

語彙指導の研究 — 文学教材における修飾語を中心に —

若尾 伸子

一 研究の目的

「語彙指導」という概念はようやく「ことばの指導」と関わって取り上げられてくるようになったが、まだまだ教育現場に浸透しているとは、いいにくい。

「語彙」とはいうまでもなくなんらかのまとまりを持つ「語の集まり」という意味であり、語彙を豊かにすることは、個々の内面世界を広げ、認識の可能性を増すといわれている。具体的にいえば、語彙指導の目的は、

- ① 語彙の量を増やすこと
- ② 理解語彙から使用語彙へ広げること
- ③ 場面にあつた語を的確に用いることのできることに
- ④ ことばに対する興味関心を持たせ、言語感覚を高めること

の四点に集約することができるであらう。

語彙指導は従来語彙論、意味論を内容とした言語教材を通しておこなわれることが多かった。本研究はその語彙指導の場を「文学教材」に求め、語彙指導のなかに語彙指導を位置づけることを理論的、実践的に明らかにしようとした。語句を単発的に取り上げるのではなく、焦点化された観点のもとに学習活動を組む、すなわち、教材研究、指導法研究の中に、「語彙」という視点を位置づけることはできないかと考えたのである。

本研究における「語彙指導」は、語句指導、意味指導と関わりを持たせた、広い意味での語彙指導を考えている。

そこでまず、小学校国語科における語彙指導の意義を明らかにし、学習指導要領における語彙の扱いについて考察するとともに、文学教材における語彙指導の具体的方法について考える。

さらに、文学教材の文脈のなかでの重要語句を中心にした語彙指導の在り方を実際の授業とその分析から、考察する。

従来、「国語力を育てる」ことを目的に、文学教材においても、「語句・文に着目した読みの力をどう育てるか」等は課題にもされ、研究も多くおこなわれてきた。しかし、一つ一つの語句の解釈や文の構造の分析にとどまり、それぞれの語句の持つ言語的価値すなわち語彙的な豊かさや広がりについての指導は不足していたのではないか。また、それらの学習をおして語彙力がどう育つかについての検証は弱かつたように思う。

語彙とその扱いについて考えることが楽しくておもしろいという実感や、必要だという切実感を高めるにはどうすればよいか、さらに自己を表現する力をつけていくための語彙学習力の育成をめざす指導はどうあるべきか、本論のなかで検討していく。

二 小学校国語科教育における語彙指導の意義

国語の能力の基礎として、文字の読み書き能力と語彙力は基本的内容として考えられてよいだろう。しかし、それだけでなく新指導要領の改訂以来、認識力・思考力を培うものとして改めてその意義をとらえ直そうとする動きも大きくなってきている。

本章では語彙指導に対する歴史的な流れや、その必要性にたいする様々な考え方を分析することを通してその意義を明らかにする。

にする。

(1) 国語科教育における語彙指導の意義

垣内松三氏の次のことは、語彙教育について最も基本的な考えを述べていると考える。

：国語教育が、元来偶然的に選ばれた教材中偶々出てきた語及び事実を知らしめることを目的とするのではなく、それによつて読む力、話し書く力を鍛錬せんとするものである限り、その偶然なる語を通じて言語的表現の全機構を看取せしめることが目標である以上、各語は常に全体の言語表現機構の中に織り込まれ、如何なる特殊の語の中にも見い出さなくてはならない。各語はそれと同群、同格の多くの語の典型として見れねばならぬ。そこに国語教育のみならず、一切の教育的作業の方法的性格がある。(中略)それ故語彙指導は単に各語を孤立して教えるのではなくて、その内面的なる構造を知らしめなくてはならぬ。ここに単なる語彙の指導も全文の理会の深化と密接なる連絡を有することは明らかである。(註1 ※傍線若尾)

戦前、1933年にすでにこのような指摘がされているとい

うことは重要であり、本論もこの点を出発点とする。
宮地裕氏は語彙指導の範囲について、

語彙という用語は、本来、“語のあつまり”“語群”であつて、語あるいは単語を意味しないが、語あるいは単語がそのなかにふくまれる単位体であることは言うまでもないから、語彙論のなかに単語の論があつてもよいのと対応して、語彙教育のなかに単語教育もふくまれるものとして述べる。語彙教育が、つねに、特定の語のあつまり、語群についての教育でなければならぬとすると、ひどく窮屈なことになってしまうが、そうではなくて一単語あるいは、二、三の単語の、文中での使い方、使われ方を教育する単語教育も当然ふくまれてよいはずである。(註2)

としている。

語句指導と語彙教育は厳密には区別されなければならないが、本論では宮地氏の論も根底におきつつ研究を進めたいと考える。児童にたいする実際指導の場は一つの語句に対する指導の場も多く、その中に語彙的観点を含めたいと思つているからである。

戦前からこのように語彙指導の重要性が指摘されながら、その指導研究はなかなか進まなかつたと言われている。それはなぜか、倉沢栄吉氏は、語彙指導の重要性を述べる中でそのこと

に言及して次のように述べている。

語句指導や語い指導は、文法的な、または言語要素的な指導ではない。かと言つて読みの指導の中だけで生息しているものでもない。それは表現指導の中にもでてくるし、さらに、語い指導は教育全体の中で人間形成としていきづいていく大領域であるとも言える。読書指導と語い指導を並べて考えてみても、読書指導の何割かは実は語い指導ではないかと思われるふしさえある。∴語い指導そのものは、方法的なものでも下積みのものでもない。それ自身目的的に考えていかなければならないものである。(註3)

「語い指導は人間形成として生きついでいる大領域」であり、「その人間をりつばな人間にするということになる。」と主張する。

以上のように、語彙指導を単に「語彙量を増すための指導」としてだけとらえるのではなく、そのことが認識力、思考力を高めひいては人間形成に大きくかかわるとの考え方が主流をしめてきている。

本論も根本的にはそこに語彙指導の基本的意義があるところからえつつ、国語科の指導の中でそれをどのように具現化させていくかについて考えていきたい。

そして

- ① 教材のなかのどのような語句をとりあげるか。
- ② 語句と関連させてどのような語彙学習をさせるか。

の二点を中心に考えていきたい。

読解指導のなかで、語彙指導をあわせて行つた実践に、浜本純逸と浜松上島小学校の実践がある。

浜松上島小学校では「理解教材におけるキーワードを中心にした語彙指導のありかた」の実践のまとめとして、次の点を提案している。

語句選出の観点として、

- (1) 読み取りに大切な語句
- (2) 語彙指導として発展的に扱える語句
- (3) 使い方に慣れさせたい語句
- (4) 論理的な思考力を伸ばす語句
- (5) 専門用語

を挙げ、さらに「読み取りに大切な語句」として、

心情を表す語句
主題にせまる語句
要旨にせまる語句
難語句

を挙げている。(註4)

ここに取り上げられているうちで、文学教材では「心情にせまる語句」「主題にせまる語句」について中心的にとりあげられる必要があると本論では考える。

そこで文学教材における語彙指導の方法として以下の点を提案する。

まず、教材研究を通しての重要語句の選定基準として、次の二つを挙げる。

- ① 作品のよさを読み取る上で大切な語句、そのなかでも登場人物の心情を表す語句、場面の情景を表す語句を中心に選定する。

② さらにその中でも修飾語、副詞を中心に語句を選定する。それは、それらの語句が、文章を読むときに読み過ごしてしまいがちな語句でありながら、心情や情景を読み深めるうえで効果的に位置づけられていることが多い

からである。

読解の場できりあげた重要語句については、その学年の語彙の指導目標とかかわりのなかで、その語句の語彙論的把握をし、取り立て指導の場も考える。

三 「白いぼうし」(光村図書4年)における語彙指導の実践的研究

(1) 単元の目標

- ① 変化に富んだ場面構成のおもしろさや、場面ごとの情景を豊かにとらえ、登場人物の気持ちを想像豊かに読み取る。
- ② 場面描写など文章表現の優れているところに触れ、それらに込められている微妙なニュアンスを感じることにより、ことばに関する感覚を豊かにする。
- ③ 感覚的な表現での語句の特質を知り、使い方を理解する。

(2) 単元展開

時	学習問題	学習活動
1	全文を読み感想を持つ。	全文の音読をする。 難しい語を書き出す。 心に残った句をかきだす。 感想を持つ。
2	難語句の意味を調べる。	辞典を使って調べる。 前後の文脈から考える。 予想される語句(ほりばた、しんし、なみ木、ぬいとりししゅう、速達、たくしあげる、アクセル、かたをすぼめる、つば、せかせか)
3	松井さんとしんしの夏みかんについての会話から、松井さんの人柄を読み取る。	「こんなに」という語句を中心に、「もぎたて、速達、においまで」「ここにこして」等の語句に

<p>(①の場面)</p>	<p>4</p> <p>にがしたちようのかわり に夏みかんをいれる 松井さんの気持ちを読 み取る。(②の場面)</p>	<p>5</p> <p>女の子との不思議な出 会いに遭遇する松井さ んの様子を読み取る。 (③の場面)</p>
<p>着目させながら、松井 さんのうれしい気持ち と夏みかんのさわやか におう情景を読み味 わう。</p>	<p>「はっと」「あわてて」 「ため息をつく」「かた をすぼめて」等の松井さ んの動作に関わる語句に 目をむけさせながら、優 しく思いやりのある松井 さんの人柄を読み取る。</p>	<p>「乗り出す」「せかせか」 といった語句から女の子 の気持ち、「ちよこんと」 「つかれたような声」か ら女の子の様子を考え、 不思議な出会いをする松 井さんの様子を読み取る。</p>

<p>(④の場面)</p> <p>野原に飛び交うちよう の会話を聞きながら、 幸せな気持ちになるや さしい松井さんの気持 ちを読み取る。</p>	<p>7</p> <p>最後の一文を中心に 物語全体をふりかえ り、夏みかんと松井 さんについて考える。 (⑤の場面)</p>	<p>8</p> <p>自分のやり方で感想 をまとめる。</p>
<p>「よかったね。よかった よ。」というちようの 会話を中心に考えなが ら、「おどるように飛ん でいる」「シャボン玉の はじけるような小さな小 さな声」といった語句に 着目させながら、場面の 情景や、松井さんの気持 ちを考えさせる。</p>	<p>「かすかに残る」夏みか んのおいから、夏みか んの暖かい色、さわやか なおいがこの物語全体 に大きな意味を持つてい たこと、松井さんの夏み かんに寄せる思い等を考 え合う。</p>	<p>松井さんに手紙をかく。 好きなところを朗読発表</p>

(3) 授業の実際とその分析

する。
松井さん紹介カードを書く。

ここでは、(2)で計画した授業構想により、実際におこなわれた授業にそつて、指導のねらいがどのように達成されたか、また、問題点は何かを児童の発言、教師の支援を中心に分析する。

①の場面における授業の実際と分析

初発の感想を第一時に個々の児童が書いたが、児童がこの場面で問題にした点をみると次の三点が挙げられていた。

- ① 松井さんはなんでそんなに夏みかんがいいのかな。
- ② 夏みかんてレモンのにおいにているのかな。
- ③ なんで夏みかんをのせてきたのだろう。

ここに残ったことばとしてあげられてきたものは次の文であった。

「もぎたてです。きのういなかのおふくろが速達で送ってくれました。においまでわたしに届けたかったのじゃう。」

この場面での子どもたちの関心は、車に夏みかんをのせてきた松井さんの思いと、夏みかんのおいについてであった。においに関わる表現はこの教材の中で色を表す語とともに重要な役割を果たしており、松井さんと「しんし」の心の交流、松井さんの夏みかんに寄せる気持ちを読みとるうえで、着目しなければならない語句である。

この場面においては、「もぎたて」「速達」「においまで」といった夏みかんの新鮮さを表す語句や、「にこにこして」「あまりうれしかったので」といった松井さんの心情を直接的に表している語句だけでなく、「しんし」の「ほう、夏みかんてのはこんなににおうものですか、」という叙述をとり上げる必要があると考えた。

「こんなに」は、指示語であるが、「程度をあらわす語」で“強める語”でもある。「にこにこして」「あまりうれしかったので」といった松井さんの心情を直接的に表している語ではないために、児童にとつては、みすこしてしまいがちな語である。また、松井さんではなく「しんし」のことばであるがゆえ

に、意識のなかに位置づきにくい語である。しかし、夏みかんの新鮮さや松井さんのやさしい心情をよみとるうえで、取り上げる必要のある語と考えた。

さらに、「こんなに」は最後の文「車のなかにはまだかすかに夏みかんのにおいがのこっています。」と呼応する重要な語句と考える。

そこで、まず初発の感想のなかの

松井さんはなんでそんなに夏みかんがいいのかな。

というところを学習問題にすえた。

T Mさんがこの場面で疑問をもっているんだけど。

C 1 松井さんはなんでそんなに夏みかんがいいのかのって

思ってたけど。

C 2 おかあさんがわざわざ速達でにおいまで送ってく

れたから。

C 3 もぎたてでいいにおいがしている。

C 4 においをかくとほつとする。あまずっぱいにおい

がおかあさんみたいに感じる。

C 5 「ににごしてこたえました。」っていつてるか

らうれしかった。

C 6 「あんまりうれしかったので、一番大きいのを車に乗せてきた。」って書いてある。

C 7 夏みかんのにおいをすつとかいでいたかったんじゃないかな。

(略)

C 8 お客にもいいにおいをかがせたかった。

T 松井さんのうれしい気持ちが変わりますね。「しんし」の「これはレモンのにおいですか。」という文から、「夏みかんてレモンのにおいにているのかな。」という問題をだしていますね。この「しんし」は夏みかんをどう思っているのかな。

(略)

T 「こんなににおうものですかというところは？」

C 3 少しびっくりした。

C 9 なるほどわかった。

C 10 少し意外に思っている。

C 2 ちょっと疑問でちよつとわかった感じかな。

T 「こんなに」ということばは例えば、どんなふう

に使うのかな。

C 11 こんなにいつぱいあるの？

C 12 こんなにおいしいんですか。

C 10 こんなにうれしいことはない。

C 13 こんなに強いチームがあるなんて…。

C 8 こんなに高かったら買いません。

C 14 こんなに身長が伸びたよ。

C 15 こんなについてない日はないぜ。

T なるほどね。しんしのびっくりした感動した気持ちがこのことばにあらわれているのかな。ふたりともいい気持ちでわかれていきましたね。

夏みかんの新鮮さを表す語や松井さんのうれしさがあらわれている語について、多くの児童が発表するなかで、C 8の発言を教師はとりあげ、「しんし」の言ったことばへと目をむけさせた。「こんなに」という語に着目させたためである。

さらに、「こんなに」ということばの持つイメージを確かめながら、しんしが驚き感動するほどの夏みかんのおいしさとそれを指摘されてうれしく思う松井さんの気持ちを読み取っていた。

②の場面における授業の実際と分析

この場面では「松井さんは…」という文に着目し、松井さんの動作とそこから読み取れる松井さんの気持ちを動作をくわしくする修飾語に焦点を当てて考えていくことを中心課題とした。

具体的には次のような叙述がとりあげられた。

- ① 松井さんははつとしました。
- ② 松井さんは車からでました。
- ③ そんな松井さんの目の前を…。
- ④ ため息をついている松井さんの横を…。
- ⑤ 肩をすばめてつたつていた松井さんは…。
- ⑥ 松井さんは飛ばないように石でつばをおさえました。

T アクセルをふもうとしたとき、松井さんははつとしたんだね。この「はつとした」を考えてみよう。どんな時に使うだろう。

C 7 びっくりした時。

C 3 はつと気がつく。

C 10 急にあることに気がついて思い出した時に使います。

C 16 辞書で調べてみるね。「①おどろいた」と②急に気がつく」の二つがあります。ぼくは急に気がつくのほうだと思います。

C 17 ぼくもそう思う。知らないでいて出発しようとして急に気がついた。

C2 わたしはおどろいたというほうだと「思います」。

C9 わたしもそう思います。ふつうはないほうしが落ちていてびっくりしたと思います。

T それぞれ両方考えられるね。はっと気がついたし、びっくりもしたかな。

この場面に於ける「はっと」の意味は、“急に気がつく”のほうに近いと思うが、“おどろいた”という要素もまちがつているとは言えず、どちらかというようには決めないで、ひとつだけの意味ではないということをおさえることにとどめた。また辞書に興味をもつてきていることもたちではあるが、文脈に即してことばの意味を考えることを大切にさせたい。と考えた。さらに「ちょこんと」という表現にもふれて考えていった。

T ぼうしは落ちていたのかな。

C16 最初はそう書いてあるけど…

C10 「ちょこんと置いてあります。」って書いてあります。

C12 かわいいたいぼうしだから、おとなのぼうしじゃないと思う。

T 「ちょこんと」ってどんな様子かな。
C14 何もなしとこころにものがおいてある。

C5 ないところに一個だけある。

C18 小さいものときに言う。

C8 真通りの何もなさびしいところにはぼんんとある。

C19 p62に「おかつばのかわいい女の子がちょこんと」ってところがあるよ。

T へえ、同じことばが二度使われているんだね。そのところあとで調べてみよう。同じ意味かどうかね。

児童は同じことばが、作品の中で二度使われていることに気づいた。文脈上の意味の多義性に関わることで、このことは今後でも大事に考えていきたい点である。

児童がつかっている『国語辞典』（三省堂）では、「「ちょこんと」（副）小さくきちんと、かわいらしくすわっている様子」とあり、物とともに、人を念頭においた書き方になっている。ぼうしに対して「ちょこんと」と表現した中に、このぼうしに親近感をもった松井さんの気持ちを読み取らせるべきであったか。これは次の「ぼうしを（大切に）つまみあげた」松井さんの行為の表現につながる場所であり、大切にあつかう場面とことばであった。③の場面の「女の子がちょこんとすわっていました。」のところで大きく扱おうとしたために大事な場面をあいまいにしまったと反省させられる。

T ちょうはどこへいったの？ ゆっくりいったの。

C2 「ひらひら高くまいあがると並木のみどりの向こうへみえなくなつてしまいました。」です。目の前をひらひら高くだから、にげて行く感じ。こんどはつかまらないぞというように。

C20 必死でにげた。

C10 松井さんがぼうしをあげると、ひらひらつてパイパイありがとうって感じで。

C18 ああ、にがしてくれるのね、ありがとう。

ここでは「あわててぼうしをふり回して」いる、人のよい松井さんの動揺ぶりを読み取らせたあとで、「ひらひら高くまいあがる」という語句に着目させ、松井さんのあわてぶりや、ちょうの様子を考えさせた。

さらに、「しまった」と思った松井さんの気持ちがかかれていますところを「というところは」「ため息をついている松井さん」「肩をすぼめてつたつたつたつた松井さん」という叙述に着目させた。

T 「ため息をつく」は「ため息を出す」とはちがうかな？

C16 「出す」っていうのは自分で出すってかんじだ

けど、「つく」だと勝手に出てしまつて言う感じ。

C4 出そうと思つて出したのではなく、こまりはてて思わずでてしまつたつていう意味かな。

T こまりはててなんてなかなかいい言葉しつてるねえ。

C10 ちょうをにがしてしまつて、どんなにたけおくんは悲しがるだろうと思つてる。

C23 どうしよう、かわりのものがないつて思つてる。

T 「肩をすぼめて」だけど、辞書でしらべてあつたね。

C15 「小さくする。かさをすぼめる。口をすぼめる。」
「すぼめる」は「つぼめるをみよ」つてかいてある。

T 「肩をすぼめる」つてのはないのかな。

C ない。ない。

C16 「肩」のところに、「肩をすぼめる」がありません。

T へえっ、「肩がなんとか」つていうの、まだ他にもあるでしょう。

C16 「肩で息をつく。肩の荷がおりる。肩をいから

す。」

C19 「肩をおとす。肩をならべる。肩をもつ。」

T 「肩をもつ」って本当に肩をよいしょつてもつわけじゃないよね。こないいいかたを「慣用句」と言ううちよつとむずかしい言い方をします。目とか手とか体の名前を使ったことばがたくさんあるけど、またあとで調べてみよう。

このあと、「目」「手」「足」「頭」等身体の部分を使った慣用句について辞書を使って自分たちで調べる学習を特設した。

四 研究の成果と課題

本論は理解学習のなかに語彙指導を位置づけ、語句を単発的にとりあげるのではなく、語彙的観点のもとに語句をとらえなおし、学習活動を組み、その方法をさぐることを目的に展開してきた。学習者研究、教材研究、指導法研究のなかに「語彙」という視点を据えたいと考えたからである。

本研究による成果と課題をまとめると次のようになる。

第一に、語彙を学ぶことが、単に語彙の量を増すということだけではなくて、認識力、思考力をも高め、そのことにより、

人間形成にも関わるという提案をし、語彙力を養う場を取り立て指導の場だけでなく、教材文の文脈における一語一語に関わる学習を通すことによっても培われるのだということを明らかにしようとした。

語彙の増加が思考力や認識力とどうかかわるかについては、現実の児童の姿から今後さらに検証されねばならないであろう。

第二に、語彙指導についての先行研究を分析することで、文学教材における語彙指導のありかたを探ることを中心に論述した。生活にねざした場からの語彙指導、語句の相互関連づけのなかで作品を読むことから可能になる語彙の学習について示唆される点を拾いだすことができた。

教える側の教師自身に豊かな言語感覚と、言語理論が必要であること、教材はあらゆるところに存在すること、等の重要性を認識した。

第三に、「白いぼうし」「こんぎつね」の二教材の教材研究と実践授業を通して、文脈のことばの読み取りから語彙指導につなげるありかたを模索した。「語彙」という観点のもとに教材分析をすること、そのことが児童のことばに対する意識を深くし、読みの確かさを増すこと、ことばにたいする興味の育ちがあることの重要性が確かめられた。

今回の研究では、学習基本語彙の選定等、指導すべき語彙に

ついでには触れる余裕がなかった。語彙指導を考えるにあたって、
どれだけの語をどの時期に学習するかという点については大きな
課題であり、今後のさらに検討していく必要がある。

(註1) 垣内松三 『基本語彙学(上)』

文学社 1938

(註2) 宮地 祐 「日本語語彙教育の特性」

『日本語と日本語教育—語彙編—』

文化庁 1972

(註3) 倉沢栄吉 『語い指導と語句指導』

明治図書 1974

(註4) 甲斐睦朗・浜松市立上島小

『豊かな読みをめざす語彙の指導』

明治図書 1985

(わかお のぶこ 戸倉町立戸倉小学校教諭)