

語彙を豊かにする主題単元学習の構築

加藤 宏文

はじめに

新しい「高等学校学習指導要領」（一九八九年三月一五日告示、一九九四年度実施予定）では、「語彙を豊かにする」ことの意義に、殊の外力点が置かれている。次のようである。

○ 「国語Ⅰ」 2 内容 A 表現

ウ 対象を的確に表す語句を選び、文脈に即して用いること。

（波線加藤。以下同。）

○ 同「言語事項」

ウ 語句の意味、用法などを理解し、語彙を豊かにすること。

○ 「現代文」 2 内容

オ 語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにすること。

○ 「現代語」 2 内容

エ 語句の意味、用法を身に付け、語彙を豊かにすること。

ここでは、「的確に」を経て、「理解」は、「身に付け」へと推し進め、収斂されている。受けて、「教室」は、どのように展開するか。

○ 一つの語句を獲得するということは、一個の人間が、自分をとりまく世界の中で、全心をあげて、ある一つのものごとと具体的にかかわり合っているということ。しかも、それは個々の体験にとどまらず、普遍性を

持った「ハンナ」という一語によって、普遍化されるのであり、その普遍化によって、自分の感動を人に伝えるという表現の喜びも加わっているのです。この幼児の「ハンナ」は、実に個性的かつ普遍的な生命活動の具体的な姿なのです。語彙の獲得とは、そういうものなのです。（注一）

ここには、語彙が、日常生活の中で、どのように「豊かに」なっていくかへの、鋭い観察と深い洞察とがある。コスモスの花を見た一幼女の表現は、その端的な例である。私たちは、国語科教育の実の場において、このような「使いこなす」力としての語彙の習得、すなわち「習熟」に、どうかえばよいのか。「要領」を輝かすべき理念が、ここにある。

このような理念のもとに、語彙を豊かにする学習は、どのような目的を求めるか。基本的には、①理解語彙としても、表現語彙としても、未知の語の意味を獲得することは、言を俟たない。また、②これまでの生活や学習の中で、ある程度は理解されているが、十分ではなく、表現語彙には至っていない語の意味を、習得することを、求める。さらには、③他の語句による言い換えでは、一見習得されているようでも、文脈や文章構造、さらには、作品・作者とのかかわりでは、さらに深化や組織化を求められる語の意味を、習得することこそが、さきの理念が、焦眉の急として求めている要である。また、④習得したからには、その語を活用して、（単元）学習の成果を論理的

に表現したり、独自の世界を創造したりし、自己学習力としての、他の語の意味の習得の基盤とすることもが、展望されなければならない。語彙を豊かにする学習は、上の四つの目的を、射程に据える。

次にこの目的の下に習得されるべき語は、どのような条件で選定されなければならないのか。まずは、何よりも、①ことばを通して生き抜く力（国語学力）を、との願いに直結する語でなければならない。同時に、②学習者の実態や発達段階に即した語でもなければならぬ。さらに、具体的には、③教材（作品）構造の中で、表現者（作者）の価値（主題意識）の世界と、深く結び付いた語でもありたい。加えて、望むらくは、④単元主題（前提にしている「主題単元学習」については、後述する。）のもとに開発された各教材間で、有機的なつながりを持ち合うことのできる語であることを、求めていく。

すなわち、ことばの本質に思いを致し、豊かな習熟の必要性を認識し、その上に立って、文・文章構造の中での必然の語をみずえる。それは、分析・統合を経、比較・吟味をも通し、学習成果として、創造としての表現に至る。求めて、一つの学習体系の具体を示す。

一 語を彙において学習する

「語彙」とは、「語」の集まりである。「集まり」は、多様な動態を示して、「国語」の体系を成している。学習者は、日常生活において、生活習得語彙としての「集まり」を身につけている。その言語生活が、求心力となつての成果である。国語科教育における語彙学習（学習語彙化）は、これらを基盤として、さきの語選定の条件に即して、習得から習熟への道を、計画的・系

統的に進んでいく。

この計画的・系統性は、学習語彙としての「集まり」が、何を求心力とするのかを、求めてやまない。たとえば、小学校・中学校における先学の実践的理論は、優れて体系的な「基本学習語彙表」となつて、その成果が示されている。しかし、先の目的からすると、とりわけ高等学校における学習では、それらを範としながらも、なお、求心力を、技能を越えた価値に求めなければならない。「彙」は、「価値学習」の動態の中に、現われてくる。

たとえば、「基本語彙を見出す視点」（注2）においては、「言語学習に役立つという実用目的論」と「使用率の大きいものが基本的だという考え」を整理し、①時代による変動の少ない語彙。各時代に亘つて使用され、現代語にも生きている語彙。②表現の層（実用記事・文芸作品・児童読み物など）により変動がなく、どの層にもよく出現する語彙。③日本語独自の概念体系の枠組みをしている語彙。④日本人が物を考えるのに主として用いる語彙（思考語彙）。⑤複合語の構成要素としても機能する語彙——が認められ、「和語の中でも単一語」へと絞り込む観点が、示されている。国語科教育における「語彙指導」は、この「基本」を視野に入れながらも、真の意味での「言語学習に役立つ」「彙」を求める「観点」をこそ、さらに具体的に確認し合ねばならない。「価値学習」の動態は、生活習得語彙に支えられて、同時に、それをつき動かす、豊かさを生む。

それは、予め整理をされ、体系付けられた「語彙」に見られる、予定調和的静態の及ばない一面を持っている。先学は、こう説く。

○ 「語ことばというとき、単語のような、自ら縮めそして自らを守っているというようないわば収斂するような性質とは逆に、拡散する傾向をもつ

たものであり、細胞のふくらみのように、いつどこへでも手足をさしおこすような働きを本質的のもっているであろう。その点では語句と語彙とは反対であるといえることができる。(注3)

ここには、語彙のとらえ方の根本が、鋭く説かれている。さきの「求心力」は、右に言う「拡散」を求めると、一つでなければならぬ。ひとつの語が、状況を生きぬく一人ひとりの学習者にとって、価値において輝くものとなるならば、それは、右の意味での統合された「力」(学力)となつて、「彙」を「身につける」力を、發揮することになる。

このような観点で「学習語彙」をとらえていくならば、学習者の「生活習得語彙」の一面のみをもつてして、「語彙」の貧困を嘆くことなどできない。この「貧困」こそが、まぎれもなく国語科教育における「習熟」への基盤だからである。この関係を抜きにしての「学習語彙」の注入は、国語の学力、つまり、ことばを通して生きぬく力には、つながらない。国語教室は、まずは、右の「生活習得語彙」において、一見「習得」しているかに見える原野に聴き入り、聴きひたり、聴き分けなければならぬ。その上で、それらは、学習語彙の次元に、改めて引き込まれる。学習者は、そこで初めて、「習得」止まりではない豊かな国語の沃野に、はっと開眼する。このことこそが、語彙を質として身につけることである。量や数やにおける単なる知識としての「習得」力をも内包し、つきぬけて、やがては「自己学習力」をも獲得するための礎になる。語彙は、そこで、学力につながる。

このことは、言語の機能が、単に量や数においての「伝達」にのみ与るものではないという認識と、表裏一体である。国語の学力を、「ことばを通して生きぬく力」とするとき、そこでの「通して」には、「認識」や「思考」、さ

らには、「創造」に及ぶ過程が、躍動していなければならない。このような過程において、学習語彙が、学習としての効果を發揮し、豊かさを帯びてくるためには、語彙そのものが、右の過程に生きる「集まり」でなければならぬ。さきの「求心力」即「拡散力」の核となるべき語は、「集まり」を形成していく主導的な役割を帯びる。その時、その一語は、「意味」の学習過程において、「伝達」↓「思考」↓「認識」↓「創造」の活動の中に生き、同時に、新たな「伝達」↓「思考」↓「認識」↓「創造」の手段としても、活かされて、「拡散」の方向をたどる。言語の機能に立ち入ってみるとき、語を彙において学習することの意義は、今日、特に大きい。

語彙を意味の体系としてとらえる。その場合も、学習者の主体的状況如何にかかわらず、語彙は、たとえば、身体語彙・色彩語彙・外来語彙等々といった外的状況からの語彙体系が、その形成の実態として浮かびあがってくる。量や数よりも質(価値)、「伝達」にとどまらぬ「思考」「認識」「創造」への参与を求めるとき、右の体系は、技能や知識止まりの学習に陥らせやすい。それらの体系を学習の目的とするにしても、まずは、学習者、指導者の心躍るような「印象語」(注4)が核となつて、他の語との相違点や類似点が吟味され、文脈や文章構造の中で、まぎれもなくその一語が、必然性を帯びて、そこに位置付けられていることに注目し合いたい。そこから、語彙を豊かにする学習は、類義語との比較や対義語からの照射などの具体的な学習活動によつて、その姿を現していこう。語彙学習は、対象とすべき語彙を、学習活動の中で、自ら開拓し、豊かな彙を形成してもいく。

このような理念や観点は、具体的な単元の具体的な一教材を前にして、どのような学習法となつて、立ち現われてくるのか、学習者は、指導者とともに

に、すでにすでに、その言語生活を通して、当該教材の孕み持つ主題に、ながしかの接点を持っている。国語教室は、その主題意識にかかわる一語を、確認することから始まる。それは、教材の中の一語の検索であったり、触発されて自らの生活語彙の中から立ち昇ってくる語であったりもしよう。

次に、それは、教材の文脈や場面の中で、他のどのような語に支えられ、具体的な意味を持つに至るか。そこに、いわゆる「縦」の彙を見てとることができる。さらには、たとえば、その一語の位置に類義語を代入する。すると、その一語のそこでの意味の深みが、さらに見えてくる。この代入・比較は、すでに、視野を、「縦」から「横」へと広げたことになる。一語を求心力として、語彙は、「縦」と「横」との相を、すぐさまに帯びる。

この経緯について、先学は、次のように説き明かす。語彙指導の理論的な構図が、ある。

○ 語句の意味を文脈において把握するとは、具体的には、語句を文・連文などにおいて処理することであり、縦の系列において語句を扱うことにほかならない。一方、語の構成・反義・類義など語の性質を扱うのは、語を体系として、つまり横の系列において処理することを意味するのである。(注5)

上に言う「縦」から「横」への学習活動は、また、単元の中で、同じ主題を目指す開発教材の中で、意味の価値における深化にとつて連続性を持つ語をも、彙に参入させていく。語彙を豊かにするとは、このような意味での「縦」・「横」に亘る「彙」を「使いこなす」ことでなければならぬ。そのためには、①「縦」の系列と「横」の系列との接点の動態を見据える。②「縦」の系列での文に基づく理解を厳密にする。③有効な比較法を開発する。――な

どの方法が、求められてくる。

たとえば、新古今和歌集の一首を前にする。

○ 山深み春とも知らぬ松の戸に
たえだえかかると雪の玉水

式子内親王の一首を、どこを入り口にして読み込むか。たとえば、「動詞」かかる」に、焦点を合わせる。この「かかる」が、一首において、式子内親王の心情をどのように独自に表現しえているかは、次のような過程を経て、次第につかみ取られていく。すなわち、

① 「たえだえ」とのかかわりから明らかになる世界。「縦」の系列への一例)

② 「かかる」を、たとえば、「そそぐ」と比較する。「横」の系列への一例)

すなわち、右のように「縦」・「横」一つずつの視点からの読み込みを重ねただけでも、一首の奥処への道は、拓けてくる。さらに、「縦」への追究は、「山深み」へもつらなり、「横」への追究は、式子内親王の他の歌群の表現法にまでも及ぶ。「縦」から「横」への学習法の深まりは、このようにして形をなす。

このような意味で、語彙を豊かにする学習を展開するためには、単元学習を構築する中で「持続性」が、何よりも求められる。前時に対象とした教材から学び取り、「使いこなす」ことのできた語彙は、価値において、今時の教材の中の語彙へと、つながりを持って、学習されていかなければならない。単元と単元も、また、非連続の連続の関係を求められる。さらには、一語を核とした「縦」、「横」に統合されて成るはずの「彙」は、教材から教材へと螺旋状をなしながらも、貫かれて、学力として集積の実を見せなければなら

ない。高等学校における語彙指導の実態は、まずは、学者そのものの持続性を突破口にしての価値学習の深化・発展につながるものと、改善されなければならぬ。それは、一つの語を一地精査、究め尽くそうとすることである。さきの「拡散」を求めることによって、「彙」の中のそれとして、いっそう深化することは、それと一つでなければならぬ。

このことは、当然のことながら、高等学校三年間を見通しての系統性を、どのようにつかみ整えていくかということにつながる。たとえば、小学校段階における語彙の系統化の目安について、先学は、次のように提起する。

○ 小学校一・二年生は、文をつづる時、接続助詞「……ので」「……けど」または接続詞「そして」を多用する。つきつぎと想をつないで文章にしていく様相がそのまま文章表現の形に現われているわけではほえましい姿である。ところが、二年生後半になると「そして」が部分的に「やがて」に変わっていく。「やがてお父さんが帰ってきました」というふうに副詞「やがて」が使えるようになる。」(注6)

ひるがえって、高等学校の三年間におけるこのような発達の実態は、とらえられているか。残念ながら、五里霧中である。高等学校の国語教室に、このような思考や認識と一体にある語彙の系統性が、把握されていきたい。

したがって、語を彙において指導する学習は、持続性・系統性を追究する意味においても、計画性を確かなものにしなければならぬ。私は、これを後述の主題単元学習の構築において実現しようとしてきた。ひとつの語が、学習の中心に据えられるということは、それを含む教材が孕み持つ主題が、学習者及び指導者の主題意識との関わりにおいて、価値を持つということである。その価値は、その一語を核にして、その語に求心力を持たせて、さき

に述べた「縦」と「横」とに「彙」を求めて、深まり拡がっていく。この深まり拡がりの過程は、指導者の主題意識と指導の目標や力量によって、系統性を目指して、計画性を持たねばならない。それは、日々の学習の中で学習者の中での学習者と指導者との「理解」と「表現」との統合の場に導かれ、教材開発の必要性へとつながり、単元内、及び単元から単元への連続の中に、計画性の確かさを求めていく。語彙は、その中で豊かになっていく。

二 語は主題の下に彙をなす

学習の場においては、三つの主題意識が、火花を散らす。学習者・教材(筆者・作者)・指導者それぞれである。私は、私の主題体系に目くばりをしながら、状況の中で興味・関心を、ことばによる表現の渦の中で確かめつづける。その中で、是非とも学習の場に持ち込み、火花の料にしたい主題意識が育まれ、少しずつ形を成していく。その最初の段階での現れは、「素材」への関心である。たとえば、万葉集に次の一首を学ぶとするか。

○ 小墾田の板田の橋いづれの壊こわれなば

桁たてより行かむな恋ひそ吾妹

(万葉集 巻一——二六四四)

この「橋」に思いを潜めるとき、その興味関心は、現代の状況の中で「橋」にもつながっていく。主題意識の深化と教材開発への意欲である。関心は、それらに通底したり特異であったりする「橋」を求めて、具体的な主題意識を、いつそうかき立て深めていく。

ところで、その段階で受け止められる「橋のはかなさ」や「橋のせつなさ」のような名詞止まりの認識とその表現は、題目意識の確認にすぎない。それ

をもう一押し、学習者に、そして指導者自身に、鋭く問いつめたり誘ったりする形の文表現にしてこそ、主題意識は、確かなものになる。たとえば、「私は、こんな橋を架けたい。」とするか。私たちは、この主題文を目標にして、単元を展開し深化させるにふさわしい教材を、開発しつづける。

たとえば、武田泰淳は、「橋」について、その主題意識を、次のように確かめている。

○ それにしても、この伝説の中心をなす橋、この橋は何とも怪奇な、取扱いにくい意味をこもらせています。滑稽、哀れ深い、血なまぐさい。信仰の橋、悲別の橋、白い死の橋。少なくとも、安全な交通路線ではない。紅蓮の焰をあげる欲望の橋とも言える。しかも人間という奴は、橋なしではすまされぬから厄介であります。鼠なら、橋の下の泥中であつて、僧も俗もない、天然の戯れに、雌雄相い重なつて時の移るのを忘れて、でしようが。(注7)

また、ある大学生は、和泉式部の次の一首に、浜野卓也・梅田俊作絵「じをわたったお婆ば」——「熱田裁断橋銘文」を踏まえている。(注8)を重ねて、こう記述している。

○ つれづれと空ぞ見らるる思ふ人

天くだり来むものならなくに (注9)

この歌は、期待してもどうにもならないのに、自然と待つてしまふ、という内容が、「架橋」につながっている。「橋」というと、たいてい、その川を渡るために必要なのだと物理的に考えてしまいがちである。しかし、その裏には、悲しい思いが隠されていることがある。待つていても来ない人を思い続けることによつて、本来なら架けられない橋を架

けることができるようになると思つた。私は、橋について、物理的な考へにおいて必要だと判断され、架けられた橋よりも、もつと深い、希望のあるものを渡ろうと思う。

私たちの主題意識は、素材から主題文への深化に乗つて、このように価値を深めていく。

このような意識を前提にして、私たちは、改めて、教材の一つ一つの読みに立ち戻つてみる。「こんな橋を」と求める心に、たとえば、上代・中古の「橋」は、①存在感の本質につながる動詞、②その上を通過する行為を表す動詞、③後世に存在感を確認する名詞——などが、とらえられていく。それらの中から、とりわけ注目し、価値学習を深めるにふさわしい一語が、まずは焦点化される。

たとえば、素材「橋」は、こう拡散する。

○ 忘らるる身を宇治橋のなか絶えて

人もかよはぬ年ぞ経にける

(古今和歌集 恋五 読人しらす)

○ 逢ふことをながらの橋のながらへて

恋ひわたるままに年ぞへにける

(古今和歌集 恋五 坂上是則)

○ 冬深くなりたれば 川風けはしく吹き上げつつ、堪へがたくおぼえけり。その渡りして浜名の橋に着いたり。浜名の橋、下りし時は黒木をわたしたりし、このたびは、あとだに見えねば舟にて渡る。入江にわたらし橋なり。外の海は、いといみじくあしく浪たかくて、入江のいたづらなる洲どもに、こと物もなく松原のしげれる中より、浪のよせかへるも、

いろいろの玉のやうに見え、まことに松の末よりは浪こゆるやうに見えて、いみじくおもしろし。／＼それよりかみは、ゐのはなといふ坂の、えもいはずわびしきを上りぬれば、三河の国の高師の浜といふ。八橋は名の^{のほ}みして、橋のかたもなく、なにの見どころもなし。(中略) 湖のおもてはるばるとして、なで島、竹生島などいふ所の見えたる、いとおもしろし。勢多の橋みなくづれて渡りわづらふ。

(日本古典文学大系「更級日記」四八八)

このような教材開発の中で、指導者は、主題意識を拡散する。つぎに、これらの一つ一つを相対化の中で、指導者は「状況」を生きぬく力(学力)のための目標へと、それを焦点化しなければならない。ここで、主題文は、さきの「こんな橋を」にとどまることを許しはしない。たとえば、「橋は、どこへつづく道なのか。」は、その一例である。どう求心力を持たすか。

この単元学習の目標としての主題が、私の主題体系の中の六つの柱を尺度として、分類、位置付けをされたもの一つである。

①自己との出会い ②自然をみつめる ③ここるところとことば ④愛 ⑤生と死 ⑥文明と社会——である。ここをしつかりと握りしめておくことが、まずは前提となる。

その上で、日常の主題意識の函養と、それに即した教材開発の中で、教材の価値を透視する力、その活用力を踏まえた上での授業構成力が、すでに貫かれ成り立っていく。主題単元「橋は、どこへつづく道なのか。」は、ここに、たとえば次のような単元構想を生む。

◎ 主題単元「橋は、どこへつづく道なのか。」の構想 「国語Ⅰ」二学

期後半 一三時間

① 浜野卓也「にじをわたったおぼば」(補助教材 水上勉「橋を架ける」(注10))

○ 「橋」を「かける」心について、考え始める。

② 小川国夫「海鷗」(一)(注11)

○ 青春にとつての「橋」の意味を、予想する。 敢

③ 今昔物語集巻第27「近江国安養橋鬼敵人語第十三」(注12)

○ 鬼は、なぜ「橋」に出るのか。

④ 小川国夫「海鷗」(二)

○ 青春にとつて、「橋」の向こうとは、何か。

⑤ 万葉集(一七四二・一七四三)、古今和歌集(八二五・八二六)(注13)

○ 「橋」は、恋にどう関わるのか。

⑥ 小川国夫「海鷗」(三)

○ 青春にとつて、「橋」は、何なのか。

⑦ 陸游「沁園春」・「明州」(注14)

○ 「橋」は、詩人に何を与えたか。

⑧ 小川国夫「海鷗」(四)

○ 人は、なぜ「橋」を渡るのか。

⑨ 長谷川四郎「赤い岩」(一)(注15)

○ 「男」は、なぜ「橋」に隠れていたのか。

⑩ 杜甫「兵車行」(注14)

○ 「橋」の向こうには、何があるのか。

⑪ 長谷川四郎「赤い岩」(二)

○ 誰が、「橋」を通るのか。

⑫ 上田篤「日本人と橋」(注16)

○ 私たちは、「橋」を渡っているのか。

⑬ 真壁仁「峠」(注17)

○ 「峠」を「越える」心について、考え始める。(次單元への橋渡し。)
この主題單元「橋」は、どこへつづく道なのか。「橋」を「道」との関わりで認識(西洋文明における「建築」としてのそれとは、区別する。)した上で、学習者の主題意識をかき立てるために、多様な教材によって揺さぶりをかける。その中心は、小川国夫の「海鷗」である。学習者の学習段階にふさわしい主題を、その象徴性において、豊かに形象化した作品である。この教材は、単元全体の思考・認識・創造の主流として、貫いてその核となりつづける。青春にとつて、「橋」とは何であるのか。この問いつづけが、貫かれる。

その意味で、「国語1」の「総合化」は、現代文教材にとどまらず、古文や漢文にも及ぶことは、自然の流れである。「橋」を共通の「題目」として、主題文、「橋は、どこへつづく道なのか。」の目標へと立ち向かうためには、多様な価値のぶつかり合いが、求められる。それは、古今東西を問わず、教材開発の視野を広げさせるはずであるし、形式的な分散による価値学習の断絶を拒み、統合の場における思考・認識・創造の力動的な場を保証することにものなる。この中で、質としての語彙への習熟が、可能ともなってくる。

語は、主題の下に彙をなす。それは、学習そのものが、右に述べたように、主題に立ち向かって、思考・認識・創造の次元のことばが、かき立てられ、揺さぶられることと一つである。たとえば、右の単元の出発は、次の教材を、

価値としてどうとらえるかによる。

○ 「しんぱい しなくていいのじゃ。きつと かえってくるから」

太平は ながれの はやい谷川を わたって 山道に きえて いった。(中略)

わがこを いくさで なくした かなしみが わすれられず このはし をつくる このはしを わたるひとは くような ねんぶつ もうし て ください 三十三ねんくよう 太平のはは

(浜野卓也「にじをわたったおばば」(注8))

○ てんしやう十三年二月十八日に、をたはらへの御ちん ほりをきん助と申十八になりたる子をたたせてより 又ふためともみさるかなしさのあまりに いまこのはしをかける成 ははの身にはらくるいともなり そくしんしやうふつし給へ いつかんせいしゅんと 後のよの又のちまた 此かきつけを見る人は念仏申給へや 世三年のくやうや

(「熱田裁断橋銘文」 水上勉「橋を架ける」にも、引用されている。)

前者は、今にも残る「熱田裁断橋銘文」を、絵本として翻案した作品の中の一節である。後者とともに重ねて学習する中で、(イ)の「わたる」と「たつ」、(ロ)の「つくる」と「かける」、(ハ)の「わたる」と「見る」との比較は、すぐさま、語彙学習の内容を、さきの「縦」から「横」へと「拡散」させるとともに、比較を通して、一見習得していたかに見える語彙が、価値としての意味の世界を、立ち昇らせてくる。価値学習の深化であり、思考・認識の深化を経て、自らの「理解語彙」を「創造」としての「表現語彙」にまで、高めることにもなる。単元の展開は、この基本を、力動的に展開することを目指している。

その基本には、「習得」から「習熟」への深化が求められる。こんな言語生活活が、要る。

○ 郷言稲ノ豊熟スルヲボナルト言。ボナルハ吼ナルト言フ事ナルベシ。師是ヲ聞テ、稲ノ吼ユルヲ聞カントテ、終夜田間ニ彷徨セラレシト。(注18)

これは、良寛禅師の言語生活における「習熟」への執念を伝える逸話である。ここには、一つのことばが、単なる他のことばによる言い換えによって「理解語彙」となったと安心することを拒む、厳しい言語観がある。私たちは、つきつめれば、このような「習熟」を、日々の言語の生活の中で、実践できるために、国語教室においてこそ、まずは、この厳しさに学ばねばならない。それは、良寛禅師が、「郷言」の世界にかき立てられ揺さぶられたと同じように、異なった価値の世界への視野の広がり、厳しい深まりと一つであるということである。主題単元「橋は、どこへつづく道なのか。」は、どうそれを具体化するのか。

三 表現と理解との統合による展開

ことばを通しての「理解」活動と「表現」活動とは、本来一体のものである。私たちは、言語生活において、「きく」、「よむ」活動を通して、それぞれに、「話す」、「書く」活動を省み、また、同じように、後者によって、前者をもつき動かして、ことばの豊かさを獲得していつている。「理解」は、「表現」を支え、「表現」も、また「理解」を確かめ、深めて、学習は、初めて価値を獲得していく。

私は、国語科教育の実践の中で、右の意味での「表現」と「理解」との「統

合」(注19)を軸にして、主題単元学習を展開してきた。指導者である私が、私の主題意識に基づいて、学習の角々で具体的な発問をする。それらの一時間における到達点を確かめ、深めるために、学習者は、二〇〇字程度を基本とした「表現」を定着させる。私は、それへの「私のひと言」によって、単元を発展させていく。「表現と理解との統合による展開」である。

主題単元「橋は、どこへつづく道なのか。」においては、小川国夫の「海鷗」を中心教材とする。まずは、その「理解」活動の側面から、「語彙を豊かにする」実際を示してみる。

この作品は、次の(A)のように書き出される。

(A) 二人は、崖へ向かって歩き、大きな青い影の中へ身をひたした。遠くから見るとそこは暗かったけれど、中へ入ると、日の当たるところよりもかえって、ものの様子が克明に見えた。(冒頭の一段落)……

「構想」の「2」参照)

また、「橋」が登場する場面は、次の(B)のように、極めて象徴的に描き出されている。

(B) 二つの岩の間にはコンクリートの狭い橋があつて、やがてその橋は、垂直な岩肌に馬蹄形のひさしとなっていた。そこは井戸を縦に断ち割った地形だった。／――生け簀に使っていたけえが、波が崩れちゃつただって、と和一は言った。／見下ろすとセメントで工作した跡がわかつた。波はガラクタをなぶりものにしてた。そして、ひとつ所で、扇形に広がっていた。わきたつあわの上に柔らかな虹が静止していた。(…「構想」の「6」参照)

以下、発問に即して、展開の具体を示す。

① 焦点とする一語の一般的な意味の確認

A 「ひた・す」(他五)(1) 液体につける。「水に―」、(2) ぬらす。

「タオルを―」(例「福武国語辞典」以下同。)

△発問一▽ ここでは、(1)・(2)のどちらに当てはまるか。

△発問二▽ ここでは、何を、何に「ひたす」のか。

△発問三▽ この一語には、「二人」のどのような心情が反映して

いると思うか。

B 「わきた・つ」(自五)(1)「煮え立つ。―・った熱湯」(2)勢

いよく生じる。「雲が―」(3)熱狂して騒ぎ立てる。激しく興奮す

る。「見物席が―」

△発問一▽ (1)と(2)には、どのような違いがあるのか。

△発問二▽ ここと同じ意味の「わきたつ」を使った例文を、一つ

作りなさい。

△発問三▽ 主人公からして、この「あわ」は、どのような位置に

あるのか。

② 文脈の中での意味の確認

A 「入る」から「ひたす」へ、「見る」から「見える」へなど。

△発問一▽ 「二人」の行動にそって対になっている動詞を、抜き

出してみよう。

△発問二▽ 「二人」は、「入る」から「ひたす」へと、どう変わっ

たか。

△発問三▽ 「二人」は、何を「見」、何が「見え」たのか。

B 「わきたつ」と「静止する」、「なぶりものに」する」と「広がる」

など。

△発問一▽ 主人公の目にとまったものは、どのような動詞で表現

されているか。

△発問二▽ それぞれの動詞は、主人公の心情をどのように反映し

ているか。

△発問三▽ これらの動詞の組み合わせから、「橋」の向こうにどん

なことが想像されるか。

③ 場面の中での意味の変化の確認

A 冒頭の2文から、「二人」が何をしようとしていることが、想像され

るか。

△発問一▽ 「二人」は、どんな世界からどんな世界へと、身を

「ひたし」たのか。

△発問二▽ 「ひたす」前と後とは、何がどう変わったのか。

△発問三▽ この小説が、何を語ろうとしているのかを、「ひたす」

を使って想像してみよう。

B 「橋」を渡って、主人公は、どこへ行こうとしているのか。

△発問一▽ 主人公は、具体的に、どこからどこへの「橋」を渡る

うとしているのか。

△発問二▽ 「わきたつ」あわは、「静止している」虹とともに、行

く手のどんな世界を思わせるか。

△発問三▽ 「未知」または「異郷」ということばを使って、主人

公が行こうとしている世界を、説明しなさい。

すなわち、このような発問に基づく「表現」と「理解」との統合の具体的な学習活動を通しては、「縦」の「彙」としての系統性が、求められてくる。「ひたす」や「わきたつ」は、学習者にとつては、すでに理解語彙であり、表現語彙でもあるとされよう。「習得」という要求には、応えている。しかし、これらの動詞は、小川国夫の「海鶴」が表現するところのそれぞれと、密着して「理解」することのできる語彙になっているかどうか。「語彙の豊かさ」を求める学習は、この疑問から出発する。学習者は、①・②・③の学習を通して、具体的な（ここでは、動詞の系統性を求めた）「縦」の「彙」の中で、「ひたす」や「わきたつ」を、価値として習得し、それらの語彙に「習熟」して、求心力を持ち始める。

次に、表現活動の側面から「彙」を考える。

まず、(A)の教材は、今昔物語集巻第二七「近江国安義橋鬼叟語第十三」の冒頭である。今は昔、近江国に、安義の橋という橋があつて、(イ)というありさまのところ、一人の男が、(ロ)と言つて、以下のことを実行する話である。

(A) 今昔、近江ノ守、(イ)ノ(ロ)ト云ケル人、其ノ国ニ有ケル間、館ニ若き男共ノ勇タル数居テ、昔シ今ノ物語ナドシテ、碁双六ヲ打、万ノ遊ラシテ物食、酒飲ナドシケル次デニ、「此の国ニ安義ノ橋ト云フ橋ハ、古ヘハ人行ケルヲ、何ニ云ヒ伝タルニカ、今ハ、「行く人不過ズ」ト云ヒ出テ、人行ク無事シ」ナド、一人ガ云ケレバ、オソバエタル者ノ口聞キ綱々シク、然ル方ニ思エ有ケルガ者ノ云ク、彼ノ安義ノ橋ノ事、実トモ不思議ヤ有ケム、「己レシモ其ノ橋ハ渡ナムカシ。極ジキ鬼也トモ、此ノ御館ニ有ル一ノ鹿毛ニダニ乗タラバ渡ナム」ト。其ノ時

ニ、残ノ者共、皆有ル限心ヲ一ニシテ云ク、「此レ糸吉キ事也。直ク可_レ行キ道ヲ 此ル事ヲ云ヒ出テヨリ横道スルニ、実虚言モ知ラム。亦此ノ主ノ心口ノ程モ見ム」ト励マシケレバ、此ノ男、弥ヨ被早テ諍ヒ立ニケリ。(日本古典文学全集(四))

また、南宋前期の詩人陸游(一一二五—一二〇九)の二編の詩に、いずれも「橋」を眺めて失意の人生を思う心が、こう表現される。

(B) b1 心園春 陸游

当時豈料らんや今の如く／漫に一事成る無く霜鬢侵すとは／看るに故人の強半／沙堤黄閣／魚は帯玉に懸け／貂は蟬金に映えたり／国に許すこと堅しと雖も／天に朝せんに路無し／万里凄凉誰か音を寄せん／東風の裏／霸橋の煙柳有りて／我が帰心を知らん

b2 明州 陸游

豊年路に満つ笑歌の声／蠶麦俱に収めて穀価平かなり／村歩船有り尾を衝んで泊し／江橋柱無く空に架して横たはる／海東の估客初めて岸に登り／雲北の山僧遠く城に入る／風物人に可_レし吾住らんと欲す／擔頭の純菜正に煮るに堪へたり

(いずれも、集英社版「漢文大系」19 Ⅱ「陸游」Ⅱの書き下しによる。 b1 は、一連割愛。)

中でも、(B)の陸游の二編の歌は、単元主題「橋は、どこへつづく道なのか。」に対して、一人の人生に密着して、新たな地平を拓く。

まず、橋のある景は、失意の詩人に音を寄せる。南宋の大詩人陸游は、一位で科挙の試験に通りながら、裏口合格者のために落とされた。また、相愛の妻とも「家」のために生木のように割かれた。爾来、陸游の悶々の放浪が

つづく。故人の三分の二は、位階進み、己は、白髪のうちには失意の春を迎えた。こんな己にたよりをよこしてくれる者は、誰ひとりとしていない。ただ、橋ある景のみが、救いである。――橋が、このような存在としてとらえられることに、目開かれる。波線(イ)の一つの文字(二語)に焦点を当てて、切り込む。

また、橋のある景は、詩人の帰心を理解する。すなわち、ただ春風のそよぐ中で、橋のたもと、春がすみのたちこめた柳の枝だけは、都を思う己の心を理解してくれるであろう。詩人は、橋あつての柳のありさまに、伝統の中での詩想が湧く場所を確認し、政治家たらんことを断念し、詩人としての一縷の望みを、ここににじませる。――橋のある景は、唐代の鄭葵以来、このように、ある力を持ってきた。波線(ロ)の一つの文字(一語)に焦点を当てて切り込んでいく。主題意識がかき立てられるとともに、語彙もが、質を深化する。次に、柱なく空に架して横たわる橋は、詩人の心にかなう。陸游は、また別に言う。「風物すべては、心にかなうものばかりである。」と。その「風物」の中心には、橋がとらえられている。すなわち、川にかかった橋には、橋脚はなく、空中に架けわたされたかのように、横たわっているのである。心になわぬことばかりに打ちひしがれてきた陸游にとつて、橋ある風物が、心にびったりと落ち着いてみえるのである。「架空」の二字から、さらに具体的には、波線(ハ)、(ニ)の二つの文字(二つの語)から、このような橋の存在とその価値とに目覚め、語彙の質、量を拡大する。

さらに、橋のある風物は、詩人をその中に住まらそうとする。失意のうちにはさ迷い続けた陸游の心と身とは、このような橋のある風物の中に落ち着くことを決意する。橋が、ではない。詩人陸游その人が、住まらんと欲するの

である。樺手振りの甕に入れられている菘菜も、こんな陸游には、至極の馳走となるとさえうたいあげる。「住る」とは、定住する、終の栖とするの謂である。この決意に、橋の姿が、大きく一役買っているのである。このような異質の発想(橋観)を、たとえば、(A)のそれと比較し、理解を深め表現することが、語彙の質・量の豊かさを確かにしていく。

その上で、橋は、失意の詩人を救済する。単元主題「橋は、どこへつづく道なのか。」を直指す私たちは、中心教材・小川国夫の「海鶴」の(3)で、「青春にとつて、「橋」は、何なのか。」を目標にしてきた。その価値学習の深化のために、上の(A)・(B)二種三つの古典教材は、さらに大きな揺さぶりをかけることになる。語彙は、その中で、豊かになる。

その学習は、具体的にこう展開する。

① 理解を確かめるための表現活動

△表現1▽ (A)の傍線(イ)・(ロ)の部分それぞれを、波線の語を明確に言い分けて、丁寧に口語訳しなさい。

△表現2▽ (B)・b1の「橋」は、陸游にとつて何なのか。動詞「寄せる」・「知る」を使って、説明しなさい。

△表現3▽ (B)・b2では、「橋」は、なぜ、陸游を、どんな心境にさせているのか。

② 理解を深めるための表現活動

△表現1▽ (A)で、傍線(ロ)の発言をしている男は、どのような特長を持つ人物か、説明しなさい。

△表現2▽ (B)で、陸游は、b1からb2へと、心境をどのように変えていったか、説明しなさい。

△表現3V (A)・(B)で、「橋」が果たしている役割を比較し、考えるところを述べなさい。

これらの学習活動では、①・②の効果をあらしめるために、主題意識の確かな求心力による適切な教材開発が、求められる。重ねられた教材それぞれ
の理解を確かめ、重なりにおいて、理解を深めるための具体的な表現活動
の中で、語彙は、「習得」から「習熟」へと向かう。さらには、重なり(とりわ
けその比較)の中で、その豊かさが目指されていく。すなわち、すでに習得
したと考えられていたり、習得しつつあるとみなされていた語も、この「彙」
としての学習活動の中で、いっそう「習熟」へと、その豊かさを確かにして
いく。教材開発に求められる教材活用力である。

また、その中で、学習者同士、また、学習者と指導者との相互批評が、「彙」
の自己習熟力につながる、効果的な方法となっていく。

すなわち、右のように到達したお互いの「表現」は、相互批評の場でこそ、
切磋琢磨される。それは、高次元での理解を確かめ直す道筋でもあり、いっ
そう理解を深めることでもある。個性化の方向をひたすらたどり、指導者と
しての△私のひと言Vを記述することによって、一人ひとり確かめ深められ
てきた力は、多様性としての豊かさから、相互に深め合い高め合うという意
味での新たな価値が、集団として獲得されて、学習は展開していく。

そこで、学習者は、この活動の中で、「批評」という「表現」の場に、独自
に持ち込むべき語を、自らの力で発見してもいく。また、他の学習者の「発
見」が、具体的にぶつけられることによって、自らの語彙の豊かさは、省み
られ確かなものになっていく。相互批評の場で、「表現」活動は、語彙を豊か
にする。

四 語彙を豊かにする主題単元学習

そこで、このような「理解」活動と「表現」活動とを軸に展開する主題単
元学習(注20)は、語彙を豊かにすることを目指して、どのように体系化さ
れるべきか。杜甫の「兵車行」と長谷川四郎の「赤い岩」とを重ねての学習
に例に、その展開法を示してみたい。こう進められる。

(A) 兵車行 杜甫

車轆轤 馬蕭蕭／行人弓箭各腰に在り／耶孃妻子走って相送る／塵埃
に見えず咸陽橋／衣を牽き足を頓して道を欄つて哭す／哭声直に上りて
雲霄を干す／道旁の過ぐる者行人に問へば／行人但だ云ふ 點行頻りな
り／或は15より北 河を防ぎ／便ち40に至って西 田を営む／去く時里
正與に頭を裏み／帰来頭白うして還た辺を成る／辺庭の流血海水を成す
も／武皇辺を開く意未だ已まず (以下略)

(B) b1 これは朝のほんの短い時間のできごとでしたけれど、ぼくが橋
の下へ降りている間に、村の人々はもう畑へ出ているに違いなかったの
です。あたりはもうすっかり明るく、早くも橋の上を一台の馬車が町の
ほうへ向かって、大きな音を立てて進んで行くのが聞こえました。

b2 町へはいる少し手前の路上で、町から村へ帰って行く馬車と行
き違いになった。乗っているのは、顔にこぶのある小男で、ぼくにわか
らないことばで話しかけた。しらふのくせに、まるで酒でも飲んだみた
いに快活だった。彼は返事を初めから待たず、どンドン行ってしまった。
／貧弱な主人に似合わず、巨大で摩滅そうな蒙古犬があとからのそのそ
ついて行った。／行く手の中空に、ぼくの消えかかった大きな虹を見た。

ここでは、まず、体系化の核としての主題が、改めて確認される。単元主題「橋は、どこへつづく道なのか。」のもとに、右の二つの教材では、(A)「橋」の向こうには、何があるのか。」(B)「誰が、「橋」を通るのか。」を、小主題とする。そこで、動詞に系統性を求める本単元では、波線の各動詞に注目する。「何が」、「誰が」という小主題意識が求心力となって、これらの動詞が、主題追究の糸口となる。中でも、ここでは、動詞「行く」をその中心に据えることによって、ひとつづきの学習の場での「兼」が、現れる。

また、教材開発による価値学習の深化と体系の拡大深化の関係も、再確認される。(A)に(B)を重ねることに、それを見る。さらには、自在にp2の「虹」に注目するとする。すると、さきの「にじをわたったおばば」では、「あめあがりの そらに あざやかな にじが たつていた。」とある。「赤い岩」では、「かかる」及び b2 での「消えかかる」が、すぐさま比較の対象になる。単元学習の重層的な価値学習は、教材開発につき動かされて、学習語彙の体系化に、形式にとらわれたり、数や量やにこだわったりすることのない、自在の豊かさを求めさせる。

つまり、具体的には、これらは、「理解」と「表現」との統合の中での体系化として、二〇〇字作文に実現していくことになる。たとえば、次のような発問に答えてである。

△発問1▽ (A)の作者は、「過ぐる」人である。その心には、「相送る」人や「開く」者は、どう映っているのか。

△発問2▽ (B)では、「橋」を焦点に、「(進んで)・(帰って)・(ついて)行く」者・「降りる」人・「出る」人は、どのように描き分けら

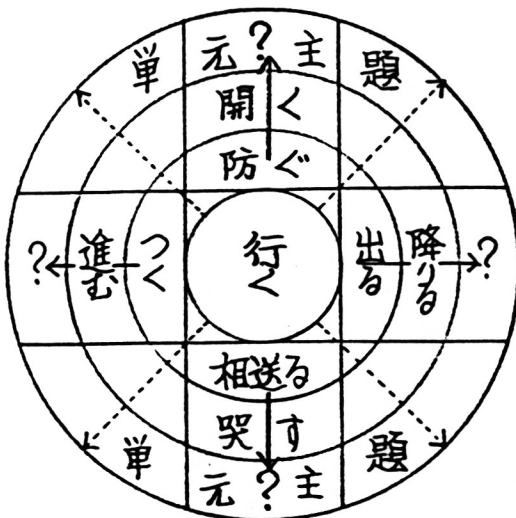
れているのか。

△発問3▽ (A)・(B)を念頭に、「誰が、「橋」を通るのか。」に、二〇〇字以内で答えなさい。

右の過程で、学習すべき目標としての語彙は、「理解語彙」、「表現語彙」、「創造語彙」と併別され、体系づけられていく。左が、その理念を右に合わせ図式化したものである。

理解語彙・表現語彙・創造語彙の体系化

< (A)・(B) での体系化略図 >



(注) 理解 → は、技能から価値へ
表現 → は、確からぬ深め創

- ① 「行く」を、ここでの「焦点の一語」とする。
② 上方は、「橋」の向こう側、下方は、「橋」のこちら側に関する語である。

③ 左側は、「橋」を渡る者に、右側は、渡れない人に関する語である。

④ 「？」は、学習者が、理解との統合の成果として、「創造」としての表現で駆使できる語である。これは、動詞に限定することほしくない。たとえば、「絶望」とか「傍観」とか「憤怒」とか「悔恨」などが、誘い出されてくるようでありたい。

すなわち、ここでは、主題単元学習を展開する中で、「理解」と「表現」とが、どのように深化するかの具体的な過程がある。「理解」は、技能学習から価値学習へと深まり、「表現」は、「確かめる」、「深める」、「創る」と高まっていく。その中で、動詞「行く」が、求心力を発揮しながら、「彙」としての「拡散」の機能を果たす過程の図である。

すなわち、「語彙を豊かにする主題単元学習」では、学習者・教材（作品・作者）・指導者の、それぞれ独自性を持った主題意識の接点を、まずは、厳しく「一語」において見抜く。指導者には、教材透視力、教材開発力、授業構想力に加えて、学習者の「表現」、「理解」活動を、聴き分け、並行して、自らの主題意識を磨きつづけていなければならない。その成果として、三者の火花を散らすような一点に、核としての「一語」が、浮上する。

それは、右の三者を離れて、量や数や他の意図によって外在するものではない。ぬきさしならない価値学習の中で、必然的に浮上してくるはずの「一語」である。学習は、そのような「一語」を引き据えるからこそ、学習者にとっても、指導者にとっても、学習意欲の出発点になるに違いない。さきの「行く」が、どんなに軽く見なされようとも、右の三つの接点においての重さは、学習の場に参入する学習者、指導者には、かけがえがない。

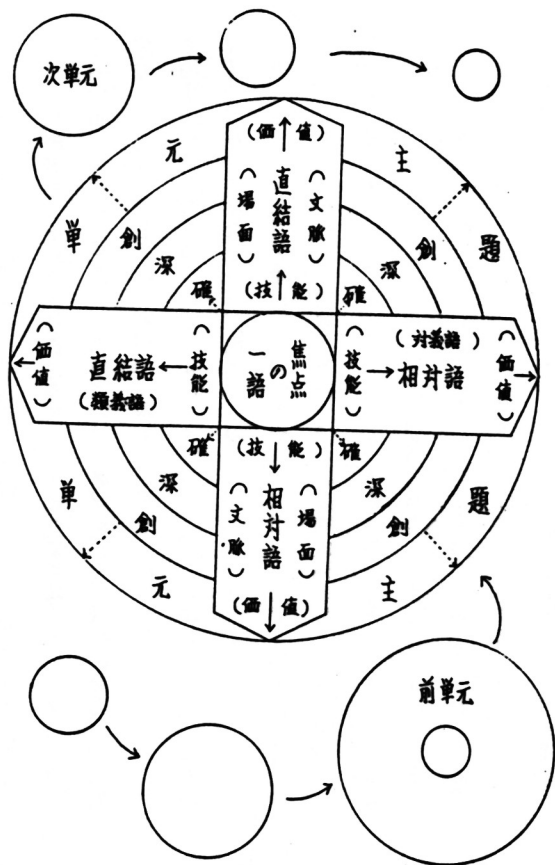
次に、それぞれの主題意識に支えられた「一語」を媒体にして、学習者と

指導者とは、まっわたっての主題意識を、ささやかでもいい、率直に開陳する。私たちは、その表現に、聴きいたり、聴き分ける過程で、その「一語」を究めていくために、その語が支えられている文脈や場面の中のいくつつかの語が、意識されていることに気づく。開陳された主題意識の一端は、他のどの語かに「一語」が結びついて、その独自性を表現していたと知る。

つまり、相互批評（グループ学習や記述交換など、方法は、具体的である方がよい。）は、主に、相手の主題意識が、「一語」によってどのような問題を提起しているかを追究させ、中で、文脈や場面に、その根拠を求める方向に赴く。そこに、先に述べた、「縦」の語彙への「拡散」が踏み行われ、そのこととの関わりで、「一語」の重みが、相互に「理解」し直され、多様な個性が、それぞれに高まり、深まり、集団としての価値をも生む。

このように、一つの教材の「一語」を通しての精読は、ついには、単元主題への解答を求めて、作品の奥処に入り込むことを必然する。しかし、現代の重い状況の中で、私たちは、一つの教材から、その単元主題の提起している問題に、答えることは、不可能に近い。到れば、到った先に、自らの主題意識をさらにかき立ててやまない新たな方向が、待ち受けている。ここに、教材透視力を大前提とした、新たな教材開発が、要請されるのである。

それは、指導者の練磨された主題意識のもとに、右の「一語」を入り口にして到達した価値の世界を、さらに拓き、壁や疑問をさらに打ち破ってくれる意味で、開発されるべきものである。それは、既存の教科書の多くが採る、ジャンル別教材配列にのみ従う単元では、とうてい解決できない方向である。私たちは、先の「一語」に、「横」の「彙」を、そのような価値のつながりにおいてつなぐことによって、語彙を豊かにする道筋をたどるのである。



右は、この理念を、できるだけその動態をも反映した形に、図式化したものである。さきの「行く」を核とした(A)、(B)の場合の一般化である。重ね合わせて、参照されたい。

ここでは、「焦点の一語」を「求心力」の核とし、同時に、「拡散」の原点ともして、「理解」と「表現」との統合されていく過程を図式化している。「理解」においては、「一語」は、それに直結する語彙と、相対化される語彙との二方向に、「拡散」しつつ、それぞれが、「文脈や場面」すなわち「縦」の系列と「類義語や対義語」すなわち「横」の系列とに向かって、「技能学習」を「価値学習」へと深め高めていく。併せて、そこに関わる「表現」活動は、

「確かめる」、「深める」、「創る」へと「生き抜く力」をつけていく。それは、「表現」と「理解」とが統合される中で、単元主題に応える力をつけることである。このような学習活動が、単元ごとに連続性を持ちながら、語彙を豊かにも育んでいく。

おわりに

以上の構想に基づいて、「語彙を豊かにする主題単元学習の構築」を目指すには、次の四つの展望が、実践（授業）においては要る。

- ① 「彙」の範囲を、どのように具体化するか。「主題意識を求心力とする。」と述べてきた。国語の学力を、言葉を通して状況を生き抜く力とするとき、主題意識は、その力をつき動かしていく意識である。しかし、語彙学習の方法を、そこに引きつけ、具体的に求めるとき、この「求心力」を一般化することは、極めて困難ではある。しかし、煎じ詰めれば、この重い状況の中で、高校生たちには、どのような主題を提示すべきかに到る。指導者は、学習者の主題意識を引き出し、それに肉薄できる主題意識を、まずは自ら育まねばならない。その追究と統合の中から、高校生にとって、価値学習の対象をなすべき「彙」（基本語彙）は、やがてまとまりを見せてくるであろう。

- ② 焦点語をどう選定し、各語への精度をどう究めるか。右の展望の中で、学習の糸口とすべき焦点語の選定には、よほどの洞察力が求められる。それは、価値学習への道行きを保証するものでなければならぬ。そのためには、主題意識が開発させた教材への透視力が、その前提である。透視力を踏まえた教材活用力が、求められる。それを、学習の場において、具体

的な発問の形で、いかに提示できるか。さらには、授業構想力が、厳しく求められる。(注2)また、それを軸として、文脈や場面の中でどのよう
な語が、学習の展開の中で、必然的につかみとられていくか。一語一語の
一般的な意味を、探したり入れ換えたりするに止まらず、技能のレベルで
の理解を越えた、その教材のその場面の中での、その語独自の意味の理解
の精度が、求められる。焦点化は、学習を価値の世界へ導き、ことばの学
習としての実を保証する方法である。

③ どう構造化し、統合力をつけるか。右の過程で、私たちは、焦点とした
一語が、「縦」、「横」の「彙」の核として躍動していることに気づく。この
「彙」の中で豊かな価値をとらえることが、構造化であり、その一語を
通してこそ、豊かな「彙」を習得することが、「習熟」であり、統合力を獲
得することでもある。「身についた」一語は、求心力をもって、一人ひとり
の学習者に、この統合力を潜在させる。それは、とりもおさず、自己習
得(習熟)力でもある。国語の学力の基礎は、このような語彙の力が、状
況の中で、一語々々の重い価値を、学習者に実感させることなくしては、
培われはしない。高校生の一見喧嘩に満ち、他方では切ないまでの沈黙を
装っているかに見える実態は、その根底においては、このような力を、希
求しているのである。高校生の言語生活の「躍動」の動態に、教室は、こ
の点において応えなければならない。

④ 自己習得(習熟)力への期待を、忘れてはならない。学習者は、しくみ
の中で、切ないまでも、知識の詰め込みや技能の巧みさ、さらには、検
索のいち速さを、強いられている。それは、語彙学習の場に限っても、具
体的に押し寄せている。量や数やでのそれである。「質」として、価値とし

ての語彙の豊かさを求める私たちは、それを表現することによって、逆に、
その求心力であったはずの主題意識を磨き澄ます。その相互作用の接点に、
私たちは、学習者の一人ひとりが、状況の中を、ことばを通して生き抜く
ための自己習得(習熟)力を、期待することができるのである。私たちは、
主題単元学習を展開する中で、押し寄せるものの重い状況を前に、それら
を見事にはねのけて、「理解」に「表現」に、その自己学習力を見事に実現
した学習者に、出会うことができる。主題単元学習の中でこそ、この意味
での豊かな語彙は、育まれていく。

⑤ 自己評価力を、どのようにつけていくか。激動する重い状況の中で、右
の理念に基づく学習が、学習者及び指導者自身にも、どのような達成感を
与えるのか。④に述べた「自己学習力」は、終には、この「自己評価力」
へと、冷静に及ぶようでありたい。そこでは、一つには、学習者同士ある
いは、学習者と指導者との間の切磋琢磨の場としての「表現」活動が、「理
解」との統合の中で活かされてきた。また、二つには、その成果自体が、
教材化もされて、集団としての価値学習にも資されてきた。これらの成果
の過程においては、三つには、「一語」の重さに食い入る方法が、駆使され
てもきた。「一語」のこの重い価値に、ことばを通して生き抜く実感を汲み
取ったり、自らの内実を託しえたりすることが、学習方法において具体的
に自己評価の力をつけることである。この「力」が、次の単元で活かされ、
語彙は、発展的に豊かになっていく。

注1 菅井建吉・湯沢正範共著「ことば『語彙の教育』(国語教育叢書)」

三省堂一九八八・一刊

- 2 森岡健二著「語彙の形成」(現代語研究シリーズ1) 明治書院
一九八七・六刊
- 3 倉澤栄吉著「語句指導と語彙指導」明治図書一九七四・四刊
(倉澤栄吉国語教育全集6)「生活にねざす言語指導」角川書店
一九八八・一〇刊所収)
- 4 野地潤家「語句・語彙指導の課題と方法―語句・語彙学習史の辞令を
中心に」(国語科 教育学研究・6) 明治図書一九八〇・一刊所収
- 5 安達隆一「語句・語彙の体系的な指導を目指して」同右
- 6 浜本純逸「語彙の構造化と活性化」(浜本純逸編「授業への挑戦」
小学校語彙指導の活性化)一九九〇・二明治図書刊所収)
- 7 竹田泰淳著「橋を築く」(武田泰淳全集「第一巻所収」)筑摩書房刊
- 8 浜野卓也作・梅田俊作絵「にじをわたったおばば」佼成出版社刊
- 9 「和泉式部集上」岩波文庫本による。
- 10 水上勉「橋を架ける」(高等学校 国語I 新版 学校図書刊所収)
- 11 小川国男「海鶴」(高等学校 国語I)三訂版 大修館書店刊所収)
- 12 今昔物語集 巻第二七(日本古典文学全集(四) 小学館刊による。)
- 13 いずれも、日本古典文学大系本による。
- 14 いずれも、集英社版「漢文体系」の書き下しによる。
- 15 長谷川四郎「赤い岩」(高等学校現代国語I)三訂版
三省堂刊所収)
- 16 上田篤著「日本人と橋」 岩波新書二七七
- 17 真壁仁「峠」(現代の国語 中学3改訂版 三省堂刊所収)
- 18 「良寛禅師奇話」 東郷豊治編「良寛全集」下巻所収 東京創元社刊
- 19 拙著「高校文章表現指導の探究」参照 一九八三・八溪水社刊
- 20 拙著「高等学校 私の国語教室―主題単元学習の構築―」参照
一九八八・六右文書院刊
- 21 野地潤家著「国語教材の探究」共文社 一九八五・一二刊
(一九九〇・一二・二〇記)