

# 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 —

加 藤 美 紀

### はじめに

本論は、日本語学的な視点から学校教育における国語科のあり方を見直すというテーマのもと取り組んでいる研究の一環である。すでに、現代語の文法教育の問題点と国語科での扱い方の可能性については別の稿で述べた<sup>(1)</sup>。ここでは、文字教育という視点から漢文教育のあり方をみてみたい。

漢文学習は、全くというほど生徒に人気がない。それを裏付けるアンケートは数多く、例えば、直近の最も大規模なアンケート調査として、国立教育政策研究所教育課程研究センターが実施したものがある<sup>(2)</sup>。それによると、質問「漢文は好きだ。」に対して、「そう思わない」との回答が50.3%、「どちらかといえばそう思わない」が20.9%となっており、計71.2%の学習者が漢文学習にネガティブな思いをもっていることがわかる。この状況下で、少なからぬ現場の教師が、どうやったら生徒たちに興味をもってもらえるかと、授業のやり方をあれこれと工夫し取り組んでおられるが、全体の傾向として変わるまでには至っていない。

漢文学習が不人気の原因を探るべく、先のアンケートをもう少しみてもみると、別の質問に「漢文の訓読の仕方を理解すること」（回答は4択）というものがある。それに対する答えとして「普段の生活や社会の中で役に立つと思った」と捉えている生徒が19.9%、「役に立つと思わなかった」が37.3%、最も多い回答は「無回答」42.8%となっている（なお4つめの選択肢「その他」は0%）。これらの数字は何を意味するのか。思うに、「役立つと思わなかった」と「無回答」を合わせた80.1%の生徒は、漢文学習を特色付けている「漢文の訓読の仕方を理解すること」即ち、なぜ訓読法という方法を用いて中国の古典を読むのか、理解していない可能性が高い。学習する理由が不明瞭では、学習への動機付けも不十分になり、ひいては不人気となるのも当然である。

本論は、漢文学習がなぜ国語教育に組み込まれているのかを今一度確認し、新しい漢文教育のあり方について、日本語の文字教育という視点から考察する。なお、以下に平成20年高等学校学習指導要領並びに同年高等学校指導要領解説について引用する箇所は、「国語総合」に関する記述であることをお断りしておく。

## 1 漢文教育のあり方をめぐって

### 1-1 漢文科廃止論（上田説）と現在の漢文教育の学習目標

そもそも漢文教育の学習目的とは何か。現行の学習指導要領（平成 20 年改定）を確認する前に、上田万年の漢文教育論に注目したい。

日本では、近世まで漢学の絶対的優位性があったが、近代以降、その地位は大きな変更を余儀なくされた。それにともない、教育においては漢文教育の在り方をめぐる論争が絶えず生じてきた。この点は、石毛慎一「繰り返された漢文科存廃論争」<sup>(3)</sup>に詳しく論じられている。上田万年は廃止論者であったが、「廃止」というのは、原文至上主義の漢文教育についてであり、中国の古典を一切扱わない事にするというわけではなかった。一定の必要性を認め、且つ訓読（書き下し文）で学べばよいという立場をとっている。上田は「中学校に於ける漢文について」<sup>(4)</sup>の中で次のように述べる。

我が国の漢文は、その発達の初期から、既に、その本来の性質を失ひつゝあつたのである。我が国民の祖先は、漢文の形態は受け容れたけれども、之に新しい生命を付与することを怠らなかつた。眼にする所のものは転倒形式の漢文ではあつたが、口にし耳にする上からいへば、それは、純粹の国語の様式であつた。久しい間の歴史を顧みるに所謂訓読の様式には変化はあつたが、とにかく、漢文の真生命は、国語として読まれ、理解された上に存してゐたのである。（筆者注：漢字は新字体に改めた）

さらに上田は「漢文といふ形態では無く、之れによつてあらはされた国語の齎せる内容」を重視し、それゆえ国語科で学ぶ漢文は書き下し文で十分であると説く。

このように、中国から受けた影響を認めつつ、国語として受容してきた背景を踏まえて国語科で漢文を扱うという考え方は、現在の学習指導要領の示す学習目標と共通する。現行の平成 20 年高等学校学習指導要領をみると、漢文学習の目標について、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中で次のように記されている。

- (1) 「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。
  - (ア) 言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き、伝統的な言語文化への興味・関心を広げること
  - (イ) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること

以上の 2 つが、漢文を含む古典学習の目標として据えられ、これらについて、平成 20 年

高等学校学習指導要領解説では、(ア)について、次のように述べている。

我が国は中国の文化の受容とその変容とを繰り返しつつ独自の文化を築き上げてきた。その経緯を踏まえ、古文と漢文の両方を学ぶことを通して、両文化の関係に気付くことが大切である。古来、我が国は、文字、書物を媒介にして、多くのものを中国から学んだ。その結果、漢語や漢文訓読の文体が、現代においても国語による文章表現の骨格の一つとなっている。漢文を古典として学ぶことの理由はこの点にもある。

このように、国語教育でなぜ漢文を扱うのかという理由を含め、今日の漢文教育の指針は上田の説とほとんど相違無い。

では現在おこなわれている漢文教育が、上田のいうように書き下し文中心におこなわれているか、というところではない。学習指導要領は「(イ) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること」とも記している。(イ)についての学習指導要領解説をみると、「訓読のきまり」の学習について「教材の訓読に必要な範囲内で適切に行う必要がある」とその必要性を述べている。ただし、この時点では「教材の訓読に必要な範囲内」とし、さらに「文語のきまり、訓読のきまりについては、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行う」「文語文法のみで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」という。これらを見る限り、「訓読のきまり」に対する消極的ともいえる態度が窺える。ところが、再び学習指導要領に戻り、別項目の「3 内容の取扱い」(6)のイをみると、次のように記されている。

イ 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。(傍線は筆者)

これによると、書き下し文は「必要に応じて」用いることとなり、主たるテキストは白文に訓点がついたもので、書き下し文はあくまで補助的な扱いになる。つまり、学習指導要領は学習のねらいとして、日本における漢文受容の歴史を踏まえ、「漢語や漢文訓読の文体が、現代においても国語による文章表現の骨格の一つとなっている」ことを国語科で漢文を扱う理由としてあげながら、実際には、白文に訓点を施したものをテキストとして扱い、結局「訓読のきまり」が中心となるような授業をおこなうことを現場に指導している。

以上から、学習指導要領および解説が、漢文学習のあり方について一貫した理論をもっているようにはみえない。近代以降、上田も現行の学習指導要領も認める通り、中国文化との長い交流の歴史や日本語そのものに与えた影響など、学校教育で教えるべき事柄があるからこそ漢文教育は国語科において存続しているはずなのに、それらを学習するカリキュラムが、

今日においてもなお確立されていないといえる。学習指導要領解説の学習目標が説くように、漢文教育の中で伝えるべきことを伝えられる学習にすべく見直す必要がある。

## 1-2 小学校でおこなわれている漢文教育

漢文教育は2011年度より新たに小学校で取り入れられることになった。その取り組みは、従来の漢文教育のあり方に何か影響を与えるのか検討してみたい。

平成20年改訂の小学校学習指導要領では、伝統的な言語文化に関する指導が重視され、教科書に古文・漢文が載るようになった。とはいえ、扱う量は非常に少ない。例えば、代表的な5つの出版社のうち、見開き1ページの扱いが3社（光村図書出版、三省堂、学校図書）、見開き3ページが2社（教育出版、東京書籍）となっている。なお、取り上げられている素材は、全てに共通しているのが『論語』である。学習の中心は漢文の特有のリズムや響きに親しむこととなっている。授業時間について、見開き1ページの3社のうち、学校図書が2時間、他の2社が1時間、見開き3ページの2社は3時間を予定している<sup>(6)</sup>。以上をみるに、扱う教材・時間数のあまりの少なさに、一体これで何を学習者が学べるのかと疑問であるが、改訂の趣旨は、中央教育審議会答申（2008年1月17日付け）の「(i) 改善の基本方針」に次のように述べられている。

- 古典の指導については、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。

これを受けて「(ii) 改善の具体的事項（小学校）」は、

- (イ) 言語文化としての古典に親しむ態度を育成する指導については、易しい古文や漢詩・漢文について音読や暗唱を重視する。

となっている。確かに、上記の教科書をみるとこの指針に沿ったものであることがわかる。これに対し、まずその扱う量の少なさから、期待するような学習効果が実際に得られるのか疑問である<sup>(6)</sup>。次に、「音読や暗唱を重視する」という文言を受け、漢文の「リズムがよい」という理由で音読させる取り組みは小学校だけでなくよくおこなわれていることだが、その根拠と学習効果が明らかとはいえない。確かに、伝統的に漢文は素読を通して学ぶという方法がとられてきた。しかし、漢文訓読体のもつ「リズム」とは何か、その文体についての言語学的な分析が十分ではない<sup>(7)</sup>。漢文体を通してでなければ学べないものとは何かを明らかにした上で、学習のねらいを明確にする必要がある。また、光村図書のように書き下し文だけしか載せないことには問題がある。教員への指導として「原文・口語訳を模造紙等」に書いて掲示する」ことを促しているが、やはり、教科書の紙面で、特に読むことはなくても、原

文と書き下しを対照させ、もともとは中国の文章であることを一目見てわかる構成が望ましいと考える。

以上から、小学校における漢文教育について教科書からみえてくるのは、新たな取り組みとはいうものの、特に従来の漢文教育にインパクトを与えるような内容にはなっていない。比較的力を入れている東京書籍でも、中学校でおこなう漢文教育（入門・漢詩・文章）のつまみ食いようになってしまっていて、小学校でおこなう独自性がみえてこない。ただ、訓点に関する学習は一切おこなわず、書き下し文を中心におこなう点は注目したい。本論でも書き下し文を中心にした学習を提唱するが、それについては下記2で述べる。

## 2 漢文教育の内容

### 2-1 現行の漢文教育の問題点と改善案

ここまで学習指導要領など制度的な側面から漢文教育の問題点をみてきたが、以下、現在漢文教育の中心となっている高等学校における漢文教育の内容について検討する。

現在おこなわれている漢文教育の内容は、以下の三つに要約できる。

- (a) 漢文入門（基本的な訓読のきまりを熟語や故事成語などを通して学習するもの）
- (b) 漢 詩
- (c) 思想・歴史に関する文章（以下、「文章」と呼ぶ）

本論では、これら三つを(a)と(b)(c)の二つに分け、且つ、それぞれを深化させることを提言したい。即ち、(a)とは日本語の文字教育、(b)(c)は古典の教養教育として、生徒が国語科で漢文を学習する意味を理解し、「生きる力」につながる漢文教育にする。

まず、古典の教養教育（上記(b)(c)）としての漢文教育について考えてみたい。現在おこなわれている漢文教育は、小学校・中学校では書き下し文を中心に学習がおこなわれるが、高等学校では、白文に訓点を施したものが中心となる。従来から高等学校の教科書はそのスタイルがとられているが、そこに問題はないのか。

白文に訓点が施されたテキストを用いることの問題点として、次の二つが考えられる。一つは、文字学習の目標と整合性がとれていないこと、もう一つは、訓読という翻訳法が今日では機能不全をおこしていることである。

まず、一つめの問題については、常用漢字表が制定され、漢字の使用を制限する一般的な流れと反することが指摘できる。平成22年改定の常用漢字表は2,136字が定められ、学習指導要領の示す高等学校での漢字学習の目標は、「常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること」である<sup>(8)</sup>。ところが、漢文のテキストには、例えば「屢」「遽」など多くの表外漢字や、訓読ならではの読み方（例えば、「与」を格助詞の「と」、「耳」を副

助詞の「のみ」と読む、など）が用いられる。この点について、現状は教科書本文にはルビをつけるなどの工夫がされているが、大学入試問題となると、「書き下し文として最も適当なものを選べ」といった選択問題が必ず出題され、読み方が分かっているならば正解を導き出すことは難しい。漢文教育と文字教育のあり方との整合性をどのようにつけるのか、学習指導要領を始め、明確にされておらず問題である。

次に、訓読という翻訳法が抱える今日的な問題である。これについて述べる前に、漢文訓読の過程において生じる漢文テキストの変容について、以下の四段階をみておく。

- ① 白文
- ② 白文に訓点を付けたもの
- ③ 書き下したもの
- ④ 現代語訳したもの

訓読の手順に限っていえば、②③のみで、④は異なる<sup>⑨</sup>。しかし、④の工程にこそ問題がある。というのも、この過程で学習者は“二重翻訳”を強いられるためである。訓読は、日本の漢文受容の歴史の中で磨いてきた翻訳法の一つであるが、文語体を普通に使用していた第二次大戦前まで、白文に訓点を施し訓読することは一定の「翻訳」としての機能を保っていた。しかし、文語体が日常から姿を消した今、明治に制定された従来通りの訓読作法<sup>⑩</sup>に則った翻訳、つまり書き下し文（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がないのではないか<sup>⑪</sup>。

以上、二つの問題点に加え、さらに、国語科でおこなう漢文教育という点から、漢文テキストは書き下し文を中心にするのが適切であると考えられる。即ち、国語科でおこなう漢文教育は、外国文学として中国文学を学ぶスタンスとは異なる。上田のいうように、長い歴史の中で、日本人が漢文を受容してきたスタイルは基本的に訓読である。現代の日本人が、春先のむやみに眠い気持ちを思わず眩くとき、中国語で「春眠不觉晓（chūn mián bù jué xiǎo）」と言うのではなく、ほとんどの人が訓読で「春眠晓を覚えず（しゅんみんあかつきをおぼえず）」と言うはずである。古典教養教育の一つの重要な目的が、我々の祖先が感じたり考えたりしたであろうセンスを継承することにあるとすれば、国語科であつかう漢文は書き下し文こそ適切であるといえる。とはいえ、使用する教科書には、書き下し文と共に原文が載っていることが望ましい。なぜなら、オリジナルは中国の古典であり、書き下し文は日本的に受け入れた形であることを正しく理解する必要があるためである。

書き下し文を中心に学習することで、訓読独特の漢字の読み方に躓いたり、訓点を辿りな



がら読み下す作業が省かれる。そのかわりにできるだけ多くのテキストを読むようにしたい。そもそも、国語科において一言一句を丁寧に解釈する読解に使われる時間は多すぎる。現代文で細かな読みの指導をするのであれば、読み方指導は現代文にまかせ、漢文では多読をするということも可能であると考ええる。

また、扱う素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、憲法十七条（『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「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。なお、日本の上代のテキストを扱うことに関しては、正しい漢文ではないから教科書教材として扱うべきではないという考え方もある。しかし、和化漢文や変体漢文とよばれるものは、間違った中国語とみるよりも、日本語の表記が成立する一過程として、国語の一部と解すべきである。従って、国語科で扱うことに問題はないと考える。

日本人の作った漢文（以下、学習指導要領に倣い「日本漢文」とよぶ）についてさらにいえば、現行の平成20年高等学校指導要領によると「国語総合」では扱わないことになっており、「古典A」では「必要に応じて」用いることができる、「古典B」のみが必ず含めることと規定されている。しかしながら、国語科の中で扱う漢文教育ということを鑑み、日本漢文は積極的に取り入れるべきであると考ええる。また、現在教科書に取り上げられている日本漢文には偏りがあり見直す必要がある。高等学校国語教科書掲載の日本漢文の傾向について調査したものに、塚田勝郎「日本漢詩文教材化の試み」<sup>(12)</sup>がある。それによると、扱われている詩ならびに文章は、江戸期に集中している点が指摘されている<sup>(13)</sup>。これについては、江戸期に偏らず、古代から近世までを網羅するように作品を選び、日本社会において漢文がいかなる位置を占めていたかについて自ずとみえてくるような工夫をすべきである。ここで改めていうまでもないが、漢文（漢文体の文章を含む）は19世紀まで政治・宗教・学問・文学と日本社会の中で主流であった。国語科の古典として漢文が学ばれるのも、そうした歴史的背景があるからこそあり、その点は既述したように、学習指導要領解説でも学習目的として示されていたことである。

以上、古典教養教育としての漢文教育は、書き下し文を中心にし、科目を超えて知識がリンクするように扱う素材を工夫して、学習者が今日学ぶ意義を見いだせる授業をおこなうべきと考える。

## 2-2 漢文と文字教育

さらに、漢文教育の中で、文字教育として展開することを提案する。

## 2-2-1 漢字教育

既述の(a),「漢文入門」を深化させて、日本語の文字教育の充実を目指すことについて述べる。そもそも、国語科における問題として、言語教育としての側面が弱いことは近年しばしば指摘されていることである<sup>(14)</sup>。文字教育についていえば、おそらく多くの日本人（日本語母語話者）が、日本語表記の方法として、なぜ漢字・平仮名・片仮名といった三種類ものの文字媒体が存在するのか、といった極めて基本的なこともよく知らないまま、日常的に漢字仮名混じり文を使用している。文字教育を充実させることで、そのような基礎的な事項を理解するとともに、漢文が日本語に与えた影響を知ることができる。そこから国語科でなぜ漢文を学ぶのかについて、学習者は理解を深めることができると考える。

具体的な取り組みとしては、二つの側面があげられる。一つは漢字教育の中でおこなうこと、もう一つは、日本語の文字の歴史教育である。

まず、漢字教育でおこなうことについて、訓点に関するきまりは、漢字学習の中でおこなうことが適切であると考え。本論は古典教養教育においては、書き下し文を中心におこなうことを主張するが、文字教育においては、訓点に関する教育を排除しようというわけではない。そのような漢字教育と訓点教育（漢文入門）を融合させる提言はこれまで無かったわけではない。例えば、藤堂明保『漢文概説』<sup>(15)</sup>は、「入門の手引き」第二章第二節で、二字熟語の構造から指導することを提案しており<sup>(16)</sup>、非常に参考になる。

では、いつ、どのようにおこなうのか。この点、小学校4年生の漢字学習の中で取り入れるのがよいのではないかと考える。まず、小学校4年生までに習う漢字の数は、学年別漢字配当表をめやすに言えば440字（第1学年80字、第2学年160字、第3学年200字）で一定の蓄積が認められる。そこで、複数の例示とともにその規則性について説明をすることで、学習者に理解しやすくする。例えば、藤堂の分類に従い、二字熟語を五つのパターンにわけると、「一 主述の関係」（例：年長、国立、春来）、「二 修飾の関係」（例：老人、美形、強風）、「三 並列の関係」（例：土地・生活・教育）、「四 補足の関係」（例：成功・乗車・立春）、「五 認定の関係」（例：未来・不良）となる<sup>(17)</sup>。各パターンの例としてあげた熟語について訓読みしながら意味と構造について説明する。例えば、パターン「一」と「二」は「歳が長けている」、「三」は似た意味が並んでいることを補足説明としておこない、「四」「五」は送り仮名と返り点を加えて解説する。例題をたくさん並べることで、発見学習にすることも可能である<sup>(18)</sup>。なお、現行の小学校国語教科書で、漢字熟語について扱うのもこの時期である。2011年出版の光村の教科書をみると、第4学年で用いる『国語 四下 はばたき』に「熟語の意味」として「訓を手掛かりにする」という学習があり、さらに第6学年で用いる『国語 六 創造』では「熟語の成り立ち」として、その構造を次の四つに分けて解説している。即ち、「①意味が対になる漢字の組み合わせ」、「②似た意味の漢字の組み合わせ」、「③上の漢字が下の漢字を修飾する関係にある組み合わせ」、「④「一を」「一に」に当たる意味の漢字が下に来る組み合わせ」である。これについて上記の漢字学習案と比較



した場合、次の三つを指摘できる。第一に、光村の四つの分類では、藤堂の「一 主述の関係」「五 認定の関係」について全く触れられていない。さらに、光村の④は藤堂の「四 補足の関係」に相当するが、光村は「立春」「開花」などの例にあたる説明が省かれている<sup>(19)</sup>。第二に、熟語を訓読みすることとその構造を知ることが関連する事項なので、まとめておこうのが効果的であると考えるが、光村は4年生後半で「熟語の意味」を、6年生後半で「熟語の成り立ち」を学習する。その間一年半のブランクがあることは、効果的な学習といった点から疑問がある。第三に、光村の教科書は、そもそも漢字熟語が中国語に由来し、中国語の構造をしているということについて全く触れられていない。熟語の構造において、例えば「読書」のように、なぜ補語にあたる漢字が述語動詞にあたる漢字の次に置かれるのかといえば、それは中国語の構造だからである。日本語であれば、補語は述語動詞の前に置かれる。本論の提案した漢字学習であれば、訓点を用いるので、その点を含めて説明できる。なお、現在、二字熟語・四字熟語などをもちいた訓点の学習は、高等学校「国語総合」における漢文入門の際にみられるが、それに近いことを小学校でおこなおうというのが本論の主張である。このようにいうと、学習段階を無視した無理な事をさせるようにみえるかもしれないが、漢字の構造については早い段階で理解した方が、後々続く漢字学習の理解の助けとなるので、小学校でおこなう方が適切であると考え。本論1-2で述べたように、現行の小学校の漢文教育が、そのやり方に独自の意義を見いだせないことを指摘したが、上記のように、漢字教育の中に取り込みながらおこなうことで小学校ならではの漢文教育の意義が出てくるのではないかと考える。

## 2-2-2 日本語の文字の歴史教育

次に、日本語の文字の歴史教育として展開することを提案する。まず、以下に興味深いアンケート結果を紹介したい。注(11)で既述した加藤(2007)のアンケートによると、「質問一 漢文を学習していて、興味が引かれることは何ですか。」(7つの選択肢から3つ以内で回答)に対する回答として、最も多いのが「訓読に従って読む」(43%)である(次に多い回答が「興味が無い」(39%)であることは、また問題だがここでは置いておく)。これについて加藤氏は、「いわば機械的なゲーム感覚でできることに対してであり、内容理解段階で躓いているために内容の面白さや漢字・漢語への興味が低い」と、ネガティブに評価していることが窺える。しかし、生徒のこの比較的高い関心を利用して、理解を深める方向にもっていくことも可能ではないか。特に文字教育ではそれが可能であると考え。

例えば、仮名が今日あるような形に成立するまでをみると、その最初として万葉仮名がある。始めは、漢文の中に日本の人名や地名といった固有名詞を表す場合に用いられたが、次第に歌謡を表すことに用いられるようになり、日本語(特に和語)を表すようになる。そこで、次のような文をあげ、生徒に読ませる試みを提案する。

A

〔例 1〕 其兄名加差披余其兄名乎獲居臣世々為杖刀人首奉事来至今獲加多支鹵大王寺在斯  
鬼宮時吾左治天下令作此百鍊利刀記吾奉事根原也

B

〔例 2〕 夜久毛多都 伊豆毛夜弊賀岐 都麻碁微爾 夜弊賀岐都久流 曾能夜弊賀岐袁

〔例 3〕 田兄之浦從 打出而見者 真白衣 不盡能高嶺尔 雪波零家留

〔例 4〕 文武天皇元年八月十七日（位に即き給へる宣命）<sup>(20)</sup>

現御神<sup>止</sup>大八島国所知天皇大命<sup>良麻止</sup>詔大命<sup>手</sup>，集侍皇子等王等百官人等天下公民，  
諸聞食<sup>止</sup>詔。（以下略。ルビを付け，漢字は新字体に改めた）

C

〔例 5〕 初法師之生<sup>レシトキ</sup>也 母<sup>ミラク</sup>夢法師衣<sup>キ</sup>テ白<sup>キ</sup>衣<sup>ヲ</sup>西去 母曰<sup>ク</sup>汝<sup>ハ</sup>是我<sup>カ</sup>子<sup>ナリ</sup>今欲<sup>ル</sup>何<sup>ソ</sup>去  
ト答<sup>テ</sup>曰<sup>ク</sup>為<sup>ノ</sup>求法故<sup>ニ</sup>去 此即遊方之先兆也

例 1 は，稲荷山古墳鉄剣銘の裏面の文言である<sup>(21)</sup>。下線の固有名詞（前から順に「カサハヤ」「ヲワケ」「ワカタケル」「シキ」）を生徒に推測させるものである。他の漢文部分については，白文のまま生徒に提示する。どう読むかと問いかけながら，教師自身が訓点を施し，意味の解説をすると，訓点の生きた使われ方を生徒が知ることができてよい。

例 2 は『古事記』<sup>(22)</sup> より，和歌の租ともいわれている，須佐之男命が櫛名田比売と出雲国に新居を構えたときに作った歌である。「やくもたつ いづもやへがき つまごみに やへがきつくる そのやへがきを」というように，一字が一音に対応している。『古事記』に用いられる万葉仮名は，このような歌謡や訓註は一字一音の音仮名が用いられるという特徴がある<sup>(23)</sup>。例 3 は，『万葉集』巻三「雑歌」に収載されている山部赤人の歌である（318 番歌）<sup>(24)</sup>。「たごのうらゆ うちいでてみれば ましろにそ ふじのたかねに ゆきは ふりける」と読まれるが，「浦」を「うら」，「白」を「しろ」，「雪」を「ゆき」など，仮名ではなく，正訓を交えて使用しているので注意が必要である。『万葉集』の万葉仮名の使われ方は巻によって使用方法が異なるなど非常に複雑である<sup>(25)</sup>。指導する際，このような『古事記』や『万葉集』における仮名使用の特徴は，生徒に読み方を答えさせるヒントとして用いることができるだろう。例 4 は，『続日本紀』から文武天皇即位の宣命である。訓読みすると「<sup>あき</sup><sup>み</sup>現つ御神と大八島国知しめす天皇が大<sup>かみ</sup><sup>おほ</sup><sup>やし</sup><sup>まく</sup><sup>にしろ</sup>命<sup>すめら</sup><sup>おほ</sup><sup>み</sup><sup>こと</sup>らまと詔<sup>のたま</sup>ふ大命を，集<sup>うごな</sup>はり侍る皇子等・王<sup>み</sup><sup>こ</sup><sup>たち</sup>たち・百<sup>おほ</sup><sup>きみ</sup>官<sup>もの</sup><sup>の</sup><sup>つか</sup><sup>さ</sup>の<sup>ひと</sup><sup>ども</sup>人等・天下の公<sup>あめ</sup><sup>の</sup><sup>した</sup>民，諸<sup>おほ</sup><sup>み</sup><sup>た</sup><sup>から</sup>聞<sup>もろ</sup><sup>もろ</sup><sup>き</sup>き食<sup>たま</sup>へと詔<sup>のたま</sup>ふ。」というように，「所知」など漢文の書き方しているところもあるが，全体的にやまと言葉で読んでいく。現在一般に使われている書き言葉は，漢字仮名混じり文であるが，その始まりは，和歌や宣命など，特別なジャンルに適用されるのみで，それ以外の書き言葉は専ら漢文であったことも指導の中で言及しておきたいところである。

例 5 は，大慈恩寺三蔵法師伝の抜粋で，院政期に書写されたものといわれている<sup>(26)</sup>。本

の内容は、明代の長編小説『西遊記』（三蔵法師が孫悟空・猪八戒・沙悟浄を連れて天竺を目指す話）で現代の若者にも比較的馴染みのある三蔵法師の伝記である。既にこの頃は片仮名体系ができあがりつつあり、このように翻刻してしまうと、現在普通に見る漢文とほとんど変わらない。そこで少し違いを出すために、影印本や写本のコピーを補助資料として使用する（右図参照）。読み下し文を記しておく。

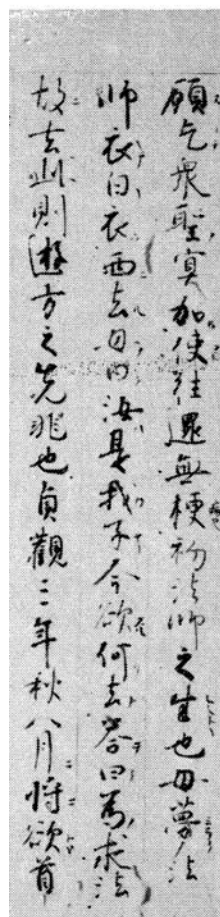
145 144 143

初メ法師ノ生レシトキ、母夢ミラク、「法師白キ衣ヲ衣<sup>キ</sup>テ西ニ去ル、母ノ曰ク『汝ハ是レ我カ子ナリ、今何ソ去ラムト欲<sup>ス</sup>ル』、答ヘテ曰ク、「法ヲ求メムカ為ノ故ニ去ル」此レ則チ遊方ノ先兆ナリ。

例4や例5は、生徒に読ませるには少し難しいかもしれないが、一度は挑戦させて様子を見て、その後文字史の一過程として紹介する程度でもよいと思われる。

さらに例3については、漢字の訓読み・音読み の成立について説明する材料とすることができる。説明のポイントは次の二点、①訓読み の発生：「白」を「しろ」と読むといった類は漢字の訓読みがされるようになったことを示す、②漢字の特性：訓読みとは、中国語を表す漢字に、もともとある日本語（和語）の意味をあてたものであるが、そのようなことができるのは、漢字が言葉の音を表す文字（表音文字）ではなく、意味を表す文字（表意文字）だからである。表音文字と表意文字の区別は、英語と比較するとわかりやすいだろう。例えば、例3にみられる「浦」「白」「雪」という漢字をあげ、英語では「bay」<sup>(27)</sup>「white」「snow」であり、読み方と文字が基本的に固定されていることを確認する。一方、漢字という文字は読み方と強い結びつきがなく、意味が結びつけば何語の読み方ともくつつくことができるような性質がある。従って、「浦」「白」「雪」というそれぞれの漢字に、訓読み（和語の音）「うら」「しろ」「ゆき」も、漢語（中国の音）「ホ」「ハク」「セツ」も読み方として成立する。

例3をさらに展開させると、一つの漢字に音読みが複数ある場合があることも説明できる。引き続き漢字「白」をとりあげ、「白虎（ビャッコ）」「白夜（ビャクヤ・ハクヤ）」を例示する。これだけでは例が少なすぎるので、「文」「行」なども加え、「文字（モジ・モンジ）」「文学（ブンガク）」「行列（ギョウレツ）」「行動（コウドウ）」などをあげる。「白」=「ビャ／ハク」,「文」=「モン／ブン」,「行」=「ギョウ／コウ」は、先に記した音が「呉音」、後が「漢音」と呼ばれるものである。ここで重要な事は、呉音・漢音といった名称を覚えることではない。漢音が主に日本の平安時代、中国の唐の時代のころに入ってきた音で、呉音はそ



大慈恩寺三蔵法師伝

れより前の時代に日本に入ってきた音であること、即ち、漢字音には持ち込まれた時期により違いがあり、上記の例はそのまま両方残っている場合であることを理解するのがここでの学習のねらいである。

なお、例文をABCと分けたが、Aは最も古い万葉仮名の使われ方の例として、Bは平仮名の、Cは片仮名の体系化の土台となる例としてあげた。Bのように用いられる万葉仮名は、次第に字画全体を草体化して平仮名を形成し、Cの場合は、字画の一部を省略する方向で体系化され、現在の片仮名となる。学習者は、上記のような例文をゲームのように解きながら、平仮名は和文、片仮名は漢文の世界の中で発達したこと、さらに、漢字の読み方が日本語に取り込まれる中で音読み訓読みなど複雑に発達したことを学ぶことができる。

以上のように、文字の成立の歴史は、生徒にゲーム感覚で基礎的事項を学習させることが可能であると考えられる。授業の展開のさせ方としては、教師の講義だけで終わっては面白くないので、例えば、漢字の読みの方面に展開させた場合、辞書を使って呉音・漢音について調べ、呉音はどのような熟語に多く使われているかグループ活動を通してまとめさせることなどが考えられる。また、仮名の方面に展開した場合、現在の平仮名・片仮名とその字母の一覧表などを補助資料として準備し、平仮名や仮名の字母を見比べて、字母の異なるものを見つけ出し、それぞれ独自の世界の中で発達したことを確認させたり、平仮名表の字母をもちいて和歌を詠むことに挑戦させるなどが考えられる。評価のポイントは、例文を読めるか読めないかでは無く、このような学習活動を通しておこなうようにすべきである。

### 3 まとめと今後の課題

数々のアンケート結果が示すように、漢文学習は、つまらなく、現代の生活と関係のないものなのだろうか。本論では、生徒が楽しみながら今と繋がる漢文教育のあり方を考察した。提案したような漢文学習は、学習指導要領解説がいう学習目標、即ち中国との長い歴史的関係や日本語に与えた影響などを学ぶことができ、さらにいえば、そのような理解を通して、インターナショナルな感性を身につける第一歩にもなりうると考える。漢文教育は決して古臭くドメスティックなものではない。やり方によって色々な方向に発展できる大きな可能性をもっている。

今後の課題としては、言語学的な研究を要する課題として、漢文体の「リズム」とは何かという問題がある。既述したように、小学校では、リズムが良いからと音読を勧めており、そのような取り組みは中学・高校などでもしばしばおこなわれている。確かに、漢文体のリズムが心地よいというのは一般に認められているところであるが、管見によれば、その要因を言語学的に十分に研究したものが見当たらない。この点を明らかにし、学習に取り入れる際は、そのねらいが明確なものになるようにする必要がある。

また、授業構想について、もっと踏み込んで具体的に提案していきたい。古典を読むこと

を通じて過去と現在との繋がりを知り、また、現在にはない考え方を発見し、生徒が新しいものの見方を獲得するような古典教育になるよう今後さらに検討したい。

# 〈注〉

- (1) 自著「国語科における文法教育のあり方について」早稲田大学教育学部卒業論文(2010)において、橋本文法に基づく学校文法の問題点の指摘と改善策として直近日本語学の研究成果の摂取、さらに授業構想としては、英語教育との連携や発見学習への展開などを述べ、文法教育の可能性を提示した。
- (2) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「平成17年度 高等学校教育課程実施状況調査結果報告」
- (3) 石毛慎一『日本近代漢文教育の系譜』湘南社(2009)。
- (4) 『國語教育』第四卷集五号, 育英書院(1919)。
- (5) 小学校の授業の1単位時間は45分である。
- (6) 文科省は、目標は適切に立てるが具体的な方法となると合理的なものかどうか疑問を覚えるようなケースがしばしばある。例えば、2011年度から小学校で導入された「外国語活動」という名のもとおこなわれている週1回の英語教育などはその典型といえる。
- (7) これについては、前田勉「漢文訓読体と敬語」『訓読論』勉誠出版(2008)に、敬語の少なさが文体をすっきりとさせている要素になっている点が指摘されている。管見によれば、和文体と比較すると、敬語だけでなくモダリティもあまり表されないことが、要因の一つになっていると考えられる。これについては稿を改めて論じたい。
- (8) 「2 内容〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕(1)」の「ウ 漢字に関する事項」参照。
- (9) 現代語訳を訓読のプロセスとして含めることについて、市來津由彦「漢文訓読の現象学——文言資料読解の現場から——」『訓読論』勉誠出版(2008)では、「現代の研究技法としてみた場合には、段階の一つとして入れておく必要がある。」と述べられている。なお、市來は漢文訓読の作業過程として次の五つをあげている。i 単語の認定, ii 語順解析, iii 送り仮名, iv 書き下し文の作成, v 現代日本語翻訳文の作成。
- (10) 現在の学校教育における漢文訓読法は、官報第8630号(明治45年3月29日)における「漢文教授ニ關スル調査報告」に基づくと考えられ、江戸期までにみられるような訓読のバリエーション(菅原家・大江家といった博士家点や江戸期の道春点、後藤点、一斎点など)は認められない。
- (11) 生徒の漢文学習における内容理解について窺い知ることができるアンケート調査として、加藤和江「漢文の指導法についての一提言」『新しい漢字漢文教育』第45号(2007)がある。そこでは「質問三 漢文を学習していて、つまらないと思うことは何ですか」(6つの選択肢から複数回答可)に対し、最も多い回答が「内容がわからない」(47%)、次いで「現代の生活に役に立たない」(43%)、3番目に「内容がつまらない」(20%)となっている。この結果から、漢文のおもしろさ、現代に通じる普遍性などが多くの生徒に届いていないことがわかる。
- (12) 塚田勝郎『新しい漢字漢文教育』第50号(2010)。
- (13) 「古典」教科書を出版する10社22種の教科書を調査したもの。詩については、作家11人のうち、菅原道真、大津皇子、絶海中津と明治の夏目漱石・正岡子規を除く6名、文章では、頼山陽、原念斎、貝原益軒、佐藤一斎の4名全てが江戸期。江戸に集中するのは、やはり漢文としての正しさを基準に選んでいるためかと思われる。
- (14) 日本国語学会編『月刊国語教育研究』No.490(2013年2月号)では、「特集 国語教育・日本語教育・外国語教育」とし、言語教育という側面から国語教育について検討されている。また、2012年10月におこなわれた全国大学国語教育学会でも「「国語の特質」をどう教えるか——国語教育研究と日本語学研究との連携——」といったテーマでパネル・ディスカッションがおこな



われている。

- (15) 藤堂明保『漢文概説 ― 日本語を育てたもの ―』秀英社（1960）。
- (16) 他に例をあげれば、阿部吉雄「国語古典としての意義とあつかいかた」『国語と国文学』至文堂（1956）、直近では堀誠「漢字・漢語・漢文と日常生活」『漢字・漢語・漢文の教育と指導』学文社（2011）などがある。
- (17) 用例の二字熟語は、藤堂（1960）を参考にしつつ、第三学年までに習う漢字で作成した。
- (18) 前掲自著で、中学校でおこなわれる現代語の文法学習について、発見学習を取り入れた論理的思考力を培う学習としての授業構想を提案した。
- (19) 藤堂は「現象の補足関係」と呼び、説明をしている。これはいわゆる「存現文」（現象文とも）で、目的語に動作主体がおかれる構文である。「事物の存在や出現、消失を表す」ときに多く用いられる。北京大学中文系現代漢語研究室編『現代中国語総説』三省堂（2004）、p. 294 参照。
- (20) 金子武雄『續日本紀宣命講』高科書店（1941）、pp. 37-56。現代語訳は次の通り。「現つ御神として大八島国をお治めなされる天皇の大命ぞとて仰せ下される大命、集り待つてゐる親王たち・王たち・百官の人ども・天下の公民、皆々承れとて述べ聞かせる」。
- (21) 沖森卓也『日本語の誕生 古代の文字と表記』吉川弘文館（2003）p. 20 より引用。下線は筆者。さらに書き下しを引用しておく。「その兄、名は加差披余、その兄、名は乎獲居。臣、世々杖刀人の首として奉事り来たりて今に至る。獲加多支鹵大王の寺、斯鬼宮に在りし時、吾、天下を佐治す。この百鍊利刀を作らしめ、吾が奉事れる根原を記す」。
- (22) 『古事記』（新編日本古典文学全集 1）小学館（1997）p. 72 より。
- (23) 築島裕『日本語の世界 5 仮名』中央公論社（1981）p. 36。
- (24) 例 3 は、中西進『万葉集（一）』講談社（1978）p. 202 より引用。
- (25) 築島（1981）pp. 44-57。
- (26) 築島裕『興福寺本大慈恩寺三藏法師伝古點の國語學的研究 譯文篇』東京大学出版会（1965）、pp. 16-17。
- 図 1 は、影印の 143-145 行目を抜粋したもの。後の書き下し文は引用。但し原本は、本文に書かれていない送り仮名を丸カッコで記すがここではそれを省いた。〔例 5〕の翻刻は筆者による。句点にあたる部分にスペースを入れた。
- (27) 「田子の浦」の「浦」の英訳については、Tagonoura のように「浦」も含め固有名詞のように扱っているもの（Teruo Suga. “The Man'yo-Shu= 萬葉集：a complete English translation in 5-7 rhythm” Kanda Institute of Foreign Languages, 1991）や、小倉百人一首に所収の英訳には、the sea shore（William N. Porter. “A hundred verses from old Japan: being a translation of the Hyaku-nin-issui” C. E. Tuttle, 1979）などもある。本論は、Peter McMillan. “One Hundred Poets, One Poem Each: A Translation of the Ogura Hyakunin Isshu,” Columbia University Press; Reprint edition, 2010 の the Bay of Tago から「bay」とした。



## The Reform of *Kambun* Teaching of the Japanese Language in School Education

Miki Kato

This paper proposes a reform of Japanese language education, especially for the field called *Kambun*. The term *Kambun* literally means Chinese writing, but it traditionally has a particular meaning in Japan. Classical Chinese literature was the most important culture artifact for Japanese until the 19th century and was read with a unique translation method called *Kundoku*. In Japan, *Kambun* usually means original classical Chinese literature, writings which were written in ancient Chinese by Japanese, and texts translated by the *Kundoku* method.

The problem is that we have not found the best way of teaching *Kambun* for today's students. Instead of Chinese culture, Western culture came to occupy the most important position after the Meiji Restoration in Japan. We have to establish a new way of *Kambun* education fitting the new era. This paper examines today's *Kambun* education and makes two proposals for reforms as below;

1. Not to use the original text written in ancient Chinese as teaching material.
2. To exploit *Kambun* education to teach Japanese language characters and their history.

These proposals would surely improve not only *Kambun* teaching, but also Japanese language education.