

学 位 論 文

コンピュータを用いた読むことの学習

島根大学大学院 教育学研究科
教科教育専攻 国語教育専修

久 村 真 司

目次

第1章 問題の所在.....	4
第1節 国語科の当面する問題	4
第2節 読むことに与える影響	6
第2章 コンピュータの利点を生かした読むことの学習	8
第1節 コンピュータの利点.....	8
第2節 シミュレーションによって 言葉を経験のレベルでとらえる学習.....	9
第3節 線条的テキストを ハイパーメディアに変換する学習活動.....	10
第3章 シミュレーションを用いた読むことの学習	13
第1節 『走れメロス』の教材性	13
第1項 先行研究における主題解釈	13
第2項 メロスは何のために走ったか	16
第3項 「赤面」を考える.....	21
1 「赤面」したのは誰か	21
2 メロスが「赤面」した理由.....	22
第4項 単純な男から複雑な男へ.....	24
第5項 まとめ.....	27
1 『走れメロス』の解釈	27
2 教材としての『走れメロス』	28
第2節 『走れメロス』の授業におけるコンピュータの利用.....	29
第1項 「『走れメロス』もどき」の役割と利用法	29
第2項 ソフトウェア「『走れメロス』もどき」の概要	30
第3項 言葉の理解にシミュレーションが果たす役割	37
第3節 シミュレーションの意義と限界	40
第1項 文学の読解指導とコンピュータとの関わり.....	40
第2項 シミュレーションの限界.....	41

第4章 ハイパー意味マップを用いた読むことの学習	43
第1節 はじめに	43
第2節 「意味マップ」の限界	43
第1項 「意味マップ」の平面性.....	44
第2項 意味マップの認知科学的背景と意義.....	45
第3節 3次元の意味マップの原理	46
第1項 意味マップ化作業における情報操作と思考活動	47
第2項 意味マップの適用場面（「マップシステム」の提案）	47
第3項 マップの利点とコンピュータの利点.....	48
第4節 ハイパー意味マップによる読むことの学習	49
第1項 ハイパー意味マップとハイパーメディア	49
第2項 ハイパー意味マップの実際	50
1 教材『石』のハイパー意味マップ	51
2 単元「新しい出会い」のハイパー意味マップ	54
第5節 ハイパー意味マップの意義と課題	55
第5章 総括	56

情報機器の普及に伴って、情報機器が国語の能力に与える影響について様々な議論がなされるようになった。この章では、それらの諸問題を整理し、国語科の分野で考察すべき問題を明らかにしよう。

第1節 国語科の当面する問題

情報機器の普及に伴う種々の問題は、機械（ハードウェア）に関する問題と人間の能力（広義のソフトウェア）に関する問題の二つに分けることができる。国語科教育に於いて考察すべきは、主として人間の能力に関する問題についてであろう。従来、情報機器の普及と国語の能力との関わりを巡る問題は、以下のような5つのテーマで論じられてきた。

1. 漢字の読み書き能力に関する問題
2. 文章の表現能力に関する問題
3. 思考に関する問題
4. 情報機器活用に関する問題
5. 情報活用能力に関する問題

これらのテーマは、情報機器の普及に伴う国語科のありようの現在と未来に関わる重要なテーマである。しかし、これら5つは、相互に関わり合いはするが元々次元が異なる問題を含んでいる。そして、国語科と情報機器に関する研究では、このような次元の異なる部分的な問題が個別に論じられている現状がある。情報化の中の国語科のありようを明らかにするには、部分的な問題を個別に論じるのではなく、まず最初に、問題相互の関係を明確にして問題の全体像を示さなくてはならない。そこで、上記の5つのテーマを关系的に整理することで問題の全体像を明らかにしよう。

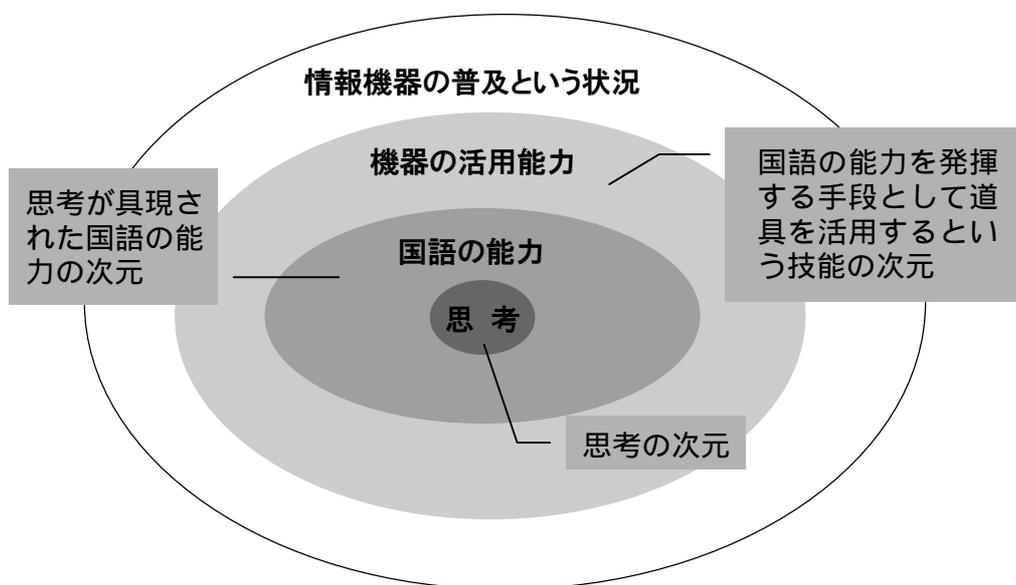
まず、先の5つのテーマのうち、1と2は国語の能力に関する問題意識であり、3は能力の根幹である思考に関する問題意識である。従って1と2は同列でより表層的であるが、3は1や2より深層的な問題であるといえる。4は道具の利用法に関する問題意識である。従って、1・2よりさらに表層的で現象的であるといえる。5は、1・2・3・4とは性質が違う問題意識である。5に言う情報活用能力とは、人間の思考活動を情報処理活動と見なしたときに抽象される能力である。そしてその情報活用能力の育成ということは、情報とい

う観点をもって従来の営為を捉え直すことで概ね達成することができる。例えば読書指導は本質的に情報を活用する指導であった。また、書くことの指導では、書くために取材をする活動やそれを整理する活動に於いて情報活用能力の育成が意図されてきたのである。「情報」という言葉を使っではないが、従来の実践の中に情報活用能力の育成を意図し、情報活用能力の育成に有効であるようなものは多い。従って、この問題は、国語の能力に関わる問題として個別の項目をたてるのではなく、国語の能力に関する問題を観点を変えて見ていくというような見方の問題として捉えたほうがよいだろう。

また、情報という概念は高次元の抽象概念であるので、個々の学習活動をより高い次元で捉えて全体的な方針を決定したり、全体的な流れを説明する際には有効な概念であるが、学習活動や学習者の思考活動を分析的に捉える際には有効ではない。そのような分析的な説明においては、より次元の低い概念を用いなくてはならない。つまり、情報という概念でくくった要素を、何らかの観点を設けて新たに分類し直して説明しなくてはならないということである。従って、情報という概念は、実際の国語科の学習活動を細かく捉えるためにはあまり有効な概念ではないといえる。

以上のように考えて、国語科の当面する問題を、次のようにまとめよう。

図 第1章-1 問題の全体像



まず、最も根本的な問題として、情報機器が思考に与える影響、つまり情報機器を使うことによって人間の思考方法や思考傾向がどのように変容するのか

ということに関する問題がある。これを思考の次元と言おう。次に、思考が具現された、能力における問題がある。例えば、情報機器が普及してくると、当然漢字政策にも変容が迫られ、読める漢字は現在の常用漢字表より増やしても良いとか、書けなければならない漢字は少なくしても良いという議論が起こるだろうし、また同音異義語を使い分ける能力が必要になるという議論も成り立つだろう。これらの問題がこの次元におけるものである。これを国語の能力の次元と言おう。最後に、機器を有効に使って能力を発揮するという機器活用の技能に関する問題がある。機器の使い方の習得に関することや、ワープロを使って作文をすることや、授業での提示に機器を用いることなどが主としてこの次元でのテーマである。この次元を技能の次元と言おう。国語科と情報機器にまつわる問題は、上に述べたような1 思考の次元・2 能力の次元・3 技能の次元といった3つの次元に整理して捉えることができる。そして、国語科と情報機器について論じる際は、主としてどの次元における論述であり、他の次元とどのように関わるのかということをお明らかにしておくてはならないだろう。

次節では、以上述べたような問題の全体像について、今少し考察を加えて、本研究のテーマをより明らかにしよう。

第2節 読むことに与える影響

一般に、国語の能力の次元では、漢字の読み書き能力と文章の表現能力に関する問題が議論されることが多い。これら二つの問題は言語生活に関わる重要な問題ではあるが、情報機器にとっても国語科にとっても本質的な問題ではない。漢字の読み書き能力とか文章表現能力という問題は、ワードプロセッサの普及によって意識されるようになった問題である。より正確に言うと、日本語変換機能と文章の編集機能というソフトウェア技術に完全に依存する問題である。加えて、いわゆるワードプロセッサは、コンピュータの機能としては末梢的で部分的な機能である。ワードプロセッサというソフトウェア技術は、決して情報機器の可能性の本質を表すような技術ではないし、ワードプロセッサというような単純で限定的な機能は、情報機器が本質的に指向するような技術ではない。様々な応用技術を統合させて、全く新しい環境を作り出すことができるのが情報機器の本質である。ワードプロセッサという技術はもっと変わるだろうし、そもそもワードプロセッサという考え方そのものがなくなってしまう

可能性もある。従って、国語科教育としては、常により本質的な問題について考えなくてはならないだろうし、表層的な問題を論じる際も、より本質的な問題との関わりに於いて論じる必要がある。

さて、人間の能力にとってより本質的な影響のうち、極めて劇的な影響を与える分野として、従来指摘されない「読むことに与える影響」をあげよう。かつて、活字が発明され、それをを用いた教育によって読むことが大きく変容したように、現代は、コンピュータが発明され、それをを用いた教育によってさらに読むことが大きく変容する可能性がある。

本研究の目的は、コンピュータを用いて初めて可能になる読むことの学習の理論を構築することである。そのことによってコンピュータが読むことにどのような影響を与えるのかを示すことができるであろう。

この章では、コンピュータを用いた読むことの学習の方法について論じよう。

第1節 コンピュータの利点

アラン・ケイ (Alan Curtis Kay) (1991)は、メディアとしてのコンピュータの利点として次の5つをあげる。

1. 高度の対話性があること
2. 本や楽器などを含む、任意の、そしてすべての既存のメディアとなりうる能力があること
3. 情報が多くの異なる見地から提示可能であること
4. 概念の動的モデルをシミュレーションを通じて作り上げることができること
5. コンピュータを思慮深いものに作れること

ケイのこのようなコンピュータの捉え方は、コンピュータの機能を本質的な次元で捉えたものと言えよう。これをふまえて、読むことの学習でコンピュータを用いる場合は、以下のようなコンピュータの特徴が利点となろう。

- (1) 対話性 (双方向性・インタラクション) があること
- (2) メディアを変換することができること
- (3) 一つの情報について、観点を変えた提示や異なる見地からの提示をすることができること
- (4) 情報の3次元的な表現ができること
- (5) シミュレーションによって、ある概念を経験のレベルでとらえることができること

以上のような利点を生かした学習活動としては、次のような2種類の学習が考えられる。

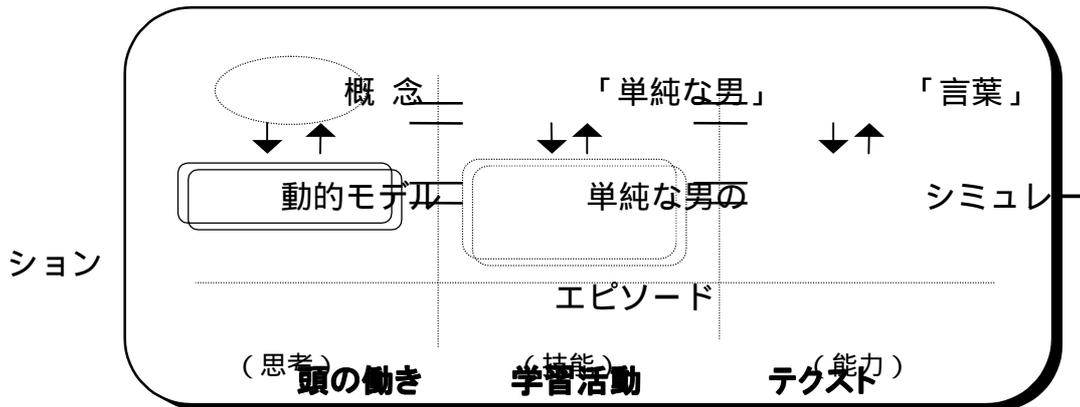
- A. シミュレーションによって、「言葉」を経験のレベルでとらえる学習
- B. 線条的テキストを、より認知構造に近いネットワーク的な情報構造に変換する学習

上記2種の学習について次に述べよう。

第2節 シミュレーションによって 言葉を経験のレベルでとらえる学習

まず、「A.シミュレーションによって『言葉』を経験のレベルでとらえる学習」について、太宰治『走れメロス』を素材にして説明しよう。『走れメロス』においてメロスを形象する「単純な男」という言葉がある。この「単純な男」という言葉の概念が形成される様子を図示すると図 第2章-1のようになる。

図 第2章-1 シミュレーションによる概念形成のモデル



「単純な男」という言葉の意味がわかるということは、「単純な男」の概念を持つということである。「単純な男」の概念を持つということとは、「単純な男」という言葉を辞書的に定義できるということではない。「単純な男」とは、いかなる時にいかなることをする男なのかがイメージできるということである。いくつかの「単純な男のエピソード」を作るシミュレーションによって、「単純な男」という言葉の概念は、動的モデルとして理解されるだろう。「単純な男」の概念が、動的モデルとして得られた後に、「単純な男メロス」とはどういう人間かがイメージできる。

また、「言葉を経験のレベルでとらえる」とは、線条的テキストの背後にある情報をイメージ化するというふうにも言うこともできる。つまり、ただ表面的に読むだけでは読み落としてしまうような情報をイメージ化しながら読むということである。例えば、メロスの妹の結婚式の場面を想像してみると、たくさんの村人や村の子どもたち・ごちそう・音楽・笑い声・・・などをイメージすることになる。しかし、ただ表面的に言葉を読み進めるときには、結婚式場の様子を細かくイメージしなくても読み進めることができる。つまり、言葉のレベルでは読めていても、イメージのレベルでは相当量の読み落としがあるということである。結婚式場の様子をイメージしないで読むという読み方は、言葉のレベ

ルに止まった読み方である。そういう読み方は、豊かな言語生活を支える読み方ではない。

以上のように、コンピュータシミュレーションは、現実の事態と言葉との間を往復する学習者の思考活動を促進することができるし、それによって学習者を豊かな言語生活へと方向付けることができるのである。

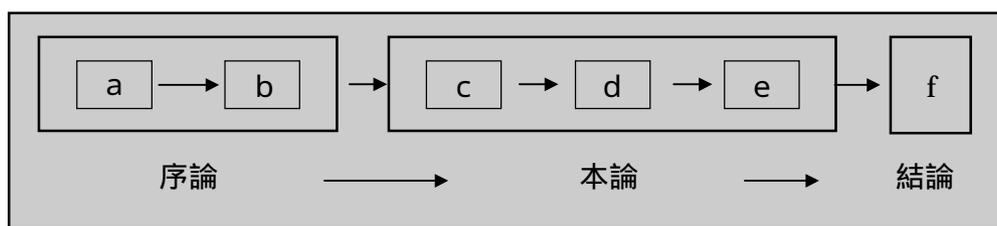
次に、「B.線条的テキストを、より認知構造に近いネットワーク的な情報構造に変換する学習」として、線条的テキストをハイパーメディア(hypermedia)¹に変換する学習について述べよう。

第3節 線条的テキストを ハイパーメディアに変換する学習活動

一般に、教材となる文章は、線条的な情報構造を持つ。このような文章を、線条的テキストと言おう。線条的テキストである教材文を、コンピュータを利用してハイパーメディア化する活動を行うことによって、学習者の思考は、線条的な情報構造とネットワーク的な情報構造との間を自由に往復する。そのような思考活動によって、学習者は、線条的テキストの言葉をより具体的に知ることができ、認知の線条化について自覚的になることができる。認知の線条化とは、国語科では作文活動などに相当するだろう。

図第2章-2は、線条的テキストを表している。このテキストは、意味のまとまりとしてのa～fがあり、aとbとで序論、c・d・eで本論、fが結論をなすというような構造をもっている。

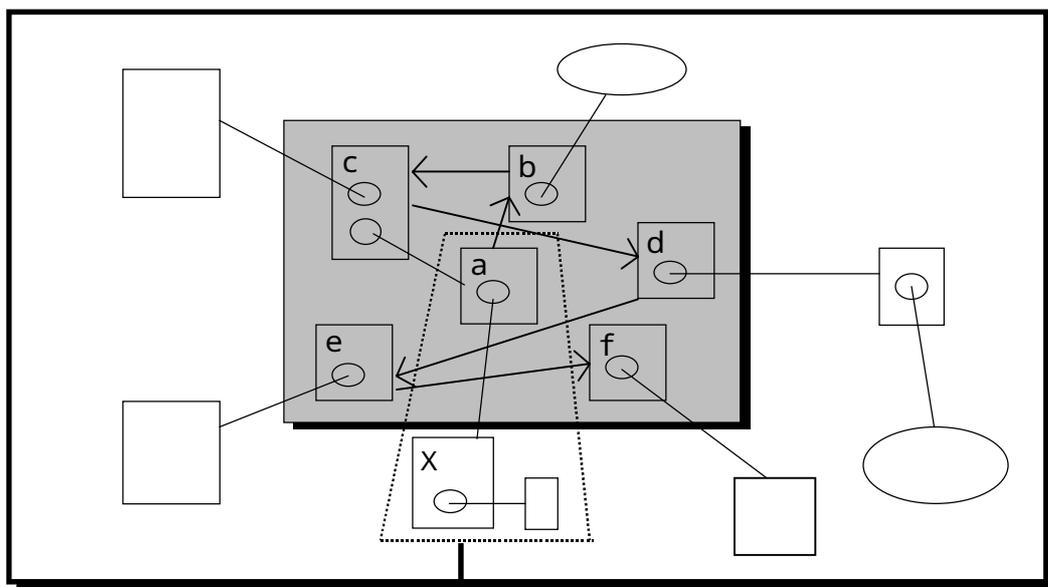
図第2章-2線条的テキスト



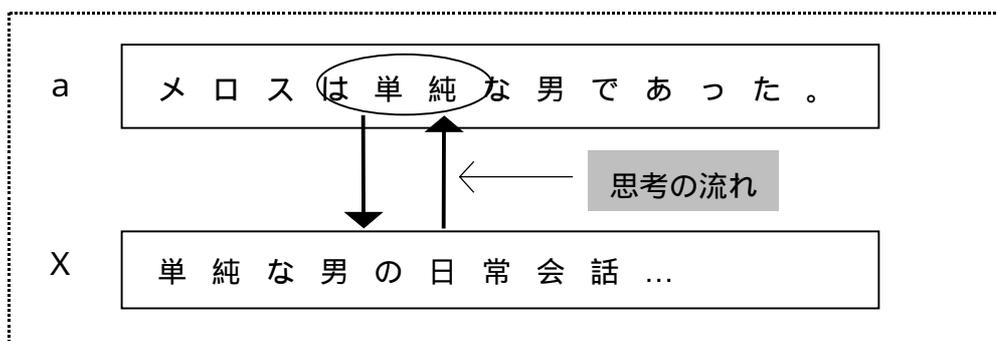
図第2章-3は、ハイパーメディアといわれるネットワーク的な情報構造をもつメディアを表している。内側の四角で囲まれた部分が、図第2章-2の線条的テキストに相当する。内容は同じであるが、構造がネットワーク的に捉え直されている。その外側には、新たに加えられた情報がある。それらを、線条的テキストの該当部分と関係づけることをリンクという。図第2章-4はリンクの概念

である。情報単位 a 中の「単純な男」²という部分と、情報単位 X とがリンクされている。「単純な男」と X の間を自由に移動することができる。このような環境を、「単純な男」にボタンを設定し、X とリンクするという。また、X からさらに他の情報へリンクを設定することもできる。

図第 2 章-3 ネットワーク的情報構造 (ハイパーメディア)



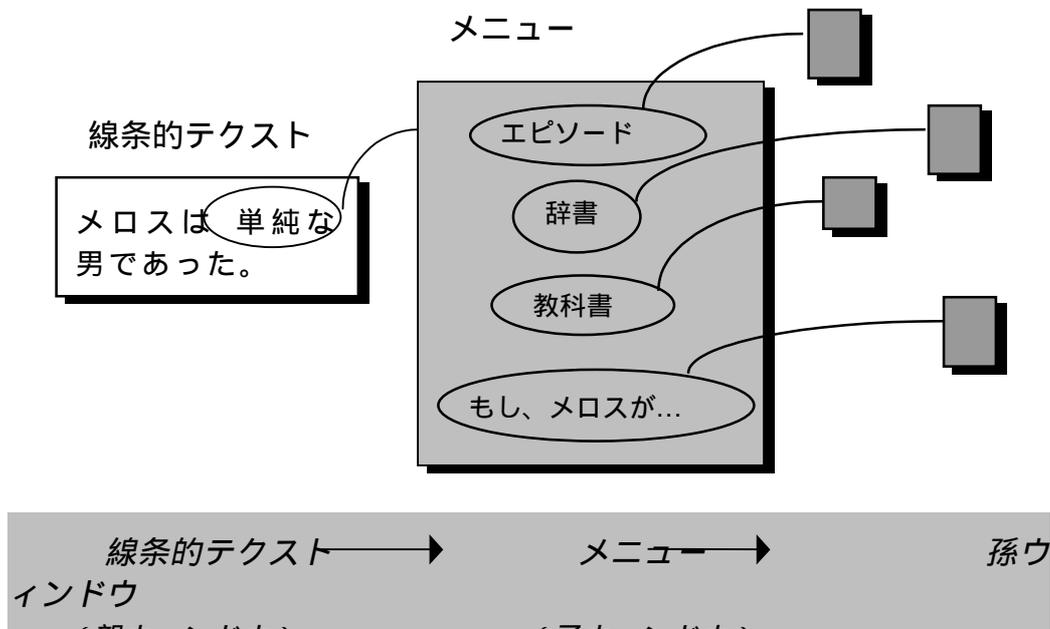
図第 2 章-4 リンク



図第 2 章-3 の点線で囲まれた部分はその様子を表している。パーソナルコンピュータ画面 (ウィンドウ³) においては、マウスなどによってカーソルを動かして、「単純な男」の部分をクリックすると X のウィンドウが開く。通常、ウィンドウは同時にいくつも開くことができる (マルチウィンドウ: 次ページ図第 2 章-6 参照)。この特性を利用すると図第 2 章-5 のような使い方もできる。

○ はボタンを表す。「単純な男」をクリックするとメニューウィンドウが開く。メニュー項目にはそれぞれボタンが設定してあり、各項目をクリックするとさらにそれぞれの下位ウィンドウが開く。

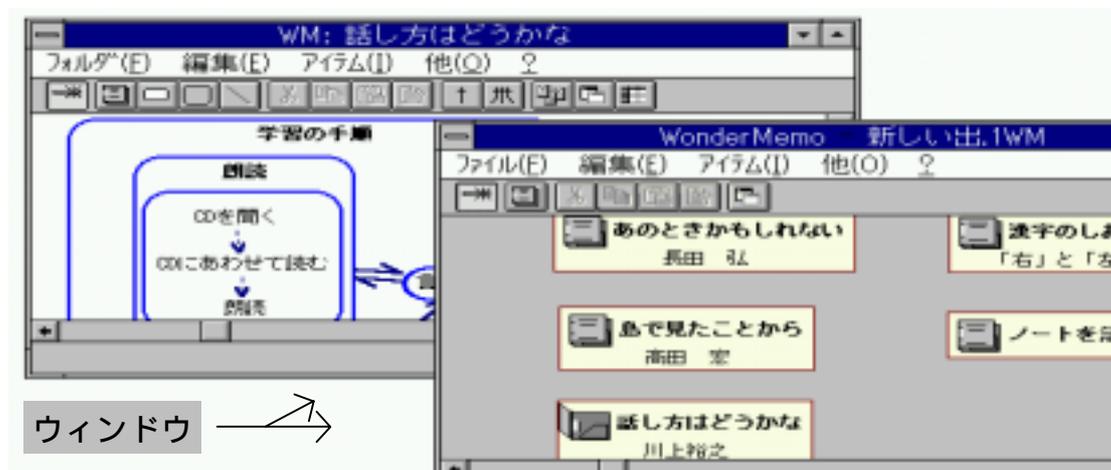
図 第2章-5 ハイパーメディアの活用



線形的なテキストは、線形的なままで理解されるのではない。いわゆる「イメージ豊かに読む」とは、線形的なテキストをハイパーメディア的な情報構造として解釈するということであろう。

この章では、コンピュータの利点を生かした読むことの学習のイメージを述べた。次章では、シミュレーションを用いた読むことの学習の具体的な事例として、太宰治の『走れメロス』の学習について述べよう。

図 第2章-6 マルチウィンドウ



この章では、太宰治の『走れメロス』を素材として、コンピュータを用いた読むことの学習の一形態である、シミュレーションを用いた学習について論じよう。

第1節 『走れメロス』の教材性

従来の『走れメロス』の解釈については、やや疑問を持つ点があるので、『走れメロス』の学習にシミュレーションを用いるに際して、まず、素材である『走れメロス』の教材性について考察しよう。

第1項 先行研究における主題解釈

ここでは、まず先行研究における『走れメロス』の主題解釈を整理し、次にそれらの問題点を明らかにした上で新たな『走れメロス』の解釈を示そう。

高橋ひとみ(1987)は、先行研究における『走れメロス』の主題解釈を次の三つに分類する。

- 1、友情に重点を置くもの。
- 2、友情の美しさを指摘しながらも、それを支える信実に力点が置かれているもの
- 3、メロスの自己変革を主題におくもの

丹藤博文(1994)は、これについて以下のように言う。

いずれも、「友情」「信実」「健康的」という奥野（健男 注久村）の表現⁴に対応しており、教室においても、読み自体があまり問い直されることはないようだ。

丹藤の指摘の通り、奥野健男の『走れメロス』解釈の線上にあるという点では、高橋の示した先行研究における主題解釈は一つにまとめることができる。それは、メロスの行為の次元で主題を見出そうとする見方であり、道徳的な徳目としての主題解釈である。また、それらは、シラーの原詩⁵のレベルで『走れメロス』を解釈する見方であるともいえる。高橋によって整理された従来の主題解釈は、奥野の『走れメロス』解釈の延長線上にある教材解釈の到達点であり、従来はおおむねこの範囲で授業実践が行われてきた。⁶

このような主題解釈と異なる次元の主張として、三谷憲正(1992)の論がある。

(「走れメロス」は 注久村) 疑惑の リアリズム を乗り越えてこそ始めて獲得される ロマンチシズム の物語である

三谷の論では、メロスの行為を、主題を導くための素材の一つとみなし、メロスの行為のレベルよりもさらに上の次元で主題をとらえている点で、先の三つの主題解釈と異なる。

また、読者論の立場から丹藤は、奥野の『走れメロス』解釈の線上にある「信実」・「友情」・「正義」の主題解釈を批判する。丹藤は、少女がメロスにマントを差し出し、メロスが「赤面」する場面 に注目して次のように指摘する。

『メロス』は、「メロスは激怒した。」で始まり、王が和解を申し出て、「万歳、王様万歳」という結末をむかえる。このテキストが「信実」や「友情」や「正義」を主題としているのであれば、そこで終わっても何の不思議もない。むしろ、そこで終わるべきであろう。事実、「シルレル」(シラー 注久村)の原詩では王が仲間に入れてくれることを申し出て終っている。(前掲論文)

確かに、メロスが「赤面」する場面 がなくても「信実」「友情」「正義」の主題は成り立つし、逆に メロスが「赤面」する場面 が「信実」「友情」「正義」の主題からは説明できない。つまり、徳目を主題とする論は、メロスが「赤面」する場面 への意味付けができないということである。

丹藤は、先の引用部分に続けて、メロスが「赤面」する場面 を次のように意味づける。

しかし、『メロス』では、一人の少女が素裸のメロスにマントをささげ、それに気付いたメロスが「ひどく赤面した。」で終る。この場面は、信実を貫き、友情を信じ、正義を守ったメロスにとってはいかにもそぐわない印象を与えずにはおかない。この部分を太宰治特有の照れであるといったように生身の 作者 を導入してくることにあまり意味はない、と考える。相馬正一は「少女が緋のマントを捧げたのは、メロスがまっぴりかであるからではなく、真の勇者の姿に感動し、その精神を讃えたかったからである。」と説明している。それを受けて田中実は「勇者の姿に感動し」ている点は認めるもののそれならば「少女」である必要はなく、「メロス」が「赤面」したのは「少女」に「愛される喜びを感じ取った」からだとしている。「愛される」まで「メロス」がおそらく初めて会った「少

女」に感じたかどうかは別にしても、「少女」である点に大いに意味があることは疑いをいれないだろう。「少年」であれば「ひどく赤面」することはあるまい。事実「メロス」の前には「王」や「セリヌンティウス」がいるわけである。「少女」は小説の流れからしても、その場面にとっても、きわめて異質な存在であったと言わざるをえない。「メロス」は「邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意」し、「町を暴君の手から救うのだ」と意気込んで、「『おまえの兄は、たぶん偉い男なのだから。』」「『メロスの弟になったことを誇ってくれ。』」と自惚れる型の人間である。つまり、直情径行的でしかもかなり演劇的である。まして群衆の前で友と抱擁しあい王と和解するというドラマティックな筋立てで、彼はまさに英雄としての絶頂にあった。しかし、少なくとも自分に好意を寄せてくれるであろう「少女」によって、「メロス」は興奮状態から醒め、己れのとった行動をひどく恥ずかしいと思う。なぜなら、それまで自己中心的にふるまってきた「メロス」は、自分に好意を寄せる少女の出現によってはじめて他者の目に移る自分を意識したからである。自己を相対化する、あるいは客観視する視点を確保したと言ってもよい。そこではじめて「メロス」は他者に出会ったのだ。「王」は「正義」、「セリヌンティウス」は「友情」という観念上の存在で括弧にくくられたままなのに対し、マントをかけてくれる「少女」はいかにも人間的である。つまり、「赤面」したのは、単に自分が裸であるからだけではなく、「真の勇者」として認められたからでもない。むしろ逆で、「少女」という他者に出会い、それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じたのではないだろうか。

このように、従来は読み落とされたか、十分な意味づけがなされなかったメロスが「赤面」する場面を、丹藤は、主題解釈に関わる重要な場面として位置づけ、メロスが自己を相対化する場面として意味づけた。そして、メロスはここで初めて他者に出会ったとし、「赤面」の本質的な意味を「それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じた」ということだと解釈する。

次に、メロスの自己変革という主題解釈について述べよう。人間変革という観点を持つと、『走れメロス』からはメロスと王ディオニスの人間変革が読みとれる。もし、主題がメロスの自己変革だとするならば、メロスの自己変革という文脈の中にディオニスの自己変革を位置づけなくてはならない。つ

まり、『走れメロス』はメロスの自己変革の中にディオニスの自己変革を含む構造を持つはずであるが、そういう構造を想定することはできない。ディオニスの自己変革は、メロスの自己変革という出来事の添え物ではない。

三谷は、「ダイオン」伝(『プルターク英雄伝』)・「人質」(『新編シラー詩抄』)・『走れメロス』における「暴君ディオニス」の3者を比較した上で、次のように指摘する(前掲論文)。

ところで、この暴君は、生まれながらの「邪知暴虐の王」なのだろうか。メロスはまちの様子を訝しがり、

・二年まへに此の市に来たときは、夜でも皆が歌をうたって、まちは賑やかであった筈だが、

と尋ねている。(中略 久村)とすると、ディオニスは、この「二年」の間に変貌したことになる。(中略 久村)この点、『プルターク英雄伝』の中の「ダイオニシアス」は徹頭徹尾、暴戾な僭主として描かれているし、また「人質」においても、暴君はすでに前提として設定されている。「二年まへ」ということは別にしても、そこには太宰の創出した暴君ディオニス像と大きな違いがある。

ディオニスは、「二年前」から『走れメロス』の冒頭の時点」までの間にまず最初の自己変革をし、そこからまた三日の間に二度目の自己変革を遂げる。このような、二度にわたる王の自己変革は、メロスの単純な自己変革に比して、より人間的で哲学的な意味を持っていると言えよう。メロスの自己変革のみを主題とするならば、このようなディオニスの設定は、主題解釈の上からはむしろ雑音となる。シラーの原詩のように、「暴君はすでに前提として設定されている」という単純な王の設定の方が、よりメロスの自己変革に焦点化できてよい。メロスの自己変革という主題解釈は、『走れメロス』の、王の設定の意味を軽視した主題解釈であるといえよう。

第2項 メロスは何のために走ったか

高橋は、「この教材で何を教えるか、ということは、主題をどうとらえるか、具体的にはメロスは何のために走ったか、そして得たものは、という問題に関わってくる。」という⁷⁾。同様に、福井松友(1983)は「主題を解き明かすためには、『メロスが何のために走ったのか』を追究しなければならないのであるが、(略 久村)」と言う。確かに、メロスは何のために走ったかという課題は、主題に関わる課題の一つである。それでは、メロスが走る理由について書かれている部分を以下に示そう。

出発の場面

1. 今日はぜひとも、あの王に、人の信実の存するところを見せてやろう。

雨中走り出した場面

2. わたしは、今宵、殺される。殺されるために走るのだ。
3. 身代わりの友を救うために走るのだ。
4. 王の奸佞邪知を打ち破るために走るのだ。
5. 走らなければならぬ。
6. 若いときから名誉を守れ。

再出発の場面

7. 義務遂行の希望である。(話者)
8. わが身を殺して、名誉を守る希望である。(話者)
9. わたしは信頼に報いなければならぬ。

一団の旅人とすれちがった場面

10. ああ、その男、その男のためにわたしは、今こんなに走っているのだ。
11. その男を死なせてはならない。
12. 愛と誠の力を、今こそ知らせてやるがよい。

フィロストラトスと出会った場面

13. それだから(信じられているから 注 久村) 走るのだ。
14. 信じられているから走るのだ。
15. 間に合う、間に合わぬは問題でないのだ。
16. 人の命も問題でないのだ。
17. わたしは、なんだか、もっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。
18. ただ、わけのわからぬ大きな力に引きずられて走った。(話者)

上にあげた、メロスが走る理由を分類すると次のようになるだろう。

- ア) 王を見返すため 1 . 4
イ) 殺されるため 2
ウ) 友を殺さないため、殺させないため(友のため)..... 3 . 1 0 . 1 1
エ) 走らなければならぬから 5
オ) 自分の名誉のため 6 . 8
カ) 義務遂行のため 7
キ) 信頼に報いるため 9

ク) 愛と誠の力を知らせるため	1 2
ケ) 信じられているから	1 3 . 1 4
コ) 否定型 (~ ではない)	1 5 . 1 6
サ) わからないもののため	1 7 . 1 8

このような走る理由は、次のような四つの関係の具体的な現れである。

- I. セリヌンティウスと自分との関係
- II. 王と自分との関係
- III. 自分自身との関係
- IV. 世間と自分との関係

メロスにとって問題となるのはこの四つの関係である。『走れメロス』は、この四つの関係を主たるモチーフとしているといえよう。

さて、『走れメロス』を教材として授業を展開した福井は、主題に直結する場面として「フィロストラトスと出会う場面」をあげる。そして、「主題を解き明かすためには、『メロスが何のために走ったか』を追究しなければならない」とし、「フィロストラトスと出会う場面」では「『恐ろしく大きいもの』が何であるかを課題に、学習を組織しなければならない。」と言う。その、「恐ろしく大きいもの」については次のように言う。

生徒に聞けば、それは「信実」だと答えるだろう。「人間としての義務」だと話す者もいようし、「愛と誠」だと語る者もいよう。概念としては、それに違いないのであるが、その実態は果たしてなんなのであろうか。その内実を十分に究めなければ、本当に主題を把握したことにはならないのである。

ここで、メロスは、「なんだか、もっと恐ろしく大きいもの」という表現をしている。また、「訳のわからぬ大きな力」という叙述もある。してみれば、これがなんであるのかは、メロス自身にも、しかとは理解できないものだということになる。当初予想もしなかった「恐ろしく大きい力」に引きずられて、今、メロスは走っているのである。この時点で、メロスの心中に、大きな変容が起こったのだとみななければならない。それはなんだったのであろうか。

これを解き明かすために、これまでメロスがなんのために走ってきたのか、少なくとも、メロス自身、その目的をどのように自覚していたのか、叙述を追って拾い出してみることにしよう。

村を出発する場面

- ・人の信実の存するところを見せてやるため
- ・殺されるため
- ・身代わりの友を救うため
- ・王の奸佞邪知を打ち破るため
- ・名誉を守るため

濁流を乗り切る場面

- ・愛と誠の偉大な力を発揮するため

山賊を殴り倒し場面

- ・正義のため

泉の水を飲んだ場面

- ・義務遂行のため
- ・名誉を守るため
- ・セリヌンティウスの期待と信頼に報いるため
- ・正義の士、正直な男として死ぬため

一団の旅人とすれ違った場面

- ・愛と誠の力を知らせるため

こうしてみると、生徒が挙げるであろう「信念」も「義務」も「愛と誠」も、すべて当初からメロス自身に自覚されていたものだということになる。「訳のわからぬ大きな力」とは言えないものなのである。

問題の場面を引用しよう。

「ああ、メロス様。」うめくような声が、風とともに聞こえた。

「だれだ。」メロスは走りながら尋ねた。

「フィロストラトスでございます。あなたのお友達セリヌンティウス様の弟子でございます。」その若い石工も、メロスのあとについて走りながら叫んだ。「もう駄目でございます。むだでございます。走るのは、やめてください。もう、あの方をお助けになることはできません。」

「いや、まだ日は沈まぬ。」

「ちょうど今、あの方が死刑になるところです。ああ、あなたは遅かった。お恨み申します。ほんの少し、もうちょっとでも、早かったなら！」

「いや、まだ日は沈まぬ。」メロスは、胸の張り裂ける思いで、赤く

大きい夕日ばかりを見つめていた。走るよりほかはない。

「やめてください。走るの、やめてください。今は御自分のお命が大事です。あの方は、あなたを信じておりました。刑場に引き出されても、平気でいました。王様が、さんざんあの方をからかって、メロスは来ます、とだけ答え、強い信念を持ち続けている様子でございました。」

「それだから、走るのだ。信じられているから走るのだ。間に合う、間に合わぬは問題でないのだ。人の命も問題でないのだ。わたしは、なんだか、もっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。ついてこい！フィロストラトス。」

「ああ、あなたは気が狂ったか。それでは、うんと走るがいい。ひょっとしたら、間に合わぬものでもない。走るがいい。」

言うにや及ばぬ。まだ日は沈まぬ。最後の死力を尽くして、メロスは走った。メロスの頭は、からっぽだ。何一つ考えていない。ただ、わけのわからぬ大きな力に引きずられて走った。⁸

この場面で、走る理由についてメロス自身が否定しているのは、「間に合う、間に合わぬ」という問題と「人の命」という問題の二つだけである。「信実」や「人間としての義務」や「愛と誠」を否定しているのではないし、当初から言葉に出していた走る理由を否定しているのでもない。従って、この場面では、まず、「間に合う、間に合わぬ」と「人の命」の二つの問題を否定したということの意味を考えなくてはならない。このことの意味を考えると、メロスが走る理由は次のように理解できるだろう。

メロスが走るの、セリヌンティウスがメロスを信じているから走るのであり、メロスは来るといふ「強い信念を持ち続けている様子だ」から走るのである。それが、「信じられているから走る」ということである。メロスが走る動機は「信じられているから」である。つまり、信じられているかいないかがメロスが走るか走らないかを決定する尺度である。それは、間に合う間に合わないという尺度でもないし、人の命という尺度でもない、メロス自身が否定する。これが、自分が走っていることに対してメロス自身が自覚している範囲である。また、否定された尺度はフィロストラトスの尺度である。そしてこの尺度は、世俗的とか一般的とかの尺度でもあろう。メロスの尺度は、世俗的、一般的ではないからこそ、フィロストラトスは「ああ、あなたは気が狂ったか」と応えるのである。そう応えたフィロストラトスに

は、やはりメロスの「信じられているかいないか」という尺度は理解しがたい。あくまでもフィロストラトスは、メロスが否定した「間に合う、間に合わない」という尺度にこだわる。だから「ひょっとしたら、間に合わぬものでもない」と言うのである。しかし、メロスは、なぜ自分が走らなくてはならないのかということが説明できない。「信じられている」ということが自分が走る理由だとしても、信じられているとなぜ走らなくてはならないのかということが説明できない。信じられているから走るという論理は、フィロストラトスに言わせると気が狂っているような論理である。論理が飛躍しているのである。その飛躍にはメロス自身気付いているから、「もっと恐ろしく大きいもののため」なのであり、説明できないものために走るメロスは「わけのわからぬ大きな力に引きずられて」走るのである。この、「わけのわからぬ大きな力」「もっと恐ろしく大きいもの」について考えることは魅力的ではあるが、テクストからは離れた議論となろう。

さて、先に、メロスにとって重要なのは4つの関係であるということ述べた。その関係を決めるのは行動である。メロスが、セリヌンティウスに対してどのような行動をとったかということが、二人の関係を決定するのである。行動の背景となるかもしれない思想や哲学そのものが二人の関係を決定するのではない。ましてや、思想や哲学の、自らの内に言語化された部分ではない。メロスは走らなくてはならないから走ったのである。走るという行動が、メロスとセリヌンティウスの関係にとって重要だったから走ったのである。二人のよき関係が、メロスにとって替えがたい重要なものだったから走ったのである。愛とか信念とか友情とか言葉はなんとでも付けられるかもしれない。しかし、メロスにとっては、そういう思想や哲学はどうしてもよくなったのだ。結局、メロスにとって大切なのはセリヌンティウスとの関係だったのである。

第3項 「赤面」を考える

1 「赤面」したのは誰か

『走れメロス』において、「赤面」する二人の人物がいる。一人はメロスであり、もう一人は王である。その場面を引用しよう。

A 群衆の中からも、歎歎の聲が聞こえた。暴君ディオニスは、群衆の背後から二人のさまを、まじまじと見つめていたが、やがて静かに二人に近づき、顔を赤らめて、こう言った。

「おまえらの望みはかなったぞ。おまえらは、わしの心に勝ったのだ。信実とは、決して空虚な妄想ではなかった。どうか、わしも仲間に入れてくれまいか。どうか、わしの願いを聞き入れて、おまえらの仲間の一人にしてほしい。」

どっと群衆の間に、歓声が起こった。

「万歳、王様万歳。」

B 一人の少女が、緋のマントをメロスにささげた。メロスは、まごついた。よき友は、気をきかせて教えてやった。

「メロス、君は、真っ裸じゃないか。早くそのマントを着るがいい。このかわいい娘さんは、メロスの裸体を、皆に見られるのが、たまらなく悔しいのだ。」

勇者は、ひどく赤面した。(傍線 久村)

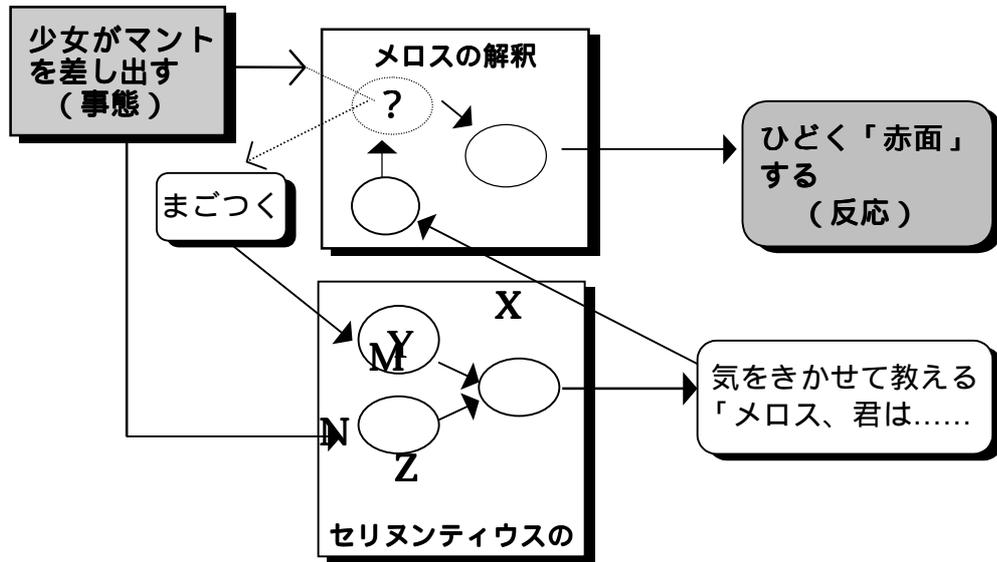
ひとつづきの文章であるが、A・Bに場面を区別した。Aは王が「赤面」する場面であり、Bはメロスが「赤面」する場面である。王は「顔を赤らめ」、メロスは「ひどく赤面」する。赤らめるとひどく赤面するとは、恥ずかしさの度合いが違う。この違いは、王とメロスとの恥ずかしがる理由が異なるということを示しているのではないか。王の場合、三谷の言うように「ロマンチズム」を捨てた「大人のリアリズム」の世界に生きるものが、「ロマンチズム」を語ることの気恥ずかしさであるととらえることもできよう。対して、「ひどく赤面」するとは、リアリストがロマンチズムを語る気恥ずかしさにしては大げさな反応である。

2 メロスが「赤面」した理由

さて、メロスの「赤面」は、王が顔を赤らめるのとは異なる理由をもつ。メロスが「赤面」した理由を考えるために、「赤面」に至る過程を考えてみよう。王の場合、しゃべるといふ行為があって、その行為に対する気恥ずかしさから「赤面」に至る。メロスの場合は、まず少女がマントをささげ、それに対してメロスはまごつき、その様子を見たセリヌンティウスが「気をきかせて」少女がマントをささげた意味についてメロスに解説をし、メロスはそれを聞いて「赤面」するのである。最初、メロスがまごついたのは、少女が差し出したマントの意味が分からなかったからであろう。少女がなぜ自分にマントを捧げるのかがわからなかったし、マントをもらっても、それをどうしたらいいのかがわからなかったということもあ

ろう。しかし、セリヌンティウスの言葉を聞くことによって、少女がマントをささげたことの意味が分かり、「赤面」する。その過程を図示すると、図 第3章-1のようになる。

図 第3章-1 「赤面」への過程



少女がマントをささげるという事態があり、それが情報としてメロスに届くが、解釈できなくてまごつくという反応を示す。セリヌンティウスには、少女がマントをささげたという情報とメロスがまごついたという情報とが伝わる。そのそれぞれの情報を解釈し、Y・Zという解釈内容をもつ。YとZをあわせてNという解釈内容をもつ。Nという解釈内容に従って、メロスに教えるという反応を示す。メロスには、セリヌンティウスからの情報が届く。それによって、Mという解釈内容もち、Mと「少女がマントをささげる」という事態の解釈とを結びつけて X という解釈内容もち、ひどく「赤面」するという反応を示す。X・Y・Z・M・Nの解釈内容はテキストには書かれていないものである。X・Y・Z・M・Nのそれぞれを明確にすることはできないが、今、問題となっているメロスが「赤面」した理由というのは、Xの中にあるだろう。そのXという解釈内容の形成には、少女がメロスにマントをささげたという事態と、セリヌンティウスが「気を聞かせて」教えてくれた言葉とが大きく関わっている。メロスが「赤面」した理由を述べるためには、少なくともセリヌンティウスの言葉の意味と、少女がマントをささげたことの意味をメロスがどう受けとめたのかを語らなくてはならないということである。その際まず問題となるの

は、少女の「ささげる」という行為である。ささげるとは、高貴なもの・崇高なものに対する態度である。自分とは次元の異なるものに対する態度である。最高の敬意の表れである。少女は、メロスをそのような存在として見ているのである。少女がここで何もしゃべらないということも、そういう点で納得できよう。少女にとってメロスは、気易くしゃべられるような存在ではないのである。そして、汚してはならない存在なのである。対してセリヌンティウスは、メロスを対等の人間とみなして語りかける。この二人のメロスに対する態度の違いが、メロスの「赤面」の構造でもある。つまり、メロスは、自分を「ささげる」という行為が似つかわしいような崇高な人間だとは思っていない。ただ一人の人間としてそこにいるのである。今のメロスは、自分が単なる一人の人間であることを深く理解している。だから、少女が「ささげた」ことの意味が一瞬分らない。しかし、セリヌンティウスによって、少女の真意が伝えられ、とても恥ずかしくなる。群衆の好奇の目に晒されることを恥ずかしがるのではなく、少女ゆえの一途な「勇者」志向に晒されることが「たまらなく恥ずかしい」のである。

第4項 単純な男から複雑な男へ

さて、メロスが「赤面」する場面と同様に、従来あまり意味づけられなかった場面として『走れメロス』冒頭部分がある。その場面の意味を明らかにするため、シラーの原詩における王及びメロスの設定と『走れメロス』における王及びメロスの設定とを比較しよう。シラーの原詩では、三谷の言うように「暴君はすでに前提として設定されている」のである。まず、ディオニス＝暴君という設定がある。次に、メロスは、命を省みずシラクスの市民のために起った男である。シラクスを救う勇者である。原詩のメロスについて言うと、勇者はすでに前提として設定されているということになる。メロス＝勇者である。つまり、原詩においては、暴君ディオニスと勇者メロスとはすでに前提として設定されているのである。従って、この図式的な詩から「信実」や「友情」や「正義」という道徳的な徳目を主題として解釈することは自然なことである。しかし、『走れメロス』はそうではない。『走れメロス』は、シラーの原詩に共通する場面と、それに加えられた太宰のオリジナルである場面とによって構成される。特に主題解釈に関わる部分として、物語の最初と最後に額縁構造的に加えられた場面が重要である。額縁の後の部分がメロスが「赤面」する場面であり、額縁の前の部分が「メロスは激怒した

～メロスは単純な男であった」である。従来の主題解釈やそれを背景とする実践の多くが、この額縁部分を無視したテキストにおいて行われた。

額縁の前の部分で特に重視するのは、シラーの原詩におけるメロスとは違う人物として『走れメロス』のメロスが設定されているということである。原詩のメロスは一貫して勇者・英雄であるが、『走れメロス』ではまさに「単純な男」である。原詩の冒頭部を引用する。

暴君ディオニスの所に

メロスは短剣をふところに忍びよった

警吏は彼を捕縛した

「この短剣でなにをするつもりか？言へ！」

険悪な顔をして暴君は問ひつめた

「町を暴君の手から救ふのだ！」

「磔になってから後悔するな」

ここに現れるメロスは、王に「忍びよった」という注意深さを持つ。また、通常の暗殺と同様に計画性があるだろう。そして、圧政に苦しむ多くの人々を長い間目の当たりにし、メロス自らも圧政に苦しんだことによる怒りや悲しみがあるだろう。一国の王を殺害するという計画においては、王は殺害すべき暴君であると言えるだけの事実の積み重ねが存在するはずである。従って、暴君＝ディオニス、勇者＝メロスという前提としての設定が意味を持つし、暴君を暗殺するにいたるまでにある常識的な背景を読みとることもできる。対して『走れメロス』のメロスは、町で聞いた話を真に受け、突発的に王の殺害を思い立ち、買い物を背負ったままでのそのそ王城に入っていくというのである。まさに「単純な男」である。もし、『走れメロス』のディオニスが事実暴君であったとしても、シラクス市民は、このようなメロスに期待する事はないだろう。

さて、確かにメロスは「単純な男」である。しかし、「単純な男」はレッテルにすぎない。メロスを知ろうとすれば、「単純な男」の中身を問題にしなければならない。「単純な男」メロスの中身を知る手がかりとして、二つの方法が考えられる。第一にメロスの言動をテキストから探る方法、第二に一般的な言葉のルールとして「単純な男」とはどういう意味かを探る方法である。メロスの単純さを示す次のような言動がある。

◆ **買い物を背負ったままで、のそのそ王城に入っていった。**

- ◆ 「おまえの兄の、いちばん嫌いなものは、人を疑うことと、それから、うそをつくことだ。おまえも、それは、知っているね。亭主との間に、どんな秘密でもつくってはならぬ。」
- ◆ 「メロスの弟になったことを誇ってくれ。」

次に、一般的な言葉のルールとして、「単純な男」とはどういった人間を指すのか、箇条書きにしてみると。

- 尊敬に値するような人間ではない
- 直情型
- 思慮不足
- 思い込みが激しい
- 恥の感覚が鈍い（「赤面」したりしない）
- わかりやすい性格
- 信念を変えない（頑固）
- 狂信的
- 非論理的

ということなどが考えられる。さて、このような「単純な男」としてのメロスをイメージすると、やはりそれは、通常の「勇者」概念には含まれない人物のイメージである。そう考えてテキストを探ると「勇者」という表現は次の四箇所に現れる。（ ）内はメロスを勇者と評価している主体を表す。

1. 真の勇者メロスよ。（メロス）
2. やはり、おまえは真の勇者だ（メロス）
3. 勇者に不似合いなふてくされた根性が、心の隅に巣くった。（話者）
4. 勇者は、ひどく「赤面」した。（話者）

1と2の表現からは、メロス自身が自分を勇者だと認識しているということがわかる。3の表現では、「メロスは自分のことを勇者だといっているが、現実には勇者の心ではない」と話者がメロスを評価しているということがわかる。4の表現は、話者がここに至って初めてメロスが勇者であると認めたということがわかる。つまり、メロスを勇者だと評価しているのは、メロス自身と話者であり、おのおのの評価の仕方は異なっているのである。そのことは、1・2・3・4のそれぞれの「勇者」が異なる内容を持つということでも示すことができる。1と2の勇者はメロスの概念としての勇者である。3の勇者は一般的な概念としての勇者もしくは話者の概念としての勇者であ

る。4の勇者は「勇者メロスは」ではなく「勇者は」と表現されていることから明らかなように、メロスとイコール（メロス＝勇者）である。

要するに、メロスが勇者だと評価されたのは最後の一文においてなのであるが、逆にメロス自身はこのとき自分を勇者だとは言わないのである。「赤面」するのである。この「赤面」の意味は、仮に丹藤の言うように「それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じた」のだとしても、冒頭にあるような「単純な男」ならば「赤面」したりはしない。「単純な男」なら、まずマントをささげられたとたんに関心ある反応をするはずである。例えば、「メロスはマントを羽織ると、片手を挙げて群衆に応えた。」はどうであろうか。「単純な男」なら即座にこのような反応をしてもよいであろう。しかし、「メロスは、まごついた」のである。マントを捧げられたメロスのまごつきは、メロスが「単純な男」の単純な思考ではなく、「複雑な男」の複雑な思考をしているということを示している。メロスは、マントを捧げられることによって変容したのではなく、すでにここに至るまでの道程で完全に変容を遂げていたのである。単純な思考にはそぐわないまごつきがそのことを表している。少女のマントは真の勇者となったメロスの変容を明示したのである。そしてメロスは、そのように自己を相対化し、恥を知るに至ったということによって、真に人間的な営みを理解することのできる、真の勇者であると評価されるのである。本文を引用しよう。

勇者は、ひどく「赤面」した。

「赤面」したのは「メロス」ではなく「勇者」である。メロスが、「『少女』という他者に出会い、それまでの観念的・英雄的・劇場的自己を恥じた（丹藤）」のであるなら、「赤面」すべきは、「勇者」ではなく「メロス」のはずである。しかし、「赤面」したのは「勇者」であって「メロス」ではない。「メロスはひどく赤面した。」ではなく「勇者はひどく赤面した」のである。

第5項 まとめ

1 『走れメロス』の解釈

メロスは単純な男から複雑な男へと変容している。またそれは、概念的思考から具体的・経験的な思考への変容でもある。そのことによって、セリヌンティウスとの関係において「信実」や「正義」という言葉や価値観が先行していたという状態から、セリヌンティウスという一人の人間が見えてきたというように変わったのである。抽象的な思考から具体的な思考

への変容といってもいい。少女にマントを捧げられたときも、「勇者にマントを捧げる少女」ではなく、一人の少女が具体的な存在として見えたのである。だから、マントをささげられたという事態の意味が分からなかったのである。『走れメロス』の文章表現からは以上のような意味が解釈できるのではないだろうか。

2 教材としての『走れメロス』

『走れメロス』のメロスは、シラーの原詩のメロスと違い、勇者を前提として設定されてはいない。そのことは、「単純な男」「勇者」という言葉の中身を明確にすることによって知ることができる。

また、シラーの原詩と、太宰の『走れメロス』との表現を比較することによって、『走れメロス』の表現が示す意味がより明確になる。このことに関する一例として、メロスが強盗を撃退する場面でのメロスの言葉を、原詩と『走れメロス』とで比較してみよう。

「不憫だが、友達のためだ！」(原詩)

「気の毒だが、正義のためだ！」(『走れメロス』)

原詩のメロスは友達のために強盗を撃退するのであり、『走れメロス』のメロスは正義のために強盗を撃退するのである。つまり原詩のメロスは友情に厚い勇者であるが、『走れメロス』のメロスは表面的な徳目を志向し、そのため現実の問題としての友情に疎い、利己的で自己陶酔的な人間である。中身のない言葉を志向しているとも言える。

このように、原詩と『走れメロス』との表現の違いがもたらす意味の違いを学習することで、『走れメロス』が「説話における再話」⁹ではないということを示すこともできるし、「『盗作』という生徒の声」¹⁰に応えることもできる。

また、一般に、生徒は、「メロスは勇者だ」とか「メロスは正直者だ」などというように概括してしまう傾向がある。しかし、勇者というレッテルをメロスに貼ることができて、メロスを知っているということにはならないのであり、「メロスは勇者だ」と言うならば、勇者という言葉の中身を明確にしておかなくてはならない。テキストにある三つの勇者はそれぞれ違う意味の勇者であった。勇者概念が不明確なままでメロスについて語っても、生徒一人一人の勇者概念が異なるのだから、議論はかみ合わない。メロスを知るとは、不明確な概念のレッテルを貼ることではない。まず、どのように書かれているかを吟味し、書かれている言葉の中身を問題

にすることが必要である。またそのことが、メロスの人物像を描くということである。

メロスの「単純な男」というパーソナリティを知ることによって、メロス自身の言う勇者の概念と通常の勇者概念とのずれを自覚することができる。そのような学習活動によって、生徒は、「勇者という言葉は一つであるが、その意味する内容は一つではない」ということに気づくことができる。つまり、このような学習活動によって、言葉と概念との関わりとか言葉の記号性について自覚することができる。

『走れメロス』は、生徒が自分の経験に結びつけた主体的な解釈を行いやすいという傾向をもつ。従って、教室でのこの作品の主題解釈は一つにはならない。また、主体的な解釈によって『走れメロス』は各々の読者(生徒)にとって意味のある作品となる。『走れメロス』はそういう点で優れた教材である。

以上のように『走れメロス』の教材性を捉えた上で、『走れメロス』の学習に用いる自作シミュレーションソフトウェア「『走れメロス』もどき」について次に述べよう。

第2節 『走れメロス』の授業におけるコンピュータの利用

第1項 「『走れメロス』もどき」の役割と利用法

「『走れメロス』もどき」の役割には、言葉を経験のレベルでとらえることを支援することと、学習を個別化することの二つがあろう。どちらの役割を主とするかによって利用場面は異なる。また、学習を個別化することは、「『走れメロス』もどき」に限らず、コンピュータが一般的に持つ特性であるとも考えられるので、ここでは、言葉を経験のレベルでとらえることを支援する利用法に絞って論じよう。

言葉を経験のレベルでとらえることを支援する利用法として次の二つが考えられる。

1. 言葉の世界に入る前段階での利用
2. 言葉を使って言葉を説明することの限界を超えるための利用

言葉の力が未熟であればあるほど、言葉という記号が、現実のどのような事態を示しているのかがわからない。つまり、言葉の力が未熟な学習者ほど、言葉を経験のレベルでは知らないという傾向が強い。従って、小学校などではテキストの学習に先立って紙芝居を見せたりする。文字だけのテキストよ

りは紙芝居のほうが抽象性のレベルが低いので、より経験のレベルに近い解釈へ導くことができるのである。紙芝居が、現実の事態と文字という抽象的記号との間を渡すということである。そして、紙芝居以上に有効なのがシミュレーションである。シミュレーションは、文字という抽象度が高いメディアからアニメーションという抽象度がより低いメディアまでを複合的に用いた幅広い表現法であるから、抽象と具体とを往復するような学習者の思考をより活性化することができる。また、「『走れメロス』もどき」は、学習者がインタラクティブに操作するので、学習者の思考活動を保証することができる教材である。

また別の言い方をすれば、「『走れメロス』もどき」で支援する国語の力は、言葉を解釈するとき言葉にイメージ化する力でもある。いわゆる「概念的な思考」の打破である。従って、このソフトウェアは、いわゆる「概念的な思考」の傾向の強い学習者には特に効果的であると考えられる。

次に、「『走れメロス』もどき」の概要について具体的に説明しよう。

第2項 ソフトウェア「『走れメロス』もどき」の概要

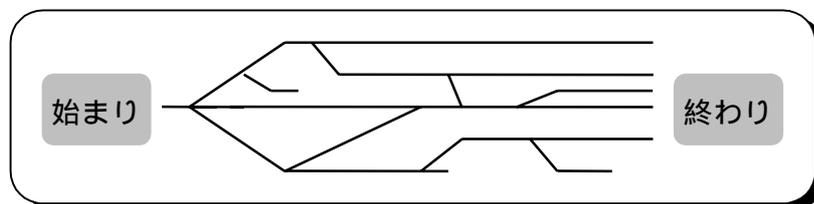
「『走れメロス』もどき」はRPG ツクール (Dante98)¹¹というオーサリング・ツール (authoring tool)¹²を使って作成した。このソフトウェアは、RPG (ロールプレイング・ゲーム)といわれるゲームの一種である。RPGには、ストーリーがあり、また何らかの目的を持った主人公がいる。その主人公は、敵と戦ったり何らかの問題に出会ったりというような各種の困難に遭遇する¹³。主人公は、それらの困難を克服するごとに成長する¹⁴。また、出会った人間や動物に話しかけることで情報やアイテム (武器・魔法・薬・鍵など)を得たり、目には見えない隠された情報を探し当てたりすることで、その後の展開を主人公 (=プレイヤー)に有利に進めることができる。プレイヤー (ここでは学習者)は主人公をキーボードなどによって直接操作する。主人公 = プレイヤーという疑似関係があり、主人公が困難を克服できるかどうかはプレイヤーの操作によって決まる。主人公が、うまく困難を克服し、所期の目的を達成させるとゲームは終わる。ただし、主人公の所期の目的が達成されても、「裏」と呼ばれる別のストーリーが仕組まれることもある。

さて、『走れメロス』の読解指導を進めるため、学習目的に応じて数種類のソフトウェアを作成した。ゲーム時間は、長いもので数時間、短いものは数分で終了する。主人公は原作にあるメロスであるものと、学習者自身である

ものとがある。また、ソフトウェアの一部を学習者が作らなくてはならないものもある。

学習者は、主人公をキーボードの操作によって動かす。主人公は、あらかじめ仕組まれた出来事を経験する。出来事によっては、進むべき道の選択を迫られることもある。選択された方向へ枝分かれ的にストーリーが展開する（マルチストーリー）。場合によっては、物語のエンディングが変わってしまうこともある（マルチエンディング）。学習者が自作すれば、自作のエンディングを作ることできる。図 第3章-2にマルチストーリー・マルチエンディングのイメージを示そう。線はストーリーの進展を表す。

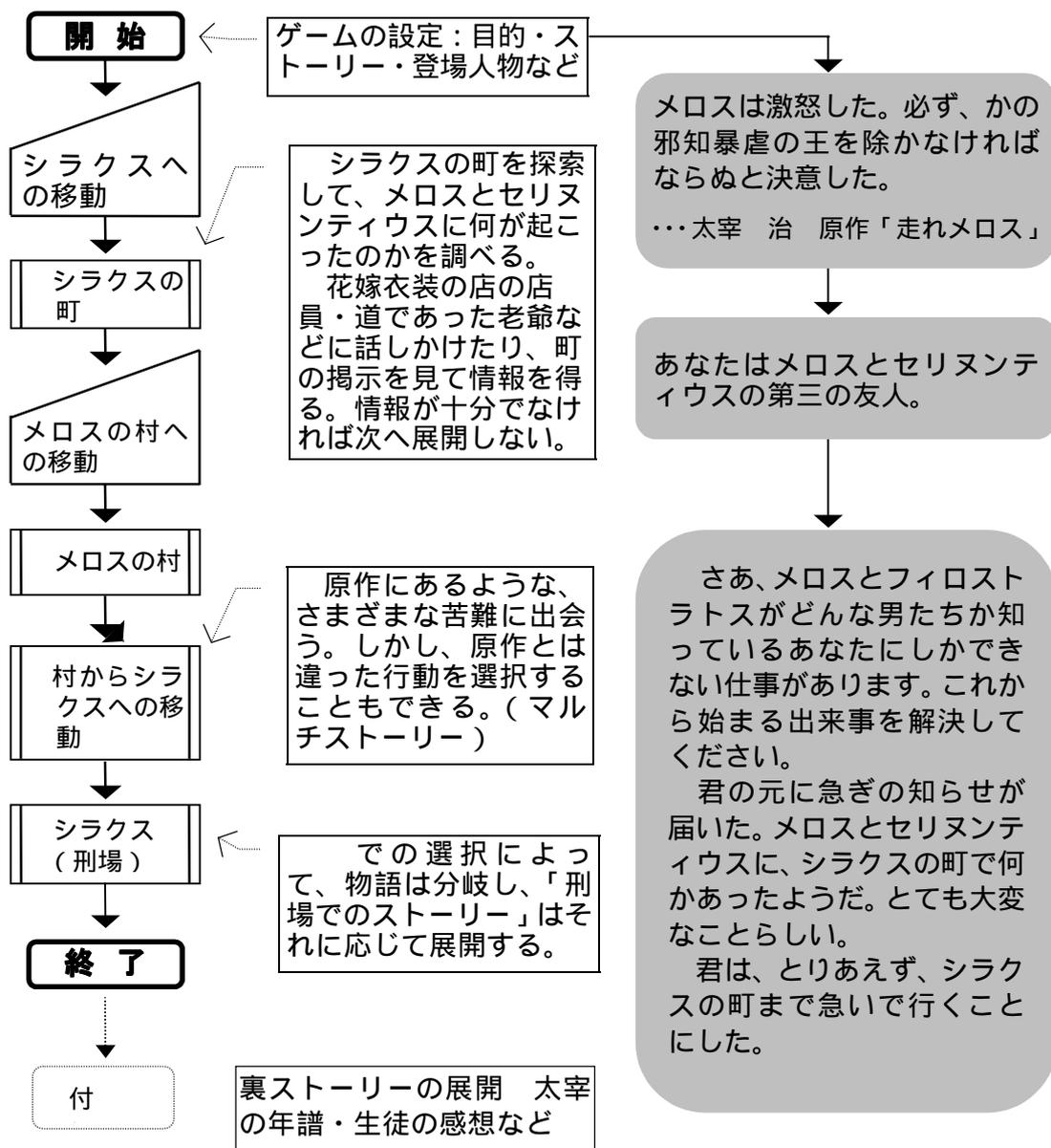
図 第3章-2 マルチエンディング・マルチストーリー



ソフトウェアのストーリー展開を、以下に示そう。

A 作品に入る前段階として使う場合

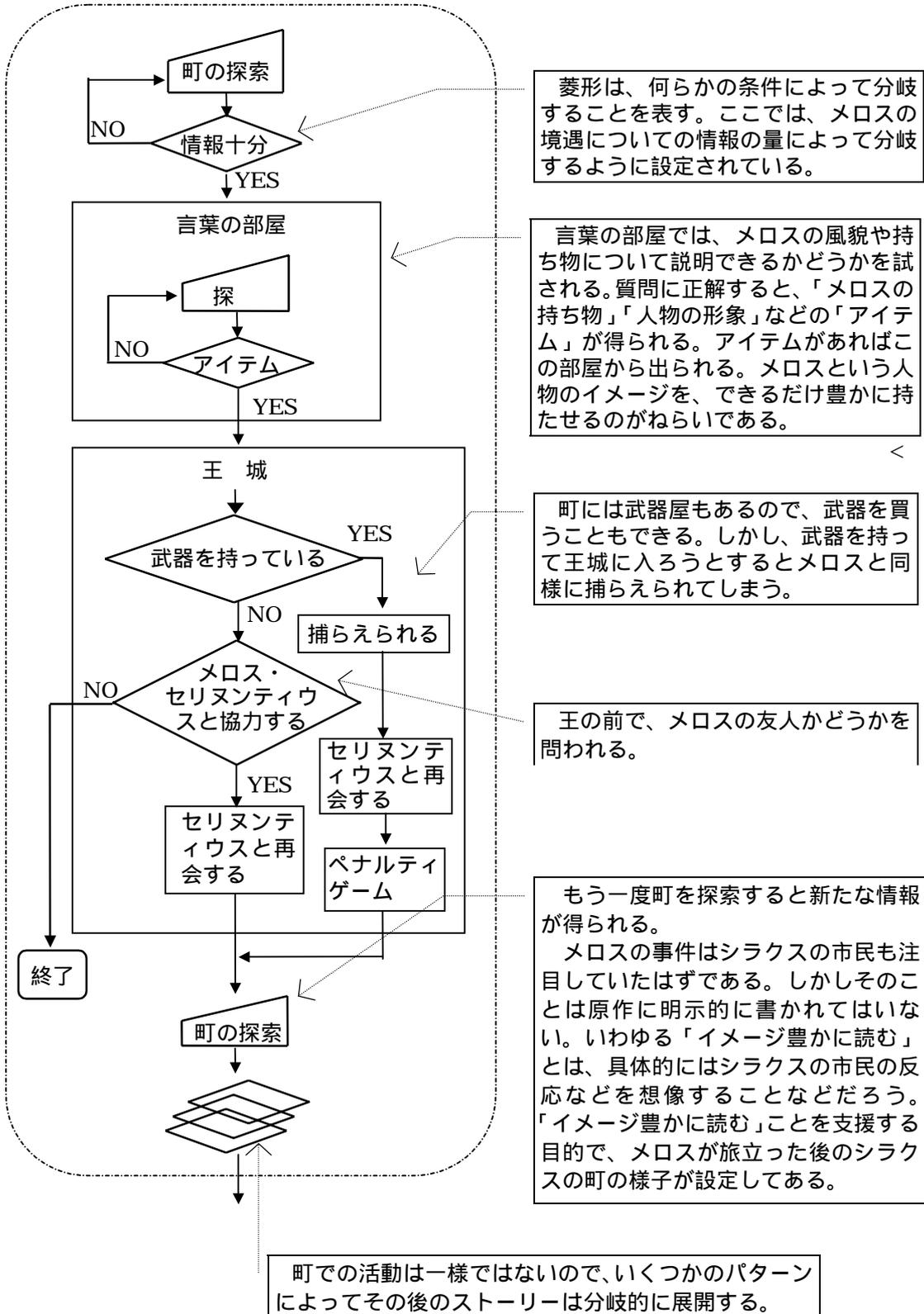
1、基本的な流れ



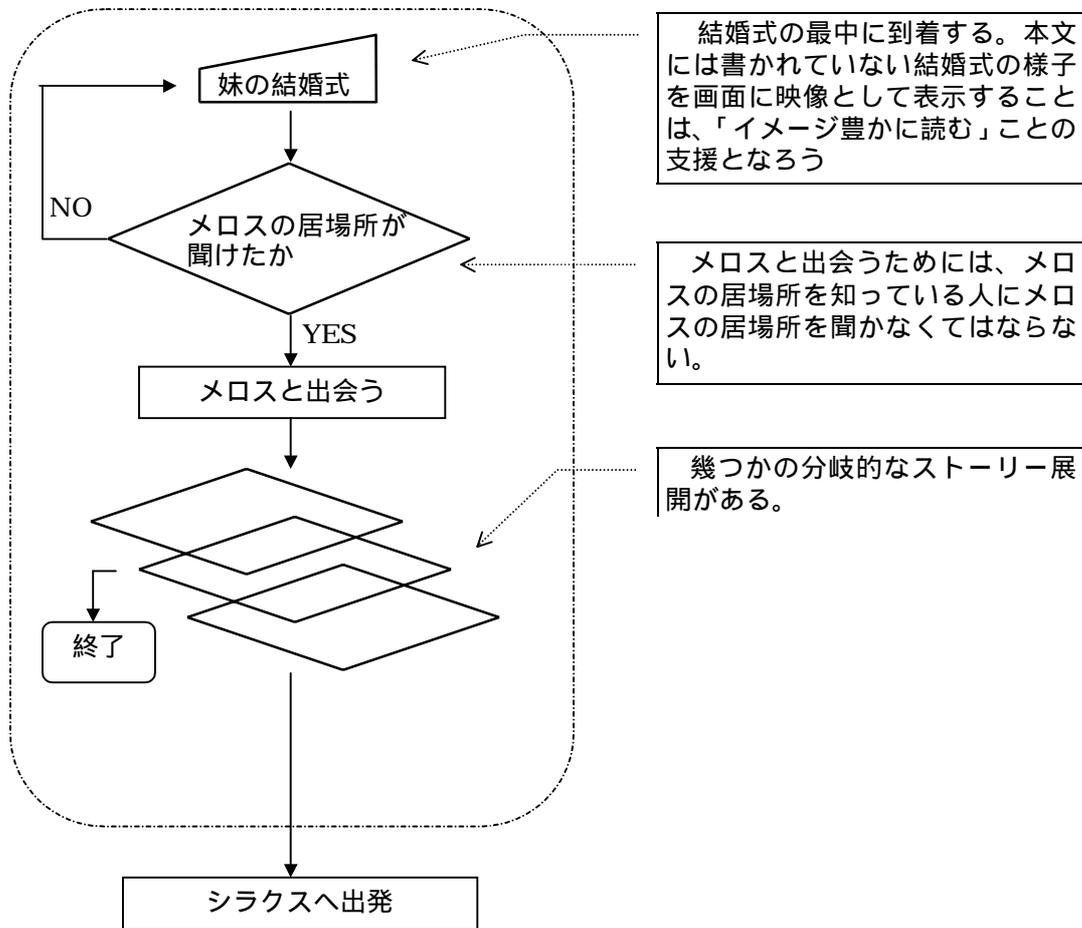
- 左の四角 ~ の中の展開は、次ページ以降に取り立てて説明する。
- ▱ 左の図は、「カーソルキーによってプレイヤーが画面の自分自身を操作する過程」を表す。

矢印に従って、基本的なストーリーが展開する。しかし、このソフトウェアはマルチストーリーなので、必ずしも図示された基本的な展開が、プレイヤーによって行われるとは限らない。

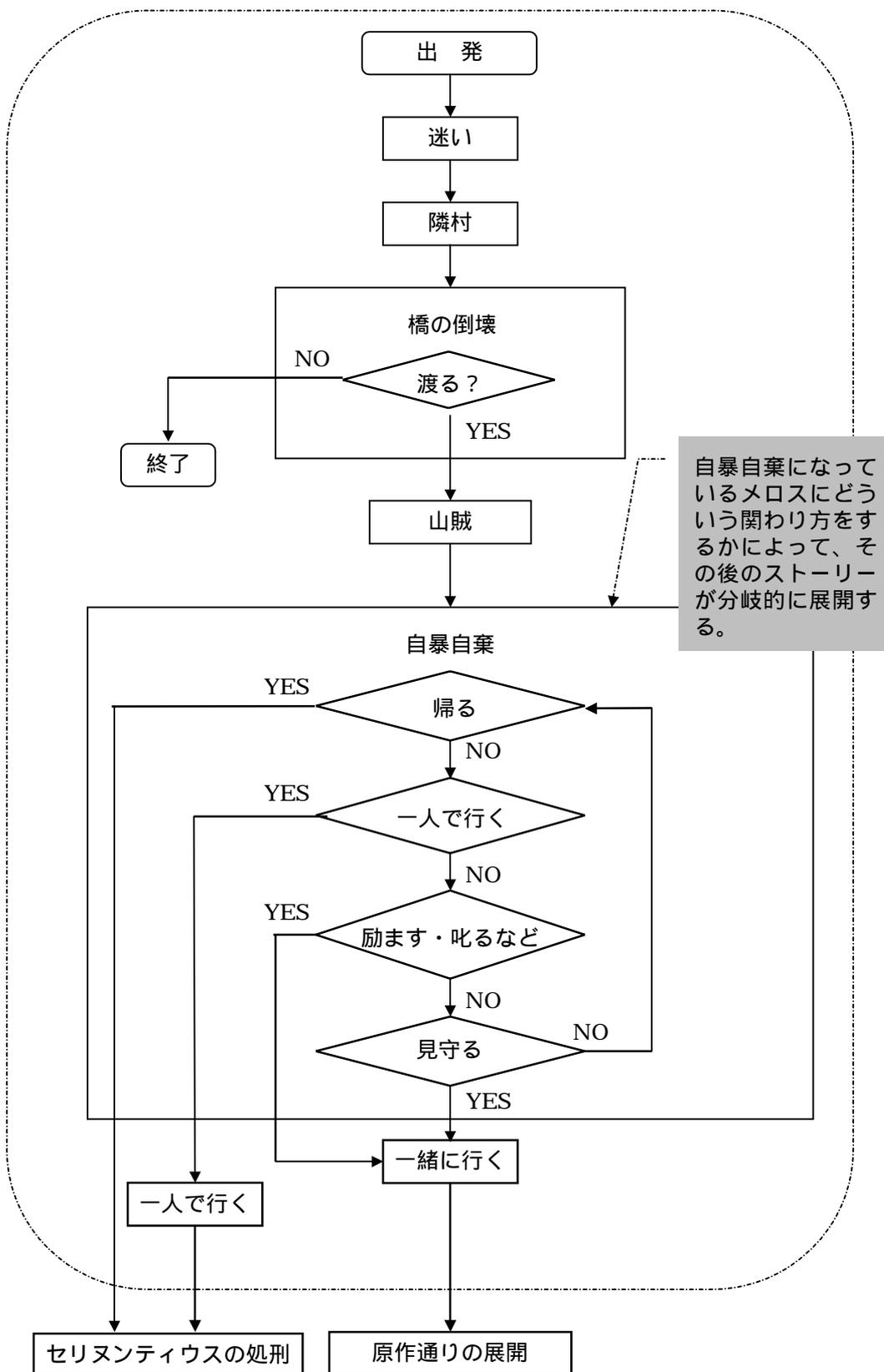
① シラクスの町



② メロスの村

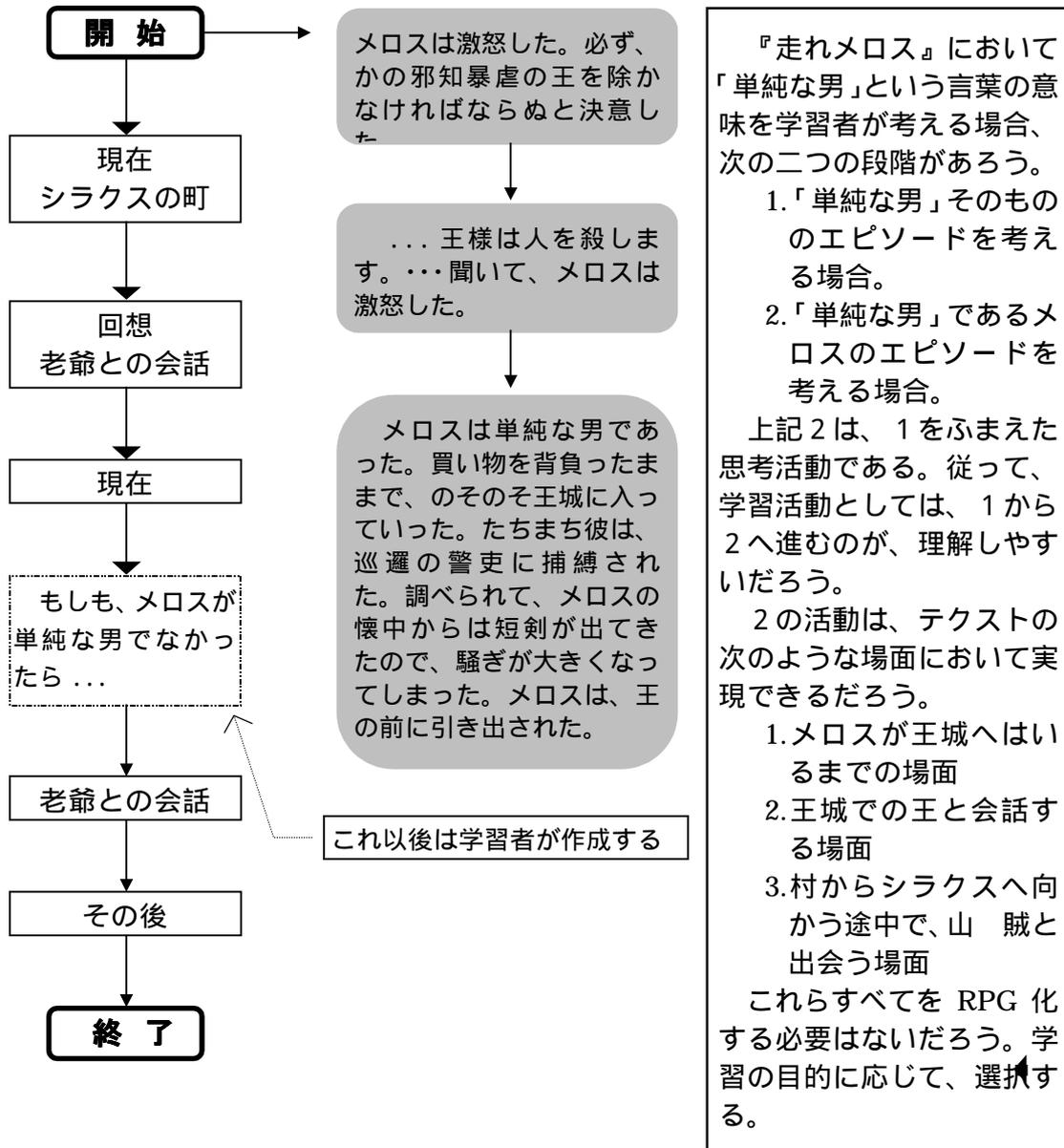


③ 村からシラクスへの移動



B 言葉を経験のレベルでとらえる学習活動として使う場合

メロスが王城へ入るまでの場面で、「単純な男」メロスの意味をとらえる



第3項 言葉の理解にシミュレーションが果たす役割

授業に使われるソフトウェアは、子どもに対して有効に機能しなくてはならない。その場合の「有効さ」は、ここでは、言葉の理解における「有効さ」という意味である。言葉の理解ということを論じるのに、尾島昭夫（1978）の実践を引用したい。尾島昭夫は、小学校5年生に対する『走れメロス』の実践の中で「この子どもたちは、一つの考えが出るとそれで安心してしまう。もう他には解釈がないとってしまっている。そうした子供たちを揺さぶり、内容を豊かにしてやることもまた大切なことである。」と言う。論者は、別の観点から尾島の実践を見る。それは、子どもたちの言葉の理解の仕方という観点である。以下の引用の後にそれについて述べる。

組織学習の時に、正道たちのグループは、「なぜかいものをせおったままでは行っていったのか」という問題を考え合っていた。そして話し合ったことをノートに書きとめていた。そこには「置いとけば取られてしまうから」と書いてあった。

私はこの幼い考えに、思わず笑い出してしまった。激怒している本人が、買い物かごを取られてしまうなどと考えるだろうか。私はこの考えを全員の前に提出して、いっしょに考えてみようと言った。正道がノートを読んだ。

「置いとけば取られてしまうから」

聞いていた子どもたちは笑った。しかし笑いが収まっても黙っているだけであった。私は「いい考えだね」と言いながら、それを板書した。そして、

「お城の前に置いとき放しにして、そのまま入って行ってしまったら、誰かが持って行ってしまうかもしれないね」と言った。すると、やっと佐保が口を開いた。

「メロスは単純な男で、うんと怒っていたんで、買い物を置いとこうなんて思わない」

続けて明美が言った。

「王様が何人も殺してしまったんで、メロスは怒って、そのまま城の中に入ってしまった」

私はこれでいいと思った。そして全員に確かめてみた。ところが、ほかの子は黙ったままであった。いいとも悪いとも言わなかった。表情もほとんど動いていない。そこで私は、メロスの心の中にあるもの

を、次のように板書していった。

メロスの心	<	買い物を取られてしまう
		うんと怒っている

「真弓さん、 の考えはどうですか」

「いい」

「じゃ、 は？」

「いい」

「どっちもいいわけ？両方の気持ちがあるわけですか」

真弓は少し首を傾けながらも、そうだとあらずいた。他の子にも聞いてみた。その結果、子どもたちの大多数が、この考えに賛成なのを知った。買い物のことなんか考えていないと言ったのは、さっきの二人だけなのであった。

私は驚いた。そしてそんな馬鹿なことがありますかと説明を始めようとして、あわててことばを呑み込んだ。そうやってしまっただけで元も子もなくなる。子どもたちは、おとなしく私の判定に従い、そしてまた元のように黙り込んでしまうだろう。焦ってはならない。

「メロスは単純な男であった と書いてありますね。正君、単純な男ってどういうの？……清美さんわかりますか？」

「何か言ったことを、すぐ本気にしてしまう」

「そうだね」

と私は、次に続くことばを待ったが、誰も何も言わなかった。この場合は、 **本気** という発言の中身を吟味すべきだったと思う。(中略 久村)

私は **単純** の意味を辞書で調べさせることにした。辞書には二つの意味が載っていた。

こみ入っていないで、簡単なこと。 まじり気がなくて、素直なこと。

「そうすると、黒板に書いてあるメロスのこの気持ちは、これに当てはまりますか。簡単というのは？」

「違う」

「簡単じゃあないね。むしろこみ入っているとの方がいいね。 の方はどうですか。まじり気がない？違うね、二つの気持ちが混じっていますね」

「そうすると メロスは単純な男であった というんだから、メロスの心の中は簡単だったわけでしょう？あれこれと考えてはいなかったということでしょうね。だからこの場合、どっちか一つの方がいいですね。さあ、どっちにしますか」

子どもたちは「メロスは怒っている」の方がいいと言った。しかし彼らの表情はまだ重く、心から納得した様子ではなかった。授業が理屈になっているからだろうと私は思った。そう思って私は、角度を変えることにした。(以下略 久村)

要するに「子どもたち」には、「単純な男」のイメージがないのである。「正道」や「子どもたち」は、「単純」という言葉の意味も「男」という言葉の意味も知っているが、「単純な男」とはどのような男なのかを知らないのである。逆に言えば「子どもたち」は、そういうレベルで「単純な男」という言葉を知っているのである。「単純」の意味は、辞書には こみ入ってないで、簡単なこと。まじり気がなくて、素直なこと。と書いてあるという。問題は、「単純」の辞書的意味ではなく、「単純」と「男」との関係において表される現実の事態である。辞書の説明は、「単純」という言葉の言い替えであって、「単純」という事態そのものではない。ましてや「単純な男」そのものではない。どのような言葉で言い替えをしても、「単純な男」そのものは示し得ない。尾島が「授業が理屈になっている」と言った意味を論者は、言葉のレベルのみで言葉を理解しようとしている ということであるととらえる。だから、「子どもたち」の「表情は重く、心から納得した様子ではなかった」のである。国語科は、言葉を学ぶ教科だが、言葉だけを使う教科ではない。言葉は、何らかの事態を示す記号である。従って、その言葉がどのような事態を示すのかを知らなければ、その言葉を知ったことにはならない。シミュレーション・ソフトウェアによって支援しようとしているのは、言葉 と 言葉が指し示す事態 とを結びつけるような思考活動である。

「単純な男」という言葉の指し示す事態を知らせるために、例えば、学習者に、《「単純な男」とはどんなときにどんなことをする男か述べよ》という課題を与えることもできよう。しかし、言葉の力が未熟であればあるほど、言葉だけで答えることは難しい。そこで、RPGによって実際に場面を作ると

このような活動が有効になる。以下のような活動があろう。

- もし、メロスが「単純」でなかったら、老爺の話を聞いたときどのような反応をしたか、その行動を作る
- メロスのある日の出来事を作る
- 単純な男のエピソードを作る

このような活動によって、学習者は、言葉を 言葉のレベル ではなく 経験のレベル でとらえるようになるものと考えられる。

以上のように、シミュレーションは、読むことの学習に役立てることができる方法である。このようなシミュレーションの意義を次節にまとめよう。

第3節 シミュレーションの意義と限界

ここでは、読むことの学習に用いるシミュレーションについて、その意義と限界について論じよう。

第1項 文学の読解指導とコンピュータとの関わり

従来のコンピュータを用いた実践は、メディアを変換したのみという場合が多い。また、その際も、文学教材の読解の授業ではコンピュータの利用は考えられてこなかった¹⁵。管見する限りでは、読解という思考活動そのものに関わってコンピュータを利用した実践はない。しかし、コンピュータは学習者の思考活動を支援する道具として力を発揮する。上に示した試みは、コンピュータを利用したという大まかな言い方よりは、『読解指導において、学習者に、言葉を経験のレベルでとらえさせるために、手軽にシミュレーションが行える RPG を利用した』と言う方がよいだろう。RPG の教具としての特徴には次のようなものがある。

- 抽象のレベルが適度に低いこと
- 文字から映像まで抽象度の異なるメディアを用いることができること
- 簡単にシミュレーションができること
- インタラクティブであること
- いつでも、何回でも再生ができること
- 保存ができること
- 個別学習にもグループ学習にも対応できること
- 現在、子どもを最も引きつけるメディアであること

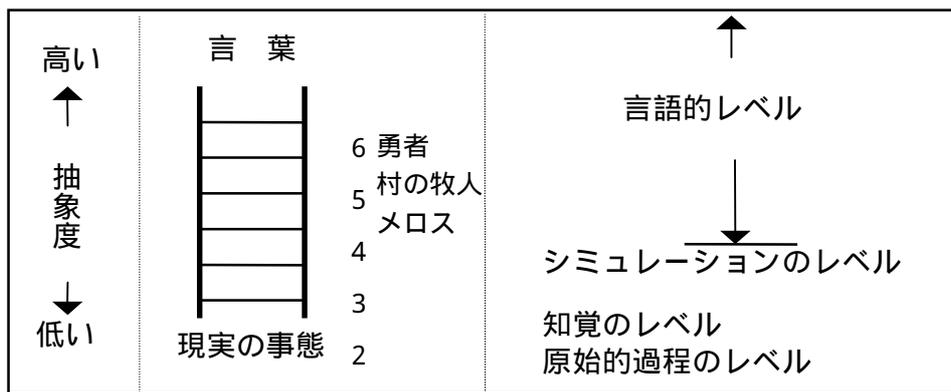
- 全員が参加できること

論者は、特に RPG の抽象のレベルの低さとシミュレーションの手軽さとを利用したということである。

第2項 シミュレーションの限界

言葉は抽象的な記号である。その抽象性には「抽象のハシゴ¹⁶」でも示されるような段階がある。(図 第3章-3参照)子どもは言葉を理解しようとするとき、「抽象のハシゴ」の高い位置でのみ思考する傾向がある(前節第3項参照)。言葉を理解するには、「抽象のハシゴ」の高い位置から低い位置までを往復するような思考活動が必要である。このような 往復する思考活動 は、従来、「概念くだき」とか「イメージ豊かに読む」などといわれる実践において意図されたことでもある。コンピュータのシミュレーション機能を利用することで、簡単にこの 往復する思考活動 を、学習者に促すことができる。シミュレーションは、図 第3章-3に示したように、「言語的レベル」と「知覚のレベル」との間に位置づけられる。つまり、コンピュータシミュレーションは「言語的レベル」より抽象度が低いということである。従って、コンピュータシミュレーションは、学習者の思考を「言語的レベル」から現実の事態へと方向付けたり、逆に言語の抽象性を自覚させたりするのに効果的に使うことができる。

図 第3章-3 メロスにおける抽象のハシゴ



しかし、シミュレーションとて、抽象される以前の「現実の事態」そのものではない。シミュレーションにおいても、言葉と同様に、何らかの抽象を行っているからである。現実の事態ではないという点では言葉とシミュレーションは同じである。つまり、コンピュータは現実の事態そのものや、知覚

のレベルでの認識そのものは与えたり実現したりすることはできないということである。

シミュレーションが言葉と違うのは、「言語的レベル」(言葉のレベル)よりは「知覚のレベル」に近いという点である。つまりレベルの問題である。コンピュータによるシミュレーションは、あくまでも、学習者の思考活動の望ましい方向付けである。別の言い方をすれば、コンピュータが行い、支援するのは人間の思考活動のごく一部であり、すべての思考活動ではないということである。だから、コンピュータによるシミュレーションのみで学習者が往復する思考活動を行うわけではない。コンピュータはただの機械であるから、使う人間、作る人間が往復する思考活動を意図していなくてはならない。コンピュータそのものが学習者の思考を変えるのではない。学習者の思考を変えるのは、コンピュータを作り、使い、導入する人間の側の責任である。芳野菊子(1989)は言う¹⁷。

**コンピュータが万能であるように人は言う。しかし、コンピュータを
万能ならしめるのは人間である。したがって、実際はコンピュータを
扱う人間の能力の可能性の範囲でしか有能ではあり得ない。**

「コンピュータの限界」とはおおむね人間の限界であることが多い。コンピュータを有能にするか無能にするかは人間次第である。従って、学習者の思考を支援するためにコンピュータを使うならば、支援すべき思考の中身を知らなくてはならない。読むことの学習においては、学習者の読みの過程を分析することによって、支援すべき思考の中身が見えてくる。「人間の能力の可能性の範囲」とは、そのような人間の分析力・認識力のことであるといえる。

本章では、コンピュータの利点を生かした読むことの学習として、シミュレーションによって言葉を経験のレベルでとらえる学習について論じた。次章では、シミュレーションという方法以上に、学習者の思考活動や思考傾向に変容が起こりうる学習活動が展開される可能性を持つ、ハイパーメディアを応用した学習について論じよう。

この章では、コンピュータの利点を生かした学習活動として、ハイパーメディアを応用した学習活動について論じよう。ここで提案するマップシステムという概念は、人間の思考過程にアプローチすることができるメディアの概念であり、それは従来のハイパーメディアの範疇にはなかった概念である。ソフトウェア技術的にはいわゆるハイパーメディアを用いるが、原理的には現行のハイパーメディアが指向するところとは異なる。このようなマップシステムの概念は、塚田泰彦によって開発されつつある意味マップ法(Semantic Mapping)¹⁸の考え方を背景としている。

この章では、現行の意味マップやハイパーメディアとの差異について論じながらマップシステムの原理とハイパー意味マップについて論じよう。

第1節 はじめに

現在、パーソナル・コンピュータの教育利用の仕方において「ティーチングマシンから思考・表現のツールへ」という質的变化が見られるようになった¹⁹といわれる。しかし、国語科教育においては、わずかに、芳野菊子を中心とするグループ『作文 CAI 研究会』による作文教育の分野での成果がある²⁰のみで、学習におけるパーソナル・コンピュータの可能性についての研究はたち後れており、とりわけ読むことにおけるパーソナル・コンピュータの可能性についての研究は未開拓である。また、従前の国語科の教育ソフトウェアは、学習内容を記憶することに関しては効果を発揮するが、読みの技術を獲得したり、思考活動を促したりする効果は低いように思われる²¹。ここでは、学習者が読みの技術を獲得し、思考活動を促進することができるようなソフトウェアとパーソナル・コンピュータの活用について提案する。

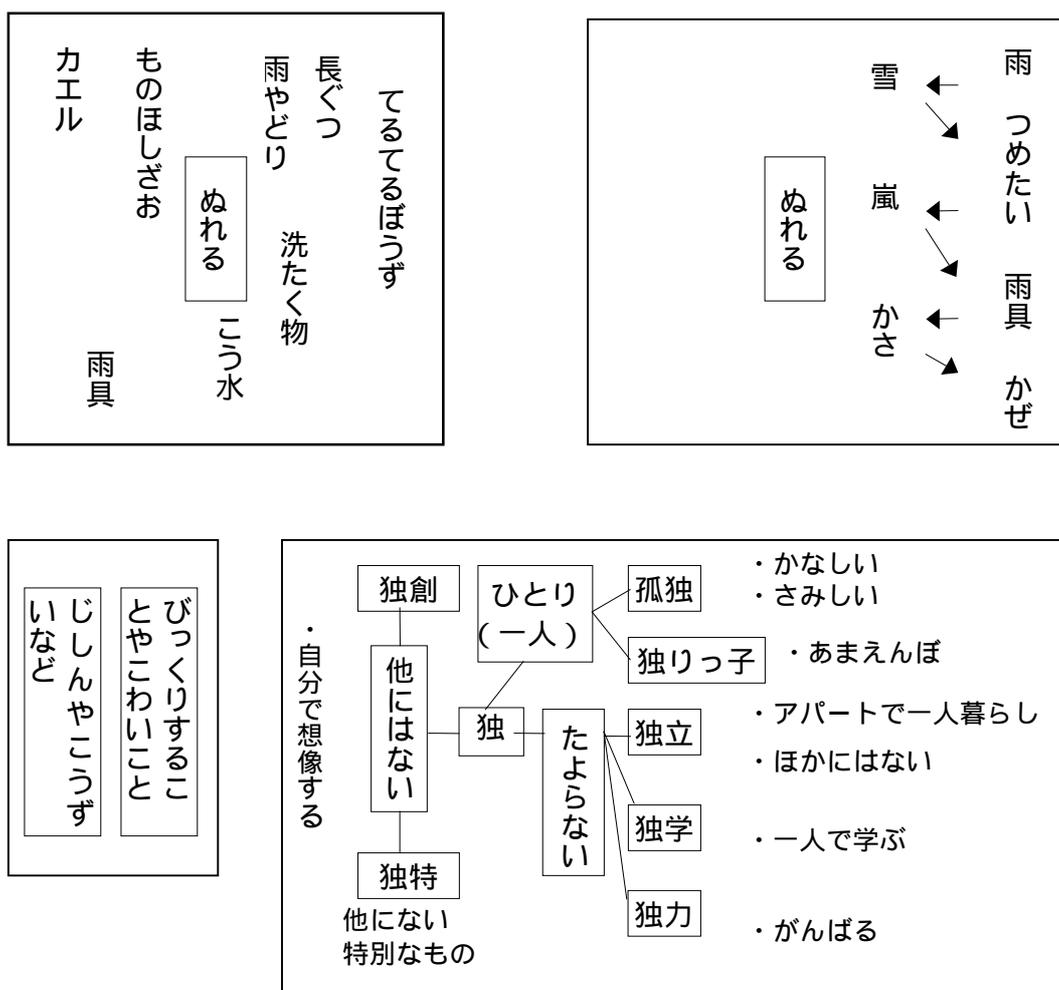
第2節 「意味マップ」の限界

上述の塚田によって提案された意味マップ法に基づく学習方法（以下これを「意味マップ」と表す）は、意味マップを平面（言い換えると2次元）で扱おうとするところに限界があると考えられるので、この節では、意味マップを平面だけで考えることの限界を示し、その限界は、3次元的な表現を取ることによって超えることができるということについて述べる。

第1項 「意味マップ」の平面性

「意味マップ」の例²²として、ここでは高志小学校の実践²³で作られた「意味マップ」を図1に示そう。

図 第4章-1 「意味マップ」²⁴



6年生の詩教材『石』²⁵の学習において作成されたものである。

この実践は、学習者の「言語認識の変容」という「学習過程」にアプローチした画期的な実践であり、また、意味マップの効果を探る研究としては、頸城村立頸城中学校での実践研究²⁶とともに、わが国の国語科教育で最初のものである。その中で、思考の流れを円滑にするという意味マップの機能と、作品の理解や解釈を深めることに有効であるという意味マップの効果を確認

したことの意義は大きい。しかし、意味マップの用い方において、幾つかの限界が認められ、以下に述べるような改善の余地がある。

第1に、意味マップを作るということの本質的な意味と関わる改善点である。例えば、図第4章-1の のマップでは、「雨具」と「長ぐつ」のような、上位 - 下位の概念の関係にあって階層が異なるべき言葉が、階層の違いを区別されることなく同じ平面に並べられている。また 図第4章-1の のマップでは「かなしい」・「さみしい」と「アパートで一人暮らし」というようなカテゴリーが異なる言葉が、カテゴリーの違いを区別されることなく並べられている。意味マップを使うということの本質的な意味は、言葉を使って情報を整理するということであり、連想されたものや思いついたものを、既存の情報と関連づけて、既存の情報構造の中に位置づけるということである。従って、意味マップの機能を十分に生かすためには、情報を関連づけ、情報間の概念やカテゴリーの違いを表すことが必要である。しかし、実際に平面上でそのように表現しようとする、表現の手順と表現されたマップとが煩雑なものとなり、思考を促すための学習としては有効な方法ではなくなるだろう。

以上述べたような限界を超えるためには、まず、意味マップを原理的に捉え直すことから始めることが有効である。

第2項 意味マップの認知科学的背景と意義

意味マップの理論的背景として認知科学、とりわけスキーマ理論があるということは塚田(1990)の示すところである²⁷。論者は、意味マップを捉えるときに、心内辞書(語彙記憶)・意味ネットワーク・活性伝播という、認知科学で考えられている言語処理のモデルに関する基礎的な概念を用い²⁸、心内辞書と意味ネットワークを模倣したモデルとして意味マップを捉え、活性伝播を模倣したモデルとして意味マップ化作業を捉える。

心内辞書は、心内に保持されている単語の集まりである。心内辞書の中の単語は、発音・綴り・意味・統語範疇・他の単語とのつながりなどという相当量の情報を有し、それらがネットワーク状につながっている。

意味ネットワークは、単語の意味に相当する概念がネットワーク状のつながりを持って集まっている記憶構造体であるとされる。

心内辞書は言語内の知識が書き込まれたネットワークであり、意味ネットワークは言語外の、現実世界あるいは可能な世界に関する一般的知識(世界知識)が書き込まれているネットワークである。ネットワークは、ノード(節

点)とリンクによって構成される。ノードは、心内辞書にあっては「単語」と「各単語に関する各種情報」であり、意味ネットワークにあっては「概念」である。リンクは、ノードとノードとの関係を表す。

ある単語が認知されると、対応するノードが興奮(活性化)し、その興奮はリンクをたどって他のノードへと拡散する。興奮は、単語から他の単語ノードへ直接伝播するか、意味ネットワークを經由して間接的に他の単語ノードに伝播するという二つの伝播経路を持つと仮定されている。このような伝播を活性伝播という。

心内辞書と意味ネットワークを模倣することの意義は、第1に、心内辞書と意味ネットワークを検索するという思考活動を、自覚化することができるということ、第2に、心内辞書と意味ネットワークの内容に対して、より直接的に働きかけることができるということである。また、活性伝播を模倣することの意義は、第1に、言語処理過程を自覚化することができるということ、第2に、言語処理活動を促進し、言語処理機能を高めることができるということである。(別の言い方をすると、読むことの過程にアプローチすることができるということである。)そして、このような言語の知識と言葉を理解する活動との二者の自覚と内容の充実が、言語の教育である国語科の重要な機能の一つであると考えるのである。

以上述べたように意味マップを原理的に捉え直すと、「意味マップ」の限界とはつまり、本来は3次元モデルであるはずの心内辞書や意味ネットワークを、2次元化したことによって生じた限界であると捉えることができよう。2次元化された「意味マップ」は、ネットワーク構造を十分に反映しないまま平面に置き換えたものであり、従って思考の過程とは必ずしも対応しない形でいくつかの要素を並べるに止まったものである。このような2次元化によって生じた限界を、意味マップを3次元で表現することによって超えて、思考の過程を表現することができる新しいマップを工夫しなくてはならない。

次節では3次元の意味マップの原理について述べよう。

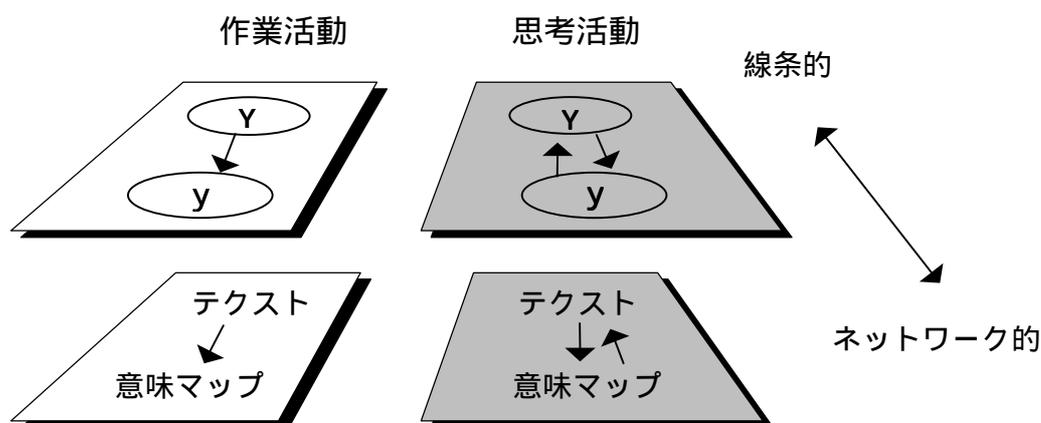
第3節 3次元の意味マップの原理

前節で述べたように、読むことの学習には3次元で表現された意味マップを用いることが有効である。この節では、意味マップを3次元化するための原理について論じよう。

第1項 意味マップ化作業における情報操作と思考活動

テキストを読んで意味マップを作成する時の思考活動は、別の見方をすると、ある情報構造を異なる情報構造へと変換するという思考活動である。ある情報構造を Y 、変換後の情報構造を y とすると、あるテキストから意味マップを作成するという活動を、 $Y \rightarrow y$ と表すことができよう。 $Y \rightarrow y$ の本質的な意味は、線条的信息構造からネットワーク的信息構造への変換ということである。このような $Y \rightarrow y$ の関係を図示すると図 第4章-2のようになる。

図 第4章-2 意味マップ化作業と思考活動



$Y \rightarrow y$ という変換作業においては、 $Y \rightarrow y$ という思考が行われる。 $Y \rightarrow y$ という作業が学習活動としての意味を持つのは、 $Y \rightarrow y$ という思考活動がなされるからである。 $Y \rightarrow y$ という思考活動は、本質的には、意味マップを仲介者としてテキストと読者の知識構造とを往復する思考活動である²⁹ということができる。授業において意味マップを用いることの意義は、テキストと学習者の知識構造とを往復する思考活動を、意味マップを仲介させることによって意図的・効率的に学習者に引き起こすことができるという点にある。学習者は、この往復する思考活動によって、テキストの情報構造と学習者自身の知識構造とを自覚的に検証するきっかけを得ることができる。

このように情報操作という観点から意味マップ化作業を捉え直すと、意味マップは広く適用することができる可能性を持つということがわかる。次節では、意味マップを広く適用させるための原理である「マップシステム」を提案しよう。

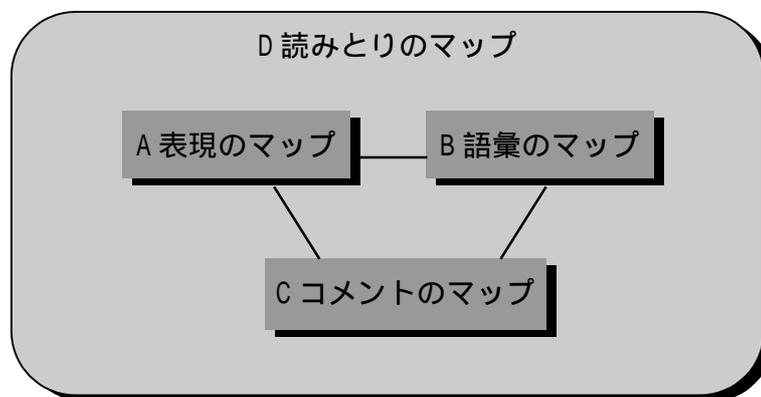
第2項 意味マップの適用場面（「マップシステム」の提案）

意味マップは、学習の目的に応じて幾つかの種類に分けることができる。例えば、次のようなマップが考えられよう。

- A. テクストの言語表現の意味を構造化するマップ
- B. テキスト中の語句を語彙として構造化するマップ
- C. テキストに対する学習者の感想や評価を構造化するマップ
- D. テキストの読みとりを構造化するマップ

A を表現のマップ、B を語彙のマップ、C をコメントのマップ、D を読みとりのマップと呼ぼう。これらのマップの分け方は、学習目的による分け方であると同時に、情報を変換する際の観点による分け方でもある。つまり、A～D のマップの違いは、Y yにおけるフィルターの違いによるということである。それら A～D のマップの関係を図 第4章-3に表そう。

図 第4章-3 マップシステム



例えば、テキストを読むという活動においては、それぞれのマップは関わり合いながら異なる役割を持ち、最終的には学習者の知識構造という大きなネットワークに組み入れられるであろう。このように、それぞれのマップを、読むことのモジュール (module) として位置づけることによって、モジュール的システム³⁰としての読解モデルを構築することができる³¹。

意味マップを3次元化するためには、このようなモジュール的システムの考え方が有効である。このような、モジュールとしてのマップが集まったシステムをマップシステム³²と呼ぼう。そして、このようなマップシステムを実現するものとしてパーソナル・コンピュータがあるのだが、マップシステムとパーソナル・コンピュータとの関わりについて次節に述べよう。

第3項 マップの利点とコンピュータの利点

マップシステムの概念におけるマップは、読むことの学習・語彙の学習・作文の学習など多くの学習場面において活用することができる。そのような活用におけるマップの利点は、第1に、読解モデルにおいても語彙モデルに

においても同じ方法で表現することができるという点であり、第2に、情報の体系や情報間の関係を直接表現することができるという点である。

コンピュータの利点の一つに、黒板とチョークでは実現できないような表現ができるということがある。実際の表現方法は、使用するハードウェアとソフトウェアによって規定されるが、コンピュータを使えば「関係」や「体系」を容易に表現することができる。従って、コンピュータを使えば、マップの利点を十分に生かしたマップシステムを実現することができるということになる。

この節では、「意味マップ」の限界を超えるマップシステムの考え方を示した。次節では、パーソナル・コンピュータによって実現されたマップシステム「ハイパー意味マップ」について論じよう。

第4節 ハイパー意味マップによる読むことの学習

第1項 ハイパー意味マップとハイパーメディア

コンピュータによる文書においては、従来の線条的なテキスト観のみではなく、ハイパーメディアといわれるような非線条的で3次元的なテキスト観を持つことができる。そのテキスト観は、マップシステムの実現に有効である。つまり、述べてきたような情報の3次元的なネットワーク表現とは、コンピュータを用いて情報をハイパーメディア表現することである。概念的な意味では、マップシステムの実現とは、マップのハイパーメディア化であるといえる。その意味で、コンピュータ化されたマップシステムのことを、意味マップを超えた意味マップ「ハイパー意味マップ」と呼ぼう。しかし、論者は、一般的なハイパーメディア作品と、本研究で提案するハイパー意味マップとは根本的に異なると考えている。なぜなら、一般的なハイパーメディア作品が、情報機器の導入によって変容するであろう国語能力という文脈において、読むことの学習に画期的な学習効果をもたらすとか、新生面を開くとは考えられないからである。一般的なハイパーメディア作品は、時には一般的な学習活動に用いることができる優れた教材である。しかし、ハイパーメディア作品においては、それ自体が読む対象となっており、読むことの過程にアプローチするための教材ではないのである。ハイパー意味マップを用いる学習では、読む対象はあくまでも線条的なテキストであり、線条的なテキストと各種マップとを往復する学習活動によって、線条的なテキストの理

解を促進することを目的としている。一般的なハイパーメディア作品とハイパー意味マップとは、ハイパーメディアという同じテキスト観を背景にしてはいるが、開発意図・視点・国語観・活用法などが全く異なるということである。特に、ハイパー意味マップが読むことの対象としている線条的なテキストに対する考え方が違う。ハイパーメディアの登場によって、線条的なテキストの重要性が失われるのではなく、今後より重要性を増すと考えているのである。同様の理由から、知識ベースを利用した CAI (Computer Assisted Instruction) ³³も、その意義は認めるものの、ハイパー意味マップとは異なるものと考えている。ハイパー意味マップは、読みの結果ではなく過程そのものに直接アプローチする方法としてハイパーメディアの考え方を応用するものである。

要するに、読むことの学習に用いるマップシステムは、学習者がテキストを読みながらその読みの過程を表現することができるものでなくてはならない。つまり、学習者が、読むという思考活動において、自分の読みの世界を認知構造化していく過程を、コンピュータを用いることで具体的に把握できる表現レベルにまで引き出すのである。そのように認知することを支援し、認知過程を表現する方法としてハイパー意味マップがあり、ハイパー意味マップの原理としてのマップシステムがあるということである。

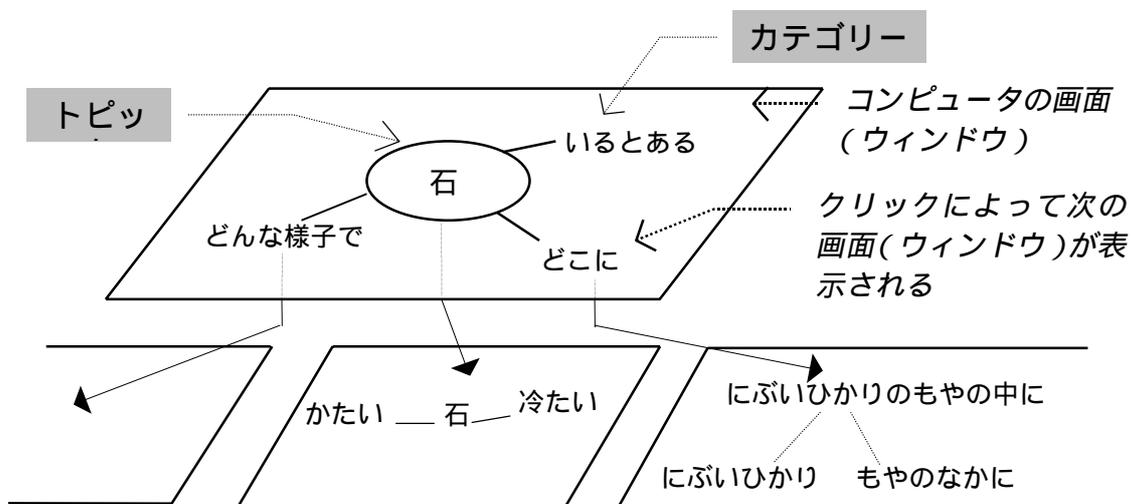
この項では、ハイパーメディアとの関わりにおいてハイパー意味マップを捉えた。次項では、現在の技術水準で無理なく実現することができるハイパー意味マップの一例を示そう。

第2項 ハイパー意味マップの実際

前節では、読むことの過程にアプローチする方法としてマップシステムの原理を示した。ここでは、マップシステムを具体化したハイパー意味マップの一例を示そう。ハイパー意味マップを実現するために使用したソフトウェアは、「ワンダーメモ」(Wonder Memo Ver.1.0 for Windows) ³⁴である。「ワンダーメモ」の表現方法に依れば、情報を3次元的なネットワークで表現することができる。先に扱った『石』を例にして、情報の3次元的な表現を図示すると図 第4章-4のようになる。

それぞれのまとまりを、コンピュータの画面(ウィンドウ)に置き換えて、コンピュータによってはじめて実現されたハイパー意味マップを具体的に示そう。

図 第4章-4情報の3次的表現

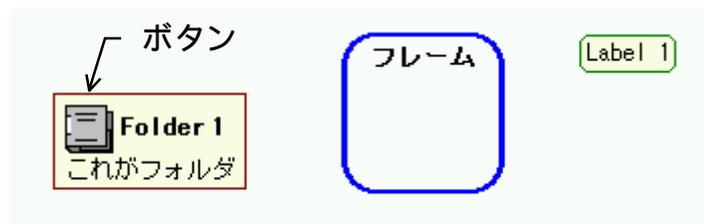


1 教材『石』のハイパー意味マップ

ここでは、教材『石』の読解のために設計されたハイパー意味マップの一例を具体的に示そう。

まず、ファイルを開くと(1)の画面(ウインドウ:以下同じ)³⁵が現れる。画面は縦横にスクロールすることができる。画面(1)は、草野心平の「石」と星野富弘の「百日草」が教材として用意されているということを表している。この画面にはフォルダとフレームとラベルがある(下図 第4章-5

図 第4章-5 フォルダ・フレーム・ラベル



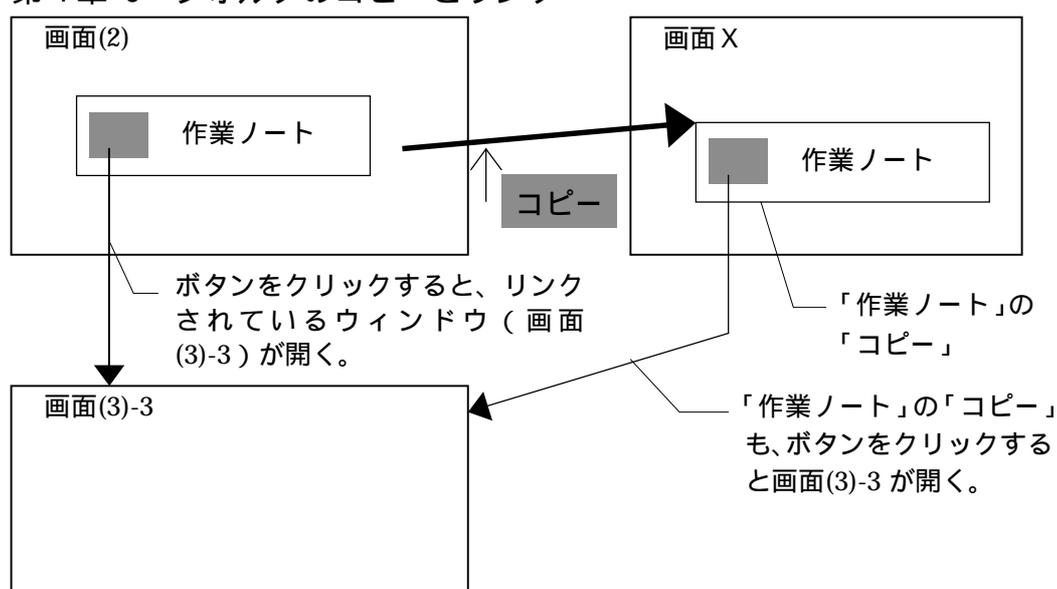
参照)。

フォルダは、左の灰色の四角(ボタン)をクリックすると、そのフォルダと結びつけられた(リンクされた)別の画面を開くことができ、文字の部分をクリックすると別の文字を記入することができるようになる。画面(1)のフォルダ「草野心平『石』」のボタンをクリックすると、画面(2)が開く。画面(2)を〔『石』の学習マップ〕と名付けよう。『石』を教材として行われる学習活動を、学習者が一望するためのマップである。ここには、フレームとして「学習予定表」・「ひとこと(学習者の感想記入欄)」・

「先生から(教師のコメント記入欄)」があり、ラベルとして「名前記入欄」がある³⁶。フォルダとしては、「語彙マップ」・「コメントマップ」・「テキストマップ」・「作業ノート」・「自作詩」・「石になって」がある。

画面(2)のフォルダ「作業ノート」は、学習者の自学の場である。「作業ノート」のボタンをクリックすると画面(3)-3が開く。これは、ある程度学習が進んだ段階であり、学習者によって書き込みがなされている。ここで考えをまとめ、まとめた内容を必要に応じて他のマップにコピーする。コピーはリンク情報を含んでなされるので、例えば、フォルダ「作業ノート」を他のマップの画面にコピーすると、その画面にあるフォルダ「作業ノート」のボタンをクリックしても画面(3)-3が現れる。その様子を下図に示そう。

図 第4章-6 フォルダのコピーとリンク



教師が用意するのは、フォルダとフレームである。それを元に学習者は自分の意見と友達の見解とを分けて書き込み、最終的に一つのマップを作っていく。

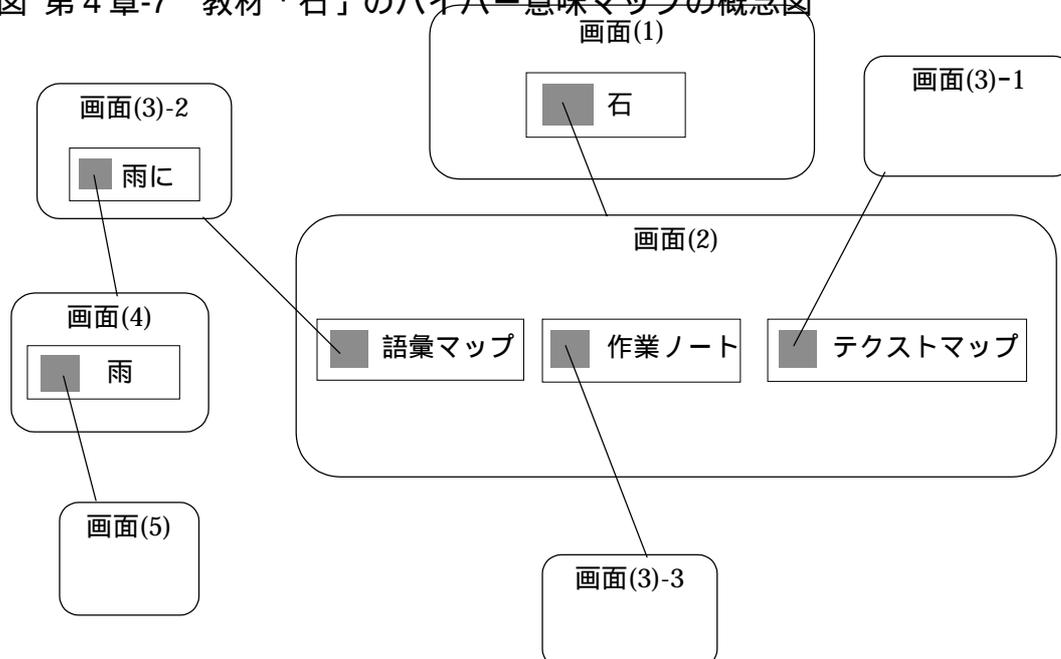
次に、画面(2)のフォルダ「語彙マップ」のボタンをクリックすると画面(3)-2が開く。そして、フォルダ「雨に」のボタンをクリックすると画面(4)が開く。ここでは、「雨に降られる」と「雨に泣く」との違いについて考えるという機能語に関する学習活動もなされる。つまり、「雨」や「雨に」にまつわる語彙の学習だけではなく、助詞「に」の使い分けというよ

うな文法の学習もできるということである。テキスト情報を「形式」と「内容」とに分けて論じた塚田(1989)の分け方³⁷に従って述べると、ハイパー意味マップのネットワークにおいては「形式」も「内容」も含めた表現が可能であり、「形式」と「内容」とがリンクされた学習活動が可能なのである。画面(4)のフォルダ「雨」のボタンをクリックすると画面(5)が開く。画面(5)にはフォルダがないので、ネットワークの末端である。しかし、画面(5)にフォルダを作り既存の情報とリンクさせることで、ネットワークに末端を設けないという設計をすることもできる。

画面(2)のフォルダ「テキストマップ」のボタンをクリックすると画面(3)-1が開く。これは作品『石』の読解のためのマップである。ここに例示した設計によれば、「トピック」を石とし、「どこに」・「『いる』と『ある』」・「どんな様子で」・「主観的表現と客観的表現」の四つの「カテゴリー」から作品の解釈を行うことができる。必要に応じて、テキストマップの下位フォルダを他のマップとリンクする。

ここで紹介した画面同士のつながり(リンク)を図示すると、図 第4章-7のようになる。

図 第4章-7 教材「石」のハイパー意味マップの概念図



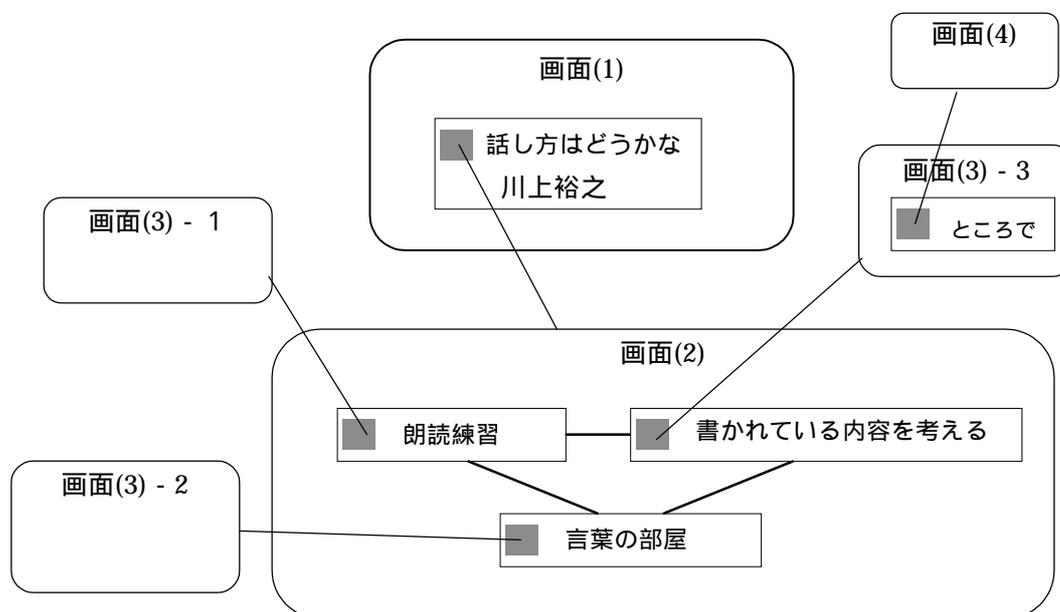
2 単元「新しい出会い」³⁸のハイパー意味マップ

前項では文学的文章をハイパー意味マップ化したものについて述べた。ここでは、説明的文章教材のハイパー意味マップについて述べよう。

この単元は、説明文教材を中心とする。ファイルを開くと画面(ウィンドウ)(1)³⁹が開く。単元「新しい出会い」として、「あのときかもしれない」・「島で見たことから」・「話し方はどうかな」・「漢字のしおり」・「ノートを活用しよう」という5つの内容があることを表している。フォルダ「話し方はどうかな」のボタンをクリックすると、画面(2)が開く。左側に学習の手順を示すフレームがあり、右側に学習内容を表す3つのフォルダがある。左上に「新しい出会い - 話し方はどうかな - 」とあるのは、この画面がどこにあるのかを簡易的に示すためのものである。現在の画面が全体のシステムの中のどこに位置するのかを階層的に示し得るところにのみ、階層的な位置の表示をしている。画面(3)以下の説明は省略する。

紹介したそれぞれの画面の関係を図示すると、図第4章-8のようになる。

図第4章-8 単元「新しい出会い」のハイパー意味マップの概念図



この節では、ハイパー意味マップをハイパーメディアとの関わりで捉え、読むことの過程にアプローチする方略として位置づけた。次節では、ここまでの主張を整理し、ハイパー意味マップの意義と課題について述べよう。

第5節 ハイパー意味マップの意義と課題

ハイパー意味マップは、第1に、パーソナル・コンピュータとマップシステムによって授業を組織化する方法である。つまり、授業におけるすべての活動を、目標に照らした上で構造化した授業構想を可能にし、同時にその授業構想を客観的に表現することができる方法である。そして、そのことによって、授業や、その中での学習活動及び学習効果を構造的・分析的に捉えやすくする。第2に、思考活動に、より直接的に働きかけることができる方法である。第3に、思考活動を、構造的・分析的に捉えることを可能にする方法である。第4に、コンピュータを用いることで初めて可能になった学習方法であり、コンピュータを思考と表現と創造とを支援する道具として用いた方法である。従来の国語科のCAIは、学習とコンピュータとを短絡的に結びつけたために、授業方法や学習活動や学習者の思考を狭めるような結果をもたらした。加えて、CAIによる学習活動によって、学習者がどのような思考活動を行うのかということについて自覚的ではなかった。このようなCAIの背景には、コンピュータをティーチングマシンとして捉えるようなコンピュータ観と、知識を得ることを第一の目的とする学習観があるといえよう。それに対して、ハイパー意味マップの背景には、コンピュータを思考と表現と創造のツールとして捉えるというコンピュータ観と、思考することを第一の目的とする学習観とがある。このようなハイパー意味マップの考え方は、従来のCAIのコンピュータや学習活動に対する考え方の限界を超えるものと考ええる。

また、以上のようなハイパー意味マップの特徴は、教師の取り組み意識の変換を要請する。ハイパー意味マップの原理であるマップシステムの考え方は、対象の構造分析を前提としているため、どのような観点を持って、どのような情報構造を対象に見だし、それをどのように学習活動に結びつけるのかということが問われるのである。従って、教師は、学習者と学習素材とをより分析的・構造的に把握しなくてはならないだろう。

ところで、意味マップは心内のネットワークを模倣したモデルであると述べた。しかし、柔構造とか無構造とかいわれる心内のネットワークと意味マップやハイパー意味マップとの関係については、「模倣」という以上には十分に論じなかった。今後、心内のネットワークと意味マップやハイパー意味マップとの関係を整理し直せば、意味マップやハイパー意味マップの意義や用法がより明らかになるであろう。

一般に、我々は、読む対象であるテキストと、読んだ結果である解釈内容の二者には自覚的であるが、その解釈内容を持つに至る過程についてはほとんど自覚していない。従来の国語科の授業においても、読むことの指導の手がかりは、読む対象であるテキストと読まれた結果である解釈内容との二者であった。そのため、対象であるテキストと結果である解釈内容とから学習者の解釈過程（思考過程）を推察するしかなかった。しかし、コンピュータというメディアは従来のメディアでは表現できなかった「過程」を表現することができる。従って、その用い方によってはテキストと解釈内容との間にある過程に直接アプローチすることができるようになる。

解釈の過程は能力が生きて働く場であるといえよう。従って、過程にこそ読むことの見方を見ることができるといえるのである。その過程に直接アプローチすることができるということは、すなわち読むことの見方に直接アプローチすることができるということである。つまり、従来は、結果から能力を推定し、間接的に国語の能力を開発するという方法のみを採っていたのが、コンピュータを用いることによって、直接的に国語の能力を開発するという方法を採用することができるようになるのである。このように、学習にコンピュータを用いるということの本質的な意義は、能力を直接開発することができるということである。

また、読むことの見方を直接開発することができるということは、読むことにたいする見方や自覚のあり方に変容をもたらすだろう。見方の変容とは、テキストと解釈内容だけに注目していたという状態から、解釈の過程に注目するという変容であり、自覚のあり方の変容とは、テキスト（対象）と解釈内容（結果）とだけに自覚的であったという状態から、解釈する過程にも自覚的にならざるを得ないという変容である。このように、コンピュータが国語の能力を直接的に開発する道具として用いられることによって、国語の能力とその見方である国語能力観や国語観は大きく変容するだろう。

上に述べたような変容とともに、コンピュータを用いて指導を行う教師の取り組みにも変容を迫られるだろう。例えば、従来「豊かな読みを育てる」とか「豊かな読みの能力を育てる」というような考え方で読みの能力を育てようとしてきたが、過程にアプローチするためには、「豊かな読み」というような能力の捉え方だけでは十分とはいえない。「豊かな読み」と言った場合、表現された解釈内容を、豊かであるかないかという基準に照らして評価し、それによって間

接的に読みの能力を捉えるという能力観があることを示している。また、「豊かな読みの能力」とは、読むこと的能力を主観的・印象的に捉える能力観である。コンピュータを用いて読むこと的能力に直接アプローチするためには、「豊かな読み」をもたらした能力そのものや、「豊かな読みの能力」の「豊か」の中身を明らかにしなくてはならない。つまり、豊かな読みの能力とは、どのような能力でどのように行われるのかを示さなくてはならないということである。コンピュータによって直接的に能力の開発ができるとしても、開発しようとする能力がどのようなものであるのかその正体を知らなければ開発が困難なのである。豊かか豊かでないかを言う前に、能力の正体を明らかにしなくてはならないのである。

以上述べたように、コンピュータを用いることによって、読むこと的能力に劇的な変化がもたらされたり、読むこと的能力に対する見方や自覚のあり方に変容がもたらされるような可能性がある。このことは、国語の学習に全く新しい可能性を開くということである。しかし、このような可能性を実現するのは、あくまでも機械を使う人間である。情報機器の影響について論じる際に、それを企画し作り用いる人間の責任を看過することはできない。コンピュータの導入によって、今後、国語科教育は新しい分野を切り開くことになるが、「機械と人間とのあるべき関係は変わらない」⁴⁰ということを念頭に置きつつ、人間の責任においてコンピュータを有効に機能させなくてはならない。

¹ ハイパーメディアはハイパーテキストに音声や画像などの各メディアを含んだもの。ハイパーテキストは、1967年テッド・ネルソン(Ted Nelson)により提唱されたもので、コンピュータによって初めて実現された新しいメディアである。一般に以下のような定義がなされる。

(ハイパーテキストは 注 久村)文字やグラフィックスなどを、特定のキーワードなどで有機的に結び合わせて作った文書、または文書を納めたプログラム。文字や文章がただ単に羅列されているだけではなく、「コンピューター」など特定の文字列を指定すると、それに関連する別の文章が自動的に呼び出される。文字と文章を意味で結びつけ、体系的に複数のファイルを参照できる。(『日経パソコン新語辞典 95年版』1995,p.459)

ハイパーメディアはハイパーテキストを含む概念であるから、本稿ではハイパーテキストを含んでハイパーメディアという。

2 太宰治『走れメロス』の冒頭部分に「メロスは単純な男であった」という表現がある。この文章の「単純な男」というフレーズはこの作品の主題に関わる重要なキーワードである。

3 (ウィンドウとは) コンピュータの画面表示の方法の一つで、画面上に領域を区切って文書や画像などを表示する機能、またはその領域。画面の中に窓を開けたように見えることからウィンドウと呼ぶ。画面上に複数のウィンドウを自由に重ねて表示できるものが多い。『日経パソコン新語辞典』p.230

4 丹藤は、奥野の解釈として、『走れメロス』(新潮社 1967.7)の解説の以下の部分を挙げる。

「人間の信頼と友情の美しさ、圧政への反抗と正義とが、簡潔な力強い文体で表現されていて、中期の、いや太宰文学の明るい健康的な面を代表する短編である。」

5 『走れメロス』の素材については、角田旅人によって示されたシラーの「人質」(『新編シラー詩抄』小栗孝則訳 改造文庫 1937)という詩編であることが定説となっている。(角田旅人 1983/10「『走れメロス』材源考」『香川大学一般教育研究』24号)拙論中の原詩は、角田の論文よりの引用である。

6 田中実(1993)は、従来『走れメロス』がどう読まれたかということについて以下のように言う。

『走れメロス』の今日の評価はほぼ長谷川・奥野氏の読みの延長線上にあり、田近洵一氏は、「この作品において、メロスの勝利は、人間不信の克服、人間性の回復を意味するものとしてうたいあげられている」(『言語行動主体の形成 国語教育の視座』昭 50.10 新光閣書店)と述べ、山田有策氏は「『走れメロス』論」(『小説教材の作品論的研究』昭和 58・5 教育出版社)で、「『走れメロス』は人間が弱さをかかえもちつつも、それを紐帯として深く結びついていくという人間の信頼の美しさと力強さをみごとに描ききった作品に他ならない。それはメロスの試練を突破しての内面の疾走という展開において、鮮烈に浮かび上がって来ると言ってもよい。」と評価する。現在、各教師用指導書の主題も、こうした捉え方の影響下にあって、ほぼ今日の『走れメロス』評価があるようである。

7 『作品別 文学教育実践史事典 第2集』p.65

8 『走れメロス』本文の引用は『新しい国語2』(東京書籍)による。

9 角田旅人(1983)は言う。

「走れメロス」は、「人質」に「物語の論理」(リアリティと言ってもよいが)を整えるという配慮がなされているだけで、ほとんど、説話における「再話」に近いものであるとの私見を記しておきたい。

¹⁰ 三浦和尚(1994)は、『走れメロス』の素材詩を授業で扱う際の功罪として以下のよう
にまとめる。

1、メリット(功)

すでに読んだことのある生徒、また荒唐無稽な話と受けとめている生徒
に対して目新しさを加えることができる。

作品のポイントがつかみやすくなる。

近代文学の成立について触れることができる。

作品の不自然な点について説明することができる。

2、デメリット(罪)

生徒から盗作との批判を免れ得ない。

主題・創作意図をとらえると言った読み方に限定されていく傾向がある。

作品そのものを忠実に読む、作品そのものに読み浸るという姿勢が失わ
れがちになる。

言葉に着目し、言葉の力をつけるという視点があいまいになりやすい。

¹¹ Dante98 は、ソフトウェアを作るソフトウェア(ツール)である。RPG(role playing
game : ロールプレイング・ゲーム)とは、役割を演じながら進めるゲームのこと。
このソフトウェアは、RPG ゲームを作成するためのソフトウェアである。このソフ
トウェアを使って教材を開発する試みは、国語科以外では実践例がある。また、RPG
ツールは、ほとんどマウス操作のみで RPG を作ることができる。パソコン経験の
浅い教師はもちろん、生徒にも使いこなすことができる。加えて値段が安い。そうい
う点で、教材作成用のソフトウェアとしてはある程度の条件は備えている数少ないソ
フトウェアの一つである。

『RPG ツール Dante98(ディスク付き)』アスキー出版局 1992(詳細は左書参照)

¹² テキストや音声、画像などのデータを編集して一つのソフトウェアを作るためのソ
フトウェアをオーサリングツールという。

¹³ RPG ツールの場合、主人公が遭遇するのは次のものである。

1. **敵キャラ** : 戦いを挑んでくる敵。遭遇した場合、戦う・逃げるなどの選択ができる。

地図上の一画面(コンピュータのCRTの一画面)にどのような敵キャラを
何組登場させるかをあらかじめ設定する。設定しなければ敵キャラは登場
しない。また、敵キャラはあらかじめつくっておく。

2. **各種イベント** : 何らかの条件を満たしていると、何らかの出来事が起こるとい
うもの。例えば、老女の話聞いた後なら扉が開くなどという仕掛けである。

地図上のある地点にそのようなイベントを設定する。イベントには、イベ

ントの図柄と出来事と条件を設定する。図柄は、人間や動物・椅子や机のような物体・何もない透明なものが設定できる。条件は、お金の額や持ち物、スイッチといわれる条件分岐などを設定できる。出来事は、そのイベントによって何が起こるかを設定する。設定できる出来事は、音を鳴らしたり、主人公やイベントを動かしたり、yes・noの答えを迫ったりとさまざまである。

14 体力や気力が上がる。武器・魔法などの アイテム や、お金を得る。

15 芳野菊子は次のように言う。

現在までに開発された国語科関係の CAI を見ると、いずれも苦心の跡が伺えるが、すでに述べたように国語科の指導内容が CAI になじみにくい性質を持っているためか一つの偏りが見られる。

一番多いのが「漢字のドリル」であり、次が「文法の学習」である。一番安全なところから着手したということであろう。(略 久村)(『国語教室の情報化』1989 明治図書 p126) 1980 年代の指摘であるが、現在も状況はさほど変わっていない。

16 『思考と行動における言語』 p.172

17 『国語教室の情報化』 p.103

18 「意味マップ法 (Semantic Mapping)」については、塚田靖彦による以下の定義に従う。

この方法は、Semantic webbing, Conceptual mapping などの用語として幾つか類似するものがあるので、ここではこれらも含めて「意味マップ法」という呼称で代表しておきたい。塚田靖彦「読みの事前指導における『意味マップ』の活用について」(『国語科教育』第36集,1989,p.75の注1)

また、「意味マップ」の詳細については、以下の論文を参照願いたい。

塚田靖彦「読むことにおける語彙の問題について 意味マップの作り方を中心に」(『上越教育大学国語研究』第3号,1989/2,pp.1-13)

19 水越敏行『情報化と学校教育』 p.13

20 作文 CAI 研究会 (1992/10/1)『おしゃべり気分で作文が書ける 作文基礎学習用 CAI』福武書店

芳野菊子 (1995/4)「海外で学ぶ子ども達のための作文教育 作文学習ソフトウェア『作文くん』と言葉の勉強」 『NEW 教育とコンピュータ』 p.106 など

21 従来の国語科の教育ソフトは、漢字学習と文法学習に偏った学習内容を持つ。それらの教育ソフトのもたらす学習環境は、ドリル型の学習と解説指導（チュートリアル）型の学習環境であった。

22 ここで紹介する実践は、塚田が研究紹介した「意味マップ」をもとに、「独自の解釈を加えて実験的な活用を試みている」というものである。また、「詩の理解活動を補助する手段として、特に経験から連想される語の意味・イメージの整理拡充のためにこの方法を活用している。」ものである。（『国語科教育実践場面の研究 子どもの言語認識の変容を促す国語科指導方法の研究』（上越教育大学言語系教育研究系国語コース,1990/3 p.12）

23 『国語科教育実践場面の研究 子どもの言語認識の変容を促す国語指導法の研究』,pp.16 - 7

24 四角内は教師によってあらかじめワークシートに印刷されている「トピック」や概念。その他は児童が記入したもの。実際のマップは、生徒の直筆であるが、ここでは書かれた内容を読みやすくするために活字を用いた。

25 本文は以下の通り（本文は縦書き）。『国語六下』（光村図書,1989,p.112）

石

草野心平

雨に濡れて。

独り。

石がいる。

億年を蔵して。

にぶいひかりの。

もやのなかに。

26 『国語科教育実践場面の研究 子どもの言語認識の変容を促す国語指導法の研究』

27 同上,pp.3 - 5

28 心内辞書・意味ネットワーク・活性伝播の概念については、主に次の書に依った。『人間の言語情報処理』（阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李光五 サイエンス社 1994年 p.47）

29 論者は、塚田の以下の論に依っている。

テキストの情報構造と読者の知識構造との仲介者である意味マップは理解の共通項によって語彙構造とスキーマとにアナログカルに結びつく（「読みの事前指導における意味マップの活用法について」『国語科教育』第36集,1989/3,p.79）

-
- 30 全体がより単純で独立的な部分から構成されるという性質を持つシステムは、一般に“モジュール(module)的”と呼ばれる。モジュール性(modularity)は、それが人工的なものであれ自然発生的なものであれ、複雑なシステムの場合によく認められる。人間の神経系も基本的にモジュール性を持つ。そのことは“機能の特殊化(function specialization)”という用語で古くから知られている。(『人間の言語情報処理』p.8)
- 31 また、コメントのマップを線条化する活動によって、作文指導を取り込むこともできる。そして、それらの活動とは次元の異なるマップとして、学習活動全体を構造化する学習のマップを作ることもできるし、学習者の自由な思考と作業の場としての作業マップを作ることもできる。
- 32 マップシステムは、次のような3つの目的を持つ方略である。
1. テクストから解釈内容へ至る思考過程を構造化する方略
 2. 異なる授業場面で作成されたマップを関連づけて構造化する方略
 3. 授業を構造化する方略
- これらの3つの方略はマップシステムの意義も表している。従来の「意味マップ」が孤立していたのに対して、マップシステムではあらゆるマップを関連づけて構造化することができる。そして、そのようなマップを用いる学習活動そのものを構造化して表現することができる。
- 33 CAI はコンピュータが支援する学習活動。広い意味では、コンピュータを用いた学習活動も指す。知識ベースをとは、知識のデータベース。
- 34 「ワンダーメモ」(株式会社シーガル,1994/12)
- Windows は Microsoft Windows Operating System, マイクロソフトウェア社
- 35 後掲資料1 参照
- 36 『石』の学習マップとかがかかれている部分もラベルであるが、他のラベルと学習活動における意味が異なるので、ここでは無視して考える。
- 37 「読みの事前指導における意味マップの活用について」(『国語科教育』第36集,1989,p.75)
- 38 『新しい国語1』東京書籍
- 39 後掲資料2 参照
- 40 芳野菊子の言葉

引用文献

《国語と認知科学（情報科学を含む）》

- 阿部純一 桃内佳雄 金子康朗 李 光五 (1994) 『言語理解の認知科学 人間の言語情報処理』サイエンス社
- 安西迪夫(研究代表者) (1990) 『国語科教育実践場面の研究 子供の言語認識の変容を促す国語指導法の研究』上越教育大学言語系教育系国語コース
- 水越俊行 小林一也 (1994) 『新学校教育全集7 情報化と学校教育』ぎょうせい
- 作文 CAI 研究会 (1992) 『おしゃべり気分で作文が書ける 作文基礎学習用 CAI』福武書店
- 清水康敬 (1993) 『教育メディアの活用』第一法規
- 芳野菊子 (1989) 『国語教室の情報化』明治図書
- アラン・ケイ (1991) 創造教育を手助けするコンピューター 「日経サイエンス」11月号
- 塚田靖彦 (1989a) 読むことにおける語彙の問題について 意味マップの作り方を中心に 「上越教育大学国語研究」3号
- 塚田靖彦 (1989b) 読みの事前指導における意味マップの活用法について 「国語教育」第36号
- 塚田靖彦 (1994) 認知科学が国語教育に示唆するもの 「国語科教育」第41号
- 芳野菊子 (1995) 海外で学ぶ子供たちのための作文教育 作文学習ソフトウェア 『作文くん』と言葉の勉強 「NEW 教育とコンピュータ」

《走れメロス》

- 高橋ひとみ (1987) 中学校二年生 走れメロス 『作品別 文学教育実践史事典 第2集』浜本純逸 松崎正治 編 明治図書
- 福井松友 (1983) 「『心の触れあい』を取り上げた作品の指導研究 太宰治 『走れメロス』」 『最新中学校国語指導法講座四』明治図書
- 尾島昭夫 (1978) 太宰治「走れメロス」の授業(五年生) 『より深い解釈を求めて』明治図書

-
- 三浦和尚 (1994) 中学校文学教材学習指導の方法 「走れメロス」の作品素材の取り扱いを中心に 「愛媛国文と教育」第 26 号
- 三谷憲正 (1992) 「走れメロス」試論 リアリズム と ロマンチシズム の相克をめぐって 「稿本近代文学」17 巻
- 田中 実 (1993) メタプロット へ 『走れメロス』 「都留文科大学研究紀要」第 38 集
- 丹藤博文 (1994) テクストの 空白 とその読み 「読書科学」第 38 巻 2 号
- 角田旅人 (1983) 『走れメロス』材源考 「香川大学一般教育研究」第 24 号

《その他》

- S・I・ハヤカワ (1985) 『思考と行動における言語』岩波書店

謝 辞

この研究の推進に当たっては、島根大学教育学部の田中瑩一先生にご指導いただきました。先生には、研究を進めるために必要なほとんどすべてのことに

ついでご指導いただきました上に、様々な方面にわたってお世話になりました。特に、パーソナル・コンピュータを用いた教材開発に関して研究しておられる技術科教育研究室の塚本正秋先生に紹介していただいたことと、日本読書学会など研究発表の場を設けていただいたことは本研究の充実のために欠くことができませんでした。このように、2年の間、実に温かく親身に研究活動を導いてくださった田中瑩一先生に心より感謝いたします。

また、そのほかたくさんの方々のお力添えがありました。教科の枠を越えてご指導いただきました塚本先生、折に触れてご指導ご助言いただきました国語教育研究室的先生方、研究発表の場を提供していただきました天理大学国語国文学会、ご指導ご助言をいただいた上に温かく励ましていただきました天理大学の恩師太田登先生と国文学国語研究室的先生方、国語科教師としての長い経験から適切なお批評ご助言をいただきました恩師稲田誠二先生、日本読書学会での発表に対して適切なお助言をいただき、その後も何かと激励していただきました筑波大学の塚田泰彦先生、この研究に対して適切なお批評とご助言及び温かい励ましをいただきました川崎市立南菅中学校の芳野菊子校長先生。これらの皆様のご指導やご助言、そして叱咤激励があって本研究をまとめることができました。皆様のご厚意に対し、ここに深く感謝いたします。

最後に、大学院での研究活動に対して様々な面でご支援いただきました大和中学校の今岡亨校長先生と青木高穂教頭先生、そして、陰日向に援助していただきました同校の職員の皆様、このような得難い職場の仲間に深く感謝いたします。