

第1章 安西迪夫先生を迎えて

第1節 安西迪夫先生のお話

安西 私は今ご紹介いただきましたように上越教育大学に長年勤めておりましたが、上越教育大学大学院の第1回生が入りましたのが、昭和59年でございます。その時から、大学院の教科教育研究というものの方向性と具体的な研究方法とを考えようということで、まずそこから取り組みました。そしてそのために毎年プロジェクトが組織されまして、昭和60年からその成果を出版物として刊行してきたわけです。これまでに8冊あったのですが、これらの全体の要点をもう一度整理してまとめましたのが『教育実践場面の研究』という本です。このプロジェクトでは、教科教育の学問研究というのはどうあるべきかということ、59年のスタート時点からいろいろと議論いたしまして、実践学研究ということを中心に捉えようということをお互いに確認し合ひましてスタートしたわけです。研究の概要は、前述の「まえがき」を引用することによって紹介します。

まえがき

学問研究の第一歩は、事象そのものをよく見ることから始まる。教育行為を対象とする私たちの研究もこの考えを確認し合うことから始まった。研究報告書第一集の中で、教育の事実を把握し、教科教育の基礎認識を明らかにすると述べたのも、この考えに基づいたものであった。ここでいう事実とは、教育実践そのものを指している。研究は昭和59年度にスタートし、現在に至っている。

私たちの考えと同趣旨のことを、河合隼雄さんも次のように述べている。

教育学の科学性について考えるためには、まず、教育という現象を良く見ることが大切である。いかなる科学も、その現象をよく「見る」ことから始まっている。こんなことは当然のことのようだが、教育学の場合、まず、出発点から考える必要がありそうに思う。と言うのは、教育学者と言われる人で、「教育学」の研究はしているが、「教育」という現象はあまり見ていない人があるように感じられるからである。それは、「教育学」というよりも「教育学学」になりかねないのである。(『IDE現代の高等教育』92.1) 河合さんの指摘を待つまでもなく、先にも述べたように、私たちの研究の目的は、事象・事実の把握であった。事象・事実を把握し、それを整理し、秩序づけたならば教育の実際問題に役立つ仮説を生み出すことができるだろうという予想もあったのである。

しかし、いざ研究を始めてみるといくつかの問題にぶつかった。まず、教育という事象は絶えず動いていること、様々な要素が関係し合い、しかも要素ごとは分解しにくいものであること、かりに分解したとしても人間が作り出す文化的事象の本質である観察者と

対象との関係を含めた「関係性」が観察の対象からはずれがちになること、一体、人間的・文化的事象を学問的・科学的に観察するには、どんな方法があるかということ、教育的事象の主役である子ども・教師の個性と観察者の個性をどう関係づけるか難しいことなど、実に多くの問題にぶつかることになったのである。簡単には、解決できないこの問題を抱えながらも、とにかく方針を決め、一つの方法を選択して研究に踏み切った。この後の経過については、本書に詳しく述べたので参照してほしい。

さて、上記のことを踏まえて、この研究の特色を整理すると次の諸点が挙げられよう。

1. 教科教育学研究の基礎となり、また、理論と実践とをつなぐ実践学構築のために授業の事実 特に国語科でことばを習得して変容していく子どもの様相 を把握し、解明しようとしたこと。
2. 教材開発研究・教材研究を重視した授業研究を実践することによって、この記録をまとめ、本研究の目的にそって分析・考察したこと。その記録は全体記録・抽出記録とに分け、全体の中の個にも光を当てたこと。
3. 略
4. 事実を解明しようとする本研究は、おのずと指導法の開拓ともなり、この方面でも成果をあげていること。
5. 教育行為を学問的・科学的に研究するとは、どういうことかという研究の基本の問題（実践学構築）を提示していること。その意味で、この研究は国語科教育を対象としているが、実践学としての教科教育研究、生徒指導研究にも通ずる普遍性を持っているものであること。いじめの問題を一つとってみても、事実の把握と解明が研究の基盤を作るのは言うまでもない。
6. この研究は研究の内容も方法も完成されたものではない。8年間にわたる継続研究ではあったが、第1次研究ともいべき段階の成果のまとめである。第1次とは異なる別の方法による第2次研究はすでに開始されている。教育研究者以外の研究者も含めた研究者・実践家が、それぞれの個性的な目を通じて事実を見つめ、それをぶつけ合うことによって、事実の本質に迫るといふ第2次研究の方法が、普遍性を導く学問研究としてどんな結果を出すかは未知数といってもよい。しかし、人間事象の研究は、一般的研究方法とは別の方法を開拓する必要がある。第2次研究は、先進的方法による研究であり、本研究の継続として成果をあげることが期待されている。

とありまして、これらは結局のところ私の在任中は明確な答えが出てこないままに終わってしまったと言えますが、この問題は永遠の課題だろうと考えています。しかしながら、この研究には次のような成果があったということをまえがきに箇条書きにしたわけです。始めのうちは、実証科学的・自然科学的な方法を取ろうとしたのですけれども、それも行き詰まった面がありまして、ぼちぼち方向転換を図ろうということになって、先に述べた「まえがき」の第6番目に書きましたように、私の定年の3年前から方向転換を少し致しました。そして、その時の研究が、平成7年3月に出した共同研究の報告書です。

ところで、事実の把握の前には、教科書の調査が必要だろうということで、教育実践場面の研究プロジェクトの他に、教科書研究のプロジェクトも組織しました。

そして、今お手元にあります冊子はその成果をまとめたものでございまして、「小学校教科書の学習内容に関する用語・用法などの言語表現等に関する調査研究」ということで、

国語教科書を中心とし、それに理科・社会を合わせて調査するという主旨でした。これは教科書センターからの委託研究でした。今お手元にあります冊子が、このときの報告書です。

43 頁をご覧ください。一番上に「なお、本報告書『小学校学習内容に関する用語・用法などの言語表現等に関する調査研究 国語科教科書を中心とした他教科との関連及び発達段階』を視野においてしたものである」と断り書きがしてございます。

研究の内容に戻ります。とにかく、教育の事実・実態を把握することから教科教育研究が始まるのではないか、では教科書はどうなっているのか。特に、言語表現というのは全ての教科に関わるもので、国語科と他教科との関連がどうなっているのかなどが、研究調査の内容となりました。もっとも、基礎的な調査研究の対象とすることにしました。

この報告書の表紙には研究代表者が安西のほか2名記されています。岡昭夫さんは現在山口大学にいらっしゃいます。上越から山口大学に変わりました。戸田功さんはやはり上越教育大学から埼玉大学の教育学部に変更しました。私も現在は十文字女子大学に勤めています。

研究の概要は報告書の2頁にあります。研究の対象とした教科書は「小学校における国語・算数・理科・社会について2～3社、特定の発行者に偏らずに選定をすることとなった。」と述べましたように、選択したものは全部で76冊でした。選択の基準は上越教育大学は上越地区にあるものですから、新潟県の上越地区で採択している教科書を落とさないということがまずありまして、一応範囲を決めたということになります。従って、学問的に考えますと、調査研究としての不十分さはいなめません。この研究内容も、厳密な言語学研究・国語学研究の分野から見ますと、いささか厳密さを欠いている、ということになります。そのことはあらかじめお断りしておきますけれども、このことは始めからわかっておりまして、教育の実態がおおよそどんなものかということを探りたかったこととありますので、全ての教科書を網羅することはしませんでした。ただし、これだけの教科書を使いますと、大体の傾向が掴めたのではないかというふうに思っております。

この研究の担当者は、教官3名と大学院1年生、2年生、それから一部の修了生の計34名です。中心になったのは、現在秋田県で教師をしている佐藤達治です。データの処理、研究のまとめ、報告書の作成などすべて戸田さんと佐藤君の力によります。1年間で報告書を出すようにという教科書センターからの厳しい制約がありましたので、この研究は実質1年間でまとめたという経緯があります。従いまして、研究経過はこの報告書にございますが、内容には不十分な点も見られます。研究の課程では、データの入力という基礎作業が大変でした。どういう単位でことばを入れるか、難しい問題でした。例えば「繰上げ当選」の場合、「繰上げ」と「当選」に切るのか、「繰上げ当選」なのか、「老人福祉センター」と出てきますけれども、「老人」の方は他にも多く出てくるわけですね。だからそれを「老人」で切って「福祉センター」は個別にしてしまうのか。「老人」と「福祉」にするのか、あるいは「老人福祉センター」で一語とするか、など、最初から問題が山積みするわけです。一語一語それをやっていたら收拾がつかないことになりますので、国語学の専門家の岡さんの指導によって、とにかく文節単位にまず区切って、助詞・助動詞を除き、残ったものについてそれを一単語と認定する方向でなるべく進めよう決めました。従って、「老人福祉センター」で一語になる。そうすると、今度は異なり語数がまた問題と

なりますが、文節単位を基盤にして単語を認定することを共通理解にして分担して入力しました。このことは報告書に書いてございます。この作業と平行して、語句・語彙指導で教育現場はどんな点に困っているのか、ということが問題になりまして、これについてアンケート調査いたしました。それが、報告書の11頁から17頁にまとめてあります。

また、入力する場合の調査資料として、報告書8頁のようなものを作りました。(資料1)全部文として入っていますので、一文を単位としてそこから単語を抜き出してくる、そういう方法を採用しております。それから、入力の手順等はそこに書いてございます。調査対象は各社2社ずつになりました。

それから単語、本文以外に学習の手引き、資料などの調査もいたしました。但し、脚注などの単語は除いてございます。単語の単位、これも問題がありましたけれども、岡さんの分類に従いました。それから意味の分類ですけれども、角川の『類語国語辞典』によりました。3桁単位で意味を理解する、範疇に入れるというふうにしました。

「2 - 4分類 No.一覧表」というのがあります。「天文」「5月」とかそういう分類になりまして、拾い出した単語がその内のどれに入るかということをやったのが分類 No.です。これは角川の『類語国語辞典』によって判断するわけですけれども、一語一語やっていきますと、そう簡単には判断できない。しかも一語の中には重複するものがあるのです。これはどっちにも入るのだろう、というのがあります。その場合はどちらにも入れてあります。なるべく重複しないようにしたのですが、なかなかうまく処理できないところがありました。

品詞は、助詞・助動詞を除きました。その他、副詞、接続詞、感動詞、連体詞も除いてあります。そのことが報告書9頁の一行目「対象とする単語は、動詞・名詞・形容詞・形容動詞とした。」と書いてございます。但しこうなりますと、副詞なのか形容動詞なのか分からないものもあるわけなのですね。その場合は調査者の判断によりました。ですから、こういった面でも不完全・不安定な調査だったことにはなりますが、この研究は、国語学・言語学研究を目的としたものではなく、教育の現状の大体を知ることにはありますので許していただけだと思います。

それから、人名・国名等。「ある」とか「する」、「やる」とか「なる」とか、そういうことばも除いてあります。それからまず対象となる単語が含まれる一文を入れるということが基盤になっております。その左側の表(資料1)を見ると「文」の欄がありますので、それから始めて単語というふうに分類していくわけです。そのことばがいつから出てきたかということも分かるように書いてございます。入力データの例がそこに挙がっております。9頁には「データ区切りの記号は小学校の教科書に登場しそうもない、『;』を使った」と記してあります。どうやって区切ったかと言いますと「まさおくんたちは、市の老人福祉センターを見学することになりました。」という文があった場合に、「まさおくんたちは」は固有名詞だから除きます。そうするとまず「市」は入ります。次に「老人福祉センター」はさっき申し上げましたようにこれで一語とする。それから「見学する」というふうになります。一単語ずつそうやって進めていくわけですからそれは大変な作業になりました。

次の頁へ行きます。類語分類(10頁)については、岡さんがまとめてくれました。なぜ角川の『類語国語辞典』を選んだかの理由もそこに書いてありまして、類語国語辞典には6万2千語入っている、十進法によって分類してありますけれども、分類が非常に細か

いのです。けれども、私たちのこの調査は上は3桁までということにさせていただきます。注としては参考文献等(資料2)が挙げられています。

さて、先にも述べましたように、語句・語彙の問題について小学校・中学校の先生方がどんなことを考えているのか、どういう問題に悩んでいるかという調査をいたしました。この調査は、調査人数は少ないのですが、いろんな問題を私たちに教えてくれました。

報告書 12 頁 4 - 1「国語の教科書を使用していて、語彙・語句の指導上困ったと感じる場面はどんな場面ですか。具体的な教材名と語句を思いつくままに挙げてください。」の問いの答えとして、「ようす」という1年生のことばが教えにくいとあります。確かに「ようす」の意味を説明しなさいということ、大人も非常に困るのですね。「しごと」。これもやはり1年生には教えにくいらしい。これらのことばは抽象度が高すぎるのですね。特に難しいのが「ちえ」です。これはもう何とも分かりにくい。「たんぼぼのちえ」というのがありまして、最初にこれが出てきてしまうのです。たいがい教育実習生がこのことばで四苦八苦してしまう。このことばは低学年に於いて非常に難解です。それから「しぼむ」と「すぼむ」。このことばも授業研究を行いますとよく問題になります。それから「偶然」とか「へだてる」「議論的」「係り方」なんかも教えにくい。どこへ係るのかという

「係り方」というのも、主語述語の「係り方」みたいなところも、「かかる」ということ自体からして良く分からないということがある。そういうものを見ていきますと、統計調査よりもこういう問題を引っぱり出して研究した方がむしろ具体的で意味があるかなという気がしました。

ましてや、外国人の子どもや帰国子女などの場合にはもっと大変だろうと思うのです。

13 頁の のすぐ上に、「説明文の指導の時、専門的なことばが……」とあって、この問いには「比較」とか「前提」とかいう語が子どもは分からないというのですね。分からないというのも辞書の意味は分かって、事柄としては分かっていないのです。

「説明」「補足」とか、そういう用語の中身(事柄)が実際には子どもたちは分からない。本当に身についたことばとするのは大変なことですね。

その次に 14 頁に行きます。5 番に「算数の教科書を使用していて、国語科または他教科で事前にこの単語を取り扱って」欲しい、というのがあります。例えば「三角錐」の「錐」はどこで学習しているのか、それから「切り口」も意外と難しい。「せいり」「対称」「垂直」「きょり」「道のり」「時刻」と「時間」の違い、こういうことが算数ではそのことばを理解させることがまず大変なんだという。それから問題文。答えを求めてもその問題文自体が良く読めない、ということがある。それでは国語と算数で相談したかということ、そんなことしてませんね。それが算数を担当している先生。それから、「その他」という項目を見ます。足し算の時「加える」「たす」「ふえる」など、これも算数をやっている場合にはことばの概念の違いみたいなものをやっぱりどこかで整理しないといけないということらしいです。「子どもは、問題文が読めなくてやる気をなくすことがよくある」とあるのです。問題文自体の説明が難しい。特に時間と時刻の問題とか、距離とかいうようなことが意外と分かっていないのではないかと、ということもあります。

それから、理科の教科書で例えば5年生ですと、「ひたす」「切り口」「条件」とか、6年生ですと「はたらき」などというものが非常に分かりにくい、特に理科では「よくはたらく」などと言いますから。国語でも「働き」などと言いますが、確かに「働き」とい

うことばは説明が難しいことばであることは事実ですね。それから社会科ですが、社会科独自の語が出てくるわけですね。そういうことばが難しいらしいです。子どもにとっての社会科の専門用語、特に資料には難しい語句や漢字が使われているということがありますね。

8番、「各教科書間で、語彙・語句の系統性を意識して指導することがありますか。」という問いに「ある」と答えた人が半分ありました。やはり小学校は中学校と違って全教科持っていますので、連関が取りやすいのですね。ですから、社会と国語、理科と国語などを関係づけながらやっているという人が33名中12名いました。中学校になるとこの関係は薄くなります。

それから、授業で語彙・語句を指導する時に困る点は、という問いには、「授業の流れが、語句の理解のために閉ざされてしまうことがある。」という答えがありました。確かに、語句の説明をしていますと、それで終わってしまう。しかも、2語も3語もやっていたら文章の内容理解まで行かない場合が多いと言います。先ほど述べたように、抽象概念を示すようなことばの指導などには、かなり時間を要します。

次に、報告書の16頁の上から5行目に「5年生という段階を考慮したとき、その学年の社会科の語句が難しい。」という記述があります。21頁をご覧ください。「新出異なり表記数」というのがあります。(資料3)このことが社会科だけ5・6年生に突出しているのです。他の教科は徐々に増えていく。社会科に教えにくい語が多いのは、多分こういう現象を指しているのではないかと思います。

次は調査データの分析です。この部分も佐藤達治が担当しましたが、一覧表になっています。この研究は「 概括的な把握：語彙量、意味分類の分布など」で「概括的」というところがこの研究の大事なところでして、大雑把にとにかくデータを取ることなんです。ですから計量国語学で行っているような厳密なものではありませんので、そういう意味をご覧ください。

さて、次は「 教科間の関連」です。まず始めに資料の表(資料4)の見方を述べます。単語があります。「上がる」読み方は「あがる」、これは『類語国語辞典』によると意味分類が217番に当たるということです。次は光村の図書の「国語」という意味です。「3.05」とあるのは3月の5月にそのことばが初めて登場するという初出例です。それから東京書籍の「国語」は2年生の9月にそのことばが登場するということです。各社別にそのように記述してあります。ところが、学校図書の「算数」に「2.13」とあります。これは、コンピュータ入力の関係で「13」というのは「1月」のことです。「14」が2月、「15」は3月。つまり、1番から13番まで通してあるわけです。更に数字はすべてSという記号を付けて、「階」なら「階」という字を付けているわけです。

次に「概括的な把握」の「語彙量について」の説明に移ります。語彙のまとめとして、語彙量については、報告書の中に次のように述べてあります。

いったい小学生が目にする語彙の量はどの位なのだろうか。また、よく学年が進むにつれて増える語彙の量が多すぎて、学習に抵抗を感じる児童がいるというのが、実際量的にどうなのか見てみたい。

以下に学年ごとの延べ語数と出現形の新出異なり表記数(以下新出語数)について教科ごとのデータを示す。

延べで24万2,000語、新出語数で1万8,500語弱の語彙資料を得た。学年が進むにつれて国語・社会は新出語数、延べ語数ともに増えている。特に国語では、東京書籍・光村図書ともに1年から2年にかけて、各学年の延べ語数が2倍前後に増えている。新出語数でも光村図書約1.4倍、東京書籍約1.3倍に増えている。これは、学年配当漢字が、1年80から2年160に増えていることと、大きく関連していると考えられる。

社会ではもっと顕著な差が示される。大阪書籍では延べ語数が3年から4年にかけて約2,500、5年から6年にかけて約3,000と増えている。教育出版では、延べ語数が4年から5年にかけては、約5,000も増えている。これは、文章の量とも比例するが、新出語数も高い伸びを示している。しかもこのデータは、固有名詞を除いているので、国語とほとんど変わらない量の延べ語数を持つことになると推測される。

理科、算数は延べでは増えているものの、新出語数は学年ごとに、ほぼ一定数である。算数では新出語数の合計で2,000前後と限られた語で教科書が構成されていることが分かる。

理科は、国語に比べて語数がかなり少ない。図表や写真中心の編集であるとはいえ、かなり顕著な傾向と言えよう。また、大日本図書と東京書籍では編集方針の違いからか、延べ、新出語数ともかなり違う。

また、延べ語数の教科ごとの割合を示したグラフを示す。国語と社会が、約65%を占めており、固有名詞を除いているので、先にも述べたが実際には社会は国語とほとんど変わらない量の語数を持つと推測される、しかも内容的には、専門用語として外来語も多く、振り仮名つきではあるが、未習漢字も多用されている。

延べ語数、新出異なり表記数は下記のとおりである。(佐藤達治作成)(資料3)

というようなことで、教科の差がはっきりと出ているといえます。社会が国語の右側にあります。社会で極端に多いのは意外とないのですね。だから社会の専門的な用語なんだけれども、かなりそれは一般的な用語としても使われている場合が多いということが分かるかと思えます。

教科間で幅広く使用されているようだけれども、算数と理科に関しては若干偏りがあるようだという事です。〔表4-2-2C〕も同じです。(資料5)分類の中で光村の国語の「神仏」が0.11%、「社会」はもっと少なく、また0.06%というのが大阪書籍です。教育出版の社会も神仏に関わることは少なく、0.03%です。

外来語ですが、結論から言うと、外来語というのは使用にルールのようなものがどうもなさそうだという事です。外来語の使用は教科書の中では統一性を比較的欠いていて、その教科書によってかなり違ってくるといえることがあるようです。各社ごとに見て頂きますと次のようになります。(資料6)光村の国語が265で3.64%あるのです。東京書籍が3.21%、社会は大阪書籍が2.97%、教育出版が2.45%、それから学校図書の算数、啓林館の算数、算数が6.10%、これは算数の教科の特性が出ています。理科も当然多いです。例えばグラフとか何キロメートルとか。平均をすると教科書全体では3.71%位の割合を占めているということになります。それから具体的に言いますと、国語では光村が3.64%、東京書籍が3.21%です。日常生活の中で取り入れられた外来語が大変多いことに比べると、少ないとも言えるようですが、教科書での外来語の扱いには発達段階を考慮した十分な配慮が必要であると思われる。社会では「インターチェンジ」「エアバック」など比較的新

しいことばも入っている。それから入門期の語彙数については右の27ページに記してあります。(資料4)それから31ページへ飛びます。一体いつ新しく出てきたかというのがこれなのです。そして各社ではいつ出てきたかということ、しかも全部教科書にそのことばが出てきたのは出版社ごとに調査対象とした全部の教科書に入っていた26語がそこにあります。一般的にものを数えることば、固有名詞、助詞・助動詞、「ある」「いる」「する」「なる」「やる」を除いてあります。どの出版社のどの教科書にいつ登場するかも示してあります。「上がる」でしたら光村の国語が3年生の5月です。東京書籍は2年生の9月です。大阪書籍の社会は5年生の5月、というふうに示しています。東京書籍の理科も5年生の5月です。それから「きょり」という単語は教えにくいことばの一つでしたけれど、光村の国語は5学年の10月なのです。ところが東京書籍の国語は4年生の10月なのです。これが大阪書籍の社会では3年生の3月で、そのことばがずっと早く出てきてしまう。教育出版も4年次の3月になります。そういうことで国語で学ぶ前に社会で出てしまう。国語であるいは他教科で「距離」ということばを教えることが難しい、というのはそういうところにも原因があるという印象を持ちました。それから「調べる」ということばは光村の国語では3年生の6月、ところが東京書籍の国語ですと1年生の2月です。それから大阪書籍が3年生の3月です。啓林館の算数は2年生の4月、もっとも遅いのが日本書籍の理科の4年生の6月というふうに一つの語を見ても、でこぼこがかなりあるということです。

こういうことも調べようというのがこのプロジェクトの趣旨だったのです。社会と国語では初出の時期が違いすぎる場合がある。半年ぐらいの違いはいいとしても、年度を越えて違ってしまうということもあるので、その辺の所は、色々な問題があるかもしれない。ただ、「調べる」ということばは、教育調査研究所の調査によると、1年生でも熟知度が高いという面もあります。

報告書31ページから39ページにかけて、各科に共通して出現する26語について、その出現時期と、用語の違いを示した表があります。「上がる」とか「下がる」は「物価が上がる」とか「エレベータが下がる」とか「能率が上がる」とか「温度が上がる」とか文脈によって色々な用法があるということを教科間で比較した時に、各教科ではどの学年で出てきたかということを示しています。表はここでは省きますが、詳しくは報告書をご覧ください。

この研究のまとめを、プロジェクトの中心となって推進した佐藤達治が次のように記述しています。

小学校の国語科の教科書に関しては、各種の調査をもとに児童の発達段階を考慮した学習基本語彙が選定されており、フィードバックもなされていると認められる。しかし、国語以外の教科では、その教科の専門性から、使用する語彙が様々である。そのため、発達段階を十分に考慮した語彙の提出がなされているかどうか常々問題視する声があった。また、それと同時にしばしば国語で未習の語が他教科で登場したり、同じ意味でも教科ごとに語種や語形が異なったりすることがあった。このようなケースで起きる児童の混乱や、それによる学習の停滞は大きな問題であると捉えた。

そこで、本研究において主要4教科の語彙を調査・分析し、教科間の語彙の関連が

実際どうなっているのか明らかにしようと試みた。まず、全体の語彙数や教科ごとの語彙数が学年単位でどう推移しているか明らかにした。例えば、国語科では1年生から2年生にかけて延べ語数が2倍に増えていることが判明した。そして、『類語国語辞典』によって意味分類し、教科ごとに意味分類に偏りがどうか調査した。極端な偏りは見られなかったが、教科によって出現率の多い分類、少ない分類をはっきりさせることができた。

調査データの全教科に出現する語（出現形別）は、26語であった。そのうち「しら（調）べる」は、同じ国語でも光村と東京書籍では初出時期も大きく異なり、光村を使用した場合、他教科の教科書の方が早い時期に登場することが判明した。

また、性状を示す「あ（上・揚）がる」という語の場合、基本的な語ではあるのだが多様な意味を持っており、そのそれぞれの意味まで配慮された語の提出がなされているか明らかにしようとした。その結果、東京書籍の国語では、「位置が高い方に向かう」といった意味よりも先に「雨が上がる」といった意味で用いられることが判明した。また、国語科よりも社会科の方が多様な意味の広がりを見出し提供していることも判明した。「おお（大）きい」「たか（高）い」でも同様の結果であった。

このことから、同じ語でも抽象的な意味になるにつれて高学年に提出するといった傾向は認めることができた。また、同じ意味分類ごとに区切ってみると、単一教科、単一教科書で学年ごとに段階を踏んだ語の提出がなされるといった系統性が認められる。しかし、複数の教科にわたって語の出現を分析した場合、教科書に出現する語彙が、段階を踏んだ語彙の拡充を図ろうといった配慮のもとに体系的に提出されていると認めることはできない。

本研究では、以上のように教科間の関連や外来語の表記と初出時期の問題、意味分類で分けた場合の教科ごとの出現語数を明らかにした。特にここでは、国語科の入門期の意味分類の偏りを明らかにすることができたと考えられる。しかし、本研究は、データの概括的なまとめになってしまったことは否めない。今後は個々の語、あるいは特定の意味分類に絞った詳細な研究が望まれる。そして、教科間の枠を越えた、互いに連携しあう総合的な語彙体系が小学校教科書においても構築される基礎研究となれば幸いである。

本研究は、上越教育大学大学院言語系コース国語の院生一同の共同研究の成果である。

参考文献

『小学校教科書の学習内容に関する用語・用法などの言語表現等に関する調査研究 - 国語科教科書を中心とした他教科との関連及び発達段階を視野において - 』上越教育大学言語系コース教科書研究プロジェクト 研究代表者 安西迪夫・岡昭夫・戸田功（非売）
1994.3月

第2節 安西廸夫先生との話し合い

甲斐ム どうもありがとうございました。本当にこれまでになかった調査だと思います。昭和 50 何年頃でしたか、『文例別 』という大きなものが出たことがあるのですがそれは誰か知りませんか。小学校の教科書の文を文型別に、それが出たぐらいですから。そしてこうやって今のところ、国語の教科書の用語調査は2、3あるのですが、理科・社会・算数になるとないのです。ここの日本語教育センターでは帰国子女のためにそれをやっているのですが、それも6年だけの分析でして、こういうふうにしてすべてを取り上げているのは貴重だと思います。

それでは今安西先生に1時間ほどお話を頂いたのですが、この上越の取り組みについて、分かりにくいところやもっと知りたいことなどを教えて頂こうと思います。

理科や算数に出てくることば

上谷 今のお話を伺ってしまして、特に教科を越えて語彙というのは考えなければいけないということが分かったのですが、2つお伺いしたいと思います。一つは21ページで先程新出の異なり表記数の表があったのですが、これは想像はできるのですが、教科によってももちろん国語が一番語彙数が多くて、算数・理科・社会などはそれよりは少ないのですが、そういう数の上で見た場合に、社会・理科・算数で出ている語彙は少ないけれども、決して国語の中に全部出てくるなどということはないと思うのです。例えば理科とかもしかすると算数ということばは国語の教科書には出てこないとか、そのようなことを考えてもあると思うのですが、そういう教科間の使われている語彙の程度で、例えば、社会と国語はある程度似たことばが入っているけれども、それが理科とか算数とでは程度がこのくらい違うとか、または何かそこに傾向のようなものがあればお伺いしたい、というのが一つ目です。それからあと一つは、こういうふうには色々データがありますけれども、こういったデータベースは利用できるような形になっているのでしょうか。

安西 大学にはないのです。

上谷 春からパソコンを使うようになりまして、例えばインターネットのようなものでアクセスできるのかとか、フロッピーになっているのかとか、そういうことで興味があったので。

安西 それは佐藤が最後に自分の修士論文を進めましたので、大学に保管するとどうなってしまうか分からないものですから、大学には置いてないです。佐藤個人の方で責任を持って預かっていることになっています。

上谷 継続してやる場合はそちらに。

安西 あとは最初の質問ですが、理科的な用語や算数ということばは国語には出てこないでしょう。ですから教科における傾向はあるということはあるのですが、あまりその辺は具体的に詰めてありません。ただ記号に関することばが理科や算数に多いというのは当然なので、大体そういうふうな意味分類によるある程度の数字しか出てこないの

す。具体的にはそこまでしかやっていないのです。

上谷 伺ってしましてその辺りを考えると、小学校全体で何年生でどこでどういうことばが、と全部見る必要があるのかと思ひまして。

安西 日本全体の教育の基本的にはどういう語彙の体系が考えられるのか。これは国語学的な体系ではなくて教育体系というのも考えるのか。だけどそこまでやっても語彙というのは意味がない気がします。ちょっと検討がつかないです。ただ少なくとも教科間の調整ぐらいは取ってほしいというのが実感です。よく日常的な生活の中に出てくることばに限って言えば、特にそういうことが考えられます。「様子」などということばが1年生に出てくるというのは、どうなのでしょう。でもそれは普段使うことばでしょう。1年生でも分かっているわけです。だけどそれが教える場合に非常に難しいということ。教えることと、彼らがことばを身につけることとは違うと考えて、教えなければいけないということとそれとはまた別の問題なのか。習熟度は国研で調べると高いけれども、実際のことばとしては稀にしか出てこない。だから教えるににくいと言えるのか言えないのか。そういうこともよく分からない面があります。

甲斐△ 「様子」ということばは読み方の授業で、学習の目当てにおかれているのです。例えば1年生で言うと文学作品で、何々の様子とだれその気持ちを考えようというテーマがあるわけです。そこで「様子」は本文の中で出てくるよりも目当てで出てくるから、それが分からない子どもは授業についていけないというところがあるのです。

安西 それから学習の手引の中の用語はこの中に入れてあります。統計上入っています。ただ学習の手引の中のことばは分からないという子どもがいるということ。

理科の教科書の語彙や表現

安 このような調査的な研究をされるという背景には、おそらく理想とする教科書像というのををお持ちか、または研究に参加された先生方の頭の中に理想的教科書像が出来上がってきていたのではないかという気がするのです。例えば理科の教科書ならば、先生のご研究の過程でどういう方向に、使いやすい教科書像というのが固まっていたのか、ということをお伺いしたいと思います。もう一点は、教科書研究についてお伺いします。私もこのプロジェクトの関係で理科の教科書を前回から調べているのですが、理科というのは自然科学という性質上、語彙が少なく、かつ単純に表現されていく傾向があります。そのうえ、「~のことや~のこと」というように、「こと」というのが何回もでてきたり、「~のもの」などの表現が繰り返されたりと、文体の変化が非常に少ないのです。理科の教科書の語彙数や表現の型が少ない方にいくのを国語教師としてはいいと価値判断するのか、それとももっと面白い文章というか、表現豊かな文章という方にもう少し傾いた方がいいと判断するのか、そういった点について、先生のご研究の過程で、価値判断としてどういう感想をお持ちになったかをお伺いしたいと思います。

安西 非常に難しい質問で、結論はお答えできませんが、例えば社会科などで「伝統」ということばがでてきます。教育用語によく出てきます。「伝統」ということばの概念はどうかというと、和語としてはなかったのです。明治になってからです。中国語でもないのです。tradition という外国語が入ってきて初めて日本人がそれを「伝統」と訳したのです。

だから「伝統」ということばを『大日本語国語辞典』で引きますと、「語り継ぐ」とか「言い伝え」、「習わし」とか「しきたり」そうになってしまう。つまり和語としてはそういうことばしかなかったわけです。そこへ抽象的な概念を表すことばがポンと入ってきた。それは明治からまだ百年です。「伝統」という用語が出てきたのは日本では歩兵操典です。歩兵操典というのは陸軍の軍隊用語なんですけれども、集団的な価値観というものがあるということを行っているのです。そういう意識があの中にはあるのです。そうすると今の私達の社会は「言い伝え」とか「習わし」とか「しきたり」とか本来のことばを「伝統」という概念の中に包み込んだような形になっているものだから、ことばそのものが非常にあいまい性を持っているわけです。特に理科的な用語というのは新しく入ってきた学問ですから、ことばの歴史そのものが浅く、違うのです。特に抽象語というのはみんなそういう傾向を持っているのです。ですから彼らの生活用語と簡単に結びつかないのです。私達の生活用語とそう簡単には意味内容が複雑な言語は結びつかないというところがあります。小学校の場合でもなるべく具体的なものというふうにするのだけれども、その具体的なものの意味ではなくて事柄を教えよ、というのですね。実態を教えよと。ことばには意味があるけれども、意味の背後に実態があるのだと。実態をとにかく示すことによって子どもたちに理解させよ、というのが低学年の場合にはできるのです。ところが高学年になってしまふとことばでは示せない抽象世界が一杯あるのです。今の「伝統」などもそうですけれども。抽象世界を教える場合にことばで教えなければいけない。ことばの意味をまたことばで教えるという作業を我々はやっているわけでしょう。ですから理科などの場合、本来は単純明解な形でいつてきたのが日本語のひとつの歴史だと思うのです。だから「～こと～こと」と並べて、つまり三つ条件があれば三つ挙げていく。「ことや」とか「また」とか色々な書き方が日本語としては変化があっていいのではないかということが言えると思うのですけれども。そして子どもはその方が馴染みがあるのではないかということもあります。今の理科の問題では何とも言いようがない。但しやはり理科的なものと言いますと、私たちの大学の自然科学の先生達は皆そうですけれども、あいまいさをできるだけ切ろうとするでしょう。理科的「こと」というのは論理が明快であること、概念が明快であること、そういうことを求めますので、ある程度その方が現代的なのかという気がしないでもない。但し国語表現はそれと相いれないということはあると思います。

理想的な教科書像

それから理想的な教科書像というのを聞かれましたけれど、抽象的なものの言い方といいますか、子どもの能力の実態に合わせた形で、しかも上を向く、新しいものを身につけなくてはいけないという、そういうことしかこれは言えないです。子どものことから離れたら全くダメだし、といって子どもが新しいものが全く身につかないということでも意味がないし、子どもの生活に密着しながら且つ、文化の伝承者としての新しい概念なりことばなりを身につけさせることが必要ではないかという気がするのですけれど。私は今大学では自発的な研究をさせるために自分で考えよ、ということをやっているのだけれども、一方では自分で考えよということをする前に考える材料を与えなければどうしようもないという気がする面もあるのです。ですから大学の教授をやりながらもそこが非常に難しい。

学生の実態、且つ彼らの持っている言語生活と、それから大学で教える内容と、教えたいたいことばの世界とは必ずしもイコールにならないものだから、それがうまく折衷された教科書がないか、と私自身はそういう感じがするだけです。これは非常に難しいです。

安 どうもありがとうございました。

5年生の社会科教育内容の難しさ

甲斐ユ 私自身の感想としましては、アンケートの中で5年生という段階を考慮したということでその学年の社会科の語句が難しいということがありまして興味を引かれたのですが、この場合語句が難しいということは、とりまなおさず、社会科の教育内容が難しいということとイコールであると思うのですが。4年生の教科書ではそういう問題はほとんどないということで、社会科に於いては4年生と5年生の間では大きな開きがあるというような印象を受けました。また社会科の教科書を使用していて、国語科または他教科で事前にこの単語を取り扱ってくれたら助かるというものがありますけれど、ある一部は日常言語生活に必要なことばが挙げられてもいますけれども、一方で「古墳」ですとか「摂政」などというのが挙がっていますから、これが小学校の国語科を含めたカリキュラム全体の中で必要な教育内容であろうかということを検討するためにも、基本的な資料になるのではないかと思いました。

安西 社会科を国語でカバーするというのは困ることがあるのです。

学習活動ということに着目した語彙の企画

甲斐ユ もう一点は、安さんは理科の用語ということでこれまで検討を加えておられましたけれど、私自身はそれぞれの教科で期待されている学習活動を検討してまいりました。そうすると理科でも社会でも観察をしたり、記録を取ったり、それを作文の形で文章に表現したり、或いは、口頭で発表したりするような学習活動が期待され、それは国語科で担うべき教育内容の実現の形態がそれぞれの教科で求められている、というような印象を受けたのですが、学習活動ということに着目した語彙の企画というものにも意義があるのではないかと思いました。

安西 なるほど、言われてみると先生のおっしゃるとおりです。特に社会科と国語というのは、この調査でも結果がそうになりましたけれども、共通しているところもあるのだけれども、明らかに違うというところがあるでしょう。その明らかに違うところをここの方で少しカバーしてほしいといわれても、国語の方から言うとやはりカバーしきれないですね。「古墳」とかというのは、あなたの場合はどうですか。感じとして「古墳」などは教える必要はないですか。

甲斐ユ 国語では必要ないと思います。良くも悪くも教科教育にはモンロー主義というのがあって、他教科の教育内容について、こんなの小学校5年で教える必要はないのではないかと国語に携わっているものには言えないような敷居があるという印象を持っていますけれども、こうした資料はそういう垣根を破る試みの一つになりうるのではないかと思います。

甲斐△ 理科や社会の学習ではことばの意味内容の方からのアプローチはしません。そこで、国語の研究者が研究に取り組む必要があります。その辺りがこのプロジェクトの一つの意義かと思うのですが、もしもそれができるようになりますと、国語的な発想が理科、社会に入っていくようになると思うのです。

教科書本文と資料の語彙の開き

柵橋 私も今の見解にとっても共感を覚えております。それとは少し別になりますが、この調査対象のことについてお伺いしたいと思います。教科書を検討されたというふうにおっしゃいましたが、本文のみを検討されたのでしょうか。教科書にはよく資料の形でその他に色々な図表が載っておりまして、地図が載っておりましてしますけれども、そういうものまで含めて調査されたのでしょうか。

安西 学習の手引きはどこかに書いてありますけれども、学習の手引の用語は入れています。ただ、資料的な写真の解説とかは除いてあります。

柵橋 今の質問の背景には、本文と資料との間に語彙レベルでの開きがあるのではないかということがあります。案外本文の中では子どもたちが使うような語彙で済ませていても、資料の中になかなか高度な用語が登場するということがあるものですから。先日小学校4年生の漢字のことについて調査をしまして、今社会生活で一般的に使うといえば、そうだと言えるのかもしれませんけれども、例えば「ゴミの再処理センター」のような、要するにゴミを燃やしていく図がありますと、本文の中では使っていないけれども、その行程がかなり難しい用語を使って説明されていたりするのです。ですから案外そういう資料の扱いというのは本文ではないからということで、ぞんざいとは言いませんけれども、実態を無視しているのかもしれません。テレビとかをよく見ている子は分かるのかもしませんが、本文とその他では扱いが少し違っているという感じがするのです。そういうこともあって、やはり教科固有の語句については私は教科でもっとことば的な指導をした方がいいのではないかということをお話を伺っていて思いました。

安西 確かに教科書の場合は資料があると、小さな字で短い文で書かなければいけないから、どうしてもそうなりますね。甲斐（雄一郎）さんは教科書をやっていて、やはりそういうことを意識するでしょう。資料や写真の説明とか。それが本文の中ではそうでもないのだけれども、それが難しすぎるということは、言語生活と離れたことばが使われてしまうということもあるのではないか。

安 甲斐先生がおっしゃったことを私も理科を調べていて感じたのですが、国語の編集者は多分その小さな写真の下に書いてある解説などにまでかなり気を遣っていらっしゃると思います。それに対して理科などを見ると、やはり随分難しいことばが写真の説明に出てきたりとかということがあります。他の教科の教科書編集者も本文に関してはそれなりに十分に注意を払っていらっしゃると思うのですが、そういった細かいところには扱いに差があるようなのです。それはやはり改善していただく余地があると思いました。

安西 確かに地図や写真が出てきて、これがどこそこの古墳だといっても、説明の場所がもう最初から分からないのです。そういうところの配慮はなかなか狭い範囲ではできないのだと思うのです。

用語分析でどこまでを範囲とするか

甲斐ム 昔の話ですけれど、垣内松三の『形象と理會』だったと思うのですけれども、巻一の単語の異なり語を数える時の数え方が書いてあるのです。文字として表示されているものを数えるだけでは十分でない、さし絵、また、例えばそこで話題になっている「もしもし花子さんですか。」「あ、太郎さんですか。」という会話があったら、「電話」という単語を教える。「電話」という語はそこに出ていない。が、その単元の大切なことばである、これを入れなければいけない、というようなことが書いてありました。これは用語を分析するときに考慮に入れるべきことだと思のです。さっき安さんが言われたように、さし絵があってさし絵の中に明らかに読める看板があるとすると、これをどうするかとかいうことはやはり大切だと思のです。まだ解決できていないです。

安西 国語教育では「さし絵論」みたいな論文はありますか。

甲斐ユ 目にしたことはあります。

安西 僕もちょっと見たような気がするのですが、本格的なものはないでしょう。教科書の挿し絵については。

安 挿し絵に関してですが、これは以前私が別の論文で書いたことなのですけれども、4年生の「白いぼうし」についてです。「白いぼうし」の話では、最初紳士が乗ってくる。その時は、「これはレモンの匂いですか。」ということで、紳士は何の匂いかわからない。そして松井さんの返答によって夏みかんの匂いだと分かるのです。つまり、あの話の最初の、紳士が乗車している段階では夏みかんというのは紳士の視野には入っていないことになるはずなのです。夏みかんは紳士からは見えないところにあるはずなのです。ところがある教科書会社では、何年もの間、松井さんが紳士に夏みかんを見せている挿し絵が使われています。そういう例があって、やはり国語の場合も挿し絵作家と編集者との意志疎通というのが十分ではないところがある気がします。

甲斐ム 以前に少し関係したことがあるので分かるのですけれども、国語教育の関係者と会社の編集者とのやりとりでは色々な意見が言えるのです。ところがさし絵を描く画家のところには国語教育の研究者は入れなくて、会社の編集担当の人が行くわけです。すると画家は絵描きとしてのプライドを持っているものですから、そのこういう意見があったので、こう描いて下さいということと言えない雰囲気があるのです。その兼ね合いがとても難しく、再び編集会議の席で、これは良くないと書き直しを要求することもあるわけです。また文部省に提出した時点で書き直しを命じられる。

抽象化された語彙の指導

氏原 感想ですけれども、伺っていて国語がそれぞれの教科の基礎を成すということがずっと言われているのですけれども、改めて、やはりそういう捉え方ができるのではないかという気がいたしました。アンケートではさっきから話題になっていますけれども、例えば国語でいうと、分かりにくいことばとして「様子」だとか「仕事」だとかが挙がっています。こういったことばは抽象化した概念です。色々な仕事があるけれどもそれらをひとまとめにする言い方としての「仕事」なわけです。ですから既に抽象化されたことばと

なっているものを子どもたちに理解させていくためには、その抽象化される一つ前の段階に落とさなければいけないということです。それを一つ一つ理解させながら、そういうものを抽象化したときに「仕事」という概念が出てくるところを理解させる必要があると思います。あるいはこれで見ると「しばむ」と「すばむ」の違いというような類義語の問題も出てくるのですけれども、そこでどのような語彙指導をしていくべきなのかというのが一つ出てきます。つまり抽象概念を抽象概念として教えるのはなかなか難しいから、どうやって具体的なものとその抽象化された概念との間を行ったり来たりするかというような工夫が必要になると思います。そういう観点から考えるとちょっと先程話題になっていた例えば「古墳」や「豪族」など、こういった問題というのも何が問題になっているかということをもう少し突き詰めていく必要があると思うのです。ことばとして「古墳」や「豪族」は難しい、これは全くそうだと思うのですが、その「古墳」や「豪族」を概念として教えるのはやはり社会科でしか教えない。だけれども我々はことばを介して概念を理解していく、ということがありますから、そうすると「古墳」とか「豪族」というのが出てきたときにそれを別なことばで置き換えて説明していく中で、子ども達の国語的な能力が相当関係してくるのではないかと思うのです。「豪族」とか「古墳」ということばが難しいというのは二つの要素があって、一つは概念そのものが難しいから分かりにくい、という部分とやはりそれを理解するために先生が「古墳」というのを「古墳」として教えるわけではなくて、何か別なことばで置き換えて教えていくわけですから、どうもそういったところでの国語の能力というのが密接に絡んでいるのだらうと思うのです。そういった意味では算数などでも同じようなことがよく言われます。たまたま昨日国語審議会の11期くらいですか、ちょっと必要があって当時の報告書を読んでいたのですけれど、そこで宇野精一先生という漢文の先生が、自分の孫がいて小学校の算数がなかなかできない。私が見てやると、要するに文章題で苦労しているというわけです。それでこれはこういう意味なのだよ、ということを宇野先生がその孫によく話して聞かせてやったらすぐ分かって問題が解けたという。要するに何が分からなかったのか、というと文章題の文章そのものがどういう意味なのか、ということが分からなかったわけです。そういうことで結局算数が分からないということになっていくのだというような発言があったのです。実は算数が分からないというのではなくて、ことばの意味が分からないということがあるのです。このことを国語科から見ると、国語を中核として他教科とつながっていくことが可能であるという見方ができると思います。安西先生のお話を伺っていながら今日の資料そのものがこのような見方ができる一つの証拠になるのではないかという感じが強くしたのです。その辺のところをもう少し分析して出していけたらいいのではないかと思うのです。

言語生活と言語教育の差異

柳澤　　ちょっと疑問に思ったのですが、国語の教科書に製品名が出てくるのですか。例えば「クレパス」は商品名なのでNHKではダメだと思います。それで「クレヨン」に直します。そういうように「セロテープ」も確か商品名です。そういうのは全て直されてしまうのですか。

甲斐△　直されます。というより編集の段階で注意しています。例えば「ビニール」は「ビ

ニル」と伸ばさない形で掲げています。商品名は一切掲載されません。

柳澤 「シャープペン」も商品名ですよ。そういうのを見ていくと、実際生活では私たちは「セロハンテープ」とは言わないで「セロテープ」です。それから「シャープペンシル」ではなく「シャープペン」と言います。このように言語生活と言語教育とに差があるのが事実です。教育が現実には歩み寄れない部分を抱えているとこれらの単語を見ていてふと思いました。

教育基本語彙設定の難しさ

相澤 実は私は教科書のあり方に非常に興味を持っていて、今日のお話を大変興味深く伺いました。私は直接教科書に関わる仕事はしていません。ただ仕事から教科書の裏側というものを幾分知っているものですから、教科書の持ついわゆる恣意性、すなわち、各社、各教科書、各著者によって、文体が異なったり、書きぶりが異なったり、或いはいろんなことばの使い方が全く異なっていたという、そういった恣意性を今回の調査を拝見して改めて感じました。特に各教科の中でも国語はその安定性からすれば、どちらかという不安定な方に位置するのではないかと、つまり教材が変われば使われている語彙というのは全く変わってしまう。そういう意味で非常に不安定な存在なのだとということの一つまず感じました。合わせて、そのことと関わり合うのですけれども、そういった不安定な要因、或いは恣意的なものを取り除くとすれば、やはり教育基本語彙、子どもの側からすれば学習基本語彙というものをこういった調査の中から拾い上げられないだろうと期待しているのですが、多分この研究の過程の中でそういった基本語彙的なところの方向性が見えてくるのではないかとと思うのですが。

安西 出てくるのですが、あるところまで行くとそれは不可能だという話になってしまうのです。とにかく私は地方にいたので、地方というのは独特で、余計にそういう点で難しいと思います。基本語彙の試みというのは何回かあります。だけどあれが意外と定着しないでしょう。研究者の参考資料にはなるのですが、先生（甲斐睦朗）がされた教科書では語彙が随分調べてありますが、教科書会社がやったものなどがむしろ我々にとっては非常に有望なのです。

私が現在所属している学部は社会情報学部というのですが、今情報化社会といわれます。岩波の広辞苑で「情報化社会」が入ったのは最近なのです。今は大事なことばです。しかし岩波には第6版になって初めて情報化社会が入ってきた。まして「インターネット」なんてどこの辞書にもまだ出てこない。だけどそういうことばの方がむしろ最近では新聞などでもやたらと氾濫してくるわけです。教科書はそれを後追いしています。「インターチェンジ」なども随分と新しいと書いてあるけれども、社会の方がもっと早くそれを一般化してしまっているわけです。そういうことが合っちゃって基本語彙をどうするかは難しいことになってしまうのです。「生涯学習」などということばもそうです。辞書の中にいつ頃から入ってきたかということもまたそれは別なのです。その辺で、では一体学習基本語彙だけではなくていわゆる基本語彙みたいなものが絶えず揺れ動いている。揺れ動くというよりはむしろ消えていってしまったり、新しく増えたり、ということが多いものですから、学習基本語彙は確かに必要だと皆いうのですけれども、ではどうするのだ、ということ皆黙ってしま

う。

甲斐ム およそ三種類の考え方があるのです。一つは、何年か前の小学校の教科書に学習基本語彙を掲げようということで、初出のところは下の脚注欄にふう車印を付けて、1年から6年まで4000近くのことばを配列したことがあるのです。二つ目は、これは帰国子女などに必要になると思うのですけれども、島根大学の田中瑩一先生が考えていることなのですが、我々が考える基本語彙はどの文献にも出てくるような、中核的な語彙なのです。それに対して、日常生活を営む上で必要なことばがあるのではないかと田中先生は考えたのです。つまり日記や作文などから引き出した、子どもの生活に必要なことばを習得していると、帰国子女などは日本での生活が案外スムーズにいく。三つ目というのは、先ほどの「インターネット」のような、これからの社会、時代を考える上で重要な用語、いわばキーワードというものを検討して定着させていこうというものです。この三つのところが十分にかみ合っていない。言語生活の方から言うと二番目になるし、社会科などの専門用語から言うと三番目になっていく。そこをどうかみ合わせるかということがこれからの仕事だと思っています。

学習内容の設定と語彙の精選

田中 感想なのですが、例えば小学校1年生に限っても、漢字もことばも、使われる教科書における言語表現の種類も、現実の子どもたちの生活面から言えばかなり狭いし、厚い薄いで言えば薄いと思います。語彙の面でも、言語生活の中での語彙と、学習を進めていく中での語彙というのは色々な形でずれていたり、あるいは同じ語彙でも使われ方が違ったりというようなことがあります。基本語彙のようなものを考えていった時に、どういう視点から子どもたちにとって大切な語彙として定めていくか。基本語彙というものをきちんと設定して、それに当てはめて学習内容を設定していくというようなやり方はなかなか難しい。ですから、ここに出てくる語彙の精選というものを色々な角度からやっていくことによって、学習内容の設定と語彙の精選を図れるのではないかと思いました。そのように学習内容と語彙をお互いにチェックしながら、教科を越える視点を持って、こういう語彙については、他の教科と同じ時期にとか、あるいはこの語彙については他の教科よりも先に学習しなければならないとか、そういうのを調整検討する中で、学習内容を精選できるという、精選の視点というものがあ程度確保できるのではないかという印象を受けました。

子どもにことばの力をつける配慮を

野村 私は、それぞれの体系の中で、語の出てくる時期が違ってくるといのは、当然のような気がします。むしろ、色々な科目で色々な語が出てくるときに、習っている生徒の個人語彙として育てていく力そのものを、子どもにどうつけていくのか、という示唆を国語の授業の中で与えていくことができればと考えています。

また、国語の教科書は全ての学習の基礎として国語があるということを配慮して作っていかねばなりません、大事なのはむしろ指導者の方でしょう。つまり全部の科目を

教える時に、子どもの認識・思考の基盤であることばの力をつけるように配慮して指導することができる、そういう指導者であってほしいと思うのです。例えば、算数で「三角錐」とあるが「錐」は国語では学習しない、と資料に出てくるのですが、小学校では同じ人が国語も算数も教えているわけですし、算数で出てきた時に、その意味を子どもの語彙になるように教えることを考えればいいのではないかと。或いは、「距離」とか「道のり」という語が算数や社会科で出てきて、それぞれ限定された意味で使われるかもしれないけれど、一般に日常生活で使っている時の意味とそこでの意味との間にこういう関係や違いがあると認識させる。算数で「対称」ということばが出てきたら、それが一般の生活の中で、応用的にどのように使われているか、ということが整理されていくように先生が教えればいいでしょう。ですから、まず、先生にそういう力がついていくように、教員養成課程において配慮することが大事だと言えるでしょう。

氏原 「三角錐」と「円錐」と、似たようなものを全部並べて、子どもに考えさせればどこに共通性があるかというのはすぐに分かります。そういったところから今度は逆に国語に戻れるような、国語を中核として他教科とどう連絡を付けていくかということがもっと考えられてもいいのではないかと思います。

各教科書に使われる語彙リスト

柳澤 例えば英語はコーパスなどの基盤的研究成果に裏付けられて、どの単語がどのランクでというシラパス的なものが用意されています。アメリカでは識字率が低いということもあって、大学2年までいわゆる国語教育に当たる科目を履修します。日本でこれに該当するのは高校までだと思います。これは国家形態の違い、文字形式の違い、言語形式の違いなどにより大きく違うと思うのですが、少なくともシラパスというものが用意されています。日本では高校までの教科書で各教科でどの単語が使われているかというようなリストはあるのでしょうか。

甲斐 古いので言えば、岡山市立丸の内中学校で各教科の先生がそれぞれ協力して400ページ位の大きな資料を作っています。なかなかそれはよかったと思うのですが、一般化されていないのです。

柳澤 例えば表記レベルと意味概念レベルとを問わず、各教科を越えて考えていこうと言っても、そういう基礎資料がなければ、現場の先生にはきついです。先生が行われたこれは小学校だと思いますが、中高になればもっと、大学もそうだと思うのですが、横で何をやっているか分からない、という状態で「さあ検討しなさい」と言われても、これはそういう資料がないと難しいです。

安西 これはもう一年あると中学校もできたのです。予算がきれてしまい、私が一年後に定年退職になってしまうこともありまして、とにかく小学校だけやっつけてしまおう、ということをやったのです。本当は中学校の教科書も随分揃えたのですが、結局残念ながらできなかった。

調査に対する現場の教師の反応

太田垣 帰国子女の日本語教育に携わっていますので、感じたのですけれども、このアンケート調査の結果で現場の先生から寄せられた意見がほとんど日本語教育で抱えている困難点と重なり合っている部分がありまして、たいへん興味深く聞かせていただきました。同時に日本語教育の場合は求められている部分が、国語教育とやはり違いまして、他の算数や理科や社会できちんと学習できるだけの力をつける、ということが日本語教育では求められます。そういった意味からもこの研究は非常に意義深いのではないかと思いました。別のことで質問させていただきたいのですが、この研究に関わられた方は大学院生ということですが、おそらく現場の先生方が多いと思います。この調査研究の後で実際に現場の先生方からどのような反応があったかということをお聞かせ願えませんでしょうか。

安西 上越教育大学の大学院は現職の先生方が勉強するために来るものですから、平均年齢が30歳から40歳の間の先生方です。2年間大学院で修士号を取ってから現場へ戻るといいます。ですから全員が大体現場へ戻ってやっています。特に筑波大学の附属に行っている人から、特に日本語教育のことばの出具合ですか、初出で、1年から2年の間でどういふふうに変化するかという点は大変興味があるということを書いて、実際の指導の中でも生かしているようなことを書いていましたけれども、研究的なことをやっているのは、先程の佐藤君は戻って継続して仕事はしている。ただやはりこの研究を具体的に彼らがどうしたかということはよく分かりません。分からないけれども、これだけのことをやりましたから、おそらく問題意識は持って語彙に関する指導はしているのではないかと想像はしていますけれども。

実際の授業の中で問題となる語彙に注目を

甲斐ユ ここで紹介されています「教科書センターの教科書の質的向上に関する総合的調査研究」には小学校の先生であれ、中学校の先生であれ、各教科の教科書にどれだけ依存しているかという調査もあったと思うのですが、それによりますと国語科の場合は98%から100%教科書に即した指導をしている。ところが理科や社会の場合は教科書通りというのはきわめて少ないという結果がそこでは出てきたものですから、教科書同士の対比というのも今回如実に現れているように非常に意味があると思うのですが、やはりそれを授業の中でどのような取り扱い方をしている、その時に本当に問題になる語彙は何なのか、というところでいくとより切実な課題に答えられるのではないかと思いました。

安西 大体指導書通りにやっているという数字は掴んでやりました。ですから今のうちに特に理科は教科書を離れて全然異なってやっているのです。

自然科学的アプローチ

氏原 質問なのですが、先程先生のお話の中に自然科学的な方法論からスタートしようと思ってもなかなか難しかったということがあったと思います。自然科学の場合には対象が固定していますけれども、教育の場合には人間を扱う、そして一人一人違う、そういう

全て違うものを相手にしているわけですから、なかなか自然科学の方法論が実際には利用しにくいわけです。そういう中でもう一方では、またあえて科学的であろうとするようなところもあって、非常に難しいということは確かだと思うのですが、今後やはり国語教育というものが科学であろうとする限り、いつもつきまとう問題だと私自身も思ってます。その辺について先生のお考えになるところをお聞かせいただければと思います。

安西 我々がかつて学んだ学問は自然科学的な、やり方が原則で対象がある程度固定されたものに対してそれを分析して体系化したりという、そういう方法が学問と言われていて、大学でも国語学などはその典型で、実際に統計をとって分析して最後は体系化したり組織化したりする、ということをやっているわけです。

だけど最近では医学でもそうなのですが人間を対象とする、流動的で変化していくもの、そういうものを対象とする学問研究とはどうあるべきか、ということが今この分野でも問題になっています。学問の概念できちっとやった人が、大学の中にはそれぞれの専門家がいますので、教科教育の先生というのは学問ではないと言われるのです。あれは研究ではないと言われがちなのです。全部の人がそういうわけではないのですけれども、物理や科学や数学などを行った専門家から見ると、教科教育とは何だ、学問なのかと言われてしまう。だからそういう意味では教育学部の先生、教科教育の先生はかなり肩身の狭い思いをしている大学も場合によってはある。でも最近はどうやら市民権を得てきて、それも研究の対象として、学問の対象だというのが形にはなっていると思いますが、やはり腹の底ではあれは普通の学問とは違うと周りから見られる、そういう意識はあると思います。

理念型の研究

自然科学的な実証的な方法によって体系化・組織化するのが学問だと言うのではなくて、学問の概念そのものを変えるべきではないか。学問でないと言われるのであれば研究でいい、というようにむしろ開き直っていいのではないか。学問という概念そのものが変わっていかない限り、その問題はいつまでもつきまとうていくのではないかと思います。しかし、今度新しく上越教育大学で僕と今埼玉大学にいる戸田君という人が中心となって、新しい教育研究をやろうということをはじめたのが3年前です。結局ものを見る、観察するということはその人の主観から離れるものではあり得ない、見出しなのであり、事実なのだといって、例えば「運動会」を見た通り書けといっても、子どもによって取り上げる場所、切り取りは違うのです。校長先生の話を感じて切り取ってくる子もいれば、百メートル競走で自分が走ったことを運動会として捉える子もいる。ものを観察するということは一つの見出しなのだ。そこからもし離れられないとしたのなら、個人が主観に徹して自分のものの見方を確立するに至って、そして一人一人がものを見ていける。それが大勢集まって自分はこう見た、といった時に初めてむしろ本当の姿が見えるのではないか。まず観察から始まるということは同じなのだけれども、そういう観察もあっていいのではないかという捉え方でやったのが今やっていることなのです。これはマックス・ウェーバーという人がいて、理念型というのです。つまり研究者の方に一つの明確な理念があって、その理念にたつてものを見る。但しその理念が確立してないといくらやってもだめなのです。だから本当の研究というのはそういった理念がしっかりしている人、一流の学者とか、一

流の実践家とか、そういう人が集まってやった時に初めて意味があるのであって、何でもかんでも浅い理念でしゃべってもどうしようもない、ということはあるのです。ですから一面では非常に危険な要素も持っていて、要するに主観的に偏ってしまうということがあります。だから河合さんとか新しい医学の世界に人間を入れようとする人というのは意外とそういう立場を持っているようです。ただ問題は見る人が一流でなければいけない、という前提があるわけです。授業でも色々な一流の人が集まって、一つの授業を見てそこから何かを引きだそうとする、そういう授業研究があります。それはそういう方向から授業研究をやっている。はたして大学院生が一流の文学なら文学観を持っていて、文学教材の授業を見ているかという、そうはいかない。だからそこがこの研究は、必ずしも一人前でなくて、明確な自分の信念や理念がない人が集まっても魚の汁で、そこで出たものは失礼だけれども、現場で教育研究会をやってそれぞれの先生が発言して、何かものを分かったような分からないようなことを言っているのと、ほとんど変わらないようになってしまう。そこが難しいのではないかと思います。やはり基礎的なものはしっかりしないとできない。だけどこれは一つの研究方法としてはあり得ると思います。特に社会科学、人文科学はそういうやり方もあっていいものではないかと思います。

甲斐△ まだ色々教えていただきたいこともあります。最後には安西先生の研究のあり方というところも教えていただいてありがとうございました。これで安西先生のお話及び安座先生との懇談を終わらせていただきたいと思います。

資料 1

まず、教科書の語彙調査の基本項目を「単語」「読みがな」「分類 No.」「品詞」「教材名」「文」「登場年月」「教科書名」「出版社名」とし、コンピュータ内で下記のようなカードがデータベースとなるよう入力、操作した。

単語	よみがな	No. 分類 No.
品詞	教材名	
文		
登場年月	教科書名	
備考		

資料 2 参考文献

- 国立国語研究所 『分類語彙表』 秀英出版 昭和 39 年
 大野晋、浜西正人 『類語新辞典』 角川書店 昭和 56 年
 大野晋、浜西正人 『類語国語辞典』 角川書店 昭和 60 年
 木村睦子 「意味分類体辞書の系譜」 『日本語学』 明治書院 平成 5 年 5 月号

資料3 学年別 延べ語数

	光国	東国	大社	教社	啓算	学算	日理	東理
1年	2.244	2.24			1.046	1.107		
2年	4.183	5.012			3.125	3.162		
3年	5.869	8.183	5.735	5.09	4.509	5.367	1.987	1.53
4年	6.805	9.919	8.142	5.331	5.302	5.936	2.99	2.02
5年	9.237	12.305	9.649	10.257	7.842	8.268	3.708	3.696
6年	9.674	13.004	12.422	11.04	8.511	8.159	4.197	3.723
合計	38.012	50.673	35.948	31.718	30.335	31.999	2.882	10.969

新出異なり表記数

	光国	東国	大社	教社	啓算	学算	日理	東理
1年	773	879			238	243		
2年	1035	1149			356	375		
3年	1154	1576	1093	890	336	353	406	293
4年	1253	1716	1241	896	331	309	322	231
5年	1614	1744	1254	1361	372	389	334	305
6年	1457	1751	1569	1869	210	346	405	325
合計	7286	8815	5157	5016	1943	2015	1467	1154

資料4 出現形別4教科書重複語

単語	よみがな	分類NO	光国	東国	大社	教社	啓算	学算	日理	東理
上がる	あがる	217	3.05	2.09	5.05	5.05	4.04	3.06	4.05	5.05
池	いけ	35	2.10	2.14	4.05	4.04	3.06	3.04	4.13	4.11
板	いた	903	3.06	3.05	4.09	5.09	5.07	5.05	4.05	3.11
おく	おく	720 383 215	2.12	2.04	3.05	3.09	1.11	1.12	3.04	3.11
きより	きより	123	5.10	4.10	3.15	4.15	5.11	3.11	4.05	5.14
切る	きる	790 265 284 225	2.12	2.14	3.13	3.07	3.04	3.09	4.05	3.05
しらべる	しらべる	871 738 425 346	3.06	1.14	3.15	3.12	2.04	1.08	4.06	6.04
少ない	すくない	126	2.11	2.05	3.05	3.10	2.14	3.09	5.11	3.06
高さ	たかさ	123	4.05	2.10	3.15	4.04	2.14	2.09	3.04	5.14
つづける	つづける	284	2.04	2.10	4.09	3.12	4.10	3.10	3.06	6.04
つなぐ	つなぐ	225 284 290	1.06	1.09	5.12	3.14	1.07	1.15	3.12	3.04
鉄	てつ	87	4.07	3.09	6.10	4.09	5.05	6.12	3.05	3.14
とまる	とまる	201	1.09	1.11	3.11	5.14	2.06	1.05	5.13	4.05
とめる	とめる	201 316 319	4.09	2.14	3.06	5.07	5.15	2.15	3.11	5.06
とれる	とれる	390 413 225 373	2.06	4.11	4.09	3.09	5.07	4.06	6.04	6.11
ならば	ならば	298 226	1.11	1.10	3.06	3.05	2.09	2.15	6.13	6.10
のせる	のせる	757 385	1.10	1.13	6.14	3.06	2.10	2.05	4.05	4.10
はば	はば	261 298 123	3.07	2.14	4.07	4.11	3.12	3.11	5.13	5.14
速さ	はやさ	122	4.05	5.04	4.06	5.09	5.11	5.14	4.09	6.13
はる	はる	234 224 247 243	1.11	2.13	3.04	3.07	2.04	3.12	4.11	4.10
半分	はんぶん	127	3.05	3.09	3.13	3.07	3.11	3.06	5.09	5.11
昼	ひる	152 009	2.06	4.05	4.07	3.14	6.09	3.11	4.04	3.10
ふる	ふる	217 023	1.05	1.12	4.12	4.11	2.11	1.12	6.10	5.05
Sページ	ページ	829	4.07	4.12	5.12	4.14	3.11	2.13	5.13	5.05
指	ゆび	602	3.10	2.10	4.09	4.06	5.11	6.14	5.06	3.11
両側	りょうがわ	104	4.07	4.14	5.07	4.04	5.10	6.06	5.06	4.10

資料5

	光国		東国		大社		教社	
1	59神仏	0.11%	59神仏	0.15%	59神仏	0.06%	59神仏	0.03%
2	91薬品	0.13%	91薬品	0.17%	91薬品	0.10%	58人物	0.13%
3	56生産的職業	0.22%	56生産的職業	0.22%	58人物	0.15%	56生産的職業	0.15%
4	79人倫	0.22%	87音楽	0.22%	63身振り	0.17%	91薬品	0.16%
5	88芸能	0.22%	58人物	0.27%	87音楽	0.19%	87音楽	0.17%
6	86美術	0.29%	88芸能	0.30%	62姿態	0.19%	61容貌	0.17%
7	87音楽	0.30%	86美術	0.32%	61容貌	0.24%	63身振り	0.19%
8	58人物	0.31%	79人倫	0.32%	32表情	0.24%	32表情	0.27%
9	97標識	0.32%	97標識	0.32%	56生産的職業	0.26%	79人倫	0.27%
#	57サービスの職業	0.33%	54地位	0.34%	83言語	0.26%	97標識	0.27%

	啓算		学算		日理		東理	
	59神仏	0.00%	59神仏	0.03%	56生産的職業	0.00%	56生産的職業	0.00%
	32表情	0.00%	32表情	0.10%	54地位	0.04%	54地位	0.00%
	56生産的職業	0.03%	56生産的職業	0.00%	87音楽	0.04%	59神仏	0.00%
	54地位	0.07%	54地位	0.03%	83言語	0.04%	57サービスの職業	0.05%
	79人倫	0.10%	79人倫	0.19%	84文書	0.04%	80学術	0.05%
	48愛憎	0.10%	48愛憎	0.13%	59神仏	0.08%	83言語	0.11%
	58人物	0.13%	58人物	0.13%	58人物	0.08%	84文書	0.11%
	91薬品	0.13%	91薬品	0.10%	52親族	0.08%	58人物	0.11%
	63身振り	0.13%	63身振り	0.13%	79人倫	0.13%	55役割	0.16%
	62姿態	0.13%	62姿態	0.06%	88芸能	0.13%	87音楽	0.22%

資料6

	光国	東国	大社	教社	啓算	学算	日理	東理	全体
語数	265	283	153	123	105	123	62	63	684
合計	7286	8815	5157	5016	1943	2015	1467	1154	18420
比率	3.64%	8.21%	2.97%	2.45%	5.40%	6.10%	4.23%	5.46%	3.71%