語彙指導の諸問題

——実践への提言——

北村季夫

はじめに

語彙指導のあり方が、小学校の国語教育における新しい課題の一つとして、注目されるようになってきたのは、近ごろのことである。このことに関する実践事例や研究調査の報告等も、遂年その数を増している。しかし、現場における指導の水準は、未だしの感があると見られる。その原因は多様であり、必ずしも単純ではないが、合理的な指導体系が確立しておらず、はっきりした定説のないことが、最大の原因であろう。

最近の青少年の言語行動や語彙が、とかく問題にされることの多い現在、このことはまことに残念に思われる。日ごろ、児童の言語能力を伸ばし、純正な日本語を身につけさせる方策を探求している立場からは、語彙に関する教育の充実は、早急に、また切実に望まれるところである。

むかし、兼好法師は、「何事も古き世のみぞ慕はしき。今様は、無下にいやしくこそなりゆくめれ。」といい、また、「文の詞などぞ、昔の反古どもはいみじき。ただ言ふ言葉も、口をしうこそなりもてゆくなれ。」と歎いている。いつの時代においても、若者の言葉というものは、成人の心に問題意識を与えずにはいないものらしい。それは一種の宿命であろうか。

本稿では、語彙指導をめぐる諸問題を改めて見つめ直してみたい。また、その中で小学校の語彙指導のあり方に関する私見を述べ、速かな進展への提言としたいと考える。

一　最近の言語行動と語彙

最近の児童・生徒の示す言語行動や語彙には、どんな傾向が見られるであろうか。

戦前とは比較にならない積極的な表現意欲や物おじしない態度などは、小・中・高校生ともに共通しているところで、これが現代的な若者の特徴といえよう。小学校の上級生ともなると、語彙もかなり増えており、相づち、軽口やしゃれ、冗談なども巧みで、気の置けない対話などの場では、打てば響くような受け答えを見せる子が多い。また、

目立ちたがりやの子がどこにもいて、直ぐにしゃべり出す。言葉に対する反応が素早く、言語行動が一般に陽性化してきているといえよう。

中・高校生の隠語としてはやっているものに、「ギャー」（ガミガミいう母親）「安保」（試験のカンニングのことで互いに協力するという意味）などがあるというし、「話がピーマン」（中味がない）「話がトマト」（真赤なウソ）「話がレンコン」（話がつつぬけ）(1)などの言語感覚の鋭く働いた言葉を、たちまち造り出す生徒がいるという。

こうした傾向は、程度の差はあっても、小・中・高校ともに同じであって、軽妙なやりとりを調子よくすることは、確かに上手であるし好きでもある。もっとも、このごろでは成人においても同様であって、「男は黙ってサッポロビール」式の意識や行動の典型が減ってきたという。NHKの意識調査では、現代人の言語行動の特色には、「早口」「冗談が好き」と並んで「饒舌」が挙げられるという。(2)

アメリカのコミュニケーション論の学者、D・C・バーンランドに「自己露出度」の調査の報告がある。これは、話の相手が違うことによって、自分の気持ちを素直に表現する度合いが、どれくらい違うかを調べたものである。調査の結果によると、「未知の人」に対して、日本人はアメリカ人よりも、ずっと自己露出度が低い(3)という。つまり、人見知り型が多く、言語的順応が速かでないのである。誰とでも直ぐに言葉を気軽にかわし合えるかという点で、日本の成人はアメリカ人とはかなり違っているのである。けれども、軽口や冗談が好きで言葉に対する反応が速く、進んで発表したがる傾向が見える今の子どもたちは、成人とはよほど違った型の成長をたどっているはずであり、将来は数値も異なってくることであろう。これは、日本の社会の安定度や経済環境その他、いろいろな素因による結果とも思われるが、戦後の教育で努力してきたことの成果であることは、明らかである。

こうした明るさの見える反面、案外に語彙量の少ないことや、表現が類型化してきていることなどの指摘があり、また、長所と見える反応の速さが同時に短所としても働くらしく、行動上には不安な要素も少なくない。例えば、最近の児童・生徒の話し言葉は、全体として乱暴になってきたといわれる。言語行動に思慮が欠けてきて、敬語使用がめっきり減り、友達同志では軽蔑語（てめえ、ぬかした等）や尊大語（うるせえ、やってみろ等）、相手の身体的な特徴に触れた差別語など、人間性疎外に通ずる語彙を直ぐ口にする傾向が見えるという。男の子では、かつて中学生に多かった「関係ない」「別に」「勝手だろ」など、相手を拒否し心の交流を断ち切る投げつけ言葉を、今では小学生がよく口にする。女の子の語彙もやさしさが減って、粗略化し男性化してきているという指摘があり、幼稚園から小・中・高校にまで及んでいるという。学校で陰湿ないじめ言葉が横行するという現象も、こうした言語環境では当然の成り行きであろう。

このような語彙の粗略化の原因には、社会全体の言語道徳の弛緩、さまざまな欲求不満など幾つかの要素があるが、子どもたちの場合、マスコミの影響による模倣傾向も見逃すことができない。劇画・映画・テレビ番組・コマーシャル・雑誌などから、絶え間なく、誇張した

しぐさや刹那的でテンポの速い会話、粗悪な言葉が放出され、子どもたちに刺戟を与えつづける。それらを始終、聞かされ、見せられ、これに慣らされることによって、言語に関する行動や感覚が軽薄化の傾向を帯びてくるのは、当然なのである。ここに大きな問題ある。

ことに、タレントの表現やC・Mの言葉には風刺や揶揄のおもしろさがあり、語呂やもじりのおかしさがある。奇矯な言葉を造ったり誇大ないい方をしたりして、人の耳目をひきつける技術がこもっている。これらが子どもたちの心をとらえ、いろいろな感化を与える。言語に対するまじめな考え方よりも、言語をもてあそぶ気持ちが助長されるのである。深く考えることもなしに、出まかせに近い言葉で相手に素早く対応する無責任さ、心にひらめいたものを直ぐ口に出す軽率さが、いつとはなしに身についてくるのである。

児童・生徒が口にする流行語のたぐいは、時の流れに消え去る泡沫のような存在であって、それほど気にする必要はない。恐れなければならないのは、子どもたちの言語観の低俗化することであろう。児童・生徒の言語行動と語彙には、現代っ子としての長所と短所の両面が、端的に表われている。この傾向性を見るとき、切実に感ずるのは語彙指導の大切さである。

二　語彙観

語彙指導の実践では、語彙をどう考えるかが出発点であろう。語彙指導の低迷している素因の一つには、語彙というものに対する認識の不足があるのではないかと思われてならない。語彙の認識とは、いわば語彙観の問題でもある。語彙が人間にとって、どれほど大切なものであるかがわかることは、その力を伸ばすための語彙指導の意義がわかることにつながる。したがって、それはまた指導への積極的な熱意の発現してくる根源ともなる。ところが、この語彙の大切さについては、あまり強調される傾向がない。

周知のように、語彙は語の群れである。語彙について、林大は一定の範囲に用いられる語の総体と定義した。(4) また、語彙というのは単語の集まりであるともいっている。(5) 林は、集合という数学の基礎概念を言語の上に適用し、単語の集合としての語彙という考え方を明確にしている。田中章夫は、あるまとまりを持った語の群れのことを一般に「語彙」というと定義し、万葉語や児童語、京ことばなどを例に引いて説明している。(6)

語彙はこのようなものであるが、言語の構成要素としての語彙というものを考えた場合、これは他の要素である音声・文字・文法などと比べ、格段の重さを持ったものとして意識される。それは、語彙は実質的な意味や内容に直結しているものであり、言語の中核的な機能をもつものだからである。語彙は、言語を用いる場面で必要不可欠の存在である。日常の家庭生活はもちろんのこと、社会生活の場においても学問探求の場においても、語彙の力がなくては物事を円滑に進展させることはできない。語彙の力は、すべての表現・理解の行為に決定的な影響を及ぼすのである。

福沢周亮はサピア・ウォーフの仮説（Sapir-whorf hypothesis）をひいて、言語の構造がそれを使用するものの、思考過程に影響するという事実を指摘している。[7] そして、日本語の語彙を拡充したり定着したりすることは、同時に、日本語を通して見たり、認識したりする能力を育てて行くことであり、いわば「日本語人」と呼ぶべき人間を育てて行くことになるのだといっている。岩渕悦太郎も、日本語の湯は水とは別物だが英語では hot water である例などを挙げて、語彙のちがいは形のちがいだけの問題ではなく、概念のちがいを示すものであることを説明している。[8] まことにその通りだと思う。日本語の語彙は、日本人の精神構造をも規定するものなのである。

人間の人格も、その人間の語彙のあり方と、きわめて深い関連を持っている。身についた教養も知識も、思想や感情も、すべてはその人間の頭脳に存在する語彙の力と関係があり、これと分離した存在ではない。語彙の量が豊富であることや、語彙の感覚が柔軟であること、語彙に品位があること、語彙を常に生き生きと駆使できることなどは、とりも直さず、その人間の認識する世界の広さや、その内容の豊かさを表し人格の一面を示しているものであるといえよう。語彙が人間にとってどれほど大切な存在であるかは、明らかなことである。

三　語彙指導の目標

語彙指導の目標はどうあるべきであろうか。現場の実践では、現在、類縁語集めや語彙の連結、分類や整理、文法的知識、言葉遊びなどが見られ、形としては多様であるが、こうした知識的な内容や語彙量の拡張ばかりが目標とされていてよいのであろうか。知的な能力も確かに大切ではあるが、もっと人間そのものを育てる考えが必要なのではあるまいか。この面への配慮の不足が、最も大きな問題点であるように思われる。

実は、知的で体系的な能力の育成をめざした事例は過去にもある。昭和四十年代、安達隆一は意味論に基礎を置く指導理論により、豊橋市立二川小学校で先駆的な実践を試みている。[9] それは、チョムスキーの生成文法、ブレイン、マクニールの統辞構造の理論、スミルノフの概念指導の理論等を援用していた。

また、それより先、教科研東京部会・言語教育サークルでも、語彙教育とはことばの意義素や国語学に関する知識を、学問的な体系に沿って順に教えることであるという主張のもとに、その実践を試みている。[10]

これらはともに語彙指導の黎明期の実践というべきものであり、それぞれに貴重な意味を持ってはいるが、現在の立場とは軌を異にしている。現在、小学校で行う語彙指導は別名を語彙・語句指導ともいい、語彙だけの体系的指導ではない。読解や作文の指導で行う語句指導と関連づけ、これを拡大する立場で行うものである。すなわち、語句だけの指導にとどめず語彙の存在に気づかせ、語句の量や質を広げること、あるいは、語彙の持つ性質や類別などに関する初歩的な理解を導くこと、語彙の使用力を育てることなどをめざしているのである。意

味論や国語学の内容とも、当然、重なるところがあるけれども、それらの指導をすることが目的ではない。したがって、語句指導を出発点とし、これを中心に包みこんで語彙指導へと発展させるのであり、両者は不即不離のものである。入念で確実な語句指導が基礎になって成り立つ語彙指導であるともいえるであろう。

　こうした指導は、小学校段階として妥当なものといってよい。しかし、人間性の育成という面の不足している点が重大である。この意味では、全国の動向の中でも東京都青年国語研究会の実践は、この面への着眼が確かであり、示唆されるところが極めて大きい。

　多年、この会の指導に当たる倉沢栄吉は、研究のねらいを三点にしぼり説明している[11]。

1　語感指導によって人間を形成すること。

2　生活と照らし合わせることによって、語句の文化度を引き上げ、生活語を専門語のレベルに高めてやること。

3　言葉をゆれのある生きた言葉として見たり使ったりできるようにしてやること。

つまり、児童の語彙に対する認識や感覚を高め、人間的な変容を図るところに目的を置いているのであり、まさに今日的な要望に適合したものということができよう。そこで、この章で以下に述べる部分では、この会の主張や見解を援用して行くこととしたい。

　ところで、語彙指導における知的な能力と人間性とはどうかかわり合うのであろうか。言葉の上だけで、知的な能力と人間性というように並べると、これはいかにも対比的なもののいい方になってしまう。両者は対立的な分離した間柄にないことは、いうまでもない。むしろ、密接にからみ相補的に関連し合う関係にある。このことを、学力の分類の理論に結びつけて考えてみると、どうなるか。

　広岡亮蔵が、学力というものを三層の構造でとらえて説明していることは、広く知られているところである。三層構造を示す円のいちばん外層の部分は、要素的な知識・技能の能力である[12]。また、中層の部分は関係的な理解・技術の能力である。円の中心の部分は態度の能力とされている。

　この考え方を語彙の能力にあてはめてみれば、いまここで考えている知的な指導内容に直結する知的な能力とは、三層のうち、外層と中層の二つの部分で示されている能力に当たるであろう。また、人間性に最も直接的に結びつくものは、中心部の態度の能力である。すなわち、外層の要素的な知識・技能は語彙に関する個々の知識や技能をさすのであり、中層の能力は、それらを関係づけて実際に使用し自由に駆使する語彙の能力をさしている。そして、中心の態度は広岡理論によれば、思考態度・操作態度・感受態度の三つであるから、これは語彙に対する総合的な心の姿勢を示すものと考えることができる。

　語彙に関する基本の態度が能力として身についていれば、個々の語の意味や性質を学ぶ場合にも、語彙をいろいろに使いこなす場合にも、それが自然に作用し、好ましい発現の形をとらしめることになるであろう。このように考えてくると、人間性の育成とは、すなわち、語彙

に対する人間らしい態度能力の育成ということになるのである。

語彙に対する人間らしい態度能力とは、具体的には次のようなものであろう。

(1) 語彙を大切にし、いとおしむ態度

(2) 語の持っている意味を概念的に考えず、いつも人間らしい温かさで推し図る態度

(3) 語の使い方を慎重にし、人間らしい表現を心掛ける態度

(4) 語彙の世界に対して興味や関心をいだき、探求しようとする態度

これからの語彙指導においては、語彙に関する要素的な知識・技能（基本語彙力と呼ぶことができる）、これを有機的に活用し使用することの理解・技術（語彙使用力と呼ぶことができる）とともに、以上に例示したような態度能力の育成をめざすことが、強く望まれるのである。

さて、このような好ましい態度能力はいかにして育てるべきか。それは端的にいえば、語彙と人間とのかかわりの深さに気付かせることだといえよう。詳しくいえば、語彙をめぐる人間の心や、語彙にまつわる人間のさまざまな生活に気付かせること、また、語彙が人間の社会にどのように広くかかわりを持っているかについて、よく理解させることである。これを具体的に説明しよう。

例えば、和語の指導をするという場合を考えてみよう。当然、和語の形態的な説明や例示があり、時代背景などの指導が行われるであろう。また、和語の特徴を考え合ったり、和語を類別する学習をしたりすることなども予想されるところである。そうした、要素的・知的な指導は確かに必要であるが、それと合わせて和語の周辺に人間の心を考えさせてみることや、和語にまつわる人間の生活を想像させてみることが、大切なのである。語彙と人間とのかかわりをわからせるためである。

日・月・雲・心・思う・考える・熱い・重い・やさしい・さびしいなど、一連の和語の持つ単純で平明なわかりよさをめぐっては、古い時代の人びとの心のおおらかさや、単純明快な生活のさまを、具体的に想像させたいところである。

春雨・さみだれ・しぐれ・きりさめ・通り雨・秋さめ・氷さめなど、雨の語彙からは自然とともに生きてきた、日本人の繊細な情感をとらえることができる。また、それぞれの語の作るイメージによって、一つ一つの雨の情景や生活のさまを感じとり、想像するように導くことが大切である。

花は咲くといい、ほころぶといい、匂うという。散るといい、ふぶくといい、落ちるという。花のあでやかさとはかなさに寄せる思いが、語彙にこもって多様な表現を生んでいる。芽には、芽ぐむ・芽ばえる・芽立つ・芽ぶく・萌えるなどの語彙があり、そのどれもが若緑の微妙な成長の変化をとらえ、その情態を余すところなく描いている。古人の心や自然の風光の下でかわされる会話などが、おのずから想像される。

それらを感じとらせながら、和語は日本人とともに生きつづけてきた語彙であること、和語は日本人の心の結晶した語彙であることを悟らせるようにしたい。こうした指導によって、和語のみならず、語彙というものに対する謙虚な気持ちが育ち、好ましい態度能力が伸びて行くものと考えられる。

　例えば、固有名詞の指導をしたとする。もし、これを知識本位に導くとしたら、特定の事物の名称ということを中心として、人名・地名・国名などに触れ、普通名詞との差異を理解させるような指導をすることになるであろう。むろん、こうした指導も必要であるが、それだけで終始したのでは、語彙に対する好ましい態度は育つまい。野に咲く草花の名、鳥や虫の名、地名や人名などを具体的に考えさせてみるがよい。そして、名付けた人の心を推測させてみたい。その名前から、対象の個性を素直に見ようとする命名者の心を、感じとることはできないか。対象とするものが持っている姿や形、色や動き、性格や印象、歴史や由来などのどれかをとらえ、それを素直にみとめ、名前に残しておきたいと考える人間らしい心が、必ず理解されるであろう。名前には、対象への親しみがある。喜びや期待もこめられている。愛情や願望や決意もこめられており、時には命名者の祈りさえも秘められている。固有名詞は人間の美意識や倫理感の象徴でさえある。

　こうしたことに気付かせる指導が大切なのである。このことによって、児童の語彙に対する態度は必ず好ましい成長を見せるであろう。語彙の内面を推測できるようになることは、語彙を表面的に見なくなることである。一般的な概念としてとらえなくなることである。人間らしい心を通わせ、具体的な意味としてとらえることができるようになったことを示す。言語感覚も必然的に磨かれることになる。

　こうした指導は、日常の授業の中でも心掛けなければならない。児童の学習するアルチューホワの『大きな白樺』の主人公、アリョーシャ少年はとてつもなく高く大きな白樺の木に登り、高い所で枝にしがみついている。それを知らされたお母さんは、急いで外に出て、てっぺんにいるアリョーシャの姿に気がつく。

　お母さんは、そのえだから地面までの距離を目で測った。お母さんの顔は、まるで、そのすべっこい白樺の幹と同じくらい白くなった。

（東書・五上）

このときの「目で測る」という動詞句は、一般の慣用句としての「目で測る」と形はまったく同じなのだが、意味の深刻さは説明するまでもない。単に目によって距離を測ったのではない。息子の命の危険の度合いを測ったのである。息子に対する切ない愛情と、恐怖や不安や焦燥の入りまじった一瞬の目の動きなのである。この語句指導が大切である。

　新美南吉の作品『ごんぎつね』の主人公である狐のごんは、兵十の火縄銃によって撃たれ、土間に倒れる。土間に栗がかためて置いてあるのが、兵十の目につく。

　「おや。」

　と、兵十は、びっくりして、ごんに目を落としました。

「ごん、おまえだったのか。いつも、くりをくれたのは。」
　ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなづきました。
　兵十は、火なわじゅうをばたりと取り落としました。青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていました。　（東書・四下）

この場合の「目を落とす」という慣用句もまた、単に視線の方向を説明している語ではない。真実を知った驚きと悔恨の思いと、痛切な哀憐の情との交錯した反射的な凝視なのである。

「目で測る」「目を落とす」は、ともにありふれた語句なのだが、具体的にはこうした深刻で切実な意味を内包した語彙である。語句は、常に何気ない表情のままで文脈中に位置する。その描象化された形態の中に、具体的な事象を見ることが大切なのであって、こうした語句指導がつみ重ねられ、語彙に対する児童の態度が次第に人間的に育ってくる。

　語彙の連鎖性についても、児童は案外に実感がない。ただ一つの語のように見えても、それが実は幾十、幾百もの語と連鎖し、人間の思想や生活とも広く深くかかわっているものであることがわかっていない。これに気付かせることが大切である。神経細胞の網のように限りなく結び合う姿を知れば、ただ一つの語でも粗略には扱えなくなるはずである。

　そこで、連想による語彙の連鎖や、人間とのかかわり方について、一つの語を中心に考えてみよう。例えば、「水」はどうなるか。

　水は音はスイであり、訓はみずである。音の脈絡をたどって連想すれば、水道・水質・水脈・水泳などの語彙が現れ、訓をたどれば、水音・水差し・水枕・氷水・色水などと、これまた多様である。種類でいえば、軟水あり硬水あり、谷川の水・水道の水・湖の水・海の水などと広がり、水にかかわる自然現象では、雲・霧・雨・雪・虹などが列挙され、大雨・洪水・暴風などが、自然に連想される。水のオノマトペでは、チョロチョロ、チャプチャプ、サラサラ、ザアザア、ドクドク、ザブザブなどが出てくるし、情態副詞では、べったり・びっしょり・ぐっしょりなどがある。水が生活とかかわれば連想の輪はぐっと広がって、水遊び・魚つり・プール・海水浴・ボート・サーフィン・レガッタなど限りがなく、懐かしい語では、水切り・水鏡・水車・ささ舟・水売り・水鉄砲・行水などの語彙が現れる。水にかかわる動植物ならば、あし・よし・がま・河骨のたぐいがあり、よしきり・かわせみ・川がに・とんぼなどの愛らしいものから、海の魚類にまで及ぶ。水芭蕉が連想されれば尾瀬が心に浮かび、詩歌・文学の世界へと語彙は広がって行く。子どもであれば、「春の小川」「われは海の子」「川はよんでる」「静かな湖畔」「めだかの学校」などという具合いであろうし、成人ならば、人麻呂の「巻向の山辺とよみて行く水の」や実朝の「大海の磯もとどろに寄する波」などから「行く川の流れは絶えずして、しかももとの水にあらず」という方丈記の一節に及ぶかも知れぬ。教訓・格言・慣用句に至っては、これまたすこぶる多い。「水魚の中」「水に流す」などから、「水は方円の器にしたがう」「水清ければ魚すまず」「上手の手から水が洩れる」「水と油」「水を向

ける」「水を開ける」などとさまざまである。水に関係のある形容には、洋々・満々・みずもしたたる・みずみずしい・水際だったなどの語句もある。突然に連想が飛べば、セーヌ川が出てきたり、モンブランの白雪、アレキサンドリヤの風光や地中海の波のきらめきが現れたりして、連想の語彙は際限もなくふくらみ、ロマンティシズムを呼び起こし、甘美な世界を誘う。

一つの語からの連想で、いろいろな類縁意識により、周辺にそれからそれへとたくさんの語句が呼び起こされ、果てしなく広がって行くという心理現象は実に興味深い。興味深いと同時に不思議でもある。語彙は平板的な存在ではなく、四方八方に立体的につながって行く生き物のような存在であること、そして、人間の心と生活とに深くかかわっているものであることなどを、児童が実感として悟れば、いい加減な気持ちでこれをもてあそぶ態度は次第に正されるであろう。

語彙の世界に対して興味や関心をいだき、探求しようとする態度を育てることも、以上のような場面を通して達せられるものと信じられる。しかし、小学校児童の学力や心理の発達段階の上から、指導の具体的な方法については、効果性を高めるためのいろいろな工夫が必要である。語彙指導は、当然、国語科の授業を中心として行うけれども、各教科、領域や特活、日常の生活および環境のすべてにおいてこのことを意識し、関連的な指導を行うことに努めたい。児童自身に調べてみたいという気持ちを持たせることが大切であるし、研究的な学習活動を実際に行わせることも必要である。これらの面について深く触れるゆとりはないが、最近の取り立て指導の動向については、一言述べて置きたい。

小単元方式による語彙の取り立て指導は、さまざまな工夫のもとに進められているが、ことに、「ことば遊び」の方式によるものには、盛んに開発が見られ、「しりとり」「なぞなぞ」をはじめ、連想ゲーム・パズル・カード遊び・カルタ・アクロスティック・回文・パロディなど、非常に多彩である。こうした児童心理への適合性を考慮した方法自体は、語彙指導の前進のために好ましいものではあるが、当然のことながら、楽しい遊びだけで終わらぬように配慮しなくてはならない。語彙への開眼を導くということをめざして活用することが大切である。

高橋康也はことば遊びについて、「ことばを曲げたり圧縮したり重ね合わせたりする遊びは、デレッと延びた言語を矯めなおし、密度濃く鍛えあげ、単純な樹幹を複雑に絡み合った根茎に化するためである。」といい、また、「ことば遊びの作品の中には、極大なエネルギーが内蔵されているはずである。」という意味のことを述べて、その本質を説明している[13]。おもしろがるから学習させるのではない。語彙力を強く鍛える訓練なのだという理解が必要なのである。

四　学習語彙

語彙指導には、どのような語彙を扱うかという学習語彙の問題がある。この部分にも、今後のために考えてみるべき事柄が幾つかある。

語彙の選定には、まず、全体の量の目安やその中に含まれるべき個々の語の内容を明らかにする必要がある。いわゆる教育基本語彙とか学習基本語彙と呼ばれる語彙選定である。この仕事は非常に大切ではあるが、日常使用される語そのものが、あまりに厖大であり漠然としすぎているため、その選定の尺度を決めることは非常に難しいことである。その上、多大の労力の必要な作業でもあるため、容易に解決できる性質の仕事ではなかった。

しかし、今日では研究の積み重ねによって、その困難を乗り越え、いろいろな立場による語彙表が作成されている。

例えば、昭和八年、土井光知は基礎的な語彙一一〇〇語を四六類に整理して「基礎日本語分類表」を作成した[14]。十三年には、垣内松三がロジェーのシソーラス（語彙の体系的な構造）の組織体系を適用して、当時の「小学国語読本」巻一から巻四までの用語一六五三語を一〇〇〇項目の意味体系に分けている[15]。戦後、昭和三十一年、田中久直も教科書の語彙約一二〇〇〇語中から、二五〇〇語を選定し一一類八六項目に体系化している[16]。三十三年には、語彙大量調査の嚆矢となった阪本一郎の「教育基本語彙」二二五〇〇語が発表された[17]。

昭和四十六年には、教育用としてではなかったが現代語の分類をした国立国語研究所の「分類語彙表」三二六〇〇語が発表され、以後の研究に寄与することになった[18]。その後の研究の概要は次のようである。

① 中央教育研究所『学習基本語彙の基礎調査』四五八九語（昭和51）[19]

② 同『小学校国語科における学習語彙の調査』八〇〇〇語（昭和53）[20]

③ 「新しい国語」編集委員会『学習基本語彙表』四一六一語（昭和54）[21]

④ 福沢周亮・岡本まさ子『小学校における効果的な語彙指導』三七九〇語（昭和56）[22]

⑤ 甲斐睦朗『小学校国語教科書の学習語彙表とその指導』六七八六語（昭和57）[23]

⑥ 中央教育研究所『学習基本語彙』四三二五語（昭和59）[24]

こうした語彙選定の作業では、いろいろな基礎資料を用い、幾つかの選定基準を設けて、一語一語を吟味し選定する。選定された語彙は全体の表としてまとめてみても、そのまま直ぐに教育現場に活用できるわけではないから、質量にわたって段階づけ学年に区分をして用いるのである。

語彙指導を実際に行う教育の現場では、国語教科書がいちばんのよりどころになることは、いうまでもない。教材の中の語彙に触れさせ、それを契機として語彙指導を展開するわけであるから、教材中にどのような語彙がどの程度提出されているかは、かなり大切な条件となる。一教材中の語彙の質や量が、語彙指導の内容や方向を規定する素因ともなるのである。理想的にいえば、学習させたい語彙が教科書の全教材にわたって程よく分布されており、しかも、その語彙が習得させるのにふさわしい文脈中に位置づけられていることがよい。

異なり語数

語種＼学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	計
国語科専門用語	15	12	53	70	63	90	303
一般自立語	810	787	962	1,023	1,575	1,326	6,483
あいさつ言葉	3	4	5	1	1	1	15
専門用語	6	12	21	41	85	129	294
外来語	35	52	34	39	58	91	309
擬音・擬態語	66	61	109	105	82	65	498
欄外および慣用句	2	39	39	52	42	35	209
動植物名	59	57	56	80	35	48	335
位相語	59	89	106	204	149	133	740
数詞	98	27	75	111	168	126	605
固有名詞	42	73	125	129	158	183	710
合計	1,195	1,213	1,585	1,855	2,416	2,227	10,491

ところが、実際にはなかなかそうは行かない。教材で扱うべき語彙を決めてから教材作りをするわけではないからである。教材は別の立場から選ばれたり、作られたりして既に教科書の中に配置されている。したがって、学年の基本語彙が教材の中に洩れなく組み入れられているかどうかを点検する程度のことしかできないのが、実情である。この作業は教科書編集の過程で綿密にチェックして進められ、うまく組み込めない語は、児童の作品例や手引きなどに入れ、一応、全体の語彙を盛り込むようにしているのである。

こうした過程をたどる以上、語彙の集中度・頻度・分布の傾向にある程度の偏りの生ずるであろうことは、予想されるところであるが、現実の結果としても、基本語彙の過度な集中や使用頻度の過少の傾向が出てきているのである。非常にむずかしい問題ではあるが、この解決を図る工夫が必要である。

また、語彙の種類について、どの程度のバランスが必要かという問題もある。国語教科書中の語彙全体の均衡について、無関心のままであっては、母国語教育という立場から見て不見識な態度といわねばならない。しかし、現状においてはこの面に関する研究調査は至って少なく、したがって特別の努力の払われている形跡のない点は、甚だ気になるところである。甲斐睦朗が行った分析研究(25)は、この意味で示唆される点が多い。光村図書の国語教科書の語彙分析を行ったものである。上はその結果の一部であるが、これによっても同一語種の学年比率や、各語種間の比率について、検討したい点が幾つもある。この分

析研究では、延べ語数の調査も行われており、これと対照しながら数値を見ると、なお興味深いものがある。

さらに、基本語彙については、各学年における重要語彙というべきものについても、配慮し区分する必要があると思われる。学年として特に重視し、学習を徹底させるための語彙である。語彙の中からそうした特別の語彙を狭くしぼることには、いろいろな配慮が必要であって、単純な判断による選別になっては意味がない。しかし、満遍なく扱うという焦点のない指導は、全般的に手薄な指導に向かうという弱点のあることも、十分に承知していなければならない。将来にわたる課題ではあるが、教育の現場としては、なんらかの観点からこれを選定し、実践に踏み切る勇気も必要であると思われる。

学習語彙の問題は、語彙習得の実態ともからめて研究されることが望まれる。追跡的に児童の語彙能力を確かめることに努め、その実態を語彙選定の根拠にして行くような、息の長い実践が大切であろう。

五　語彙の習得

児童が語彙を習得する際、どのような心理過程をとるのか、語彙によって習得状況がどのような差異や傾向性を生ずるのか、などという面のはっきりしていないことも、語彙指導の進展を阻む問題点であろう。

このことの解明のために、熱心な研究者が地道な努力をつづけてきているので、その歴史的な過程をもふくめて、この問題を考えてみたい。

頭脳の中の語彙は、その習得の程度や表現に用いる度合いが同一ではないため、これを大きく二つに分けているのは、周知のとおりである。人により異なった用語を使って説明しているが、田中章夫は次のように言う。[26]

見ればわかる、聞けばわかる単語の数と自分が使うことのできる単語の数との間には、かなりの隔りがある。この「見ればわかる、あるいは聞けばわかる語彙群」のことを理解語彙または獲得語彙といい、自分で実際に話したり書いたりする語彙群のことを、使用語彙または発表語彙という。

ここでいう理解語彙の習得に関しては、これまで調査の報告[27]がいろいろある。その中の著名なものについて、国立国語研究所の報告をもとにして触れてみたい。

沢柳政太郎・田中末広・長田新は、大正八年五月、「児童語彙の研究」を著した。その中で、成城小学校の新入学児童の語彙習得に関する報告がなされている。これによると、調査は大正七年四月十四日から六月二十日までの間に、新入学男児二五名を対象として予め用意された語彙によって行われている。その結果は第一表のようである。また、数詞・助数詞を少なくとも五〇語以上知っている。語彙取得の要因として、地理的環境・家庭の職業が語彙に影響があるとし、

第一表

調査語彙	6,867語
最多習得	5,162語
最少習得	3,500語
平　　均	4,089語

第二表

調査語彙　11,908語		
最多習得	男 5,777語	女 6,072語
最少習得	男 3,972語	女 3,373語
平　　均	男 5,002語	女 5,036語

語彙量においては兄弟の有無、ことに兄姉の有無が関係が深く、老人に保育されたものは習得数が少ないこと、友人の有無も影響があることなどを考察している。生まれ月による年齢の差は、認めにくかったようである。

児童の個性と語彙量との関係は発見しにくいが、最少の八名だけについては、次のような共通性が見られたという。すなわち、

内気　柔順　女性的　小胆　不活発　神経質
温順　遅鈍

これに反し、語彙の多い児童は概して、快活・活発・滑稽・我がまま・負けず嫌いであるという。

千葉県鳴浜小学校職員研究会は、大正十三年「新入学児童の語彙の調査」をまとめ、自校の新入学児童の語彙習得調査の結果を報告している。第二表がその結果である。大正十一年四月十三日から七月三十一日までの間に、男児一四名・女児十五名について調査したものである。男児は四、八〇〇語から五、三〇〇語、女児は四、六〇〇語から五、五〇〇語を習得しているものが、最も多いこと、家庭の貧富、教養の度が、語の種類や数量の上に差異をもたらしていることなどを合わせて報告している。

昭和九年、岡山県師範学校附属小学校では新入学児童、男女各一四名について聴解語と使用語のそれぞれについて、習得の程度を調べている。これによると、聴解語の平均は、五、二三〇語、使用語は三、一三二語であったという。また、昭和十九年長野県師範学校附属国民学校で実施した調査によれば、一年生の場合は、男児五、一三五語、女児五、〇八一語が理解語彙として認められたという。

第三表

調　査　対　象	異なり語数	調　　査　　者
小学校国語教科書（1年～6年）	9,448	東京書籍株式会社
小学校教科書 児童読み物	10,357	阪本一郎 「日本語基本語彙　幼年の部」
小学校国語教科書	8,810	池原楢雄 「国語教育のための基本語彙体系」
小学校国語教科書	10,599	東京書籍株式会社 「学習基本語彙」

田中章夫は、小学校教科書や児童読み物など、小学生段階で理解しうるものを対象とした語彙量の調査結果について、第三表に示す資料を挙げており[28]、同時に、第四表に示す阪本一郎の調査も挙げている。田中によれば、第四表の数値は調査語の選択の関係から、やや多いという。一方、森岡健二が高校生一五人について理解しうる語を調べた結果では、最高三六、三三〇語、最低二三、三八一語であったという。

こうした幾つかの調査によって推定するところでは、小学校一年生でほぼ四千から五千の理解語彙があり、その後、年々大幅に増加をつ

第四表

年　齢	理解語彙量
7歳	6,700
8	7,971
9	10,276
10	13,878
11	19,326
12	25,668
13	31,240
14	36,229
15	40,462
16	43,919
17	46,440
18	47,829
19	48,267
20	48,336

づけ、六年生で一万前後となるもののようである。中学生以降は増え方は次第ににぶり、高校生の段階で三万語程度と見られる。

児童が、語彙をどのように把握しているかということについても、幾つかの調査があるが、国立国語研究所が行なった「小学生の言語能力の発達[29]」では、次の結論を示した。

① 児童は、入学時にすでに日常生活に必要な初歩的な語彙をもっているが、まだきわめて不十分であり、小学校期間に日常生活に必要な基本的な語彙の広がりを増す。

② 児童は、小学校期間に語彙の広がりを増すばかりでなく、一つ一つの語の使い方を次第に確実にして行く。

③ 語を定義するということは、低学年では不十分であり、中学年から発達する。

④ 似た意味を持つ語の使いわけは、全学年を通じて、新しい語を習得するにしたがって、それぞれの語について、だんだん確実になる。

⑤ 一つの語の意味や用法の範囲に対する理解の仕方は、一般に範囲を広くとる傾向がある。高学年になっても、範囲をはみ出すことが多い。

⑥ 具体的な語は、接することが多ければ理解している。

⑦ 抽象的な語でも、その意味内容がそれほどむずかしくなければ、よく理解している。(たとえば「責任」など)

⑧ 抽象的な語で、とらえ方のむずかしいものは、他の語との使いわけなどの場合に、あまりできなくなる。(たとえば「発展」「中央」など)

⑨ かなりむずかしい語でも、頻度の高いものは、その使用の仕方を心得ている。(たとえば、「能率」という語は、「能率をあげる」「能率があがる」というように使えることなど)

⑩ しかし、語の理解の深さは、頻度よりもその意味内容の難易による。(たとえば、「能率をあげる」という組み合わせ方を心得ながら、「成績をあげる」との区別ができないものが多い。)

⑪ 教科書で習得した語句は、とにかく知っている、忘れない、という点で強みがある。

⑫ しかし、その語をいろいろに駆使できる点では、読書によって習得した場合の方がすぐれている。

これらの多くは、既に教育の実践の中では経験的な事実として、教師に理解されているところである。しかし、こうした科学的な研究調査の面からも確認されるという点に、大きな意味がある。特に、教科書で学んだ語句は知っている、忘れないという点は注目に値する。当

語彙が習得されるということは、ある語が頭脳の中に存在する語の群れと結びつくことである。頭脳の中には、ある体系化された仕組みがあり、取り込まれた語はそこにきちんと区分して整理され、そこに集合している語の群れと合体して語彙となるのであろう。このことを考えると、語彙指導においては、いつも語彙が児童の頭脳の中で構造的に根づくことを助けるように努める必要があろう。既習の語彙と関連づけて理解させることや、語彙の体系表などを示して、関係的な把握を助けることなどの心遣いが大切である。

近時、大脳生理学のめざましい発達によって、われわれは未知であった大脳の神秘的ないとなみの実相を、かなり知ることができる。大脳半球の複雑な組織や機能、日本人と西欧人の言語や音の認知の差異など、興味ある事実がいろいろわかってきて、関心をそそられる。[30]

中でも、具体的な言語活動というものは、非常に広い総合的な働きであるという事実は注意をひく。すなわち、言語に関する部分的な分担はいろいろに分かれてはいても、実際のととのった人間らしい表現活動というものは、大脳全体、神経系のすべての能力を結集して営まれるものであるという。[31]また、人間は知性によって物事の総合判断をし、調整し、決断するが、その人間らしい聡明さは、前頭葉の働きによって表れるのであって、ここは意欲・創造・思考の座であるという。[32]ところが、この前頭葉の力を最も健やかに鍛えるものは、深く考えて読むこと、集中して書くことであるという。[33]これらは、語彙の性質を考えた場合、まことに首肯にたる事実である。静かに深く思索する、

然といえばそれまでのことだが、指導する側にしっかりした計画や意図があり、しかも学ぶ側に学びとろうとする意志が働く場合に、その習得度が安定するのである。こうしたフォーマルな場における指導効果の確かさが、これによってもよく理解される。

また、教科書で学んだ語句という言葉の意味にも注意すべきである。それは、視覚化された語彙であり、また、ある程度の学習の反復のあった語彙である。また、学習に際して学習している児童が目で見るだけではなく、恐らく発音する、文字として書くなどの過程を経ていると想像される語彙である。語彙習得を確実化するための要訣として、心すべき事項といえよう。こうしたことがよくわかっておれば、音声によって説明や伝達をしているような場合、視覚化・斉唱等の工夫によって、ある語彙をはっきり意識させることもできる。場合によっては、語形を指先で書かせることなどによって、効果も挙げ得よう。

教師が児童に習得させたい語彙がある場合、それらの語句の経験の頻度を高めるために、教師が話の中で自然な形で何回も使うなどという方法がよくとられる。右の調査報告によって、その効果性も確認できる。

読書の量が、語彙の質や量の充実・拡大に影響を与える事実も、平素の教育実践の中で多くの教師が感じとっていることである。読書好きの児童は例外なく作文力が優れているなどが、その事例の一つである。語彙指導においては、読書指導を不可欠の基本条件とする考えが必要であろう。

思考を凝らす場面こそ、頭脳が最も活動する場なのであり、語彙が本当の意味で身につく場なのである。それが人間の成長に直結するのである。

リチャード・A・ウィルソンは「言語という名の奇跡」の中で、言語は人間精神の発生と共に生じたとし、人間の言語が発生したということは、つまりは本当の意味で人間が発生したことと同じであり、言語の誕生はまさに奇跡的な出来事であると述べている[34]。言語こそ人間の本質なのである。語彙と人間とのかかわりの深さを、よく知らしめる言葉であるといえよう。

おわりに

小学校のあるベテラン教師は、次のように述懐している。

「少し前の時代までは、黙りこんでいる子どもたちを、いかにして発言させるかということについて苦労したのに、現在では、思いつきを口ぐちにいいたがる子どもたちを、いかにして沈黙させ、人の話に耳を傾けさせるかについて苦労している[35]。」

この言葉は、時代の変化の大きさや最近の子どもたちの言語行動の特徴を、実に端的に示している。他人を押しのけて、自己主張だけに熱中している子どもたちの姿が、目に見えるようではないか。語彙指導の原点は、実はここにあるのである。

言語の教育は、語ることよりも、まず聞くことから始まる。人の話を誠実に聞くことは、言語教育の根幹であり、人間としての心得である。かつて、マルティン・ブーバーの「対話的原理[36]」が広く話題となったことがある。対話の本質は、対話というものを我と汝という関係としてとらえるところにあるというのが、その基本の思想であった。このことを再び考えてみる必要はないか。すなわち、それは話す・聞くというそれぞれに分離した個々の行動なのではなく、話す人と聞く人との両者が相互に規定し合い、両者によって織りなす相補的な営みと見るのである。対話関係という言葉さえも生まれ、相互に相手の立場や気持ちを大切にし合う人間関係という意味で使われもした。倉沢栄吉によれば、対話は互いに相手の言葉の真実に同化し合い、深まり合うところに成り立つものであるという[37]。

西尾実もまったく同様の考えを示していた。西尾によれば、一方から一方への単なる通行的な伝達のように見える場面であっても、このことは同様なのであって、話し手は聞き手から受けるなんらかのインフォメーションにより、互いに規定し合うものであり、最初から最後まで双方の通じ合いであると述べている[38]。西尾はまた、論語の「心ここにあらざれば、見れども見えず、聞けども聞こえず」を引いて、聞くという働きは単なる受容行為ではなく、もっと積極的な主体的行為であるともいっている。聞くという行為の根底に心の働いていることが、聞くということの本質であると説明し、心をこめて聞くという教育の大切さを説いている[39]。

ピカートは「沈黙の世界」の中で、沈黙は決して、言葉が消失したあとに取り残されたような、見すぼらしいものではないといい、それ

は単に「語らざること」ではない、沈黙は一つの積極的なもの、充実した世界として独立自存しているものだという。沈黙なくして言葉は存在し得ず、もしも言葉に沈黙の背景がなければ、言葉は深さを失ってしまう、言葉は沈黙と相寄って一体をなすものだともいっている。[40]

言語の教育の基盤が、聞くことの徹底指導にあることは疑いもない。現在の児童・生徒の言語行動を正し、純正な語彙を育てようとするならば、このことの自覚が最も大切であろう。元来、日本人の言語行動の最大の特徴は、寡黙とか謙譲にあったはずであり、それは人間に対する誠実さでもあった。語彙指導の原点は、聞くことの大切さを児童・生徒によく理解させ、心をこめて聞くことのできるようにするところにあると確信する次第である。

注

(1) 岩田純一「十代の子どもとことば」(東書　中学国語二七四号)
(2) 芳賀綏「日本人の言語行動と語彙」(『講座　日本語の語彙2』明治書院)
(3) 稲垣吉彦「マスコミの文章」(『最近日本語事情』大修館書店)
(4) 林大「語彙」(『国語学辞典　国語学会編』東京堂)
(5) 林大「語彙」(『講座　現代国語学Ⅱ』筑摩書房)
(6) 田中章夫「語彙と語彙論」(『国語語彙論』明治書院)
(7) 福沢周亮「語彙と文化」(『小学校における効果的な語彙指導』教育出版)
(8) 岩渕悦太郎「概念化の違い」(『現代日本語』筑摩書房)
(9) 安達隆一「語い観と語い指導観」(『語い指導の系統と方法』明治図書)
(10) 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』麦書房
(11) 倉沢栄吉・青年国語研究会編著『語句・語いの指導過程』新光閣書店
(12) 木下繁弥「基礎学力」(『教育学大辞典2』第一法規)
(13) 高橋康也「ことばという遊び」(『遊びの百科全書　言語遊戯』日本ブリタニカ)
(14) 田中章夫「基本語彙の選定」(前掲書)
(15) 田中章夫「シソーラスの構造」(前掲書)
(16) 田中久直著『学習基本語彙　指導の実際』新光閣書店
(17) 阪本一郎著『教育基本語彙』牧書店
(18) 国立国語研究所『資料集6　分類語彙表』
(19) 中央教育研究所『学習基本語彙の基礎調査　中央教育研究所報告7』
(20) 同『小学校国語科における学習語彙の調査　中央教育研究所報告11』
(21) 「新しい国語」編集委員会編『学習基本語彙表』東京書籍
(22) 福沢周亮・岡本まさ子編著『小学校における効果的な語彙指導』教育出版
(23) 甲斐睦朗編『小学校国語教科書の学習語彙表とその指導』光村図書
(24) 中央教育研究所『学習基本語彙　中央教育研究所報告25』
(25) 甲斐睦朗「語彙表の作成と各一覧表の内容」(前掲書)
(26) 田中章夫「理解語彙と使用語彙」(前掲書)
(27) 国立国語研究所『報告7　入門期の言語能力』
(28) 田中章夫「理解語彙と使用語彙」(前掲書)
(29) 国立国語研究所『小学生の言語能力の発達』明治図書

(30) 角田忠信「日本人の音認知の特徴」（『右脳と左脳』小学館）
(31) 岩田誠「脳とことば」（東京大学公開講座37　ことば』東京大学出版会）
(32) 時実利彦「知り喜び意欲する脳」（『脳の話』岩波新書）
(33) 時実利彦「脳と人間」（『脳と人間』雷鳥社）
(34) リチャード・A・ウィルソン　渡辺昇一・土家典生　共訳『言語という名の奇跡』大修館書店
(35) 「話しことば教育の現状と問題点」（『国語教育研究一一五』日本国語教育学会）
(36) マルティン・ブーバー　田口義弘　訳『マルティン・ブーバー著作集　対話的原理Ⅰ・Ⅱ』みすず書房
(37) 倉沢栄吉「ことばの成り立ち」（『国語学習指導の問題』新光閣書店）
(38) 西尾実「ことばの機能」（『日本人のことば』岩波新書）
(39) 西尾実「聞くことの学習」（『ことばの教育と文学の教育』筑摩書房）
(40) ピカート　佐野利勝訳『沈黙の世界』みすず書房

（本学専任講師初等教育）