

# 齋藤喜門研究

—「ひとり学び」を中心に—

益地 憲一

はじめに

全国大学国語教育学会の名譽会員であった齋藤喜門は、戦後成立した新制中学校を中心に長く我が国国語教育にかかわった。その期間は、昭和十四年三月秋田師範を卒業後、平成七年に逝去するまでの五十六年にわたっている。本論考においては、齋藤の国語研究の足跡をたどり、氏の主張・実践の一つの到達点である「ひとり学び」を取り上げ、その成立過程と基本的な考え方を中心に考察を加える。

## 1 齋藤喜門の実践・研究の歩み

齋藤喜門は、昭和十四年秋田県下の高等尋常小学校を初任校として、東京女子高等師範学校附属小学校訓導、同中学校（のち、お茶の水女子大学附属中学校と改称）教諭として四十三年間を実践人として過ごした。その間、雑誌・著書や全国大学国語学会および飛田多喜雄の主宰する国語教育実践理論の会等を活躍の場として国語教育の実践・研究者と

しての歩みを続けた。齋藤の国語教育関係の著書・論文執筆数は、教科書・指導書関係を除き、著書（単著・共著・編著・監修）十九冊、論文・実践報告等三百三十、計三百五十に達する。（注1）

齋藤の国語教育者としての歩みは、教職歴と国語教育関係の著書・論文等をもとに、次のように大きく三期に分けて考えることができる。

第Ⅰ期 蓄積期（昭和十四年から昭和三十一年頃まで）

秋田県下小学校訓導・女高師附属小訓導・初期附属中学時代

第Ⅱ期 活躍期（昭和三十二年頃から昭和五十七年頃まで）

実践人、研究者としての活躍の場が増え、この期の後半「ひとり学び」の研究に入る。

第Ⅲ期 後進指導期（昭和五十七年四月から平成七年まで）

昭和五十七年三月お茶の水女子大学附属中学校退官以降

なお、第Ⅱ期以降の、著書・論文以外の主な活躍の場と顕著な活動の名称を列举すれば、次のようになる。

- ① 全国大学国語教育学会（常任理事・名誉会員）／
- ② 教科書編集委員（教育図書・二葉・東京書籍）／
- ③ 中学校学習指導要領作成委員（昭和三十三年度版・同四十三年度版・同五二年度版）／
- ④ 国語教育実践理論の会（副会長・会長）
- ／
- ⑤ お茶の水女子大学・都留文科大学・日体大等の講師・教授
- ／
- ⑥ 第九回博報賞（国語教育部門）受賞
- ／
- ⑦ 国語教育

研究所理事等

こうした五十五年間にわたる国語教育者としての歩みにおいて、齋藤の実践・研究を特徴づけるものは、あくまでも実践を尊び、実践の中に理論的証左を求めようとする姿である。齋藤が特に力を入れて取り組んだ領域は作文と古典であるが、他の領域においても学習者に学び実践的に探求し続ける姿勢は終生変わらなかった。そうした実践における試行錯誤の中から生み出した学習指導法が、学び方指導、自主的・創造的学習としての「ひとり学び」である。

以下、第Ⅱ期後期から第Ⅲ期前期にかけて試行集成された「ひとり学び」の成長過程を中心に考察を行なう。

## 2 「ひとり学び」の成立とその基本的構図

齋藤の「ひとり学び」の研究は、昭和四十七年頃に始まったが、その研究にかかわる著書と主要論文を執筆順に示せば、次のようになる。(行末に「四九・六」の形で示した執筆年月は、(a)は昭和、(b)は平成である。なお、以下本論文中では、書名・論文名は原則として(a)と(b)の符号で示す。)

- |                            |                      |      |       |
|----------------------------|----------------------|------|-------|
| (a) 「生徒自らを伸ばしていけるような授業を」   | 「教育科学国語教育」195号       | 明治図書 | 四九・六  |
| (b) 「レポート学習」               | 「お茶の水女子大学附属中学校紀要」第4集 |      | 四九・十一 |
| (c) 「自主的・創造的国語学習を育てるノート指導」 | 「お茶の水女子大学附属中学校紀要」第6集 |      | 五一・十一 |
| (d) 「自主学習の名に値する学習を」        | 「教育科学国語教育」236号       | 明治図書 | 五二・五  |

(e) 「国語学習における課題把握についての研究―自主的・創造的学習指導を旨として―」 全国大学国語教有志編

『石井庄司先生喜寿祝賀記念論文集』学芸図書（五三年八月刊） 五二・六

(f) 『ひとり学びを育てるノート・レポート学習』 明治図書（五三年九月刊） 五三・三

(g) 「国語科における自主的・創造的学習を進める根拠」 「お茶の水女子大学附属中学校紀要」第9集 五四

(h) 「自主的・創造的学習をすすめるノート指導」 「授業研究」五五年九月号 明治図書 五五・六

(i) 「授業で育てたい『自ら学ぶ力』とは」 「教育科学国語教育」287号 明治図書 五六・一

(j) 『中学校ひとり学びを育てる国語指導』 東京書籍（五七年三月刊） 五六・九、一二

(k) 「提言・学ぶ力を育てる国語教室づくり課題―斉指導から個別学習への転換―」

「教育科学国語教育」300号 明治図書 五七・一

(1) 「自主学習を育てる『ノート』指導の役割」

「授業研究別冊シリーズ 授業展開の技術」第10巻 明治図書 五七・九

(四) 「国語授業における学習ノートづくり」

『国語科の授業入門4 力をつける発問・板書・ノート』 明治図書（六十年三月刊） 五八・一

(五) 「どの子にも必ずつけたい学習技能とは」 「授業研究」五八年十一月号 明治図書 五八

(o) 『ノート』で自主学習をどう育てるか』(授業展開の基礎技術9)

吉永幸司ほか三氏と共著(五九年三月刊) 明治図書 五八

(p) 「学習主体による課題作成とひとり学び」 「国語教育別冊」No.5 明治図書 六十・二

(q) 「主体的・創造的ノート作り」 「実践国語科教育情報」第3巻8号 国語教育情報センター 六十・六

(r) 『ひとり読み』を育てる学習技能とは 「教育科学国語教育」361号 明治図書 六一・一

(s) 「学習課題を生かした授業どこが問題か」

「教育科学国語教育 国語教育研究年鑑86年版」365号 明治図書 六一・二

(t) 「自己教育の育成」 「秋田教育クラブ会報」No.13 六一・九

(u) 「国語科における自己学習力 どこが問題か」

「教育科学国語教育 国語教育研究年鑑87年版」380号 明治図書 六二・二

(v) 『ひとり学び』を育てる 『明治図書(六十二年三月刊)』 六一・八

(w) 『ひとり学び』(自己教育)における国語科学力体系―基礎教科として―

『春日正三立正大学教授還暦記念論文集』 双文社(平成三年七月刊) 二・一

これら著書・論文の題名に表れているように、齋藤の「ひとり学び」は、「自主的・主体的学習」、「創造性開発教育」、「自己教育(学習)力育成の教育」などと同じく、学習者主体の学習指導をめざす研究・実践の流れの中に位置付けら

れる。著書・論文中で用いられている「ひとり学び」表示用語もまた、「自主学习」を筆頭に「自学」「自主的」創造的学習「主体的学習」「自発的にする学習」「学び方にかかわる学習法」「自己教育(学習)」などであり、そのことを裏付けている。

「ひとり学び」は、国語学習の仕方を問う生徒の質問に答えるために始められた。齋藤は国語教育のあるべき姿と生涯学習の観点から、それまでの指導を振り返り、ノート・レポート学習を通じた自主学习を試行することにした。論文(a)の「一 国語科は自学のさせにくい教科なのだろうか／二 教師の無反省な巧みさは自学をできなくしている／三 自学の点からみて「学習のてびき」類は問題がある／四 ノートを通じた自学指導／五 生徒の喜ぶレポートによる自学／六 課題は生徒にとって価値あるものを選ばせる」という組み立てに、その様子(意図)は端的に表れている。

では、齋藤自身は「ひとり学び」をどのような学習指導法ととらえているのであろうか。論文(a)から最初の著書である(f)までの、初期の論考を通して、その基本的な考え方を見てみよう。

論文(f)の中で、「ひとり学び」の基本的な考え方を、次のように述べている。

ひとり学びを進める根本の考え方は何か、それは創造的学習指導である。私のひとり学び指導は、言い換えれば『自主的、創造的学習指導』であり、具体的にはノート学習・レポート学習である。この三つは私の場合、全く同じ内容である。(四六)

さらに同書の中で、独学や教師中心に進める学習法と比較しながら、「ひとり学び」を次のように説明している。

ひとり学びとは、いわゆる独学と異なる。ひとり学びとは、指導者のとる指導法であって、学ばせ方、今日のいう学び方指導の一つと考えてよい。それに対して独学というのは、学ぶ本人が、適当な指導者が得られないまま、やむを得ず、書物を頼りにひとりで勉強していくことである。(一五六)

普通の、教師中心に進める学習と異なる点は、第一に、児童・生徒の自主的・主体的な学習であるということである。(中略)

この場合の自主は、もちろん、独学者の自主とは異なり、誘導され、励まされ、時には強いられる。その点からは真の自主性からかけ離れているかも知れない。しかし、児童・生徒が、自分で課題を選び、自分で学習法をくふうし、自分で学習の時間を作り、失敗すればその責任を自分が負うという点で、やはり自主的であり、主体的であるといえよう。(一六六)

これらの文言の中に示された「ひとり学び」の特質を整理すると、次のようになる。

- (1) 教師の指導法であり、学び方指導の一つである。

(2) 教師の指導の下に行なわれる、課題に基づく自主的・主体的学習である。

(3) 創造的学習指導である。

(4) 具体的には、ノート学習・レポート学習の方法をとる。

(1)(2)の特質は同じことを、それぞれ指導者と学習者の立場から言い表したものである。その特質を、ア教師の指導の下に行なわれること、イ学習者の自主的・主体的の学習であること、ウ知識ではなく学びの習得がねらいであること、の三つの観点から見てもよい。まずアについては、学校教育であるという前提に立って無責任で放任的な形式的自主・主体学習を忌避する考え方から、イについては一斉の教師主導型に対する学習指導法であるとの立場から主張している。したがって、「ひとり学び」の「ひとり」は人数のことではなく、主体性・自主性を意味するという考え方である。第三のウで言う「学び方」は、「ひとり学び」を進める上でもっとも大切な要件の一つである。論文(d)の中で、その重要性に言及し、「学び方がわからないためにひとり学びをしないということが多い。またひとり学びの苦勞のほとんどもここにがある。私は学び方、それが実は学習の創造だと考える。」(一四べ)と述べ、その具体的な内容として、「課題がとらえられるようになる」「調べ方がわかる」「まとめ方がわかり、創造が行なわれる」の三つを挙げている。また、著書(f)では、齋藤の言う「学び方」とは、学級全員のもなく、グループでもない、生徒個々の「学び方」であると断ったのち、「ひとりひとりの生徒のひとり学びの仕方をこそ指導しなければならない。」(八〇べ)と述べ、一斉学習では、また、短期間では身につけることはできないと強調している。初期の論考では、学び方はその重要性は強調されるものの、先の例



のように課題解決の過程に沿った大まかな学習方法として示されているに過ぎないが、論文(k)や著書(1)になると、後述する学び方学習技能とそれをささえる学習態度の關係に整序体系化されていく。

(3)の「創造的学習指導」に関しては、何を「創造的」と捉えるのが問題となる。齋藤は、論文(c)で「ここに解決すべき問題、しおせなければならぬ事から、つまり達成すべき目的がある。その目的達成のために、自己の経験(情報)を、アイデアを出して新しいものへ再統合して、価値あるものを造っていく能力、あるいはそういう人格特性、これが創造性である。」(四べ)と述べ、自主的創造的学習指導において、ノート指導を主張する理由が「国語科における創造は、書くことよって進められる」からだと述べている。また、自主性と創造性との關係に言及し、「創造性は、自主的な活動よって発揮される。」「問題解決に積極的に取り組み、独自性を発揮していくところに創造がなされ、創造性が養われていく。」(五べ)などと述べたのち、「創造性と自主性は不離の關係にある。」と結論づけている。さらに他の論文においても、「自ら課題を設定して考えるところに意味がある。この課題設定それが一種の創造である。」(a)一〇五べ)、「学び方それが実は学習の創造だと考える。」(d)一五べ)といった文言が見られる。こうした説明から、齋藤の言う「創造的」とは、目的達成のために、書くことを中心とする学び方を発揮して自主的に課題解決に取り組むあり方、すなわち態度・方法を指していることがわかる。

(4)に示されたノート学習とレポート学習は、「ノートを主とした学習」と「レポートによる学習指導」だと説明されている。そのうちノート学習については、著書(f)の中で、

ノートに書きこみ、ノートで考える、これが最もいい学習になる。何となれば書くことは考えることであり、考えたことが―生産的思考―そこに残るといふ点でノートに勝るものはない。また、教師が学習の跡を見、適切な指導や称揚を与えようとしても、ノートにその学習の跡が残されていなければできない。生徒が学習の跡をふりかえり、自己の学習に反省が加えられるのも、ノートに書かれていればこそ出来ることであるし、努力に満足感を味わうのもノートに学習の跡がぎっしり書きこまれていて初めてできることである。(一七六)

と書き、ノートに書くという学習が「ひとり学び」に最適のものであり、学習者・教師双方にとつて不可欠なものであることを主張している。また、レポート学習については、「生徒に学習権を返してや」(f三六)ろうとして取り入れられたものであり、後に最も主体的な「ひとり学び」の様式として位置付けられていく。「ひとり学び」において、ノート学習は最も日常的なもの、レポート学習は最も総合的で応用的な様式と言える。

### 3 「ひとり学び」と主体的学習

2で見た(1)と(4)の特質を備えた学習指導は、何も齋藤の「ひとり学び」だけではない。先に例を示したような学習者主体の学習指導では、これらの特質は多かれ少なかれ取り入れられている。大正期における自学輔導の教育では、教師

の指導の下に学習者主体の学習指導が「学習法訓練」を中心に試みられたし、戦後の「単元学習」や「問題解決学習」、「主体的学習」、「学び方学習」、「創造性開発の教育」、などにおいても、同じような立場や考え方が主張され、試行されてきた。「ひとり学び」とそれらとの関係はどうであろうか。

大正期の自学輔導の教育について言えば、(a) (w)の中には、直接言及した言葉は見いだせない。ただ、「自学」という用語をしばしば「ひとり学び」と同義語として用い、学習者の自由課題による学習に際しても、まずノートに記させたこと、「自学」「輔導」「学習訓練」と言った言葉の意味するところを「ひとり学び」においてもめざしていたことを考えれば自学輔導の教育を意識していたことは十分に考えられる。もしそうだとすれば、その基本理念において軌を一にしながら、一斉授業を前提とした予習の仕方や教材の読解に結びつく独自研究などに重点がおかれた「自学輔導」に対し、「ひとり学び」では主体的・自主的に、自分のペースで学習を進めるための指導法の研究に重点を置くところに独自性を持たせようとしたと考えられるが、そのかわりの詳細な究明は今後の課題である。

戦後の数多くの学習指導法の中で、齋藤が「ひとり学び」の理論的基盤形成に際して大きな影響を受けたのは、村上芳夫の主体的学習である。論文(b)の中で齋藤は、村上の主体的学習との関係を次のように述べている。

自主的学習と言うのは、文字どおり、自ら、課題をもって学習していくことである。これと近いものに主体的学習というのがあり、これについては、村上芳夫氏（愛媛県西条高校長）の主唱がよく知られている。私のいま考えていることは、主体に根ざしながらも、ウェイトを自主にかけて考えたい。（四べ）

また、論文(c)においても、自らが自主性を唱える理由を、主体性を重視する村上の考えと対比的に説明している。

自主・協力・解決を要素とする村上の主体的学習は、その主著『主体的学習』（昭和三十三年・明治図書刊）によれば、「単なる方法論ではなく、目的は明確な『主体性をもつ人間形成』にある。」（同上巻・九六）と説明し、「主体的な人間とは、自主性と思考力と協力性とが有機的に活動するような人間」（十一一）と述べられている。齋藤も論文(i)で「自主学習の背後には当然主体性が控えていると見るべきである。これは学習の能率の上から考えてのことであるが、さらには主体的・自主的な人間育成の上からでもある。」（十二一）と述べており、主体性をもった人間の形成をめざす基本的理念は同じであるといえよう。

村上は昭和四十三年刊行された『主体的学習入門』（明治図書）の中で、それまでの自主的学習を、三つの「復習的立場にある自主学習」と、「予習学習による自主学習」の四種類にわけ、従来の「教師が系統的に指導することが乏しいから学習の深まりがどうしても乏しくなる」（四八一）という欠点を補った「本格的な自主学習は本格的な予習学習に支えられているのではないかと考えさせられる。」（四七二）と述べている。さらに、自主学習の改善のために、①教師は主体性を発揮して、考えさせるべきは考えさせ、教えるべきは徹底的に教え、練るべきは練っていくという態度をとる、②解決学習と結んで初めてこどもの主体性（本格的な自主性）が育つ、③系統的に学習方法訓練をすることによって、確実に主体性が養われる、④協力解決学習と結んではじめて主体性が育つ、の四点を挙げている。

こうした村上の考えのうち、自主学習の改善のための主張①②③は、齋藤の「ひとり学び」の主張と一致する。齋藤

も、教師の指導者としての主体性、課題解決学習の中で自主性が育つこと、学び方学習の重要性について繰り返し主張している。しかし、④については、協力解決学習を否定はしていないが、とくに「ひとり学び」の要件としては取り上げていない。「ひとり学び」は、「自分で時間を見出し、自主的に選定した課題を、自分で調べ考えていく。自分で作る時間だけにそのほとんどが家庭での時間となる。」(f・十七ペ)という前提で出発し、例えばノート学習においても「学校での学習に、自主的に何かをプラスすること」(c・一ペ)を期待するなど、あくまで個による自発的な学習をねらいにしているからである。そこに、学校の授業課程に自主学習を位置付けようとする村上の考え方との相違が生じた。そのことは、村上が「予習学習による自主学習」を重視し、「動的な学習レディネス」として予習課題の提出と自主的解決学習を学習指導過程の中に位置付けたのに対して、齋藤が「自発的なひとり学びからは、予習か復習課の問題はナンセンスである。」(d・一六ペ)として、課題を常にとらえ、絶えずそれを自力解決しようとするところこそ自主学習であるべきだと主張するという違いにもつながってくる。

先に引用した論文(b)の文言や(c)に述べられている主体性を優先する村上の考え方と、自主性を優先する齋藤の考え方の違いも同じところから生じてくる。「学習は試行錯誤が結局は能率的」(f・十四ペ)とする考え方に立つ齋藤は、自らなすことによつて学ぶことを体験させることこそが生涯にわたつて学習を進めていくことの力となるという考え方から、授業にとられぬ個別の自発的な課題解決学習を行なうのにまず必要な自主性を重視している。それに対して、授業の中で、自主性・解決性・協力性の有機的な関連による授業の構築を図る村上は、それらを統合したものとしての主

体性を重視したのである。

以上見てきたように、幾つかの相違点はあるものの、自らの考えに「近いもの」としての主体的学習に多くを学びながら、齋藤は「ひとり学び」の基盤形成を行なっていたことがわかる。

主体的学習以外の指導法に関しては、近藤国一の学び方教育から影響を受けていることは明らかである。論文(k)に近藤の著書『学び方教育講座①』（昭和五十四年・明治図書刊）が参考文献として挙げられているだけでなく、昭和五十五年夏に行なわれた国語教育実践理論の会の資料にも書名が挙げられているし、筆者の私的な聞きとり資料においても確かめられる。実際に学び方の態度や技能の整序充実に際して多くの事を参考にしている。

それ以外の学習者主体の学習指導をめざす研究・実践、例えば、戦後我が国国語教育の進展に大きく寄与した大村はまなどからの、直接的で大きな影響は、書き残された資料からはいまのところ見い出せない（注2）。各地で行なわれている実践に対しては、主として一斉学習を抜けきれない、学び方指導が不足している、という二つの観点から多くは否定的な受け止め方をしている。

主体的学習以外の指導法との関わりの詳細や、創造性や教育方法に関する国語教育以外の先行研究からの影響については紙幅の関係で別の機会に譲ることとする。

#### 4 「ひとり学び」研究の体系化と到達点

論文(b)でレポート学習、論文(c)でノート指導についての考えを一応まとめた後、齋藤は論文(c)の最後に「今後の課題」として、(1)価値ある課題の把握／(2)授業との関連、各自の創造の一般化／(3)個人指導／(4)創造性とは何か、の四点を挙げている。「ひとり学び」は以後、先に見た初期の研究をふまえ、概ねこの四点を中心に深められていく。

まず、(1)の課題の問題については、論文(e)で「自主学習を勧める以上、課題についての悩みを解決してやることが責務」(八三ペ)として、「価値ある課題の発見指導」を試みている。その中で、学習者にとつての自主学習における課題づくりの困難点として、課題発見の困難と課題の価値の問題の二つを挙げている。そして前者の課題発見については「直観や洞察力によること、発想と関連が深いこと」と考える立場から、「課題設定の仕方、その一般的なありかたは示すことが出来ても、教材に即し、学習展開に即して把握できるように説明することは難しく指導は困難である。」(八五ペ)と述べているが、著書(j)に示されているような「課題把握の観点」(五五～五六ペ)をあらかじめ教えることや、「課題の把握力は訓練によって向上するはずである」(論文(e))との仮説に立った緻密な実践が繰り返し行なわれる。同時に、論文(i)あたりからは学び方技能の一つとして「ひとり学びに」位置付けられていく。

後者の課題の価値の問題については、論文(e)で次の五項目の「価値ある課題」が示され、踏襲されていく。

① 教材や学習計画に即応したものであること／② 発想が個性的で、独創性のうかがえるものであること／③ 思想がは

たらくものであること／④程度が発達段階に即応したものの、または調べ得るものであること／⑤ある程度の作業量をもつたものであること

こうした要件を満たす「価値ある課題」発見の絶えざる訓練が、自主性・創造性を高める学習活動の一つとして、齋藤の「ひとり学び」を実効性のある学習指導法としていったのである。

(2)の「授業との関連、各自の創造の一般化」は、自主学習を授業にどう生かすかということである。このことは、具体的には学習課題の類別や、学びの様式などの問題として考究された。まず学習課題の類別に関しては、自主課題と共通課題とがあるとし、前者は全くの個人の自発的な課題であり、家庭学習を想定するもの、後者は集団学習を視野に入れた「子どもといっしょに作成する」課題であるが、作成後すぐに一斉指導に入らず、「補助課題まで考えてそれでしたら子どもたちにやらせるべきだ」(p)・十四ペ)との考え方を基本にしている。初期の学習課題の考え方からすれば、共通課題を明確に取り上げていることは注目に値する。ノート・レポート学習を通して、教師主導の一斉学習ではない学習者ひとりひとりの創造的・自主的学習の実現をねらいとした「ひとり学び」の研究ではあったが、学級を単位とする学校教育の中にどう位置付けるかという研究は、当然ではあるが、避けることの出来ない問題であったことを示している。このことは集団学習における「ひとり学び」を認めることであり、著書(v)に示される「主体型(レポート学習)併設型「グループ型」「自由型(随時型)」の四つの「ひとり学び」の様式として整理されていく。齋藤は、そのうちの「グループ型」について、『ひとり学び』の欠点である協力が生かされる。(v)・七四ペ)と述べている。先に村上



芳夫の主体的学習における協力学習を取り上げることをしなかった齋藤であるが、「ひとり学び」研究の深化によってその内実は異なるが、より広範で実際的な視野で取り入れていったことがうかがわれる。

(3)の個人指導とは、教師の学習者とのかわり方と言い換えてもよい。学習者の「ひとり学び」が定着するかどうかは多分に教師の働きにかかっているといえる。齋藤は著書(v)の中で、「ひとり学び」を成り立たせる条件の一つである「教師に要求される条件」として、①教師の指導的態度／②学習目標と内容の設定／③指導計画の立案準備／④開かれた教室づくり／⑤励ましと評価、の五項目をあげている。そのうち、例えば⑤の内容として、親切な細かな指導と待ちの姿勢の使い分け、ノートやレポートを通しての対話、具体的な評価を挙げている。研究を通して学んだ教師のあり方が著書(v)に先のような項目で整理されたといえよう。そこには「教える自己満足を捨てる」といった文言に象徴的に表される。教師の意識改革を第一と考える齋藤の姿勢が明確に示されている。

(4)の創造性の探究は、主に学び方技能の整序拡充と学力体系の構築ということを中心に進められた。齋藤は「学ぶ力」とは、学ぶ内容をとらえる力であり、それを確実に身につけていく方法である。(k・二八ページ)ととらえ、それは要約すると「学ぶ態度」と「(学び方)技能」になるとしている。そのうち態度については、論文(i)で「学習意欲」「技能に向かう態度」「創造的態度」が自主学习を支える態度であると述べ(十四ページ)、その後も分化整理されていくが、齋藤が力を注いだのは技能についてである。論文(i)で「課題把握の技能」「課題解決技能」「課題解決の補助技能」と分けられていた技能が、著書(j)では、「ひとり学びで育てる力」としての、①基礎的・基本的な力／②運用し創造する力／③自己改

造する態度、の②として十項目にまとめられている。さらに、著書(v)では「ひとり学び」を支える学習技能として、次の十二項目が示されている。

① 課題解決の技能／② 課題解決構想技能(碎き方)／③ メモ・記録の技能／④ 要約・抜粋の技能／⑤ ノート活用の技能(書写技能を含む)／⑥ 速読の技能／⑦ 辞書・参考図書・資料活用の技能／⑧ 図表作成の技能／⑨ レポート作成の技能／⑩ 口頭発表の技能／⑪ 話し合い・討議の技能／⑫ 反省評価の技能

このうち、研究が進むにつれて付け加えられたのは⑥⑩⑪であり、「ひとり学び」の対象が広がり、音声言語学習や集団学習などにおける自主学習が加わってきたことに対応したものといえよう。

齋藤がどのように学び方技能の充実に力を注いだのは、「学習意欲づけと基礎的・基本的な国語学力についてはこれまでもずいぶん研究されてきた。それに比して、学習を進めて行く方法の指導が不十分である」(r・八べ)という現状認識と、「国語における学習方法は一つの学力」(r・六べ)との考えに基づいてのことである。学習方法、すなわち学び方が学力であるとの考え方に立てば、それを学力体系のどこに位置付けるかという問題生じる。齋藤の考えた学習体系は、次に示す「二類四層の国語科学力体系」である。本稿で引用した図は論文(w)に載せられたものであるが、著書(v)でその元になるものは発表されている。内容の詳細は(v)(w)に譲るが、この学力体系の特色は次の著書(v)の言葉によく表されている。

これまではこの到達能力(益地注 (w)では「⑧実践能力」と基礎的・基本的能力とを直接的に結びつけてしまってい

た。そして、基礎的・基本的能力がつきさえすれば具体的な文章の読み書きは可能だとして来た。そこには基礎的・基本的能力だけが国語学力だとの考え方がひそんでいる。具体的文章に立ち向かったとき、すぐに段落に切ったり、要点を拾い上げたりと、基本的能力を一つひとつ追究していこうとして、何のためにそれをするのかが必ずしも明確でないことが多い。「ひとり学び」をさせるとすぐそれをやり出す。到達能力こそが目的達成能力だと考えず、基礎的・基本的能力が目的化しているのである。(五六〜五七六)

国語能力は、基礎教科として二類(益地注 ①と②の系列を指す)四層(益地注 ②③⑦⑧の順に集積されていく)にとらえることになる。一斉指導などの教師指導による学習指導では一類二層でよかったが、「ひとり学び」を実施していくときは、この二類四層のとらえ方の上に立って推進していかなければならない。

(v)・五七六

ここに示した齋藤の学力観の特徴は、国語を基礎教科として明確に認識し、めざすべき国語能力を生きる上での「学びの基礎」としてとらえている点である。さらに、最終的にめざす能力を生活目標達成のための能力ととらえ、その能力を鍛える「ひとり学び」を国語科学学習指導の中に位置付けたことである。それは「ひとり学び」の学習指導論が学力論と結びついたことを意味するものである。

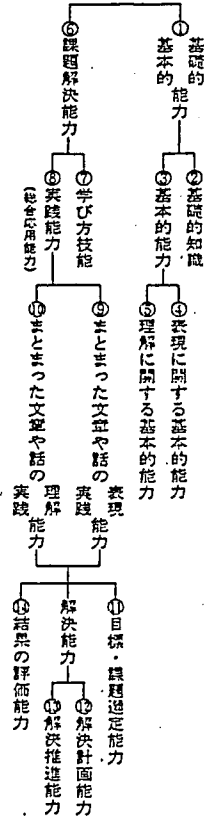
以上、考察してきた齋藤喜門の「ひとり学び」の独自性を要約すれば、次の二点になる。

(1) ノート指導やレポート学習などの、書くことを中心とする具体的な学び方に基づく、自主的・創造的学習指導法

である。

(2) 学び方を学力とみなすことで、課題解決能力を国語学力体系の中に位置付けた。

### 国語科学力体系



## 5. 今後の課題

本論文は、「ひとり学び」の成立と内容の概略を述べるとどまった。今後は「価値ある課題」や「学び方技能」、「創造性」、「ノート指導・レポート指導」等の内実について深く探求していくことが必要である。さらには、発想指導などに特徴の見られる作文指導など、他の研究・実践との関連等を見きわめたいと考えている。それらを通して齋藤喜門の「ひとり学び」を中心とする研究・実践の発展的継承が可能になってこよう。

(注1) 齋藤喜門の著書・論文および実践・研究歴等の詳細については、『齋藤喜門先生追悼集』(一九九六年十二月十三日刊・非売品)に、益地が「齋藤喜門先生著書・論文等目録」「齋藤喜門先生略年譜」として作成したものを掲載している。

(注2) 大村はま・青木幹勇・大橋富貴子などの先導的実践家の各氏とは、直接的・間接的な触れあいがあり、多くの影響を受けたと推測されるが、現時点では齋藤自身が書き残したものの中には直接的な記述を見いだせない。今後の検討課題である。

(ますち けんいち 信州大学教育学部)