

説明文を批判的に読む力を養い、 自らの表現活動に生かそうとする生徒の育成

岡崎市立北中学校 教諭 白形 奈穂

<研究の概要>

3年生国語「作られた「物語」を超えて」を教材として、説明文を批判的に読み、多面的に評価する活動を行った。その手だてとして、チーム学習への意図的支援、構成表を用いての既習説明文との比較、評価の可視化などを行った。また、評価活動で学んだことを生かして、生徒自身の作文をより分かりやすくするために推敲した。

<検索用キーワード>

3年国語 説明文 チーム学習 作文の推敲 批判的な読み別支援教育

1. 主題設定の理由

本学級の生徒たちは話し合い活動やチーム学習において、活発に意見を出し合い、分からないことは素直に「分からない」と言って教え合える雰囲気がある。しかし、国語科の文章読解においては、具体例と主張との関係性を把握して読んだり、筆者が一般化して述べている内容を自分自身の実生活に落とし込んで理解したりすることへの弱さが感じられる。中学校学習指導要領（平成29年告示）によると、中学校では、「伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすること」「文章を読んで根拠の明確さや論理の展開、表現の仕方等について評価すること」に課題があるとしており、本学級の生徒の課題とも重なる部分がある。従って、「読むこと」における指導内容にあるように、「文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること」「文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること」を主な手だてとして、本学級の生徒の課題の改善につなげたいと考えた。

本研究で扱う教材は、教科書『国語3』（光村図書）に収録されている、「作られた「物語」を超えて」という、ゴリラを専門に研究し、多くの著書を執筆している山際寿一博士が書下ろした説明的文章である。かつてゴリラが凶暴で好戦的な動物であるという「物語」が作られたために、多くのゴリラが殺されてしまったという例を用いて、人間の性質とその性質によってさまざまな悲劇が引き起こされることについて問題提起している。本文を読み解くためには、「物語」という比喻を用いた筆者の意図や、ゴリラの事例を広く人間社会における問題として一般化していく筆者の論理の展開を正しく理解する必要がある。筆者の論理の展開に着目して読ませることで、筆者の主張を自分たちの問題として受け止め、実生活に役立てていけるようにしたい。

これまでに生徒たちは、1年生時より国語の授業で4つの説明的文章に触れ、読解に取り組んできた。本研究で生徒たちは、これまで学習してきたことを活用し、筆者の論理の展開について評価する活動を行う。チーム内での話し合い、チーム間での意見の交流、そして既習説明文との比較によって、本文における筆者の論理の展開について様々な視点から吟味し、読みを深めさせたい。筆者の挙げる事例と筆者の主張とのつながりを「分かりづらい」と感じている生徒には、その「分かりづらさ」を分析し、批判的に読ませることで、筆者の主張への理解を深めることにつなげたい。また、論理の展開を評価する活動を通して、自分自身の考えや主張を伝える文章を、読者に分かりやすく伝えることを意識して推敲できる力を付けたい。

2. めざす生徒の姿

本研究の主題に迫るため、目指す生徒の姿を次のように設定した。

- (1) 説明文の表現や構成に着目し、批判的な読み方によって、その説明文の価値を評価できる生徒
- (2) 説明文で学んだ工夫を、自分自身の表現活動に生かすことができる生徒

3. 研究の仮説と研究の手だて

仮説と手だてを述べる前に、本校で行っている研究の概要について説明しておきたい。本校では令和3年度より、「自立的に生きるための資質・能力を育む教育の創造—学び方と学ぶ内容を両立したチーム学習を通して—」を主題として研究を行っている。授業はチーム学習を中心として構成しており、「自立的に学び続ける生徒」の育成を目指す。その手だての1つに、「輝ターゲットに向かう教師支援」がある。「輝ターゲット」とは、「各教科の見方・考え方を働かせた生徒の考え」を指している。授業の中で生徒たちをこの輝ターゲットに向かわせるために、チーム学習や生徒の意見を「つかむ」、個人やチームの考えを「つ

なく、輝ターゲットに「みちびく」という3つの段階での教師支援のあり方について研究を進めている。

以上をふまえ、めざす生徒の姿に近づけるための仮説と手だてを考えた。

《めざす生徒の姿（1）に対する仮説》

中学校でこれまでに学習した説明文と、本実践の教材である説明文とを比較することで、より多面的な視点から評価することができるだろう。

【手だて①】生徒が国語科の見方・考え方を働かせた考え（輝ターゲット）に到達できるように、3つの段階「つかむ」「つなぐ」「みちびく」に分けたチーム支援を行う。

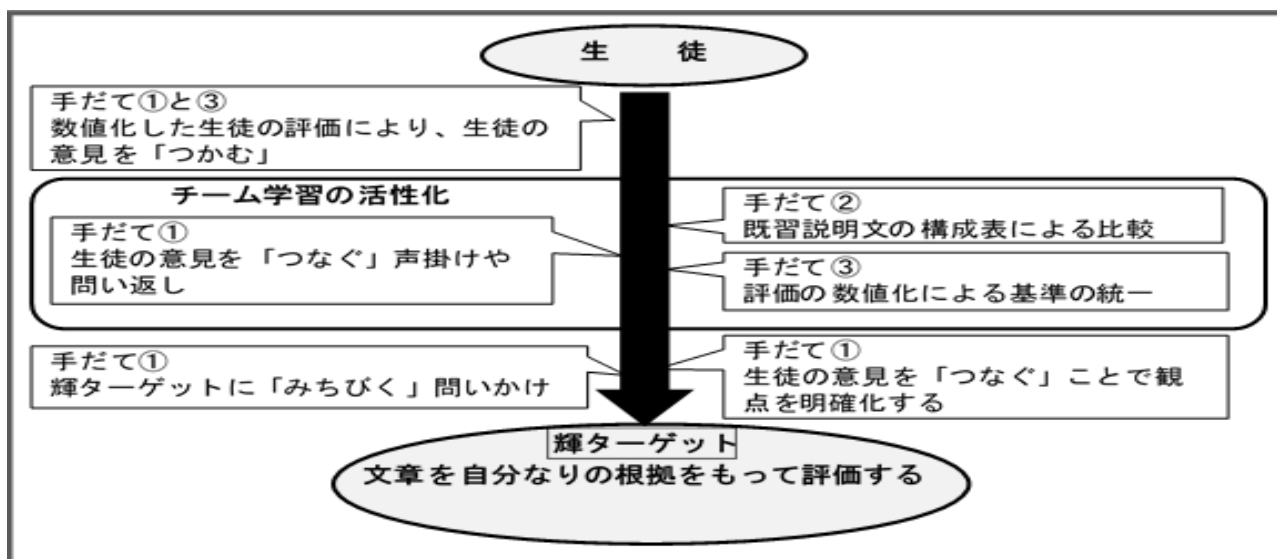
授業の始めに個人の意見としての評価を黒板に貼ることで生徒の意見を「つかむ」。また、チーム学習中の机間巡視により、チームの意見をつかみつつ、話し合いの滞りや偏りのみえるチームには声掛けを行うなどして、生徒同士の意見を「つなぐ」。そして、チームでの話し合いで出た意見をもとに全体への問い返しを行うことで輝ターゲットへと「みちびく」。

【手だて②】各チームに既習説明文と本文の構成表を配付し、比較しやすくする。

本研究の説明文及び1年時の「ちょっと立ち止まって」、2年時の「クマゼミ増加の原因を探る」、「モアイは語る―地球の未来」の構成表を作り、各チームに配付する。構成表は、それぞれの説明文の述べ方の特徴を意図的にデフォルメすることで、多様な論理の展開の仕方があることに気付けるようにした。また、比較対象を与えることで、意見を述べるのが苦手な生徒も意見を述べやすく、チーム内での話題を焦点化することができる。

【手だて③】評価を数値化し、チーム内での価値基準が等しくなるようにする。

評価の基準を「分かりやすい」か「分かりにくい」かにし、4段階の数値化することで、評価の価値基準が統一され、チームでの話し合いの中で齟齬が起きづらくなる。また、生徒自身の意見が明確化されることで、教師が全員の意見を掴みやすくなる。



【資料1】本時における仮説（1）に対する手だての流れ

《めざす生徒の姿（2）に対する仮説と手だて》

説明文の評価を通しての学びを生かして作文の推敲を行うことで、より説得力のある表現や構成になるよう工夫を凝らして、表現活動を行うことができるようになるだろう。

【手だて】主張作文の構想表を作り、説明文の構成表と比較しながら推敲する。

本単元以前に書いた主張作文を構成表に落とし、本研究で使用した説明文の構成表と比較する。そして、構成表に新たに書き込む形で、より自分の意見が伝わりやすく、説得力のある文章にするために推敲する。また、説明文の評価をした際の観点で作文を見直すこ

とで、客観的に自分の作文を読み、読み手を意識したより分かりやすい文章に直すことができるだろう。

4. 単元の指導計画

学習課題	学習内容	時間
1. 本文の内容を整理する	<p>筆者の言う「物語」とは何だろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・題名の意図について考え、教材に興味をもたせる。 ・語句の意味や事例の背景を確認する。 <p>筆者の主張とゴリラには何の関係があるのだろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・筆者の問題意識を捉える。 ・筆者の主張と具体例の関係について考える。 	2
2. 筆者の主張と論理の展開を捉える	<p>ゴリラや人間の悲劇はなぜ起こったのだろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各まとまりの内容を整理する。 <p>論理の展開をわかりやすく説明しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・具体と抽象の関係について理解する。 ・筆者の論理の展開を図式化する。 	2
3. 筆者の主張に対する論理の展開を評価する	<p>【実践1】 筆者の論理の展開は分かりやすい？分かりにくい？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・筆者の論理の展開について評価する。 <p>【実践2】 主張作文が分かりやすくなるように推敲しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習内容を生かして、自分の主張作文がより分かりやすくなるように推敲する。 	2

本研究では、第5時での「筆者の論理の展開は分かりやすい？分かりにくい？」を学習課題とした授業を【実践1】、第6時の「主張作文が分かりやすくなるように推敲しよう」を【実践2】とし、手だての検証を行っていく。また、本研究で生徒に示す「論理展開」とは、主張へと向かう筋道のみではなく、具体例の合理性や根拠が必要十分で信頼性のあるものかということも含めた広義のものである。

5. 手だての検証と抽出生徒について

本論では、次の生徒Aと生徒Bの変容を追うことによって、検証していく。

【生徒Aの実態】

自分の意見に自信がもてず、授業中に挙手をして発言することが少ない。主張作文では、部活動を通して学んだことについて書いた。「僕は～」で始まる文が多く、自分自身の体験を述べるのが中心で、一般化して多くの人の共感を得るような文章にはなっていなかった。

【生徒Bの実態】

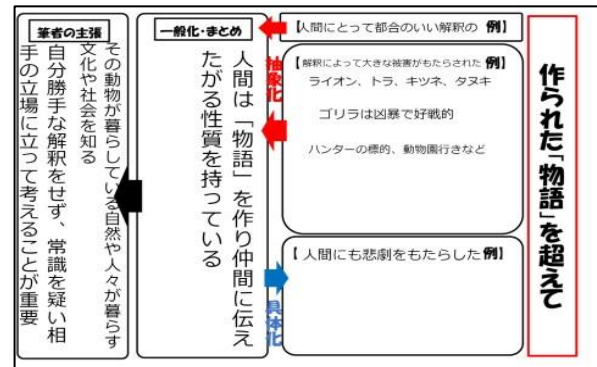
自分の意見を学級でもチームでも積極的に述べることができる。ただ、人の話を聞いたり、聞き手のことを意識して話したり、書いたりすることは苦手である。主張作文では、コロナ対策の大切さについて述べているが、自分がコロナ禍で困ったことを書いただけで最後に主張を述べているので、読み手からすると唐突に感じる文章になっていた。

生徒Aと生徒Bが、【実践1】での活動をもとに自分自身の作文を評価し、より分かりやすい文章になるように推敲できるようにすることを目指したい。

6. 研究実践と抽出生徒の変容

(1) 【実践1】までの流れ

本教材では、「物語」という言葉を「人間が自分たちにとって都合のいいように解釈した結果、作り出されたイメージ」という抽象的な概念を表す言葉として使用している。そのため、この言葉を一般的な物語という言葉から切り離して読むことができなければ、筆者の意見を正確に読み取ることはできない。そのため第1時では、この「物語」という言葉の本文中での意味を確認することから始めた。また第2時では本論の内容と筆者の主張についてまとめ、ゴリラの話はあくまで具体例であり、本論を通して筆者が主張したいことは、人間社会で起こりうる問題への注意喚起であることを確認した。そして第3時と第4時には、ゴリラの具体例から人間社会の問題へと一般化していく筆者の論理展開の整理を行った。その効果についての理解を深めるために、教科書の「具体化・抽象化」を用いての学習も行った。その後、教師が作った枠に書き込む形で筆者の論理展開を図表化することで、ゴリラの具体例を一般化した後に、人間社会での具体例を挙げて、まとめへとつなげる筆者の工夫に気付かせた（【資料2】）。



【資料2】生徒が作成した構成表

【実践1】までの学習での生徒Aと生徒Bの感想には以下のようにある。

- ・文の中の「物語」はゴリラなどの動物だけではなく、人間自身にも影響を与えるので、誰かが傷つかないかを考えようと思った。（生徒A）
- ・本文中の「物語」は、人間に都合がいいように解釈したものと分かったので、これからはまず一度常識を疑うようにしたいと思いました。（生徒B）

以上のような感想が多くの子に見られたので、文章中の抽象的な概念と論理展開の特徴についてほとんどの生徒が理解できたと考えられる。そして、第4時で筆者の論理展開を表にした後には、筆者の論理展開は分かりやすいか分かりにくいと考え、その理由を記述させた。生徒Aと生徒Bは次のように記述していた。

- ・分かりやすい。具体例が身近な動物や出来事で表されていて、一回まとめてからもう一回具体例を出しているの分かりやすいと思った。（生徒A）
- ・分かりやすい。具体的な例を挙げて説明し、実際にどんな悲劇が起きたかが具体的に書かれていて、筆者の主張が最後の段落で分かりやすくまとめてあるから。（生徒B）

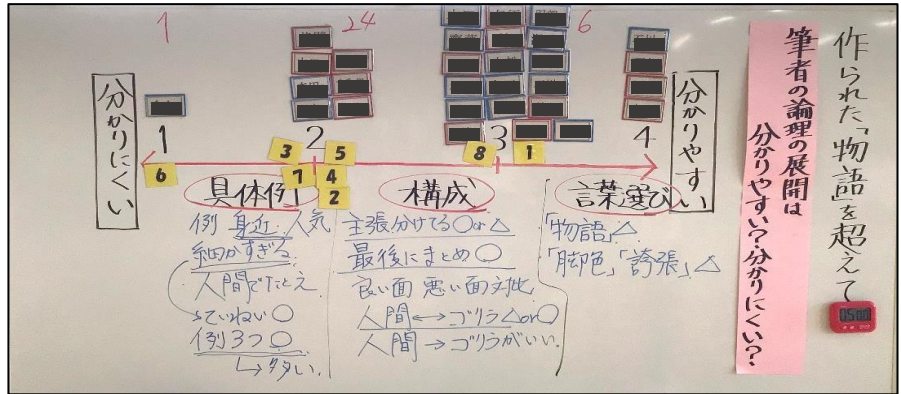
生徒Aも生徒Bも、「具体例」と「構成」の観点で本文を「分かりやすい」と評価した。このように生徒たちの立場とどのようなことを根拠に評価したのかということ事前に把握し、座席表に記した上で【実践1】の授業を行った。

(2) 【実践1】「筆者の論理の展開は分かりやすい？分かりにくい？」の流れ

まず、生徒たちの考えをつかみつつ、生徒同士で共有させるために、前時で考えた筆者の論理展開に対する評価を数値化して前方のホワイトボードに貼らせた。それが、【資料3】の数直線の上に貼られたネームカードである。

多くの生徒が「3」を選び、「どちらかといえば分かりやすい」という意見である。生徒

Aと生徒Bも「3」と評価した。その後、チーム内で自分が評価した理由について意見交換を行わせた。生徒Aと生徒Bは同じチームであり、2人が所属するチームは4人とも同じ評価であった。そのときの意見交換の様子が【資料4】である。筆者



【資料3】授業後のホワイトボード

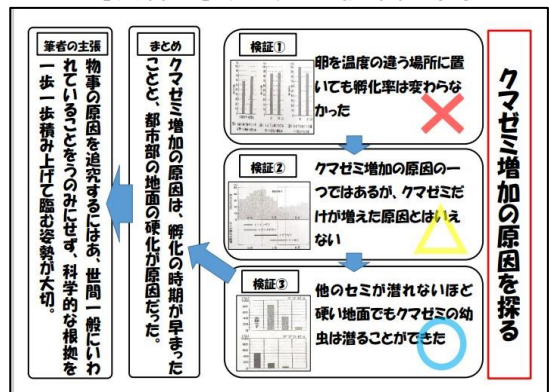
の具体例の挙げ方や主張への流れに対して、「別にそんなに分かりにくいとかないよね」という生徒Dの意見に異論のないまま、評価は「3」とした。

次に、各班でまとめた評価とその理由を発表させた。各班の発表を板書したものが【資料3】の数直線の下に書いたものである。このとき、生徒の意見を、「具体例」「構成」「言葉選び」に分類して板書した。そして、チーム内でそれまでにはなかった視点に気付かせ、この3つの観点で再度話し合うように指示した。また、その際に既習説明文と今回の説明文の構成表を各班に配付し、比較しながら考えられるようにした。【資料5】がその構成表の一例である。生徒たちは、新しい視点と比較対象を加えて再評価を行った。

- A 1 : 具体例が身近な動物や出来事だから分かりやすい。
- C 2 : 具体例が1つでなくたくさんあるから。
- B 3 : 具体例のあとまとめて、それから人間のことについて話してる。
- D 4 : 具体例からまとめ、それから人の話になってる。Bと似てるかな。
- B 5 : じゃあ、どちらかというとなりやすい?
- D 6 : 分かりにくいとこある? 1つの具体例でたくさんあるから分かりやすいでしょ。どういう順番だとより分かりやすいとか?
- C 7 : 文をもう少し短くするとか。
- D 8 : 別にそんなに分かりにくいとかないよね。

【資料4】実践1の授業記録①

再評価をした際の話し合いの様子が、【資料6】である。生徒Bは「クマゼミ減少の原因を探る」の構成表と比べることで、検証から結論への流れが既習説明文の方が分かりやすいのではないかと話題を提示した。これにより、生徒Aも「ちょっと立ち止まって」がより身近な例を挙げていることに着目した発言をし、それを聞いて「作られた物語を超えて」の構成表(【資料2】)を見直した生徒Dは「じゃあ分かりにくいのかな」と発言している。



【資料5】既習説明文の構成表

(D11)【資料4】での意見交換において、本教材の論理展開に分かりにくい点などないと考えていた生徒たちが、新たな視点を得て、「もっと分かりやすい展開の仕方があるのかもしれない」という考えをもつことができたのである。その後も、具体例と構成についての議論が続いたが、評価を「3」のままにするか、「2」にするか決めかねていた(B16)。

各チームの様子を観察する中で、授業当初は全員一致で「3」としていたこのチームの評価が揺らいでいることに気付き、T23のように声掛けをしたところ、本教材の分かりにくいところを探すことしか考えていなかったことに気付いた(D24)。そこで、分かりやすい部分も探そうとするが、結局見つけることができなかった。

観察を続ける中で、ほとんどのチームが活発に話し合いを行っているが、その内容が、「具体例」と「構成」に偏っていることに気付いた。この2つについては、構成表を比較したときに簡単に浮かび上がってくる違いなので議論がしやすかったのだと考えられる。しかし、筆者独自の概念を含んだ言葉選びや馴染みのない言い回しは、この説明文を生徒にとって分かりづらく感じさせる要素の一つとなっている。そのため、一度全体の活動を止め、「言葉選び」の観点のみで再度話し合うように指示をした。生徒Aと生徒Bのチームでは、指示を受けて「物語」という言葉を使うことで、誤った解釈を招き、筆者の意見が正確に伝わらない可能性があるのでは、と生徒Bが発言するが、それでもこの言葉を使わなくては、説明が長くなり、さらに分かりづらくなるという結論になった。話し合いを始めた当初は全員が「3」と評価していたが、話し合い後のチームでの評価は「2」となった。

最後にチームで話し合ったことを参考にして、個人での再評価を行った。挙手により各評価の人数を確認したところ、授業当初に「3」と評価していた生徒の多くが「2」という評価に変更した。そして、「4」と評価した生徒は0人となった。その後、各自での授業の振り返りとして自分の評価の理由を記述させた。生徒Aは授業当初では、身近な具体例と構成の仕方が分かりやすいとしていたが、チームでの話し合いでゴリラの具体例の長さを指摘した生徒Dの発言(D27)により、最終的な主張が人間社会に対するものであるにも関わらず、ゴリラの具体例に多くの段落を割いていることに気付き、意見が変わっていった。また、普段は発言することの少ない生徒Aであるが、比較対象があることで自分の考えを積極的にチームの仲間と関わらせることができた。生徒Bは、具体例が詳しく、主張も分かりやすくまとめてあると評価していたが、チーム学習により、生徒Aと同じようにゴリラの例の長さや資料や問いかけの不足に気付き、授業当初よりも分かりづらいつ感じる点が増えて、評価を「2」に落とした。どちらの生徒も、本文のみを読んで評価していた段階では気付かなかった部分に気付き、もっと分かりやすくなる余地のある文章として、本文を批判的に読むことができたことが分かる。

(3)【実践2】「主張作文が分かりやすくなるように推敲しよう」の流れ

前時での実践を踏まえ、第6時では生徒が5月に書いた主張作文の推敲を行なった。説明的な文章とは違うものであるが、自分の主張を効果的に伝えるための論理展開や手法は説明的文章と共通するため、今回は主張作文を題材とした。

まず、生徒はスクールタクトに自分の作文の構成表を作成した。そして、前時と同じよ

- D 9 : 「ちょっと～」と「作られた～」は似てるのかなあ。
 B 10 : 具体例ってここでは似てるかも。
 D 11 : これと比べると分かりにくい。えっ、じゃあ分かりにくいのかな。
 B 12 : 資料、いや写真で示してるから分かりやすいよね。
 D 13 : じゃあ分かりにくい？資料があったら分かりやすくなるのかなあ。
 A 14 : つながりが、ゴリラはまとめて言ってる。
 D 15 : 間にいろいろはさむと、何？ってなるよね。一回まとめてから人間で結論。
 B 16 : となるとやっぱ「3」？それとも「2」？
 D 17 : 問いから結論までが長い。問いが間にないと分かりにくい。
 B 18 : 問いから主張なら分かりやすい。そこに資料があったらもっと分かりやすい。例えば、ハンターによってどれだけゴリラが減ったとか。
 D 19 : 結果出してから具体例の方がいいのかな。
 B 20 : 「クマゼミ～」がやっぱ一番分かりやすい。
 T 21 : 評価できそう？
 D 22 : 「2」か「3」。
 T 23 : あれ、分かりづらいところが見えてきたんだね。
 D 24 : そういえば分かりづらいつこしか考えてないね。うちら。
 A 25 : じゃあ「2」かな？
 B 26 : いいところもある。いいところがもうちょいあったら「3」になる。
 D 27 : ゴリラの具体例が長いね。
 A 28 : もうちょっと人間のことを言った方がいい。ゴリラは7段落。人間は。
 B 29 : 1段落だよ。
 D 30 : 悪いところしか出てこない。じゃあ、「1」になる？

【資料6】実践1の授業記録②

きた。また、生徒の発言から評価の観点を絞る際にも、生徒の意見をつかんでいたことで、意図的な板書をするのができ、生徒に自分で観点到気付かせることができた。次に、「つなぐ」の点では、自分以外の生徒がどのように評価しているのかを知ることで、自分自身の評価が適当なものであるか見直させるために、個人の評価をホワイトボードに貼らせた。そして、意図的な板書をするので、他の生徒の気付きにより、新たな視点を得て、チームでの意見を深めることに繋げることができた。「みちびく」の部分については、観点の提示や既習説明文の構成表により、意見を述べるのが苦手な生徒であっても、自分のチームが何について話し合っているのか把握しやすくなり、自分の意見をチームに関わらせる手助けになった。自分の意見の根拠も挙げやすくなり、自信をもって自分の意見を述べることに繋がったと考えられる。しかし、「つかむ」「つなぐ」において、一つ一つのチームを回って声掛けをするのに時間がかかってしまい、困り感の強いチームに十分な支援ができなかった。従って、全チームの状況を素早く把握し、的確な支援ができるような工夫が必要である。

《【手だて②】について》

【手だて①】の「みちびく」の検証で述べた通り、比較対象があることで、生徒たちが根拠を挙げて自分の意見を述べる手助けとなった。また、比較するものがあることで、本文を客観的にみて評価することができ、本文のみを読んでいるだけでは気付かなかった、論理の展開の欠点にも気付かせることができた。従って、この手だてが生徒の文章を評価する視点を増やし、「多面的な視点から評価する」ということに対して有効であったことがわかる。

《【手だて③】について》

評価を数値化したことで、チーム内での評価の差が見て分かるようになり、話し合いを活発化させることができた。また、「分かりやすい」「分かりにくい」だけでなく、4段階にすることで、同じ「分かりやすい」という評価でも、生徒の間に評価の観点やプロセスの違いがあることに気付かせることができた。

しかし、「分かりやすい」「分かりにくい」ということの基準を何に対象を定めた場合のものであるかを、統一していないことが評価のブレに繋がった。例えば、他の説明文と比較して具体例が多い方が分かりやすいのか少ない方が分かりやすいのかという議論になったときに、自分にとって分かりやすいと感じるかどうかで意見を述べがちになっていた。客観的で公平に批判する力を生徒たちに付けさせるためには、その具体例の分量が「筆者の主張を分かりやすく伝えるために適切かどうか」という視点で考えられるよう導く必要がある。そのためには、具体例の数や分量が多いことのメリットとデメリットを、感覚的なものではなく、論理的に整理して学級全体で共通認識させた上で議論させなければならない。そうすることで、個人の感覚の違いによる意見の平行に陥ることなく、より論理的な議論を行うことができると考えられる。

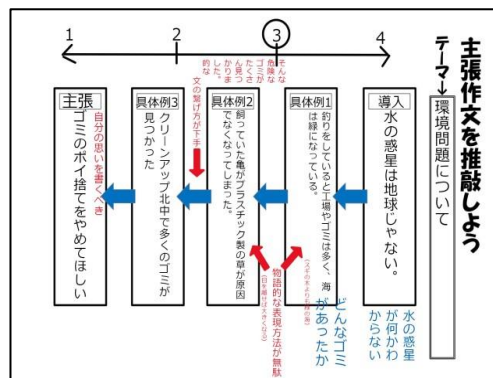
以上のように、意図的な板書と既習説明文の構成表の活用により、説明文の論理展開における様々な工夫とその効果について学習してきたことを振り返り、本説明文を評価する上での観点が複数あることに気付かせることができた。そのため、生徒が多面的に説明文を評価するための手だてとして有効であった。しかし、生徒の考えを数値化により視覚化したことは、教師による生徒支援をしやすくし、話し合いを活発化させることには有効であったが、評価の焦点がブレてしまったという点に課題が残った。

(2) めざす生徒の姿(2)の仮説に対する手だての検証

実践1の活動で、さまざまな観点から文章を批判的に読む力を付けたことで、生徒たちは自分自身の文章を客観的に評価することができた。また、推敲についても抽出生徒たちのように、実践1で気付いた具体例の量と構成に関する内容を反映させて推敲した生徒も

いれば、言葉選びや具体例と主張の順序に手を加えている生徒もいた。【資料9】の生徒は、抽象的な自分の表現が読み手には伝わりづらいだろうと感じ、地球を「水の惑星」と表現するのを見直している。実際にこの生徒は実践1での話し合いの中で、筆者の「物語」という言葉の使い方について、「まわりくどい」と批判していた。

しかし、【実践1】では説明文を題材にして学習を行ってきたので、論理の展開に必要な要素は似ているとはいえ、目的が異なっているので、生徒が本単元に身に付けるべき力が本当に養われたかどうかを十分に検証できたとは言えないだろう。今回は生徒たちが本単元以前に書いたものを、本単元で学習したことを踏まえて推敲させることが目的であったので主張作文を活用したが、その後、生徒自身に説明文を書かせれば、本当に表現する力が付いたのかどうかを検証することができただろう。自分が説明したい事実



【資料9】ある生徒の推敲の様子

や、検証と考察を重ねて積み上げた成果を読者に正確に伝え、そこから伝えたいことをより伝わりやすい方法で伝える。それを生徒自身が行うことで、本当の意味で筆者の論理展開のよさ気付き、自分の文章力を生徒自身で評価できるようになるのではないだろうか。従って、作文を推敲する力は養えたが、表現活動ができるようになったかは検証不十分である。

8. 今後の課題

今回の実践を通して、既習説明文の構成表やホワイトボードを活用して、活発に自分の意見を伝え合う様子を見ることができた。普段はあまり自信をもって自分の意見を言うことができない生徒も、さまざまなツールを活用すれば、生き生きと仲間に自分の考えを伝えられるようになることが分かった。

今回使用した、既習説明文の構成表は自分たちのこれまでの学びを振り返ることにも活用できる。1年生のときから学習のまとめとして、このような表を作っておくと、自らの学びのポートフォリオとして積み重ねていくこともできる。国語科の授業で学習したことは、その文章から得た知識や感動のみが蓄積されがちであるが、それらをどう読み取ってきたのか、何に活用できるのかを蓄積していくこともこれからの国語科の教育に求められていることである。

今回行った「説明文を批判的に読んで評価する活動」は、手だての多くが有効に働き、多くの生徒たちが自分なりの根拠をもとに、意見を述べることに繋げることができた。しかし、「批判的に読む」ということに関しては、生徒に適切に身に付けさせることができたとは言えない。主観的な評価ではなく、筆者の主張を分かりやすく伝えるために有効かどうか、ということに焦点を絞って評価させるにはどうすればよいかということ課題として残した。また、物語文においてどのような批判的読みができるのか、構成表のようなものを作り、どのように活用できるのかということも、研究して実践していきたい。