第38巻 第2号 (通巻 第148号) 平成6年7月1日 発行 (季刊)

特集・学校図書館の活性化(Ⅱ) 魅力ある学校図書館を目指して

堀 正信

まんが記号の読みとりに熟達度が与える影響 村田夏子

テクストの<空白>とその読み

丹藤博文

物語の理解過程

山本博樹

148

日本読書学会

◇本 号 目 次◇

特集・学校図書館の活性化(Ⅱ)

魅力ある学校図書館を目指して

鹿児島市立坂元中学校 堀

正 信 43

原著

まんが記号の読みとりに熟達度が与える影響 お茶の水女子大学 村 田 夏 子 48 テクストの〈空白〉とその読み 東京都立神代高等学校 丹 藤 博 文 58

物語の理解過程

会 長(理事長)

――どのように読み手は時間因果的な一貫性を構成するのか―― 大阪学院大学 山 本 博 樹 67

日本読書学会役員 (1993年4月1日~1996年3月31日)

佐藤 泰正

1 1	(-17-	- /		17.44	77.11.							
副会長	(副理事	長)		福沢	周亮							
常任理事	=	桑原	隆	阪本	敬彦	鳴島	甫	湊	吉正	柞	村石	昭三
理事	F	有沢信	发太郎	井上	尚美	今井	靖親	大村	はま	व	日田	明
		倉澤	栄吉	高木	和子	田近	洵一	徳田	克己	野	护地	潤家
		塙	和明	増田	信一	横山	範子					
監 事	F	平沢	薫	山本	晴雄							
常任編集	美委員	鳴島	甫	(編集委員長	€)							
常任編集	長委員	鳴島 池田	甫 進一	(編集委員長 井上	ē) 尚美	桑原	隆	阪本	敬彦	į.	恵田	克己
常任編集	美委員	池田	進一				隆 ld A. Le	• •	敬彦	Í	恵田	克己
常任編集		池田 James	進一	井上				• •	敬彦 伸子		恵田 正連	克己隆
		池田 James	進一 s M. F	井上 urukawa	尚美	Dona	ld A. Le	eton		ĭ		
		池田 James 有沢修	進一 s M. F を太郎	井上 urukawa 石原	尚美	Dona 今井	ld A. Le 靖親	eton 内田	伸子	i A	L連	隆
		池田 James 有沢依 大城	進一 s M. F g太郎 冝武	井上 urukawa 石原 大西	尚美 敏道 雄	Dona 今井 岡田 鹿内	ld A. Le 靖親 明	eton 内田 北尾	伸子倫彦	泛	L連 後藤	隆物一
		池田 James 有沢依 大城藤	進一 s M. F 发太郎 宜武 恒充	井上 urukawa 石原 大西 小林	尚敏道雄雄雄	Dona 今井 岡田 鹿内	ld A. Le 靖親 明 信善	eton 内田 北尾 首藤	伸子倫彦久義	泛	L連 後藤 高木	隆 惣一 和子

特集・学校図書館の活性化

魅力ある学校図書館を目指して*

鹿児島市立坂元中学校 堀 正 信**

1 はじめに

昼休み,校庭で遊んでいる生徒に目をやりながら図書館へ入る。すると多くの生徒が真剣に本に見入ったり, 司書の先生と談笑したりしている姿がそこにある。

生徒の心を引き付け、そこへ行けば何か新しい発見が期待できそうな魅力ある図書館にしたいと願い、平成2年度から3年間、図書館担当として司書の先生と知恵を出しあって試行錯誤の毎日であった。

この場をお借りして魅力ある図書館を創るための本校 での取り組みと私見を述べさせていただきたい。

2 本校の概況

本校は鹿児島市の北部の新興住宅地にあり創立15周年を迎えた。昨年度まで生徒数950名の大規模校であったが、今年度分離し、現在生徒数766名、職員数48名である。

蔵書は、8,401冊を越え1人平均10.9冊である。図書購入費は市費から51万円、PTAからの補助5万円、合計56

年間の貸し出し数の推移

年度	総貸し出し数	1人当たり
2	5,944₩	5.4∰
3	6,581₩	6.5₩
4	8,696∰	9.0冊

Creating an attractive school library

万円、1人平均589円(平成5年度)である。

3 図書館の位置・設営

1 入りやすい図書館…位置・館内

「図書館は学校の中枢である」といわれながら校舎から遠く離れたところにあったり、日当たりの悪いところにあったりする学校を見かけることがある。そういう状況を見るにつけ本校は恵まれていると思う。というのも、本校の図書館は本館2階にあり、南に面しているので、大変日当たりがよい。教室は1階と3・4階にあるので、どの学年の生徒にとっても、利用しやすい場所にあるといえる。

ところが、南に面していながら、赴任した当時は図書館全体が暗い感じがした。そこで、南向きという利点を生かし、採光を第一に考えて書架の配置転換を行った。窓ぎわや館内中央にある書架は生徒の胸よりも低くし壁ぎわに背の高い書架を並べた。その結果図書館全体が明るくなると同時に、カウンターから館内全体が見渡せる



〈明るい図書館〉

^{**} Hori, Masanobu (Sakamoto Junior High School, Kagoshima-city)

ようになり、広々とした感じになった。

2 気軽な図書館…設営・規則

廊下を通りかかった生徒がちょっとのぞいてみようかな,という気持ちになるような雰囲気をなるべく作り出すようにしている。

そこで、館内はもちろん館外の設営にも力を注いでいる。新刊書の紹介はもちろん、季節にあわせて設営のテーマを変えている。たとえば、6月は梅雨をテーマに紫陽花、蛙、かたつむりで可愛らしく、11月は夕暮れをテーマに法隆寺を中心に紅葉を散りばめ、12月はクリスマスツリーを飾るのである。

もちろん館内もそれにあわせて設営を工夫している。 要は絶えず季節感をだすということと、テーマにそった 設営をすることである。それらは手作りなので司書の先 生にご苦労いただいているが、図書係の生徒にも手伝っ てもらうことによって先生の負担を軽くすると同時に、 係の生徒とのコミュニケーションを図っている。

3 利用しやすい図書館…レファレンス・サービス

図書館の内外に館内案内を表示し、生徒の探している 本がなるべく早く見つけられるようにしている。また、 司書の先生だけでなく図書係の生徒に協力してもらって、 レファレンスサービスの向上に努めている。

最近になって、利用規則を緩和した。それまでは、1回の利用が1人1冊5日以内のところを1人2冊2週間以内としたり、開館時間を司書の先生の勤務時間ぎりぎりまで延長していただいた。このことは部活動や塾に忙しい生徒たちにとって好評であり、貸し出し数も伸びた。

4 図書の選定・予算

1 パランスのとれた図書…充足率

限られた予算のなかで生徒の読みたい本,教師の読ませたい本をできるだけたくさん購入したいと考えている。 また,学校図書館としてぜひ備えるべき基本図書もある。

そこで、まず蔵書数をもとになるべく充足率の低いも のから購入するようにしている。また、カウンターに「希 望図書購入用紙」を準備して生徒の希望図書を優先して



〈テーマは宇宙〉

購入している。その本人も喜ぶし,子供の観点から選ん だだけあって人気があり,図書室の利用度も高くなった。

それでもまだホワイトカードが依然としてクラスに10 名ほどいた。そこで次の項に述べるような方法を講じて みた。

2 魅力ある図書…絵本・漫画

中学校の図書館に絵本を置く。ましてや、漫画なんて ……。そうお考えの方も多いと思う。漫画を購入するく らいなら、その予算でほかの本を買ったほうがいいという意見にもうなずける。わたしも以前はそう考えていた。

ところが、「はだしのゲン」や「マンガ日本の歴史」を 入れたところ、予約しないと借りられないほど人気が あった。その後、手塚治虫や横山光輝等の漫画を順次購 入している。それによって、これまで図書館に来ること のなかった生徒の足を図書館に向ける効果はあったと思 う。今後は利用者を増やすためだけでなく、他の本の読 書につながる漫画や、授業に活用できる教材としての漫 画を計画的に購入していきたい。

また、絵本も数多く購入している。というのも、以前 絵本を授業で紹介したところ、男子生徒までが興味深く その読み聞かせを聞いていた。最近の生徒はアニメ世代 で、文庫本なども挿し絵の入ったものを好んで読んでい る。そういう子どもの実態にあわせて、限られた予算の 中で漫画や絵本の購入を積極的に考えていきたい。



〈絵本コーナー〉

3 司書の顔が見える図書…お薦めコーナー・新刊書 紹介

カウンターに司書の先生が座っていると生徒が、「先生なにかおもしろい本ない?」と入ってくる。そこで、図書館の入口に「お薦めコーナー」を設けた。それを設置して間もなくすると、生徒たちがそのコーナーをめあてにやってきては、すぐに借りていってしまうので人気のある本は3冊づつ購入するようにした。限られた予算(年間市費約50万円・PTA補助10万円)ではもったいない気もするが、生徒が読みたいときに読みたい本を与えてあげたいという考えからである。

また、このコーナーを設けることによって生徒が司書の先生をより身近に感じ、そこから先生の人柄や素顔を感じとってほしいと思ってのことでもあった。その後、 先生方にアンケートを取り「○○先生のお薦め」というコーナーも設けた。そのことがきっかけとなって先生と生徒に共通の話題が生まれたということを聞いて嬉しい 気がした。

5 学担・教科担との連携

図書館にはなりえないと思う。

1 教科指導と図書館…学習活動に利用・読み聞かせこれからの授業は、生徒自らが自主的・自発的に学び、調べる学習が多くなってくる。そんな中で学校図書館に求められるのは生徒が必要とする資料や参考図書を提供するということである。ところが、本校の図書館はまだ資料センターとしての役割を十分に果たしているとはいいがたい。そこでやむなく公共図書館を利用することになるのだが、なるべくなら学校図書館だけで用を足したいところである。そうすれば今以上に、他の教科の先生方にも図書館を活用していただけると思う。図書館担当者といえば国語科、そして授業で図書館を利用するのは国語科だけということではいつまでたっても、開かれた

そこでこれから何年か文学書の購入を抑え、生徒の学習に役立つ本(学習材となるもの)を購入するつもりである。このことはバランスのとれた図書とは相反することになるかもしれないが、情報ステーションとして機能を備えた図書館を作ることが本校の急務と考えるからである。

また、昼休みを利用して司書の先生に読み聞かせをしていただいている。先生にとっては大変だと思うが、生徒たちはワイワイ言いながらもしばらくすると先生の話に聞き入っていた。これからは、生徒同士で友達に本を読んであげたり、それを聞いてあげたりするようになることを願っている。

2 学級指導と図書館…読書体験・学級文庫

朝のショートホームで生徒たちに「わたしのすすめる本」ということで読書体験を発表してもらった。自分が読んでおもしろかった本、おもしろかったところを短くまとめて発表するのである。すると、それまでの日常生活から話題を取り上げた1分間スピーチではなかなか自分の意見や考えを言いたがらない生徒が本のこととなると意外に話してくれた。みんなに紹介するために図書館

に足を運ぶ生徒もいたし、級友の発表を聞いて読書の幅 が広がった生徒もいたようである。

また、わたし自身も心に残った本を紹介したり、学級 文庫を設置したりしてなるべく自然な形で読書の習慣を 身に付けさせるように心がけている。

3 学校行事と図書館…読書週間・感想画・絵本作り

夏休みや読書週間を利用して読書感想文を募集している。しかし、生徒の中には文を書くのは苦手だという生徒もいるし、読書即感想文ということが子どもを読書から遠ざける一因となっている、という声も耳にするので感想画や創作絵本でもよいことにしている。特に女子生徒は絵本作りを喜び、2、3名のグループで昔話をアレンジしたり、全くの創作童話を作り上げたりして出品してくれる。

また、毎学期終業式で図書部による多読クラス、多読者の表彰を行っている。それによって、担任の先生や係の生徒が中心になって、年間を通してクラスをあげて読書に取り組んでいただけるのは有り難いことである。

6 今後の課題

1 くつろぎの図書館…カーペット・BGM

学校は勉強するところである。したがって図書館は物音ひとつしないシーンとした「緊張感」も必要である。だが、はたしてそれだけでいいのだろうか。日頃ずっと張りつめた生活を強いられている生徒にとって図書館にきたときくらいくつろいでほしい。そういう願いをこめて昼休みに、BGMを流している。

また,公共図書館や小学校を訪れた際に図書館の一部がカーペット敷きになっており、その上で子供たちが寝転んで本を読んでいる姿を目にした。何も机にしがみついて本を読むだけが読書ではない。中学校にもこのようにリラックスするコーナーを設けてみたいと考えている。校長先生も理解を示してくださっているのだが予算の関係でまだ実現していない。今後も、繰り返し要望していくつもりである。



〈坊ちゃん〉

2 ゆとりの図書館…空き教室の利用

本校の図書館の座席数は60余席。授業で一クラスで使うには十分なのだが二クラス合同の授業にはちょっと手狭である。また,昼休みに席が足りなくて立ったまま本を読んでいる生徒の姿を見かけることもたびたびであった。なんとかならないものだろうかと考えていたのだが,それがかなえられる絶好の機会が訪れた。というのも,本校は今年度分離して,各学年8クラスが6クラスになり,空き教室ができた。その教室を第2図書館として利用するということである。

しかし、このことはまだわたしだけの考えであり今後、他の先生方や校長先生、事務の先生方にその趣旨を理解していただきたいと考えている。また、そうなると司書の先生の負担も増えるのは火を見るよりも明らかである。多くの難問を抱えてはいるが、生徒のことを第一に考えてなんとか実現させたいものである。学校に図書館が2つ以上(できたら各学年に1つ)ほしいと思っている。

3 充実の図書館…蔵書・設備

充足率からみると本校は確かに基準を満たしてはいる。 しかし、わたしの目からみるとまだまだ物足りない。と いうのも、生徒が学習したことをさらに調べたいと思っ た時に役立つ本が少ないということと、蔵書の中に廃棄 してもいいようなものまで含まれているということから である。そこで今後、蔵書の量と質の向上に努め、生徒 の要求にこたえるべく中身を充実させなければならない。 彼らが今どんな本を必要とし、どんな本を読みたいと 思っているのか。また、生徒自らが自主的・自発的に学び、調べる学習を展開するためにも、学習活動に役立つ 資料や参考図書の整備を急ぐ必要がある。

施設・設備という点においてもまだまだ遅れている。 ただ、本市では降灰対策のため図書室と保健室に冷暖房 設備が整っているので今年の夏休みも生徒は自習室とし て図書室を利用していた。その他、コンピューターや通 信システムを導入し、公共図書館と一体となった生徒へ のサービスが行っていけたらと考えている。

7 おわりに

本校の図書館活動のささやかな活動の一端と私見を述べさせていただいた。

今, 私が願っていることは読書を通して心豊かで自分の人生を自分の手で切り拓いていくことのできる生徒を育てたいということと,子どもたちに読書の楽しさと感動を味わってほしいということである。そのためにも,今後も生徒にとって魅力ある学校図書館づくりに努めたい。

まんが記号の読みとりに熟達度が与える影響*

問題

まんがは言語性と視覚性の両者を備えた独特の表現様式を持つメディアである(川浦,1984)。本研究はまんがを日常的に読んでいる者とそうでない者を比較するなどして、熟達度(1)がまんが読解に与える影響を調べた。

川浦と磯貝 (1980) はともにまんがに関する心理学的な研究がきわめて少ないことを指摘している。川浦の行ったまんが研究の概観によれば、研究のアプローチは、まんが作品の内容を分析する立場と、まんがの表現方法の形式的側面に着目するスタイル分析の立場に大別できる。後者のスタイル分析は、作品の内容から独立してまんがのメディアとしての特性に着目した研究方法である。まんがは独自の表現形式を持っているため、その読解も文章の読解とは異なると考えられる。したがって、メディア特性を手がかりにしてまんがの読解過程を研究することは、認知及び情報処理機制を明らかにする上で価値あるものと思われる。

まんがの表現形式の特徴として、まず第1に挙げられるのは、言語と絵を統合させたものであるという点である。まんがの場合、言語と絵は画面上に単純に並列されているわけではなく、統合され、ときには融合されている。

第2に,独自の記号を持つ点が挙げられる。大城(1987) によれば,まんがは言語記号,図絵記号,複合記号から 成る。このうちまんがの絵の部分である図絵記号は,手 塚(1987)がまんがの3要素として変形・省略・誇張を

お茶の水女子大学 村 田 夏 子**

挙げている通り、現実を忠実に再現するわけではなく、 独自の手法で特徴をデフォルメし記号化したものである。 まんがにおける記号化は登場人物の感情・考えにまで及 ぶ (Knilli, et al., 1986)。ここで検討するのは、大城の 分類では図絵記号の下位に位置する「効果記号」である。 本研究でとり上げた効果記号は登場人物とともにいわば 舞台効果として描かれる絵を指す。一般に登場人物の余 白にはいろいろな記号が描きこまれるが、次の2種に分 けることができる。まず, 部屋の壁, 家具や公園の風景 など登場人物のまわりに存在する具体的な事物が描かれ る場合で、これらはその登場人物のいる場所を示す記号 となる(2)。もうひとつは「効果としての背景」であり、本 研究ではこちらをとり上げた。すなわち、具体物の存在 を示すわけではなく、「効果」と呼ばれるまんが特有の画 面処理である(3)。スピード線、カケアミ、ベタフラッシュ などと呼ばれる線や模様をはじめとした抽象的なものか ら、花や動物など具象的なものまで実にさまざまなもの が描き込まれる。たとえば、登場人物の後ろに効果記号 としての花が描かれている場合, 実際に花がそこに存在 することを示すのではなく, 比喩的に登場人物に「花を 添えている」のである。

これまでまんが記号の読みとりについては、宮本 (1990) が複合記号の「描き文字」の効果を調べており、無藤 (発表準備中) が小学生を対象に動作記号と感情記号の理解を検討している。これらの研究は、まんが記号を文脈から完全に切り離し、ほかの要素を排除した状態で行われ、個々の記号の効果に関する知見を得た。それでは、実際にまんが作品を読むという状況においてはまんが記号はどのように処理されているのだろうか。この

^{*} The effects of expertise on understanding cartoon signs.

^{**} MURATA, Natsuko (Ochanomizu University)

問題を考えるために、ここでは文脈の中におかれた記号 の解釈を扱う。

まんがの記号体系は固定的なものではなく,作家や作品によって用いられる記号が千差万別であるうえ,時代につれても変化する。特に,ここでとり上げる効果記号の場合,どの記号をどういった効果を上げるために使うかは作家による個人差が大きい。このように文脈によってさまざまな意味を持ちうる効果記号を,読み手はどのように解釈しているのだろうか。

この問題については、斎藤・上條(1983)から示唆が 得られる。斎藤・上條は、まんがに日常的に多く接して いる者とそうでない者を比較して、「まんがを読む」ため には「活字の読書」とは異質の能力が必要であると述べ、 まんがを読むことは活字読書とは別の能力を育てるので はないかと推測している。したがって, まんが記号の読 みとりもまんがに日頃親しんでいるかどうかによって影 響を受けると考えられる。文章読解の熟達についていえ ば、テキストの内容に関連する領域知識から構成される 状況モデルと、文章の命題についての表象であるテキス トベースの間の関係は、熟達者ほど柔軟である (Scardamalia & Bereiter, 1991)。つまり、熟達者は状況モデ ルとテキストベースを弁証法的に往復し, 双方を変容さ せながら、テキストについての一貫した理解に到達し、 かつ領域知識を修正することができる。それに対して、 非熟達者のテキストベースは推論に必要な含意的な命題 をつかみ損なった表面的なもので、状況モデルと矛盾す る情報は見落としてしまう傾向がある(Bereiter & Scardamalia, 1989)。この結果を参考にすると、まんが の読解においてはテキストベースと状況モデルを柔軟に 相互作用させ、画面に含まれる情報を統合した豊かな状 況モデルを読み始めの早い段階で作らなければ、効果背 景のように文脈によってさまざまな意味を持ちうる記号 の解釈が曖昧になり,一貫した理解に到達できない。し たがって, まんが読解の熟達者も文章読解の場合と同様 にテキストベースと状況モデルを活発に往復し、それに よって早い段階で豊かな状況モデルを作ると考えられる。 すなわち、状況や登場人物が設定される作品の冒頭部を 読んだ時点で熟達者と非熟達者に差がみられ、熟達者で は効果背景記号を含めた画面上の情報を統合して一貫し た解釈をし、内的により生き生きとした状況及び登場人 物像を描くと思われる。

そこで、本研究では以下のような実験を計画した。まずまんが作品の冒頭部分を読ませ、どのような登場人物像を作ったかを調べる。次に、この人物の背景に効果記号を描いたコマを見せて、背景情報をどのように統合させるかを調べる。その際、原作と同じ背景のほかに、状況モデルと一貫しない別の背景と差し替えたコマを用意し、それらがどのように解釈され統合されるかを検討する。

ここで検証すべき仮説は次の通りである。

仮説1:まず、読ませるのは冒頭部分のみなので、続きを読みたいという興味を持つ者もあると予想される。熟達者は正確なテキストベースを作るため、作品の続きを読みたいかどうかを問うと、内容・展開の予測を伴った明確な理由を挙げて回答すると思われる。それに対して非熟達者のテキストベースは表面的ではじめに構築した状況モデルに合わない情報は見落とす傾向があるため、自分の好みに都合よく読みとってしまう可能性があり、内容の予測は自己完結的なのではないか。したがって、作品の続きを読みたいとしても単に中途半端だったからという理由に過ぎない者が多いと思われる。

仮説 2:次に、熟達者のほうがテキストベースと状況モデルを活発に往復し、材料からの情報をより多く状況モデルに統合するため、絵柄からどういった印象を受けたかを記述させると、熟達者のほうが詳しいものになるであろう。

仮説3:また、テキストからより多くの情報を適切に統合することができるという理由から、熟達者のほうがより生き生きとした登場人物像を作ると考えられる。したがって、どのような登場人物像を持っているかを記述させると、熟達者のほうが豊かなものであろう。質的な点では、言語記号から得られる情報については両者にほぼ

差がないと考えられるが、図絵記号及び複合記号から得られる情報を利用できるかどうかに差がみられると考えられる。

仮説4:さらに、効果記号としての背景の解釈も熟達度によって異なると予想される。中心に描かれた人物に関してそれまでに形成した状況モデルと背景とが一貫性を欠く場合、熟達者は状況モデルとの矛盾に気づき、その背景を新たな情報として再統合するのに対し、非熟達者は矛盾を見過ごしたり、再統合に失敗したりすると考えられる。

目 的

本研究は、まんがを読む機会の多寡によって、効果記号としての背景の読みとりがどのような影響を受けるかを検討し、上述の仮説を検証することを目的とする。このとき、実際の読解過程により近い状況を再現するために、まんが作品の冒頭を読ませ、その文脈の中での記号の解釈及び状況モデルへの統合を調べる。

Table 1 背景の種類及び各群の被験者数

背景の種類: 花綱	カトレア	椰子	結び模様
The state of the s		THE PARTY OF THE P	
被験者数:			(人)
熟達者 12 非熟達者 10	1 0 1 5	1 0 1 0	1 1 1 0

方 法

<実験計画> 2 (熟達度;高=熟達者・低=非熟達者)×4 (背景の種類;原作通り・原作と異なる3種)の2 要因計画である。

<被験者> まず、熟達者と非熟達者を抽出するため、 短大生女子156名を対象に予備調査を実施した。日常まん がに接する程度を質問紙によって調査し、「一週間に読む まんがの量」と「よく読むまんが雑誌の種類」のふたつ の指標の両方において上位25%以内に入った者43名を熟 達者群、下位25%以内に入った45名を非熟達者群とし た(4)。この中に、材料の作品を知っている者は含まれてい ない。背景の種類 4 群に割り当てられた被験者数を Table 1 に示す。

なお、一週間に読むまんが以外の読書量について、2 (熟達度) \times 4 (背景の種類) の2元配置分散分析を行ったところ、有意差はなかった。

<材料> 松苗あけみ『ロマンスの王国1 Part 1 結 婚・羊男と眠り姫』(1991,集英社)の冒頭24ページ分を 用い、扉絵・題字などを除いてテキストとして用いた。 材料の選定理由は、少女まんがの中でも、完成度の高い 画面(『マンガ基礎テクニック講座』,1989)と評されて いるからである。さらにこの中から、脇役の登場人物が 主人公の結婚を祝福している場面のひとコマを選び、背 景効果記号の解釈を調べるために使用した。脇役の登場 人物を中心に配置し,背景を同じ作者の作品から選んで はめこみ、4種類作成した。1番目は原作通りの花綱、 2番目は原作と同様花ではあるが全く違った華やかな人 物の背景として描かれたカトレア, 3番目は緊迫感を与 えるベタフラッシュ(5)に椰子を配したもの、4番目は ギャグ場面に用いられた結び模様である(Table 1参 照)。はじめに読ませるテキストの中ではこのコマに該当 する箇所の背景(花綱)を消去しておいた。

<手続き> まず、まんがの冒頭部分を「登場人物はどんな人物なのか、これからどのような展開になるのか、できるだけ想像力を働かせて読んで下さい。」と教示して

読ませた。10分で全員が読み終わったので材料を回収した。

次に、ある脇役の登場人物の絵(背景なし)を見せ、 この登場人物についてどんなふうに想像したかを、外 見・性格・属性の3つの項目を与えて記述させた。

それから、続きを読みたいかどうかの5段階評定とその理由、絵柄が好みかどうかの5段階評定と絵柄から受けた印象を書かせた。

最後に、同じ登場人物に背景のついた絵を見せて、背景について質問した。まず、この登場人物にふさわしいかどうかを5段階評定させ、次に、この場合背景がどんな意味を持つと思うかを書かせた。また意味がないと考える者にはその理由を書かせた。

結 果

① 続きを読むことを希望するかについて

まず,続きを読みたいかどうかの評定値を1元配置(熟達度)分散分析したところ,熟達度による有意差はなかった (F(1,87)=0.033, n.s.)。

次に、続きを読みたいかどうかの評定が、「とても読みたい」・「やや読みたい」の者のみ抽出し、理由を分類した。単に途中で終わってしまったので先が知りたいというだけの理由と、その他の理由に分けた結果がTable 2である。前者はたとえば、「途中で終わってしまったので(非熟達者)。」「続きがわからない(非熟達者)。」「中途半端で終わったから(熟達者)。」といったものであり、後者はたとえば、「どのような新婚生活が始まるのか、ふたりの仲はどうなっていくのかとても興味があるから(熟達者)。」「主人公の性格の特徴や元恋人・友だちの反応にイ

Table 2 続きを読みたい理由

	単に「中途だったから」 という理由のみ	その他の 理 由
熟達者	13 (43.3)	17(56.7)
非熟達者	24 (70.6)	人(%)

ミシンなものがあるのでそれを知りたい(熟達者)。」「絵や登場人物設定が気を引くものである(熟達者)。」などである。また、「最後まで読んでみないとおもしろいかどうかわからないから(非熟達者)。」「話がよくわからなかったから(非熟達者)。」といった、判断を保留しているような理由も後者に分類したが、これらは非熟達者にのみみられた。

この結果を χ^2 検定したところ,有意であり (χ^2 =4.85, df=1, p<.05),続きを読みたい理由は熟達者のほうが明確であることがわかる。

また、「あまり読みたくない」・「全く読みたくない」と 評定した者の理由をみると、熟達者の場合、内容や作風 が好みに合わなかったからというもので、たとえば「人 物がみんな個性が強すぎる気がする。」「こういう絵のマ ンガが基本的に嫌いだから。内容も日常にはほとんどあ り得ない設定なので全く興味がわかない。へーえ、ふー ん、だから?って感じ。」などであった。一方、非熟達者 は「漫画は嫌い。」「あまりマンガを読まないので。」といっ た、作品とは関わりなくまんが自体に興味がないからと いう理由がみられた。

② 絵柄について

まず、絵柄が好みかどうかの評定値を1元配置分散分析したところ、熟達度による有意差はなかった(F(1,87)=0.286, n.s.)。

次に、絵柄から受けた印象の項目数について 1 元配置 分散分析を行うと、熟達者のほうが有意に多くの項目を 挙げていた (F(1,87)=4.473, p<.05, Table 3参照)。

ここで、続きが読みたいかどうかと絵柄が好みかどうかの評定値の相関係数を求めた結果、熟達者.380 (p<.05)、非熟達者.547 (p<.01) であった。

Table 3 絵柄の印象記述の平均項目数 (SD)

	M	(SD)
熟達者	1.744	(0.892)
非熟達者	1.378	(0.708)

③ 登場人物についての想像

外見・性格・属性に挙げられた項目数を数え、一元配置分散分析を行ったところ、総項目数において有意に熟達者のほうが多かった(F(1,87)=8.850, p<.01)。内訳をみると、外見に有意差があった(F(1,87)=7.783、p<.01)。この結果をFig.1に示す。

④ 背景について

まず, ふさわしさの評定値を 2 (熟達度)×4 (背景の種類)の 2 元配置分散分析した結果, 熟達度の主効果 (F (1,80)=8.021, p<.01) と背景の種類の主効果 (F(3,80)=3.953, p<.05) が有意であった。Newman-Keuls検定による対間比較の結果, 花綱と結び模様の間に 5 %水準,カトレアと結び模様の間に 1 %水準の有意差がみられた。この結果をFig. 2に示す。

次に、背景にどのような意味づけをしたかについて分析した。

まず、背景には意味がないとしている者の割合を調べたのが、Fig. 3である。意味がないとした理由をみると、熟達者は11人全員がそのときの登場人物の心情・表情やせりふを根拠として挙げ、それらを考慮すると適当な背景ではないので意味がないとした。非熟達者は6人のうち1人のみ心情を根拠としているが、残りの5人は「なんとなく」「ふさわしくないと思えるから」など、理由を明記していなかった。

上記の「意味がない」とした者を除き、そのほかを意味の解釈度によって以下のように点数化した。第1に、意味がわからないとしたものを0点とした。第2に、直接的な解釈をしたものを1点とした。たとえば「結婚式ということでブーケのような意味 (熟達者・花綱)。」「この登場人物が花のようなイメージのひとだと思わせるため (非熟達者・花綱)。」といったものである。第3に、メタファーや強調などなんらかの役割を持つと指摘したものを2点とした。例として「彼女の性格や雰囲気に合わせ構成されているようだ (非熟達者・結び模様)。」「描かれている人物の性格を表す (非熟達者・カトレア)。」な

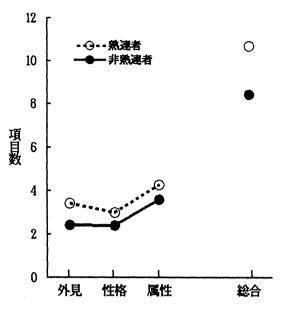
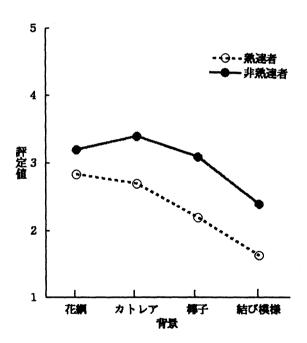


Fig. 1 登場人物についての想像



注)評定値「5」: 最もふさわしい 評定値「1」: 最もふさわしくない

Fig. 2 背景のふさわしさ

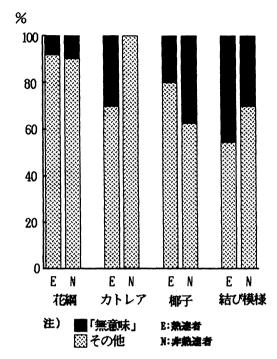
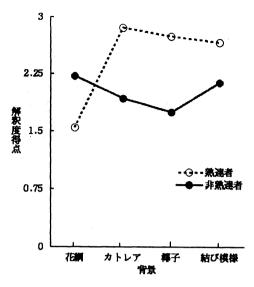


Fig. 3 「背景は無意味」とした者の割合

どが挙げられる。第4に、メタファーなど第3に挙げた役割が機能した結果喚起された内容、すなわちどのような性格・心情を表しているのか、どのような面を強調しているのかを具体的に記述したものを3点とした。役割は明記していなくても、問われれば指摘可能と判断した。たとえば「心とは裏腹に明るく主人公の結婚を祝福しようとする彼女の気持ち。さわやかに言おうとする様子(熟達者・カトレア)。」「華々しい雰囲気の中で彼女の裏切られたという気持ちを強調しようと表現している(非熟達者・花綱)。」などである。解釈度の判定は2名が独立して行い、一致率(Cohenox)は90.9%であった。不一致箇所は協議により解決した。

この点数を 2×4 の 2 元配置分散分析したところ,熟達度の主効果(F(1,63)=4.303,p<.05)が有意であり,熟達者のほうが非熟達者よりも深い解釈をすることが示された。また交互作用 (F(3,63)=3.298,p<.05)も有意であったことから,熟達者の解釈度は背景によって異なり、背景が一貫性を欠く場合に深い解釈をするというこ



注)解釈度得点

3点:間接点に喚起された内容を記述

2点:メタファー等の機能を持つと指摘

1点:直接的な解釈 0点:意味解釈不能

Fig. 4 背景の意味解釈度

とが明らかになった。この結果をFig. 4に掲げる。

また、原作以外の背景については、熟達度により質的 な相違がみられた。熟達者の場合、背景に違和感のある ことを示す解釈が少なくなかったのである。例を挙げる と、「この結婚式の裏側にいろいろ複雑な問題があったこ とを示している(カトレア)。」「本人の表情に対しバック が強すぎる。最初は清純なイメージを読者に与えておい て後の変化を際だたせようとしている(カトレア)。|「彼 女の言葉には表れていない、ほんとうはさみしいという 彼女の心を表している(椰子)。」「トロピカルな南国を思 わせる木が描いてあり幸せ気分のように思えるが彼女は 心の底から『きょうはほんとうにおめでとう』などと言っ ていない。この場面は新婚旅行先にまでついてきてし まった彼女の執念が感じられてふたりの幸せと彼女の憎 しみの意味が含まれる(椰子)。|「せりふのバックにこの 幾何学模様は合わないので、言っていることと本当の気 持ちが違うのか、この人がこう言うことが読者になにか ショックを与えるかどっちかの意味(結び模様)。」などである。このように、背景に違和感を感じたためにそれをかえって「屈折」や「二重性」を表現するものとしてとらえているようである。一方非熟達者は原作以外の背景でも「ほんとうに花嫁を祝福しているのを表している(カトレア)。」「結び目みたいなものが描いてあるので、ふたりが結ばれた"縁"を意味してると思う(結び模様)。」など素直に解釈しているようであった。

考察

続きを読みたいかどうかは熟達度による差がなかった が, その理由に相違がみられた。非熟達者は, 冒頭部分 しかなかったため単に続きを知りたいという理由で読み たいとするか。まんがは興味がないので読みたくないと するかであり、この作品だから特に読みたいあるいは読 みたくないという差別化をしているわけではなかった。 これはまんがを類型的にとらえていることを示しており, 非熟達者はあらかじめ持っている類型に合わせたテキス トベースを作り、個々の作品を個別化するような細かい 情報を見落としている可能性がある。これに比して、熟 達者の理由は内容や作風に言及する明確なものであった。 すなわち, 熟達者は冒頭部分を読んだ時点でより正確な テキストベースを作っており、続きを読みたいかどうか を作風の好みや展開の予測から決めることができると思 われる。これらの結果から仮説1は検証された。また, 最後まで読んでみないとおもしろいかどうかわからない からという理由や、話がよくわからなかったからという 理由を述べた者が非熟達者にのみあったことは興味深く、 設定のほぼ紹介された冒頭部分を読むだけで熟達者は設 定についての内的枠組みを作ることができるのに対し, 非熟達者は設定の把握が遅れることを示唆している。熟 達者は材料からより多くの情報を読みとって状況モデル を作るのに利用することができることが推測される。

絵柄の好ましさの程度については有意差はみられなかったが、印象の記述は熟達者の挙げた項目のほうが多かったので、仮説2は検証された。このことからも、熟

達者のほうが材料からの情報をより多く統合的に読みとることができることが推測される。

また、熟達度に関わらず、続きを読みたいかどうかと 絵柄が好みかどうかに相関がみられたことから、ある作 品を読むかどうかの決定には絵柄の好ましさも一因とな ることがうかがえる。

登場人物についての想像は熟達者のほうが詳しく,仮 説3は検証された。内訳をみると,「外見」の項目に有意 差があったことは興味深い。性格や属性はともかく,外 見上の特徴は絵として与えられているはずである。一般 にまんがの人物の絵に表現されているのは,外から観察 可能なものに過ぎない。また,被験者はまんが以外の読 書量の等しいおとなであり,言語記号・複合記号の言語 的部分といった言語情報の読みとりには熟達度による差 はほぼないと考えられる。すなわち熟達者は,図絵記号 及び複合記号の絵的な情報を有効に利用し,状況モデル との相互作用によって想像を補い,より生き生きとした 登場人物像を作ることができると考えられる。

背景がふさわしいかどうかの評定は、熟達度と背景の 種類の主効果がともに有意であったが交互作用が有意で はなかったので,背景の種類の区別は熟達度の関わりな く可能だということが明らかになった。さらに、背景の 意味解釈度では交互作用が有意であったことと併せて考 えると、熟達者の背景解釈は柔軟であり、背景がふさわ しいときには浅く、 違和感があるときにはその矛盾に気 づくだけでなく再解釈して状況モデルを再統合すること ができると思われる。このことは、わざわざふさわしく ない背景を屈折の表現あるいは今後の思わぬ展開の予兆 として利用しているという解釈が熟達者にみられたこと からも推察される。すなわち、それまでに作った状況モ デルと背景が一貫しないということに気づいた場合,何 らかの意味的不一致を示す新たな情報として再統合して いる。それに対して、非熟達者は背景の種類を区別する ことはできるが、その判断を状況モデルに反映させるこ とができず、一様に平板な解釈をしてしまう。

また、背景の意味解釈度について熟達度の主効果が有

意であったことから、非熟達者は熟達者よりも意味解釈 度が浅く、背景がメタファーや強調などの役割を持って いると推測することはできても、その役割を十分に発揮 させることができないと考えられる。このように仮説 4 も検証された。

以上より、熟達度はまんがの読解に影響を与え、熟達 者はテキストからの情報と関連する領域知識とを活発に 相互作用させて冒頭の設定段階で豊かな状況モデルを作 ることができることが示された。このとき、熟達者はテ キストに含まれる情報をより多くより統合的に取り入れ ることができるうえ、それに対応して領域知識から多様 な情報を補うこともできると思われる。したがって、ま んがが絵として視覚的情報を与えることは、想像力の東 縛につながるわけではないことが示唆される。特に登場 人物像の「外見」で熟達度による差がみられたことによ り、熟達者は視覚的に提供されたイメージをうのみにす るわけではなく、それらを手がかりにしてより生き生き と自分なりの想像を羽ばたかせていると考えられる。だ からこそ熟達者にとってまんがはいっそうおもしろいも のとなるのではないだろうか。大城は、まんがは「娯(た の)しい」記号であるという。このように読み手が自分な りの登場人物像や情景を思い描いていく過程とまんがを 読むおもしろさとの関連について検討することなどが今 後の課題である。

注

- (1) 本研究では、日常的にまんがを読んでいる者の熟達 度が高いとする。
- (2) 大城の分類では、効果記号と並んで図絵記号の下位に位置する「類縁記号」である。
- (3) 『マンガ基礎テクニック講座』(1989) の「効果」の 項では、図面の表現をストーリーにあわせて展開して いく技術のことで、感情を導入すると説明されている。
- (4) 熟達者群と非熟達者群の間には、「一週間に読むまんがの量」「よく読むまんがの量」の両方の指標において 1%水準の有意差がある。

(5) 【漫画の描き方基本編』(1990)によると、ベタフラッシュは緊迫感を与える効果を持つ。

引用文献

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1989 Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ:Erlbaum. 磯貝芳郎 1980 マンガの社会心理学 青年心理,19, 18-29.
- 川浦康至 1984 マンガと子ども 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 XXIII 金子書房 195-215.
- Knilli, F., Schwender, C., Gundelsheimer, E., and Weisser, E. 1986 Some aspects of the development toward a visual culture. The example of comics. In Silbermann, A. and Dyroff, H.D. (Eds.) Comics and visual culture. K•G•Saur.
- 宮本友弘 1990 マンガ読解における「描き文字」の効果 読書科学、34,68-75.

- 無藤隆 発表準備中 小学生におけるマンガ記号の理解 マンガ基礎テクニック講座 1989 美術出版社
- 漫画の描き方基本編 1990 アイシーコミックステーション
- 大城冝武 1987 漫画の記号文化論 弘文堂
- 斎藤恭世 上條裕美 1983 マンガ"読書"の育てる能 力は何か 青年心理, 39, 137-143.
- 手塚治虫 1987 私の技術論 36 富士ゼロックス企画 記事
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1991 Literate Expertise. In K. A. Ericsson, & J.Smith (Eds.), Toward a general theory of expertise: Prospects and limits. Cambridge University Press.

付 記

本論文をまとめるにあたってご指導をいただきました お茶の水女子大学の内田伸子先生に心より御礼申し上げ ます。

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of prior cartoon-reading experiences on subsequent reading of cartoons. A questionnaire survey of the amount and kinds of cartoon reading was administered to 156 junior college female students. Sub samples of 43 students were selected as skilled, expert readers of cartoons; 45 were selected as unskilled, inexpert readers of cartoons.

The test materials included: 1. the introductory portion of a book-length comic strip, 2. a picture of a supporting character without any background, and 3. four pictures of the same character with four different backgrounds. After reading the introduction the students were shown the picture with no background and asked to describe their imagination about the person. They were then asked to rate, on a 5-point scale, how much they would like to read the remaining text, and how much they liked the style of drawing in the cartoon. Finally, one of the four pictures with different backgrounds was randomly selected presented to each student. The student was then asked to rate how well the background fit the character and to describe the meaning of the backgound for the cartoon character.

Although there was no significant difference in the numbers of students who would choose or decline to read the remainder of the text, their reasons differed. Because the unskilled cartoon readers tended to assume a stereotyped construction their reasons lacked references to the content of the story. In contrast to this, the skilled readers: 1, referred to the content of the introduction and to their expectations for the remaining text, 2. gave more abundant and vivid images of the cartoon characters, 3. interpreted the effects of the drawn background more flexibly and profoundly, and 4. noted the inconsistencies of the background signals with their situational model; reconsidered the intended meaning of the background; and reconstructed their assumed model. Although the unskilled readers also distinguished and recognized the different backgrounds their interpretations of the signals were less sufficient.

It is concluded that previous cartoon reading experience provides an expertise that is apparent in the recognition of background signals, development of situational models, expectations, and interpretations of subsequent cartoon reading.

テクストの〈空白〉とその読み*

東京都立神代高等学校 丹 藤 博 文**

1 問題の所在

虚構テクストを読む行為は、 つまるところテクストの 〈空白〉を読むことにほかならない。古来,「秘すれば花 なり | (世阿弥)(1),「いひおほせて何かある」(芭蕉)(2), 「いひのこしたるやうなる歌は、よき也」(正徹)(3)と言わ れるように、テクストの生産者にとって、何を書かない かは何を書くかと同様あるいはそれ以上の関心事なので あり、また、「行間を読む」「眼光紙背に徹す」という言 葉が示すごとく、読者は書かれた言説に依りながらも書 かれていない何かを読むものでなければならないとされ るからである。もちろん、テクストのプロット・描写・ 語りなど書かれていることを読むわけであるが、書かれ ていることのみを読んだだけでは文学を読んだことには ならない(4)。書かれることによって書かれなかった何か を読むことが文学の読みにおいては重要になるものと考 える。そこで、本研究では、書かれることによって書か れなかった〈空白〉とは何かを明らかにする試みを通じ て、虚構テクストにおける〈空白〉の読みのありようを 検討することを目的としたい。

以上の問題意識に立って、まず、2節では、テクストの不確定性という観点から、ローマン・インガルデン (Ingarden, R.)の〈無規定箇所〉とウォルフガング・イーザー(Iser, W.)の〈空所〉を批判的に考察する。そのうえで、3節において、ジャック・デリダ(Derrida, J.)の思想を考察の対象としたい。デリダの思想は読みの問題にも波紋を投げ掛けており、とりわけ〈ディコンストラ

クション (脱構築)〉は「テキストを解釈する策術」(6)であって,さらに今村仁司によれば(6),デリダの説はテクストの〈空白〉を読むための壮大な実験だからである。そして,4節では,『走れメロス』(大宰治)をテクストとして〈空白〉とその読みについて述べたいと思う。

2 テクストの確定性と不確定性

イーザーの〈空所〉論を考察する前に、インガルデン の〈無規定箇所〉について簡単に瞥見しておこう。イン ガルデンは、創造された作品を実在的対象や理念的対象 とは区別して〈純粋志向対象〉として定位する。読者が 認識的美的に作品に近づく〈具体化〉を通して、作品は 読者に対して〈純粋志向的対象像〉を〈呈示〉し、読者 が作品から〈顕示〉を受けた時に美的体験が成就すると 言う。読者の〈具体化〉によって〈呈示〉される〈志向 的対象像〉は、本質的に〈図式的形像〉であって、実在 的対象のように存在規定が十全になされることはない。 したがって,〈志向的対象像〉には原理的に無数の〈無規 定箇所〉が存在するのである。例えば、「私は厠から出て 来て、書斎の机の前に坐った。|(**)という文で、〈呈示〉さ れた「机」が木製であるか鉄製であるか、あるいは色や 形はどのようなものであるか、といったことはその後も 語られてはおらず、〈志向的対象像〉としては〈無規定箇 所〉となっている。この〈無規定箇所〉は、〈志向的対象〉 を実在的・理念的対象から区別する有力な根拠となるば かりではなく,「文学に呈示される世界の独自性」(8)を明 らかにするものであるとされる。「いかなる文学作品も作 品に呈示される対象像の規定に関しては原理的に未完で あり、絶えず補完を求めるが、しかしこの補完はテクス

^{*} Interpreting Vacancies in fictional texts.

^{**} TANDOH, Hirofumi (Jindai High School, Tokyo)

トによっては決して完結をみることはないと言うことができよう。」(**)と述べているように、〈無規定箇所〉は〈補完〉を求めはするものの、原理的には無限である。〈無規定箇所〉が無限にあるとして、その補完はどのようになされるかについては、インガルデンはテクストによる部分と読者の恣意に委ねられるものとに分類している。〈無規定箇所〉についてはおおよそ以上のようであるが、結局のところ、〈無規定箇所〉自体たいして意味のある存在ではなく、言表が免れ得ぬ必然としかいいようがない。しかも、〈無規定箇所〉というからには確定的な規定された箇所を前提としており、〈無規定箇所〉はいわばテクストに確定的な不確定性としてある。読者の役割も、テクストによって補完されない箇所を補完するにとどまっている。

〈無規定箇所〉を批判的に継承して、虚構テクストの不確定部分にテクストと読者の美的交流を積極的に推進するモメントをみようとするのがイーザーの〈空所〉論である。イーザーは、理論的なモデルをある部分インガルデンに準拠しながらも、〈無規定箇所〉については、その機能的な限界を指摘する。インガルデンは〈無規定箇所〉を志向対象の特徴とはしているものの受容概念とはしていない、つまりテクストから読者への一方的な面だけを問題にしている、とイーザーは批判している。イーザーにとって、〈空所〉はテクストと読者の相互作用を推進する基本的なモメントである。

テクストはそのようにさまざまな組合せからなる一システムであるからには、組合せを具体化する読者のための場もシステム内に用意されているのが当然と考えられる。その場が空所であって、特定の省・略の形をとってテクスト内の飛び地(enclave)を作り出し、読者による占有をまつ。この空所の特徴は、空所を作り出しているシステムそのものによっては充塡されず、他のシステムによる補塡しかありえぬ点にある。そして補塡がなされるとともに、構成活動が始まり、この・空がという・飛び地がテクストを追りが出て作用を推進する基本的な転換要素の働きを

示す。従って、空所は読者の想像活動をひき起こすが、その活動はテクストの示す条件に従うように求められている(10)。[傍点は引用者]

〈空所〉の構造は、「特定の省略の形をとってテクスト内の飛び地を作り出」すことであり、その機能は「テクストと読者の相互作用を推進する」とされる。ただし、後に触れるように、〈空所〉は「読者の想像活動をひき起こす」ものの、いざ読者が〈空所〉を補塡しようとすると、「その活動はテクストの示す条件に従うよう求められ」るという点に注意していただきたい。

そのほかに重要な〈空所〉の機能としては、セグメントの結合が挙げられる。〈空所〉は補完されるものであるよりは、結合するものである。〈空所〉は読者の想像力を活性化する手掛かりを与え、テクスト理解を先導する役割を果たす。また、テクストの〈なめらかな連続〉を妨げ、セグメント間の結合の可能性を除去または保留し、テクスト理解の抵抗力を増長することで読者の一層の参加を求める働きをする。

イーザーによる〈空所〉論は、インガルデンのように 単に補完すべき不確定部分として静態的にとらえる仕方 を拒否して、テクストと読者の相互作用の基本的なモメ ントとした点や、また、テクストの叙述面だけでなく不 確定性の役割を重視して、テクストの呼びかけ構造を明 らかにし、テクストと読者の動的な相互交流の過程とし て読書行為を記述しようとした点は高く評価されよう。 イーザーの読書行為論は、文芸批評のみならず、国語教 育においても、テクストと学習者の相互作用や交流の根 拠として、さまざまにその有効性がとりざたされている ことは言うまでもない。

しかしながら、一方で、イーザーの所説においては、 テクストと読者の相互作用を主張しながら、読者の役割 はきわめて制限されたものであることを看過するわけに はいかないのである。イーザーの〈空所〉は、「テクスト が読者のために空けておいた」(***)ものであって、〈空所〉 を充塡するに際しても読者は「テクストの示す条件に従 うよう求められている」のである。それゆえ、ホルブ (Holb, R.C.)が指摘するように、実際上〈空所〉はテクストのきわめて限定された些末な部分にのみ関わっている。

われわれは空所を充塡するためにある程度の自由を行使することを認められている。しかし、小説のセクションあるいは作品全体の意味ということになると、イーザーは「メッセージ」から逸脱する余地を残さないのだ。不確定な要素は、しばしば末梢的で本質とかかわりない細部にのみかかわっている(12)。

〈空所〉がテクストのなめらかな連続を妨げ読者を触 発しいっそうの参加を求める本質的なモメントであるに しても、それが「末梢的で本質とかかわりない細部にの み」とらわれるものでしかないのは、端的に言って、イー ザーは作者の影響力を排除できないでいることに因るも のと考えられる。作者の一定の影響力を温存しつつ, 読 者の自由を認めようというわけである。言葉を換えれば、 イーザーは、テクストは作者が生産し、読者が受容する という分業体制の枠内から出ようとはせず、読書行為を あくまで受容の観点から記述しているのである。した がって、イーザーをはじめとする受容美学が作者の権威 から脱却しえない以上、文学作品に不変の価値を読み取 ろうとする従来の解釈学からそれほど遠く隔たっている とは言えないだろう。今村仁司は、結局のところ、イー ザーの〈空所〉論は、テクストの生産者による意図的産 物であることを看取している。

イーザーの場合,いうところの「空所」は、たしかにテクストに内在する「空白」であるが、それは著者がテクスト戦略上故意にしつらえた空白だということに注意を要する⁽¹³⁾。

結局のところ、イーザーの読書行為論は、テクストと 読者の相互作用といっても読者の役割はきわめて制限されたものであると言わざるをえない。換言するなら、読 書行為をあくまで受容の観点でしかとらえてはいないの である。社会的機能の観点からすれば、虚構テクストを 読むことは作者が生産したテクストを読者が受容または 消費するということになろう。しかし,具体的な個人が 読む行為自体は受容というよりは生産的な活動であるこ とは言うまでもない。〈空所〉論にしても,作者の意図的 な産物であったり,些末な部分にのみかかわるもので あったりするのでは〈空白〉論としては不十分であると 考える。むしろ〈空白〉は,あらかじめしつらえている ものばかりではなく読む過程において生成するものであ り,確定的だとみえる部分にこそ重要な〈空白〉が潜ん でいると考えるのである。そのことを次節で考えてみた い。

3 テクストの消費と生産

文学作品には客観的な意味が内在し、読者の主体的な解釈行為によって、読み手に伝えられるとする観念は、伝統的であり支配的であると言えるだろう。その場合、作者(=神)と作品の緊密な関係性においていっそう強化されることは言うまでもない。テクストと読者の相互作用の究明を試みる受容美学においてさえ、読者への権限の移譲を躊躇するのは、作品が何らかの意味を実在させそれが現前するという、デリダの用語で言えば、〈現前の形而上学〉のアポリアから抜け出せないためである。デリダによれば、西欧世界では、真理や意味が実在しそれが現前するという〈現前の形而上学〉を墨守してきた。文学作品であれば、結局作者の思想に根拠が求められることを前提としてきたのである。しかし、テリダは、意味が信じられているように純粋なかたちで現前することはないとする。

虚構テクストが何らかの意味を内在しているとして、それが純粋に現前するためには言語が指示対象と結びついている、あるいは言語も意味という起源に還元されるものでなければならない。しかし、ソシュール(Saussure、F.)は、言語は指示対象と結びついているどころか、言語にはシニフィアン(記号表現)とシニフィエ(記号内容)の差異が存在し、その関係も恣意的なものであることを示唆した。言語は客観的な実体として存在するわけではもちろんなく、他の言語との関係的・相対的なネッ

トワークのなかにある。しかも、デリダはシニフィアンとシニフィエの差異だけでなく、〈差延〉なのだと強調する。「差延とは、諸差異の、諸差異の痕跡の、システマティックな戯れであり、間隔化のシステマティックな戯れであって、この間隔化によって諸差異は相互にかかわりあう。」(14)とデリダは述べている。すなわち、シニフィアンとシニフィエの関係性や差異だけでなく、シニフィアンとシニフィエの関係や差異を生成していくはたらきとして〈差延〉の概念を提案するのである。つまるところ、イーザーとデリダの決定的な相違は、シニフィアンの〈戯れ〉を認めるか否かという点にある。換言すれば、テクストの不確定性についてはイーザーが埋めることができしかもそのことにより読みが成立すると考えるのに対して、デリダは最終的には埋めることはできないと言うのである(15)。

言語は他の言語との関係性においてしか存在しないの であって、 意味や真理といった超越的存在によって存在 を保証されているのではない。デリダはこのような中 心・起源・根拠のない状態をシニフィアンの〈戯れ〉と みるのである。デリダの言う〈戯れ〉とは、「遊び」「演 技」「働き」などの意味を兼ね備えた多義的・比喩的な意 味を持つが、根拠・中心・起源などに拘束されない状態 のことである。したがって、デリダのいうテクストとは、 絶対的超越的根拠に還元されないシニフィアンの戯れる 世界のことなのである。このシニフィアンの戯れる世界 においては、言語は他の言語の〈痕跡〉を帯びる。言語 が意味をなすとき排除した他の言語の〈痕跡〉を認める ことができる。この〈痕跡〉は不可避的に排除されるが、 真・善・美・合理性といった思想体系はこのような〈痕 跡〉を意図的に排除することによって成立してきた。そ の意味で、デリダの説は、言語やテクストが意味生成の プロセスにおいて排除された〈痕跡〉の探求ととること もできよう。

以上、〈現前の形而上学〉の〈ディコンストラクション (脱構築)〉を一瞥することによって、デリダは〈現前の 形而上学〉の世界では隠蔽されていた、あるいは閉ざさ れていた意味を浮かびあがらせようとするものであることを確認した。〈脱構築〉については、デリダ自身明確な 規定を回避しているが、読みにおいては、次の引用がそ の概略を示していよう。

なすべきことは、疑いもなく、記号学の内部でそれらの概念を変形したり、その位置をずらしたり、その拠って立つ諸予断にそれらの概念を歯向かわせたり、別の「概念的」諸連鎖の中にそれらを書きこみなおしたり、作業の場を少しずつ変えたりして、さまざまな新しい地勢(コンフィギュラシオン)を生じさせることである(16)。

ここで述べられているのは、〈脱構築〉は起源や中心か らテクストを解放し、既成の特権的な読みを排して、さ まざまなコンテクストにテクストを移し変形することで、 テクストの隠された部分を明らかにして新たな相貌を顕 在化させようとする試みである。それは、おのずとテク ストの読みを消費や受容の観点から生産の体系に組み入 れようとするパラダイムの変換をも示唆していることと なる。「脱構築は、われわれが言語としての文学に目を向 けることによって、すなわち、差延や散種を通じた、あ るいは意味する痕跡の複雑な戯れを通じた, 意味生産と しての文学に目を向けることによって, いっそう徹底的 に文学を読むことを教えます。」(17)と述べ、生産としての 読みを強調するのである。デリダ説が、消費でなく生産 であるのは、デリダにとって、読むことは書くことであ り書くことは読むことであって, 作者が生産し読者が受 容するという二元論は意味をなさないからである。テイ ラー(Taylor, M.C.)は、デリダにおける読み・書きの関 係を次のように結論づけている。

全てのテキスト書きは、要するに、テキストの書き換えであり、書き換えは、結局テキスト読みに他なりません。これと対応して、テキスト読みという行為も、前もって記述された何かを、単に、享受することではなく、一種の記述行為であり、または、再記述行為なのです。書くという行為は、云い換えれば、読むことであり、読むことは書くことなので

す(18)

デリダは〈脱構築〉という戦略により、〈現前の形而上 学〉によって隠蔽され閉ざされた意味を明らかにしよう とする。「意味が明らかにされる行為そのものによって、 意味は隠されてしまう。」(19)と述べるように、言語は何か を明示すると同時に隠蔽するのである。 デリダの実践は、 隠蔽された意味を探求する行為であり、隠された〈空白〉 を追求する試みである。このことを敷衍するなら、明示 された言説が必然的に隠す何かが〈空白〉なのである。 何かを書くことは何かを書かないことである。そして, 強調したいのは、この書かれることによって書かれな かったもの・ことこそが言説を根底から支えているとい うことである。この点、ド・マン(de Man, P.)がいみじ くも指摘するように、隠れた〈盲点〉(blindness)こそ、 〈洞察〉(insight)を得る契機となる⁽²⁰⁾。したがって、明 示された部分に隠蔽された、〈盲点〉としての〈空白〉こ そ最も重要であると考える。

そしてつねに読解は、著作者が用いる言語の諸図式の、彼には気付かれていない或る関係を、〈彼が支配しているもの〉と〈彼が支配していないもの〉との間に探求せねばならない。この関係は、影と光の、弱さや力の、或る量的な分布ではなく、批判的読解が産出すべき一つの〈意味する構造〉である⁽²¹⁾。

デリダは、「彼 (著作者)には気付かれていない或る関係」を「探求」することが読むことであると指摘する。この点、テリー・イーグルトンの所説は示唆的である。イーグルトンは、「文学作品は、意味汪益せる統一体などではなく、種々の意味作用を矛盾対立へと導くさまざまの「不在・空洞」の刻印により特徴づけられる。」(22)とし、読みの対象は「作品に意識されないところ、いわば無意識なのである」(23)と説く。その意味においては、イーグルトンにとっては、「言述構成の基となっている不在・空洞を明かす」(24)ことが読むことなのである。〈空白〉が、作者によってしつらえたものであるとかないとか、あるいは気付かれていたとかいないとかいった議論はあまり生産的ではないだろう。ここで強調したいのは、虚

構テクストは統一的な意味を備えているのではなく、〈空白〉によってさまざまに意味の矛盾対立を招くテクストなのであり、しかも〈空白〉はテクスト「無意識」の部分に相当し「言述構成の基」となるということである。したがって、作者の意図の次元を超えて、テクストの「盲点」や「無意識」としての〈空白〉こそ読まれなければならないと考えるのである。

以上, 読まれるべき〈空白〉について述べてきたが, ここで虚構テクストにおける〈空白〉について整理して おこう。前記の今村にしたがってまとめるならば、①経 験的事実としての〈空白〉、②テクストの生産者が意図的 にしつらえた〈空白〉、③テクストの充実した世界が必然 的にうみだす〈空白〉である(25)。①の知識や経験の不足 から生じる〈空白〉は、一般的にはあまり俎上に載るこ とはないであろうが、教育においては配慮を要する点で はある。②の〈空白〉は、いわばテクストの構造にした がって読むもので、従来から教室においても問題とされ てきたと言えよう。例えば、『羅生門』における「下人の 行方は、だれも知らない。|といった言説は、書き手がし つらえたものであり、〈空白〉としても比較的明らかなも のである。③の〈空白〉こそ、読者の積極的な参加によっ て発見される〈空白〉であり、これまで追求してきたも のである。教室においては、読者ひとりひとりにとって の〈空白〉を重視することが肝要なのは言うまでもない。 テクストを確定部分と不確定部分に色分けして不確定部 分にのみ拘泥するのではなく, 作者のしつらえた不確定 部分だけにとらわれずに, テクストが充実し読者が主体 的にかかわることによって必然的に生成される〈空白〉 を問題にすべきである。次に、③の〈空白〉について具 体的に考察してみよう。

4 〈空白〉の発見としての読み

盲点としての〈空白〉とその読みについて,教科書教材として有名な『走れメロス』(26)をテクストとして考えてみよう。『メロス』についての一般的な読みとしては, 奥野健男の次の解説が挙げられよう。すなわち,「人間の

信頼と友情の美しさ、圧政への反抗と正義とが、簡潔な 力強い文体で表現されていて, 中期の, いや太宰文学の 明るい健康的な面を代表する短篇である。|(27)というも のである。国語教育においても、おおむね「信実」や「友 情」に比重がおかれ、『メロス』は積極的・肯定的に評価 されている(28)。『文学教育実践史事典』において、髙橋ひ とみは『メロス』の教材解釈の歴史として次の三つを挙 げている。①友情に重点をおくもの、②友情の美しさを 指摘しながらも、それを支える信実に力点をおくもの、 ③メロスの自己変革に主題をおくもの、である(29)。いず れも、「友情」「信実」「健康的」という奥野の評言に対応 しており、教室においても、読み自体があまり問い直さ れることはないようだ(30)。しかし、教師の教材解釈の如 何にかかわらず、教室の中の読者たちの読みは、「信頼」 「友情 | 「正義 |の美しさや尊さを直線的に主題化しよう とするものと、それをある程度認めつつも「信頼」「友情」 「正義」にのみ主題を還元することをためらうものとに 大別できるのではないだろうか。というのも、プロット そのままにテクストに感動していく読みと「ウソっぽさし を感じてしまう読みという相反する読みが同時に提出さ れるという事情があるからである(31)。

高橋俊三は、「『走れメロス』は不思議な教材である。」 として、次のように述べている。

中学生にこの作品を読ませると、相反する二つの強い感想が返ってくる。一つは、現実には有り得ない話だとして、筋や人物の単純さや現実離れにあきれる姿であり、一つは友情の尊さや人を信じることの大切さに感動している姿である。(中略)時として、その相反する感想が、一人の生徒の口から発せられる(32)。

高橋は、『メロス』の読みとしては、「信頼」や「友情」に感動する読みが提出される一方、『メロス』にリアリティーをおぼえることができずにいる読者もいることを報告している。「筋や人物の単純さや現実離れにあきれる」読者にとって、「信頼」や「正義」は〈空白〉として

顕在化しているのである。しかも、大事なのは、「相反する感想が、一人の生徒の口から発せられる」という点である。

『メロス』は「メロスは激怒した。」で始まり、王が和 解を申し出て「万歳、王様万歳」という結末をむかえる。 このテクストが「信実」や「友情」や「正義」を主題と しているのであれば、そこで終っても何の不思議もない。 むしろ、そこで終るべきであろう。事実、「シルレル」の 原詩では王が仲間に入れてくれることを申し出て終って いる。しかし、『メロス』では、一人の少女が素裸のメロ スにマントをささげ、それに気付いたメロスが「ひどく 赤面した。」で終る。この場面は、信実を貫き、友情を信 じ,正義を守ったメロスにとっていかにもそぐわない印 象を与えずにはおかない。この部分を太宰治特有の照れ であるといったように生身の〈作者〉を導入してくるこ とにあまり意味はない、と考える。相馬正一は「少女が 緋のマントを捧げたのは、メロスがまっぱだかであるか らではなく、真の勇者の姿に感動し、その精神を讃えた かったからである。」と説明している(33)。それを受けて田 中実は「勇者の姿に感動し」ている点は認めるもののそ れならば「少女」である必要はなく,「メロス」が赤面し たのは「少女」に「愛される喜びを感じ取った」からだ としている(34)。「愛される」まで「メロス」がおそらく初 めて会った「少女」に感じたかどうかは別にしても、「少 女 | である点に大いに意味があることは疑いをいれない だろう。「少年」であれば「ひどく赤面」することはある まい。事実「メロス」の前には「王」や「セリヌンティ ウス | がいるわけである。「少女 | は小説の流れからして も、その場面にとっても、きわめて異質な存在であった と言わざるをえない。「メロス」は、「邪知暴虐の王を除 かなければならぬと決意 し、「町を暴君の手から救うの だ」と意気込んで、「『おまえの兄は、たぶん偉い男なの だから。』」「『メロスの弟になったことを誇ってくれ。』」 と自惚れる型の人間である。つまり、直情径行的でしか もかなり演劇的である。まして群衆の前で友と抱擁しあ い王と和解するというドラマティクな筋立てで,彼はま

さに英雄としての絶頂にあった。しかし, 少なくとも自 分に好意を寄せてくれるであろう「少女」によって、「メ ロス」は興奮状態から醒め、己れのとった行動をひどく 恥ずかしく思う。なぜなら、それまで自己中心的にふる まってきた「メロス」は、自分に好意を寄せる少女の出 現によってはじめて他者の目に移る自分を意識したから である。自己を相対化する, あるいは客観視する視点を 確保したと言ってもよい。そこではじめて「メロス」は 他者に出会ったのだ。「王」は「正義」、「セリヌンティウ ス|は「友情|という観念上の存在で括弧にくくられた ままなのに対し、マントをかけてくれる「少女」はいか にも人間的である。つまり、「赤面」したのは、単に自分 が裸であるからだけでなく、「真の勇者」として認められ たからでもない。むしろ逆で、「少女」という他者に出会 い、それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じたの ではないだろうか。このことを敷衍すれば、信実・友情・ 正義の物語としての『走れメロス』の主題は無化されう るのである。つまり、信実を実現し友情のために走り正 義を貫くメロスと、最後に至って「赤面」せずにはおれ ないメロスが共存するのが『メロス』の構造なのである。 『メロス』は一途に正義に燃えたり、ゆるぎなく友情を 信じるといった青春特有の性急さ、若さゆえの盲信に対 する含羞•羞恥を示唆しているのである。その意味で「メ ロス」は人間変革を果たしたのではなくて、「少女」とい う他者の登場によってはじめて人間変革のきっかけを得 たにすぎないのである。『メロス』には信実・友情・正義 が描かれていないのではない、疑いもなく描かれている。 ただし、「勇者は、ひどく赤面した。」を〈空白〉として 読むとき、信実・友情・正義という主題は無化され新た な読みが浮上してくる。

〈空白〉を読むことは、テクストの安定した読みにゆさぶりをかけ、テクストの隠蔽された潜在的な読みを発掘する手掛かりとなる可能性がある。『走れメロス』にしても、「勇者は、ひどく赤面した」を〈空白〉としてとらえるばかりでなく、なぜ「メロス」は短剣を懐にしのばせて王城に入ったのか、なぜ王に願い事をする時だけ丁

寧体なのか、といったように、盲点としての〈空白〉も一様ではなく読みそのものの広がりを示している。その意味で、〈空白〉を読むことが従来全くなされなかったわけではない。ただ、ここで指摘しておきたいのは、テクストの意味的充実がうみだす「盲点」としての、あるいは「無意識」としての〈空白〉にもっとこだわることによって、教室における読みそのものを多様に展開できるのではないか、ということである。したがって、教材研究として〈空白〉に着目するだけでなく、教室の読者たちがテクストにかかわることによって発見される〈空白〉をもとに授業を展開するといった方向が求められるものと考える。

注

- (1) 世阿弥「風姿花伝」(『日本古典文学全集51』 小学 館 1973.7 p. 291.)
- (2) 向井去来「去来抄」(前掲書, p. 437.)
- (3) 正徹「正徹物語」(『日本古典文学大系65』 岩波書店 1961.9 p. 172.)
- (4) J.P.サルトルの以下の文を参照。「文学的対象は言葉を透して実現されるにはちがいないが、決して言葉のなかに与えられているのではない。却って、対象の本来の性質は、沈黙であり、言葉の対立物である。現に一冊の本のなかに並べられた何十万の言葉を一つまた一つと読んでも、作品の意味は、必ずしもそこから出て来ない。」(『シチュアシオンII 文学とは何か』加藤周一他訳 人文書院 1964.12 p.75.)
- (5) M.C.ティラー「"解体" (DECONSTRUCTION)
 一相違(ちがい)など一体あるのか」(「思想」No. 711
 岩波書店 1983.9 p. 6.) また, Ch. ノリスは「脱構築は読みの一つの営為である。」(『ディコンストラクション』 荒木正純・富山太佳夫訳 勁草書房 1985.8 p. 51.) と述べている。
- (6) 「デリダの『グラマトロジーについて』は、不可視 の排除項をいかに読みとるかの壮大な実験と言えるだ ろう。| 今村仁司「テクストと空白」(『現代詩手帳』26

- 巻10号 1983.11 p. 128.)後に,『現代思想の系譜学』 (筑摩書房 1986.7)所収。なお,本研究は今村の論 文に多大な示唆を得ていることを付け加えておく。
- (7) 内田百閒「山高帽子」 筑摩書房版 1991.4 p. 107.
- (8) R.インガルデン『文学的芸術作品』瀧内槇雄・細井 雄介訳 勁草書房 1982.12 p. 216.
- (9) 前掲書, p. 215.
- (10) W.イーザー『行為としての読書』轡田収訳 岩波書店 1982.3 p. 291.
- (11) 前掲書, p. 372.
- (位) R.C.ホルブ『[空白]を読む』鈴木聴訳 勁草書房 1986.6 p. 164.
- (3) (6)と同論文(p.124.)。また、赤祖父哲二もイーザーの〈空所〉は作者の意図的な産物であることを指摘している。「つまるところ、意味の不確定性についてこれほどまでの理論化を試みたのはイーザーのほかにはいないゆえ、その功績は否定すべくもないのだが、にもかかわらず問題を作者の意図的な空白創造という技法面に限ってしまったところに、掘り下げの不足を見ないわけにはいかない。」(赤祖父哲二『行間を読む』こびあん書房 1984.5 p.74.)
- (14) J.デリダ『ポジシオン』高橋允昭訳 青土社 1988.4 p. 41.
- (15) 川口喬一の以下の文を参照。「いずれにしろ,現象学派の批評家は,イーザーにしろ,ミラーにしろ,作品の中に残されたギャップなり不確定性なりが,読者の積極的参加によって埋めることができると考えた。/それに対して,ポスト構造主義,特にディコンストラクションの影響を受けた批評家たちは,同じようにテクスト内の欠落とかギャップなどに着目するが,最終的にはそれは埋めることのできないものであると考える。」(川口喬一『小説の解釈戦略』 福武書店 1989.4 p. 196.)
- (16) (14)と同書, pp. 41-42.
- (IT) R.カーニー編『現象学のデフォルマシオン』毬藻充

- 他訳 現代企画室 1988.5 p. 219.
- (18) (5)と同論文, p. 17.
- (19) J.デリダ『エクリチュールと差異 上』梶谷温子他 訳 法政大学出版局 1983.6 p. 49.
- (20) de Man, Paul. Blindness and Insight; Essays in the Rhetoric of Comtemporary Criticism. (New York; Oxford University Press, 1971 Newed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983)参照。
- (21) J.デリダ『根源の彼方に――クラマトロジーについて 下』足立和浩訳 現代思潮社 1972.11 p. 35.
- (22) T.イーグルトン『文芸批評とイデオロギー』高田康 成訳 岩波書店 1980.1 p. 128.
- (23) 前掲書, p. 129.
- (24) (23)に同じ。
- (25) (6)参照。
- (26) 太宰治『走れメロス』(新潮社 1967.7)に拠った。
- (27) 奥野健男「解説」(26)に同じ。
- (28) 文学研究および国語教育で『走れメロス』がどう読まれているかについては、田中実 「〈メタ・プロット〉 へ――『走れメロス』――」(『都留文科大学研究紀要第38集』 1993. 3)に詳しい。なお、この論考のなかで田中は「『走れメロス』の今日の評価はほぼ長谷川・ 奥野氏の読みの延長」にあり、「現在、各教師用指導書の主題もこうした捉え方の影響下にあって、ほぼ『走れメロス』の評価があるようである。」と述べている。
- (2) 高橋ひとみ「走れメロス」(浜本純逸・松崎正治編『作品別文学教育実践史事典第2集』明治図書1987.10 pp. 64-70.)
- (30) 実際の授業において、『走れメロス』に〈信実〉や〈友情〉といった主題を設定し、あくまでその主題に近づけようとするといった事態が出現する。例えば、以下の『走れメロス』の授業の「教材設定の理由」を参照していただきたい。「しかしながら、生徒の中には、熱い感動で受け取る者だけでなく、「話がうますぎる」と批判的に受け取る者もいるであろう。そのような生徒たちも、多彩な表現技法や語彙に着目することにより、

人物の内面にまではいっていけ、ディオニス王の変容や、メロスの人間としての成長を読み取ることができるのではないだろうか。」(『実践国語研究 別冊 走れメロスの教材研究と全授業記録』No. 112 明治図書1991. 12 pp. 93-94.)

(31) 須貝千里は中学生の『走れメロス』の一読後の感想として次の三つを挙げている。「(a)「走れメロス」を愛と真実の物語,自己変革の物語として読み,素直に感動を表明するタイプ。(b)メロスのような人物はこの世に存在しない,非現実的でばかばかしい物語だと考えるタイプ。(c)メロスはすばらしい,しかしそんな人は

この世にいないとする,(a)(b)の読み方の折衷タイプ。」 (『〈対話〉をひらく文学教育』 有精堂 1982.12 p. 184.)

- (32) 高橋俊三「中学校における物語・小説教材――『走れメロス』の例を中心に――」(井上尚美・田近洵一・根本正義編『東京学芸大学公開講座 I 国語科の教材研究』教育出版 1982.8 p. 327.)
- (33) 相馬正一『評伝太宰治 第三部』 筑摩書房 1985.7 p. 127.
- (34) 田中実, 前掲論文。

SUMMARY

It has been said that readers must also read "between the lines." The act of reading novels, poems, drama, and other forms of what we call "fiction texts" or "literary texts" is to read what could be called the "vacancy" in the text. The reason for using the word "vacancy" is that it suggests a different usage and meaning from the term "blank" that has been presented in Wolfgang Iser's thesis suggesting an intentionally unclear point on the part of the author. In this essay, after conducting critical analyses of Roman Ingarden's theory of "indeterminancy," in which there is a lack of regard for the reader's participation, and Iser's concept of "blank," the ideas of Jack Derrida were accepted as being more appropriate. This conclusion is based on Derrida's emphasis on the reader's productive effort to find hidden meaning in the text during the process of reading.

The theory of "vacancy" is classified into three different types. The first is attributable to a lack of

knowledge and experience on the part of the reader; the second is due to information that is deliberately withheld by the author in seeking a desired effect; and the last is based on a lack of clarity caused by the element of uncertainty—a reader might encounter contradictions that could lead to a variety of conclusions.

In examining the idea of "vacancy," the third type was found to be the most important in expressing the process that occurs in reading a text. There are, in this connection, several possible strategies that readers could develop to tackle the "vacancies" for themselves and also to equip them in more critically reading a text.

In order to demonstrate that the third type of "vacancy" is the most important and effective to focus on when reading a text, the work "Run, Meros!" was examined with the aim of making this idea concrete and clear.

物語の理解過程

――どのように読み手は時間因果的な一貫性を構成するのか――*

大阪学院大学

Ⅰ. 本研究の目的

物語の理解過程を研究するにあたり、時間的系列化に 焦点を絞るのは、次に述べる二つの理由ためである。そ の第一は、いかに研究を推進するかという研究の進め方 と関連する。「理解とは何か」という問いかけから理解研 究は始まったわけであるが, 医学で心臓をポンプに見立 たてたことによりその機能の解明が進んだように、研究 の黎明期においては, 研究対象を別の何かに見立てるこ とは一般的に有効である。様々な見立てがありうる中で, 理解を記憶 (Bartlett, 1932) や問題解決 (山田, 1983) と見立てる研究にならんで,時間的系列化に見立てる研 究は数が多く,歴史も古い。例えば,Piaget(Piaget,1969 ; Margairaz & Piaget, 1925 ; Krafft & Piaget, 1925) は、子どもが時間因果的な関係を結びつける認知過程を 時間的系列化とした。そして、一方のビンから他方のビ ンへと水が流れ落ちるというような単純な出来事を水位 が違うように数枚の絵画に描き, それらが正順になるよ うに配列される課題を用いて研究を重ねた。その後、物 語の理解研究は、認知心理学の枠組みの中で大いに発展 した。わけても, Stein & Glenn (1979) が物語文法を提 唱したことにより理解研究は飛躍的に進んだが、ここで も, 読み手が複数のエピソードを時間的に順序づける過 程,すなわち時間的系列化が重視された。また,最近の研

究においても物語の理解を時間的系列化と見立てるような研究の進め方は受け継がれており、例えば、Trabasso (Trabasso, 1991; Trabasso & Sperry, 1985) は、読み手が物語を理解する際に時間因果的関係をどのように構成するかに焦点をあてた検討をしている。

Ш

太

博

時間的系列化に焦点をしぼる第二の理由は、いわゆる 「画面構成の問題」と関連する。我々が物語と接する際 には、何らかの形で情報メディアが関係することが多く、 それぞれの情報メディアが持つ特性, すなわちメディア 特性が物語の理解に効果を及ぼすことはよく知られてい る (e.g., 高木, 1979)。わけても, どのように画面を構 成することが物語の理解に効果を及ぼすのかという「画 面構成の問題」については、「モンタージュの問題」とし て知られてきた。ちなみに、モンタージュとは「組み立 て |を意味する仏語である。これまでに、「画面構成の問 題」については、漫画を対象とした研究(Bornen, 1990) や、連続する絵画を対象とした研究 (Jenkins, Wald & Pittenger, 1978; 1986), あるいはテレビ番組を対象と した研究 (Collins, 1983; Smith, Anderson & Fischer, 1985;山本, 1993a) から, いくつかの知見がもたらされ ている。そして,これらは,連続する画面を理解するに あたっては, 読み手が時間因果的な一貫性を構成する過 程が重要であるとする点で一致している。例えば,

Jenkins et al. (1978; 1986) は、連続する画面を理解するためには、読み手がそれぞれの画面の基底にある時間 因果的な一貫性を構成する必要があるとしている。また、 山本 (1993b; 1993c) は、物語における場面の転換のよ

The construction of temporal and causal relationships in story comprehension.

^{**} YAMAMOTO, Hiroki (Osaka Gakuin University)

うに、不連続な画面から物語を理解する際に、時間的系列化が理解過程の基礎となっていることを示唆している。 このように、「画面構成の問題」との関連で時間的系列化 を研究する理由を指摘することができる。

以上から、時間的系列化に焦点を絞る理由が示される わけであるが、これまで、そもそも、読み手がどのよう に時間的一貫性を構成するのか, すなわち時間的系列化 の過程そのものについてはほとんど明らかにされてこな かった。例えば、時間的系列化を検討した最近の研究と して、Fivush & Mandler (1985) をあげることができ る。ここでは、単純な出来事を数枚の絵画に分割して描 き、それらをランダムな順序で提示し、正順になるよう に配列させる課題を用いた。そして、最終的になされた 絵画配列が「どれくらい」正順と相関しているかを求め ることで,被験者の構成した時間的一貫性がどれくらい 適切であるかを検討した。しかし、ここでは、「どのよう に | して時間的一貫性を構成するに至ったか, つまり, 時間的系列化の過程は明らかにされていない。また、よ く知られているように、WISC-R (Kaufman, 1979)で も時間的系列化に関する知能を評価するために12組の絵 画配列課題を用いているが、その過程は基本的に分析さ れていない。これら二つの研究に代表されるように,こ

れまでの研究は、読み手の時間的一貫性が「どれくらい」 適切かを分析することはあっても、読み手が「どのよう に」時間的一貫性を構成したのかを具体的に分析するこ とはなかった。なお、このような傾向は、絵画による動 作課題を用いた他の全ての研究にあてはまる。

本研究の目的は、第一に、被験者がどのようにして時間因果的な一貫性を構成するのかについて、絵画による動作課題、すなわち絵画配列課題や再構成課題を用いた研究に絞り、研究を紹介することである。なお、ここで動作課題に絞るのは、それによって理解過程をより具体的に、そして明確にあつかうことができると考えるためである。本研究の第二の目的は、紹介される知見を総合し、どのようにして時間的系列化が進行するのか、そして、どのような要因が時間的系列化の過程に影響を及ぼすのか、を明らかにすることである。第三の目的は、それらの知見を踏まえて、物語の理解過程の実態を明らかにすることである。

II.時間的系列化の過程

1) 記録法

これまでに、時間的系列化がどのように進むのかを検討した先行研究はほとんどないため、ここでは、まず、

T/P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	下位過程
1	1					! !		! !			
2	,				4	! !	! ! !	! !	! ! !	·	予期
3			8			! !			, , ,		予期
4				8			! !	1			修正,統合
5				(1 8	4			i i		修正,統合
6			3	0	9	8	4		! ! !		修正,統合
7				6	D	9	18	4	, , ,		修正,統合
8				4	©	Q	9	8	Q		修正,統合
9		2						\ \		\	統合
10					⑤	6	ð	196	8	10	修正,統合
結果	1	2	3	4	(5)	6	7	8	9	100	

Fig. 1 時間的系列化の過程の記録例

その記録法を紹介する。山本(山本,1990;1991;山本・杉原,1991)は、Fig.1に示すように、被験者がどのような過程を経て時間因果的な一貫性を構成するに至ったかを記録する方法を提案している。「パラシュートで落下する」出来事が描かれた10枚の絵画(付録1)を例にしよう。これは、Nelson(1986)を参考に作成したものであり、「一人の子どもが飛行機に乗り込み(①)、ハッチから飛び出し(②、③)、落下し(④、⑤)、パラシュートが開き(⑥、⑦、⑧)、空中を浮かび(⑨)、着陸する(⑩)」というものである。「10枚の絵画を1枚ずつ手渡しますから、話が一貫するように台紙上に並べなさい。並べた絵画の順序が一貫しないときはその都度に並べなおしてもいいです」と教示した後に、それぞれの絵画の内容を説明しながら、ランダムな順序で1枚ずつ手渡し、実験は進められる。記録の手続きは次の通りである。

まず、この記録法では、一連の時間的系列化の過程をいくつかの試行に分けて記録する。ここでは、実験者から被験者への絵画の受け渡しに着目し、被験者が絵画を受け取り、それを台紙に配列し、次の絵画を受け取るまでを一つの試行(以下、Tと略記)とみなす。従って、一連の時間的系列化は、絵画の枚数に応じた試行の数として記録される。例えば、絵画が10枚あるなら、試行数は10となる(T1からT10)。ただし、あらかじめ最初の絵画をプロンプトとして提示し、他の9枚の絵画を配列するなら、その試行数は9となる。

次に、被験者が配列した絵画の位置どりを記録する。ここでは、絵画と同じ大きさに枠取った10コマが描かれた台紙を用いた。それらのコマは、被験者の左手より右手へと並んでいる(P1からP10)。この台紙のどの位置に被験者が絵画を配列したかを記録するわけで、例えば、Fig.1では、第1試行(T1)で、左手より5番目の位置(P5)に、「子どもが落下している」という内容の絵画(④)を配列したことを示している。

そして,最後に,それぞれの試行において,どのような下位過程が出現したかを分析する。ここでは,絵画の配列行動が質的に異なっていることに着目し,次の三つ

を時間的系列化の下位過程として分類する。第一は,渡された絵画をすでに置いてある絵画から離して置く行動である(T1でP5への@の行動やT2のP3への@の行動)。この行動は,その後に他の絵画を挿入するための位置を確保する行動であるため,これを予期と呼ぶことにする。例えば,T1 でP5 $\sim @$ を配列したことにより,後続の配列においてP2 やP3 ならびにP4 に空白のコマが生まれ,別の絵画の配置が予定される。第二は,渡された絵画をすでに置いてある絵画に隣接させて置く行動で(T8 におけるP2 $\sim @$ の配列),統合と呼ぶことにする。第三は,一度置いた絵画の位置を直す行動であり(T3 におけるP4 $\sim @$ の配列),修正と呼ぶことにする。なお,矢印は修正の方向を示している。

以上のように、試行の経過と台紙の位置とにより、時間的系列化の過程を記録することができる。このため、 どのように時間的系列化が進行したかを容易に記録する ことができ、また、最後の試行が終了した後に、それぞれの絵画がどのように並んでいるかを分析することで、 時間的系列化の所産を併せて分析することができる。

2) 下位過程

山本(1990)は、前項で述べたような記録法を用いることで、時間的系列化の下位過程がどのように出現するかを示している。実験Iでは、「パラシュートで落下する」出来事が10枚の絵画に描かれた課題を用いた(付録1)。大学生による時間的系列化を下位過程に分類し、それぞれの出現頻度を分析したところ、Table 1のようになった。これは、試行の前期で統合と予期が多いこと、中期

Table 1 時間的系列化におけるそれぞれの下位過程の 出現頻度

下位過程		前期	中期	後期	計
統	合	11	24	22	57
予	期	13	0	2	15
修	正	6	29	68	103
i	+	30	53	92	175

注)前期はT2からT4,中期はT5からT7,後期はT8からT10。

Table 2 時間的系列化における修正の出現頻度

修	正	前期	中期	後期	計
局	所	1	5	22	28
大	局	1	2	5	8
i	+	2	7	27	36

注) 前期はT1からT2, 中期はT3とT4, 後期はT5とT6。

と後期では統合と修正が主になること,後期では修正が 大幅に増大することを示している。

また、実験IIでは、下位過程の分析をさらに進め、修 正について分析を深めた。Fig. 1に示したように、1コ マの修正を局所的修正 (T4における®や④)とし、2コ マ以上の修正を大局的修正(T7の④)として、修正を 下位分類し、それぞれの出現頻度を求めている。ここで 用いた課題は、実験 I の絵画から 7 枚選んだものであっ た(付録1)。①をP1に置いて、残りの6枚を正順にな るように配列させたため、試行数は6となった。下位過 程の出現頻度を求めたところ,実験 I と同じような傾向 が認められている。また,修正については,局所的修正 が試行の前期から中期、そして後期へと移るに従って増 大しているのに対して、大局的修正は試行の後期でしか 生起していない (Table 2)。 浜谷 (1987) は、いわゆる 修正行動と暫定的な修正とを区別している。ここで、局 所的修正が試行の経緯に関係なく生起していることから, それが暫定的な修正であると考えることは可能であろう。

以上の結果は、時間的系列化の過程のあらすじを示す。 すなわち、試行の前期では予期と統合が主で、試行の中 期以降では統合と修正が中心となり、試行の後期では修 正が増大する。このように、時間的系列化は進む。

3) パターン

どのような下位過程が組み合わされて一連の時間的系列化のパターンが構成されているのであろうか。この点を検討するために、山本・杉原(1991)は大学生を被験者に実験を行っている。この実験の課題は、Fivush & Mandler(1985)とNelson(1986)を参考に作成されたもので、「マクドナルドに行く」(マック課題)と、

Table 3 マック課題とスーパー課題における各パターンの頻度

===	題		パターン				
課	咫	I	II	III	IV	計	
マ、	ック	4	17	_	3	24	
スー	パー	16	4	_	4	24	
		20	21	_	7	48	

注) 全員が正答者の場合, ランダムな絵画の配列なパターンIIIになりえないので割愛した。

「スーパーマーケットに行く」(スーパー課題)と出来事を5枚の絵画に分割して描いたものであった(付録2、3)。マック課題の内容は、「男の子がマクドナルドに行き(①)、注文し(②)、食べ(③)、かたづけて(④)、店を出る(⑤)」というものであった。スーパー課題の内容は、「男の子がスーパーマーケットに行き(①)、カートを選び(②)、レジに行き(③)、袋に詰めて(④)、店から出る(⑤)」というものであった。実験の手続きは、山本(1990)と同様であったが、提示様式の違いが時間的系列化のパターンを変容させることが考えられたので、P1に①を予め提示する条件と、P5に⑤を予め提示する条件とを設けた。そのため、試行数は4となった。

被験者の行った時間的系列化について、予期と修正の

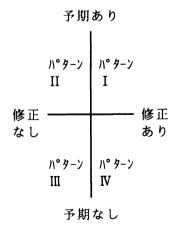
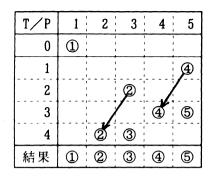


Fig. 2 時間的系列化のパターンの分類

物語の理解過程

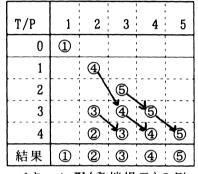




パターン I (発端提示)の例

パターン II (結末提示)の例





パターンⅢ(結末提示)の例

パターンⅣ(発端提示)の例

Fig. 3 時間的系列化のパターンの分類例(その1)

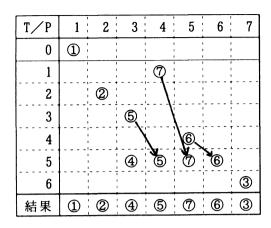
二つの下位過程が含まれているか否かという観点から、パターンを四つに分類した(Fig. 2, 3)。出現頻度について検定を行ったところ、マック課題ではパターンIIが有意に多く、スーパー課題ではパターン I が有意に多かった(Table 3)。ここから、課題の違いによって時間的系列化のパターンが異なることが示された。しかし、提示様式の違いが時間的系列化のパターンに及ぼす効果については認められなかった。また、パターンIVの頻度は少なかった。ここでは、大学生を被験者としたため、最終的な絵画配列は全て正順になったが、絵画配列が正順にならない場合についても、同様に分類することができる。後で述べるように、山本(1991)は、時間的系列化のパターンがどのように発達するかを検討している(Fig. 3)。

4) パターンに影響を及ぼす要因

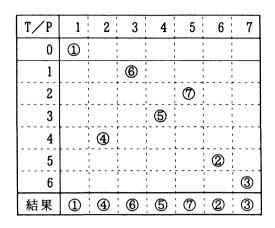
ア)課題要因

上で述べた結果に加えて、山本・杉原(1991)は、時間的系列化過程のパターンが課題差に応じて変化することも示唆している。この実験では、絵画を手渡す際に、内容についての説明を与えなかった。しかし、スーパー課題で被験者から自発的に絵画の内容について質問を受けたが、マック課題ではそのような質問を受けなかった。ここから、マック課題はスーパー課題に比べて、それぞれの絵画間の時間因果的な関係がもともと明瞭な課題であったと考えることができる。このように考えるなら、課題差とパターンとの間に関連については、場面と場面のつながりが明瞭な時にはパターンIIが多く、不明瞭な時にはパターンIが多いと推察することができる。

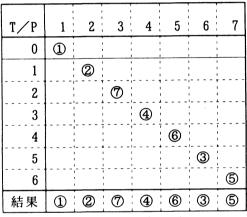
ところで、山本ら(1991)では、課題や提示様式の違



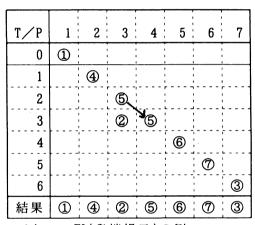
パターン I (発端提示)の例



パターン II (発端提示)の例



パターンⅢ(発端提示)の例



パターン N (発端提示)の例

Fig. 4 時間的系列化のパターンの分類例(その2)

いに関係なく、パターンが変化した被験者(変化群)は24名中で14名おり、そのうち、11名においては、変化がパターンIとパターンIIとの間で起こっていた。ここから、パターンの変化のみを考えれば、パターンIとパターンIIの間でパターンが変わった被験者が多いと言える。

イ)発達要因

山本(1991)は、時間的系列化の過程を発達的な観点から分析している。幼児が日常的に経験する出来事として「夕ご飯を食べる」出来事を選び、これを7枚の絵画に分割して描き、課題として用いた(付録4)。これは、「一人の子どもが手を洗い(①)、椅子に座って(②)、ご飯

をもらい (③), ご飯を口に入れて (④⑤⑥), 食べ終わる (⑦)」という内容である。被験者は幼稚園の年少児, 年中児, 年長児であった。なお, データを比較するために,大学生も被験者とした。実験の手続きは,山本(1990)や山本・杉原(1991)と同様であったが, それぞれの絵画の内容を理解させるため,実験者が絵画の内容をあらかじめ教示した。その後,発端の絵画をプロンプトとして提示し,「これに続けて,たけし君がした順番に絵画を並べてね。おかしくなったら,1枚ごとに直してもいいよ」と教示し,絵画を配列させた。

まずはじめに、それぞれの年齢でどれくらいの被験者

Table 4 正答者と誤答者の人数

		年	齢	
	年少	年中	年長	大学生
正答者	0	4	6	20
誤答者	20	16	14	0

Table 5 Table 4の調整された残差

		年	齢	
	年 少	年 中	年 長	大学生
正答者	-4.000**	-1.867+	-0.800	6.667**
誤答者	4.000**	1.867+	0.800	-6.667**

注) ** p < .01, + p < .10

が絵画を正順に配列したかを求めたところ, Table 4のようになった。検定の結果,年少児では有意に誤答が多く,年中児では誤答が多い傾向にあり、大学生では正答者が多いことが認められた(Table 5)(1)。年少児から年長児まで、幼児には全般的に誤答者が多かったが、年長児に正答者が約3割いた(20人中で6人)。

次に、それぞれの年齢で、時間的系列化のパターンがどのように現れるかを求めたところ、Table 6のようになった。検定の結果、年少児ではパターンIIIが多くパターンIが少ないこと、年中児ではパターンIVが少ないこと、大学生ではパターンI が多くパターンII やIIIが少ないことが認められた(Table 7)。ここから、時間的系列化のパターンが発達的に変容することが明らかになった。

以上から、次の三点が示される。第一点は、発達するに従って、時間的系列化のパターンが変化するという点である。結果から、正答者については、幼児でも大学生と同じようにパターン I が多いことが示されるが、誤答者をも含めて発達的にみても(Table 6)、年少から年中へ、そして年長へと向かうにつれて、パターン I が増加している。ここから、発達するに従って、時間的系列化のパターンはパターン I に向かうと言うことができる。ただし、幼児と大学生とでパターンが同じであるとは

Table 6 各パターンの頻度

年 齢		パターン				
41- Man	I	II	III	IV	計	
年少児	0	10	10	0	20	
年中児	7	7	3	3	20	
年長児	10	8	2	0	20	
大学生	9	1	0	0	10	
計	26	26	15	3	70	

Table 7 Table 6の調整され残差

年 齢	パターン			
	I	II	III	IV
年少児	-4.068**	1.408	3.685**	-1.120
年中児	-0.235	-0.235	-0.829	2.799**
年長児	1.408	0.313	-1.474	-1.120
大学生	3.736**	-1.919+	-1.784+	-0.723

注) ** p < .01, * p < .10

言っても,詳細を比べると全く同一ではない。山本(1991) はパターンIに分類した幼児と大学生について修正数を 比較した結果,幼児で修正数が有意に多く,修正の頻度 に大きな差があった。これを少ないデータから考察する ことは難しいが,幼児は修正が未熟なため,修正を繰り 返し,その結果として修正の頻度が高まったと考えることはできる。

第二点は、正答者においてパターンIである者が多かった点である。年少児から大学生まで、20名の正答者(全体70名)のうちで、パターンIであった被験者が16名と多く、正答者の80%がパターンIであった。そのうち、大学生は9名(10名中)、年長児が4名(6名中)、年中児が3名(4名中)、年少児が0名(0名中)であった。ここから、正答者に関しては、幼児でも大学生と同じように、パターンIが多いと言うことができる。

第三点は、幼児期の発達段階に共通するような時間的 系列化のパターンはありうるという点である。結果では、 パターンIIが年少から年中へそして年長へと発達するに つれても頻度はほとんど変わらなかった。パターンIIが 大学生でI0名のうち I 名(パターンI がI0名のうち 9名)であることと比べると,この頻度の多さは注目に値 する。ここから,パターンIIが幼児期にとって特徴的で あると言うことができる。

5) 典型的なパターン

ここでは, これまでの知見を踏まえて, 時間的系列化 の典型的なパターンについて整理しておく。山本(1990) の二つの実験では、時間的系列化を行動面から下位過程 に分類し、分析したところ、試行の前期では予期と統合 が主で,中期や後期では統合と修正が中心となり,試行 の後期では修正が増大した。そして、修正は、局所的修 正と大局的修正に分類され, 前者が時間的系列化の一時 的な留保の過程であると考えられた。このように、時間 的系列化の典型的なパターンを示すことはできる。また、 これをパターンの分類法に照らし合わせると, パターン I であると言うことができる。また、山本・杉原 (1991) や山本 (1991) でも,正答者でパターン I が最も多かっ たことからも示されるように、時間的系列化の典型的な パターンとしては、パターン I, すなわち、予期と統合 と修正が組み合わされた時間的系列化のパターンをあげ ることができる。

Ⅲ.物語の理解過程

1)典型的な理解過程

物語を理解することは、物語の発端から結末にいたるまでの時間因果的一貫性を読み手が構成することである。ここでは、時間的系列化の過程の分析を踏まえ、物語の理解過程を考察する。理解過程を前期、中期、後期と三つに分けると、前期で読み手は、その後に構成する関係をあらかじめ予期しながら、すでに提示されている画面と現在提示されている画面とが一貫するように理解を進める。中期や後期で読み手は、あらかじめ提示されている画面とその時々に提示される画面とを統合的に理解するが、それらが一貫しない場合、一貫するように関係を修正する(2)。このような理解過程は、予期統合修正型の理

解過程と呼ぶことができる。このような理解過程は大部分の読み手の理解を代表していると考えられる。そこで、以下においては、予期統合修正型の理解過程を典型的な理解過程とみなし、課題要因と発達要因がどのような影響を及ぼすかについて考察をすすめる。

2) 理解過程に影響を及ぼす要因

ア) 課題要因

山本・杉原 (1991) では、絵画と絵画のつながりが明 瞭であるかどうかということが時間的系列化のパターン に影響を及ぼした。ここから,物語の理解過程と課題要 因との関連性を考察することができる。それは次のよう なものである。物語がいくつかの画面に分割されて描か れ、それらの画面が進むにつれて、物語が複雑に展開す るような場合には、読み手にとっての典型的な理解過程 が予期統合修正型であることはすでに示した通りである。 しかし、このような典型的な理解過程が、画面と画面の つながり方の違いによって変容するなら, 興味深いこと である。山本(1991)が示すように、画面と画面の関係 が明瞭な場合, 読み手の理解過程は典型的な理解過程の 前期、すなわち予期統合型の理解過程と同じになる。こ の場合、読み手は構成する関係をあらかじめ予期しなが ら、関係が一貫するように理解過程を進める。もちろん、 画面と画面の関係が明瞭な場合は、読み手の側からすれ ば易しい課題状況下であり、そのために修正は必要な かったと考えることもできる。しかし同時に、それだけ の理由から, 予期統合型を単に修正を含まない理解過程 として扱うことは不十分であると考えられる。というの も,予期統合型は修正に依存しない分だけ,予期が過重 な役割を果たしていることも考えられるからである。こ の点を明らかにするためには、予期の役割について詳細 な検討が必要であろうが、いずれにせよ、課題要因の違 いにより, 典型的でない理解の流れが読み手に生じたと 言うことはできよう。従って、結論づけることは早計だ が,この点から,理解過程の変容にとって課題要因が重 要な要因であると推察することはできよう。

それでは、次に、絵画の提示様式と理解過程とはどの

ような関係にあるだろうか。内田(1985)やTversky & Kahneman (1980) によれば、大人においても幼児にお いても先行情報から後続情報を推論する方が、後続情報 から先行情報を推論するよりも容易であるという。これ らの知見は、絵画の提示様式が物語の理解過程そのもの に影響を及ぼすということを直接に示したものではない が、提示様式が推論の方向に不均衡をもたらすという点 において、絵画の提示様式が読み手の理解過程に影響を 及ぼすことを示唆する。山本・杉原(1991)では、絵画 の提示様式の効果を認めることができなかった。ここで は、発端部か結末部の絵画をあらかじめ提示し、それと つながるように残りの絵画を配列させた。発端部にせよ 結末部にせよ、一枚の絵画だけでは、物語の発端情報や 結末情報としては不十分であり、それらについての読み 手の知識が十分に構造化されていなかったと考えられる ので、その点を改めた研究が今後は必要であろう。

いずれにせよ,以上から,課題要因が読み手の理解過程に影響を及ぼすことが示唆される。つまり,課題が質的な違うことによって,物語の理解過程は変化すると推察できる。

イ) 発達要因

時間的系列化における発達要因の考察から、まず、読み手が発達するに従って、物語の理解過程は典型的な過程、すなわち予期統合修正型の理解過程に向かうと言うことができる。ただし、読み手が適切な理解を進めた場合、幼児と大学生の理解過程のパターンが同じであると言っても、詳細を比べると同一ではなく、関係の修正の点で大きな違いが認められる。

次に,幼児期の読み手に特徴的な理解過程については,予期統合型の理解過程をあげることができる。ただ,幼児に特徴的な理解過程とは言っても,「劣った」理解過程ではないと考えられる。というのも,画面間の関係が明瞭な場合に,大学生の理解過程がこの理解過程,すなわち予期統合型へ変容するという点はすでに述べたが,このように,大学生でも場合によっては同じような理解過程をたどるという点において,決して「劣った」もので

はないと言える。実際、Nelson (1986) は、日常的に経験する出来事については、その知識が十分に構造化されており、幼児でもこの知識を活用することで、次にどんな出来事が起こるかを予期しながら理解できるとしている。ここからすれば、Nelsonの指摘する理解過程と本研究の予期統合型の理解過程が同様の理解過程であると言うことができる(3)。

以上を総合すると、物語の理解過程は予期統合修正型に向かって発達していくと言える。そして、幼児期の読み手に特徴的な予期統合型の理解過程では、特定の条件下、例えば、日常的な出来事を題材にし、それぞれの画面が明瞭につながっているような紙芝居では、大人と幼児とでは時間因果的な一貫性の構成の過程がおおすじで同じであると言うことができる。

IV. 結 論

本研究では、物語には設定から始まり結末にいたるまでの流れがあり、この流れを時間因果的に構成することを物語の理解とみなし、読み手が時間因果的な一貫性をどのように構成するかについての知見を総合してきた。これまでの議論を総括してみよう。

第一は、物語の理解過程についてである。読み手が読みを進めるうちに理解過程は進むとすると、その典型的なものは、次のように、前期から中期、そして後期へと変化する。理解の前期で、読み手はあらかじめ構成する関係を予期しながら、すでに提示されている画面と現在提示されている画面との時間因果的な関係が一貫するように理解過程を進める。中期や後期では、読み手はあらかじめ提示されている画面とその時々で提示される画面との関係を統合的に理解するが、それらが一貫しない場合、一貫するように関係を修正する。

第二は、理解過程に及ぼす課題要因の影響についてである。読み手の理解過程は、通常は典型的な理解過程を たどるが、画面の関係が明瞭な場合は、読み手の理解過程が典型的な理解過程の前期と同じになる。すなわち、 読み手はあらかじめ構成する関係を予期しながら、関係 が一貫するように理解過程を進める。このように,課題 の違いによって,理解過程は変化する。

第三は、理解過程に及ぼす発達要因の影響についてである。理解過程が典型的な過程になるためには、読み手の発達を待たねばならない。ただ、幼児期全般に渡って特徴的な理解過程がある。

以上、読み手が物語をどのように理解するのかについて、その過程の実態を考察してきた。物語の理解を時間的系列化と見立てて研究を始めたのは、Piaget(Krafft&Piaget、1925:Margairaz&Piaget、1925)であったが、時間的系列化に着目して読み手の理解過程を考察することは次の成果をもたらした。一つは読み手の理解過程の分析を可能にしたことである。ここで紹介したように、読み手の理解過程を詳細にかつ具体的に分析できるようになった。もう一つは研究対象を広げたことである。つまり、大人と幼児とを比べることが可能になった。このように、読み手が物語をどのように理解するかを研究するにあたって、時間的系列化の観点から捉えることは有効な成果をもたらしたと考えることができる。

文 献

- Bartlett, F.C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology. London: Cambridge University Press.
- Bornen, M.T. (1990). Problems brought about by "reading" a sequence of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 189-226.
- Brown, A.L. (1976). Semantic integration in children's reconstruction of narrative sequence.

 Cognitive Psychology, 8, 247-262.
- Collins, W.A. (1983). Interpretation and inference in children's television viewing. In J. Bryant, & D.R. Anderson (Eds.), Children's understanding of television: Research on attention and comprehension. NY: Academic Press.
- Fivush, R., & Mandler, J.M. (1985). Develop-

- mental changes in the understanding of temporal sequence. *Child Development*, 56, 1437-1446.
- 浜谷直人。(1987)。幼児期の行動の計画化の発達:ゆる やかな構造の問題解決過程の分析。教育心理学研究, 35.326-334.
- Jenkins, J.J., Wald, J., & Pittenger, J.B. (1978).

 Apprehending pictorial events: An instance of psychological cohesion. In W.Savage(Ed.), Perception and cognition: Issues in the foundation of psychology. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Jenkins, J.J., Wald, J., & Pittenger, J.B. (1986).
 Apprehending pictorial events. In V.McCabe, & J.
 Balzano (Eds.), Event cognition: An ecological perspective. LEA.
- Kaufman, A.S. (1979). Intelligent testing with the WISC-R. John Willy & Sons.
- Krafft, H., & Piaget, J. (1925). La notion d'ordre des événements et test des images en désordre chez l'enfant de 6 à 10 ans. Archives de Psychologie, 19, 306-349.
- Margairaz, E., & Piaget, J. (1925). La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 19, 211-239.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge: Structure and function in development. LEA.
- Piaget, J. (1969). The child's conception of time.

 London: Routledge & Kagan Paul.
- Smith, R., Anderson, D.R. & Fischer, C. (1985).
 Young children's comprehension of montage. *Child Development*, 56, 962-971.
- Stein, L.N., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O.Freedle(Ed.), Advances in discourse processes: (Vol.2). New directions in discourse processing. Northwood, NJ: Ablex.

- 高木和子. (1979). 幼児の物語理解におよぼすメディア 特性の影響. 読書科学, 22, 1-9.
- 高木和子・丸野俊一。(1982)。情報の読みとりと統合化 (その1):幼児における目標構造の把握を中心とし て。第24回日本教育心理学会大会発表論文集, 620-621。
- Trabasso, T. (1991). The development of coherence in narrative by understanding intentional action. In G.Denheiere, & J.P. Rossi (Eds.), *Text and text processing*. North-Holland; Elsevier Science Publishers B.V.
- Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1980). Causal schemas in judgments under uncertainty. In M. Fischerman (Ed.), *Progress in Social Psychology*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- 内田伸子。(1985)。幼児における事象の因果的統合と産出。教育心理学研究,33,124-134.
- 内田伸子。(1983)。絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割。教育心理学研究,31,303-313.
- 山田兼尚。(1983)。問題解決、磯貝芳郎・柏木恵子・小嶋秀夫・木村彰道・清水御代明・高橋恵子(編),児童心理学の進歩,12,103-127.
- 山本博樹。(1993a)。テレビアニメにおけるカット技法の 実態。発達心理学研究、4,136-144.
- 山本博樹。(1993b).幼児のテレビ物語の理解を支える基 礎過程:静止画を用いた再構成課題による検討の試み。 文教大学人間科学研究,15,14-20.
- 山本博樹. (1993c). 場面展開と幼児の物語理解: どのような認知過程が関係するのか? 第35回日本教育心理学会発表論文集, 289.
- 山本博樹。(1992)。主人公の目標構造の教示が幼児による絵画配列に及ぼす効果:継時的理解に及ぼす教示の効果の明確化、読書科学、36,42-51.

- 山本博樹. (1991). 映像事象の系列的編集:幼児の編集 過程における誤答パターンの分類と分析. 読書科学, 35,72-79.
- 山本博樹。(1990)。映像事象の系列的編集:編集過程の 分析と編集単位の同定。ディスコースプロセス研究, 2.67-76.
- 山本博樹・杉原一昭。(1991)。映像事象の系列的編集:編集過程の分類と分析。筑波大学心理学研究,13,169-174.

注

- (1) 新たにTable 4の出現頻度について χ^2 検定を行ったところ,偏りに有意差が認められたため(χ^2 (3)= 48.43,p<.01),残差分析を行った(Table 5)。同様に,Table 6についても,出現頻度のついて χ^2 検定を行ったところ,有意な偏りが認められたので(χ^2 (9)=37.67,p<.01),残差分析を行った(Table 7)。
- (2) 修正には二通りのやり方がある。その一つは、すでに提示されている画面とその時々に提示される画面が一貫しないような状態を読み手が一旦留保し、暫定的に関係の修正を進めるやり方である。もう一つは、このやり方でも一貫しない状態が続く場合であり、このような場合、読み手は一貫するまで、必要に応じて大幅な修正を何度でも加えるやり方である。
- (3) Brown (1976) は前操作期の幼児が独自のやり方で物語を理解できることを示唆し、そのような発達段階を準論理の段階と命名している。また、内田 (1983) や高木・丸野 (1982) は、幼児が物語を理解する際に積極的に出来事についての知識を用いていることを示し、山本 (1992) も同様の知見を示している。これらを総合すれば、幼児の理解過程において知識構造が重要な役割を果たし、それが予期という形で独自の理解過程に反映していると推察できるが、これは本稿の目的ではないため、別稿にゆずることとする。

謝辞

この論文をまとめるにあたって, ご指導を賜った文教

大学教育学部池田進一先生, 貴重な意見をいただいた筑 波大学心理学研究科天沼聡君に心より感謝いたします。

SUMMARY

This study identifies how readers comprehend a story, and the processes that effect the comprehension. A story may be conceived as a stream, from its beginning source to its ending. Story comprehension involves the construction of temporal and causal relationships. When the comprehension effort is applied to a complex story that develops gradually there are three phases in the process. In the first phase the reader attempts to comprehend relations between perceptions by anticipating what these relations might be. In the second and third phases the reader builds comprehension by integrating and modifying these relations. This typical pattern is identified as an

anticipation-integration-modification pattern.

When the relation between perceptions are more explicit the comprehension process is similar to the first phase. Under less complex conditions accurate comprehension is attained by anticipating the relationships between perceptions. This comprehension pattern is identified as an anticipation-integration pattern.

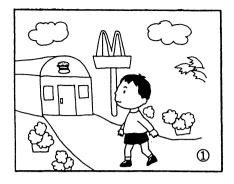
These findings indicate that story comprehension changes with the complexity of the story and with the age levels of the readers. The typical pattern for preschoolers is the anticipation-integration pattern.

物語の理解過程

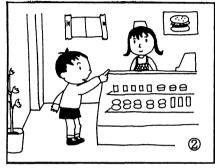


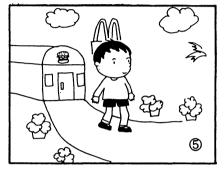
付録1 「パラシュートで落 下する」の絵画

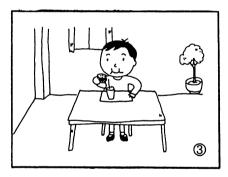
読 書 科 学 第38巻 第2号





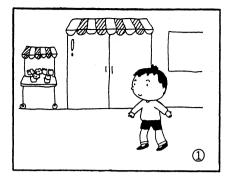


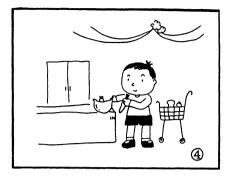


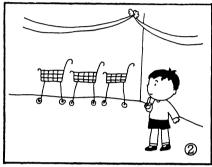


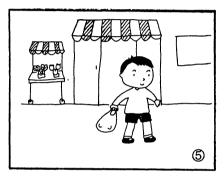
付録 2 「マクドナルドに行く」 の絵画

物語の理解過程



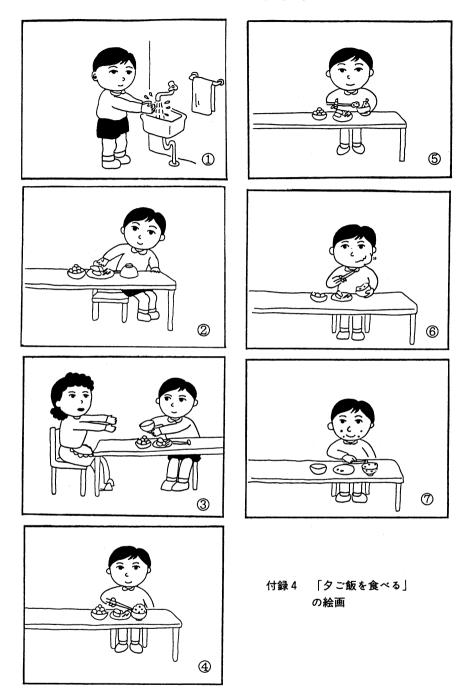








付録3 「スーパーマーケット に行く」の絵画



「読書科学」編集規程

- 1. 本誌は、日本読書学会の機関誌であって、1年1巻とし、原則として4号に分けて発行する。
- 2 本誌は、原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
- 3. 本誌は、原著論文、実践報告、シンポジウム、展望、資料、文献紹介、学会情報、会務報告などの欄を 設ける。
- 4. 原稿は、未だ他に公刊されないものに限る。
- 5. 原稿は、編集委員会の選考を経て掲載する。また、原稿に添削を加えることがある。ただし、大きな変更は、執筆者と相談する。
- 6. 印刷の体裁は、編集委員会に一任する。
- 7. 図・表など、特に費用を要するものは、執筆者の負担とする。
- 8. 原稿執筆者には、掲載誌10部を贈呈する。
- 9. 本誌に掲載された論文は、無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
- 10. 本誌の編集事務についての通信は、日本読書学会編集委員会 (〒112 東京都文京区大塚 3 29 1 筑波 大学学校教育部国語教育研究室内) で受けつける。

「読書科学| 執筆要項

- 1. 論文の長さは、原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
- 2. 原稿は、横書きとし、提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
- 3. 叙述は、科学論文にふさわしく、簡潔にし、図・表など最小限にとどめ、本文と図・表の無意味な重複をさけること。
- 4. 図は、そのまま製版できるように、半透明の用紙に黒インクで書くこと。
- 5. 主要な用語、外国の人名、地名などの固有名詞は、原語を初出のときだけに付けること。
- 6. 数字は、算用数字を用いること。
- 7. 原稿には、要約を200字以内に付すること。
- 8. 引用文献は、論文の最後に、アルファベット順に一括して付すること。 文献の記述形式は、次のようにすること。
 - a 単行書

著書 書名 出版社 出版年 ページの指示

b 編さん書中の論文

著者 論題名 (著(編)者 書名 出版社 出版年 ページの指示)

c 雑誌記事

著者 論題名 誌名 巻 号 ページの指示 年 月 日 (注,外国雑誌名は、イタリックの指示をすること)

- 9 論題、所属、氏名の英文を付すること。
- 10. 原著論文については、英文の要約を付すること。要約の長さは原則として600語以内とするが、編集委員会が必要と認めた時はこれを越えても差しつかえない。

英文の要約は、次のようにする。

- a 白紙に、1行おきにタイプする。
- b 必ず邦訳を添えること。
- c 英文に熟達した人の校閲を経ていること。
- 11. 原稿は日本読書学会編集委員会 (〒112 東京都文京区大塚 3 -29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内) あてに 3 部送付し、そのほかにコピーを 1 部、執筆者の手元に保管すること。

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association

President: Yasumasa Sato President-elect: Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto Shinichi Ikeda Shobi Inque James M. Furukawa Donald A. Leton Katsumi Tokuda Hajime Narushima

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa Toshimichi Ishihara Takashi Ezure Yoshitake Oshiro Norihiko Kitao Soichi Goto Nobuvoshi Shikanai Hisavoshi Shuto Masaharu Fujita Mariko Murai Jun Yamada Hideo Yorozuya

Yasuchika Imai Nobuko Uchida Michio Onishi Akira Okada Kunio Kobayashi Tsunevoshi Goto Kazuko Takagi Satoshi Tanaka Shozo Muraishi Yoshitsugu Mochizuki

CONTENTS

Feature Article
Creating an attractive school library
Original Articles
The effects of expertise on understanding cartoon signs MURATA, Natsuko48
Interpreting "vacancies" in fictional texts
The construction of temporal and causal relationships
in story comprehension ····································

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第38巻 第2号

会員頒布

〈通巻 第 148 号〉

編 日本読書学会編集委員会 発 行

平成6年7月1日 発行

発 行 所 \Box 本

〒 112 東京都文京区大塚 3 -29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160-8-3213番