

## 説明的文章の読みにおける「こそあど言葉（指示語）」の捉え

著者	梅澤 実
雑誌名	川口短大紀要
巻	23
ページ	105-116
発行年	2009-12-01
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1354/00000720/">http://id.nii.ac.jp/1354/00000720/</a>



# 説明的文章の読みにおける 「こそあど言葉（指示語）」の捉え

梅 澤 実

## 1. 問題の所在

「こそあど言葉」を話し言葉として取り上げて指導する場合、話し手と聞き手がどのような位置関係にあるかが指導される。しかし、説明的文章の読みにおける、「こそあど言葉」の指導は、その指し示すところを問うことが主であった。

説明的文章においても「こそあど言葉」の使用は、筆者と説明対象との距離を示すものである。説明的文章において筆者が、説明対象を「これ」と指示する場合と、「それ」と指示する場合とは、筆者とその説明対象との距離に違いが表れる。それは、使う側（筆者）の意識にとってそうであると同時に、読み手にとっても、その説明対象と読み手との距離を意識させられる。読み手は筆者の設定した視点に自己の視点を設定し説明対象に迫ることになる。

説明的文章の読みにおける「こそあど言葉」の指導において、単に指示内容を捉えさせるだけでない指導は、説明的文章の指導として重要であるとされてきた筆者の「ものの見方」を捉えさせるものになるとともに、説明的文章を書く上でも必要である。そこで、本論では、説明的文章における「こそあど言葉」の働きを児童がどのように捉えて読み進めているかを探ることを目的とする。

## 2. 説明的文章の読みにおける二つの対立解消の試み

—「書き手の視点」と「レトリック感応力の増幅」を中心に—

説明的文章の読みの指導では、「形式的言語操作主義」と「内容主義」という二つの対立の歴史が長く続いてきた。

この二つの対立を解消すべく説明的文章の読みの指導法として、小田迪夫（1986）は、自らの説明的文章指導を「読むことの指導は、結局、書き手の認識の視点と読み手学習者の認識の素地（先行経験、先行知識や思考力のレベルのありよう）を両極として、教材を学習者につなぐ作業

である」(p.114)とし、「書き手の認識」を学ばせる方法として、「書き手の視点」と「レトリック感応力の増幅」を提起した。

小田は、文章には「書き手の視点」が存在するという前提に立ち、その視点は、「思考のなかに、ある遠近法的な構成された空間をつくること」であるとする。それは、「ある風景を秩序立てて見るができるようにすること」であり、読み手は文章を読む過程で必然的に「書き手の視点」に立つことが要求される。そして、その文章で説明する対象(題材)について、読み手の既有知識を再構成することになる。このことが、「書き手の対象認識の視点が明確に捉えられたときの読みの思考形成の姿」であるとする(前掲, pp.110-111)。これが、「書き手の認識の視点と読み手学習者の認識の素地(先行経験, 先行知識や思考力のレベルのありよう)を両極として、教材を学習者につなぐ作業である」ということである。小田の言う「レトリック」とは、従来の美辞法や議論法, 説得法といった「特定の表現技法に限定」することなく、「表現→理解にずれや障害」を解消するための方法である。書き手が説明しようとする説明対象と説明内容に読み手を誘うための表現技法であるといえる。従って、「ある風景を秩序立てて見るができるようにする」という「書き手の視点」もまた、筆者の設定した「レトリック」ということになる。「レトリック感応力」を指導するとは、「書き手の視点」に立って読み手が読むことができるようにすることであり、そうした「レトリック」に読み手が敏感に反応できるような指導を行うということである。

寺井正憲(1990a, b)は、筆者概念の強調という観点から小田迪夫の「レトリック感応力」と「書き手の視点」論を検討し、「『筆者』概念の強調は、読み手の『レトリック感応力』を高める結果をもたらす」ことになり、「『筆者』概念を強調することで、文章中において題材を遠近法的に構成する視点という概念を導入することができる」とした。寺井は、この「『筆者』概念」を「文章中の情報に筆者の意識が反映されると捉える」ものとしている。寺井の論は、小野の提起した説明的文章の読解指導に、筆者概念を導入することが有効であることの検証であった。

説明的文章を書く上で、筆者は説明対象に迫るためにある「視点」をとる。「こそあど言葉」は、「視点」を認知させるものであり、読み手を説明対象に導くための筆者の「レトリック」ともなるのである。

小田の論では、書き手の「視点」に読み手が立つことを当然のこととしているが、そうした説明的文章の「読み方」は、初めから読み手に身に付いているものではない。また、寺井の「『筆者』概念」の導入を図るためには、そうした「読み方」がいかに形成されるかを明らかにしなくては、「教材を学習者につなぐ作業」はできない。そこで、説明的文章の指導法改善のためには、筆者の「説明対象への視点」と「レトリックとしての視点」が表れる「こそあど言葉」に着目し、読み手はどのように「こそあど言葉」を認知するかを捉え、読み手の読みの思考活動を分析する

ことが重要となる。

### 3. 認知心理学からの知見 — 説明文スキーマを中心に —

認知心理学は、読み手である子ども達がどのように説明的文章を読んでいるかを解き明かそうとしてきた。その過程で、文章を理解する際に理解の枠組みとして重要な働きをするものとして文章の展開構造に関するスキーマの存在を指摘した。この文章の展開構造に関するスキーマには、文種により物語スキーマと説明文スキーマがあることが明らかにされている。幼児においては、物語スキーマと説明文スキーマの発達過程に開きがあり、小学校入学前の幼児には物語スキーマが既に形成されていることが明らかになっている（内田伸子 1982, 丸野俊一・高木和子 1979）。説明文スキーマが十分に発達していない段階では、幼児期に形成された物語スキーマが、説明的文章の読みにも物語スキーマが寄与するという知見もある（フリードル, ハレ 1979）。逆に、物語スキーマの影響により、説明的文章の読みが阻害される場合もある（梅澤 1998）。また、岩永正史（1991）は、小学校児童の説明文スキーマの発達を探り、中・高学年に至って、話題や問題を解決するための試みなどの説明文スキーマを獲得することが報告されている。

しかし、この説明文スキーマが具体的にどのようなものであり、それはどのように発達していくものかは、まだ十分に明らかにされたとは言い難い。小田が当然のこととした「読み手が書き手の『視点』に立って読む」ことをどのように獲得してくるのかを明らかにすることは、説明文スキーマの中身とその形成過程を知る上でも有効なものになると考えられる。

### 4. 国文法における指示語（こそあど言葉）の研究知見

国文法における指示語（こそあど言葉）の研究から、「コ・ソ」の使い方について次のような知見を得ている（『コ』とは、「ここ、これ、この」、『ソ』とは、「そこ、それ、その」の総称である。それぞれ「コ系」「ソ系」と呼ぶこともある）。

今井幹夫（1986）は、「ソ」は観念的に聞き手や読み手に事柄を移行させたと判断した場合に多用されると説明する。また、倉持保男（1986）は、「主体的な立場から事柄を叙述する際に『コ』が用いられるのは、聞き手を対立者として捉え、自己を押し出そうとする意識の現れではないか。」とする。井手至（1987）は、「すでに表現された先行の叙述内容は、聞き手の了解したものとして、聴者の勢力圏内にある話材として意識されるため『ソ』で指示される。『コ』は、話し手と聞き手の勢力圏が重なり、話し手の勢力圏がそのまま聞き手の勢力圏であると意識される場において、すでに聞き手の勢力圏に属しているとみなされる話材をなお話し手の勢力圏に属

すると捉えでのことである。論文・小説などの非特定の読者を想定したときの文章では『コ』によって先行表現の内容を指示するということは、話し手が聞き手との心理的距離をなくして、身辺に話しかけようとする効果をねらったものとみることができる」と説明する。

本論は、説明的文章に使用されている「こそあど言葉」を抽出し、読み手である児童・大学生が、どのように「こそあど言葉」を挿入して読み進めているかを探り、「こそあど言葉」の持つ表現主体と理解主体とによって作られる場面で説明対象とされる素材を表現主体がどのような関係にあるものとして捉えたかという関係概念を表すという特性（倉持・前掲）に着目し、「こそあど言葉」使用の意識を発達段階的に考察することを目的とする。

「こそあど言葉」についての規定は、佐久間鼎（1940）、時枝誠記（1950）に従う。山田・橋本文法が「こそあど」を根幹とし種々の付属形式を伴った一部の体系性に着目しながらも形態・構文上から、それらを一括して同一のカテゴリのものとして扱わなかったのに対し、佐久間・時枝は、指示語を一括して同じカテゴリーで扱うべきだとした。本研究では、この佐久間・時枝の考えに従う。即ち、指示語を指示代名詞としての働きだけで捉えるのではなく、「この」などの連体詞としての働きや「こう」などの副詞としての働き、「こんなに（で）」などの形容動詞としての働きをもつものも含めて指示語として捉えるということである。

## 5. 調査方法

調査年月：小学校3・5年・2008年9月～10月、大学生・2009年10月

対 象：東京都M小学校、N小学校3年生（112名）・5年生（102名）、短期大学生（47名）

調査素材：「ありの行列」（光村出版3年生教科書）

M、N小学校とも光村版教科書を使用していない。大学生も事前に読んでいない。

調査は、説明文の中で使用されている「こそあど言葉」の部分を空欄にし、そこに「コ系」「ソ系」のいずれかを入れさせる（「資料 調査問題」参照）ものである。

調査対象者は、文章中の空欄に、説明文「ありの行列」の筆者は、「こそあど言葉」の「コ系」「ソ系」のどちらを入れるだろうかと考える。即ち、説明文「ありの行列」の筆者は、読み手である「自分（読み手）」に向かって、どのように説明するかと考えて選択することになる。説明的文章とは、読み手にある情報を伝えるために書かれた文章であるという認知は、小学校3年生段階で十分に獲得している（梅澤1995）。従って、この「こそあど言葉」の選択にあたっては、「あり」について説明しようとする内容（情報）は筆者の側のものであるという認知のもとに行われることになる。また、大学生には、選択理由を記述することを求めた。小学3・5年生には必要とした部分において適宜（以下の「6」の分析部参照）選択理由をインタビューした。

## 6. 「こそあど言葉」の調査結果と分析

「ありの行列」における「こそあど言葉」の調査結果が下の表である。

①～⑮の「こそあど言葉」は、「コ系」「ソ系」のいずれを選択しても文法的に誤りではないし、内容において大きな違いをもたらすことはないものである。従って、それぞれの選択には、読み手の説明文に対する何らかの捉えがあると考えられる。大学生の選択は、小3・5年生に比べ、説明的文章において熟達した読み手の選択として捉えられる。そこで、まず、小3、5、大学生の三者の選択の仕方から、次の3つのグループに分類する。

第1群 小3、5及び大学生の選択がほぼ同じ割合のグループ ③⑤⑦⑨⑫⑭

第2群 小3と小5の選択に差がみられるグループ ②④⑥⑩

第3群 小3、5と大学生の選択に差がみられるグループ ①⑧⑪⑬⑮

以下、それぞれの群について分析する。

表 「ありの行列」の調査結果

問題番号	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧	
	この	その	この	その	この	その	これ	それ	この	その	この	その	この	その	これ	それ
本文(筆者)		○	○			○	○			○	○		○			○
小3 児童	78.4	21.6	37.8	62.2	21.6	78.4	51.4	48.6	40.5	59.5	45.9	54.1	73.0	27.0	32.4	67.6
小5 児童	86.1	13.9	69.4	30.6	19.4	80.6	70.4	29.6	55.6	44.4	63.9	36.1	88.9	11.1	47.2	52.8
大学生	29.3	70.7	97.4	2.6	24.2	75.8	72.0	28.0	48.3	51.7	41.5	58.5	91.0	9.0	27.3	72.7

問題番号	⑨		⑩		⑪		⑫		⑬		⑭		⑮	
	この	その	この	その	この	その	この	その	この	その	この	その	この	その
筆者	○		○			○		○		○		○		○
小3 児童	81.1	18.9	18.9	81.1	45.9	54.1	51.4	48.6	29.7	70.3	83.8	16.2	62.2	37.8
小5 児童	88.9	11.1	41.7	58.3	52.8	47.2	55.6	44.4	28.8	71.2	94.4	5.6	58.3	41.7
大学生	93.9	6.1	30.3	69.7	26.2	73.8	52.3	47.7	50.6	49.4	93.9	6.1	88.7	11.3

### (1) 第1群の分析

第1群の③と⑤では、筆者は「その」を使用している。これは、ウィルソンの実験での出来事であり、ウィルソンが「あり」を見ている視点を読み手もとることを要求される。③では、小3・5、大学生ともに「その」を78.4、80.6%、75.8%の割合で選択しており、8割近くが筆者と一致

している。それに対して、⑤では、小3・5は、「その」を59.5、44.4%、大学生は51.7%と「コ系」「ソ系」の選択が半々になっている。

⑦⑨⑭では、それまでのウィルソンの実験を受け、筆者は「この」と記述している。⑦では、小3が7割であるが、⑦⑨ともに小3、5、大学生ともに「この」を8割近くが選択している。大学生の選択理由のほとんどが、「それまでのウィルソンの実験を受け、その結果を強調する」と「まとめ」と「強調」である。

⑫は、筆者は「その」を選択しているが、小3、5、大学生の「コ系」「ソ系」の選択は、ほぼ半々の割合である。「コ系」選択理由は、「働きあり」を特定し強調したいという意識が認められた。

第1群の⑦⑨⑭は、筆者の選択した「この」という指示語を選んだ者は、小3・5年生及び大学生の7割以上で一致していた。この選択で、大学生は、「筆者はこのことを強調したかったと考えたから」「この内容は、この説明文において重要だということを筆者は主張したかったと考えたから」をその理由とする者が一番多かった。これは、本説明文において説明上重要なものであり、筆者が強調したいためであるということを表そうとしたという認知である。次に多かったのは、「筆者の側に近い内容だから」「筆者が初めに提示している内容だから」といった、情報が読み手より筆者に近いものであり、いわば筆者のなわばりにある情報であるという選択理由であった。次に多かったのが、両者を同時に挙げている者であった。前者か後者の内容をほとんどの学生が記述していた。5年生は、「大事なことと思ったから」「筆者の近くにあることだから」といった理由を選択の根拠としていた。3年生においても、そのいずれも7割の「コ系」選択をしていることから、5年生のように選択理由を明確に意識できていないかもしれないが、5年生に近い理由が選択に内在されることは推測される。

コ系かソ系の二者択一で一方の選択がほぼ70%のものについて、筆者と一致したものの割合をみると、大学生では66.6%、小5年生では46.7%、小3年生では33.3%であった。その中で、筆者の選択と小3・5年生、大学生ともにほぼ70%が同じものは、第1群の③⑦⑨⑭であった。

以上の結果から、第1群の「コ系（この・これ）」の選択は、情報が筆者の側に近く、説明においてその情報が重要であると筆者が考え、筆者の強調意識が働くときに使用するという意識が、小学3年生の段階で、ほぼ7割以上の割合で獲得されているといえる。逆に、「コ系」が使用されていたときには、筆者のそうした意識を読みとっているといえよう。これは、『コ』が用いられる理由として、倉持（1986）が「聞き手を対立者として捉え、自己を押し出そうとする意識の現れ」と予想したことを小3・5年生及び大学生の7割以上が「コ系」の使い方として認知していると言える。それは、「コ系」に出会ったときにそのように読むということである。

## (2) 第2群の分析

第2群は、②④⑥⑩であり、小3と小5の選択に差がみられるグループである。

②と④については、小5と大学生の選択が、筆者選択の「コ系」に7割が同じであったのに対して、⑥は小3と大学生が筆者選択の「コ系」選択が4割であったのに対して、小5のみが6割と突出していた。また、⑩は、筆者が「この」を選択したのに対して、小3と大学生の6割以上が「その」を選択し、小5は筆者と同じ「この」を4割が選択していた。

②は、直前の「ウィルソンという学者」を受け、筆者は「この」を選択している。大学生は、「この」選択理由を「これからの説明に重要な内容なので」というように、第1群での選択理由の第一に挙げたものと同じものを挙げた。小5以上は、直前に出現したウィルソンを、これからの説明対象になるという意識で「この」を選択していた。しかし、小3で選択理由を言語化できたものの中に「ウィルソンは初めて聞いたから」というものがあった。これは、「筆者が初めに提示している内容だから」といった筆者のなわばりにある情報という捉えか、既有知識にない「ウィルソン」を遠い存在として意識されたことによる可能性が考えられる。④では、筆者は直前の砂糖を見つけたありを指し、「これ」を選択している。小5と大学生では、「これ」を選択したほとんどが、「大事なことから」「強調したいから」といった選択理由を挙げている。即ち、ウィルソンの実験を使って、何事かを説明しようとしていると捉えているということである。④は、筆者の選択した「これ」という指示語選択が、小5年生及び大学生の7割以上で一致していた。小学3年生には、先の第1群の⑦⑨⑫が筆者選択と小3・5年生及び大学生の7割以上で一致していたことと考え合わせると、③の「そのさとう」を受け、それに行ったありであるとして、ありの行動をウィルソンの実験として捉えたと推測される。それに対し、小学5年生と大学生は、ウィルソンの実験結果につながる重要なありの行動としての捉えがあったことが、インタビューでも確認された。

⑥は、直前の「ありが巣に帰るときに通った道すじ」を受け、筆者は「この」を選択している。小5が「この」の選択率が高い。

⑩は、直前の道しるべとして付けた「液」を受け、筆者は「この」を選択。「この」を選択した小3が18.9%であるのに対して、小5は41.7%、大学生は30.3%の選択で、小3より高くなっている。

## (3) 第3群の分析

第3群は、①⑧⑪⑬⑮であり、小3、5の選択と大学生の選択に差がみられるグループである。

この第3群の5つの中で、①⑧⑪⑮は、筆者の選択したのと同じ選択をした大学生がほぼ7



割であり、それに対して、小3, 5年生の選択は、有意にその差が認められるほどではない。⑬は、「働きありたちも、えさを持って帰るときに、同じように液を地面につけながら歩く」を受け、筆者は「その」を選択しているのに対して、小3・5年生は、「その」を70.3, 69.6%, 大学生は49.4%という選択であった。

⑭は、前文の「ありの行列」を受け、筆者は「その」を選択。これを先に引用した今井(1986), 井手(1987)の「ソ系」使用は、「観念的に聞き手や読み手に事柄を移行させたと判断した場合」は、「すでに表現された先行の叙述内容は、聞き手の了解したのものとして、聴者の勢力圏内にある話材として意識される」ときに使用されるとする説明から、筆者は、読み手である児童にとって、「ありの行列」は読み手の生活でだれもが経験していることであるとして、「その」を使用したと考えられる。大学生のほぼ7割は、「ありの行列はだれでも見たことがあると筆者はおもっているだろうから」という選択理由に代表されるように、筆者の選択理由と同じ理由で「その」を選択している。しかし、残り3割弱の選択理由は、「これから説明する内容なので」「初めて出てきた内容だから」という情報がまだ筆者の側にあるという理由を挙げている。それに対して、「その」を選択した小3は21.6%, 小5は13.9%である。小3, 5は、「ありの行列」を読み手が見たことがあるからという捉えではなく、小5の「大事なことから」「これから説明することだから」といった選択理由から、この説明文が「ありの行列」を対象としたものであり、それを強調する意味で「この」を選択したと推測できる。

⑮の「それ」は、ウィルソンが研究したありの「おしりのところから」出す「特別の液」を指し示している。筆者は、ありのこの特別の液について、既に読み手の「勢力圏内にある話材として意識」して使用していると考えられる。

⑯は、⑮のありの出す特別な液を「その」で指し示している。小3・5は、「その」を54.1%, 47.2%, 大学生は73.8%が選択している。それに対し、⑧⑩で、「コ系」を選択した小3・5, 大学生ともに、特別の液こそ重要な情報であり、強調したいものであるという意識で選択している。

⑰は、⑮の説明内容を「そのため」と受けている。「その」を選択した小3, 5は、約7割が「その」を選択しているが、大学生は「この」「その」がほぼ半々の選択になっている。

⑱は、その前までに説明してきたありの出す特別な液を「この」で示している。大学生では約9割が「この」を選択しているのに対し、小3, 5の「この」の選択は約6割である。

以上の結果から、第3群の「コ系・ソ系」の選択は、第1群, 2群の選択理由を踏襲しながらも、小3, 5年生と大学生に、情報を強調するという意識と既に読み手の側の情報であるという意識とのどちらを優先するかの違いによって差が出たと考えられる。

#### (4) 小学3年の「こそあど言葉」の捉え

小学3年生では、筆者の選択した「こそあど言葉」と7割以上で同一の選択がなされたものは、①⑦⑨⑬⑭であった。それ以外の②③④⑤⑥⑧⑩⑪⑫⑮の10個は、筆者と違う選択がなされた（ただし⑧と⑮は67.6, 62.2%と微妙である）。これらの10個については、読み手である児童の読みがこの「こそあど言葉」の読み方において、説明対象に対して、どのような視点をとるかが全体として一致するほどには選択理由が明確にはなっていないということであり、それぞれの児童が、各自の思いでその説明対象に迫っていると考えてもよいであろう。しかし、それは個々の勝手な判断ではなく、個々で一定の視点を取り、自分なりに説明対象に迫っているということが、個の選択の様子から臆げではあるが見えてくる。筆者と違う選択が多かった③から⑥の選択の様子を見ると、そこに個にとっての視点の一貫性が見られた。

③～⑥までの選択の方法は、全部で16通りである。下記に示す(A)(B)(C)の3通りの選択は全体の87.2%を占めており、それ以外の選択は12.8%であり、(A)(B)(C)の選択との有意差が認められる。

③において「その」を選択した場合には、次の④で「それ」を、⑤で「その」、⑥で「その」を選択する者の割合が36.5%（3年生の全体に対する割合。以下同じ）と最も多い(A)。

次に多かったのが、③において「この」を選択した場合で、④で「これ」、⑤で「この」、⑥で「その」を選択している者の割合が29.8%と最も多い(B)。

次に、多いのが、③で「その」、④で「これ」、⑤で「その」、⑥で「この」を選択した者が20.9%であった(C)。

(A)の子供達の視点は、常に、「あり」の行動を「ウィルソン」という観察者の視点に重ねる意識のもとに設定していると言える。言い換えれば、(A)の子ども達は、「説明的文章は筆者があることを説明した文章である」という認知のもとに、筆者の説明を淡々と受ける姿勢で読んでいるとも言えよう。それに対して、(B)の子供達の視点は、第一段落によって「あり」を身近に感じ取った意識のもとに、さとうを見つけた「あり」をも同じ意識で、言わば、自分の勢力圏（経験したことがあり、既知のことであるという認知）内として、「コ系」の視点を取り続けたと言えるのではないだろうか。(C)の場合は、(A)と(B)の中間に位置し、「説明的文章は筆者があることを説明した文章である」という認知と、自分の勢力圏内のことであるという認知が文脈に即して発現したのではないかと推測される。

#### (5) 分析のまとめ

以上の分析から、「コ系」が使用されたとき、小3以上では、筆者が強調したいことという意識が働いて読んでいる。小5以上大学生では、この「筆者が強調したいことという意識」の他に、

「先に説明した内容であり、読み手の側に情報が移行しているという意識」とを文脈で使い分けながら読んでいることが伺われる。言い換えれば、これは、説明的文章における「こそあど言葉」の使用に関する説明文スキーマとも言えるものである。

しかし、小3と小5にかけての発達段階では、逆に「ソ系」のときには、「先に説明した内容であり、読み手の側に情報が移行しているという意識」が働きにくいことが予想される。「コ系」使用の「筆者が強調したいことという意識」とは逆の意識で「ソ系」が捉えられる可能性があることが示唆される。

## 7. まとめと課題 —「こそあど言葉」の指導の在り方—

以上の分析から、「コ系」について、説明対象が筆者の側に近い、また、筆者が強調したい内容であるときに使用するという意識が、小学3年生から形成されている可能性がある。それは、説明的文章で「こそあど言葉」の「コ系」に出会ったときに、そのように読んでいこうという枠組みを説明文スキーマとして形成しているとも言える。

さらに、小3年生の段階では、「コ系」について、筆者と読み手との距離よりも、筆者の「強調」、説明内容への重要度ということが優先されて認知されている可能性がある。また、小5年生では、「コ系」に出会ったときに、説明対象が筆者の側に近い、また、筆者が強調したい内容であるときに使用するという二つの認知が文脈に応じて揺れる段階であり、大学生のようにこの二つの認知を意識的に選択して読みとるまでには至っていないと考えられる。

そこで、説明的文章における「こそあど言葉」の指導においては、小学3年生の段階では、話し言葉で学習した、語り手と語り手が指示するものと聞き手との距離を表すものであることを説明的文章で使用される「こそあど言葉」にも適応して読んでみることを示唆していくことが必要である。さらに、「コ系」を筆者が強調しているとする読みをメタ認知させることも重要である。そうした読みが、段落の要約や論理の展開を捉える上で重要となるからである。また、こうした説明的文章における「こそあど言葉」への認知は、説明的文章を書く上で、自分の書いた説明的文章を読み手はどのように捉えるかを考えて推敲する上での視点にもなり得ると考える。

今後さらに、説明文スキーマの形声と説明的文章における「こそあど言葉」の読みとの関連を明らかにし、説明的文章の読解指導への在り方を検討したい。

### 引用・参考文献

- 井手 至 (1987) 代名詞『講座現代語8』 明治書院 pp.114-115  
 今井幹夫 (1986)『あなたとわたしの日本語』 社会評論社 pp.113-114

- 岩永正史 (1991) 「モンシロチョウのなぞ」における予測の実態 読書科学 34 巻 1 号 pp.121-130
- 内田伸子 (1982) 幼児はいかに物語を創るか 教育心理学研究 30 巻 pp.211-222
- 梅澤 実 (1995) 小学校 2 年生の説明文の読みの考察 — 「たんぼぼのちえ」(光村図書 2 年上) を例に既有知識が説明文の読みに与える影響を探る — 東京学芸大学附属学校研究紀要第 22 集 pp.191-202
- 梅澤 実 (1998) 小学 4 年生は説明文をどう読むか — 説明文読解過程における既有知識と説明文スキーマの働き — 読書科学第 42 巻第 3 号 (通巻 165 号) 日本読書学会 pp.98-105
- 小田迪夫 (1986) 説明文教材の授業改革 明治図書 p.112-213
- 倉持保男 (1986) 文章中の指示語の機能 国文法講座 6 明治書院 pp.121-122
- 佐久間鼎 (1952) 『現在日本語の表現と語法』 厚生閣 pp.22-23
- 寺井正憲 (1990a) 説明的文章の読みの指導過程 — 自然科学的な説明的文章の文章構成モデルに基づいて — 文教大学文学部紀要 3 号 pp.137-166
- 寺井正憲 (1990b) 説明的文章の読解指導論における「筆者」概念の批判的検討 読書科学 Vol.34 No.3 p.111
- 時枝誠記 (1950) 『日本文法口語編』 岩波書店
- 丸野俊一・高木和子 (1979) 物語の理解記憶過程における予測の役割 読書科学 22 巻 pp.69-78
- Freedle, R. & Halle, G. (1979) Acquisition of new comprehension schmata for expository prose by transfer of a narrative schma. In Freedle, R. O. (Ed.), *New directions in discourse processing*. Ablex Publishing, pp.121-135

(2009 年 12 月 16 日提出)

## 資料

## 調査問題

## ありの行列 大滝哲也

夏になると、庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。

①その行列は、ありの巣から、えさのある所まで、ずっと続いています。ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。

アメリカに、ウィルソンという学者がいます。②この人は、次のようにして、ありの様子を観察しました。

はじめに、ありの巣から少し離れた所に、一つまみのさとうを置きました。しばらくすると、一ぴきのありが、③そのさとうを見つけました。

④これは、えさを探するために外に出ていた働きありです。ありは、やがて巣に帰って行きました。すると、巣の中から、たくさんの働きありが、次々と出てきました。そして、列を作ってさとうの所まで行きました。不思議なことに、⑤その行列は、はじめのありが巣に帰るときに通った道すじから外れていないのです。

次に、⑥この道すじに大きな石を置いて、ありの行く手をさえぎってみました。すると、ありの行列は、石の所で乱れて、散り散りになってしまいました。ようやく一ぴきのありが、石の向こう側の道の続きを見つけました。そして、さとうに向かって進んで行きました。そのうちに、他のありたちも、一匹二匹と道を見つけて歩きだしました。まただんだんに、ありの行列が出来て行きました。目的地に着くと、ありは、さとうのつぶをもって、巣に帰って行きました。帰るときも、行列の道すじは変わりません。ありの行列は、さとうのかたまりがなくなるまで続きました。

⑦この観察から、ウィルソンは、働きありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと考えました。

そこで、ウィルソンは、働きありの体の仕組みをこまかに研究してみました。すると、ありは、おしりのところから、特別の液を出すことが分かりました。⑧それは、においのある、蒸発しやすい液です。

⑨この研究から、ウィルソンは、ありの行列の出来るわけを知ることができました。

働きありは、液を見つけると、道しるべとして、地面に⑩この液をつけながら帰るのです。他の働きありたちは、⑪そのにおいをかいで、においにそって歩いていきます。そして、⑫その働きありたちも、えさを持って帰るときに、同じように液を地面につけながら歩くのです。⑬そのため、液が多いほど、においが強くなります。

⑭このように、においをたどってえさの所へ行ったり、巣から帰ったりするので、ありの行列が出来るといわけです。⑮この液のにおいは、ありの種類によって違うことも分かりました。それで、違った種類のありの道しるべが交わっても、決して迷うことがなく、行列が続いていくのです。

(①～⑮の下線部の「こそあど言葉」を「この・その」「これ・それ」のいずれかを選択させる)