

「伝統的な言語文化と国語の特質」についての指導法研究

－幼小連携を視野に入れつつ－

II

金 戸 清 高

1. 「言語事項」から「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」へ －第1・2学年の「内容」を中心に－

今回の小学校国語科学習指導要領での大きな変更点として、「第2 各学年の目標及び内容」「2 内容」の内、「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して指導されるべき事項としての「言語事項」が標記「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」へと変更された点が挙げられる。具体的に設定された項目は、以下の通りである。

- ア 伝統的な言語文化に関する事項（新たに設定）
- イ 言葉の特徴やきまりに関する事項（旧「ア 発音・初声に関する事項」「ウ 表記に関する事項」「エ 文及び文章の構成に関する事項」「オ 言葉遣いに関する事項」）
- ウ 文字に関する事項（旧「イ 文字に関する事項」）

また「(2) 文字に関する事項の指導のうち、書写については、次の事項を指導する」は「(2) 書写に関する次の事項について指導する」と改められた。これらの内、「伝統的な言語文化に関する事項」については別稿に詳述した¹⁾。本稿では「国語の特質に関する事項」の指導法について考察する。

学年	内 容
1・2 学 年	(ア) 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。 (イ) 音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと。 (ウ) 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。 (エ) 長音、拗(よう)音、促音、撥(はつ)音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。 (オ) 句読点の打ち方や、かぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使うこと。 (カ) 文の中における主語と述語との関係に注意すること。 (キ) 敬体で書かれた文章に慣れること。
3・4 学 年	(ア) 言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。 (イ) 漢字と仮名を用いた表記などに関心をもつこと。 (ウ) 送り仮名に注意して書き、また、活用についての意識をもつこと。 (エ) 句読点を適切に打ち、また、段落の始め、会話の部分などの必要な箇所は行を改めて書くこと。 (オ) 表現したり理解したりするために必要な語句を増し、また、語句には性質や役割の上で類別があることを理解すること。 (カ) 表現したり理解したりするために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解し、調べる習慣を付けること。 (キ) 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと。 (ク) 指示語や接続語が文と文との意味のつながりに果たす役割を理解し、使うこと。
5・6 学 年	(ア) 話し言葉と書き言葉の違いに気付くこと。 (イ) 時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付くこと。 (ウ) 送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこと。 (エ) 語句の構成、変化などについての理解を深め、また、語句の由来などに関心をもつこと。 (オ) 文章の中での語句と語句との関係を理解すること。 (カ) 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつこと。 (キ) 文や文章にはいろいろな構成があることに理解すること。 (ク) 日常よく使われる敬語の使い方に慣れること。 (ケ) 比喩(ゆ)や反復などの表現の工夫に気付くこと。

まず「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項」については以下のように記載されている。

内〔第1学年及び第2学年〕の(ア)～(ウ)は、今回の改訂で新設されたものである。文科省による「小学校学習指導要領 国語解説編」²⁾によれば「言葉が果たす多様な働きや特徴を理解させるため」という。特に(ア)では、「表現し、伝達

するという言葉の働きに関する事項であり、「事物の内容や自分が経験したことを表現したり伝達したりすることは、言葉の主要な働きである。このような働きが、日常的に使用している言葉にあることに自ら気付くような指導を行うことが大切である」としている。著者は嘗て、こどもと言葉に関する研究の中で、言語の持つ機能について、世界を分節する「一義的意義」を、他者とのコミュニケーションの媒体である「二義的意義」と区別して論じた³。言うまでもなく「一義的意義」とはここでいう「事物の内容を表す働き」、則ち丸山圭三郎の指摘するところの、「命名作用」⁴の謂でもある。

次に(イ)については、「国語の音節や文字、アクセントに関する事項」であるとし、「平仮名や片仮名は、拗音の表記などを除けば、一文字が一音節(拍)に対応する文字である。漢字はそのような表音文字ではなく、個々の文字が音と意味とを備えている。この段階では、平仮名、片仮名、漢字のそれぞれの文字体系の特徴に気付かせるようにし、中学年(1)イの『(イ)漢字と仮名を用いた表記などに関心をもつこと』へと円滑につながるように指導することが重要である。日本語のアクセントは、一般に音節(拍)の高低として理解される。『アクセントによる語の意味の違い』とは、『橋』と『箸』、『雨』と『飴』など、同音の語でもアクセントによって意味が異なる場合があることを指している」とされる。「音節や文字」について言えば、日本語が所謂1字1音節の「カナ文化」(表音文字)を持つが故に、外来語の搬入を容易にし、昨今のカタカナ文字の氾濫という現象を惹起する要因となっている。一方表意文字である漢字文化をもつ中国では、外来語の搬入が容易ではなく、日本とは逆に外来語の表記に苦心させられている。日本語の特色としては、表意文字と表音文字が共存するところにあるのであって、このような言語的特徴も「国語の特質に関する事項」として要領に明示されたのは意義深い。但し、「アクセントに関する事項」については、特に熊本のような、一型アクセントの地域では、特に初等教育の中で教えるのはかなりの困難を伴うことが予想される。例えば「共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと」([第5学年及び第6学年]2内容 A 話すこと・聞くこと(1)ウ)でも、「共通語」、「標準語」、「方言」の概念規定がしっかりなされていなければ混乱を招くことになるだろう⁵。

(ウ)は「語句に関する事項」であり、「言葉が小さな意味の単位である語句によって構成され、それらの語句が意味のまとまりによって語句の集合体(語彙)になっていることに気付くことを示している。『意味による語句のまとまり』とは、ある語句を中心として、同義語や類義語、対義語など、その語句と様々な意味関係にある語句が集まって構成している集合である。例えば、果物の名前を表す語句、気持ちを表す語句などは、相互に関係のある語句として一つのまとまりを構成している。使用する語句の量や範囲を広げながら、語句相互の意味関係を理解するようにして、同義語、上位・下位語、同音異義語、多義語などの学習に発展させる指導が求められる」(下線引用者)とされる。後に詳述するが、「語彙」あるいは「上位・下位語」に関する学習は、たとえば光村版国語教科書では「じどう車くらべ」(『こくご一上 かざぐるま』2006年10月 2004年2月検定済)や「あつまれ、ふゆの ことば」や「ものの名まえ」(『こくご一下 ともだち』2006年6月)にて旧くから扱われている。

(エ)については旧要領「言語事項」の「ウ 表記に関する事項」に「(ア)長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の『は』、『へ』及び『を』を文の中で正しく使うこと」から、「(オ)については同「(イ)句読点の打ち方や、かぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使うこと」から引き継がれた項目である。「解説」では(エ)を「仮名遣いや助詞に関する事項」として、以

下のように説明されている。

長音とは「おかあさん」のように「のばす音」、拗音とは「きゃ」、「きゅ」のように「ねじれる音」、促音とは「らっぱ」のように「つまる音」、撥音とは「ん」の字に当たる「はねる音」のことである。／ここでは、発音に関する指導と関連させるとともに、各領域における学習の積み重ねの中で、次第にその規則性に気付き、身に付けていくことができるようにする。また、助詞の「は」、「へ」及び「を」については、視写や聴写の指導などを繰り返し行うことによって、文の中で使えるようにすることが必要である。

先ほどの光村版教科書では「長音」「拗音」は「おもちゃと おもちゃ」（一上）や「かたかな」（一下）で、「促音」は「ねこと ねっこ」（一上）に、また助詞については「囹囷囷を つかって かこう」（一上）で扱われている。

（カ）については旧要領「エ 文及び文章の構成に関する事項」の「（ア）文の中における主語と述語との関係に注意すること」を引き継ぐ。「解説」では以下のように説明されている。

ここでいう「主語と述語との関係」とは、主語と述語との照応関係を指す。文の骨格をなし、明確な文を書く最も基礎となる事項である。児童の書く文は、長くなったり複雑になったりすると、主語と述語がねじれたり、どちらかが表現されず照応関係が不明確になったりしやすい。文の意味を明確に伝えるためには、主語と述語とが照応することが大切であるということについて、文章を読んだり表現したりするとき強く意識できるように指導をすることが必要である。

尾川正二氏も指摘しているが、文章表現における主―述の呼応は、大学生でも使いこなせない程である⁶。学生の場合は文に修飾語をつけすぎて主―述が不明瞭になる場合が多いが、小学校低学年の児童の作文では、「ので」「そして」で文をだらだらと連ねてしまい、結果的に「よじれ文」となってしまう。「文の骨格をなり、明確な文を書く最も基礎となる事項」としてきちんと指導したい。

（キ）は旧要領「オ 言葉遣いに関する事項」の「（ア）丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話し、また、敬体で書かれた文章に慣れること」を引き継ぐ。「解説」には以下のように記される。

小学校に入学した児童は、これまで以上に、友達や教師、地域の人々など様々な人とかかわるようになる。相手や場に応じて、言葉の使い方が変わることを意識するとともに、敬体で書かれた文章にも接することになる。ここでは、そのような文章表現における相手や場に応じた適切な言葉遣いとして敬体で書かれた文章に慣れることを示している。「敬体」とは、文末が「です」、「ます」又は「でした」、「ました」などのようになる文体である。また、「常体」とは、文末が「である」、「であった」などのようになる文体である。まず、入学して初めて出合う教科書の敬体の文章に読み慣れるようにすることが必要である。最初は、文末の表現に注意させて読み慣れるようにし、漸次自分でも使い慣れるようにしていく。次第に常体の文章も出てくるので、敬体と常体との違いについての初歩的な理解ができるように指導する

ことも必要である。

小学校低学年での国語教科書では、敬体で書かれた単元が殆どである。光村版では唯一の例外として、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」が常態と敬体の混淆で、純粋な常態文は「二上たんぼぼ」の「スイミー」のみである。まずは「敬体で書かれた文章に慣れる」とは則ち、教科書の文体、「書き言葉」に慣れることに主眼があると言ってよい。

2. 小学校低学年における「語彙」（語句の集合体）に関する指導法について

「語彙」とは、前章に規定されたように、「意味による語句のまとまり」であり、「同義語」「類義語」「対義語」から始まり、「上位・下位語、同音異義語、多義語など」の学習に発展させる指導が求められている。小学校の国語教科書を通観すると、所謂「言語事項」に関する単元の内、語彙に関するものが多いことが分かる。そしてそれは特に低学年の教材に多く観られる。光村版の『学習指導書』（2005年版）の各学年の裏表紙に、それぞれの単元や教材と「領域等」について表が掲載されている。それによると「言語事項」は以下の教材で扱われることとなっている。

「かんで かこう」「かずと かんじ」「ことばで あそぼう」（一上）

「たのしく つかおう かんじの はなし」「かたかな」「日づけと よう日」「ことばって、おもしろいな ものの 名まえ」「おみせやさんごっこを しよう」（複合）「かたかなのかたち」「にて いる かん字」（一下）

「同じ ぶぶんを もつ かん字」「かん字の 書きじゅん」「カンジーはかせの大はつめい」（二上）

「かん字の読み方」「かたかなで書くことば」「ことばって、おもしろいな 音やようすをあらわすことば」「ことばであそぼう」（複合）「なかまのことばとかん字」（二下）

「漢字の音と訓」「国語辞典を使おう」「くわしくする言葉」「へんとつくり」「反対の意味の言葉」（三上）

「こそあど言葉」「カンジーはかせの音訓遊び歌」「漢字の意味」「言葉って、おもしろいな漢字と友だち」「あっとおどろく漢字の話」（複合）（三下）

「漢字の組み立て」「漢字辞典の使い方」「ローマ字」「にた意味の言葉」（四上）

「文と文のつながり」「いろいろな意味をもつ言葉」「熟語の意味」「言葉って、おもしろいな言葉遊びの世界」「いろいろな言葉遊び」（複合）「カンジーはかせの漢字しりとり」（四下）

「漢字の成り立ち」「カンジー博士の暗号解読」「和語・漢語・外来語」（五上）

「言葉の組み立て」「漢字の読み方と使い方」「言葉って、おもしろいな どんとき、だれに」「宇宙人からのメッセージ」「言葉や表現のちがいがから」（複合）「同じ読み方の熟語」（五下）

「漢字の形と音・意味」「暮らしの中の言葉」「同じ訓をもつ漢字」「日本で使う文字」（六上）

「熟語の成り立ち」「覚えておきたい言葉」「カンジー博士の漢字クイズ大会」（六下）

「語彙」の問題を広義に捉えれば、およそ8～9割に及ぶであろう。言ってみれば「言葉」の体

系的把握こそが、小学校国語科における「国語の特質に関する事項」の大きな学習目標なのである。そしてそのことが以下に引用する、「学習指導要領」に定められた「国語」の「目標」に到達するための重要な方法でもある。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

ところで小学校入学以前の乳幼児は、どのようにして言葉を獲得し、語彙を増加していったのであろうか。拙稿「こどもと言葉に関する試論」⁷にて、「一般調査による乳幼児の言語機能通貨率」を採り上げ、概ね誕生から1歳6～7か月までの97.6%のこどもに発語がみられることを指摘した。それからこどもたちの語彙は爆発的に増加していく。以下の逸話がそれを如実に物語る。

笑い話にも似たある父親の述懐がある。時しも長男が一歳の誕生日を間近にしていた。その子の父は、たまたまドイツ語の習得を必要としていた。まったくことばをもたぬ状態から出発していた子どもが、わずか二、三年のあいだに日本語を使いこなすようになっていく。そこで父親の決意したことは、それなら、わが子がこれからおぼえていく日本語と対応したドイツ語の単語と文とを、子どもの速度に合わせて自分もおぼえてゆこう。二年間ほどで自分も日常会話にこと欠かぬドイツ語を立派に身につけることができるだろう、と。そのころ長男がやっと話していた語は「ママ」と「マンマ」だけであった。その状態は二、三か月もつづいた。父親は毎日「エッセン」と「ムッタア」だけでよかった。そのうちに「ワンワン」（フント）が加わる。父親にとっては毎日たいくつきわまりない悠々としたベースの学習であった。しかし間もなく、先にのべた言語の爆発的獲得期がはじまった。様相は一変する。子どものおしゃべりの後を、父親のドイツ語は必死に追おうとする。しかしそれも空しい競争におわる。三歳に入ったわが子の日本語の語彙や文の流暢さ、表現の豊富さにくらべて、父親の方の成果はみじめなものであった。子どもはまさに日本語を獲得したのであるが、父親の方はドイツ語についての若干の習得はあったとしても、ドイツ語の獲得ということからは、およそ縁遠かったのである⁸。

幼児によって獲得される使用語の概数は、「2歳で約300語、3歳が950語前後、4歳で約1600語、5歳が2000語ぐらいで、6歳になると約2700語に達して」⁹いるという。つまり「語彙」の学習は小学校入学の遙か以前、乳児期から始まっていると言ってよい。「保育所保育指針」第二章の2「発達過程」では、「おおむね6か月未満」から「おおむね6歳」まで、こどもの発達過程を8段階に分けて記している。そのそれぞれについて列挙する暇はないが、特に低年齢児ほど、保育者との「応答的関わり」が重要で、それが「言葉の獲得」に大きく機能するとされる。

このようにして言葉を獲得してきたこどもたちが、小学校の国語科でどのような語彙を育むのか、そのために、何を、どう教えるかが、新要領での「国語の特質に関する事項」の課題となるだろう。

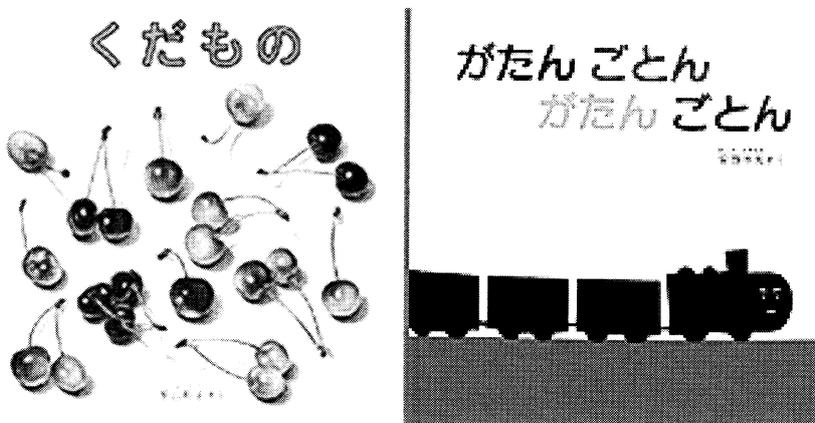
3. 小学校低学年における「上位語・下位語」の学習について — 「ものの名まえ」を教材として—

「ものの名まえ」は光村版小学校教科書『こくご一下 ともだち』に「単元 ことばって、おもしろいな」で採り上げられている教材である。教材としての歴史も古く、1989年改訂の要領に沿った教科書から継続して採択されている。言語学では「包摂語」と「被包摂語」の関係で説明される「上位語・下位語」の概念は高度に抽象的である¹⁰。しかしながらこどもたちは、小学校に入学する前からその概念を認識しているのである。たとえば幼稚園や保育園で展開される「言葉あそび」である。

やおやさんの お店にならんだ しなもの 言ってごらん
よく見てごらん 考えてごらん ……

これは「魚屋さん」や「くだものやさん」などに置き換えても遊ばれる。そのような言葉あそびを通して、こどもたちは言葉を体系的に把握していく。

あるいは0歳児からを対象とした以下の絵本である。



発語に到るまでのこどもの絵本に対する興味は、概ね、

- ・ <色彩>
- ・ <親近感のある題材>
- ・ <繰り返しあるいは漸層的表現>

等がポイントとなる。それ故1歳児までのこどもの絵本への興味は、食物や日常の事象を素材としたものが適している。

「くだもの」や「がたんごとんがたんごとん」に描かれた身近な食材を、乳幼児が目にし、読み聞かせをすることで発語を促す。言葉の体系的把握＝語彙の育みは既に始まっているのである。

以下に「ものの名まえ」の本文を挙げる。

けんじくんは、夕がた、おねえさんと 町へ かいものに いきました。はじめの おみせには、りんご、みかん、バナナなどが、ならんで います。ふたりは、 五百円で りんごを かいました。

この おみせは、なにやさんでしょう。

つぎに、さかなやさんに いきました。 あじ、さば、たいなどが、ならんで います。けんじくんが、

「さかなを ください。」

と 言って、千円さつを 出しました。おみせの おじさんは、

「さかなじゃ わからないよ。」

と、わらいながら いいました、

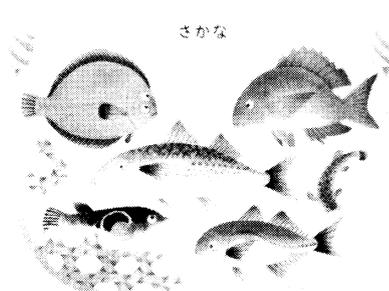
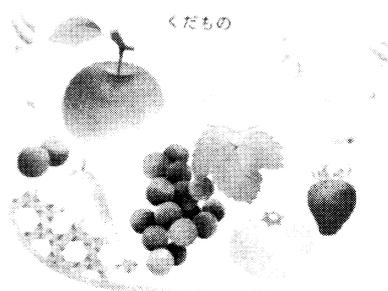
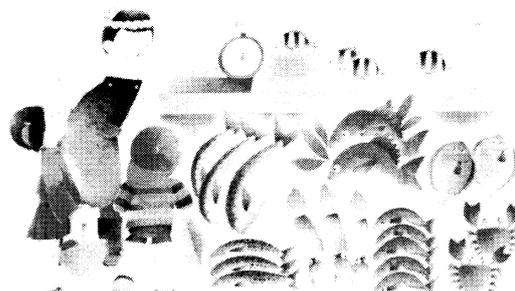
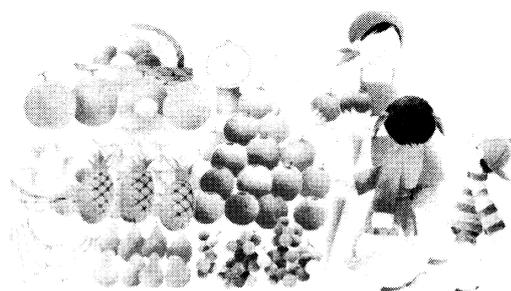
おじさんは、なぜ「わからないよ。」と いったのでしょうか。

ものには、一つ一つに 名まえが ついて います。 りんご、 みかん、バナナなどは、一つ一つの 名まえです。

一つ一つの ものを、まとめてつけた 名まえも あります。りんご、みかん、バナナなどをまとめて つけた 名まえは、くだものです。

さかなも、まとめて つけた 名まえです。一つ一つを わけて いう ときには、あじ、さば、たいなどと、一つ一つの 名まえを つかいます。(但し太字は原文)

先の「言葉遊び」との関連で言えば、領域「言葉」から「国語」への、見事な幼小の接続と言うことが出来る。4ページに亘る本文のそれぞれのページに以下のような挿絵があり、本文理解の補助となっている。



つまり、「くだもの」と「りんご、みかん、バナナなど」、そして「さかな」と「あじ、さば、たいなど」の関係が「上位語」と「下位語」との関係になっているのであるが、これを「一つ一つの名まえ」(下位語)と「一つ一つのものをまとめてつけた名まえ」(上位語)とに類別しているのである。

「学習指導書」(2005年2月)によれば、学習時期は1月上旬、「おみせやさんごっこをしよう」と併せ11時間(内読む3、書く5、話す・聞く3)が割り当てられている。「目標」は「◎ものの名前の関係(上位語・下位語)に興味をもつ。◎お店のちらしを書いたり、客や店の人の役に分かれてやり取りしたりして、『おみせやさんごっこ』を楽しみながら、上位語・下位語についての理解を深める」とあり、「この教材で身につけたい力」として、以下の項目が列挙されている。

◎「ものの 名まえ」を読み、内容の大体が分かる。(読イ)

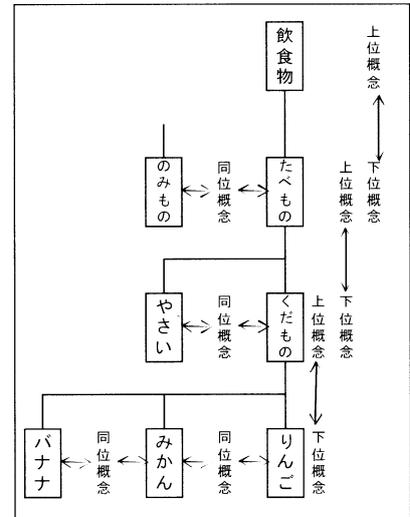
◎売る品物のよさが伝わるように、宣伝のちらしの文章を考えて書く。(書ア)

○宣伝のちらしに必要な事柄を集める。(書イ)

◎客と店の人になって売り買いのやり取りをする。(話・聞ウ)

前章にて指摘したように、これは複合教材なので3領域からの到達目標が立てられている。同「指導書」には「資料」として渡辺実氏の『「ものの名まえ」について』という文章が載せられている。

上位概念語・下位概念語という観念は、一年生には無理だけれども、一つ一つの名前とまとめて言う全体の名前とは、一年生にとってなじみ深いであろう。くだもの名前をもっと多く挙げることで、つまり、「くだもの」の下位概念語である「りんご・バナナ」などの同位概念語をもっと多く挙げることは、一年生にとって容易であると同時に楽しいであろう。そうしたことを「くだもの」以外の、いろいろなものについて考えさせたい。ただし、同位概念語を列挙する楽しいゲームめいた学習を、「全体をまとめて言う呼び名」で締めくくりをつけつつ進ませたい。／そして、「全体をまとめて言う呼び名」つまり上位概念語が、またその同位概念語といっしょになって、もっと抽象度の高い言葉の下位概念となる、という階層状の多段関係があることをも理解させたいものと思う。



語彙の学習は、「解説」によれば他に「同義語」「類義語」「対義語」「同音異義語」「多義語」等に発展していく。「ものの名まえ」は、以後連綿と展開する「言葉の体系的把握」の、端緒となるべき重要な教材として意義深い。

注

- 1 『伝統的な言語文化と国語の特質』についての指導法研究(1)(紀要『V I S I O』39号2009年6月)
- 2 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm
- 3 「こどもと言葉に関する試論」(紀要『V I S I O』32号2005年7月)
- 4 『言葉と無意識』(1987年10月講談社現代新書)。丸山氏は「命名作用」を「カテゴリー辞退を生み出す命名作用(世界の分節)のような一次的機能と、生まれた犬に『ボチ』と名付ける二次的命名作用(ラベルの貼付)としての機能の二つがある」と指摘する。
- 5 築島裕は「方言と標準語」について、以下のように規定した。則ち「一つの国語の内部において、音韻・文法又は語彙などの点で相違があり、しかも、それらの相違によって、幾つかの言語団に分れるとき、夫々の分団を広義の『方言』という。／広義の『方言』は、更に『階級方言』と『地域方言』とに分けられる。『階級方言』とは、社会階級・職業などの相違に伴って生ずる国語の諸相をいい、『地域方言』とは、地域によって相違する国語の諸相をいう。この『地域方言』のことを狭義の『方言』ともいう。本書では『方言』の語を、この意味で使用することにする。／『方言』に対して全国共通に用いられている言語を『共通語』という。『共通語』は現実に用いられている言語であるが、この中には理想的な言語としては好ましい要素も、好ましくない要素も併せ含まれていることが普通である。かような要素を取捨選択して、理想的な状態に整えた言語を『標準語』という。／『方言』とは、言語学的には一つの地域における言語団全体を指すのであるが、その中には共通語

と同じ要素もあり、又異った要素もある。その異った要素は、音韻・文法・語彙などに見られるが、殊に語彙について『俚言』ということがある。『俚言』は共通語に存しない、方言特有の語彙の意である。世間一般に用いる語で、『東北弁』『大阪弁』のような『一弁』という語は、言語学的な意味での『方言』に近い。しかし世間一般には『俚言』のことを『方言』ということも少くない。又『訛』という語も用いるが、これは方言の音韻上の特質をいうことが多い。又、これらの語は多く卑蔑の意をこめて用いられることが多い。／現実に行われているすべての国語は、必ず何れかの『方言』に所属する。東京で行われている国語は『東京方言』である。現在の「共通語」は『東京方言』が基になっているものであるが、それと全同ではない。『東京方言』には『俚言』や『訛』が存在するのである」。(築島裕『国語学』1964年5月東京大学出版会、但し下線原文)

- 6 『文章のかたちとこと』(1989年4月筑摩書房)
- 7 3と同。
- 8 岡本夏木『子どもとことば』(1982年1月岩波新書)
- 9 小林芳郎「領域『言葉』に関する乳幼児の発達の姿」(田中敏隆監修吉永八代子編集『幼稚園・保育所の保育内容－理論と実践－保育言葉』1992年7月田研出版株式会社)
- 10 池上嘉彦氏は以下のように指摘する。「『子供』と『息子』との間には、前者が上位概念で後者が下位概念であるという関係がある。論理学では『外延』(つまり、その語を適用できる対象の範囲)と『内包』(つまり、それらの対象に共通の属性)という術語を使って、上位概念は下位概念に比べて外延は大きいけれども、内包は小さいというような規定の仕方をする。例えば、子供の数は息子の数より多い(つまり、『子供』の外延は『息子』の外延より大きい)けれども、子供に共通の属性は息子に共通の属性より少ない(つまり、『子供』の内包は『息子』の内包より小さい)。息子というものには子供に共通の属性の上に、少なくとも<男性>という属性がさらに余計に加わるからである。／上位概念を表わす語を『包摂語』、それに対する下位概念を表わす語を『被包摂語』(hyponym)、両者によって構成される意味関係を『包摂性』(hyponymy)と呼ぶことにする。『包摂性』の関係が成立している場合、上位概念を表わす包摂語が存在していることも、していないこともある。例えば『父』と『母』に対しては『親』という包摂語が存在するが、「おじ」と「おば」や「おい」と「めい」といった組に対する包摂語はない。『兄』と『弟』の場合にも包摂語が欠けているので、時として『キョウダイ』というような本来集合的な意味を持つはずのものが臨時に包摂語として使われることもある」。(『意味の世界』1978年11月NHKブックス330)