



授業場面における児童の談話理解とその過程をめぐる諸問題：研究ノート（3）：
意味世界の表現モデルについての検討と「教授－学習研究」へのimplication

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 公治 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00003628

授業場面における児童の談話理解と その過程をめぐる諸問題：研究ノート(3)

—— 意味世界の表現モデルについての検討と
「教授—学習研究」への implication ——

佐 藤 公 治

目 次

はじめに

- I 読解の過程をどう捉えるか：その基本的枠組
 - 1 実践的知識としての教育心理学とその課題
 - 2 生態学的アプローチと理論・分析枠の明確化の作業
- II テキストと読者とのインターアクション
 - 1 テキスト言語学の研究から
〈以上, 第38巻第2号〉
 - 2 読者への接近：受容論的アプローチ
 - 3 IIテキストと読者とのインターアクションのまとめ
〈以上, 第39巻第1号〉
- III 読者の意味世界, その成立過程
 - 1 物語とその読解はどのように研究されてきたか—物語文法と構造分析—
 - (1) 文章理解の心理学：スキーマ理論と物語文法
 - (2) 物語についての構造分析から作品の解体へ—構造主義からその否定への流れ—
 - 2 行為についての因果的推論と意味表象モデル
 - (1) 行為についての意図の推論と意味ネットワークの形成：Graesserのモデル
 - (2) 因果推論モデルの文学教材への応用例
 - 3 物語理解のモデルと授業実践との関わり
〈以上, 本号〉

III 読者の意味世界, その成立過程

この一連の研究ノートではテキストの理解というのは基本的には作品に内包されている記号を受容し解読していくことであるという記号論の立場から論じてきた。特に前回のIIテキストと読者とのインターアクションでは読者に大きな役割を与えている受容理論についてイーターを中心にみてきた。記号論あるいは受容理論のいずれをとっても読者の役割は作品からのメッセージの受動的な受容者という立場からテキストの意味形成の主体者へと高められることになったのである。

それではこの読者がテキストをどのように解読し、作品についての意味世界を心の中にどのように作り上げていっているのか、またそれをどのように表現したらよいのかという知識表現の方法を論じるのがこのIIIのセクションの目的である。

はじめに物語理解についての心理学的接近法の代表的なものの一つである物語文法について取り上げる。ここでは物語文法とこの物語文法の考えの起源になっている構造分析あるいは物語論とも呼ばれているものとの問題点を指摘する。次いでこれらの難点を克服しようものとして作品中の登場人物（あるいは登場物）の行為についての因果的推論を基にした物語の理解過程と、それを基にした意味世界についての表現方法について論じる。

最後にこれら物語理解についてのモデル論が授業実践とどのような関わりを持ち得るのかという問題を扱う。

1 物語とその読解はどのように研究されてきたか—物語文法と構造分析—

(1) 文章理解の心理学：スキーマ理論と物語文法

認知心理学が物語についての読解モデルとして提出してきたものにスキーマ理論がある。この理論によれば物語の理解とは読み手が文章あるいは物語を一つのまとまった話として全体をうまく構造化できるように解釈したり推論を加えたりして、自分の中に物語についての意味世界を再構成し直すことである。このようにして得られた一まとまりの知識の集合体をスキーマと呼ぶ訳である。スキーマ理論を実際にデモンストレートしたのものとしてブランスフォードとジョンソン (Bransford & Johnson) の有名な実験がある。彼らは被験者にいったいどういうことを書いてあるのか全体像がつかみにくい物語を作って読ませ、挿絵や題目といったスキーマ形成に役立つような情報(文脈的スキーマ)を与えた条件では物語の理解に格段の相違がみられることをみごとに実証したのである。

だが、ブランスフォードらの研究では小谷津(1987)が正しく指摘しているように「文脈的スキーマ」が活性化された結果、それらが知識構造にどう作用し、知識構造にどのような変化が起きたのかが具体的に扱われていないのである。そもそもスキーマ理論それ自体には知識表現のための具体的な方法や手段は用意されているわけではなく、あくまでも知識の内部表現の単位を述べたにすぎない。

そこで、スキーマ理論で強調されているところの知識の構造化という側面を物語の形式的な構造を用いて表現しようとしたのが物語文法 (Story Grammar) である。物語文法はラメルハート (Rumelhart, 1975) がそれまであった民話についての形態論的構造分析を基にして発展させたものであり、特にラメルハート自身が述べているようにロシアン・フォルマリストの一人であるプロップの構造分析を下敷にしている。ラメルハートの他にもいくつかの物語文法による表現方法が提案されているが、基本的には物語をそれらを構成するいくつかの形式的な要素の組み合わせと考え、階層構造的に並べることによって物語の意味世界を表現しようという点では共通している。ソーンダイク (Thorndyke, 1977) の物語文法を例にして述べてみると、物語は「設定」、「テーマ」、「プロット」、「解決」の4カテゴリーの構成要素に分けられる。さらにこれらの各カテゴリーは細分化されて、「設定」は人物、場所、時の3つ、「テーマ」は出来事と目標に分けられ、「プロット」は一連のエピソードのつながりに分化していく。このエピソードは時には下位の目標—試み—結果に分かれ、試みは出来事とエピソードに分かれるというように入れ子式の構造として表現されている。図1にソーンダイクが「サークル島」の物語を用いた分析例を上げておく。

物語文法ではこのような書き換えの規則を用いて物語の意味世界を表現しようとする。しかし、物語の意味世界を表現するための方法としてはこの物語文法はいくつかの問題があるといわなければならない。このことについてはすでに別のところで Wilensky (1983) の主張を基に詳しく述べたことがあるが (佐藤, 1988)、概略として次のような点を指摘することができる。

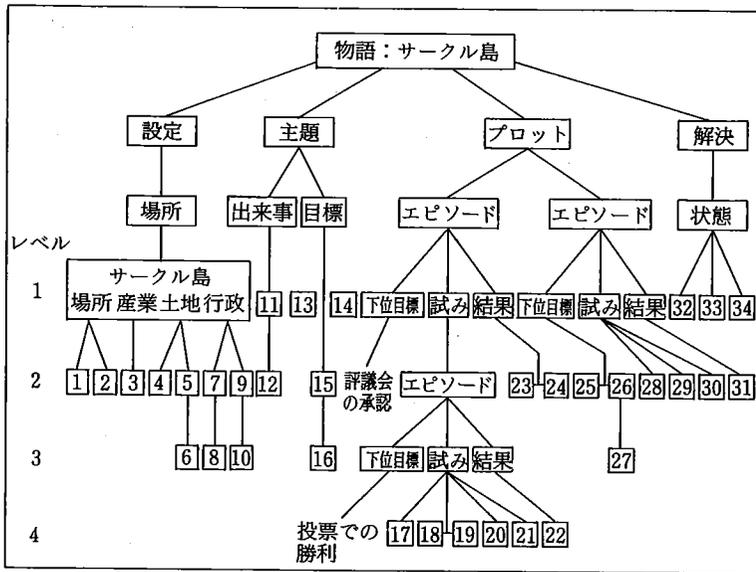


図1 サークル島物語の構造図 (Thorndyke, 1977 より)

物語文法では物語の形式的な構造と読者が作り上げる物語についての意味世界とは類似しているという前提に立つが、それは内的な意味世界は外部情報の単なる引き写しと考える発想から来ている。物語の意味世界は文の形式的な構造の集まりで表現できるものではなく、読者自身がその物語を構成している各事象を解釈し、推論しながら全体を意味的に整合性があるように結びつけて意味世界を構成していくものとして表現しなければならないのである。同じ物語でもいったいどういう視点で読むのか、あるいはどう解釈するのかその仕方によって別の意味世界が出来上がるのである。物語文法ではこのような読者の推論の過程とその結果が表現されていないのである。

(2) 物語についての構造分析から作品の解体へ—構造主義からその否定への流れ—

ラメルハートが述べているように物語文法、少なくともラメルハートのそれはロシアン・フォルマリストの一人であるプロップの民話の構造分析に端を発するものであった (Rumelhart, 1975)。そして、ロシアン・フォルマリズムの影響を受けた形で構造主義的物語研究を進展させながらも、後には構造主義的考えを否定し、明確に「作者の死」を宣告するに至ったのが罗兰・バルトであった。

以下、構造分析の考え方がどのようにして否定されていくことになるのか、その経過について述べることにする。

物語の構造分析は文学理論の流れの中では一定の影響を与えながらもテキストの形式的・客観的記述そのものが根底から揺さぶられることになり、結果としては読者の主体的・創造的な活動へと取って代わられることになるのである。そもそもテキストに関しては内容についての客観的記述といたことは存在しないのであり、それを問題にする意味すらないという方向に流れは大きく変わっていくことになるのである。テキストをどのように読むかは極めて荒く言ってしまえば、読者の数と同じだけあるという思想に端的に表れていることなのである。

上の(1)の物語理解のモデルとしての物語文法を批判した時も、作品の構造＝読者の読みという形

で読者の中に作品の意味構造が単純に転写されていくかのように考えているのが問題にされた点なのである。

構造分析の基本的な考えというのは物語は文の拡張版であり、両者の間には同じような構成原理が働いているという前提である。文には文たらしめている統辞機制があるのと同じように物語を物語たらしめているような統辞構造が多くの物語の中に共通に見られるはずであると考える。これは物語を構成している基本単位ともみなされている。

プロップ (Propp, V.) はロシアの魔法昔話を材料にして、一見すると種々雑多な内容から成る約 100 ほどの物語も実際にはいくつかの要素とその組み合わせのパターンに還元することができることを示した。

物語は内容の上からはいくつかのモチーフの組み合わせによって作られているが、このモチーフには実に多様な内容のものを取りうるのが可能なのである。また、このモチーフは特定の文化やその時代の影響を受けたものであるため、文化環境や時代が変わると大きく内容が違ったものになってくる。そうするとこのモチーフは無数ともいえるものが出てきてしまい、このモチーフの組み合わせでもって物語を分類することは不可能になってしまうのである。

そこでプロップはモチーフの内容の中に存在する登場人物の行為を中心とした機能的意味を抽出してみると無数のモチーフも 31 の基本単位があればすべて分類可能であると考えた。別の言い方をすればそのような 31 の分類箱をプロップが作って分類してみるとうまく全部分類できたということである。つまり、「ある一つの昔話が有する構造 (形態) において、たとえば『蛇』から『猿』や『鬼』に登場人物を変えても、その登場人物の行う行為が変わらなければ構造は変化しないが、登場人物の行為を変えてしまうと構造の異なる物語になってしまうというわけである」(小松, 1987)。この基本単位のことを「機能」、あるいは「モチーフ素」と呼んだのである。すくなくともロシアの魔法昔話に関する限りはこの 31 の機能のいずれかが必ず含まれており、しかもこの配列の順序には物語を越えて一定のパターンがみられるというのである。

プロップが上げている機能の中で出現頻度の高いものとしては禁止—違反、悪事や欠乏—不幸や欠乏の解消、難題—解決といったものがあるが、さらにこれらの多くは上のように二項対立の関

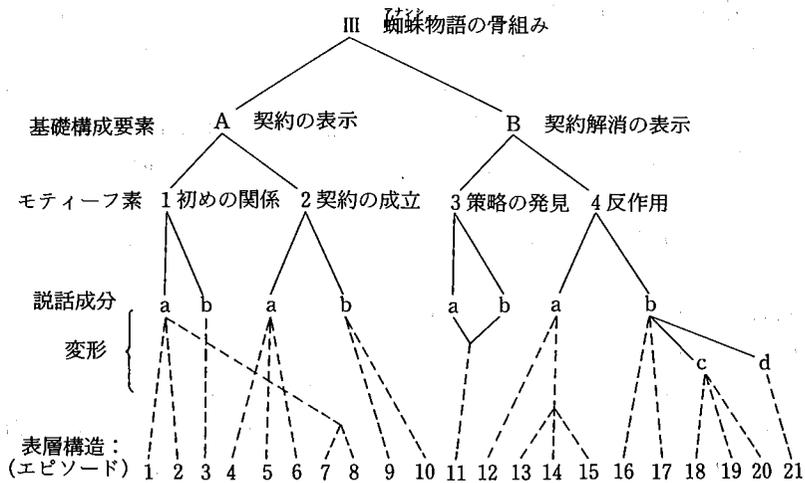


図2 蜘蛛物語の構造 (Edwards, 1984 より)

係として作品には登場してくるわけである。プロップらの構造分析ではひとつの機能は別の機能を導き、さらに他の機能につながっていくというように継起的な配列でもって構造を表現しようとするわけである。プロップのこの構造分析の考えはとどのつまりは物語の構造を内容ではなく、内容を極度に抽象して得られた形式（形態）のレベルで捉えていると言ってよい。これはまさにあのレヴィ＝ストロースが神話の分析で取った態度、つまり構造主義と同じものである。

プロップにはじまる形態論的構造分析の流れをくむ最近の研究の一例として Edwards のものがある（図2，Edwards 1984より引用）。これは西アフリカのアシャンテー族の民話を分析したものであるが、対立項から成るものが一連のヒエラルキーの形で構成されている。この図と先の Thorndyke のサークル島に適用した物語文法の構造（図1）とはきわめて類似したものになっていることがわかる。そもそも物語文法はプロップの構造分析の考えから出されたものであることは上で述べた通りであったとしても、偶然の結果とはいえ、民話の研究と文章心理学という別々の領域の研究の発展の帰結として似たような階層構造による表現法を用いていることは興味深いことである（Edwards と Thorndyke の間でどのような影響関係があったのかはここでは不明である）。

フォルマリズムでは内容よりも形式や技法の面から文学をみていこうとする。つまり文学を作っているのはことばだという主張があるが、形態論的構造分析もそのような流れの中から生まれたものなのである。

形態論的構造分析はその後も上で見たように民俗学の中での民話研究の方法として発展し、また現在では物語論（ナラトロジー）と呼ばれているものにつながっているが²⁾、ロシア・フォルマリズムの中ではこの構造分析は高度の文学作品には役に立たないという評価が下されることになるのである。また、形式や手法の形態そのものは時代を越えて不変であってもそれらの機能的な意味は時代や社会によって変わるものであることが指摘され出すことになる。一つの表現法はある時には新鮮さを感じさせるが次第に色あせたものになっていってしまう。そこで言語の技法によって、現実をびっくりするほど新鮮なものに変えてしまおう、日常の見慣れた事物や経験を奇異なものにしてしまう（＝異化）のが文学だということになる。だから作品の形式や手法が持っている機能というのは社会的な諸関係の影響を受けるものなのである。

あるいは形態論的構造分析の考えの背景にはソシュールのいう「言」（パロール）を方向づけるような何らかの決定構造的なもの、つまり「言語」（ラング）があるという考えと同じものがある。つまり、物語の無限性を制御し、また新しい物語を生み出す源になっているもの、まさに物語のラングとなっているものを見つけ出そうというのである。この点が後の構造主義へとつながっていくのである。が、後でみるようにこの点こそがまた構造主義を批判し、パロールの主体性、読者の主体的読みの復権を目指したテキスト論、ポスト構造主義へと向かわせることにもなっていくのである。このあたりの事情はバルトがはじめは構造分析に手をつけながらも、次第にその限界を見て、構造主義的考えを捨てていったことも軌を一にしているのである。

ロラン・バルト（Barthes, R.）が彼のテキスト記号論の構築過程の中で前半の仕事として行ったのも物語の構造分析であった。そこで取られた戦略は先の形態論的構造分析の考えと全く同じものであった。無限のパロールについて、それを生みだしているラングをうまく記述することによって説明しようとする構造主義的言語学の方法と同じことを物語にあてはめようとした訳である。無数にあるパロールとしての物語をラングとしての物語の構造モデルでもって説明することを試みたのである。

バルトの構造分析では作品に書かれている行為や出来事の記述に関する「機能体」と、その記述が象徴的に意味しているところのものを扱った「指標」の二つに大きく分けられる。そして、「機能

体」はさらに下位クラスに分けられて階層的構造が作られていくことになる。いわゆる物語ラングについての一般的記述モデルでねらっているところは文学の非歴史性、つまり歴史的变化を越えてあらゆる時代に有効な形式を定式化することであったが、その後次第に超歴史的傾向への懐疑がはじまるのである。有名な「S/Z」において読者をテキストの消費者ではなくテキストの生産者である、つまり作品からのコードをいかに解釈するかという読者の側に視点を置くことになっていく。形式化されたテキストの構造と抽象的でイデアルな読者像を立て、それらの関係から文学を論じることの無意味さが指摘されることになるのである。そもそもテキストに共通のモデルといったものも、理想的な読者といった者も存在しようがないのであり、このような一見すると客観的な色彩を帯びたかのような研究方法が文学を科学へと導いてくれると考えることは幻想であったのである。

バルトは閉じられた構造としてのテキストを否定し、これに代わって読者に対して開かれたものとしてテキストを位置づけることになる。「テキスト」の概念を作品から読者がどう読みとるか、読者の主体的な記号の生産＝読みの行為に置き換えていったのである。そしてバルト以後テキストの脱構築をめざすポスト構造主義がより先鋭的な形で現れてくることは周知のことである。

以上、ここでは心理学における読解モデルである物語文法とプロップ、バルトの構造分析についてみてきたが、これらに共通にみられる考え方は作品と読者をテキスト作品の構造→読者の意味世界への転写といういわば予定調和的な関係として捉えている点である。そこでは読者の主体的な読みの行為はずいぶんと後退したものになっているのである。だからバルトのところで述べたようにテキストとしての意味世界は作品の中にあるのではなく読者が作品から出されている記号の読解の過程に求めなければならないのである (Coward & Ellis, 1977)。あるいは赤祖父 (1988) が最近述べている「実体から関係へ」という主張、つまりテキストは作者と読者が織ってはじめて成立するものであるという関係論的把握も作品を物＝実体としてながめるような姿勢、アプローチの無力さを言っているのである。

2 行為についての因果的推論と意味表象モデル

以上、1 (物語とその読解はどのように研究されてきたか—物語文法と構造分析—) では物語を形式的・一般的な構造の分析からとらえていこうとする心理学と文学理論の二つの領域の研究を取り上げて、批判的に検討した。具体的には物語文法と形態論的構造分析の二つであったが、これらのアプローチでは物語の意味世界についての表現が十分にできないことや今日の文学理論においては中心問題となっている読者の主体的な読みというものを扱うことができないといった問題が指摘された。

ここでは形式的な構造分析のアプローチに代わって、読者の主体的な意味の推論活動を基礎に置いた意味世界の表現方法とそれを小学校の文学教材に適用した試みについて述べることにする。

(1) 行為についての意図の推論と意味ネットワークの形成：Graesser のモデル

科学論文や説明文とは違って文学作品の場合は作者が伝えたいことが必ずしも文章として明示されていないことがあるし、作者が意図的に仕掛けたところの省略部分に出会うこともある。また文章の前後の間で内容的に矛盾として感じることもしばしば体験することである。このような伝達すべき情報としては不完全な形態をとっているのにもかかわらず、我々はそこから一貫性のある意味世界を作り上げようとする。それができるのは読者である我々が単に与えられた文章の明示情報だけに頼って意味を形成しているのではないからである。文章の中で意味しようとしていることは何

なのかを推論し、さらには作品全体の意味的なつながりを推論の網の目をめぐらして作り上げていく。これが前回述べたところの受容理論やバルトのテキスト概念で想定しているところの読者の主体的な読みの行為なのである。

心理学ないしは計算機科学において人間の言語理解に働く推論活動を扱っているのがシャंक (Schank, R. C.) らのグループである。本論では物語理解に関して因果連鎖による推論モデルを提出しているシャंकのグループの一員であるグレッサー (Graesser, A. C.) らの研究を取り上げる。これからみていくいくつかの研究では物語の意味表象モデルとしてこれまで出されてきた物語文法やテキスト・ベース理論では共に扱うことができずにモデルとしての弱点になっていた推論の過程が重視されている。

シャंकらは物語を含めた言語理解においては意味の推論は基本的には行為の意図、ないしはゴールとプランについての因果的理解＝発見から得られると考える。物語文に関しては登場人物ないしは人格化された登場物が行う行為の意図についての因果関係を推論し、さらにこのような意味の単位となっている命題の間を意味的につなげていく（結束性を発見する）ことが求められる作業である。

Graesser ら (1985 a, 1985 b, 1986) が物語の意味表象を表現するために用いているのは概念的グラフ構造 (conceptual graph structure) と呼ばれているものである。

彼らは意味構造図を物語の意味内容を構成している単位である命題 (ノード node の形で表される) と、この命題間の意味的なつながりを示すアーク (arc) とによって表している。命題は物語の各ステートメントから読者が得るところの意味的単位であり、文章に直接明示されているものを機械的に解釈したものと文に明示されていないものを推論によって得た命題との二つが区別されている。これらはいわば物語の意味レベルの構成要素となっているものである。読者は物語を次々に読んでいながら命題を頭の中に作り上げていき、同時にこれらの間の意味的な因果関係を発見し、結び付けて推論の網の目をどんどんかぶせていって物語全体の意味世界を構築していくのである。

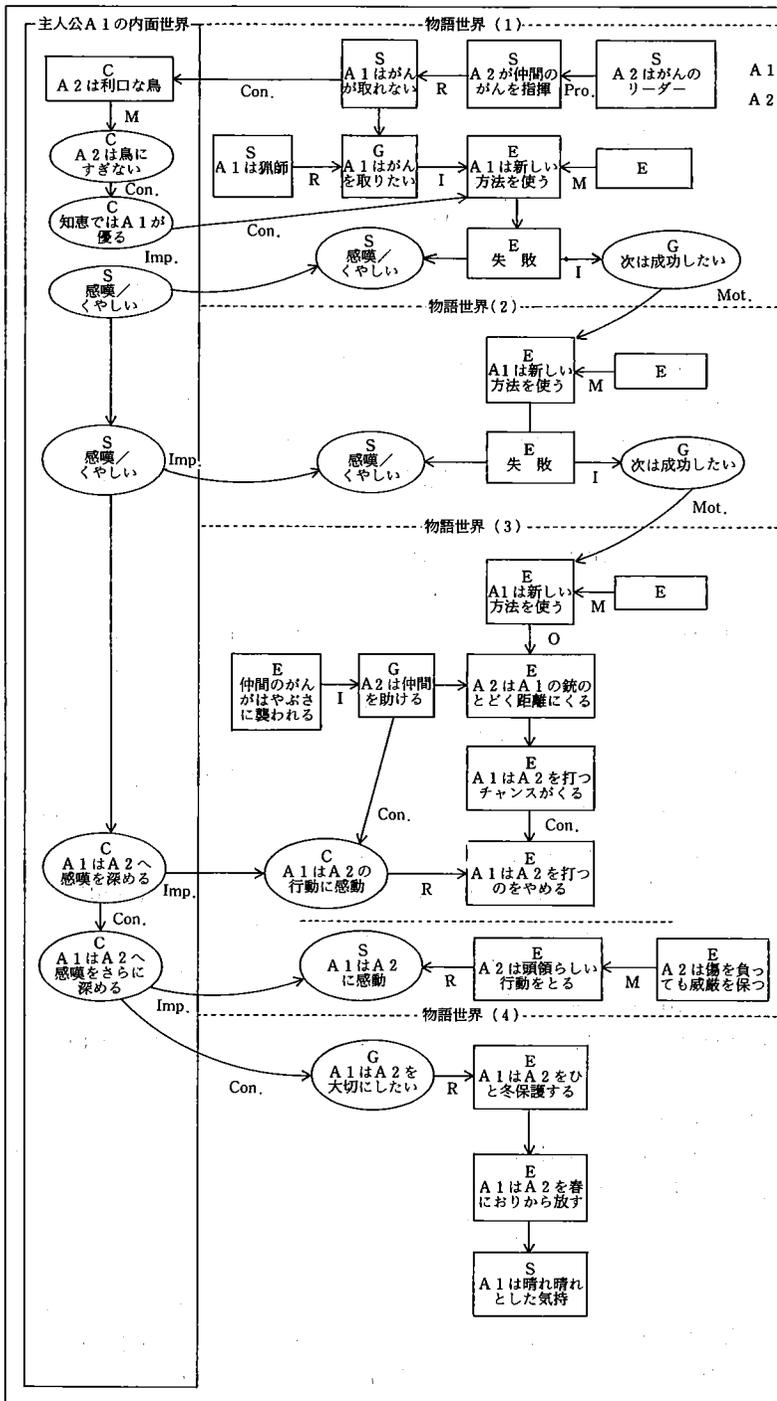
Graesser の場合は命題のカテゴリーとして状態 (state), 出来事 (event), ゴール (goal), スタイル (style) といったものを基本として用意している。これらは物語の内容によっては別のカテゴリーが用いられる場合もある。アークは属性 (property), 意味 (implies), 様式 (manner), 帰結 (consequence), 開始 (initiate), 理由 (reason), 結果 (outcome) といった内容から成っている。これらの具体的な例としては次の(2)の文学教材への応用例として筆者が作成したもの (図3) を参照されたい。

Graesser らは以上のような意味構造を表現していくために読者がどのような内容の推論を行ったのかを「質問応答法 (question answering method)」と呼ぶ方法で調べている。物語中の登場人物の行為を中心として、その行為が「何故」(why), 「どのようにして」(how) 行われたのかを質問し、その反応から読み手がどのような因果的推論と結束性 (意味のつながり) を作り上げていったかを探ろうというものである。

その他、Graesser らのモデルでは物語の各セグメントで作られた命題内容と命題間関係がさらに上位の意味構造である包括的知識構造 (GKS ; generic knowledge structure) へと順次改変されていくという構造化の過程も含まれている。これについては別の所で既に述べた (佐藤, 1988) ことがあるし、紙幅の関係でこれ以上は触れないことにする。

(2) 因果推論モデルの文学教材への応用例

ここでは Graesser らが主張しているような因果推論の過程を取り入れた表現モデルを用いて小



意味単位

- S : State (物理的/精神的状態)
- E : Event (物理的/精神的出来事)
- G : Goal (願望・目標)
- C : Cognition (認知)
- P : Personality (人格)

アーク (意味単位間関係)

- I : Initiate (開始)
- R : Reason (理由)
- O : Outcome (結果)
- Mot. : Motivation (動機)
- Con. : Consequence (帰結)
- Imp. : Implication (意味)
- M : Manner (様式)
- Pro. : Property (属性記述)

図3 物語全体の意味構造図:「残雪への感嘆(増加)ルール」の場合

注) のノード — テキスト中に明示されている内容についての意味単位
 のノード — 読者が推論した内容についての意味単 (佐藤 1988)

学校の国語の文学教材の意味世界を記述する試みについて述べることにする。

佐藤(1988)は Graesser らの考えをヒントにより長大な文から成る物語文を扱っている文学教材に因果推論モデルを拡張して用いている。Graesser の場合は全部で 100 語前後という比較的短い物語を用いていることもあって物語を構成している命題のすべてがもれなくグラフ構造の中に入れて表現されているが、実際の文学教材の場合にはすべての命題を入れることは不可能である。そこで、佐藤の場合は主人公の行為と何らかの形で関わる命題に限定している。そのために物語の内容をすべて表現した意味表現にはなっていない。もう一つ異なる点は意味構造図の中に主人公の内面世界を囲み枠にして入れたことである。これは阿部・邑本(1985)が行っている「内界」「心象世界」の表現として用いているものの援用であるが、阿部らがねらいとしている登場人物のゴール・プラン構造を把握しやすくするという目的と同じである。

佐藤が用いたのは小学校 5 年生の教材「大造じいさんとがん」でこの物語全体の意味構造図を概念的グラフ構造で表現したのが次の図 3 である。ここでは物語の全体の意味構造を決定するものとして主人公の一連の行為についての解釈の仕方(ここではルールという言葉で表現されている)に注目し、このルールに基づいて物語の各部分をどのように解釈し、あるいは空白の部分には何を埋めていったかを意味単位(先の命題にあたるもの)と意味単位間関係(命題間関係とおなじ)で表現している。ここで用いられた意味単位と意味単位間関係(アーク)のカテゴリーは図の右下に記入したものである。

この教材ではいくつかのルールを取り得ることが授業の中で発言、児童の学習過程が記載されたワークシート、特定の児童へのインタビューなどの資料の分析から明らかになったが、その中でも基本的なルールとしては狩猟の対象になっているがんのリーダーである残雪との知恵比べというものと、じいさんが残雪へ感嘆を深めていく過程を描いたものという二つである。

Graesser 達が概念的グラフ構造を用いて意味構造図を作っていく時にも主人公の行為についての因果的推論とその結束性を明らかにしていくために why と how の質問の系列を用意したが、この「大造じいさんとがん」の教材の場合も単に授業中の発言の記録や児童のワークシートも特別の制限がなく書かれたものではどのような推論が行われたのかは分からない場合が多い。であるから我々が用いている資料も授業では主人公はどうしてこのような行動をしたのかというように why と how に関わるようなものについての話し合いができるだけ多くなるように授業者が方向づけをすとか、インタビューもこの why と how を中心に行っていくといったことで得られたものが多い。

図 3 はこの中の感嘆増加のルールの場合の意味構造図である。この図はあくまでもこのルールから駆動されるであろう意味単位とアークのすべてを表現してみたいわば理想的な構造図であって、実際の一人の学習者から得られる意味構造図にはこれらのすべてが入ってくるわけではないし、いくつかの所で違った読み取り方が出て来ることは十分に考えられることである。

そこで、図 3 と同じ感嘆増加ルールに基づいて読んだある一人の児童の理解構造図をいくつかの資料を総合して作成してみたのが図 4 である。この児童の場合には残雪への感心・残雪の仲間を思う気持ちに感動するじいさんのやさしさといったことを中心に読んでいるが、もう一方では残雪との知恵比べを楽しむというルールも同時にに入れて読んでいる。実際にはこのような複数のルールで読んでいる児童が相当数いるわけで、2 つのルールの中でどちらかと言えば自分はこちらのルールに比重をかけて読んでいると言う形の読み取り方が実際のそれに近いのである。そのような場合は図 3 のようなきれいな因果推論のパターンにはならないことが少なからず出て来るを得ない。

ただこの図 4 の児童の場合も純粋な知恵比べルールと違っているところは同じ知恵比べととっても残雪に対してじいさんが持つ半ば同じ仲間とでもいうような感情に基づいたもので、知恵比べを

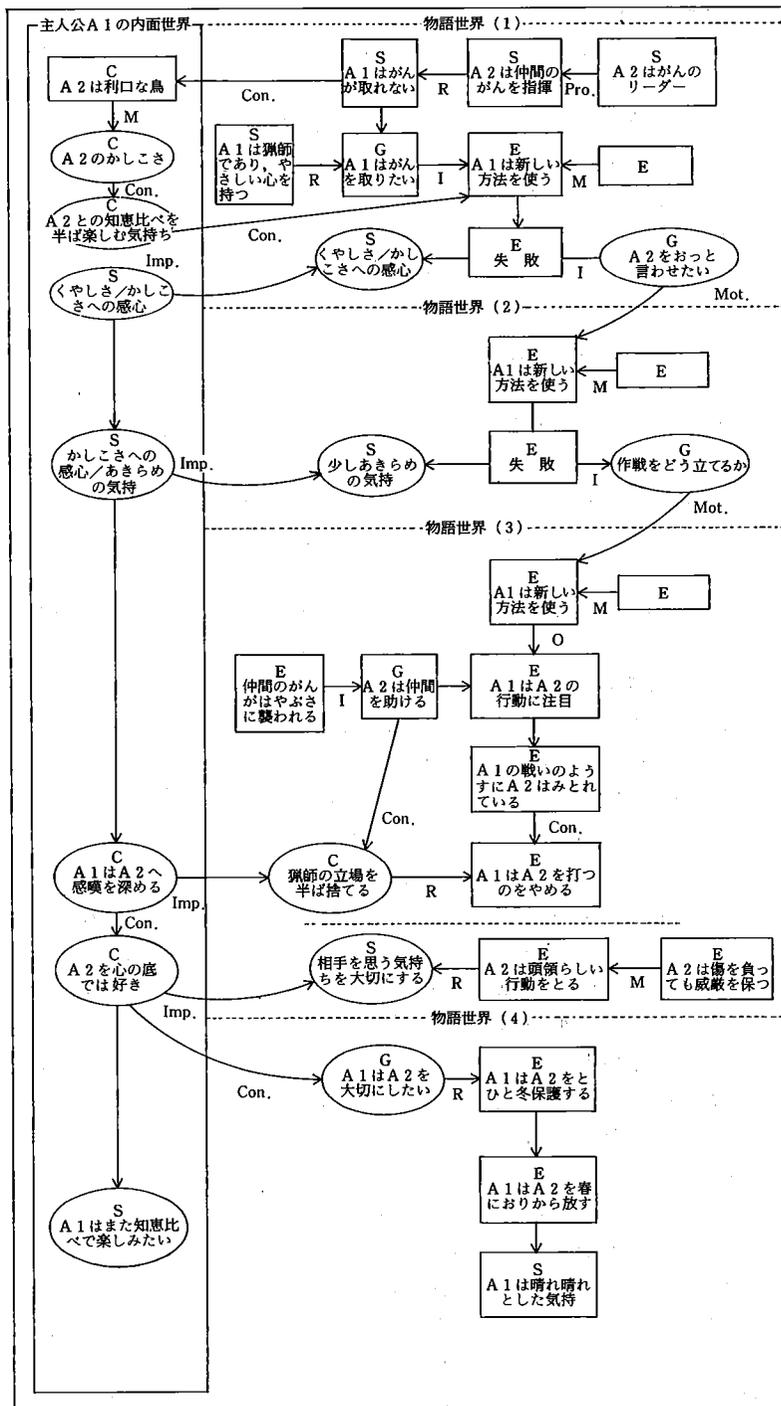


図4 「大造じいさんとがん」、感嘆増加ルールを基本に持つ児童の意味構造図

一緒に楽しむといった色合いの強い解釈になっている。

だから一見すると同じルールで読んでみるとまとめてみても、個人による解釈の微妙な違いがそこにはあると言わざるを得ないのである。このあたりが大きなルールで分類して意味構造図を作ってしまうとうまく表現できなくなってしまう可能性があるところであるし、さらには因果関係の結び付きだけでは現実に児童が持つ意味世界がすべて表現しきれないのではないかということも十分考慮すべきことなのかもしれない。本論ではこれらの問題にはこれ以上立ち入らないことにする。

次に別の教材にもこの概念的グラフ構造がうまく適用できるかどうかを検討してみることにする。

これまでみてきた意味構造図は「大造じいさんとがん」の教材を念頭において考えたものであるが、大きな変更もなく他の教材にも使えなければ表現モデルとしての有効性はなくなってしまう。そこでこの方法を別の文学教材「ごんぎつね」に適用してみた。

「ごんぎつね」の場合も「大造じいさんとがん」同様、授業記録、ワークシート、インタビューなどの資料を総合的に用いて意味構造図を作成していった。「ごんぎつね」の場合はごんの行為の意味をどのように考えるかで大きく三つの読み取りルールが考えられる。一つは何度も兵十のところにものを運ぶのはごんが兵十にしたいはずの償いをするという意味から行っているとするもので、もう一つはごんと同じ肉親を持たないという同じ境遇のごんが兵十に共感し、接近をもとめることが行動の動機であるというルールである。残りは両者の複合タイプで、これが実際の児童の読み取り方としては一番多かったのだが、始めは償いの行為で始めたものが接近・共感を求める動機へと変わっていったというタイプである（これについては研究ノート・2の文学教材のテキスト構造と読書行為：その実証的把握の試み、本紀要第39巻第1号、を参照）。この中の「接近・共感」のルールを取った場合の意味構造図が図5である。既に研究ノート・2の所でも指摘しておいたように「償い」のルールで読んだ時にはいくつかの部分で（例えば、兵十のかけぼうしをふみふみ行くごん、神様のせいにされてもくりを運び続けるごん）読みの再検討を求められてくるのであるが、図5の「接近・共感」ルールではこの部分もうまく全体の推論のネットワークに入っている。「償い」ルールの場合には図中の物語世界(3)以降の左半分の意味単位とアークがなく、右半分のつぐないの行為の繰り返しと兵十につぐないをしている正体を分かって欲しいという推論された意味単位が続く形になる。

結論としてはこの「ごんぎつね」の教材の場合にも「大造じいさんとがん」で用いた表現方法が基本的には使えるということである。

以上、ここでは物語の意味世界についての表現方法として登場人物の行為の因果推論と推論のネットワークの形成に力点を置いた概念的グラフ表現の有効性と実際の小学校教材に使われている物語文への適用可能性を検討した。この表現法では先に検討した物語文法では十分に表現することができなかった読者の推論の活動と、その結果として得られる物語の意味内容を扱うことが可能になっている。

これまで主体的な読者の読みの活動が文学理論においても、あるいは物語理解の心理学においても強調されてきていることはすでに述べた通りである。それではこのような読者の推論の過程がどこまで具体的におさえられてきたのであろうか。読み手がどう読んだのか、それを単なる言語報告や感想文といった表面的な反応や通り一遍の方法では具体的な意味世界の構築の過程までは踏み込めないのである。意味表象の生産・創造の過程こそがまずは解明されなければならないと考える。推論活動とその結果として得られる意味世界を具体的に表現するための方法がまずは構築されねば

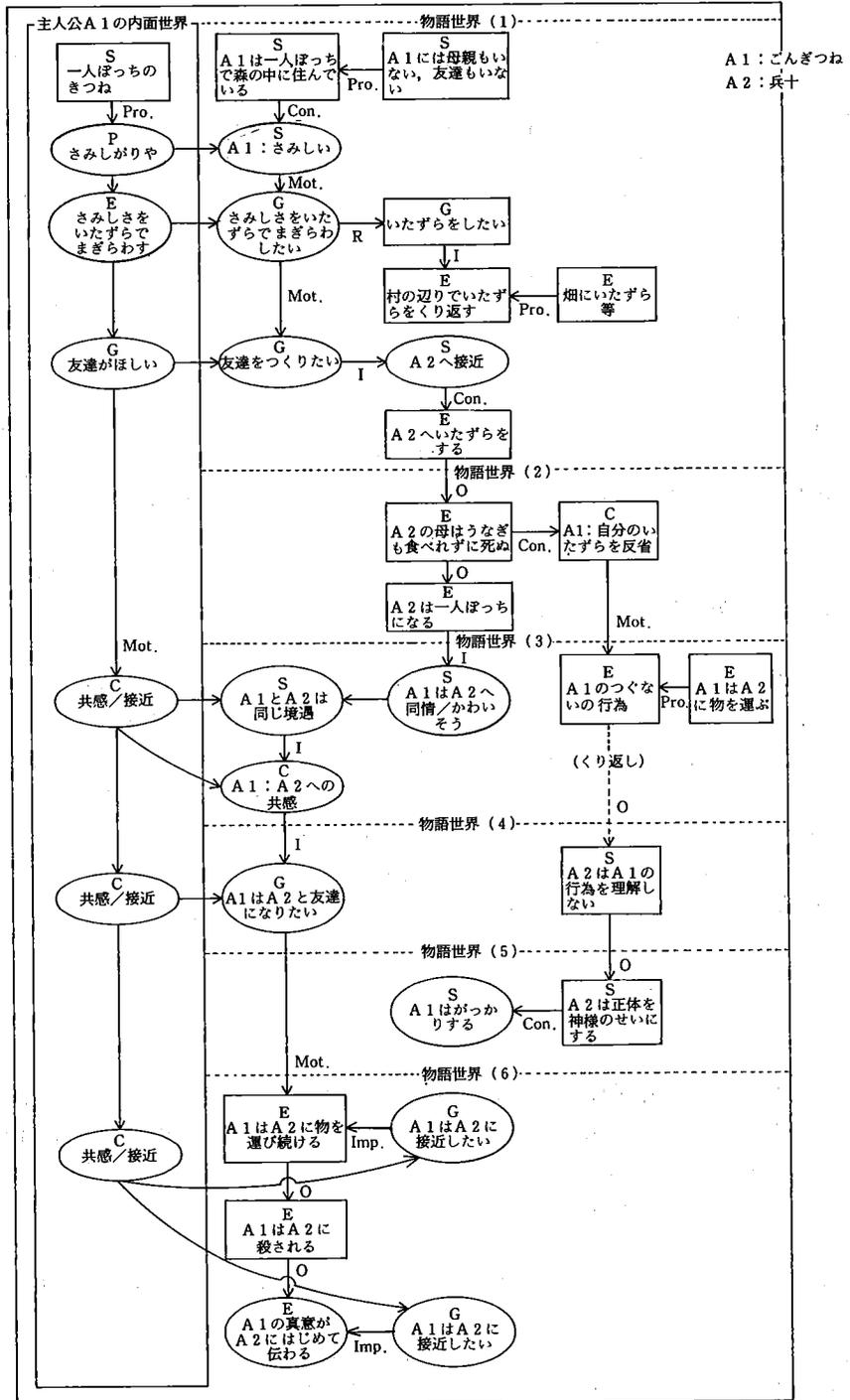


図5 「こんぎつね」、接近・共感ルールの意味構造図

ならないのであり、その課題に答え得るのが心理学あるいは認知科学の研究であるとする。

ここで用いた意味世界の表現方法は背景には「記号主義」、「計算主義」の思想を引きずっている。これは黒崎(1987)によれば古くはホップス、ライブニッツに端を発するものであり、新しくはピリシン(Pylyshyn)に代表される認知科学における計算主義として現れているものである(Denette, 1984)。かつて同じカナダのPaivioとPylyshynの間で争われた「イメージは絵か命題か」というイメージ論も、フッサールの始めに言葉ありきの思想をめぐる問題も、ソシュールの言語学もそこには含まれるわけである。

本論では当面は思考、知識はまずは記号(言語)によって表現することができるという立場にたっておく。

最後に誤解を避けるために一つの断わりを述べておきたい。それは本研究ノートでは読者の主体的な読みを重視するといってもそれではどんな読み取りでも良いのかということ決してそうではないということである。しばしば、読者と同じ数だけ解釈はあってよいという主張があるが、ここではあくまでも読みというのはテキストに根拠を置いた、それとのインタラクションに基づいたものでなければならないという立場に立つものである。

3 物語理解のモデルと授業実践との関わり

これまで物語の読解の問題を読者の意味世界の構成という読み手の立場から論じてきた。これを教授—学習の研究にあてはめてみるならば学習者の理解活動という側から授業を考えるということになる。

教授活動を考えた時、教師が学習者の理解や思考の過程を把握しておくことがいかに重要なことであるかは論を待つまでもないことであるが、次にみるような研究や教育実践例はそのことを具体的に示しているものである。

水越敏行(1987)は仮に二人の教師が同じ指導案で授業をしたとしても実際の授業には大きな違いが出て来ることはよくあることだが、その違いは教師がどれだけ児童の思考を先読みできて、子ども達の反応に柔軟に対応できるようなものを持っているか否かによるのだと指摘している。先読みできる教師は児童の思考過程についての正確な予想モデルを持っているのだというのである。そこで考えられたのが少数の優れた教師のみが持っている児童の思考過程のモデルを共同作業によって作り上げ、共有の財産にして授業に生かしていこうというものである。これを「思考のルートマップ」の作成と呼んだのである。

筆者らが物語の理解過程をあえて小学校の教材を対象にして、その意味世界の表現モデルを作ろうとしているのも、一つには純粹の理解研究の問題という認知心理学上のおもしろさもさることながら、教授—学習研究、さらには授業の実践に関わることとしてまさにこの「思考のルートマップ」づくりと同じ機能を果していくことができると考えるからである。

もう一つの具体的な例として、「座席表授業案」を用いた授業実践である。これは上田薫と共同研究校である静岡市立安東小学校、あるいは同市千代田東小学校において行われていることであるが、児童の活動記録であるカルテやさらにそれらの資料を授業案の中に入れこんだものとして座席表授業案があるわけであるが、この授業案に書かれている個人の理解活動についての予想モデルの詳細ぶりや正確さは想像を越えるものがある。このような子どもに対するおさえがはじめてお題目でない「ひとりひとりを生かす授業研究」が可能になっているのだと考える。ここでも児童の活動を把握することが出発になっているのである。

註

- 1) 機能の配列の仕方をどのように考えるかは同じ構造分析の研究者の中でも意見が分かれている。プロップと、プロップ以降のプレモンの違いについては小松, 1987 が参考になる。また, 最近の民話の構造分析の研究とそこでとられている機能の配列と構造についての考え方は Edwards (1984) によって紹介されている。
- 2) 物語論についての外観は岡本靖正他編 (1988) 現代の批評理論 (第1巻) 中の物語論から得ることができる。

引用文献

- 阿部純一・邑本俊亮 1985 物語理解研究のための因果的意味関係表現体系の一提案 (その1, その2), 基礎心理学研究, 第4巻2号, 第5巻1号。
- 赤祖父哲二 1988 テクストの記号論再考, 日本記号学会編「記号学研究8号」(テクストの記号論), 東海大学出版会。
- Coward, R. & Ellis, J. 1977 *Language and Materialism : Developments in semiology and the theory of subject.* Routledge & Kegan Paul. 磯谷孝訳 1983 記号論と主体の思想, 誠信書房。
- Denette, D. C. 1984 The logical geography of computational approaches : a View from the east pole. Prepared for the Conference on Philosophy and Cognitive Science at MIT. 矢野茂樹訳 計算主義を巡る論理地図—東極からの眺め—, ミンスキー他著, 佐伯胖編訳 認知科学の基底, 産業図書。
- Edwards, J. 1984 Structural analysis of the Afro-American trickster tale. In H. L. Gates (Ed.) *Black Literature and Literary Theory*, Methuen. 橘弘文訳 民話の構造分析—プロップ/ダンデス以後—, ユリイカ 1986年7月号。
- Graesser, A. C. & Clark, L. F. 1985 a *Structure and procedures of implicit knowledge.* Norwood, NJ : Ablex.
- Graesser, A. C. & Clark, L. F. 1985 b The generation of knowledge-based inferences during narrative comprehension. In G. Rickheit & H. Stotner (Eds.) *Inference in text processing.* Elsevier, Amsterdam : North holland.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Long, D. L. 1986 The construction of knowledge-based inferences during story comprehension. In *Advances in cognitive science*, 1, 125-157.
- 黒崎政男 (1987) 哲学者はアンドロイドの夢を見たか, 哲学書房。
- 小松和彦, 1987 説話の宇宙, 人文書院。
- 小谷津孝明 1987 言語理解と共感的認識, 心理学評論, 第30巻3号。
- 水越敏行 1976 授業評価の研究, 明治図書。
- 水越敏行 1987 授業研究の方法論, 明治図書。
- 岡本靖正他編 1988 現代の批評理論 (第1巻), 研究社出版。
- Propp, V. 1983 北岡誠司・福田美智子訳 昔話の形態学 白馬書房。
- Rumelhart, D. E. 1975 Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.) *Representation and understanding.* Academic Press. 物語の構図についてのノート, 淵一博監訳 1978 人工知能の基礎—知識の表現と理解—, 近代科学社。
- 佐藤公治 1988 授業場面における児童の理解過程 : II —文学教材の読解過程と知識表現の方法について—, 年報いわみざわ (北海道教育大学岩見沢分校) 第9号, 11-22.
- Thorndyke, P.W. 1977 Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Wilensky, R. 1983 Story grammars versus story points. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 579-623. (本学助教授 岩見沢分校)