

小学校における漢文教育のあり方について

—「リズムを味わう」学習の問題点—

加 藤 美 紀

はじめに

2011年度から小学校の国語科では、古典を取り入れるようになった。これは平成20年に小学校学習指導要領が改訂され、「伝統的な言語文化に関する指導の重視」という観点が取り入れられたことによる。小学校国語科における学習内容は基本的には「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」の3つを柱に据えているが、上記改定により〔言語文化と国語の特質に関する事項〕という項目が新たに立てられた。そこで具体的な内容として、「古文」「漢文」が入るようになった次第である。

古典に目を向けて、早い時期から導入しようという試みは肯ける。なぜなら、古典は長い歴史に耐えた不易の価値をもっている。これまで日本がどのような状況になろうとも（場合によっては一時的に否定されたりする作品もあるが）読み継がれてきた不滅の力を持つものを、今日の、問題が山積しているこの社会で学ばない術はない。もちろん、現代社会の抱える問題を直接解決する方法が書いてあるわけではないが、「生きる力」の育成に資するはずである。

ところが、昨今古典を軽視する節があちこちに見られる。古典はその真価を伝える授業があまりなされていないらしく、中学・高校の生徒に人気がない。特に「漢文」は入試でおこなわない私立大学が増え、大学入試が高校以下の校種の教育動向を定める現実の前に、その将来を案じる専門家も少なくない。そのような中で、小学校における古典の導入は一条の光のように思われがちだが、実際そのような期待にこたえる内容になっているだろうか。小学校の古典教育の問題点について、本論では「漢文」を中心に考察する。

1 学習指導要領と教科書の問題点

平成20年に改定された現行の小学校学習指導要領は、平成20年1月に示された中央教育審議会の答申を受けて作られている。その答申で、国語科への「(i) 改善の基本方針」⁽¹⁾として古典については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。

さらに「(ii) 改善の具体的事項（小学校）」の(i)をみると次のようにある。

- (i) 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。

以上をみるに、まず、基本方針として述べられている内容は、一見もっともなようだが、「我が国の言語文化を享受し継承・発展させるため」とのみ記され、最も配慮すべき「児童（生徒）のため」という視点が欠落している。この誰のためか不明な目的は、具体的に何をすべきなのかも不明瞭なものにしている。上記「具体的事項」では、「継承・発展」については全く言及されず、辛うじて「古典に親しむ態度」に呼応するものとして「音読や暗唱を重視する」ことのみが述べられている。しかし、ここでもなぜ「音読や暗唱を重視」するのか（そもそも「古典に親しむ」とは音読することなのか）、それによって児童は何を学べるのかが不明である。

この影響はさらに、学習指導要領から教科書へと続いていく。改定後、小学校学習指導要領は〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕という項目を立てた。学習指導要領解説（平成20年改訂）は、それをさらに4つに分け、そのうちの「ア 伝統的な言語文化に関する事項」に、古典に関する具体的な学習内容を次のように示している。

低学年では、昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること、中学年では、易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすることや、長い間使われてきたことわざや慣用語、故事成語などの意味を知り、使うこと、高学年では、親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読することや、古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること示している。

（下線は筆者）

以上をみるに、「音読」とそれに関わる活動が多く示されていることがわかる。内容については、「大体を知り」というかなり曖昧な文言になっている。小学校段階の最終的な目標としては、「昔の人のものの見方や感じ方を知る」となっているが、そこへ辿りつく方法としては心もとないかぎりである。以上の内容を受けて教科書はどのように編纂されているか。以下、「漢文」について、小学校の教科書出版社5社の学習目標と、テキストの分量等を示す⁽²⁾。

表 漢文指導の目標とその内容

| 出版社 | 目 標 | 分量 | 掲載されている漢文（書き下し） | 白文 |
|------|---|-------|--|----|
| 光村図書 | ◎漢文を音読し、漢文特有の言い回しやリズムを味わうとともに、文章の内容の大体を知ることができる。 ◎昔の人のものの見方や感じ方について知ることができる。 | 見開き1頁 | 『論語』より抜粋された次の①～③。 ①子曰はく、「己の欲せざる所は、人に施すことなかれ。」と。 ②子曰はく、「過ちて改めざる、是を過ちといふ。」と。 ③子曰はく、「学びて思はざれば、即ち罔し。思ひて学ばざれば、即ち殆し。」と。 | 無 |
| 三省堂 | 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。 | 見開き1頁 | 『論語』より抜粋された次の①～⑤。 ①学びて時にこれを習ふ、亦た説ばしからずや。朋あり、遠方より来る、亦た楽しからずや。 ②吾れ日に三たび吾が身を省る。 ③故きを温めて新しきを知る、以て師と為るべし。 ④仁者は必ず勇あり。勇者は必ずしも仁あらず。 ⑤己の欲せざる所は人に施すこと勿かれ。 | 無 |
| 学校図書 | 群読や暗唱などの音読をするなかで、漢詩の簡潔なリズムや仮名交じりの響きに親しみ、既有的春の風景と比べて大体の内容を知ることができる。 | 見開き1頁 | 漢詩1篇「尋胡隱君」 | 有 |
| 教育出版 | 漢文のリズムや響きに親しむ。 | 見開き3頁 | 漢詩2篇「春暁」「静夜思」と『論語』より抜粋された次の①～②。 ①故きを温ねて新しきを知る。 ②心焉に在らざれば 視れども見えず 聴けども聞こえず 食らえども其の味を知らず。 | 有 |
| 東京書籍 | 漢文を音読し、言葉の響きやリズムを味わうとともに、内容の大体を知る。 | 見開き3頁 | 故事の紹介1つ。「百聞は一見にしかず」『論語』より抜粋された次の①～②。 ①一を聞いて以て十を知る。 ②子曰はく、「故きを温めて新しきを知らば、以て師となるべし。」と。 漢詩1篇「春暁」。 | 有 |

まず、各教科書の「目標」をみると、「音読」や「リズム」について、全ての教科書で言及している。内容については、3社が「大体を知る」、1社が全く言及していない。唯一、光村が「昔の人のものの見方や感じ方について知ることができる」ことに言及しているが、掲載されている分量と掲載内容を見ると、見開き1頁に論語からの抜粋が3つあげられている程度であり、これだけで目標を達成するのはかなり困難といえる。他の出版社の「大体を知る」というのも、既述の答申にみられる文言を踏まえているとはいえ、曖昧すぎる目標設定である。全体としては、分量の絶対的な少なさも問題である。

表の「掲載されている漢文（書き下し）」をみると、いわゆる「訓読のゆれ」の問題も指摘できる⁽³⁾。「以て」（三省堂）／「以て」（東京書籍）のような送り仮名の付け方や、「古き」を「^{あた}温め」（三省堂・東京書籍）るのか「^{たづ}温ね」（教育出版）るのか、といった訓読みの仕方など、教科書によって異なる例がみられる。この問題からは、さらに次の2つの問題が考えられる。ひとつは、訓読はどこまで一律におこなうべきなのか、それともある程度のバリエー

ションを認めるのか。もうひとつは、常用漢字表を基準とする漢字教育との整合性をどう成り立たせるのか。訓読のゆれに関する問題は論じるべき点が多いため別稿で扱うこととし、本論では、全ての教科書が言及している学習目標「音読」「リズム」に着目し、以下に検討する。

2 漢文訓読体のリズムとは何か

2.1 「リズム」を作りだすもと

一般に、言語におけるリズムとは「ほぼ等しい時間間隔をおいて音の強弱、高低、長短等の反復がなされるときに、聞き手の中に特有の体験として生ずる」⁽⁴⁾といわれる。日本語は、モーラリズム (mora-timed rhythm) に分類され、1 モーラ（拗音を除く仮名 1 文字分相当の音の長さ）がほぼ同じ長さに繰り返し現れ、リズムを刻むと考えられている⁽⁵⁾。さらにいえば、7 モーラと 5 モーラの結びつきが、和歌や俳句におけるリズム（音数律）を作り出している。

では、漢文訓読体におけるリズムとは何か。しばしば指摘されているように⁽⁶⁾、訓読体は、かつては政治や学問など特定の分野における公式の文体であり、日常の文章や談話のスタイルとは異なるものである。確かに、訓読文を読めば一種独特のリズムといえるものがあることがわかる。しかし、学習指導要領を始め、教科書でも学習目標に設定しながら、漢文訓読体の「リズム」とは何か、それを学ぶことで学習者は何が身につくのか明らかにされていない。学習として取り上げるのであれば、何のためにその「リズム」を学ぶのかが明示されるべきである。ここでは、まずその「リズム」について解明を試みたい。

漢文訓読体のリズムが作り出されるもとは、その文体上の特徴によるところが大きい。文体の特徴については、加藤修一（1991）が端的に次のように 3 つにまとめている⁽⁷⁾。

第一、古典中国語の性質をひきついで、簡潔である。その簡潔さは、口語に近い日本語のどういう文体にもない。第二、語調に独特の緩急があり、文章に「流れ」がある。「流れ」をつくるために役立つのは、多くの定型表現（「然り而して」「況んや……をや」など）、対句の多用、中国の古典をふまえる故事・成句・比喩などである。第三、明治初期の読者層にとっては慣れた文体であり、したがって解り易いか、少なくとも解り易いという印象をあたえる。しかし日常の口語を離れること遠い。

加藤（1991）は明治期における翻訳の文体として選ばれた文体として、漢文訓読体について論じているが、本論ではこれらの特徴に寄りつつ、漢文訓読体のもつ「リズム」について具体的検証をおこなう。第一の特徴については文法ならびに音声の側面から、第二の特徴については修辭的側面に注目しつつ、語彙教育として指導展開する可能性について論じる。第

三の特徴については、訓読体の抱える問題点の指摘が含まれており、この点を最後に検討したい。

2.2 訓読体の簡潔さ

2.2.1 訓読文と現代語訳の比較

漢文訓読体について論じる前に、本論では、小学校国語教科書に掲載されている訓読文を基本的な分析対象とすることをお断りしておく。

訓読の仕方は、官報第8630号（明治45年3月29日）「漢文教授ニ關スル調査報告」⁽⁸⁾によって定められるまで、即ち、近世までは実に多様であった。特に江戸期は、林羅山の「道春点」、後藤芝山の「後藤点」、佐藤一斎の「一斎点」など儒学者たちによる各々の訓読法が多種存在した。この点については齋藤（2011）に詳細な研究をみることができる⁽⁹⁾。特徴を大まかにいえば、博士家がほぼ和文体で読み下すのに対し、江戸期の儒学者による訓読は、時代が下るに従って音読みが増える。特に一斎点は、音読みする傾向が強い。以下に例として、「子曰、邦有道危言危行、」⁽¹⁰⁾という一節をいかに訓読するか、その違いをみってみる⁽¹¹⁾。

- (1) 【博士家】 子ノ曰ハク邦道有ルトキハ、言フコトヲ危^{ハテ}シウシ、行ヲ危シウス
- (2) 【一斎点】 子曰邦道有ル言ヲ危フシ行ヲ危フス

現在でも、既述のように訓読のゆれは多少みられるものの、これほどの大きな違いは無い。小学校漢文教育の要のように主張されている漢文訓読の“独特のリズム”とは、漢文を取り入れてきた日本の長い歴史の中で比較的最近確立したものであるといえる。

記述の「報告」からは、現代の訓読体が独特の“リズム”を生み出すもととなっている重要な規則を2つ見出すことができる。ひとつは、報告中の「添假名法」に記された敬語に関わる規則で、「第五 敬語ニハ左ノ語ヲ用フ但敬語ハ敍言敍述事ニ論無ク我が帝室ニ關スル場合ノ外ニハ之ヲ用ヒサルモノトス」⁽¹²⁾ というもの、もうひとつは、「添假名法 注意」に記された「第五 意義ヲ害セサル限り助詞ハ之ヲ省キテ讀ムヘシ」というものである。これらの規則には、一般的な日本語の文に備わっている2つの要素、即ち「敬語表現」と「助詞」を省くことが示されている。

具体的に、訓読体ではいかに省いているか。以下に訓読文と現代語訳を比較してみる。なお、以下に続く例文(3)～(9)までは、特に記述がないものは光村図書『国語五 銀河』（2011）より引用した。

- (3) 【訓 読 文】 子曰はく、「己の欲せざる所は、人に施すこと勿れ。」と。
- (4) 【現代語訳】 孔子は言った。「自分が人からされたくないと思うことを、他人に対してしてはならない。」と。

まず、現代語訳では「孔子は」というように、助詞「は」が置かれるが、訓読文は「子」のみであり助詞が省かれている。述語部分の「曰」については、かつて「のたまはく」と丁寧語で訓読することもあったが、ここでは現代語訳・訓読文ともに普通体が用いられている。

さらに詳しくみるために、各文全体のモーラ数を確認し、文のどの部分が増減しているのか明らかにする。ここで文字数としないのは、学習指導要領ならびに教科書が音読を重視しているので、その点を考慮した。数え方として、句読点はポーズとみなし1カウントとする。例文表記の方法として、訓読文と現代語訳が対応する同箇所へ便宜的にスラッシュを入れ、そこまでのモーラ数をカッコ内に示した。さらに、そのように区切った箇所にはそれぞれ①～④の番号を付けた。

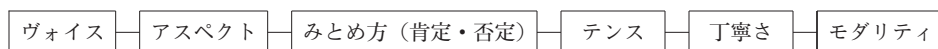
(5) 【訓 読 文】 ①子曰はく、(6)⁽¹³⁾／②「己の欲せざる所は、(13)／③人に施すこと勿れ。(13)／」④と。(2)／ [合計 35]

(6) 【現代語訳】 ①孔子は言った。(8)／②「自分が人からされたくないと思うことを、(22)／③他人に対してしてはならない。(16)」④と。(2)／ [合計 48]

全体の拍数を比較すると、現代語訳は訓読文の約 1.4 倍になっている。②については約 1.6 倍と最も大きな違いがみられる。そこで現代語訳では何が増えているのか確認するため、②について品詞分解を試みる。(但し、名詞にくっつく格助詞は品詞としてかぞえない。)

②について、訓読文では形式名詞「所」にかかる連体修飾部をみると、「名詞 (の) + 動詞 + 助動詞 (ざる)」というように要素が3つであるのに対し、現代語訳の「ことは」にかかる連体修飾部は、「名詞 (が) + (a)名詞 (から) + 動詞 + (b)助動詞 (れ) + (c)助動詞 (たく) + 助動詞 (ない) + (d)助詞 (と) + 動詞」と8つになっている。なお(a)～(d)を付した下線部が訓読文と比較し増えた部分にあたる。それらをみると、(a)は補語、(b)は受け身、(c)は希望・欲求を表し、(d)は指示・引用の助詞で「名詞 (が)～助動詞 (ない)」までの部分をまとめている。以上から、現代語訳は文を構成する要素が増え、より分析的で詳細な表現になっていることが指摘できる。

次に、訓読文における敬語表現の省きをみてみる。日本語においては、名詞の接頭辞などを除いては、述部に表される。そこで、文末表現に注目してみる。そもそも、日本語の文は漢文と比べて文末(述部)に多くの文法カテゴリーが出現するので、しばしば述部が長くなる。具体的には、およそ次のような順に現れる⁽¹⁴⁾。



これを、例文(6)の③文の述語部分(下線部)にあてはめてみる。

(6) 他人に対してしてはならない



訓読文では、もともとの漢文がアスペクト・テンス・丁寧さの表出の仕方が日本語とは異なり、文末にはヴォイス・みとめ方・モダリティが現れる程度である。このように文末表現がすっきりとしていることは、歯切れ良いリズムを作る一因になっていると考えられる。以下の例は白文で現れない文法カテゴリーが、訓読から現代語訳へと翻訳が重ねられるにつれ、どのように現れるかを示す。

(7) 「テンス」の表れ方

【白 文】 楚人有鬻盾与矛者。

【訓 読 文】 楚人に盾と矛とを鬻ぐ者あり。

【現代語訳】 楚の国の人で盾と矛を売る者がいた。

(8) 「丁寧さ」の表れ方

【白 文】 子曰

【訓 読 文】 子曰はく (光村図書, 東京書籍)

子の曰はく (岩波文庫⁽¹⁵⁾)

【現代語訳】 孔子は言った (光村図書)

先生が言われた (東京書籍)

先生がいわれた (岩波文庫)

(9) 「モダリティ」の表れ方⁽¹⁶⁾

【白 文】 学而時習之，不亦説乎。

【訓 読 文】 学びて時にこれを習う，亦た説ばしからずや。

【現代語訳】 学んでは，適当な時期におさらいをする。いかにもうれしいことだね。

例(7)をみるに、この白文だけを取り上げてもテンスが不明である。訓読文も同様に「あり」とだけ記され、「ありけり」とはしていない。しかし、現代語訳では、「いた」のように動詞「いる」の過去形が用いられている。例(8)は丁寧さに関わる問題で、白文をみても敬語表現のマーカーはみられない。岩波の訓読と現代語訳は参考のため例示した。岩波は訓読の段階で丁寧さが付け加えられているが、教科書の訓読は「いわく」で2社とも揃っている。しかし、現代語訳が異なり、東京書籍は丁寧さを付け加えている。例(9)は、モダリティの表れている例で、白文では「不亦～乎」と反語の構造で強調する気持ちを表している。訓読文では

「亦た～ずや」、現代語訳になると「いかにも～ことだね」というように、副詞や形式名詞「こと」が挿入されやや長めの言い回しになる。

以上みてきたように、訓読文は一文が比較的短い傾向がある。原文のどこに句読点を入れるかにもよるが、一般的に訓読文は一文が短いことも、良い「リズム」を作りだしている一因と考えられる。

2.2.2 和文体との比較（一文の長さ）

現代語訳との比較により訓読体の一文が短く簡潔であることは明らかになったが、国語科指導の展開として、和文体との比較を通して児童・生徒に発見させる方法も考えられる。

訓読文でも物語文の中には、一文が比較的長くなる例もみられるが、和文体と比べればやはり多くはない。以下に『源氏物語』冒頭部分を例としてあげる。例文は数えやすいようにすべて平仮名表記にし、一文（重文・複文も含む）は句点のある位置とし、一文ごとにスラッシュを入れた。文中の縦棒は10モーラごとの目安に入れたものである。スラッシュ手前のカッコ内は一文のモーラ数を示す。なお、句読点はポーズとみなし1カウントする。

(10) 和文体の例⁽¹⁷⁾

いづれのおほむとくに | か、によ⁽¹⁸⁾ うご、かういあ | またさぶらひたまいけ | るなかに、
いとやむご | となききはにはあらぬ | が、すぐれてときめき | たまふありけり。(78)／は
じめよりわれはとお | もひあがりたまへるお | にかたがた、めざまし | きものにおとしめ
そね | みたまふ。(45)／おなじほど、それよ | りげらふのかういたち | はましてやすから
ず。(30)／あさゆふのみやづかへ | につけても、ひとのこ | ころをのみうごかし、 | うら
みをおふつもりに | やありけん、いとあつ | しくなりゆき、ものこ | ころほそげにさとが
ち | なるを、いよいよあか | ずあはれなるものにお | もほして、ひとのそし | りをもえは
ばからせた | まはず、よのためしに | もなりぬべきおんもて | なしなり。(135)／

和文体は重文・複文が続く一文が長くなる。訓読文で一文が50モーラを超える文は、小・中学校国語教科書にはみられない。

このような和文体との比較を通しては、語学的側面だけでなく、表されている内容に注目してもらいたい。和文は和歌や平安期の物語を書き表すときに用いられる。訓読文（漢文）が表す内容は、思想・哲学・歴史など中国の文化を取り入れてきたジャンルに関するものである⁽¹⁹⁾。つまり、日本は明治の近代化を向かえるまでは、書き表されるジャンルによって文体が異なっていたということが出来る。漢文という中国の古典を国語科で扱う理由もそこにある。日本の文化は、特定の分野が漢文によって担われていた。このような根本的な理解を促すことで、漢文を学ぶ今日的な意義を見いだせない多くの学習者に、学習の動機づけを強化することができるのではないかと考える。

2.3 訓読文のレトリック

2.3.1 対 句

漢文訓読体のリズムを作り出す更なる要素として修辭的な側面をみる。加藤(1991)の第二の特徴としてあげられているように、定型表現・対句・故事・成句・比喩などの修辭法があるが、「反復」が一定のリズムを作り出すと考えられることから、ここでは「対句」に注目して検討する。

対句とは「語の並べ方を同じくし、意味は対になる二つ以上の句を連ねて表現すること」⁽²⁰⁾ という定義に従うこととする。以下に具体例をみでみる。

(11) 『論語』の例⁽²¹⁾ (下線とスペースは筆者)

- ① 学びて時にこれを習う、亦た 説ばしからずや。朋あり、遠方より来る、亦た 樂しからずや。
- ② 仁者は 必ず 勇有り。勇者は 必ずしも 仁有らず。

このような対句も確かに一種のリズムを形成する要因となっている。『論語』だけでなく、高等学校で扱うようになる長編の読み物でも、最も主張したいポイントなどにしばしば出現する。

(12) 『戦国策』の例⁽²²⁾ (下線は筆者)

西門豹、鄴の令と爲りて、魏の文侯を辭す。文侯曰く、子往け。必ず子の功を就して、子の名を成せ、と。西門豹曰く、敢えて問ふ、功を就し名を成すに、亦術有りや、と。(中略) 夫れ物は多くは相類て非なり。幽莠の幼きは、禾に似たり。驢牛の黄なるは虎に似たり。白骨は象に疑はれ、武夫は玉に類たり。此れ皆之に似て非なる者なり、と。

前半をみると、「子の功を就して」と「子の名を成せ」、「功を就し」と「名を成す」という似たパターンの2つの対句がみられ、一定のリズムを作りだしている。加えて、主語を示す助詞「が」がなく、短い一文のテンポがさらに良く感じられる⁽²³⁾。後半の話し手のポイントは「物は多くは相類て非なり」である。その主張のあと、続いて対句を多用して具体例をあげ、効果的に主張を支えている。対句の構造は、先の2つの文をみると「○○の××は、△△に似たり」、後の2つは「○○は△△に～」となっていて、どちらも「○○」に類似するものの例、「△△に」の方に価値のあるものの例が示されている。このような対句の多用もリズムを作り出す要素といえることができる。

2.3.2 「漢文特有の言い回し」

訓読文にみられる独特の語彙や表現について検討する。各教科書のうち、この点に言及しているのは光村図書で、授業目標に「漢文特有の言い回し」を「味わう」としている。しかし、「特有」とは何かと突きつめてみると、いくつかの問題点が生じてくる。例えば、いわゆる再読文字は「漢文特有の言い回し」といえそうだが、現代日本語と比較した場合、最初に副詞的に読み、戻って助動詞として読むという読み方は確かに「漢文特有」だが、「いまだ」「まさに」等の副詞部分は現代語の中で今も使われている。とすれば、副詞的用法としては「特有」ではなく、むしろ現代にもみることができる普遍性がある。一方、和文と比較すると、それらは語としてはあったものの、意義がずれて訓読で用いられ続けてきたので⁽²⁴⁾、「漢文特有」といってもよい側面がある。では「ガエンゼズ」とか「～ヲシテ、～セシム」といった構文を想定して「漢文特有の言い回し」というのであろうか。しかし小学校教科書を見る限り、複雑な構文（再読文字を含む）は全く載っていない。しかも、光村の教科書は『論語』が掲載されている同じ学年のものに、訓読体と類似点を多く持つ和漢混交体の『平家物語』（冒頭部）が載っており、『論語』より抜粋された数行を読ませて「漢文特有の言い回し」に気付かせることは、ますます困難な状況といえる。「漢文特有の言い回し」は、その独特の「リズム」の形成の一端を担ってはいるが、小学校教科書で目にする漢文は、それほど独特の語や表現は出ないので、学習目標とするのは適切ではない。

訓読文にみられる語彙や表現に着目して学習目標とするならば、もっと異なる視点のアプローチが有効であると考ええる。本論では現代語との関係性に着目しつつ、語学教育的な側面からのアプローチを提案したい。現代の日本語と漢文との関係を具体的に示し、今後の漢文教育を考える上で有益な示唆を与えてくれる山田孝雄『漢文の訓讀によりて傳へられたる語法』⁽²⁵⁾を参考に、光村の教科書に載っている論語の一文を検討する（下線は筆者による）。

(13) 『論語』の例⁽²⁶⁾

子曰はく、「学びて思はざれば、即ち罔し。思ひて学ばざれば、即ち殆し。」と。

山田によると、下線の「いはく」と「すなはち」は、もともと日本語の古語にある語であるが、訓読の中で生き残って現在まで伝わっているものである⁽²⁷⁾。

他に例をあげれば、多くの接続詞（特に論理関係を示すもの「且つ」「並びに」「故に」等）や副詞（「かつて」「既に」「未だ」等）は、訓読を経て現在も使われている言葉である。現代の日本語の中に生きて使われている訓読由来の語と照らし合わせながら学ぶことは、今日的な学習意義をもった漢文教育の一つのモデルになると考える。

3 「リズム」を学ぶ意義

以上から、訓読体の「リズム」が作りだされる要因について再確認すると次のようにいうことができる。

- ① 一文が短い。
 - a 助詞・敬語表現をできるだけ省く。
 - b 述部に現れる文法カテゴリーが少ない。
- ② 対句の多用など、漢文のレトリック。

ここでもう一度問い直したいことは、学習指導要領がいうように「音読や暗唱を重視」し、国語教科書が「リズムを味わう」ことを学習目標にするということについてである。この曖昧模糊とした目標について、これまでみてきた訓読体の「リズム」を作りだす要素をあてはめていえば、次のようになる。即ち、助詞や敬語を省き、対句を用いる等の独特の表現から作り出される調子を味わい親しむことが目標ということになる。この学習の意義は何か。

確かに、学習指導要領の学習目標とされる「古典に親しむ」という点で、非常に低いレベルでその目標に適うかもしれない。しかし、現代の学習者が形式的な「リズム」を学ぶことを1番の目標とすることは、最善の学習のあり方とはいえないのではないか。さらにいえば、漢文訓読体のリズムの良さやレトリックについては、次のような意見もある。「簡潔さと滑らかな「流れ」は、文章の論理的内容とは係わらない。」⁽²⁸⁾、「今日の漢文訓点でも、今少し助詞を補い、補読語を加えれば、そのまま取意し易くなるのに、そのわずかの読み添えを略して、あた取意上で、困難度をかかえているものを見る。」⁽²⁹⁾など、ただひたすらに「音読」と「リズムを味わう」ことがどういう学習効果をもたらすのか疑問である。

そもそも学校教育は、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領総則において、「生きる力をはぐくむ」ことを目指すと宣言している。とすれば、どのような学びも、全て児童・生徒が生きている“今”に繋がる学習として構成されるべきである。明治以降、第2次大戦がおわり公文書の文体が変更されるまで⁽³⁰⁾、訓読体のリズムを学ぶことに意義はあった。漢文訓読体がベースとなった文語文が、公式の書き言葉としての役割を担っていた頃は、例えば単純にそのリズムを学ぶだけでも重要な学習となり得た。なぜなら、その文体に慣れることが、書き言葉の習得に繋がるためである。その点で、その当時の“今”に繋がる学習になっていた。

「リズム」を楽しむだけで、内容は「大体を知る」程度の授業に今日学ぶ意義を見いだすことは困難である。しかしながら、本論は漢文を学ぶことを否定するわけではない。むしろ、小学校段階で漢文を取り入れることは、国語の文字教育の面で大変有効に活用できると考え

る。別稿で述べたのでここでは多くを論じないが⁽³¹⁾、小学校における漢文教育が、中学校の漢文学習を薄めたような内容になっていることを批判し、独自の価値をもつための改善策として、文字教育の中に取り込むことを提案した。“今”に繋がる学びにするためには、言葉の教育としてのアプローチが一つの有効な方法である。同時に、古典そのものの持つ力を学ぶためには、内容をしっかりと伝えなければならない。「大体を知る」などという目標設定は直ちに改めるべきである。内容をいかに伝え、生き生きとした授業にするかは、改めて別の課題として論じたい。

4 まとめと今後の課題

小学校における漢文教育が目標として掲げる「リズム」に親しむ、内容の「大体を知る」といったものに、現代の学習者が学ぶ意義を見出すのは難しい。明治時代に書き言葉の学習としておこなっていたようなやり方から、速やかに児童・生徒を解放すべきである。漢文と日本語・日本文化の付き合いってきた歴史は長く、国語科で教えるべき豊かな内容をもっている。具体的にいえば、一つは日本語の語学教育的なアプローチであり、もう一つは、古典としての内容面からのアプローチである。残念ながら、現在の漢文教育は、そのどちらも不十分な状態にある。小学校で学ぶ機会を折角作っただから、その学習段階で独自性のある有意義なものにすべきである。

本論では、漢文訓読体のリズムを現代語訳や和文と比較をして、その特徴について考察した。そのプロセスは、そのまま国語科の授業の中で展開できると考える。例えば、現代語訳との比較を通して訓読文の特徴を示すことは、同時に今私たちが使っている日本語を知ることにもなる。また、和文との比較を通して、何を書くかによって文体の棲み分けがあり、その理由をみていけば隣国中国との国際関係史を学ぶことになる。この点を掘り下げると、漢文教育は国際教育にもなり得る可能性があり、これもまた今日的な漢文教育のあり方の一つになると考える。

本論は語学教育としての側面を強調してきたが、従来の古典教育が陥りがちな単なる「古代語教育」⁽³²⁾を提唱しているわけではない。これまで十分に顧みられてこなかった語学教育としての国語科という側面を一層掘り下げ、児童・生徒の今と繋がる学習になることを目指すものである。今後の課題としては、漢文学習（文字教育を含む）が小・中・高の各校種で独自性のある内容を持ち、体系化されたものになるあり方を具体的に示したい。

〈注〉

- (1) 「(i) 改善の基本方針」では、校種（小学校から高等学校）を問わず、総論が述べられている。
- (2) 使用した教科書は次の通り。光村図書：学習指導書別冊『国語五 銀河』2011年、三省堂：学習指導書朱書編『小学生の国語 六年』2011年、教育出版：教師用指導書別冊（朱書編）『ひろがる言葉 小学校5上』2011年、東京書籍：指導編（朱書）『新しい国語 六上』2011年。

- (3) 塚田勝郎 (2005) 「高等学校「国語総合」漢文教材の分析 ― 問題点と解決の方向性 ―」『新しい漢字漢文教育』第40号 全国漢文教育学会, 等。
- (4) 国語学会編 (1999) 『国語学大辞典』10版 p.906。
- (5) 他に英語に代表される「強勢言語 (stress-timed rhythm)」（強勢から強勢までがほぼ等間隔）、フランス語などに代表される「音節言語 (syllable-timed rhythm)」（1音節の長さがほぼ同じ）がある。
- (6) 齋藤希史 (2014) 「第2章 国民の文体はいかに成立したのか ― 文明開化と訓読文」『漢文脈と近代日本』角川文庫 ※初出は2007年日本放送出版協会刊行。
- (7) 加藤周一 (1991) 「明治初期の翻訳 ― 何故・何を・如何に訳したか ―」『翻訳の思想 日本近代思想大系15』岩波書店 p.371。
- (8) 報告は、次の3つについてそれぞれ定めている。「句讀法」「返點法」「添假名法」。
- (9) 齋藤文俊 (2011) 「近世漢文訓読語法の変遷とその特徴」『漢文訓読と近代日本語の形成』勉誠出版。
- (10) この白文は、金谷治訳注 (1999) 『論語』岩波文庫 p.270 より引用。
- (11) 例文は、斎藤の論文では博士家の例文は送り仮名を()あるいは平仮名で示している部分があるが、本論では全て片仮名書きに改めた。また、一斎点の例文は白文に訓点が施されているものを、本論では書き下し文に改めた。pp.38-39。
- (12) 「左ノ語ヲ用フ」とは、「タマフ」と「タテマツル」を「避ケタマフ」「迎ヘタテマツル」のように用いることを指す。
- (13) 「子曰はく、」を6モーラとしたのは、「子」と「曰はく」の間にポーズが認められるためである。ポーズを入れずに「しいわく」と繋げて発音すると、聞き取りの点で意味が取りにくくなるためかと思われる。
- (14) 岩淵匠編著 (2000) 『日本語文法』白帝社 p.33 の図をもとに、「丁寧さ」を付け加えて作成した（「丁寧さ」は常にこの位置にだけ示されるわけではない）。いくつかの用語について説明をしておく（「」内の定義は高橋太郎他 (2005) 『日本語の文法』ひつじ書房より引用）。ヴォイスとは、「述語動詞のさししめす動作をめぐる、主体・対象などの動作メンバーと、主語・補語・などの文メンバーとの関係にかかわる文法的カテゴリー」で、代表的なものは使役文・受身文である。アスペクトとは、「はじまりとおわりのある運動をどのようにとらえるかということにかかわる文法的なカテゴリー」であり、日本語には完成相（スル／ル形）と継続相（シテイル／テイル形）が対立している。モダリティとは「はなし手が、文のことがらを、現実とどのように関係づけるか」に関わる文法的カテゴリーで、「きき手に対するのべかけかたと、現実に対するとらえかた」の2種がある。（例：明日は晴れてほしいね。「晴れてほしい」は話し手の願望、助詞「ね」は聞き手への念押し。
- (15) 金谷 (1999) 『論語』岩波文庫 p.19。なお、三省堂はこの文庫より引用していることが明記されているが、教科書本文には「子曰」の部分が省略され、孔子の言葉の部分のみが載せられている。
- (16) 例(9)の引用元は、三省堂 (2011) 『小学生の国語 六年』。白文は小学校国語教科書になかったため、中学校の教科書・三省堂 (2012) 『中学生の国語三年』より引用した。訓読と現代語訳が小学校版と中学校版で少し異なり、小学校版は、易しい語彙が選ばれ現代仮名遣いで表記されている（中学校版「反復」「習ふ」→小学校版「おさらい」「習う」など）。
- (17) 『高等学校 古典 古文編 [改訂版]』三省堂 2008 年より引用。その出典は『新編日本古典文学全集 20』小学館 1994 年。
- (18) 記述は「によ」だが音読の際は「によ」[ɲjo] と解し、1モーラとした。
- (19) 時代によって事情が異なるので、範囲を特定するのは難しいが、日本において古典として扱われるジャンルとしておく。

- (20) 新村出編 (1998)『広辞苑 第五版』岩波書店より引用。
- (21) 『小学生の国語 六年』三省堂 2011 年より。
- (22) 林秀一 (1981)『戦国策 中』明治書院より引用。p. 916。
- (23) この場合は、文意がわかるために主格を示す助詞を省いているというよりも、中世より前の古代日本語において、終止形終止文では主格を示す助詞をおかない傾向があるため、それを受け継いでいる結果ではないかと考える。
- (24) 山田孝雄 (1935)『漢文の訓讀によりて傳へられたる語法』寶文館 p. 360。
- (25) 上掲書。
- (26) 『国語五 銀河』光村図書 2011 年より引用。
- (27) 「いはく」については山田 (1935) pp. 52-55, 「すなわち」は「則」「及」「即」について言及している。pp. 164-180
- (28) 加藤 (1991) pp. 371-372
- (29) 中田祝夫解説 (1978)『訓点復古』勉誠社 p. 218。
- (30) 例えば「公用文作成の要領」(昭和 27 年 4 月 4 日内閣閣甲第 16 号依頼通知)をみると、まず第一に「用語について」とあり、以下「1 特殊なことばを用いたり、かたくるしいことばを用いることをやめて、日常一般に使われているやさしいことばを用いる」「2 使い方の古いことばを使わず、日常使いなれていることばを用いる」「3 言いにくいことばを使わず、口調のよいことばを用いる」等が例と共に示されている。劇的な変わりようである。
- (31) 『共立国際研究』31 号 pp. 149-163。小学校段階の文字教育として、訓読のルールを漢字教育に取り入れることを提案。その他、中学・高校段階においても、漢文教育の活性化を具体案とともに提示した。
- (32) たかき・かずひこ (1997)「なにのための古典教育か」『国文学 解釈と鑑賞』7 月号 至文堂。古文の授業が文学教育ではなく、文法や語彙といった古代語教育に陥っていることを批判してこのように呼んだ。

Toward Effective *Kambun* Education
in the Japanese Elementary School:
Is Reading Aloud the Best way to Learn?

Miki Kato

This paper discusses how to create effective *Kambun* education in the Japanese elementary school. The school course guidelines which are drawn up by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology were revised in 2008. One of the remarkable changes in the revision is that classical literature education is stressed. In 2011, elementary schools introduced new content, that is *Kobun* (classical Japanese literature) and *Kambun* (classical Chinese literature which is read by a particular translation method called *Kundoku*).

The revision says that the main focus of the classical literature education is reading aloud and feeling the rhythm of the classical sentences. However, it is not clear that what the rhythm is and what students can learn. This paper examines the guidelines and suggests that effective *Kambun* learning should take a new approach to language education, instead of simply reading aloud.