

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—

富 樫 千 紘

はじめに

1950年代は、生活綴方教育の影響を受けた実践が各地で見られた時期であった。それらの実践の特色は地域的な学校の運営が行われていたことである。その代表的教育実践家として東井義雄を挙げることができる。東井義雄は、50年代「当時の教育界の大きな関心事であった「村」と「学力」を正面から取り上げ」た生活綴方教師の一人である¹⁾。東井は、1947年に兵庫県出石郡合橋村立相田小学校（のち「出石郡但東町立」になる）に赴任し、その10年後、戦後初の著書となる『村を育てる学力』（明治図書、1957年）を出版する。その著書において東井は子ども・父母・村の人々・教師が協力しながら子どもを育てていくことの重要性を述べている。そして、東井は、「生活の論理」²⁾という用語を用いて、学校内部に留まらず、村全体が「磨きあい」育っていく必要性や、その教育観に基づいた実践を紹介している。したがって、50年代における東井の実践を分析することは、教育実践が単に学校内部にとどまらず、地域という視点を持ちながら進められていた50年代の教育実践の特質を明らかにする手がかりになると考えられる。

これまでの先行研究では、東井の「生活の論理」は、子どものみが「鍛える」ものとして認識されてきた。たとえば、藤原幸男³⁾は、東井の教育の出発点を「学校教育と農民の生活との間のズレを自覚したことにある」と指摘しながらも、東井の実践を子どもの「生活の論理」を育てることのみに注目して整理しており、父母や村の人々の「生活の論理」の育成については言及していない。また、その他の先行研究の多くも、東井の「生活の論理」は授業の中で子どもが鍛えるものとして整理されている⁴⁾。

だが、50年代の東井においては、「生活の論理」を「鍛える」ということは、授業に限定されたものではなく、まして子どもだけが「鍛える」対象ともとらえられていなかった。この点について、菅原稔は「生活の論理」は、児童の、現在の、思考・認識・感情の持つ論理（筋道）であるとともに、それらを背後から支える、村や家庭（歴史的社会的状況）の持つ論理（筋道）でもあった⁵⁾とし、東井が「生活の論理」を家庭・地域とのつながりにおいて語っていたことに言及している。しかし、菅原においても東井が50年代の実践において具体的にどのように村全体の「生活の論理」を鍛えていたのかについては考察されていない。

このように、先行研究において「生活の論理」が東井の授業実践として認識され、詳細な検討がなされていない理由として、①東井の「生活の論理」に関する教育観や実践が、当時の社会背景との関連において歴史的に整理されてこなかったこと、②60年代以降の東井の著書の多くが授業に

関するものとなっていき、その著書の中で父母や村の人々が登場することがほとんどなくなってゆくこと、が挙げられる⁶⁾。だが、50年代当時においては、「生活の論理」とは、子どもだけが「鍛える」ものではなく、村全体で「鍛え」「磨きあって」いくものとして東井は認識していたのである。したがって、こうした面も含んで「生活の論理」をとらえなおす必要がある。

そこで、本研究ノートでは、東井義雄の50年代の「生活の論理」の内実を、当時の東井の教育観と実践から分析し、その特質を明らかにしたい。具体的には東井義雄の教育観と実践を特に「生活の論理」に注目して整理する。第一に、東井がどのような問題意識から父母・村の人々へ着目するようになったのかを整理する。第二に、東井が1947年4月から1961年3月まで勤務していた相田小学校での教育実践を整理し、それらの教育活動がどのように子ども・父母・村の人々の「生活の論理」を育てていったのかを述べる。

分析にあたって、東井の「生活の論理」の整理については相田小学校時代の東井の著書『村を育てる学力』、『学習のつまずきと学力』を中心に、相田小学校の教育実践については学校文集『はぶが丘』の整理と分析を行う⁷⁾。『村を育てる学力』は、東井において「生活の論理」という用語がはじめて用いられた著書であり、東井が「生活の論理」を用いてどのような教育観を展開していたのかを読み取ることができる。また、『村を育てる学力』と『学習のつまずきと学力』は、50年代の東井の主要著書であり、東井の相田小学校時代の教育観や実践を見ることができる。さらに、これらからは東井の父母・村の人々の「生活の論理」についての記述を見ることができる。学校文集『はぶが丘』は1954年7月から1960年6月までほぼ毎月発行され、全部で60号におよんでいる。この文集は、学校通信兼親・子・教師・村の人々の綴方という性格を持つものである。ここからは、父母・村の人々の意識がどのように変化したのかを読み取ることができる。

1. 東井の問題意識と「生活の論理」

(1) 東井の問題意識

東井は、その著書『村を育てる学力』において、教科の内容を、自分の問題に引き寄せることが出来ない子どもが多いことを例に挙げ、その理由を村の子どもの「生活の狭さ」と「主体性の貧困」の問題であると指摘する⁸⁾。そして、この子どもの抱える問題の背後には、「封建的」であり「独善的」である村の地域性があると考えていた。つまり、東井は、村の子どもの「生活の狭さ」と「主体性の貧困」の問題の背景には、村が封建的であり、自分たち自身のことしか考えず村の人々全体のことを考えることができないうこと、また、体を酷使して働いても豊かにならない村の現実について、村の人々が頭を使ってものごとを考えておらず、村の人々自身に主体性がないことがあると考えていた⁹⁾。

その一方で、東井は、学校と村との間に存在する「溝」についても指摘している。「村の人たちは、本能的に「民主主義」を憎悪しているように見える。親孝行を無視し、亭主を尻にしかせ、子どもに口答えをさせ、素直にいうことをきかないようにさせ、先生にストをさせる元凶がこれだと

信じているように見える。……しかも、「民主主義」の代弁者が、村では学校なのだ。溝は今も埋まっただけではないのだ¹⁰⁾と。このような溝があるために、子どもが「学校のねがいと、村のねがいの矛盾を一身に背負って叱られる」ことになり、学校はこれまで子どもを困惑させてきたのではないかと東井は反省する¹¹⁾。そして、東井は、これまで学校が「民主主義」や「近代化の精神」を子どもより上位に置いていたこと、子どもが「第一義のもの」であることを忘れてきたことに気づき、「学校は、「子ども」や「村」の最もすぐれた味方であればならず、「そのために「民主主義」や「近代精神」を負うのであればならない」と考えることになる¹²⁾。

また、東井は「全国的規模の「学力調査」が行われるようになり、農山漁村の子どもの学力がずいぶん劣っているというようなことが指摘され、現場の教師たちをウロウロさせていた¹³⁾と、当時の状況をのちにふり返っている。村の子どもたちの学力が劣っていることについて、東井は兵庫県立教育研究所の研究報告を挙げ、「学力の振わない原因を、村のおとなや子どもの将来への希望の有無に求めたところはまことに卓見だと思う¹⁴⁾と、その研究報告が子どもの学力の劣っている原因を地域に希望がないこととした点に注目している。だが、東井は、村の子どもたちが主体的に学習をするようになるために、「村の子どもたちの希望を、都市の空に描かせることによって、「学力」の昂揚をはかろうとする¹⁵⁾という、村の子どもたちの「意識の都市化」によって学力の昂揚をはかろうとする動きについては批判的に考察している。「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、……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だが、はたしてこれでよいのか¹⁶⁾と。つまり、東井は、「意識の都市化」によって学力が向上すると言っても、そうして身についた学力は子どもに主体性を育てるものになりえないのではないかと考えていたのである。そして、村自身の主体性の貧困が子どもの「主体性の貧困」の原因であるというならば、そのような「批判に堪えるような村を築きあげようとする、積極的、建設的、生産的、意欲的な人間を育て、そのように身構えさせる役割を、教育は背負うべきだ¹⁷⁾と、東井は述べている。

すなわち東井は、①子どもに主体性がない理由を子どもの生活が狭く、村にも主体性がない点に見出し、②このような状況においては村の人々や父母にも主体性が育たなければならないと考え、③その一方で学校と村には溝があり、その溝は子どもの主体性を育てる上でも障害となっていると指摘している。さらに、④当時の社会状況として、村の子どもたちの学力の劣りが指摘されるようになったが、それを克服するためには子どもたちの「意識の都市化」が有効であるとの風潮があり、そこにも問題があるのではないかと考えていたのである。

(2) 東井の「生活の論理」

このような問題意識から東井は、子どもに「村を育てる学力」を育てることを志向するようになる。「村を育てる学力」とは、東井によれば、「主体的な「愛」が底にある学力」、つまり「みじめ

な村をさえも見捨てず、愛し、育て得るような、主体性をもった学力」であった¹⁸⁾。このように、東井は学力の底に「愛」を育てることを重視していたのである。東井の考える「主体的な「愛」とは、「ものを、自分のものとしてかわいがり、育て、しらべていく、行動的な学習を通してのみ、育て得るもの」¹⁹⁾であった。そのような主体性をもった学力が身についたとき、子どもは「村におれば村で、町におれば町で、その生れがいを発揮してくれる」²⁰⁾と東井は考えた。

「主体的な「愛」が底にある学力」を子どもに身につけるために、東井が目にしたのが「生活の論理」である。「生活の論理」について、東井は以下のように説明している。「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・行ない方を持っている。しかもその、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、そう思い、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・行ない方のすじ道にも続いていってしまう。また、子どもの感じ方・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、風習だとか、伝統だとか、文化だとかとも、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」²¹⁾。つまり、「生活の論理」とは、子どもの感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道であり、子どもと同じように父母・村の人々・教師ら大人も、一人ひとりが「生活の論理」を持っていると東井はいう。ここで注目すべきは東井が、子ども・父母・村の人々の「生活の論理」は互いに影響を受け合っていることとらえたことである。

すなわち、子どもの「生活の論理」を主体性のあるものにするためには、子どもの「生活の論理」を学校の中だけで「鍛え」ることは困難であると東井は考えていた。つまり、子どもの「生活の論理」を「鍛える」ためには、学校の中で直接に「生活の論理」を「鍛える」だけでなく、父母・村の人々の「生活の論理」をも「鍛え」なければならない、と東井は考えたのである。

したがって、父母・村の人々の「生活の論理」をも主体性のある「生活の論理」に変えることを東井は念願するのだが、それは同時に、子どもの学習に「愛」を育てたいという願いを、父母や村にも共有してもらえるような「生活の論理」に「鍛える」ということでもあった。そのためには、子どもに「村を育てる学力」をつけたいという願いを共有できる「村を育てる人間関係」、すなわち「親・子・教師の磨きあいと育ちあい」の「第五の形」で手を結ぶことが必要であると東井は考える。東井によれば、第五の形とは、「親・子・教師が、単数のままで、尊敬と磨きあいを展開していくのではなく、一人一人が大じにされる形を残しながら、しかも、親が親たちとなり、子どもが子どもたちとなり、教師が教師たちとなって、その輪を広げていく形」²²⁾を表している。そして、このような形で結びつくためには、教師と親の願いが一致することが必要となる。

要するに、東井が願うものは、第一に、学校における教育活動で子どもの「生活の論理」を鍛え、その子どもの「生活の論理」に父母や村の人々が触れることで、父母や村の人々の「生活の論

理」を変えていくこと、第二に、父母や村の人々の「生活の論理」を「村を育てる人間関係」を構築しながら鍛え、そうして鍛えられた父母や村の人々の「生活の論理」に、子どもの「生活の論理」が支えられながら、「村を育てる学力」が育まれていくこと、そして、「村を育てる人間関係」を通して、「常に、不断に、子ども自らも、教師も、子ども相互も、親たちもが、子どもの「感じ」「思い」「考え」「行動」を大じにする仕事を積みあげて」²³⁾ いけるようになることであった。

2. 学校文集『はぶが丘』の展開と父母・村の人々の「生活の論理」の変化

(1) 学校文集『はぶが丘』の展開

「村を育てる人間関係」を構築しながら父母や村の人々の「生活の論理」を「鍛える」ための手段として、東井は学校文集『はぶが丘』を創刊した。ここでは、『はぶが丘』の第1号から第40号に至るまで、『はぶが丘』がどのような内容の展開を見せたのかを整理する。

『はぶが丘』は、当時の相田小学校校長の薦めにより、東井が責任編集者としてはじめられたものである。『はぶが丘』第1号の学校長白田弘藏氏による巻頭言では、その目的が以下のように述べられている。「教育は学校と家庭との心のつながりがなくては到底効果のあがるものではございません。そんなことから、今度学校の土地にちなんで「土生が丘」という学校通信を毎月一回発行いたしまして、子供たちから受ける感動、村から、皆さんから、よくしていただく感激などをしるしまして、共によろこんでいただき、子供たちの家庭での生活指導にも御利用して下さったりして御家庭とのつながりを一層深めたいと存じます」²⁴⁾。ここから、『はぶが丘』の誕生のときから、東井が目指した父母・村の人々の「生活の論理」の磨きあいと、学校・家庭・村の「手をつなぎあう人間関係」の構築が学校の目的として共有されつつあったことが推察される。

父母・村の人々の投稿が増える中、東井は教師・父母・村の人々が互いの思い方・考え方を知るようになるだけでなく、「この輪の上に、子どものしあわせを、もっと強力に、うち出し、念願していかねば」²⁵⁾ ならないと考えるようになる。そこで、第13号以降、「子どもの教育についての学校のねがいを、特集という形」²⁶⁾ で提起するようになった。つまり、学校が、父母や村の人々みんなで考えてほしい問題について提起する、という形で『はぶが丘』を展開していくようになったのである²⁷⁾。それ以外にも、「相互通信」や「エンピツ対談」という形で、大人から大人への意見の紙上交流や、父母と子どもの紙上交流が掲載されるようになっていった。

第35号では、第34号に投稿されたある父母からの父母・村の人々・教師への質問に答える企画が生まれ、特集として紙上討論会が行われている。こうして『はぶが丘』は、当初は父母・村の人々からの投稿形式だったものから、紙上での意見交流や討論会という形に発展していくこととなった。さらに、第39号では、「みんなで話そう・みんなで考えよう 子どもの問題」として、部落懇談会で話し合われた内容、その話し合いを受けての感想などが特集として載せられている。話し合いの内容は、第一回ということもあり、部落によって異なる内容となったが、父母・村の人々と学校の交流は、『はぶが丘』の「特集」からはじまり、紙上討論会、そして、直接の話し合いの

場を持つ、という形に発展していった。

(2) 『はぶが丘』に見る父母・村の人々の考え方の変化

『はぶが丘』を通じて父母・村の人々の「生活の論理」はどのように変化していったのであろうか。ここでは、『はぶが丘』における父母・村の人々の意見交流の中から、父母・村の人々の子どもの教育や学校・教師についての考えの変化を見ていく。

『はぶが丘』は「基本的には、保護者・児童・教師から届けられた文章を掲載した「おとなのひろっぱ」「土生の子のヒロッパ」「教師の手帖」を中心とし、それに学校長の「巻頭言」と東井義雄の手による学校行事の連絡等を中心とした「土生が丘だより」を加えた五つの柱によって構成されて²⁸⁾いる。第3号から父母の意見や詩の投稿が始まり、その掲載が『はぶが丘』に占める割合が徐々に増えていく。詩は、当初は母親が子を見つめて思うことを綴ったものであったが、第7号から父親によるものも掲載されるようになる。

第9号には「「土生が丘」をかこんで」という母親の詩が掲載されているのでみてみたい。「夕食すんで 一時を 読んできかせる「土生が丘」 おとうちゃん おばあちゃん 子供たち みんなニコニコ聞いている²⁹⁾」という内容のもので、この作品から『はぶが丘』が家庭においてみんなで読まれるものになっていった様子がみうけられる。このような内容の投稿がいくつかみられることから³⁰⁾、それぞれの家庭において大切に読まれるものになっていったことがわかる。

また、『はぶが丘』を通して、父母や村の人々に学校の願い——学校が育てたいと思っている子どもの姿を共感してもらえるようになっていった様子を見てとることができる。たとえば、第11号の母親の詩の一部を見てみよう。「子のしあわせを自分のいのちとする母が / つつましく子のしあわせを祈念して生きている。 / そのたくさんの母親が / 手を握りあえば / それはやがて / 自分の子一人をとおして / 村中の、国中の、子どものしあわせを祈る大きなかたまりになる / 私は思う / 母という母が / 子をとおして 心と心で手をつなぎ / ほのぼのと明かるい / しあわせのともしびをかけたいたいものだと³¹⁾」。ここからは、この母親が、母親たちが子どもを通して互いに「手を結び合う」ようになりたい、という願いを語っていることがわかる。つまり、母親が、東井の願う「村を育てる人間関係」の重要性を理解するようになり、少しずつ学校の願いが父母・村の人々の願いとなっていったとみられるのである。

(3) 地域全体での「村を育てる人間関係」の重要性の共有

こうして父母・村の人々と学校との溝が少しずつ埋まっていく中、第13号から特集が始まった。特集形式以降、『はぶが丘』を通して、父母・村の人々はどのように教師や学校の願いをうけとめたのだろうか。ここでは、教師・学校の願いが地域の中にどのように共有されていったのかを整理したい。

特集の中では、父母・村の人々が子どもの教育についてどう考えているか、何を求めているのか、それに対して教師たちはどう考えるか、という父母・村の人々・教師の交流がなされている。

たとえば、第26号「考えてみましょう 村の子供の行事」では、子どもが村の行事をどう行っているか・どのように思っているか、父兄は村の行事をどう思っているか、教師はそれらの意見を受けて村の行事はどうあるべきだと考えているか、が掲載されている。村の子供の行事とは、「どんど」「山の神」「天神講」「愛宕さんの火あげ」など村の子供たちだけで行われる行事であり、子どもたちだけで神社に宿泊したり、行事のある長い時間、子どもたちだけで延々と遊ぶことになるなど、さまざまな問題を持っており、廃止論も出てきていたという。この特集では、それらの行事についてどう考えるか、ということ进行交流している。

ある父兄は、問題のある行事もあることを指摘し、それらの行事は「亡びて行くのだと思う」とした上で、「これらの行事を、子供は大人の干渉なしに、一切自分等の考えと計画で、手分けし、分担を決めてやっている。それを見ると、子供たちが、自分たちの思う通り考える通り存分にやれる行事といたら、家でも部落でも、これらの行事くらいであることが思われ、こういう良い面を生かしてゆくことは、ぜひ共考えてやらねば…と思う次第である」³²⁾と述べている。また、ある父兄は、「さて、天神講にせよ山の神にせよ、たしかに考え直す必要のある部面があり、いろんな非難が生まれ、廃止論さえ出ているようです。しかし、全々なくすることは、子供の楽しみをなくすることになり、かわいそうだと思います」³³⁾と述べている。ここから、父母が村の子供の行事を考える上で、自分たちはどうして欲しいか、というだけでなく、子どもはどうしたいと思っているか、ということを考えるようになっていっていることが読み取れる。

また、子どもの行事に関わって親同士の対立が起こることについて、ある父兄は「原因は、それぞれの親が、わが子だけの親として問題の中に介入するところにあるのだろうが介入するなら介入するで、親の共同の問題として子供の指導にのりだすべきでないかと思う」³⁴⁾と述べている。このことは、父兄の中に、自分の子どもだけを見つめるのではなく、村の子どもたちとして子どもたちの問題をとらえて考えよう、そして、父母たち・大人たちで子どもの指導にあたろう、という考えが芽生えてきていることを示している。すなわち、特集形式を通じて、父母の中に子どもの教育は自分の子どもだけを見てはいけぬ、という実感が芽生え、そのためには大人たちが「手と手をつなぎあい」子どもたちを見つめていかなければならない、と考えるようになっていったと言えることができる。

さらに第35号では、第34号に投稿されたある父母からの父母・村の人々・教師への質問に答える形で特集として紙上討論会が組まれている。第34号で父母の意見を載せたあとに、この意見についての意見を求める旨が記述され、そこから第35号の特集「紙上討論会 叱ることとほめることについて」につながっていく。第35号の特集では、4名の父母や村の人々からの意見が載せられ、それに対して「教師の見解」という形で相田校職員室ではそれらの意見をどうとらえ、どう考えるか、ということの話し合いが載せられている。また、第38号では「子どもと漫画の問題」が特集として組まれ、子どもの意見・父母の意見が載せられ、子ども・父母それぞれに対する漫画調査の結果が載せられている。それに対し、教師一人ひとりとは漫画をどう考えているか、という意見も載せられている。

さらに、第39号では、「みんなで話そう・みんなで考えよう 子どもの問題」として、部落懇談会で話し合われた内容、その感想などが特集として載せられている。「校区民全部、一か所でする懇談会も必要であり、また、教育を受ける両親教室も続けていただきたいと思いますが、年に何回かの、こうした各部落での懇談会も続けていただきたいと思います」³⁵⁾ という意見が見られるように、『はぶが丘』を通しての意見の交流だけではなく、実際に村の人々みんなが顔を合わせて子どもの教育について話し合うことが必要だとの自覚が、父母・村の人々の中に芽生えるようになったと言える。

以上、見てきたように、『はぶが丘』は特集形式を取るようになった以後、さらに教師・父母・村の人々との間での子どもについて、子どもの教育についての意見の交流が進むようになったのである。そして、これらの交流を通して、父母・村の人々が「第五の形」の重要性を実感すると共に、学校の願いが地域の中で共有されつつあったことがうかがえるのである。

おわりに

以上、本研究ノートでは、1950年代における東井の教育観と実践について、東井の教育観の中心にある「生活の論理」に着目して分析した。これらの分析により、次の2点を確認した。第一に、東井は、子どもの主体性の貧困の背景に村自体の主体性の貧困があると考え、そこから、子どもの主体性を育てると同時に村全体の主体性を育てようとしていたことである。すなわち、東井は村全体の主体性を育てる中で、子ども・父母・村の人々・教師が協力・共同しあう関係をつくることの必要性を考えていたということである。そして、この教育観にもとづいて展開された教育実践は、子ども一人ひとり、父母一人ひとり、村人一人ひとりの考え方を大切にしながら、それぞれの考えを村全体に広げてゆき、子どもの抱える問題をみんなで考えることのできる土壌をつくろうとするものであったのである。『はぶが丘』はその実践のひとつであったと考えられる。

第二に、『はぶが丘』を通して、父母・村の人々の子どもの教育に対する「生活の論理」は、学校の願いを知ること、また他の父母・村の人々の考えを知ることからはじまり、学校・家庭・村の意見の交流を通して育てられていったということである。そして、村において子どもを「第一義」のものとして考えることが浸透し、多くの父母・村の人々が、自分たち大人自身も協力しあうことが必要である、ということを実感するようになっていった様子がみられる。その結果、『はぶが丘』にはじまる実践は、実際に部落懇談会を組織するまでの発展を見せた。

他方で、『はぶが丘』からは、これらの実践を支える教師集団のあり方がどのように組織されたのかを確認することができなかった。東井は、『村を育てる学力』の中で、学校が「教師集団」として「第五の形」にかかわることの必要性を述べているが、50年代の東井の著書においては「教師」が「教師たち」になる手段が述べられていない。しかし、相田小学校の実践は教員集団の協力がなくてはなしえなかったと思われる部分がある。たとえば『はぶが丘』に「相田校職員室」という形で教員集団の議論を載せることは、教員集団の協力なくしては不可能であっただろう。相田小

学校ではもともと学校全体で教育方針やそれぞれの実践を共有していたのか、あるいはこれらの教育活動を通して教師たちが「教師集団」になっていったのか、この点は今後検討する必要がある。

〔注〕

- 1) 菅原稔「東井義雄『村を育てる学力』の検討」『現代教育科学』1995年5月号、32-35頁。
- 2) 「生活の論理」とは、父母や村、教師の「感じ方・思い方・考え方・行い方」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」のことを指す（東井義雄『学習のつまずきと学力』明治図書、1958年、62頁）。
- 3) 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 第一部』1978年、197-210頁。
- 4) たとえば、永野重史「東井義雄の授業」波多野完治編『授業方法の科学Ⅰ 授業の科学四巻』（国土社、1963年）中野光「教師のねがいは授業にどうこめられているか——東井義雄氏の授業について」『授業研究』（1967年）等。
- 5) 菅原稔「東井義雄『村を育てる学力』に見る『感動』の条件」『現代教育科学』明治図書、1982年5月号。
- 6) 60年代以降、東井の著書の多くが授業に関するものになっていき、「生活の論理」も子どもに焦点化していく理由は、当時の社会背景との関連の中で考えられなければならないが、ここでは詳しく述べることができない。
- 7) 学校文集『はぶが丘』については、白もくれんの会編『東井義雄の原点「土生が丘」復刻版（再版）』（2001年）、『東井義雄教育の原点「土生が丘」復刻版（下）』（2002年）を参考とした。本研究ノートでは第1号から第40号までをとりあげる。第41号以降は東井が相田小学校の校長となるため、東井が校長となる前までの『はぶが丘』を整理する。東井が校長になった以降『はぶが丘』がどう変化したかは今後検討する必要がある。
- 8) 東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年、179頁。
- 9) 同上、172頁。
- 10) 同上、42-43頁。
- 11) 同上、26頁。
- 12) 同上、43-44頁。
- 13) 東井義雄「再び『村を育てる学力』をめぐって」『現代教育科学』明治図書、1975年7月号、17頁。
- 14) 前掲書『村を育てる学力』、37頁。
- 15) 同上、173頁。
- 16) 同上、173頁。
- 17) 同上、34頁。
- 18) 同上、51頁。
- 19) 同上、51頁。
- 20) 同上、38頁。

- 21) 前掲書『学習のつまづきと学力』、63頁。
- 22) 前掲書『村を育てる学力』、47頁。
- 23) 前掲書『学習のつまづきと学力』、80頁。
- 24) 「はぶが丘」第1号（1954年7月）『東井義雄の原点「土生が丘」復刻版（再版）』白もくれんの会編、2001年、11頁。以下、『はぶが丘』の引用は、白もくれんの会編による復刻版を参考とした。
- 25) 東井義雄「学校通信『土生が丘』その誕生と成長」前掲書『東井義雄の原点「土生が丘」復刻版（再版）』、5頁。
- 26) 同上、7頁。
- 27) 同上、7頁。
- 28) 菅原稔「東井義雄先生の教育実践と学校文集『土生が丘』——その意義と価値——」前掲書『東井義雄の原点「土生が丘」復刻版（再版）』、417頁。
- 29) 「はぶが丘」第9号、1955年3月。
- 30) たとえば「はぶが丘」第8号（1955年2月）のある母親の投稿では、家庭だけでなく婦人集会でも「はぶが丘」のことが話題にあがっていることが記されている。
- 31) 「はぶが丘」第11号、1955年5月。
- 32) 「はぶが丘」第26号、1956年9月。
- 33) 「はぶが丘」第26号、1956年9月。
- 34) 「はぶが丘」第26号、1956年9月。
- 35) 宮嶋喜代志「小谷部落懇談会を終えて」「はぶが丘」第39号、1958年3月。