

語彙指導研究における第三の波

——認知科学的展望(下)——

塚 田 泰 彦

(承 前)

1・4 語彙指導研究の現況—特集号を例にとって—

現在の多様な語彙指導論の実態をここで具体的に取り上げ、筆者が第三の波として今後の展開を期している「認知科学的アプローチ」の視界を明らかにしたい。

その起点として、ここでは一例に「語彙指導研究」を特集した「月刊国語教育研究」第180号(1987年5月号)の掲載論文(対象5編)を取り上げ、その傾向をみることにする⁹⁾。この特集号は近年語彙指導を取り上げたものとしては比較的発表論文の数も多くまた代表的な研究者が原理的な検討を行っているもので、内容の多様性もあると判断したからである。掲載論文は次の通りである(掲載順)。

- ①浜本純逸「語彙の構造化と活性化」
- ②甲斐睦朗「語彙教育の課題」
- ③井上一郎「否定空間からの挑発」
- ④田中瑩一「国語科における語彙教育の特質」
- ⑤福沢周亮「語彙指導の課題」

なお、特集論文の性格上、論述に欠ける部分があっても必ずしも執筆者個人の判断に起因するものと考えることができない面がある。そこで具体的に言及のある論点についてのみ整理することとする。

〈言及された論点〉

- ①認識を司ることばの網の目(言語内容論)の発想がこの論文の基盤にある。この網の目(語彙の体系)を発達論的・教育論的枠組みで展開することの重要性に言及している点が重要である。具体的には教育基本語彙の選定と体系化を通して、語彙の系統化の試みが行われている。また説明的文章の語彙を文脈表として取り上げることで、文章の理解を促す方略を提案している。
- ②教科書の語彙調査をふまえながら、教科書にみられる語彙学習上の配慮を整理しているところが特徴である。また語彙能力の実情の測定の必要性を訴え、その調査で明らかにすべき問題を8項目にわたって提案している。
- ③この論文は文章の語彙構造と読みの関係に注目することを提案している。語彙構造体として

の作品を否定構造を基底とする関係的全体としてとらえなければならぬという視点は示唆的である。言語内容論的発想が基底にある。

④品詞を中心に語彙論体系に即した意味指導を提案している。語彙的発想を重視している点は注目されるが、指導内容としては語句の文脈中での語義・語感の決定が目的になっている。

⑤語句・語彙指導の概念の整理を行った上で、学習基本語彙の選定の問題に触れている。また、これまで国語科の指導が「語のレベル」での指導を鮮明に打ち出してきていない点を批判している点が特徴である。

先に本稿で筆者の提案した語彙教育の枠組みの分類表（注：前回掲載分、第22号 171-172頁）を下敷きにすれば、この5編の論文で言及された論点がどこに位置づくかはかなり明白である。甲斐（②の論文）や田中（④の論文）、福沢（⑤の論文）には語彙論的な発想は十分明確にされていないが、例えば、浜本や井上の論文（①や③）は語彙論の考え方を明確に打ち出し、活用の方途に示唆的な提案がある。このことは特筆に値する。

しかし、これら示唆的な提案論文にも、どう認知論的視座（D）を開くかという点での言及は見られない。このことを改めてここで確認しておきたい。この視座の欠落は特集論文の編集上生じたこととは考えにくく、学習者側から見た語彙学習の原理の研究が現在不足していることが原因とみられる。人間はなぜどのようなメカニズムでことばを習得するのかという根本問題に充分光が当たっていないこと、また同時に、一方で小・中学生という既に独り立ちした語彙習得者のさらなる語彙の学習の原理を捉えることのむづかしさともかかわっている。この研究上の難点が存在していることを確認した上で、今一度わが国の語彙教育の偏向とその原因をまとめておきたい。

○福沢が批判しているように、国語の学習指導においては久しくかつ広範にセンテンス・メソッドのイメージが席捲しており、語レベルの扱いについては、文中での語義語感の指導か語の取り立て指導に限定されてきている。焦点化して言えば、（語彙論的発想以前の）語彙的発想で文中の語義を決定する語句指導に限定されてしまっている。

○こうした語彙論的発想が未成熟である原因としては、言語研究の領域としての語彙論研究が1960年代以降にならないと本格的にならなかったこと。また認知論的な語彙研究はようやく近年になって発展してきたことが考えられる。

今後はこのわが国の語彙教育の問題状況を打開する方策として「認知論的な発想」の導入が期待されるところである。

2. 語彙教育における今日的課題

2・1 一般的課題

Masonらは語彙教育の課題を一般化してこう述べている。

「よく発達・拡充した語彙知識とはどのようなものなのか。それにはどのような体系や過程が含

まれているのか。また生徒の語彙知識の発達を促し洗練するには、語彙知識についての最近の
どのような知見を教師は活用すればよいのか。』⁽⁴⁰⁾

この問いをめぐってMasonらは概括的な展望を述べている。そこでこれを参考にしながら語彙
教育研究の今日的課題を筆者なりに以下三つの観点で検討する。

- * 語彙知識の質と量の問題（語彙知識の発達にこの両面がどうかかわるかという問題）
- * 既有知識の問題（語彙学習に学習者側の論理を持ち込む視点として学習者の「既有知識」を
論じることの意義）
- * 理解・表現過程での語彙指導の問題（取り立て指導の方法的改善の問題）

2・2 三つの観点をめぐって

○語彙習得における質と量の問題

語彙の習得をめぐっては研究上に二つの展望を持つことができる。すなわち語彙知識の量的拡
大と質的充実である。「語彙拡充 (vocabulary building)」の用語は、この二つの側面を共に含む
ものである。

まず量的拡大についてであるが、ここにもさらに二つのアプローチが区別される。

「こどもは平均1年間で新たに3000語を習得するがこれに相応する形で、1年間に多くの語を
教えること（直接的な語彙指導）は不可能である。教師は通常1年間でこれよりはるかに少し
の語を手引きするだけで、こどもが1年間のコースで学ぶ大抵の語は直接教授からは獲得され
ない。その代りに、語は非公式に学校の外で自主的な読書を通じて基本的には獲得されなけれ
ばならないのである。』⁽⁴¹⁾

しかし、こうした間接的で自然な言語活動による語彙習得とは別に、教師による意図的で直接
的な語彙指導も一方では行われており、通常、語彙指導はこの後者を指すことが多い。ただ、読
書を語彙の自然な獲得過程として意識的に奨励すれば、これは意図的ではあるが間接的な語彙指
導ということになる。この意味でも、語彙指導には間接的なものと直接的なものとを区別してお
く必要がある。間接的な指導は学習者にとっては或る言語活動とともに自然に行われるので、直
接的な取り立て指導の対極にあるが、実質的に多くの成果があがっているものである。この点は
改めて強調しておかなければならないであろう。というも、恐らくそのメカニズムはまだ充分
解明されていないであろうが、この自然な習得には適切な語彙の学習の原理が潜在していると考
えられるからである⁽⁴²⁾。

質的側面についてはこれまで研究上あまり注意が喚起されきておらず、ごく限られた面で論じ
られているだけである。確かに「語の体系的な拡充」についてこれまでも言及があり、この指導
は実質的に語彙の発想を前提にした質的充実に意図して行われてきた。少なくとも単なる量的拡
大だけが目的ではなかった。例えば、人称代名詞の体系や接続詞の種類の指導など、いずれもこ
の意味での質的充実にねらわれない語彙指導はないのである。しかしこれまでの語彙指導は語彙研
究の枠組みである語の位相や種類など限られた語彙論的特性を取り出して活用するものが多く、

結果的に取り立て指導に偏りがちであったことも頷けるところである。

しかしこの点について、またもう一つ基本的な観点が忘れられてはならないであろう。すなわちたった一つの単語の知識を習得するためにもどれほど多様な言語特性の知識がこれに関与しているかということである。

例えば、Clarkは、一つの単語の習得のためには少なくとも次の四つの情報が必要であるとしている⁽⁴³⁾。

- a. 意味 b. 統語形式 c. 形態素的構造 d. 音声形態

この1語をめぐる四つの情報は言語特性を基本にした1単語レベルでの「語知識」の定義にもなっており、こうした四種類の知識の習得イコール語の習得ということになる。単語レベル内でのひとまとまりの情報を最近では「語スキーマ」と呼ぶことも行われており、この概念を使って語知識についての研究が進められてきている⁽⁴⁴⁾。語をめぐる知識（語知識）をどう定義するかというこの観点は、複数の語を構造的に捉える語彙的発想とともに、語彙知識の質的充実を考える上で重要である。言い換えれば、語の習得には単語のレベルに集約できる知識とこれを取り巻く知識とがあり、質的充実を考慮するときこの二つの部面は同時に関与してくるということである。そしてこの関与的な実態こそが一言で言えば「語彙習得システム」ということになる。まさにこのシステム的な実態の把握こそが本稿で問題にしている認知的アプローチである。

○語彙習得と語彙のネットワーク

先に触れた間接的な語彙指導に見られるように「随伴的な語の学習というものが存在する。というもこどもは、もしその語が彼にとって有意味な文脈に埋め込まれていたならば、たった1回の出現でもその新語の意味について何かを学ぶことができることを我々はよく知っているからである。」⁽⁴⁵⁾この事実は、裏返せば、自然な形で生きた習得が行われるときには或る質的な側面での充実が保障されているということである。

この問題をより鮮明かつ具体的に考えるために、ここでは先に掲げた「表現・理解過程での語彙指導」と「既有知識の問題」という観点を提示してみたい。

一般化して言えば、語彙は「事実や原理との連合や従属関係によって学ばれる」ので、できるだけ豊かな読み書きの脈絡のなかで行われる新語の学習が有効であるということになる。また習得した語が適切に使用されるためにも習得時点でのこの豊かな脈絡の存在が前提になる。「表現・理解過程での語彙指導」の必然性もここにある。

これまでこの観点もまた識者の間では基本的なものとして重視されてきた。そこでこの観点を今日一歩進めるためのポイントは何かということになるが、それが「既有知識の問題」である。

この既有知識の問題は、「よく発達した語彙知識とはどのようなものか」という問いに直接かわっている。こどもは既に獲得している語彙の知識を基盤にしてこれを拡充していくわけであり、この発達の視座が重要になる。

Masonらによれば、よく発達した語彙を有する者は、語同士の意味的関連についての莫大な系列の概念をもっているという。「語を知るということは明らかにその概念自体に肉付けをした或る

理解をするということであり、またその概念が（トピック的に関連した、形態論的に関連した、機能的に関連した）関連語群といかにフィットするかについての理解も含んでいる。」そのため「よく発達した語彙知識を持つ人の理解には、言語（英語）がどう操作されるかについての鋭いセンスやひとまとまりの適切な使用についての予測が織り込まれている。」一方、語彙の使用に当たっても「総合的な語彙知識を持っている人は多くのこうしたトピック的に関連づけられた体系を知っていて、読んだり聞いたりするときに、意味を構成するためにこれらの知識を呼び出す」⁽⁴⁶⁾。すなわち読み、書き、聞き、話すとき、意味を構成し伝達するためにこうしたシステムを相互作用的に使えるということである。

Masonらのこの見解を支えるものは、語彙の習得を認知システムの発達として捉える発想であり、このシステムは個人の固有のシステムとして刻々に発達変容を遂げているという見方である。このシステム観に立てば、学習者個人の既有的の語彙体系こそが語彙の獲得拡充過程の中心的ファクターとしての位置を与えられることになる。

なお、今日では、こうしたシステム観に立って学習者の既有知識である「概念の全体的なネットワーク」をスキーマ群と呼ぶことも一般化しており、本稿の認知論的アプローチがこのスキーマの考え方を前提にしていることは言うまでもない。今後は、こどもの「既有知識」をどう語彙学習に取り込むかが焦点になると思われるが、ここで確認した認知システム的な語彙習得の考え方に即して言えば、新しい語を獲得したり既知の語の意味に変容が生じたりすることは次のように定義されよう。

語の獲得変容とは、こども個々の既有的の語彙体系に未知の語が組み込まれたり既知の語の意味に変容したりしてこの固有の体系が変化することである。しかも語が獲得変容されるためにはそのこどもの既存の知識体系（の一部）がその学習のために呼び覚まされて来なければならないということである。

以上、この節で取り扱った三つの観点を統合し、論点を一般化して結論的に述べれば、語彙教育の課題は次のようになろう。

「（語の理解、獲得における）質の指導は、未知の語と背景的知識とより大きなスキーマと自然に生じる指導の脈絡との間に関連を打ち立てることである。」⁽⁴⁷⁾

単なる語の定義的な知識を超えるダイナミックな操作的知識をも語彙習得システムとして視野に入れることが認知論的アプローチの特徴である。

2・3 改善の焦点

では、この観点に立って、こどもの語彙知識を豊かにかつ鋭敏にするためにはどうすればよいか。

上の結論にもあるように、これからの語彙教育の課題は、広い意味での習得の脈絡を重視するということである。それはこれまでのように言語体系の静的な記述のレベルでのシステム（日本語の人称代名詞の体系など）やそれを支えるサブシステム（意味素性による語義の決定など）に

限って語彙学習の原理を求めることがないようにするということである。

例えば、「意味素性 (semantic feature)」の考え方を取り上げてみる。

語彙体系の弁別特性としての「意味素性」の考え方を語彙学習の方法として活用する場合にも、これまでのように文脈から切り離された形での取り立て指導にするのではなく、この概念を様々な意味用法の脈絡に結びつける工夫をするということである。

〈例〉親族語彙の学習

[父/母；叔父/叔母/伯父/伯母；姪/甥 (……)]

親族語彙の学習にとって、(性、年齢、親子関係など) 意味素性の差異による語義の理解は重要で、この親族語彙体系の知識を代表するものとしていくつかの意味素性を取り立てて指導することがしばしば行われてきた。

しかし、こうした意義素のレベルでの取り立て指導では質的に十分な対応をしたことにはならない。Careyはこう述べている。

「語彙発達過程は2つの構成要素をもつ。1) 意味素性の発見、すなわちそのこどもはその概念体系のどの様相がその語彙領域の構造と関与的かを発見しなければならない。2) 語についての意味素性のマッピング、すなわちそのこどもはその意味素性がその領域の全ての語にどう適用されるかを知らなければならない。これら両方の過程が同時に進行する。」¹⁴⁸⁾

意味素性一つを取り上げて、この考え方を語彙学習に活用するには習得にかかわる多様な脈絡を前提にしなければならない。ポイントは「定義的情報」と「文脈的情報」との両方を問題にするということであるが、さらに重要なポイントは、これらの情報自体が学習者の脈絡から切り離されて、偏向ある文脈 (制限的文脈) のなかでのみ扱われることがないようにすることである。

では、具体的にどう扱うことが望ましいのか。

まずは学習者の脈絡すなわち既有知識の実態に注目するということであろう。例えば「生徒が学べき語についてすでにどのような部分的な知識ないし類比的な知識を持っているかを調べることである。」¹⁴⁹⁾ 語彙学習に関与する生徒の持っている背景的知識を確認することが指導のポイントで、その場合も実際的には、生徒の側にある習得のための脈絡を喚起することが不可欠になる。

学習者のもっている語自体やそれに関連する知識の程度を客観的な手法で査定することは簡単なことではないので、まず習得のための脈絡を喚起する意味で学習者の既有知識の賦活活動 (連想活動) などを行い、これによって習得の実態をおおよそ把握することが勧められる。もとよりその場合も既有知識の査定それ自体が目的ではなく、その賦活された既有知識を語彙の学習に活用発展させることが目的である。

先に「意味素性」の考え方を例に上げたので、この考え方を「既有知識の問題」や「理解・表現過程での語彙指導」と結びつけて新たに開発された実践的工夫を次に紹介することにする。「意味素性分析法 (Semantic Feature Analysis)」がそれである。

意味素性分析法 (S F A 法) は、原理的には意味素性の考え方を語彙学習の方略として取り上

げたもので、これを文章理解活動の一環として組み込む工夫をすることによって、今日的方法としての装いが懲らされている点の特徴である。

なお、詳細については紙幅の都合で割愛するが、このSFA法の他に、本稿の趣旨に添った認知的展望の下で開発された語彙指導の方法（意味マップ法、PREP法）についても筆者が別途検討してきた論考があるので、これを併せて参照していただきたい⁽²⁰⁾。

3. 結語

本稿で扱った問題の所在をここで繰り返し確認しておきたい。

Careyは次のように述べている。

「こどもの語彙に新たな1語が付加される時何が学習されているのか。少なくともそのこどもはそれが1つの語であることは学んでいる、すなわちそれを彼の頭の中の辞書に入れているのである。またそのこどもはその語の統語特性（品詞や統語的下位カテゴリー）も学んでいるにちがいない。語彙的構造上の位置（他の語との関連性）も学ばなければならない。その意味論的特性も、含意内容を定めるその語の役割も、その記号上の対応特性についても学ぶはずである。結局、そのこどもの全体としての概念体系内での位置を決める概念的根拠も学ばなければならないのである。」⁽²¹⁾

そのため、Graves & Prenzも述べるように、「語の学習は徹底的に多様な文脈でのたくさんの出会いを必要とするし、徹底して語を知るということは、たくさんのスキル（恐らくそれを広範な経験に結びつけること、予めそれにアクセスすること、それについての理解内容を説明できるようになること、それを柔軟に使うこと、その語を含む同義語やメタファーやアナロジーを理解すること）を含むものである。」このため「明らかに、単一な指導上の出会いではどんなものでもこれらのゴール全てを成就することはできそうにない。しかしまた、単一な指導上の出会いはどんなものでもこれらのゴール全てを成し遂げなければならないことになる。」こうした難点を前にしてしかし、「我々はこう確信する、語の十分な習得への長い道のりに旅立たせる基本を提供し、徹底的に語の理解をさせるずっと集中的で望ましい指導同様に、また読みのつまづきを防ぐ比較的短い語彙指導の方法も意味があると。」⁽²²⁾

先に上げたSFA法もまたこうした意味での限られた一つの手法であり、今後は、いくつかの側面から求心的にこの語彙習得システムに即した具体的な方法を開拓していくことが期待される。

〈注〉

(9) 日本国語教育学会「月刊国語教育研究」第180号、1987、3-27頁。

(10) J. M. Mason, P. A. Herman, and K. H. An, Children's Developing Knowledge of Words. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, and J. R. Squire (eds.), *Handbook of Research on Teaching*

- the English Language Arts*, Macmillan, 1991, 726頁.
- (11) 同上書, 727-8頁.
- (12) W. E. Nagy, *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*, NCTE/IRA., 1988, 29-31頁, 参照.
- (13) K. Clark, *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge University Press, 1993, 4頁.
- (14) 塚田泰彦「国語科における言語認識の問題とスキーマ理論—語スキーマの研究を例にとって—」(平成5年度上越教育大学教育研究学内特別経費研究成果報告書「国語科教育実践場面の研究Ⅶ」1994, 171-176頁) 参照.
- (15) 注10. の上掲書, 728頁.
- (16) 同上書, 726-727頁.
- (17) 同上書, 728頁.
- (18) S. Carey, The Child as Word Learner. In M. Halle, J. Bresnan, and G. Miller (eds.) *Linguistic Theory and Psychological Reality*, MIT Press, 1978, 287-288頁.
- (19) 注10. の上掲書, 728頁.
- (20) 次の拙稿を参照のこと。
「読むことにおける語彙の問題について—意味マップの作り方を中心に—」(上越教育大学国語教育学会「上越教育大学国語研究」第3号, 1989, 1-13頁.), 「読みの事前指導における意味マップの活用法について」(全国大学国語教育学会「国語科教育」第36集, 1989, 75-82頁.), 「Pre-Reading Planについて」(上越教育大学研究紀要, 第9巻, 1990, 1-14頁.), 「読解方略としての意味素性分析法」(人文科教育学会「人文科教育研究」第19号, 1992, 29-39頁.)
- (21) 注18. の上掲書, 264頁.
- (22) M. F. Graves & M. C. Prehn, Cost and benefits of various methods of teaching vocabulary, *Journal of Reading*, 1986, 598頁.