

鹿児島県総合教育センター
平成27年度長期研修研究報告書

研究主題

漢文を読む能力を養い，関心を深めることができる
学習指導の在り方
—漢文における広がりのある学習指導を通して—

鹿児島県立開陽高等学校
教諭 上田 美和

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	1
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	2
III	研究の実際	2
1	研究主題・仮説に関する基本的な考え方	2
(1)	漢文を読む能力を養い、関心を深めることができる学習指導	2
(2)	広がりのある学習指導	3
2	漢文の学習に関する実態調査	5
(1)	実態調査の分析と考察	5
(2)	調査結果から明らかになった研究の視点	6
3	検証授業Ⅰの実施と考察	8
(1)	単元名及び実施時期等	8
(2)	単元構想の概要と言語活動の具体化について	8
(3)	授業の実際	12
(4)	成果と課題	16
4	検証授業Ⅱの実施と考察	17
(1)	単元名及び実施時期等	17
(2)	単元構想の概要と言語活動の具体化について	17
(3)	授業の実際	21
(4)	成果と課題	26
IV	研究のまとめ	27
1	研究の成果	27
2	今後の課題	28
3	おわりに	28

※ 引用文献・参考文献

I 研究主題設定の理由

高等学校の古典の指導については、平成20年1月の中央教育審議会の答申において「我が国の言語文化を享受し継承・発展させるため、生涯にわたって古典に親しむ態度を育成する指導を重視する。」という改善の基本方針が示されている。これを踏まえて改訂された現行の『高等学校学習指導要領』の「古典B」の目標は、「古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる。」である。古典を学ぶ意義を生徒に認識させ、古典に対する興味・関心を広げる指導へと、改善が求められているのである。

和文で読み下す漢文は、中国の文字、書物を媒介にして、多くのものを学びたいという先人の願いから、日本で生まれ育った独自の文化であり、我が国の言語と人々の教養を、論理性や知的な側面から強く支えてきた。漢文特有の力強く簡潔な表現や改まった厳粛な表現に触れることは、生徒の語彙を豊かにし、思考力を高めることにつながる。また、漢文に流れる思想や哲学は示唆に富み、現代のビジネスや处世における指南書としても親しまれている。漢文を学ぶことは、生徒にとって、将来にわたって人生の様々な局面を乗り越える箴言を得ることにもなる。漢文の素晴らしさを生徒に知ってもらい、漢文に関心をもってもらいたいというのが本研究の出発点である。

高校の古典学習に関しては「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査報告」において、古典を読み味わう能力や言語事項などに課題があると指摘されている。これまでの自分の漢文の授業を振り返ってみると、句法や語彙を押さえつつ、教科書の本文を通読するという講義解説中心のスタイルであった。本文の解釈に重点を置く余り、中国史や思想史とのつながりや、日本文化との関連性などにあまり着目せず、ただ読解させてきた面も多かったように感じている。そのため、学びの内容が広がらず、目標にある「ものの見方、感じ方、考え方を広くし」、漢文への「理解や関心を深め」、「人生を豊かにする態度を育てる」ところまでは十分に到達していないと感じてきた。また、生徒の活動を軸に授業を振り返ってみると、本校の90分の授業過程の中で、生徒は教師の発問に対して一問一答形式で答える場面が多く、十分に生徒の思考を深めることが難しかった。このような授業の中では、生徒の言語活動の充実が十分には図られないことも課題であった。研究に際して、まず生徒の漢文学習の実態を把握し、研究の課題を明らかにする必要がある。

生徒が漢文を読む能力を養い、漢文への関心を深めるためには、これまでの訓詁注釈に重点が置かれた講義解説中心の授業スタイルを見直し、日本文化が中国文化から受けた影響の大きさや歴史的背景、同一作者の別の作品などにまで言及されるような、関連する複数の教材を取り入れた広がりのある学習指導を行うことが効果的なのではないかと考える。そこで、そのための広がりのある学習指導を具体化するための単元構想を行う。また、授業過程においては、単元の目標に沿った指導事項について、言語活動を通して実践的な指導が充実するように工夫する。そうすることで、生徒が主体的に漢文を読み、思考力・判断力・表現力を高めることができるかを検証する。

以上が、「古典B」における広がりのある漢文指導の実践研究を主題として設定した理由である。

II 研究の構想

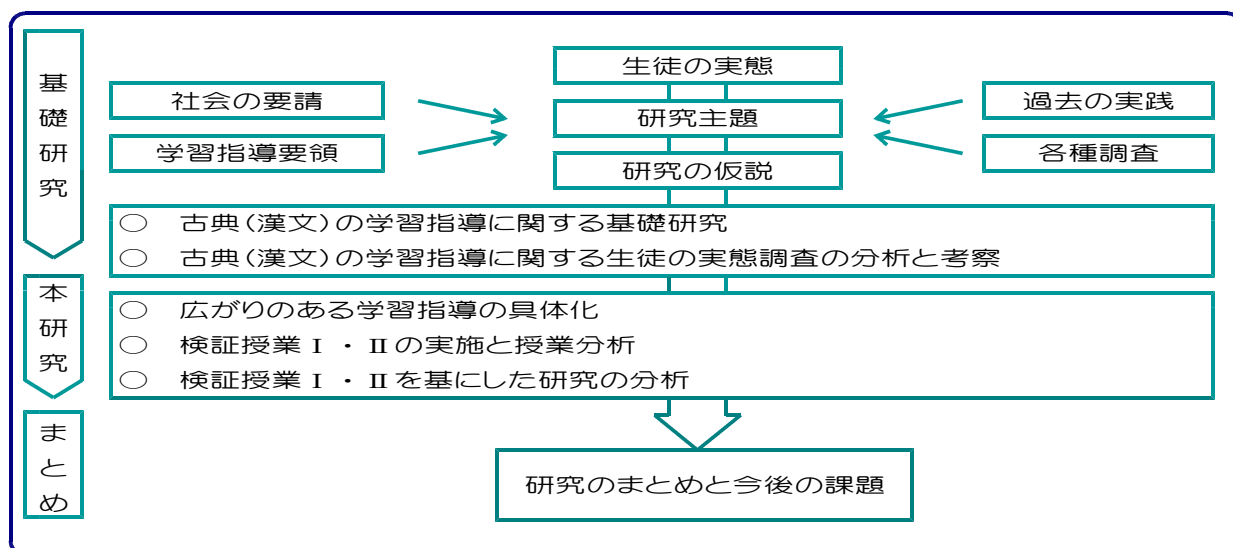
1 研究のねらい

- (1) 実態調査から、漢文指導における課題を明らかにする。
- (2) 広がりのある学習指導を具体化するための単元構想を行う。
- (3) 言語活動を通じた実践的な指導を工夫・実践する。
- (4) 検証授業などの分析を基に、研究の成果と今後の課題を明らかにする。

2 研究の仮説

「古典B」において、漢文を読む能力を養い、関心を深めることができる広がりのある学習指導を構想し実践するならば、生徒が漢文を主体的に読み、思考力・判断力・表現力を高めることができるのではないかと考える。

3 研究の計画



Ⅲ 研究の実際

1 研究主題・仮説に関する基本的な考え方

(1) 漢文を読む能力を養い、関心を深めることができる学習指導

ア 漢文を読む能力を養う学習指導

本研究における「漢文を読む能力を養う」とは、生徒が基礎的・基本的な知識・技能を用いて主体的に漢文特有の力強く簡潔な表現や改まった厳粛な表現を読解し、漢文に流れる思想や哲学を学ぶ中で、思考力・判断力・表現力を高めるところまで到達することを指す。

『高等学校学習指導要領解説国語編』(p.23)には、古典の学習について次のように明記されている。

古典の学習は、古文、漢文の現代語訳や文法的な説明に終始するものであってはならない。

解説にあるように、古典の学習は、現代語訳や文法的な説明に終始してはならないのである。しかし、実際の授業においては、教材の読み取りが指導の中心となりがちで、主体的な表現等が重視されていない授業がいまだに多いと指摘されている。教材の解釈が中心の授業では、生徒は作品を鑑賞して終わってしまい、生徒自身がどんな力が身に付いたのか実感したり、伝統的な言語文化への理解・関心を深めたりする段階まで至ることは難しい。平成27年8月の教育課程企画特別部会における論点整理でも、高等学校においてはこれまで、知識事項の定着を見る評価など、一部の観点のみに偏った評価が行われる傾向にあり、「読む能力」が狭義に捉えられていると指摘されている。

また、「古典B」は、「C読むこと」と、「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕」とから指導事項が設定されている。評価の観点は、「関心・意欲・態度」、「読む能力」、「知識・理解」の3観点である。「教材先にありき」の発想から脱却し、言語活動を通して指導事項を指導することが、「C読むこと」と「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕」の指導において大切な点であると考えられる。

イ 関心を深めることができる学習指導

本研究における「関心を深める」とは、生徒が主体的に読み進める中で漢文を学ぶ意義を認識し、漢文の世界が楽しく、身近になることと捉える。その結果、漢文に親しみ、言語文化を尊重する態度が育まれることが期待できる。しかし、「平成17年度高等学校教育課程実

施状況調査報告」によると、漢文は好きかという問いに対して「そう思わない」、「どちらかといえばそう思わない」の合計が71.2%と、生徒の漢文学習への興味・関心は高いことが推察される。

また、先の論点整理（報告）においても、現行科目の検討項目として、「教材の読み取りが中心になりがちで、国語による主体的な表現等が重視されていない」、「古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受し、社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、興味が高まらない」と指摘された。生徒が古典に「関心を深める」ための指導に関しては、これまであまり成功してきたとは言えず、一層の工夫改善が求められているということである。

国語に対する学習意欲については、この学習が将来自分のためになるという実感をもたせることで、意欲を喚起できると提案されている*1) (2014)。しかし、その前段階として、まず学習内容が面白くなければ、いくら「故事成語の学習は将来に役立つ」、「身の回りでもたくさんの故事成語が使われている」などと言われても、生徒の学習意欲の向上にはつながらない。「関心を深める」とは、極めて単純なことで、生徒が古典が面白くてたまらず、好奇心に従って読み味わい続けた結果、古典がいつの間にか自分の生活の中の一部となって息づいている、といったものであらうと考える。その結果、漢文に親しみ、言語文化を尊重する態度が育まれることが期待できる。

(2) 広がりのある学習指導

学習内容が面白くなり、生徒が漢文に関心を深めるためには、広がりのある学習指導を行うことが効果的であると考え。以下にその根拠を説明する。

『高等学校学習指導要領解説国語編』第2章第1節国語総合の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」(p.29)には、「ア 伝統的な言語文化に関する事項」の具体的な指導事項として、「(ア) 伝統的な言語文化への興味・関心を広げることについての事項」と、「(イ) 文語のきまり、訓読のきまりについての事項」の二つが掲げられていることに注目したい。特に、(イ)の訓読のきまりについては、「教材の訓読に必要な範囲内で適切に行う必要がある」とし、「詳細なことにまで及ぶことなく、読むことの指導に即して扱う」、「文語文法のみでの学習の時間を長期にわたって設けるようなことは望ましくない。漢文の訓読のきまりの指導の場合も同様である」とある。現行の学習指導要領及び解説においては、「訓読のきまり」等に時間をかけて説明しすぎる授業ではなく、程よく「訓読のきまり」に関する指導を行うことが求められているのである。

さらに、『高等学校学習指導要領解説国語編』(p.38)には、次のように記されている。

古典の教材については、表記を工夫し、註釈、傍注、解説、現代語訳などを適切に用い、特に漢文については訓点を付け、必要に応じて書き下し文を用いるなど理解しやすいようにすること。また、古典に関連する近代以降の文章を含めること。

このように、訓読のきまりの説明に終始せず、生徒が理解しやすいように教材を工夫し、必要に応じて書き下し文なども用いながら、漢文への関心を深めさせる授業が指導者には求められている。それでは、このような授業実践は、一体どのような方法で行えばいいのだろうか。

改めて、授業における漢文訓読の行程を挙げる。

- ① 白文
- ② 訓読文
- ③ 書き下し文
- ④ 現代語訳

*1) 堀 裕嗣 著『国語科授業づくり入門』(第2章 学習の意義を伝えよ！p.24) 2014 明治図書

この①～④が、漢文を「訓読のきまり」にのっとして現代語に直していく行程である。自分の授業を振り返ってみても、これまでの授業においては特にこの行程を丁寧に行い、一字一句をきちんと解釈する読解に費やしてきた。加藤美紀*2) (2014) は、特に現代語訳の段階に問題があるとし、書き下し文を「一次翻訳」、現代語訳を「二次翻訳」と定義し、以下のように述べている。

書き下し文（一次翻訳）は、それ自体が古文となっており、そこからさらに現代語に訳する（二次翻訳）という二重翻訳の必要性が生じている。内容に辿りつくまでに二度にわたる翻訳という煩雑な手続きを要することは、読書という一般的な行為として考えても辟易させられるが、学習においては尚更である。これでは多くの生徒が内容理解の前に挫折するのも仕方ないではないか。

(1) でも述べたように、生徒が漢文を読む能力を養い、関心を深めるためには、従来の訓詁註釈中心の授業では、指摘されているような膨大な学習内容、作業内容ゆえに時間的な限界があるのである。そこで本研究では、広がりのある学習指導を指導の中に取り入れる。広がりのある学習指導とは、同一作者の別の作品や、日本文化が中国文化から受けた影響の大きさや歴史的背景などにまで言及するような、関連する複数の教材を取り入れた学習指導のことである。例えば、中国史や思想史とのつながりや、今日でも親しまれている漢詩の歴史的背景や故事成語などの起こりにまで言及した複数の教材を取り入れることで、生徒が漢文を多面的に読むことができるのではないかと考える。また、学んだ事柄は国語という教科の枠にとどまらず、他の教科への興味へと波及することが期待される。このような学習を行うことで、古典の学習を超えて、漢文が我が国の歴史の中でどのような役割を果たしてきたか実感することができる。さらに、複合的にテキストを読み込むことで、内容を推測したり関連付けたりできる。その結果、生徒が楽しみながら、思考力・判断力・表現力を向上させることにつながる。加藤もこのような漢文指導の可能性について、次のように例を挙げながら述べている。

扱う教材を工夫することで、科目を超えて知識が結びつくような学習にすることができる。例えば、既習の中学校社会科の歴史的分野の学習を踏まえ、いわゆる「魏志倭人伝」や、憲法第17条（『日本書紀』）・律令（日本初の「大宝律令」は残念ながら散逸しているので、「養老律令」）などの法律文を読んでみる。これは、名前だけは知っているという程度の知識に奥行きがでるだけでなく、漢文を読むことで情報を得るという、ツールとしての漢文読解を経験できる。

文学作品におけるこうした視点について、上谷順三郎*3) (2006) は、「テキスト外」読書という語を用いて、次のように述べている。

「テキスト外」読書は、当該のテキスト以外の情報と合わせてそのテキストを読むということである。すなわち、他のテキストに関する情報と合わせて読んだり、作家に関する情報と合わせて読んだりすることである。そのテキストのテーマを考えたり、メッセージを探ったりすることである。

*2) 加藤美紀 論文『国語科における漢文教育のあり方について』2014 共立国際研究：共立女子大学国際学部紀要

*3) 上谷順三郎 論文『想像力養成のための「文学」を読む授業』2006 東京法令出版『月刊国語教育』

上谷はさらに、PISA型の読解力は、この「テキスト外」読書と重なる部分が多いと述べ、一年間に文学教材を三つ扱うなら、そのうち一つはこの「テキスト外」読書を行い、両方の指導のバランスを変えたりすればよいと続ける。この「テキスト外」読書の考え方を、本研究において「広がりのある学習指導」の中に取り入れたい。

しかし、そのためには前述した①～④までの行程を、いかに効率よく生徒に提示するかが難しいところである。説明が不足し、生徒に重要句法や語彙といった基礎的・基本的な知識・技能がまるで身に付かなかったとあっては、本研究の目指す「読む能力の育成」もままならなくなり、本末転倒である。いかに重要事項をポイントを絞り、コンパクトに提示できるかが重要になってくるであろう。

2 漢文の学習に関する実態調査

(1) 実態調査の分析と考察

(実施時期：平成27年6月、対象：「古典B」選択生徒34人〈内検証授業対象クラス13人〉)

「古典B」を選択した生徒に対して、漢文が好きか嫌いかを尋ねた(図1)。好きではない、嫌いと答えた生徒は全体で56%、対象クラスで69%であった。理由として、「難しい」、「意味が分からない」、「面白くない」、「読めない」等の回答が多かった。漢文を読む際の知識・技能の不足から、苦手意識が生じていることが推察される。次に、漢文を読解するのに必要となる、基礎的・基本的な知識・技能を四分野に分け、定着度調査を行った。対象クラスは、全体と比較すると正答率が高いものの、書き下す、内容を読解するといった、既習の知識・技能は十分に定着しているとはいえない結果であった(図2)。

また、言語活動に関する実態と意欲についても調査を行った。「古典B」の言語活動例に示されている言語活動について聞いたところ、「話し合う授業」は対象クラスの生徒の約3割が受けた経験があると答えたものの、「読み比べた授業」、「発表したりまとめたりする授業」は、それぞれ1割に満たない回答であった(図3)。これまで行われてきた言語活動が生徒たちには意識されていないことが推察される結果であった。

言語活動をより充実させた授業を受けたいかという問いに対しては、対象クラスの生徒の多くが言語活動を充実させた授業に興味を抱いていることが分かった(図4)。主体的に漢文の授業に臨みたい生徒の意欲が感じ取れる。

以上のことを踏まえて、生徒に、書き下す力や読解する力といった知識・技能を習得させることに留意しながら、広がりのある学習指導をいかに具体化していけばよいかの構想を練った。

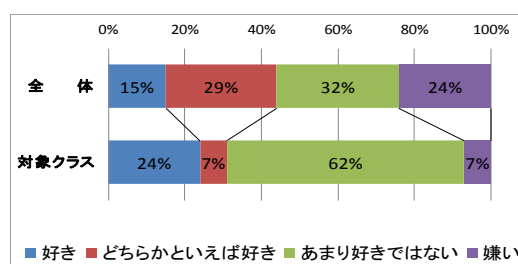


図1 古典（漢文）に対する意識

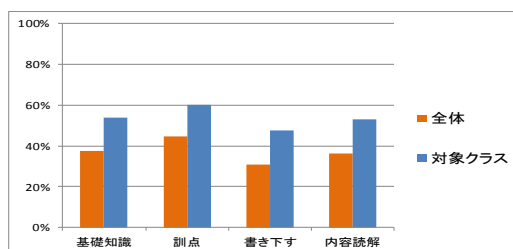


図2 知識・技能の定着度

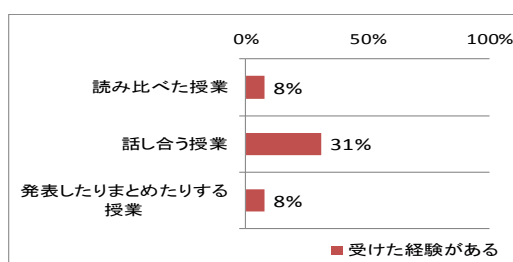


図3 言語活動に対する印象
〈対象クラス〉

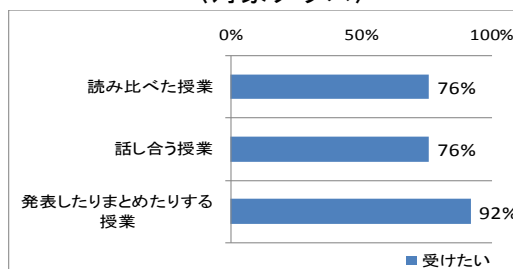


図4 今後の授業に対する期待
〈対象クラス〉

(2) 調査結果から明らかになった研究の視点

今回の生徒への諸調査から、以下の3点に研究の視点を集約した。

- 視点1 広がりのある学習指導の単元構想
- 視点2 年間指導計画の作成
- 視点3 言語活動の具体化

ア 視点1 広がりのある学習指導の単元構想

視点1については、日本文化が中国文化から受けた影響や歴史的背景にまで考えが及ぶような多面的な読みができ、国語という教科の枠にとどまらず他の教科への興味・関心へと波及するような、広がりのある学習指導の単元を構想した。

広がりのある学習指導の単元構想（例）	
・	古典に題材を採った日本文学との比較を行う。・・・『杜子春伝』と小説『杜子春』
・	同じ作者の別の作品を比較して作者像に迫る。・・・『桃花源記』と『陶淵明集』
・	漢文で学ぶ語句や表現と現代の生活との関わりを知る。・・・故事成語、四字熟語
・	同じ題材を用いた違う作品を比較して読み味わう。・・・『十八史略』と『史記』
・	同じ時代の詩人の詩を比較して読み味わう。・・・孟浩然と李白

イ 視点2 年間指導計画の作成

視点2については、諸調査から考えられる生徒が身に付けるべき力を基に、基礎的・基本的な知識・技能を育成する単元から、その知識・技能を活用して思考力・判断力・表現力を高める単元へと、年間を通して効果的に実施するために、「古典B」における漢文の年間指導計画を作成し、広がりのある学習指導を行う単元を7月、10・11月、2月の3箇所に配置した。単元で指導する指導事項を確認し、学習指導要領の指導事項と単元の学習のねらいとの関連を明確にしながら、回を重ねるごとに徐々に学習内容が深まっていくように配置した。学習指導要領に述べられる教材選定の観点を踏まえ、読むことの指導を通しての伝統的な言語文化に関する事項の指導も考慮しながら計画を立てた。

「古典B」の年間指導計画

月	単元名	時	主な単元の目標 指導事項 内容(1)	主な評価規準	言語活動例 内容(2)	教材
5	●漢文に親しむ	6	イ	登場人物の考えを読み取っている。	ア	「季札挂剣」
6	●漢文に親しみ、話の面白さを味わう	6	イ	登場人物の考え方を読み取っている。	ア	「梁上君子」
7	●人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に捉える	6	ウ	人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に捉えている。	イ	「紀昌貫虱」
9	●漢詩の構成などについて理解する	4	オ	それぞれの漢詩が表現している内容や条件を理解している。	ア	「漢詩（近体詩）」
	●話の面白さを味わい、登場人物の生き方を考える	4	イ	話の面白さを味わい、登場人物の生き方を考えている。	ア	「不顧後患」
10	●登場人物の心情を読み取る	8	ウ	話の展開を理解し、登場人物の心情を読み取っている。	ウ	「史記」
	●文章に表れた人間の生き方や考え方について話し合う	4	ウ	文章に表れた人間の生き方や考え方について話し合っている。	ウ	「桃花源記」
11	●文章に表れた人間の生き方や考え方について話し合う	4	ウ	文章に表れた人間の生き方や考え方について話し合っている。	ウ	
12	●内容を的確に読み取る	8	オ	儒家・道家の思想について理解し、内容を読み取っている。	エ	「儒家・道家の思想」
1	●日本の近代文学と読み比べる	8	オ	日本の近代文学と読み比べている。	イ	「蒲松齡『酒虫』」
2	●日本の近代文学と読み比べる	12	オ	日本の近代文学と読み比べている。	イ	「人虎伝」
3	●日本文化と中国文化の関係について考える	8	エ	日本文化と中国文化の関係について考えようとしている。	ウ	「日本の漢詩文」

指導計画における7月の「紀昌貫虱」が検証授業Ⅰ，10・11月の「桃花源記」が検証授業Ⅱである。それぞれの単元において，広がりのある学習指導を行い，本文の読解のみに重きを置かず，複数教材を用いて，生徒が多角的に思考することを目指す単元とした。また，指導計画の作成に当たっては，評価の観点についても配慮した。

ウ 視点3 言語活動の具体化

視点3の言語活動の具体化に当たり，生徒が主体的に読み，課題を解決していくための学習過程を明確にして指導事項を指導するために，単元を貫く言語活動を位置付け，展開することにした。

平成20年1月の中教審答申において示された，実生活で生きてはたらく国語の能力（言語能力）の育成のため，国語科の指導改善を具現化するためのキーワードが，「単元を貫く言語活動」である。「単元を貫く言語活動」とは，その単元で身に付けたい国語の能力を確実に身に付けるために，生徒の主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう，言語活動を単元全体を通して一貫したものとして位置付けるものである。生徒自らが学び，課題を解決していくための学習過程を明確化するためにも，「単元を貫く言語活動」を位置付け，単元を通して実現すべき言語活動を意識させて指導事項を指導していく必要がある。その際，ねらいに即した言語活動が行えるよう，言語活動自体の研究が重要であると考え。

まず，「古典B」の指導事項は次のとおりである。

- | | |
|---|---|
| ア | 古典に用いられている語句の意味，用法及び文の構造を理解すること。 |
| イ | 古典を読んで，内容を構成や展開に即して的確にとらえること。 |
| ウ | 古典を読んで，人間，社会，自然などに対する思想や感情を的確にとらえ，ものの見方，感じ方，考え方を理解すること。 |
| エ | 古典の内容や表現の特色を理解して読み味わい，作品の価値について考察すること。 |
| オ | 古典を読んで，我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めること。 |

また，学習指導要領には，指導事項について次のような言語活動を通して指導することが示されている。

- | | |
|---|---|
| ア | 辞書などを用いて古典の言葉と現代の言葉とを比較し，その変遷などについて分かったことを報告すること。 |
| イ | 同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ，共通点や相違点などについて説明すること。 |
| ウ | 古典に表れた人間の生き方や考え方などについて，文章中の表現を根拠にして話し合うこと。 |
| エ | 古典を読んで関心をもった事柄などについて課題を設定し，様々な資料を調べ，その成果を発表したり文章にまとめたりすること。 |

上記の例は言語活動のモデルに過ぎず，当該単元においてどのような言語活動を単元を貫く言語活動として設定するかは，指導事項と照らして指導者が決定する。言語活動の選定に当たっては，鹿児島県総合教育センターが示す「言語活動の具体化の手順^{*4)}（2011）」を参考にした。その中では，「言語活動を具体化する要素」として，次の4点が挙げられている。

^{*4)}鹿児島県総合教育センター研究紀要 第115号 平成23年3月

- ① 指導内容 どのような力を身に付けさせるか。
- ② 生徒の実態 どのような状況にある生徒か。
- ③ 教材の特性 どのような教材の特性を生かすか。
- ④ 言語活動の特性 どのような効果がある言語活動か。

単元において、付けたい力に即した課題解決型の言語活動を選定するためには、生徒がこれまでにどのような言語活動を経験し、どのような言語能力を身に付けてきたかの実態に応じて、話し合いなどの協働的な言語活動や、文章に表現する言語活動を設定する必要がある。

3 検証授業Ⅰの実施と考察

(1) 単元名及び実施時期等

単元名 「同じ主人公が描かれているいくつかの文章を読み比べて主人公の描かれ方の違いを読み味わい、同じ主人公を描いた日本の小説との違いを考察する」
 言語活動 「同じ素材を取り上げたいくつかの文章を読み比べて、違いに着目して批評文を書く。」
 教材 漢文『蒙求』『紀昌貫虱』
 実施時期 平成27年7月



(2) 単元構想の概要と言語活動の具体化について

ア 単元構想

この単元では、第1教材から第4教材までの関連する複数の教材を活用し、「同じ主人公が描かれているいくつかの文章を読み比べて主人公の描かれ方の違いを読み味わい、同じ主人公を描いた日本の小説との違いを考察する」という広がりのある学習指導の単元を構想した（表1）。教科書に掲載されている『蒙求』『紀昌貫虱』を第1教材とし、その続きの部分を第2教材、キーワードとなる弓の熟達について述べられた部分を第3教材、それら第1教材から第3教材を題材とした中島敦の小説『名人伝』を第4教材として編成した。それぞれが同じ主人公、もしくは弓の熟達について描かれており、絡み合わせることで作品の世界が重層的になる。

複数の教材における主人公の描かれ方の違いが明確になるように順序立てて第1教材から第4教材まで提示していき、すべてを複合的に読んでいくと、第1教材を読んだだけでは「立派な人物だ」で終わってしまいかねない主人公の人物像の把握が一筋縄では行かなくなり、生徒が多方向の視点から読みを重ねていくこととなる。第1教材から第4教材までを関連させることにより、教科書では扱われていない主人公「紀昌」の利己的側面が感じ取れ、人物像への考察が深まるのである。結果として、生徒のものの見方、感じ方、考え方が深まる。主人公の描かれ方の違いを読み取った後、最終的には日本の小説との違いを批評する文章を書かせ、広がりのある学習をした結果読みが深まった達成感を生徒に味わわせたいと考えた。

表1 単元構想

教材	要 旨	ねらい
第1教材 『蒙求』 (教科書)	紀昌が弓の師匠に言われ、妻の機織の下に寝転んで瞬きをしない訓練を2年、窓に虱（しらみ）を下げ視力を鍛える訓練を3年行い、名人になった。	教科書に描かれた物語を理解し、紀昌の人物像について考える。
第2教材 『列子』 第14章	紀昌が弓の名人の座に固執するあまり師匠を殺そうとしたが、弓の腕前は互角で、和解して、二度と弓は人に教えるまいと誓った。	『列子』に描かれる紀昌と『蒙求』に描かれる紀昌の人物像の違いを考える。
第3教材 『列子』 第5章	弓の名人が修行者に、『射の射』ではなく、『不射の射』でなくてはならないと、名人の真髄を説いた。	弓の熟達の境地である「射の射」、「不射の射」とはどのようなものを想像する。
第4教材 中島敦 『名人伝』	小説『名人伝』では、紀昌は「不射の射」を会得して、ついには弓の存在も、使い方も忘れてしまった。	中島敦が、『名人伝』において、漢文の原典から材を得ていかに文学として昇華させているかを学ぶ。

単元の構想に当たって、次のような手順に沿って行った。

手順	留意点						
1 生徒の実態把握	生徒の漢文に対する関心をはかるアンケートを実施した結果、生徒の興味・関心が低いことが分かったため、興味・関心を高めることができる学習課題を設定する。						
2 単元の目標設定	「同じ主人公が描かれているいくつかの文章を読み比べて主人公の描かれ方の違いを読み味わい、同じ主人公を描いた日本の小説との違いを考察することを通して、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。」 (高等学校学習指導要領「古典B」の指導事項のウ及びエによる)						
3 単元の評価規準の設定	<table><tr><th>関心・意欲・態度</th><th>読む能力</th><th>知識・理解</th></tr><tr><td>① 漢文の中の表現を捉え、表現や論旨を味わっている。 ② 漢文を読んで、思想や感情を捉え、ものの見方、感じ方、考え方を理解しようとしている。</td><td>① 漢文を読んで、登場人物の心情や人物像を的確に捉えている。 ② 巧みな表現、深まりのある論旨を理解して読み味わい、作品の価値を考察している。 ③ 漢文を読み、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。</td><td>① 漢文を読むことに必要な文章の修辞、文体など表現の仕方の特色について理解している。 ② 漢文を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めている。</td></tr></table>	関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解	① 漢文の中の表現を捉え、表現や論旨を味わっている。 ② 漢文を読んで、思想や感情を捉え、ものの見方、感じ方、考え方を理解しようとしている。	① 漢文を読んで、登場人物の心情や人物像を的確に捉えている。 ② 巧みな表現、深まりのある論旨を理解して読み味わい、作品の価値を考察している。 ③ 漢文を読み、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。	① 漢文を読むことに必要な文章の修辞、文体など表現の仕方の特色について理解している。 ② 漢文を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めている。
関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解					
① 漢文の中の表現を捉え、表現や論旨を味わっている。 ② 漢文を読んで、思想や感情を捉え、ものの見方、感じ方、考え方を理解しようとしている。	① 漢文を読んで、登場人物の心情や人物像を的確に捉えている。 ② 巧みな表現、深まりのある論旨を理解して読み味わい、作品の価値を考察している。 ③ 漢文を読み、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。	① 漢文を読むことに必要な文章の修辞、文体など表現の仕方の特色について理解している。 ② 漢文を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めている。					
4 教材の編成	・ 『蒙求』『紀昌貫虱』における主人公の弓の熟達への執念について焦点を絞り、教科書の教材を中心教材として、教科書本文の続きの文章と中島敦「名人伝」の文章を教材に編成する。						
5 補助教材の活用	・ 中心教材と同じ主人公が登場していながら描かれ方の違う複数の教材を編成することによって、弓の熟達への執念や作品に流れる老荘思想に対して、様々な視点から教科書本文を捉え直す。						
6 効果的な言語活動の設定	・ 「同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ、共通点や相違点などについて説明すること」の言語活動例を踏まえて、主人公の描かれ方の違いに着目しながら、弓の熟達への執念などについて考察し、作品を読み味わう。単元を貫く言語活動は「同じ素材を取り上げたいくつかの文章を読み比べて、違いに着目して批評文を書く」とする。具体的には、日本の小説も含めた複数の選択教材を読んで主人公の心情について考えたり話し合ったりすることで読みを広げたり、中国の古典作品が日本の文学に与えた影響について理解を深める。						
7 単元の指導計画の作成	・ 段階を追って、理解した内容をより発展させた複数教材を示し、課題解決的に「主人公の描かれ方の違い」について考えさせる計画を作成する。						

「1 生徒の実態把握」は、対象クラスの実態調査において、漢文の学習が好きではない、嫌いと答えた生徒が69%であったことから、漢文に興味、関心を抱かせ、漢文の世界を読み味わう学習指導が必要であるという生徒の実態に配慮した。

「2 単元の目標設定」は、学習指導要領の「古典B」の指導事項のウ及びエを踏まえた。

「3 単元の評価規準の設定」では、「関心・意欲・態度」において、古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に捉え、ものの見方、感じ方、考え方を理解しようとすることを目標として設定した。「読む能力」においては、巧みな表現、深まりのある論旨を理解して読み味わい、作品の価値について考察することを、また古典を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすることを目標として設定した。「知識・理解」においては、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めていることを目標として設定した。

また、読む能力において三つの評価規準を設定した。漢文の中の登場人物の思想や感情などがどのように表現されているかを捉え、巧みな表現や深まりのある論旨を味わうことと、その中に描かれている人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に捉え、ものの見方、

感じ方、考え方を豊かにし、それを表現することを求める。具体的には、同じ素材を扱ったいくつかの文章を読み比べて、違いに着目して批評文を書くという言語活動を通して、読みを広げる力を身に付けさせ、漢文に興味、関心を抱く端緒ともする。

「4 教材の編成」では、生徒が興味を抱きやすく、さらに狙い通りの広がりのある学習指導が可能な教材として、教科書本文の、『蒙求』『紀昌貫虱』を選んだ。複数教材として、同じ素材を扱った文章である『列子』第5章、第14章、中島敦の『名人伝』を選んだ。

「5 補助教材の活用」では、漢文を読む際の補助的役割をする傍注資料や学習の手引きなども加えたワークシートを指導者側で作成した。また、漢文の訓読文の読みに慣れさせるために、訓点の施し方、書き下しの方法などの要点も加え、ワークシートの中に集約し、活用することにした。

「6 効果的な言語活動の設定」は、「同じ素材を取り上げたいくつかの文章を読み比べて、違いに着目して批評文を書く」という単元を貫く言語活動を取り入れるに当たり、段階的に内容のまとまった批評文が書けるように指導した。具体的には、補助教材を取り上げるごとに、生徒の中から出てきた読みの広がりや、その都度文章にまとめるように指導した。また自己の文章のどこが良かったか、どこが足りなかったかを具体的に基準を示すことで自己評価させ、次に書く文章の改善に資することを目指した。生徒の思考力・判断力・表現力の評価については、生徒が記述した文章を、鹿児島県総合教育センターが提案している「判断基準*5) (2015)」にのっとり、評価した。

「7 単元の指導計画の作成」においては、主人公の描かれ方の違いに着目しながら弓の熟達について考察を重ねさせるような、単元目標に即した指導計画を立てた。段階を追って複数教材を示していき、「主人公の描かれ方の違い」が少しずつ理解できるよう配慮した。生徒が、その都度課題解決を図る学習課題に向かいながら、批評するという活動を意識して読みを深め、考察を深めていくことをねらいとした。

イ 単元の構成

本単元は、「導入（1，2時間目）・展開Ⅰ（3，4時間目）・展開Ⅱ（5，6時間目）・まとめ（7，8時間目）」の流れで実施した。授業時間は各90分である。

次	主な学習活動	指導上の留意点	主な評価規準
導入 1 2	- 句法、語彙などの基礎事項を理解し、内容を推し量る。 「紀昌貫虱」を読解する。	- 既習分野を振り返らせる。 - 個人やグループでの言語活動が円滑に進むよう適切に指示する。	関心・意欲・態度① 知識・理解① 読む能力①
展開Ⅰ 3 4	二つの文章を比べて内容を討議し、自分の言葉でまとめる。	文章の構成や内容を分析する視点を示し、生徒が自分の意見をまとめる言語活動を促す。	関心・意欲・態度① 知識・理解② 読む能力①②
展開Ⅱ 5 6	複数の作品の捉え方の違いを考察し、批評文を書く。	複数の作品の特長を示し、作品の捉え方の違いについて着目させる。	関心・意欲・態度① 知識・理解② 読む能力①②
まとめ 7 8	- 前時で書いた自分の批評文を自己評価する。 - 互いの批評文を発表する。	「判断基準」を基に評価された自己の批評文を振り返らせ、深化と拡充を図る。 - 発表させることにより、意見を共有し、考察を深めさせる。	関心・意欲・態度① 知識・理解② 読む能力②③

*5) 鹿児島県総合教育センター研究紀要 第119号 平成27年3月

ウ 単元の指導計画（全 8 時間）

本単元は、単元を貫く言語活動にその都度立ち返りながら、目的を明確にして読み進めた。

時	学 習 活 動	
導入	1 本単元の言語活動の到達目標が批評文を書くことであることを理解する。 2 古典 B の学習の中で、漢文の占める位置を I C T を活用して確認する。 ・ 『蒙求』の成立年代を確認する。 3 第1教材(『蒙求』『紀昌貫虱』)を用い、本文を音読し、訓点を施し、書き下す。 (個人学習) → (グループ学習) 4 本文に描かれた人物、情景などについて推察する。 また、句法などの基礎事項を理解し、内容を推し量り、相互に確認する。 (個人学習) → (グループ学習) 5 ワークシートの 学習課題①・②・③・④ に取り組み、単元の見通しをもつ。(個人学習) 6 第4教材(中島敦『名人伝』)の前半部分を読む。(個人学習) 評価規準：関心・意欲・態度①、知識・理解①、読む能力①	単元を貫く言語活動 同じ素材を取り上げたいくつかの文章を読み比べて違いに着目して批評文を書く。
展開 I	1 第1教材(『蒙求』『紀昌貫虱』)を読解するための 学習課題①・② について発表する。 (個人学習) 2 第1教材(『蒙求』『紀昌貫虱』)のテーマについて話し合い、発表する。(グループ学習) 紀昌が努力の結果弓の名人になったという道徳的内容がテーマであることを理解する。 3 第2教材(『列子』第14章)を読み、第1教材(教科書教材)にはない後半の文章を読む。 (個人学習) 4 第2教材(『列子』第14章)を音読後、訓点を施し書き下す。(個人学習) → (グループ学習) 5 ワークシートの 学習課題⑤ に取り組み、2人が、「この技を他人に教えまい」と誓った理由を考察し、自分の言葉でまとめる。 (個人学習) → (グループ活動) 6 ワークシートの 学習課題⑥ に取り組み、第2教材(『列子』第14章)と、第1教材(教科書教材)とどちらがよいと思うかを考察し、自分の言葉でまとめる。(個人学習) → (グループ活動) 紀昌の野望に満ちた背徳心と、その後彼が改心していく物語であることを理解する。 7 第4教材(中島敦『名人伝』)の中盤部分を読む。(個人学習) 評価規準：関心・意欲・態度①、知識・理解②、読む能力①②	
展開 II	1 第3教材(『列子』第5章)を読み、内容を考察する。 2 ワークシートの 学習課題⑦ に取り組み、第3教材(『列子』第5章)「不射の射」について考察し、記述する。 ・ 『莊子』にある「無心」「木鶏」について学ぶ。 (グループ活動 → 個人活動) 3 第4教材(中島敦『名人伝』)の後半部分を読み、第1教材～第3教材にはない記述を探す。 (グループ活動) 第4教材(中島敦『名人伝』)では、第1教材～第3教材を題材として内容をどのように変化させているのかを考え、批評文を書く。(単元を貫く言語活動) 評価規準：関心・意欲・態度①、知識・理解②、読む能力①②	
まとめ	1 前時で書いた自分の批評文を自己評価する。 2 互いの批評文を発表する。 評価規準：関心・意欲・態度①、知識・理解②、読む能力②③	

(3) 授業の実際

ここでは、6 ページに挙げた研究の視点のうち、1 の「広がりのある学習指導の単元構想」、2 の「言語活動の具体化」について、どのように工夫し、展開したかを説明する。

授業の内容は導入と展開Ⅰ，展開Ⅱに分れる。導入（1，2 時間目）では、第 1 教材『蒙求』『紀昌貫虱』教科書本文の解釈と読解を行った。本文を示す（図 5）。

3 ページに挙げた、漢文を現代語訳していく行程の中で、②の訓読文にする活動と③の書き下し文にする活動は、生徒の学習到達度を把握するためにも、個々の取組の様子を確認しながら丁寧に指導した。その後の本文の解釈と読解、生徒が取り組む学習課題に関しては、ワークシートにまとめた（図 6）。生徒がワークシートに取り組みながら、句法や語彙といった漢文の基礎事項について、ポイントを絞って学ぶことが出来るように配慮した。④の現代語訳に関しては、本文の全ての現代語訳に取り組ませるのではなく、重要句形の現代語訳の箇所を空欄にして、そこを中心として現代語訳を行わせた。導入（1，2 時間目）で、以下の学習課題①～④を与え、内容を正しく捉えて考察できるよう構成した。それぞれの学習課題を以下に示す。

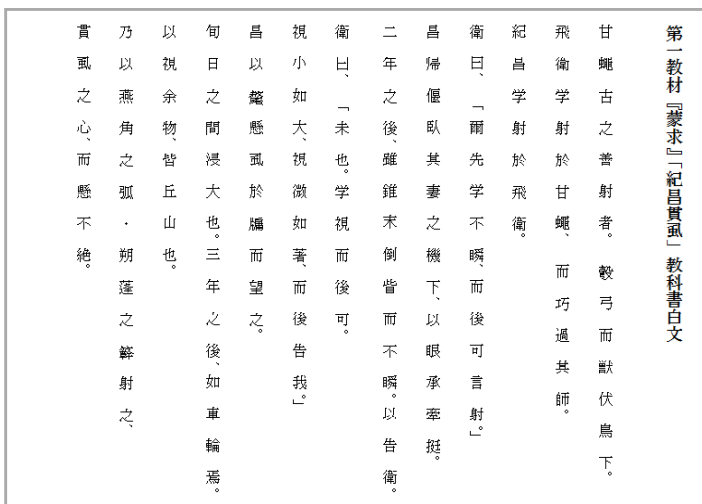


図 5 教科書本文

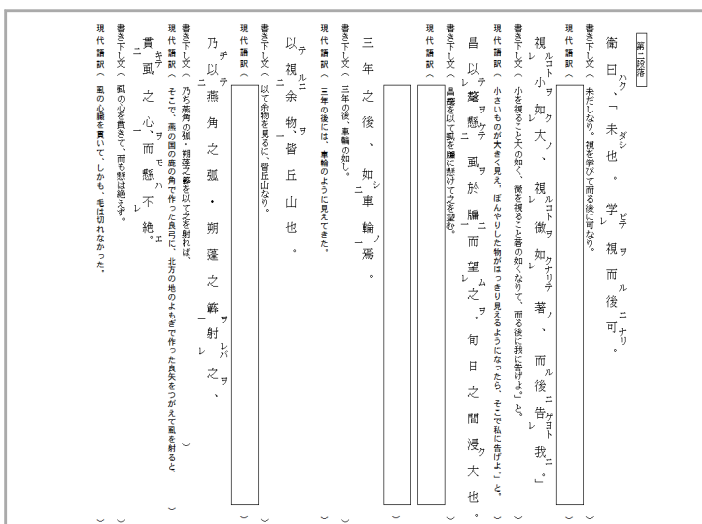


図 6 ワークシートの実例

- 学習課題① 「どうして紀昌は妻の機織りの下に仰向けに寝ころんだのか。」
- 学習課題② 「紀昌の修行がどのように進んだか、順を追って書いてみよう。」
- 学習課題③ 「『蒙求』は、当時子供向けに書かれた書物だと言われる。作者はこの話で一番何を伝えたかったのだろうか、考えて書いてみよう。」
- 学習課題④ 「『紀昌貫虱』を素材とした『名人伝』の前半を読んで、面白かったところを書いてみよう。」

学習課題④は、第 1 教材（教科書教材）と第 4 教材の文章を比較して感想文を書く課題である。これは、最終的に批評文を書くという言語活動につなげる前段階の活動である。

展開Ⅰ（3，4 時間目）では、第 2 教材（『列子』第 14 章）の解釈と読解を行った（図 7）。

教科書に掲載されている『蒙求』「紀昌貫虱」は、右記の『列子』第14章が前半のみ抜粋されて千年後の唐の時代に子供向けに編纂^{さん}し直されたものである。後半を読むと、一心不乱に努力して弓の名人を目指した紀昌が、弓の熟達に執心するあまり師匠を殺そうとするという恐ろしい心をもつに至ったという予想外の展開が待っている。また、和解し合った師匠と弟子が、互いに「弓の技を他人に教えまい」と誓いを立てるラストも印象的である。この後半を読めば、生徒はまた違った紀昌像を想像することになると考え、学習課題として以下の発問を行った。

第二教材『列子』第14章

紀昌既盡衛之術計天下之敵己者、
一人而已。
乃謀殺飛衛、相遇於野。
二人交射、中路矢鋒相觸、而墜於地、
而塵不揚。
飛衛之矢先窮、紀昌遺一矢、已發。
飛衛以棘刺之端扞之、而無差焉。
於是二子泣而投弓、相拜於塗、
請為父子、剋臂以誓、不得告術於人。

図7 『列子』第14章

学習課題⑤ 「2人が、『この技を他人に教えまい』と誓った理由を考察し、自分の言葉でまとめよ。」

この課題は、生徒が内容を正しく捉えた上で物語内容にどのような相違があるかを比較し、論述するものである。論述する際には、既習の言語能力を用いて、思考力・判断力・表現力を働かせることを意図した。既習の言語能力として想定したものは、国語総合の「C読むこと」の「エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図を捉えたりすること。」である。以下に挙げる生徒の回答は、いずれも下線部のように、一流の弓の技術をもつことの危険性について言及されている。

(生徒の回答)

- ・ 同じようなあやまちを繰り返さないように。
- ・ 人は欲深いので自分が一番でありたいと思い、師と弟子とであっても殺しあい始めてしまうから。
- ・ 極限にまで高めた技術はどうしても使ってみたくなるもの、その結果、相手や自分に対して、一種の終わりが来る、または与えてしまうから。
- ・ 天下一の技を取得してしまうと、その技を自分だけのものにしたいくて、師を殺そうと考えてしまうから。
- ・ 人は欲深いので紀昌のように考え、師と弟子とで殺し合いをしてしまうかもしれないから。

学習課題⑥ 「第2教材（『列子』第14章）と、教科書のままの第1教材（教科書教材）と、どちらが作品としてよいと思うかを考察し、自分の言葉でまとめよ。」

学習課題⑥についても、生徒それぞれの考えの違いを見ようとする問いである。『蒙求』「紀昌貫虱」での、努力をした結果報われて名人になった紀昌像と、『列子』での、名人になった結果師匠を疎んじ、殺そうとまで考える紀昌像とでは、別人の様相を呈す。そのどちらを支持するかという問いであり、これも最終的に批評文を書くための前段階の活動となる。

(生徒の回答)

教科書のままの「紀昌貫虱」がよい

- ・ 教科書のままのほうが自分は良いと思う。前半部分は夢を叶える良い話だったが、後半部分があると、私欲にとらわれる暗い感じがある上、技術を身に付けることが恐ろしいと感じさせるから。
- ・ 教科書のままだがよいと思う。子供の教育をするのに人の黒い部分が描かれている必要はないから。子供には『列子』の内容は重いのではないかなと思うから。

(生徒の回答)

『列子』(第14章) が加わった「紀昌貫虱」がよい

- 文章が加わった方がよいと思う。いい話のまま終わるのではなく、最後で人間の黒い部分を描き、何事にも慢心して己を見失うことは良くないことだと教えてくれるから。
- 上の文章が加わった「紀昌貫虱」の方がよいと思う。なぜなら、物事を学ぶときには「心技体」の三つが必要であり、教科書を読んだときに、心についての文章が欠けていることに疑問を持っていたから。目に見える技と体だけを鍛えてもいけないという意味の教訓として、『列子』の方の「紀昌貫虱」の方が好ましく、『蒙求』の方は元の部分が抜けたもののようで嫌だから。

単元目標とした批評文として見ると、この段階ではそれぞれの回答はまだ不十分な点がある。傍線部のように、それぞれの立場に立った根拠を挙げてはあるが、論拠として挙げる項目が少ないために、説得力に欠けるのである。また、この活動の終わりに行った話し合い活動では、それぞれの意見を言い合うだけに終わってしまい、自己の分析と他者の分析を共有し、さらに考えを深め合うといった能動的な話し合い活動はできなかった。

展開Ⅱ(5, 6時間目)では、第3教材(『列子』第5章)の解釈と読解を行った(図8)。

中島敦は、この『列子』第5章の文章と第14章とを合わせて、「名人伝」を創作した。『列子』に親しんだ中島敦が、第5章を読んで弓の熟達についての考え方に興味を抱き、14章の紀昌の話と合体させて小説を創作したことにつなげるために、「名人伝」のラストを読む前に、この章の解釈を行った。この文章に出てくる「射の射」「不射の射」という、老荘思想に基づく考え方については、以下のように学習課題を設定して考えさせた。

然有惴目之志。爾於中也殆矣夫。潜黄泉、挥斥八極、神氣不變。今汝怵伯昏無人曰：夫至人者，上闚青天，下躡。在外，振翼竄而進之。雲霧伏地，汗流五。履危石，臨百仞之淵，背遠逡，足二分。於是無人遂登高山。蹻足射乎。非不射之射也。當興汝登高山。伯昏無人曰：是射之射。當是時也，猶象人也。鑄矢復育，方矢復寓。引之盈貫，措杯水其肘上，發之，列禦寇為伯昏無人射。

図8 『列子』第5章

学習課題⑦ 「『射の射』『不射の射』とは、どういうものだと考えるか。」

この課題は、生徒が内容を正しく捉えた上で、「射の射」「不射の射」とはどういったものだろうと思考し、自分の意見をまとめるものである。弓で射ているようではまだまだであり、目指すのは「不射の射」だという結末は哲学的である。生徒がこれらをどのように分析し、解釈したかは以下の通りである。傍線部のように、生徒それぞれが既習の言語能力を用いて、思考力・判断力・表現力を働かせながら、二つの射の違いを考察し、論じている。

(生徒の回答)

- 「射の射」は、現実には弓を引いて射る、肉体的な行動であり、「不射の射」は、射るまでもなく必ず当たると分かっている精神的な行動である。
- 「射の射」は、列子が木や泥で作った人形のようにになっていたところから、感情無しのただ形だけの射であり、「不射の射」は、感情をなくすのではなく、心が落ち着いていて弓がなくても射ることができる射のことである。
- 「射の射」は、ものの狭い考え方であり、「不射の射」は、射る必要もない心の在り方を指している。

授業では、内容的な関連を踏まえて、『莊子』に見える技の熟達に対する考え方を紹介した。木鶏という、あまりにも強いが故に心身共に動揺せず落ち着き払い、まるで木彫りの人形のように見えたという鬪鶏の話为例に挙げた。また、往年の名横綱双葉山が、自身の69連勝を安藝ノ海に止められた時、「我は未だ木鶏たりえず」と嘆いたという逸話も紹介した。生徒は関心をもって頷いていた。

『莊子』の思想は非常に分かりづらいものではあるが、生徒が、「射の射」と「不射の射」というものの本質を掴もうと思考している様子が見えた。その後、相互に感想を発表し、考えを共有した。正解のない漠然としたものに対して、それぞれの生徒がよく考え、自己の意見を発表する活動となった。

複数の補助教材の読解を終え、中島敦の小説「名人伝」を読んだ後、最終的に「中島敦『名人伝』では、『蒙求』や『列子』を題材として、内容をどのように変化させているのかを考え批評文を書く。」という活動を行った。各段階ごとに文章を書いてきたことの成果があつて、生徒は、批評文に必要な要素を意識しながら、文章を書くことができていた。評価する上で設定した「判断基準」は、



写真 1 5, 6 時間目の授業風景

- ア 漢文の中の登場人物の思想や感情などがどのように表現されているかを捉えている。
- イ 巧みな表現、深まりのある論旨を味わっている。
- ウ 作品の価値を味わっている。

とした。十分達成していればA状況、おおむね達成していればB状況である。生徒の批評文は、A状況が1人、B状況が12人であった。評価箇所を下に示す。

生徒批評文(B状況)

- ・ ア紀昌が瞬きをしない練習をするために、機織り台の下に潜り込んだ時、妻が嫌がるのを叱りつけ、それ
を続けるのが面白かった。まつ毛とまつ毛の間にくもの巣ができたことや、熟睡しているときでも、眼は
カッと大きく見開かれていることなど、ウ漢文の中にはない文がたくさんあって読みやすかった。

漢文では、イ紀昌と飛衛は互に分かち合っているように感じた。しかし小説において、飛衛は紀昌のことを危険な弟子だとし、再び襲われることがないように、甘蝇のところへ行くようにすすめていた。イー一度自分を殺そうとした相手を簡単に受け入れることは難しいし、離れたい気持ちがあるほうが自然だと思う。飛衛は紀昌のプライドの高い性格を分かっている、必ず行くと確信していたのだろう。

紀昌が九年間どんな修行をしていたのか、気になった。山を降りてから、毎晩家の上で弓道の神が紀昌の体を抜け出し、妖魔を払うことから、紀昌は心のどこかで弓をしたいと思っていたのではないかと思った。

(教師注：アイに関してはよく表現や論旨を理解しているが、ウの考察が深まっていない。)

生徒批評文(A状況)

- ・ 2種類の作品を読み、ウ中島敦が手がけた「名人伝」は、漢文に入っていない部分を付け加えることで、私
たちがこの文学の内容に対して親しみやすくなっている反面、感じられることや想像できることの量がせば
まっているように感じた。なぜなら、ア「名人伝」では天下を欲して師を除こうとしたその後、師と和解ののち
に雪山の頂を目指すように言うが、原典ではそのような場面がないために、かえて、イなぜ紀昌が師を襲っ
たのか、なぜ和解することができたのか、その後の二人はどうなったのかなどの、ありとあらゆる、「なぜそ
うなったのか」、「その後はどうなったのか」が想像できるという楽しみが多いのは原典のほうだからである。
読み比べることにより、二つの違いをよりいっそう深く味わうことができたと感じた。

(教師注：表現や論旨を理解し、作品価値を読み取っている。)

単元を貫く言語活動で取り上げた批評文を書く活動は、前述のように、A状況の生徒が1人、B状況の生徒が12人であった。自己の考えを明確にして意見を述べるという経験の中で、導入段階の文章と比較すると、論述された内容に深みが見られる生徒が増加した。また、文体の使い分けが見られ、常体を選択する生徒が7人から11人に増えた。このことから、この活動は生徒の思考力・判断力・表現力の育成にとって有意義なものであったと推察できる。

しかし「同じ素材を取り上げたいくつかの文章を読み比べて、違いに着目して批評文を書く。」という単元目標に照らし、批評文の深まりという観点から生徒の批評文を読むと、巧みな表現や深まりのある論旨を十分に味わっているとまでは言えず、物足りない部分もある。

まとめ（7，8時間目）において、B状況の生徒には「判断基準」にのっとり、この部分があれば更に良くなったというアドバイスをし、深化のための指導を行った。

(4) 成果と課題

ア 成果

(ア) 同じ素材を取り上げたいくつかの文章を読み比べて、違いに着目して批評文を書くという言語活動を通して、段階を追って内容の理解が深まった。また、『蒙求』、『列子』読解の鍵ともなる老荘思想に触れ、作品のみの読解にとどまらないように工夫した結果、生徒の漢文への興味を喚起できた。授業前に比べ、漢文に対する意識の変化が見られ、漢文を好きだと答える生徒が31%から89%に増加した（図9）。

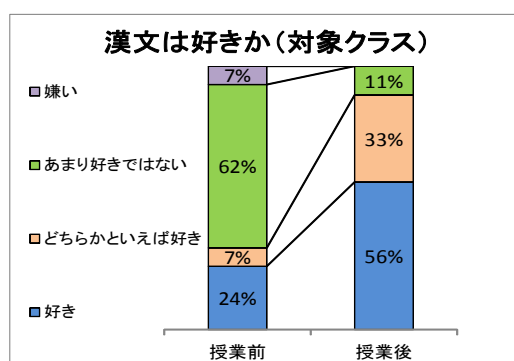


図9 漢文に対する意識の変化

(イ) 基礎的・基本的な知識・技能の定着を図るために、白文に訓点を施した後に書き下すといった、漢文の語順を生徒に意識させる学習活動を単元の中で繰り返した。「練習により、授業前より漢文の語順を理解できた。」などの感想が見られ、導入段階において、漢文の読解を中心とした、知識・技能の習得のための演習の時間も大切だと感じた。

(ウ) 「級友たちとの討議を通して、自分の意見との違いに気づき、漢文はたくさんのことが学べる素晴らしいものだと感じた」、「中国の思想と自分の考えを比較して意見をまとめて発表するのは楽しく、漢文はためになるものだと感じた」等の感想が見られた。内容について考察した意見をグループで話し合い共有する言語活動により、作品に対する理解と関心が深まり、漢文についての捉え方が深まったと考えられる。

イ 課題

(ア) 生徒の思考力・判断力・表現力の向上と知識・技能の定着を更に図るため、検証授業Ⅱでは、より深い内容の教科書教材に対して、別の視点から単元構想を工夫する必要がある。

(イ) 生徒の理解力に差があるため、知識・技能についての評価を小まめに行い、定着度を把握しておく必要がある。

(ウ) なかなか自分の意見を言えない生徒がいたので、言語活動の中での話し合いが有機的に働くようにな準備や手立てを更に工夫する必要がある。



写真2 討議の準備の様子

4 検証授業Ⅱの実施と考察

(1) 単元名及び実施時期等

単 元 名	「同じ作者の別の作品を比較して作者像を的確に捉え、作品の創作意図を考察する」
言語活動	「作者の他の詩文を参考にしながら、作品の創作意図を考察し、論述する。」
教 材	漢文『陶淵明集』『桃花源記』陶潜
実施時期	平成27年10・11月

(2) 単元構想の概要と言語活動の具体化について

ア 単元構想

この単元では、関連する10作品を八つのワークシートにまとめて活用し、広がりのある学習指導を構想した（表2）。『桃花源記』の創作意図を考察するために、陶潜の人生に迫る教材の配置を行った。

この単元構想の狙いは、生徒が、第1教材の『陶淵明集』『桃花源記』の創作意図を考察することである。複数の補助教材は、主に陶潜の実際の隠遁生活の厳しさに触れたもので、陶潜の人生と人物像が明確になるように配置している。順序立ててワークシート①からワークシート⑧までを提示していくと、教科書で読む段階においては架空の物語にしか見えない「桃花源記」の世界が違って見え、作品を再検討していくうちに、生徒がものの見方、感じ方、考え方を深めていくことになる。そして、作者の執筆の背景に、作者陶潜の現実世界での生き方が関わっているのではないかと考察していくことができる。複数の補助教材の読解を終えた後、最後に「作者の他の詩文を参考にしながら、作品の創作意図を考察し、論述する」という活動を行い、広がりのある学習をした結果、読みが深まったという達成感を生徒に味わわせたいと考えた。

表2 単元構想

番号	教 材	要 旨	ねらい
① ② ③ ④	1 文『陶淵明集』 「桃花源記」（教科書）	・ 晋の太元中、漁師が桃花林の奥にある、不思議な村にたどり着いた。豊かな自給自足の村に住む人々は皆幸せそうだった。その後、誰も桃花源に行けなかったという内容。	教科書に描かれた物語を理解し、感想をもつ。
⑤	1 詩『陶淵明集』 「読山海經十三首」 2 小説『幽明録』『天台二女』	・ 空想的な世界に興味をもつ陶潜が、志怪小説に親しんだことが分かる内容。 ・ 異境逗留譚の典型的ストーリーの紹介。	なぜ陶潜は、「桃花源記」において志怪小説の要素を省いたのか考える。
⑥	1 詩『陶淵明集』『飲酒 其五』 2 詩文『陶淵明集』 「五柳先生伝」 3 詩『陶淵明集』『歸去来辞』	・ 隠者として静かな農村暮らしを楽しもうとする静謐な内容。 ・ 自らを五柳先生という架空人物になぞらえて、隠者の理想の生き方を詩にした内容。 ・ 役人生活を辞めて自然と共に農村生活をしようとする気概に満ちた内容。	田園詩人として名高い陶潜が目指した理想の田園生活について考える。
⑦	1 詩『陶淵明集』 「庚戌歲九月中於西田穫早稻」 2 詩文『陶淵明集』 「有会而作 並序」	・ 農村暮らしの貧しさを嘆いた内容。 ・ 災害に遭い、穀物は実らず、ひもじさを嘆いた内容。	陶潜の現実の生活が必ずしも理想通りではなかったことに気付く。
⑧	1 陶淵明に憧れた人々 2 陶淵明に憧れなかった人々	・ 「孟浩然」「王維」「白居易」「夏目漱石」による、陶潜を絶賛した内容。 ・ 「魯迅」と「石川啄木」による、陶潜を哀れんだ内容。	後世の人々によって評価の分かれる陶潜像に気付く、その理由について考える。

単元の構想に当たって、次のような手順に沿って行った。

手順	留意点								
1 生徒の実態把握	検証授業Ⅰ終了後に生徒の漢文への関心の高まりが見られたことから、更に生徒の興味・関心を高めることができる学習課題を設定する。								
2 単元の目標設定	「同じ作者の別の作品を比較して作者像を的確に捉え、作品の創作意図を考察することを通して、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにする。」 (高等学校学習指導要領「古典B」の指導事項のイ及びウによる)								
3 単元の評価基準の設定	<table><tr><th>関心・意欲・態度</th><th>読む能力</th><th>知識・理解</th></tr><tr><td>① 漢文を読んで、内容を構成や展開に即して捉えている。 ② 漢文を読んで、書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や感情を、的確に読み取ろうとしている。</td><td>① 漢文を読んで、内容を構成や展開に即して的確に捉えている。 ② 漢文を読んで、書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に読み取り、自分自身の人間や社会などに対する思いや考えを見直したり、深めたり、広げたりしている。</td><td>① 漢文を読むことに必要な文章の修辞、文体など表現の仕方の特色について理解している。 ② 漢文を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めている。</td></tr></table>	関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解	① 漢文を読んで、内容を構成や展開に即して捉えている。 ② 漢文を読んで、書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や感情を、的確に読み取ろうとしている。	① 漢文を読んで、内容を構成や展開に即して的確に捉えている。 ② 漢文を読んで、書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に読み取り、自分自身の人間や社会などに対する思いや考えを見直したり、深めたり、広げたりしている。	① 漢文を読むことに必要な文章の修辞、文体など表現の仕方の特色について理解している。 ② 漢文を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めている。		
関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解							
① 漢文を読んで、内容を構成や展開に即して捉えている。 ② 漢文を読んで、書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や感情を、的確に読み取ろうとしている。	① 漢文を読んで、内容を構成や展開に即して的確に捉えている。 ② 漢文を読んで、書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に読み取り、自分自身の人間や社会などに対する思いや考えを見直したり、深めたり、広げたりしている。	① 漢文を読むことに必要な文章の修辞、文体など表現の仕方の特色について理解している。 ② 漢文を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めている。							
4 教材の編成	・ 『陶淵明集』「桃花源記」において、なぜ陶潜は志怪小説の要素を省いて桃花源を描いたのかを探るために、教科書の教材を第1教材に、陶潜の詩と詩文、陶潜の生涯や志怪小説の紹介文を複数の補助教材に編成する。								
5 補助教材の活用	・ 教科書本文のみを読解する場合は、陶潜が描いた東洋のユートピアとして「桃花源記」を味わいがちである。しかし、同じ陶潜の残した「帰去来の辞」「飲酒」などの詩や「五柳先生」の詩文、さらには当時の時代背景や陶潜の境遇の分かる補助教材を活用し、陶潜がなぜ「桃花源記」を描いたのかを考察し、様々な視点から「桃花源記」を捉え直すことを狙いとする。								
6 効果的な言語活動の設定	・ 「同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ、共通点や相違点などについて説明すること」の言語活動例を踏まえて、陶潜が「桃花源記」を描いた理由を探るために、単元を貫く言語活動を、「著者の他の詩文を参考にしながら、作品の創作意図を考察し、論述する」とする。具体的には、複数の補助教材の読みを重ねることで、陶潜の人物像や境遇に迫り、その上で「桃花源記」という作品に対する執筆動機について、考えたり話し合ったりすることで、読みを広げることを狙いとする。								
7 単元の指導計画の作成	・ 段階を追って、理解した内容をより発展させた補助教材を示し、課題解決的に「桃花源記」や作者陶潜について考えさせる計画を作成する。								

「1, 3」の手順における考え方は、基本的に検証授業Ⅰの際と同様である。

「4 教材の編成」では、生徒が興味を抱きやすく、目的に沿った広がりのある学習指導が可能な教材として、教科書本文の『陶淵明集』「桃花源記」を選んだ。複数の補助教材として、同じ作者の描いた、「飲酒其五」、「帰去来辞」、「庚戌歳九月中於西田穫早稻」の詩、「有会而作 並序」、「五柳先生伝」の詩文、志怪小説についての紹介資料、陶潜の生涯と時代背景の紹介資料を選び、構成した。

「5 補助教材の活用」では、検証授業Ⅰと同様に、漢文を読む際の補助的役割をする傍注資料や学習の手引きなども加えたワークシートを指導者側で作成した。また、漢文のリズ

ムに慣れさせるために、訓点の施し方、書き下しの方法などの要点も加え、ワークシートの中に集約し、活用した。

「6 効果的な言語活動の設定」は、「著者の他の詩文を参考にしながら、作品の創作意図を考察し、論述する」という単元を貫く言語活動を設定し、検証授業Ⅰで求めた文章よりも、更に高度な内容のまとめた論述文が書けるように指導した。具体的には、複数の補助教材を読み進める中で学んだことを用いながら、出てきた読みの広がりや、その都度文章にまとめるように指導した。また、「判断基準」をより細かく設定し、書いた文章を生徒が自己評価できるように工夫し、次に書く文章の改善に効果を与えることを目指した。

「7 単元の指導計画の作成」においては、生徒の陶潜に対する理解を深めさせながら、陶潜が「桃花源記」を書いた理由を考察していけるような、単元目標に即した指導計画を立てた。段階を追って複数教材を示していき、陶潜の人生が少しずつ理解できるよう配慮した。生徒が、その都度課題解決を図る学習課題に向かいながら、論述するという活動を意識して読みを深め、考察を深めていくことをねらいとした。

イ 単元の構成

本単元は、「導入（1，2時間目）・展開Ⅰ（3，4時間目）・展開Ⅱ（5，6時間目）・まとめ（7，8時間目）」の流れで実施した。授業時間は各90分である。

次	主な学習活動	指導上の留意点	主な評価規準
導入 1 2	- 句法、語彙などの基礎事項を理解し、内容を推し量る。 「桃花源記」を読解し、感想文を書く。	- 既習分野を振り返らせる。 - 個人やグループでの言語活動が円滑に進むよう適切に指示する。	関心・意欲・態度① 読む能力① 知識・理解①
展開Ⅰ 3 4	二つの文章を比べて描かれ方の違いを討議し、自分の言葉でまとめる。	文章の描かれ方の違いを分析する視点を示し、自分の意見をまとめる言語活動を促す。	関心・意欲・態度① 読む能力①② 知識・理解②
展開Ⅱ 5 6	複数の作品を通して、陶潜が理想とした暮らしと現実との違いに気付く、執筆動機を考察し、論述文を書く。	複数の作品の内容の違いから陶潜の理想とした暮らしと現実との違いに気付かせる。	関心・意欲・態度① 読む能力①② 知識・理解②
まとめ 7 8	- 前時で書いた自分の論述文を自己評価する。 - 第1次の感想文と第三次の論述文における内容の違いを考察し話し合う。 - 話し合った内容を発表する。	「判断基準」を基に評価された自己の論述文を振り返らせ、深化と拡充を図る。 - 話し合いにより、生徒同士の意見を共有し、考察を深めさせる。	関心・意欲・態度① 読む能力①② 知識・理解②



写真3 7，8時間目の授業風景①



写真4 7，8時間目の授業風景②

ウ 単元の指導計画（全 8 時間）

本単元は、単元を貫く言語活動にその都度立ち返りながら、目的を明確にして読み進めた。

時	学 習 活 動	
導入	1 本単元の目標が論述文を書くことであることを理解する。 2 ワークシート①・②・③(「桃花源記」)を用い、本文を音読し、訓点を施し、書き下す。 (個人学習) → (グループ学習) → 3 本文に描かれた人物、情景などについて推察する。 また、句法などの基礎事項を理解し、内容を推し量り、相互に確認する。 (個人学習) → (グループ学習) → 4 ワークシートの 学習課題①・②・③ に取り組み、単元の見通しをもつ。(個人学習) → 5 「小国寡民」について知る。(個人学習) → 評価規準：関心・意欲・態度①，知識・理解①，読む能力①	単元を貫く言語活動
展開 I	1 ワークシート④(「桃花源記」)を読解し、その後 学習課題④ に取り組む。(個人学習) → 2 「桃花源記」を読み終えての感想文を書く。 3 ワークシート⑤を用いて、学習課題⑤に組み、「桃花源記」と「天台二女」との描かれ方の違いを考察する。(個人学習) → 4 桃花源記には、志怪小説のパターンである異境にさまよい込む際の共通ポイントがないことに気づき、疑問をもつ。 3 「桃花源記」のアニメーションを見る。(個人学習) → 評価規準：関心・意欲・態度①，知識・理解②，読む能力①②	著者の他の詩文を参考に考察し、
展開 II	1 ワークシート⑥を読み、内容を考察する。 2 ワークシート⑥を用い、学習課題⑥に組みながら陶潜の理想の暮らしを考察する。 3 ワークシート⑦を用い、学習課題⑦に組みながら陶潜の現実の暮らしを考察する。 (個人活動) → 6 陶潜が「桃花源記」を描いたのはなぜか、陶潜の詩文を参考にしながら考察し、 論述文を書く。 (単元を貫く言語活動) 評価規準：関心・意欲・態度①，知識・理解②，読む能力①②	論述する。
まとめ	1 前時で書いた自分の論述文を自己評価する。 2 展開 I の「桃花源記」の感想文を書く活動と、展開 II において陶潜の詩文を参考にしながら論述文を書く活動と、どのような違いがあったか意見文を書く。また、論述文を書く活動を通して学んだことは何かを話し合い、発表する。 7 展開 I の「桃花源記」の感想文を書く活動と、展開 II において陶潜の詩文を参考にしながら論述文を書く活動には、どのような違いがあったかを考え、話し合う。 3 話し合った内容をグループで発表する。 4 ワークシート⑧を用い、後世の人々による陶潜の評価を知る。 評価規準：関心・意欲・態度②，知識・理解②，読む能力①②	



(3) 授業の実際

ここでは、6 ページに挙げた研究の視点のうち、1 の「広がりのある学習指導の単元構想」、2 の「言語活動の具体化」について、どのように工夫し、展開したかを説明する。

導入（1，2 時間目）においては、ワークシート①から④を用いて、『陶淵明集』「桃花源記」の解釈と読解を行った（図10）。学習課題①～③を示し、内容を正しく捉えて考察できるように、内容に沿って順を追って構成した。

陶淵明集 桃花源記	陶淵明集 桃花源記
既出、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。	既出、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。
及郡下、詣太守、說如此。	及郡下、詣太守、說如此。
太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。	太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。
南陽劉子驥、高尚士也。	南陽劉子驥、高尚士也。
聞之、欣然規往。	聞之、欣然規往。
未果、尋病終。後遂無問津者。	未果、尋病終。後遂無問津者。
漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。	漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。
及郡下、詣太守、說如此。	及郡下、詣太守、說如此。
太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。	太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。
南陽劉子驥、高尚士也。	南陽劉子驥、高尚士也。
聞之、欣然規往。	聞之、欣然規往。
未果、尋病終。後遂無問津者。	未果、尋病終。後遂無問津者。
漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。	漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。
及郡下、詣太守、說如此。	及郡下、詣太守、說如此。
太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。	太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。
南陽劉子驥、高尚士也。	南陽劉子驥、高尚士也。
聞之、欣然規往。	聞之、欣然規往。
未果、尋病終。後遂無問津者。	未果、尋病終。後遂無問津者。

図10 ワークシート④

- 学習課題① 「『晋体元中』『武陵人』などの設定は、どのような効果をあげているか。」
- 学習課題② 「漁師が見た村の様子はどのようなものだったのか。まとめてみよう。」
- 学習課題③ 「『不足為外人道也。』には、村人のどのような気持ちが表れているか。」

学習課題③は、「桃花源記」の内容を正確に理解していないと説明するのが難しい。生徒は、「この桃花源のことを外の世界の人間に知られたら、平和が脅かされるから」といった回答を導き出していた。

次に、展開Ⅰ（3，4 時間目）では、前半で教科書本文を読解した後、学習課題④に取り組ませた。教科書本文の感想を書かせることで、広がりのある学習指導を終えた後の段階での自己の作品観がどのように変化したかを振り返ることができるようにするためである。

- 学習課題④ 「『桃花源記』を読み終えての感想を書こう。」

（「桃花源記」を読んだ生徒の感想文）

- ・ 普通の人がある日突然別の世界にまるで本当に行ったかのように物語が展開していて、「本当にあるのでは」という夢を抱かせる作品だなあと思った。
住人が話しては駄目だと言っているのに話してしまう軽率な主人公がいて、昔も今も人はあまり変わらないと思った。情景を詳しく書いてあるのははっきりと場面が想像でき、読むのが楽しかった。

生徒の感想には、傍線部のように、「夢を抱かせる作品だなあ」「変わらない」「楽しかった」といった、主観的なものが多かった。後半はワークシート⑤（図11）を用いて、志怪小説の一つである「天台二女」を紹介した。志怪小説群においては、異境にさまよいこむ際の定型パターンがあり、それを十分知っていたはずの陶潜が「桃花源記」においては、あえてその定型パターンから非現実的要素を抜いて創作していると思われる理由について疑問をもたせた。

「桃花源記」	「天台二女」
陶淵明の「桃花源記」は「天台二女」の遠い書いよう。	「天台二女」は「桃花源記」の遠い書いよう。
漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。	漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。
及郡下、詣太守、說如此。	及郡下、詣太守、說如此。
太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。	太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。
南陽劉子驥、高尚士也。	南陽劉子驥、高尚士也。
聞之、欣然規往。	聞之、欣然規往。
未果、尋病終。後遂無問津者。	未果、尋病終。後遂無問津者。
漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。	漁人、得、其船、便扶向路、遂延、絶、之。
及郡下、詣太守、說如此。	及郡下、詣太守、說如此。
太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。	太守即遣人、隨其往、尋向所誌、遂迷、不復得路。
南陽劉子驥、高尚士也。	南陽劉子驥、高尚士也。
聞之、欣然規往。	聞之、欣然規往。
未果、尋病終。後遂無問津者。	未果、尋病終。後遂無問津者。

図11 ワークシート⑤

- 学習課題⑤ 「『桃花源記』と「天台二女」との違いを書いてみよう。」

展開Ⅱ（5，6時間目）では，ワークシート⑥で，「飲酒其五」と「五柳先生伝」，「帰去来辞」を読ませ，学習課題⑥に取り組ませた（図12）。

ワークシート⑥『陶淵明集』
「飲酒其五」

「帰去来辞（一部抜粋）」

結廬在人境 而無車馬喧 問君何能爾 心遠地自偏 采菊東籬下 悠然見南山 山氣日夕佳 飛鳥相與還 此中有真意 欲辨已忘言	請息交以絕遊 世與我以相違 復駕言兮焉求 悅親戚之情話 樂琴書以消憂 農人告余以春 將有事於西疇 或命巾車 或棹孤舟 既窈窕以尋壑 亦崎嶇而經丘 木欣欣以向榮 泉涓涓而始流 羨萬物之得時 感吾生之行休	先生はこの人であるかわからない。また、その姓や字もはっきりしない。家のそばに柳の木が五本あったので、それにちなんで自分の呼び名とした。物静かで、名誉や利欲は望まない。読書は好きであるが、細かいところまでとことん解釈しようとはしない。自分の心になうところがあると、いつもうれしくなって真事を忘れてしまう。生まれつき酒が好きであるが、家が貧乏なのでいつも手に入るとは限らない。親戚や昔なじみたちはその辺の事情をよく知っていて、時には主席を設けて招待してくれることがあり、そんな場合は出かけていっていつも存分に飲み尽くす。必ず酔っことを期待した。酔ってしまえば引き上げて、立ち去るべきかどうかとすぐずしたことなく一度もない。狭い家はみすぼらしく、風や日光を防ぐこともできない。そんな皮衣はほろほろであるし、米びつや湯飲みはよく空っぽになるが、それでも落ち着き掛っている。いつも詩文をつづってひとり楽しみ、自分の主張をいささか示そうとした。損得の気持ちは全くなく、こうして一人死んでいった。
--	--	---

（荻谷 武志 著 『陶淵明』 角川ソフィア文庫より）

図12 ワークシート⑥

学習課題⑥ 「陶潜はどんな気持ちで郷里で農村暮らしをしたいと思っているのだろう。」

学習課題⑥は，陶潜の詩文三篇から，役人生活を辞した当初，憧れを抱いて意気盛んに農村暮らしを始めた希望に満ちた様子を読み取らせることを狙いとして設定したものである。生徒はおおむね予想通りの，何者にも縛られず自由に田園生活を楽しもうとする陶潜の様子を認めていた。

ワークシート⑦では，詩『陶淵明集』「庚戌歳九月中於西田穫早稲」と詩文『陶淵明集』「有会而作 並序」を読ませた（図13）。

ワークシート⑦『陶淵明集』
「庚戌歳九月中於西田穫早稲」

人生歸有道 衣食固其端 孰是都不營 而以求自安 開春理常業 歲功聊可觀 晨出肆微勤 日入負耒還 山中饒霜露 風氣亦先寒 田家豈不苦 弗獲辭此難 四體誠乃疲 庶無異患干 盥濯息簷下 斗酒散襟顏 遙遙沮溺心 千載乃相關 但願常如此 躬耕非所歎	人生の終わりの目的は暗に到達することであるが、衣食こそがまさにその始めなのである。いったい誰が全く働きもしないで、身を安らかにすることなど求められようか。春の初めから農作業をちゃんとしておいたので、秋の寒りもまずまずのきである。朝早く出かけていっていささか仕事にはげみ、日が沈むとすきを肩負って帰ってくる。山の中なので霜や露が多く、風や空気も（平地より）先に寒くなる。農家はなぜに苦しくないことがあるか、苦しいのだ。（しかし）この悩みは避けられないのだ。両手両足はもうくたくただが、ほかの心配事が襲ってこないのを願う。手足を洗って軒下で休み、いくばくかの酒で心と顔をくつろがせる。はるか昔の長沮や桀溺の心と、千年もの後の今に通いあう。いつまでもこのようであってほしいとばかり願う、自分で耕すことは嘆くことではないのだ。	前年の穀物はもうなくなり、今年の穀物はまだ実らない。いささか経験のある農夫のわたしなのに、災害に出会ってしまった。収穫はまだまだ日にちがあるのに、災害は悔しい。収穫が期待できないばかりか、朝夕の頼りとする農事さえ、細々とかまどに煙を上げる程度である。十日ほど前からひどい寒さを感じるようにになった。年も暮れようとしており、深いため息をついても思いにふける。今わたしが述べておかなければ、後の世の人に（この思いは）伝わらないだろう。
--	---	---

（荻谷 武志 著 『陶淵明』 角川ソフィア文庫より）

図13 ワークシート⑦

学習課題⑦ 「陶潜の農村暮らしはどのようなものだったのだろう。」

学習課題⑦では、陶潜の詩文二篇から、陶潜の困窮ぶりを読み取らせた。現実の農村暮らしの中で、陶潜は火事に見舞われたり、作物の不作に苦しんだりしている。「帰去来辞」に見られるような理想の農村生活ではなく、日々の暮らしに悩む姿を詩中から感じ取らせた。生徒の回答は、以下の通りである。陶潜の境遇に共感し、幾分同情的な文章を書く生徒が多かった。

(生徒の回答)

- ・ せっかく役人生活をやめ、五柳先生のような自由な暮らしができていたのに、現実は甘くなく、貧しくて以前よりも不自由になってしまった哀れな生活。
- ・ 自然を愛でて詩を読んで暮らせるような、明るい農村生活に入れると思っていたのに、まるで反対の、生きていくのがやっとの暮らし。

いよいよ単元の最終目標である、「著者の他の詩文を参考にしながら、作品の創作意図を考察し、論述する。」という活動を行った。

「陶潜はどのような思いで『桃花源記』を書いたのだろう。授業中に配付した陶潜の詩文なども参考にしながら考察し、論述せよ。」

ここでの「判断基準」は、以下のように設定した。

ア 単元の中で読んだ関連する文章を踏まえている。

イ 書き手や文章中の人物の、人間、社会、自然などに対する思想や心情を的確に読み取っている。

ウ 書き手がどのような思いで作品を書いたのかを考察している。

生徒の論述文は、A状況が4人、B状況が5人であった。以下に挙げるのが、B状況の生徒の論述文である。

生徒論述文(B状況)

- ・ 陶淵明の作品をいくつか読んで、自分は彼が読み手に一番伝えたい一つの筋のようなものを感じました。それは、厳しい現実生活の中で夢をみようというようなものです。

そのように感じた理由はいくつかあります。まず、彼の実際の農村生活で自給自足を上手にできないことが書かれています。生活に余裕がなく心身共に苦しいと書かれている。つまりここでは現実の生活の厳しさが述べられています。(教師注：アイウ共に説明が不十分である。特にウの考察が不十分である。)

- ・ 役人をやめ、他人や世間との関わりをやめて自然や自由の中で暮らしたいという思いの中で始めた農村暮らしをして、最初に理想としていたものと、実際に経験したことは違うところが多くて、自然とともに暮らすことや、働くということの厳しさに気づき、生活が苦しくない理想の世界というものはないということを伝えなかった。自分が理想とするものには、たくさんの困難や試練があり、それを自分で良いものにしなければいけないということ。(教師注：アイはよく書けているが、ウの考察にやや本文の解釈とのずれがある。)

- ・ 桃花源記に仙薬や時空のゆがみが無かったのは、陶潜の理想の暮らしには必要ないと思ったからではないかと思った。授業で触れた詩の中で陶潜は食や住む場所などに余裕がなくなれば精神的な豊かさは得ることはできないと考えていて、実際に自然災害などによって満足に食事できないような状態になり、疲れ切っていた。なので、陶淵明は自分は別に仙薬など架空のものはいらないのだ、ただ桃花源のように食料があり人々が楽しく暮らしているそのような生活がしたかったという気持ちで作品を作り、また漁師のようにその生活を指しても簡単にたどり着くことは出来ないという、自分のあきらめを漁師に託して書いたのではないか。

(教師注：アイウ共によく取り組んでいるが、文章の表現が若干回りくどく、分かりづらい。)

B状況の論述文には、内容に具体例が挙げられるなど、内容、表現共に深まりが見られたものの、文章の表現等に改善の余地が見られた。

そこで、B状況の生徒には、教師による論述文の例示や、A状況の生徒の論述文を紹介して、深化指導を行った。以下がA状況の生徒の論述文である。

生徒論述文(A状況)

- ・ 陶潜は、「桃花源記」において、自分の理想と、それがかなうことのないむなしさを書いたのではないと思う。なぜなら、ア志怪小説の中で共通点である「仙薬」、「美女との婚姻」、「贈り物」を、「桃花源記」の中から陶潜が抜いたのは、イこれらを俗物的なものと考えたからではないかと思ったからである。イ家柄や名声が重んじられる俗世にうんざりしていた陶潜は、「桃花源記」の中からこれらを排除することで、ウ桃花源を物質的豊かさではなく、精神的豊かさの象徴としたのではないかと思う。

ウしかし、実際に農村で暮らし、その生活の中で精神的豊かさを達成することの難しさを、時間に於いては同一の時間軸にあるが、どうやってもたどりつくことができない遠い距離感にあるものとして「桃花源」を描くことで、陶潜は「桃花源」の中に叶わぬ夢として込めたのではないかと思った。

- ・ ア家柄が重んじられた貴族の時代で生活していたので、そのしばられた世間から逃げたくて郷里に戻り、農業を行うことで合わせなければならない世間との交際をやめることができ、イ周りの自然と触れあいながら自分らしくのびのびとした生活をすることを期待していたが、現実はどうもうまくいかなくて、くたくたになるまで働いて穀物を育てるが、霜や霧、冷たい風や空気という自然の攻撃に苦戦し、イはじめ思っていた理想と全く違い、現実の厳しさを体感したのではないかと思う。

「桃花源記」は、その厳しい現実世界から見ての理想世界であり、自分と重ねて農業も盛んで人々がとても平和で豊かに暮らしている村は、ウ陶潜が理想とする村なのではないかと考えさせられた。

ウ「桃花源記」で登場する村人は外の世界に出ようとせず、存在も知られたくなく、隔離された今の生活を続けたいというのは、陶潜の気持ちなのではないだろうかと思った。

- ・ 陶潜は俗世間に対して、精神的に疲れていた人であると思う。役人として人の名や家柄を常にうかがい、うわさ話など気にしながら行う仕事は、とてもつらいに違いない。その反動で、陶潜は俗世を離れた。美しい自然と暮らす。それは、「帰去来の辞」や、「飲酒其の五」にも書かれている。ア南山の美しい夕暮れの中に、連れだって飛んでねぐらに帰る鳥を見て、言葉にできない感動を得たり、丘に登ったり木々を見たり泉を探したりといった、彼にとつての「理想の生活」が描かれている。

しかし実際は「西田に於いて早稲を穫す」や「将に心に悟ることがあって作る」にも書かれているように、イ日々の安定した生活を過ごすには毎日朝から夕まで働かなくてはならないし、それでも災害で食べ物がなくなったりなど心配事の数は多い。そのうち、彼は自身の理想はかなえがたい夢物語ではないかと思ったのだと推測する。何故かという「桃花源記」に書かれているのは彼の理想であると分かるからである。ウ美しい田に清らかな水、桑畑に竹林など、飢えや心配がない世界があったら。いや、あってほしい。そう彼は思ったために、この作品を書いたのだろう。現実には存在する地名が入っていたり、空想的な内容が薄いのは、少しでも現実にあつたらいいなあ、本当にあるのなら行ってみたいなあという、彼の心の底からの願いを表した作品だからではないか。

(教師注：*アイウ共に適切な具体例を引用したり、自分の考えを明確に述べたりしており、考察も深い。)

論述文を書く活動は、上記のように、A状況の生徒が4人、B状況の生徒が5人であった。A状況の生徒が、検証授業Ⅰの時よりも増えている。内容については、初読の感想文にあった主観的な表現から、客観的な考察へと深まり、分析的な表現に到達している生徒が増えた。これは、初読の感想文と違い、創作意図を考察して論述文を書く際は、論述に客観性を伴った説得力が必要であると生徒が判断できたためであろう。また、「判断基準」を示して、生徒自身

にどのような要素が盛り込まれていればよいかの基準を示したことも、論述の内容が深まった理由ではないかと考えられる。

作者陶潜が「桃花源記」を執筆した動機は、「理想に燃えて入った農耕生活の現実に失望したから」、「当時の不安定な世相を背景に『老子』にもある小国寡民政治を夢見たから」などの推察は、「桃花源記」の専門書を読めばよく出てくる見方である。検証授業Ⅱでの意義は、その執筆動機を、いくつかの陶潜自身の詩文を読むことで生徒自ら類推する点にあった。幾分その狙い通りに生徒の思惑を牽引しすぎた向きもあり、提示した資料が意図に沿いすぎたものになってしまったように思われる。陶潜は何も晩年ずっと、貧しい我が身をかこつ詩文のみを残しているわけではないからである。しかし、限られた時間の中で、生徒が作者陶潜に近づき、どのような人生を送り、どのような人生観を抱いていたかをイメージするために選んだ資料としては、妥当なものであったのではないかと考える。

まとめでは、生徒に展開Ⅱで自ら書いた論述文の自己評価を行かせた後、振り返りの学習活動として、以下のような課題を与えて感想文を書かせた。論述文を書いた後にこのような学習活動を行った理由は、展開Ⅰでの教科書本文「桃花源記」を読んで感想文を書く活動と、複数の教材の読解を終えた後、最終的に「桃花源記」に立ち戻って執筆動機を推察する活動とでは、作品観も、作品を鑑賞する際の自己の立ち位置も明らかに変わっているということを実感させたかったからである。

展開Ⅰの「桃花源記」の感想文を書く活動（A）と、展開Ⅱにおいて陶潜の詩文を参考にしながら論述文を書く活動（B）とでは、どのような違いがありましたか。また、論述文を書く活動を通してあなたが学んだことは何ですか。

以下は生徒の感想文である。

生徒感想文

- ・ 学習活動Aは、ただ作品を読んで答えるという一つの方向から読んだ感想である。それに対して学習活動Bは、陶潜の境遇や他の詩を読んでからの考察、すなわちAのような表面から見たものではなく、作者の思いを感じてみる、裏返しの状態で見たものだと言える。

作品というものは、その人の境遇やその他の詩文などから推察できる内容を踏まえてもう一度読み返すと、違った印象を受けることを知った。作品の内容という大きな壁にヒビが入り、水が漏れだし、そして砕け壊れたその先に新しい内容という大きな壁が現れたように思えた。物事は必ずといっていいほど多数の面を持っている。作者の他の文章を読んだり、その人の視点に立ってみたり、批判的に読んでみたりすると、さらに詳しい面が見えてくる。文章を深く理解し楽しむには、多くの視点から見るのが大切だと分かった。

- ・ 学習活動Aは、「漁師を主人公とした小説」としての感想を書く活動である。しかし、陶潜の理想としていた生活や苦悩を知ることによって、学習活動Bでは、登場人物に陶潜の姿を重ね、ただの理想郷の話ではなく、陶潜が作品に表した気持ちを考察した文章を書く活動である。

作者の他の作品を知ることによって、「桃花源記」の印象が変わった。一つの作品に対して最初にもった感想と、他の情報を知った上での感想には違いが生まれ、考えが深まると思った。

生徒の感想文は、いずれの文章にも内容に深まりが見られ、課題の文章をよく読んで思考し、自らの意見を表現できていた。さらに、論拠も長く、より詳しく述べようという意欲の見える文章が増えている。また、内容も以前よりも説得力のある文章が多かった。生徒は教科書本文だけでなく複数の教材を用いて多角的に内容を考察する学習を行うことで、教科書教材を客観的に批評することの意義を感じ取っていることが分かった。また、考察した内容については、生徒相互の話し合いによって、さらに生徒同士で深め合うことができた。

以上のように、検証授業Ⅱは、学習活動の違いにより生じる作品観や、鑑賞する際の立ち位置の違いまで考察するという形で終了した。

(4) 成果と課題

ア 成果

- (ア) 著者の他の詩文を参考にしながら、作品の創作意図を考察し、論述するという言語活動を通して、段階ごとに内容理解が深まった。陶潜の他の作品を読むことで「桃花源記」そのものへの見方を広げることができた。また、『老子』にある、「小国寡民」の考え方にも触れ、作品に流れる思想も紹介し、読解のみにとどまらないよう工夫した結果、生徒の漢文への

興味・関心を喚起できた。授業が進むごとに、漢文に対する意識の変化が見られ、漢文を好きだと答える生徒が増加した（図14）。

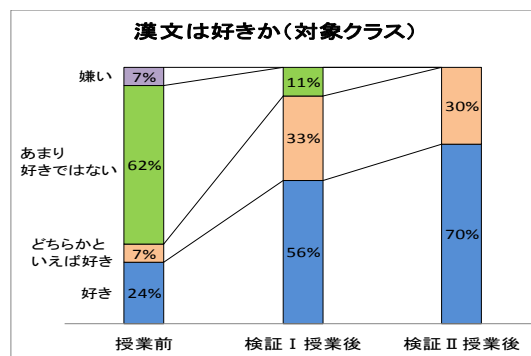


図14 漢文に対する意識の変化

- (イ) 基礎的・基本的な知識・技能の定着を図るために、白文に訓点を施した後に書き下すなどの漢文の語順を生徒に意識させる学習活動を単元の中で繰り返したが、改善の余地もある。「授業は面白かったが、漢文を現代語訳する力は付かなそうである」という、一人の生徒からの指摘があった。これは非常に大切な問題提起である。広がりのある学習指導により、生徒の興味関心を喚起できたが、教科書以外の補助教材を読む時間を捻出するため、どうしても「桃花源記」本文の読解は、慌ただしくなってしまったからである。しかし、検証授業終了後行った定期考査において、基礎的・基本的な知識・技能の定着度を図る問題の正答率は、全体として上がっていた。理由としては、授業の内容に興味をもたせた結果、付随する基礎的・基本的な事項まで、生徒に強く印象付けることができたからではないかと考えられる。しかし、先のアンケートに答えた生徒は、もっと教科書本文の読解を行わなければ、漢文を読み解くことができないという不安を感じたようである。基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着には、演習量の確保も不可欠である。生徒の不安を解消するべく年間の指導計画を立て、広がりのある学習指導とともに、教科書をしっかりと指導する単元も保証しなければならないと感じた。
- (ウ) 「自分では考えつかなかった人の考えを聞くことができ、ためになった」、「討議をすることによってみんなの意見が共有され、視野が広がった」、「グループ活動で考察の内容が深まった」などの感想が見られた。内容について考察した意見を、グループで話し合い共有する言語活動では、互いの意見を交流してまとめるという活動により、生徒同士の主体的・協働的な活動が出来た。また、作品に対する理解が深まり、漢文についての捉え方も深まったと考えられる。

イ 課題

- (ア) 生徒の興味・関心を喚起する、広がりのある学習指導のための関連性のある複数の教材については、適切な分量で、かつ分かりやすい形での提示が行われなければ、生徒が煩雑な内容に混乱する危険性がある。
- (イ) 生徒の知識・技能の定着度の評価を小まめに行い、現状を把握しておく必要がある。指導事項に対応した言語活動ごとの「判断基準」の選定は、熟考しておく必要がある。
- (ウ) 言語活動が有機的に働くための下準備や手立てを工夫する必要があるが、狙いを意識する余り、誘導の過ぎる指導は言語活動そのものをつまらなくする危険性がある。



写真5 ワークシートへの取組

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

『古典B』において、漢文を読む能力を養い、関心を深めることができる広がりのある学習指導を研究し、生徒の主体性を生かした単元を貫く言語活動を取り入れて実践するならば、生徒が漢文を主体的に読み、思考力・判断力・表現力を高めることができるのではないか」という仮説に基づいて行った研究によって、これまで漢文にあまり興味をもっていなかった生徒に、主体的に漢文を読み、思考し判断し表現する姿が見られ、その可能性を見出すことができた。

「高校に入ってから授業は、何か知識を得て、その知識を試験にそのまま使うという印象がずっとあった。しかし、今回の授業は今までのものとは違い、いくつもの関連ある漢文を読んで比較し、まとめあげ発表する、今までの授業の中で一番楽しい授業だった。」

これは、検証授業Ⅰ、Ⅱを学び終えた後の生徒の感想文である。研究の仮説に沿ったものであり、主体的な学びの充実にもつながるものである。

このような授業を展開するためには、多くの教材研究、資料収集の時間が必要である。今後も、最良の広がりのある学習指導の方法を、実践を続けながら継続して研究していく必要があると考えている。研究の視点を再掲し、視点別の成果を下に挙げる。

視点1 広がりのある学習指導の単元構想

視点2 年間指導計画の作成

視点3 言語活動の具体化

- (1) 視点1については、漢文における広がりのある学習指導の単元構想を行って実践したことにより、生徒に漢文の内容に興味をもたせて、主体的に漢文を読ませることができた。また、広がりのある学習指導を行うことにより、生徒が意欲的に自分の価値観と照らし、次々と示される複数教材の読解のために思考力・判断力・表現力を深めるとともに、伝統的な言語文化に対する理解も深めることができた。生徒に付けさせたい力は、指導事項を指導するために設定した適切な学習課題によって、効果的に習得されるということも検証できた。そのためには生徒が意欲的に取り組める、学習指導の工夫が鍵となることが検証できた。
- (2) 視点2については、「古典B」における漢文の年間指導計画を作成し、生徒に身に付けたい力を年間を通して見きわめながら、広がりのある学習指導を行う単元を三箇所配置したことにより、生徒の漢文への習熟度の深まりに応じた広がりのある学習指導を、回を重ねるごとに徐々に学習内容が深まっていくように配置することができた。なお、そのような単元を計画するに当たっては、既習の言語能力の実態を踏まえるため、「学習指導要領解説」の付録「小学校、中学校、『国語総合』の目標及び内容の系統表」を念頭に置いた指導をしなければならない。さらに、計画づくりに当たっては、関連性のある複数の教材の分量を考えながら、本文読解を中心として知識・技能の充実を目指す単元と、生徒の漢文への興味・関心をより深めるための広がりのある学習指導を行う単元とを、年間指導計画の中でバランスよく配置する必要があることを確認できた。

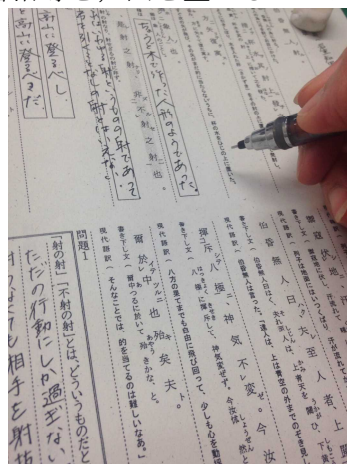


写真6 ワークシートへの取組

- (3) 視点3については、教師が評価規準に照らした「判断基準」を設定し、教師と生徒が、あらかじめこの単元で行う言語活動は何か、どのような力を身に付けるために行うのかを理解し、批評文や論述文を書く際にどのように書けばよいのかを共有し合うことにより、生徒自らが意識して自己の文章等のチェックを行い、結果として、思考力・判断力・表現力を高めることができた。また、検証授業後の定期考査においては、該当の単元の知識・技能の定着度に関して全体の正答率も向上した(図15)。

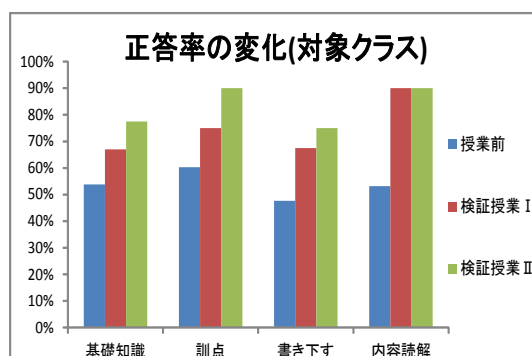


図15 検証授業後の知識・技能の定着度

2 今後の課題

- (1) 広がりのある学習指導については、複数教材が一定の狙いに沿って絡み合っ配置され、複合的に読むことで読みが深まっていくような構成を行い、目的に沿った適切な学習課題を設定することにより、生徒の興味・関心を喚起することができる。また、広がりのある単元構想の方法は、教師の意図するところによって様々であるが、単に時代背景を併せて学ぶ、作者の他の作品を知識として知るなどといった複数教材の一方向的な提示の仕方ではなく、生徒の思考力・判断力・表現力の向上を狙いとする、相互に絡み合っ読みの深まる、広がりのある学習指導の方法を、今後も多様な古典作品等やその他の資料を用いて研究する必要がある。また、目的に沿った適切な単元を構想するための教材を、より精選する必要がある。
- (2) 教師が示す「判断基準」に照らして生徒自らが自己評価をする活動は、生徒の思考力・判断力・表現力を高めることに効果を上げたが、生徒は「判断基準」がどのような考え方で設定されたかはよく理解していない状況である。次の段階は、生徒自身が評価規準に基づいて「判断基準」を設定し、その基準に照らしながら自己評価できる能力の育成を図る必要がある。
- (3) 言語活動の中での話し合い活動が有機的に働くための下準備や手立てを工夫する必要があるが、狙いを意識するあまり、誘導の過ぎる指導は言語活動そのものをつまらなくし、予定調和を生み出しかねない。適切な言語活動を設定し、生徒の言語活動がうまくいくよう、研究が必要である。

3 おわりに

今回の研究では、それぞれの批評文、論述文を書く段階において、生徒の文章の内容の深まりには一定の成果が見られたが、何を書けばいいのか、どう批評し、論述すればいいのかが曖昧なままだったり、物足りなかったりする文章も見られた。検証授業Ⅰ・Ⅱで目指した「古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確に捉え、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにする。」という指導事項に関してはおおむね達成できたが、単元を貫く言語活動で目標としていた批評文、論述文の完成度としてはまだ課題が残る。広がりのある学習指導によって、生徒が漢文に興味・関心を抱き、主体的に学習課題に取り組んでも、話し合い活動によって表出される生徒の言葉の拙さや、文体の幼さをそのままにしているのは、学習指導としては不十分である。生徒の言語能力の把握と、その評価と補充、深化の手立てを強く意識し、生徒が批評文や論述文を書く言語能力の深化を目指さなければならないことを感じた。広がりのある学習指導の中においても、生徒の言語能力の向上のための「見取り」を模索し、これからも授業を改善していきたい。

【引用文献】

- | | | | | |
|-----|-------|--------------------------------------|-------|----------------------------|
| *1) | 堀 裕嗣 | 『国語科授業づくり入門』 | 2014年 | 明治図書 |
| *2) | 加藤 美紀 | 『国語科における漢文教育のあり方について
：文字教育としての活用』 | 2014年 | 共立国際研究
共立女子大学
国文学部紀要 |
| *3) | 上谷順三郎 | 『想像力養成のための「文学を読む」授業』 | 2006年 | 東京法令出版
月刊国語教育』 |

【参考文献】

- | | | | | |
|---|----------------|--------------------------------------|-------|----------|
| ○ | 文部科学省 | 『高等学校学習指導要領解説 国語編』 | 平成22年 | 教育出版 |
| ○ | 西辻 正副 | 『国語の授業を変える 2 評価基準を
どう生かすか高校国語総合編』 | 平成24年 | 明治書院 |
| ○ | 西辻 正副 | 『国語の授業を変える 3 評価基準を
どう生かすか高校選択科目編』 | 平成25年 | 明治書院 |
| ○ | 阿部 吉雄
山本 敏夫 | 『新釈漢文大系 7 老子・莊子上』 | 昭和46年 | 明治書院 |
| ○ | 小林 信明 | 『新釈漢文大系 22 列子』 | 昭和48年 | 明治書院 |
| ○ | 早川光三郎 | 『新釈漢文大系 58 蒙求』 | 昭和51年 | 明治書院 |
| ○ | 中島 敦 | 『李陵・山月記 弟子・名人伝』 | 1995年 | 角川書店 |
| ○ | 川合 康三 | 『桃源郷 中国の楽園思想』 | 2013年 | 講談社選書メチエ |
| ○ | 沼口 勝 | 『桃花源記の謎を解く 寓意の詩人・陶淵明』 | 2001年 | NHKブックス |
| ○ | 伊藤 直哉 | 『桃源郷とユートピア』 | 2010年 | 春風社 |
| ○ | 興膳 宏 | 『中国名文選』 | 2008年 | 岩波新書 |
| ○ | 釜谷 武志 | 『陶淵明』 | 平成16年 | 角川ソフィア文庫 |
| ○ | 宇野 直人
江原 正士 | 『漢詩を読む①』 | 平成25年 | 平凡社 |

長期研修者〔 上田 美和 〕

担 当 所 員〔 宮永 治 〕

【研究の概要】

本研究は、漢文を読む能力を養い、関心を深めることができる学習指導の在り方について、単元構想を通して広がりのある学習指導を実践研究したものである。

具体的な視点は、指導事項及び単元の目標にふさわしい「広がりのある学習指導の単元構想」、年間を通してバランスの取れた漢文指導を行うための「年間指導計画の作成」、生徒の主体性を生かした課題解決型の学習過程の明確化を行うための「言語活動の具体化」の3点である。

その結果、生徒が漢文を主体的に読み、漢文を読む能力を身に付けるとともに、漢文に親しみ多方向の視点から内容を推察したり、作品の執筆の動機を推察したりすることができた。さらに、読み比べたことや考察したことについて話し合う言語活動にも成果が見られた。

【担当所員の所見】

本研究は、「古典B」における漢文の学習を通して、「読む能力」と、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の定着を図ることを目標として取り組まれたものである。

本研究における「広がりのある学習指導」の特色は、育成を目指す指導事項に基づいて教材を設定する上で、教科書教材と関連のある教材を絡み合わせて単元を構想し、言語活動の充実を図りながら指導を行うという点にある。

2回の検証授業では、教科書教材と同一出典内の別章段の文章、同一作者による作品、同時代の作品、古典を題材とした日本の文学作品等を学習指導上のねらいに沿って配置し、指導を行った。単元終了時のアンケート等の結果からは、広がりのある学習指導に対する生徒の充実感が感じられ、目標とした漢文指導の在り方について成果が見られた。

今後も、多様な視点からの教材研究と広がりのある単元構想を行い、生徒の言語能力を高め、言語文化への関心を深める実践に励んでほしい。