ISSN 0387-284 X

読書科学

第26巻 第1号（通巻 第99号）昭和57年 4 月 1 日 発 行（季刊）

漫画の情緒的意味体系　大城 宜武
視点の言語心理学的研究(3)　鈴木 情一
日本語文章の形式的表示(2)　茂呂 雄二
技巧的な読者が意欲的な読者になり得るか　アーリン・ロビンス

99

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

漫画の情緒的意味体系——漫画認知の機制に関する基礎的研究(2)——
沖縄キリスト教短期大学　大　城　宜　武　1

視点の言語心理学的研究(3)——主観述語における指示条件に焦点をおいて——
信州大学　鈴　木　情　一　10

日本語文章の形式的表示(2)——統括性を中心に——
国立国語研究所　茂　呂　雄　二　24

資　料

技巧的な読者が意欲的な読者になり得るか　その1試案
デュモント高等学校　アーリン・ロビンス　37

日本読書学会役員（昭和57年4月1日～昭和59年3月31日）

会　長（理事長）		倉沢　栄吉		
副会長(副理事長)		阪本　敬彦		
常任理事	井上　尚美	岡本　奎六	滑川　道夫	福沢　周亮
	増田　信一	湊　吉正	村石　昭三	
理　事	井上　敏夫	出雲路　猛	岩坪　昭子	大村　はま
	尾原　淳夫	高木　和子	田近　洵一	野地　潤家
	深川　恒喜	室伏　武	望月　久貴	
監　事	平沢　薫	山本　晴雄		
編集委員	尾原　淳夫	阪本　敬彦	田近　洵一	野地　潤家
	福沢　周亮	増田　信一	村石　昭三	
	John Downing	Donald Leton		

The Science of Reading, Vol. 26, No. 1 (1982)

漫画の情緒的意味体系*

——漫画認知の機制に関する基礎的研究(2)——

沖縄キリスト教短期大学
大 城 宜 武**

1 問 題

情緒的意味の主要な因子として，Osgood, et al (1957) は，評価性 (Evaluation, 以下 E と略記する)，力量性 (Potency, 以下 P と略記する)，活動性 (Activity, 以下 A と略記する) を主張し，定式化していた。オズグッド等の「意味」研究の基本的ユニバースは，「刺激概念×尺度×被験者」で構成される。

本研究は，刺激概念 (Concept と呼ばれる) に漫画作品を，尺度に感情調スケール (feeling sclale)，そして被験者に短大女子学生を用いて，漫画の情緒的意味体系に関する知見を得ることを意図としている。

岩下 (1967) は，感情調を次の六種設定している；

①興奮　にぎやかで活気にみちたもの
②沈静　静かでしみじみとしたもの
③緊張　迫力・スリル感にみちたもの
④弛緩　のどかでなごやかなもの
⑤　明　コミックでおもしろおかしいもの
⑥　暗　暗いが，心うたれるもの (p. 24)

これら六種の感情調は，①と②，③と④，⑤と⑥を組みあわせて，それぞれ「興奮—沈静」，「緊張 — 弛緩」，「明—暗」の感情軸を構成する。

岩下 (1972 a) は，テレビ・ドラマの男性主人公，および女性主人公に対するイメージの因子分析によって，それぞれについて，「情緒的評価」，「興奮・沈静」，「緊張・弛緩」，「明・暗」，「一般的評価」の五因子を抽出した。岩下によれば「情緒的意味に関与する諸観念は，主として〈情緒的評価〉，〈興奮・沈静(Activity)〉〈緊張・弛緩(Potency)〉〈一般的評価〉といった4つの dimension からなる」(p. 235) とされる。この中で岩下は「明・暗」因子には言及していない。ところで，岩下 (1972 b) は，架空のテレビ番組のアウトラインを読ませ，それら番組に対する視聴希望調査を実施し，数量化理論Ⅲ類によって番組のパタン分析し，「興奮・緊張—沈静・弛緩」と「明—暗」の二軸を抽出した。ここで注目されるのは前述した，感情調の因子，Activity と Potency が融合して一つの因子を構成していることである。これについて岩下は，Osgood, et al. (1957) に鑑み，「ダイナミズムに関するプラスとマイナス，という表現に集約してもよかろう」(p. 8) としている。

毎日新聞社による「学校読書調査」25年間にわたるデータ分析の中で，とくに雑誌部門について岡田 (1979) は「マンガ洪水の中で，8～9割が“マンガ好き”と答え，小学生から高校生まで同じマンガ雑誌に読みふける今の子供たちに対して，その親や先生たちは，違和感を抱きながら，明快な態度を打ち出しかねている」(p. 44) と述べた。岡田によると，小学生から高校生まで同じ漫画週刊誌を読むようになったのは1966～1969年頃の間に起ったとされる。1954～1955年ごろ生まれの世代からだという (cf. p. 55)。

---

* A factor analysis of the affective meaning of comic strips. ——Multidimensional scaling of perceiving comic strips : 2——

** OSHIRO, Yoshitake (Okinawa Christian Junior College)

磯貝・福富（1977）は，小学生の好んで読むマンガ雑誌と大学生のそれでは，重なる傾向が高く，また，好んで読んでいるマンガ作品も一致することを報告している。磯貝・福富の調査人員が少数であり，一般化するには慎重でなければならないが，いまや小学生から大学生まで同じマンガ雑誌を読む時代であるといえよう。しかしこのような時にあって，マンガについての評論も活発になってはきたが，「評論の多くはマンガを題材に借りて論者自身の思想の展開であり，発表される資料は限られた目的に対応するための断片的なものでしかない」(p.30)とされるように，本格的なマンガ研究はほとんどないに等しい。磯貝（1980）は「マンガをまともに社会心理学の研究対象にすえたアプローチというものは，ほとんど見当らない」(p.19) と述べている。このような状況にあって福富（1977）は，ＳＤ法を用いて，漫画作品，および，漫画の主人公の印象をセマンティック・プロフィールで示し，山下（1968），川浦（1975），大城（1979）は漫画のスタイル分析を試みている。

2 目 的

本稿の目的は，ＳＤ法によって漫画印象を把握し，漫画印象の主要構成因子を，因子分析的に解明することである。また，漫画の感情調と漫画の評価との連関を，重回帰分析および偏相関の分析によって解明する。

3 方 法

1. 被験者　短期大学女子学生57人

2. 調査実施　1978年６月

3. 尺　度　岩下（1972ａ）よりＳＤスケール49個。福富（1977）より30尺度（いずれも７段階尺度である。）(本報告では，岩下スケールの分析に限った。)計79尺度。尺度の順序効果を相殺するために，79個の尺度を４リストに分割し，これらのリストをランダムに綴じて評定用紙とした。

4. 刺激概念　刺激概念として用いた漫画作品は，少年・少女漫画，各57本である。少年漫画については，1978年５月刊の少年漫画９誌より，少女漫画については，同年，３月刊の少女漫画10誌より任意に抽出したものである。この時，いわゆる原作付の作品はできるだけ除外した。

5. 手　続

①調査の主旨を説明する

②ＳＤ尺度の記入法の説明と練習

③漫画１作品を読んでもらい，読了後，その作品に対する印象を調査用紙のＳＤ尺度で表明させる。

④印象表明の記入後，100点満点で当該漫画作品を評価してもらう。

⑤まず少女漫画について調査し，一週間おいて少年漫画の調査を実施した。調査はいづれも集団法により，各回とも約25分を要した。

6. データの処理

①少年漫画・少女漫画の両印象評定データ一括して，尺度間相関係数（ｒ）を求め，

②上の相関行列に対して，主因子法による因子分析を施し，この結果について，

③全分散比が５％を越える因子についてヴアリマックス法による直交回転を施した。

④回転後の各因子に対する個々の漫画作品の因子スコアを算出し，これらスコアを用いて，漫画の100点満点法による評価得点（これを絶対評価, Absolute Evaluation, 以下EVと略記する）と各因子との相関係数（ｒ）を求める，ついで，

⑤絶対評価得点(EV)を抽出因子に対する漫画作品の因子スコアで予測する目的で重相関係数（R）と関与率(R^2)を求めた。最後に，

⑥ＥＶと各漫画印象因子との偏相関係数を求めた。

4 結果と考察

1) 漫画の感情構造

漫画印象の因子分析結果を直交回転後の因子負荷行列として表１に示した。主因子解によって，最初の４因子が全分散比５％を上回ったので，これら４因子を直交回

表 1　漫画の感情調スケールの因子負荷行列（回転後）

	感情調スケール ＼ 因子	F 1	F 2	F 3	F 4	h^2
1	固い感じ ― やわらかな感じ	−.58	−.35	.33	−.12	.59
2	生き生きした感じ ― 生気のない感じ	.24	.62	.29	.03	.53
3	ユーモラスな感じ ― きまじめな感じ	.79	.01	.00	.17	.67
4	はりつめた感じ ― ゆったりした感じ	−.68	−.03	.39	.03	.62
5	うれいをおびた感じ ― 晴れやかな感じ	−.59	−.21	.00	.08	.40
6	進歩的な感じ ― 保守的な感じ	.09	.17	.19	.45	.28
7	軽やかな感じ ― 重々しい感じ	.78	.21	−.14	.01	.67
8	なごやかな感じ ― とげとげしい感じ	.60	.29	−.35	.03	.57
9	ウエットな感じ ― ドライな感じ	.15	.27	−.15	−.43	.31
10	動的な感じ ― 静的な感じ	.38	.13	.75	−.08	.74
11	やぼったい感じ ― しゃれた感じ	−.24	−.30	.16	−.43	.36
12	若々しい感じ ― ふけた感じ	.22	.56	.17	.15	.43
13	沈んだ感じ ― 陽気な感じ	−.82	−.24	−.08	−.08	.75
14	がさつな感じ ― 優雅な感じ	.37	−.36	.49	−.28	.60
15	派手な感じ ― 地味な感じ	.49	−.14	.22	.27	.39
16	不安定な感じ ― 安定した感じ	−.07	−.21	.17	.00	.08
17	美しい ― みにくい	−.12	.72	−.28	.09	.63
18	知性的な感じ ― 知性を欠いた感じ	−.47	.61	−.14	.12	.64
19	さっぱりした感じ ― ねっとりした感じ	.46	.50	−.01	.06	.46
20	親しみ安い感じ ― 親しみにくい感じ	.40	.72	−.01	.06	.69
21	複雑な感じ ― 単純な感じ	−.60	.20	−.07	.31	.51
22	健全な感じ ― 退廃的な感じ	.13	.69	.04	−.19	.54
23	男性的な感じ ― 女性的な感じ	−.04	−.13	.66	.07	.46
24	好き ― きらい	.16	.69	.00	.22	.56
25	明るい感じ ― 暗い感じ	.68	.28	.01	.00	.54
26	テンポのおそい感じ ― テンポの速い感じ	−.28	.01	−.49	−.20	.36
27	ありきたりな感じ ― 特色のある感じ	.00	−.14	−.10	−.77	.54
28	うすっぺらな感じ ― 深みのある感じ	.38	−.44	.02	−.40	.50
29	つめたい感じ ― あたたかい感じ	−.30	−.65	.23	.14	.60
30	甘い感じ ― しぶい感じ	.38	.21	−.42	−.11	.38
31	変化に富んだ感じ ― 単調な感じ	.00	.31	.08	.58	.44
32	貴族的な感じ ― 庶民的な感じ	−.30	.01	−.17	.28	.20
33	にぎやかな感じ ― 落ちついた感じ	.62	.00	.34	−.01	.51
34	いやらしい感じ ― 好ましい感じ	.12	−.60	.11	−.11	.40
35	力強い感じ ― 弱々しい感じ	−.20	.21	.61	.21	.50
36	開放された感じ ― 抑圧された感じ	.68	.25	.03	.10	.54
37	素朴な感じ ― 洗練された感じ	.12	.15	−.04	−.35	.16
38	のんびりした感じ ― せわしい感じ	−.10	.12	−.61	−.33	.51
39	クールな感じ ― ホットな感じ	−.37	−.55	.12	.35	.58
40	きゅうくつな感じ ― のびのびした感じ	−.59	−.42	−.05	−.08	.54
41	浮き浮きした感じ ― しみじみとした感じ	.58	−.08	.18	.04	.39
42	はげしい感じ ― おだやかな感じ	−.13	−.14	.76	.20	.66
43	古風な感じ ― モダンな感じ	−.22	−.11	−.11	.44	.27
44	おどけた感じ ― 深刻な感じ	.87	−.21	−.02	.00	.80
45	のどかな感じ ― 緊迫した感じ	.69	.00	−.46	−.07	.69
46	俗っぽい感じ ― 高尚な感じ	.33	−.40	.16	−.38	.44
47	哀調をおびた感じ ― 明朗な感じ	−.71	−.14	−.14	.12	.56
48	風変りな感じ ― 型にはまった感じ	.16	−.08	.17	.67	.52
49	上品な感じ ― 下品な感じ	−.36	.47	−.38	.23	.56
	Eigenvalue	10.93	6.64	4.88	2.46	24.92
	% of total variance	22.31	13.56	9.97	5.03	50.86

転したものである。因子命名を中心にして，因子の解釈を試みる；

第1因子（F 1）：

この因子に高い負荷を示すスケールは，〈おどけた，沈んだ，ユーモラスな，軽やかな，哀調をおびた，のどかな，開放された，明るい，はりつめた，にぎやかな，複雑な，なごやかな〉などである（以上，負荷量が絶対値で，60以上のスケールの左端を挙げた）。この因子は，興奮・沈静，緊張・弛緩，明・暗のすべての感情調を結集して，いわゆる感情調のダイナミズムと解釈できる。しかし，主流は「緊張―弛緩」の感情調である。

全分散比は，表1で見るように22.31％を占め，漫画印象の重要な因子であることが示唆される。

第2因子（F 2）；

この因子に高い負荷を持つスケールは〈美しい，親しみ易い，健全な，好き，つめたい，知性的な，生き生きした，いやらしい〉等である。これは「評価」の因子である。岩下（1972 c）のデータでは，評価因子が二つに分離して抽出され，「情緒的評価」，「一般的評価」と名づけられていた。この相異は，岩下の刺激概念が「音楽」作品であることによるのか，それとも被験者に起因するかこの段階では不明である。

この因子の全分散比は，F 1の約半分強であり，漫画印象を構成する二番目に重要なものである。

第3因子（F 3）；

〈動的な，はげしい，男性的な，力強い，のんびりした〉等が，この因子に高い負荷を示すスケールである。「興奮―沈静」因子であるが，わずかに緊張・弛緩の色彩も有する。

第4因子（F 4）；

〈ありきたりな，風変りな，変化に富んだ，進歩的な，古風な〉等のスケールが，この因子に高い負荷を持つ。独創性とか斬新さと関連すると思われる。「新奇」因子である。この因子は，岩下の研究では見い出せない，漫画に独自な印象特性である。

以上，4因子での全分散比は約50％である。全分散比からみてF 1～F 4の順に，因子の重要性は小さくなる。漫画の感情構造は，4次元的に構成されることが示唆される。すなわち，「緊張―弛緩」，「評価」，「興奮―沈静」，そして「新奇」因子でもって構成される。つまり，漫画の情緒的意味体系は4次元的なものとして仮設される。Osgood, et al. の意味次元と対比すれば，E →「評価」，P →「緊張―弛緩」，A →「興奮―沈静」となる。後に見るように，「新奇」因子は「評価」と関連があり，評価性（E）の特別な形であることが示唆される。もし，評価因子の1つだとすれば，岩下の結果に近いものになる。

2）漫画の感情調と漫画評価

漫画の感情調を，前節で抽出した4因子で定義する。すなわち，「緊張―弛緩」，「評価」，「興奮―沈静」，「新奇」の各因子は，漫画印象を構成する主要因である（これらを以下F 1～F 4と略記する）。ここでは，これら4因子のいずれが，漫画の絶対評価（EV）と深く係わっているかを検討する。具体的には，これら5変量間の相関を求め，（表2参照）ついで，EVとF 1～F 4それぞれについて，他の3因子の影響を外した，偏相関を求めて，その有意性を検討する（表3参照）。

表 2　漫画評価・漫画印象因子（F 1～F 4）の相関表

	EV	F 1	F 2	F 3	F 4
EV	1.00	.02	−.62*	.05	−.35*
F 1		1.00	.00	.00	.00
F 2			1.00	−.02	.03
F 3				1.00	.02
F 4					1.00

*　$p < .01$

表2に見るようにF 1～F 4相互の相関はすべて有意でない。すなわち独立である。このことは，バリマックス法による直交回転の定義上，各因子を相互に無相関になるように操作したためである。F 1～F 4間の相関が有意でないのは，直交回転がうまく果されたことを意味している。

EV（絶対評価）とF 1～F 4との相関を見る。EVは，F 2，F 4と有意な相関を示している。なお，相関

がマイナス（－）になっているのは，ＥＶとＦ２，Ｆ４の評定の方向が逆転していることによる。すなわちＦ2，Ｆ４は得点の低いほど，よりよく「評価」されていたり，より「新奇」とされるのに対して，ＥＶは，得点の高いほど，積極的な評価がなされているように構成されている。

表２を見ると，ＥＶは，Ｆ２，およびＦ４と有意な相関となっている。これら２個の相関係数を絶対値で比較すると，ＥＶは，Ｆ４よりはＦ２との相関が高いように見える。相関の差を検定すると，t＝2.87（df＝111　P＜.01）となり，絶対評価は，漫画印象の「新奇」因子よりは「評価」因子と高い相関があることが結論づけられる。

ＥＶとＦ１～Ｆ４でもって，他因子を外した時の相関，すなわち偏相関は，表３の通りである。

表 3　絶対評価と漫画印象因子の偏相関

	Ｆ１	Ｆ２	Ｆ３	Ｆ４
ＥＶ	.036	－.656*	.072	－.433*

＊　p＜.01

ＥＶと，Ｆ２，Ｆ４との偏相関が有意であり，その値も，表２の単純相関よりは，やや高めになっている。

以上のことから，漫画の絶対評価は，漫画のもつ感情調のうちで「評価」因子，および「新奇」因子と深い関連がある，といえる。漫画の「緊張・弛緩」，「興奮・沈静」感情調は，漫画の絶対評価と無関係である。

次に，Ｆ１～Ｆ４の４因子でもって，ＥＶ（絶対評価値）を予測することを考えてみる。漫画作品個々のＥＶ値をＹとし，Ｆ１～Ｆ４で予測した漫画作品のＥＶ値を$\hat{Y}$とする（Ｙを観測値，$\hat{Y}$を予測値とする）。Ｙと$\hat{Y}$の相関がすなわち重相関（Ｒ）である。また，R^2を関与率と呼ぶ。R^2は，この場合，漫画の絶対評価に，漫画の印象因子がどの程度関連しているかの目安となる。

R＝.7097，R^2＝.5036 となった。

予測式を求めると次のようになった；

① $\hat{Y}=-9.65x_1-5.54x_2+.80x_3+.39x_4+65.16$

② $\hat{Y}=-.61x_1-.34x_2+.05x_3+.03x_4$

ただし，x_1：Ｆ２（「評価」因子）

x_2：Ｆ４（「新奇」因子）

x_3：Ｆ３（「興奮―沈静」因子）

x_4：Ｆ１（「緊張―弛緩」因子）

上記①式は，観測値の粗点を予測する場合，②式は，観測値の標準化した値を予測する場合のものである。表４に，観測値（Ｙ）と予測値（$\hat{Y}$）および，その残差（Ｙ－$\hat{Y}$）の一部を掲げた。なお，重回帰分析の妥当性の基準になるDurbin-Watson検定の結果はDW＝2.050となり，ほぼ，２に近いので問題はない。

表 4　漫画印象因子スコアによる漫画評価の予測
（一部のみ）

漫画作品番号	観測値(Ｙ)	予測値($\hat{Y}$)	誤差(Ｙ－$\hat{Y}$)
001	65	68	－3
002	80	63	16
003	80	78	2
004	60	44	11
・	・	・	・
・	・	〈中略〉	・
111	70	84	－14
112	68	60	8
113	75	81	6
114	68	83	15

前述②式の x_1～x_4 に対する係数を見ると x_1，x_2 の値が大きく，x_3，x_4 は，前２者に比すれば，ほとんどゼロに等しい。ここで示された係数は，標準回帰係数（記号ではβと表記する）と呼ばれ，予測に用いた変数の予測における貢献度を相対的にあらわす。したがって，漫画評価の予測において，もっとも貢献度の高いのは，「評価」因子であり，ついで「新奇」因子であることが指摘できる。他の２因子は，ほとんど貢献していない。このことは，表２の単相関，表３の偏相関からも予想されることである。変数追加による関与率（R^2）の変更の様子を調べたところ，x_1，x_2 の２変数で，R^2＝.50046 の関連度となり，ついで，x_3，x_4 を追加して，R^2＝.50367 であり，その増加量はわずか .00321 にすぎない。つまり１％にも満たない。したがって，漫画の絶対評価を感情調で予測する場合，「評価」因子，「新奇」因子だけで

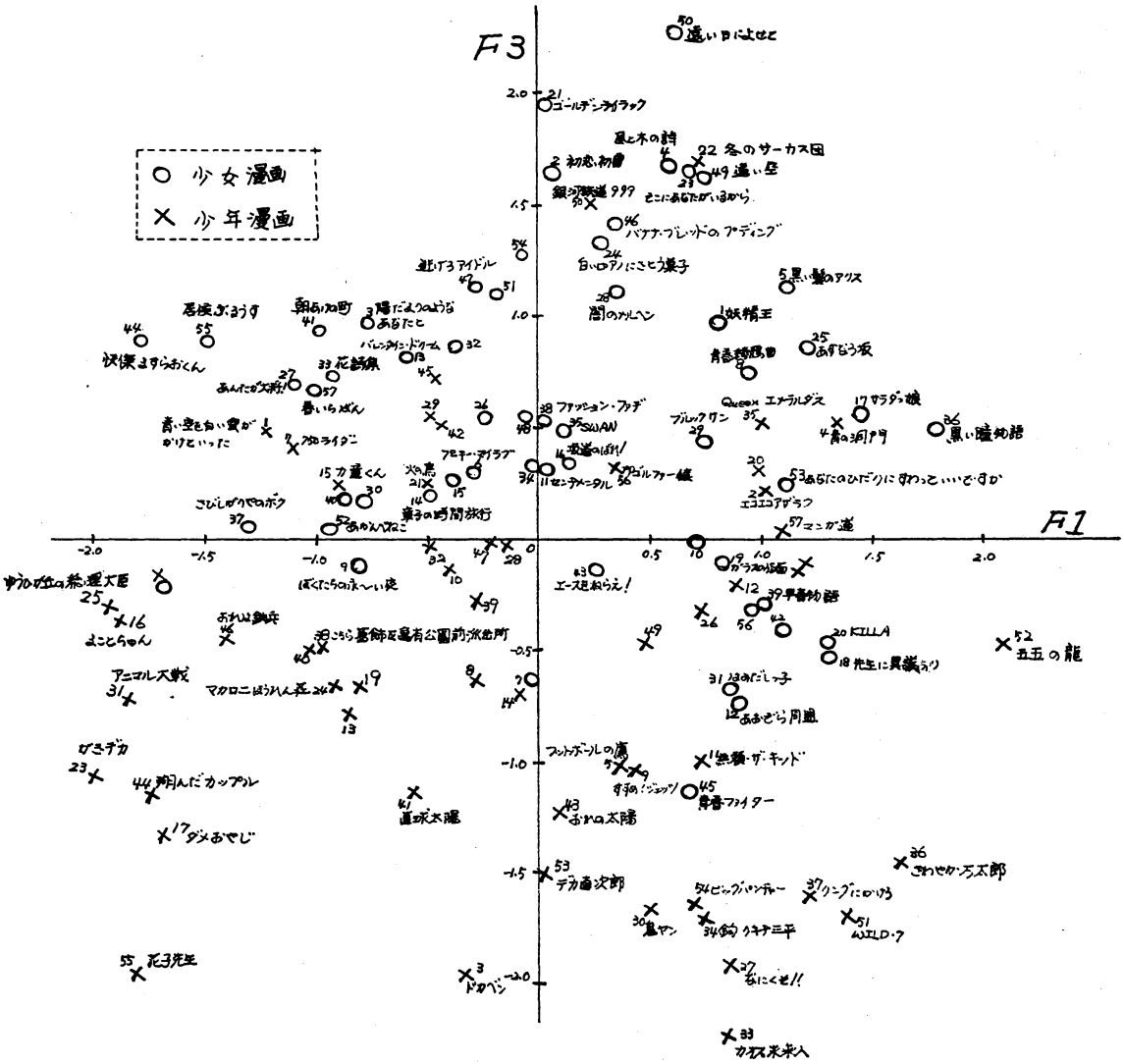


図 1　F 1 × F 3 における漫画の布置

十分であることになる。

3)　漫画の情緒的意味体系

漫画印象を構成する主要因を，因子の全分散比の大小によって決定すると，すでに見たように,「緊張―弛緩」,「評価」,「興奮―沈静」を挙げることができる。これらは，はからずも，オズグッド等のP，E，Aに対応するものであった。評価の次元を外ずし，純然たる漫画の感情調によって，本研究で用いた114作品を布置したのが図1である。

「緊張―弛緩」と「興奮―沈静」で構成される二次元平面に，これら2軸に対する因子スコアによって漫画作品を位置づけてみると，第Ⅰ～第Ⅳ象限は，それぞれ共通な独自の表現的特性を有する作品を集めていることがわかる。したがって，これら二軸で分割される4つの象限は，各々，感情調による漫画類型となっている。

第Ⅰ象限は，緊張と沈静の感情調で特色づけられ「静かでしみじみしたもの」,「暗いが，心うたれるもの」ということになる。漫画に付された惹句を見ると「青春ロ

マン（『遠い日によせて』），「愛の大河ロマン」「『風と木の詩』），「夢と幻想の現代のメルヘン」（『妖精王』），「ファンタジー」（『冬のサーカス団』），「スペースファンタジイ」（『銀河鉄道999』），「感動ロマン大作」（『黒い瞳物語』）等々となっている。ファンタジー，ロマン，SFが基調となっている。少年漫画8作品，少女漫画21作品が，これに含まれる。

第Ⅱ象限は，弛緩と沈静の感情調を滞び，「のどかでなごやかな」作品が多い。惹句は「反オトメチック・コメディ」（『快傑ますらおくん』），「コメディ」（『居候ぶるうす』），「スイート・コメディ」（『さびしがりやのボク』），「青春ポップ・コメディ」（『逃げろアイルド』），「さわやか相撲まんが」（『力童くん』）といったもので，コメディである。おそらく漫画（Comic）の原意もこのあたりにあったと思われるのだが，現今の漫画状況は，それにとらわれない，多様な展開を見せている。ユーモラスさを中心として，一時期なら「明朗〜」と表現されたであろう作品群をなす。少女漫画21本に対して少年漫画は7本である。

第Ⅲ象限は，弛緩と興奮の感情調で特徴づけられる。「にぎやかで活気にみちた」作品が，この象限に集まる。惹句は「ニュータッチ学園ギャグ」（『花子先生』），「アニマル爆笑ギャグ」（『アニマル大戦』），「エネルギッシュ・ギャグ」（『ダメおやじ』），「時代劇ギャグ」（『つる姫じゃ〜っ！』）などとなって，いわゆる「ギャグ」漫画群である。少年漫画が大勢を占める（この象限に布置する全27作品のうち23本が少年漫画である）。スラプスチックな『がきデカ』，『マカロニほうれん荘』もこの象限に布置している。『ドカベン』はちょっと異質である。

第Ⅳ象限は，緊張と興奮の感情調を持ち，「迫力やスリル感にみちた」作品を集める。惹句は「バイオレンスアクション」（『WILD 7』），「熱血ハードボクシングまんが」（『なにくそ!!』），「熱血スポーツまんが」（『青春ファイター』），「ブラックロマン」（『KILLAキラ』），「大型学園ケンカまんが」（『鬼やん』），「人情ロマン」（『朝あけの町』）など，スポーツや，競争をテーマとする少年漫画を中心とした作品と，ロマンを主流とする少女漫画など，いわゆるアクションものが，この象限に布置している。緊張，興奮のうち，前者が相対的に強いと少女漫画のロマンものへ，興奮が高ければ少年アクション（冒険活劇）に傾斜する。少年漫画19本，少女漫画11本がこの象限に位置する。以上のことから，漫画作品が「ロマンス」，「コメディ」，「ギャグ」，「アクション」の4種に大別されることがわかる。従来，「ストーリー」ものと「ギャグ」ものが対比的に類別されているが，作品として成り立つためには，「ギャグ」ものにもストーリー性は必要とされるし，また，いわゆる「ストーリー」ものであっても「笑い」を払拭するものではないであろうから，分類としては荒すぎると考える。

コマ数によって漫画を分類すると，①1コマ漫画（Cartoon, Caricature），②4コマ漫画（Panel），③続き漫画（Comic Strip）と大別される。このうち，本研究で取りあげたのは「続き漫画」のみである。したがって，上述の漫画の4分類は続き漫画の感情調による類型ということになる。おそらく「物語」（ロマン）性を基調として表現されるのが，「続き漫画」の特色である。

感情調と少年・少女漫画の間には連関があるだろうか。「緊張—弛緩」次元では $\phi=.087$ となり，この連関は有意でない（$P>.30$）。「興奮—沈静」次元では $\phi=.474$ となり，これは有意な連関である（$P<.01$）。少年漫画は興奮の感情調が，少女漫画は沈静の感情調が特性として付随している，といえる。

4種に分類された漫画ジャンル毎に，そのジャンルに分類された少年，少女漫画の数に差異があるかどうか調べてみると次のようになった。

ロマンもの　$x^2=5.827$　（$P<.05$）
コメディもの　$x^2=7.000$　（$P<.01$）
ギャグもの　$x^2=13.370$　（$P<.001$）
アクションもの　$x^2=2.133$　（$P>.10$）

ロマン，コメディものは，少女漫画に多く，ギャグものは少年漫画に多い。しかしながら，アクションものでは，少年・少女漫画間に差異は認められない。

少年漫画のギャグ指向，少女雑誌のロマン，コメディ指向が読みとれる。アクションものは，両者に共通の要素である。

野球漫画である『ドカベン』が，ギャグ漫画群に布置されたり（これは，アクションものに近い位置である），ロマンものと目されるような作品が，アクションもののうちでも「ロマンもの」近辺に布置することから，直交回転になにか無理があったためではないかと考えられるところがある。直交ではなく斜交回転を施せば，漫画のよりよい布置づけが可能かもしれないが，このことは残された問題である。

5 要 約

本稿は，SD法と因子分析法を用いて，漫画作品の感情調を分析したものである。主な結果は次のようになる，①漫画の主要な感情調は，「緊張―弛緩」，「評価」，「興奮―沈静」，そして「新奇性」の各因子である。また，②漫画作品の評価において，貢献度の高い感情調は「評価」，「新奇」両因子であることが，重回帰分析によって明らかにされた。③評価とは独立（無相関）の，「緊張―弛緩」と「興奮―沈静」の二次平面に漫画作品を布置すると，それらは，第1象限～第Ⅳ象限にかけて「ロマンもの」，「コメディもの」，「ギャグもの」，「アクションもの」と命名分類可能であることがわかった。

文 献

福富　護　1977「ユース・カルチャーとしての漫画，1」『青年心理』No. 4　pp. 145―154

磯貝芳郎　1980「マンガの社会心理学」『青年心理』No. 19　pp. 18―29

磯貝芳郎・福富　護　1977「子どものマンガ読みの傾向」『東京学芸大学紀要』第1部門　第28集　pp. 30―37

岩原信九郎　1974『教育と心理のための推計学』（新訂版）日本文化科学社

岩下豊彦　1967「番組特性をどのように理解するか ―番組分類のための試論―」『NHK放送文化研究年報』第12集　pp. 1―14

岩下豊彦　1972 a「受け手の番組認知機制をどう理解するか」『NHK放送文化研究年報』第17集　pp. 222―254

岩下豊彦　1972 b「番組選択と嗜好」『文研月報』9月号　pp. 1―12

岩下豊彦　1972 c「情緒的意味空間の個人差に関する一実験的研究」『心理学研究』第43巻　第4号　pp. 188―200

川浦康至　1975「マス・メディアとしてのマンガの表現構造」『年報社会心理学』第18集　pp. 171―185

三宅一郎，他　1979『SPSS 統計パッケージ Ⅱ』東洋経済新報社

岡田滋男　1980「マンガ洪水の中で――親子の距離」毎日新聞社（編）『学校読書調査25年――あすの読書教育を考える――』毎日新聞社　pp. 40―77

大城宜武　1979「漫画の表現形成」『読書科学』第23巻　第4号　pp. 105―114

Osgood, C. E., et al. 1957 *Measurement of meaning.* U. of Ill. Press.

山下恒男　1968「漫画と子どもの笑い」『児童心理』No. 258　pp. 99―106.

〈附記〉

1. 本研究に必要な統計的演算は，九州大学大型計算機センターを利用したものである（課題番号1278）。

2. 本研究の一部は沖縄心理学会第4回大会（1981）で口頭発表したものである。

SUMMARY

The purpose of this study was to analyze the affective meaning of comic strips by means of the semantic differential method. Fifty-seven college students were asked to read two comic strips. After reading each they were requested to rate their impressions on 49 bipolar, 7-point scales.

A 49×49 correlation matrix was generated and factor analyzed, using principal factor and a varimax rotation procedures. The analysis yielded four factors which were termed : Tension, Evaluation, Excitement, and Novelty. Evaluation and Novelty are interpreted as quality indices.

On the basis of variations on the Excitement and Tension factors, the comic strips were classified into four categories. These are identified as : romance, comedy, gag and action.

The Science of Reading, Vol. 26, No. 1 (1982)

視点の言語心理学的研究 (3)
―主観述語における指示条件に焦点をおいて―*

信州大学 鈴 木 情 一**

問 題

まず，文材料については，単文と複文の２種類を用いた。複文は母文と埋め込み文とからなり，その各々の主語（母文では係助詞“は”，埋め込み文では格助詞“が”によって表示される）によって言及される人物が変えられる。つまり，両者が絵の中でしめる位置（視点，視野）が同じか又は異なるよう工夫してある。これを文の絵内人物に対する指示条件とする。そこで用いられる人物の呼称は１人称代名詞（“ぼく”）か３人称個有名詞（例“太郎”，その他）による。“ぼく”によって言及される人物は同時に文の話し手にもなることになる。なお，被験者の依存する視点（人物）の違いが具体的かつ明確にでるように“左・右”という用語を用いて対象となる人物の位置を表現する。従って埋め込み文の動詞は“見る”を用い，母文の動詞には“思う”を，そのアスペクトの表現には進行態“ている”を用いた。“見る”は以前の実験の結果を考慮した。又，以前の実験では具体的な動きを表わす動詞である“いく・くる”を用いたので，ここでは大江（1975）にもとづき，動きを伴わず視線の方向性だけが問題となる“見る”を選んだ

“思う”を母文の動詞としてとりあげた。“思っている”は主観述部の中でも複雑な内容を表現する。まず，“思う”は，Bolinger (1971) によると，３人称の主語をもつとき表面にあらわれる主語（の指示する人物）とかくれている話し手としての「私」という２重の主語を要する動詞である。つまり，直示表現のように，本来，文の背後に隠れているだけの話し手がその主観的表現のために読み手に意識されるという意味で文の表に出てくるのである。この考えをふまえつつも大江（1975）は，動詞“思う”は，主語が１人称の場合を考慮にいれつつ，埋め込み文の内容を主語の内的世界にだけ属するものからとり出して客観的に表現するものである，という。しかし，彼は一方で思考動詞では視点は話し手から文の主語に移行し，話し手の視点は介入しえないとする一般的な原理を提出しているため，“思っている”を述部とする文では話し手の視点が文の主語に移行するのを阻止するよう働く何かの要因があると考えている。つまり，“思っている”を述部とする場合，視点は話し手にとどまるのか，それとも文の主語に移行するのか判然としていないわけである。

絵材料は３種類用意した。そのうち，２種は被験者（又は，発話時に読み手により位置づけられると考えられる話し手）の視点（野）との一致，対立を念頭においてつくった。そして，“ぼく”の指示する人物が手前にいるか奥にいるかで異なる，奥ゆきのある絵である。他の１種類はいわば側面図であり，被験者との視線（点）上の一致・対立関係のない絵である。

この実験では，小学生の視点の移行（perspective-shifting）を文の絵に対する指示条件を主な要因として追求する。この実験を追求するうえでもう１つ重要な点があ

* The psycholinguistic study of perspective-shifting: On the referential conditions of sentence to picture.
** SUZUKI, Seiichi (University of Shinshu)

る。被験者は，この本課題とは別に，同じような絵材料を用いた左・右の弁別テストをうける。これは絵内に登場する対立する視野をもつ２人の人物の各々に自分を位置づけて左・右の判定をさせるものである。そして，本課題ではこのテストで満点をえたものだけに結果の分析が限られる。この弁別テストでは課題の要求として相対的な視点をとって左・右の弁別が強制されるが，本課題では強制されず，あくまで被験者自身の判断（採用する方略）の自由に任せられる。そのことによって，彼らが自然な読みの中で採用している視点の移行の特徴を調べようとする。つまり，相対的な視点をとることができるという前提の上にたって，彼らが選択する視点を決定する言語的（または認知的）条件を発見しようとするわけである。

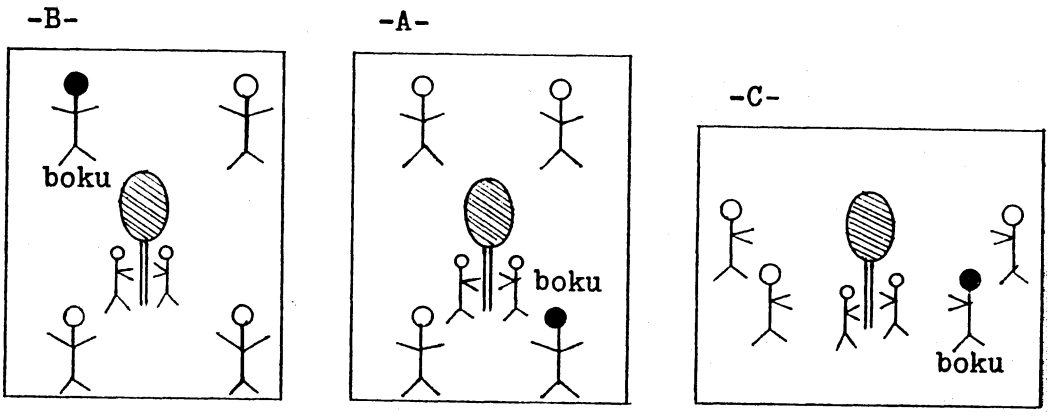
方　法

（1） **被験者**　左・右弁別テストの人数表を参照。

（2） **材料**

A．文材料，単文，複文の２種類よりなる。単文：「( ) は木の右（又は左）に立っている女の子を見ている」，複文：「( ) は ( ) が木の右（又は左）に立っている女の子を見ていると思っている」( ) の中には，主語を話し手として設定するために第１人称代名詞“ぼく”又は，第３人称個有名詞“太郎（その他）”がはいる。なお，複文の場合，母文，埋め込み文の主語がともに“ぼく”になる文は省いた。従って単文は２種類，複文は（2×2−1）３種類。加えて，位置を表わす語に左，又は右の２種類。

B．絵材料（図１参照）各絵には６人の人物が登場してくる。絵の中央に１本の木がありそれをはさむようにして２人の女の子（選択肢）が向きあって立っている。それを各々２人の男の子が両端からながめている。この６人の人物には各々名前が書きこんである。各人物の大きさは同一である。絵は人物の位置関係によって２種類ある。１種類は奥ゆきのある絵で，“ぼく”という人物が被験者から見て手前にいるか（A），奥にいるか（B）でさらに２種類にわけられる。他の１種類は登場人物を側面から描いたものである（C）。絵Aでは被験者の視点（野）と“ぼく（と他の１人）”の視野とが一致する。絵Bでは“ぼく”という人物が奥にいくため被験者と対立する視野をもつ。絵Cでは，被験者の視野は登場人物の誰とも一致することがなく，被験者の視野は絵に対して



B：奥ゆき〝ぼく〟が奥。
A：奥ゆき〝ぼく〟が手前。
C：側　面　図

図１

第3人称的視点をとるように描いてある。

**文と絵の組合せ。AとBの絵では，文の指示する人物が絵の中で被験者と対立する視野をもつか，それとも一致する視野をもつか，どちらか一方となる。これを文の絵に対する指示条件とよぶ。単文：文の主語の指示する人物が絵の中で手前にいるかそれとも奥にいるか（絵A，B），即ち，被験者の視野と一致するか，又は対立するかの2条件を作成。

複文：母文の主語の指示する人物と埋め込み文の主語の指示する人物とについて，それらが絵の中で同じ側にいるか，それとも異なる側にいるかによって2種の条件を作成。前者を同側指示条件，後者を異側指示条件とする。同側指示の場合，それら人物が被験者から見て手前にいるか，又は奥にいるかによって2種。異側指示の場合，2人の人物のうち手前の人物を母文の主語が指示する場合としない場合で2種。なお，同一条件となる文は省いた。

以上から，合計で10種類の文一絵指示条件を作成した。各種類×同種の絵2枚＝20，よって各被験者が20対のテストをうけた。なお，視野の一致・対立関係は表1参照。

＊20枚の文は各絵別に10枚ずつをまとめ，順序をランダムにして小冊子にとじた。

表 1　文と絵の組み合せの型
（視野の一致，対立関係）

		文の種類			絵の種類			
		文の番号	母文の主語	埋込み文の主語	A	B	C	
単文		7+17	ぼく	—	一致	対立		
		10+20	ただし	—	一致	対立	＊	同一
		1+15	まさる	—	対立	一致	＊	
複文	同側	5+19	ぼく	ただし	一致	対立		
		2+12	ただし	ぼく	一致	対立		
		6+16	たろう	まさる	対立	一致		
	異側	8+14	ぼく	たろう	一致	対立		
		9+11	ただし	まさる	一致	対立	＊	同一
		4+13	まさる	ぼく	対立	一致		
		3+18	たろう	ただし	対立	一致	＊	

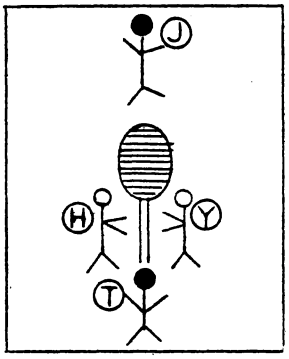


図 2　左・右の弁別テスト用図

C．左・右の弁別テスト：絵の中にあって，対立する視点（人物）にたっての左・右の弁別をさせる。A，B，C各図版の最後に図2のような左・右の弁別テスト用紙をつけ加えた。テスト用紙の下部には以下のような質問文が記入されている。「たろう（又は，じろう）から見て木の左（又は，右）に立っている女の子はだれですか？」（花子，よし子）。計4問。

（3）**手続き**　文材料と絵材料とを配り，絵材料の表紙に描いてあるテスト図版の模式図を見せ，次のような教示をおこなった。“絵をよく見て下さい。絵の中には，中央に1本の木をはさんで女の子が2人，それに手前と奥の方に男の子が2人ずつ描いてあります。男の子はみんなまん中の女の子を見ています。そばにかいてあるのはその人の名前です。”文材料については，この図の下に書いてある文の例を見せながら，“文のほうには，絵の中のことを書いた文と，その文と絵とをくらべて選ぶ人物の名前が書いてあります。みなさんには絵をよくみながら文をよく理解し，その文の下に書いてある質問の答にあう人の名前に○印をつけてもらいます，”との教示を与えた。

実施上の注意点。①絵は前後を確認して机の正面前方におき，その位置をおわるまで動かさないように。②絵は表紙以外に3枚あり，3枚目はあとで使うので見ないこと。文は絵1枚について10まい，計20枚あること。③すべて先生の指示にしたがってやること。④正答というものはないので，自分が思ったとうりに答えること。⑤

文と絵の人物をよくてらしあわせること。

2枚のテスト図版がおわったことを確認してから，左・右の弁別テストの解答用紙を配り，3枚目の絵を見せながらテストを実施。絵をよく見て答えることを強調した。

結　果

（1） **測度**　単文の場合，複文の場合ともに主語（主格主題）の指示する人物から見て，文の指示（左又は右）に応じた女の子を選んだ反応数。従って，計20点を満点とする。

（2） **結果の分析**

㋑左・右の弁別テストについて。視野の異なる2人の人物の各々について左と右の2題，計4題，4点を満点とした。表2に4点満点をとった被験者の人数と割合を示した。表には，図版，学年，男・女の別に記入してある。学年別では4年生の67.9%，6年生の85.8%が満点をとった。性別では4,6年生ともに女子が良い成績を示している。(参考，学年差：CR＝3.168，P＜.001，性差は6年生だけが有意で，CR＝2.000，P＜.05)

注．以下の結果の分析はこれら満点をとった児童だけに限った。

表 2　被験者数（左右弁別テストで満点の被験者の割合

		男子	女子	合計
4年生	A	10 (58.8%)	18 (94.7%)	28 (77.8%)
	B	9 (56.3%)	8 (42.1%)	17 (48.6%)
	C	12 (66.7%)	17 (85.0%)	29 (76.3%)
計		31 (60.8%)	43 (74.1%)	74 (67.9%)
6年生	A	16 (76.2%)	16 (100 %)	32 (86.5%)
	B	16 (88.8%)	20 (95.2%)	36 (92.3%)
	C	17 (77.3%)	12 (80.0%)	29 (78.4%)
計		49 (80.3%)	48 (92.3%)	97 (85.8%)

㋺以下，6年生の結果について詳しく分析し，4年生の結果は6年生との相違点についてだけ簡単にふれる。

（i） 絵の種類，文型（指示の仕方を含む）を2つの要因として分散分析をおこなった結果が表3に示されている。表のように，絵，文型，そして両者の交互作用とすべてに有意な差がえられた。しかし，AとBの絵では一致・対立関係の数が異っている点（表1参照）を考慮にいれ，(t-検定で，それぞれ(7＋17)と(10＋20)，(5＋19)と(2＋12)の間に有意な差がなかったので)，(7＋17)と(5＋19)を除いて8文型とし，分散分析をおこなったところ，絵の間に有意な差がなくなった(F_0＝1.069，df＝2,752)。なお，交互作用の有意な差は，表1からもわかるとおり，絵のAとBとで一致・対立関係が逆になっていることに帰せられるものである。従って，以下の分析では，有意差のえられた文型（指示条件の差異）に中心をおいて論を進める。

表 3　絵と文の分散分析（6年生）

要因	平方和	自由度	平均平方	F	P
絵	6.62	2	3.31	7.20	p＜.01
文	103.03	9	11.45	24.89	p＜.01
交互作用	80.40	18	4.47	9.72	p＜.01
誤差	433.35	710	0.46		
全体	623.40	739			

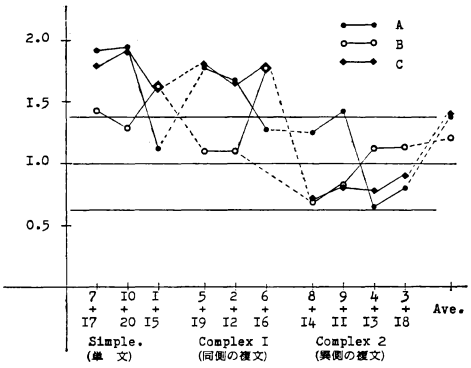


図 3　6年生の文別平均反応数

（ii） 各文型の平均値（2点満点）を絵別にプロットしたのが図3である。

まず，一般的な特徴を概観してみる。絵のCでは単文，両複文ともに文型による反応の増減がみられないのに対して，AとBとでは，異側の複文が複雑な変化を示しているのを除くと，主に，一致・対立関係を反映した反応パターンが確認される。即ち，一致する場合（例え

ば，Aの（10+20）など）には高い反応率を示すのに対し，対立すると（Aの（1+15）など）1.0付近（50%）のランダムな反応水準に低下する。しかし，単文と同側指示の複文ではすべての文型が1.0を越える反応率を示している点が注目される。つまり，特に低い反応（0.5以下）を示さないのである。対して，異側指示の複文ではAの（8+14）と（9+11）を除いてほぼ1.0の上下（特に1.0以下が多い点に注意）に分布しているのである。

表 4　文型別の平均反応数

		単　文	同側複文	異側複文	平　均
A：	4年生	1.63	1.69	0.60	1.24
	6年生	1.66	1.58	1.03	1.38
B：	4年生	1.24	1.41	0.93	1.14
	6年生	1.45	1.34	0.95	1.22
C：	4年生	1.53	1.59	0.86	1.29
	6年生	1.79	1.76	0.83	1.40
平均：	4年生	1.52	1.56	0.78	1.23
	6年生	1.62	1.55	0.94	1.33

単文，同側・異側複文別にそれらの平均値を表4に示す。単文は1.62，同側指示の複文1.55，そして異側指示の複文では0.94となっている。この単文と同側複文の平均値をFisherの無作為化検定（連続性の補正を加えて）によって比較した。すると，$t_c=2.276$，$df=96$，$P<.05$と5%水準の有意差がえられた。単文による指示の方が文の主語人物の視点にたった反応を示しやすいといえる。次に絵別に比較したが，A，B，Cすべてに有意な差がえられなかった（A：$t_c=1.624$，$df=31$，B：$t_c=1.417$ $df=35$，C：$t_c=0.455$，$df=28$）。なお，異側指示の複文との比較検定は不可能なのでおこなわなかったが，その差は明白である。

次に，単文，同側指示の複文，異側指示の複文，それぞれについて文型間の比較をおこなった。その結果は表5に示されている。単文では絵のAとCで，同側複文ではAとB，そして異側複文でも同じくAとBとで有意な差がえられた。逆に，有意な差のないのは，単文のBとの組合せ，そして両複文とCの絵との組合せである。さ

表 5　各文型別の比較（分散分析）：6年生

	絵		
	A	B	C
単　文	32.081** 1.675*	3.034 2.570**	3.755* 2.170*
同側複文	5.963** 1.815*	18.895** 3.266**	1.802 3.716**
異側複文	9.244** 3.069**	4.202** 2.234**	0.541 5.164**

N.B.　**-0.01　上部：主要因（文）のF値
　　*-0.05　下部：個人差のF値

らに，これら有意差のあった組合せについて，各文型毎の対をつくり，その差を比較した。

まず，単文とAとの組合せ：対立関係にある（1+15）と他の一致関係にある2文型との間に有意な差がえられた（（7+17）：$t_c=4.876$，$df=31$，$P<.001$，（10+20）：$t_c=4.934$，$df=31$，$P<.001$）。しかし，一致の文型どうしでは有意な差はなかった（$t_c=0$，$df=31$）。単文とCとの組合せ："ぼく"と対立する位置にたつ人物を主語におく（1+15）と一致する視野をもつ（10+20）の間にほぼ5%水準の差がみられた（$t_c=2.003$，$df=28$，$P\fallingdotseq 0.05$）が，他の対には差はなかった。

次に，同側指示の複文との組合せでは，まず，Aの絵：一致関係にある（5+19）と対立する（6+16）の間に有意な差がえられた（$t_c=2.790$，$df=31$，$P<.01$）ほか，（2+12）と（6+16）の間にも5%水準に近い数値がえられた（$t_c=1.976$，$df=31$，（注）5%の$t_c=2.042$）。対立関係をもつ文型の低反応率による有意差である。Bとの組合せ：Aとは逆に（6+16）が一致することを反映して，対立する他の2文型との間に有意な差がえられた。（5+19）：$t'_c=4.4$，$df=35$，$P<.001$，（2+12）：$t_c=5.345$，$df=35$，$P<.001$）

異側指示の複文との組合せでは，まずAの絵：（8+14）と（9+11）という母文の主語の指示する人物が手前にいる場合（一致）と（4+13）と（3+18）という向い側にいる場合（対立）との差が確認された（（8+14）：（4+13）$t_c=$

2.885, df=31, P<.001, (8+14):(3+18) t_c=2.136, df=31, P<.05, (9+11):(4+13)t_c=4.133, df=31, P<.001, (9+11):(3+18)t_c=3.051, df=31, P<.005)。Bの絵との組合せでは，図1よりAの絵の場合と反対の傾向がみられたが，有意な水準の差に達したのは(8+14)と(4+13)，(8+14)と(3+18)の対だけであり(それぞれ，t_c=2.407, df=35, P<.05, t_c=2.618, df=35, P<.05)，(9+11)と(4+13)，(3+18)との差は有意なものではなかった。

以上の結果を，各絵毎にまとめてみる。まず，Cの絵の場合，単文，同側指示複文と異側指示の複文との間にはそれぞれ著しい差がみられたが，それぞれの内部の文型（指示の条件）では有意な差はえられなかった。つまり，視点（野）の一致・対立関係は有効でなかった。これと対照的に，絵のAとBの場合では，単文，同側指示の複文と異側指示の複文との差はもとより，各々の文型内部でも視点（野）の一致・対立関係を反映した差がえられ，最初に提出した概観上の特徴を支持する結果がえられた。ただし，単文とBの絵との組合せでは有意な差がえられなかった。この点は以下の分析でふれる。

(iii) これまでの分析は文型相互の比較によるものであった。この実験の方法は反応が2人の人物のうち一方を選択させる。いわば2値的な強制選択法である。この特徴をふまえて，各文型においてなされている選択が有意に1方向（母文の主語，又はその逆）に偏っているかどうかをCRテストで検定した。各文型は各々2文(左，右）からなっているが，テストの方法上，1文毎に検定をおこなった。2文とも有意な偏りを示す範囲を図3に書きこんである線によって示してある。又，各文別のCRテストの結果は表6に示してある。

まず，2文ともに有意な偏りをみせた文型は絵別にみると以下のようになる。単文：A，(7+17)一致，(10+20)一致。B，(7+17)対立，(1+15)一致。C，(7+17)(10+20)，(1+15)。同側指示複文：A，(5+19)一致，(2+12)一致。B，(6+16)一致。C，(5+19)，(2+12)(6+16)。異側指示複文：A，(9+11)一致。B，なし。

表6 文別，絵別のCRテスト（6年生）

	No.	A	B	C
単　文	7	***	***	***
	17	***	*	***
	10	***	*	***
	20	***	N-S	***
	1	N-S	**	*
	15	N-S	***	***
同側複文	5	***	N-S	***
	19	***	N-S	***
	2	***	N-S	***
	12	***	N-S	***
	6	N-S	***	***
	16	*	***	***
異側複文	8	N-S	**	*
	14	N-S	N-S	N-S
	9	*	N-S	*
	11	*	N-S	N-S
	4	*	N-S	*
	13	N-S	N-S	N-S
	3	N-S	N-S	N-S
	18	N-S	N-S	N-S

N.B. ***–0.005
** –0.01
* –0.05

C，なし。

さらに，1文だけ有意な偏りを示したものは。単文：(10)対立。同側指示複文：A，(16)対立。異側指示複文：A，(4)対立（ただし，低反応率による）B，(8)一致。C，(4),(8),(9)（ただし低反応率による)。

上述した両方の結果を，文型別，絵別にまとめると次のようになろう。

まず，単文と同側指示の複文について，絵のCでは，すべての文型について文の主語の指示する人物の視点にたった反応していることが確認される。AとBの絵では単文とAの組合せ，即ち，“ぼく”が被験者より見て手前にいる絵，そして同側指示の複文とBの組合せ，即ち“ぼく”が向い側にいる絵とにおいて，視野の一致・対立関係を適切に反映した反応パターンがえられた。つまり，一致すると，主語の指示する人物の視点（又は，自

分の視点ともいえる）にたち，対立するとランダムな水準の反応をする。なお，対立する場合でも有意に低い反応をしない点に注意する必要がある。単文とBの組合せ（文型差はなかった）では，主語が“ぼく”の文（7+17）で，対立する視野をもつにもかかわらず，“ぼく”なる人物の視点にたって反応している。これに対して，第3人称個有名詞で指示する場合では，文によって有意な差にバラツキがみられる。一致する文型（1+15）の場合では問題がないが。同じような結果が，同側指示の複文とAとの対立する組合せ（6+16）でもえられた。

異側指示の複文の場合では，2文とも有意な偏りのみられたのは，母文の人物の視野の一致する（9+11）という文型だけである。同じく視野の一致する文型である（8+14）は比較的高い反応率を示してはいるが，有意な水準には達していない。両文型の差は，すでにふれたように有意なものではない。この他，対立関係を示す（4）の文が有意に低い反応率を示し，おおむね前述した文型比較の結果を支持している。Bの絵の場合，対立関係の（8）の文で有意に低い反応を示している。しかし，他の文型はすべてランダムな水準にある。Cの絵の場合，（3+18）が2文とも有意差がないが，他の3文型はすべて1文だけ有意とバラッキが激しい。総じて，異側指示の複文の場合は母文の主語人物と被験者の視野の一致・対立のパターンを反映した反応がみられるが，文によって変動が激しいといえる。

（iv）　これまでの結果より，単文と同側指示の複文については，（絵のAとBとで）被験者の視野と文の主語の指示する人物の視野の一致・対立関係によって，ほぼ1.5（75%）を基準線として，反応率が増減することがわかった。次に，10文型をもとにした分散分析でみられた絵の種類の差について，文型別に検討してみる。各文型毎に3種類の絵の差を分散分析によって調べた。その結果は以下のようになった。（自由度はすべて同じなので省略）単文—①(7+17)：$F_0=6.98$，df=2,94，P<.01，②(1+15)：$F_0=6.48$，df=2,94，P<.01。(10+20)：$F_0=15.43$，df=2.94，P<.01。同側指示複文—④(5+19)：$F_0=12.44$，df=2,94，P<.01，⑤(2+12)：$F_0=8.71$，df=2,94，P<.01，⑥(6+16)：$F_0=6.48$，df=2,94，P<.01，異側指示複文—⑦(8+14)：$F_0=4.35$，df=2,94，P<.05，⑧(9+11)：$F_0=5.55$，df=2,94，P<.01，⑨(4+13)：$F_0=3.67$，df=2,94，P<.05，⑩(3+18)：$F_0=1.76$，df=2,94，N.S.。(3+18) 以外の文型についてすべて有意な差がある。どの絵とどの絵の間に差があるかは図1から明白である。即ち，単文と同側複文では，(1+15)と(6+16)が，AとB，Cそれぞれの差であり，他の4文型では，Bと，A，Cそれぞれの間の差である。異側指示の複文でも(8+14)と(9+11)における差はAと，B，Cそれぞれの差によるものである。(4+13)については対比較をおこないt′-検定によって調べた。すると，AとBの間にだけ有意な差がえられた（t=2.532，df=66，P<.05）がAとC，BとCの間には有意な差はなかった（それぞれ，t=0.714, df=59, t=1.781, df=63)。これらの結果は，絵のAとBとでは，文型の一致・対立関係を反映して反応率が上下することを意味している。即ち，単文の(7+17)と(10+20)，そして，同側指示複文の(5+19)と(2+12)においてみられた有意な差は，対立関係となるBの絵の反応率が低下することにより，単文の(1+15)と同側複文の(6+16)の差は同じく対立関係をもつAの絵の低反応率による。

（v）　4年生の結果を6年生との相違点に限って報告する。（図4，表7,8,9参照）

図4に文型別，絵別の平均値がプロットしてある。図

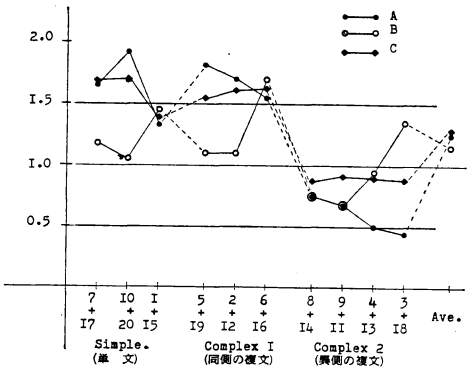


図 4　4年生の文別平均反応数

表 7　絵と文の分散分析（4年生）

要　因	平方和	自由度	平均平方	F	P
絵	2.56	2	1.28	2.72	
文	106.14	9	11.79	25.09	p＜.01
交互作用	30.48	18	1.69	3.60	p＜.01
誤　差	334.38	710	0.47		
全　体	473.50	739			

表 8　各文型別の比較(分散分析)：4年生

	絵		
	A	B	C
単　　文	8.640** 1.268	1.616 1.918	4.878* 3.308**
同側複文	2.120 1.880*	5.202* 2.814**	0.051 3.257**
異側複文	1.211 1.993*	2.542 1.188	0.220 3.572**

N.B. **–0.05　上部：主要因(文)のF値
　　* –0.01　下部：個人差のF値

3の6年生とほぼ類似したパターンがみられる。㋑文型別にみて6年生と異なるところとして，単文の（1+15）と同側指示複文の（6+16）の2文型では絵の種類に有意な差がない（それぞれ，F_0=0.268，df=2.71，F_0=0.328，df=2.71)。Aの絵で，同側複文の3つの文型間に有意な差がない（F_0=2.120，df=2.54)。しかし，異側指示の（3+18）では絵の種類に有意な差がえられた（F_0=9.285，df=2.71，P＜.01)。㋺同様に，文型別に4年生と6年生を比較すると，異側指示の複文（8+14）と（9+11）で，4年生の得点が有意に低かった（それぞれ，t_0=2.151，df=58，P＜.05，t_0=3.517，df=58，P＜.01)。㋩絵別の学年比較では，Aの絵において6年生が4年生に有意にまさっていた（t'_0=2.085，df=31又は27，P＜.05)。㋥文型の種類別では，異側指示の複文においてだけ有意な差があらわれた（6年生：0.94，4年生：0.78，t_0=3.106，df=58，P＜.01)。㋭CRテストの比較では，すでにふれた異側指示の複文のAとの組合せで（4+13）と（3+18）に有意な偏り（低い）がみられた。又

表 9　文別，絵別のCRテスト（4年生）

	No.	A	B	C
単　　文	7	***	N-S	***
	17	***	N-S	***
	10	***	N-S	***
	20	***	N-S	***
	1	N-S	N-S	N-S
	15	***	***	***
同側複文	5	***	N-S	***
	19	***	N-S	*
	2	*	N-S	***
	12	***	N-S	***
	6	***	*	*
	16	*	***	***
異側複文	8	N-S	N-S	N-S
	14	*	N-S	N-S
	9	*	N-S	N-S
	11	N-S	*	*
	4	*	N-S	***
	13	***	N-S	N-S
	3	***	N-S	*
	18	***	N-S	N-S

1. CR-test,
2. ***–0.005
   ** –0.01
   * –0.05

（14）と（9）にも有意な偏りがみられるが，6年生の（9+11）の場合と異って低い反応率によるものである。㋬文型の種類別の平均値では，単文1.52，同側指示複文1.56，異側指示複文0.78と，6年生と同じような数値を示している。

以上，全体として，単文と同側指示の複文については，6年生同様視野の一致・対立関係を反映した反応の増減のパターンが見い出せる。両学年の差異は，特にAの絵と異側指示の複文との組合せにみられる。即ち，6年生の場合，“ぼく”が手前にいるAの絵では，母文の主語の指示する人物が被験者(または話し手)の視野(点)と一致する場合には一貫してその視点に立って反応する。が，4年生では，対立する埋め込み文の主語の指示する人物の視点をとって反応するのである。が，これは，（4+13）と（3+18）の結果（CRテストが有意）をも

考慮して考えると，むしろ，文内に出現する人物を絵の中の人物と指示的に照合する順序（母文の主語→埋め込み文の主語）を反映しているのであろう。

（vi） 各個人の反応パターンの分析

㋑10文型すべてに2点(満点)とった被験者の数。4年生：0人，6年生：4人(4/97≒4.1%)。逆に，すべて0点であった被験者の数は両学年ともいない。

㋺異側指示複文4文にすべて2点(満点)とった被験者の数。4年生：2人(C)，2/74≒2.7%)，6年生：5人(A-3, B-1, C-1)，(5/94≒5.3%)。逆に，すべてに0点であった被験者の数。4年生：8人(A-4, B-1, C-3)(8/74=10.8%)。6年生：11人(A-3, B-2, C-6)，(11/97≒11.3%)

表 10　単文と同側複文で満点の被験者数（%）

	4年生	6年生	合　計
A	6/28 (21.4)	11/32 (34.4)	17/60 (28.3)
B	3/17 (17.6)	5/36 (13.9)	8/53 (15.1)
C	8/29 (23.0)	16/29 (55.2)	24/58 (41.4)
合計	17/74 (23.0)	32/97 (33.0)	49/171(28.7)

㋩単文と同側指示の複文6文すべてに2点(満点)をとった被験者の数を表10に示した。学年では6年生(33.0%)が4年生(23.0%)を上まわるが，その差は有意なものでなかった(CR=1.436)。しかし，絵によって学年差が著しく異なるので，絵別に学年差をとってみると，Cの絵について有意な差がえられた(CR=2.134, P<.05)。次に，絵の間の差についてX^2-テストで比較をおこなった。すると，1%水準の有意な差がえられ，C>A>Bが確認された(X_0^2=9.407, df=2, P<.01)。対にして比較すると，A>B (CR=1.688, P<.05) と B<C (CR=3.056, P<.01) が確認されたが，AとCの間には有意な差はなかった(CR=1.495)。学年別に3種類の絵を比較してみると，6年生では有意な差がえられた(X_0^2=12.422, df=2, P<.01)が，4年生では差がなかった(X_0^2=0.647, df=2)。この6年生の有意な差は，AとBそれにBとCの差(それぞれ，CR=1.990, P<.05, CR=3.540, P<.005)にもとづいている(AとC：CR=1.633 N.S.)。

以上，まとめると，6年生についてだけ絵の間に有意な差がえられた。その差はCとB，AとBに存在する。学年間では，Cの絵で6年生が4年生にまさっていた。

㋥次に，視点の対立する組合せについて，学年差と絵の間の差を調べてみる。まず，Aと(1+15),(6+16)の組合せで，共に2点をとった被験者の数を学年別にとると，4年生が12人(42.4%)，6年生が12人(37.5%)であった。比較のためにCの絵の結果をみてみると，それぞれ11人(37.9%)，20人(69%)であった。Aの絵では学年差はなく(X^2=0.179)，Cの絵に有意な差があった(X^2=5.613, P<.05)。又，4年生ではAとCの絵に差はなく(X^2=0.144)，6年生においてCがAに有意にまさっていた(X^2=6.039, P<.05)。次に，Bの絵との組合せで対立関係を有する文型，単文(7+17)と(10+20)同側指示の複文(2+12)と(5+19)，すべてに2点反応を示したものについて。4年生3人(17.6%)，6年生6人(16.7%)で有意な差なし(X^2=0.008)。比較のためにCの絵の人数を調べてみると，4年生12人(41.4%)，6年生18人(62.1%)であり，X^2テストで比較すると有意な差ではなかった(X^2=2.486)。同様に，BとCの絵について，4文型中3文型に2点反応をえた人数を調べると，Bでは，4年生5人(29.4%)，6年生17人(47.2%)と6年生の人数がふえてきたが有意な差にはいたっていない(X^2=1.509)。Cの絵では4年生(19人—65.5%)，6年生(22人—75.9%)と差が縮まり，当然有意な差はない(X^2=0.749)。しかし，BとCの絵の間には4年生，6年生ともに有意な差がえられ(それぞれ，X^2=5.599, P<.05, X^2=4.127, P<.05)，Cの絵では母文の主語の指示する人物の視点にたちやすいことがわかった。

（vii） 異側指示の複文（4文型）について，個人の反応パターンを分析。

（注）(8+14)，(9+11)，(4+13)，(3+18)の得点を，例えば，2•2•2•1の如く表現する。

理論的に考えられる反応パターン数(81)のうち，実

表 11　個人の反応パターン分析（異側複文）

		絵			
		A	B	C	平均
1.	4年生	7.1	14.3	19.2	13.2
	6年生	32.3	20.0	25.0	25.5
2.	4年生	46.4	14.3	26.9	32.4
	6年生	22.6	22.9	32.1	25.5
3.	4年生	21.4	21.4	7.7	16.2
	6年生	32.3	11.4	3.6	16.0
4.	4年生	17.9	50.0	7.7	20.6
	6年生	3.2	40.0	14.3	20.2
5.	4年生	7.1	0	38.5	17.6
	6年生	9.7	5.7	25.0	12.8

注　1.　完全主語型
　　2.　完全非主語型
　　3.　母文主語型
　　4.　非母文主語型
　　5.　非方略型

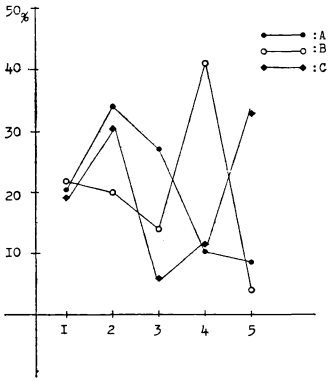


図 5　異側指示複文の反応パターン分析（4年＋6年）

際に出現したのは49で60.5%である。反応パターンを次のように分類し，学年別，絵別に人数を調べた。なお，中央値は2人（表11，図5参照）。a．方略型（安定反応型）。b．非方略型（不安定反応型）。

A：方略型

（i）完全主語型（全文型2点満点が基本型）

㋑2•2•2•2：7人(パターン別出現率第5位)，㋺1と2，又は0と2の混合型：ただし，合計得点が6点以上。例2•2•2•1，2•2•0•2など，小計26人。以上，合計，13パターン，33人(19.3%)内，A-12人，B-11人，～表参照

（ii）完全非主語型(全文型0点が基本型) ㋑0•0•0•0：19人(第1位)。㋺0と1の混合型：ただし，合計得点2点以下で，0•0•1•1，1•1•0•0を除く。例，1•0•0•0，0•1•0•1など。小計27人，以上，合計，9パターン，46人(26.9%)。

B：文型依存反応型

(iii)母文主語型（基本は，2•2•0•0)。㋑2•2•0•0：11人(第2位)。㋺0と1と2の混合型：ただし，次のパターン。2•2•1•0，2•2•0•1，2•1•0•0，1•2•0•0，1•1•0•0，2•0•0•0，0•2•0•0，計5人。㋩優勢型：2•1•0•1，1•2•0•1，2•1•1•0，1•2•1•0，計10人，以上，合計，12パターン，26人(15.2%)。

(iv)非・母文主語型：(基本は，0•0•2•2)。㋑0•0•2•2：8人(第4位)。㋺0と1と2の混合型：ただし，次のパターン。1•0•2•2，0•1•2•2，0•0•1•2，0•0•2•1，0•0•1•1，0•0•0•2，計17人。㋩優勢型：1•0•2•1，0•1•2•1，1•0•1•2，0•1•1•2，8人。以上，合計。12パターン，33人(19.3%)。

C：(v)非・方略型：1•1•1•0，1•1•0•1，0•1•1•1，1•1•1•1。合計4パターン，24人(14.0%)。(注) 残り9パターンを加えると，33人(19.3%)，13パターンとなる。

**なお，(i)～(iv)の型の合計は162人(94.7%)。

注．以下，統計的な分析の結果は省略して，内容のまとめだけを記す。

以上，異側指示の複文のパターン分析の結果をまとめる。まず，絵の間の差について：型別に絵の間の差をみてみると，③の母文主語型，④の非・母文主語型そして⑤の非・方略型において有意な差があらわれた。対比較によって，母文主語型では(A＞B＞C)AとCの差が確認され，平均との比較よりCの低得点（又は，Aの高得点）にもとづく差であることがわかった。非・母文主語型では，Bの高得点にもとづき，非・方略型ではCの高得点にもとづくものであることが確認された。なお，完全主語型と完全非・主語型では，絵による差は有意なも

のではなかった。これらの結果は学年別の分析によってもおおむね支持されている。

次に，学年間の差は，型別の差において完全主語型が6年生に有意に多いことがわかった。他の型にはまったく差はない。学年差は，又，絵の間の差にも現れている。即ち，4年生では③の母文主語型において絵の間の差はなく，6年生では⑤の非・方略型において差がない。

次に，5種類の型について，その差を各絵別に X^2-テストによって検定すると，A, B, C すべてに有意な差がえられた（A：$X_0^2=13.966$, df=4, P<.01, B：$X_0^2=19.098$, df=4, P<.001, C：$X_0^2=14.346$, df=4, P<.01)。しかし，絵の種類をとおした合計人数では型相互に有意な差はなかった（$X_0^2=9.173$, df=4)。

考察と結論

（1） 文・絵の指示条件（視野の一致・対立）

（i）単文，同側指示の複文の結果と異側指示の複文の結果に差異がみられた。

（ii）a．単文。同側指示の複文の場合，文の主語（母文）の指示する人物の視野と被験者の視野の一致・対立関係を反映して，反応率が上下することが示された。すなわち，一致すると高い反応率を示し，対立すると低くなる。しかし，その基準となる反応率は約1.5(75%）と高いところにあった。“ぼく”（話者）の位置にかかわらず，文の主語（母文）の指示する人物の視点にたって事態をみていることがわかった。

b．異側指示の複文の場合，“ぼく”という話者が手前にいる絵（A）では，母文の主語の指示する人物が被験者の視野と一致する場合に限って，その人物の視点にたつことが示された。しかし，対立すると，埋め込み文の主語の指示する人物，というよりも，照合の順序であとになる人物の視点にたって反応している。“ぼく”が向い側に描かれているBの絵でも対立すると低く，一致すると高い反応率を示してはいたが，両者の差はAほど大きくはなかった。A, B ともに，その基準となる反応率は1.0(50%）レベルとランダムなレベルにある。

c．視野に一致・対立関係のない絵（C）の場合，単文と同側複文では主語（母文）の指示する人物の視点にたった反応を示し，指示する人物を文内でクロスさせる（異側指示の複文）と，ほぼ照合の順序であとになる人物（埋め込み文の主語）の視点にたった反応をする傾向がみられるが，有意なものではなかった。

（iii）以上の結果は，4年生，6年生ともに，絵という対象化された事態を記述する文を理解する場合，絵の観察者という自己の視点（野）に固執することなく，感覚知覚動詞“見る”の経験者として表出されている人物の視点にたって，事態を見る，という観念的な自己分裂（三浦，1971）の操作をしていることを意味している。とはいえ，完全に自己の視点を放棄するのではなく，児童個人，又は課題条件によっては，自分の視点を保持することが，視野の一致・対立関係を反映して反応率が増減することからわかった。

この自己の視点（位置，立場）を一時的に放棄して，対象（人物，事物）に即して，つまり，対象（人物の場合）に自己の視点を移行させて，事態を観照する能力，時には逆に適当な参照系がないために，自分を対象化して基準軸として事象を位置づける能力については，最近，発達心理言語学からの追求がいくつかなされている。対象物の前・後，左・右などの空間的位置関係の理解は被験者の持込む社会的文化的経験によって左右されるとピアジェを批判する Walkerdine & Sinha (1978)，そして，多少解釈の枠組が異なるが，Tanz (1980)，そして，Clark & Sengul(1978) などがある。Clark (1973) は，人間は，まず，その生物学的構造によって規定される知覚的空間が分化的に発達し，それが後になって言語的な空間に引き移されるとの考えを提出し，それによって空間的な位置を表わすことばの定義と発達を提案している。これらの研究はそのほとんどがピアジェの自己中心性の概念およびその発達観を念頭においている。その批判は佐伯（1978）のものが最も妥当なものと思う。日本語学のほうからは，森田（1980）が“まえ”というこ

とばの意味の分析でかなり包括的な見解を提出しているが，“まえ”，“うしろ”の意味的用法は，観察主体としての人間に即した規定と，対象物に即した規定を2つの極とし，空間的な用法から時間的な用法へ，又，具体的空間的な用法から比喩的転用へというヒエラルキーを考えるべきであると思う。

（2） 学年差

（i）反応率のパターン分析では，4年生，6年生ともに同じような特徴がみられた。ただし，Aの絵と異側指示の複文との組合せでは対照的な結果がえられた。6年生の場合，母文の主語の指示する人物が手前にいて，視野が一致すると，照合の順序のうえであとになるにもかかわらず，埋め込み文の主語の指示する人物の視点にたった反応はしなかった。しかし，4年生では照合の順序のうえであと（心理的には近い）になる埋め込み文の指示する人物の視点に立つ傾向が強かった。

（ii）絵については，6年生では3種類の絵について反応率に有意な差があったのに対し，4年生では差がなく，種類上では特にCの絵に学年差があらわれた。これらの差異は本質的なものではなく，読みなどの経験上の量的差異を示しているものと思われる。

（3） 人称代名詞について

この実験では，絵内の登場人物を指示するのに，“ぼく”という第1人称の代名詞（自称詞）と“たろう”などの第3人称個有名詞が用いられた。Lyons (1977) がいうように，人称代名詞は用いなくとも，個有名詞だけで人物への言及は可能である。人称代名詞は，話者の主観的な指示の場を通して人物を話材化すること（岡村，1972），すなわち，話者の主観を通して，対象人物を位置づけることを意味する。このことの認識論基礎をなすのは，三浦 (1971) がいう話者の観念的な自己分裂であろう。第1人称の代名詞の場合，話者は自己を観念的に対象化して，経験の世界に位置づけることを要求されるので，読み手は，Mendilow (1976) のいうように，この場合，絵の中にいる話者と自分との間に，もう1人語り手（話者―発話時点）の存在を感じる。したがって，絵の中の話者への同一視（一体化）が困難になるといえる。ただ，この実験課題の場合，同時提示される文の発話者が絵の中の“ぼく”という人物であるという教示もないし，又，“ぼく”に文の上で言及する場合（組合せ）としない場合があるので，児童がこの事態をどのように認識していたか，判断を下すのは難しい。分析の結果をみてみると，まず単文とA,Bという絵の組合せで，“ぼく”を主語とする (7+17) の文と“ただし”を主語とする (10+20) の文の反応率は，共に有意な差がなかった。同側複文の場合も，母文の主語が“ぼく”である (5+19) の文と母文の主語を“ただし”，埋め込み文の主語を“ぼく”とする (2+12) の文の間でも有意な差はなかった。異側指示の複文の場合 ((8+14) と (9+11), (4+13) と (3+18)) も，特に差はなかった。したがって，少なくともこの実験課題では1人称代名詞で指示する場合と3人称個有名詞で指示する場合に，違いはみられない。

要　約

児童を被験者として，読み手の視点の移行を，絵内人物への文による指示の仕方の違いを主要因として，発達的に検討した。文の条件としては，単文と複文を用い，複文の場合には，母文と埋め込み文の主語によって指示する人物が絵内で同じ側にいる場合と，対立する側にいる場合とをつくりだした。単文の場合は，被験者からみて，奥にいる場合と手前にいる場合（又は，左，右），即ち，視野が対立する場合と一致する場合をつくりだした。絵は奥ゆきのある絵と事態を側面から描いた絵の2種類があり，前者には1人称代名詞(話者)“ぼく”の位置によって，さらに2種類にわかれる。絵と文の組合せに対して，文の指示している（左・右の表現を用いて）人物を選択させた。単文および同側指示文の場合，4年生，6年生ともに，母文（単文はただの主語）の主語によって指示する人物（経験者格）の視点にたって，選択肢となっている人物を選ぶが，その人物が絵内で被験者と一致する視野をもつか対立する視野をもつかによって

反応率がほぼ75%を基準線として上下することがわかった。異側指示の複文の場合は，母文の主語の指示する人物の視点にたつ反応は，絵と文の組合せの違いによって変動が激しい。6年生では，母文の指示する人物が手前にいると，その人物の視点にたった反応をするが，4年生では，照合上後になる人物の視点を，それも自分の視野と一致する場合にだけ，とって反応するという特徴が見られた。1人称代名詞で指示する場合と，3人称個有名詞で指示する場合では特に差はなかった。他に，個人別の反応パターン分析も提示した。

文 献

1. Bolinger, D. L. 1971 Semantic overloading : A restudy of the verb remind. *Language*, 47, 522–547.
2. Clark, E., and C. J. Sengul 1978 Strategies in the acquisition of deixis. *Journal of Child Language*, 5, 457–475.
3. Clark, H. H. 1973 Space, time, semantics and the child. In Moore, T. E. (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York : Academic Press, 27–63.
4. Lyons, J. 1977 *Semantics* 2. London : Cambridge University Press.
5. 三浦つとむ 1971 日本語はどういう言語か 季節社
6. Mendillow, A. A. 1952 *Time and the novel*. New Jersey : Charles E. Tuttle Co.
   志賀他訳 1976 小説と時間 早稲田大学出版部
7. 森田良行 1980 基礎日本語2 角川書店
8. 岡村和江 1972 代名詞とは何か，品詞別日本文法講座2 名詞・代名詞 明治書院
9. 大江三郎 1975 日英語の比較研究〜主観性をめぐって〜 南雲堂
10. 佐伯胖 1978 イメージ化による知識と学習，東洋館出版社
11. Tanz, C. 1980 *Studies in the acquisition of deictic terms*. London : Cambridge University Press.
12. Walkerdine, V. and C. Sinha 1978 The internal triangle : Language, reasoning and the social context. In Markova, I. (ed.), *The Social Context of Language*, Chichester : John Wiley & Sons, 151–176.

SUMMARY

To investigate the referential conditions of a sentence for perspective shifting of primary school children, subjects were presented with sentence/picture combinations and were asked to choose a proper response. Subjects were 4 th and 6 th graders who had already passed the left–right discrimination test which examined their ability to shift to the perspective of a specified person in a picture and to select a correct response. Two kinds of pictures, in and out of perspective, were paired with two kinds of sentences, simple and complex. The simple sentence referred to one of the pictured persons in its subject noun phrase. The complex sentence contained the simple one and referred to two persons depicted on different sides or the same side of the picture in its two subject–noun phrases of the matrix and embedded clauses : the different–sides referent condition and the same–side referent condition. In addition, a third–person proper noun and a first-person pronoun were used to refer to the pictured person. Subject's task was to choose the correct response from among several given responses to a question by examining each sentence/picture combination.

The results were : 1. Significant differences were found between the different-sides referent condition of the complex sentence and the other two referent conditions, the simple sentence and the same-side referent condition. 2. In the case of the simple sentence and the same-side referent condition of the complex sentence, subjects shifted significantly to the perspective of the person who was referred to in the subject position of the (matrix) sentence, but the response rates varied according to whether the person referred to in the sentence had a perspective in common with the subject or not. 3. As for the different-sides referent condition, there was no tendency for either 4 th or 6 th graders to shift consistently to the person who was referred to in the subject position of the matrix or embedded clauses, but there were some differences between subjects in the two grades. The difference in referential conditions between the third-person proper noun and the first-person pronoun did not have an effect.

The Science of Reading, Vol. 26, No. 1 (1982)

日本語文章の形式的表示 (2)
―統括性を中心に―*

国立国語研究所 茂 呂 雄 二**

第1報では，主に日本語文章を，1つの形式的単位をたて，これに分解・翻訳することについて述べた。本論では，第1報において取り扱いの不十分であった諸点を取り上げ，これを補足し，テクストの特性も表示する方法を提出する。

文章の統括性

テクストの命題単位への分解という形式的手続きは，材料テクストの分析・再生プロトコルの得点化などについて，利点を持っている。ところが読みのプロセスが意味の回復・再構成のプロセスであり，読みの研究がその一部として読み手の意味回復・意味の再構成プロセスを研究するものであるならば，テクストの意味を命題的単位の単なる集合としてのみ捉えることは，はなはだ不十分である。

テクストの意味が単なる命題単位の総和では扱えないことは，テクストがその規定的特性として持つ統括性(coherence) の説明が，命題分解による表示のみでは不十分であることから明らかである。

(1) 紙がはりつけてある。蛙は両棲類であったかな。今夜はカレーライスが食べたい。

(1)のようなものを読んだ場合，我々はこの文連続が「思想の持続性とからみ合い」に欠けるもの（渡辺，1977）との直観を持つことができる。

(2) a．太郎の友達は昨日公園で野球をした。公園には多くの人が見物に来た。
b．太郎の友達は昨日公園で野球をした。畠には多くの人が見物に来た。

また，(2)の a, b を比較すれば，第1文―第2文間の結合の明示度について違いを見いだすことができる。

これらの言語直観は，文章と非文章とを区別し，文章と非文章を形式的に明示する基礎を与えてくれるものである。ところが例(1)・(2)を命題単位に分解して表示すれば，

(3) (はりつける，ϕ，紙)
(両棲類である，蛙)
(食べたい，ϕ，カレーライス)
(4) a (野球する，友達，公園で)
(見物に来る，多くの人，公園に)
b (野球する，友達，公園で)
(見物に来る，多くの人，畠に)

となり，文章―非文章の差，テクストの結合の程度に関する直観的差違は命題分解では明示されない。命題分解によるテクスト表示は，テクスト―非テクストを2分する構造的特性を明示することができず，また，結合度の

* Formal representation of Japanese text : Coherence and macro-organization.

** MORO, Yuji (National Language Research Institute)

相違も表現できない記述力の弱いものである。

そこで，命題分解を基礎としつつも，テクストの構造的特性を表現する方法を加えることが，テクストの意味表示システムを心理学的に実在的なものにする上でぜひ必要となる。

本論では，命題単位を基礎にして，文章と非文章の決定に関わる統括性を表現する手続きを提出することを目的とする。この時，統括性を共指示性 (coreferentiality)，統括関係 (coherence relation)，テクストの巨視的構成 (macro-organization) の3点から捉え，この3種類の特性をもれなく表現可能な表示方法を検討する。なお，この3種類の構造的特性とテクストの表面的形式の対応についてもあわせて検討する。

統括性の概念

統括性とは，一般的には「テクスト内の構成素文（構成素パラグラフ）の他の構成素文への解釈時の依存」と規定される(van Dijk, 1977 a : Halliday and Hasan, 1976)。つまりは，テクストとはその構成素が各々孤立して解釈される単位の集合であるのではなく，相互に相対的に，相互に依存し合って解釈されるような特性を持つ文集合である。

このテクスト内の相対的意味解釈はテクストの諸側面において現われる。第1にはテクスト表面での，ある部分の他への依存を示す諸形式の存在（表面形式のレベル），第2には，意味的基底における命題間の関係として（基底レベル）現われる。また，テクストの統括性の度合いに対応して，我々がテクストを処理する際に感じる困難度としても現われる。

本論の目的は，統括性を命題間の依存関係として明示することであるが，これらに先立ち，統括性を発話ならびにテクストの生産—理解の語用論的場において予備的に考察しておく。

つまりは，テクスト統括性を話者—聴者（書き手—読み手）の間の語用論的協約を基礎とするものとして規定しようという訳である (Clark and Clark, 1978 ; Grice, 1975 ; Hobbs, 1979)。

この協約は，テクスト生産者・テクスト理解者がそれぞれに持つ構え・前提として理解・生産過程に関与する。

① テクストの生産者（書き手）が伝達を成功させるためには，テクスト理解者（読み手）に理解できるように書く—テクストを構成する—ことが必要となる。

② また，テクスト理解者は“生産者が自分(理解者)に理解可能なようにテクストを構成している”との前提に立ち，テクストを理解していくことが必要となる。

このような視点からテクスト構造を見ることは，第1に単なる統括形式の直観的分類に陥らず(Hobbs, 1979)，この諸形式を情報伝達の統一的構成の中に位置づけることが可能となり，第2にはテクストの理解・生産という心理的に実在的な過程論を展開するのに有効である。

基底におけるテクスト統括性

統括性の心理学的含意は，意味単位の相互結合性の直観的認知にある。文章を理解することは単に文章内の孤立した意味単位を同定するだけでなく，諸意味単位が相互に関係し合うような付置的な (configurational : Anderson, 1980 ; Hayes-Roth, 1977) 意味を得ることである。

このことは，先の例文(1)が直観的にはテクストと認められないことからも明らかである。単位の同定だけが文章の理解であるならば(1)は何ら苦労なくテクストとして読むことができるはずである。(1)をテクストとして認知できない，またはしにくいということは，我々が文集合をテクストと認知する場合，その基礎に，文集合のもつ意味単位相互の結合を認知しようとしていることを示すものである。

本章では，テクスト—非テクストの区別を可能にする

表 1　指示の同一性による命題間の結合

番号	テ ク ス ト	命 題 分 解	統 括 形 式	指示的統括を担う部分
(5)	おとうさんが帰ってきた。	(かえる，おとうさん)	同一名詞句反復	おとうさん
	おとうさんはとりかごを下げていた。	(下げる，おとうさん，とりかご)	(代置：Halliday & Hasan, 1976)	おとうさん
(6)	兄さんは，自分の本を買った。	(買った，兄さん，自分の本)	主語の省略	兄さん
	千円札でおつりをもらった。	(もらった，ϕ，おつり)	(ゼロ代置：Halliday & Hasan)	ϕ
(7)	くらのすみの方に小さな穴があいていた。	(あく，小さな穴，くらのすみの方)	指示語，同一名詞反復	小さな穴
	その穴は，ちょうどありが入れるくらいの大きさでした。	(ありが入れるくらいの大きさ，その穴)		その穴
(8)	せんたくものを，おかあさんがぎゅっとしぼりました。	(ぎゅっとしぼる，おかあさん，せんたくもの)	代名詞	せんたくもの
	それをざるに入れてかえりました。	(ざるに入れる，ϕ，それ) (かえる，ϕ)		それ
(9)	太郎は散歩に行った。	(散歩に行く，太郎)	潜在的指示関係	なし
	公園は人出が多かった。	(多い，公園，人出)		

テクスト特性としての統括性を，3つの観点より検討する。

指示同一性

テクストの基底における命題間の統括性は，命題内に表示される個体の他の命題内の個体との指示的同一性と一部相関する。テクストの意味表示理論にも，この指示同一性によって，テクストの統括性を表現しようとするものがある (Clark, 1977 ; Clark and Haviland, 1978 ; Kintsch, 1974 ; Kintsch and Vipond, 1978)。Clark らでは，文の既知—未知構成から導かれる，文の既知部分の先行文脈への指示的同一関係により文間の関係づけが行なわれる。一方，Kintsch らは，基項反復 (argument repetition) による命題間の結合によって，統括性を表現している。

表1に示すように，テクストが命題単位へと分解された後，命題が関係づけられるのは各々の命題内の基項が同一の個体を指示すると解釈されるときである。より直観的・日常的に言えば，同じものについて述べている文は互いに関連を持ち，ゆえに統括性を満足するということになろう。

指示の同一性による命題間関係の表示は，テクスト意味表示の方法としていくつかの利点をもっている。

第1には，命題間の結合を表示するのに比較的容易な方法であることである (Kintsch and Vipond, 1978)。

第2には，指示同一性が与えられない命題が出現する場合に，このような命題の処理過程を表現できることである。先に述べた語用論的前提から，我々の処理は命題間を指示同一性で結合できない場合，通常の処理よりも負荷のかかった処理を開始することが予測できる。図1の例文テクスト(9)に示すようなテクストは，指示同一性は与えられていないが，テクストの直観的統括性を与えることが可能である。これは Daneš (1970) により跳躍テーマ展開として注目されてきたものである (cf. Belert, 1970)。このようなテクストでは第2文は指示的には第1文に関係づけられないが，第1文に相対的に解釈することができる。第2文で現われる“公園”は，太郎が“散歩に行った目的地，又は，その途中で通過した地点”との命題をたてることにより (Clark, 1977 の bridging)，第1文に相対的に解釈できる。

一方，

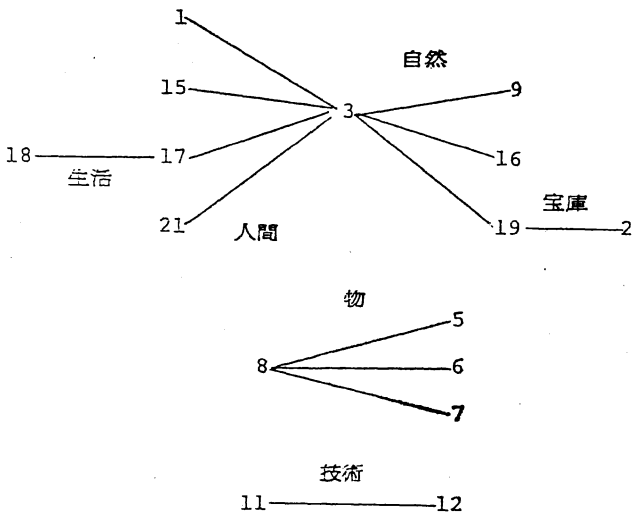
(10) 私はこのタイプライターを東京で買った。東京は日本で最大の都市だ。巨大な都市というのは，時として財政的困難を持つものだ。

のようなテクストの場合，テクストの個々の文は，指示

サンプルテクスト　　自然を守る

(11) 人間が、この地球の上で生き続けていくためには、どうしても、自然のめぐみにたよらなければならない。わたしたちが毎日食べる物も、住んでいる家も、着る衣服も、元はといえば、みな自然界から手に入れた物である。人間はそのすぐれた技術を使って、自然から得た物をたくみに加工し、自分たちの生活を豊かにしている。人間にとって、自然は限りない資源の宝庫なのだ。

命題単位の指示的結合



命題単位への分解

1　人間が生き続けていく.
2　1 はこの地球の上で.
3　人間は自然のめぐみにたよる.
4　3 はどうしても.
5　私たちは毎日物を食べる.
6　私たちは家に住む.
7　私たちは衣服を着る.
8　私たちは物を手に入れる.
9　8 は自然界から.
10　5.6.7. は 8 である.
11　人間は技術を使う.
12　技術とは人間のそれである.
13　人間は物を加工する.
14　たくみに13 する.
15　人間は物を得る.
16　15 は自然から.
17　人間は生活を豊かにしている.
18　生活は人間たちのもの.
19　自然は資源の宝庫である,
20　宝庫は限りない.
21　19 は人間にとって.

図 1　テクストの命題分解と指示同一性による分析

同一性により結合されているが，テクスト全体としての統一したテーマに欠ける (van Dijk, 1977 a)。つまりは，となり合って連続する2文は結合しているが (線型的には結合：linearly coherent)，テクスト全体としてのトピックに欠けるものである。これは Dijk (1977 a) が linear coherence と topic of conversation として区別して論じているものであるが，指示の同一性は線型的統括を満足するものであるが，我々がテクストに与えることのできるテクストの巨視的構造を形式的に表現できないものである。

また第2に，指示同一性による命題間結合の問題として，指示的結合のみでは，我々がテクストに与えることのできるテクスト内の構成素命題の重要度の違いを表現できないということがある。

(11)のテクストを命題単位に分解し (読み易さのため文の形で示した)，これらの命題間の関係を指示同一性により結合したものが，図1である。我々の直観によっては，

3. 人間は自然のめぐみにたよる。

19. 自然は資源の宝庫である。

などの命題は，

8. 私たちは物を手に入れる。

13. 人間は物を加工する。

よりも中心的であり，重要であるといえる。この不備を解決するために Kintsch らの表示方法である統括グラフでは命題配列のレベルを与えている。この点は後に詳述

する。

命題間の統括関係

図1に示したテクストと，この基底表示である命題間結合は，命題基項の指示同一性としてだけでなく，命題間の関係（統括関係；coherence relation）を付与することによっても結合的に表示できる。

このような統括関係によるテクスト統括性の明示は，先の指示同一性に比較し，テクストの巨視的構造および巨視的構造に相対的に導かれる文間の線型的統括の明示に有効である。また，テクストは指示的に同一の対象について述べたり，共指示性を基礎に展開されていくだけでなく，話題の変化・テクスト内の段落間の対比・段落を単位とする巨視的構成といった諸機制を含むものであり，これらの諸構造的特性を指示同一性のみで十分に扱うことはできない。そこで本論では，命題基項間の指示同一性も含めた命題間統括関係によって命題間を結合，

表 3　統括関係の定義

命題・命題セットの概念的ラベル	
対　象	テクスト世界中の個体・個体の集合
状　態	個体の特性・属性
場　面	対象・状態の複合
事　件	状態・場面の変化
行　為	人間（人間とみなされるもの）によりおこされた事件
認　知	外的・テクスト世界中の事件・行為でない，心的・内的な事件
行為・因果—論理的関係	
継　時	事件・行為が連続におこる
同　時	事件・行為が同時的に生起する
随　伴	ある事件・行為に他の状態・場面・認知が伴う
因　果	一方の事件・行為・場面が原因となり，他の事件・行為場面が生起する
開　始	一方の状態・場面により，他の状態・場面が開始される
動機づけ	一方の行為・事件が他の行為・認知をひきおこす
目　的	ある行為の目標としての他の状態・事件
集　合	対象のあつまり
修辞的統括関係	
拡張機能関係	テクストの命題間の水準決定に関与する
詳細化	命題中の基項の特性が他の命題により述べられる
特殊化	命題の時空間的特性・同一性・方法・軌道が他の命題により特定される
反　復	同一の情報がくり返される
代　表	複数命題中，または基項の中から，代表を特定する
説　明	ある命題の根拠・背景を与える
例　示	ある主張の例を示す
類　推	2命題間を類推的にみる
等　価	2命題（命題群）を等しいものとして取りあげる
反　対	一方が他方と反対関係にある
テーマ化	先行・後続する命題群をまとめ，主題化する
条　件	一方の成立に関して他方が条件となる
展開機能関係	水準決定には関与しない
問題—解決	一方が問題として定立され，他方がその解決となる
前提—主張	一方を前提とし他方を主張とする
選　択	複数の候補者のうちより，選択する
対　比	一方の主張を他と対比する

表示する。

テクスト内の命題間関係を設定する場合，様々の視点からの関係セットを設けることが可能である。

これまでの形式的テクスト表示論では，関係セットは，大別して，二様の観点から設けられている。

第1の種類の関係セットは，テクストにより表現された事象，および事象相互が持つ因果的・論理的関係群である。このような関係群は，事象の構造を登場人物の行為と，行為の場面設定・結果などの行為の付帯的情報へと分解されて設けられる。この行為因果・論理的関係群は，物語テクストの分析の際，使用されることが多い（Rumelhart, 1975とそのバリアントであるMandler & Johnson, 1977；Stein & Glen, 1979；Thorndyke, 1977)。

一方，テクスト内の諸部分の結合は，テクストの書き手により事象（命題）間に付与されたテクストの構成機能的関係群によっても与えられる。この2種類の関係群は，それぞれテクスト内の登場人物により与えられるものと，テクストの書き手の修辞的行為により与えられるものとに対応する。

この機能的関係群は，先の因果・論理的関係群に比べて，説明文的テクストの分析・表示に利用される（de Beaugrande, 1980；Crother, 1980；Fredriksen, 1975；Grimes, 1975；B. Meyer, 1975)。

これらの2種は，異なるテクストジャンルの命題間関係に特殊的，またはテクストジャンルの違いに対応しているともいえる。が，ジャンルの特異性ならびに，その形式的扱いについては，実証的検証が必要である。

表2に統括関係群のリスト，図2に統括関係による分

サンプルテクスト　　大陸は動いている

（12）広大な大西洋の中央部には、長さ1万数千キロメートルにおよぶ海底山脈が、ほぼ南北に走っている。そのいただきを深いわれ目が、たてにつらぬいて、続いている。そして、このわれ目の近くでは、いつも地しんが起っていて、その辺りの海底の温度は、他の場所に比べてはるかに高い。観測の結果、このようなことが明らかになってきた。

命題単位への分解

1 大西洋は広大である.
2 海底山脈は南北に走る.
3 大西洋の中央部である.
4 海底山脈は大西洋を走る.
5 海底山脈は1万数千キロメートルである.
6 われ目は深い.
7 われ目はたてにつらぬく.
8 7.は海底山脈のいただきをつらぬく.
9 われ目はつづく.
10 地しんはいつもおこる.
11 地しんはわれ目の近くである.
12 海底の温度は高い.
13 12はわれ目の海底である.
14 12は他の場所に比べて高い.
15 4.7.10.12.は明らかとなった.
16 調査の結果15となった.

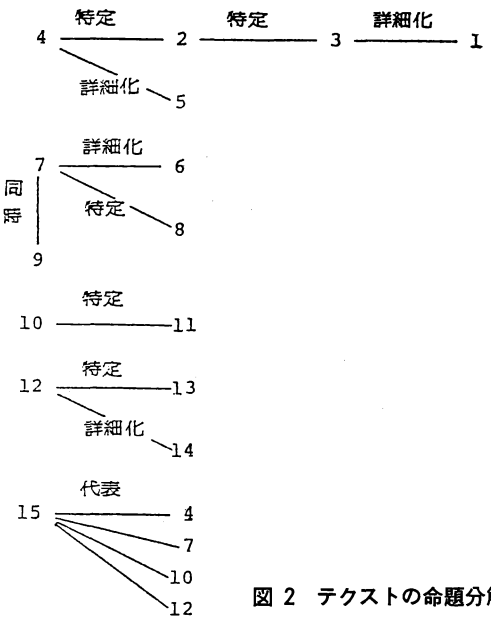


図2　テクストの命題分解と統括関係による分析

析の例を示す。

このような分類または枚挙といった方法は，一般的に，包括性（exhaustiveness）と，簡潔さ（compactness）の相反する要求という問題がある。本論で示すものは，試論的なものであり，より包括的・簡潔なリストは，分析の実践を待つことが必要となる。

命題間の水準の付与

統括性の基底表示では，これまでに，指示同一性・統括関係によって命題単位間に結合性を与えた。この命題間結合は，文章が非文章から区別されるところの統括性の一部分のみを形式的に表現したにすぎない。文章を規定する特性として，図1の例で示したような命題間の重要度の相違といった側面がある。この重要度の相違は，他の行動的様相においては，文章の要約可能性ならびに文章記憶の際の選択的再生（gist of meaning）などとして現われる。文章の規定的特性として，文章は要約的に言い換えることができる（Rumelhart, 1975）ことが言われている。この特性を形式的に表現できることが，表現手続きに必要となる。本論は，前節で示した統括関係が命題間に与える水準によって表現する。

この表現方法の理論的背景は，テクスト内で対立する2種類の修辞的行為の存在を仮定していることである。テクスト，特に説明的テクストは，書き手の主張を読み手に理解させ，説得することにある。このようなテクストの目的を達成する意図を基礎としてテクスト内には2種類の書き手の行為が存在する。一方は伝達すべき命題をくり返して伝達の可能性を高める（拡張を機能とする）行為であり，他方は，伝達すべき命題の前提・含意を示し議論を展開することで伝達可能性を高めるもの（展開を機能とする）である（茂呂，1980）。

前者は，情報の反復であるから，伝達される命題の一方は他に従属することになり，後者は，従属的にはならず，2命題は並列される（cf. Grimes, 1975）。

拡張機能に属する関係として命題間関係が同定された時，この2命題は異なる水準に配置され表現される。一方，展開機能群は，同じ水準に位置するように表現される。

サンプルテクストを統括関係ならびに水準表示を含めて分析したものが図3である。

テクスト内の命題要素を水準を含めて表示する際，本論の方法では，実際的手続きの上では，小単位（文，段落といったテクストの部分）の局在的統括性の表示をもとに，テクスト全体の表示を構成するという方法をとった。

本節では，テクスト内の命題間階層構造の形式的表現が目的であったが，個別命題を階層的に表示すると，命題単位間に付置的に存在する結合関係といったものが，表示から隠されてしまうこともある。

一方，図3の階層分析の例にもあるように命題単位間を連結する際には，単独命題間を結合するのではなく，命題—複数命題，複数命題—複数命題間をも結合する表現方法をとった。これは，一つには図的に表現する際の見やすさのためである。また，理論的には，この方法により，テクスト表面に現われる命題を基項として含むような命題の表示を取り扱えるようにするためである。

テクストの中心要素の同定

本節では，前述のテクストの階層的表示をもとに，テクストの中心的要素（gist of meaning）の形式的—経験的データからではなく，階層分析とその他若干の操作によって—同定を論ずる。

テクスト中心要素は，あるテクストの中で相対的に重要度の高いものに対応する。つまりは，テクストの要約，あらすじへの書き換えの結果，取り出すことのできる派生的テクストにも対応する。これは先に述べたテクスト内要素の階層的表示と同様にテクストの規定的特性である統括性を満足するようなテクスト表示理論には欠くことのできないものである。

階層表示から，テクストの中心要素を同定する方法の第1は，階層構造中の命題の高度（水準）から同定するものである。前節で分析したテクスト“緑と青の自然”の階層構造のみを図4に再び示した。命題の高度による方法では，階層中の命題群から，高次の群を含めながら

サンプルテクスト　　緑と青の自然

(13) 日本列島の自然は、どんな特色をもっていたのであろうか。また、その自然は、日本人の生活様式やものの考え方に、どのような影響を与えてきたのであろうか。

まず、日本列島が、熱帯と寒冷地域との中間にあって湿潤であり、植物の繁茂に極めて適していることを指摘しなければならない。日光は強すぎず弱すぎず、しかも年間を通して適度の降雨があり、地球上で最も植物の豊かな地域の一つである。

だから、日本人の生活は、昔からすべてにわたって植物への依存度が高かった。家屋は木材を使って建てられている。衣料では、麻や木綿のような植物繊維がはなはだ重要な材料となっている。食生活についても同様である。農耕が日本人の暮らしの中心になったことも、その結果として当然であった。

命題単位への分解

1. 自然は日本列島のそれである.
2. 1 は特色を持つ.
3. 生活様式は日本人のそれ.
4. ものの考え方は日本人のそれ.
5. 1 は 3 4 に影響を与えた.
6. 日本列島はある.
7. 6 は熱帯と寒冷地域の中間.
8. 日本列島は湿潤である.
9. 繁茂は植物のそれである.
10. 日本列島は 9 に適する.
11. 6 8 10 を指摘する.
12. 日光は強すぎない.
13. 日光は弱すぎない.
14. 日本列島には降雨がある.
15. 降雨は適度である.
16. 植物の豊かな地域である.
17. 地球上で 16 である.
18. 最も 16 の一つである.
19. 生活は日本人のそれである.
20. 19 は植物への依存度が高い.
21. 20 は昔から.
22. 20 はすべてにわたって.
23. 家屋は建てられている.
24. 23 は木材で.
25. 植物繊維が材料.
26. はなはだ重要な材料.
27. 植物繊維は麻や木綿.
28. 衣料の材料.
29. 食生活も同様である.
30. 日本人の暮らしである.
31. 農耕が 30 の中心となる.
32. 29 の結果 31 となった.
33. 32 は当然である.

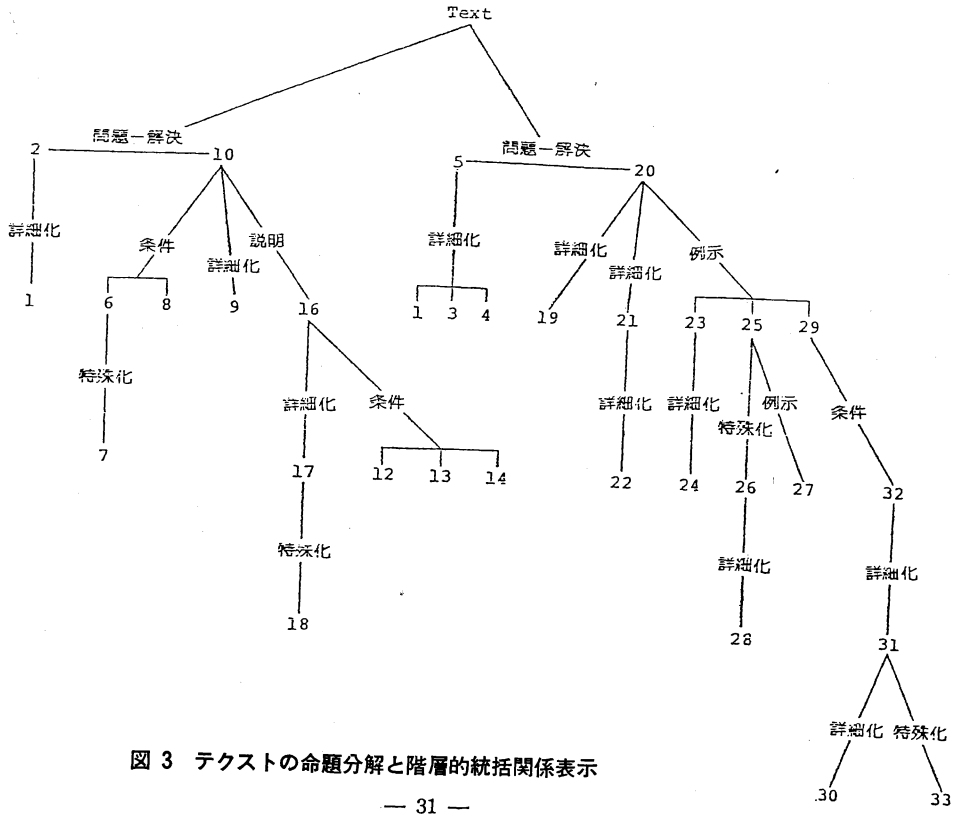


図 3　テクストの命題分解と階層的統括関係表示

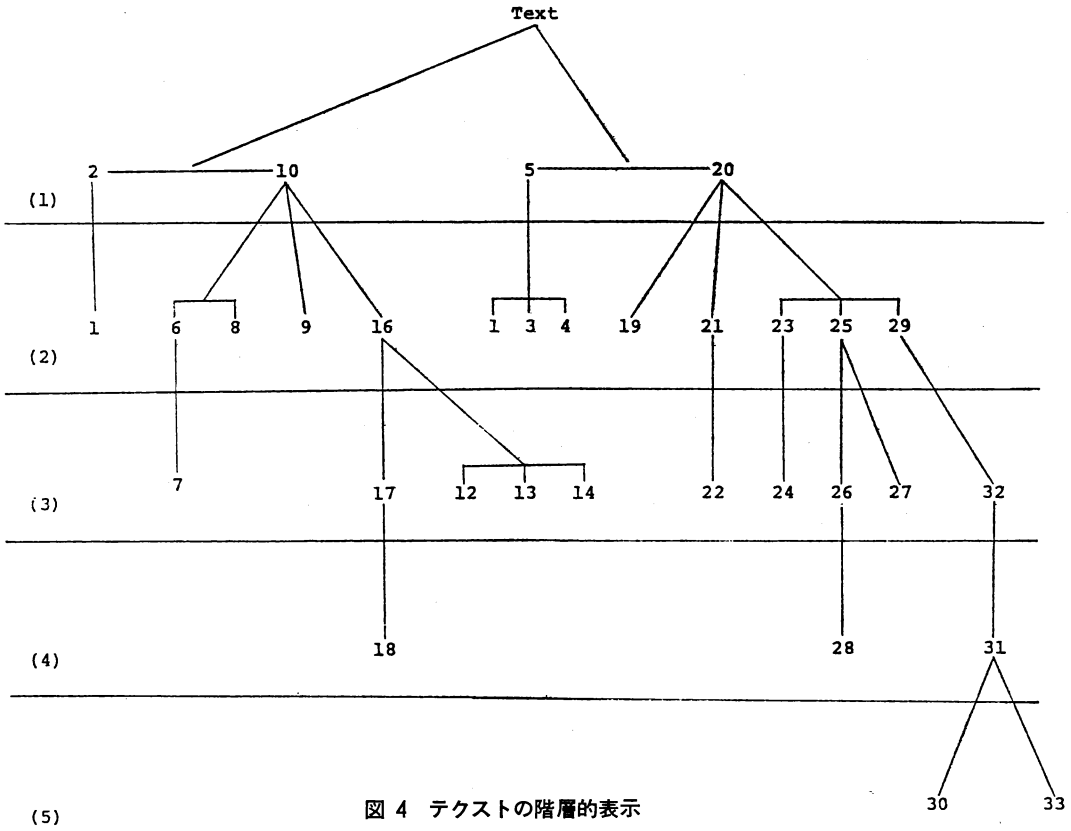


図 4　テクストの階層的表示

命題をぬき出すことで，中心要素を同定する。

図4中の左端の番号が高度を示し，より高いものより番号がつけてある。原テクストは(1)〜(5)の全ての水準の命題を含む。試みに，最も高次の水準に属する命題群を取り出してみると，

(14)　2.　日本列島の自然は特色をもつ。
　　10.　日本列島は植物の繁茂に適する。
　　5.　日本列島の自然は生活様式・ものの考え方に影響を与えた。
　　20.　日本人の生活は植物への依存度が高い。

となる。また水準(1),(2)の双方を取り出せば，

(15)　2.　1は特色を持つ。
　　1.　日本列島の自然。
　　10.　日本列島は9に適する。
　　9.　繁茂は植物のそれである。
　　6.　日本列島はある。
　　8.　日本列島は湿潤である。
　　16.　植物の豊かな地域である。
　　5.　1は3•4に影響を与えた。
　　1.　自然は日本列島のそれである。
　　3.　生活様式は日本人のそれ。
　　4.　ものの考え方は日本人のそれ。
　　20.　19は植物への依存度が高い。
　　19.　生活は日本人のそれである。
　　21.　20は昔から。
　　23.　家屋は建てられている。
　　25.　植物繊維が材料。

29. 食生活も同様である。

となる。

一方，中心要素を取り出すには別の方法も可能である。これは，テクストの階層表示以外に，数種の操作を用意し，この操作によって中心要素を同定しようとするものである（Dijk, 1977b ; Dijk and Kintsch, 1977 ; Kintsch and Dijk, 1978)。

いずれにせよ，形式的表現の上で同定された中心要素と，読み手の直観的重要度の対応，階層構造中のどの水準までの命題をぬき出したかと我々が直観できる要約の程度など，形式的表示と経験的・心理的データとの対応に関しての実証的検討が必要である。

巨視的構造に相対的な統括性

これまで統括性については，指示的統括性・統括関係の2種類をあげたが，テクストの中心要素によって導かれる第3の種類の統括性が存在する。

テクストの全体的意味（global meaning）に対応する意味的・概念的構造を巨視的構造とすれば，各文(命題)が局在的には，統括形式をもたない場合も，巨視的構造に相対的に解釈されることによって，テクスト統括性を満足する文列が存在する。

すなわち，ある文の解釈が直前・直後の文に対しては相対的に解釈できないが，この文を含む文列全体に与えられる巨視的意味には相対的に解釈できる場合である。

(16) パンやでは，ドーナツ，ビスケット，カステラ，おかしもうっています。でんきやです。いろいろのかたちのけいこうとうがつるしてあります。ふみきりでは人や車がまっています。かどの高いたてものはぎんこうです。

このテクストでは，場面が町の商店街の様子を俯瞰的に記述しているとの先行する情報があり，これが巨視的命題となり，各文（命題）が，この巨視的命題に相対的に解釈される。

巨視的構造と統括関係の対応についていえば，巨視的構造に対する相対解釈は，種々の統括関係による命題結合に対応している。巨視的構造は修辞行為的統括関係のうち，拡張機能群により表示されることが多い。ある上位命題の説明部・例示部などが，巨視的命題に相対解釈されることになろう。

統括形式

ここでは文章の表面構造として現われる統括形式を分類し，基底での統括性との対応について検討する。

すでに我々は統括性として，指示同一性・統括関係・巨視構造への相対解釈の3種類を設けた。そこで，統括形式の分類の第1の軸は，表面の統括形式が，基底での3部門のうちどれをテクスト表面上に実現したものであるか，という点である。大雑把には，指示同一性は指示語・代置・同一名詞句反復により，統括関係は接続詞・

表 3　統括形式の分類

	指示的統括性	統括関係的統括性	巨視構造に相対解釈されるもの
基底統括性のテクスト表面への非明示	形式なし	形式なし	形式なし
基底統括性のテクスト表面への明示	指示語 先行文中の語句の反復 先行文中の語句と同義 類義の語句の使用 省略	接続詞 接続詞的副詞 名詞 連語 接続助詞 接続助詞的機能を果たすもの	巨視構造 テーマ まとめ 要訳 解釈されるもの 例示部 説明部

接続語句により実現されるといえる。

一方，統括形式の分類の第2の軸は，基底統括性の表面への実現が，明示的か否かという点に関するものである。基底統括性は，語彙項目—文法的な表面形式として，テクスト表面上に実現される場合もあれば，表面形式としては何ら現われない場合もある。

この2種類の分類軸により，統括形式を分類したのが表3である。

要約と残された問題

本論では，テクストの規定的特性である統括性を明示的に表示する方法について検討した。

テクスト内の意味単位を命題として，テクストを分解し，テクストの概念的・認知的意味を命題集合により表現する方法では，テクスト—非テクストと直観的に付与することのできる統括性を明示的に表現できない。この統括性を表現できることが，テクストの形式的分析において必要となった。統括性は，2つの側面—局在的統括と巨視的統括—から成る（van Dijk，1977a）が，本論は局在的統括を，命題間に付与される統括関係により，巨視的統括性を統括関係と水準操作により表示した。またテクストの中心要素は階層表示の最上位部をぬき出すことで同定された。

さて，本論で提出されたテクストの形式的取り扱いは，2つの検討されるべき問題を残している。

第1の問題は，我々が統括関係として設定した関係セットの理論的妥当性が最も大きなものとなろう。テクストの意味の形式化には，真理条件的な方法と計算的（computational）な方法などがある。これらの方法では，真理条件・計算可能性が外的基準となり，テクストの意味表現システムが構成される。我々のテクスト表現では外的基準として心理的実在性を第1の基準とする。本論ではとくに我々が直観的—認知的に区別できるテクスト—非テクストの違いを形式化の対象とした訳である。このことは，他にも説明の対象となるべき心理的なテクスト特性が存在することを示唆している。すなわち，我々の方法は経験的批判により改定されていく開かれた記述システム（de Beaugrande，1981）であるといえよう。

ここで第2の問題とも関わるが，テクストの形式化は，テクスト理解者の行動的・認知的現象に対応する必要性がある。そこで我々の形式化が，この対応を持つか否かの実証的検討が必要となる。また形式化の方法が十分に再現性を持つものであるかの検討も必要となる。命題分解・統括関係の付与について，再現性の検討，テクストの階層表示分析がテクスト内の命題の相対的重要度を説明するかなどの諸点が，実証的検討を必要とするところである。

参考文献

Anderson, J. R. 1980 *Cognitive psychology and it's implication.* San Francisco : Freeman.

de Beaugrande, R. 1980 *Text, discourse and processes.* Norwood, N. J. : Ablex.

de Beagrande, R. 1981 Design criteria for process models of reading. *Reading Research Quarterly*, 16, 261–315.

Bellert, I. 1970 On a condition of the coherence of texts. *Semiotica*, 2, 335–363.

Clark, H. H. 1977 Inference in comprehension. In D. LaBerge and S. J. Samuels (Eds.) *Basic processes in reading.* Hillesdale, N. J. : Lawrence.

Clark, H. H., & Clark, E. V. 1977 *Psychology and language.* New York : Harcourt.

Clark, H. H., & Haviland, S. E. 1977 Comprehension and the given–new contract. In R. O. Freedle (Ed.) *Discourse production and comprehension.* Norwood, N. J. : Ablex.

Crothers, E. J. 1979 *Paragraph structure inference.* Norwood, N. J. : Ablex.

Daneš, F. 1970 Zur linguistischen Analyse der Textstructur. *Folia Linguistica*, 4, 72–79.

van Dijk, T. A. 1977 a *Text and context : exploration*

in the semantics and pragmatics of discourse. London : Longman.

van Dijk, T. A. 1977 b Semantic macro-structure and knowledge frames in discourse comprehension. In M. A. Just and P. A. Carpenter (Eds.) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N. J. : Lawrence.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1977 Cognitive psychology and discourse : recalling and summarizing stories. In Dressler (Ed.) *Current trends in text linguistics*. Berlin : de Gruyter.

Grice, H. P. 1975 Logic and conversation. In P. Cole and J. I. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics, vol. 3, Speech acts*. New York : Seminar Press.

Grimes, J. E. 1975 *The thread of discourse*. The Hague : Mouton.

Fredriksen, C. H. 1975 Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse. *Cognitive Psychology*, 7, 371-458.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976 *Cohesion in English*. London : Longman.

Hayes-Roth, B. 1977 Evolution of cognitive structure and processes. *Psychological Review*, 84, 260-278.

Hobbs, J. R. 1979 Coherence and coreference. *Cognitive Science*, 3, 67-90.

Kintsch, W. 1974 *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N. J. : Earlbaum.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. 1978 Toward a model of text comprehension. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Kintsch, W. & Vipond, D. 1978 Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In L. Nilsson (Ed.) *Perspectives on memory research*. Hillsdale, N. J. : Lawrence.

Mandler, J. M. & Johnson, N. S. 1977 Remenberance of things parsed : story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

Meyer, B. J. F. 1975 *The organization of prose and it's effects on memory*. Amsterdam : North-Holland.

茂呂雄二 1980 物語構造と物語理解　日本読書学会発表論文集

Rumelhart, D. E. 1975 Notes on a schema for stories In D. G. Bobrow and A. Collins (Eds.) *Representation and understanding : Studies in cognitive science* New York : Academic Press.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. 1979 An analysis of story comprehension in elementary school children. In R O. Freedle (Ed.) *New direction in discourse processing*. Norwood, N. J. : Ablex.

Thorndyke, P. W. 1977 Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

渡辺実 1977 文章の働き—その表現性・伝達性・記録性。林大・林四郎・森岡建二編　現代作文講座 1　文章とは何か　明治書院

SUMMARY

This second report proposes a procedure to formulate structural characteristics of texts. We have analyzed texts into propositions, but a set of propositions cannot represent our intuitive text-nontext judgement. Texts have a wholistic unity, while nontexts are only groups of isolated sentences. Thus, in text representation theory, it is necessary to formulate this wholistic unity, e. g., coherence of text.

According to van Dijk (1977), coherence of text has two aspects to be explicated. On the one hand, the

sentences of a text are locally connected to the adjacent sentences. On the other, a text has macro-organization. Macro-coherence corresponds to the gist of meaning and the global meaning of the text.

In our procedure to formulate text coherence, local coherence is represented in terms of referential identity between propositional arguments and in terms of the coherence relation given to the links connecting the propositions. Using only referential identity, we cannot handle the surface gaps of a text, e. g., the degeneration of textual coherence. Nor can we deal with sentences which are interpreted only relative to the macro-organization of a text.

Our procedure contains three steps. First, we make a graph connecting the propositions by referential connectivity which provides a configurational representation, even though it is not capable of distinguishing the relative importance of propositions.

Second, setting the level differences of the propositions, we split coherence relation into two subgroups, as suggested by Grimes (1975). One is that which is relevant to level difference. If two propositions are linked by repeating functional relations, one proposition is placed above the other. The other group is where the coherence relation is irrelevant, with two propositions placed at the same level. This level operation leads us to a hierarchical representation of the text.

Finally, we must identify the gist. To get the gist of a text, we reduce the propositions belonging to the lower hierarchical levels. These three steps satisfactorily represent textual coherence.

The Science of Reading, Vol. 26, No. 1 (1982)

資料

技巧的な読者が意欲的な読者になり得るか その1試案*

デュモント高等学校　アーリン・ロビンス**

父兄・教育者・マスメディアはこぞって，生徒達が読書の喜びを失っていることを憂慮する。一般的に，生徒達は読書しないし，その意欲も持ち合わせていないと仮説されているが，種々の内的，外的要因が，その元凶と考えられる。例えば，動機・活字の理解力・読書意欲の欠如，中でも最も読書の妨げになっていると考えられるのはテレビである。事実，高校卒業迄にテレビに費される時間は1500時間にも及ぶ（Waters, 1977）。

現在，多くの学校は，生徒の読解力の向上に努力を傾注している。州教育局は，生徒達が高校卒業後，社会への適応に必要と看做される読解力の水準を設定しているが，基礎能力テストの存在が，教育者達をして当該水準確保に腐心させる結果となった。読書活動を分析且つ構成要素に分解し，その個々の技術指導さえすれば，生徒達は適宜にこれをマスターすることに依り，技巧的読書家になり得ると信じている。しかし，主題・内容詳細・作者の意図を適格に把握する能力が出来たとしても，生徒達が意欲的に，読書するようになるかは疑問である。

今や，読書は継続的に習得すべき技術としてでなく，生涯に亘るプロセスを通じて，知識・興味・趣味を伸ばし，ひいては，人間的完成を達成するものと考えられるべきである。学校が，読書を生涯のプロセスと考えるなら，単に，技巧的読書家を生産するのみでなく，人生や趣味を高めるべく，意欲的に読書を欲する，円熟且つ生涯の読書家を育成すべきと私は主張する。読書不足は，もはや，テレビだけの責任ではない。現在，我々の学校が直面している課題は，「生徒をテレビから引き離し，読書嫌いを読書好きに変えることができるか」ということである。

以上を念頭に，私はニュージャージー州デュモント市の四年制高校で，読書のプログラムに取り組み始めた。当学校に於ける唯一の読書専門家として，私は，読書の好きでない生徒の動機づけに努めるのみでなく，読書が学校教育に必要な，価値ある活動である旨，教職員の説得に努めてきた。飽くことなき読書欲とあいまって，人目を引きつけるペーパーバックが，容易に且つ豊富に入手可能である事が，私の熱意の源泉であり，読書に対する無関心の傾向をくつがえすことが出来るか，というのが私の課題であった。

現代の多くの青少年向けの小説を読み，ティーンエージャーの読書傾向全般に精通した後，私は読書室に，さまざまなレベルの興味と能力に応じた何百冊もの，カラフルなペーパーバックを備えた（Carlsen, 1967）。

私は，自分の専門知識を生徒・教職員と共に分かち合う事に努めた。読書力が，水準以下の生徒には，それを矯正すべく，読書室で絶えず，私が心から推選する本を読むよう仕向けた。各授業の後半，10分から15分，勉強を中断し，読書するとか，望むなら，授業中ずっと読書してもよいとさえ奨励した。生徒達は自分の読んだ本の数を記録した。私は一度のみならず「私の読み終えた最初の本だ!!」という感動の声を聞いた。以前はどうして

---

* Can skillful readers become willful readers : A plan.

** ROBINS, Arlene (Dumont High School, Dumont, New Jersey, U. S. A.)

も読書を好きになろうとしなかったある生徒が，Hinton 作 *The Outsiders* を読み終え，放課後，息を切って，私のもとにやって来たことが忘れられない。彼は友達から，同じ作者による別の本 *That Was Then This is Now* を知ったが，当時その本は手元にないことを，私が伝えると，「その本は発売になっているのか。本なんてどこで売っているのか」と聞いたものだ。

青春期における，同世代の多大な影響力を認識し，私も，無意識のうちに，私の主義に賛同してくれている若い仲間に加った。如何にしたら，まだ懐疑的な生徒に Zindel の *The Pigman* はおもしろいと信じさせることが出来るのか。「ジェフ・ウォーカー君がその本を気に入ったんですよ」と言ってみた。ジェフは，読書家としてではないが，学校中に名を知られた生徒である。

私は，教職員のメンバーにも，本をプレゼントした。学校のキャンディーセール執行委員に Cormier の *The Chocolate War* を，Donovan の *I'll Get There, It Better Be Worth The Trip* を，新しい青少年文学を蔑すみ，古典だけを，重んじる教師に，Cormier の *I Am The Cheese* を読書嫌いを自認する教師に，プレゼントした。*Go Ask Alice*, Zindel の *The Pigman*, Brancato の *Winning*, Holman の *Slake's Limbo*, Kerr の *Dinkey Hocker Shoots Smack*, Blume の *Are You There God, It's Me Margaret* 等々の本が，先生達の机の上や，ハンドバッグ，後ポケットの中に見られるようになった。Danziger の *The Cat Ate My Gymsuit* の話が，体育の女の先生に伝わり，彼女はその本を借りたいと言って来た。

ペーパーバックが借りられるというニュースが広がった（図書館では耐久性故に，通常，ハードカバーしか購入しない）。ピンからキリまでさまざまな能力の生徒がすべて本を借りに私のもとにやって来て，活発な図書貸し出しが始まった。初年度の終りまでに（1977—78）200冊，2年目には（1978—79）300冊，3年目には350冊の貸し出し実績があった。1980—81年の前半期貸し出しの本の数は，既に300冊に及んだ。

本を推選する過程で，大切なことは，ティーンエージャーの興味に訴える適切な本を把握することである。Carlsen によれば，青春期の読書力発達は，3段階あり，自己の価値を模索するのは青春期後期の特徴であるが，その最終段階で，読書力の進歩は最高頂に達する。この広いカテゴリーを使って，私は趣味毎に分類した本の目録を，生徒に与えた（読書の好みを判断するのに役立つ）。私は自信を持って，スポーツ好きにはスポーツの本を，落ちこぼれの生徒には Hinton の著書を推める。

読書の興味を判断するもう一つの方法は，積極的に，生徒の話を聞いてやることだ。生徒メアリーが，あるアル中の母親を扱った本を問い合わせ，驚く程正確に，その母親の人物描写をしたので，私は *First Step* なる本を読むよう推めた。生徒ジョアンが，「もう死ぬのはこわくない」と言うのを聞いて私は，気持の高まりを感じた。彼女は Moody の *Life After Life* を読み終えたところだった。このように読書は，情緒不安を満たし，安定させることも出来る（Hoagland, 1972）。

今や，私は明らかに，生徒の本を借りる意欲を充分高めたので，学校で読書の時間を確保する必要があった。読書運動を育てる為に，春の読書週間を推進し，英語教師の協力を要請した。生徒，教師共に，英語の時間中，趣味で読書をする日が設けられた。自主黙読書は学校の新しい風潮故，生徒達はポスターを作って宣伝をした。美術指導の教師は，最も独創的なポスターに，賞を与えた。その日，教室に入った時，生徒も教師も読書しているのを目のあたりにして，私は非常に満足だった。次回恒例の「読書の日」は，2月14日に行われ，以来，バレンタインデーは「本を愛する日」と改められた。

教師達は，クラスでの読書の価値を認識し始め，中には興味と意欲推進の為に，毎週決った日を読書に当てたり，2週間にわたる毎日の読書を定めた教師もいる。読書が再び，楽しみとなるよう，生徒に読書感想文の課題は，一切与えられなかった。

さらにもう一つ，読書を余暇のリクリエーションとして，奨励する方法がある。カフェテリアと講堂の中にあ

る学習室では，静かにすることが義務づけられているが，そこで，宿題に精を出していない生徒達に気が付いた。又，退屈して落ち着かない生徒も多くいた。代りに，彼等に読書の機会を与えてはどうだろう。私は，教職員・生徒・友達・家族に，不要のペーパーバックや雑誌を提供してくれるよう頼んで回った。校長は，2台の手押し車購入に同意してくれ，ある日，私は，本を満載したその車を学習室に押して行った。

車のサインは，

たいくつで 何もすることがない人 本を読みましょう 読んだら返しましょう

教師や生徒が，不要な雑誌や，ペーパーバックを入れたカラフルな箱が，メインオフィスにある。従って，本の供給は，いつも充分である。

私がとったもう一つの方法は，テレビに関した本に力を注いだことである。私の生徒達は，*The Boy Who Drank Too Much* の脚本を読んだ後，テレビでその作品を見た。私は彼等に Brancato の *Blinded By The Light* を見るよう奨励した。それを見れば，同作者による *Winning* を当然読みたくなる筈であった。

作者に手紙を書くことも，読書を自分のものにする方法である。ある，極端に読書能力に欠ける生徒が *The Pistachio Prescription* を読んだ後，作者の Paula Danziger に手紙を書いたら，その作者が，返事を出してくれたのである。地方新聞は，この話をニュースにした。

〔結論〕

ペーパーバックを容易に入手出来るよう，意識的・情熱的な努力によって，デュモントハイスクールの生徒達は，本を読み，愛し，さらに多くの本を求めている。この生徒達は，専門家が嘆いた，無意欲でテレビに毒されていたのと同じ生徒達である。生徒がすべて，読書を楽しみ，余暇の活動として選んでいる訳ではない。しかし，現に本を読んでいるのは，かつては最も無意欲で疎外された，落ちこぼれた生徒達なのである。

文　献

Carlsen. Robert G. *Books And The Teen-Age Reader.* New York, N.Y. : Harper and Row, 1967.

Donelson, Ken, ed. "Adolescent Literature Revisited After Four Years." *Arizona English Bulletin,* vol. 18, no. 3. (April 1976)

Erikson, Erik H. *Identify : Youth and Crisis.* New York, N. Y. : W. W. Norton, 1968.

Fader, Danielle N. and McNeil, Eltin B. *Hooked On Books : Program & Proof.* New York, N. Y. : Berkley Medallion Books, 1968.

Hoagland, Joan. "Bibliography : Aiding Children In Personality Development. "*Elementary English,* vol. 49 (March 1972), pp. 390–394.

Waters, Harry F. "What TV Does To Kids." *Newsweek,* vol. 89 (February 1977), pp. 63–70.

「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 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）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・表など最少限にとどめ，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
   著者　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 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてに送付すること。

日本読書学会会則（1981 年 7 月改正）

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は当分の間財団法人野間教育研究所内に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1. 会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2. 会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3. 会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4. 読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5. 内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6. 会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7. 会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8. その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1. 会　　長　　1　名
2. 副 会 長　　1　名
3. 常任理事　　若干名
4. 理　　事　　若干名
5. 監　　事　　2　名

第8条　理事及び監事は，正会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して，理事に加えることができる。

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内2名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は2年とし，原則として互選の年の4月1日から翌々年の3月31日までとする。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1. 事務局長　　1　名
2. 書　　記　　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額5,500円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 26, No. 1 April, 1982

昭和五十七年四月一日 発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Eikichi Kurasawa **President-elect**: Takahiko Sakamoto

EDITORS

Sunao Ohara Takahiko Sakamoto Junichi Tajika

Junya Noji Shusuke Fukuzawa

Shinichi Masuda Shozo Muraishi

John Downing *Donald Leton*

CONTENTS

Original Articles

A factor analysis of the affective meaning of comic strips.
——Multidimensional scaling of perceiving comic strips : 2——
……*OSHIRO, Yoshitake*… 1

The psycholinguistic study of perspective-shifting : On the referential conditions of sentence to picture. ……*SUZUKI, Seiichi*…10

Formal representation of Japanese text : Coherence and macro-organization.
……*MORO, Yuji*…24

Material

Can skillful readers become willful readers : A plan. ……*ROBINS, Arlene*…37

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, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第26巻 第1号

＜通巻 第99号＞

昭和57年4月1日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 阪 本 一 郎
発 行 所 日 本 読 書 学 会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社