

発展学習を取り入れた中学校漢文の授業

棚橋 治美

一 はじめに

私は現在の勤務校で勤務二年目になる。赴任一年目の昨年度、教員としては二年目だった私は、教育実習以来となる中学生を担当することとなったが、日々その難しさを痛感していた。そもそも生徒の多くは、数学や英語に比べて国語に対するモチベーションがあまり高くない。一方で、こちらの働きかけ次第では生き生きと活動に取り組み姿も目にしてきた。

昨年度三学期、中学一年生に向けて漢文の授業をする時が来た。近年では、小学校でも「伝統的言語文化の学習」として漢文を扱うことがあるようだが、訓読文を目にしたり、書き下し文を作ったりしたことがある生徒はほとんどいない。そのような生徒たちに漢文とどのように出会わせ、向き合わせるか。そこから何を考えさせるのか。中学一年生の漢文の授業にどれだけの可能性があるのか。多くの課題が頭に浮かんだ。

今回報告する実践は、そういった中で、中学一年生にどう漢文と

出会わせるか、高いモチベーションを持って漢文に向き合わせるにどうすればよいかを模索し、行った授業の過程である。

二 生徒の現状・課題と手立て

今回の対象生徒は、先に掲載されている間瀬先生の授業対象者と同じ、本校の昨年度中学一年生である。二十人と二十一人の二クラスで、学年全体でも四十一人という少人数であった。間瀬先生が一組の担任を、私が二組の副担任をしている学年で、両者とも生徒との関係性が確立しており、生徒個人に対する理解も深かった。また、間瀬先生とは日頃から両クラスの現状を報告しあい、日々授業のあり方を検討しあってきた。そうした中で行ったのが間瀬先生の古文の授業と、私の漢文の授業である。

二―一 生徒の現状と課題

(一) クラス(学年)内の学力差

中学一年生の国語の授業は、二学期までそれぞれ通常のクラス単

位で行っていた。その中で最大の問題となったのが、クラス内の学力差である。特に私が担当していたクラスは、成績上位層と下位層に大きな乖離がある上に、中間層がほほいらないという状態であった。今回の漢文のように、全員初めてのことをするという場合に、生徒一人一人が意欲的に取り組め、目標とするレベルまで理解し、且つ円滑に進行できる授業をするにはどうすればよいかということが、大きな課題となったのである。

(二) 生徒それぞれのモチベーション

上位層と下位層の大きな乖離は、どちらにとっても授業に対するモチベーションが上がらないという二次的な問題を生んだ。年度当初、私の担当クラスは、こちらの発問や働きかけに対して、全員が黙り込むという状態であった。これは、上位層の生徒が大人しくわかっていても答えない上に、下位層の生徒は理解が追いつかず答えられないということが原因である。時間が経つにつれ、成績下位ではあるが積極的な生徒が発言をするようになった。それに伴って上位層はより一層沈黙していった。

またグループ活動を取り入れた授業でも、私のクラスでは円滑にグループ活動が進むことはなかった。下位層は話し合いには参加できず、上位層は淡々とワークシートに意見を書き込むという状況が複数のグループで見られた。誰にとってもモチベーションの上がない状況に陥ったのである。

(三) 漢字への苦手意識

漢文を扱うにあたって大きな懸念となったが、漢字への苦手意識が強い生徒が多いということである。年度当初から週一回漢字テストを行っていたが、その結果が思わしくなかった。そのような生徒は一緒に漢字への苦手意識を持っており、中には嫌悪感を抱いている生徒もいるようであった。このような生徒に漢字ばかりが並ぶ漢文を、抵抗感なくいかにして向き合わせるかが課題であった。

二―二 課題に対して講じた手立て

(一) 成績をベースにクラスを分け、習熟度別の授業を行う。

↓個々のレベルに応じた指導ができる。

(二) 発展学習段階で、複数の漢文テキストと課題を提示し、学習者自らに選択させる。

↓自らの意思で選択することによって、意欲的に活動に取り組むことができる。

(三) 漢文(白文)と書き下し文の関係を丁寧に説明し、扱う訓点も最低限のものにする。

↓日本語との関係を教え、訓点も最大限易化することによって、拒絶せずテキストに向き合うことができる。

三 授業の過程と考察

三―一 授業の過程

実施時期 平成二十七年一月下旬～二月上旬

対象学年 中学一年生（四十一名）

教材 「五十歩百歩」、「漁夫の利」、「蛇足」、「虎の威を借る狐」
単元目標

- ・ 調点について理解し、書き下し文ができるようになる。
- ・ 「五十歩百歩」の内容を理解し、その意味について考える。
- ・ 自らにあったコースを選択し、意欲的に活動に取り組む。

第一次 漢文に出会う「五十歩百歩」を読む

〈第一時〉漢文に出会う

- ・ 漢文とは何かを知る。
- ・ 書き下し文とは何かを知る。
- ・ 書き下し文のルールを知る。
- ・ 実際に短文を書き下し文にする。

漢文と初めて出会う第一時は、「漢文への警戒心を持たせないこと、書き下し文の役割を理解させること」を授業者の目標とした。生徒は、目新しい物への関心が強い。「王好戦。」（「五十歩百歩」より引用）の短文を例にして、漢文と日本語の語順の違いと、それを読むために作られたのが調点であることを説明すると、「昔の人が考えたルールに従って読む」ということに興味を持ったようであった。また、練習問題で扱う短文を、「レ点」「一・二点」「上・下点」のみで、助詞、助動詞、置き字はないものを選び最大限易化させたことで、無理なく取りかかることができた。

それでもこの第一時を終えたところで、クラス内での理解度の差

が顕著に表れ、自然クラスでの授業に限界を感じた。問題なく理解できたのはクラスの半分の十名程度であったのである。この状況を見て、このまま自然クラスで授業を行うことに利点はないと判断し、習熟度別のクラスでその後の授業を行うことにした。習熟度別のクラスは、国語の成績をベースとして、三十名（成績上位者。以下Aクラス）と、十一名（成績下位者。以下Bクラス）という二クラスに分けた。

〈第二時〉書き下し文に慣れる

- ・ 第一時の内容を復習しながら、書き下し文の練習をする。

本時は第一時に引き続き、書き下し文に慣れるために練習問題を解くのが主な活動であった。この時間から習熟度別クラスでの授業展開となったが、特にBクラスには一定の効果があつたと思われる。十一名と少人数にしたことよって、一人一人への指導が可能になり、理解度の把握も容易になった。しかし、半分以上の生徒が書き下しのルールをほぼ理解できておらず、授業の進め方が困難であつたには違いなかつたようだ。

一方、私の担当した三十名のAクラスでも問題が生じた。学年の下位層への手厚い指導のため、Bクラスのメンバーを極限まで絞ったことにより、Aクラスの中での上位層と下位層の乖離が目立ったのである。書き下し文については難なく理解し、より高度な問題を求める生徒がいる一方で、次のような理解状況にある生徒が複数見られた。

生徒A

③ 転ジテ (一) 禍為ス (二) 福ト (三) 福ト。
 【転じて此禍福と為す】

生徒B

③ 転ジテ (一) 禍為ス (二) 福ト。
 【禍福と転じて為す】

生徒C

③ 転ジテ (一) 禍為ス (二) 福ト。
 【福と為す転じて】

生徒D

⑥ 似タリ (一) 重ネテ (二) 有ル (三) 憂ヘ (四) 者ニ。
 【重なる重ねて有る者に似たり】

生徒Aは、学年の中でも成績上位の生徒である。送り仮名とレ点を混同しており、レ点を「れ」と書き下してしまっている。しかし同時に「福と為す」は正しく書き下せており、返り点としての役割も認識していないわけではないようである。レ点の理解の困難は、その他の生徒にも多く見られ、生徒B・C・Dもレ点の扱いが正しくない。これらの生徒の一部からは、「レって記号と順番をひっくり返して読むっていうのがつながりにくい」という声が聞かれた。

一・二点や上・下点のように、その字から順番がわかりやすい返り点と違い、レ点はルールを理解し慣れるまでに時間を要するということが明らかとなった。ただし、一・二点に関しても生徒Dのように理解できていないという現状もあり、クラス内での理解度の差は、その後の授業進行の課題となった。

〈第三時〉書き下し文に慣れる③ (「五十歩百歩」を読む①)

・書き下し文に慣れるため、「五十歩百歩」書き下し文にする。

〈第四時〉「五十歩百歩」を読む②

・第三時の復習として再び「五十歩百歩」書き下し文にする。

第三時、第四時は、「五十歩百歩」の読解の前段階として、書き下しの練習を反復して行った。その際、助詞、助動詞、置き字の含まれる文は、授業者側から書き下し文を提示するという形を取った。また、第四時の二度目の書き下しの際には、余裕のある生徒には現代語訳にも取り組ませた。これはAクラスの上位層に、モチベー

シヨンを維持させるための手立てである。同時に音読も繰り返し行うことによって、Aクラスの生徒は概ね問題なく書き下しができるようになった。

〔第五時〕「五十歩百歩」を読む③

- ・「五十歩百歩」の現代語訳を考える。
- ・ワークシートに従って、「五十歩百歩」を読解する。

第五時は、主に「五十歩百歩」の内容理解を目標とした。その際、教科書のリード文を理解させ、例え話として語られたことを認識させることをスタートとした。そして、「何を何に例えているか」で話の構造を、「孟子が恵王に言いたかったことは？」で話の趣旨を、さらにそこから「五十歩百歩」の故事成語としての意味を考えることを課した。

「五十歩百歩」は比喩の対応関係が見えやすい。また、話の最後に「直不百歩耳。是亦走也。（ただ百歩逃げなかつただけだ。これも逃げたことに変わりはない。）」と明記されていることもあり、提示した問いに対しては積極的に答える姿が見られた。Bクラスについては、授業者から多くのヒントを与えて、理解への道筋を丁寧につづらせた。

第二次 いろいろな漢文を読んでみよう

〔第六時・第七時〕コースを選択して、新たな漢文を読む

- ・コースの内容を理解し、自分にあったコースを自ら選択する。

- ・選択した漢文の書き下し文（現代語訳）を作る。
- ・書き下した漢文の内容を理解し、ワークシートの問いに沿って読解する。

（・選択した故事成語が使われる場面を想定して、ミニストーリー（・を作る。）

- ・同じコースを選択した者同士で、読み（作成したミニストーリー）の交流をする。

第二次では、自分でコースを選択する方法をとった。これは手立でも示したように、それぞれのモチベーションを保って、意欲的に活動に取り組むためのものである。また、学年全体を一教室に入れ、四十一名全員での合同授業とした。コース選択の後には、同じコース選択者同士を近くに座らせ、交流しながら読み進めることができるようにした。

コースは次の四つである。コースにはそれぞれの☆の数で難易度を示した。

- ①もう一度「五十歩百歩」をしつかり！読解コース 難易度☆☆
- ②もう一度「五十歩百歩」をしつかり！読解&創作コース 難易度☆☆☆

- ③新しい漢文に挑戦！読解コース 難易度☆☆☆
- ④新しい漢文に挑戦！読解&創作コース 難易度☆☆☆

※読解のワークシートは全てのコースに共通。

①、③は、訓読文を書き下して、内容理解をするためのコースである。内容理解に関しては、第一次で「五十歩百歩」を元に行ったことと同様に、話の構造、主旨、そこから生まれた故事成語の意味を考えるという問いを設けた。

②、④は、それに加えて、故事成語が使われる場面を想定したミニストーリーを創作するという活動を入れた。生徒の中には読解は苦手だが、創造的な活動は得意とする生徒もいる。そのような生徒に意欲的に取り組ませるためのコースである。

また、①、②は「五十歩百歩」を反復するので、理解に時間を要する生徒が選択することを想定した。通常の授業では、全く同じことを反復する機会を設けることは難しいので、この機会に反復学習の効果を試してみようという意図もあった。

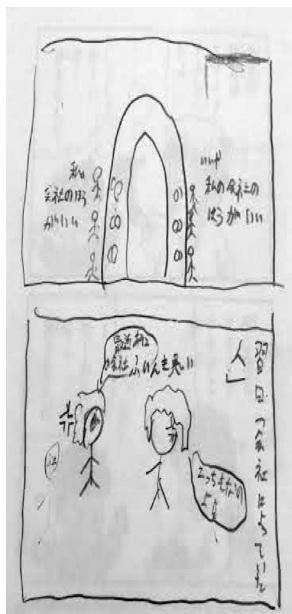
③、④の新たな漢文を読解するコースでは、「漁夫の利」「蛇足」「虎の威を借る狐」の三つを新たな漢文テキストとして加えた。この三つは、いずれも「五十歩百歩」と同様に例え話が用いられており、第一次の読解の方法を踏襲しながら自ら学習することができる。また、語彙の豊富な生徒なら耳にしたことがあるという取り組みやすさも考慮した。なお、このコースを選択したほとんどの生徒が、故事成語の意味を考える部分で困難を極めた。そのため、第七時の中盤の時点で記述できていない生徒に対しては、授業者側から意味（「蛇足」＝無駄なもの。余計なことをいって、大切なものを失うこと。「漁夫の利」＝両者が争っているうちに他の人に利益を持って行かれること。「虎の威を借る狐」＝権勢を持つ人の力に頼って、力のない人がいばること。）を提示し、創作に取りかかるように促した。

三―二 発展学習の分析と考察

(一) コースの選択

四十一名の内、「五十歩百歩」の反復学習となる、「もう一度五十歩百歩をしっかりと」コースを選択した生徒は十名だった。この十名のうち、七名は第一次の習熟度クラスでBクラスだった生徒である。コース選択としては、概ねこちらの意図した通りになったと言える。また、自己の理解度を的確に判断できていると言えるだろう。しかしBクラスだった生徒の中には、新たな漢文を読むコースを選択した者もいた。この生徒たちに共通しているのは、書き下し文はほぼ問題なくできるが、読解部分に難があったことである。「漁夫の利」を選択した生徒Eは、例えの構造について、「漁業を鳥に例えた話」と記述しており、例え話としての構造がつかめていないことがわかる。また、話の趣旨を「雨がふらないから貝はもうじき死ぬ。それまで、くちばしを出すのがまんじょう。」と記述している。現代語訳は確認していたものの、話の内容を理解するには至っていない。また「蛇足」を選択した生徒Fは、内容読解に関して積極的に授業者に質問をしてきたが、例えの構造を「斉をへびに例えた話」と記述している。同じく「蛇足」を選択した生徒Gは、読解の問いに関しては一問も記述することができていなかった。この三名は、普段の授業でも内容読解には難があるが、創作活動は好んで行っていた。そこで、故事成語の意味は授業者が提示し、その意味に合ったストーリー作りを行うよう指導した。

生徒E (漁夫の利)



一コマ目

右「いいや、私の会社のほうがいい」

左「私の会社のほうがいい」

二コマ目

翌日「会社によっている人」

右「こつちもなのよ!」

左「最近あそこの会社ふんいき悪い」

生徒F (蛇足)

T「逆立ちができたらジュースおごれよ」

F「いいよ」

T(バタッ)「できなかった…」

F「片手でやるからだよ!」

T「くそ。おれのジュースが。」

生徒Eは時間が足りず最初の二コマしか書けなかったが、二者が対立し、それによって第三者が両方に対して反感を抱いている様子が描かれている。この後は、第三者が他の会社を選ぶという展開が予想される。授業者が提示した「両者が争っているうちに他の人に利益を持って行かれること」という意味に合うストーリー展開である。生徒Fは、「余計なことをしたことによって、手に入るはずだった利を逃す」という構造の話が創作できており、創作活動としては授業者の目指すレベルに達している。この二名は、読解の難易度から考えると授業者の想定からは外れるコース選択であった。しかし、「創作が得意な生徒には創作をしてほしい」という意図には沿っており、成功した事例である。

一方で、授業者から見るともう少し高度なことができるだろうと思われる生徒が、「五十歩百歩」のコースを選択したということが起こった。自由にコースを選択させる場合の課題がここから見えた。

(二) 反復学習の効果

「もう一度五十歩百歩をしっかりと!」コースを選ぶと、「五十歩百歩」を授業内で読む回数は、第一次を含めて三回となる。三回という回数は、理解困難な生徒にも十分な反復回数であると授業者は考えた。実際、書き下し文に関してはほとんどの生徒がほぼ問題なくできるようになった。反復学習の効果は充分にあったと見える。ただしその後の試験を通して、「五十歩百歩」以外の書き下し文となると、単純な短文であっても正しくできないという新たな課題は見えた。

反復学習でも克服できなかったのは、内容理解の部分である。「五十歩百歩」の読解は第一次の時点で授業者が解説しながら行っており、既習の内容であった。しかし、実際には十名のワークシートには次のような記述が見られた。(なお、I、L、Nの生徒は、習熟度クラスでAクラスにいた生徒である。)

発問2. 何を何に例えた話だったでしょう？

【想定される解答】

梁の国の政治(恵王の政治)を五十歩逃げた人に、隣の国の政治を百歩逃げた人に例えている。

【生徒の記述】

生徒H 国の話を戦いに例えた話だった。

生徒I 政治を戦いに例えた。

生徒J 政治を戦にたとえたはなし。

生徒K とりの国と戦争。

生徒L とりの国と自分の国を戦争(以下記述なし)

生徒M 五十歩百歩の話は隣の国の政治と自分の国の政治はちがう

と(以下記述なし)

生徒N 梁の国とほかの国を五十歩逃げた者と百歩逃げた者に例えた話。

発問3. どのようなことが言いたい話だったでしょう？

【想定される解答】

五十歩逃げた者と百歩逃げた者が、逃げたことには変わりがないよ

うに、梁の国の政治と隣の国の政治も大差はないということ。

【生徒の記述】

生徒H 恵王の政治は隣の国の政治と大して変わりない。

生徒J 五十歩も百歩も逃げたには変わりはない。

生徒K お互い様だという話。

生徒L そんなにちがいがいい。

生徒M 五十歩逃げた者が百歩逃げた者を笑ってはいけな(以下記述なし)

下記述なし)

生徒N 五十歩逃げた者と百歩逃げた人はどっちも逃げたから逃げた者には変わりない。

発問4. 選んだ故事成語の意味を考えよう。

【想定される解答】

大きな違いはないということ。

【生徒の記述】

生徒H たいしてちがいがいい。 生徒I 大した差はない。

生徒J たいしてちがいがいい。 生徒K 違いは特にない。

生徒L ちがいがいい。 生徒N たいして変わりない。

発問2は、第一次の授業でも考えさせ、クラス全体で確認している。Nの生徒は第一次の授業内容が理解できており、それを踏まえて記述していることがわかる。H、I、J、Lの生徒は、本文冒頭の「王好戦、請以戦喻。(王は戦が好きなので、戦の話に喩えましょう。)」の一文を踏まえての記述であると思われる。国語の授業では

「常に本文の記述に返って考えること」を指導してきたが、記述に頼りすぎそれを元に自分で考えるという過程がたどれていない。生徒Mにいたっては、第一次で行った読解の授業内容がほとんど理解できていないと言える。

発問3は、「五十歩百歩」の話に沿った具体的な内容を答えさせる想定だったが、想定通りの記述ができたのは生徒Hのみであった。これは、発問の言葉が第一次の「五十歩百歩」に特化した、「孟子が恵王に言いたかったことは？」から、汎用性のある「どのようなことが言いたい話だったでしょう？」に変更したことによる答えにくさが一因となっている可能性がある。そこで、机間指導中には、第一次でやったことを踏まえるように指導したが、改善は見られなかった。

ところが発問4では、記述した生徒全員が想定通りの記述ができている。生徒は日頃の授業でも話の大枠をつかみ、それを記憶することはできるが、丁寧な読解となると困難が見られる。今回の「五十歩百歩」に対する三問の問いも、丁寧な読解を要する発問2、3は答えられず、大意が取ればよい発問4に関しては答えられたと言える。一度ルールを覚えればできるある種の「作業」である書き下し文の作成とは違い、読解に関しては同じものを反復しても大きな効果は見られないということがわかった。

(三) 主旨の読み取り、抽象的理解・表現の困難

③、④のコースを選択した生徒は、始めて見る漢文テキストを自ら書き下し、内容を読解していかなければならないという、高度な

発展学習となった。書き下しの時点でかなりの生徒が難色を示すのではないかと懸念もあったが、幸いにも杞憂に終わった。漢文という目新しいものへの興味関心は持続しており、生徒は進んで書き下しを行った。それぞれが自分が読みたいと思ったものを選択したことも、プラスに働いたと思われる。また、同じコースを選択した者の席をまとめたことよって、難易度の高い書き下し文は、自然に周囲と協力して行うという交流も見られた。

読解に関しても、例え話の構造は、リード文と漢文を合わせて考えるという高度な過程を要した。しかし、授業者の想定に反して、書き下し、現代語訳ができた生徒のほとんどが、間違えることなく読み取ることができた。

【漁夫の利】

生徒O 趙↓鶴 燕↓蚌 秦↓漁師

生徒P 趙、燕、秦の国を、鳥と貝と漁師に例えた。

【蛇足】

生徒Q 斉をへびの足にたとえた話。

生徒R 斉の国を蛇の足にたとえた。

生徒S 斉の国を攻めることを蛇の足を書いたことに例えた。

生徒T 斉の国を攻めようとしたのを蛇の足にたとえた。

【虎の威を借る狐】

生徒U 王を虎に昭奚恤を狐に例えた。

生徒V 荆の国の宣王を虎に例え、昭奚恤を狐に例えた。

生徒W 宣王と昭奚恤を虎と狐に例えた。

「蛇足」に関しては、リード文と漢文の関係の読み取りが他の二つよりも難しかった。そのため、的確に記述できたのは生徒Sのみである。生徒Tも一応の理解はできていると思われる。「漁夫の利」、「虎の威を借る狐」は例え話の構造が読み取りやすく、記述した生徒は間違いない読み取りができていた。

しかし、発問3「どのようなことが言いたい話だったでしょう?」の問いに対しては、半数以上の生徒が何も記述することができなかった。記述した生徒も話を読み違えたり、リード文とうまく照らし合わせることができていないようだった。

【漁夫の利】

生徒O 今、燕に趙がせめていつたらどちらも秦に領土をとられてしまう。

生徒P 目先のことだけでなく、全体を見ながら行動しよう!

【蛇足】

生徒R 他人の意見に振り回されるということ。

生徒S よりよいことをもとめて、よけいなことをすると、悪い結果になるということ。

【虎の威を借る狐】

生徒V 権力を持っている人を理解させれば生き残れる。

生徒W 本当は、皆宣王をおそれているのに、自分が気付いていないこと。

授業者側としては、生徒O、生徒Wのようにそれぞれの例え話に

添った形での記述を想定していた。しかし、発問自体が汎用性のあつた問い方になっていたので、生徒Sのように発問4「選んだ故事成語の意味を考えよう。」で記述して欲しい内容を発問3で書いてしまふという自体が起こつた。なお、授業者側の意図からは外れたが、生徒Sの記述自体は、「蛇足」の内容を読み取れている。一方で、生徒P、生徒R、生徒Vは授業者側の意図からの外れた上に、本文内容を読み違えてしまつている。この三名は、国語の成績としては学年内でも上位に位置する。しかし、授業者の助けなしに自分で読解するという力が充分についていないようである。

発問4「選んだ故事成語の意味を考えよう。」になると、ほとんどの生徒が記述することができなかった。そこで授業展開としては、先に示したように授業者側からそれぞれの故事成語の意味を提示し、創作活動に移行させるという手段を取つた。

これらのことを考え合わせると、生徒は、具体的、表層的な話の内容の読み取り(発問2)はある程度できるが、話の趣旨を読み取つたり(発問3)、さらにそれを抽象的に表現したり(発問4)することは、苦手としているようである。普段の授業でも、考える発問が苦手で、抽象的理解、表現がうまくできずにもどかしい思いをしている生徒が多い。この単元では、「自分で考える」という発問が多かつた分、苦手な部分が結果として顕著に表れてしまったと言える。

四 おわりに — 単元の成果と課題 —

本単元の成果は次の三点である。

(一) 漢文に対する抵抗感の排除

単元実施前には、漢字に対する苦手意識から漢文にも抵抗感を持つのではないかという懸念があった。しかし、漢文と書き下し文の関係を丁寧に説明し、扱う訓点も最低限に絞ることによって、難しさを感じさせずに取り組ませることができた。

(二) 個々の状況の把握

コースを分け、学習内容も読解、創作と種類の異なるものを用意したことによって、それぞれの生徒が何を得意とし、どこまで理解できているかということ把握することができた。

(三) 生徒それぞれのモチベーションの維持

自ら読みたいものを選び、さらに読解のみか創作も行うかも自ら選択させることによって、最後まで興味を失わず漢文に向き合わせることができた。

主な課題は次の三点である。

(一) 学力差に対する手立て

今回の習熟度別授業、コース選択では学力に関係なくモチベーションを維持させながら授業を展開することができた。しかし、生徒内の学力差が埋まったわけではない。どのような問いを立てて、どのような活動を取り入れれば、学力差のある教室内でも意図する授業展開ができるのか今後も課題である。

(二) 読解力の育成・考える問いの訓練

書き下しを作るというような技術的なことは、反復学習に効果があった。一方で、読解に関しては、同じテキストを何度読んでも、苦手な生徒には成果が見られなかった。また、学年全体としても、

授業者の助けなしに自ら考えて読解するということに難があることが明らかとなった。

(三) フィードバックの方法・学習のまとめ方

本単元では、授業時間の都合もあり、コース別の学習の後にフィードバックを行う機会を設けることができなかった。また、機会があった場合にも、それぞれが異なるテキストを読んでいるため、全体に向けてどのような形で行うかが課題である。

単元実施前に課題としていたことに対しては、それぞれ一定の成果があげられた。一方でここに挙げたような課題が新たに見えた。

成果が上げられた取り組みに関しては、その後の授業でも応用しながら取り入れ、その中で一歩ずつ課題の克服を目指している。なお、この後の古文の授業（間瀬先生の「徒然草」の授業）でもコース選択の発展学習を行い、生徒が活発に活動することができた。また、同じコース選択者の中でグループを組ませて発表もさせるといふ、さらに発展的な活動を行うこともできた。

幸い、間瀬先生と私は、本単元の対象生徒であった今年度の中学生二年生の国語を、引き続き担当している。日々成長する生徒たちに寄り添いながら、現状と課題を見極め、さらなる成長を促す国語の授業を構築していきたいと思う。

(呉武田学園武田中学校高等学校)