

「語感」指導こそ語彙指導の要かなめ

米田 猛

一 「語感」指導の必要性

「語感」などといういささか得体の知れない概念の指導の必要性や可能性について、国語科教育の内容や対象として論議されることはまことにまれである。

そもそも、平成二十九年版中学校学習指導要領「国語」でも、全学年に亘り「語感を磨き」という文言は見られるが、その解説では「語感」について、

言葉の正しさや美しさだけではなく、その言葉が使われる際に適切であるかどうかを感じ取る感覚も含まれている。(『中学校学習指導要領解説 国語編』43ページ)

という従来から指摘されている「正誤・適否・美醜」の域を出ないのである。もちろん、「学習指導要領の解説」という量や内容に制限のある性格を差し引いても、これでは何を指導していいのか、よく分からない。

また、「語感」を検索語にして論文検索をしてみても、国語科教育の対象としてよりも、他の学問領域（心理学や情報学、医学等）で論じられることが多い。

しかし、次のような言をどう捉えたらよいか。

この高気圧のおかげで、今日もまた猛烈な暑さが続きます。
(二〇一三・七・二一 天気予報番組の中で)

もちろん「猛烈な暑さ」が、農作物の生育への好影響や職業上の有利な状況をもたらす場合もあるが、このニュース時の気象状況は「この暑さ、何とかならないか」という雰囲気であった。善意に解釈すれば、「ずいぶんと皮肉なことを言うものだ」とも受け取れなくもないが、傍線部をどのように受けとめたらいいであろうか⁽¹⁾。

また、次の二文を比べてみてほしい。

- (1) 例年以上に予算がふくらむ。
- (2) 例年以上に予算がふくれる。

どちらが、予算オーバーを「まずいこと」であるとより強く表しているか。

筆者は、国語科教育の究極の目標は「語彙力の育成」であり、その中核は「語感の育成」ではないかと考えている。そして、語彙指導の指導内容である「意味」「語構成」「出自」「位相」などはすべて「語感の育成」に関わり、「語感の育成」こそが国語科の教科目標に掲げられる「言語感覚」育成の切り札とな

りうる。

ただ、「語感」は感覚であるがゆえに、指導の困難性を指摘する主張もある。確かにそういう一面もあるが、「語感」を次のような二つの観点から捉えると、指導の可能性が出てくるのではない。

① 語そのものにもともと備わっているある種の感じ。したがって、それは、語自身から発せられる感じであり、多くの人々がよく似た感じを抱くことにもなる。例えば、「宿—旅館—ホテル」「めし—ご飯—ライス」などはそれである。

② 人が語に抱くある種の感じ。これは、語自身の発する感じではなく、その語をどう受け取るかという人間の側の感覚の問題であり、例えば、「秋」という語でも、その人間の状況により、「爽やか」と感じたり、「もの寂しい」と感じたりする。

後述する『日本語 語感の辞典』について、著者である中村明(二〇一三)は、

語感という存在がいかにあやふやで個人差が大きくても、日本語を使う日本人であるかぎり、かなりの部分は共通して感じているはずだという甘い見通しに立つ無謀な試みにはちがいないが、語感を考えるきっかけにはなるし、議論の叩き台として使えるはずだ。(三二九ページ)

と述べ、また、
できるだけ(読み手の—米田注)負担を減らすために文章をわかりやすく、すっきりと整えるのが最低限の礼儀だ。そして、できれば興味深く読んでもらいたい。表現に工夫

をこらすのは書き手の楽しみであると同時に、読み手へのいたわりであり、人間としてのやさしさでもあるだろう。(三三一ページ)

として、
国語科教育における語感の指導も、上記①の「ある程度の共通の語感」を基盤にして、②の「個人で異なる感覚の相互交流による語感の深め」を行い、①と②との往還による語感への感性が育成できれば、国語科教育の大きな目標(の一つ)が達成されるとともに、言葉を通して人間を育てる国語科の本質に迫れるはずなのである。

本稿は、語感指導の可能性を開くための基本的な考え方を提案し、実践の具体化を企図するものである。

二 「語彙」をどう見るか

田中章夫(一九七八)は、語彙を見るとき立場について、「語のまとまり」と「語の集まり」との二面性があることを指摘し、前者は、語彙が、語の連鎖的・組織的・体系的な集合体であるのに対し、後者は、離散的な語の集合体であるとしている(二ページ)。

両面ともに重要な観点ではあるが、学習者に語彙力を育成する観点に立てば、後者よりは前者が優先されるべきであろう。すなわち、一見バラバラに見える語の集まりが、実はある範囲内では、ある語を中心に連鎖しているという認識をもつこと、私たちは、その連鎖している語の意味や語感の微差を鋭く感じ取って無意識のうちに使い分けをしていること、その使い分け

を意識化し、実際に運用できる能力を付けること等が指導内容となる。

三 学習指導要領での「語彙指導」の扱い

平成二十九年版学習指導要領(国語科)における改訂の主要内容の第一は「語彙指導の改善・充実」である。文部科学省(二〇一八)では、「語彙を豊かにする」ことを「自分の語彙を量と質の両面から充実させる」こととして、

○ 意味を理解している語句の数を増やす

○ 話や文章の中で使いこなせる語句を増やす

〔とともに〕

○ 語句の意味や使い方に対する認識を深め、語感を磨き、語彙の質を高める

としている(八ページ)。

前半は量の問題、後半は一応質の問題と受け取れる。

各学年では、これを具体化し、量の問題は、

○ 第一学年……事象や行為、心情を表す語句

○ 第二学年……抽象的な概念を表す語句

○ 第三学年……理解したり表現したりするために必要な語句を、それぞれ「増す」としている。第三学年は義務教育の最終年度ゆえであろうか、第一・二学年に比し、ずいぶんと概括的に述べたものである。

一方、後半の質の問題で、特に本稿で問題とする「語感を磨く」ことについては、

○ 第一学年……語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係

に注意して話や文章の中で使うことを通して

○ 第二学年……類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、話や文章の中で使うことを通して

○ 第三学年……慣用句や四字熟語などについて理解を深め、話や文章の中で使うとともに、和語、漢語、外来語などを使い分けることを通して

とある。(傍線筆者)

傍線部が、おそらく「語感を磨く」ことに関わる部分かと思われる。すなわち、第一学年では「辞書原義と文脈上での解釈、その巧みさや面白さ」、第二学年では「類義語等の意味の微差を感じ取り、自らの表現や理解に際して言葉に意識的であること」、第三学年では「出自の違いによる語が醸し出す様々な感じを感じ取ること」などが意識されているものと思われる。が、そもそも「語感」とは何かという問題については、「語感には、言葉の正しさや美しさだけでなく、その言葉が使われる際に適切であるかどうかを感じ取る感覚も含まれている。」(四三ページ)と、従来の正誤・適否・美醜を再説しているだけで、語感が人間の「感覚」であるという一方的な見方、語感指導のポイントである「適否」の付け足し的な扱いなど、不備や説明不足がある。

四 「語感」とは何か―「言語感覚」との比較―

手元にある日本語学関係辞(事)典、国語科教育関係辞(事)典、で「語感」「言語感覚」を検索してみると、日本語学関係辞(事)

典四種では、表1のとおり、「語感」のみ三種で立項、「言語感覚」は立項しない。

例えば文献dでは、「語感」を

ア ことばの意味に関する感覚（「言語感覚」「言葉の勘」とも言われる）

イ 単語の語義にまつわる漠然とした連想

(ア) 単語とその使用状況（場面）との関係から生じる語連想

(イ) 単語が指す外界の事物との関係から生じる事物連想として

アは、「意味の微差」のことであり、また、その「意味の微差」を鋭くとらえる「感覚」をも指している。その感覚は「直感的」な場合もあるが、「表面に表れていない抽象的な意味要素を深く洞察していく」場合もある。「深く洞察する」場合は、比較・対照の観点を設定して、一つの語をめぐる類義語との組み合わせにより、洞察していくこととなる。例えば、柴田武・國広哲彌・長嶋善郎・山田進（一九七六）にある「ニギル」と「ツカム」では、動作主体・時間・場所・対象物等の観点を設定して、両語の意味の微差を洞察している（一五七ページ）。同書では、意味分析の際に「まず直感から始めて、用例に当たり、用例から直感に返るという経路を選んだ」（八ページ）と述べているが、この指摘は国語科教育においても、援用できる指摘である。「直感的な能力育成」から「深く洞察していく能力育成」へ進み、また「直感的な能力」に戻るというプロセスは、無意識な言語使用・言語理解を意識化するプロセスである。「深く洞察して

いく」プロセスで言葉を意識化することを通して、最初のあやふやな「直感」は、最後に確たる「直感」へと成長する。

イは、語の「意味」から生じる使用状況や事物との連想である。

日本語学関係の辞（事）典の記述を整理すると、

- 1 「語感」には、「意味の微差」をさす場合と、その語の使用状況（場面）やその語のさす事物が私たちに引き起こす漠然とした「感じ」を指す場合とがある。
- 2 「語感」には、「語」そのものに内包される何らかの感じや印象と、表現や理解の際に我々が発動する能力との両者が認められる。
- 3 「語感」には、「能動的、創造的語感」と「受動的、再生的語感」、「個人的語感」と「共通の語感」という対立軸が認められ、語感が一概に個別的、個人的とは言えない。

となる。

一方、国語科教育関係辞（事）典では、表2のとおり、一九七九年以降は「言語感覚」の立項が、「語感」よりも比較的多い。これは、昭和四三年（小学校）、同四四年（中学校）、同四五年（高等学校）の学習指導要領の教科目標に「言語感覚」という語が使用された影響である。このような状況であるから、国語科教育の世界では、「語感」よりも「言語感覚」について

表1 「語感」「言語感覚」の項の提出状況

	語感	言語感覚
a 国語学辞典（1955）	○	×
b 国語学研究事典（1977）	○	×
c 国語学大辞典（1980）	×	×
d 日本語学研究事典（2007）	○	×

	語感	言語感覚
e 国語教育辞典 (1950)	△	×
f 国語教育辞典 (1956)	○	×
g 国語教育用語辞典 (1960)	○	×
h 国語指導法事典 (1962)	○	○
i 国語教育辞典 (1963)	○	×
j 学習指導要領用語辞典 (1971)	○	○
k 国語科基本用語辞典 (1974)	○	×
l 新国語科指導法辞典 (1979)	○	×
m 学習指導要領 言語事項用語辞典 (1979)	○	○
n 国語科重要用語 300 の 基礎知識 (1981)	○	○
o 国語教育指導用語辞典 (1984)	○	○
p 国語教育研究大辞典 (1981)	△	○
q 中学校新国語科授業の 基本用語辞典 (2000)	×	○
r 国語教育辞典 (2001)	○	○
s 国語科重要用語 300 の 基礎知識 (2001)	△	△
t 小学校新国語科授業の 基本用語辞典 (2001)	△	△
u 国語科教育学研究の 成果と展望 (2002)	△	○
v 国語教育指導用語辞典 (2004)	○	○
w 国語教育総合事典 (2011)	×	○
x 国語科教育学研究の 成果と展望Ⅱ (2013)	×	○
y 国語科重要用語事典 (2015)	○	○

論じられることが多い。

例えば、文献jでは、「語感」を「意味内容のほかに呼びおこす種々の感じ」というふうには、「意味」とは異なる領域であることを前提として

ア 意味内容そのものももっている感じ

イ 語の使用者の立場や態度、それを区別する習慣による感じ

ウ 耳で聞く語形や目で見る表記系に関する感じ

に三大別している。さらに、「語感」を「個人的」と「社会一般の傾向」との二種類あることを示している。

一方「言語感覚」は、「言語に対するセンス」として、

理すると、

1 用語「語感」と用語「言語感覚」とは、ともに立項または「言語感覚」のみの立項が多い。

2 「語感」も「言語感覚」も、教育によって育成できる能力であるとする。

3 「語感」を分析する際の観点として、正誤・適否・美醜の他にも、善悪、好悪、親疎、改まった感じ、なれなれしい感じとか、上品・下品、新鮮・陳腐などを提示している。

五 中村明氏の「語感」研究

中村明 (一九九四) (二〇〇二) (二〇一〇) (二〇一一) の

一々の言語活動の具体的な場面にあたって、どのような表現活動をするのが最も適切であるかを判断し、また、理解活動について、与えられた表現を最も適切に評価する能力である。

として、明快に「能力」であると述べ、言語の選択と評価の基準として「事実との対応性または事実への妥当性(可否)」「言語的標準への一致(正邪)」「美的感覚の満足(美醜)」の三観点を指摘した。この三観点は、「言語感覚」の把握の仕方として今も使用されているほど、影響力の大きい記述であった。

国語科教育関係の辞(事)典記述を整

一連の著作は、これまでの「語感」概念の「意味の微差」以外の部分の認識について、体系的に細部まで示している。もちろん、「意味の微差」についても「語感」の範疇に含めており、「語感」について、

一つは、「言語感覚」すなわち「ことばに対する感覚」を意味し、特に「類義語の微妙なニュアンスの差を感じ取る能力」をさす、と説明してある。(中略)「類義語の微妙なニュアンスの差」という表現は、文字どおり意味深長だ。「ニュアンス」という語を例の辞典で、一応「ことばの感情的、文体的な意味の違い」と定義しながら、「指示対象の微妙な差を含む場合もある」と補説したのはそういう配慮による。つまり、指示対象の微妙な違いと、何をさすかということとは別に、そのことばがもっているならんかの感じ」という両方の意味を漠然とさしているわけである。

とすれば、「語感」のほうも、そういう両面でのことばの微妙な違いを意味し、ひいては、その微差を感じ分ける言語的な感覚をもさす、ということになる。(一九九四二二ページ、傍線筆者)

として、語感のもつ二面性を指摘している。その二面性とは、

- ・ 指示対象の微妙な違い⇨意味の微差
- ・ そのことばが持っている何らかの感じ(の違い)

であり、

・ そういう両面でのことばの微妙な違い

⇨ (ことば自体が発するもの)

・ その違いを感じ分ける言語的な感覚⇨(人間に備わる能力)である。そして、「そのことばがもっているならんかの感じ」について体系化を図り、

I 表現主体の陰翳……そのことばを選んだ人間の在り方に
関する何らかの情報

II 表現対象の履歴……そのことばで表現してきた対象の側の指示むらやそれに関する記憶の蓄積

III 使用言語の体臭……そのことば自体がいつのまにか帯びている体臭ともいべき何らかの感じ

に大別した⁽²⁾。授業者の教材研究や、学習者の資料として有効に活用できる可能性が大きい。

六 「語感」指導研究の現状

「語感」を正面から指導研究の対象として取り上げた研究は少なく、「言語感覚」とともに、または「言語感覚」のみを取り上げている。本稿では、次の二つについて考察する。

① 竹長吉正(一九八三)『言語感覚』教育の歴史と課題(上)』

『埼玉大学紀要人文・社会科学(Ⅱ)』第三二卷、埼玉大学教育学部

同(一九八四)『言語感覚』教育の歴史と課題(下)』『埼玉大学紀要 教育学部』第三三卷、埼玉大学教育学部

② 甲斐睦朗(一九八八a)『言語感覚の概念』『国語国文学報』四十六集、愛知教育大学国語国文学研究室

同(一九八八b)『言語感覚』の問題点』『日本語学』

文献①は、「言語感覚」について言及し、直接「語感」には触れない。「言語感覚」の二重構造を提案し、地盤層としての「社会習慣的『言語感覚』」と発展層としての「個人活動的『言語感覚』」を指定する。前者は主として「正否」、後者は主として「適否」「美醜」を縄張りとし、学習指導の順序性もそれに従うが、両層を固定化、孤立化させず、相互に交流させて流動的狀態にしておくことが、重要だと述べている。

特に、次の指摘は重要である。

「言語感覚」をあくまでも、情緒性の強いもの、感性的なもの、主観性の濃いもの、個性的なものというふうのみに考えないことである。そして、「言語感覚」の基盤をあくまでも、論理性の強いもの、知性的なもの、客観性の濃いもの、社会的なものに求める。

(一九八四の一〇ページ、傍線筆者)

すなわち、「言語感覚」といえども、「論理性、知性的、客観性、社会的」と指摘があるように、直感的な把握から、分析的な把握へ、個人的な把握から社会的（共通的）な把握へ教育の力で指導し、その能力を向上させることができるという可能性が大きいということである。

文献②も「言語感覚」についての言及であるが、語感の問題とも大きく関わる。言語感覚の概念として、(1)美醜（うつくしさ・好ましさ・快さなどの判断）、(2)正誤（正しいかどうかの判断）、(3)適切さ、(4)微妙な意味の理解、(5)心遣い・表現効果、(6)言葉への関心の六種を示している。(5)(6)に関しては、

(5)「心遣い・表現効果」は、比較的高次元の「言語感覚」に属していて、効果的な文章を書き上げたり、優れた文章を正当に理解したりする修辭的な能力であると同時に人間性、社会的対応にも関係する性質をもつことにもなる。そして、(6)「言葉への関心」は、以上五種の言語感覚を基礎として言語現象に対して積極的に向かい、そのあり方を検討・判断するという働きという意味で、(5)と同様に高次元であるということが出来る。(一九八八 a の七五ページ)

とあるのは、傾聴すべき指摘である。以上、先学の言及をもとに、「語感」と「意味」との関係を整理してみると、図1のようになろうか。そして、これは、意味や語感で連鎖的に集まった「語のまとまり」なのであり、微差のあるまとまりなのである。

七 結語

- (1) 「語感」には、「意味の微差」と「語が醸し出すある種の感じ」の二側面がある。
- (2) 「語感」には、(1)の「微差」「感じ」を捉える能力をも指す。そして、それは教育の力で高めることができる。
- (3) (1)で指摘した二側面の指導には、中村明を初めとする日本語学関係の研究成果を国語科教育に援用することが必要であ

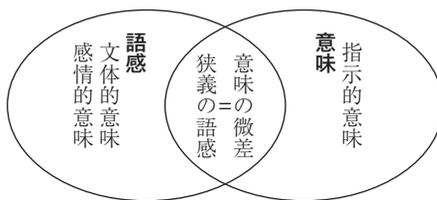


図1 「意味」と「語感」との関係

る。

(4) 語感が感覚であるからといって、必ずしも個別的、個人的とは言えず、社会習慣的、共通的な語感もあり、教育においては、両者を往還することが必要である。

(5) 語感は感覚であるから、直感的な捉え(情的把握)が指導の出発点でもよいが、分析的な捉え(知的把握)に深化させる(あるいは往還させる)ことにより、語感に対する意識が高まる。

(6) 教育においては、いわゆる「適否」の指導が重要である。学習者の言語活動における諸条件(相手・目的・立場等)に対し、「適否」の一事をおいて効果的な言語活動は存在しない。この「適否」の判別能力は、「表現者の意図が効果的に表現されているか」という「意図と効果」の問題に触れざるを得なくなる。

(7) 語感の指導は、取り立て的に、あるいは表現指導の題材として指導することが、各領域での応用につながる。読みの指導において蓋然性に任せる指導では育成しにくい。指導者の意識改革の必要性が求められる。

【注】

(1) もつとも、中村明(二〇一〇)によれば、「おかげ」の項に、「天気予報を真に受けた一で雨に降られた」「あいつの―でひどいめにあった」を示し、「悪い結果に際してもちいることもある。」としているので、「概に問題とも言えない。ただ、その場合は「皮肉」の気持ちが進められているようである。

(2) くわしい体系については、中村明(二〇一〇)一一七一

一一七三ページの体系表を参照されたい。

【参考文献】

柴田武・國広哲彌・長嶋善郎・山田進(一九七六)『ことば

の意味 辞書に書いてないこと』平凡社

田中章夫(一九七八)『国語語彙論』明治書院

中村明(一九九四)『センスある日本語表現のために 語感とは何か』中央公論社

——(二〇〇二)『日本語のコツ ことばのセンスをみがく』

中央公論社

——(二〇一〇)『日本語 語感の辞典』岩波書店

——(二〇一〇)『語感トレーニンングー日本語のセンスをみがく55題』岩波書店

——(二〇一三)『名文を磨くにはまず『語感』から』『文藝春秋』

平成二十五年六月号

文部科学省(二〇一八)『中学校学習指導要領解説 国語編』

東洋館出版社

(付記)当初、編集委員会からの依頼は、平成三十年度富山大

学国語教育学会における講演をまとめよとのことでしたが、当日は「私の歩いた道」などというおおよそ論文にはなり得ない内容でありました。そこで、平成三十一年二月十六日の最終講義の内容について再検討し、それを本稿として提出することといたしました。なお、本稿の内容は『日本語学』第三十七卷第十一号(二〇一八・二〇)に掲載した内容と重なるところがありますが、多くの皆様に「語感」について論議していただきたいという趣旨から、本誌にも掲載していただいたような経緯です。

(本学名誉教授)