



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

語彙教育の実践史研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-05-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村,和弘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/107167

語彙教育の実践史研究

中 村 和 弘

国語科教育学分野*

(2009年8月31日受理)

要 旨

本研究の目的は、東京都青年国語研究会（青国研）がどのように語彙教育の実践に取り組んできたのか、その過程を明らかにしようとするものである。本稿では、まず、語彙教育研究における実践史研究の方法論について述べ、次に、青国研の昭和50年度の取り組みについて分析した。

キーワード：語彙教育 実践史研究

1. 問題の所在

授業実践は、一回一回の授業が独立しているのと同時に、前時の授業を受けて本時の授業があり、また、本時の授業を受けて次時の授業が展開されるというように、一つながりのものとしてとらえることができる。このつながりは単元として組織され、その単元のつながりが年間指導となり、各教科・領域の年間指導が学年ごとにつながり合って学校教育を形成する。

一方で、こうしたつながりとは別の授業実践のつながりがある。例えば、研究授業の場合である。ある研究主題のもとで研究授業が実践される場合、一般的に事前の検討会があり、研究授業本時があり、授業後に協議会が行われる。

こうした「事前検討→研究授業→協議」というつながりは、先の「前時→本時→次時」という単純な時間的なつながりとは意味が異なる。校内研究などでは、ある特定の研究主題のもとで、研究授業は複数回行われるのが一般的である。つまり、「事前検討→研究授業→協議」のつながりは、次の研究授業での「事前検討→研究授業→協議」へとつながっていくことになる。このようなつながりを経て、次第にその研究主題

の元での具体的な授業像が明確になっていったり、教師の専門的な力量を高めていったりすることになる。前者の「前時→本時→次時」という時間的なつながりではなく、研究主題等のもとである目的に向かって意図的につながっていく授業のつながりを、本研究では「実践」と呼び、研究の対象とするものである。

国語科教育に限らず、我が国の教育研究においては様々な特色ある実践が、その時々教師たちによって創造されてきた。例えば、国語科教育における語彙教育（語彙指導）の領域においても、教育科学研究会国語部会など民間の教育研究団体によって取り組まれた実践¹⁾もあれば、安達隆一・豊橋市立二川小学校のように学校を母体として取り組まれた実践²⁾もある。

これらの語彙教育における様々な実践が、どのような経緯をもって教師たちによってつくられてきたのか、その生成の意図的なつながりを解き明かそうとするのが、本研究のいう実践史研究である。

ひとつの実践は、ある日突然生まれてくるものではなく、研究団体なり学校なりで長い時間をかけ様々な取り組みを経て徐々に形づくられてきたはずである。今、私たちが出版物などを通して目にできるものは、それらの研究がまとめられた「ゴール」であり、そのゴールに向かう「プロセス」は見ることができない。

* 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

しかし、そのプロセスにこそ、教師たちが事前にどのような教材研究や授業計画を立て、そして実際の授業の取り組みがどうであって、さらに、授業後にどのような協議を経てネクストプランを練っていったのかという、大切なつながりが埋蔵されているはずである。

浜本純逸は「教育実践史研究の意義」として、次のように述べている³⁾。

一人ひとりの教師の実践は、日々新たな、そして精いっぱい努力の営みである（それでいて授業の後に何と多くの悔いが残ることか）。その精いっぱい努力された実践は、現在の時点から考えると、すぐれた教育実験であったと考えられまいだろうか。教育実践史を教育実験の歩みとして読み直すことが必要なのである。

浜本のこのような「教育実践史を教育実験の歩みとして読み直す」には、実践の内実に迫りながら、「歩み」＝プロセスを読み解かなければならない。

つまり、一つ一つの授業を<輪>と見立てれば、その授業の意図的なつながりである実践を<くさり>ととらえることができる。一つ一つの<輪>がどうなっているか、隣り合う<輪>と<輪>がどうつながっているか、さらに、<輪>のつながり全体、つまり<くさり>そのものがどのようになっているのかを、残された資料などから読み解こうとするのが、本研究のとする実践史研究の立場である。

2. 研究の方法

2.1 実践史研究という方法論

この研究方法には、二つの利点がある。一つは、その実践の特徴を内部から明らかにすることができる点である。

語彙教育研究の領域では、1990年代に入って、それまで取り組まれてきた様々な実践を集積し分類整理しながら、それぞれの実践の特徴を明らかにしたり、また、語彙教育全体の課題について整理したりする研究が進められた⁴⁾。例えば、塚田・池上においては、「作品語彙—選定語彙」「体系的指導—機能的指導」という軸による枠組みを設定し、その枠組みをもとにそれぞれの語彙教育の実践を整理している⁵⁾。

これは、先ほどの例えを使うならば、<くさり>の特徴を他の<くさり>と比較するという方法を取っているということになる。語彙教育の実践の特徴を俯瞰的にとらえ、外側から明らかにしようとする方法であ

る。この方法を仮に「俯瞰的アプローチ」と名付けるのであれば、本研究のように一つ一つの<輪>のつながりから<くさり>の特徴を明らかにするような内部からのアプローチを、「仰視的アプローチ」と名付けることができる。「俯瞰的アプローチ」が<鳥の目>であれば、「仰視的なアプローチ」は<虫の目>である。この異なる双方のアプローチは、同じ実践に対してそれぞれ別の知見を見だし、その実践の特徴や課題を立体的に解き明かすことができる可能性がある。

実践史研究のもう一つの利点は、内部から実践の生成過程を明らかにすることによって、その学校、あるいは研究会が、どのように「事前検討→研究授業→協議」をつなぎ合わせながら、それぞれに特色のある実践を生み出してきたのかを見えるようにするという点である。その部分が見えるようになるということは、現在も取り組まれている様々な授業研究（校内での研究、市区町村の研究会での研究、さらに、民間の教育研究団体での研究、等）に対して、「かつてこういう実践があった」ではなく、「かつてこのように実践が生み出されてきた」というかたちで、研究推進上の課題に対しての示唆を与えることができるようになる。考える。

「どんな実践があったか」ではなく、「どのように実践が生み出されたか」という実践史研究が導き出すとする知見は、今、まさに目の前の子どもたちとよりよい実践を生み出そうとする授業研究の場において、より実効的にはたらくのではないかと考えられる。

2.2 実践史研究の対象と具体的な方法

本研究では、民間の教育研究団体である東京都青年国語研究会（以下、「青国研」と略記）による「語い指導」の取り組みを分析の対象としている⁶⁾。

数ある語彙教育の実践の中から、青国研による取り組みを研究の対象としたのは、次の理由による。

(1) 青国研では、昭和49年度から平成5年度までの20年間にわたって、継続して語彙教育の実践の開発が取り組まれた。月例研究会で行われた研究授業の数は198に及ぶ。組織的に長期間にわたって取り組まれた語彙教育の実践として特徴的である。

(2) また、その研究成果は書籍にまとめられ公にされている⁷⁾が、同時に会員向けの資料として毎年『研究紀要』が編纂され、研究授業にあたっての提案内容、授業記録、協議会記録、指導者による講話記録などが月例研究会ごとに整理され収められている。この『研究紀要』を一次資料として分析の対象とすることで、この会の語彙教育の実践をたどることができる。

(3) これまでの研究から、青国研による語彙教育は、「学習者主体を目指す単元学習の特色が、よく現れている」⁸⁾実践であり、「人間主義的な単元学習的アプローチ」⁹⁾をとる実践であるという指摘がなされている。青国研の取り組みは、語彙教育の中で「言語学的なアプローチ」とは対をなす実践として、注目に値するものである。

本研究では、青国研の『研究紀要』を手がかりに、月例研究会における提案や授業、授業後の協議会記録を読み解きながら、「学習者主体を目指す単元学習の特徴が、よく表れている」実践が20年間の取り組みの中でどのように生成し、また変容していったのか、その過程を研究初年度より順次明らかにしようとするものである。

2. 昭和49年度の「語い指導」の実践史

青国研において「語い指導」研究が始まった昭和49年度の実践史については、既に他誌に発表している¹⁰⁾、ここではその概略を述べるにとどめる。

研究初年度の昭和49年度には、前半に「文学的文章の読みにおける語い指導」が取り組まれた。その実践上の課題をまとめてみると次の点が指摘できる。

- ・「文章の読み深め」の問題…作品の中から言葉を抽出して指導する場合、その言葉の指導にウェイトがかかれば作品の読みから離れてしまう。
- ・「目的的な語い指導」の問題…逆に作品理解にむけての指導にウェイトがかかれば、目的的な「語い指導」とはいえなくなってしまう。
- ・「語いによる生活陶冶」の問題…一方、いずれの場合にしても、扱う言葉と児童の生活との結びつけ方は欠かすことができない。

文学的文章の読みにおける語い指導の研究は、この三つの問題—「目的的な語い指導」「文章の読み深め」「語いによる生活陶冶」—をどう一つに統合するかにおいて、実践上の大きな壁に突き当たっていたと考えられる。

また、年度後半では、説明的文章を対象とした語い指導の実践が取り組まれた。各月の月例会での提案、授業および協議会を通して、そこでの課題を次のように指摘することができる。

- ・「単元構成」の問題…読解指導と語い指導をどう関連させればよいのか。

- ・「語い選定」の問題…単元の核となる中心語いをどのように選ぶのか。
- ・「指導の工夫」の問題…語いをめぐって個別の学習活動をどう組めばいいのか。

前述の「目的的な語い指導」「文学作品の読み深め」「語いによる生活陶冶」の統合の問題と、この「単元構成の問題」「語い選定の問題」「学習の個別化の問題」とは、図1のように、上部と下部に分かれながらも、それぞれが互いに深くかかわり合っている構造の問題群であると整理することができる。

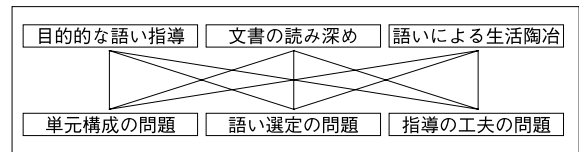


図1 昭和49年度実践の問題群の構造

例えば、上部の問題群から見れば、目的的な語い指導のためには、どのように単元を構成し、どのような中心語いを選定し、指導の工夫をどのように行えばよいのか、ということになる。逆に下部の問題群から見れば、「目的的な語い指導」「文章の読み深め」「語いによる生活陶冶」の統合は単元構成の問題としてはどのような解決が図れるか、という構造になる。

研究2年次となる翌昭和50年度には、これらの問題群の解決に向けてその取り組みが進められた。本稿では、その昭和50年度の取り組みを分析の対象とし、青国研での語い指導の授業実践が実際にどのように行われ、そして、この問題群の構造がどのように変化していったのかを明らかにしようとするものである。

3. 昭和50年度の「語い指導」実践史

3.1 50年度の研究方針

昭和50年度の研究主題は「読むことの中での語い指導」が設定されている¹¹⁾。

年度始めの「研究の基本方針」として、次のような点が挙げられている。

- (1) 研究テーマの具体化
グループ別に「～のための語い指導」というふうに目標的に示し、教材名、ジャンル等は別枠で表すか、() 内に示す。
- (2) 語い選定の方法、基準
・ねらいを具体化し、ねらいにそって選ぶ。いろいろな観点から選ぶ。

- ・主題や意図にとらわれず、多様な見地から選ぶ。
- ・教材がつねに語いに先行するのではなく、語いが教材に先行する場合もとりあげる (後略)。(p.3)

「読むことの中での語い指導」という研究主題は前年度49年度と同様であるが、この研究方針には、49年度の実践から浮かび上がった問題群に対して、解決へと向かう一つの方向性が明確に示されている。それは、「目的的な語い指導」を、ということである。

各月ごとの研究小主題を「～のための語い指導」と目標的に表すことや、ねらいにそって語いを選ぶ、といった文言にその方向性が表れている。語い指導の目的が優先されること、つまり、「この教材だからこの語いを扱う」から「この語いを扱うからこの教材を使う」へというシフトチェンジが、研究方針の段階で明確に示された。

以下、昭和50年度の月例研究会での取り組みから、特徴的な8月、9月、10月、12月、1月の授業について検討する。

3.2 8月研究合宿授業における実践

8月授業は、実質的に「語いが教材に先行する」語い指導が試みられた初めての実践である。研究小主題は「ことばに対する固定的な認識を変えるための語い指導」(4年)が設けられ、主題の設定については次のように説明されている。

語い指導は手段ではなく目的概念ととらえるべきことを研究主題として明確に打ち出し、生活レベルで用いられていることばの中から、固定的に認識しやすいことばをとりあげた。そして、それをどのように教材化し、どんな方法、手順で、ことばに対する認識の質的変容を図り、学習を転移するかを共同研究したいと考え、本単元を設定した。(p.46)

「語いが教材に先行する」語い指導の試みの第一歩は、選定する語いと教材の立場を逆転させることであった。

今までは文章がまずあって、その中から語いを選び、指導してきた。そのため、どうしても語いが制限され、語い指導が手段化されたり、もしくは、教材の意図からうきたってしまうような傾向

があった。そこで、どんな語いを指導すべきかを考え、語い指導の基本操作である分類・類別を授業の中でどのように取り扱うかという点からも、教材化を図り、『スポーツのルール』を作成した。(p.47)

最後の「作成した」に着目したい。「固定的な認識をしやすいことばという条件にかなうことばとして『ルール』をとりあげ」(p.46)ることを先に決め(つまり中心語いを先に選定し)、その学習に合わせた教材文「スポーツのルール」が書き下ろされている。昭和49年に語い指導の研究が始まって以来、初めて教材の文章が授業者の手によって作成されたのである。当然、その教材は、「ことばに対する固定的な認識を変えるため」という語い指導の目的のもとで書かれている。

語い指導の目的に合わせて教材文をつくるというこの第一歩と連動して、単元構成にも変革がもたらされた。作成した教材をどこでどう読ませるか、読む活動の前後にどんな活動を位置づけるなど、語い指導の目的に合わせて単元の構成も自在に考えられることになったのである。

昭和50年の8月授業で提案された「語いが教材に先行する」語い指導は、「目的的な語い指導」という方向性を前進させた。そして、同時に、付随する課題を浮き彫りにしたともいえる。今後の研究の方向性として、次のように示されている。

今までは、ジャンルとか教材が先行していて、それによる語い指導という、非常に限定した考えにとらわれていたが、これからは、本来の研究主題に立ち返って、「読むことの中での語い指導」を、ジャンルや教材を先行させないという考えで進めていきたい。(p.67)

3.3 9月例会授業における実践

8月の研究合宿における成果を受け、9月以降の授業では、これまでにない方向性での実践が様々に試みられている。

まず、9月例会では「生活への転移をはかる語い指導—読む行為を生活にどう生かすか—」という小主題が設定された。授業を通しての提案として、

- (1) 教師の願いから語いを選考する。語い先行の学習指導を展開するにあたって、学級の実態をふまえ、教師の願いを核にして語いを選考する。

- (2) 「読む」行為に対する意識を広げる。その方法として、学習の場を国語科以外の教科や生活の場の中にも求めた。
- (3) 「ここを読む」ことの大切さに気づき、生活への転移を期待する学習を展開する。(p.67)

の三点が挙げられている。(1)は教材文の中からではなく、自分の学級の実態からこの言葉を扱いたいという授業者の願いから語いを選定していること、(2)は読む対象を文学的文章や説明的文章に限定していないこと、(3)は学習したことが別の学習や生活に転移することをねらっていることをそれぞれ示しており、これまでの授業にはない、より目的的な語い指導を目指そうとしていることがうかがわれる。

単元名『「よむ」ことについて考えよう』(4年)の学習の流れは、以下のようになっている。本時は第二次にあたる。

第一次

- ・めいめいの子どもに「□をよむ」という課題を与え、□の中に入るものを考えさせる。

(1時間)

- ・子どもたちが考えた「よむ」を分類させる。

(1時間)

- ・子どもたちに、分類した様々のよむに関する資料を集めさせる。

- ・集めた資料をもとに学習計画を立てる。

(1時間)

第二次

- ・心をよむことに焦点化し、子どもの生活からとりあげ、心をよむという視点で文学作品を読ませる。

(1時間)

- ・心をよむということを、生活に生かすことを考えさせる。

(1時間)

(pp.68—69)

本時の展開は、まず、自分の経験したことから心をよむことについて書いた児童の作文を読むところから学習が始まっている。次に、「心をよむ」に関連して教科書教材「貝がら」を読んでいる。その後、「それでは、みんなの生活の中で考えてみましょう。心をよめたことによって、こうなったという経験はありますか」(p.71)という教師の発問のもと、日常の出来事について経験を出し合う時間があり、最後に「先生の先生が書いた手紙」を配り、「それぞれ読んで、書いて下さった先生が、どんな心で書いたかメモしてみ

ましょう」(p.71)という教師の投げかけで授業記録は終わっている。

協議会ではまず、「教師の願いから語いを先行させ、教材にのせたことは新しい試みである」(p.72)と評価されている。授業者自身「学級でも、お互いの心を読み、思いやりをもちたりすることに欠けているので、考えさせてみた」(p.72)という単元の背景にある教師としての願いを協議会の中で語っている。

しかし、実際の授業については、「語いを選定するにあたって、子どもの興味、問題意識はおさえられたか」(p.72)、「(今日の授業では)心をよむ必要性など考えさせられなかった」(p.73)という意見が出されている。また、

四年生という発達段階からして、「心をよむ」ということはむずかしすぎたのではないか。教師の願いなら「思いやり」とか「人の心をおしはかる」でもいいのではないか。心を、にこだわりすぎたようだ。「読む」ということばを広げる中には「心を読む」ということもあると考えるだけでも、語い指導になるのではないか。(p.73)

のように、四年生の児童に実際に「心をよむ」ことをさせること自体の難しさを指摘する意見も出されている。

語い指導が目的的に行われなければならないことは8月授業で確認されたが、本単元では、この語い指導の目的が教師の願い(前出の「学級でも、お互いの心を読み、思いやりをもちたりすることに欠けているので、考えさせてみた」と直に結びついてしまっている。それは学級の実態を受けて設定されたという点では妥当であったかもしれないが、学習する児童の意識とは、かなりかけ離れたものになってしまっているという懸念である。

上記の発言にあるように、まず、「読む」という言葉を扱い、生活の中では文章を読むだけではなく多様な「よむ」があることに気づき、その中の一つとして「人の心をよむ」という使われ方があることを知る。そして、「人の心をよむ」とはどういうことなのかを考え合い、結果的に「人の心をよむ」ことの価値に子ども同士が気づき合い、学級の中で思いやりを大切にしようとする雰囲気は生まれてくる。

このように、授業者の願いと語い指導とを結びつけるには、「子どもの興味、問題意識」をおさえたい語いの選定や、同じく「子どもの興味、問題意識」に即した何段階か、幾種類かの指導過程を組み合わせた単元

構成が必要だったのである。

協議の最後に出された「今日の話し合いで二つ考えたことがある。一つは教師の願いをすぐに語い指導にもってくることのむずかしさ。(後略) (p.75) という発言が、きわめて象徴的である。

3.4 10月例会授業における実践

研究小主題「ことばの感覚を養う語い指導」が設定され、語感を養うことが意図された初めての単元である。主題の設定として、

選び抜かれた適切なことばを使用する能力も、そのことばを感じとる能力も、その人間の心情とかわりあうものである。つまり語感を養うということは、人間をきたえ、成長させることに通じるのである。これは、語い指導の目標である人間教育に一致するものである。(p.79)

とあり、語感についての指導が、人間教育としての語い指導という青国研が目指すものと重なっていることが述べられている。「語感」ということについて、授業者は、

同じ対象を指し示す語でも、その対象に対しての人間の感情や評価、また、語そのものの持っている感じによって、さまざまな相違がでてくる。つまり、辞書のうえでの意味は同じであっても、表現効果に違いが生まれるのは、語感の違いによるものである。(p.79)

と説明している。また、9月授業で話題となった、扱った語いを選ぶにあたっての教師の願いについては、

全体的にみて語彙量の乏しい本学級の児童に、表現する人の立場や感じ方によって違うことばで表すことや、表現されたことばによって受ける感じの違いがあることを指導することは、大切なことである。(p.79)

と述べている。

単元名は「新聞の見出しのことばを考えよう」(4年)で、同じ野球の試合の結果を知らせる学級新聞の見出し語に使われた「大勝」と「快勝」を比べ、「事実と同じでも、表現する人の立場や感じ方によってことばは違っており、受けとる側の感じや印象も違ってくることに気づかせる」(本時の授業の目標) ことが

ねらわれている¹²⁾。

協議会では、「ことばの違いはわかったと思うが、語感の違いがわかったか疑問である」(p.84) という質問が出され、「一つのことばの受け止め方にも個人差がある。そういうことが語感の違いであり、そこをふくらませることが、語感の指導ではないか」(p.84) という意見も出されている。

また、「大勝」と「快勝」の比較そのものが四年生の児童に難しかったのではないかという意見も続けて出されている。「勝つというイメージをふくらませてから指導に入るべきだった」(p.84)、「大勝、快勝にしぼったが、もっと児童の中には、勝ったというイメージの強い言葉があるのではないか。それをふくらませると違う授業になった」(p.84) などである。

授業者自身も「四年で大勝、快勝ということばを語感指導することは、たいへんむずかしかった」と自評を述べつつ、

勝つにまつわることばを、量的にふくらませるだけでは語感指導ではない。質的な違い、心情的な違い、強調点の違いということに気付かせるというところに中心をおいた (p.85)

という授業の意図について繰り返し説明している

この授業者の意図は意図として、実際の授業展開が当該学年の子どもたちには難しかったのではないかとこの反省は、先月の9月例会の協議会でも出されていたことである。

- ・読む対象を自分たちの書いた学級新聞の記事としたこと。
- ・その記事の見出し語を使って似た意味の言葉を比較させ、ぴったりする言葉を吟味させるという子どもにとって自然な学習の場を用意したこと
- ・これらの学習を通して、語感の違いに気付かせることを意図したこと。

というこの単元の特徴は、8月の研究成果を受けて、これまでにない新しい語い指導の方法を示したものと考えられる。しかし、こうした工夫をもってしても、「大勝」と「快勝」という「選定語い」そのものが子どもにとって難しければ、実際には学習が逆に児童の興味や問題意識とかけ離れてしまい、授業者をして「たいへんむずかしかった」と言わしめることになってしまう。

こうしたことを受け、この月の協議会では、司会者から「本時のような場面を設定した場合で語感指導するにはどうしたらよいか」(p.85) という質問が会員

に投げかけられている。そして、次のような意見が出された。

見出しをとりあげるとしたら□の中にいろいろなことばを入れてみて、それを発表させて、快勝、圧勝、辛勝、大勝、楽勝などのことばが、どのような場面でどのような勝ちぶりを想定して出たのか、児童の経験や指導語いとむすびつけて出させ、発表させ、お互いに聞きあって理解し合う中で、ことばの微妙な違いに気づかせていくというやり方もあっていいのではないか。(p.85)

大勝、辛勝、快勝の類のことばは四年生では無理だと思う。四年生で、語感指導する場合、もっとわかりやすいが、児童の実際の生活の中では、混乱が多いとか、はっきり区別する必要があるとか、従来の語句指導の手がそこまで及ばなかったものとか、ことばの意味上の区別が語感をみがくの役に立つものとか、ことばの微妙さに気づかせるものとか、四年程度にあったものをとりあげていくことが大切ではないか。(pp.85—86)

これらの発言には二つの点で注目すべきであろう。

一つ目は協議会を通して、具体的な代案が提示されている点である。代案は、提案された授業とある程度同じ「土俵」の上で考えられることが求められる。そういう点で、司会者が、「本時のような場面を設定した場合で」と限定をかけて投げかけをし、それを受けて上記のような具体的な案が出し合われている点が、青国研における語い指導研究の取り組み方の特徴の一つだといえる。

もう一つの注目点は、上記の発言にある「四年程度にあったもの」という言葉である。前述のように、9月10月と、授業者の願いをもとに語いが選定され、目的的な語い指導が展開されたが、いずれも「児童にとって難しかったのではないか」という反省が協議会で示されている。8月の研究合宿で出されていた「発達段階を踏まえた指導ということをどう考えるか」という問題である。特に単元の核となる中心語いの選定にあたっては、この点を十分に考慮していかなければならないことがはっきりしてきたのである。

3.5 12月例会授業における実践

この12月例会で特徴的なのは、「語い選定（語い統制）の方法はどうあるべきか」ということがこれまで以上にていねいに検討され、提案されていることであ

る。

選定された語いは「団結」（6年）である。選定の理由について、次の三観点から詳細に述べられている。

一つ目は教師の願いによる語いの選定である。

まず第一に、児童の生活実態をふまえた教師の願いから語いを選定する必要があると考えた。この学級の児童は、相手の立場になって考えたり、学級の和を考えたりすることが不十分である。また、ことばをもとにして考える力、思索する力は弱い。このような実態にある児童たちの生活向上に役立たせるとともに、ことばのもつ意味の深さや広がりについて、「○○とは何か」と考えられるようなことばをえらんでくることにした。(p.102)

児童の実態から学級での生活者としてこうなっしてほしいという願いと、ことばの学び手としてこうなっほしいという願いとの両側面から教師の願いを描き出し、語い選定の観点にしようとしている点が特徴的である。

語い選定の観点の二つ目は、発達段階である。

次に児童の発達段階と指導の時期とからも考えてみた。波多野完治著「子どもの認識と感情」によれば、「対人感情のほかに「集団感情」というものへの理解が成立し、いわゆる“国を思う”“社会を思う”という気持ちが生まれる。“人類の将来”について考えるのも、この年ごろからである。」(中略) 考慮すべき要件であると思われる。(pp.102—103)

子どもの実態に基づく教師の願いとして、まず「団結」に関わることばがいくつか選定され、発達心理学の知見を手がかりに、それらの語いが6年生の子どもたちを対象とした授業として扱えるかどうかを検討しようとしている。

三つ目の観点は、扱う語いと児童の意識との「距離」についての調査である。

第三に、その語いに対する児童の意識が問題になってくる。評定尺度法により、八つの刺激語をあたえて調査した結果によると、熟知度は中ぐらいで、難語句とはいえないが認識を深める必要がある語がいくつか浮かび上がってきた。それらの

中で、前記二つの条件を満足させる語として「団結」が選定されたのである。(p. 103)

実際に他にどのような言葉を出し何段階のスケールで調査したのかは資料に記載されていないため不明であるが、こうした手法が用いられたのはこれまでの記録に見られないことである。語いに対する学習者の知識を調べようとする調査自体は、すでに倉澤の『語句指導と語い指導』に書かれているため¹³⁾、青国研の中でも知られていたものと推測される。児童への調査によって、「難語句とはいえないが認識を深める必要がある語」を浮かび上がらせ、それを手がかりに語い指導の核となる中心語いを決めていく手法は、この12月授業が初めての試みだった。

記録では、ここまででいねいに中心語いの選定を吟味した上で、「ことばに対する認識を深め、思索する態度を育てる語い指導の方法はどうあるべきか」(p. 103)という、指導方法についての提案へと入っている。

中心語いの選定という問題は、今までに幾度となく協議会で話題になってきたことである。特に、8月授業以降、目的的な語い指導という方向のもとに、選定される語いも教材文から離れ自由度が増した分、新たに語い選定の方法を明らかにすることが必要になってきた。「単元の核となる中心語いをどう選定するか」という問題がクローズアップされてきたことがわかる。

3.6 1 例会授業における実践

1月例会では、「語い指導の練習学習をどのようにすればいいのか」(1年)という研究小主題が設定された。「読むことの中での指導をはなれて、生活の中から『もつ』ということばを選び、取り立て学習とする」(p. 114)と提案しているように、読む学習活動を完全に切り離し、語い指導のための独立した単元を構成したのである。「もつ」という語いを選定した理由についても、

この期の児童の特色として、ある状態、気持ちなどを表現するとき、みんな同じようなことばを使うことがあげられる。これは、語い量が少ないという理由もあるが、細かい言い表し方の違いについて考えようもしないでいることにもよると思われる。(中略)「手」から「もつ」へと関連させ、「もつ」ということばのなかまを集めることによって、それぞれのことばの持つ細かなニュア

ンスの違い、そのことばを使うときの心情の違いなどにも気づかせようとした。(中略)こうした学習を通して、ことばに対する関心を深め、無意識にことばを覚え、使っている状態から、意識して語い拡充をしていこうとする態度を育てたいと考えている。(pp. 115—116)

と述べられている

授業の展開については『語句・語いの指導過程』に集録されている¹⁴⁾ので省略し、協議会での話題に着目する。

まず、「読むことの中での語い指導を本年度研究の対象としているのだから、本日の授業は、その土俵からはずれていたのではないか」(p. 120)という発言がとびこんでくる。ここからは、読むことの学習の中での語い指導という制限をなくし、より目的的な語い指導の単元開発を目指すという共通理解が、この段階ではまだ青国研全体に広まっていなかったことがうかがわれる。「この辺の共通理解に欠けていたようである」(p. 121)という発言も協議会では出されている。

また、「練習するという行為自体が、語句指導になるのではないか」(p. 120)という議論も重ねられている。授業者からは、

語いは取り立ててはいるが、それに対するものの見方や感じ方をニュアンスということばに置き替えて(ママ)アプローチした今回の語いの練習学習は、語句指導と重なる部分はあるが、新しい意味の練習学習としての方向性を打ち出していると考えてよいのではないかと結論に達した。

という考察が述べられている¹⁵⁾。

1月授業の協議会記録からは、提案された練習学習という授業が語い指導といえるのかという点と、読む活動を入れない語い指導の単元づくりをどの程度認めるかという点とをめぐって、研究協議がうまくかみ合っていない場面が見られる。

同様のことは、続く2月例会の授業でも問われ、協議会の冒頭で司会者から「本日の授業が語い指導として成り立つかどうかと、方法としてよかったのかの二つに(協議の観点は)絞られる(p. 135)」という言葉が出ている。

これらの発言からは、「読みの中における」という条件がとれたこの時期、具体的にどのような授業が青国研のめざす語い指導を具現化したものなのか、研究会の中で共通のイメージが「不安定」になりつつあ

たことがわかる。同時にそれは、「目的的な語い指導」というものが、青国研のめざす語い指導として成り立つにはどのような条件が必要なのかを、よりはっきりとさせなければならない状況が生まれてきたことを示している。

4. 実践史研究から浮かび上がる青国研「語い指導」の問題群—実践構造のモデル化を通して—

昭和50年度の語い指導実践の流れを確認しながら、研究2年次の問題構造を考えてみたい。

研究第1年次の昭和49年度の実践では、先に図1で示したように、「目的的な語い指導」「文章の読み深め」「語いによる生活陶冶」をどう一つの単元に統合するかという上部の問題群と、語い指導の実際において「単元構成」「語い選定」「指導の工夫」をどうしていくかという下部の問題群の二つが、互いにかかわり合って大きな問題群を構成していた。

49年度後半には次第に目的的な語い指導が模索されるようになり、「文章の主題や意図に直接関係がなくても、文章を理解するうえで深くかかわりあうことば」¹⁰⁾を中心語いを選ぶようにするなど、まず「文章の読み深め」という必要性が後退し始める。

50年度に入ると「(語いは)主題や筆者の意図にとらわれず、多様な見地から選ぶ」(p3)ことが研究の基本方針に盛り込まれ、そして、「語いが教材に先行する」という8月授業の提案をもって、語い指導はまず、教科書の文章の読解から解放されることになった。

9月から12月の授業では、読むことの対象が学級新聞の記事だったり詩集の中の詩だったり「団結」を主題とした『十五少年漂流記』だったり、教科書教材を脱して広がっていく。そして、1月と2月例会では、ついに読むという活動はなくなるか周辺の扱い(2月授業では「練習」という語いを扱い、「練習」についての生活経験を書いた作文を読み合うという活動が組まれている)となるところまで広がっていった。

「語いが教材に先行する」するその広がりの中では、もはや文章を読み深めることは語い指導を展開するための一つの手段となるため、「文章の読み深め」という問題は「目的的な語い指導」の中に吸収され解消されたと見なすことができる。

その結果として、上部の問題群は残りの「目的的な語い指導」と「語いによる生活陶冶」との問題をどう統合するかということになり、両者は「語いによる生

活陶冶をめざす目的的な語い指導」というかたちで解決されていくことになる。つまり、青国研の目指す語彙教育とは「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」として明確になっていったのである。

この解決を受けて、青国研の「語い指導」の方向性が明確になり取り組みの可能性が広がると、まず「語い選定の問題」が大きくクローズアップされてきた。指導の目的に応じて教材より先に語いを選ぶためには、最初に語い選定の方法を明らかにすることが必要になってきたのである。

しかし、語い選定の方法を明らかにするだけでは、「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」を、具体的に授業として実践するには不十分である。様々な語い指導の試みは可能になっても、現時点の状況は、まだ「本日の授業が語い指導として成り立つかどうか」(p.135)ということが協議会で話題になるほど、授業をする側もそれを受けて協議する側も、何が自分たちのめざす語い指導の具体的な姿なのかをはっきりと描いて共有化することができていない「不安定」な状態であった。

以上をまとめると、昭和50年度の実践での問題構造は、下のように変化してきたといえる。

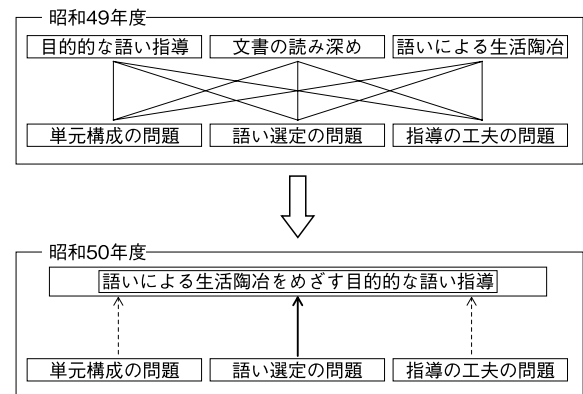


図2 昭和50年度実践の問題群の構造

上部の「目的的な語い指導」「文章の読み深め」「語いによる生活陶冶」の問題群は、前述のように「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」というかたちで統合され解決された。青国研のめざすこの語い指導の実現に向かい様々な試みが可能になった分、次は下部の「単元構成」「語い選定」「指導の工夫」の問題群を解決していくことが急務となったのである。

これまで見てきたように、50年度終了の段階で、「語いの選定」については、選定の観点や手法が整えられてきている。しかし、まだ検討すべき余地は残されており、なによりも「単元構成」と「指導の工夫」については手つかずのままである。語い指導をめぐつ

て生まれた「不安定」な状態を打開するには、今度は下部の問題群の解決が必要である。そして、その解決のためには、「語い選定」の問題だけではなく、「単元構成」と「指導の工夫」の問題もある程度そろって同時に取り組んでいくことが求められる。

つまり、「語いによる生活陶冶をめざす目的的な語い指導」を具体的に実践するためには、

- ア) 中心語いはどのような観点でどのように選定されなければならないのか。
- イ) 単元の構成はどうあるべきか、指導計画としてどう具体化すべきか。
- ウ) 学習の個別化など、指導の工夫をどのように図るのか。

等の課題の解決が必要であることが、浮き彫りになってきたのである。

前年度の昭和49年度の研究では、青国研の目指す語い指導の実践上の問題群の構造が浮き彫りになった。そして、この50年度の取り組みでは、問題群の構造の変化から上のような具体的な検討課題が明確になってきた。翌51年度には、この検討課題の解決に向けて実践が行われることになる。

注

- 1) 教科研東京国語部会・言語教育研究サークル『語彙教育 その内容と方法』むぎ書房、1964年。
- 2) 安達隆一・豊橋市立二川小学校『語い指導の系統と方法』明治図書、1973年。
- 3) 浜本純逸、東和男、森田信義編『作品別文学教育実践史事典』明治図書、1983年、p.9。
- 4) 例えば、以下のようなものである。
 - ・甲斐睦朗・石黒由香里編、飛田多喜雄・野地潤家監修『国語教育基本論文集成第二十一巻国語科言語教育論 (三) 語句・語彙指導論』明治図書、1993年。
 - ・塚田泰彦・池上幸治『語彙指導の革新と実践的課題』明治図書、1998年。
 - ・井上一郎『語彙力の発達とその育成』明治図書、2001年。
- 5) 塚田・池上、前掲書、p.19。
- 6) 青国研の研究活動の特徴、「語い指導」の取り組みの概略、「語い」という表記の理由などは、以下にまとめたので本稿では割愛した。
 - ・中村和弘「東京都青年国語研究会による『語い指導』の実践生成に関する研究」(『学芸国語国文学』第41号、2009年、pp.1-13)
- 7) ①倉沢栄吉・青年国語研究会編『語句・語いの指導過

程』(新光閣書店、1982年)および、②東京都青年国語研究会編『楽しい語句・語いの指導』(東洋館出版社、1994年)の2冊である。

- 8) 塚田・池上、前掲書、p.67。
- 9) 塚田泰彦「学習者の語彙はどう拡充することが望ましいのか」『月刊国語教育研究』No418、2007年2月号、pp.28-31。
- 10) 中村和弘「語彙教育研究における実践史研究の可能性—東京都青年国語研究会による『語い指導』研究(昭和49年度)を事例に—」(日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No435、2008年7月号、pp.50-57)および前掲書6)。
- 11) 以下の引用は、ことわりのない限りすべて東京都青年国語研究会『昭和50年度研究紀要 語い指導の研究 (第二次)』(1976年7月)による。()は引用ページである。
- 12) 前掲書7) ①(pp.141-149)に単元の授業展開が集録されているので本稿では割愛した。
- 13) 倉沢栄吉編『語句指導と語い指導』明治図書、1974年、pp.61-66。
- 14) 前掲書7) ①、pp.72-82。
- 15) 同書、p.80。
- 16) 『昭和49年度研究紀要 語い指導の研究 (第一次)』(1975年7月)、p.90。

A Study of Practical History in Vocabulary Education

Kazuhiro NAKAMURA

Department of Japanese Education

Abstract

The purpose of this study is to clarify the process how Tokyo Youth Japanese Research Society has worked for vocabulary education practice. In this manuscript we firstly described the methodology of practical history study in vocabulary education study and secondly analyzed the work in the year 1975.

Key words : vocabulary education, practical history study