高等学校漢文における詩単元の位置づけ

細谷美代子

本稿は中等教育[1]における漢詩教材[2]の扱いの検討を通じて、漢文詩単元の今後の可能性について述べようとするものである。

一

明治時代、中等教育の基礎が整いつつあったころの教科書のひとつに秋山四郎編『中学漢文読本』（明治二七年検定申請　金港堂書籍）がある。この教科書は天孫降臨や楠木正成の故事から『資治通鑑』『史記』などの歴史記事、さらに韓愈・柳宗元の文などを収める[3]。辞賦類は入っているが詩は一首もないのが注目される。

明治三五年に出された「中学校教授要目」は、漢文の教材について第一～三学年は散文に限り、第四学年で散文とは別に「詩」を指定して、「唐詩選ノ類」と具体的書名まで記した。第五学年は「前学年ニ準ス」とある[4]。明治四四年の「中学校教授要目改正」では、詩教材に関するこのような具体的指示は姿を消している。秋山四郎編『新編漢文読本』（明治四四年検定申請　金港堂書籍）は「改正」を受けて新しく編まれた教科書である[5]。先の『中学漢文読本』で詩を入れなかった編者は、この教科書では詩をどう取り扱っているだろうか。

この教科書の詩教材には、①低学年に邦人作品を多く置き、高学年では中国古典詩を多く置く、②散文が主教材で詩は副教材という扱いが少なくない、という傾向が認められる。

①は、中国古典詩に限れば、学年指定のあった改正前と大きく変わっていないことになろう。②について例を示せば、次のようなものである。

・『十八史略』の管仲の記事の後に杜甫の「貧交行」、呉越の興亡の記事の後に李白の「蘇台覧古」と「越中懐古」を置く。（巻三）

・『十八史略』の張良の記事と蘇東坡の「張良論」の

間に李白の「経下邳圮橋懐張子房」を置く。(巻四)

『史記』の「垓下の戦」の後に杜牧の「烏江項羽廟」と曾鞏の「虞美人草」を置く。(巻五)

また、「人生無根蔕」で始まる陶潜の五言古詩「雑詩」の最後の四句「盛年不重来　一日難再晨　及時当勉励　歳月不待人」だけを「勧学歌」という題のもとに、絶句のように掲出している(巻一)。「歳月不待人」には●印が付されているが、これは凡例によれば「膾炙人口成句」を示す。「勧学歌」という題とともに、採用のねらいが原詩から離れたところにあることを示している。他にも「憫農」(李紳)の「粒粒皆辛苦」、「偶成」(朱熹)の「一寸光陰不可軽」などが同様の扱いである。いずれも韻文教材というよりは参考・成句的扱いである。

こうした扱いから見ると、詩教材の選択の基準が必ずしも韻文としての評価にあったとは限らず、指導のねらいも曖昧であるように思われる。

明治期の漢文の教科書は、ワシントンと桜の木の故事や飛行機という文明の利器の紹介文まで載せている。そのような教科書の中で、史伝や紀行文に添えられた詩は、韻文に対する指導上の構想に基づいて採用されたとは思えないものが多い。それは学年進行に伴った指導の階梯もまた判然としない、ということでもあり、上級学年で詩が独立的に配置されていても、その指導のねらいが明確ではないということにつながる。次の発言はこうした状況に置かれ続けた漢詩教材に対する教育現場からの声である。

漢文教授中最も注意を怠つてゐるものは漢詩の教授である。我々は先づ深く味つて詩人の心境に共鳴し、そして生徒をして共鳴せしむべきである。そのためには教師は詩作せねば駄目である。教授に際しては、韻や、文字の配置や、朗読法などに留意すべきである。進んでは生徒にも自作させたい。(大正十四年)(6)

「注意を怠つてゐる」とされるその漢詩授業の実際はどのようであったのだろう。ここに出された要求を反転して推論すれば、指導者自身が詩を味わうことなく字義の講釈に終始し、韻文としての重要な要素である音律面に無頓着な授業を行っている、ということになろうか。作詩の奨励をそのまま現代の教室に持ち込むのは無理としても、音律の重視は後述するように今日もなお課題とすべき点であり、この発言は詩を韻文教材として取り上げるべきことを強く主張している点で注目すべきものである。

二

昭和六年の「中学校教授要目改正」は時代を映し出すものとなったが、この改正を受けて編集された教科書の詩教材は、先の『新編漢文読本』と比べてどうであろうか。次の二種の教科書を基に検討してみよう。

A『中学漢文教科書』
内野台嶺（東京高等師範学校教授）著
昭和六年（検定申請）光風館書店

B『新選漢文読本』
広島高等師範学校附属中学校国語漢文研究会編
昭和七年（検定申請）修文館

全体の詩教材はAが五七首、Bは五十首。うち中国古典詩はAが二六首、Bは二四首。

両方に採られた詩は次の十二首。※は『新編漢文読本』にも所収の詩。

※勧学歌（陶潜）・※江南春・山行（以上　杜牧）・※貧交行・※蜀相（以上　杜甫）・題長安主人壁（張謂）・易水送別（駱賓王）・※山中答人(7)・※早発白帝城（以上　李白）・※香炉峯下新卜山居草堂初成偶題東壁（白楽天）・※正気歌（文天祥）・初到建寧賦詩並序（謝枋得）

他は次の通り。※は『新編漢文読本』所収。

A　※越中懐古・※蘇台覧古・蘇武・※経下邳圯橋懐張子房・遊洞庭湖（以上　李白）・楓橋夜泊（張継）・山園小梅（林逋）・※述懐（魏徴）・胡笳歌送顔真卿使赴河隴（岑参）・春夜喜雨・登岳陽楼（以上　杜甫）・慈烏夜啼（白居易）・守睢陽作（張巡）・過平原作（文天祥）

B　※偶成（朱熹）・望廬山瀑布・黄鶴楼送孟浩然之広陵・※静夜詩（以上　李白）・※左遷至藍関示姪孫湘（韓愈）・※春暁（孟浩然）・春望（杜甫）・雑詩（陶潜）・※送元二使安西（王維）・芙蓉楼送辛漸（王昌齢）・※春夜（蘇軾）・磧中作（岑参）

A・B二種に採用の詩が十二首というのは、それぞれの中国古典詩中の約半数にあたり重複度は高い。うち、『新編漢文読本』にも採用の詩は八首を数える。またA・Bの総計三十八首のうち十八首は先の『新編漢文読本』所収の作品である。ここでも約半数が重複している。これはそれらの作品の、教材としての定着度が高かったということであり、同時に、韻文教材に対する明確な視点を持たなかった明治期の教材が、昭和初期の教材のかなりの部分を占めているということでもある。

三

次に視点を変えて詩教材全体を眺めてみれば、その多くが現在の高等学校教科書でもよく採られるものであること

に注目したい。別な角度から言えば、この二種の教科書の詩教材から忠君愛国の詩を取り去り、かわりに『詩経』などの古詩を入れれば、配列や詩数の違いはあるにしても、それはそのまま数十年後の現在の教科書教材とほぼ同じだということである。大戦をはさんで、その前と後で、教科書の詩教材に共通のものが多いのはどうとらえるべきだろうか。

古典に材料を求める限り、教材に適した作品は自ずと限られるということだろうか。しかし仮に、教材が新鮮味に欠けるのはある程度やむを得ないとしても、指導法や指導理念に「国語及漢文」[9]「国語漢文」[10]の頃とは異なる「国語科」の学習としての視点があるのだろうか。

戦後は詩・思想・史伝がそれぞれ単元として組まれることが多くなった。詩単元は詩を主役に据えるという点で、かつての「散文が主・詩は副」という扱いとは決定的に異なる。さらに、かつては詩がまとめて配置された場合でもせいぜい数首のまとまりだったが、詩単元として置かれた場合は十首前後で構成されることが多い。この点も違いの一つである。戦前の教科書における詩教材の配置が散文との関連という明確なものを除くと、今ひとつ不明確であったのに比べて大いに進歩があったように見える。しかし、こうした編集レベルでの変化は果たして教室での指導に直結してきたのだろうか、というのが私の疑問である。見た目の変化があるだけに、「改革」がなされたような錯覚に陥ってはいないだろうか。それは漢詩教材を国語科のなかでどう位置づけるか、ということが戦後の国語教育の中で十分検討されてきたのだろうかということでもある。先にも触れたが、戦後の教科書に古詩が入るようになったことは変化の一つであった。これに関してもどういう理念があって古詩が入るようになったのか。そもそも、戦後にわかに古詩が教科書に採られることになったについては、戸惑いや反発があった。次に示すのは旧制中学以来の漢文指導の経験を持つ、新制高校教員の声である。

……（教科書教材が）むずかしい事は事実だ。特に詩経や古詩迄たくさんのせる事は、明かに漢文教育の越境だ。一つ二つはサンプルにはよかろうが、一単元などとるのは大学にお任せしたい。（昭和三十年[11]・括弧内は引用者注）

古詩の採用はその後も続いているが、それは漢詩指導の理念の中に新しく確かな位置を占めるようになったからなのだろうか。

これらの点を今日の国語教育のなかでとらえ直せば現行

の国語という教科の枠の中で漢詩教材は韻文教材として短歌（和歌）・俳句（俳諧）や近現代の詩とどういう共通基盤を持つのか、どこにそれら日本の詩歌と違う独自性を有するのか、という二点が問題になる。

倉沢栄吉氏は「詩は怪物である。国語教育論の中でいちばんとらえにくい相手である」「国語教育の最大の低開発地帯」といわれる。[12] 近現代の詩と古典の詩歌とは条件の違う部分もありはするが、国語教育全体の中でこの倉沢氏の言葉のように詩の学習に未開発の領域があるなら、漢詩学習を梃子にした開発ができないものだろうか。

四

教材については「時期」と「内容」が適正であるか否かが常に検討されねばならない。

入門に続く単元を詩教材で組むことが多い。[13] もし、訓読に未熟な段階だから思想・史伝教材へのステップとして、字数の少ない詩教材を与えるというなら不可解である。第一に、詩教材は段階を踏んだ訓読の練習教材とはなり得ず、第二に、詩教材をその本来の価値から離れた場面で利用するのは、学習効果の面から適切でないからである。

そういう意図でなくとも、また、思想・史伝教材の後に配置されていても問題はある。

ひとつは詩の学習が多くは近体詩で始まるという点にある。近体詩でスタートした漢詩の学習は、次に『詩経』などの古詩に及ぶのが一般的な流れである。[14] しかし、近体詩を読んだ後で、『詩経』などの「素朴」な詩を読む意義は何か。近体詩が詩の洗練の極みに位置するというなら、なぜ近体詩成立後も古体の詩が創作され、存在意義を失わないのか。このような点について丁寧な計画や指導が必要なはずだが現実はどうなっているだろう。「古体詩即唐以前の詩、唐代の詩即近体詩」という誤解や混乱は高校生の間で珍しくない。これについては指導者と学習者のどちらに非があるかではなく、学習の手順が妥当であるか否かという点から検討されるべきであると考える。

もうひとつは指導事項と指導内容に整合性が乏しいという点にある。教科書を見ると、五言・七言の別、絶句・律詩などの詩型によって分類された単元設定、教材配列が多い。そして実際の漢詩の授業でもこれらの詩型分類は必ず話題にされている。[15] 事実上の必修事項といってよい。しかし、分類された詩型は実際の鑑賞の中ではほとんど意味を持たされていないのではないか。同じように、近体詩には「詩の声調を整えるために、平仄を合わせるとか、韻を踏

むなどのきまりがある」としながら「平仄についてここではふれない」で結ぶ[16]という矛盾がある。ならば詩型や音律には一切言及しないという方向で整合性をもたせればよい、というものでもない。なぜなら詩の指導は意味的な解釈がすべてではないからである。

これまで漢詩学習について解釈を中心に多くの優れた研究・実践がなされてきた。しかし、こうした優れた実践の安易な模倣は、ともすれば似て非なるものへ向かう危険性を内包している。それは個々の作品を追求することにとらわれすぎて、「詩」という表現形態そのものに目が向かなくなりがちだということである。たとえば、授業で取り上げられた一編一編の作品や詩人については実に詳しく、解釈もでき、適当に鑑賞文を仕上げるのに、授業で取り上げられなかった詩に対しては既習の内容が生かせないということ、そしてそのことに不満を抱く生徒を生み出すことなどである。こうした陥穽にはまらぬためには個別の詩の解釈以外の指導の柱がなくてはなるまい。個々の作品から意識的に離れて表現形態としての詩を考えるような機会を指導計画の中に組み込むということである。

詩教材へのアプローチを根本的に変えるためには、解釈を唯一絶対的なものとしないことが前提条件である。そのうえで二つの方向があると考える。一つは、指導の順を古代の詩から唐代（以降）の近体詩・古体詩へという流れに乗せることである。もう一つは、リズムや音律に目を向けた指導法の開発である。いうまでもなくこの二つは緊密な相互関係のもとにある。

五

今日当たり前のこととして続けられている「近体詩から古詩へ」という指導を、「古詩から近体詩へ」と変えることは、漢詩学習に新しい可能性をもたらすと思われる。これはコロンブスの卵のようなものである。先に引用した新制高校教員の意見は次のように続く。

……詩経には新註古註の立場あり。比・興・賦も見方が違う。速成の間に合わせ教師には容易ではない、教師も漢文専攻者ばかりではない。

ここには新しく登場した古詩の一群を歓迎しない理由のひとつとして、解釈が定まっていないことがあげられている。解釈を中心にした指導をめざす限りは、こうした反発はどうしても出てくる。しかも、それは決して少数派ではなかったであろう。今日では古詩に対するこのような批判は少ないように思うが、それは解釈中心主義から脱却した

のではなくて、年数を重ねるうちに指導書などにおける解釈が一定の方向で落ちついたからに過ぎなかろう。歓迎されなかった古詩教材がなぜ消えずに定位置を確保したのか。それは古詩の教材価値が見直されたからではなく、古詩が近体詩のあとに遠慮がちに配置される限りは目障りではなかったからである。近体詩が主役、古詩はわき役で、授業時間数の都合によっては省略しても差し障りはないという程度の受けとめ方であればこそ、教科書から古詩を追放しようというほどの積極的対応もなく今に至ったものであろう。現在一般的な「近体詩から古詩へ」という指導の順序も、改めて検討される機会を得ぬまま繰り返されてきたのではないか。

詩の学習を近体詩から始めることは、対象が成熟度の高いものであるだけに指導者にも学習者にも実は負担が大きい。しかも、そのことが一般には意識されにくいことから、先に指摘したような指導上の問題を生み出しているという構造がある。

指導者の側では、偉大な詩人、優れた作品を相手に教材研究をし、授業に備えようとする。その結果、ついあれもこれもとなりがちである。といって注入主義に陥るまいと、たとえば作者について一切触れずに詩そのものに向き合おうとしても、なかなか苦しいものがある。また、一律にそういう指導で臨んでよいものかどうかも問題である。

詩に詠まれた思いも複雑微妙な色合いがある。一方、高校一年の前半と高校二年の後半とでは、学習者の理解力や精神的発達の差は実年令の開き以上のものがある。こうしたことも指導計画の中で十分考慮されるべきである。

仮に、『詩経』から漢詩学習をスタートさせたならどうだろう。作者の名やその人生を知識としてインプットせずに詩と向き合えるのはひとつの利点である。声を出して読む。代表的教材「桃夭」を例にとれば、「暗唱」と構えなくても非常に覚えやすい。耳に残るリフレインの効果が実感できる。また、詩によっては異なる解釈を提示するのも悪くない。いろいろ考え、話し合うことを通じて、「詩の訳を暗記する」のにつとめるのは無意味なことだという共通理解に達したい。

詩を「個人の作品」でなく、「無署名のうた」として受けとめることができれば、脚韻などはもともと決められた約束であったのではない、歌い継ぐなかで自然に生まれた工夫なのだと納得する。無署名のものが後には個人の名と結びつくことに気がつき、結びつく必然性を理解したときにこそ、「作者紹介」はもはや退屈な説明などではなく、

真に有用な情報となってくるだろう。

現代文教材として定着している中島敦の『山月記』は、詩が署名性を帯びることが前提となって小説世界が構築されている。現代文は現代文、漢文は漢文となりがちな国語学習のなかで、単に中国が舞台の小説だからというのでなく、広がりをもたせられるという意味で貴重な教材である。これまでの経験で言えば、現代文教材として『山月記』をすでに学習し終えた後に漢詩学習がくるのが、相互作用の点でタイミングが良いようだ。『山月記』は普通、かなりの時間数をかけて指導される教材であり、ストーリーも学習者の興味を引くものであるためか、国語の得手・不得手、成績の良し悪しにかかわらず、学習後も強い印象を残していることが多い。『山月記』を話題にすることで、漢詩という新しい学習分野に関心を示す空気も生まれれば、十分読んだと思っているこの小説を今一度読み直してみようという動きも生まれる。

詩の一編一編にしがみつかないためには意識的に距離をおくことも必要で、そうすることでむしろ理解が深まる部分もあろう。そのためには適切な副教材の用意が望まれる。

中国の文学を貫くもの、それは人間の善意への信頼であると、私はかねがね考えているが、詩経の詩の根底にあるものも、その態度であり、かつこの態度を、後代の文学よりもより純粋な形で、文学の歴史のはじめに示すゆえに、以後三千年の文学の古典であったのであり、またあるのであると、考える。(17)

短い前置きの辞の後、こういう書き出しで始まる吉川幸次郎氏の文章は、中国古典詩についての謎めいた表現が不思議な魅力を醸し出し、現代文教材としても手ごたえのあるものである。

人間の善意に対する信頼、それが詩経の根底にあることは、国風百六十篇の詩のほとんど全部が、誰かにむかっての呼びかけであるということによって、まず示される。

「人間の善意に対する信頼」とは何か。しかも、その「信頼」の存在証明は、詩が「誰かにむかっての呼びかけである」ことによってなされるとはどういうことか。疑問がわくほどに、作品にも関心が向いてゆく。「詩」を、「独り言」というイメージで見ている者は少なくない。他人の「独り言」を努力して解読するのが詩の学習だ、という思い込みがあるかのようだ。そういう生徒にとって、この一節がいかに新鮮であることか。

後続部分では孟子や杜甫への言及がなされる。

憂愁は常に、相手の善意の不足によって、自己の不幸がおこる、そう感ずることによって生まれている。またされればこそ、いつまでも相手によびかけつづけ、相手の善意の恢復を期待するのである。このことは、一つのことの存在を思わせる。すなわち善意の生活が、人間の本来であるという信仰の存在である。……中略……それはのちに孟子が「性善の説」として、説述するものであるが、その説の原始となる感情であり、信仰である。……

後世の詩人で、詩経的な人間観を恢復して、更に強力におしすすめ、人間の善意の可能を確信するゆえに、その可能をさまたげるものへの憤りと憂いとを歌うのは、杜甫であると感ずる……。

利用できる範囲で、たとえば、復習や予告という形で取りあげることができる。

詩単元の冒頭にこの文章を教材化して与えることをこの数年試みているが、生徒に刺激を与え、後続の学習に関心を持たせるという点で有効であった。

素朴なものがいつまでもその素朴さを失わずにいることの難しさは、高校生でも十分理解できる。その後の詩の流れが拘束性を強めてゆくだろうことを予感し、確認への意欲をみせる。「工夫の結果」であったものがやがて「ルール・規格」に変化するということは、彼らの日常の中にも例を見つけることができる。『詩経』から五言古詩を経て唐代の近体詩へと学習が進むころには、韻や対句にも自然に注意を払うようになる。それらが試験の出題項目だからではなく、表現上の効果に関心が及ぶからであろう。こうしてみると、古詩をいくつか読んだ後に近体詩に出会うことが、より合理的であるといえるのではないだろうか。指導の順を変え、音律面に配慮することで唐代以降は近体詩と古体詩が並行していたことも理解を得やすくなる。

六

もう一つの方向について述べよう。漢詩学習には定型詩が定型詩ならではの美しさをもつこと、緊張を内在させた存在であることを理解させる機会としての可能性がある。詩のリズムや音律面に目をつむっていては可能性は封じ込められたままである。

詩型はそれぞれの表現機能と関連させた指導がなされてこそ、分類することに意味が見いだされる。私の見るところでは、小学校以来の学習を基礎にして、短歌と俳句の個性の違いは音数にのみ限定されるものでないことを、すで

に多くの者がぼんやりとではあっても感じとっている。これに比べて、漢詩については一首の句数・一句の字数といった数字が、それぞれの詩型の個性と結びつかぬまま、むなしく浮き上がっている。

松浦友久氏は律詩的性格として「対偶性・整合性・自己完結性」を、絶句的性格として「単一性・偏在性・対他性」を挙げ、律詩にはバランスの良い安定感・荘重さといったものがあり、絶句には余韻・余情の豊かさ、軽快さ、華やかさなどがあるとされる。論は詩歌の型と表現の結びつきという点から短歌・俳句に説き及ぶ[18]。詩型と表現機能に関するこのような指摘を漢詩学習の場で生かす工夫ができないものか。こうした観点から指導計画を立ててゆくなら、指導事項と指導内容の整合性を回復し、主体的な学習へ導くひとつの契機になろう。のみならず、国語科の中で漢文が孤塁を守るのでなく、言語・文学教育の重要な部分を受け持つことになるという点で大きな意味がある。

漢文学習に音韻学の成果を導入すべしとの提言はすでに出されていること[19]だが、その後の実践研究が進んでいるようには思われない。

平仄を避けて通るよりは慎重な配慮のもとにその基本構造を示すほうが、漢詩に対する興味を喚起する可能性が高かろうと思う。中国で早い時期に音節の構造を解明し、声調によって分類した辞書が出現していたことなどは、生徒が関心を示す話題の一つである。また、アクセントを例にとっても、日本語とは違う性質のものであることを知るのは国語科の学習として有意義である。自らと異なるものを、優劣の差としてではなく、性質の違いとして受けとめることが、教育の重要かつ緊急な課題となっている今こそ、このような観点からの学習の意義は大きい。かつて、「現代国語」の教科書に、「日本語の長所と短所」（金田一春彦）という教材があった[20]。そこには、言語によってアクセントの性質が違うことや、音節数の多寡はその言語圏の文明レベルとは無関係である、ということなどがわかりやすく述べられていた。しかし、この教科書の編集委員の一人であった益田勝実氏は「国語教育で新しすぎるといっていちばん反対されることが多いのは、言語関係」であり、「高校では音韻の問題はネグレクトすることが慣行になっている」と指摘された[21]。この状況は依然として変わっていないのだろうか。

詩型の名称の羅列に終わらず、音律面を取り上げての新しい指導法の開発には研究と実践との共同作業が不可欠である。しかし、こうした共同作業をサポートする体制が貧

弱なことは不幸なことである。

抽象的なるもの・観念的なるものを自己のうちで確かなものに紡いでゆく精神的営みは、人の成長のある時期には必要不可欠なものであると思う。漢詩の音韻に関する知識は日本語を考えるきっかけや材料にもなるもので、決して死んだ知識ではない。日本の詩歌では「音」についてどんな工夫があり、表現機能を備えているかという問題意識にもつながってゆくことだからである。前述の項目と合わせて、こうした点に韻文領域のなかで漢詩なればこその可能性が潜んでいるはずである。

中等教育の中で漢文が本当に必要な分野であるのかは、教科構成に違いはあっても明治以来問われてきたことであり、現在は国語科の中での位置づけが問われている。私は日本の古典にはないもの、しかも国語の学習領域として重要なものが漢文学習にはないかと考えてきた。そして詩教材の再構成と指導内容の再検討とによって新しい可能性が生まれることを述べた。詩とは何か、いや韻文とは何かを漢詩教材を通じてつかみとる単元に育ててゆくことが重要であると考える。

注

（1）本稿では、戦前は旧制中学を、戦後は高等学校を主たる考察対象とする。

（2）本稿では、中国古典詩を主に検討する。

（3）検定申請本によった。以下、他の教科書も同じく申請本による。

（4）増淵恒吉編『国語教育史資料』第五巻　教育課程史（東京法令出版　昭和五六）・長谷川滋成『漢文教育史研究』（青葉図書　昭和五九）によった。以下、本稿中の教育課程史関係の記述はこれらの資料に基づく。

（5）序に「今年文部省改定中学校教授要目。因準拠其規程、得成此書。」と記す

（6）広島高等師範学校附属中学校第五回中等教育研究会中学校国語漢文科研究会での発言。同研究会には全国から九六校、一〇七名が参加した。注（4）の『漢文教育史研究』によった。

（7）「山中問答」の詩題で知られる七言詩。

（8）本稿では「唐以前の古代の四言詩・五言詩等」を指すものとする。近体詩に対する詩型の称としては、制作年代に関わらず「古体詩」を用いることとする。

（9）「尋常中学校ノ学科及其程度」（明治十九）。

（10）「中学校令施行規則中改正」（昭和六）。

（11）川口圭介「漢文教科書中の漢詩の今昔」（『漢文教室』十九号　大修館書店）。

（12）「巻末に寄せて」（谷川俊太郎　竹内敏晴、稲垣忠彦『子ど

もが生きる　ことばが生きる　詩の授業』国土社　昭和六三)。

(13) 平成六年度使用の「国語Ⅰ」教科書二六種の詩単元の位置は次のようになっている。

漢文の単元数	詩単元の位置による教科書数		計
三単元	(入門)1——11——4		16
四単元	入門——2——6——0		8
五単元	入門——0——2——0——0		2
			26種

(14) 考察の対象として、少なくとも漢文に二単位弱の枠を取る教育課程を想定している。

(15) 教科書に付された「学習の手引き」などが詩型や韻をとりあげることは多い。文部省『高等学校国語科指導資料　教材と指導法』(東京電気大学出版局　昭和四一)の分類表によると、たとえば、杜甫の「春望」を採用した教科書十七種中十一種が、詩型や韻についての課題を延べ十三件掲げている。

(16) 「漢詩のきまり」(『新編古典乙Ⅰ　漢文』三省堂　昭和四二)。

(17) 吉川幸次郎注『詩経国風下　中国詩人選集2』あとがき(岩波書店　昭和三三)。

(18) 『中国詩歌原論』(大修館書店　昭和六一)・「唐詩概説」(『校注・唐詩解釈辞典』大修館書店　昭和六二)・『リズムの美学——日中詩歌論——』(明治書院　平成三)・『〈万葉集〉という名の双関語——日中詩学ノート——』(大修館書店　平成七)。

(19) 望月真澄「音韻について」(鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店　昭和四七)。

(20) 『現代国語2』(筑摩書房　昭和四九)。

(21) 益田勝実『国語科教育法』(法政大学通信教育部　昭和五六)。

(筑波大学)