

# 文学テキストを対象とした高校生の批評文と 方略的読みの意識の関係

林 一 晟  
(2023年10月6日受理)

The Relationship between High School Students' Literary Argumentative Writing  
and Consciousness of Strategic Reading for Literary Texts.

Issei Hayashi

**Abstract:** This study examined the production of literary argumentative writing in relation to the high school students' reading consciousness during the reading of the text. The results of the study revealed the following. (1) The production of literary argumentative writing, especially in the first grade, is supported by the basic, strategic reading consciousness of the "perspective of understanding the story" and the "perspective of paying attention to the expression". (2) The "subjective perspective on the story" has a negative influence on the production of literary argumentative writing in the first and the second grades. (3) However, the "subjective perspective on the story" may have a positive effect on the production of literary argumentative writing when the "perspective of understanding the story" and the "perspective of paying attention to the expression" are firmly established in the students' mind. (4) The quality of second grade students' literary argumentative writing is enhanced by their consciousness of advanced strategic reading and argumentation, in addition to their basic consciousness.

Key words: consciousness of strategic reading, accurate reading, subjective reading

キーワード：方略的読みの意識、正確な読みの意識、主体的読みの意識

## 1. 問題の所在と研究の目的

文学テキストの「批評」は、例えば石山（1935）が〈通読－精読－味読〉を、西尾（1965）が〈素読－解釈〉を基礎として成立する価値判断として位置づけたように、テキストの読みの発展行為とされる場合もあれば、バルト（吉村訳、2005）が「時代が批評に提供する言語（実存主義、マルクス主義、精神分析）」をテキストに「当てはめる」（p.382）行為として捉え、イザー（饒田訳、1982）がテキストの読みの一貫性構築を「論理のレベルで再現しようとする試み」（p.230）として把握したように、読みに終始する行為とされる場合もある。ただ、批評を解釈とその表出として捉えるか、

---

本論文は、査読付き論文である。

その先の価値判断として捉えるかの違いは批評に対してとる立場の相違にほかならず、批評については本質的に特定の見方による読みや読みの論理的再現とその先の価値判断の両方を必要とする行為だといえる。そのため、本稿では批評を「特定の見方によってテキストの諸要素を統合し、読みの一貫性を構築・表出する行為、及び読みをもとにテキストの特性や価値を論証する行為」として理解することとしたい。

こうした批評はしばしば批評文の形式をとるが、批評文とは読みを他者が理解可能な形で提出するという点で「テキストの読みの一貫性や特性・価値を論証する文章」とであるといえる。このように、批評文とは批評を明示的に表出した文章であるため、そこでは批評の核となるテキストに対する見方や読みの論理が明示的でなければならない。よって、批評文を書くために

は読みの段階においても見方や論理が意識的である必要があるといつてよい。

このような見方や論理が意識的である読みの過程とは、間瀬 (2017) が「スキルによる過程が、固定的な手順による自動化された無意識的な過程であるのに対し、方略による過程は、文章の種類や場面に応じて自らの読みの行動を意識的・意図的に選択し、推論的に文章を理解する過程である」(p.176) と指摘するように、方略<sup>1</sup>に基づく過程である。つまり、批評文を書くための読みとは、テキストに応じて見方や読み方を意識的に選択し、読みを論理的に構築していく「方略的読み」に基づく行為なのである。そのため、批評文産出に向けた読みにおいては見方や論理を明確にするための方略的読みの意識が不可欠となる。

近年では、根拠に基づいて構築した文学テキストの読みを表出する行為として批評文の産出に注目した研究 (例えば、辻, 2021; 井口, 2022; 奥泉他, 2022) が進められる一方で、そうした批評文産出を方略的読みの意識に注目して検討する研究は十分に行われていない。

したがって、本研究では学習者が文学テキストの読みを構築する過程で読みの行動を意図的に選択する際に働く意識を「方略的読みの意識」と定位し、文学テキストに対する学習者の方略的読みの意識と批評文産出との関係性について検討することを目的とする。

## 2. 研究の仮説と方法

### 2-1. 本研究の仮説

国語教育には戦後の内容主義と形式主義の対立<sup>2</sup>に始まり「読者の主体的な行為としての読み、読者の内面的な出来事としての文学体験の成立」(丹藤, 2022: 210) を目指した主体的読みの展開と「主題などを正確に読み取ることに主眼が置かれ」(高木, 2000: 77) た「読解指導」の展開とに発展した歴史的経緯があり、特に文学教育では前者の達成により重きが置かれる傾向にある。だが、批評ではテキストの読みの一貫性を論理的に構築することが求められる点に鑑みると、むしろ文学批評においては物語内容や表現の正確な理解とその理解過程をより意識する必要があるのではないか。本研究では「正確な読みの意識が高い学習者の方が産出した批評文の質が高く、主体的読みの意識以上に批評文の質の向上を左右する要因となり得る」という仮説を設定し、研究の方法を定めることとした。

### 2-2. 研究手続きの概要

高校1・2年生を対象に文学テキストを学習材とした授業実践を行い、まとめの活動として批評文の作成、

活動後に学習の振り返りとして意識調査を目的とした質問紙調査を実施する。学年を縦断して対象者を設定したのは、学年によって読みや意識に相違が見られる可能性があり、それに応じて批評文産出との関係も異なることが予想されるためである。

本研究の目的である批評文産出と方略的読みの意識の関係は実践において回収した批評文と質問紙調査をもとに検討する。まず批評文の質と意識の関係を図るために、批評文を得点化したうえで得点群間における意識比較を行う。さらに意識と批評文の内容との関係を見るべく、批評文に出現する要素をコード化して要素を数値化し、意識の高一低群間において要素数の比較を行う。

### 2-3. 実践の概要

北陸地方の公立高校に在学する1年生234名、2年生167名の計401名を対象に実践を行った。対象校は学力中位の進学校であり、普通科と探究科で構成される。1年生は「言語文化」の5～7単位時間で「羅生門」を学習材として実施し、2年生は「現代文」の10～15単位時間で「山月記」を学習材として実施した。学習者は各担当教員による授業を通して学習材の内容を理解し、その後課題の提示を受けて批評文作成に取り組んだ。本実践では典拠との比較をテキストの見方として設定し、課題は「作品を執筆した作家の意図を典拠との比較を通して分析する」というものとした。字数はともに800～1,000字を目安とし、論理的な文章構成を意識した「文章構成」、課題として設定された見方に沿って分析する「比較」、物語内容や表現に注目する「テキストの読み」の3観点3段階のループリック(省略)を提示した。なお、担当教員は授業実践にあたり「批評文」を根拠に基づいて作家の意図を論証する文章として理解し、その認識を共有している。

### 2-4. 質問紙調査の設計

質問紙調査の項目は学習者がテキストの読みに専念した批評文の課題が提示される以前の状況、すなわち批評文作成に取り組む前の段階における読むことの意識、ならびに批評文を作成する際に抱く書くことの意識の2つの観点から作成する。

方略的読みの意識は研究仮説に基づき、主体的読みの意識と正確な読みの意識とする。ただここで留意すべきは、住田他 (2016) の慣習的知識の習得過程が教師の指導を起点とするように、学習者の方略的読みの意識が今回の実践以前の彼らの学習をデザインしてきた教師の指導観に影響を受ける点である。教師の指導観は学習指導要領に拠るところも大きく、現行の中学校学習指導要領を確認すると中学段階では場面や心情の変化、物語の展開といった物語構造・内容の把握と、

表現の効果や表現の仕方の理解が指導事項として示されている (pp.36-37)。このことから、対象となる1年生は入学以降最初の小説単元の学習に際して、物語内容の展開に沿った読みや表現の効果に注目する方略的読みの意識をもってテキストの読みに臨むことが予想される。したがって、正確な読みの意識については物語展開や表現に沿った読みの意識としたうえで、方略的読みの意識は以下の3つを設定する。

- A: 物語の展開に沿って読み進める「物語内容視点」の方略的読みの意識
- B: 表現の効果に注意して読む「表現視点」の方略的読みの意識
- C: 自己への主体化を意識して読む「自己関連視点」の方略的読みの意識

読むことの意識が批評文作成から時間的な間隔を置いた意識である反面、書くことの意識は批評文作成を遂行する最中に学習者が抱く意識であるため、当然批評文産出との関係は強いことが予想される。この点を考慮し、書くことの意識は批評文作成に対して直接的に寄与する行為を軸として、以下の3つに設定する。

- D: 批評文の課題を意識してテキストを読み返す「再読」の意識
- E: 課題の条件である典故との比較に注意して批評文を書く「比較」の意識
- F: 論理構成に留意して批評文を書く「論理構成」の意識

質問項目はA～Fにそれぞれ3項目ずつ設ける。項目は以下のとおりである。

- A 登場人物の心情の変化について順を追って理解すること
- A 登場人物が行動をおこした理由を理解すること
- A 物語の出来事について順を追って理解すること
- B 表現の工夫(「この男のほかには誰もいない」「誰にもわからない」の繰り返し表現や人称の変化等)が持つ意味や効果を推測すること
- B 比喩表現(「にきび」「古い宮殿の礎」等)が表す意味や効果を推測すること
- B 特殊な表現(「Sentimentalisme」「」が振られた「さだめ」等)が持つ意味や効果を推測すること
- C 登場人物と自分を比べたり重ねたりして読むこと
- C 読み取ったことを自分の生活や経験にあてはめて理解すること
- C 自分の身近な出来事や経験、知識を使って読む

こと

- D 作者が読者に伝えたかったことを表すうえでの表現の工夫の効果を推測すること
- D 作者が読者に伝えたかったことを表すうえでの比喩表現の効果を推測すること
- D 作者が読者に伝えたかったことを表すうえでの特殊な表現の効果を推測すること
- E 2つの作品の異なる点を多様な視点から発見すること
- E 2つの作品の異なる点を関連づけて作者が読者に伝えたかったことを推測すること
- E 2つの作品の異なる点をいくつか選択してそれらが持つ意味を深く考察すること
- F 文章構成(段落)を意識して書くこと
- F 2つの作品を比べる観点を明確にして書くこと
- F 論理的なつながりや伝わりやすさ意識して書くこと

なお、質問項目はA～CとD～Fとを二分したうえで順番をシャッフルし、回答は5件法(5:とても意識した～1:意識しなかった)によって求める。

ただ、先述のとおり意識調査は実践後に学習者が学習を振り返る事後調査として実施する。これは学習の文脈を調査によって分断することを避けるための配慮によるものである。だが、このことは回答に際して学習者が自身の作成した批評文に沿って意識を修正する余地を生み出し、今回の調査対象である批評文課題の提示以前の状況における読むことの意識の調査を阻害する恐れがある。そのため、次の2つの手立てを講じることでこの点については対応することとした。まず、読むことの意識の項目以前に「『羅生門』(『山月記』)を読む時(レポートを書く前の時間)に気をつけたことについて質問します」という文言を設けることで、読むことの意識はあくまでも批評文の作成以前の学習や読みにおける意識であることを学習者に印象づける。次に、同時に回答を求めた書くことの意識において批評文作成時における再読の意識(書くことの意識D)を問うことで、学習者が再読の意識と読むことの意識を差異化できるようにする。

## 2-5. 評価基準の設計

批評文の水準は、批評文がテキストに対する見方や論理を明示する文章であるという点に則り、一貫性や論証性を基準に設計する。

水準作成にあたっては、学習者の批評文の論理構造を捉えるべく文の性質に基づきコード化を行い、コードごとの論理関係を分析した。一例を挙げると、「2つ目は、主人公の考えです。前者は、雨やみを待った

めに羅生門に訪れ、飢え死にするか盗人になるかを考えていました。一方後者では、人目につかないところに隠れるために羅生門に訪れ、盗みを働こうと考えていました。ここから、二人の主人公の悪に対する考えが根本的に異なっていることが伺えます」という文については、文の性質から傍線部は「典拠との相違」、点線部は「相違分析」としてコード化し、両コード間にはテキスト解釈の対象となる相違点の分析（意味づけ）という関係を見出した。

以上の作業を401名すべての批評文に対して行い、その後論理の関係を抽出してその共通性を探った結果、学習者の批評文には論証性に応じた3つの段階的水準が存在することが明らかになった。

さらに、学習者の批評文は分析の対象や手法<sup>3</sup>の種類や多寡もそれぞれ異にしていた。そのため、評価基準の作成においては対象・手法の階層化を行う必要がある。階層化はまず課題に示された見方に沿って分析する「典拠との違いや類似」を第1段階とし、先述した中学段階の指導事項を基に「テキストの内容」を第2段階、「文学的表現」等を第3段階とした。この階層に応じて水準1に該当する批評文を1～3点、水準2を4～6点、水準3を7～9点の幅で得点化した。設定した評価基準を表1に示す。

表1 批評文の評価基準

水準	批評文の論証性	分析対象・手法	得点
3	複数の水準2の分析から作家の意図等を導出できている	文学的表現・表現方法 外部テキスト 自己の経験知	9
		----- テキスト内容	8
		----- 典拠との相違や類似	7
2	作家の意図等との一貫性をもって水準1の分析ができている	文学的表現・表現方法 外部テキスト 自己の経験知	6
		----- テキスト内容	5
		----- 典拠との相違や類似	4
1	テキスト解釈の対象を論理的に分析できている	文学的表現・表現方法 外部テキスト 自己の経験知	3
		----- テキスト内容	2
		----- 典拠との相違や類似	1

### 3. 調査結果と分析

#### 3-1. 得点と意識の関係

分析の対象は批評文及び質問紙調査の回答を得られた1年生204名、2年生127名の計331名とし、稿者が得点化を行った。得点の内訳は以下のとおりである。なお、括弧内は1年生/2年生の人数を示す。

0点：58(31/27) 1点：69(54/15) 2点：37(25/12)  
 3点：17(12/5) 4点：51(46/5) 5点：48(15/33)  
 6点：12(3/9) 7点：5(4/1) 8点：20(10/10)  
 9点：14(4/10)

各意識の平均は表2の結果となった。括弧内は標準偏差を示す。

表2 意識の平均

読むことの意識					
物語内容視点		表現視点		自己関連視点	
1年生	2年生	1年生	2年生	1年生	2年生
12.9 (1.45)	12.9 (1.45)	10.8 (2.01)	11.2 (2.45)	10.3 (2.31)	10.9 (2.42)
書くことの意識					
再読		比較		論理構成	
1年生	2年生	1年生	2年生	1年生	2年生
10.4 (2.30)	10.8 (2.48)	12.8 (1.76)	12.5 (2.02)	12.2 (1.60)	11.5 (2.10)

批評文の質と意識の関係を検討すべく、得点をもとに批評文を表1の得点に応じて最下位群（0点）、下位群（1～3点）、中位群（4～6点）、上位群（7～9点）に分け、各群の意識の平均を求めた。

はじめに批評文産出との密接な関係が予想される書くことの意識について検討したい。結果は表3のとおりである。括弧内は標準偏差を示す。

1年生の意識の高さがすべて上位群を最大値としていくことから、意識の高さが得点上位群の条件である可能性が示唆された。一方の2年生の意識にはばらつきが見られるものの、「比較」については上位群が最も高く、最下位・下位-中位・上位間で大きな差が確認できる。ここから、課題の条件である典拠との比較を意識して書く、すなわち課題状況（見方）に沿って書くことの意識は得点の高さに関係がある可能性が両学年に共通して指摘できる性質として明らかになった。しかし、「再読」については2年生の値は平板化しており、1年生もまた最小値が中位である点に他の意識との相違が見られるため、得点への影響関係は見出しにくい。では、課題提示以前の読みの意識は得点

とどのような関係があるのだろうか。

表3 各得点群における書くことの意識の平均

学年	得点群	再読	比較	論理
1年	上位	11.7 (2.70)	14.0 (1.11)	13.2 (1.72)
	中位	10.0 (2.24)	12.8 (1.65)	12.0 (1.69)
	下位	10.4 (2.18)	12.9 (1.56)	12.4 (1.27)
	最下位	10.4 (2.25)	11.8 (2.24)	11.8 (1.91)
2年	上位	10.7 (2.57)	13.0 (2.41)	11.7 (2.12)
	中位	10.6 (2.54)	12.7 (1.73)	11.2 (2.12)
	下位	11.0 (2.21)	12.2 (2.01)	11.8 (1.69)
	最下位	10.7 (2.59)	12.1 (2.01)	11.7 (2.40)

得点群ごとの読むことの意識の平均値を表4に示す。括弧内は標準偏差を指す。

表4 各得点群における読むことの意識の平均

学年	得点群	物語	表現	自己
1年	上位	13.8 (1.57)	11.7 (1.94)	10.6 (2.06)
	中位	13.0 (1.28)	10.8 (1.99)	9.8 (2.58)
	下位	12.8 (1.35)	10.6 (1.98)	10.4 (2.09)
	最下位	12.5 (1.74)	10.5 (2.05)	10.9 (2.25)
2年	上位	13.3 (1.24)	11.7 (2.55)	10.8 (2.84)
	中位	12.5 (1.53)	10.8 (2.51)	10.4 (2.44)
	下位	13.0 (1.32)	11.1 (2.44)	11.3 (2.44)
	最下位	13.2 (1.42)	11.6 (2.11)	11.5 (1.71)

「物語内容視点」及び「表現視点」については、1年生では上位群を頂点として最下位群から値が段階的に上昇しており、2年生ではばらつきはあるものの1年生同様上位群が最大値であった。これに対し、「自

己関連視点」では両学年ともに最下位群が最大値である共通性が確認された。これらの結果から、各意識については以下の仮説を設定することができる。

- ①「物語内容視点」は批評文産出に正の影響をもたらす
- ②「表現視点」は批評文産出の一助となる
- ③「自己関連視点」は批評文産出に負の影響を及ぼす

ただし、2年生については「物語内容視点」ならびに「表現視点」の値に上位群と最下位群ではほとんど差が見られない。この点は1年生と2年生の間において、意識と批評文の内容との関係に纏わる学年差が生じていることを示唆する点として、留意すべき点であるといえる。

### 3-2. 読みの意識と批評文の要素の関係

上記の視点をもとに、方略的読みの意識が批評文の内容に与える影響を検討すべく、平均値に応じて各意識を高・低群に分け、批評文を構成する各要素<sup>4</sup>が出現した割合を比較する。要素については2-5に示した手順に従ってコード化しており、3-1で検討した得点との関係と差異化するために誤読や論理の飛躍等、得点に結びつかないものも含めた。要素は表5～7に示したとおりであるが、「文学的表現分析」は実数が5に満たなかった「タイトル分析」「文学的表現分析」「表現方法分析」「物語構成分析」を統合した、文学固有の表現を分析した要素を指す。学年及び意識ごとに高・低群間で割合の比較を行い、その差について考察する。差については10%以上の差が認められた場合に、注目すべき差として判断する。ただし、実数5未満の要素については比較の対象外とし、水準3の要素として見られた「外部テキストによる分析」「作家の技巧の評価」はすべての意識において実数5未満であったため表からも除外した。表の数値は上部が群の人数に対する要素の比率（要素の出現した割合）を、下部の括弧つきの数値が実数を意味する。なお、高・低群の該当数はそれぞれ1年生/2年生の順に「物語内容視点」高群117名/82名・低群87名/45名、「表現視点」高群113名/58名・低群91名/69名、「自己関連視点」高群97名/77名・低群107名/50名となった。

まず「物語内容視点」から検討していく。結果は表5のとおりである。

順に1年生から見ていくと、1年生は水準1すべての要素において高群の値が高く、特に「テキスト分析」「文学的表現分析」が10%以上高い。これらは「物語内容視点」が水準1を満たすための要因となっていることを意味する。また、水準2の要素についても高群がわずかに高い。さらに水準3も「作家の意図」は高

群が10%以上高く、この「作家の意図」は量的に水準3の要素の大部分を占めている。このことから、水準3を満たす点でも意識の高さは寄与していることがうかがえる。以上の分析より、1年生にとっては「物語内容視点」が批評文産出の基盤的意識として働いたと結論できる。

対して2年生は水準3の「作家の意図」のみ10%以上の差が認められたが、水準1では水準1への到達の絶対条件となる「相違・類似分析」や1年生に差が確認された「テキスト分析」において低群が高いという結果となった。以上の結果から、2年生の批評文産出は必ずしも「物語内容視点」によるとはいえず、ここに学年の差が確認された。

続いて「表現視点」に移る。結果は表6となった。

1年生の水準1を見ると、「自己の経験知による分析」を除く要素は高群が高く、特に「テキスト分析」には顕著な差が存在する。したがって、「表現視点」は水準1の達成に緩やかな正の影響を与えていると

いってよい。また、水準3に関しても「作家の意図」は高群が顕著に高いことから、水準3の到達要因となっていることが指摘できる。これらの点に鑑みると、「物語内容視点」ほどの蓋然性はないにせよ、「表現視点」もまた1年生の批評文産出に緩やかな正の影響をもたらす意識であったと判断できる。

だが、2年生では水準1の「相違・類似分析」「テキスト分析」は「物語内容視点」同様、低群が高い結果となった。したがって、「表現視点」もまた2年生の批評文産出を規定する意識とはいえず、「物語内容視点」と「表現視点」は批評文産出への影響という点で類似傾向にあることが明らかになった。

最後に「自己関連視点」を検討したい。結果を表7に示す。

1年生は特に水準1の要素において他の意識との相違が現れた。「相違・類似分析」「文学的表現分析」は必ずしもその差が大きいとはいえないものの、他の意識とは対照的に低群が高いという結果となった。この

表5 「物語内容視点」の方略的読みの意識の群間比較

水準	要素	1年生		2年生	
		高群	低群	高群	低群
3	作家の意図	71.8 (84)	52.9 (46)	78.0 (64)	64.4 (29)
	テキストの主題	5.1 (6)	6.9 (6)	0.0 (0)	6.7 (3)
	自己との関連	6.0 (7)	9.2 (8)	8.5 (7)	4.4 (2)
2	相違・類似の効果	2.6 (3)	4.6 (4)	9.8 (8)	11.1 (5)
	文学的表現の効果	2.6 (3)	2.3 (2)	8.5 (7)	8.9 (4)
	作家の意図	91.5 (107)	89.7 (78)	91.5 (75)	88.9 (40)
	テキストの読み	9.4 (11)	5.7 (5)	7.3 (6)	8.9 (4)
1	相違・類似分析	91.5 (107)	89.7 (78)	78.0 (64)	84.4 (38)
	テキスト分析	52.1 (61)	28.7 (25)	64.6 (53)	71.1 (32)
	文学的表現分析	25.6 (30)	11.5 (10)	31.7 (26)	22.2 (10)
	自己の経験知による分析	14.5 (17)	8.0 (7)	20.7 (17)	11.1 (5)

表6 「表現視点」の方略的読みの意識の群間比較

水準	要素	1年生		2年生	
		高群	低群	高群	低群
3	作家の意図	70.8 (80)	54.9 (50)	75.9 (44)	71.0 (49)
	テキストの主題	6.2 (7)	5.5 (5)	1.7 (1)	2.9 (1)
	自己との関連	6.2 (7)	8.8 (8)	5.2 (3)	8.7 (6)
2	相違・類似の効果	3.5 (4)	3.3 (3)	8.6 (5)	11.6 (8)
	文学的表現の効果	1.8 (2)	3.3 (3)	13.8 (8)	4.3 (3)
	作家の意図	90.3 (102)	91.2 (83)	91.4 (53)	89.9 (62)
	テキストの読み	9.7 (11)	5.5 (5)	3.4 (2)	11.6 (8)
1	相違・類似分析	92.0 (104)	89.0 (81)	79.3 (46)	81.2 (56)
	テキスト分析	46.9 (53)	36.3 (33)	63.8 (37)	69.6 (48)
	文学的表現分析	23.9 (27)	14.3 (13)	32.8 (19)	24.6 (17)
	自己の経験知による分析	11.5 (13)	12.1 (11)	20.7 (12)	14.5 (10)

差はわずかな差でしかないが、その特異性に鑑みると閑却し得ない差である。特に「相違・類似分析」の欠如は得点0の特徴であるため、この点に関しては「自己関連視点」が批評文産出に負の方向づけをする可能性を指摘せざるを得ない。その反面、「テキスト分析」については高群が顕著に高く、したがって1年生の学習者は「自己関連視点」によってテキストの分析に焦点化された結果、典拠との相違や類似、文学固有表現の分析にまで意識が及ばなかったことが推測できる。

加えて、「自己関連視点」の負の影響は特に2年生において顕著に見られた。水準1では「自己の経験知による分析」以外の要素は低群が高く、「相違・類似分析」「文学的表現分析」には大きな差が認められる。それに対し、「自己の経験知による分析」は高群の高さが著しく、2年生の結果からは批評文産出を学習者自身の経験と結びつける方向へと促すとともに、水準1を満たすための要素の出現を阻害する傾向を「自己関連視点」に見出すことができる。

表7 「自己関連視点」の方略的読みの意識の群間比較

水準	要素	1年生		2年生	
		高群	低群	高群	低群
3	作家の意図	67.0 (65)	60.7 (65)	75.3 (58)	70.0 (35)
	テキストの主題	3.1 (3)	8.4 (9)	2.6 (2)	2.0 (1)
	自己との関連	5.2 (5)	9.3 (10)	11.7 (9)	0.0 (0)
2	相違・類似の効果	4.1 (4)	2.8 (3)	6.5 (5)	16.0 (8)
	文学的表現の効果	1.0 (1)	3.7 (4)	7.8 (6)	10.0 (5)
	作家の意図	91.8 (89)	89.7 (96)	90.9 (70)	90.0 (45)
	テキストの読み	7.2 (7)	8.4 (9)	6.5 (5)	10.0 (5)
1	相違・類似分析	88.7 (86)	92.5 (99)	75.3 (58)	88.0 (44)
	テキスト分析	49.5 (48)	35.5 (38)	66.2 (51)	68.0 (34)
	文学的表現分析	16.5 (16)	22.4 (24)	23.4 (18)	36.0 (18)
	自己の経験知による分析	14.4 (14)	9.3 (10)	22.1 (17)	10.0 (5)

## 4. 考察

### 4-1. 読みの意識が批評文産出に与える影響

分析の結果、1年生の批評文産出は「物語内容視点」及び「表現視点」に支えられており、特に「物語内容視点」は批評文産出の基盤的意識として機能することが明らかになった。一方、「自己関連視点」については学習者をテキスト自体の分析に没入させる傾向が見られ、典拠との比較のような特定の見方によるテキスト分析とは対立する関係が示唆された。この傾向は2年生に顕著であり、「自己関連視点」と特定の見方による分析との負の関係性はどの学年段階でも生じ得る可能性が指摘できる。

以上のことから、批評文産出において正確な読みの意識は主体的読みの意識よりも批評文の質の向上に機能するという本研究の仮説は支持される結果となった。批評文の指導においては、物語内容や表現の正確な理解を促す方略的読みの意識を読解指導の段階で定着させる必要があることが指摘できる。

### 4-2. 批評文学習における主体読みの意識の位置

ただし、表4の得点群ごとの意識の平均値を見ると、意識の影響を受けやすい1年生の「自己関連視点」は最下位群に続いて上位群に高い値が出ている。この結果に加えて批評文産出の基盤となるその他の意識が上位群に最も高い値を見ることができるところに鑑みると、「自己関連視点」は「物語内容視点」や「表現視点」が定着している場合においては批評文産出に対して有効に機能する可能性も考えられる。

つまり、「自己関連視点」は単独では批評文産出に負の影響を与えるが、「物語内容視点」や「表現視点」といった正確な読みの意識が定着し、3つの意識が統合される場合においては、批評文産出に正の影響を与えることが期待できるということである。この点に鑑みれば、正確な読みの意識は主体的読みの意識を支える意識であり、学習者は正確な読みによってテキストの読みを主体的・能動的なものへと発展させていく可能性が高い。

よって、批評文の学習ではまず物語展開をおさえる意識や表現の効果に注目する意識といった正確な読みの意識の形成を第一段階とし、続く第二段階として読みを主体化する意識を涵養することが望まれる。特に2年生において「自己関連視点」と批評文産出との負の関係性が顕著であったことから、主体的読みの意識が学習者の読みを規定していく傾向を見ることができると、正確な読みの意識と主体的読みの意識の段階的指導は1年生の時点から行っていく必要がある。

#### 4-3. 学年差に見る批評文産出における意識の複合性

上記の点に加えて、分析結果からは1年生の批評文産出が正確な読みの意識に影響を受けやすいのに対し、2年生は「自己関連視点」を除いて影響関係がほとんど認められないという相違が浮き彫りになった。中学校学習指導要領において「物語内容視点」や「表現視点」の読み方が明記されていることを踏まえれば、1年生は中学段階で指導された定型的な読み方をどれだけ意識的なものとして内化できているかに応じて批評文の得点や内容に差が生じるのに対して、2年生はその差がほとんど解消されていることを学年差は示唆しているといえる。

この要因を探るべく学年間で批評文の得点の平均値を比較したところ、1年生が2.75点であるのに対し2年生は3.70点と高く、*t*検定の結果からもこの差は有意であることが示された ( $t(329)=3.26, p<.01, d=0.37$ )。得点化は批評文の論証性と課題に沿った読みや視野の広さを基準とすることから、2年生は1年生よりも論証能力が高く、見方に沿ってテキストを全体的に分析できていることが比較結果からは把握できる。この点から、2年生は高校国語科の学習を通して定型的な読みを超えたより高次のテキスト解釈や論証の方法を習得していたために、批評文の産出が定型的な読みの意識に依存しなかったことが推測できる。このことは学習指導要領の記述からも指摘でき、対象とした2年生が履修する旧課程の「国語総合」読むことの指導事項を確認すると、高校段階では内容を的確に読み取ることに加えて文学テキストを読み味わうために「なぜこのように書いているのか」(p.23)を推測する読みが設定されており、書くことでは文章構成に限らず「論理の構成や展開を工夫」(p.19)することが求められている。このように、2年生は表現意図の推測的読みを目指してテキストを全体的に読み深め、論理構成・展開の工夫により質の高い論証を行う意識が醸成されていたことが想定できる。

このような学年差の持つ意味を踏まえれば、批評文の産出は本研究で調査した定型的な読みの意識に加えてより高次の方略的読みの意識や、今回の調査項目では問いきれなかった論証の意識が関与していると判断でき、したがって批評文産出における意識はより複合的な意識として捉えられる必要があることが指摘できる。同時に、批評文の指導においては定型的な意識に加えて高次の読みの意識や論証の意識の定着が望まれるといえる。

## 5. 結語

本研究では批評文産出を文学の読みの視座から捉えたうえで、学習者がテキストの読みの段階で抱く方略的読みの意識との関係性において検討した。調査の結果、以下のことが明らかになった。

- ①特に1年生の批評文産出は「物語内容視点」「表現視点」の定型的な方略的読みの意識に支えられている
- ②「自己関連視点」単独では両学年ともに批評文産出に負の影響を及ぼす
- ③ただし、「自己関連視点」は「物語内容視点」「表現視点」が学習者に定着している場合は批評文産出に正の影響をもたらす可能性がある
- ④2年生の批評文は定型的な意識に加えてより高次の方略的読みの意識や論証の意識によって質が高められている

文学教育においては学習者がいかに文学テキストと切実な関係を結ぶかという主体的な読みが指導の要として位置づけられてきた。だが、本研究の結果からは、批評文を書くことにおいてはそうした主体的な読みだけでなく、テキストを的確に理解するための正確な読みの意識や、広い視野をもって読み深めるための高次の方略的読みの意識、論理構造を明確にするための論証の意識の定着が図られなければならないことが判明した。

さらには、主体的読みの意識は正確な読みの意識を定着させた後の段階において涵養を図るべき意識であり、批評学習においては学習者が3つの方略的読みの意識を有機的に接続させ、それらを意図的にテキストの読みへと適用させていくための支援が求められることが明らかになった。

では、このような批評文産出における方略的な複合的意識は、批評文の学習を通じてどのように定着させることができるのか。今回明らかになった方略的な複合的意識を涵養するための指導方法の設計が、今後の課題である。

### 【注】

1. 本稿では「方略」を「各々の読者が自らの読みの目標を果たすために意識的に選びとる行動」(山元, 2005:370)として理解する。
2. 戦後においては西尾・時枝論争や生活綴り方教育と作文教育の対立といった形で内容主義と形式主義の対立は勃発しており、井上(2007)はこの対立について「内容主義では子どもの生活や生き方に焦点



が置かれ、形式主義では技能的・スキルの面が強調されている。これは、ひいては「人格形成」（道徳教育的な）か「学力形成」かという問題とも関係してくる」（p.35）と約言している。

3. 表1の「分析対象・手法」について説明を加えると、「文学的表現」とは比喩やタイトル等といった文学固有の表現それ自体を、「文学的表現方法」とは同一表現の繰り返しや人物の人称の変化等といった技巧的な表現方法を指し、「外部テキスト」は作家や作品執筆当時の社会状況に纏わる情報による分析を、「自己の経験知」はテキストの内容に関する学習者が実生活で見聞した情報や人間の性質に係る情報による分析を意味する。
4. 各要素は学習者の批評文に出現したすべての要素を指すが、表1の「分析対象・手法」はそれらのうちで類似した要素を概括して作成しているため、要素名は異なる名称となっている。

## 【引用文献】

- 井口あずさ（2022）。「国語科教員養成の初期段階における「読むこと」の指導開発の試み－批評文作成を通して－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』142, pp.249-252.
- 石山脩平（1935）.『教育的解釈学』賢文館.
- 井上尚美（2007）.『思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－』明治図書.
- 奥泉香・土井一生・田中大裕・金田富起子（2022）.「アニメーション批評の専門家と国語科との連携で批評文を学習する試み－ひろしまアニメーションシーズンにおける中学生に焦点を当てたアニメーション教材の活用可能性－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』143, pp.295-298.
- 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子（2016）.「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び－「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析－」『国語科教育』79, pp.39-46.
- 高木まさき（2000）.「読むことの教育に「面白さ」と「役に立つ」という実感を」『全国大学国語教育学会発表要旨集』98, pp.76-79.
- 丹藤博文（2022）.「文学的文章の領域における実践に関する研究成果と展望」全国大学国語教育学

会編『国語科教育学研究成果と展望Ⅲ』溪水社, pp.209-216.

- 辻尚美（2021）.「批評する力を育成する文学的文章の学習指導」『月刊国語教育』593, pp.16-21.
- 西尾実（1965）.「国語国文の教育」『西尾実国語教育全集』第1巻, 教育出版, pp.15-191.
- 間瀬茂夫（2017）.『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社.
- 山元隆春（2005）.『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて－』溪水社.
- Barthes, R. (1964). *ESSAIS CRITIQUES in ŒUVRES COMPLÈTES*, Éditions du Seuil. 吉村和明【訳】（2005）『ロラン・バルト著作集5』みすず書房.
- Iser, W. (1976). *DER AKT DES LESENS*, Wilhelm Fink Verlag. 轡田収【訳】（1982）.『行為としての読書』岩波書店.
- 文部科学省（2010）.『高等学校学習指導要領（平成22年告示）解説国語編』  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_02.pdf)（2023年6月25日確認）
- 文部科学省（2017）.『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf)（2023年6月25日確認）

## 【付記】

本稿は、2022年10月16日（日）（於、千葉大学）に開催された第143回全国大学国語教育学会大会の研究発表「文学テキストを対象とした高校生の批評文と読みの意識」をもとに、大幅に加筆・修正を施したものです。拙い発表にご質問・ご助言いただきました方々に厚くお礼申し上げます。

## 【謝辞】

本研究のために快く資料の提供や授業者としてご協力いただきました先生方に厚くお礼申し上げます。

（主指導教員 間瀬茂夫）