

こそあど言葉

——小学校の教科書と学説——

井上優希

(大槻ゼミ)

キーワード：こそあど言葉・学説・小学校の教科書

称したりする。

1 はじめに

ボランティア先の小学校で「こそあど言葉」¹⁾の授業があった。教師が教室内のいろいろなものを指し、児童が「これは」「それは」「あれは」で答えてコソアドについて学習している授業だった。その授業を見て、筆者も小学校のとき、距離の遠近でコソアの区別をすると習ったことを思い出した。

それをきっかけに、どれくらいまでの距離を「コ」で表し、どれくらい離れていると「ア」で表すかが気になり、話すときにどのように「こそあど言葉」を使い分けているのかに注意してみた。しかし、同じ位置のものに対して「これ」と言っていたり「それ」と言っていたりで、ほとんどが無意識のうちに使っていて距離を測ったりしていないのではないかと思った。そこで、コソアはどのように使われていると日本語研究では考えられているか、遠近だけで説明出来るものなのか、また、小学校ではどのようにコソアドの授業を行うのか、ということ調べていくことにした。

また、ドは不定称と呼ばれ、指示する対象がはっきり定まっていない時に用いるものなので、実際にはコソアが考察の対象となる。よって本論では、必要に応じてコソアドと称したり、コソアと

2 コソアについての学説

2-1 コソアとは

コソアは、指示語（または指示詞）と言われ、大槻文彦『語法指南』以来、「話し手から近いもの・中位のもの・遠いもの」という距離の遠近で対象を表す言葉であるという考え方が一般的であった。このような「距離区分説」に対して、佐久間鼎氏は『現代日本語の表現と語法（改訂版）』（1951）の中で、コは「話し手自身の勢力範囲（わのなわばり）」ソは「相手の勢力範囲（なのなわばり）」アは「それ以外の勢力範囲」を表すという論を展開した。コソアの使い分けは、物理的な距離ではなく、事物がどの人称に属しているかによるというわけである。この考え方を佐久間氏は次のように説明している。

話し手とその相手との相対して立つところに、現場のはなしの場ができます。その場は、まず話し手と相手との両極によって分節して、いわば「なわばり」ができ、その分界も自然にきまって来ます。前にのべたように「これ」は話し手自身の勢力範囲に属します。はなし手というかわりに、「われ」の「わ」を名としてこれを「わのなわばり」といってもいいわけで

す。これに対して、「それ」は相手の勢力範囲の中のものをしていうので、「なれ」の「な」をとって「なのなわばり」に属しているということが出来ます。(略) これをそれぞれ(コ)と(ソ)で代表させますと、それ以外の範囲はすべて(ア)に属します。「こちら・こっち」と「そちら・そっち」と「あちら・あっち」との関係も、この「わ」-「な」の対立の現場の事態に徴して意味をもつわけです (p. 34~p. 35)。

| | | | | |
|------------------|-----------------|---------------------|------------------|-------------------|
| 不定 | はたのも人 | 相手 | 話し手 | |
| ダ ナ レ タ | (第三者) (アノヒト) | (話しかけ) オマエ エタ | (話し手自身) ワタクシ | 対話者の層 |
| ド 系 | (はたのもの) ア系 | (相手所属のもの) ソ系 | (話し手所属のもの) コ系 | 指示されるもの 所属事物の層 |

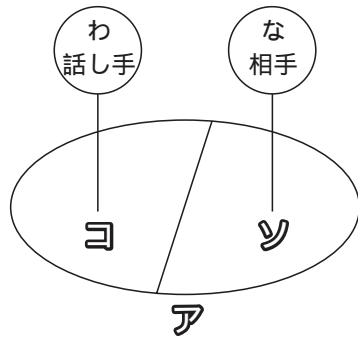


図1

今日の指示語研究は、この佐久間氏の考え方が出発点となっている。単なる距離区分説では説明できない次のような例(例①)も説明できる点で、より優れていると考えられたからである。

- ① A (背中がかゆいので)「ここ、搔いて！」
 B「どこ? ここ？」
 A「うん、そこそこ」

Aの身体の一部は、距離区分説でいけば、常にAによって「ここ」と指示され「そこ」と表現されることはないはずである。逆に当事者でないBが相手Aの身体の一部を「ここ」と指示しているが、自然な表現である。このようなことは、単なる距離の大小では説明がつかない。やは

り、その部分が誰の勢力範囲にあるのかによって使い分けられているという解釈の方が優れているのである。

2-2 佐久間説からの展開

佐久間氏の「勢力圏(なわばり)」説で、最も問題になったのは、ソの位置づけであった。ソが必ずしも相手(聞き手)の勢力範囲を表すとは言えない用法があることである(例②③)。

- ② 「どちらまで？」

「ちょっと、そこまで」

- ③ 「いい島だ。宿は遠いの？」

「ううん、そこよ」(『黄なる涙』檀一雄)

また、ア系も、話し手と聞き手の勢力範囲を除いた残りの範囲とは言えない(例④⑤)などが指摘されるようになった。

- ④ (独り言で)「あれはなんだろう？」

- ⑤ A「Bさんが芸能界に入ったのはどんな時代でしたか？」

B「あの頃は浅草オペラの全盛期でしたね」(吉本1986による)

このようなさまざまな考察の結果、コソアの使い分けは、「距離区分」説から、佐久間氏の「人称勢力区分」説を経て、「直接・間接経験区分」説ともいべき、金水・田窪(1992)説へと到達した。両氏によれば、コ・アは、話し手の直接経験している領域に存在するもの。ソは、話し手にとっては間接経験的な領域に属するものだという。

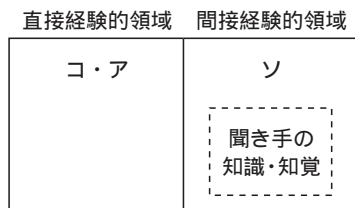


図2 p. 186

ソについてやや詳しく見てみよう。ソの指示領域は、聞き手がいる時には「聞き手に属する勢力範囲」を示す。その意味で話し手にとって間接経験的である。また、聞き手の領域が想定できない(例②③)ときや文脈指示(例⑥⑦)にも使用できる。

⑥ 「箱があったので、それに入れましたよ」

⑦ わたしは町外れの古ぼけたビジネスホテルに宿をとり、三日間そこに滞在した。

(金水・田窪 1990 による)

これらのことを考えると、ソの指示領域は、「話し手」にとって間接経験的だというわけである。

また、すでに言われているように、指示には、話の現場に存在する事物を指す「現場指示」と、話題にあがったものを指す「文脈指示」とに大きく分けられる。これをふまえて、金水・田窪両氏の考え方をまとめてみよう。

以下、「現場指示」「文脈指示」にわけて、両氏の言葉を引用することにする。

〈現場指示〉

コー話し手が現在働きかけているもの・処理中のもの・勢力を及ぼしつつあるもの

(典型的には、話し手が現に手に触れているもの、場所なら話し手が現にいる場所)

アー話し手が現在働きかけられないもの・処理不能あるいは処理済みのもの・勢力を及ぼせないもの

ソー間接経験的な現場を構成する。

(最もわかりやすいのは、聞き手が現場において知覚していると想像される対象)

〈文脈指示〉

コー(話し手の一執筆者注)説明という行為の中で話し手がまさに処理している対象

例：東京には日本で一番大きな図書館があります。これを国会図書館と言います。

アー話し手が過去に直接体験として出会った対象を指示するのに用いられる。

例 a：先生が学生だった時には、どのように勉強されたんですか？

b：あの頃は本がなくて、本当に苦労しました。(金水・田窪 1990 による)

ソー(文脈指示では一執筆者注)必然的に間接経験の対象として、ソ系列によって指示される。

文脈指示については、『セルフマスターシリーズ 指示詞』(1991)に次のような記述もあり、わかりやすい(ただし、ア系の記述は除く)。

コ系→前もって示した物事のうち、話し手が特に取りあげたいもの聞き手の注意を引きたいものを指す場合。

ソ系→すでに文章や会話の中に現れた物事を指す場合。

3 小学校の教科書について

以上、コソアドについて、日本語研究の世界ではどのようなことが言われているかを見てきた。では、小学校の教科書では、「こそあど言葉」はどのように説明され、また教えられているのだろうか。以下の項目に分けて検討してゆきたい。

1 「こそあど言葉」についての説明

2 「こそあど言葉」の使い分け

3 例題のあり方

4 「こそあど言葉」の単元目標

小学校では、コソアドは、「こそあど言葉」という単元で、三年生で学習することになっている。今回参照した教科書は、大阪書籍(大)、学校図書(学)、東京書籍(東)、日本書籍(日)(以上、平成14年発行)、教育出版(教)、光村図書(光)(以上、平成17年発行)である。なお、()内の文字を各教科書の略称として、以下随時使用する。

3-1 「こそあど言葉」についての説明

学校図書以外の各教科書には、こそあど言葉とはどういうものかを説明している。たとえば大阪書籍には、

ものをさししめすときには「これ」、場所をさししめすときには「ここ」、方向は「こちら」などと使い分けます。こそあどことばは、一度言ったことばをくり返すかわりに使うことで、文章や話が長くなったりくどくなったりするのをふせぐことができます (p. 69)。

とあり、こそあど言葉は、もの・場所・方向を指すときに使うということや、どういう効果があるかということがよく分かるように述べられている。

東京書籍は、

「こ・そ・あ・ど」で始まり、指ししめす働きをすることばを「こそあどことば」(指示語)とといいます。

として、「こそあど言葉」の名づけの由来も示されているし、次のように項目ごとに「場所・様子…」などに分類されていてわかりやすい。

| 様子 | 方向 | 場所 | ごもの | |
|-----------|--------------|-----|----------|---|
| こう こんな | (こっち) こちら | ここ | この これ | こ |
| そう そんな | (そっち) そちら | そこ | その それ | そ |
| ああ あんな | (あっち) あちら | あそこ | あの あれ | あ |
| どう どんな | (どっち) どちら | どこ | どの どれ | ど |

図4 東京書籍 (p. 20)

それらに比べると、(日) (光) (教) では、「こそあど言葉」の全体像がつかみにくい。

(日) 「あの」「どの」「どこ」「そこ」「この」の言葉は、物や場所を指して言う言葉です。指して言う言葉には、ほかにも「これ」「ここ」「こちら」「それ」「そちら」「その」「あれ」「あそこ」「あちら」「どれ」「どちら」「どの」などがあります。言葉の上には「こ・そ・あ・ど」のどれかがついているので「こそあど言葉」といいます。

とあり、「こそあど言葉」の名づけの由来はわかりやすい反面、該当する言葉が羅列されているだけで、物・場所・方向を表すというまとめ方がないので、子どもにはわかりにくいと思われる。

(光) (教) では、さらに記述が部分的である((教)の例は省略)。

(光) 「これ・それ・あれ」や「この・その・あの」などは、何かを指ししめす言葉です。また、たずねるときには、「どれ・どの」などの言葉を使います。これらをまとめて「こそあど言葉」といいます。

また、(大) (教) (光) の各教科書には、「こそあど言葉」の一覧表が出ており(図3)、子どもたちが空欄を埋める形式になっている。

この表には、「物・場所・方向」などのほかに、「様子」を表す「こう・そう・ああ・どう」や「こんな・そんな・あんな・どんな」などの言葉が出ている。しかしこれらは、例題にもなく表にのみ唐突に現れる。「様子」を表すこのような

| | | | | | |
|-----|-----|-----|----|----|---|
| こう | こっち | | これ | この | こ |
| そんな | そっち | | | その | そ |
| ああ | | あそこ | あれ | あの | あ |
| どんな | どっち | どこ | | どの | ど |

図3 大阪書籍 (p. 69)

言葉も「こそあど言葉」の仲間なのだということを理解するには、教師のきちんとした指導が必要である。

3-2 「こそあど言葉」の使い分け

次に、教科書には、コソアドの使い分けについてどのように記述されているのかを見てみよう。

・教科書に使い分けについての記述があるもの

(大) (光) (日)

・教科書に使い分けについての記述がないもの

(学) (教) (東)

ここでは、「こそあど」の使い方について記述のある、(大) (光) (日) の教科書について見てみる。

(大) こ…話し手に近い場合。

そ…話の中にすでに出てきた場合。または、聞き手に近い場合。

あ…話し手・聞き手の両方から遠い場合。

ど…さしめすものがはっきりきまらない場合。

(光) こ…話し手に近い場合

そ…相手に近い場合

あ…話し手からも相手からも遠い場合

ど…指しめすものがはっきりしない場合

(日) は (光) と同じ内容を (箇条書きではなく) 文章で記述している。

3社とも使い分けに関しては、ほぼ同じ内容である。他社についても、教科書には載せないが、指導書などには記載があるので、授業の中で必要に応じて説明することなのだろう。しかし、この使い分けの記載の有無は、後で述べるように、この単元の学習目標とも関わってくる問題で重要である。

教科書の説明は、「話し手」だけでなく「相手」という言葉で説明している点や、ア系で「話し手・聞き手両方から」という説明がある点²⁾からして、佐久間氏の「勢力圏」や「人称区分」という

ことを意識しているようだ。しかし、基本的な説明は「遠近」であり、「距離区分説」による説明と言ってよい。

事物が目の前に存在する「現場」で、しかも簡単な状況であるなら、このような距離区分説による説明でも有効であるし、小学3年生に教えるには「わかりやすさ」というものも求められるだろうから、日本語研究の到達している、「話し手の間接・直接経験領域」による説明までを求めようとは思わない。ただ、以上の説明が現場指示の非常に限られた場合だけに使えることを、教師は心得ておかなければならないだろう。

また、3社とも現場指示における使い分けについて書いていて、文脈指示の説明はない (大阪書籍は、ソについてのみ、「話の中にすでに出てきた場合」という文脈指示の用法にふれている)。

各教科書の例題は、現場を絵で示したものを使い、どんな時にどんな「こそあど言葉」を使っているかまた使えばいいかを考えさせるものである。各教科書とも工夫がこらされて、子どもたちが自然と「こそあど」の使い分けを考えられるようにしている。

ただ、大阪書籍のように、現場指示の説明の中に、文脈指示の説明をまぜるといのはどうだろう。文章の中のを指示するコ・ソ・アについては、別に説明すべきではないだろうか。しかも、文脈指示のソだけを説明するというのでは、コ・ア・ドに文脈指示の用法がないというような誤解をも生みかねない。

このように、「こそあど言葉」の使い分けの定義と教科書の中にあげられている例題との関係が問題になってくる。次に、そのことに触れたい。

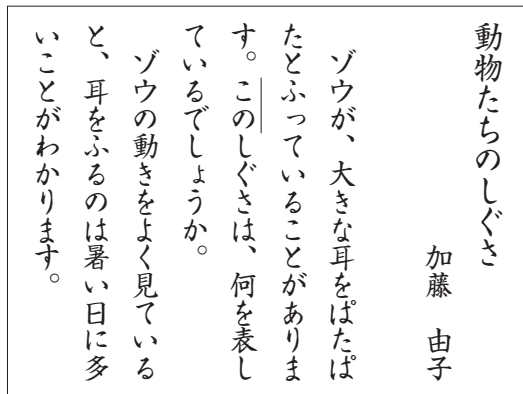
3-3 例題のあり方

大阪書籍では、「こそあど言葉」の導入として、次のような文脈指示の例をまずあげている (出典は略す)。

- このしぐさは、何を表して……
- その年のヒメボタルの数は……
- あの夜のことを思い出したのです。
- おうい、どこにいるのうっ。

そして、その後に現場指示の「こそあど」学習に適した絵がつけられている。

3-2 で見たように、大阪書籍が現場指示の使い分け中に文脈指示の説明（「ソ」）を入れていたのも、こういう流れがあったからかもしれない。しかし、先にも述べたように、「話し手から遠い近い」という距離区分説で、文脈における指示語の使い分けを説明することは、無理である。上記の、「このしぐさは、何を表し……（「動物たちのしぐさ」60 ページ）」を例にして、少し詳しく見ておこう。



この教科書の本文を見ると、「このしぐさ」は、「ゾウが大きな耳をぱたぱたとふっている」を指示しているが、これを教科書のコソアドの使い分けで説明すると、「この」だから「話し手に近い場合」となる。しかし、この本文で話し手（著者）に近いのか、聞き手（読者）に近いのかという精神的・物理的な距離についてはわからない。さらに、大阪書籍の教科書に書かれている定義には、「話の中にすでに出てきた場合」は「そ」を使うとある。とすると、「このしぐさ……」は「そのしぐさ……」と書いておかなければいけないということにもなりかねない。しかし、実際は

この文章は、文脈指示の「この」であり、「前もって示した物事のうち、話し手が特に取りあげたいもの、聞き手に注意を引きたいものを指す」という文脈指示の説明をすべきである。教科書に現場指示の使い分けしか書かないのなら、文脈指示の例題は入れないほうが良いのである。第一の問題点である。

大阪書籍と同様に、文脈指示の例題を混在させているのは、学校図書である。

学校図書では、「次の一線の言葉は何を指しているか、考えましょう。」として、次のような問題をあげている。

- ① 「…赤ん坊がうまれれば、すぐにむかえに来てくれる。それまでのしんぼうだ。」（7 ページ）
 - ② 「…なっ、そうしよう。そうしよう」（8 ページ）
- （以下省略）

これら傍線部の言葉が「何を指しているか」を考えることは、それぞれの作品の中では重要なことだが、コソアドの使い分けを学習しているところに、指示の内容を問う問題を持ってくるとは、学習者を混乱させるだけではないだろうか。全く次元の異なる例題を混在させているのは、学習の目的や目標が明確になっていないからではないかと疑われる。

学校図書の現場指示の例題（図5）は、小学三年生にむけてわかりやすく矛盾のないものであるだけに、この例題設定は惜しまれる。

その他の教科書では現場指示の学習に限定しているので、単元内において説明に矛盾が生じないという点ではよい。

ただ、理想的には、「文脈指示ではソ系がよく使われるのに、コヤアを使うのはどういう表現効果をねらっているからなのか—表現する側からの意識—」ということを考えさせる授業があってもよい。それによって、現場指示も文脈指示も連関

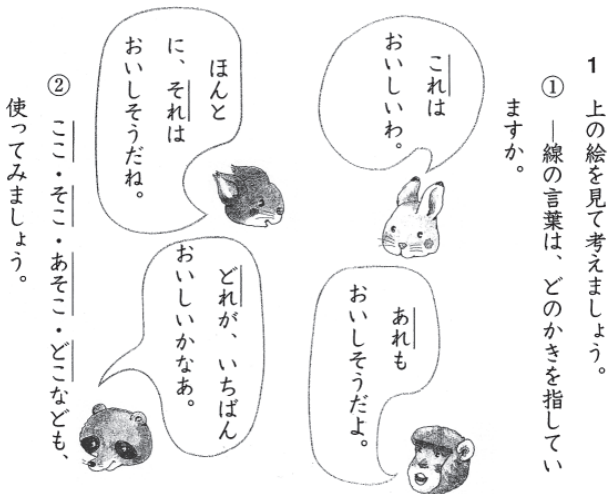


図5 学校図書 (p. 20)

させた「こそあど言葉の使い分け」の授業ができるわけである。

ただし、もしこれを実現するとすると、「こそあど言葉」の授業は、小学三年生ではなく、小学高学年か中学校における教材にすべきだと思われる。今後の検討課題である。

現場指示の使い分けで説明ができる上に、表現効果を読み取らせるという意味で、興味深かったのは、日本書籍のものである。

- ・僕があのぼうしを開けるよ。
だから、お母さんはこのあみでおさえてね。
(23 ページ)

「あの」と「この」を入れかえるとどうなるか考えましょう。

「この」と「あの」を入れかえるだけで、「ぼく」と「ぼうし」の位置関係や「お母さん」と「あみ」の位置関係が変わることがわかる良い例題だと思う。そして、「この」と「あの」を入れ替えるという作業は、コソアドの使われ方の発見だけでなく、筆者が言葉を選んで書いているのだという書き手の意識をも、子どもたちに教えてくれる。「表現」という観点からも、この例題を評価したい。

3-4 「こそあど言葉」の単元目標

最後に、「こそあど言葉」が小学三年生の授業単元として、子どもたちに何を学習させることを目標にしているのかについてまとめておきたい。各指導書をもとに列挙する。

- (大) …指示詞について、その種類や役割、使い方を理解し、自分の表現に生かす意欲・態度を育てる。
- (学) …指示語の働きが分かり、指示する内容をとらえることができる。指示語を適切に使うことができる。
- (教) …指示語のはたらきを理解し、適切に使う。
- (光) …指示語の働きについて知り、自分の表現や理解に生かす。

4社とも、この単元では、「指示語の働きについて理解する・適切に使う」という、ほとんど同じ目標をたてている。「指示語のはたらきを理解する」という目標のために、現場指示の絵があげられ(例えば図5)工夫がなされているのは評価できる。しかし、「適切に使う」という目標はどうだろう。小学三年生で「こそあど」を間違えて使うというようなことがあるのだろうか。また、コソアドの使い分けを知ったから、適切に表現できるようになるものなのだろうか。

高橋太郎氏は「幼児は二・三歳からコソアド系を使い始め、日常場面で使いそこねることはまず

ない。」(高橋 1956)と述べている。

とすれば、この単元を通して子どもが学ぶことは、意識せずに使っている言葉に、それぞれの働きや使い分けのきまりがあるということの発見ではないだろうか。

また、「指示する内容をとらえる」という次元の異なる目標をもってくるのも、すでに述べたように、この単元の目標が明確になっていないからだと思われる。

4 最後に

学校図書にかぎらず、他の教科書会社の指導書にも、

(大)(教)…以前、教科書で習った文章を例文とし、「こ・そ・あ・ど」が何を指すか考える。

のような指示のあることを考えると、「こそあど言葉」の単元は、「指示語は何をさすかを理解させる」という、内容理解へとつながる、あるいはつなげたいものであるようだ。

しかし、実際のところ、コソアドの使い分けと、コソアドの指示内容を理解することとは、全く別の次元のことであり、前者は後者の役には立たない。

コソアドの単元を「使い分け(きまり)」の発見ということにしぼることがまず必要だが、それにしても、現在の教科書では、現場指示と文脈指示の例題が混在している。教科書に出ている「こそあど言葉」の定義で、文脈指示のコソアドの使い分け説明をすることはできないのである。

なのに、どの出版社も指導書レベルになると、

現場指示と文脈指示をいっしょにして「こそあど言葉」を理解させようとしている。しかも、2時間の授業時数のなかで2つのことを教えることは不可能であるし、児童を混乱させるだけである。筆者は、この2時間の授業の中では現場指示のみを教えることがよいと思う。

「こそあど言葉」の単元が、ことばには使い分けの決まりがあるということ(「距離区分」という小学生にわかりやすいレベルでもよい)を子どもたちが発見することを目標とするものとして、教授されることを願うものである。

本稿の作成にあたっては、大槻美智子先生に懇切にご指導いただいた。記して感謝いたします。

注

- 1) 「こそあど」という言葉で「指示」する働きのある語群をひとまとめにしたのは、佐久間鼎氏である。『現代日本語の表現と語法』「代名詞の本質」p. 13 参照。
- 2) 「共有知識仮説」(金水・田窪 1992)と称されているものであり、松下大三郎や久野暉により提唱。堀口和吉によって疑問が提された。

参考文献

- 佐久間鼎 (1951) 『現代日本語の表現と語法』
高橋太郎 (1956) 「『場面』と『場』」『国語国文』25-9 (『指示詞』ひつじ書房 再録)
吉本 啓 (1986) 「日本語の指示詞コソアの体系」『言語研究』90 (『指示詞』ひつじ書房 再録)
金水 敏・田窪行則 (1990) 「談話管理理論からみた日本語の指示詞」『認知科学の発展3』
金水 敏・木村英樹・田窪行則 (1989) 『セルフマスターシリーズ4 指示詞』くろしお出版
金水 敏・田窪行則 (1992) 「日本語指示詞研究史から／へ」『指示詞』ひつじ書房