

陶淵明の詩文の読解指導覚え書き

——漢文学習における読解と表現をめぐって——

上 田 武

一 教材化にあたっての問題

七九年の六月、三年生の文科系の生徒たちとともに、古典Ⅰ乙の選択講座で陶淵明の詩文を読む機会があった。教材は講談社版「標準高等漢文Ⅰ乙」（小林信明編）中のものであった。教科書に掲載されているのは「帰園田居其一」及び「其三」、「飲酒序」及び「其一」「其三」「其五」、「五柳先生伝」であり、本文以外には解説と略伝が各一頁と参考文として漱石の「草枕」の冒頭部分がつけ加えられていた。

現在高等学校で用いられている古典Ⅰの漢文教科書は十四種類あり、それらに採録されている淵明の作品は右以外には「責子」「帰居来辞」「桃花源記」のみである。そしてこの十篇のうち各教科書がもれなくとりあげているのは「飲酒其五」であり、それは数ある漢文教材のなか頻出度のもっとも高いもののひとつといえることができる。

「飲酒其五」に教科書の選択が集中するのは、この詩に

えがかれた田園の風景と詩人の姿こそいわゆる東洋的自由の理想像に他ならないという伝統的意識に基くものであらう。鳥が無心にねぐらにかえり、夕陽に南山が美しく浮かぶ素朴な自然のたたずまいと、そのなかに悠然と立つ大らかな逸民としての詩人のイメージは、淵明の死の直後親友顔延之の記した「陶徵士誄」以来千五百年にわたって漢字文化圏の世界でたえまなくあたため続けられ、すでにわれわれの骨肉の一部とさえなっている。錯雑した俗世の塵にまみれた人々にとって、淵明の詩文は常にかげがえのない魂のよりどころとしての意味を持つものであった。

しかし歴史に定着した超俗の詩人のイメージはまた陶淵明自身の人間の実像とそのままするものでないことも、魯迅以来の諸研究が明らかにしてきたところである。天命を達観して田園に生きた隠逸詩人の表情の背後に、俗社会にも強い関心を抱き、個人的失意やより根本的な人間存在そのもののへの疑念からくる複雑なかけりをもって生きたも

うひとつ別の人物の姿をわれわれは見ないわけにはゆかないのである。「飲酒其五」のすみきった詩の美しさがどれだけ人の心を強くうつものである、それだけで淵明の作品と実人生のすべてを截断してしまうことは、現時点ではすでに余りにも楽天的な理解と言わねばならないであろう。高校の教室において淵明の詩文を教材化してゆく場合にも、魯迅の「陶潜は俗世間を超越することができなかった。しかも、政治にも関心を持っていたし、死」を忘れることもできなかった。別の見方をもって研究すれば、恐らく今までの説とは変った人物になるであらう⁽²⁾。という問題提起は、そのまま共通の前提とされるべきではないかと考えられるのである⁽³⁾。

ところで現行の教科書のほとんどは「飲酒其五」を軸に「帰園田居其一」「責子」「帰居来辞」「五柳先生伝」「桃花源記」からいくつかを選び適宜組合せて採録している。それらは権謀の渦巻く俗世を避け、自然の素朴さを慕う点において、また榮達利益から遠ざかって心静かに田園での農耕生活を楽しむ点において、基本的には「飲酒其五」と同一次元の作品であり、したがってそれを教材とする授業は当然伝統的な淵明観の範囲内で展開してゆくことになるはずである。その間にあって講談社版の教科書がとりたてて

「陶潜（陶淵明集）」という単元を設定し、独自に「帰園田居其三」「飲酒其一」及び「其三」をつけ加えていることは、おのずから新しい視点での授業過程を構想する契機を提示しているものと思われるのである。

講談社版教科書の各教材は以上のみかたに従って、伝統的な淵明像に沿って理解できるもの（「帰園田居其一」「飲酒序」「其一」「其五」「五柳先生伝」）と現代的な解釈の余地を含むもの（「帰園田居其三」「飲酒其三」）の二つの系列に類別することができよう。それぞれの詩には解釈上検討すべき点が多いが、教材化の立場から特に後者の二つの作の問題点について触れておきたい。

帰園田居 其三

種豆南山下 草盛豆苗稀 晨興理荒穢 帶月荷鋤歸 道狹草木長 夕露沾我衣 衣沾不足惜 但使願無違

教科書で直前の「其一」の「復得反自然」（復た自然に返るを得たり）というよろこびの表現に続いてこの詩を読むと、そこには実際の労働体験を踏まえた淵明自身の健康な実感がいきいきとわれているということがまず印象づけられるであろう。「家にたどり着いた陶潜は額に汗して食らう身の喜びを改めてつくづくと感じるのであった。」

という教科書の解説文もそのような理解を一層うながす効果を持つものといえる。

李長之の「陶淵明」などにおいても「夕べの露が衣を濡らし、月を帯びて鋤を荷う——これこそ実際の労働生活だ。……技術が十分身につけていないため、草ぼうぼうで苗はまばらといった、お世辞にも立派とはいえない労働成績ではあるが、田園に帰ったばかりの頃の「農夫われに告ぐるに春の及ぶをもつてし、まさに西疇に事あり」という⁽⁴⁾といった、あの傍観的なおもむきに比べれば、大変なちがいだ」と記されているが、詩の表面の意味はたしかにそのような前むきのとらえ方を可能にするものである。

しかし第一句の「種豆南山下」の一句に関し清の陶澍が「集注」に引用する漢書の楊惲伝の、免職された楊惲が自身の不遇を秦声の歌に託して嘆いたという故事は、この句がむしろ人生のみなされない思いを伝える慣用句の役割を担わされていることを予想させるものである。一海知義氏もその注解において、これに加えて曹植の「種葛篇」の類似的の句を引き、「種豆南山下というたい出しは、自らの可能性をのばすべくしてのばしきれなかった憤懣を訴える意味を、裏にふくんでいるのかも知れぬ」と指摘されている⁽⁶⁾。またやはり陶澍の注によれば、蘇東坡は「夕露沾我

衣」の句にかかわって「以夕露沾衣之故、而違其所願者多矣（夕べの露の衣を濡らすの故を以て、其の願ふ所に違く者多し）」と嘆じたというが、ここでの露は淵明の他の詩の中の霜や霰などとともに、人にとってその人生の希望をさまたげるものの寓意にはかならないと思われるのである⁽⁸⁾。

このように見てくると「帰園田居其三」は高校の教室で扱うには複雑な陰翳を持ちすぎているということになるが、たとえば現代国語での近・現代詩を扱った経験などから推して、この詩の二重性はむしろ淵明という人物の多面性をとらえる契機として、生徒たちの興味と関心を喚びおこすエネルギーとしての力を発揮することを期待してよいと考えられるのである。

飲酒 其三

積善云有報 夷叔在西山 善惡苟不応 何事空立言 九
十行常索 飢寒況當年 不頼固窮節 百世當誰伝

難解な詩である。この詩の難しさのひとつは背後にいまの高校生にとってはあまりにも距離をへだてた古典の世界が存在していることにある。たとえば第一、二句からは伯夷、叔齊の非劇的な運命とそれにかかわる司馬遷の「天道は是か非か」という痛切な嘆声が思い起こされなければならず、第五句では貧しさにも死の恐れにもこだわらずに生

きた「列子」天瑞篇の榮啓期の故事を知ることが必要である。また第七句の「固窮節」は淵明愛用の語句であるが、その典拠は苦難のなかにも泰然としていた「論語」衛靈公篇の孔子のことばに求められる。そしてそれらの故実をこの八句の詩の理解の基礎に位置づけることは生徒たちにとってけっして容易なわざではない。

難解さの第二は文脈にある。特に第六句、第八句などの助字のはたらきは解釈に一定の困難を加えさせるものである。しかし人間の誠意や善意に正当にこたへてくれぬ天命への悲痛な懷疑を抱きつつも、なおかつ困難に堪えて自己の節操を貫き通そうとする、行間からはとばしる激しい気魄、詩という形でしか表現できぬその昂揚した感情は、整合的な解釈を導き出せるか否かにかかわりなく、時代を超えて現代の若者の心を強く揺り動かさずにはおかないものといえよう。

二、授業の流れ

生徒は一、二年でそれぞれ三〇時間程度漢文を学習してきたが、彼らと古典を読むのは初めてのことであった。生徒たちがどの程度まで漢文が読めるかについては心もとなくはあったが、事前の下読みを徹底させることと、一班五人の学習グループを活用することをひとつの梃子と

しながら、授業に主体的に取組ませることを何よりも基本的なねらいにしたいと考えた。

授業は七時間を予定し、伝統的な淵明像に沿うもののうちから「帰園田居其一」「飲酒序」「飲酒其五」「五柳先生伝」を選び、あたらしい人間的解釈の可能性をもつものとして、「帰園田居其三」「飲酒其三」をとりあげることとした。

指導課程の概略は文末の「別記」の通りであるが、全体の流れの中で特に次の各項に力点を置いた。

A 予習ノートづくり

全文をノートに二行おきに書き下し文に改めて書写させ、必要語句には辞書を用いて傍注をほどこすことを指示した。

B 毎時間二人程度の生徒を指名して暗唱をさせた。

C 手近かの参考資料をもとにして、陶淵明とその時代についてのプリント及び中国の白地図を与え、簡単な歴史地図と年表を作らせた。できたものを各学習グループで検討して良いと思うものを選ばせ、さらにその中の適当なものについて年表はリプリントして全員に配り、地図はオーバー・ヘッド・プロジェクターで投影し、それぞれ評価と解説を加えた。

D 各作品について生徒自身が感じた疑問点問題点を(A)語句解釈に関するものと(B)テーマやモチーフに関するものと(二つに類別して)予習ノートに列記させ、その中から授業にとりあげてほしいものをカードに記録して提出させた。カードの問題点は担当の学習グループが一覧プリントにし授業の解釈作業の中でとりあげていった。⁽⁹⁾

E 訓読の過程でふつうはそのまま音読みしていく漢語をできる限り耳で聴いてわかる文語調のやまとことばが現代語に置きかえる作業をすすめる。そのために読みの段階で特に辞書で丹念に調べることばを指摘した。指摘したのは生徒に親しみのないもの、漢文における文字の意味用法と日本語に融けこみ借用された場合のそれとのずれの大きいもの、作品の中で発想や表現の中心になるとみられるものの三つであった。

F 以上Eの作業の展開として、さらに訓読による書き下し文を各生徒なりにあたらしい平明な文体につくりかえる「翻訳」に取組ませた。そこで注意すべきこととして訓読漢文の文脈を基本的に崩さぬこと、詩中の漢字はそのまま使用し、辞書をもとにして探りあてた日本語をよみがなの形で傍につけるよう指示し、元来の漢語の意味が最大限どのような日本語の表現にまで置きかえられるかをさぐるこ

とを求めた。作業にあたっては現行のような訓読法が成立する以前の古人の漢文訓読についてやした努力の跡を紹介し、⁽¹⁰⁾一つの漢文についてもさまざまなよみの可能性のあることを理解させるようにした。実際の作業は家庭学習の課題とし、「翻訳」が出そろったところでグループでの検討を経て選ばれたものに私の側から論評を加えた。

C 授業の最終段階で原文を白文の形で原稿用紙に浄書させ、それに赤インキで句読点と訓点を記入して提出させた。

カードに基く生徒からの質問には語句解釈レベルのものが多く、漢語の日本語への置きかえ作業と重なるものであった。古文は言うに及ばず現代語の語彙も乏しく、漢文学習の量も充分ではない生徒たちにとって、このような「移しかえ」は決してなまやさしいものではなかったが、音読みのままでは意味の漠然としている漢語が、訓読文脈のなかで輪廓のはっきりした日本語として位置づけられてゆくプロセスにはかなりの興味をそそられたように見えた。たとえば「帰園田居其一」の冒頭の「少無適俗韻」の「韻」も意味の確定しにくいことばであるが、辞書の「(音声の)ひびき」という定義を手がかりとして、意符が音で音符の員(「匀」)には「ととのう」「調和する」という意味が含

まれているという解字に注意させると、それが人間についていう場合には「その人の（周囲と調和する）気風、もちまえ、好み」といった日本語にあたるのではないかという意見が生徒のなから出されてきた。また「飲酒序」の「紙墨遂多」の「遂」は一般的な訓「ついに」（『結局、しまいに』）では意味がおさまらない。いろいろな探索のなから「ことをなしてその結果』因りて」という辞書の釈例を見出して、「かくて」が適訳ではないかと発言した生徒の表情にはひとつの新しい発見のよるこびが浮かぶのを見てとることができた。

家庭学習の結果としての「翻訳」にも彼らなりの苦心の跡があつたが、「飲酒其三」のようないくつもの典拠を踏まえた思想性の強い作品についてはお手あげでも、他の叙景が中心となる詩の場合はいろいろなアイデアが発揮されていた。

次はその作例の一端である。

飲酒 その五（文語体）

廬^{いはり}を結^{かま}へて人境^{ひとさと}に在^あり
而^{され}ど車馬^{くるま}にのるもの^{もの}の喧^{おとづれ} 無し
君に問^とふ 何ぞ能^{あた}く爾^{かくの} くなるかと
心俗事^{しよじよ}より遠^{とおつ}くして地^ち 自^{みづか}と偏^{へん} なり

菊^{きく}を採^とる東^{あづま}の籬^{かきね} の下^{あた}り
悠然^{ゆあ}として南山^{なんざん}を見^みる
山^{さん}の気^きは日夕^{ひふくれ} に佳^すみ
飛^とぶ鳥^{とり}の相与^{あひあ}に還^{かへ}る
此^このながめの中^{うち}に真意^{まごころ}有^あり
弁^{ひん}はさんと欲^ほして已^やに言^{ことば}を忘^{わす}る

飲酒 その五（口語体）

廬^{いはり}を結^{かま}えて人境^{ひとさと}に在^あむ
而^{だがえらいやつ}車馬^{くるま} がたずねてくる喧^{やかまし}さ は無い
君に問^とおう 何ぞ能^{あた}く爾^そなでいられるな
心^{こころ}が俗世間^{しよせん}を遠^{はな}れと地^ち も自^{みづか}に偏^{へん}なのさ
菊^{きく}を東^{あづま}の籬^{かきね}の下^{した}でつみ採^とって
悠然^{ゆあ}南山^{なんざん}が見^みる
山^{さん}の気^きは日夕^{ひふくれ} になつて佳^すわたり
そら食^たぶ鳥^{とり}は相与^{あひあ}ねぐらに還^{かへ}つてゆく
此^こ中^{うち}にこそ真意^{まごころ}有^あり
なにか弁^{ひん}おうとしたが已^やに言^{ことば}は忘^{わす}れた
豆^{まめ}を種^ううるは南山^{なんざん}の下^{した}
園田^{えんでん}の居^いに帰^{かへ}る その三（文語体）

草は盛^{しげ}りて豆の苗^めは稀^{まれ}なり
晨^{あけ}に興^{おき}で荒穢^{あらち}を理^{なら}し

月あかりを帯^おび鋤^なを荷^{にな}ふて帰^{かへ}る
道狭くして草木長^{のち}び

夕の露は我が衣^{ぬい}を沾^ぬらせり

衣^{ぬい}の沾^ぬるは惜^{おし}しむに足^{たり}らず
但^{ただ}この願^{ねが}ひをして違^{ちが}ふこと無^なから使^{つか}めん

園田の居に帰る その三（口語体）

豆のたねを南山の下^{した}に種^まいたが

草ばかり盛^{しげ}って豆の苗^めは稀^{まれ}だ

晨^{あけ}く興^おきて荒穢^{あらち}に理^{なら}れ

月のひかりを帯^おび鋤^なを荷^かいで帰^{かへ}る

道は狭くして草木は長^{のち}び

夕露は我衣^{わいのぬい}をしっとり沾^ぬらした

衣^{ぬい}が沾^ぬれるは惜^{おし}しむに足^{たり}らぬが

但^{ただ}わたしの願^{ねが}ひが違^{ちが}にならぬように

漢語のやまとことばへの置きかえ、あるいは訓読文の書きかえの作業と並行して、カードによる生徒からの問題もできる限り授業のなかにとりあげるようにつとめた。枝

葉末節にこだわりがちな問いの間にあって、詩の理解を一層深め、授業展開のバネとなるものもいくつかみられた。

たとえば「帰園田居其一」の「誤落塵網中」について、「仕官したことが作者にとってなぜ誤りだったのか」という問いは、第一、二句や第八句などとあわせて、阿諛迎合や権謀術数が世わたりの必須の条件であった官僚社会のありかた、それに適応しきれぬ淵明の非社交的で無器用な人となり突込んで考えてゆくためのきっかけになるものであったし、「飲酒其五」の「而無車馬喧」での「淵明は誰とも近所づきあいはいしなかったのか」という問いについては、当時の車馬は上流階層や官吏のみに許された乗物であることを指摘してやれば、生徒たちは村の父老と親しく酒を汲みかわすことはあっても、権力を担う人々とは一線を画そうとする「隠者」としての淵明の生活姿勢を理解してゆくことができるように見えた。

私の手もとには毎時間の授業の具体的な流れと教材や授業内容への感想を輪番で生徒に記入してもらっている「授業ノート」と銘うった一冊のノートがある。単元「陶潜」の授業過程はこのノートによって大要を跡づけることができるが、そこには同時に授業のつみ重ねのなかで淵明とそ

の作品に対しての生徒の認識も次第に変化していった様子がおのずとあらわれている。

「帰園田居其一」(第三時限)

素朴で純粹で自由な心を持つ陶潜にとって、他人によって束縛され、自分の思想、生活を変えることは耐えられなかったにちがいない。

この詩を読むと、そうした俗世間から離れて故郷に帰り、貧しいながらも美しい自然に包まれたのどかで平和な環境の中で、心静かに毎日を送っている彼の姿がありありと浮かんでくる。今のわれわれにはもう求めても得られない人間の在り方だが、何とかしてそれを取戻さなければならぬところまで現代社会は来てしまっているように思われてならない。それにしても陶潜の屋敷はこんもりとした庭木に囲まれ、建物にもかなりゆとりがあったような感じがするが、当時の一般の農民の暮しはどんなものだったのかということがちょっと気になる。

「帰園田居其三」(第五時限)

授業が進んでゆくにつれ、私の中の陶潜のイメージが次第に変化してゆくのがわかる。彼は一面ではただ単に知識人として田園になじむだけで満足するのではなく、みずから汗を流して豆をまき、その成長を真剣に願うようになって

いたにちがいない。しかしそういう詩のことばの裏面にもっとちがった複雑な感情がかくされているということを学んだ。いくつかの人生の波を乗りこえてきた陶潜自身、心の中にある程度ひねくれた部分があったとしてもそれはそれで仕方がないのだろう。人間誰しも完全であるはずはないのだから。役人に向かない陶潜にとって、故郷での生活は彼自身をより思慮深くさせてゆくものだったと想像される。

「飲酒其二」(第六時限)

この詩の前半では聖人の伝えた倫理に対する陶潜の深刻な疑いが述べられているが、善には善の、悪には悪の報いがないという運命の不公平さに憤慨しながら、それならば自分は苦しみにも堪えて理想を貫くために頑張りぬくという強い覚悟をすばらしいと思った。しかし「百世当誰伝」のところはいかにも世に名をあげようという気持が見えて、それまでの考えがすばらしいだけになんとなく腑におちない気がした。

三 めざす方向

以上たどった授業の流れは極めてステイックなものではないが、このささやかな実践の経過を再整理しなが

ら、現場の漢文担当教師として今後どのような方向を目ざしていったらよいか二、三気づいた点について触れておきたい。

まず実践の起点として漢文教育の直面している状況をどうとらえるかという問題がある。毎日の授業をいかに組み立ててゆくに關心の集中しがちな現場人の目からすれば、当面の最大の問題点はやはり学習指導要領の改訂の都度、とりわけ普通課程の高校において漢文に配当される時間数が確実に減少しつつあるということだと思われるのである。

戦後のいわゆる六・三・三制の学制が四八年に発足して以来、高校の教育課程は七八年八月告示のものを含めて五回の改訂を経てきている。このうち古文、漢文をあわせた古典教育が普通課程での必修の可否の論議を含めて、あきらかな削減の対象となったのは、六九年答申の第四次改訂の時からであった。⁽¹¹⁾結果的には科目としての古典は選択化されることから免れたが、文面上は二単位の古典Ⅰ、甲のみが必修科目となり、また実質的には従来の古典乙Ⅰ・乙Ⅱ八単位必修制が、古典Ⅰ乙五単位必修制に切り変えられたこととなった。当時、この改訂をもって今後古典教育はなしくずしの後退させられるであろうとする古典教育の

危機論が少数ではあるが鋭い調子で提起されたことがあった。⁽¹²⁾

七八年に告示された第五次改訂の学習指導要領の国語ⅠⅡにおいては、古典学習に予定される時間は三単位弱であり、現行の古典Ⅰ乙五単位にくらべてもさらに大きな隔りがみとめられる、六九年当時指摘された古典教育の危機的状況はより一層深まったと言わねばならないであろう。

ことを漢文に限った場合、古文との比率がたとえば現行の古典Ⅰ甲のたてまえでは「いずれか一方にかたよらない」と規定されながら、教科書の教材や現場の授業の実態は、現行の古典Ⅰ乙と同じ三対二となっているということであるが改訂後国語Ⅰ・Ⅱでもほぼ同じ扱いを受け、正味一・二単位程度になることが予想される。

時間数の減少は現実の教室の授業内容にさまざまな影響を与えずにはおかない。すでに六九年の第四次改訂の際各出版社の漢文教科書の教材が均質化の傾向を示しはじめたことが報告されたが「精選」された少数のものに教材が集中してゆくのはことの必然的な成りゆきといわねばならない。またさらに「精選」された少数教材を限られた僅かな時間でマスターしようとするなら、そこで対象となるのはいきおいことばであって内容ではあり得なくなるであろ

う。漢文教育は原則的には広義の文学教育であるはずであるが、単位数の減少はことの是非を問わず「言語事項」を重視するいわゆる語学主義的傾向を現に促しつつあるようにみえる。

学習指導要領の改訂を軸とする以上のような問題状況に対し教室の授業はどのように対応していったらよいのか、私はさしあたって次の三点に実践のいと口を見出せるのではないかと考えている。

そのひとつは教材の枠を最大限に拡げてゆくことである。精選教材を扱うのは当然として、その周囲に生徒が自分の力で取組める補助教材をさまざまに準備してやること、私の場合では淵明とその時代についての参考資料を与えることで終ったが、個々の具体的詩文の書き下し文、翻訳、あるいは鑑賞や解説文等、中軸となる精選教材の性格に応じて、補助教材の選択にもさまざまな可能性をさぐることができると思われるのである。

第二にはことばの壁をこえるための努力に終始するだけでなく、文学、思想いずれの教材にせよ、その作品の本質に迫るために授業の場での読解の方法を追究することである。この場合の方法にはおそらく無限といってよいほど多様なものが考えられるであらうが、もし何らかの原点のこ

とぎものを求めるとするなら、それはおそらく漢文翻訳の一方法としての訓読の再吟味ということになるのではあるまいか。淵明の詩文についての私のささやかなころみは原漢文と訓読文との関係をできるだけ生徒に明確にとらえなおさせながら、訓読の表現を日本語として最大限拡大しようとしたものである。訓読を与えられた固定的なものとするのではなく、翻訳のひとつの方法としてとらえ、その内容をさらにゆたかにする努力を通し、教材の読み方も一層深められてゆくのではないかと考えるのである。

第三は生徒みずからが教材に立ちむかい、主体的に読み考え、問題を追求する授業のスタイルと秩序を作りあげてゆくことである。これはもちろん漢文だけの課題ではない。教材についての個々の生徒の疑問や問題意識を授業のなかで顕在化させ、グループの力を活用しながら解決に取り組んでゆく方法は、たとえば現代国語などで有効であることはこれまで確められたところであるが、現在の生徒たちの言語生活から極めて縁遠い漢文の場合には、生徒の主体性をうながす授業過程はむしろ一層真剣に構想されなければならないものと思われるのである。

「漢文教育の危機」といった表現は、学校現場の雰囲気

からするといささか誇張に響き過ぎるような気もする。しかし生徒はもちろん、国語教師の多くもとくに漢文に関心を寄せているとは見えず、どこにあってても漢文は古文の付属物扱いを受けているのが実情であろう。漢文教育は高校においては確実に空洞化しているといつてよい。

だからといって大仰に悲憤慷慨するのではなく、漢文教育をめぐる負の条件を冷静に見つめ、わずかな芽でもそれを地道に守りそだててゆくことこそ、現時点ではもっとも大切なことなみであろうと思われる。ささやかなころみがあるような流れの一端につながるなら望外のしあわせといえよう。

別記Ⅱ指導過程のあらまし

(第1時限)

淵明の生涯とその時代についての年表、歴史地図作成指示、資料を与え家庭学習とする／帰園田居其一、飲酒序、其五の指名よみ、範読、辞書による調査語句の指定／上記の詩についての問題カード提出、責任班によるプリント指示

(第2時限)

指名による暗唱／年表と歴史地図のグループによる検討／帰園田居其一の読解―指定語句の分析、日本語への置き

かえ、問題点の追求(問答による)／「翻訳」指示

(第3時限)

指名暗唱／年表と歴史地図の代表作への教師の評価(プリント、OHP)／帰園田居其一の「翻訳」のグループでの検討／帰園田居其三、飲酒其二の問題カード集約、

(第4時限)

指名暗唱／帰園田居其一の「翻訳」代表作の教師評価／飲酒序の読解／飲酒其五の読解、「翻訳」指示／帰園田居其三、飲酒其二の語句指定

(第5時限)

指名暗唱／飲酒其五の「翻訳」のグループ評価／帰園田居其三の読解、「翻訳」指示／五柳先生伝の語句指定

(第6時限)

指名暗唱／飲酒其二の読解／全詩の齊読／全詩文を白文にし、朱点を施すことを指示／五柳先生伝の問題点集約

(第7時限)

五柳先生伝の指名よみ、範読、その読解／帰園田居其三の「翻訳」のグループ評価

(注)

(1) 鈴木嘉弘、寺嶋信男、上田武「高校漢文教材一覧」(「漢文教室」一〇五号、一九七三、大修館)

(2) 魯迅「魏晉風度及文章と藥及酒之關係」(『而已集』一九二

七)(邦訳、竹内好「魏晉の氣風および文章と藥および酒の關係」岩波新書「魯迅評論集」一九五三、引用文は竹内氏訳)

(3) このことは全国漢字漢文教育研究会第九回大会で報告提案した。「教科書のなかの陶淵明」(『漢字漢文』四卷一二号、一九七二、秀英出版)

(4) 李長之「陶淵明伝論」一九五三、(邦訳松枝茂夫、和田武司「陶淵明」一九六三、筑摩書房、引用文は邦訳)

(5) 漢書卷六六に「田彼南山、蕪穢不治、種一頃豆、落而為其人生行樂耳、須富貴何時」とみえる。

(6) 一海知義「陶淵明」(中国詩人選集 第四卷 一九五八、岩波書店)なお曹植の「種葛篇」の冒頭の二句に「種葛南山下

葛蔓自成陰 云云」とみえる

(7) 蘇軾「東坡題跋」卷二「書淵明詩」

(8) たとえば「歸園田居其二」の結末の四句には「桑麻日已長 我土日已広 常恐霜霰至 零落同草莽」とみえる。

(9) たとえば「飲酒其五」について、生徒からは次のような問題が提示された。

(A) 1 「問君」で自分のことなのになぜ「君」というのか。

2 「地自偏」の教科書注では「自然と人里離れたと同じことになる」とあるがどう解釈したらよいのか。

3 「採菊」には特別の意味があるのか

4 「此中有真意」の「真意」の教科書注では「真実」「真理」とあるが何についての真理なのか。

(B) 1 「飲酒」という題でありながら、詩の中で酒について何も触れられていないのはなぜか。

2 「無車馬喧」とあるが、淵明は誰とも近所づきあいをしなかったのか。

(10) たとえば「江談抄」の「東行西行雲渺々 二月三月日遅々」を「トサマニ行キ、カウサマニ行キ 雲ハルバル キサラギヤヨヒ 日ウラウラ」とよんだ例、林道春が詩経「関々雎鳩在河之洲 窈窕淑女 君子好逑」を「関々トヤワラギナケル雎鳩ノミサゴハ河ノ洲ニアリ、窈窕トシヅカニタダシキ淑女ノヲトメハ君子ノ好逑ノヨキタグヒナリ」とよんだ例などを示した。

(11) 尾形仿「古典教育の本質」(『国語展望』二三号 一九六九 尚学図書)

(12) 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)

(13) 大川忠三「指導計画の作成と学習指導の展開」『国語I』

「国語II」——古典(漢文)の指導」(改訂、高等学校学校学習指導要領の展開、国語科編)一九七八年 明治図書)

(14) 小野四平「漢文の精選とは——旧態からの脱出を」(『高校の言語教育』一卷三号一九七三年、三省堂)