

## 澤田英史氏の国語教育論とその実践

浜本 純逸

### 一 第三の転換期の国語教育論

澤田英史氏の国語教育論の中核は、二〇世紀第4四半期の課題となっていた「自己学習力の究明とその育成」にあった。

日本の国語科教育の歴史を振り返ると三つの転換期があったと指摘することができよう。

第一の転換期 教科目として「国語科」が成立する頃（一九〇〇年前後）。

第二の転換期 新教育制度が確立する頃（一九四七年前後）。

第三の転換期 情報化社会（知識基盤社会）へ変貌する時期（一九八〇年前後）。

第三の転換期には、教育環境は高度情報化・国際化・生涯学習社会へと変化し、近代学校の一斉授業に反省が求められ個別指導の可能性が模索されていた。学校は知識伝達の場合から学習力を育てる場へと変換が迫られていた。

澤田氏は、このような教育環境の変化を、誠実な教育者として肌で感じ取っていた。第三の転換期に新しい方向を模索し、実践を方向づける研究をした。教え込む教育に「違和感」を感じ大学院進学を目指した、と一九九〇年一月提出の修士論文の「あとがき」で書いている。

要するに、知識・技能の教授と文化の伝達とをめぐってきた、というわけだ。かならずしもまちがっていたとは思わない。それも必要だ。しかし、私自身、感じていた。何かちがう。何か足りない。そんなとき、思いがけなく「時」を与えられ、大学院で学ぶことになった。

進学後の二年間の成果が修士論文『自己学習力の形成——高校国語科教育における——』であった。

学ぶことの楽しさのようなものが、なんとなくわかりかけてきた。

自分から求め、みずから開いていくことの大切さ。自分が否定されることを恐れず、むしろ、それまでの自分を突き崩して、ひとまわり大きく新しくなること。それが学習である、と知った。私がここで学んだこと、いや学びはじめたことを、高等学校でも求めていきたい。

と、沢田氏らしく謙遜しながら現場復帰への決意を述べている。

### 二 澤田英史氏の「自己学習論」の構造

私も二一世紀に求められる学力について考察を進めていたが、一九八〇年代の私の論考には「自己教育力」概念と「自己学習力」概念の区別に曖昧なところがあつた。核兵器開発や環境破壊を否定する人間観を基底にしていた私は「自己教育」という用語を多用していたが「自己学習力」という用語も使っていた。沢田氏はゼミではその曖昧さを具体的に指摘しつつ議論に持ち込み、「自己教育力」は学校全体で育てる概念であり、教科教育では「自己学習力」を育てるべきであるという区別を明確にしていた。数ヶ月のゼミが終わる頃には私は沢田氏概念規定に同調するようになっていた。

澤田氏の修士論文は六章構成であつた。ここでは要約して紹介する。

第一章 自己学習力形成の今日的意義

第二章 自己教育力と自己学習力の概念及び定義

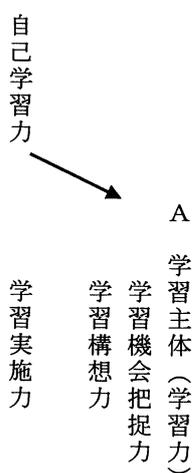
第三章 国語科における「自己学習力」の構造

第四章 山路兵一思想と実践

第五章 野宗睦夫・加藤宏文の思想と実践

第六章 高校国語単元学習における自己学習力の形成

その中核は、もちろん第三章であり、A・Bに分けて構造化している。



自己化力

B 「もうひとりの自分」(教育性)

・メタ認知性

・評価性

・価値志向性

この構造化には、「学習機会把握力」・「自己化力」などの澤田固有の概念を生み出しており、また学習によって成長した自分を「もう一人の自分」としてとらえている所に特徴がある。「もう一人の自分」に評価力があると仮説したのである。「もう一人の自分」の「教育性」を見出し、「全体を見通し、評価によって意欲を生みだし、方向づけるはたらき」としていい。このような「自己学習力の構造化」は、二一世紀の今日でも顧みる価値がある。

### 三 学習方法の指導

澤田氏の持論は、高等学校国語科教育には学習方法論が弱い、とりわけ単元学習論は指導過程論であって「学び方(方法)」の指導論に欠ける、という考えであった。この視座に立って、野宗陸夫・加藤宏文・齋藤喜門の実践報告を考察している。その結論は、「主題単元」と併行して「方法意識を中心にした方法単元」(修士論文 一・二九頁)を設定するという提唱であった。「方法単元」は、従来の一斉学習における「技能学習」や「練習学習」などのようなドリル的学習、学習訓練をめざすものではない、という。「知識や技能を自分でつくりだす体験をする学習をイメージしているつもりだ。」とも述べている。

例として「だれも知らなかった漢字習得法」というようなミニ単元をあげ、

そのほか、辞書・参考書の活用法、図式・図表の表現法、資料整理法、カード法、速読の方法、聞き書きの方法、口頭発表の方法、討論の方法など方法意識を中心にした単元はいろいろと考えられる。新しい基礎基本は、読み書き情報活用能力といわれる(臨教審第二次答申

一九八六)。基礎力を、しかも楽しくつけることがねらいだ。

(同前 一三三頁)

と事例を掲げている。

「方法単元」の提案は、当時の単元学習論への鋭い批判であり時宜を得た提案でもあったが、当時一般の学習論が未熟であったこと、「臨教審答申の情報活用能力養成」の要請という時代的制約もあって、提案にとどまらざるを得なかった。むしろ、この提案は高等学校という現場に帰ってからの澤田氏自身への課題の表明でもあったであろう。その後二〇数年過ぎた現在、私などは「単元学習における学び方の究明」に低迷し、いまだに「四苦八苦」している。

ところで、澤田英史氏の残した「領域別方法論」の提案に、作文教育論「たいやき作文」があり、音声言語表現指導実践「私の好きな詩句発句」があり、読み方教育論「よむいか論」がある。残された紙幅において「たいやき作文」に触れておきたい。

### 四 たいやき作文の提唱

澤田英史氏は、「たいやき作文」の意味を次のように比喻で説明している。

鯛の形の鑄型に、といた小麦粉を流し込み、餡を入れて焼く、あのたいやきはどなたもご存じであろう。そのようにあらかじめ型とか、文章の枠組みを与えておいて作文させることをそう呼んでみたのである。(「たいやきエッセイ」『両輪 第十七号』 七四頁)

これを概念語「枠組み指定作文」と置き換える説明もしている。

「枠組み指定作文」とは、このような書き方を 使えば、このような見方・考え方ができるのだというように、原文のものの見方や論の進め方を援用して新しい発想や思考・認識をみちびきだすものであり、……「パステイ・シュ」とも ……パロディとも違う。

むしろ、精神としては「本歌取り」の意気込みである。(同前書 七六頁)

この定義には、澤田氏の自負と意気込みを感じることができる。「枠組み指定作文」の実践事例として、森毅「雑木林の小道」(『一人

（で渡ればあぶなくない』（ちくま文庫 一九八九）を教材とした例を挙げている。

① ……というのが苦手だ。 [書き出し]

② それで、なにごとくにせよ、……ようにしている。 [自分の流儀（主張）]

③ それで、……というのが、僕の流儀である。これは……よ

うにみられやすい。流儀の確認（擬態語化）と想定される悪い評価]

④ しかし、ちよつと言わせてもらえば、…… [弁護・反論]

⑤ もつとも、…… [保留条件]

⑥ それでも…… [再主張]

この文章の枠組みを生かして生徒に作文させたとき、澤田氏は、「私の人生の流儀」という課題を与えている。

この「たいやき作文」の文章表現法は現場に生かせる普遍性があり、小学一年生から社会人にまで活用する場を広げたい。

澤田氏の意図を受け止めて継承発展させようとする場合、私は、「たいやき」や「文章の枠組み」を、「はじめ・なか・終わり」、「起・承・転・結」のような「型」として捉えないで、「スタイル（文体）」としてとらえると汎用性が柔軟になり広汎に活用できるであろうと考えている。「型」ととらえると「型」を覚えさせるドリル型の作文指導に陥る心配が生まれよう。寺田寅彦・森毅・竹西寛子などの思考のスタイル（文体）に倣う学習とするのである。

「帯単元 詩句発句」・「よむいか論」については本書の別の論考に触れるところがある。参照していただきたい。