

# 教育課程の改訂と漢文の授業

——陶淵明の詩文の読解指導覚え書き・続

上 田 武

八二年の十一月、普通科二年生の文理コースの生徒と、古典乙Iの授業で、「桃花源記」を中心陶淵明の詩文を読む機会があった。淵明の詩文は毎年いづれかの学年でとりあげており、身近な教材の一群であるが、手元の控えを見ると、二年生を対象に「桃花源記」に触れるのは、七二年九月以来のことであった。

七二年と八二年の授業過程の概略は、表Aのごとくであるが、一見して明らかのように、教材の量にも、その扱い方にもかなり大きな変化がある。

ひとつの教材を通して、十年を隔てた授業を比較することは、自身の教材解釈や授業方法の遷り変りがかなりはつきりと見渡されるという点で興味深いものがあった。しかし、もう一步立ち入つてみると、二つの授業過程の違い

は、指導する側の主体的要因だけではなく、授業の枠組みである適当りの時間数によって、大きく規定されていることにも気付かされた。時間数の差は、言うまでもなく七〇年改訂、七三年実施の戦後第五回目の教育課程のもたらしたものである。教育課程が公教育の内容を構造的に決定し、方向づけていることは、観念的には充分承知していたつもりではあるが、それが現にひとつつの法則的な力強さをもって、教室内の授業展開の末節までをも規制していることは、ある驚きの念を禁じ得なかった。第四次の教育課程の改訂以後、国語科における古典教育の後退が、識者によつて鋭く指摘されてきたが<sup>(1)</sup>、漢文教育の場合、改訂によつて具体的にどのような影響を受けてきたか、教室の授業レベルで改めて真剣に問い合わせることの必要性を痛感させられる機会でもあった。

6	5	4	3	2	1
「桃花源記」の音読 (内容の輪廓把握)	「桃花源記」の朗読 (教科書の脚注を手がかりにした語句の意味、文脈の理解)	「桃花源記」の暗唱 (中心文・中心語句の指摘)	「桃花源記」の解釈・「桃花源記」「飲酒其五」について、生徒各人から問題点をカードに記して提出 (一覧にしてプリント)	「責子」の解釈・「桃花源記」「飲酒其五」について、生徒各人から問題点をカードに記して提出 (読み小テスト)	「責子」「桃花源記」「飲酒其五」の音読
「飲酒其五」の暗唱 (語句の意味、中心語句の指摘)	「飲酒其五」「責子」の音読	「飲酒其五」の暗唱 (中心文・中心語句の指摘)	「桃花源記」の解釈・内容の整理(三段落区分) 読み小テスト	「桃花源記」の問題点の検討。	「飲酒其五」「責子」の暗唱。 「桃花源記」の感想文を書く。
「家庭作業として「飲酒其五」と「責子」の現代語訳	「飲酒其五」の問題点の検討。	「飲酒其五」の問題点の検討。	「桃花源記」の問題点の検討。	「桃花源記」の問題点の検討。	「桃花源記」の問題点の検討。

表A 82年と72年の授業過程

七二年の授業は前任の市川高校でのものであるが、生徒は一・二年時にはほぼ均等のホーム・ルームに編成され、三年になって国公立志望者の文理系と、私立大及び就職志望者の文系とにコース分けされることになっていた。三年間にわたる彼等の国語の履修単位は表Bのようであった。

科目	学年	現代国語(作文 2/10 以上)	古典乙I (古文3、漢文) 2の比率	古典乙II (古文2、漢文) 1の比率
	一	3	3	
	二	3	2	
	三	2	2	
(理工科志願者除く)		2	(選択)	3

第四次教育課程  
普通科の一実施例  
('63~'73)

彼らが三年に進級した七三年四月から、第五次改訂の教育課程による一年生が入学してきた。新しい学習指導要領における国語科の標準単位数は表Cのごとくであったが、額面上は古典での若干の名称変更以外、さほどの変化はないよう見えたが、<sup>(3)</sup>「能力」「適性」「進路」を基準とするいわゆる類型制の強化によって、生徒の学習の形態と内容は、実質的に大きく変わることとなつた。県内の普通課程の高校では、全員の共通科目の履修は一年時にとどまり、<sup>(4)</sup>二年以降いわゆる文系コースと文理系コースに類型分けさ

必修		選択	
科目	学年	文系	文理系
現代国語	一	文	系
古典 I 甲	2	古典 I 乙 (古文・漢文各 方に偏らない)	5 (準必修) (古文 3、漢文 2 の比率)
古典 II	3	古典 II (古文以上 の比率)	3 (古文・漢文各 の比率)

第五次教育課程標準位  
第五次教育課程  
課の数

科目	コース		
	一	二	三
現代国語	3	3 (増加 単位)	3 (増加 単位)
古典 I 乙	3	3 (選択)	2
古典 II	3	3 (選択)	2

第五次教育課程  
普通科の一実施例  
(73~'83)

表 D

表 C

ことを漢文に限った場合、七二年の二年普通科の学習量は一・二単位三十五時間程度であったのが、八二年の文理系では〇・八単位二十二時間までに減少している。そしてこの両者の間の十時間あまりの時数の差が、それぞれの授業の形態や教材の内容に、必然的に大きな影響を及ぼしていることは明らかである。たとえば七二年の授業をふりかえってみると、そこでは生徒自身に教材中の問題点を見つけださせ、班討議を挺しながら答えを導き出してゆく、いわゆる課題解決学習が展開の重要な柱となっていた。それは第四次の教育課程から設けられた「現代国語」の、十年にわたる実践の中で、次第に一般化してきた授業形態である。古典の読解指導において、課題解決学習をどう位置づけるかは、別に検討しなければならない問題であるが、七二年当時には、漢文学習においても、生徒自身の集団的な討議を通して作品分析を深めてゆくだけの、一定の時間を確保することがともかくも可能であった。しかし七三年度以降は、学期毎に割り振れば七時間程度にしかならない枠の中では、いくつかの教材を読みすすめるためには、討議や作業をできるだけ切り詰めることを余儀なくされてきたのが実情であった。その際、教師主導の平板な逐語訳授業に立ち戻らないとすれば、どうしたらよいか、第五次教

業からもわかるように、文系では三年間に最大十二単位の古典学習をする生徒が出てくる一方、文理系の生徒の約半数は、一・二年時正味五単位の古典 I 乙の履修で終るというのが実態となっている。

育課程の下での十年間は、結果としてはさまざまな摸索の道程であり、音読・朗読を読解の主軸に据えようとする八二年の授業は、糾余曲折の中での試行錯誤の、自分なりの一つの帰結点を意味しているようにも思われる所以である。授業時数の縮少は、一方ではまた教材の整理、「精選」の傾向を促すものとなる。かつて、吉川幸次郎氏は人類の古典としての漢文教材は「論語」「孟子」「史記」及び唐詩で充分だとされたが、第四次古典乙<sup>(5)</sup>から第五次の古典

I乙への改訂に際し、教科書教材は右の四つの作品に集中

するという形で、大巾に整理、「精選」され、更に文理系での授業においては、それら四作品以外の教材の選択はほとんど不可能とも言つてよいような状況になつた。二年生を対象に「桃花源記」を取りあげるのが十年目というようなことは、教科書の教材配列などの個別的条件によるものもあるが、大きくは以上のような「精選」の傾向に影響されての結果と見ることができよう。

問題はかかる外からの教材の制約に、授業担当者が受け身に順応してゆくか、それとも限られた条件の中でも、教材の枠を少しでも拡大してゆく努力を続けてゆくかという点にある。少くとも右の四つの古典に限つてみても、参考教材や補助教材の活用によって、その世界を更に深く掘り

下げてゆくことは可能であり、更に一步進んで、担当者自身の主体的な精選作業を通して、四つの作品以外に、第二次的ともいえる教材群を系統的に設定してゆくことも当然なされなければならないはずである。第二次教材群としては、「老子」「莊子」「漁父辭」「陶淵明の詩文、韓愈、柳宗元の古文などが挙げられようが、「桃花源記」は、「飲酒其五」とならんで、それら第二次教材の筆頭に置かれるべきものと思われる所以である。<sup>(6)</sup>

## 二

「桃花源記」の教材性は、僅か三二〇字の短文の中に凝縮された劇的なストーリーの展開と、鮮明なイメージ、そして何よりもその文体の平明さの上に求められる。

「桃花源記」の教材化にあたつては、大略二つの点に注意する必要があると思われる。そのひとつは各教科書の学習課題にもひとしく掲げられる、淵明は「なぜこのような理想郷を構想したのか」という、作品のモチーフの問題である。作品の成立にかかわるこの問題は、授業の表面で取りあげるか否かは別として、教授者として何らかの答えを準備しておかなければならぬものといえよう。

「桃花源記」は本来同題の詩の序であるが、詩においては「春蚕収長絲、秋熟靡王税」、あるいは「雖無紀歷志四

時自成歳」などの句によつて、桃花源がどういう世界であるかの性格づけがなされている。これらの表現によつてみると、なら、淵明の意識の中には煩瑣な文明の諸制度も、抑圧や搾取の機構も存在しない、自給自足の村落共同体の構想が、かなりはつきりとした形をとつて描かれていたことが推測できる。このような理想世界は、思想史的には「老子」の「小国寡民」の発想を基本に置きながら、「莊子」の「無可有鄉」や「至德世」、「列子」の「華胥國」や「終北國」、さらに「礼記」礼運篇の大同社会など、道家の超現実的なユートピアへの夢や、儒家の経世済民の思想の影響を受けたものであり、同時代の阮籍の「大人先生伝」や「抱朴子」詰鮑篇中の鮑叔言のことばにみられる、ラディカルな君主否定論ともかかわりのあることは、容易に理解できるところである。しかし、それら先行する諸思想の影響を前提としながらも、淵明に「記併詩」の執筆を直接に促したものには、何よりも彼の生きた時代と生活の現実に他ならないはずである。そして現実のもたらす最大の衝撃としては、東晋から劉宋の世にかけてのうち続く大規模な戦乱を挙げなければならない。戦火や徵税の苦しみを免れることは、当時の人々の痛切な願いであつたに違いないが、時には「三国志」魏志の田疇伝に代表されるような、最大規模数千戸

にのぼる農民が、山中深く逃れて堡塙にこもり、「かくれ里」を作つて暮すという事例が、各地に見られた。柳田国男氏は「武陵桃花源の物語は、現代人の耳にも快い感じを与える。賦役に追われ、戦争を怖れた昔の小民には、余程強い感動を起させしめたに相違ない」と記しているが、劉裕の前秦攻撃の際、友人顏延之を通じて奇談として語り伝えられたその一つが、淵明の好奇の心を引きつけたとするのは、陳寅恪氏の説である。<sup>(8)</sup>「桃花源記」と同類の伝承が任昉の「述異記」、劉敬叔の「異苑」、淵明その人に作者が仮託される「搜神後記」などに散見されることは、桃花源が純粹な空想の所産ではなく、時代の現実の中に根拠を持つものであることを物語つていよう。

「桃花源記」の成立にかかる現実のもう一つの側面は、時の支配層の権力をめぐつての政治闘争がある。そもそも事実の記録としての体裁をとる「記」は、「晋太元中」という歴史の一時期の設定をもつて書きおこされ、劉子驥の死没を綴つたあと、「後遂無問津者」の一句で結ばれる。このような首尾の呼応は、太元年間のことといえば、既にひと昔以上の過去と意識される時点で、この作が書かれたことを意味している。「記」の執筆時期についてはいくつかの説があるが、右の点からしても、淵明五十三歳、義熙

十三年（四一七）ではないかとする楊勇氏の推測<sup>(10)</sup>が、より事実に近いと思われる。折しも後の宋の武帝となる軍閥劉裕の東晋王権篡奪の日程が、具体的なものとして誰の目に

も明かになつた頃である。そして、陰惨な王朝交代劇の渦

中で「記」が書かれたことを認めるなら、そこから桃花源は淵明の寓意であり、その中に彼は篡奪者への憤りをこめたのだという解釈も容易に生まれてくることとなろう。

「此れ宋を憤るの説なり。事は太元中に在り。計るに太元の時晋は尚ほ盛なり。元亮の此の作は當に晋の衰へ、裕のほしままなるの日に屬すべし。往事に借りて以て新たなる恨みを抒するのみ」という明の黄文煥の注記はその一つの例である。先の楊勇氏も「記」の「不知有漢、何論魏晋」

は王朝交代の際の「憤語」であるとするが、「記」とほぼ

同時期に作られたといわれる「擬古」九首中ににじみ出ている世の転変に対する憤懣の情をも重ねてみると、寓意の作とする説も短絡の見解として退けることはできないと思われる。

「記」の行間に劉宋への直接の批判を読みとろうとするところをよしんば性急とするにせよ、桃源が淵明自身の生活現実、とりわけ彼が身を置いた農村と農民の生活の荒廃に対する憤りの所産であることだけは疑いを容れる余地

がない。桃花源のごとき理想郷の設定は、現実の村落共同体の荒廃や崩壊を抜きにしてはおよそあり得ないものだからである。

授業とのかかわりに立ち返るなら、以上のような作品のモチーフは、文章の行間から読みとるほかはなく、教材を具体的な授業過程に載せる場合には、感想などを手がかりにした話し合いの形をとるのが普通であろう。七二年の三単位の授業においては、「陶淵明はなぜ『桃花源記』を書いたのですか」という発問に基いて、生徒相互の自由な感想が活発に出された思い出があるが、八二年には割愛せざるを得なかつた。時数の制約のもたらした余波の一つである。

### 三

「桃花源記」の教材化にあたつての二つの、しかもちばんの問題点は、桃源のイメージをどのように再構成するかということだと考えられる。古来論議が尽されてきたかに見えるこの問題を、八二年の授業で追究した具体的過程は次のとくである。

1 文章を一句ずつ句切つて範読し、それを統いて齊読させりわゆる「追い読み」をさせた。

2 正しい読みを確かめさせるために、各自自由に音読を

させた。

3 問答によって、漁人の体験したことの概略をあとづけた。

4 ストーリーの概略を確かめるよう注意を与えた上で、指名読みをさせた。要所要所には確認の説明を加えた。

5 文中の年号や地名を手がかりに、時代の特徴や江南地域の概況について簡単に説明を加えた。地理的な説明にはOHPを用いた。

6 ゆっくり斉読しながら、各自描写が鮮明で、印象が鮮かだと思う所にチェックをさせた。（以上第一時）

7 大きな声で、語尾をはつきり発音し、聞く者も読む者も気持ちが良くなるような工夫するようにという注意を与えたがら、指名朗読をさせた。

8 斉読をしながら、段落毎に句切って、解釈の上で重要な教科書の脚注をとりあげ、簡単な補足説明をした。たとえば「其中往来種作、男女衣著、悉如外人」の「外人」についての教科書（角川版）の注には「漁師から見て別社会の人」とあつたが、「桃源の人々から見て外部の人、すなわち漁師のような一般の中國の人」という説があり、そちらをとつた方が良いと思うという意見を述べることなどをした。

9 聞く者が意味の脈略を確かめることができるように、大きな声でゆっくりと読むことを指示しながら、指名朗読をさせた。

10 解釈上疑問のある点の質問を出させた。  
11 第三時には六行以上暗唱してくるように指示した。

12 （以上第二時）

私は毎時間の授業の流れの記録と、授業の進め方や教材の内容についての感想を、輪番で生徒に記録してもらつては、「桃花源記」の第一時直後の「授業ノート」には次のような感想が記されてあつた。

「何度も繰り返して読む、暗唱できるまで読むというのは、自分にとって大変面倒くさいが、授業中先生やみんなと調子を合わせてやついているうちに、ふつと文章の世界に引きこまれていて、心づくことがある。『桃花源記』でも、これまで霧のむこうに隠れていた静かな農村の風景が、次第にくつきりと目の前に現われてきたような感じがしたのは、我ながら不思議だった。藁屋根の間に土蔵の白壁が光り、狭い路地からは鶏の声が響いてくる。田圃の稲はすくすくと育ち、雜草の茂った休耕田や宅地用の埋め立てもない。マイカーも走らず、テレビのアンテナも立つてない。どうやらそれは百年ほど前の僕の部落の姿のよう

な気がしてきた。」

第三時間目には、できるだけ音吐朗々とという注文をつけながら、五人の生徒に暗唱をさせたあと、各人が印象的だと思うところを挙手で集約してみた。多数の感想が集中したのは次の三箇所であつた。

A 忽逢桃花林、夾岸数百歩、中無雜樹。芳草鮮美、落英繽紛。

B 土地平曠、屋舍儼然。有良田・美池・桑竹之属、阡陌交通、鷄犬相聞。

C 自云、先世避秦時亂、率妻子邑人、來此絕境、不復出焉。遂與外人隔離。問、今是何世。乃不知有漢。無論魏晉。

私は生徒達が指摘したBの、桃源の部落の描写について、ぎりぎりに絞つて中心となる語句を選ぶとすればどれになるかを、班毎に検討させた。意見はやや分かれたが、生徒の多くは「屋舍儼然」の一句をあげた。部落といふ以上、人間の住む家屋がなければ始まらないというのが彼らの理由であつた。私は生徒に賛成しながら、次のような説明を加えた。「説文」という古代の辞書によると、「儼」というのは、人が頭をあげてきちんと姿勢を正した状態だという。<sup>(13)</sup>君たちも背骨を伸ばし頸を引いてごらん。そう、そ

れが儼然だ。教科書の注には「いかめしく」と書いてあるが、豪壯なお屋敷なんかじやなくて、仕事にいそしみ、つましいながら充ち足りた暮しを送っている百姓家のたたずまいを想像してみてほしい。そんな家々を中心にして、ゆたかな感じの田や溜め池、桑畑や竹藪などが広がっているのが桃花源の風景なんだな。

「桃花源記」の授業はここでひとまず尽きたことになる。授業ノートや教室での問答を通してみると、桃花源を平凡な農村の充足した状態だとする理解は、それぞれの生活体験に即した形で、どうやら生徒達の共通のものになつたようと思われた。桃花源のイメージの再構成は、古来、詩文から山水画、戯曲に至るまでの各分野で、数えきれぬほどおこなわれてきた。時代により、人により、その理解の仕方はまさに千差万別であるが、概括するなら桃花は人間界を隔離した虚無漂渺の間に有る神仙郷だとする、唐の王維や劉禹錫などに始まる解釈が、主調を占めてきたといふことができよう。このような桃花源の理解は「記」の文章そのものより、むしろ「詩」の中の前記の「春蚕云々」等や「相命肆農耕 日入從所憩」「借問游方士 焉測塵囂外」など、どちらかといえば概念的な句に基いて形づくられたものと思われる。伝聞の記録の性質を持つ「記」と、理

想郷への想念をうたう「詩」との間に、それぞれ独自性があるのは当然であるが、「記」だけを「虚心」に読んでゆけば、やはり八二年の教室のようなイメージが、おのずから浮かびあがつてくるのではないだろうか。

#### 四

八二年は一方においては第六次の教育課程に基く一年生が、新科目たる国語Iの学習を始めた年にもあたつている。新しい学習指導要領の国語の標準単位数は表Eの如くであるが、現任校での実施カリキュラムは表Fのようになつて、この第六次の学習指導要領の特徴の一つとして、教育課程の編成と実施について、「できる限り学校の自主判断に委ねる」という点があり、これによつて生徒の学習内容の多様化と細分化の度合いは一層強まることとなつたが、一面、教科の直接担当者の「努力」を通しての、単位数増加の余地が広められたことも事実である。たとえば現任校一年生の国語Iの五単位は、県内普通科高校にはほぼ共通したものであるが、二年文理系の古典の二単位は、校内の話し合いによつて、選択から必修に変更された結果である。漢文の学習量についてみると、一年生では前年度までの一・二単位から〇・九単位へと減少してはいるが、文理系二年生では〇・八単位から一・七五単位へと大

古 典	現 代 文	国 語 表 現	国 語 II	国 語 I	コ ー ラ ー ス		文 系	文 理 系
					学 年 度	一		
3				4			文	系
2	3	2					三	文
2			4				二	理
2 (選択)	3			2 (選択)			三	

表F 第六次教育課程普通科の一  
実施例  
(82~)

必 修		選 択	
国語I	表現 1 4	国語II	表現 3 (準必修)
理解 3	現代文 1.5	国語表現 4	国語表現 3
(古文 1.5 ほぼ均等)	(古文 1.5 ほぼ均等)	(古文 4 ほぼ均等)	(古文 3 ほぼ均等)

表E 第六次教育課程の国語  
の標準単位数

巾に増大している。教育課程の改訂の都度、一方的に後退を余儀なくさせられてきた古典教育にとつて、新しい可能性はむしろ教育現場の現実的な努力によつて作り出されてゆく条件のあることが示唆された経緯といえよう。

しかし、当面する流動的な状況の中で、古典教育のさし

せまつた課題は、やはり限られた条件に対応していかに効率的な授業展開の方式をつくりあげてゆくかということに絞られざるを得ない。そして、音読の徹底がそのまま内容の理解を深めるメカニズムを持つのではないかという仮説は、この場合の切り口の一つになるものと考えられるのである。かつて谷崎潤一郎は「文章読本」において、現代の口語文に最も欠けているものは音調の美であり、「読」といえば普通「黙読する」意味に解し、実際に声に出して読む習慣のすたれることを批判した<sup>(16)</sup>。谷崎は文章表現の立場から、文章に対する感覚を研ぐには、第一には出来るだけ多くのものを、繰り返して読むことが大切であると強調し、結局は講釈をせずに素読だけを授ける寺子屋式の教授法が、真の理解を与えるのに最も適した方法であるとまで断じている。古典教育、とりわけ漢文教育における音読の重要性は、これまで繰り返し指摘されてきたところであるが、谷崎の論以上の進展がなく、教室の授業においても黙読による解釈の補助手段程度に位置づけられるのが普通であった。このことのいちばんの理由は、音読と文章の内容理解の関連性、そのメカニズムが曖昧であつたことに求められなければならないであろうが、音読の反覆の過程で、内容の理解がどのように進んでゆくかの具体的な追究が、

ここでの鍵になるものと思われる。八二年の「桃花源記」の指導では、A 正確な発音 —— B 文章構造の輪廓の把握 —— C 語句の意味と文脈の把握 —— D 中心文、中心語句(キー・ワード)の発見、という階梯を設定し、各段階での目標とそれに応じた着眼点を生徒に示しながら、問答を梃に、音読に磨きをかけてゆくことを授業過程の中心課題とした。逆に言えば、そこでは、音読から朗読、さらに暗唱へと読みが進んでゆくに従って、理解も段階的に深まるものという予測のもとで授業が構想されているのである。

音読、朗読を読解のプロセスの主軸に据えるかどうかということは、本来は単位数の如何には無縁な、国語教育の基本的な課題の一つのはずである。煩瑣な逐語訳の迷路から脱け出し、心を引きつける文章の中心部分に生徒の目を集中させ、主題とのかかわりのもとに、文章全体を構造的に把握させようとする場合、音読の徹底はそのための重要な手段となるものであることは明かだからである。時数の制限という、いわば外圧によつて余儀なく導入した、対症療法的なところみではあるが、教育課程全体の中において、古典教育の位置づけがより明瞭となる時点で、音読・朗読があらためて問い合わせられることを期待したい。

〈注〉

(1) 第四次改訂当時の発言としては

鎌田正「漢文教育の理論と指導・序」一九七二、大修館

益田勝実「古典文学教育の曲り角で」〔国語通信〕一二七号、

一九六〇、筑摩書房)

などがあつたが、第六次改訂に際しては

鎌田正「新教育課程における漢文の指導」〔国語教室〕六号、

八一、大修館)

田部井文雄「漢文教育の現状と将来」〔日本語学〕八三年三月

号、明治書院)

などの論考に注目したい。

(2) 七二年に生徒から提出された問題点のうち、授業でとりあげたのは次のようなものであった。

1 文中に出でてくる三つの「外人」の意味の異同。

2 「不足為外人道」で、もし桃花源のことを知らせたくない

なら、なぜもと強口止めしなかつたのか。

3 漁人は桃花境に行きつけたのに、太守の家来が行きつけなかつたのはなぜか。

4 劉子驥という人物が文末に登場するのはなぜか。彼が望み

を果さないで死んだことには何か意味があるのか。

5 陶淵明はなぜ「桃花源記」を書いたのか。

(3) 実質的な変化については、当時次のように指摘されていた。

「今回の改訂は、古典の中の甲と乙との関係が、IとIIとの関係におきかえられただけのようにみえないでもない。だが、事

実は決してそうではない。従来の乙I、乙IIの内容が『精選』

されることによって、今回のI甲・I乙の中に移されることに

なり、IIは従来までの教科書編成上の枠を越えたいわゆる『丸本』の採用ということになったのである。」小野四平「旧態から脱出を——改訂、漢文教科書 断想」〔高校の言語教育〕

一卷三号、七三、三省堂)

(4) 類型制は第四次の学習指導要領の「総則」から明記されているが、学校現場で積極的に導入されるようになつたのは、七年からである。この傾向は、巨視的には中央教育審議会の六年答申「後期中等教育拡充整備について(別記・期待される人間像)」及び七年答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」などの構想の具体化と見ことができる。

(5) 吉川幸次郎「漢文の効用」〔儒者の言葉〕五七、筑摩書房

(6) 八二年の授業生は、明治書院版の教科書で、一年時には漢文入門、疑隣人父(韓非子)朝三暮四(列子)苛政猛於虎(礼記)唐詩十二首、鷄鳴狗盜(十八史略)論語十章を十月から一月にかけて三十時間弱学んできていた。二年時には六月一杯八時間で鴻門之会、十一月から十二月に八時間で杜甫の詩三百首と淵明の詩文、二月に六時間かけて孟子・荳子各三章を扱つた。

淵明の詩文は「責子」「帰去来辭」「飲酒其五」が教科書の三つの单元に分散されていたが、「帰去来辭」は三年時にまわし、かわりに「桃花源記」を投げこみ教材とし(角川書店版教書を利用)、「責子」は吉川幸次郎氏の「陶淵明伝」の抄録とともに

補助教材として用いた。

- (7) 柳田國男「伝説の系統及び分類」(「太陽」十六巻十六号、一九一〇、なお「柳田國男集」第五卷、筑摩書房にも所収)
- (8) 陳寅恪「桃花源記旁証」(「清華學報」十一卷一期、三六、なお「陶淵明研究資料彙編」中華書局にも所収)
- (9) たとえば梁啓超の「陶淵明年譜」では、隆安年間(三九七一四〇一)、古直氏の「陶靖節年譜」では太元年間(三七六一三九六)の作としている。
- (10) 楊勇「陶淵明年譜彙訂」(「陶淵明集校讎」民国六五年、正文書局)
- (11) 黃文煥「陶元亮詩析義」
- (12) 一海知義「外人考——桃花源記瑣記」(「漢文教室」四五号五九年、大修館)
- (13) 「説文」儼、昂頭也。从人嚴声。一曰好兒(=貌)。
- (14) たとえば王維の「桃源行」、劉禹錫の「桃源行」など。
- (15) 文部省初等中等教育局「高等学校指導要領解説 総則編(案)」第一章第三節、七九年。
- (16) 谷崎潤一郎「文章読本」第一章、及び第二章、三四年、中央公論社(新版は八年、六興出版)

(身延高校)