

## 語彙指導研究における第三の波

### ——認知科学的展望(上)——

塚 田 泰 彦

#### 1. 現状把握

##### 1・1 はじめに

語彙指導研究の現状を、これまでに採用された研究の枠組みや学問的背景を確認することで概括的に捉え直してみることが本稿の目的である。管見によれば、これまでのところ国語教育研究の領域でこのテーマについてパラダイムの確認を行うことによって史的整理を試みた先行研究はない<sup>1)</sup>。ただ本稿も、パラダイムの研究とは言え単に研究の枠組みとなる考え方を列記してみるだけの試論である。紙幅の都合もあり、最初にこれまでの研究を支えている典型的な枠組みについて筆者の整理したものを試案としてまず提示して、これに基づいて今日的展望として認知科学的アプローチを位置づける。筆者としては語彙指導研究はこれまでに三度のパラダイムの変換を経て今日に及んでいると考えている。その意味で最近の認知科学的アプローチは第三番目の波に当たる。この辺りの経緯に言及することが本稿の目的である。

##### 1・2 研究・実践の枠組み

わが国の語彙指導研究はこれまでどのような原理や調査に基づいて行われて来たのか。この観点で管見の範囲で関連の著作物を調べて見ると、次の [I] のような分類が可能なのではないかと考えた。

#### [I]

##### [顕在的アプローチ]

##### A. 言語論的アプローチ…… (言語学的)

0. 語彙的発想以前 (前言語学的)
1. 語彙的アプローチ (静的言語観)
2. 言語内容論的アプローチ (動的言語観)
3. 語彙論的アプローチ (語彙構造観)

##### B. 発達論的アプローチ…… (心理学的)

C. 教育論的アプローチ…… (人間学的)

D. 認知論的アプローチ…… (認知科学的)

[潜在的アプローチ]

$\alpha$  : 言語文化論的アプローチ

$\beta$  : 認識論的アプローチ

### 〈[I] の解説〉

語彙指導研究の歴史には、一つの重要な展開、一つの自覚史が存在する。というのは、言語の基本的な単位である語の学習が語彙指導の内容であるが、この語知識として取り上げられる内容及びその指導方法には当然様々な枠組みが存在する。なかでも、この語知識の学習指導が何らかの学問的根拠やその成果に依拠することなく、経験的に、言わば場当り的に行われることがあり、むしろこのアプローチがまず広く存在するという点が重要である。しかも、これは母語習得の初期の様子を見れば明らかなように、ある意味では自然に行われる。しかしこうした現実的な言語学習に対してより自覚的なアプローチが取られるときに本来「指導研究」というものは始まる。語彙指導について言えば、「語彙」という考え方に相当する指導上の工夫が現われたときに、一つの方法が自覚されたと言える。

実際にそれは、まずこの語義にそった「語をいくつかまとめて取り扱う」指導ということになる。この第一のステップには、例えば、文章を読む学習で文中の語を別の語と関連づけて扱ってみることや、いくつかの語を拾い出して分類してみるといった学習が当てはまる。しかし、今日からみて、語彙指導研究がさらに一つの決定的な展開を見せるのは、語彙についての学問である「語彙論」(lexicology) の或る自覚的な研究上の展開をふまえることになった時点からである。そしてこれはほぼ1960年代以降というごく最近のことである。今日、語彙研究は、語彙(語の集り)が単にその集合のアイデンティティーとしての属性によって一群を形成しているという事実だけでなく、実際の様々な様相においても一定の構造をもって生起しているという事実に注目しており、この構造の記述を研究テーマにしつつある。こうした見方は当然語彙指導の考え方にも反映されることになる。

試案の [I] のA.の項(言語論的アプローチ)として示したもののうち、この「語彙」の考え方を踏まえたものが(A1)(A2)であり、この自覚が不鮮明なものが(A0)に当たる。なお、この場合、(A1)の静的言語観に基づく語彙的アプローチは、主として1960年代以前の伝統的な語彙論に基づくもので、語の集合的な扱い(集合観)と言ってもいいだろう。ここでは属性の一つとして「語彙の構成基準」<sup>10)</sup>を列記し、それぞれについての個別的な扱いを専らとするものである。例えば次のような語彙の構成基準が使われる。「語の文法的性質によるもの」「語の使用頻度数によるもの」「語の用いられる地域によるもの」「語の用いられる位相によるもの」などである。

一方、(A2)の動的言語観をふまえたアプローチとは、フンボルト以来のドイツの言語内容学派の考え方に基づくものである。特にその理論の中核にある「場 (Feld) の理論」が重視される。言語研究の枠組みとしては「構造的語彙論」の考え方がこれに当たるが、語彙指導研究の流れで見ると、(A0)、(A1)の後に登場し、語彙が現実的な「意味の世界の広がり」として自覚的に取り上げられるようになる。(なお、この(A2)の段階の指導すら周知のものとなっていないのがわが国の現状である。)

(A3)は、「構造観」に基づいて1960年代以降新たな展開を見せている語彙論研究をふまえるものである。この最近の研究は、実質的には「構造的語彙論」の質的、方法的拡大ということであるが、認知意味論の展開とともにあることからみても、(D)の認知科学的パラダイムとの連合が認められることに注目しておかなければならない。ただ、筆者としては、試案の [I] でこの(A3)の語彙論的アプローチと(D)の認知論的アプローチとを区別しており、この(A3)の例としては、1960年代以降進展した体系文法学派 (M. A. K. ハリデーら) のテキストの語彙構造分析などを念頭に置いている<sup>9)</sup>。これは認知レベルの判断を加味することなくテキストの語彙構造を客観的に分析するものである。この成果は、直接、文章理解学習と語彙学習とを結びつける方途を開きつつあり、その意味で、語彙指導研究の現在に一つの展望をもたらしている。(A3)と(D)とを区別するものは、要は言語学のパラダイムか認知科学のパラダイムかということになる。

以上が(A)に含まれる四項目で、全て言語研究の領域にその発想や原理を求めたものと位置づけることができる。

(B)の発達論的アプローチは、主として心理学研究のパラダイムを視野においたものである。語の習得、語彙の発達の原理など心理学研究の成果に基づく語彙指導の考え方がこれに当たる。ただ、語彙学習のメカニズムについては不明な点が多く、研究が遅れている領域である。(この方面においては、学習基本語彙の選定を研究テーマにこれにかかわって語彙習得の実態調査がわが国でも行われており、垣内松三の「基本語彙学 (上)」(1938) 以来、調査に基づいたこの種の研究が行われてきている。わが国の場合、漢字学習については充実した研究史があることも評価できる。) なお今日、心理学は認知科学へと一部装いを新たにし盛んなパラダイムの開拓が進んでいる。そのためこの(B)のアプローチも、(D)の認知論的アプローチに組み込まれつつあると考えることもできる。そこで、(B)と(D)の相違点を明確にすることが語彙指導研究の現在の成果と課題を展望するとき、重要なポイントになる。

(C)の教育論的アプローチは、これまで語彙指導研究が知識習得の技術論に傾いていたために見捨てられていたないし十分に自覚されなかった考え方である。言語が人間の成長や生活と密接にかかわり、ことばの発達がその人間の成長と重なり合う面が多いことは繰り返し言及されてきたが、この事実を正面から取り上げて自覚的にその指導原理を追究することはほとんど行われなかった。先にあげた(A2)の言語内容論的アプローチは、言語と文化の諸相との関係を重視するため、少なくとも語彙の扱いとしては文化的、社会的な或る内実との重なりが問題にされた。すなわち言語文化論的アプローチ( $\alpha$ )としては潜在的ながら確固とした内容を有していたのである。

言語という事実や行為を取り上げる限り、本来それは文化的・社会的側面との連続性を持っているものだからである。しかし、真にそこに「教育的」な発想が原基として置かれることはこれまであまりなかった。そのためそこでの語彙学習は「言語文化」の学習ではあっても真の「言語生活」の学習ではなかったと言える。この点を批判して登場した教育論的な(C)のアプローチを代表する論者として倉沢栄吉があげられる。倉沢によれば、これまで「語句が一つの小宇宙であり、使用者の精神構造の中に位置づいていることなどは、まったく考えられなかったのである。」「語いは、使用者の体験・教養・専門・発想などによって、さまざまに拡散され、収斂される。その人がどんな思想をもち、どんな考え方をしているか、どんな階層に属し、相手に対してどんな立場にいるか、その人はどんな文化とどのようにかかわっているか、などというその人の生活全体が、語いの使用にひびいてくる」<sup>6)</sup>。単に言語事実のレベルでしかも語の習得の技術論のレベルでの発想を越えて語彙の学習の意味を考えると、この倉沢の語彙教育を人間教育として考える立場は重要である。

最後の(D)は、これから新たな展開が期待される認知論的アプローチで、第三の波として本稿でいくらかその展望を示そうとするものである。この(D)の考え方を支える認知科学のパラダイムをどう把握するかという問題も含めて、以下にその概略を説明する。

以上、アプローチとしては顕在的なものと判断した(A)から(D)までの主要なパラダイムを列記した。しかし、[I]に示したように、さらに筆者は二つの「潜在的アプローチ」の存在を問題にすることがこれまでのわが国の語彙指導研究の流れを把握するためには有効であると考えた。以下、この潜在的アプローチに言及することで、語彙指導研究の展開の様相を構成的に捉え直してみる。

### 1・3 語彙指導論の展開の構図

語彙的世界の広がり概念のレベルですなわち観念の体系として取り扱うとき、その内容は言語文化的内容と重なってくる。これに対して、語彙の習得を世界の認識や観念の獲得過程として捉える場合は、そこに認識論的特性が問題になってくる。この語彙的世界をめぐる二つの特徴的なアプローチ(言語文化論的アプローチ( $\alpha$ )と認識論的アプローチ( $\beta$ ))は、先に分類した(A)～(D)の全てに潜在的にかかわっているもので、そのかかわり方の程度から言えば、(A1)は $\alpha$ 、(A2)は $\beta$ 、(A3)は $\alpha$ の特性がそれぞれ優勢で、また(B)は $\beta$ 、(D)は $\alpha$ 、 $\beta$ がともに優勢となる。萌芽的段階(A0)を除き、その後自覚的に取り組まれた研究はすべて、程度の差はあれ基本的にこの二つの潜在的アプローチを保持している。例えば、(C)の教育論的アプローチでは、特徴的とは言えないまでもこの二つの潜在的アプローチが実質的な指導内容としてともに取り上げられているのである。[II]にこの $\alpha$ 、 $\beta$ の現われの程度についての筆者の判断を一覧表の形で示したが、△印はこうした意味での中間的な程度を表している。この二つの潜在的アプローチがどの程度原理的に確認され、方法として実現されているかが(A)～(D)それぞれアプローチの特徴的な価値を決める鍵になるのではないと思われる。

[II]

	A0	A1	A2	A3	B	C	D
$\alpha$	×	○	△	○	△	△	○
$\beta$	×	×	○	△	○	△	○

この [II] に示した潜在的なレベルでの判断をてがかりにして、今日までの語彙指導研究の流れを大局的に把握してみよう。

まず、2つの展開の軸を視野に入れることが必要であろう。一つは、(A)～(D)の四つのパラダイムがどのような関係の下に生起して今日に及んでいるかという軸。もう一つは、言語事実としての語彙を言語学的にはどう扱ってきたかという展開の軸である。これは(A)のパラダイムのもとにある(A0)～(A3)をめぐる展開の様相である。先にいくらか述べたように、(A0)～(A3)までの考え方が研究史としては時間軸にそって順次展開してきている面があり、一方また、この(A)の領域内での展開の契機と、前者の(A)～(D)のパラダイム変換の契機とが連動している場合も考えられる。このことが二つの軸を並記してみる理由である。(もとよりこの二軸は必ずしもパラダイム変換の原因や時期を常に共有するものではない。) [III] にその結果を図示したが、こうした判断を行う理由は、語彙指導研究史上の諸パラダイムをその流れに應じる形で発展的にかつ構成的に記述してみることによって、今後のより望ましい立場や考え方を定位することができるからである。

[III]

(第一)	/	(第二)	/	(第三)
A ⊂ B	→	A, B ⊂ C	→	A, B, C ⊂ D
(A0 ⊂ A1)	→	(A0, A1 ⊂ A2)	→	(A0, A1, A2 ⊂ A3)

< [III] の解説 >

まず、語彙の取り扱いの出発時点で問題になることは、その知識が「取り立て指導」と「関連指導」とのいずれの形で問題にされているかということである。実践的にはこの双方の扱いが適宜行われているわけであるが、「語彙」の考え方さらには「語彙論」の発想が鮮明に打ち出されない段階(A0)では、この双方の扱い方における理論的、方法的対立点も自覚されることはない。教科書教材の文中の語を取り出してその関連語彙を話題にしたりまた文章理解を促したり、あるいは作文学習に繋げたりする。こうした扱いに対して、「語彙」に自覚的になる段階では、「語の或る集合」という発想が重視され始める。この場合、語の集合は或る文化的社会的様相の一部と重なる概念の体系に対応しているという事実が学習指導の核になる。(A1)の段階がこれに相当する。

一方、こうした語彙指導（主として語彙の拡充）が一つの指導領域として画定されてくると、どれだけの語彙を、いつ、どのように扱うかという、発達論的アプローチを視野に入れたカリキュラム論が併せて登場する。学習主体の発達をふまえなくても、語彙指導内容のカリキュラム化は様々に進められるが、例えば、漢字制限の問題を例に考えれば明らかのように、やはり実質的には習得の実態や習得の原理の追究がこの問題を教育的に大いに推進してきたのである<sup>65</sup>。発達論的発想(B)が(A0)(A1)の状態に第一のインパクトを与えて今日に及んでいる。なお、(A1)の段階にある語彙指導が現在もなお広く行われていることも事実であり、語彙指導と言えば、語をある構成基準に基づいて取り上げる方法が一般的に採られている。例えば、福沢周亮のように心理学者の立場から発達論的な語彙指導論を展開している場合<sup>66</sup>を除けば、多くはそうした傾向にある。

またこの(A0<A1)(A<B)の段階を次に進める推進力になっていると見られるものは、言語内容論的アプローチ(A2)である。フンボルトの動的言語観を継承するこのドイツの意味理論は、単に語彙というものが静的なレベルである文化的様相とかかわっているという視点を提供するだけでなく、それらの諸相が言語という中間世界によって認識のレベルで言語使用者の思考内容と連続していることを焦点化する。この立場には、潜在的アプローチの一つとしての認識論的発想が或る程度まで顕在化する。言語の諸体系や機能を認識の方法や内容と連続して捉えるこのドイツの考え方は、ヴァイスゲルバーに代表されるように、個人の言語素養の考え方として洗練されており、語彙の学習も個人の人格や教養を形成しその個人が社会や文化を開拓する力となるという立場を鮮明にする。これは、単に知識や能力の発達を問題にする心理学的発想を越えて、人間教育の思想へと視野を開くものとなる。ここに、(C)のより教育論的色彩の濃い語彙教育の考え方が登場することになる。この(C)の立場を鮮明に打ち出しているものが倉沢栄吉の論で、先に引用した昭和57年の論文でもこの言語内容論的な(A2)のパラダイムがその教育論的な発想の原点の一つとなっていることが見逃せない。これが、最近までの語彙指導論における第二のインパクトとなっている。

さらに、今後の展開を視野に入れて本稿が確認しようとしている現在訪れつつある第三のインパクト（第三の波）は、認知論的アプローチ(D)である。(C)の教育論的アプローチは、或る意味で語彙学習における教育理念の導入に特徴があったため、必ずしも潜在的アプローチの二つ（言語文化論的アプローチと認識論的アプローチ）の十分な方法上の開拓にまでは及んでいない。単元学習の発想による実践的展望がはかられつつある点は評価できるが、筆者の予想としては、この段階が実際の操作のレベルで成果をあげるには、まず語彙論研究の最近の展開（1960年代以降）をふまえるとともに、学習理論の研究のレベルでの認知科学的成果を活用することが必要になると思われる。

なお、語彙論研究の現在(A3)は、その言語学という研究領域の制約もあって、潜在的アプローチとしては充分認識論的な展開を見せていない憾みがある。しかし、この制約内にあっても、ハリデーの学派を例にあげたように、言語事実のさらなる精緻な分析に基づいて、認識内容レベル

での追究の深化が見られることは重要であろう<sup>9)</sup>。また、一方、認知科学的アプローチは認識論的側面は言うに及ばず、広く言語文化論の様相とも関与的に研究が進められている点が重要である。これまでのように、使用者の側の論理を無視して言語の知識ないし使用の事実だけを扱う一般論とは違って、使用者（学習者）側の知識や認識の事実、実態に焦点が当てられ、生きた認知的事実として語彙学習を説明しようとしている点が重要である。このことは特に教育研究という枠組みを考えたとき意義深いものになると思われる。この第三の波の実態については、本稿の以下の章節で言及する。

ところで、以上図式的に捉えたこれまでの展開の様相を、ここで観点を変えて、一人の研究者の語彙指導論の広がりにおいて確認してみることも重要であると思われる。先に今後の(D)のパラダイムに連絡する論として倉沢栄吉の教育論的アプローチ(C)の視野の広さに言及したが、ここでは特に、言語学研究(A)の内容を中心に置きながら広く語彙指導研究の展望を試みた湊吉正の論を取り上げておきたい。湊の論文<sup>10)</sup>には基本的に(A0, A1, A2)および(A, B, C)についての発展的理解が明確に認められ、その意味では、(D)に繋がる立場を代表しているものと位置づけることができるからである。

湊論文には、二つの特徴が認められる。一つは言語的特性の理解をベースにして一貫した言語学的検討がなされている点である。特に語彙論レベルでの基本概念であるパラダイグマティックな関係の軸について、ソシュールの発想が祖述され、彼の発想が今日定式化することで一面的な理解に堕したことを確認しながら、ソシュールの発想の原像にある豊かさを再認するところから出発している。湊論文はこの豊かさを語彙指導の内容の豊かさと結びつける視点を確保しており、そのために、語彙学習を(A2)の動的言語観の視界で切り結ぶものになっている。またこの視点はその結果、もう一つの特徴である(A1)の語彙の構成基準についての再設定作業にも生かされ、その改善によって(A1)の段階の内容についても(D)へと連絡する指導上の工夫が見られるものになっている。なお、取り立て指導や関連指導の扱いについてもより統合的な視座から展望が試みられている。しかし、(A3)について言えば、文章理解の観点の一つとしてそのテキストの語彙構造に注目することの大切さが述べられているが、その構造の語彙論的テキスト分析の方法という今日的アプローチには触れられていない。また(D)の認知科学的なアプローチにも言及は見られない。(付記：(D)のパラダイムをめぐっては、次回掲載予定の章節で扱われるが、本稿のためにここに参考としてその特徴をあげておく。例えば、学習者側に視点を移して既存の知識構造（個人の語彙構造である意味ネットワーク）を前提にして考える点や、認知システムとして作用する語彙体系の様相に注目する点など、語彙学習が学習者個人の認知システムの作用のレベルで意義づけられることがあげられる。)

以上の〔I〕～〔III〕に基づく概括的な整理は、語彙指導研究の実績をパラダイムの展開として図式的・構成的に捉えようとしたものである。倉沢、湊の論文を例にあげて確認したように、多くの論文や実践研究は、ここに整理した特定のパラダイムを一つ意識的に取り上げてそれに限

定した考察を行っている訳ではない。また改めてここで確認しておきたいことであるが、語彙指導はこれら多様な指導原理のなかから最良の一つを選択するというよりも、進んでその統合的な方途が今後も追究されるべきものであると考えている。本稿の趣旨はこの統合の基盤となる原理を指定しその意義を確認しておくことである。認知論的アプローチが示唆するように、これからの語彙の学習指導の統合の基盤となるものは学習者の知識経験のなかに潜在する一人一人の既有的の語彙知識体系である。この学習者の側にすでに存在する学びの力としての語彙知識をどう位置づけ、その意味のある活用法をどう見出していくかが中心問題となる。

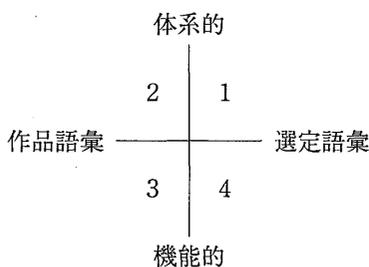
—以下次号掲載予定—

〈注〉

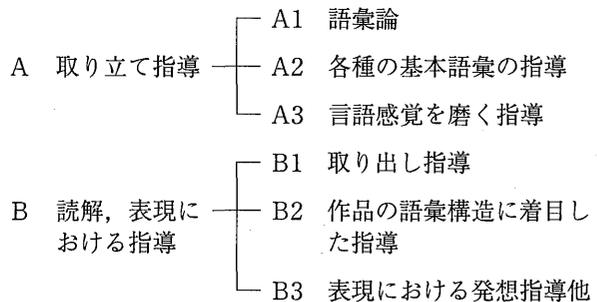
- (1) より実践的な内容・方法を視野に入れた語彙指導研究史の整理としては、次の研究が充実している。池上幸治「語彙指導研究—論理語彙の選定と指導を中心に—」上越教育大学大学院長期研修報告書（修士論文），1994，参照。

池上は語彙指導の方法としてこれまで提案されてきた様々な内容を次の〔図1〕の枠組みを使って位置づけ、整理している。またこの枠組みに基づいて指導法を中心にして代表的なものについても〔図2〕のように分類を試みている。本稿での筆者の提案は池上の整理に登場するこれまでの個々の研究文献が基本的に依拠していると目される学問的背景について分類したもので、池上の分類自体とは直接の関連性はないが、池上の一連の整理には負うところが多い。

〔図1〕



〔図2〕



- (2) 湊吉正「国語教育新論」明治書院，1987，105頁。  
 (3) 次の論文がその初期のものである。（注7も参照。）

M. A. K. Halliday, Lexis as a Linguistic Level. In *In Memory of J. R. Firth*, Mouton 1966, pp. 148-162., J. Mch. Sinclair, Beginning the Study of Lexis, In *In Memory of J. R. Firth*, Mouton, 1966, pp. 410-430.

- (4) 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，1988，2-3頁。

- (5) 島村直己を中心とする国立国語研究所での漢字習得についての一連の調査研究（「児童・生徒の常用漢字の習得」東京書籍，1988，など）参照。
- (6) 福沢周亮「小学校における効果的な語彙指導」教育出版，1981，参照。
- (7) テクストの語彙構造分析の研究例としては，M. Phillips, *Aspects of Text Structure*. Elseviers: North-Holland, 1985, などがある。
- (8) 注2.の上掲書，98-115頁，参照。