

澤田英史の国語教育理論と実践の考察

広島大学 難波 博孝

一 はじめに

澤田英史(以下澤田)の、国語教育関係の論文は次のものがある。(なお、先に掲載している「澤田英史 著作目録(国語教育関係)」に加え、修士論文を掲載しているため、(3)以後の数字が異なっている。)

- (1) 〈書評〉「太田正夫著『ひとりひとりを生かす文学教育』を読む」
『国語教育の理論と実践 両輪』 第一号 両輪の会
一九八九年六月 一一一〜一二二ページ
- (2) 〈書評〉「木下順二著『古典を訳す』を読む」
『国語教育の理論と実践 両輪』 第二号 両輪の会
一九八九年二月 一一五〜一九ページ
- (3) 「自己学習力の形成―高校国語科教育における―」
神戸大学大学院教育学研究科提出修士論文
- (4) 一九九〇年三月 一〜一四二ページ
〈論考〉「自学思想とその実践―山路兵一の場合」
『国語科教育』 第三七集 全国大学国語教育学会
一九九〇年三月 九九〜一〇六ページ
- (5) 〈実践報告〉「枕草子」の授業―学習者の活動を促す古典授業の工夫―
『国語教育の理論と実践 両輪』 第四号 両輪の会
一九九〇年二月 七五〜一〇九ページ
- (6) 〈実践報告〉「読みの方法意識を喚起する試み―『よむいか通信』による―」
『国語教育の理論と実践 両輪』 第六号 両輪の会
一九九二年六月 五七〜九〇ページ
- (7) 〈実践報告〉「徒然草で仮説実験授業?!」

『国語教育の理論と実践 両輪』 第一〇号 両輪の会

一九九三年七月 一五三〜一五四ページ

(8) 〈新刊紹介〉「浜本純逸著『うばら三年』」

『国語教育の理論と実践 両輪』 第一号 両輪の会

一九九三年一〇月 一七〇〜一七二ページ

(9) 〃(13) はいずれも、『自己をひらく表現指導』 兵庫県高等

学校教育研究会国語部会 右文書院 一九九五年六月 掲載)

(9) 〈実践報告〉「授業のアイデア・枠組み指定作文」

二二〜二三ページ

(10) 〈実践報告〉「授業のアイデア・言葉への関心を高める―漢和

休題」 三三ページ

(11) 〈実践報告〉「授業のアイデア・表現への拒絶反応を和らげる

―感想絵」 六七ページ

(12) 〈実践報告〉「授業のアイデア・具体例を豊かにする―アンソ

ロジー作り」 一六七ページ

(13) 〈実践報告〉「授業のアイデア・成就感を持たせる―たった一

冊の自分の本」 一八三ページ

(14) 〈実践報告〉「たいやきエッセイ―枠組み指定作文の試み」

『国語教育の理論と実践 両輪』 第一七号 両輪の会

一九九五年一〇月 七四〜八六ページ

(15) 〈実践報告〉「枠組み指定作文の試み」

『月刊国語教育』 第一七四号 東京法令出版

一九九五年一二月 四一〜四四ページ

(16) 〈論考〉「実践史・高等学校の単元学習1」

『国語教育の理論と実践 両輪』 第二二号 両輪の会

一九九七年二月 一七八〜二三二ページ

(17) 〈書評〉「田中実『小説の力―新しい作品論のために』」

『国語教育の理論と実践 両輪』 第二二号 両輪の会

一九九七年六月 二九八〜三〇九ページ

(18) 〈創作〉「方向指示灯」

『国語教育の理論と実践 両輪』 第二五号 両輪の会

一九九八年四月 一三四〜一三五ページ

(19) 〈実践報告〉「論の進め方を学ばせる作文指導―枠組み作文―」

『高等学校国語科新しい授業の工夫』選(第4集) 表現指導

編(大平浩哉編) 大修館書店 一九九八年四月 四一〜四

五ページ

(20) 〈実践報告〉「帯單元「私の好きな詩句発句」の試み―詩につ

いてのスピーチ―」 『国語教育の理論と実践 両輪』 第33

号 両輪の会 二〇〇一年三月 二一四〜二二二ページ

これらの論文を、ジャンルに分けると次のようになる。

論考

(3) (4) (16)

実践報告

(5) (6) (7) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15)

(19) (20)

書評・新刊紹介

(1) (2) (8) (17)

創作

(18)

このうち、創作の(18)「方向指示灯」は、連作短歌三十首であり、

一九九八年一月に澤田が連作短歌『異客』を受賞した記念として、国語教育関連雑誌である『両輪』に旧作が載せられたものである。「方向指示灯」そのものも、一九九三年度のポトナム白楊賞を受賞している。澤田

の国語教育関連論文を扱う本稿では、「方向指示灯」については触れない。

澤田の国語教育関係の論文について考察するにあたり、一九九〇年三月に提出された、(3)神戸大学大学院教育学研究科提出修士論文「自己学習力の形成―高校国語科教育における―」は、大きな位置を占めると考えられる。澤田の論文の中で最も分量が多く、教育理論と教育実践とにまたがって論究したものであること、また、彼が教育現場を離れ、まとまった時間を研究に没頭できた時間を費やしてまとめられたものであること、さらに後でみていくが、大学院での研究が後の澤田の実践に大きな影響を与えたこと、などからである。本稿は、まずこの論考について考察することから始める。

二 修士論文「自己学習力の形成―高校国語科教育における―」について

この論文(以下では(3)と略称する)は、以下のような構成になっている。

目次

序

第一章 教育課題としての自己学習力形成の今日的意義

第一節 社会的要請

第二節 学校教育の変質

第三節 新しい学習者観

第二章 自己教育力と自己学習力

第一節 「自己教育力」の歴史的経過

第二節 自己教育力と自己学習力の比較

第三節 「自己学習力」の「自己」の意味

第三章 国語科における自己学習力

第一節 国語科における自己学習力のとらえ方

第二節 額縁用語との関係

第三節 国語科における自己学習力の要素

第四節 国語科における自己学習力の構造

第四章 自学思想とその実践

第一節 大正自由教育と自学思想

第二節 山路兵一 の思想と実践

第五章 単元学習と自己学習力

第一節 高等学校における単元学習

第二節 野宗睦夫氏の思想と実践

第三節 加藤宏文氏の思想と実践

第六章 これからの高校国語科教育の展開

第一節 自己学習力の形成

第二節 自分の「教科書」

第三節 学習者の意欲

第四節 方法単元学習

第五節 教師の問題

あとがき

「序」で、澤田は次のように述べる。

「教育の本質的な役割はみずからを無効にすることである。すなわち教えることがなくなれば、教育はその使命を終えたことになる。限られた一定の知識や技術の習得をめざす場での教育は、すべてを授けることで完結する。いわゆる免許皆伝である。一方、学ぶべき内容が定まっておらず、変化増大していくような場での教育は、あらかじめすべてを授けてしまうわけにはいかない。知識や技術をひとつひとつ教えこむという考え方では、どこまでいっても終わることはない。「教えること」の発想を変える必要がある。学ぶということそのものを教えるのだ。ここに、自己教育力ないしは自己学習力という教育課題が生じる。今日の学校教育は、後者の教育観に立つことが緊要だと思われる。(p.1)」

ここには、知識や技術がすぐに陳腐化する社会において、学ぶことそのものつまり、自己教育力あるいは自己学習力(両者の違いはこの論考(3)で詳しく述べられている)の育成が緊要であることが指摘されている。このような考えに基づき、(3)は先ほど見た論文構成になっ

る。またこの部分には、「みずからを無効にする」「使命を終えた」といった語句に、教育というものに対する限界/有限性、あるいは、教育に対する過度の期待への戒めが見える。これが、後で述べるように「自己教育力」ではなく「自己学習力」という用語を澤田に選ばせたとかんがえられる。

第一章で「近来、自己教育力ないし自己学習力の問題が重視されるようになった(p.3)」と述べる澤田は、しかし、「改革は慎重を要する(p.7)」「学校が急に教えることをやめたり、イニシアチブを唐突に譲渡してみても解決にはならない。いっそう綿密な準備と指導が要請される。(p.8)」と丁寧な対応を求めている。教育改革が空回りする一方で教育現場に混乱と苦しみを与えてきた歴史を踏まえての指摘である。

第二章では、「自己教育力」と「自己学習力」について、様々な議論や論考を踏まえた丁寧な議論を展開している。この章では、まず「自己教育力」について、1983年11月中央教育審議会・教育内容等小委員会『審議経過報告』1986年4月臨時教育審議会『第二次答申』および、「自己教育力」の提唱者といわれる河野重男の説明を参照し、また、

「自己教育」という用語そのものが、1922年の槇山栄次「自己教育は教育の真義 其二」(『学習研究』奈良女子高等師範学校附属小学校学習研究会発行)にあることを指摘している。

こういった考察を踏まえ、「自己教育力を「生きかたにかかわる教育目標」、自己学習力を「学習指導のさいの学習目標」とするのは、かなり説得力のある区別のようにも思える。(p.18)と定説的な両者の区別のしかたをおさえつつ、「しかし、そのように、截然と分けてしまつてよいのか」という思いも残る。(p.18)と留保し、「両者に共通する「自己」ということばの面から、次に考えてみたい。(p.18)としている。

そして、「自己教育」とは、他者ではなく自分自身を教育するという意味だ。(p.19)「(ここでは「自己」は、対象を示すはたらきをしてい

(p.19)「学習」は本来的に「みずから」の意を含んでいる。とすると「自己学習」といつたときの「自己」は、「自己教育」の「自己」とは同列でなく、強調的に冠したものといえる。(p.19)と、両者の「自己」に差異があることを指摘する。

ここから、村井実の「教育は「善く」なろうとする子どもたちのは

たらきを、過去に「善く」なろうとした人間が作り出した「文化」を通して、「援助する」「仕事である」をふまえ、「人間」とは、みずからを善くしようとし、しかもその「善くする」とは何かを問いつづけるものだ。(p.22)としたうえで、「学習者のなかにも価値志向性がなければなら

ない。「教育」のはたらきを「学習力」の内にとりこむ必要がある。(p.22)「その「学習力」の内にあつて「教育」のはたらきを担うことを期待されているのは、「もうひとりの自分」である。(p.22)とする。

つまり、「もうひとりの自分」が「自分」を教育することを内に含んだ学習が「自己学習」というのである。

こうして、「自己学習力」を、みずから価値を求めていく「教育」のはたらきを内にとりこんだ「学習力」と定義(p.23)「することになる。

いいかえれば、「自己学習力の形成は、学習者のなかに、内なる自己(もうひとりの自分)を育て、徐々に「教育」のはたらきを譲り渡すことだといえる。(p.23-24)ということになる。こうして、澤田「自己学習力」論の基盤ができたのである。

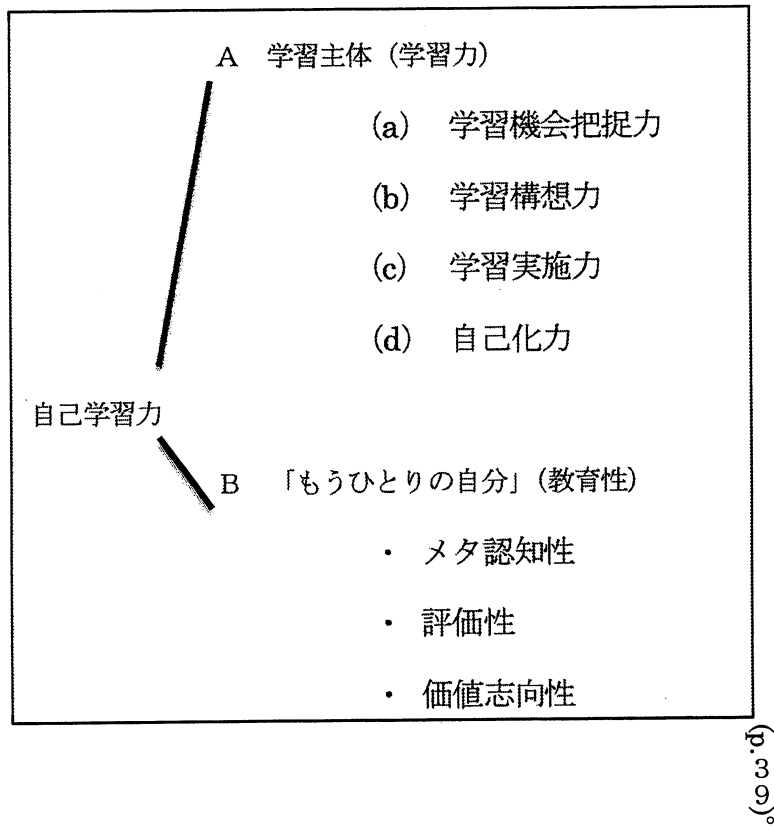
なお、澤田は直接言及していないが、(3)の論考では「自己教育力」

と自己教育力、「自己学習力」と自己学習力、というように、「」の有無で用語を使い分けられていると考えられる。目次を見ると、両者(「」ありと「」なし)が混在しているように見えるが、本文を読んでみると、「」ありは言語として言及する場合、「」なしは、概念として言及する場合のようである。例えば、第二章第一節で「自己教育力」の歴史的経過」としているのは、「自己教育力」という用語の意味の歴史的経過のことであり、第二節の「自己教育力と自己学習力の比較」は、概念としての、自己教育力と自己学習力とを比較しているということである。ここに澤田の、言語へのつよいこだわりが現れている(このことについては後でも触れる)。

第三章では、ここまでの考察で得た「自己学習力」の概念規定を国語科にも適用していく。浜本純逸らの論を参照しつつ、「自己教育力」という用語が、上から与えられた押し付けという感覚や教科教育に馴染みにくいことがあるとした上で、「自己学習力」は現在においてもっとも妥当な目標というのではないか。「自己学習力」というのは、学習者中心の考え方からだけ来たものではなく、社会的背景、科学的研究、現実

的要請などから総合的にいま必要とされている。(p.30)」と、「自己学習力」の重要性を指摘している。

そこから、国語科における自己学習力の構造を以下の図で示している



「自己学習力」の要素のうち、「学習機会把握力」は、「学習を成立さ

せるためのきっかけをつかむ(φ.3.4)「学習への覚醒や態度などを広く含みこんだ力(φ.3.4)」である。また、「自己化力」は、「学んだ結果を、自分のなかにどういう形でいかに位置づけるか、これが「自己化」である。(φ.3.7)」とし、「学習を表現に転化する(φ.3.8)」であり、ことばに表現できないものがあるということはわかったうえで「その時点で意識化している部分をひとまず何らかの形にしてみる(φ.3.8)」である。これは、振り返りや自己評価とまぎらわしいが、澤田は明確に区別している。「評価は「もうひとりの自分」のはたらきであって、学習主体の力と区別すべきでないかと考える(φ.3.6)」とし、自己化力は、あくまで学習主体の力であるとしている。

自己学習力のもう一つの軸が「もうひとりの自分」である。「もうひとりの自分」は、「学習活動を見、そして全体を見通す存在(φ.4.0)」であり「学習活動に従事する自己からいったん離れなければならない(φ.4.0)」とする。そして、

「もうひとりの自分」を「教育性」ととらえ、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たい(φ.4.0.4.1)」とし

ている。この「もうひとりの自分」は、「学習主体に対して教育主体としての自己ともいえようか(φ.4.1)」としている。

この教育主体たる「もうひとりの自分」は、「方法に対して意識的、自覚的になることで、メタ認知のはたらきを促す。同時に、ノートの作成方法やその他さまざまな表現技能の習得によって、学習する自分の対象化、客体化をはかっていく。そうして両面から学習主体と教育主体の分離を促進し、学習者の自己内対話が活性化することで、「自己学習力」は形成されていく。(φ.4.2)」としている。

つまり、方法の意識化と表現技能の習得が、学習する自分の対象化・客体化を図る、いいかえれば、教育主体が形成され、学習主体と教育主体が分離する、そして、両主体の自己内対話が活性化することで、「自己学習力」が形成されていく、という道筋を示したのである。

第四章では、大正自由教育における学習者中心、自学自習の思想とその実践がどう勃興しどのように衰退したかを概観した後、自学思想の実践者山路兵一に焦点を当て、山路の「そうした(＝独自教育と相互教育難波注)形態が一応成立した後、そこに生じた難問を、山路がどのよう

に克服して、みずからの読み方の学習指導を發展させていったかに焦点をあてて(54)している。

山路は、エレン・ケイの『児童の世紀』に触発され、一九一八年「一斉の授業のやり方をやめ、ひとりひとりの質問に答える方式(54)」に変える。すると、児童は、はじめは戸惑っていたが、しだいに教師に質問に押しかけ、また、一斉教授の要求もするようになったという。こうして、「学習者を中心とする学習指導の形態が一応の成立をみた(56)」ことになる。

しかし、次々問題が生じてきた。第一の問題は、待ち時間の空費であるが、これは、辞書の使用で解決され、第二の問題として辞書で解決できない問題の出現があったが、これは参考書の使用で解決された。しかし第三の問題、参考書依存や教師依存の残存が残ったという。この一連の流れを、澤田は、「待ちの指導(56)」と名づけている。「待ちの指導」を、澤田は次のように説明する。

「教師が忍耐強く待つことで、不満や停滞がほんとうに児童自身のものになる。すると、行き詰まりの中に新しい芽が萌す。この要求の萌芽は、

ぼんやりしていると見過ごしてしまうような微妙なもののだが、じつと見守ることではじめてとらえることができる。そして、次が特に大切な点なのだが、機会をのがさず、児童自身の要求として育てていくというのだ。(p.60)

つまり、「待ちの指導」とは、児童が自然に自分が要求したようにしてしまうという、極めて高度は指導の技術なのだ(60)」というのである。

ここには、山路の「深い反省のうえにたった発想の転換による(56)」と澤田は述べている。山路は、自分の今までの実践が、児童を省みず、教師である自分が次々に活路を開こうとしていたということに気づいたというのである。山路は、将来の状態になるまでの現在の力不足を、「児童自身に自覚させ、埋めさせるのが、児童本位の教育(57)」とし、この自覚を、澤田は「空隙の自覚(58)」と呼んでいる。つまり、山路の「待ちの指導」は「空隙の自覚」を「待つ」ものと、澤田は捉えたのである。

また、山路の実践を澤田は「現にいま読んである文章、それが最高の

参考書である」ということを児童に体得させ、真に自分を主体とした学

習態度へと進めていった(61)と述べ、「人的学習伴侶(教師、級友

難波注)をてがかりとして、物的学習伴侶(辞書、参考書、教科書その

もの 難波注)を自己化し、ついには最善、最重要の学習伴侶としての

自己を発見、確立するという、いつてみれば自己学習力形成過程の一つ

のモデルがここに見出だせる(63)としている。つまり、第三章まで

に展開してきた澤田の自己学習力論の具体を山路に見見している。ある

いは、山路の実践から澤田が理論化したといつてもいいかもしれない。

その他、澤田は山路の実践について、次のようなことを述べている。

一つは山路の指導が、児童自身の「要求を育てる指導(64)であった

ことである。単に意欲が育つことを待ただけではなく、児童自身の内発

的な要求を育てるような指導のことである。

もう一つは、山路の実践教室を「拡がりゆく教室(65)」としたこと

である。そこには三つの要素があると澤田は述べている。(1)支持的雰

囲気(2)型を越えようとする柔軟性(3)教児による共同作業 であ

る。この(3)には、児童の声を聞く「学習協議(67)」も含まれてい

る。

以上、澤田による山路兵一の実践と理論の考察を見てきた。澤田は最

後にこう述べている。

「みずから児童・生徒の前にすべてさらし、同行主義を唱えて、献身

的な努力をするのはたしかにだれにでもできることではない。方法なら

ば学ぶことができ、一般化されて広がっていくことが可能だが、精神と

なるとそうはいかない。しかし、だからといつて、こうしたすぐれた実

践を個人の問題に帰結し、あきらめてしまつてよいはずはない。究極的

には「方法ではない」としても、(中略 難波)その「方法」を、そのな

かに込められている「気」あるいは「精神」あるいは「愛」をのがすこ

となくとりだして、現代に生かしていきたい。(670)澤田の(3)修

士論文の第四章は、まさに、この「気」あるいは「精神」あるいは「愛」

を山路の実践と理論から取り出そうとしたものである。

第五章では、高等学校における単元学習について、二人の実践家の思

想と実践を紹介している。

一人目は野宗睦夫である。野宗の実践編歴をたどながら、課題学習か

ら高校生という発達段階を考えに入れた指導目標設定、またその指導目標から導かれた実践、また、作業・学習の手引・グループ学習の重視、カードによる教材研究や授業の記録、が紹介される。野宗実践の総括として、澤田は、「**「よばによつてより善く生きる」と**(p.99)」を展望させること、そこから指導目標が生まれ授業が構想されることが野宗実践の特徴だとしている。一方で、「目標にとられすぎると、抽象的な言い方だが、閉じられた学習になりがちだ」(p.100)、「目標に固着し過ぎると教条主義的になり、窒息するおそれがある」(p.100)と指摘し、「**「もにつくりあげるような考え方を加味することも必要ではないか」**(p.100)」と評している。この指摘に、山路の実践思想をくぐり抜けた澤田の教育思想の一端が見える。

二人目は加藤宏文である。高等学校主題単元学習で有名な加藤の実践について、澤田は「教師の主題を学習者に押しつけるものではない。教師が一応設定した主題(単元主題)に対して、それについての自己の関わり、つまり自己の主題意識を中心にして、学習者それぞれがとりくんでいくのだ」(p.104)と述べている。そして、この学習者の主題意識が

「生きる力」になるとしている。また、表現活動を軸とすること、「言語技能への執拗なこだわり」(p.106)、「生徒の表現とそれへの教師による<私の一言>との「表現」共同作業」(p.110)と「相互批評」(p.110)、「工夫された定期考査問題による評点(評定)といった加藤実践の要素が詳細に検討される。

加藤実践の総括として澤田は、加藤実践理念の具体化としての教材編成の重要性、学習者主体による主題意識(価値)の高まりとそれに伴う充実した技能学習、を指摘する。ただ、「私の一言」という教師の生徒への働きかけについてその重要性を認識しつつも、澤田は「この「私の一言」は、傍目からは難行苦行と思える」(p.119)と述べ、これと「評価の問題」とを、「加藤実践の隘路」(p.119)としている。しかし、澤田は、この「隘路こそは、また輝かしい可能性への通路なのである」(p.119)として、希望を失っていない。

第六章では、これからの高校国語科教育の展開として、五つの項目について澤田は論じている。「自己学習力の形成」については「自己学習力の形成というのは、単なる学習能力の育成に終わるのではなく、「もう

ひとりの自分」という教育性を、学習者のなかにとりこむこと(す.122)「
であり、「自我の発達段階」という点からも、高等学校段階でこそ自己学習
力の形成にとりくんでいかなければならない(す.122)」としている。こ
こには、第三章までに構築した澤田自己学習力論の展開を、高校でこそ
行うべきであるという意識が見られる。

次に「自分の「教科書」という項目では、「教科書と方法は、はじめ
のうちこそ教師の方から与える必要があるが、できるところから徐々に
学習者に返していく努力をしなければならない(す.124)」としており、
ここに山路の影響が見られる。また、「単元のなかで、導入・展開・とじ
め(す.124)」を、次のような展開にすることを澤田は提案している。

「(1) モデル学習(教師主導の一斉学習、ガイダンス的)

(2) 作業学習(学習の手引で課題や方法を示してのグループないしは
個別学習)

(3) 個人学習(資料や方法を学習者に委ね、作品やレポートとして提
出)(す.124)」

そして、この三段階を「一つの意識で貫き深めていくのだ(す.124)」

とする。この「意識」はおそらく加藤の「主題意識」に近いものだろう。
また、この三段階には、山路の自学実践や加藤の表現で終わる単元実践
の影響が見られる。この三段階を経ていく中で「教師の「教科書」から
学習者個々の「教科書」になっていく(す.124)」としている。しかし、
「まず教師が自分自身の「教科書」をつくること、ここを学習指導のは
じめとしたい(す.125)」としているように、教師の教材開発の力を鍛え
る事を求めている。ここには、山路の実践について評される「同行主義
(す.57)」が澤田実践思想にもはっきりと見える。

三つ目の項目は「学習者の意欲」である。ここには、三つの小項目に
ついて検討している。1は「正解主義」からの離脱」である。ここでは
「性急にただ1つの正解を求めるのではなく、それぞれが自分(なり)
の価値を高めていく授業が望まれる。おそらくそこでは、答を教える代
わりに、仕方を教えることになろう。技能・ただてを教え、過程を重視
するのだ(す.126)」とし、後で出てくる「方法意識」こそ教え、学習者
の価値は自分なりに高める、そのような実践を構想しようとしているこ
とが見える。2は「自分の在る授業」であり、学習の中で実現するべき

自己とは、「一度自己の一部ないしは全部を否定して、他を受け入れる。そうした自己否定を経て、他者との結びつき、すなわち社会性を付与された自己である。開かれた自己ともいえる。単に主体性を与えて自由にさせるだけで、生まれるものではない。このような自己が教育主体としての自己になっていく」(p.128)とし、自己変容を経た自己こそ、先に見た「もうひとりの自分」となるべき自己であるとしている。3は「要求の萌芽」であり、これは先に見た「空隙の自覚」のことであり、「その指導には、三つの要素がある。①現在の状態を自覚させる ②将来の状態を知らせる。③それそのものに気づかせる。」(p.128)としている。ここにも山路の澤田への影響が色濃く見られる。

四つ目の項目は、「方法単元学習」である。「方法意識を中心にした単元学習を考えてみたい。「もうひとりの自分」の育成には、技能や方法に對して意識的、自覚的になることが必要だからだ」(p.127)としている。これは、単元学習における「単元を貫く意識を、主題意識(問題意識)から方法意識へ転換して見てはどうかと考えた」(p.128)「結果である。この「方法単元学習」では「どのようにすればよいのか」ということを自

分たちでさがし、考える活動を期待している。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」(p.133)としている。これは、山路の自学思想と実践について学んだ澤田が、先に引用した「その(II山路の 難波注)「方法」を、そのなかに込められている「気」あるいは「精神」あるいは「愛」をのがすことなくとりだして、現代に生かしていきたい。」(p.70)と述べたことを、形にしたものであるといえる。

一方で文学教材については「この(II小説の 難波注)場合は、問題意識(主題意識)を中心にした単元を組んでみたい。そうすることで変化も生じ、より意欲をひきだせるのではないかと考える」(p.133)として、柔軟対応を示している。単元の最後は、「自分なりのまとめ」をすることで見えた「自己化」するとしている。

五つ目の、そして最後の項目が「教師の問題」である。そこにはつきのような指摘が見られる。「生徒に、ことばで状況をきりひらく力をつけてやる、のではなく、そういう力をいっしょになって追究するのだ。」(p.135)「本来、自己学習力とは、(中略難波)教えるものではなく、いっしょになって求めていくものではないか。」(p.135)「ここにも、同

行主義としての教師像が見られる。また、「なにより教師自身が自己学習力を身につけようとすることだ」(p.135)とし、「教師としての」「もうひとりの自分」を育てるには、授業の客体化、対象化をはかるのがよい。つまり、記録するのだ。そして、最良の相談相手は、ともに学習を作っていく生徒であるにちがいない。(p.135)として、教師自身の自己改革を求めている。

あとがきでは、澤田は、大学院入学前に何を考えて教育にあたってきたかについて、「知識・技能の教授と、文化の伝達とをめぐってきた」(p.141)とし、それについて「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。(p.141)」と感じていたと述べている。あとでみるが、澤田は、確かに大学院入学前でも、何かを感じ、新しい実践の試みを行ってほしかった。しかし、大学院入学後は「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」(p.141)としている。指導教員である浜本純逸というまさに

「同行主義」の師と出会い、澤田の潜在したものが開花したといえるだろう。その潜在したものとは「いろいろな対象に、つまりは世界に、みずから関係づけていく姿勢と力。私が、自分でも気づかず探していたのは、これだったような気がする」(p.142)としたものであった。そして、「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。(p.141)」「私にとっては、ここからが、いよいよはじまりなのである」(p.142)としている。この修士論文から、澤田の国語教育の実践と思想が新たなスタートを切るのであった。

三. その他の論考について

ここでは、修士論文以外の二つの論考について取り上げる。一つ目は、(4)「自学思想とその実践」(山路兵一の場合)である。これは、修士論文提出後から日を置かず刊行されたものである。この論考は、修士論文第四章を基に書かれている。その項目は「はじめに」「独自教育と相互教育の成立」「待ちの指導」「要求を育てる指導」「拡がりゆく教室」「おわりに」となっている。このうち「はじめに」は、修士論文の

「第一節 大正自由教育と自学思想」をまとめたもの、「おわりに」はおなじく「第二節 山路兵一 的思想と実践 6 現代的意義」をふまえ独自に書かれたもの、それ以外は、修士論文「第二節 山路兵一 的思想と実践」の1-5の項目をまとめたものであり、同じ項目名となっている。ただし、「3 児童の側から見た学習」は(4)の論考には取られていない。

この「3 児童の側から見た学習」には、先に見たように「人的学習 伴侶(教師、級友) ↓物的学習伴侶(辞書、参考書、教科書)の自己化 ↓最善、最重要の学習伴侶としての「自己」の発見・育成」という、「いつてみれば自己学習力形成過程の一つのモデルがここに見出させる(3 p.63)」と述べている部分であり、澤田自己学習力論と山路実践とをつなぐところである。この「3 児童の側から見た学習」を(4)の論考で省いた理由はわからないが、私はこの部分は、修士論文第三章までの澤田自己学習力論の理解が不可欠であり、(4)には澤田自己学習力論を掲載しないので省いたのではないかと推測する。

(4)の論考は先に述べたように(3) 修士論文第四章と同趣旨であ

るが、「おわりに」の部分に、独自の記述があるので注目したい。そこには「多くのいわゆる「自学主義」思想が、その実現を阻む条件・状況の前に、とかく空理空論に終わりがちであったなかで、山路兵一は実践を通じて一つ一つ困難を克服し、自学思想の内実を充填していった。その意味で、現代の自己学習力の形成をめざす教育に大きな示唆を与えるものである。」とある。ここには、山路の思想に理想をみるだけではなく、その実践に現実的・現代的な意義を見出し自身も実践に活かそうとする澤田の態度が窺える。

二つ目は(16)「実践史・高等学校の単元学習 1」である。この論考は、修士論文の第五章および第六章を加筆修正したものである。この論考(16)は、刊行されたのは一九九七年であるが、実際に書かれたのは一九九〇年である(論考の最後に、「一九九〇・二・一一 稿了」とある)。したがって、修士論文提出後あまり日時をおかず書かれたものと考えられる。

(16)の「一 高等学校における単元学習の起点」は、修士論文第五章第一節高等学校における単元学習 をふまえているが、「増渕単元学

習」という項目が加わっている。澤田は「増渕単元学習」について「増渕の推進した単元学習やグループ学習、そして課題学習は、高等学校の実践の場に大きな影響を与えた。」としている。この項目が加筆されたのは、この論考が \wedge 文学教育実践史 \vee の一つであり、高等学校単元学習の歴史を見ていくものとして書かれるためであると考えられる。「二 学習指導の実際」では、修士論文で取り上げた、野宗睦夫、加藤宏文の他に、新たに広島大学附属高等学校の実践が取り上げられている。また、野宗睦夫、加藤宏文においても、修士論文と比べ、大幅に実践の具体が加筆されている。

「A 野宗睦夫氏（広島県立福山誠之館高校）の場合」では、「1 教育観」は、修士論文の「1. 教育観の転換」とほぼ同じであり、小見出しを付けるという小幅の修正を行っている。「2 教材編成」では、修士論文の「2. 教材編成」に、野宗氏が一九七五年度に行った第一学年の単元例、および第二学年の教材構成の見通しを加筆している。「3 教授・学習過程」は、修士論文の「3. 指導目標が導く授業」「4. 指導目標と学習目標」「5. 学習意欲を高める工夫―作業を取り入れた学習」「6.

グループ学習」「7. 教師の意欲」を合わせ、それぞれを小見出しにしつつ（ただし「3. 指導目標が導く授業」が「目標に導かれる発問」に変更している）、内容を修正したものである。

主旨は変わらないが、いくつかの加筆がある。たとえば作業の重要性について野宗の言葉を引用した後「この率直な物言いに実践の重みを感じ、師の野地潤家教授をして「自然体」と言わしめた野宗氏の本領の一端がうかがう思いがする。著書を読み進めるものにとっても、ほっとすると同時に、できるところから手を着けなければという思いにさせてくれるのも、実はこうしたところからだ」と評している。また、具体例が増やされ、例えば、グループ学習の項目では、グループ学習の進め方の具体が図とともに述べられており、「教師の意欲―カード法が生みだす見通し」のところでは、「羅生門」の教材分析のカード例が示されている。

「4 野宗実践の具体」は、修士論文にはまったく入っていない部分である。ここでは、一九七八年度に行った単元「文学作品に表れた戦争」が詳細に紹介されている。一方、修士論文にある「8 野宗実践の総括」は、(16)には入っていない。「8 野宗実践の総括」では、野宗実践

の理念に賛成しつつ、野宗実践が指導目標にしばられることへの懸念が表明されているが、そこが(16)では省略されている。

「B 広島大学附属高等学校の場合」では、一九七九年度から五カ年におよぶ実践的研究が紹介されている。これは、一九七九年度から「国語Ⅰ」が高校一年生の必修科目になることに伴い、現代文・古文・漢文を、主題単元でくくる試みであった。(16)では、教材名、単元目標、テストなどかなり詳細に紹介されている。ただし、澤田自身の考察は記されていない。

「C 加藤宏文氏(大阪府立池田高校)の場合」は、修士論文「第三節 加藤宏文氏の思想と実践」を小幅に修正したものである。「1 教育観」は「1. 教育観―統合へのねがい」とほぼ同じ、「2 教材編成」も「2. 教材編成」とほぼ同じである。「3 教授Ⅱ学習過程」は、「3. 加藤実践の概観」「4. 統合の軸としての表現活動」をそれぞれ同じ小見出し名にしているが内容はほぼ同じ、「5. 技能学習の特徴と位置づけ」はこの小見出し名だが、具体例が付け加わっている。「6. 表現共同作業と集団思考」「7. 学習を支える「私のひと言」」は、「分け方が「表現共

同作業と集団思考」「私のひと言」の源流」に変わっている。

「4 加藤実践の具体」は、修士論文には書かれていない。これは、修士論文では、3年間の計画の中の一単元であった「風刺には、どんな力があるか」(一九八四年「国語Ⅰ実践」)を詳細に紹介したものである。一方、修士論文にあった「8. 学習者の自立」「9. 評価の問題」は(16)では、「三 これからの課題」に移されている。

「三 これからの課題」では、修士論文の第六章をかなりふまえている。「1 「教科書」をつくる」は、(3) 修士論文「第二節 自分の「教科書」の前半に、「第五節 教師の問題」の最終部分の、「ソース・ユニット」(単元のための資料集)の必要性の指摘部分が加わっている。「2 意欲重視の学習指導」では、「第三節 学習者の意欲」の前半を元にして書かれている。ただここには重要な加筆がある。たとえば「2 意欲重視の学習指導」の最後に「しかし、それ以上に、そこ(Ⅱ学習者に工夫や選択の余地を与えること 難波注)にこそ主題意識や目標・ねらいを学習者自身に持たせることの意義が存在するのである。」が加筆されている。ここには、教育主体としての自己を育てる 澤田自己学習力論の一

端が見える。「3 活動による意欲の喚起」も「第二節 学習者の意欲」の後半を基にして書かれている。またここには、野宗実践のカード法が事例として出され、また、加藤実践の表現活動や「私のひと言」実践が詳しく事例として紹介されている。この部分は、修士論文の該当箇所から移動して加筆された部分である。さらに「4 学習者の自立」では、加藤実践の具体が紹介されたのちに、修士論文では「第二節 自分の「教科書」の項目に挙げられていた、「(1) モデル学習(教師主導の一斉学習、ガイダンス的)(2) 作業学習(学習の手引で課題や方法を示してのグループないしは個別学習)(3) 個人学習(資料や方法を学習者に委ね、作品やレポートとして提出)」を掲げている。

「5 単元学習の問題点と可能性」では、高等学校単元学習の問題点と可能性を探っている。これは、修士論文にはなかった項目である。内容としては、単元学習の評価の難しさ(単元学習は、教師が予め設定した枠の押し付けではないかという疑問)に対して、加藤実践におけるテスト問題を挙げて、評価(評定)の現実的なあり方を探っている。また、このような疑問(枠の押し付けではないかという疑問)に対して、澤田

は「学習者よりも教科書を至上とする考え方、受験だけのための詰め込み教育、誤れる客観主義、無計画なその場主義等々が潜んでいるのではないだろうか」とかなり強い調子で批判している。この節の最後には、単元学習の可能性として次のように述べている。「学習者を中心にすえた――観念的ではなく、一人ひとりの生徒に目を向ける――学習指導はおのずから単元学習の形をとらざるをえない。」「この「おのずから」は能動的な「おのずから」であり、模倣や繰り返しとは無縁である。」「(教師が「難波注」「考え続ける姿勢」を持ちつづけること、「聴きひたり」「探究」する努力なくしては決して生まれては来ない。」「そして、最後にこう締めくくっている。「学習者のため」という熱意がかえって空回りすることがある。良心的な取り組みがむしろ学習者をしばり、学習を硬直させていることがある。単元学習の精神は、そうした一人で閉じ込められている熱意や良心に、軽やかな羽を与えるものであるかもしれない。」「ここには、単元学習を普段使いで行いたいとする澤田の思いが見える。

四、書評・新刊紹介について

ここでは、書評・新刊紹介(1)(2)(8)(17)を取り上げる。(1)(2)は修士論文提出前の論文である。

(1)は、太田正夫『ひとりひとりを生かす文学教育』の書評である。

この書は「十人十色を生かす文学教育」確立後の太田の実践と理論の展開が述べられている。最初に前著『想像力と文学教育』から、澤田は課題を二つ導いている。① 想像力の解放をどうするか ② 教材の選択をどうするか ③ 開かれた授業の発展をどうするか これらの課題が『ひとりひとりを生かす文学教育』でどう解決されたかを最後に澤田は述べている。①については「思想」という概念の導入によって、確かに作品(文学言語)の強力な束縛から解放される展望が生まれたといえる」としている。ここでいう「思想」について澤田は「どうも明確にかみがたいのだが、一応のまとめを試みると、「思想」とは体験がことば化されて個人の中に形成されてゆくもので、その個人の生き方(行動・感激等も含めて)の基になるものといえようか」としている。そしてこの「思想」が作品と読み手を埋めるもの」としている。②については澤田は「タテ軸脈略的(論理的)結合関係とヨコ軸想像的連合関係という

考え方が出されたが、きっちりした定義づけと理論化が望まれる」としている。③については、澤田は「いまだしの感が強い」としている。澤田は、「十人十色を生かす文学教育」を優れた文学教育の実践方法であることは認めているが、上に見たような理論的不備、特に言葉の定義付けへの疑問を指摘し、「対応の理論の構築による発展と継承が必要」としている。

(2)は、木下順二『古典を訳す』の書評である。この書評で澤田は木下の「文体」という用語の意味に揺れがあることを指摘する。「元来「文体」というのは非常に曖昧な言葉だが、ここでもいささか揺れがあるように思われる。」としている。ただ澤田は木下氏の「文体」という語の使用文脈から、「エネルギー」として動的なもの」と捉えているのではないかと推測している。そして原文のエネルギーをどう翻訳文に定着させるかが問題だとし、それに木下氏も取り組んでいるとしている。ただ、木下氏は原文に「忠実に訳してみよう」としているのに対し、澤田はそれは違う「創作」に近い意識」を行った澤田自身の実践と生徒の作品を紹介した上で、木下が後にこの方向で『古典を訳す』出版以後に実験的な

試みを行ったことも紹介している。澤田は、この『古典を訳す』段階での木下の作業を「自分なりに捉えた作品全的な表現であつて、しかも説明的になることと、創作的になることとの危うい近郊の上を渡っていく試み」と評した上で、古典授業の新しい工夫として訳すことが重要視されていらない事に対し、「いま一度「古典を訳す」授業をあらためて考えてみてはどうだろう」としている。

(17)は、田中実『小説の力く新しい作品論のために』の書評である。「はじめに」は目次の紹介、「1 本書の立場—序章の要約を中心として」² 批評する^Λ語り手^Υ芥川龍之介『羅生門』³ ^Λ自閉[∇]の咆哮—中島敦『山月記』はそれぞれこの書物の要約紹介であり、「4 考察」に澤田の考えが見える。澤田は大筋で田中実の所論に賛意を評しているが、たとえば『羅生門』において、田中実が提出した、下人の行為の意味を「独り善がりの解放感」とする考えを「(そう 難波注) 読もうとは思わない」としたり、登場人物の物語として読むか「^Λ語り手[∇]の物語」として読むかについて、「はたしてどちらが学習者を揺さぶるか」と、暗に前者に分があるとしたりしており、決して全て納得しているわけでは

はない。また、「生身の作者と、この登場人物としての「作者」を区別することは、学習者にとってかなりの難問である。」と述べ、また『山月記』において「語り手」を抽出することにかほどの意味と効力があるだろうか」とし、基本的に澤田は、田中の作品解釈に賛意を示すことがあつても、「語り手」を強く打ち出す田中論にはやはり納得していない。

また、「当の読み手である田中氏自身が、いかに倒壊され、変革し、乗り越えられていったのか、そういった肝心なことがらが欠落している」「不審に思うのは、本書において自明のことのように語られる、作品の^Λ内なる必然性[∇]を読み解くことと、読者の内面を掘り起こすこととの関係である。」「(両者が 難波注) どうつながるのか、そのあたりが本書では明確ではないような気がする」といった指摘は、田中実文学論に対して、特に国語教育関係者が当時持っていた疑問や不審であり、澤田もこのことを指摘している。田中実はその後、国語教育研究者や実践者と交流しコラボレーションした書物をたてつづけに出版することになる。その中でこれらの疑問や不審が払拭されたかどうか澤田の見解が聞きたいものである。ただ(17)の最後の段落の冒頭に、田中の著作を読んだ

澤田は「読む」とは「批評」であったのだ」と述べている。とすれば、澤田と田中は、交わるはずであっただろう。

これら三つの書評には、言葉へのこだわり、概念や論理の揺れへの不審が度々見られる。そこには、対象に対して「厳しい態度」で接しようとする澤田の精神が見られる。これは歌人でもあった澤田の一面でもあり、また、教育を探求しようとする澤田の底にある精神であろう。

(7)は、浜本純逸『うばら三年』の新刊紹介である。浜本純逸は、澤田の神戸大学大学院時代の師であった。この書は、浜本が神戸大学教育学部附属住吉小・中学校の校長時代に「話したり書いたりしたことをまとめた、エッセー集」である。浜本の修学旅行随行記に書かれた俳句・短歌について「正直なところ秀逸とは言いがたいのだが」と歌人の自負を持ち率直に述べつつ、「慈愛に満ちた校長の視線を追体験させてくれる」としている。そして「学ぼうとする者、問を求めていく者にとって、この本は豊かな生き方を考えさせてくれる」とする。この新刊紹介の最後は、浜本の弟が「日展特選を受賞されたときの、浜本先生のうれしそうなお顔は忘れられない」と締めくくられている。(7)は、澤田と浜本と

の、深い心の結び付きを示している。

五. 実践報告について

澤田の実践報告は、(5)(6)(7)(9)(10)(11)(12)(13)(14)(15)(19)(20)である。これを、以下のように大きく二つ、細かくは三つに分け、項目立ててみていく。

(授業実践の報告・アイデア)

(5)(7)(10)(11)(12)(13)(20)

(方法意識・方法単元学習)

枠組み作文 (9)(14)(15)(19)

よむいか通信 (6)

五. 一. 授業実践報告・アイデアについて

(5)は、一九九〇年度の「枕草子」兵庫県立長田高等学校3年理系クラス21回分の実践報告である。澤田が一九九〇年三月に神戸大学大学院修了したばかりの実践である。高3の理系クラスというかなり難しい授業運営が予想されるなかで、澤田は「とにかく生徒自身の活動をで

きるだけ促すような方法を工夫してみることにした」としている。

この実践では、授業に多くの注釈書や訳・注のついた古典本を用いている。たとえば、第六段「上にさぶらふ御猫は」では、「このごろ、かか
る犬やはいりく」の訳について、生徒に訳をいろいろ話しあわせた後、
池田龜鑑『全講枕草子』をはじめとする七つの書籍の訳を紹介している。

また、第二五段「にくきもの」では、生徒にグループで訳をさせる際、
萩谷朴注『枕草子 上』をはじめとする8つの書籍を参考にさせている。

また、この実践では、「本文の音読とプリント（生徒がイメージ増幅訳を
行なったもの 難波注）の黙読を交互におこない、説明はほとんどしな
かった」としている。これは、山路の自学実践において、児童が参考書
を用いて自学を行ったことを思い出させるものである。

その第二五段「にくきもの」の授業では「イメージ増幅訳」と称し「注
釈・図版等の資料を活用し、また想像力を豊かに發揮して、原文の内容
をできるだけふくらませた訳を試みる」としている。これは、書評(2)
「古典を訳す」で木下順二が試みたことを思い起こさせる。また、第六
段「上にさぶらふ御猫は」では、野宗睦夫の実践にヒントを得た発問を

採用している。

このように、この実践では、山路実践のような諸注などの参考書によ
る自学や木下順二や野宗睦夫の取り組みの取り入れなど、澤田が考察し
てきた諸成果を取り入れ、さらに諸注を検討させる発問を取り入れ、個
別学習と相互学習をバランスよく行う実践が実現できている。

一連の「枕草子」実践の最後には、「これだけ・あ・枕草子」と称し
た最終課題を、終了する一週間前に課している。その課題は「自分のと
らえた「枕草子」を、A6用紙（西洋紙四分の一大）にあますところな
く表現する。形式は問わない。自分がかもつともふさわしいと思うやり方
で表現すればよい。」となっている。評価の観点も生徒に明示されており、
「(1) 学習した教材に基づき、いかに「枕草子」の本質に迫り得ている
か。(2) いかに個性的な角度から切り込み、かつ効果的な表現足りえて
いるか。」となっている。

この実践について澤田は次のように総括している。「今回の「枕草子」
の授業においては、読んで訳しておしまい、というのではなく、できる
だけ学習者自身の活動を多くすることを考えた。そのため、すぐには答

えのではない発問や、正解が一つではないような課題を提示することを心掛けた」と述べている。また、生徒の受け止めとしては、「授業方法が今までにないパターンだったのでおもしろかったという反応や、また、初めて一つの古典として読んだような気がする」反応があったとしている。さらに、「特に学習のまとめの課題は、学習者の成就感や充実感をもたらすという意味でも、必要かつ大いに有効であると感じた」としている。大学院修了後すぐの実践において、澤田は、研究の成果をすでに実践の場で存分に発揮させようとしていたことがわかる。

(7)は、徒然草第五十二段「仁和寺にある法師」を「幾つかの節を提出し、論じ合うような授業形態」によって行なったもので、澤田は、「仮説実験授業もどき」で行ったものとしている。実践年度は分からないが、一九九三年七月の雑誌『両輪』に掲載されたということから、先ほどの「枕草子」実践の実践と近い時期と考えられる。

この実践では、「かばかりと心得て帰りにけり」の「かばかり」について、解釈を自由に生徒から出させ、それを選択肢にまとめ、グループを作り、互いを論破するような討論を行わせている。その後、教師から説

明や背景に触れながら、正解にみちびいている。この実践は、「枕草子」で行った、諸注の訳を検討させる部分を取り出して発展させたものといえるだろう。

(9)(10)(11)(12)(13)は、いずれも『自己をひらく表現指導』（兵庫県高等学校教育研究会国語部会）の中の「授業のアイデアV」というコラムである。このうち(9)は、枠組み作文のところでふれるとして、その他のコラムに触れる。(10)は漢字への関心を高めるアイデアであり、当時の広告「漢和休憩（かんわでいっぶく）」をモデルとして示し、自分の発見したユニークな漢字を発表させるものである。(11)は、感想文への拒絶反応をやわらげるための、「感想絵」のアイデアである。絵が苦手な生徒には「書き足りない部分をことばで補うことを可と」したのだが、それがかえって「生きた「場」の設定ということになったとしている。(12)はアンソロジーづくりの作りのアイデアである。教材に関連する具体例を新聞などから見つけて集めさせたり、自然についての随筆を読んだ後俳句のアンソロジーを編んだりするものである。これにより「前者では社会事象の、後者では自然に関すること

ばの獲得が促されてゆく」としている。(13)は生徒が表現した作品をまとめて、「世界でたった一冊の「自分の本」を「出版」するための製本の方法を伝えている。ノリだけで行うこの製本方法によって、「学習者に大きな成就感をもたらす」と澤田は述べている。

これらのアイデアが大学院派遣以前からあったのか以後に生まれたのかははっきりしないが、澤田の実践に流れる、学習者主体、学習者への興味付け、言葉へのこまやかなまなざしが見えるアイデアである。

(20)は帯単元で詩についてのスピーチを行なった実践報告である。その目的は二つあり、一つは「授業の中で生徒の話す機会(中略 難波)を設けること」二つ目は「前時の授業(中略 難波)あるいは休み時間の解放された気分から、じっくりと考え感じる言葉の学習である国語の授業に入っていくための(中略 難波)導入の役割」であった。

全部で三期に分かれており、第一期は一九九〇年大学院修了直後の年度の高三生の現代文の時間における実践である。まず教師がモデルスピーチをし、その後、生徒が毎時間自分の好きな詩句について三分間スピーチをする。スピーチは、専用の原稿にまず書かせ教師の点検を受ける。

スピーチ後、生徒は清書をして提出し、冊子にまとめる。冊子のあとがきに澤田はこの実践の試みについて「(1)話すこと・聞くことについて学ぶ(2)詩に親しむ(3)人の考えを知り、自分について考える、以上の三つです」と述べている。また、「私もまた毎時間本当に楽しみでした。そして多くのことを学ばせてもらいました。どうもありがとうございます。」と述べている。

第二期は、一九九三年高二生の国語Ⅱbの時間である。原稿六〇〇字で二分間スピーチを行った。聞く方の態度ができていなかったため、「聞き手の態度の重要性について注意を喚起」するような新聞教材を用意している。なお、この第二期についての考察を澤田は行っていない。

第三期は、一九九七年から一九九九年にかけて、高三生の現代文の時間に行なっている。この第三期では、「聞き手にスピーチ要約作業を」課している。具体的にはスピーチの題をつけさせている。生徒に配る説明プリントで、澤田はこの実践のねらいを「国語」の活動を分類してみると、読む、書く、話す、聞くの四つに別(ママ)れますが、これらの力を総合的に身に付けようというのがこの試みの目的です」と述べている。

またこの実践を澤田は「私の好きな詩句(しく)発句(ほつく)」としているが、「詩句発句」はシクハツクとも読めます。とりあえず四苦八苦してください。そこから何かが生まれてくることでしょう」とし、生徒の主体性から学びが生まれることを期待している。なお実践の流れは題をつけること以外は第二期とだいたい同じである。

澤田は「この題をつけさせるアイデアは成功した。なにより聞くことへの集中力が高まり、スピーチにそっぽを向くもの、スピーチ中に私語をするものが少なくなった」としている。

ここから窺えることは、この実践においては、「スピーチにそっぽを向くもの、スピーチ中に私語をするもの」がいたことがある、ということである。確かにこの実践報告の中には、第一期のあるクラスについて「欠席や遅刻の目立つ、自分勝手な者の多いクラスだった」や「用意できなかったり、欠席してしまったりしたことが多かった」という記述があったり、第三期におけるあるクラスについて「たぶん自分勝手なものが多いクラスであった。欠席をするものも目立ち、まとまりに欠ける面も多かった。」という記述がある。この実践は、「クラスの雰囲気によって、

それらがかなり左右される」ものであり「クラス担任とも連携してクラス姿勢作りにも意を注いでいかなければならない」としている。

この実践全体について澤田は「授業の導入の役割として、実に効果的であったし、話すこと・聞くことについての関心の高まりも一定の効果を上げた」としている。その一方で先に述べた「クラス」の課題も顕になる実践であった。ここには、叱るなど形だけ整えようとする方法をあえて取らず学習者の主体性を重んじる澤田の、教科担当制である高等学校教員としての苦悩が見られる。なお(20)が私達に遺された澤田の最後の論考である。

五. 二. 方法意識・方法単元学習について

ここでは、方法意識を醸成する澤田の実践を取り上げる。澤田の修士論文の第三章においては自己学習力の育成が述べられていた。ここでは、「方法に対して意識的、自覚的になることで、メタ認知のはたらきを促す。同時に、ノートの作成方法やその他さまざまな表現技能の習得によって、学習する自分の対象化、客体化をはかっていく。そうして両面か

ら学習主体と教育主体の分離を促進し、学習者の自己内対話が活性化すること、**「自己学習力」**は形成されていく。(p.42)としていた。また、澤田自己学習力論について、私は先に「方法の意識化と、表現技能の習得が、学習する自分の対象化・客体化を図る、いいかえれば、教育主体が形成され、学習主体と教育主体が分離する、そして、両主体の自己内対話が活性化すること、**「自己学習力」**が形成されていく」と述べた。つまり、方法意識の醸成は、教育主体を育て、それによって自己学習力が形成される、澤田自己学習力論の根幹部分といえるところである。以下に述べていく実践は、その具体的展開であり、澤田実践のもっとも重要なものである。

具体的な実践の方向として、修士論文第六章第四節「方法単元学習」において澤田は、「方法意識を中心にした単元学習を考えてみたい。」もうひとりの自分」の育成には、技能や方法に対して意識的、自覚的になることが必要だからだ(p.127)」、また、単元学習における「単元を貫く意識を、主題意識(問題意識)から方法意識へ転換してみてもどうか(p.128)」と述べていた。より具体的には「どのようにすればよいのかと

いうことを自分たちでさがし、考える活動を期待している。知識や技能を自分で作りだす体験をする学習をイメージしている(p.133)」としていた。以下に示す「方法意識」醸成の実践群は、こういった澤田の自己学習力論の具体的展開である。

まず、枠組み作文(19)以外は枠組み指定作文とよばれているが、**「とも新しい実践報告(19)では枠組み作文となっているので、本稿もこれに従う」**についてとりあげる。最初は(9)である。この実践は、(14)によればすでに1986年に高一生に「ことばと私(竹西寛子)の授業で行なったものから始まっている。

(9)によれば、この文章の骨組みを手本として、「自明なこととして見過ごしていた物事に新しい意味を見出し再認識した経験について、学習者に文章表現」させるものであった。つまり、枠組み作文は、「発想や思考・認識の型を身につけてゆく」ものであり、「単に文章の枠組みをまね、論の進め方のひとつの形を学ぶことに終わる」ものではないのである。

竹西寛子の文章を、澤田は次のように捉えている。

① — という(種類の)ものがある。【三示】

② あたりまえのように―「通念に対する疑念」

③ ―とはそういうものであろう。「発見」

④ となると―「再認識」

⑤ そう思うようになってから、―「自分の変化」

このように、「通念に対する疑念」とから「発見」「再認識」に至る発想の転換がこの枠組には含まれている。(9)では当時の生徒の作品例も掲載されている。

(14)では、この方式は「たいやきエッセイ」とも呼ばれている。

これは「あらかじめ型というか、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」ということであるが以後の論考(15)(19)では使われていない。

(14)では、まず型を用いて書くことについての先行研究や明治期の作文教育を紹介し、その中で樺島忠夫の「(現在は 難波注) ことばや文章の型を学ばなくても、考えたこと、感じたことを、自由に書きあらわすことができるようになった」という考えに対して疑問を投げかけている。そして、文章を書くには型が必要であるとしながらも、「無味乾燥

な型だけを押し付けられても」使いづらいとしている。そこで、澤田は枠組み作文を提唱するのだが、パロディとも違うことを強調している。

パロディは「原文を風刺し相対化する」ものであるのに対し、枠組み作文は「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・認識を導き出すもの」としている。精神としては「本歌取り」であるとしている。

(14)には、一九九五年の高一生国語Iにおける実践が紹介されている。ここでは、森毅「雑木林の小道」の枠組みを以下のように捉えている。

① ……というのが苦手だ。「書き出し」

② それで、なにごとにせよ、……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

うに見られやすい。「流儀の確認(擬態語化)と想定される悪い評価」

④ しかし、ちょっと言われてもらえば、……「弁護・反論」

⑤ もっとも、……「保留条件」

⑥ それでも・・・「再主張」

この枠組みの①から④を用いて(⑤・⑥は用いなくてもよい)、四〇〇字のエッセイを書かせている(題名はなるべく擬態語でという条件も付いている)。

(14)の後半では、生徒の作文例が紹介された後、発想の型として①苦手なもの↓自己の流儀↓擬態語化 ②自己の流儀↓擬態語化↓苦手なもの ③擬態語↓自己の流儀↓苦手なもの の三通りがあったとしている。

その後生徒のつまずきも紹介されている。(14)ではその生徒のつまずきは生徒のつまずきとして一括して紹介されているが、同じ作文例を扱っている(15)(19)では分類されているのでそれぞれで詳しく見たい。

「おわりに」で澤田は、「与えられた形を整えようとするうちに、知らぬ間に自分がその文章の枠の中に姿を現しているということがある。自己発見の喜びがそこにある」と述べている。また、「論理の形式を知ることによって、自分の身の回りにあって漠として形を持たなかったものに

明瞭な輪郭を与え、学習者をして自ら発見・認識に導く体験をひらくものでもあると考える」としている。

(15)は(14)の実践の再掲載であるが、先に述べたように「生徒のつまずき」のところが分類されている。(14)で「生徒のつまずき」となっていたところが、「生徒のつまずき」と「照れと反発」に分けられている。前者では、一番言いたいことを先に出してしまえば後が続かなくなったことを指摘し「読解及び事前の指導が徹底していなかった」と反省している。後者では「共感の押し付け」を恐れたり「他人の文章の枠組みをそのままなぞることへの反発ないし照れ」があったりする生徒がいることを指摘し、「遊び感覚を強調してみることも有効ではないか」と述べている。また「要は、このような形で、ある種の主張ができることを実感させる」ことが「文章表現の意味に目を開かせる」としている。「おわりに」のところは、(14)の「おわりに」を少し短くしているが、「自己発見の喜び」という小見出しが付け加わっている。

(19)も(14)の実践の再掲載である。全体の記述は(14)(15)とほとんど変わらないが、(14)で「生徒のつまずき」となってい

たところが、「生徒のつまずき」「消極性」「照れと反発」と(15)よりも更に分類項目が増えている。「消極性」では、先の「共感の押しつけへの恐れ」を持つ生徒を別に取り出して検討している。

こうしてみると、枠組み作文の実践の骨格である、単なる文章の型の練習ではなく、「学習者をして自ら発見・認識に導く体験をひらくも」のであるという澤田の認識は、一九九五年から一九九八年まで変わらずある一方で、つまずいた生徒の作文を何度も考えなおしその変更を実践報告に反映していることが見えてくる。そこには、過去の実践をずっと反省しつづける教師澤田の姿が見られる。

方法意識醸成の二つ目の実践として「よむいか通信」の実践(6)を取り上げる。(6)の題目には「読みの方法意識を喚起する試み」とあり、澤田がこの実践を「方法意識」醸成の実践と意識していたことがわかる。また、「読むとはいかなることなのか、という読みの自覚化を促すことが、この試みの目的であった」とあり、また「無意識の惰性のなかで硬直化してしまっている読みをもっと自由に解放したいと考えたのが、この試みである」ともしている。ここには、学習者自身が持つ読み方の自覚化

の上に立って、さまざまな「読むことの方法」を知り、「読むとはこんなことでもあるのだ」という、柔軟で多様な「読み方」の「方法意識」へと誘う実践であるという澤田の意識が見られる。

この実践は、修士論文提出直後の一九九〇年に準備的な実践が行われている。高3生の現代文授業授業において先に考察した「私の好きな詩句発句」(授業前の帯单元)が「一順したあと、その時間帯を使って「読むとは？」という例題をいくつか思いつきで示した」ものが、それであった。

一九九一年にはいると、「年間のテーマに「読むとはいかなることか」を設定し、帯单元として毎時間そのようなコーナーを特設しようと考えた」。最初は教師から例題を提出し生徒に自分の「読み」を紹介するものであったが、時間の関係もあって「プリントによる通信」(「よむいか通信」)を発行することになった。内容としては、「想像力の解放、既成の枠組みの打破から始めて、主観、オリエンテーション、表出語句、描写、状況、比喩、助詞などというふうにあつてきた」とある。(6)には、全十六回分(四月十八日～一月九日)の「よむいか通信」が掲載されてい

る。

No.1は「読むとはいかなることか」という表題が付いている。最初に「ハよむ」とは詩を作ること、すなわち表現でさえある」という話題提起があり、次に「第一回《よむいか》コーナー 1想像力」があり、「例題1」として「10・3110」を読ませている。これは、山路兵一が著作からヒントを得たとし、澤田はこう述べている。「想像力を働かせるとは、局限された部分にとらわれるのではなく、全体との関係において考えるということ。そのような想像力がそこがことばに生命を吹き込むものだと言えます。こうした意味で、読むとは創造的なのです」としている。最後に「今週の《ミニ論文》紹介」があり、そこには「読むとは……だ」という課題の、生徒の応答が載せられている。

No.2は、話題提供の後、「第二回《よむいか》コーナー 2主観的読み」があり、「例題2」として「五月雨や年中の雨をふりつくし」を読ませている。これも山路兵一の本から取ったものとし、「読むとは、読み手がその責任のもとにどう読んでも構わないのです」としながら、「ただし、その読みが自分を離れて成立するためには、他者の同意が必要となって

きます。社会性の獲得と言うのでしょいか」とし、最後に「読むとは」生きる喜びと勇気を与えてくれるもの」としている。読むことが、主観から社会性へ、また、生きることへとつながっていると見ている。最後に「今週の《ミニ論文》紹介 課題 「読むとは……だ」の、生徒の応答が載せられている。

No.3は、話題提供の後、「第三回《よむいか》コーナー 3オリエンテーション」があり、「例題3」として心理学でおなじみの「衣類の洗濯について」の文章を読ませ「オリエンテーション（世界（環境）を理解するために採用する方向や方針）」の例題としている。つづいて、まどみちお「するめ」（例題4）、草野心平「冬眠」（例題5）の題目を考えさせている。そして「ものを読む際にもそれぞれの持つ知識の構造が、理解を支える役割を果たしています」としている。最後は「今週の《ミニ論文》紹介」ではなく、生徒の書いた「私のよむいか（具体論）」の文章（藤本ひとみの詩「ひとり」）についての文章。そこには「詩を読むということとは、自分の心に合ったケースを見つけ出すということもあると思う」とある）を紹介し、「読み手の心のあり方というのもまた、知識の構造や

イメージの質とともに、読むこととつての重要な要素」としめくつている。この通信では、「オリエンテーション」という心理学用語が「心のあり方」に昇華していつている。

No.4は「小景異情」を読む」と表題が付けられ、詩の作者でさえ解釈をまちがっていたとする杉山平一の記事、また、「作者よりも深い読みを示した例」として『去来抄』の「岩鼻や」の語を載せて終えている。

この回では、作者の意識と無意識という問題が見えている。

No.5は、「耳で読む」という表題が付けられ「声にだして読む」ことを考えてみたい」としている。話題提供の後(そこには、聖飢魔II「不思議な第三惑星」の歌詞が生徒経由で紹介されている)、例題6として日野草城「鈴蘭のリリリリリと風に在り」を紹介し、さらに貫之の「桜散る木の下風はさむからで空にしられぬ雪ぞ降りける」にも触れ、「よく読むためには、いい耳も必要なのですね」としている。声に出して読む、ところを、耳で読む、としたところに、澤田の独自性と読むことはコミュニケーションでもあるとする彼の暖かさが見える。

No.6は「表出語句を読む」と表題が付いている。「表出語句」とは浜

本純逸の言葉で、「副詞や副助詞といった」「表現主体の「思い」が込められ」たものである。「表出語句」の説明の後すぐに石田比呂志の「初夏の街を□渡りゆく風と後先なくて歩めり」(例題7)、工藤直子の「ライオン」の末尾の「□と縞馬を喰べた」(例題8)のそれぞれ□にふさわしい副詞を考えさせている。その後には、例題8について授業で書かせた生徒の答えとその思い、それへの澤田のコメントが述べられている。「よむいか通信」は、授業通信の役割も担ってきることがわかる。

No.7も「表出語句(その二)」と表題されて引き続き「表出語句」が扱われている。例題9は、月光が表現された3人の俳句が紹介され□に副詞を入れさせるもの、例題10は中原中也「一つのメルヘン」の「さらさら」を穴抜きし入れさせるものである。最後に「表出語句は、詩を生み、生き方を生み出すだけではありません。建築物まで生み出してしまうのです」として、「ふわふわ」建築についての新聞記事を載せている。歌人でもある澤田の「表出語句」へのこだわりが二回の連載でよくわかる。また、このことは、恩師浜本から「表出語句」という「ことば」を受け取り、自己化しているということでもある。

No.8は、「私のよむいか特集」と名付けられ、生徒の文章が五編紹介されている。「よむいか通信」は相互交流の場になっていったことがわかる。

No.9には「描写を読む」と表題が付けられている。話題提供の中で澤田は「客観的」とか「ありのまま」という説明をそのまま受け取ってみても、ものを読むのにあまり役立ちません」と断言している。そして例題11として服部土芳の「梧の葉に光り広げる蛍かな」について「特異な視線の在り方が新鮮な感動を生んでいるのです」とし、描写とは「特定の「視線」だ」としている。次に例題12として大田美和の短歌を取り上げ「視線の持ち主の存在自体が、興味深くクローズアップされてくるのです」と述べている。最後に、市毛勝雄と田近洵一による「描写」についての説明でこの回を終えている。歌人澤田として思い入れのある回だったと考えられるが、あえて他の研究者の説明で終えている。

No.10には「状況を読む」と表題が付けられている。まず生徒の文章から「状況を読んでいる」ものが紹介され、続いて例題13として子規の「いくたびも雪の深さを尋ねけり」についての山本健吉と佐伯胖の、

異なった鑑賞が紹介されている。そして「どのような状況のなかにその表現を位置づけるか、これが「読む」ことの基本の操作ではないか」としている。また解釈の正しさについて「美」や「自然らしさ」という基準が、文学的文章では考えられる」とし、「本来唯一の正解などという考え方はなじみにくい」としており、説明的文章の基準については「再現」はどうでしょうか」と提案している。

No.11は「比喩を読む」と表題が付けられている。生徒の作文が紹介された後、「書き手がどのようにとらえたか」を話題とし、「表出語句」や「描写」がそれだとしたあと、「比喩表現」もまた、こうした「とらえ方」がポイント」とする。例題14でルナールの「蝶」例題15で三好達治の「土」が紹介され、その後比喩の分類の話に移る。最後に、生徒の文章の中で、詩歌を鑑賞した文章（これはおそらく、先に示した実践「私の好きな詩句発句」で生徒が書いた文章だと考えられる）に出てくる比喩について、澤田はコメントしている。このように「よむいか通信」は後半に入るとますます生徒の文章を取り上げそれにもとづいて書かれることが多くなってきている。

No.12も「比喩を読む(その二)」と表題が付けられている。最初に「直接表さず、他のものによって表現する、こうした行き方は「読む」ことにとつてもっとも大きな問題だ」としている。続いて生徒の文章(黒田三郎の「紙風船」と山口誓子の「海に出て木枯帰るところなし」についての鑑賞文)を紹介した後、比喩と象徴の違いについて話を進めている。そして、その違いを「意味的・空間的・文脈的隣接性の有無」としている。比喩にはその隣接性がある、ということである。比喩か象徴かを考えさせる、二つの短歌を例題16として出した後、最後に、「読むとはイカだ」とした生徒の文章を取り上げ、イカは読むことの比喩か象徴か、と投げかけて終わっている。

No.13は「コンテキストを読む」という表題が付けられている。楽しい話題提供の後、生徒の詩の鑑賞文を紹介している。その文章では、木のとつぺんにある赤い実がほしい子どもことが描かれた詩について、「恋のうた」と見て状況を説明している。澤田は、この文章を受けて、「枠組み」「メンタル・スペース」などの概念に触れた後、マリノフスキーの「状況のコンテキスト」と「文化のコンテキスト」という概念を紹

介している。そして例題17として、野口雨情の「しゃぼん玉」の詩を示し、雨情の愛児の死というコンテキストで読んだときに見えてくる「また別の奥深いかけり」に触れている。最後に生徒の鑑賞文に戻り、生徒が取り上げた詩を「恋のうた」だとしたとき「わかった」のだと思いません」としている。このあたりの「よむいか通信」は、生徒の鑑賞文と澤田の取り上げる詩歌、文章、話題とが、渾然一体となってきた。

No.14は「助詞を読む」と表題が付けられている。ここでは「は」と「が」の違いがまず取り上げられ話題提供された後、例題18として、「彼女は(が)好きな曲がかかればすぐに歌います」を示し、「歌うのはそれぞれ誰ですか」という問いを出しているその後、さまざまな論者の意見を載せている。その後例題19として「鍋洗う前(に)、へ、を)蛍が二つ三つ」を紹介し、最後に北園克衛の「死と蝙蝠傘の詩」で「の」を紹介している。この回は、めずらしく生徒の鑑賞文はない。

No.15は「最後にまたまた比喩を読む」と表題が付けられており、都合三回目の「比喩」について取り上げているということになる。まず例題20として吉野弘の「閉じた海」から入り、この「海」が何をたと

えているかを考えさせている。そして「言い尽くすことのできない微妙なもの表現できるのが、つまり比喩なのでしょう。」としている。最後の例題として例題21に高階杞一の「てこの原理」を示し、「次の詩の比喩について自由に述べてください」としている。生徒の考えを紹介した後、澤田は「表現とは、言い切ってしまうばかりではなく、「種子」を播くようなこともできるんですね。そして、読むということも、“読みきつて（読みつくして）”しまうこととは限りません。自分とともに深まり成長していく読みもまたあるということを中心にまとめておいてもらえたらと思います」と締めくくっている。

No.16は最後の通信であり「ふたたび 読むとは なることか FOREVER」と表題が付けられている。なお、空白のところは、イカの絵が入っている。最初に、「多くは無意識のうちになされているその（読みの 難波注）プロセスに、意識の光を当ててみようというのが、“よむ”（空白のところはイカの絵が入る）の精神だったわけです。」としている。この「よむいか通信」読むことの方法意識の喚起だったことを再び喚起している。その後、受講生と全員が書いた一言感想を掲載し、

最後に「多くのことをみんなから教わりました。また、途中で何度か挫折しそうになりましたが、そのたびにみんなの感想に勇気づけられてここまで来ることができました。感謝しています。どうか、元気で。”よむ魂”（空白のところはイカの絵が入る 難波注）をいっそう磨き上げてください。」と締めくくっている。

なぜ最後の回で、「よむいか」ではなく、「よむ」（空白のところはイカの絵が入る）なのか不明であるが、以前紹介した、ある生徒の「読むことはイカだ」という文章に澤田は触発されたのではないかと推測する。その生徒の文章には「イカは一つの頭から十本の足が出ています。これは一つの素材でも人によっていろいろな読み方ができることを意味しています。また、イカからできるスルメはかめばかむほど味が出ます。これは読めば読むほど奥の深さを知ることの意味しているのです。変わった読み方でしたが、「いか」がだったでしょうか。」とあったからである。

全16回の「よむいか通信」で例題は21で、取り上げた文種は（1つの例題に複数ある場合もある）俳句10、詩9、短歌4、その他4で

あった。俳句が多かったのは、17音をどう「読む」かもとも問題にしやすかったからだろうか。一方、澤田は歌人でありながら意外と短歌は少なかった。

「よむいか通信」は、方法意識喚起の方法単元学習であり、教師と学習者が同行して行う、また、帯単元としての「私の好きな詩句発句」とコラボレーションしながら行う、澤田が目指そうとして通常の授業では果たせなかった、理想の実践であったと私は考える。

六. おわりに

「よむいか通信」は、二〇〇四年から「よむいか入門」として二〇一四年まで、すなわちなくなる前年まで断続的に短歌誌「ポトナム」に連載されている。「よむいか通信」の実践から十三年経って始まり十年間続いた。その内容は最初の五回は「よむいか通信」とよく似ているがそれ以後は「よむいか入門」独自の短歌創作に関する内容が多くなっている。「よむいか通信」は、教師澤田と歌人澤田をつないでくれたのである。十年以上経っても、澤田は、「よむいか通信」の実践を忘れてはいなかった。

た。

「よむいか通信」は、先に述べたように、帯単元としての「私の好きな詩句発句」とコラボレーションしながら行っていた。また、生徒との作文例をのせるだけではなく、そこから内容が始まり膨らむことも多くあった。同行主義的実践の到達点であった。

常に教師は学習者の「もうひとりの自分(教育主体)」を励まし方法を喚起することで育て、そして、その育った教育主体が今度は学習者自身の学習主体を育てていく。教師は、学習主体ではなく教育主体にしか関われないからこそ、学習者と同行していくのだという姿勢を持つ。澤田は、恩師浜本純逸からその姿勢と山路兵一という「方法」を学び自己化していった。そして、実践を展開していったのである。

澤田の遺した論文は多くない。しかし、私たちに遺されたこれらの論文を、今度は私たちが自己化し、自分自身の教育主体を育てていく糧にしていかなければならない。私たちにとっては、「ここからが、いよいよのはじまりなのである(澤田英史 修士論文 p.142)」。