

「単語指導」について(その一)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国語科教育研究班 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/32194

「単語指導」について

(その一)

国語科教育研究班

はじめに

学部をあげて「教科教育学の研究」にとりくみはじめて、すでに数年になる。国語科としては、これまでに、国語科教育の問題点の概要や文学教育の問題点について報告してきた。

今回は、もっとも具体的な問題であり、しかも、我国の語彙論・意味論分野の研究のおくれから、いまだに未開拓の感じが抜け切らない分野として「単語指導」を取りあげた。

(一) 国語科教育における「単語指導」の位置

1) 国語科教育の目標と体系

われわれがこの度問題としたテーマは「単語指導」である。したがって、国語科教育の目的・目標という原点の問題については、充分討議する時間を持つことができなかった。そこで、研究員の共通理解として、「国語教育——私たちの教育課程研究——」（日本教職員組合編・一ツ橋書房刊）に整理されている目的・目標を基底において研究を推進することとした。

ア 自然や社会や人間の事物から、その初歩的な事実に知識、真理・真実・本質をつかませるようにして、子どもたちのもの見方・考え方・感じ方を正しく豊かにしていく。

イ 日本語の発音・文字・単語・文法・語い・文・文章・文体などについての知識を確実にし、今後の言語活動にこれを正しく、ゆたかに活用できるようにしてやる。

ウ 以上の指導のつきかさねによって、①読み、書き、話す、聞くなどの能力と習熟を子ども自身のものにし、その学習方法を会得させ、②子どもたちの認識能力をのばし、③正しい言語観・文章観・文学観などの確立に寄与していく。

エ 日本語についての知識と日本語のはたらきの偉

大さ、美しさなどをわからせ、正しい民族的意識を自然のうちにつちかかっていく。

以上のような国語科教育の目標の観点に立脚して、国語科教育の体系を確認した。今、その概要の骨子になる項目だけを挙げておく。

① 言語教育——文字の教育、発音・音声の教育、文法教育、語彙教育

② 言語活動の教育——よみ方教育、文学教育、つづり方教育、はなしことばの教育

言語活動の教育の中でいかにことばの指導がきめ細かくおこなわれたとしても、それだけでは日本語の体系的な指導にはならない。そこで、日本語のとりたて指導としての言語教育の必要性を認め、独立して指導すべきことを確認した。その中で「単語指導」と特に密接な関係にあるのは語彙教育である。

2) 語彙教育の構成（目的と方法）

「単語指導」がよみ方教育の指導過程の中で、教材の中に出て来た一つ一つの単語について正しく認識させることを目的としているのに対して、語彙教育は言語活動の場において（たとえば文脈にそって）個々の単語を一つ一つ取りあげるのではなく、単語全体（語彙）の中に見られる一般的な性質（語彙としての体系的な位置づけを含む）をとりたてて教えることを目的とする。

語彙教育の内容には次の点をあげることができ

- ア 単語の意味にみられる一般的な性質
 - ・意味の性質。対象の意味と感情的意味の違い
 - ・意味の構造（特に多義語の場合）。意味の発展
 - ・語源
- イ 意味の異なる方による単語の種別

- 品詞の違い(名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・感動詞・接続詞)
- 特殊な意味の単語(固有名詞・擬音語・擬態語・コソアドことば)
- ウ 単語系列の問題
 - 意味の広い単語と狭い単語の関係
 - 類義語・対比語・多義語
- エ 位相の問題
 - 専門語・文章語・俗語・幼児語・婦人語・学生語・古語・新語
- オ 語の出自
 - 和語・外来語・漢語・混種語
- カ 語の構成
 - 複合語・派生語・転成語・省略語・慣用句

「単語指導」の中で取りあげられる問題は、それぞれ上記の語彙教育のどの部分かに還元されるであろう。また、体系的な語彙教育がなされることによって、「単語指導」はより正確に、迅速におこなわれる。「単語指導」と語彙教育の関係については簡単に論ずることは出来ないが、初期の段階においては、「単語指導」がかなりおこなわれた時点で、語彙教育の立場から整理することが効果的であろう。

3) 意味の体系と単語の種類

語彙論と同じく、単語をその研究対象の基底におく文法教育との差異を考えてみよう。文法教育は一定の法則に従って変化する性質をその研究の対象とするので、体系的にはかなり整理しやすい。それに対して語彙論は、単語が一定の現実を現わし、それに対する名前として働いているという語彙的性質上、その体系は複雑、多岐にわたっている。そして、体系としてまとまるところまでは研究が進んでいないのが現状のようだ。

しかし、実際に「単語指導」にあたって、類義語・対比語・多義語などを取り扱う場合、意味の体系性が問題になることは、今までしばしば経験してきたことであり、また最近では、意味指導がきちんとおこなわれるためには、意味の体系性とのかわりの中で指導されねばならないということが痛感されている。この意味からも意味体系が早急に整理される必要がある。

今ここでは、意味の体系性とは何か、そして、

それはどんな性質を持っているのか、簡単に述べておく。

- 意味の体系——例、対立関係の場合
 - ①それぞれの単語が対等の関係にある場合
 - ②それぞれの単語の間に順次性がある場合
 - ③それぞれの単語の一方でみられる対立関係が他方では融合あるいは欠如している場合
- 意味体系の特質
 - ①体系を構成する各部分の要素が、固定的な役割や領域を持たず、他の部分の役割や領域に転用される性質をもつ。(ひらいた体系)
 - ②ある一つの事柄が二つ以上の単語によってあらわされる。つまり、層をなしている。
 - ア 一つの事柄を別々の観点から捉える場合
 - イ 一つの事柄が文体や感情を異にする場合
 - ウ 単語の意味が部分的に重なる場合
 - エ 意味範囲が上位・下位の関係にある場合
 などが考えられる。

「単語指導」で取り扱われる単語が、意味の体系の中でどのような位置にあるかが明確になってくれば、単語の意味を総合的にはどうとらえたらよいか、他の単語との細かい微妙な違いではどのように区別してとらえたらよいかなど、立体的に把握できるようになってくるであろう。

(二) よみ方教育における「単語指導」

1) 「単語指導」の内容

よみ方教育の指導過程において取り上げられる単語の指導を指して、わたしたちは「単語指導」と名づけている。それでは、この「単語指導」とはどんな内容を持つものであるだろうか。

単語の一つの本質は意味にある。したがって意味の指導は「単語指導」の大きな目的になるだろう。意味の問題の次に、単語が持っている性質のうちで、言語活動と直接関係の深いものとして、①どういう発音からなる何音節の単語か、また表記としてはどういうものがあるかなど、形を主とした問題。②どういう品詞に属し、どういうことばからどういうことばに続いていくかなど、文法的性質についての問題。③どういう文章の中で使用されていることばであ

るかという文体の問題などがあげられる。そして、これらは「単語指導」の主な内容でもある。その他、単語の出自の問題、語構成の問題、語源の問題、更には類義語・対比語・多義語などの語の意味の範囲の問題がその指導内容としてあげられる。

上記の単語の持っている性質の中で、意味以外のものは比較的一般化、体系化しやすい。したがって、語彙教育として一般的に扱うことができる。しかし、意味が体系化できるのはその一般的性質の範囲にとどまり、具体的な文脈の中での実態として捉えることには、おのずから限度があり、それも現状ではあまり研究が進んでいない。だから、国語科教育の中で、語彙教育が確立されるためにも、単語の意味指導は今後ともよみ方教育において重要な位置を占めることになるだろう。

2) 「単語指導」の方法

「単語指導」は単語そのものの持っている性質の難易さと学習者の発達段階、そして、よみ方の授業における目的によって規定される。ここでは以上の要素を予想しながら、一般的に「単語指導」にはどのような方法があるか、今までに研究されている成果をまとめてみよう。

- ① 具象物の場合、実物や絵を見せる方法、抽象的なことばの場合でも、動作化によって理解させる方法。
- ② 実例をいろいろあげることによって、その状況をわからせる場合がある。また、学習者の生活経験を利用して、実例を思い出させるのも有効な方法の一つである。
- ③ 単語によっては、大体理解できるが、正確な意味をとらえることのできないものがある。そのような場合、文脈の規制を受けて、きわめて正確な範囲で使用されている例文を基礎にしながら、さらに文脈の正確でない例文をも挙げて考えさせたり、短文を作らせて理解をたしかなものにしたりする。
- ④ 文脈から意味を推察させる方法。
- ⑤ ことばによって概念規定をする方法。この中には説明によって意味規定をする方法も含め

て考えてよい。

- ⑥ 多義語の場合、臨時的な比喩として用いられている場合、派生的な意味になっている場合、他の同音語となって元の意味がすっかり忘れられた場合などは、元の意味（その語本来の核となる意味）に返って教える必要がある。
 - ⑦ 類義語・対比語を与える方法がある。また、系列の中に位置づけてはっきりさせたり、その単語と関係のある語をあげる方法もある。
 - ⑧ 比喩によって理解させる方法。
 - ⑨ 細かい感情の読みとりの際に、単語の表現性（類義語などの比較によって読みとる事も可能）や、文体を理解することは大切なことである。
 - ⑩ 単語を構成部分に分解して部分の意味を説明し、単語全体の意味を理解させる方法。文字を漢字やローマ字に書き直すことによってわからせる方法。語源を調べさせる方法もある。
 - ⑪ 文法を正しく理解することによって、より確実なものになる場合もある。
 - ⑫ その他、方言に置きかえたり、国語辞典を使用する方法なども考えられる。
- 実際の「単語指導」においては以上のいろいろな方法が、いくつか組み合わせられて指導がおこなわれることが多いであろう。また、指導方法は互に関係があり、実際の授業では同時に使われて区別しにくいものも多い。その代表的なものを少しあげておく。
- ㉗ いろいろと実例をあげたり、実例を思い出させる方法などは短文づくりと一致して使用されることが多い。
 - ㉘ 類義語の指導の場合、多くは他の指導法と重なる場合が多い。
 - ㉙ 多義語の派生的な意味の指導の場合は、単語の表現性の理解と一致することが多い。
 - ㉚ 単語を構成部分に分解して部分の意味を説明し、単語全体の意味を理解させる方法は、そのままことばによる規定（いいかえをふくむ）になる場合がある。

3) 「単語指導」の問題点

「単語指導」の問題点として、次のようなこ

とが考えられる。単語それ自身の難易さが、教材に取り上げられる際に充分考慮されているか。それを学習者に与える時機としても考慮されているか。つまり、どの単語はいつ学習者に与えたらよいか。教材はそのような考慮が充分なされて編集されているかということがまず問題になるだろう。現在のところ、全く経験に頼るだけで、科学的な根拠のもとには考えられていないようだ。

また、「単語指導」はよみ方教育の指導過程に規定されるわけだが、それと単語の意味指導の段階や方法がどのように関係しあうのかについての研究がなされねばならないだろう。

いずれも大きな問題なのだが、現状では「単語指導」の面から教材を再検討したり、よみ方の指導過程を問題にすることが充分におこなわれていないので、まず取り組まねばならないよみ方教育における「単語指導」の根本的な問題としてあげた。

(三) 「単語指導」の段階と方法

「単語指導」で取り上げられる単語は、言語活動の場にある単語である。単語はこのように言語活動の単位でもあるが、また、言語の単位でもあるので言語として取り出す必要もある。したがって、「単語指導」の基本的な手順としては、言語活動の中にある単語を言語として取り出し、再び言語活動の場に戻さねばならない。

それでは、具体的に「単語指導」にはどのような段階と方法が考えられるであろうか。この際まず問題になるのは、よみ方の指導過程との関係である。「単語指導」はよみ方指導の、㉑導入の段階で、㉒最初の読みの直前に、㉓文章のイメージづくりの段階で、㉔描かれていることがらを知覚する段階で、㉕主題や理想を理解する段階で、㉖練習の段階でおこなわれる。一つ一つの単語それ自体の質と、よみ方指導過程の関係を正しく把握した上で指導がおこなわれねばならない。ここからは、どのような種類の単語は、どの指導段階で扱われるのがもっとも適切かという、単語それ自体の質による一般的

原則を始め、具体的には各教材においてどの単語がどこで指導されるのがもっとも適切かという問題が出てくるであろう。また、導入の段階や最初の読みの直前に行なわれる「単語指導」は、一般的な意味規定が多いのに対して、主題や理想を追求する段階でおこなわれる「単語指導」は、表現効果の検討などを中心とした感情的意味の読みとりを含まざるをえなくなる。このように「単語指導」の方法として、文脈の中でとか、ことばによる規定とか言っても、それはよみ方の指導過程の段階によって差異が生ずる。このような問題を頭に置きながら、ここでは「単語指導」のもっとも重要な目的である意味の指導について、その段階と方法を整理しておきたい。

意味指導の段階と方法

1) 文脈の中で考える方法

㉑ 一つの文脈の中で(判じよみ)——文章に出て来た単語の意味を正確に知らなくても、前後の文脈からある程度見当をつける方法。

㉒ 多くの文脈の中で(文脈のそとへ)——一つの文脈だけを問題にしても解決のつかないものは、ほかの例文を集めて比較しなければならぬ。(実践記録①見ぬく)

2) 意味の規定による方法

㉑ 現実との対応によって理解させる方法——これには実物や絵を見せたり、動作化してみたり、その単語が意味していることがらの内容を並べたてたりする方法がある。(実践記録②急角度)

㉒ ことばで規定する方法——実際の授業で多く取り上げられる方法だが、これには単純ないかえから、非常に長い説明までのものを含む。(実践記録③しぼりあげる、④Iくらして、④II年をとった)

3) 体系内での位置づけ

㉑ 意味体系の内においてどのように位置づけられるか。

・内的体系(多義語の場合)——単語の意味

が一義的でなく、派生した意味が中心となる多義語の場合、必ず、基本の意味に戻る必要がある。微妙な意味の揺れは、そうすることによって納得させることができる。(実践記録⑤おん返し)

・外的体系(類義語・対比語の場合)——類義語の系列の中で意味を考えさせること、細かい表現の違いを理解させることは、精密な読みのためには大変有効な方法である。また、抽象的な意味は対比語を挙げることによって簡単に理解できる場合がある。(実践記録⑨まいあがる、⑩Ⅲ例によって)

④ 形と意味の相互関係(単語づくり)——単語の組み立てを教えることはそれ自身大切なことだが、これは一面では意味を教えるための手段ともなっていることは前にも述べた。単語がどういう組み立てになっているか、また、同じ漢字を使ったことばにどんな単語があるかを調べ、理解することは、形と意味の両面から正確におさえることになる。その上、他の類義語との区別を理論的に掴みとることができる。(実践記録⑦Ⅰ衝動、⑦Ⅱ草原、⑧Ⅰ口ぐちに、⑧Ⅱひつじかい、⑨ひとりぼっち)

4) もう一度文脈の中で

⑦ 表現効果の検討——言語体系の中に厳密な意味での同義語はない。意味上、文体上の違いは必ずある。もう一度文脈の中に戻して、その単語が単にどのような事実を表わしているかだけでなく、その単語が表現している細かいニュアンスまで読みとらねばならない。多くのことばの中からその単語が選ばれて使用されている意味を充分考えねばならない。ここで一言触れておきたいことは、単語には一般的な意味の他に感情的意味を持ったものがあることである。たとえば「年より」の一般的な意味は「年をとった人」であり、具体的にはうちのおじいさんであったり、となりのおばあさんであったりする。しかし、「おいぼれ」という単語には以上のような意味の他に、軽蔑の感情が含まれている。この

ように単語自身が軽蔑、尊敬、親愛などの感情を持っている場合、それを感情的意味(語感)という。この感情的意味は表現効果の検討の時には大切な観点の一つである。(実践記録⑩たっぷり、⑪あんばい、⑫がっしり・しっかり)

④ 短文づくり——意味の問題はそれだけで存在するのではなく、文体や文法の問題ともからみあっている。単語の意味だけでなく、文体や文法の面からも正しく理解させるためには、短文づくりが大変効果的である。「単語指導」の究極の目的は、単語の理解にとどまるのではなく、単語の本義・転義などの理解を通して、語彙としての位置、関係にまで理解を深めることにあるのだから、その意味での練習としても大変重要な方法である。

5) 慣用句の扱い

以上述べてきたものは、原則として一語の「単語指導」であった。それらとやや異質なものとして慣用句の指導がある。慣用句は一つでまとまった意味を表わす点では全く普通の単語と変らないわけだが、二つ以上の単語から構成されている点に目を向けると、おのずから指導法にも独自の要素が考えられる。その意味で別扱いとして取り上げてみた。慣用句の指導としては、まず、構成要素に分解することがどのくらい意味があり、どの程度生徒の理解を助けるかに注目しなければならないだろう。個々の単語のもつ原義・転義の範囲を越え、句の形総体として違った新しい意味を生み出して来ていることに、慣用句の本質がある。この総体としての意味の把握は、いうならば感情的意味と性質が似かよってくるであろう。それだけに、教材の主題や登場人物の感情とはつよく結びつくことが多い。(実践記録⑬Ⅰあんのじょう、⑬Ⅱ目にもみせてくれる、⑬Ⅲ例によって、⑭非のうちどころがない)(深川明子)

(四) 実践記録

①「見ぬく」大根布小、4、大木芳男

文例——わたしたちふたりの気持ちをあの子ジカは見
ぬいているのかしら。

- C 「見ぬく」という言葉がわかりません。
T そう。だが、何を見ぬいているのかな？
C 子ジカが、ジョージのどんなことをしても助けて
あげたいと思っている気持ちをです。
T そうすると見ぬくというのは？
C 知っていることです。
C わかっていることです。
T では、どんな時「見ぬく」という言葉を使うの
だろう？
C 戦争のとき敵の作戦を見ぬく。
C だが、あることを思ったり、考えたりしてい
ることを、そうでないだが、それを分る時使
います。
T それじゃ、先生がAさんの服が青色だというこ
とを見ぬいたと使うか？
C 使わない。見ればわかるもん。
T では、Aさんが、早く授業が終って給食になら
ないかな？と思っているとします。それを先生が分
っている場合は、Aさんの今思っていることを見
ぬいたと使いますか？
C 使う。
T では、「見ぬく」というの？
C 見ただけではわからないもんがわかる時使いま
す。

○部分ヨミの段階で、語の一般的意味の規定を
中心においた。

②「急角度」付属小，5，横山恵六

文例——ぐっと急角度に方向を変えると、その広いぬ
ま地の、ずっと西側のはしに着陸しました。

- T 「急角度」とありますが、この時、残雪はどんな
ふうにしたのですか？
C 図で書きます。(板書)
残雪がここから来て、こういう
ふうに戻っていくような感じ
です。
C わたしも90度より小さい角だ
と思います。
C わたしは、残雪がここで小屋を
みつけたとしたら、こう行って、
こう行くと近いから、こうして
飛んでいったと思います。
T じゃ、こんなふうに、ゆるいカ
ーブで曲がったのではありません
か？
C ちがいます。反対です。
C ふつう、急角度というのは、そ
んなゆったりしたものではなく、何かにおどろくの
だから、もっと、かどがはっきりつきます。
T じゃ、みんなはテレビか映画で鳥の群れが、急に
角度を変えたのを見たことはありませんか？
C 鳥ではありませんが、怪獣が急に曲がったのを見
ましたが、その時は直角じゃなく、もっとゆるい



カーブだったと思います。

- C でも、教科書の場合は、今の場合とちがって、文
の中にも「ぐっと急角度に」とあるように、そん
なゆるやかな曲がり方をしたのではないと思いま
す。

○部分ヨミの段階で、語の一般的意味から人物
の感情への接点をとらえようとした。図示によ
る理解の危険性が表われた。

③「しぼりあげる」瓢箪町小，2，東孝二

文例——山ぞくは、リーをしぼりあげて、こやに ほ
おりこんでしまいました。

- T 「しぼりあげる」というのは？
C しぼることです。
T それじゃ、「リーをしぼって、こやに……」とお
んなじなんですか。
C ちがう。「あげて」がついてるからちがうよ。
T じゃ、どうちがうの？
C しぼってから、どこかへ上げてしまったのだと思
います。
C そんなことないよ。こやへ入れたのでしょ。上
げていないよ。
C 上へあげたのなら「上げて」と漢字を使うでし
ょう。「あげて」とかなで書いてあるでしょう。だ
からね、上へあげたのとちがうと思います。
T 上へあげたのではないなら、どうしたの？
C うごけないほど、カンカンにしぼってしまうこと
でないかな？と思います。
C さんせいです。キチンとうごけんがに、しぼるこ
とだと思います。
C 教科書の絵はちがっていると思います。これは、
しぼってあるだけです。しぼりあげるだったら、
足もしぼって、手も後でしぼりつけて、全然うご
けんがにしぼった絵でないかだめだと思います。
T そうだね。いいことをみつけましたね。

○部分ヨミの段階で、複合語の一つの性格を考
えた。複合によって新しい意味分野の誕生をわ
からせる。

④I「くらして」付属小，2，深美和夫

文例——スーホは、年をとったおかあさんといっしょ
に、くらしていました。

- T 「くらして」というのは、どんなことなの？
C 生きていたということじゃないですか。
C いっしょに住んでいたということです。
C どこそこに住まいをしていたということ。
C スーホとおかあさんが、ひつじをかって家にいた
ということです。
C 一日一日をすごしていたということです。
T 一日一日というの新しい言葉ですね。
一日一日というのは、わかるかな。
C 24時間……24時間……。
C 何日もということです。毎日毎日のこと。

- C いく日もということですよ。
 T 毎日、いく日も、こういうこと（板書のひつじか
 いを指す）で苦勞していたんですね。

○部分ヨミの段階で、一般的意味の理解を考
 える。

④Ⅱ「年をとった」付屬小，2，深美和夫

文例——スーホは、年をとったおかあさんといっしょ
 に、くらしていました。

- T 年をとったおかあさんで、どんなこと？
 C もうおばあちゃんになって、苦勞がにじんだとい
 うことです。
 C 花が、しょぼんで、フニャフニャとなっているみ
 たいです。
 C たとえば、3才の子どもが、大きくなっていく、
 おばあさんみたいに。
 T おばあさんのことですか？
 C はい。もしか風船をふいて、あと空気をぬくと、
 しわがよってくるでしょう。それと同じで、年を
 とっておばあさんになると、しわがよってくるの
 です。
 T いいお話だけど、年をとったからしわがふえた
 ということですね。
 C はい。そうです。
 T では、この「年をとった」という言葉と同じ意味
 で、ちがった言葉はないかな。
 C 年をおいた。
 C かんがるくいうと、年おり。
 C 年おりって、年よりのことや。
 T この「年より」のほかはないかな。おばあさん
 になっていくと、年がどうなるのかな。年が一つ
 つふえていくの。へっていくの？
 C ふえていく。
 T だったら、ほかはないかな？
 C 老人です。
 C 年がいった。

○部分ヨミの段階で、一般的意味の規定を考
 え、類義語のことも考える。

⑤「おん返し」向粟崎小，4，西村洋子

文例——実はわたしはこの間たすけていただいたツル
 でございます。ごおん返しに、一生おそばで
 働こうと思って、……

- T 恩返し、わかる？
 C 恩をかえすことです。
 T 恩って何でしょう？ ツルはどんなものを返そう
 としたのでしょうか？
 C 恩というのは、人からしてもらったことです。
 T おあさんに、ごはんをもらうことも？
 C それはちがう。親だからあたりまえです。
 C 他人にもらうこと。他人に親切をもらう
 のです。
 T バスの中で席をゆずってもらったら？

- C そんな小さなことはちがいます。
 C 血がたらない時、血をもらうとか。
 C 命があぶない時。
 C 恩をきるっていうよ。
 C まん画に、恩にきるぜってよくあるけど、あんな
 のはオーバーです。
 T 恩って、きれるようなものなの？
 C そんなものじゃなくて、自分の一つしかない心
 にもっていること。だんだん育っていくものです。
 C それはちがうと思う。はじめからはないよ。あり
 がたいと思う心だから。
 C そんなもん、返せんわい。
 C そんなこといつているんじゃない。生まれ
 つき持っているっていうんじゃない。親切にし
 たいという心があるということです。
 C 自分が親切をするのは恩じゃないよ。
 C 人に何かしてもらったことをありがたいと思う心
 を、お返ししたいのです。
 C A君とE君は、「恩を返す」と「恩」ということ
 をいい合っているの、ほんとうは同じことなん
 です。
 T それでは、恩というのは自分からしたいというも
 のじゃなくて、他人に親切にしてもらったこと
 を、ありがたいと思うことだね。おかしのほしい
 時に友だちからもらったのも？
 C それは恩とはいえないよ。もっと重大なものだ
 と思います。おかしのことなんか恩返しでなく、お
 返しでいい。
 T 重大なものって、どんなの？
 C 命のあぶないようなときとか、たすけてもらうよ
 うなとき。
 T では、恩返しというのは、わかった？
 C はい。他人に何か大切なことをしてもらって、あ
 りがたいと思ってお返しをしたくなる。
 T ツルが恩返しをしようと思ったのは、これでわか
 ったね。
 C はい。命をたすけてもらったからです。

○部分から総合ヨミへの過程で、語の派生的意
 味と人物感情をつないで考える。

⑥「まいあがる」向粟崎小，4，西村洋子

文例——ツルは、農夫に、二度、三度、おじぎをして、
 大きくはばたき、まい上がる。まんぞくげに
 見送る農夫。

- T まい上がるって、どういうふうにすること？
 C まわりながら上がること。
 C まわるというのは、ちがうような気がする。まい
 ながら上がるのじゃないかしら。
 T 「まう」と「上がる」がくっついた言葉ですね。
 「まう」がもんだいになっているけど……。
 C まわるのです。
 C おどりながらだと思えます。
 C 前に「おどり上がる」っていうのをならった。
 C 何となくちがうな。おどり上がるっていうと、力
 がはいっている感じた。

- C おどり上がるは、上を向いているようで、まい上がるのは、下を見ているようだ。
- C おどり上がるは、はねととびかかっていくようだけれど、まい上がるは軽い感じがします。
- T どんなおどりをいうのでしょうか？
- C 日本にむかしからあるような、しとやかなおどりで。
- C ひらひらと……。
- C 天人の舞というのがある。ふわっとゆっくりだ……。
- T まうようすがわかってきましたね。それでは「まい上がる」は、どんな時に使う？
- C ほこりがまい上がる。
- C ごみがまい上がる。
- T ここでは、ツルが軽くゆっくりと、とびたっていくようすをいうのですね。

○部分ヨミの段階で、語の意味を対比語との関係で明確にしようと考えた。

⑦I「衝動」金石中，2，松永一雄

- 文例——人間には、ものごとの善悪を見わける判断力と、衝動を押える自制心とが、与えられています。
- T 質問語句に出ている「衝動」という語の意味をはっきりさせよう。この語は、この文章の主題とも大いに関連がありそうだから……。どこに、どんな使われ方をしているかな？
- C 223P 衝動を押える自制心。
- C 224P 衝動にかられて失敗したりする。
- C 225P 衝動のままに過ごす。
- T よし。それでよかろう。今あげられた3つの用例から「衝動」とは何の状態を、あるいは、何のことをさしているかわかるかな？
- C 心の状態、気持ちの問題かな？
- C 「自分にきびしく」（文章の題）だから、心の問題として考えればよい。
- T よし。では、心の状態として考えることにして、この漢字だが、衝の字を使った熟語をあげてみよう。
- C 衝突、衝撃。
- C 折衝もそうかな。
- T ウン、よかろう。ではこの単語からみて衝にはどんな意味があるかな。
- C つく。つきあたる。
- T よしよし。衝は、つく・つきあたる・つきすすむという意味だな。すると「衝動」を字句のまま解釈するとどうなるかな？
- C つきうごかす。
- T そう。それでいい。だが、ここにあるのは、心の状態なんだから……。「つき動かす心」とはどんなことかな？
- C ショックを受けた心。
- C それはおかしい。衝動を押えるというのは、ショックを受けた心を押える……でいいけれど、衝動にかられる場合はどうなるんや？

- C ショックを受けた心のままに、考えもしないで……ということでもいいやろ。
- T つき動かすは、何につき動かされるかということを考えてら……。
- C 感情が高ぶってきて、心が動くのではないかな。
- T 衝動というのは、感情にかられて、善い悪いのみさかいもなしに、すぐ行動することをさしているのだな。
- C じゃ、「言いたいから言い、したいからする」というように、衝動のまま」というところは、善い悪いのみさかいもなしに言いたいことをいうのだから、衝動ということを二度いっているね。

○部分ヨミの段階で、語形、構成要素からの意味の定着をはかる。漢語にはこの方法が多く用いられるだろう。

⑦II「草原」付属小，2，深美和夫

文例——それから、ひつじをおって、広い広い草原に出ていくのでした。

- T 「クサハラ」か「ソウゲン」かな？
- C ソウゲン、クサハラ（約半々）
- T じゃ、クサハラとよむわけをききましょう。
- C 「広い広い」という言葉が前にあるから。
- C 草が生えている原っぱだから。
- C ソウゲンは、もともと広いでしょう。せまい草原でいいません。
- T なるほど。クサハラはせまいのかな？では、ソウゲンとよむわけは？
- C 広い広い草原というと、広い感じ。ソウゲンは広くて、せまい草原とはいけません。
- C ししく高原でも、原と書いてゲンとよむから、ソウゲンとよんでいいんです。
- C 草はくさで、原は原始のゲンで、草の自然ということで、ソウゲンです。ふつうのくさはらより、もっともっと広いソウゲンです。
- C ぼくは、クサハラです。ぼくたちとしては、ソウゲンはちょっとむずかしいです。
- T 「月夜のバス」でも、くさむらというのがあったね。
- C 一本の草でなくて、たくさんあるの。
- T 先生も、ソウゲンの読み方が好きだ。また出てくるから考えてみようね。

○部分ヨミの段階で、語の形（ヨミ）と意味との相関を考えながら、意味の明確化を考えた。

⑧I「口ぐちに」大根布小，3，角田和義

文例——みんなは口ぐちに言いました。

- C 「口ぐちに」ってどんなことですか。
- C 何か話しあって、へんだなあと思うことを言っています。（文脈からの内容）
- C 「口ぐちに」というのは、ほんなおこっているみたいがでない。みんなかかっていろんなこと言っ

てる。一学期のほくらみたい。

- C ばらばらにということ。
 T それでは「みんなは、ばらばらに手をあらに行った」の文で、「口ぐちに」を使えるかな？
 C おかしいと思います。
 T 漢字で書くと「口口に」。そう、しゃべることに関係あるんだな。では、一人いるときに使うかな？
 C 使いません。
 C 漢字を見たら、たくさんあるから、たくさん人の口でしゃべるという意味です。
 C たくさんの人が、てんでんばらばらにしゃべっていることや。
 C 口を五つも六つも並べるとへんだから、二つ付けて、たくさんの人が言ったことをあらわしたのです。
 T うん、うまい。では、ほかに、こんな同じのが二つくっ付いた言葉はないか？
 C 人人。めいめい。山山。ぐらぐら。村村。だんだん。ふらふら。なかなか。家家。こんこん。国国。島島。
 T それじゃ、「ぐらぐら」みたいな動きをあらわすのでなくて、ちゃんと一つまとまったものは？
 C 人人。山山。村村。家家。
 C 漢字のものだけになった。
 T 二つくっ付くと、「クチクチに」でなく「クチグチに」となるが、ほかにないかな？
 C 草と花で、クサバナ。
 C 蜜と蜂で、ミツバチ。

○部分ヨミの段階で、語形に着目、豊語、連語に気づかせる。

⑧II「ひつじかい」付属小，2，深美和夫

文例——むかしむかし、モンゴルという国に、スーホというひつじかいの子どもがいました。

- T 「ひつじかい」って、どんなことかな。
 C ひつじをかっていうという意味です。
 C いろいろな人から、ひつじをあずかっているのです。
 T あずかっている人、かっている人の二つでてきたね。
 C どっちとも同じだな。
 C ぼくは、ちょっとちがうんです。ひつじをかっていう人の方です。
 C ひつじをかっていう人といっても、ひつじが多いという意味です。家に一匹かかっていても、ひつじかいといいません。
 T では、「ひつじかい」は、二匹三四五匹といっぱい育てるのをいうのですか。
 C はい。五十四……まだ……いっぱいや。
 T はい。では、「ひつじかい」という言葉とよく似たいい方・言葉はありますか。
 C 牛かい。やぎかい。ぞうかい。
 C ぞうかいでなくて、それはどうつかいでしょ。

- T 牛かい。いい言葉を見つけたね。
 C 馬かい。
 C 聞いたことないよ。牛かいは聞いたけど。

○部分ヨミの段階で、語構成から意味をとらえ、一般的に複合語の形を知らせる。

(9)「ひとりぼっち」付属小，2，深美和夫

文例——この子馬，ひとりぼっちで、鳴いていたんだ。

- T 「ひとりぼっち」って、よくききますね。
 C ひとりだけということですよ。
 T ひとりだけで、ふたりではないの？
 C ふたりぼっちなんていわないよ。
 T 三人ぼっちでいますか。
 C いわない。ふたりだったら、ふたりきりです。だから、ひとりだけということですよ。
 T ひとりぼっちは、ひとりでしょう。ひとり、これは何人のこと？
 C ひとりです。どっちもひとりです。
 T どっちも一人なのに、なぜちがうの？
 C 「ぼっち」は、ひとりで、さみしくいるっていうことです。
 C ほんとに、まわりにだれもいなくて、ぼつんとひとりということですよ。
 C ひとりと比べて、「ぼっち」は、ひとりを強くくわしく言っているのです。
 C まわりにだれもいないで、ひとりでなんかすわったりして、まわりにいません。ひとりというのは、人がいても、横断歩道をわたるのがひとりだけという時です。
 T みんなの考えで、スーホのさみしい、かわいそうという気持ちにつながりましたね。

○部分ヨミの段階で、語構成（複合）から意味をとらえ、さらに、語感（感情的意味）を考えるとところから、人物感情のよみとりに連結する。

⑩「たっぷり」瓢箪町小，2，東孝二

文例——「うん。あらして、それどころじゃなかったのさ。しごとがすんだら、たっぷりきかせるよ。」

- C たくさんということじゃない。
 C ただ、たくさんというのじゃなくて、うんとたくさんということでしょう。
 C 十分にということだと思ふよ。
 T 十分きかせるというの？
 C それはね、知っているぜんぶの音がくつきつきに演奏したのです。それが十分きかせるということになると思います。
 C いつもだと手のあいてる人だけで演奏するのに、今はみんなでしたでしょう。みんなでやるということもはいるでしょう。
 C その音がくは、いつもよりすばらしく、と書いて

あるでしょう。ふねをたすけてもらったし、さかなたちは音がくを聞きたがっているし、お礼のために心をこめてひいたのでしょう。そのことも、「たっぷりきかせるよ」の中へはいるのじゃないかなと思います。

- C さんせいです。
 C あのね、たっぷりというのはね、たくさんということと、みんなでということと、心をこめてということと、三つあわせた意味じゃないですか。
 T そうすると、「たっぷり」という言葉は大変ふかい意味があるんだね。

○総合ヨミへの過程で、語の感情的意味を押さえ、再び文脈の中へ位置づけ、ヨミを深化させる。

⑪ 「あんばい」 付属小, 5, 横山恵六

文例——それを、がんのこのみそうな場所にばらまいておきました。どんなあんばいだったかなと、その夜、行ってみると、……

- T 「あんばい」をほかの言葉に言い換えましょう。
 C ようす。ぐあい。
 T ようすとぐあいのどちらがいいでしょう。
 C ぐあいの方がいいです。
 T みんなは、こんな言葉を使いますか。
 C あまり使っていません。
 T じゃ、どんな時に使いますか。
 C 病気の人をお見舞するとき「どんなあんばいですか」と聞きます。
 T それはだれが聞いたのですか。
 C お見舞に行く人が使います。ほくたちじゃなく、おとなの人が使います。
 C 年をとった人が使います。
 C いなかの人がよく使います。
 T 「あんばい」には、大造じいさんの気持ちが出ていると言っていましたか、どんな気持ちが出ていますか。
 C 今年はどうだろうかという心配な気持ち。
 C 自信があまりないことがわかります。
 C 知りたいなあという待っている気持。
 C うまくいっているかなという気持ち。

○部分ヨミから総合への過程で、語のニュアンス（語の感情的意味）を捉え、人物感情をとらえる。

⑫ 「がっしりとしっかり」 付属小, 4, 諸岡香演

文例——わしらはがっしり立っている。
 あらしに負けずに立っている。
 人間の子よ、かわいい子
 大きくおなり、わしらのように。

わしらは年より
 それでも しっかり立っている。

- T この歌から、どんなことを考えますか。

- C 「あらしに負けずに立っている」などは、森の主人公らしい、たくましさや貫縁がある。
 T じゃ「がっしり」とはどんなことですか。
 C しっかり。
 C どんなことしても、絶対立っているぞという意味です。
 C 根元から太くて、どんなことされても倒れないようです。
 C つよく、太く、たくましいという意味。
 C ほんとに若いように、いくら年とっても若い力をもっている、そんな強さだと思います。
 T 今、どんなことをされても倒れないような感じのする言葉だと言いましたが、たとえばどんなことがありますか。
 C あらしです。風です。
 T 嵐・風。そして昨日のプリントからも考えてみたいと思います。
 C フィンランドは、日本より風も冷たいし雪もたくさん降る。松の木だって一生懸命に立っていなければならぬのだと思います。
 C 霜もおりると書いてあった。雪や風が枝を折ったり、どんなことがあっても負けられないぞということです。
 C 日本よりはるかに寒いから、育ちにくいのに、これだけ育って倒れないのは、やはりがっしりしているということです。
 C まとめると、みんなの言ったような、きびしい自然の中で、松の木が負けずに、がっしり立っているということです。
 T この「あらし」というのは何を代表しているのですか。
 C きびしい自然です。
 T みんなは「がっしり」と言うと、目に見えますか？
 C みえません。
 T 想像できますか。
 C どしどしとしていて、いかにも重そうな感じ。
 C 高くて、ひょろひょろしていない。
 C たとえてですが、私の家の近くに、ものすごく太い木があるんですが、どんな高いものもとどなくて、それに重たいものをぶつけても、びくともしないし、その木の葉は冬になっても、ほかの木の葉は先に落ち、それは一番最後に落ちる。そんな木のようなものだと思います。
 T まとめてみると、「びくともしない」「力強い」「何ものにも負けない」ということですね。
 T 後の歌を見て、先の歌とどっちがいますか。
 C 私は何か先の歌よりも、ちょっと元気がないような感じがする。そのわけは、前は「がっしり」とっていたのに、今度は「しっかり」になっている。
 T おもしろいことを言ったね。前は「がっしり」立っていたのに、今度は「しっかり」になっているというだね。
 C 「わしらは年より」と書いてあるから、ここでは少し弱気がはいっているんだと思います。

- C A君に質問しますが、がっしりもしっかりも同じではありませんか。
- C 逆に質問ですが、しっかりよりがっしりの方が力強いではありませんか。
- C だから、「しっかり」で少し弱気になっていることもわかるし、「年より」もわかるのだと思います。
- C この歌のあとで、「根がすっかりかれていたのでした」とあるんだけど、ここでは根がすっかり枯れるまで立っていたということで、きびしい自然の中に立っていたというだけでなく、根が枯れるまで立っていたということは、やはり「しっかりしていた」ということが入っていると思います。
- T ということは、生きられるだけ生き続けてきたんだということが「しっかり」につながるというわけですね。
- C それに、根がすっかり枯れるまで立っていたというのは、きびしい自然に負けたのではなく、最後までしっかり立っていたんだということを、兄妹に言ったんだと思う。
- C 「しっかり」は、もうだいふ年よりになってからも言うし、また赤ちゃんにも言う。「がっしり」は、若者とか青年の時に言うと思います。
- C 働らきざかりの人には「がっしり」も「しっかり」も使う。おいぼれになってくると、「がっしり」はしていないけれど「しっかり」はしていると言う。だから、やることはしっかりしているけど、若者のようにはできないので「がっしり」ではないかと思う。
- T そうすると、最後の歌は、やはり「がっしり」ではなく、「しっかり」でなければならなかったわけですね。

○総合ヨミから教材の主題への過程で、一単語にこめられた深い意味と感情を読むことで情感ゆたかに主題をとらえる。かなめのような二語の語義・語感の類似と相違をあきらかにすることで、主題・情感の移り変わりを理解させる。

⑬I「あんのじょう」付属小，5，横山恵六

文例——どんなあんばいだったかなあと、その夜、行ってみると、あんのじょう、そこに集まって、さかんに食べたようすがありました。

- T ここでは、「あんのじょう」どうだったのですか。
- C そこに集まったがんたちが、あんのじょうえさをつついたようすが見られたのです。
- T 「あんのじょう」を言い換える？
- C 「思ったとおりに」だと思います。
- T では、ここへくるまで大造じいさんはどんなことを予想していたのですか。
- C がんはきつとえさを食べているだろう。
- C きつと食べているにちがいない。
- C ひょっとしたら食べていないかもしれないと思っていた。
- T 今の意見について。

- C そんなことを思っていたら、わざわざ「あんのじょう」という言葉を使わなかったと思います。
- T では、どんな時に使うのですか。
- C 思ったとおりにいった時です。
- C 予想していたとおりになった時です。
- T じゃ、がんはえさを食べていないんじゃないかという時は、どんな言葉を使ったらいいでしょうか。
- C しかし。
- C けれども。予想に反して。
- T そうですね。こんな時は「あんのじょう」という言葉は使いませんね。

○部分ヨミの過程で、類似表現によって、全体としての意味をわからせる。

⑬II「目にものみせてくれる」付属小，5，横山恵六

文例——「しめたぞ。もう少しのしんぼうだ。あの群れの中に一発おちこんで、ことしこそは目にも見せてくれるぞ」

- T 「目にものみせてくれる」という言葉で大造じいさんのどんな気持ちがわかりますか。
- C 今年こそは、という自信がわかります。
- C どうしてもやっつけてやるという強い気持ちが出ています。
- C きんちょうしている気持ち。
- C わなに引かかりそうだ。ざまあみろという気持ち。
- T では、この言葉を辞典で調べてみましょう。
- C ひどい目に合わせて、こらしめること。
- T この言葉には、大造じいさんの強い気持ちが出ていることがわかりましたが、これのほかにも、こんな言葉はありませんか。
- C 「おちこむ」という言葉があります。
- T 「おちこむ」とは、ふつうだとどんな言葉になるのですか。
- C うちこむです。
- T そうです。「打ちこむ」でいいわけですか。それをなぜ「おちこむ」と言わなければならなかったのでしょうか。
- C 大造じいさんは、りきみたっていたのです。
- T なぜ？
- C 大造じいさんは、ずっと前から残雪にしてやられていたので、にくしみが強かったからです。
- T 「目にものみせてくれる」と「おちこむ」は、どちらも大造じいさんの強いにくしみの気持ちが表わされていますね。

○部分ヨミから総合への過程で、辞書使用から慣用句の感情的意味をもとらえ、人物感情にむすびつける。

⑬III「例によって」付属小，5，横山恵六

文例——そのよく年も、残雪は大群をひきいてやってきました。そして、れいによって、ぬま地のうちでも、とりわけ見通しのきく所を選んで、……

- T ここに「例によって」とあるのは何故ですか。
 C 前にも残雪が、とりわけ見通しのきく所に来ていたからです。
 C 毎年きているからだと思えます。
 T では、前にも何回か同じことがあったから「例によって」を使っているわけですね。それでは、この言葉のかわりに、ほかの言葉に言い換えましょう。
 C いつものとおおり。
 C また。
 T じゃ、「例によって」のかわりに「いつものとおおり」を入れて読んでみましょう。
 T おかしい感じはしませんか。
 C それでいいと思えます。
 T じゃ、「また」を入れて読みましょう。こんどは、どうでしたか。
 C 「また」は、何かがあって、つぎにほかのことをする時使うので、この場合は同じことがあるのだから「いつものとおおり」がよいと思えます。
 T では、「例によって」と「また」では、何回もやっているのは、どれですか。
 C 「例によって」の方です。
 T 「また」の方は何回ぐらいですか。
 C 二・三回ぐらいです。
 T では、辞典で調べましょう。
 C 「いつもと同じように」となっています。
 C 例文を読みます。「おひがんには、例によっておかあさんが、おはぎを作ってくれた。」
 T それじゃ、まとめてみると、前にも残雪は仲間をつれて見通しのきく場所にやってきましたので、こんどもやって来たというわけで、「例によって」という言葉を使ったのですね。

○部分から総合ヨミへの過程で、類義語を用いて、慣用句としての意味を明確にする。

⑭「非のうちどころがない」北陸学院中，1， 小林輝治

文例——この少年は、非のうちどころがないという悪徳をもっていた。

- T これ切ってみるか？
 C 非のネうちどころがねない。
 T そうのことだね。なら、この「非」というのは、どないな意味をもつもんや？
 C それ、非常識というときの非とおんなじでしょう？
 T そやな。字はね……。
 C それ、どういう意味ですか。
 T わからんか。非常識というのは、常識が……。ほら、この前やったやないか。
 C 常識がないこと。

T そうだよ。だから、ある言葉、それは名詞・名まえ言葉だったね。そいつの上に非をつけて使うときは、下の言葉の意味つまりその内容を……。

- C 打消す。
 T そうだよ。打消しの意味だ。ところがだ。そないに押えてみたって、この場合は始まんじやないか。ぼくの……、きみの……、学校の……、つまり、この場合の「非」は「ぼく」「きみ」や「学校」と同じように名詞として、ちゃんと一本立ちして使われてるんだ。

- C そうだ。そうだね。
 T そうだ、そうだよ。だから思い出すにしても、……
 C 先生、「自分の非を認める」っていわん？
 T いうよ。いいのを思い出してくれたね。で、どんな時にそれは使うの？
 C 私使ったことないけど、なにが悪いと思った時に使うんじゃないかと思えます。
 T よし。そこまで押えれば上等だ。「非」がもともと悪いこと・いけないこと、そういう意味をもつことが、はっきりしたね。
 次の「うち」は？

C 「うち」って、「ぶったたく」の「うち」でしょう。

- T そう。
 C だったら、悪いくしたら、おしりだかどこだか、ぶったたかれるでしょう。だから、それで「非」の次に「うち」があって、たたくところの「ところ」があんのよ。

T うーん。ズバリだ。そうすると「非のうちどころがない」という、これだけで長く一つになった言葉ね。これはどういう意味をもつことになるの？

C 悪いことしたなあって、そういってぶつところがない。

T みじかくならんかなあ。そういう言い方で、あることを言おうとした「たとえ」として考えてみたら？

C そうか、そしたら「欠点」とか「短所」とか。

T そうよ、そうなんだ。だからこれは、「欠点だの短所だのってのが一つもない」とこういう意味なんだね。

○部分ヨミの段階で、慣用句を構成する要素に着目し、要素のもつ種々の意味から、この語のもつ意味を導き出すところも。

(五)「単語指導」の問題点

「単語指導」について、一応の論理を仮定しながら、いくつかの実践をへて、今提起されたいろいろの問題点を明らかにし、今後の検討の足がかりとしたい。

まず「単語指導」にかかわる諸分野の中で、とくに「意味」の分野を中心に、今回は検討を

進めた。そこで当然問題になるのは「**一般的意味**」の理解と定着である。単語の一般的意味を考えるに当たって、単語それ自体が具体的実在と対応するものである場合は、その一般的意味の理解は原則として、さし示す事実との対応が基礎になる。具体的実在そのものとの対応から概念化抽象化されたものとしての単語の意味の理解においても、理解の方法は、基礎にある具体的実在との対応からはじめなければならない。このことは、文学的・科学的教材を通じて考える方法である。また、よみ方指導の手順との関係で見ると、導入段階から少なくとも部分よみの段階までに終わるべき性質のものである。

さらに、一般的意味の中で、単語自体がすでに概念的・抽象的意味として成立している場合は、その抽象的概念が生活体験の場に根ざすものである場合は、学習者の生活経験を基礎に据えながら、その発展として理解させる方法が適当であろうと考えられる。また、その抽象的概念が生活体験の場よりも高次なものであったり、論理的な世界におけるものであったり、宗教的感情のあるいは芸術的なものであったりする場合は、提出された文脈（描写や記述）における限定された内容に基礎をおき、又は辞書や言い換えを利用しつつ発展的にとらえさせ、その確かめとしての「短文づくり」も不可欠のものとなるであろう。この分野の単語も、よみ方指導の手順としては、部分よみの段階が中心となるであろう。（実践記録①④⑥などからこのことは当然導き出されてくる。）

ついで、単語のもつ「**感情的意味**」の理解と定着について考える。一般に言語活動をするに際して、語感とかニュアンスとかいうことは、よく言われながら、それは個人の所感とか個性という言葉で扱われてきた。確かに言語活動における個性的分野は否定しえない。（特に問題を文体という分野にまで引き伸ばして考えれば当然であろう。）しかし、一文が単純に単語の連続ではないことは疑い得ないところであり（調音・文法機能・意味において）、意味のまとまり・発展という視点から見ると、単語

の意味が単に一般的意味として存在するのみならず、文脈による規定・発展を保持していることは否定できない。これは、必ずしも個性的と言いうるものではなく、客観的に文脈に依拠し、そこに存在する意味であると考えられる。これを単語のもつ「**感情的意味**」と名づけたのである。豊かな、ホリの深い、情緒に富んだ言語活動を可能にするためには、正確な一般的意味と豊かな感情的意味とを、単語という基礎的な単位の中で習得させることが必要と考えるのである。この感情的意味の習得には、日常的な言語活動における「**語に対する感覚**」が陶冶されなければならないであろう。芸術教育がその基底におく感覚の陶冶が、この言語感覚とも結びつくものと考えられる。日常的な語感覚の訓練が、個々の単語において繰返されるとき、一般的意味を基礎に据えながら、その語の果たす文脈における豊かな表現性を会得するに至るであろう。（実践記録②③⑨⑩など。）この際もう一歩進めるならば、語自体が具備する感覚的要素（たとえば漢語であるが故の厳めしさとか、外来語として抜けきることのできない学術性などから、擬音語・色彩語に対する言語主体の経験からくる嗜好性をも含めて）と、その語が位置する文脈の表現性を支えるものとしての感覚的要素（たとえば、総体として描かれる人物の性格を前提として成立する憎しみ・いとしさなどの感情に支えられて、或いは人物の性・年齢・職業などのもつ常識の評価に支えられたりしながら、所要部分に読者が一定の価値判断を下したりする）との相違も考えておかねばなるまい。語自体に内在する（時には言語使用者・よみ手が極めて主観的に是を判断することがあるが）感情的意味は、いまのところあまり明瞭ではない。その語の出自と、時代的な使用の範囲・位相に起因することが多いと考えられる。これに対して、文脈の表現性を支える（逆に文脈によって規定されると言ってもよいが）感情的意味は、一つの描写（場面・事件・人物）・記述（事実・論理・判断）として客観的に存在する条件によって規定されるわけであるから、主観的要素の入り込む余地は少ない。しかし、総

体としての文脈の表現性（具体的な描写・記述によって構成されている）を、ミマルゴト捉える、という作業は、必ずしも正確を期しえないという弱点をもつ。つまり、現在のところでは、この両者は相互依存によって、ようやくその価値を保っていると言えよう。（実践記録⑩⑪など）

以上述べてきた単語の意味の二面性（整然と分離しうるものではないが意味の追求に際しては一応別々に考えた方が明らかになるという点で）は単語指導の深層部をなすものとする。そこで、単語指導のもつもう一つの側面、すなわち、国語科教育での位置づけは、前述のとおり、単独で一分野を形づくるだけの独自分野ではない。それは、読み方指導（或は文章表現指導）の過程で行なわれると同時に、また一方では、とりたてて行なわれなければならない語彙教育への移行の役目を果たさなければならない。

今回の検討は、単語の意味の理解と定着という第一段階に基礎をおき、可能なかぎりにおいて、語彙教育への「はしわたし」を考察した。この部分においても、なお論説的な文章における考察（事実・概念・論理・判断など）や、文学的文章における感情の流れ・方向・起伏の質とのかかわりなどは試みる事が出来なかった。なお、読み方指導（・文章表現指導）の過

程とのかかわりもほとんど手がついていない。

（二・三の実践では若干の試行が見られたが十分ではない。）読み方指導が、大すじにおいて、全体よみ→部分よみ→総合よみの過程をふみ、学習者の認識（学習）過程が、知覚的認識から理解定着の認識をふまえて、総合的情感への共感を通した文学的追体験（論説的文章にあっては、個々の記述された事実と具体的に存在する事実との照合から出発し、概念化の能力、概念間の比較から理解される論理的思考の力、その方向としての推論の正確さなどが、やはり追体験または批判という行為で理解定着してゆく）を志向するという点では多く異論はない。この過程の何所かに位置しつつ、それ自体は、別の体系をもつ語彙教育への移行を内包するということは、容易なことではないであろう。

（深井一郎）

おわりに

学部研究室・付属小中高の全員で出発し、全員の討論の中で進展している途中、一応の報告をするために、付小の深美・横山・諸岡三氏と、教科研国語金沢グループの諸氏に実践記録を依頼し、前段の論旨は深川、末尾問題点の整理は深井が担当した。次年度の研究を進めるに当たっての整理の役目を果たすための報告である。

（昭和46年3月）