

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	東井義雄の継続的なコメントによるかかわり : 「対話ノート」を対象に
Author(s)	村上, 晃一
Citation	国語教育思想研究 , 34 : 32 - 41
Issue Date	2024-10-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055758
Right	
Relation	



東井義雄の継続的なコメントによるかかわり

—「対話ノート」を対象に—

北海道教育大学教職大学院・院生 村上 晃一

キーワード：東井義雄，生活綴方，教師のコメント

1. はじめに

1.1. 東井義雄のコメントにみる可能性

東井義雄は「昭和時代を代表する優れた実践家の一人」である（三浦，2010，p. 88）。東井の実践について齋藤（2019）は、「主体的・対話的で深い学び」という観点から「東井の実践は不易の実践である」とし、「将来学習指導要領がどのように見直されたとしても，東井の実践は評価されるだろう」と述べている（p. 52）。また川地（2007）は，東井の代表作『村を育てる学力』をはじめとした「子どもに寄り添う実践家の目から書かれた多数の著作は，今なお輝きを失っていない」と評価している（p. 91）。このように，東井の実践は現代においてもその価値が認められている。

東井（1957/1972）は，自らを熱心な「綴方教師」と称すように（p. 8），「教科指導等で生活綴方的教育方法を実践し」（齋藤，2019，p. 39），「子どもたちに自身の生活を振り返らせることで，自分たちの村を守り，栄えさせていくための学力をつけることを目指した」（岩田，2013，p. 139）。その実践を支えていたのは，コメント¹である。これまで、『土生が丘』²における児童や父兄に向けられた東井の「評語」の分析（菅原，1977）や，『培其根』³，『週録』⁴における校長時代の東井が教員に書いたコメントの分析（菅原，1986；嶋，1999；桔梗，2014；畑井，2014；原田，2018；原田，2019）が行われている。また，豊田（2016）は，『東井義雄著作集』に残された東井のコメントを取り上げ，東井は児童のノートや作文に対してコメントを書くことで，児童たちを刺激し，自ら学習に取り組むことを促し，発見していくことを支えていたと明らかにしている（p. 158）。また，こうしたコメント活動は，児童たちの実態をつかむという授業術でもあった（p. 186）。

一方で，教師のコメントを継続性という視点で分析した先行研究に，山前・児玉（2003）がある。山前・児玉は，小学四年生の児童を対象に，日記指導

の継続と一枚文集での教師のコメントが児童の表現力育成に有効であったかを検証している。その結果，児童の94%がプラスの変容を感じていると答えている（p. 13）。プラスの変容を感じた理由の29%は，「教師のコメント」についてである。具体的には「自分の書いた作文や日記に書いてくれる先生のコメントにいいところを見つけると，うれしくなっただんどんうまくなる。」「ほめられたから。」「コメント，返事が楽しみでいっぱい書けるようになった。」という回答が得られている。

このように，書くことの指導において，教師のコメントが継続して行われることで，児童の意欲という側面にアプローチすることが確認されている。東井の書いたコメントにも，同様の結果が得られる可能性があると考えられる。

実際，コメントの継続について，東井（1957/1972）は，小川哲という児童との理科日記を通じた記録を振り返り，自身のコメントについて次のように述べている。

私のことばは，指導言というよりは，子どもたちが話しかけてくるのに対して，うんうんとうなずき，相づちをうち，子らの喜びをわが喜びとしておしゃべりするにすぎないものであったようだ。（p. 38）

東井のコメントを介した紙上のやりとりで，小川哲の記述が少しずつ変化していく様子が，東井（1957/1972）において詳細に記されている。東井のコメントは，児童との「おしゃべり」であり，児童と東井との間で何度も応答が繰り返されている。このことから，東井のコメントの本質は，コメントを個別に分析するのではなく，児童との継続的なやりとりの中で分析することで見えてくるものだと考えられる。

しかし，これまで東井のコメントは，一つ一つ分けて分析され，コメントの継続性を踏まえた先行研究は管見の限り見られない。「綴方教師」である東井のコメントをその継続性から分析することで，書

く指導の中で行った東井のコメントの新たな特徴が、明らかになるのではないかと考えられる。

1.2. 本研究の目的

そこで、本研究では児童の記述に対して書かれた東井のコメントをその継続性が確認できる資料を基に分析を行い、整理すること、またそのことを踏まえて東井のコメントの特徴を明らかにすることを目的としたい。

1.3. 本研究の方法

本研究の目的は、東井のコメントをその継続性が確認できるものを分析することによって達成される。ここでのコメントの継続性とは、東井と特定の人物との間でコメントを介したやりとりが一往復以上続いていることを指す。そこには、東井と児童以外の人物の間でのやりとりがあってもよい。

目的の達成のため、まず対象として考えられるのは東井が著した論文や書籍、東井の教員時代の児童の記録、東井に関して行われてきた先行研究である。しかし、先行研究で扱われているような、コメントが個別に書かれている資料だけでは、目的の達成を目指すうえで不十分であり、継続性が確認できる資料の収集が必要となる。以上の理由から、東井義雄記念館と東井義雄生家への訪問を行うこととした。そこでは、東井が著した論文や書籍、東井の教員時代の記録として残されている、児童のノートや作文を収集する。次に、収集した資料から継続性を確認できるものを抽出し、その後児童の記述に対して東井が書き込んだコメントを抽出・整理をする。本稿では、特に東井義雄生家で確認した未刊行資料における東井のコメントを対象に、分析を行う。その際、これまで取り扱われていない東井のコメントを対象にすることになるため、まず先行研究の枠組みによる東井のコメントの分析を行う。そこでは、豊田ら先行研究における分析の枠組みを参考にし、コメントを一つずつ個別にみていく。そのことによって、豊田らが分析して明らかにした東井のコメントの特

徴が、本研究が対象とする新資料においても表れているか検証を行う。その後、東井のコメントを継続的なものとして分析し、新たな特徴を見出していく。観点として、東井が誰とどれくらいの頻度でやりとりをしていたか、東井が誰とどのようなやりとりをしていたか、ということを設定する。その際、児童とその家族というように、東井以外の人物同士のやりとりがみられた場合は、その頻度と内実についても分析を行う。

2. 東井に関する資料の収集・整理

本稿で調査対象とする資料について、整理を行う。1.3. で示した方法で資料収集を行ったところ、「対話ノート」という本研究の目的に適う資料を得ることができた。具体的には、表1の通りである。教員の名前は仮名で表記している⁵。なお、調査によって、表1に示した二つの「対話ノート」、児童の日記や作文は、内容まで確認できた。しかし、東井のコメントが残された資料の全体像を把握することはできておらず、「対話ノート」は二つ以外にも存在は確認できたが、中身の確認まではできていない。これは、調査時の滞在期間によるもので、本稿では表1の二つに絞って分析をすることにとどまっている。

「対話ノート」は、学級ごとに一冊の本として作られている。この実践は、東井が八鹿町立八鹿小学校（現在は、養父市立八鹿小学校）の校長の時のものであり、小学六年生児童との間で行われていた。今回取り上げるのは、1968年に行われた二つの記録である。ここでは、これら二つの資料を基に分析を行っていく。

3. 「対話ノート」にみられる東井のコメント

ここでは、「対話ノート」にみられる東井のコメントを、一文ずつ個別にコメントを抜き出した時、継続性の中で見た時、これら大きく二つの枠組みに

表1 本研究で扱う東井のコメントがみられる未刊行資料

No.	年	タイトル	出典	確認日	論者による概要の説明
a	1968	対話ノート（昭和43年） H学級	未刊行, 東井義雄生家	2023年9月12日	東井と小学六年生の間で行われた交換ノート。東井の児童に対する願いが初めに書かれ、その後は学級の児童が一人ずつリレー形式で書いている。一人書くごとに東井はコメントを書いている。また、自分の住む区、家族の名前、職業、自分の名前を必ず初めに書くように指示がされている。分量に指定はない。
b	1968	対話ノート（昭和43年） I学級	未刊行, 東井義雄生家	2023年9月12日	

よって分析を行う。

3.1. 個別にみたときの東井のコメント

3.1.1. 先行研究と一致した特徴

まずは、先行研究における東井のコメントの分析を整理する。

東井のコメントを、「ねうちづけ」という表現で示したのが豊田（2016）である。豊田は、児童が発見したものを「そうだね、君の言うとおりでね」と共感し、「ねうちづけ」る指導を東井が行っていたと明らかにしている（p.190）。菅原（1986）は、『培其根』にみられる東井のコメントを「感想やねがい」として扱う。そしてそのコメントは、児童に対する評価においてもみられるものと述べる（p.5）。また、豊田（2016）は、児童小川哲に向けた東井のコメントを分析した際、次のように述べている。

「あすは……どんなはなしをきかせてくれるのか……まい日楽しみにしているんです。」という暖かい語りかけは、東井の得意とするところ、小川はこの語りかけに応えようと一層「やる気」を起すことがわかる。

(p.155)

東井は、「願い」をかけるような「暖かい語りかけ」を児童に対して行っており、得意としていたのである。

以上のような、「ねうちづけ」「願い」といったコメントは「対話ノート」からも確認できた。

例として、資料a内の児童Tに対するコメントを挙げる。Tは、「対話ノート」を「一番最後だったら、私の文はだれにも読まれないし、私は三十九人みんなの文を読むことができるから。」という理由で、最後に書きたいと言ったことを「ひきょうもの」であったと反省し、「もっともっと心を広くもって、みんなの先頭に立っても、はずかしくない人間になろうと思うのです。」と書いている。それに対して東井は、「Tさんはその人間らしいすばらしい目を、子どものくせにもうちゃんもっているのです。」とはげまし、ねうちづけるコメントを残している。こうした、児童に自信を与える前向きな言葉が、他にも多く残されている。また、Tさんへのコメントの最後には、「Tさんの宝、Tさんの目玉、Tさん、どうかそれを曇らせないようにたのみますよ。」と、Tに対する「願い」を綴っている。「どうか～になってほしい」「～くれるようにねがっています」と

いうような、児童の今後に期待をかけるコメントで、コメントの最後を締めるという特徴がみられた。

3.1.2. 東井のコメントの新たな特徴

さらに、「対話ノート」を分析することで、「教訓」「経験談」「自省」「自分を下げること」という新たなコメントの姿を確認することができた。

東井は、児童の記述の内容に合わせて「教訓」めいた言葉を書き込んでいる。例えば、Tに対するコメントとして、「人間は、ほかの動物とちがって、自分の心のあり方をみる目をもっていなければなりません。」というコメントを書いている。人間とはどういう存在で、それに対してどう向き合っていくべきなのかという、生き方に関するコメントである。東井の教育観の軸には、「いのちの思想」があり、「子どものいのちを磨き育てねばならぬ」という思いがあった（東井、1959/1972）。東井の「教訓」コメントには、生き方に関する教訓を説くことで、児童の「いのち」に触れ、磨き、育てようとしていた様子を見ることができる。

また東井は、自身の「経験談」を書いている。例えば、児童Uに対しては「先生の子どもの頃」という書き出しで、自分の子どもの頃の経験を語っている（資料aより抜粋）。他にも児童Nへの返事として、東井が親友と行った手紙のやりとりのことを語っている。「～くん」という呼び方をしていたかつての親友に「～先生」と書いたことで、「君はどうして今までどおり「くん」と呼んでくれないのか」と「心から腹を立てた手紙」が送られてきたという（資料aより抜粋）。これは、失敗談についてのコメントである。東井は、自身の失敗談についても積極的に語る姿を確認できた。

さらに、東井は児童の記述を読み、「自省」を行っている。それは、兄弟がいないことの辛さとそのことを乗り越えようとする内容を書いた、児童Wに対する東井のコメントに表れている。

一人も兄弟を持たない人のさびしさをこんなに強く考えてみることもなく、兄弟をもつことのしあわせをこんなに強く考えてみることもなかった自分がはづかしい気さえます。（資料aより抜粋）

東井は、「教訓」「経験談」によって、児童に自分の考え方や生き方について、伝えるということを行っていた。その一方で、児童の考え方に触れ、自分の考え方や生き方を反省するということをしていた。

「自省」の内容は、コメントとして児童に伝えられていたということも明らかになった。

他にも、マラソンがいつもビリばかりであったこと、うっかりやであること、整理整頓が苦手なことといった、東井自身が「自分を下げる」コメントが確認できた。このことから、東井は自身の欠点について自覚的であり、その表明にためらいがなかったという姿をみることができる。

3.2 やりとりの中での東井のコメント

3.2.1 「対話ノート」の概略的な特徴

まずは、東井のコメントが非常に長文であることを図1に示す。「対話ノート」は縦書きであり、行線が引かれている。その行に合わせ、児童の記述の後に続くように書かれたコメントもみられるが、紙の余白を埋め尽くすようなコメントもみられた。コメントを書く際、紙のどの位置に書くかは関係なく、空いているスペースに東井のコメントが埋め尽くされている。

「対話ノート」は、朝に児童から東井へ渡され、放課後に児童がまた取りにくることになっていた。それまでの間に、東井はコメントを書いていたということであり、校長の業務に取り組みつつ、これほどの量のコメントを書くということを毎日行っていた。東井の小伝を著した村上(2007)によれば、東井の返事は一人あたり1600~2400字であったという。こうした、紙を埋め尽くす長文のコメントを、毎日書き続けていたことは、東井の特徴であるといえる。

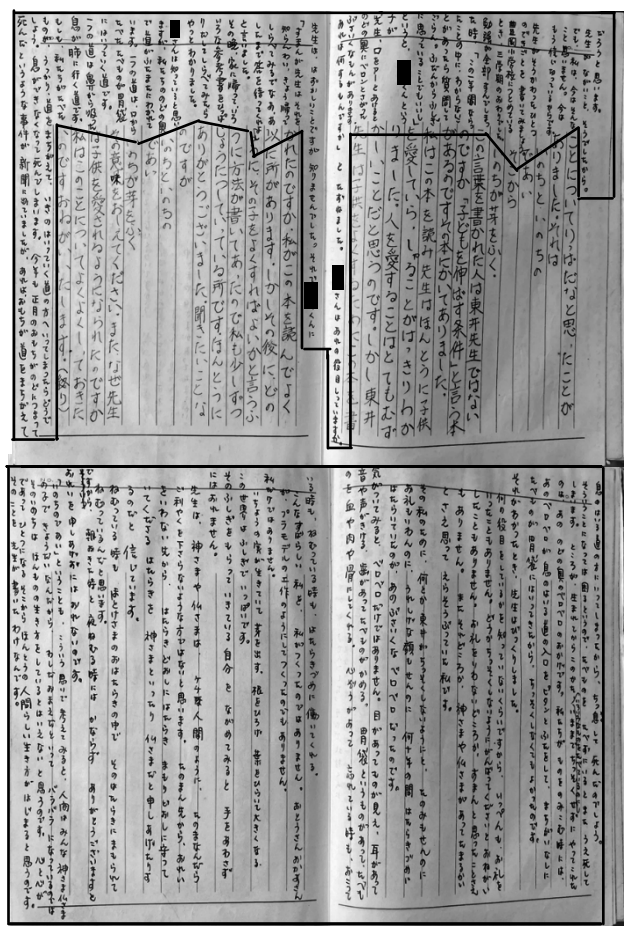


図1 余白を埋め尽くす東井のコメント
(枠で囲んでいるのは東井のコメント)

つぎに、「対話ノート」におけるやりとりの様子を整理する。どのような人間関係の間でやりとりが行われていたのかを示したものが、図2である。

①②は、東井と児童の間のやりとりである。「対

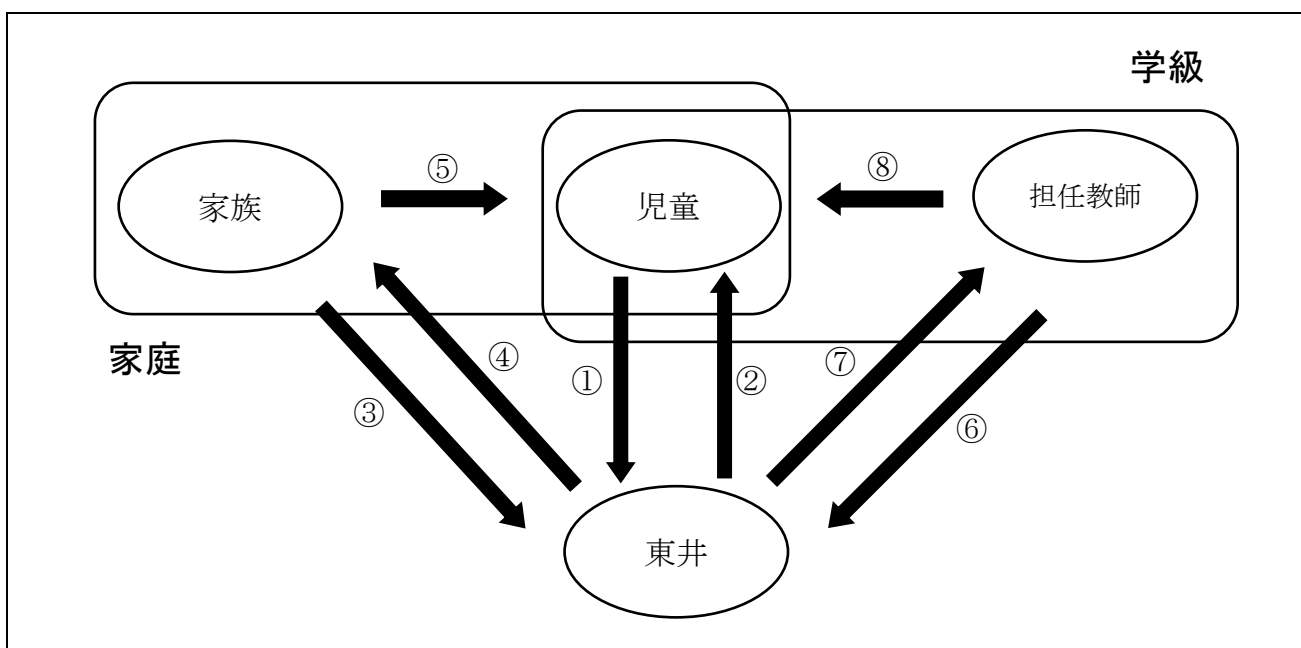


図2 「対話ノート」にみる人間関係

話ノート」では、はじめに児童の記述がされ、その後東井がコメントを書くことになっている。このやりとりは、児童が東井のコメントに返事を返すこと、また児童の返事に対して東井が返事を書くという、二往復目が行われることもあった。つまり、東井と児童の間のやりとりには、①→②、①→②→①、①→②→①→②の3パターンが存在するというのである。最初の①→②までは、東井と児童の間で必ず行われている。児童の返事は、「対話ノート」に直接紙を張り付ける形で書かれている。これは、返事を読んだ児童が次の番の児童に「対話ノート」を渡さなければならないためだと思われる。東井の返事は、コメントと同じように、「対話ノート」の余白を埋める形で書かれていることもあれば、児童が貼り足した紙の余白に書くこともあった。

また、東井と児童の家族⁶とのやりとりが確認された(③④)。「対話ノート」のはじめ8ページにわたって東井の言葉が、冒頭に書かれている。その中に、「対話ノート」を書く上で必ず書いてほしいものとして次の内容を書いている。

しかし、はじめに、⁷自分の区の名前、おとうさん、おかあさんの名前と職業、次に自分の名前を書いて、文章というようにたのみます。(中略) お家の方にも、書けたら、何か書いていただいでください。(資料aより抜粋)

指示の内容は、資料a・bで共通である。東井は、家族構成や職業については必ず書くように指示し、その家族にも可能であれば書いてもらおうとしていた。以上のことから、家族自身の手による記述は東井によって促されていることがわかる。

家族自身の手による記述は、東井との間だけではなく、児童に向けても確認された(⑤)。しかし、児童から家族への記述はみられなかったため、一方向の記述となっている。さらに、学級の担任教師の手による記述も確認された。東井と担任教師の間のやりとりは⑥と⑦、児童と担任教師の間のやりとりは⑧である。こちらも、児童から担任教師に向けた記述はみられなかったため、一方向のみとなっている。

以上のように、「対話ノート」には、東井、児童、家族、担任教師のかかわりを見ることができた。それぞれのやりとりが資料a・bの中で何回確認できたか、表2に整理する⁸。

表2 「対話ノート」にみられるやりとり

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	計
a	46	46	13	1	2	1	1	1	111
b	62	49	4	1	0	0	0	0	116
計	108	95	17	2	2	1	1	1	227

表3 ①②のパターン別の頻度

	①→②	①→②→①	①→②→①→②
a	32	0	7
b	19	12	9
計	51	12	16

続いて、①②についてパターン別に整理を行う。整理した結果は、表3のようになった。

「対話ノート」は、まず児童が書き、それを読んだ東井がコメントを書く(①→②)。ここまでは、最も多い結果である。加えて、東井のコメントが書かれた状態で返却された「対話ノート」を読んで、児童が返事を書いていることが確認できた(①→②→①)。東井は、返事を書くように求めていたわけではないが、「対話ノート」では、東井—児童間の一往復のやりとりだけではなくコミュニケーションが交わされていた。指示にないこれらのやりとりに関しては、東井が想定していたものではないといえる。東井は児童から返事がくれば、それに対してさらに返事を書くということもしていた(①→②→①→②)。これは、毎回行われていたわけではなかったことも明らかになった。

次節以降では、具体的な記述を挙げながら、それぞれの間関係間でのやりとりについての分析を行っていく。

3.2.2. 東井と児童の間のやりとり

ここでは、①②にあたるやりとりの分析を行う。資料a・bでみられた数を合わせて確認していく。表2に示す通り、①は108、②は95確認できた。また、表3に示す通り、①→②が51、①→②→①が12、①→②→①→②が16確認できた。

まず、児童Sの返事を取り上げる(図3、次頁)。この返事の前に、Sに対して東井は、「S君、石をみがく心で、心をみがき、脳ミソをみがいてくださいね。」と「願い」のコメントを書いている。図3の返事は、それに対する応答である。Sは、返事の最後に「このようになんでも努力すればできるのだから、ぼくが、対話ノートに書いたように、石をみ

がくつもりで自分の心もみがき、石をみがくつもりで自分の頭もみがき、きたえていきたいと思います。」と決意を書き残している。東井のコメントの先行研究である豊田(2016)の分析では、東井の語りかけによって児童が一層「やる気」を起すことが明らかにされている。同じことが「対話ノート」においては、東井の言葉に対する児童の返事の中で、児童が「やる気」を出している様子が残されていることが確認できた。

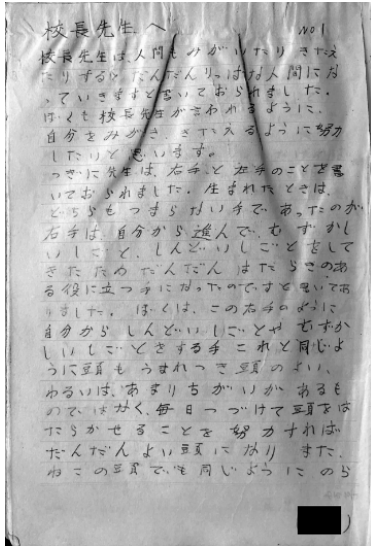


図3 児童Sの返事の一枚目
(資料bより抜粋)

Sからの返事を読んだ東井は、さらに返事を書いている(図4)。Sに対して東井は、「石をみがく心で心もみがき、石をみがく心で頭をみがくという決心を書いてくれてありがとう。」という言葉から始まり、「決心したらマラソンのつもりでしんぼうづよくつづけて下さいね。一度や二度のがんばりはあまりききめのないものです。」と続く。このように東井は、さらに児童の「やる気」を引き出し、継続するよう呼びかけるコメントを書き加えていることがわかる。

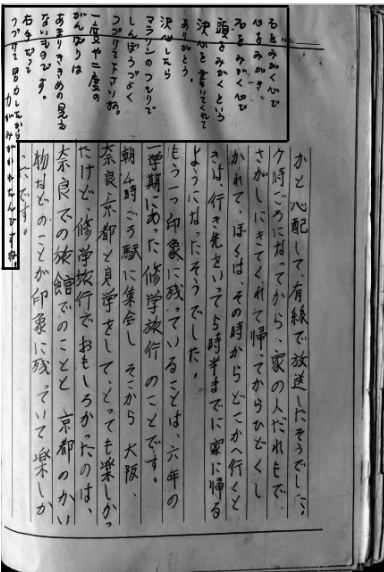


図4 二往復目の②の内容
(枠で囲んでいるのは東井の返事)

東井の残した言葉に、「本物はつづく。つづければ本物になる。」というものがある。東井が校長をしていた八鹿小学校には、現在でもこの言葉が廊下に貼られている(2023年3月16日時点)。東井は、継続することこそが重要であると考え、コメントを

通して継続のための「やる気」を引き出すことをねらいとしていた。また、児童の決意をみると、東井がその能力に長けていたと捉えることができる。

3.2.3. 児童の家族がかかわるやりとり

ここでは、③④⑤のやりとりを分析する。まずは、③④からみていく。資料a・b合わせると、③は17、④は2確認できた。

実際に、「対話ノート」に、家族が書き込んでいる文を図5に示す。

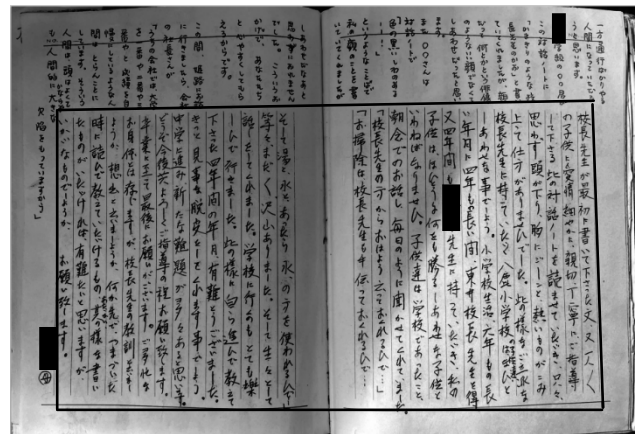


図5 母親の書いたページ
(枠で囲んでいるのは母親の記述)

また、⑤は2しか確認できず、児童の家族による記述はほとんどが東井に向けた記述(③)であった。東井による児童の家族が書いた文への返事(④)は、かなり少ない結果である。東井は、家族の記述に対して「お母さんによろしく申しあげてください。」というようなことを児童に向けて返し、家族に直接の返事はほとんど行っていない。東井は、児童に向ける形で、家族の文章に触れていた。

こうした、家族に対して書く営みへの参加を促した実践として、小川哲の担任をしていた時の、「日本の新しい芽たち」という児童たちの勉強の記録を集めた文集を作る実践を東井は行っていた。(東井, 1957/1972, p. 28)。小川の母親の手記を文集に載せていると、次第に他の家庭の母親も記録を書いてくれるようになったという。東井は、児童同士だけではなく、母親とのつながりを積極的に作る実践をしている。「対話ノート」上でも、同様のつながりを生み出そうとしているものと捉えることができる。

3.2.4. 担任教師がかかわるやりとり

加えて、担任教師がどのようなかわりを見せていたのか、⑥⑦⑧の様子を整理する。

資料aにおいて、担任のHが「対話ノート」に書き込んだ部分が見られた。前半は学級の児童たちへ(⑧)、後半は校長である東井へ(⑥)書いた文章であった。⑥については東井からの返事⑦も確認できた。

Hは、「対話ノート」を次の順番の児童に帰り道で渡そうと思っていたら、誤って持って帰ってしまったことによって書くことになったと、「対話ノート」に書いている。そこには普段「対話ノート」の順番を心待ちにしている児童の様子や、「対話ノート」に期待していることなどが、書かれている。

一方、資料bで担任Iの記述は確認できなかった。しかし、Iが学級で「対話ノート」に書かれた児童の記述や東井のコメントを読み上げて、共有していたことが児童の記述によって明らかになった。

3.2.5. 「対話ノート」を通した児童同士のつながり

児童同士で書き合う姿はみられなかったが、児童の中には、他の児童の記述にも目を通して様子を確認できた。先述の通り、担任Iが「対話ノート」を児童に読み上げるということ以外にも、児童は互いの文章を読みあっていた。

それは、資料bにおける児童Kの記述から確認できた。「対話ノート」では家族の名前と職業を書くようにという指示が東井からされている。Kは、その家族の紹介について、「今までに書いた人は、家族のしょうかいの所にお父さんから書いていったのだと思いますが、ぼくの場合、家族のしょうかいの所に、祖母から書いていった」と述べている。この後、その理由が書かれるのだが、Kの記述は「今までに書いた人」の文章を踏まえて書かれたものであることがわかる。児童は、「対話ノート」を家に持ち帰って書いている。その時に、他の児童の記述にも目を通して思われる。

また、児童Tが書いた東井のコメントへの返事にも、他の児童の記述や東井のコメントに目を通して見ることがわかる記述が資料aにみられた(図6)。

加えて、資料bでは図7にみられるような、児童の記述が確認できた。児童Nは、「対話ノート」に書かれた「いろいろな人」の「文」を読んだことで、「いろいろと教えられ」たということを書いている。そこで、同じ取組を他の学年でもしてほしいということを書いている。Nは、「対話ノート」という取組によって、書いた文を読みあうという実践がより

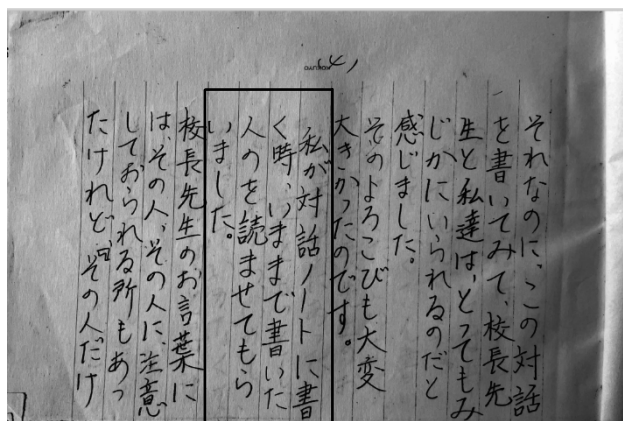


図6 他の人物の記述も見ているという記述(枠で囲んでいるのは該当部分)

広く行われるべきであるという考えを持っていたことがわかる。

児童は、「対話ノート」に書かれた他の児童の記述や、それに向けられた東井のコメントにも目を通して

いる。そして、その内容を踏まえた記述になったり、そこから学びを得ていたりする様子を確認できた。これらは、児童が個々に行った取り組みでは起こりえないことである。一冊の本を媒体にすることで取組まれた実践だからこそみられた実態であるといえる。

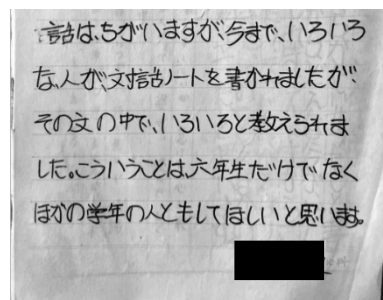


図7 児童Nが書いた東井のコメントへの返事

4. 考察

改めて、本研究では児童の記述に対して書かれた東井のコメントをその継続性が確認できる資料を基に分析を行い、整理すること、またそのことを踏まえて東井のコメントの特徴を明らかにすることを目的としていた。ここでは、東井のコメントの特徴の整理を行い、その実践に関する考察を行う。

4.1. 東井のコメントの特徴

ここまで確認した東井のコメントの特徴を整理すると、表4(次頁)のようになる。

表4に示した通り、東井のコメントには先行研究でも明らかなように、「ねうちづけ」や「願い」が確認された。東井は、こうした「暖かい語りかけ」を得意としていたが、それは児童の価値を発見する能力に長けていたことによると考えられる。児童が

表4 東井のコメントのカテゴリ別の特徴

ねうちづけ	児童の発見や考え方にみられる良さについて、そのことの素晴らしさ、えらさについて言及するものであり、はげましという側面を持っている。
願い	児童の今後について期待していることを示し、行動の継続を促すことで、コメントの最後を締めている。
教訓	仏の言葉や本で見た言葉を挙げ、児童に考え方や生き方に関する指針を示している。
経験談	東井がこれまでに経験してきたことについて述べられている。
自省	児童の記述に触れ、東井が自身の生き方や考え方を反省している。
自分を下げること	自分の欠点について述べられている。

反省する内容を書いていたとしても、そこから価値を見出し、コメントとして伝えるということを行っている。また、コメントの最後を「願い」で締めることによって、児童に行動の継続や「やる気」の向上を促しているといえる。担任Hが「対話ノート」に残した記述には、「対話ノート」の順番を今か今かと待ちわびている児童の様子が書かれている。校長先生と話したいという児童の欲望もあっただろうが、東井の「ねうちづけ」や「願い」を中心とした、「暖かい語りかけ」が一層書くことの意欲を支えていたものと考えられる。

加えて、「対話ノート」の分析によって、「教訓」「経験談」「自省」「自分を下げること」という新たな側面を見出すことができた。「教訓」は、東井から児童に考え方や生き方を伝えるという役割が大きい。それは、物事の考え方、生き方について、どうあるべきかを示すものであった。「経験談」「自省」「自分を下げること」は、どれも東井自身に関する内容である。東井は、児童に向けて自分のことをよく語っていたものと捉えることができる。さらに、「経験談」には失敗談を書いており、「自省」「自分を下げること」と合わせて考えると、自分のことを低くみているような記述が多いのである。

これらのことを踏まえると、東井は児童に関するコメントでは「ねうちづけ」「願い」という「暖かい語りかけ」を行っていたが、自分に関するコメン

トでは全く逆の様子を見せていたということが出来る。東井は、自身を厳しい目でみつめており、欠点を理解していた。そのことを、児童の良さと共に述べるということを東井は行っており、児童の良さ東井の欠点の対比構造がそこには生まれていたということが出来る。

4.2. 「対話ノート」によって生まれたつながり

「対話ノート」には、東井と児童の間にとどまらない、家族、担任教師も含めた人間関係をみる事ができた。

まず、東井と児童の間における関係の①②である。「対話ノート」では、まず児童が書き、東井がコメントを書くことが中心であった。そしてそれは、一往復で終わらず、児童がさらに返事を書き、またそれに対してもさらに東井が返事を書くという、①②の繰り返しで最大で二往復確認できた。東井と児童のやりとりが一往復で終わっているものもあることから、児童が返事を書くということが必須のものではなかったということがわかる。それにもかかわらず、返事を書いていた（書いてしまった）のは、東井の言葉によるものだと考えられる。そもそも東井の②がなければ、児童が二回目の①を書くことはない。また、返ってくる東井の文章は、一文、二文で終わるものではなく、極めて長文のものであることも、児童が返事を書くことに影響していただろう。

次に、東井と家族の間における関係の③④についてである。東井は、家族にも「対話ノート」に参加してもらうよう、児童に呼びかけていた。それによって、家族の記述もみられ、それは主に東井に向けて書かれていた(③)。それに対して東井は、家族に向けて返事を書いている様子が確認できた(④)。しかし、④は2しか確認ができず、ほとんど家族宛てに返事を書くことはなかった。

「対話ノート」の営みに参加していたのは、家族だけではなかった。担任のHが書くことになったきっかけは誤って「対話ノート」を持ち帰ってしまったことであるが、結果的に書くことに参加しており、東井に向けた⑥、それに対する東井の返事も確認できた(⑦)。しかし、担任教師とのつながりの中で、児童から担任教師に向けた文章の確認はできなかった。また、東井は担任教師も書くよう働きかけていたわけではない。担任Hが書いたきっかけから見ても、「対話ノート」のねらいからは逸れたものであると考えられる。

以上を踏まえると、東井が元々意図していたのは、児童が書き、東井がそれにコメントをするという①②のやりとりと、家族が参加する③④までであったと思われる。これらのことに加え、児童がさらに返事を書いてくることによる①②の二往復目や、児童の家族から児童への⑤、担任教師のかかわりによる⑥⑦⑧は、「対話ノート」という実践の中で、結果的に生まれたつながりであるといえる。しかし、東井を中心として、自然発生的に「対話ノート」に参加する人物が広がり、東井との間以外のつながりも生み出す実践であったということが出来る。

さらに、「対話ノート」は書く実践の一つの姿として捉えることができるが、そこには読む営みも生まれていた。これは、「対話ノート」が個別のノートによって行われているものではなく、一冊の本においてそのやりとりが行われたことによるものであると考えられる。複数の人物が、共通の媒体を通してともに書くことによって行われた実践であることで、誰でも他の人の記述を読むことができ、それに対する東井のコメントも読むことができた。こうした、書くことによって一冊の本を作り上げるという営みが東井によって実践されており、それによって互いの文章を読みあう営みも生むことになったということができる。

5. おわりに

以上、東井のコメントの特徴をその継続性という観点から分析するために、「対話ノート」を分析することを通して整理し、「対話ノート」上で生まれた人物同士のつながりを明らかにしてきた。そこでは、東井を中心にして、児童、家族、担任教師といった人物のつながりを確認することができた。また、東井のコメントを個別にみるのではなく、その継続性という観点から分析することで、新たな側面を明らかにすることができたことが挙げられる。これまでに扱われてきた東井のコメントも、継続性という観点から分析することで、新たな特徴が明らかになる可能性があると考えられる。

一方で、今回の分析では、学級の児童同士で書き合う姿、児童から担任教師へ書く姿、児童から家族へ書く姿の確認はできなかった。また、家族に書いてもらうよう促しているのにもかかわらず、東井から家族に向けた返事である④が、家族の記述の数に対してほとんどされていない。これらは、他の「対

話ノート」にもみられることなのか、さらなる調査が求められる。東井に関する資料の全貌は、未だ明らかになっていない。今後、更なる資料の収集と分析を行い、東井のコメントに関する研究の展開を図りたい。教師のコメント研究という視点でも、個別にコメントを分析するのではなく、継続性を残したまま分析することの有効性が確認することができた。

「対話ノート」のように、書くことを集団で行い、一つの成果物を作り上げるという営みは、東井の実践の特徴といえる。それは、『培其根』や『土生が丘』、「日本の新しい芽たち」という他の実践からも明らかである。そしてこれらは、東井と児童だけではなく、家族や教師、地域の人々も共に書くことに参加する営みである。東井の集団で書く実践についての分析を行うことで、その意義に関する検討をしていく必要がある。またこうした、書くことを集団で行う実践は、東井以外にも行われている。それらとの比較分析を行うことで、東井の実践の新たな特徴や有効性が浮かび上がってくると考えられる。この視点から、書くという営みを集団で実践する営み同士の比較・検討が、今後の研究課題として挙げられる。

【注】

- 1 東井のコメントに関する研究には、文字のものと音声のものがあるが、本研究では特に文字のコメントについて扱う。音声に関しては、山下・広山(1997)が分析しており、東井の音声のコメントを「評価言」として分析している。
- 2 菅原(1977)は『土生が丘』について、「東井義雄氏の勤務する相田小学校(中略)において、氏を中心として刊行された月刊学校文集である。」と説明している(p.38)。ここには、児童の作品だけではなく、父兄の文集も掲載されている。
- 3 『培其根』は、東井義雄が八鹿小学校の校長時代、約7年間に渡って刊行した「校長便り」にあたるものである。「その謄写版刷りの便りは、主に、職員によって書かれた実践記録や日常の児童の様子、悩みなどに、東井がコメント(中略)するという形がとられており、そこには、八鹿小学校の日常の教育活動の様子とともに東井と八鹿小学校の職員たちの教育に対する考え方、その実践の具体的な姿が刻まれている」(原田, 2018, p.413)。

- 4 原田 (2019) によると、『週録』とは、担任が、毎週の授業内容（教科等名と単元名等の簡単な内容を記述したものであり、それに教務主任、教頭、校長が目を通していた (p. 254)）。八鹿小学校の週録には、『本週努力目標』『授業内容』『時間計算』（各教科等の合計、累計を記載）『反省記録の欄』がある。
- 5 本稿における、東井を除く教師の名前、小川哲を除く児童の名前は、全て仮名で表記している。また、資料を図示する際、氏名表記についてはマスキングを行う。
- 6 ここでの家族とは、「対話ノート」において宛先になることがあった母と父のことを指す。
- 7 東井のコメントは、「,」を使わず、単に空白によって言葉を区切ることがある。本稿では、空白を「,」に置き換えて表記する。
- 8 コメントのカウントについて、宛先が切り替わるまでを1とカウントし、文字数は問題にしていない。また、①②に関しては、例えば①→②→①のパターンがあれば、①を二回、②を一回カウントすることとする。

【参考引用文献】

- 岩田龍明(2013)「前田勝洋の「一人ひとりを大切に」教育観に関する文献研究—東井義雄・斉藤喜博の教育観が与えた影響に着目して—」『生活科・総合的学習研究』愛知教育大学生活科教育講座, No. 11, pp. 139-148
- 川地亜弥子 (2007)「生活綴方と教育評価論—東井義雄の場合—」田中耕治『人物で綴る戦後教育評価の歴史』三学出版, pp. 91-106
- 桔梗友行 (2014)「東井義雄の「培其根」に見る教師の在り方」『授業づくりネットワーク』No. 14, pp. 26-29
- 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』No. 59, pp. 39-54
- 嶋公治 (1999)「小学校国語教育実践についての考察—東井義雄の指導実践記録『培其根』を中心に—」兵庫教育大学大学院学位論文
- 菅原稔 (1977)「学校文集『土生(はぶ)が丘』についての考察—東井義雄氏の対父兄詩教育実践を中心に—」『国語科教育』全国大学国語教育学会,

- Vol. 24, pp. 38-45
- 菅原稔 (1986)「実践報告「培其根」誌について—東井義雄氏の添えられたことばを中心に—」『鳥取大学教育学部研究報告—教育科学—』Vol. 28, No. 1, pp. 1-11
- 東井義雄 (1957)「子どもを伸ばす生活綴方」明治図書 (東井義雄, 1972, 『東井義雄著作集 3』明治図書, pp. 5-71)
- 東井義雄 (1959)「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—」明治図書 (東井義雄, 1972, 『東井義雄著作集 1』明治図書, pp. 209-219)
- 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
- 畑井克彦 (2014)「校長としての東井義雄—若手教師の育て方、千葉孝子の実践を通じて—」『芦屋大学論叢』No. 61, pp. 65-75
- 原田三郎 (2018)「東井義雄『培其根』に記された算数実践の検討—算数を語る「ことば」に着目して—」『四天王寺大学紀要』No. 65, pp. 413-432
- 原田三郎 (2019)「八鹿小学校長東井義雄が求めた学ぶ教師の姿—千葉教諭の『週録』(1970年4月~1971年3月)に見られる東井との対話を手がかりにして—」『四天王寺大学紀要』No. 68, pp. 227-256
- 三浦剛 (2010)「意欲啓発教科としての国語科の可能性を探る—東井義雄の「生活の論理」を手がかりに—」『国語科教育研究第 119 回鳴門大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会, No. 119, pp. 88-91
- 村上信幸 (2007)『ほんものはつづく つづけるとほんものになる—東井義雄伝—』タニサケ
- 山下政俊・広山隆行 (1997)「授業における評価言の役割と教育的効果 (2)—東井義雄の場合—」『島根大学教育実践研究』No. 9, pp. 89-102
- 山前之乃・児玉忠 (2003)「表現力を育てる日記指導—書くことの継続と教師のコメントで支える日記指導の展開—」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』No. 1, pp. 1-15

【付記】

「対話ノート」については、東井義雄の長男の妻である東井浴子氏から本研究への使用許可、本稿への掲載許可を得ている。ご協力に感謝申し上げます。