

# 国語科

## 国語科語彙教育論の展開

酒井為久

**【抄録】** 私の高校国語科の授業実践から、参考に供し得る事柄を取り出してみた。それが、各種形態の一教材単位の授業に共通するものとしての、国語科語彙教育論の提唱である。そうすることで、授業の終結段階までの見通しがつき、学習指導効果を高められたという経験がある。それは、学習指導語彙の扱いで授業を終結すること、その過程をテスト問題に反映しやすいこと、より多くの教材を扱う余裕が生まれること等の利点がある。

**【キーワード】** 高校国語科教育 授業実践目標 国語科語彙教育論 現代文学習指導

### 1. 一教材単位の授業

前年度の本校研究紀要第36集に「国語科語彙教育論の構想」を執筆した。

その内容は、高校国語科教育の授業実践について検討することから出発し、帰納的な方法をもって、それらに共通するものを明らかにしてみたいということであった。

すべての高校生に履習させる「国語Ⅰ」や、それに準ずる「国語Ⅱ」の、様々な実際の授業について考察を重ねてみたところ、「国語科語彙教育論」を提唱することが、高校国語科教育の実践を総括的に把握でき、しかも、従来からの国語科分科教育の伝統を今日的に更新可能な、最適な教科観になるだろうとの考え方を述べたものである。

本年度は、構想から一歩進んで、「国語科語彙教育論の展開」である。

授業実践の流れをいかに分節化するかが、最初の問題である。相互に対照し、比較して、それぞれの授業に共通するものを求めるために欠かせない基準をどう考えるかである。

一時間等の時間単位を基準にすると、授業内容の差違が複雑に広がり過ぎて、高校の国語科教育研究を周辺部分から着手するもどかしさが付きまとして離れない。

とにかく、その根幹部分に直接参入することである。それには、一教材単位で授業を区分して考える以外にないというのが、本稿の時点で明確になった結論の一つである。

従ってこれは、一教材単位の授業研究である。

各種各様なジャンルの高校国語科教材の一教材単位の授業を検討するに当たって、そのジャンル性を捨象してみることも、または、そのジャンル性を止揚してみることも、言い換えるならば、言語表現教材として共有し

ている部分を取り上げるように工夫することが、基本的な心構えとなってくる。

高校生が抱く国語科の勉強法への疑問と、国語科教師が教材開発に使う手間とを、解消できる教材観の輪郭を浮かび上げようとするのである。

さて、高校国語科学習指導要領には、国語科教材についての記述がないのである。

そもそも、高校国語科学習指導要領では、教科国語をいくつかに分科して、それぞれの科目の特性を記述しているだけである。そこから、授業で使う教材を具体的に推測することなど、全く不可能である。

国語科教材というものは、各科目の教科書を手にして初めてわかる仕組みであるという、この象徴的な事柄が、高校国語科教育の他教科との違いを最もよく示唆している。国語教育の理念的なもの、授業場面という実際的なものとの乖離状態がはなはだしいのである。ほとんどそれは、断絶状態にあると言ってもよい程である。

わかりやすい例をあげてみよう。

昭和30年(1955)の「高校学習指導要領」の中の、国語科国語(甲)の記述の一部が、次のようになっている。

古文については、たとえば、下記のような作品について、生徒の能力や必要や関心などを考慮して、適当な部分を選ぶ。なお、下記のほか、適切なものを選んでさしつかえない。

たとえば、記紀歌謡、万葉集の長歌・短歌、古今集・新古今集・山家集・金槐集などの短歌、芭蕉・蕪村・一茶などの俳句、竹取物語・源氏物語・大鏡・平家物語・世間胸算用・雨月物語などの物語類、土佐日記・枕草子・更級日記・徒然草・奥の細道・玉かつまなどの日記・随筆・紀行類、謡曲・狂言・近松の浄瑠璃など

の戯曲類、花伝書・三冊子・去来抄・源氏物語玉の小櫛などにある評論類、名家の語録類など。

注目すべきは、学習指導要領で教材例が列挙されたのが、これ限りで、これ以外にはないことである。この時は、漢文についても例示があった。

小学校の「学年別漢字配当表」のような教材例示を、高校で行うとすれば、前記のようなものが考えられるわけだが、学年別漢字配当表が伝統的に機能してきているのに対して、前記のような高校のものははかなく消え去って、二度と姿を現さない理由は何であろうか。

昭和30年のことであるから、時枝誠記博士が言われていたように、尚古的な古文教育から脱却して、文学教育としての古文教育をという主張があったと思われる。その主張の当時における意義は大きかったが、その主張材料であった筈の教材例が、現実に一斉的に教科書化された結果、古文教育に専門教育の色彩が濃くなってしまった。

授業の実際を考えるならば、専門教育に見合う古文学法教育の開発も必要となる。

そうなったのは、拠り所を求めれば、安堵できる学習指導が可能になるという、現場関係者の思いが集中したと理解できる状況であった。

結果を言えば、高校の古文教育が急激に難しくなったのである。

教材例示することの、こうした弊害が、高校国語科教育の推進の多くを、教育実践現場の創意工夫に俟つという行き方で定着させることになる。この傾向は、生徒を預って行く、学習指導行為に対するわれわれ自身の充足感を低下させる働きをすることもある。

何か確実な拠り所はないだろうか、との願いが強くなる。その一方で、教師裁量の部分が多いことから、高校国語科教育の実践は、個性性を強めることになる。それだけの不確実な要素を、国語教育に対する社会的要請といわれるもので均一化していると思われるような進展を繰り返している。

私が、「実践を出発点とする国語科教育法の研究」本校研究紀要第17集（昭和47年）を試みたのを、今になって思い返すと、授業実践を出発点としなければ、明確にならないところが、高校国語科教育には数多く存在するからだと言えるのである。拠り所を授業実践の内に求めねばならぬ教科であるのが、その理由であったようだ。

高校国語科教育における、理念的・理論的なものと実際の・実践的なものとの、隔たりの大きさと直接的な関連の薄さとに関心を持ち続けていたのである。

そうした研究的関心を持たなくとも、授業実践ができるのもまた現実である。

## 2. 結果が仮説の形になること

本稿は、高校国語科教育の理念的・目標的な拠り所を、高校国語科授業実践の内に求めようとする研究である。

その際、授業を推進する高校国語科教師像を、一応次のように想定しておく。

文部省検定教科書を採択し、過不足なく使用し終える、平均的な学習指導者。

また、授業を受け学習活動をする高校生像を、一応次のように想定しておく。

普通科の生徒で、高校卒業後も高等教育や社会教育や生涯教育において、自己研鑽を積み意欲がある40名前後の学習者のグループ。

以上のように、国語科教室を想定した上で、教科書教材を中心に扱う形態をとる。教科書採択の理由とか教材観とかは、ひとまず別問題として、この際は考えないこととする。

そうして、取り扱った教材の、どのような事柄について学習指導したならば、その教材についての授業終了と考えるのか、いろいろな教材に存在する授業終了サインとでも表現できる事柄を拾い上げていく。

この授業終了サインとでも言うべき事柄を集約してみることに。

このことが、私の「国語科語彙教育論」の研究の骨子である。

ところで、授業実践の内に、拠り所となり得るものを追求すると言っても、一番身近な私自身の授業実践から出発する以外に、説得力のある方法がない。まず、今の私自身の授業実践の内、一般の参考に供することができるようなところがあるか、自省すること、この研究とは重なっている。

若い頃の私には、私の授業実践の内に他者の参考になる独創のところがあるなど、思いも寄らないことであったが、現在では、授業の終了サインを教材毎に見出すこと、それが出来る授業を組み立てる余裕が生じたこと、このことを活用したならば、いささかの参考例になるのではなからうかと思えるようになった。そう思うのは、一種の老害といったところであろうか。

先に、結論的なことを書いておこう。

高校国語科の授業で取り扱う、各種各様の教材の中に表現されている内容は、千差万別である。その表現内容について、授業時間の展開の最終段階で取り扱う事柄ということで、教材研究の腹案として、案出できるものをまとめてみる。

この場合、教材の持っている個性的な内容を、意識的に除外して考えてみることで、授業の終了サインらしきものを探し求めたのである。

一般的に、高校国語科の授業は、教材の論理に従って展開するものとされている。

私は、授業の論理に教材を乗せてみるならばどんな結果になるかとも考えている。

授業の論理といっても、その全体像を明瞭にしているわけではない。一つの教材を扱う時間経過の最終段階を問題にしようというのである。その段階は、学習者に充実感を与えるよう工夫されたものとならねばならない。

そういう授業の最終段階が、どのような実態にあるかについて興味を感じていることを、授業の論理に沿っての教材検討と言ってみるのである。

● 事前の教材研究において、教材の論理に従った研究が一段落したところで、何をもって授業終了とするかと立案するのが、授業の論理に沿っての教材研究として、意味あることだと自画自讃している。

教材研究の中の、そうした具体的腹案は、およそそのまま授業に反映する。一つの教材の授業終結部分の扱いが授業全体を生かしもし、殺しもある。

さて、以上のような考えのもと、平成2年度は本校高校2年生の「国語Ⅱ」を、平成3年度は本校高校1年生の「国語Ⅰ」を、授業終了サインにこだわりながら担当した。

その結果、浮上してきた答えが、国語科語彙教育論である。

一つの教材を一語彙というように認識し、その中から、学習指導語彙を選定し、それを取り扱い終えた時点で、その教材の授業終了とする扱いが、現代文・古文・漢文等の様々な授業に共通していることと思われたのである。

その過程を、実践報告の形で説明しようとしても、高校国語科授業実践報告の有効な方式を確立しているわけではなく、前記した2年間の授業を観察するとしても物理的に不可能なことである。

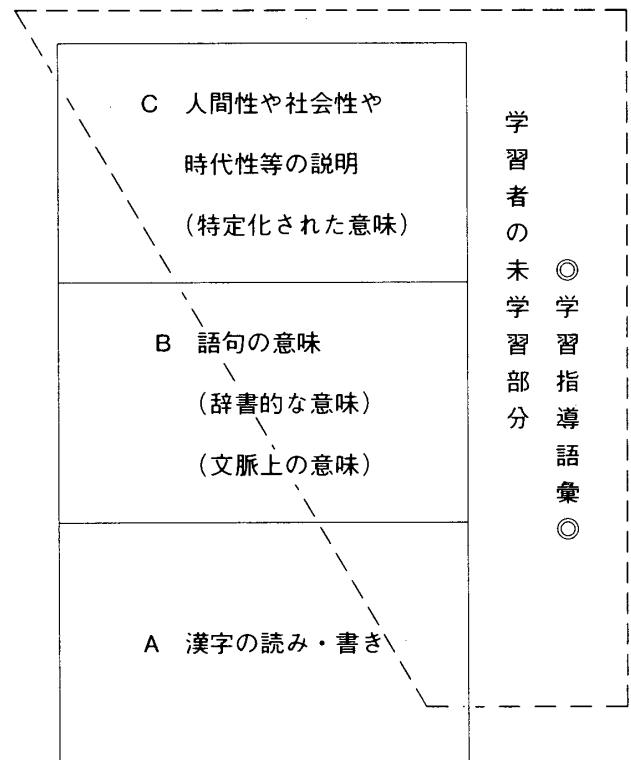
また、前記した2科目の教科書教材の事前研究の結果を報告しようとしても、膨大な分量になるだけでそうすることは、2年間の授業で扱った内容をそのまま繰り返すだけのことになる。

従って、仮説の形で結果だけを述べるという、こういう教育実践研究が厳密さを欠くという弱点を露呈することになる。毎度のことであるが、実践報告の枠内に納まる事例報告の域を突破してみたい意欲がある。

そこで、仮説の背景説明に力を入れようとしたのが、本稿の特色でもある。

経験が生むこつ、仕事の要領、というものを書いていっているのだから、それを仮説というのが適切かという気持ちもある。

さて、背景説明の一つとして、図式を使ってみたい。



図式は、現代文教材の場合の学習指導語彙の範囲を示した。古文教材の場合は、Bの部分の学習指導語彙が増え、Cの部分が減る。漢文教材の場合は、A・Bの部分が多くなり、Cの部分は少ない。

教師は、教材と学習指導対象者の双方から相対的に生じる領域に、学習指導語彙という分野が成立するのを明確に見とどけておく。語彙教育とは、学習指導語彙教育の意味で言っている。

特に、現代文教材の場合は、人間性・社会性・時代性の説明の核となる語句群を、教材中から掘り出しておく作業が、そのまま学習指導語彙教育に連なっていく。

### 3. 注目すべきはテスト問題

授業実践の評価なしで、その進展はあり得ない。評価は、ほとんどが指導者の自己評価に依っている。学習者の到達度を計るテストを授業実践の評価に採用することも時にはある。

私は、意図的に授業実践と学習効果測定の定期テストとを結び付けてみたいと考えるのである。そして、それを実際に行おうとして、現代文教材ではいろいろ工夫してきた。授業実践が揺れ動いていたからである。

語彙教育論を提案した副産物として、現代文教材に

においても、古文・漢文教育が授業実践を反映したテスト問題作成を容易に行えるのと同様に、授業実践を反映した問題作成が容易になってきた。

授業の終了サインと、そこに至る過程とを兼ね合せて、出題すればよいことがわかったからである。

このことは、逆にテスト問題から授業実践が見えてくることでもある。そのような意義を感じている。私の作成したテスト問題例を、次に引用する。

私たちは、山、花、獣などなど、およそなんでもいろいろな角度から見ますし、近寄って触ったり、遠く離れたり、分解したり組み立てたり、好きとか嫌いとかいろいろな感情をこめて物を見、そして⑦認識しています。人によって同じ物を見ても、受け取り方や解釈が違うのはそのためです。

これに対して④遠近法に則した絵は、いわば塀の穴からのぞいた風景です。背の高い人でも、低い人でも、身分性別のいかんを問わず、みんな同じ一つの穴からのぞいた同じ風景が見えることになります。

遠近法は、前にも述べたように、⑨三次元の世界を、二次元に移し換える時の規則ですが、私のことばで言うならば、( ㊤ ) を誘発するための手段です。

一つの例題ですが、映画はどうでしょう。映画は時間的な芸術だと言われるくらいですから、静止した絵や写真とは違います。しかし、レンズを通して④一つの塀の穴からのぞいた風景の積み重ねであることに変わりはありません。映画の観客は全く同様に同じ風景を見ます。性別や個人的ないろいろな立場を超えて、⑦映画の提示する見解に比較的無批判に共感を沸かせることが多いのも、映画の製作者と同じ視点による風景、ということと無関係ではなさそうです。

このような遠近法以前と、以後とを比べると、前者が主観的、( ㊤ ) であるのに対して、後者は客観的、( ㊦ ) です。前者が( ㊤ )、触覚的であるのに対して、後者は( ㊦ )、視覚的だと言っていいかもしれません。

安野光雅「遠近法の錯覚」

(1) ⑦認識は、精神作用を表す単語であるが、この作用と対照的(対義的)な働きを表す意味用法で使われている単語を抜き出せ。

答えとして、「見る」を期待する根拠は、次のようなものである。

「認識」の辞書的な意味は、生徒の自学自習においても修得可能であり、また、文脈上から見て「受け取り方」「解釈」が意味の言い換えであることも、通読を落ち着いてする習慣があれば、自明のことである。

その先のことを考えるのだが、問題文の執筆者が執筆の過程で単語に特定化した意味用法を付加していないかと検討すべき単語が、文中に散在している。その一語として「認識」を取り立ててみた。

即ち、いろいろな手段を通して対象に接近し、ようやくにして対象を認識するという美術芸術家の仕事振りが、特定化されて「認識」という単語の意味内容に付加されているのである。

そういう、特定化された意味を持つ語彙を取り扱うことを授業終了サインの、有力なものとする。

(2) ④遠近法を、二十字前後で分かりやすく説明せよ。

問題文は、教科書で学習指導した教材文の後半の部分からの抜粋出題である。

私が、「現代文教育」の法則と考えていることの中に、次のものがある。

一つの教材文の、前の部分の単語群は、辞書的な意味を中心に学習指導するだけで十分であるが、後半の部分になると、執筆者により付加された、特定化された意味内容を学習指導する必要が生じる。

それは、すでに前の部分で執筆者が述べている文章内容との関連を、特定化された後ろの部分の単語の意味として取り上げていることが多いからである。

しばしば言われている、単語の文脈上の意味というのは、辞書的な意味が多義にわたっている単語について、その中のどの語義を文脈上当てはめたらよいかを検討することと考えると、文章執筆者の意図とは無関係に判断してよい。

私は、文章執筆者の意図と関連する、特定化された意味を重視している。

さて、「遠近法」の辞書的な意味は明確で、単義であると言ってよい。この設問は、特定化された意味を問うている。

答えとして、問題文以前のところで使用されていた「消失点」の存在と関連付けた説明を要求して、二十字前後という字数にしたのである。

(3) ⑨三次元の世界を、二字の漢語で言い換えよ。

これは、辞書的な意味を漢語で答える、答え方だけの設問である。言語知識の有無についての、ごく普通の出題である。

(4) ④部分に入れる漢語を思い出して漢字で正しく書け。

「錯覚」という答えの単語について、授業において念を入れて、執筆者によって付加されたこの単語の意

味を学習指導した。芸術に感動するということ、芸術を鑑賞するということが、芸術というものが成り立っていることのわけを、「錯覚」という一語に凝縮しようとした苦心を理解してもらいたい。しかも、「錯覚」という一語は絵画生産職業人の直感的使用語であることを味わってもらいたいものと力説した。

(5) ㊸一つの扉の穴は、何をたとえたものか。文中の語句を抜き出して答えよ。

問題文中の表現内容全体を理解したかを問う設問である。設問の(1)(2)と比較すると、(5)は「視点」にたどり着くまでに、いろいろな単語の意味を巡っていく面倒をかけるものとなっている。

(6) ㊹映画の提示する見解と「遠近法」とは、直接の結び付きがない事柄である。なぜ直接の結び付きがないのか、その理由を述べよ。

単語に付加されている意味が、㊹に関して言うと、問題文の内容で明確である。中核の単語を手がかりに、文章内容を的確に理解したいのである。

そして、(2)㊸との対比である。この対比において、㊹「見解」が「認識」に近いことがわかるであろう。また、「手段」と「芸術」の関係、「製作者」と「観客」の関係等も結び付いてくる。

これらは、辞書の意味や文脈上の意味の問題ではなく、単語に付加された意味の次元の問題であると、考えたい。

(7) ㊸、㊹、㊺、㊻に「芸術的、静的、科学的、動的」の語を、それぞれ記入せよ。

この設問も、完成問題、表現問題の様式をとってはいるが、単語に付加された意味の次元の問題である。

教材文中の、こうした付加され特定化された意味を持つ語彙の学習指導が、授業の終了サインとなり、それをテスト問題に反映しようとしている。

#### 4. 単語の特定化された意味

古文教材や漢文教材を扱う授業は、語学教育や言語教育の方法を適用して行われており、基本的な語彙教育そのものと言い得る。

論点の所在は、現代文教材を扱う授業で、従来からの用語によれば文学教育と言われる領域にある。

現代文教育に限って、国語科語彙教育論を展開するのが、妥当な対応であり現実的だと思うのである。

私が国語科教師になった最初の頃、私は、現代文教育にとって最も大切なことは、授業の導入部分の工夫であると考えていた。

導入の在り方について、教材の筆者のこと、教材の書かれた時代のこと、教材に取り組む生徒や先生のこと等、学習意欲を高める動機付けの研究が大仕事であり、そこを通過すれば、後は現代文教材が内包してい

る文学の論理によって、順調に学習指導が進行しておもむろに終止するのが、現代文教材の授業であると考えていた。

そのような試みを繰り返すうちに、唐突に気付いたことがある。それは、現代文教材そのものに力があるということだ。教材そのものに、先生そして生徒を引き付ける魅力があることをまさに発見した。

その魅力を発見できる能力が身に付いたと言った方が正しい。教材の魅力が、先の文学の論理というものの実体であったのかとも考えた。

導入部分にこだわる必要はない。現代文教材の力に直接触れることが、もしくは直接触れさせることが、最も優先されるべきであると思うようになった。

ある意味において、教材と学習者と指導者が心を通い合わせることを重視するようになったのである。手づくりの教材研究が生み出す、教材の輝きを共有するのが現代文教材の授業と思うようになった。

それは、既製品の入試問題必勝法とかの目標を射程内に入れたい、教材自身の輝きの構造を何よりも優先するという点で、教材にこだわる授業であった。

爾来、私自身の文章理解の幅が広がる過程があって、どんな教材でも、その持ち味がそれぞれの魅力を形成していることがわかるようになり、かならずしも教材にこだわる必要はないと考えるようになった。

こだわるべきは、授業の最終目標である生徒の国語力・人間力の充実であると考えようになった。とすれば、授業の論理に現代文教材を載せることを課題とすべきではなからうか。

それは、何をもちて授業を終了したとするかという終結の問題で代表させることのできる課題であると、今度は考えるようになった。

以上のような道筋があって、国語科語彙教育論に到着した。

現代短歌教材一首を例にして、実際的な説明を試みたい。

もうそこにサヨナラという語があって一問一 答式の夕暮れ	俵 万智
--------------------------------	------

導入としては、昭和62年5月刊の「サラダ記念日」が、平成3年度三省堂「国語Ⅰ」に、4年目にして教材化されていること等、その異例さを取り扱うだけで簡単に済す。さて、この教材の持っている力として、「一問一答式」という表現に象徴化されている、学生生活の無味乾燥な味わいと同時に「サヨナラ」という外来語の雰囲気がかもし出す、真面目に生きている青春というものに共感できる魅力に満ちているのである。そして、どう授業を終えるかという課題に直面す

る。

短歌は、いかような解釈も成り立つ、一人芝居のようなものと、俵万智さん自身が言っている通り、この教材を通釈すれば、幾通りもの答えが出る。そのようなところは素通りして、「夕暮れ」という体言止めに心情表現の特定化された意味を読み取る。「サヨナラ」のところに省略されている「言外の表現」、それは「また会おう」というのか「これでもう会いたくない」というのか、作者により特定化された言外の意味を学習指導したところで、授業を終結する。

そのような教材研究をし、授業でそれを押し通してみるのである。

教師の教材研究は、授業の原動力である。

教材研究として、導入段階の研究に力を入れることは常識である。

また、教材研究として、教材の魅力に迫る研究を徹底することも常識である。

しかし、授業というものが生徒の国語力・人間力を高める働きをしている、その働きに沿って教材研究することはあまり行われていないようである。

授業の終結段階まで展望して、終結段階の在り方を教材ごとに教材研究することが必要である。

このような教材研究を試みた結果、「国語科語彙教育論」に行き着いたのである。

古文・漢文教材では、単語の辞書的意味や文脈上の意味の学習指導終了時点で、授業終結としてよいが、現代文教材では、執筆者（作者）によって特定化された意味を持っている単語の学習指導終了時点で、授業

終結である。

こうした語彙教育は、授業の目標がその点で安定しており、いわゆる脱線は脱線としての楽しさを生み、より多くの教材との出会いを可能にする上に、国語科教師の仕事をわかりやすいものとするようである。

いろいろな受験問題征服だけが、高校国語科教育であるような風潮に対し、授業が定期テストの問題用紙にそのまま反映できるような、教材と学習者と指導者の心の交流が可能な行き方を追究するようにしたいと思う、私達国語科教師の、ほんの少しの意識変革が、いま求められているのではないだろうか。

国語科語彙教育論は、学習指導技術であると同時に、国語力向上を通して、生徒の心教育を目指す方法論だと考えている。

#### 〔補足説明〕

単語の「特定化された意味」とは、次の例文中の①と②の「かつて」の意味のうち、②の方の意味を指している。

〔例文〕「私は①かつて明治時代の子供の生活を調べたが、②かつての子供は家族の生活との結び付きが強かったようだ。」(意味) ①は、「昔、以前。」「まったく、全然。」と辞書にある意味のいずれかの意味だが、②の方は、「明治時代」という意味が、特別に付加され特定された上での使用である。このような使用法が、現代文読解の難しさの要所を形成している。