

# 「物語理解における情動」研究の概観

教育創発学コース 上原友紀子

The Overview of Emotion Understanding in Narrative Reading

Yukiko UEHARA

When we read narrative text, we can understand characters' emotional state. This process is so natural, that we aren't conscious. Why we can understand it naturally? Many researchers focused their research questions on this problem. This paper reviews the recent studies about understanding characters' emotional state. Understanding characters' emotional state is considered as a kind of inference. So these studies did the experiments by methodology of inference and suggested that the readers successes to understand characters' emotional state. But the research on the processes about it is not so done today.

At the end of this paper explores the possibility of studying about these processes from the viewpoint of cognitive side, developmental side, and so on.

## 目次

- 1章 文章理解研究における登場人物の情動理解
  - A 文章理解研究の枠組み
  - B 文章理解研究における「推論」の捉え方
  - C 「登場人物の情動理解」研究の流れ
- 2章 情動理解研究において今後検討すべき要因
  - A 認知・発達の側面
  - B 個人差要因の側面
- 3章 おわりに

## 1章 文章理解研究における登場人物の情動理解

物語文を読む時、私たちはごく自然に文章の意味を理解し、物語の内容を把握していく。説明文とは異なる物語文の特徴の一つとして、情動が読解に大きく関わってくるという点がある。物語理解における情動の研究は、大きく二分することができる。一つは物語文読解に従って成される、登場人物の情動状態の理解であり、もう一つは物語文読解時に読み手に喚起される情動を対象とした研究である。この両研究はそれぞれ別個に発展を遂げてきているが、本稿では対象を登場人物の情動状態に関する理解に絞り、先行研究を整理・概観するとともに今後の研究課題に関して述べることを目的とする。

## A 文章理解研究の枠組み

はじめに、文章理解に関する認知心理学的観点からの研究について述べる。文章を読んで理解するという過程には、線のパターンを認知して文字を認識し、単語を認識して更に文章を認識していくというようなボトムアップの過程や、文章の主題を捉えてそれに関する情報を元に文章の部分ごとの理解構成を補助していくというようなトップダウンの過程など、様々な研究が存在する。が、それらを包括した枠組みとして、Kintsch(1994)<sup>1)</sup>による状況モデル(situation model)という表象概念が挙げられる。状況モデルとは、文章を読み、テキストの内容と読み手の既有知識との結びつけや相補を行うことにより構成される、より一貫した表象とみなされ、テキスト内容の表面的な理解表象であるテキストベースとは区別される。状況モデルからはテキスト・既有知識双方の内容からより多くの情報が、テキストベースよりも多く引き出せるものとして、テキストの十分な理解には欠かせないものとみなされるものである。つまり文章理解とは、テキストに書かれていることと読み手の知識とを相補的に組み合わせで解釈を構成していく過程であると言える。

状況モデルの概念は、文章理解を説明する優れた枠組みとして、文章理解研究に大きな手がかりをもたらした。たとえば、テキストから読み取られる空間的配置・イメージ・具体性・重要度・態度・推論・情動など様々な側面についての研究が挙げられる(e. g.,

Glenberg, Meyer, and Lindem, 1987<sup>2)</sup>; Haenggi, Kintsch, and Gernsbacher, 1995<sup>3)</sup>; Kintsch, 1998<sup>4)</sup>; Morrow, Bower, and Greenspan, 1989<sup>5)</sup>; Sadoski, Goetz, and Fritz, 1993<sup>6)</sup>; Sadoski, Goetz, and Kangizer, 1988<sup>7)</sup>; Sadoski, Goetz, and Rodriguez, 2000<sup>8)</sup>; Sadoski, and Quast, 1990<sup>9)</sup>; Schraw, 2000<sup>10)</sup>; Schraw, Flowerday, and Reisetter, 1998<sup>11)</sup>。

では、本稿で扱う登場人物の情動理解は、この枠組みの中のどこに位置づけられるのであろうか。物語文において登場人物の情動状態は、登場人物の行動や出来事などの事実事項とは異なり、必ずしも文章中に明記されるものではない。にも関わらず、読み手が登場人物の情動状態を理解していることは直感的に肯定される。では、この情報補完はどのようにして行われているのであろうか？これを検討するため、次節では情動理解に関する研究に先立ち、推論過程に関する研究について概観する。

## B 文章理解研究における「推論」の捉え方

Graesser, and Zwaan(1995)<sup>12)</sup>は、オンラインで行われている推論は次の6種であるとしている。

- a) 上位目標(superordinate goal)
- b) 下位目標/行動(subordinate goal/action)
- c) 因果関係：原因(causal antecedent)
- d) 因果関係：結果(causal consequence)
- e) 人物の情動(character emotion)
- f) 状態(state)

そして更に、推論に関する諸モデルと、それらの立場からの推論の分類・位置づけを概観した。それを表したのがTable 1である。

この表の中で示されているように、実際の読解中の推論形成は一律ではなく、既有知識や文章理解の目的

などの様々な要因によって異なる。よって、どのモデルが正しいかということではなく、文章理解がどのような目的によりどのような読み手により行われるのかということがより重要視されるべきであろう。推論研究においては、オンラインで行われる推論に関する研究が特に注目されてきた。ここでいう「オンライン」とは「読んでいる間に」との意を指すが、これは、自然な読みの状況において入力される言語情報をすばやく処理しながら後続情報に備えるという実際のパフォーマンスにおける要求が高い故である(井関・海保, 2002<sup>14)</sup>)。このため多くの場合、潜在記憶測定法に位置づけられる諸課題もしくは読解時間を指標に用いた実験研究が行われる。たとえば鈴木(2000)<sup>15)</sup>は小学生を対象とし、ある道具を暗示している文を理解記憶する際に暗示されている道具をオンラインで推論しているかについて、単語完成課題と再生テスト課題を用いて比較検討している。たとえば、「おばあちゃんが、大根を切った。(ターゲット語：ほうちょう)」という学習文に対し、単語完成課題「○○ちょう」を課した場合の成績を見るといった手続きである。この実験からは小学生が文章を読む時、あるイベントに関して道具に対する記述がなくても、オンラインで情報の補完を行いながら読んでいくことが明らかにされている。

このような実験が行われるのは、推論が活性化の概念によって説明されていることの表れである。私たちは既有知識に関して心的表象を有している。この表象はそれぞれ関連のある概念や命題がリンクされていることが仮定されており、入力情報に基づいて関連のある情報が活性化されて認知処理に使用することが可能になるという過程が、理解したということであるとみなされる(ただし、推論によって伝播していく活性化は単語ではなく命題以上のユニットで行われていることが明らかにされているものの、そのユニットサイズ

Table 1 推論の分類と諸モデルにおける位置づけ(Graesser and Zwaan, 1995<sup>13)</sup>より)

推論に関する諸モデル	推論の種類					
	a)	b)	c)	d)	e)	f)
1) Explicit textbase						
2) Minimarist Hypothesis			○			
3) Current-State Selection Strategy	○		○			
4) Constructionist theory	○		○		○	
5) Prediction-Substantiation Model	○		○	○	○	
6) Promiscuous Inference generation model	○	○	○	○	○	○

- a) 上位目標; b) 下位目標/行動; c) 因果関係：原因;  
d) 因果関係：結果; e) 人物の情動; f) 状態

については検討の余地が残されている(井関, 2003<sup>16</sup>)。この前提に基づけば推論とは入力情報を既有知識で補完し、関連のある情報に活性伝播を行っていくことであるから、推論して得られるはずの情報が活性化されている(=反応時間が早い)ということが、推論が成されたという証拠である、という論理展開が一般に採用されているのである。

ではこの論理展開に基づき、情動理解研究はどのように行われてきたのであろうか。次節において、推論としての登場人物の情動理解研究の流れを概観する。

### C 「登場人物の情動理解」研究の流れ

登場人物の情動状態の理解については今日までに多くの研究が成されてきた。一連の研究の始まりとして代表的なのは、Gernsbacher, Goldsmith, and Robertson (1992)<sup>17</sup>であろう。この研究では以下に示したような短い物語文を材料として用い、3つの実験を行っている。

この実験1では、上記のような材料文に対し match/mismatch の2条件のターゲット文を設定している。ここで言う match/mismatch は文脈から示唆される主人公の情動状態に対する一致/不一致である。状況モデルの概念においては推論が成されていることイコールその推論に関する概念の活性化(activate)とみなされるから、「推論が成されているならば文脈に一致したターゲット文に対する読解時間は短く、不一致なターゲット文に対する読解時間は長いだろう」という論理展開を基礎とした実験なのである。この実験は期待通りの結果を得、読み手は登場人物の情動状態を把握していると解釈された。また楨(1999)<sup>18</sup>は日本において追試を行っており、同じく仮説を支持する結果が得られている。これらの実験は読み手が登場人物の情動状態に関する理解表象を構成している証左とはなったが、しかし「読み手がオンラインで登場人物の情動状態を正しく理解している」との結論を得るためには

更にいくつかの点について検討が必要であった。

第一に、ターゲットとなっている感情語が対義語であり課題として平易に過ぎるため、日常の読書に一般化できるかは疑問であるという点が指摘されている。この指摘に備え Gernsbacher らは、各条件でターゲット文に含む感情語を対義語(e. g., guilt-pride)ではなく、感情価は異なるが対義語ではない語(e. g., guilt-hope)に変えた実験(Gernsbacher, et al., 1992<sup>20</sup>; 実験2)や、感情価が同一な語(e. g., guilt-shyness)に変えた実験(Gernsbacher, 1995<sup>21</sup>)をも行っており、同様に match-mismatch 条件間で読解時間に同様の差異が生じることを確認している。

第二に、Gernsbacher, et al.(1992)<sup>22</sup>の実験1において得られた結果が、情動に関する情報を含む表象を表象を既に構成し終えているために生じた現象であるのか、あるいは呈示されたターゲット語がそれまでに構成した、情動に関する情報を含まない表象に合致するかしないかの差により生じた現象であるのかが明確でない、という点である。この指摘に備え Gernsbacher らは同研究の中で実験3を設定した。ターゲット文の読解時間ではなく、感情語をターゲット語とした音読潜時を従属変数とすることにより、ターゲット語が既に活性化されている、つまり表象はターゲット語呈示時には既に表象に組み込まれているのだということを証明して見せたのである。ここに至って、読み手がオンラインで登場人物の情動状態を理解していることは確立した知見とみなされ得たのである。

この類の研究は90年代をピークとして大きな広がりを見せ、情動状態の理解の成否に加えその過程についても、多くの関連実験や追実験が成されている。たとえば Gernsbacher, and Robertson(1992)<sup>23</sup>では、情動理解イコール当該の情動に関する知識の活性化であるという前提について、テキストで示唆された特定の情動についての知識が活性化される場合と、情動一般に関する知識が活性化される場合が存在する可能性につ

### Gernsbacher, et al. (1992)<sup>18</sup>における材料例

Joe worked at the local 7-11, to get spending money while in school. One night, his best friend, Tom, came in to buy a soda. Joe needed to go back to the storage room for a second. While he was away, Tom noticed the cash register was open. From the open drawer Tom quickly took a ten dollar bill. Later that week, Tom learned that Joe had been fired from the 7-11 because his cash had been low one night.

#### Target sentences (実験1)

match) It would be weeks before Tom's **guilt** would subside.

mismatch) It would be weeks before Tom's **pride** would subside.

いて検討している。彼女らは実験参加者あたりの材料セットに対し、登場人物の情動状態を方向付けるようなテキストの含まれる密度を操作した実験を行った。情動一般に関する知識の活性化が情動理解に影響するのならば、情動状態を示唆するテキストを高密度に読んだ実験参加者群(材料セット48編中36編)と低密度に読んだ実験参加者群(材料セット48編中12編)とで情動理解に差が出るのではないかと仮説である。従属変数は Gernbacher, et al.(1992)<sup>24)</sup>と同様、match/mismatch 各条件のターゲット文に対する読解時間が使用された。この実験の結果、両群において match/mismatch 条件間にこれまでの実験と一致する結果が見られたことに加え、高密度群の実験参加者は低密度群の実験参加者に比較して mismatch 条件の読解時間が短くなることが見出された。が、この結果だけでは情動に関する知識の活性化による差異であるのか、mismatch 条件のターゲット文により多く接触したことによる練習効果(mismatch 条件に対して何らかの対処方略を獲得した可能性)による差異であるのかが判別できない。そこで彼女らは実験2として mismatch 条件の密度を操作した実験を行っている。材料セット中のターゲット文が mismatch 条件を高密度に含む高密度群(材料セット36編中27編)、中密度に含む中密度群(材料セット36編中18編)、低密度に含む低密度群(材料セット36編中9編)の3群を設定し、同様にターゲット文の読解時間を群間で比較したところ、群間に差は見られなかった。この研究は情動理解は練習効果によるものではなく、知識の活性化に基づいて行われるものであるとの傍証となった。

また de Vega et al.(1996)<sup>25)</sup>の実験3では更にターゲット語に情動状態を表す語を含まず、その感情を間接的に示すような行動を記述した文(e. g., “insecure” → “Arthur approached the girl, unsteady on his feet, without looking at her.”)をターゲットとして、同様に文脈一致/不一致の場合の読解時間を比較する研究を行っている。結果、この場合でも文脈に一致するターゲット文の読解時間は短かったことから、感情語を含まない文から感情状態を推測する機能も備わっていることが証明されている。日常読まれている物語は必ずしも情動を明記しているわけではないので、この結果は直感的に受け入れ易いものであった。これらの研究により、成人の読み手が情動理解を正しく行うことができるとの知見は受け容れられている。

しかし、情動理解が正しく成されているか否かの研究に比較して、情動理解がどのように行われているの

かというプロセスの検討はあまり行われておらず、数点の研究が散見されるのみである。Karniol and Ben-Moche(1991)<sup>26)</sup>は情動が表象に組み込まれる過程のモデルとして prototype model と affective tag model の2仮説を提出し、子どもを対象とした実験によってこれらの妥当性を検討した。物語に対する実験参加者の反応を情動、評価、帰属、スクリプト、復唱の5カテゴリに分類して検討したところ、情動に関する反応は状況への言及に基づいて成されていることから、情動に関する情報が物語のプロトタイプの中に含まれており、それによって情動状態の理解が成されるのだという prototype model が有力と結論づけられた。

また表象を形成していく過程については、de Vega et al.(1996)<sup>27)</sup>の実験2によって updating effect と local context effect の2仮説が提出・検討されている。前者は文章理解中のある時点において形成された情動に関する表象が後続情報によって更新されていくという仮説であり、後者は情動に関する表象は各時点で独立に形成されているという仮説である。de Vegaらはこれを、主人公の情動状態が示唆される部分(第一部分)と、情動状態が読み取れるような情報が含まれていないニュートラル文(第二部分)という2部分から成る物語文を材料に用いた実験により検討した。この材料文に対し、第一部分で示唆される情動状態に関して一致/不一致のターゲット文を設定し、第一部分後と第二部分後でそれぞれターゲット文を呈示した場合、読解時間に差が生じるかを測定したのである。updating effect が妥当ならば两部分間で読解時間に差はなく、local context effect が妥当ならば第一部分よりも第二部分で読解時間が長くなるとの仮説が立てられたが、実験の結果差は見られず、updating effect が有力と結論づけられた。

これらの研究は情動理解プロセスの検討に有意義ではあるものの、その後追試が行われず、妥当性の検証が充分に行われないうまとなっている。前提である「情動理解が成されるのかどうか」に関する研究が多く行われたのに対して、プロセスや個人差の要因などその後の研究は乏しく、今後検討されるべき余地は充分にあるであろう。次章において、今後検討すべき要因を挙げ、今後における研究の拡がりの可能性について言及する。

## 2章 情動理解研究において今後検討すべき要因

状況モデルの枠組みは「読んで理解すること」に関する

る多くの研究の礎と成り得たのであるが、日常の読書にはつきものである感動や知的な喜びといった側面については残念ながらあまり研究されてこなかった(村田, 2003<sup>28)</sup>)。これらの側面を満たすための一分野として、読解における情動についての研究は重要な位置を占めている。しかしながら残念なことに、読解における登場人物の情動理解研究は今日ではあまり行われなくなってしまうている。それにはまず、物語文に関する実験研究の限界として、日常接する物語文と、材料としての物語文との乖離の問題がある。日常接する物語文はその性質・品質・量など多様であるのに対し、実験材料としての物語文は手続き上厳しい制約を受けざるを得ないためである。実験により示された読み手の読解過程が、果たして日常触れる物語文にどこまで一般化できるのかという懐疑の念を抱かざるを得ない点が、物語読解の研究を阻む大きな原因となっていると言えるであろう。

また、状況モデルの概念を基礎に活性化で読解を説明しようとする立場は、従属変数を求め易く結果が得易いというメリットがある反面、中間のプロセスを明らかにしにくいというデメリットがある。たとえば、読解によるある概念の活性化の度合いは一般に、測定された反応時間を用いた次式により導出される。

$$\text{推論得点} = \text{文脈に関連しない語に対する反応時間} - \text{文脈に関連した語に対する反応時間}$$

(算出された得点が0を上回る時、推論が成されたとみなす)

(Graesser, Millis, and Zwaan, 1997<sup>29)</sup>より)

このような数量的な捉え方は結論を得る上で有効ではあるものの、仮に材料間で差が生じた場合などにおいて、ノード間の心的距離や mapping について議論するための根拠に乏しい。より詳細にプロセスを捉えていくためには、客観的な論拠として生理学的指標などを取ることが有効であると考えられるだろう。たとえば Linderholm, T., Gernsbacher, M. A., van den Broek, P., Neninde, L., and Robertson, R. R. W. (2004)<sup>30)</sup> は文章理解研究に suppression の概念を取り入れて説明しようとして試みているが、activation/suppression の両処理により心的表象を説明しようとするならば、脳電位などの生理学的視点から研究を行っていくなどの拡張方向も考えられる。しかしプロセスを明らかにしていくという研究は必要ではあるものの、表象をホワイトボックス的に捉えようという試みに走りがちになる可能性もある。心理学的手法による情動理解研究も、方法論の限界を踏まえた上でもまだ果たすべき役割は多いと

考えられ、研究が十分に尽くされたとは言い難い。先行研究を踏まえ、今後研究対象とすべき価値があると考えられる課題について、側面ごとに述べる。

#### A 認知・発達の側面

前節で述べたような情動理解研究を受け、上原(2006)<sup>31)</sup>では文脈の暗示する微妙な情動状態を理解できているのかの実験研究を、大学生を対象に行っている。日常接する物語文では文脈に対して感情が一義的にフィットするケースばかりではないということを踏まえ、「文脈に合わなくもない」感情に対しても活性化が成されているのかを、読解時間を指標に検討したものである。この結果、少なくとも大学生では微妙な情動状態を理解することができるのだと結論付けているが、更に考察の中で、情動理解は他の事実関係の推論のもとに成り立っているのではないかという指摘が成されている。上原(2006)<sup>32)</sup>の材料文における条件設定は多くが因果関係に依存しており、因果推論を適切に成せることが正しい読み取りの必要条件となっている。古くは Young (1974)<sup>33)</sup>が、小学校一年生程度の読み手は登場人物の情動状態を理解できるとし、情動理解は強固で正確な認知的処理であると述べているが、この研究は子どもが1つの物語として語られた内容に対して言語と行動を指標に取り検討したものであり、推論としての性質などの概念は仮説に含まれていない。

これに対して Thompson (1987)<sup>34)</sup>は材料文として、同じ結果を持つがその結果の帰属が異なることにより、示唆される登場人物の情動状態が異なるという物語を用いた実験を行っている。この実験の結果から彼は、帰属判断を基準として、発達段階により複雑な情動状態の理解に差があることを示している。仮に因果推論が情動理解にクリティカルに関わると仮定した場合、複雑な因果推論を必要とする文章に対しては、読み手の発達段階により理解できるレベルに差があることを想定する必要がある可能性が示唆されていると言えるであろう。事実これまでに挙げてきた先行研究は、ほとんど全てが成人を対象としており、熟練した読み手(well-reader)に関する結果を示してきたに過ぎず、発達の側面に着目した研究が待たれている。まずは年齢的発達に応じた推論能力の推移や記憶容量との連関、推論の種類により発達過程に差異があるのかといったことが検討されるべきであろう。

また前章で述べたように、情動理解のプロセスに関する研究においては、Karniol, and Ben-Moche (1991)<sup>35)</sup>による prototype model と de Vega, et al. (1996)<sup>36)</sup>によ

る物語の進行に伴った updating effect が提出された後、いずれも満足すべき追研究は見当たらない。文章理解という認知処理において、その過程を捉えるのが方法的に困難であることは既に論じた通りではあるが、少なくとも行われるべき研究として、以下の2点が挙げられる。第一に、Karniol, and Ben-Moche(1991)<sup>37)</sup>による prototype model であるが、これは読み手が、物語に対して適用できる prototype を既有知識として有し、それを文章理解時に使用できるという前提に基づいている。しかしそういった既有知識は読み手によって質的・量的に差があることが予測される。prototype model の妥当性を検証するためには、全く同一の材料文であっても読み手によって理解が異なり得ることを示さなくてはならないが、今のところそのような追研究は行われていないようであり、今後の研究が待たれる。

第二に、de Vega, et al.(1996)<sup>38)</sup>によって有力であるとされた updating effect であるが、これも成人を対象とした研究であり、記憶容量のより少ない子どもに対して同様の実験を行った場合に同様の結果が得られるかの検討は成されていない。子どもと成人で文章理解のプロセスが同じであるとの確証はなく、一度検討されるべき事項であろう。

情動理解は文章理解研究の中の閉じた一分野として考えるのではなく、他の推論過程との連関あるいは発達研究との連関の中で考えていくべきなのだと考えるであろう。これらの研究は、教育評価や教材開発の場面において、発達段階に応じた適切な指導を行う上で有益な情報となると期待できる。

## B 個人差要因の側面

「物語を読み、主人公にとっても共感した」などの感情を耳にすることは多い。一般に「共感」は、他者の感情を感じる点に重きをおく感情的アプローチと、他者の感情を認知する点に重きをおく認知的アプローチに大別され、更にそれらを結びつけたものとして理解しようとする流れにある(角田, 1993<sup>39)</sup>)。物語を読んだ際の「共感」がどちらの視点を重んじるものであるのかについては明確に言及した研究は見当たらないが、文章理解時の情動理解が推論の一種であるという観点に基づく限り、後者の認知的アプローチが重要であると言えるであろう。これまで共感性と情動理解との関わりについての研究は子どもを対象にしたものがほとんどであり、成人を対象として情動理解能力と共感性との関係を検討した研究は見当たらない。情動理解が全て

推論能力に基づくものであるならば、一定の読書レベルに達した成人間では情動理解に差が見られないと予測されるが、実際には物語に対する反応は個人間で様々である。たとえばここに共感性などの個人差要因が介在している可能性を考えた場合、共感経験尺度(角田, 1994<sup>40)</sup>)得点により情動理解成績に差が見られるかなどの検討を行っていくことが考えられるであろう。

文章理解とは読み手の知識や経験との相互的なやり取りから生まれてくるものであるから個人間に差があつてしかるべきではあるが、経験や能力以外に介在し得る個人差要因(たとえば共感性)を洗い出し、情動理解成績との連関を見ていくことは、個人差に応じたきめ細かな文章理解指導を行う上で有益な示唆となるであろう。

## 3章 おわりに

本稿では、文章理解研究の領域における登場人物の情動理解研究について概観してきた。先行研究から文章理解の過程において登場人物の情動理解が成されていることは明らかな知見として得られており、また日常経験からも直感的に納得し易い認知的処理である。しかし前章までで述べてきたように、これらの研究は不十分ではあるものの、領域内の狭い枠内では一貫した流れでの研究が行われてきたのであるが、たとえばこの知見を教育評価の場面にどのように活かせるのかなどの領域横断的な検討はほとんど行われていない。本稿において紹介した知見が今後どのように活かせるだろうかについて言及したい。

「読解力」を定義する際、そのレベルが様々であることは留意されるべき事項であろう。たとえば、小学生の読解力の発達過程を縦断的に研究している高橋(2001)<sup>41)</sup>では、読解力の指標として標準読書力診断テストBⅡ型(阪本, 1971<sup>42)</sup>)を使用している。このテストは、語の認知や文の理解、節の理解、漢字の読みなどの項目を対象としたテストであり、「あるひとまよりの文を読み、一貫した表象を形成する能力」の測定をしていると言えるだろう。しかし、物語文を読む際に重視される「豊かな読み」の測定をこのテストで成しているのかは不明である。たとえば本稿の対象となっている、登場人物の情動状態が理解されているか否かといった問題も、豊かな読みには必須の概念であると思われるが、このテストの評価対象とはなっていないのである。

文章理解能力を測る概念として、今日では「読解力

テラシー」という概念の台頭が著しい。これは PISA 調査(経済協力開発機構)でも使用されている概念で、読解リテラシー(調査中では「読解力」と表記される)とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている(国立教育政策研究所, 2003)<sup>43)</sup>。今日では読解力を論じる際にリテラシーの側面が重視される傾向があるが、これはどちらかという物語文よりも説明文に対してフィットする評価概念である。物語文の特長である、情動に関わる内的世界の拡がりの過程はテストや実験では捉えにくく、そもそも説明文と物語文に対するそれぞれの読解力を、同様の評価基準により捉えてよいものかという基礎的な議論はあまり行われていない。一般に読解力の低下が嘆かれる際にこの PISA 調査結果が引用されることが多いが、「読解力」については今後定義と評価基準の洗練を図ってゆくべきであろう。

秋田(1992)<sup>44)</sup>においては、登場人物の具体的理解度の高さと、物語に対して感じるおもしろさとの間に相関があることが認められている。これは読書を動機づける要因として、文章そのもののみの理解に留まらない豊かな読みが求められることを示した好例であると言えるであろう。読むということは書かれた情報を知識として取り入れるだけで終わることではなく、自らの精神世界を拡げることである(村田, 1999<sup>45)</sup>)。間接体験により人の精神世界を拡げ、知識を豊かにしていく物語読解という過程について、今後より多くの研究が求められていると言えるであろう。

(指導教官 秋田喜代美教授)

## 引用文献

- 1) Kintsch, W. 1994 Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, **49**, 294-303.
- 2) Glenberg, A. M., Meyer, M., and Lindem, K. 1987 Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, **26**, 69-83.
- 3) Haenggi, D., Kintsch, W., and Gernsbacher, M. A. 1995 Spatial situation model and text comprehension. *Discourse Processes*, **19**, 173-199.
- 4) Kintsch, W. 1998 *Comprehension-A paradigm for cognition*. Cambridge University press.
- 5) Morrow, D. G., Bower, G. H., and Greenspan, S. L. 1989 Updating situation models during narrative comprehension. *Journal of Memory and Language*, **28**(3), 292-312.
- 6) Sadoski, M., Goetz, E. T., and Fritz, J. B. 1993 Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: implications for dual code theory and text design. *Journal of Educational Psychology*, **85**, 291-304.
- 7) Sadoski, M., Goetz, E. T., and Kangizer, S. 1988 Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading research Quarterly*, **23**, 326-336.
- 8) Sadoski, M., Goetz, E. T., and Rodriguez, M. 2000 Engaging text: effects of comprehensibility, interest, recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 85-95.
- 9) Sadoski, M., and Quast, Z. 1990 Reader response and long-term recall for journalistic text: The roles of imagery, affect, and importance. *Reading Research Quarterly*, **25**, 256-272.
- 10) Schraw, G. 2000 reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 96-106.
- 11) Schraw, G., Flowerday, T., and Reisetter, M. F. 1998 The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 705-714.
- 12) Graesser, A. C., and Zwaan, R. A. 1995 Inference generation and the construction of situation model. In Weaver, C. A. III, Mannes, S., and Fletcher, C. R. (Eds.) *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*(Pp. 117-139) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- 13) 12)に同じ
- 14) 井関龍太・海保博之 2002 その推論はオンラインか—談話理解におけるオンライン推論の方法論的・理論的考察— 筑波大学心理学研究, **24**, 83-97.
- 15) 鈴木ゆかり 2000 小学生は文を理解・記憶する場合にオンラインで推論を働かせているか? 教育心理学研究, **48**(1), 1-11.
- 16) 井関龍太 2003 テキスト処理時のオンライン推論における活性化ユニットの検討—単語ユニットか、命題ユニットか— 教育心理学研究, **74**(4), 362-371.
- 17) Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H., and Robertson, R. R. W. 1992 Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, **6**, 89-111.
- 18) 17)に同じ
- 19) 榎 洋一 1999 物語の登場人物の感情状態に関する推論 第16回日本認知科学会大会発表論文集, 1207-1210.
- 20) 17)に同じ
- 21) Gernsbacher, M. A. 1995 Activating knowledge of fictional characters' emotional states. IN Weaver, C. A. III, Mannes, S., and Fletcher, C. R. (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*(Pp. 41-155.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 22) 17)に同じ
- 23) Gernsbacher, M. A., and Robertson, R. R. W. 1992 Knowledge activation versus sentence mapping when representing fictional characters' emotional states. *Language and Cognitive Processes*, **7**, 353-371.
- 24) 17)に同じ

- 25) de Vega, M., Leon, I., and Diaz, J. M. 1996 The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition and Emotion*, **10**, 303-321.
- 26) Karmiol, R., and Ben-Moche, R. 1991 Drawing inferences about other's cognitions and affective reactions: A test of two models for representing affects. *Cognition and Emotion*, **5**, 241-253.
- 27) 25に同じ
- 28) 村田夏子 2003 文学を味わう 大村彰道(監修) 秋田喜代美・久野雅樹(編) 文章読解の心理学—認知, 発達, 教育の広がりの中で— 北大路書房 Pp. 190-201.
- 29) Graesser, A. C., Millis, K. K., and Zwaan, R. A. 1997 Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, **48**, 163-189.
- 30) Linderholm, T., Gernsbacher, M. A., van den Broek, P., Neninde, L., and Robertson, R. R. W. 2004 Suppression of Story Character Goals During Reading. *Discourse Processes*, **37**(1), 67-78.
- 31) 上原友紀子 2006 物語の登場人物における感情理解 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 447.
- 32) 31に同じ
- 33) Young, R. D. 1974 Children's perception of emotion and empathic responses. *Perceptual and Motor Skills*, **38**, 971-976.
- 34) Thompson, R. A. 1987 Development of children's inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology*, **90**, 705-714.
- 35) 26に同じ
- 36) 25に同じ
- 37) 26に同じ
- 38) 25に同じ
- 39) 角田豊 1993 臨床的にみた「共感」の再検討 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), **8**, 77-87.
- 40) 角田豊 1994 共感経験尺度改訂版(EESR)の作成と共感性の類型化の試み 教育心理学研究, **42**(2), 193-200.
- 41) 高橋登 2001 学童期における読解能力の発達過程—1-5年生の縦断的な分析— 教育心理学研究, **49**(1), 1-10.
- 42) 阪本一郎 1971 標準読書力診断テストBⅡ型 金子書房
- 43) 国立教育政策研究所 2003 生きるための知識と技能(2) —OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書— ぎょうせい.
- 44) 秋田喜代美 1992 物語の詳しさが小中学生の理解とおもしろさに及ぼす効果 読書科学, **35**, 55-65.
- 45) 村田夏子 1999 読書の心理学—読書で開く心の世界への扉— サイエンス社.