

# 読む力を育成する国語科授業づくり

— 〈読み〉とその変容を自覚させる学習をとおして—

吉田 裕久 難波 博孝 青山 之典 三藤 恭弘  
立石 泰之

## I. 研究の背景と課題

2010（平成22）年12月8日の朝刊（朝日新聞）は、「日本読解力が急回復」と大見出しで報じた。PISA「読解力」調査（2009年）の結果が、前回（2006年）の15位、前々回（2003年）の14位から、第1回（2000年）の8位まで回復したのである。この間、国を始め、地方も、学校も、この「読解力」向上に向けて、努力を傾けてきた。国の「読解力向上プログラム」（情報の取り出し、解釈、熟考・評価、論述）、広島県の「ことばの教育」（言語技術）の推進、広島市の「言語・数理運用科」の創設など、言わば世を挙げて「読解力」の向上に取り組んできた。今日、その成果が実を結び、目に見えるようになってきたのである。そして、これらの一環として「思考力・判断力・表現力等の育成」「言語活動の充実」も授業改善の課題として提示されている。

私どもも、こうした背景から、昨年度より「読む力を育成する国語科授業づくり」に取り組むことにし、今年度はその第2年次である。昨年度は副題を「書くことを取り入れた読みの指導をとおして」とし、今年度は「〈読み〉とその変容を自覚させる指導をとおして」とした。〈読み〉の力を育成する国語科授業のあり方に継続的に取り組み、実践的に提案するものである。

## II. 研究の目的と方法

上記の事情から、本研究は、「学習者が〈読み〉とその変容を自覚化できるようになること」を、国語科授業を通して明らかにしていくことを目指している。その際、児童の〈読み〉を様々な表現させる活動を仕組むことによって実現していきたい。昨年度は、書く活動を取り入れることに焦点化した。今回は、「書くこと」にも着眼するが、様々な形態（話し合う、日記・手紙を書く、描写・叙述を創作に生かすなど）で表現させ、それを教師がまとめ、深めていく過程で、

〈読み〉とその変容を自覚化させる方途を探りたい。

以下に、1年生（説明文）・2年生（物語文）・5年生（物語文）の授業をとおして、実践的に提案していきたい。（吉田裕久）

## III. 成果と課題

### A 話し合いをとおして、事柄どうしの関係を吟味しつつ内容を理解する、説明的文章の読みの指導

#### 「はたらくじどう車」（教育出版1年下）

#### 1. 研究テーマとの関連 一本実践の仮説—

児童は、自らの経験や知識をもとに、事柄そのものについて追究することに非常に意欲を燃やす。だが、事柄どうしの関係そのものを取り上げて、考察することには頭を悩ます。この二つの傾向を踏まえて、論理的認識の文章である説明的文章を意欲的に理解することを実現するにはどうすればよいかを考えた。そして、事柄どうしの関係を吟味しつつ内容を理解するという学習の流れが有効ではないかという考えをもつに至った。その学習の中で、事柄どうしを関係づけて理解するようになるためには、吟味過程での話し合いが鍵になると考えた。そこで次のような仮説を立て研究を進めることにした。

話し合いをとおして、事柄どうしの関係を吟味しつつ内容を理解する、説明的文章の読みの学習を組織すれば、児童は事柄どうしを関係づけて理解するようになっていくだろう。

#### 2. 教材の分析および授業の計画

教材文「はたらくじどう車」には、冒頭部分に「どのじどう車も、つかいみちにあわせてつくってあります。」という叙述がある。これは、筆者の判断である。その判断の根拠として取り上げられているのが、4種類の自動車の事例である。それぞれの自動車が使い道に合わせてつくってあることを示して、読者を説得す

る論理構造をもっている。

特に、本研究ではポンプ車の事例について、精読する過程で、仮説を検証することにした。

具体的には、「ポンプ車も使い道に合わせてつくってあるはずですね。証拠がありますか。」という問いで始めて、①教材文に明示されていること、②教材文に書いてあることから考えられること（読者の経験や知識を動員して具体的に）、という二つの視点で話し合いを進めていくことにした。

### 3. 授業の実際

授業は次のように展開していった。

T この（掲示した教材文）中に、使い道に合わせてつくってあるという証拠がありますか？

P1 「ホースやはしごをつんでいます。また、ホースをはこぶ車ものせています。」

T つまりホースとはしごがあって、ホースをはこぶ車がポンプ車に載せてあるということですね。ホース、はしご、ホースを運ぶ車が載せてあったら、使い道に合わせてつくってあるって言うていいの？

P2 つくりだけじゃないの？ つかいみちがのってないよ。

T じゃあ、使い道に合わせてつくってある、じゃないね。使い道にあっているかどうかわからないね。

P3 付け足しがあります。「ポンプ車は火じをけすときにつかうじどう車です」と書いてあるから、使い道は、火事を消す。

T これも証拠ですか？

P4 そう。使い道ではそれが証拠です。

P5 それだけじゃ、証拠にならない気がする。

T ポンプ車は火事を消すっていう証拠に、ちょっと疑問がある人。

P6 ポンプ車が火事を消すだけだったら証拠じゃないんじゃないですか

T 確かにね。ポンプ車が火事を消す自動車ですというだけだったら、そういう使い道がありませんよといってるだけだよ。使い道に合わせてつくってあるとはいえないね。これじゃあ証拠にならない。

P7 えー！

P8 やっぱりないよ

P9 ポンプ車は火事を消すために、ホースやはしごやホースを運ぶ車をのせている。

T 火事を消すための？それだったらわかるかも。

P10 分かる気がするんだけど、よくわからない。ちょっと納得がいかない。

T よく分からないという人、手を挙げて。

P（数名が手を挙げる。）

T もっとよく分かるように言ってみてください。

P11 どれだけよくわかるように言わなきゃいけないの。

T 例えば、ホースやはしごやホースを運ぶ車を載せていると、なんで火事を消すときに役に立つのかがわからないね。

P12 そうだよ。ぜんぜんわからないよ。

P13 ホースもはしごもホースを運ぶ車も役に立つよ。

T ホースは火事を消すのに何の役に立つの？

P14 火を消す

T ホースを振り回したりして？

P15 ちがう！

T ホースで何をするの？ さっきはホースの使い方は何も言わなかったよ。

P16 水を出す。

T 水を出したら火が消えるの？

P17 水を出してもすぐには消えるわけではない。

T 水を出すのと火が消えるのとどんな関係があるのか全然分からない。水を出して、噴水みたいにするの？ どうするの？ 水を出して。

P18 書いてある！「いけやしょう火せんなどから水をすいあげて火をけします。」火事の所に水を当てて消そうとするけど、火事は消えるとは限らない。

T 消えるとは限らないけど放っておくよりはいい？

P19 放っておくととなりの家とかに火が移るから、日本中、火事になるかもしれない。

T ホースはそういうふうに関に立つんだね。池や消火栓などから水を吸い上げて火にかけるんだね。

P20 ホースはわかったけどホースを運ぶ車はいるの？

P21 ホースを運ぶ車もいるよ！

Tに注目してほしい。児童の発言を受け、使い道とつくりの関係に焦点化して、盛んにゆさぶりをかけている。その結果、児童はポンプ車の使い道とつくりを関係づけて理解するために、叙述に着目したり、経験・知識をもとにしたりして、話し合いを進めている。その結果、子どもたちは事柄どうしを関係づけて理解することができていったことがわかる。

次は、「わかったこと」の一例である。

### ○【わかったこと】

ポンプ車は、つかいみちにあわせてつくってある。ホースはしょうかせんなどから、水をすいあげて、火にかけて、火をけすためにあるから、つかいみちにあっている。はしごは人をたすけたり、たかいところに水をかけたりするためだから、つかいみちにあわせてつくってある。ホースをはこぶ車はポンプ車が火じばのちかくに、はいれないとき、人だけではこぶよりべんりだから、つかいみちにあわせてつくってある。

ポンプ車の使い道とつくりを関係づけて理解していることがわかる。また、話し合った内容を反映している部分が随所に見られる。例えば、「ホースはしょうかせんなどから、水をすいあげて、火にかけて、火をけすためにあるから、つかいみちにあっている。」については、授業記録のP9から始まる話し合いを反映したものになっている。その他の部分については、授業記録には出ていないが、授業記録のような話し合いがテキストの他の部分についても行われた結果である。

## 4. 考 察

冒頭部分に示された、自動車一般の使い道とつくりの関係が、ポンプ車についてもいえるかどうかを吟味する、という課題をもち、教材研究をもとにした、教師の意図的で計画的なゆさぶりによって、児童は意欲的に話し合った。その結果、事柄どうしを関係づけて理解することができた。

これらのことから、叙述の論理的な側面に焦点をあて吟味しつつ、児童自らの経験や知識も参考にしながら、内容を理解させていく話し合いを組織することが重要であると考えられる。(青山之典)

## B 低学年段階で妥当性のある解釈を生み出す文学的文章教材の指導(第2学年)

### 「ないた赤おに」(教育出版2年下)

#### 1. 研究テーマとの関連 —本実践の仮説—

低学年段階の児童が物語を読む場合、恣意的な解釈をもつ傾向がある。低学年段階において、個々の解釈を妥当性のあるものへと導くためには、既存の心的構造によってとらえた同化と文脈や現実性との調整の均衡が重要である。そこで、低学年児童に〈読み〉とその変容を自覚化させるために次のような仮説を設定した。

2年生児童に以下のような反応過程を経させれば、文脈を踏まえた妥当性のある解釈を見出させることができるであろう。

- ① 発問によって観点を与え、引き出された個々のイメージの違いから疑問を持たせる。

- ② 問いに対する予想と根拠となることばを確認し、自らの解釈を表出させる。
- ③ 解釈の吟味を行い文脈との調整を行わせる。  
※ 低学年児童が自らの解釈を他者に説明することは困難である。そこで、その表出の手立てとして対自的な文章である日記や手紙を書く活動を設定する。

## 2. 教材選定の理由

本教材「ないた赤おに」(浜田廣介)を選定した理由は次の3点である。

- ① 本教材は悲劇的な結末を迎えるため、幸せな結末を望む児童が恣意的な解釈をもちやすい。
- ② 本教材は大幅に改訂されており、何故青おにが自己犠牲を払ったのかその状況と心情が詳細に語られず、児童の解釈に差異が生じると考えられる。
- ③ 青おにの心情を想像した経験が文脈となり、赤おにが涙を流した理由について解釈する際に影響を与えるため、文脈を意識した話し合いが期待できる。

## 3. 授業の実際

### (1) 単元の目標

- 登場人物の状況と関係をふまえ、それぞれの人物の心情について想像し、表現することができる。
- 登場人物になりきって、作品に対する自分の解釈を表現し、見直すことができる。

### (2) 指導計画(全12時間)

- 第1・2時 全文を読んだ感想を書き、音読をする。
- 第3・4時 赤おにの日記を書いて、人間と仲良くなりたい赤おにの設定を読む。
- 第5・6時 木こりへの手紙を書いて、赤おにから逃げ出す木こり(人間)の状況を読む。
- 第7・8時 旅に出る前の青おにの日記を書き、その心情について話し合う。(本時2/2)
- 第9・10時 赤鬼から青おにへの手紙を書いて、泣いている赤おにの心情について話し合う。
- 第11・12時 みんなが書いた青おにへの手紙を読み合い、作品を読んだ感想を書く。

### (3) 本時の目標

- 本文のことばや場面をつなげて、赤おにと青おにの関係を解釈し、青おにの赤おにに対する気持ちを想像することができる。

### (4) 授業展開の実際

児童には、前時に「旅に出る前の晩の青おにの日記」を書かせた。多くの児童は「赤おにくんのために」のような表現を多用していたが、約1割が、旅が楽しみな気持ち、自分がしたことへの後悔や赤おにへの嫉妬

などを記述しており、文脈から逸れた解釈をしていた。

本時では、「いやだ」ということばを多用している数名の児童の青おにの日記と「行こう」と表現している数名の児童の日記を音読させ、他の児童に聞き比べをさせた。すると、その違いについて他の児童から『行きたい』と『行きたくない』で違う。」という解釈の違いに着目する発言が出された。

青おにが旅に行きたいのか、行きたくないのかについて挙手をさせたところ、「行きたい」が10名、「行きたくない」が29名であった。次は「行きたくない」という意見の理由（解釈）の児童の発言である。

- ・赤おにくんと友だちだったから、旅に出て会えなくなると悲しいから、行きたくないと思います。
- ・お互いに本当は気持ちが分かるから、本当は行きたくないけど、赤おにの気持ちを考えて行った。
- ・今まで赤おにと大の友だちだったから、いつまでも赤おにといたいけど、赤おにのために仕方ない。

その後、「行きたい」という意見の理由（解釈）を発言させた。次は、児童の発言である。

- ・赤おにが人間と仲良くして、旅に行けなかったら、赤おにが疑われるから行きたい。
- ・青おには、赤おにと大の友だちなんだけど、赤おにが人間たちに認められたい気持ちが強かったと思うから。そのまま友だちでいたら悪いと思うから。

教師は児童の意見を対比的に板書し、考えの共通点について問いかけた。児童からは次のような反応が聞かれた。

- ・行きたいも行きたくないもどっちとも友だちだからが似ている。
- ・行きたいは、赤おにと友だちで赤おにのためなら。行きたくないは、仲良しだからずっと一緒にいたい。

そこで、青おにが赤おにのためなら我慢ができるおにだと分かる場所に線を引かせた。児童からは、「なあにちっともかまわない」「あわてたようなふりをしてわざとひたいをはしらにひたいをコツンとうちあてました」「ぼかぼかなぐれ」等の箇所が出された。

なぜここから青おにの人物像が分かるのかを問うと、児童からは次のような意見が出された。

- ・青おには本当はポカポカ殴られるのは嫌だけど、赤おにのためならがまんしなくちゃいけないから、なあにちっともかまわないと言った。
- ・赤おにがやさしいおにだということを人間たちに分からせて、赤おにが人間たちと友だちになれるんなら、殴られたってそれでいいということが分かる。
- ・青おにを懲らしめて二度と迷惑をかけないように見えるように、自分をもっと殴って人間たちに信じてもらえるように言った。

その後、児童には青おにがどんな気持ちで旅に出たのか、自分なりの結論を書かせた。

#### 4. 考 察

学習後の児童の結論を分析したところ、学習前に文脈に合わない解釈をしていた1割を含め、全員の児童が、青おにの赤おにに対する気持ちや二人の関係を理由に挙げて結論を書くことができていた。これは、次の三点の活動が有効であったためであると考えられる。

- ① 日記という方法によって全員の児童が登場人物の立場となり、同化して思いを想像して文章化した経験から、話し合いに参加することができたこと。
- ② 児童が書いた日記の傾向からその差異を学習課題として設定したことで、子どもたちに疑問をもたせたこと。
- ③ 青おにの旅への思いを予想し、その理由として、それまでの文脈における赤おにとの関係の確認を中心に話し合いを行ったこと。

今回、2年生段階の児童との実践を行うなかで、妥当性を問題にしなかった解釈が二つある。

1点目は、青おにの旅に「行きたくない」という思いである。今回改訂された本文においては青鬼が以前から旅に出る覚悟をもっていたかのような描写は削除されている。2年生段階の児童にとって、仲のよい友だちと別れることはつらいことであり、友のために進んで自己を犠牲にする思いというのは、低学年段階の心的構造からは理解しにくいと考えた。

2点目は、青おにの「自分も人間と仲良くなりたい」という思いである。多くの児童が、青鬼が赤おにと共に村人と仲良く暮らしていきたいという願いをもっていると考えていた。この点でも低学年段階の幸せな結末を願う心的構造からは、理解しにくいと考えた。

文学的文章は、読み手のもつ知識や経験によってその解釈が大きく変化する。それぞれの段階において、どこまで解釈の妥当性を求めていくのか、児童の発達段階と読ませる教材の特性から、それを見極める基準を考えていかなければならない。（立石泰之）

#### C 読み／書きスパイラルの中で、自分の読みや読み書きの能力を自覚し、構造的に文学を読ませる指導（第5学年）

##### 「大造じいさんとガン」（教育出版5年下）

#### 1. 本実践の仮説

読むことの学習において自覚的な読者を育てることは重要な課題である。文学的文章を学ぶ場合、作品世界に同化しつつも、作品や自分の読み、読みの能力を異化し、これを評価する力を育てることは自立した学

習者を育てることに繋がる。この自立した学習者を育てるためにも、読解と表現のスパイラルな能力育成を構想したい。例えば、次の単元で「物語を書く」学習を行うということが念頭にあれば、児童にはよりよく書けるようになりたいという意欲が生じる。そして、この意欲をもちつつ「物語を読む」学習に向かえば、児童に読むことへの積極性が生まれる。読む学習で学んだことを書く学習で生かし、書く学習で学んだことを再び読む学習に生かしていく発展的な往還である。この往還的な学習の中に、物語を構造的、評価的に読ませる段階を置き、自らの感動がどのような表現によりもたらされたのか、これらを対象化して表現の意図や効果を考え、その中から受け取ったメッセージ（作品の意味・主題）を話し合わせたい。この構想により、以下の仮説を立てた。

物語を読む学習の時に、児童に「よりよく物語を書けるようになりたい」と意識させ、物語を構造的、評価的に読ませる段階を加えれば、児童は自分の〈読み〉や〈読み〉の能力の変容を自覚し、「読む力」はより効果的に育成されるであろう。

構造的、評価的に読ませる観点としては次の5観点を設定する。①視点、②登場人物、③展開・構成、④本文の表現（叙述）、⑤物語の種（主題）。

## 2. 教材の分析および授業の計画

本構想による上記5観点到照らし読ませていく上で、今回は特に④「本文の表現（叙述）」に力点を置き、その観点から見て「大造じいさんとがん」は適材と言える作品である。本作は中心人物が対人物（動物）との3度の戦いを通して変容する物語である。物語は山場場面を頂点に、絵画的とも言われる情景描写などにより、臨場感や高揚感があり、登場人物の緊迫した心情、様子が描かれている。授業ではこれらの読みを通して、児童に感動体験を味わわせ、それぞれに自分なりに受け取った物語の意味（主題）を考えさせたい。同時にこれらの巧みな叙述が作者の思いを核に、綿密に組み立てられ、表現されたものであることを構造的に学ばせ、自分たちの味わった感動がどのような表現によってもたらされたのか、評価的に話し合わせたい。検証は①授業記録、②児童の日々のふりかえり、から児童の反応を分析、検証することにした。

## 3. 授業の実際

### (1) 単元の見目

- 形象や心情を味わいながら読むことができる。
- 友だちの読みや以前の自分の読みと比べながら、自覚的に読むことができる。

○ 物語を書くことを意識して、物語を構造的、評価的に読み、物語の意味（主題）を考えることができる。

### (2) 指導計画（全10時間）

- (第1次) 初読を味わい、読みの構えを作る。……1
- (第2次) 場面ごとのの形象や登場人物の心情を読む。……5
- (第3次) 作品の魅力やささえる表現・構造に着目し、物語を評価的に読む。……4（本時4／5）

### (3) 授業展開の実際

児童は第2次の読みにより、本作品を読み味わい、その作品世界に魅了され、自分の読みを話し合った。

第3次ではその作品世界を構築する表現方法を構造的、評価的に読み取り、自分たちが引き込まれた作品が、どのような表現をとり、その表現効果について検討させた。そして、作者がなぜこのような表現を行ったのか、その思いやそれらを考えるうちに自分の中に浮かび上がったもの（作品から受け取った意味、主題）について考えさせた。第3次の学習の観点は、①視点、②登場人物、③展開・構成、④本文の表現（叙述）、⑤物語の種（主題）の5つとし、①～④で読み取ったことをふまえて⑤でまとめた。

本時は今回力点を置く④「本文の表現（叙述）」の授業であり、めあてを「山場の場面はなぜ私たち読者をどきどきさせ、気持ちを高ぶらせるのか、そのひみつをさぐる。」とした。授業ではこのめあてにそい、どのような「書き方」によって読者である自分たちはどきどきしたのか、その表現を取り上げ、それらについて受けた印象や感じを話し合った。次はその一場面である。

C 「『何か一直線に落ちてくる。はやぶさだ。』とか『さっと大きなかげが空を横切った。残雪だ』とかいう言い方があると思います。」

T 「なるほど。最初に何かが現れたと言って、その後で残雪だと言っている。最初から残雪だと言えばいいのに。それはどんな効果があるの？」

C 「最初から残雪だと言わないのは、読者に『なんだなんだ』と思わせるためだと思います。」

C 他「ああ。」

C 「ひきこまれます。」

C 「興味をもたせるためだと思います。」

T 「そういう効果があるよね。」

このように児童は自分たちが魅了された本作品の表現の巧みさを分析的に読んでいった。また、以前の説明文単元で学習した内容に照らし合わせて、今回の課題を読んだ児童もいた。

T 「(学習課題に対して) Yさんはこう書いているよ。『短めに伝えている。』では、短文だとどう

いう効果があるの？」

C 「読者をたいくつさせないため？ 長いと読みたくなくなるから。」

C 「短い文でおもしろいところまでいくと、先が読みたくなる。」

C 「文に勢いがつく。」

C 「前に習った『まんがの方法』のところがなんですが、P49に『コマは、物語の展開に重要な役割を果たします。細かいコマや小さなコマがくり返されると、物語のテンポが速まり、大きなコマや変わった形のコマが入ると、場面の印象が強まります。』と書いてあって、この『細かいコマ』や『小さいコマ』が短文だと思います。」

さらに、授業の振り返り場面で、ある児童は述べた。

C 「(次の)作文(=創作)を書く時、私は今まで長い文が多かったけど、短い文にしてみようと思いました。」

この発言は、上記「短文」についての学習を受けて発表したものであり、仮説で立てた「自分の〈読み〉や〈読み〉の能力の変容を自覚させる」という内容が効果を上げていると考えている。

#### 4. 考 察

本時のふり返りにおける記述に「私は自分の作った文と(今回学んだ教材とを)比べると、ずいぶんわかりにくい(文を書いていた)と分かりました。」というものがあつた。また、半数近くの児童が「次の創作で今日学習した内容を使いたい。」旨のことを書いていた。児童には「この学習を次に生かしたい。」という意識が芽生えている。今後も実践をとおして見えてきた成果と課題を生かし、児童に自分自身の読みや、読み書きの能力の変容を自覚させ、より良い読者/表現者たろうとする学習主体の育成に努めていきたい。

(三藤恭弘)

#### IV. おわりに(成果と課題、展望)

昨年度私たちは、「読み手が自らの読みに自覚的になることで、日常の読みに活用できるような力を育成できる」と考え、研究/実践を行った。その結果、その仮説にある程度の見通しを得ることができた。

本年度私たちは、読み手が自らの読みに自覚的になるために、書く活動だけではなく幅広く「読み手に読みとその変容を自覚化させるための手立て」を工夫することで、日常の読みに活用できるような力を、育成することができると仮説立てた。

したがって、各学年の実践は、(1)いかなる手立てが、読みの自覚化として設定されたか(2)その手

立ては、読みの自覚化や、日常の読みに活用できるような読む力の育成に寄与していると言えるか、という観点で評価されることになる。もちろん、(3)当該学年段階と文種に応じた読む力の育成が果たされているかという観点もはずすことはできないだろう。

第一学年の青山実践では、(1)文章や文章から想像できることを視点とし、事柄と事柄の関係を話し合わせる手立てを立てている。このことは、(3)低学年の説明文を読む力の目標である「文章の順序性を読み取る」ことを越えて、事柄と事柄の関係、すなわち論理を読み取ることを目指していると言える。

さらに、(2)事柄同士の関係を読むことで、当該の文章を読むことを越えて、文章の背後にある世界の関係性を読むことを行っていると言え、文章を読むときに、背後の関係性までを読む習慣づけを行っている。

ただし、事柄同士の関係性を想定しながら読むことは、読み手に負荷をかけることであり、こういったタイプの授業は児童に読むことの意欲をどのように喚起しておくかが重大なポイントとなるだろう。

第二学年の立石実践では、(1)対自的な日記や対他的な手紙を書くという手立てを立てることで、(3)低学年の文学を読むことの目標である、場面の様子を読むことを越え、中学年の目標である、人物の性格や心情の変化とその理由をとらえている。

また、この実践では、(2)日常的に文学を享受するために必要な、同化体験と対象化体験という二つの文学体験を起こさせることで、児童自身が作品世界に同化して得た解釈を、学級という共同体の中で深化する実践にもなっている。

ただし、低学年段階における、共同体での「解釈の深化」という工程は、ともすれば二者択一的な対立を生み出してしまい、登場人物の内面の「葛藤」に迫れないという課題を生み出してしまふ。学年段階に合わせた工程の設定が必要であろう。

第五学年の三藤実践では、(1)物語創作という活動目標をたて、物語を構造的、評価的に読ませるといふ手立てを立てている。このことにより、(2)高学年の文学を読む力の目標である、心情や場面の描写をとらえ優れた叙述について自分の考えをまとめることに迫る実践となっている。

また、日常的な文学の享受においては、(3)文学を読む際、表現者の立場からの享受という、新しい文学の読み方を与えるという役割を担ったと言える。

ただし、文学の読むことにおいて、典型化体験、すなわち、自分自身が生きていくことへつながる体験をどのように保証し、人生と不可分のつながる読書へとどう展開して行くかが問われるだろう。(難波博孝)