

一般 寄稿

児童教育学科

斎藤喜博ルネサンス



中山 博夫

Hiroo NAKAYAMA

人間学部児童教育学科教授

1. はじめに

東京、愛知、三重、京都、岡山には、斎藤喜博の授業論の流れを汲む課題追求方式授業の研究サークルがあり、それらの独立した授業研究サークルが緩やかに連携して授業研究を進めている。特に、国語を中心とした課題追求方式の授業研究が、主たる活動内容になっている。授業研究サークルでは、国語以外に体育や音楽が話題になることもある。子どもの「無限の可能性」を追い求めた斎藤喜博の授業を、現代に蘇らそうと頑張っている教師たちがいるのである。私は、それを斎藤喜博ルネサンスと呼びたい。

斎藤喜博(1911～1981)は、1930(昭和5)年に、群馬

県師範学校を卒業し、群馬県佐波郡玉村尋常小学校の教師(訓導)となった。同郡境小学校長として退職するまでの39年間、教育実践者・指導者として、学校改革・教師教育・授業の創造に関する多大な業績を残した。

特に、1952(昭和27)年から1963(昭和38)年までの11年間の島村立島小学校の校長として推し進めた教育実践は有名である。その実践は、劣等感をもち、消極的、保守的、形式的な教師の人間解放から始まり、やがて授業を中心とした創造的实践に発展していった。斎藤は、無限の可能性を子どものなかから引き出すことに、教育の本質があると主張した。そして、子どもの能力を固定的に捉えるのではなく、教育の力によって発展させることができると考えたのである。そのための方法論が、課題追求方式の授業であった。

明治5年の学制発布以来、日本の教育は欧米に追い付け追い超せと競争に駆り立てられてきた。だが、斎藤は強制や競争による教育を否定した。彼は、「子どもを強制というやり方で教育してはならない。五段階評価による評点をつけた通信簿でおどしたり、罰則のともなう宿題を出し、それによって強制させて勉強させたり、テストの結果を示して、『こんなにできなくてはしかたがない』といって子どもをむちうち、それによって勉強させようとするやり方は、すべて強制であって、教育ではない」と述べている。そして斎藤は、実際に五段階相対評価の通知表を自校では廃止した。

また、斎藤は学校における教師、保護者、子どもの集団による目的をもった仲間づくりを重視した。そのような仲間づくりがあってこそ、「教師も母親も子どもも、自分の持っている無限の可能性を、十全に発揮することができる」という考えが、彼の教育思想の根底にはあった。

2 斎藤喜博の創りあげた課題追求方式の授業

課題追求方式の授業を参観すると、活発に議論し問題となっている事柄を解決しようとする子どもたちの姿に圧倒される。その姿からは、これこそが話し合いであり、対話なのだ実感させられる。彼らは自ら考え、それをたたかわせて思考をどんどん高みへと上らせていくのである。

では、斎藤喜博の課題追求方式の授業の方法論を、国語を例にとりながら考えていきたい。課題追求方式の授業では、1つの単元を基本的には個人学習、組織学習、一斉学習、整理学習で組織している。個人学習では、その単元の内容の一般的、基本的な理解を図る。組織学習では、子どもたちが自分たちで追求すべき問題をつくりていく。そして、個別にまた数人で問題を解決していく。さらに、一斉学習において学級全体で追求していく問題をつくり上げていく。一斉学習では、教師の発問と問い返しによって、子どもの思考と教師の思考を衝突させ、子どもの思考と教師の思考を衝突させ、新しいものを創り上げていく、質の高い学習活動を展開する。整理学習では、

学習のまとめと自分たちが進めてきた課題追求方式の学習活動を振り返り反省する。

それでは、それぞれの学習の在り方をもう少し詳しく説明したい。

(1) 個人学習

個人学習とは、「学級全体での学習にはいる準備として、自分の力で一般的なことを学習しておく」ことである。国語の授業であれば、文章を読めるようにすること、語句の一般的な解釈をすることや文章のあらすじを理解することである。この個人学習は、授業の中で行われる場合も、登校してからの朝の時間や放課後に行われる場合もあった。課題追求方式の授業研究を進める授業研究サークルの教師は、子どもたちに日常的に国語辞典を活用させて、語句の意味を細かに調べさせている。それも個人学習なのである。

(2) 組織学習

組織学習は、一斉学習において学級全体の力で、問題を追求するために議論する土台になる学習である。「組織学習がうまくでき、学級全体やそれぞれの子どもが充実し、疑問点や問題点や自分の意見を明確に持つかどうかによって、つぎの一斉学習が強くなったり弱くなったりする」と、斎藤は述べている。その組織学習では、子どもたちは個々に問題点や疑問点を考えたり、それらや分かったことをノートに書いたりするのである。国語の物語教材であれば、文章を深く読み込んで、個々に解釈する。そして、友だちや教師のところに行って、自分の考えを確かめたり、いっしょに考えたりするのである。そのような学習の中で、「子どもたち一人ひとりの学習は、だんだんと整理されたり修正されたり拡大されたり、また、他の子どもや教師との間につながりを持ったり」していくのである。

組織学習を進めるためには、教師の働きは重要である。教師は一人ひとり、もしくは数人で学習している子どもたちと話し合い、「学級の一人ひとりの子どもが、どんな問題ととりくみ、どんなふうを考えたり、どんなふうにまちがっていたり、どんな新しい問題を生み出しているか」を把握しなければならない。そして、一人ひとりの子どもに個別の指導もしなければならない。まず、「問題点とか疑問点とかがつくり出せずにいる子どもに

は、ヒントを与えてやったり、その子どもにもっとも適した、しかもそれがのちの学習に役立つような問題を与えてやったり」する。また、「考えのゆきづまっている子どもには、それが打ち破れるようなヒントを与え」る。つまり、それらは組織学習でつまづいている子どもに対する支援である。そして、自分で問題を解決して満足している子どもには、「その結論を反撃し否定してしまう」こともする。1つのことで満足するのではなく、更に高い次元のものを考え出させようとするからである。それらの教師の働きは、それぞれたいへんに重要なのであるが、教師にとっては一人ひとりの子どもの学習状況を把握している必要があり、高度な指導力が必要となると考える。

次に、教師が組織学習において指導しなければならないことは、子どもたちの学習をつないでいくことである。問題にゆきづまっている子どもとその問題を解決した子ども、同じ問題でもまったく反対の結論に至った子どもたち、問題は異なるが関連させることによって更に発展した考えを持つようになるだろう子どもたち、問題の貧弱な子どもと豊富な子どもとをつなぎ、組み合わせで考え合わせるのである。

教師は、時々全員の学習を止めて一斉に指導する。「全体的な子どもの学習が、あるところまでひろげられ深められたとき、その時点で必要と思われることは指導する」のである。つまり、次の一斉学習に必要な知識や考え方を全員に理解させておく指導である。そして、組織学習ですでに解決した問題を整理し、確認する。また、間違った問題のとらえ方や解釈、学習する問題として不適当であったり、意味がないことだったりするものを排除していく。それらの学習を通して、一斉学習で追求する大きな問題を明確にしていくのである。

課題追求方式の授業研究サークルの教師が取り組んだ物語教材の授業を何度も参観してきた。へんだ、おかしい、つじつまが合わないと思われる部分を教材文から探し、自分たちで解決すべき問題をつくっているところに遭遇したことがある。教師は全員が納得できた問題は解決済みとして整理、確認し、間違った方向で考えられた問題は否定し、問題を整理していた。つまり、組織学習を行っていたのである。

組織学習に取り組む子どもの姿を想像してみると、熱心に真剣に学習に取り組む姿が目に見えてくる。課題追求方式の授業研究サークルの教師の学級には、いつも熱気が溢れている。課題を追求し解決しようとする子どもの熱意があつてこそその組織学習なのだと考えた。

(3) 一斉学習

では、次の一斉学習について考えたい。一斉学習は、子どもと子どもとが議論することを通して、大きな問題を解決していく質の高い学習形態である。「教師を中心にして、共通の問題を学級全員の力で追求し、その教材の核になるものを攻め落とししていく学習」なのである。「教師は必死になって発問をし、問い返しをして子どもの思考を出させたり拡大したりする作業をする」学習であると、斎藤は述べている。それは、教師の発問や問い返しによって、子どもたちに深く考えさせ、「子どもの思考と思考を衝突させたり、子どもの思考と教師の思考を衝突させたりして、否定したり新しいものをつくり出したりする」質の高い学習である。

斎藤は、一斉学習で追求する問題を「展開の核」と呼んだ。その「展開の核」とは、「組織学習の最後に決定された学級問題」である。そして、そこを中心として一斉学習は展開されなければならないのである。また、1時間の授業の中には「展開の核」を中心にして、いくつかの山がなければならないとしている。「教師が、『展開の核』をはっきりと持ち、それを『子どもの可能性』とつなげながら、明確に授業を展開していったときに、はっきりとした山が授業のなかに生まれる」と、斎藤は述べる。子どもたちが深く考え、議論することを通して、組織学習で残された大きな問題を解決することが山である。それが授業の中での明確な目標なのである。

そのような学習を通して、例えば国語の物語教材の学習であれば、一斉学習を行ったことにより、子どもの読み取りの内容が変わっていなければならない。より具体的なイメージとして変化していなければならないのである。「展開の核」を中心として、子どもたちの間に生じる思考の対立を解決することによって、子どもたちが新たな次元へと変革されていなければならないのである。

課題追求方式の授業研究サークルでは、大江健三郎の文学論も学んでいる。大江から学んでいるものは「異化」

である。大江によれば、読み取りの内容が変化し、新たな次元へと変革されることが、文学論における「異化」というものである。この「異化」とは、ソ連の文芸理論家シクロフスキー（1893～1984）が概念化させたものであり、日常的に当たり前になってしまったものを、異なる認識として改めてとらえ直す手法である。課題追求方式の授業研究サークルの教師たちは、大江健三郎の『新しい文学のために』（岩波新書）を精読し、議論を重ねながら「異化」について学んでいる。

一斉学習を通して、教材文の読みの内容が豊かに、そして質の高いものになり、具体的なイメージが変化していくことが重要なことである。そのために、研究サークルのメンバーは教材文の解釈に力を入れている。その解釈力こそが、授業を推進させるための大きな力となっているのである。

ここまで考えてくると、一斉学習の授業を展開するためには、教師の指導力が非常に重要なことが明確になってくる。課題追求方式の授業研究サークルの教師が取り組む授業を参観すると、そのことをひしひしと感じる。子どもたちの熱い議論を交通整理し課題解決へと導く、子どもたちと教師の真剣勝負が展開されている授業なのである。知識の教え込みをするような授業では、子どもたちを変革することはできない。教師の日々の研究と修養によって、子どもの可能性を引き出す指導力を向上させていくことが、強く求められる学習指導方法なのである。

(4) 整理学習

では、最後に整理学習について考えたい。斎藤は、以下のようにまとめている。

- ①学習した結果の必要なものを、知識として定着させたり、学習したもののなかにある原則とか法則とか、新しく発見したものとかを、はっきりと自分たちのものにする。
- ②文字語句とか、朗読とか、計算練習とかの形式的なものの練習をする。
- ③その教材での、個人学習から一斉学習までの学級での学習のやり方について反省し検討する。

その内容は、学習のまとめと自分たちで進めてきた学習活動に対する反省である。

3 無限の可能性

斎藤喜博は、教育は子どもの「無限の可能性」を引き出すものであると出張した。斎藤は、「どの子どもにも無限の可能性のあることを信じ、それを引き出し拡大することこそ、教育の仕事であると教師が考えていなければ教育などできないのである。いつでも教師が夢を追い理想を追い、それを実現していこうとするとところに教育という仕事はあるのである。そういう仕事のなかで子どもの持っている可能性は引き出されていくのである」と述べている。斎藤の主張する「無限の可能性」を、文字通りに無限と受け取ることはできないであろう。だが、斎藤は事実として子どもたちの可能性を引き出していったのである。

斎藤の子どもの「無限の可能性」を引き出そうとする教育実践は、どんどん成果を上げていった。だが、その教育実践が成果を上げれば上げるほど、周囲の妬みや嫉みによる誹謗中傷は激しさを増していったのである。斎藤の教育は情緒的だとか、合唱や演劇はよくても国語や算数はダメだということも言われたのである。それに対して、斎藤は群馬県教育委員会の研究所に算数と国語の標準学力調査を依頼して対抗した。その結果、「算数は六大都市の標準を越しており、国語は、中都市なみというすばらしい成績だった」ということであった。更に、知能テストの結果も年を追うごとによくなっていったのである。「六年生の知能指数の学級平均は、一一八・五というすばらしく高いものにしてしまった」というのである。つまり、「学力ばかりでなく、知能の素質的なものも、教育によって変えていくことができるということ」を事実として示したのである。

そして今日、斎藤喜博の授業論に学んだ課題追求方式の授業研究サークルの教師たちは、子どもの可能性を引き出そうと日々学び続け、頑張り続けているのである。

4 おわりに

斎藤喜博の創りだした課題追求方式の授業は、子ども

たちが自分たちでつくりあげた問題を追求していくものであり、子どもたちの間に生じる思考の対立を解決することを通して、子どもたちの認識を変革していくものである。課題追求方式の授業を力強く進めてきた長野県の戸田敦子は、4月の最初に学級の子どもたちに、課題追求方式による学習のための構えをつくることの重要性を主張した。教育学者の横須賀薫は、子どもはこの教師は教え込む教師か、課題を追求させる教師かをすぐ見抜くと述べている。教師の姿勢と指導によって、子どもたちの姿は変わってしまうのである。

課題追求方式の授業研究サークルの教師たちは、斎藤の著作からも学んでいるが、ヴィゴツキー心理学からも精力的に学んでいる。ヴィゴツキー（1896～1934）の発達の最近接領域の理論は、発達に対する教育の優位性を主張するものである。教育の力によって、子どもたちの可能性を引き出すことができるというものが、ヴィゴツキーの理論なのである。そして、課題追求方式の授業研究を進める教師たちは、子どもの可能性を最大限に引き出す授業を求めて、日々授業研究に挑んでいる。このことこそが、斎藤喜博ルネサンスなのだと考える。その理論的支柱になっているのが、斎藤喜博の身近で学び、生涯を通じて課題追求方式授業の研究に邁進してきた宮坂義彦（元岡山大学教授、元三重大学教授）である。この斎藤喜博ルネサンスの火が、さらに燃え盛ることを祈りたい。

引用・参考文献

- 大江健三郎（1988）『新しい文学のために』、岩波新書
斎藤喜博（1960）『未来誕生』、麥書房
斎藤喜博（1960）『授業入門』、国土社
斎藤喜博（1963）『授業の展開』、国土社
斎藤喜博（1969）『教育学のすすめ』、筑摩書房
柴田義松（2007）『ヴィゴツキー心理学辞典』、新読書社