

# 新学習指導要領における漢文教育

— 漢文の「訓読」「音読」問題の視点から —

KANBUN Education in the New Course of Study  
: From the Perspective of Problems in "Kundoku" and "Ondoku"

上手 裕子

Yuko KAMITE

## 1 はじめに

近年、漢文を読む際に「訓読」を行うか、それとも中国語によって「直読」を行うか、という問題（以下「漢文の訓読・直読問題」と表記する）に関する言及が再び確認されるようになった。いずれの方法がより優れているのか、「漢文訓読法」派と「中国語直読」派が互いに主張しあう論争<sup>1)</sup>は、1921年に中国文学者青木正児氏が中国語直読の有効性を述べたところからはじまる（青木 1970）。そして、1997年、松浦友久氏の訓読と直読の折衷案（松浦 1997）提示によって、優越論的な論争については一応の解決が図られる。では、なぜこの問題が近年になって再度注目されるようになったのだろうか。

「漢文の訓読・直読問題」に関する最近の論究として、次の5つが挙げられる。門脇廣文氏の「学会展望（文学）（2004年1月～12月）」（門脇 2005）および「学会展望（文学）（2005年1月～12月）」（門脇 2006）、宇野直人氏の「中国学のヒント 中国伝統文学」（宇野直人 2008）および「音読古典学の陥穽」（宇野直人 2009）、平井徹氏の「大学漢文教育の展望と可能性」（平井 2009）である。これらはいずれも、中国古典研究をとり

まく現状と教育のありかたを分析し、現状を考慮しつつ「漢文訓読法」あるいは「中国語直読法」に対する各々の立場を提示する内容となっている。つまり、大学における教育実践の現実に見合った修正案が示されたのである。

ところで、門脇氏、宇野直人氏、平井氏の言及は各々主張するところは異なるが、主に大学における中国古典教育あるいは中国古典研究の領域を対象とし、論を進めている点で共通している。しかし、高等学校までの漢文教育をも含めた議論が十分になされていくことがより望ましいと著者は考える。

訓読の学習は中学校・高等学校いずれにおいても実施されるが、中国語教育は大学から始まる場合が多い。したがって、上記の5つの論究における「漢文の訓読・直読問題」への言及が、中学・高等学校での漢文教育を視野に入れていないことは、やむを得ないことではある。では、どのような点で、高等学校までの漢文教育も「漢文の訓読・直読問題」と関連をもちうるのか。それは、次のように説明できる。

2008年に小学校および中学校の学習指導要領が、2009年には高等学校の学習指導要領が

改定され、漢文教育のあり方が、これまでと異なる様相を呈していく可能性が生じた<sup>2)</sup>。この新しい学習指導要領（以下「新学習指導要領」とする）は、音読、朗読、暗唱中心という内容にとどまるが、小学校での漢文教育実施を可能としている。漢文の音読、朗読、暗唱が学習内容となれば、必然的に音律やリズムとの関連が生じる。つまり、高等学校までの漢文教育は、「漢文の訓読・直読問題」の中心的な論点、すなわち漢文をどのように読むか、という問題を共有することになる。

また、新学習指導要領実施に伴い、中学校・高等学校のみならず小学校の教師までもが、漢文に関する知識と指導技術の習得を求められるようになることと推測される。そして、これまでより多くの時間を漢文の学習に費やすことになれば、教師自身の見識に幅広さと奥深さの両方が必要となる。学習指導要領に訓読以外は規定されていないということは、ただちに中国語直読による方法の存在は知らなくてよい、ということの意味するわけではない。なぜなら、小学校、中学校、高等学校の教師の「漢文の訓読・直読問題」への認識の低さは、結果的に、大学における漢文教育に大きく影響を及ぼすからである。

以上の理由から、本稿では「漢文の訓読・直読問題」を議論の始まりに位置づける。そして、新学習指導要領における高等学校までの漢文教育という観点から見た場合、「漢文の訓読・直読問題」はどのような意味をもちうるのかを考察する。それによって、今後小学校から実施されていく漢文教育への提言を試みたい。

## 2 漢文の訓読・直読問題

### 2-1 問題の発端と経過

「漢文の訓読・直読問題」について、その歴史的経過を整理してみたい。先にも少し触

れたが、この問題の発端となったのが、青木正児氏の論説（青木 1970）である。青木氏は訓読の短所を「早く読むことが出来ない」（青木 1970：338）「訓読の結果日本文法に囚はれ、是を以て彼（「中国固有の文法」を指す。著者注）を束縛せんと欲する弊に陥ることが往々ある」（青木 1970：338）「訓読は意義の了解を不正確にする」（青木 1970：339）とした。そして、「そんな解りにくい古言で一度譯して、更に現代語に重譯するやうな面倒な手数を掛けてみる際に、音讀から直ちに現代語に譯するが賢い方法では無いか」（青木 1970：340）と述べ、直読することの重要性を述べた。ただし、直読の主張は、すでに江戸時代から漢学者である荻生徂徠や太宰春台らによって提唱されており<sup>3)</sup>、青木氏は改めてその説を当時の中国学研究界に向けて発信したことになる。

これより後、「漢文訓読法」派と「中国語直読」派の論争が表面化する。その目立った相互批判として取り上げられるのが、前者の立場をとる宇野精一氏と後者の立場をとる倉石武四郎氏の主張である。

倉石氏は、訓読の短所として「多かれ少かれその書物の持ち味を棄てることは免れない」（倉石 1941：45）「立體的なものが平面化することが豫想される」（倉石 1941：45）としている。そして「外國人たるわれわれが、そこ（「詩の音律」を指す。筆者注）の修行もせず、研究もせずに、詩を論ずるときは、大膽不敵な仕業」（倉石 1941：47）「外國語で書かれた文献を取りあつかふ場合、思想や史實を捕へるにもつとも大切な道具は、語學である」（倉石 1941：48）と直読の必要性を訴えた。

一方、宇野精一氏は、「日本人の古典」とは何かという視点からこの問題に切り込んでいる。直読派の立場は、漢詩漢文を中国のも

のとしてみており、「日本人の古典としてみるのではない」（宇野精一 1969：13）と指摘する。そして、「日本人の古典としての地位が確立しており、特にそれが普通教育の場にとり入れられている理由がそこにあると考えられる以上、訓読によらなければ意味はない」（宇野精一 1969：13）とし、学校教育における漢文教育と関連づけて、訓読の優位性を述べている。

以上の両者の論を検討し、各々の当否を見直したのが松浦氏の論説である。ここで松浦氏は、倉石氏の論に含まれる欠陥について、「『“日本における古典学”としての訓読漢文』という視座が完全に欠落している」（松浦 1997：21）と指摘する。これは、上記の宇野精一氏の指摘と同様の見方である。そして次のような判断を下している（松浦 1997：23）。「上古から江戸末期・明治初期に至るまで、一貫して先進文明の所在と意識されてきた“漢字文献”に対して、日本の知識人は、『訓読』という一種の直訳方式を開発することによってそれを咀嚼し、日本における古典学の基盤・素材・重要部門として、血肉化してきたのだと言ってよい。従って、『日本における古典学』の実態を正確に復元し、研究し、追体験しようとするれば、『訓読』は、単なる便法として『訓読でもよい』と消極的に位置づけられるべきではなく、逆に、『日本における古典学』を知るための王道として、『訓読こそ不可欠』と積極的に位置づけられるべき歴史的・今日的な重要性を備えている」（文中傍点は松浦氏による）。

次に松浦氏は、宇野精一氏の言及に含まれる本質的な欠陥として「言語というものの基本的な性格、すなわち、『発音』（『子音・母音・声調』等のひびき）は一歴史的にも地域的にも一可変的・易変的であるが、『リズム』（『音と音』『語と語』の断続関係）は一歴史

的にも地域的にも一不変的・難変的である、という重要なポイントを見落としている」（松浦 1997：23）と指摘する。この点は、訓読によって音律が消滅する点を問題視した倉石氏の言及と重なる。松浦氏はさらに次のように述べる（松浦 1997：26）。「現代語音による音読は、①『古来一貫したリズムの断続』に依拠しつつ、②『“基本的な対応関係”や“類似・近似の隣接関係”にある発音体系』によって古典を読むのであるから、④原文の『生きたリズム』と、③『関連した音感』とが、⑤『原文の記述の次序に順って』、再現されることになる。こうした『音読』の実態を、『訓読』と比べて五十歩百歩の差異に過ぎないと見なすのは、研究次元でも教育次元でも、きわめて不正確な判断と言わざるを得ないであろう」。

以上の点をふまえ、松浦氏は「わが国の古典学史とその現状において、『訓読』は文字通り必要・不可欠の方法であると言って良よい。そして、まさにそれゆえに、“より適切な『訓読』を実現する方法として『音読』の併用が役立つ”という客観的な事実も、忘れてはならないであろう」（文中傍点は松浦氏による）と述べ（松浦 1997：29～30）、倉石論文・宇野精一論文の折衷論を示し、結論としている。

ここまでの展開によって、「漢文の訓読・直読問題」は、完全には言えないが一応の解決が図られたとみなされる。この松浦氏の論説が1997年に発表された後、松尾幸忠氏はさらに問題の整理を進めている（松尾 1998）。松尾氏の見解には、門脇氏・宇野直人氏・平井氏らの問題意識に通ずる点が見出せる。

松尾氏は「特に教学的立場から考えた場合」と前置いて、「訓読の必要性は認めざるを得ない」（松尾 1998：113）と断言する。そして、「中国語をやっていない学生もいるので

あるから音読に習熟させることは勿論不可能である。否、訓読で教授することさえ十分にできるかきわめて疑わしい。つまり実際の教場においては、日本の古典学、中国の古典学以前の問題があるのである」（松尾 1998：113）と述べ、学生の漢詩漢文を読みこなす能力が低下していることを認めている。松尾氏の指摘から、2つの問題点が明らかとなる。第1に、「漢文の訓読・直読問題」の問題の所在は、訓読と直読いずれが優位であるかという所にはすでになく、訓読と直読を、研究的立場と教学的立場各々の領域で、どのように捉えいずれを採用していくべきか、という別次元の課題に移行している、という点である。第2に、研究的、教学的いずれの立場にしる、「古典」「漢文」とは何かという根本的な問題が再確認されることが求められている、という点である。

## 2-2 近年の傾向と問題の所在

「漢文の訓読・直読問題」は新たな問題を抱え、新たな局面に向かっていると考えられる。では、具体的にはどのような状況下にあるのだろうか。以下、門脇氏・宇野直人氏・平井氏らの説を確認してみよう。

門脇氏の言及は、学会報に掲載されている文学領域に関する学会展望を述べる文章であり、「漢文の訓読・直読問題」を主題とした論文ではない。2004年と2005年に発表された、中国文学関連の論著の傾向を分析した内容である。

まず、「学会展望（文学）（2004年1月～12月）」（門脇 2005）では、中国の近現代文学の研究が活発化している要因が追求される。そして、大学での中国語教育の充実と、中学校、高等学校での漢文の授業数減少という原因にたどりついている。学生の漢文に触れる機会の減少に対して、改善を希望する立場を

とっているが、その一方で、中国語の学習が中国の文学への興味・関心を生じさせるという可能性については、『漢文訓読法』対『中国語直読法』という不毛な対立に囚われていない」（門脇 2005：337）と一定の評価を下している。門脇氏は、松浦氏の折衷案について「その当時においては基本的に正しかった」（門脇 2005：337）としながらも、「現在では大学での『漢文』の学習は、中国語の学習と同様、一から始めなければならない。状況はすでに変わってしまっている」（門脇 2005：337）と述べる。この指摘から、次のような教育上の変化が見出せる。1点目は、大学における中国語教育の充実によって近現代文学と古典文学との間に断絶が生じ、各々個別のものとして捉えられつつあることである。2点目は、「漢文の訓読・直読問題」は二項対立するものではないという認識が、研究的立場と教学的立場双方において浸透していることである。3点目は、門脇氏の主張する「どのような文化圏のものであろうとも、伝統の継承とそこからの逸脱なしに、いかなる文学も成り立つことはできない」（門脇 2005：338）という認識は、もはや自明の理ではなくなっており、改めて言及されることが求められているということである。

「学会展望（文学）（2005年1月～12月）」（門脇 2006）では、中国の古典の研究に携わる側に、中国語を古典解読の一つの手段としてしか捉えていない者が多い、という問題を取り上げている。前年度の「学会展望」では、近現代文学の研究に携わる者に、古典への関心が薄い傾向があることが示された。これと逆のケースについても検討がなされたのである。ここで門脇氏は、『古典』に沈潜しつつ現代ともコミットする」（門脇 2006：382）スタンスの必要性を述べ、これを可能にするのは「中国の古典を中国のものだけで



なく、アジアの中の古典、さらには世界の古典として捉えること」（門脇 2006：382）であるとしている。この問題意識の根底には「古典研究の現代的意義」への問いかけが存在する。門脇氏は、この問いに対して「自己を相対化する視点の獲得」の必要性を挙げる。そして、「漢文」と関連づけて「日本の文化は、その最も根元的なところで中国古典の影響を受けている。そして、我々日本人はすでに無意識裏に中国の伝統文化を身につけてしまっている。（中略）したがって従来の『漢文訓読』という方法を用いていたのではそのような自己＝日本文化が相対化されることはない。漢文訓読法はあくまで自文化の範疇に含まれるものでしかないからである。しかし、そのような自己を相対化するのは、実は、他でもない『漢文』、そして『漢文訓読』という存在ではないか。それに対する再認識ではないか。他言語であるとときに自言語でもあるという『漢文』『漢文訓読』、それはまるでヌエのような存在である。そしてそれは日本人である『自己』そのものでもある。そのような自己を自覚し再検討することによって、もう一つの相対化が可能になると思う」（門脇 2006：382）と述べる。

次に、宇野直人氏の言及について確認してみよう。「中国学のヒント 中国伝統文学」（宇野直人 2008）、「音読古典学の陥穽」（宇野直人 2009）は、「漢文の訓読・直読問題」に関して論を深めるといより、現時点における問題点を明確にする内容となっている。

まず前者では、近年の各種研究は細分化・局所化・些末化が目立つ、として問題提起をしている。このような状況は我が国の中国研究も該当するとし、「平安初期あたりから営々として築かれて来た旧来の体系、それを一律に『旧漢学』として否定し、きちんとした検証を行わぬまま新しい方向に走った」と述べ、

現在の中国研究界の方向性を問題視する。ここで言う「新しい方向」とは、「中国語による講読—中国への留学—中国人学者との交流」を指し、暗に「漢文の訓読・直読問題」に触れる格好となっている。氏は「日本社会に連続と続いている固有の享受形態、そしてその根底にある感性や美意識、つまりはわれわれの遺伝子レベルにまで刷り込まれている（日本の）『漢学』の伝統に一つの支点をもつこと」が重要であると結論づける。この主張に対しては、平井氏が「宇野氏のいわれる『遺伝子レベルにまで刷り込まれている日本漢学の伝統』という概念が、バックボーンとして、とりたてて素養をもっているわけでない若手の研究者にどれだけ受け入れられるか、懐疑的な思いを抱かざるを得ない」（平井 2009：11）と修正を加えている。

宇野直人氏の主張をみるに、訓読を重視する立場で論を進めているが、その根底には「日本人にとって漢文・中国伝統文学とは何か」という視点が存在する。平井氏の言う「バックボーン」「素養」に、このような視点も包含されると考えられる。このような見方をすれば、若手の研究者に限らず学生全般に、「漢文」はどのようなものであると認識されているかを探ることが、漢文教育や中国研究の今後に大きな意味をもつことになる。

宇野直人氏の後者の論説は、前者に比して現状をふまえた見方が明確に示されている。「『訓読』は原典理解の方法であって、本来『音読』と対立するものではない。が、なぜか永年、両者は二項対立的に位置づけられ、二者択一すべきもののように見なされて来た」（宇野直人 2009：52）と述べ、改めて「漢文の訓読・直読問題」についてふりかえる。そして「私自身は中国古典の音読を否定しない」（宇野直人 2009：52）と断言する。しかし、「反面疑問なのは、こと中国伝統文学

に関しては、そうした音読の意義・効用についての価値評価が過大であるように見受けられることである」(宇野直人 2009:52)とし、訓読の存在意義への無自覚と直読偏重に対する危機感を表明している。ここで重視すべきは、宇野氏は音読を否定している訳ではない、という点である。氏が疑問視するのは、直読が日本語を母語とする者にとってどれほど有用性があり、研究上または教育上どれほどの効果が期待できるのか、という実際の運用面についてである。そして、氏は「われわれ日本人としては、中国人や中国の学会に目を向けることだけに執心せず、わが国平安初期以降の膨大な関連業績に学び、これを体系化する努力を続けることが肝要であろう。それこそが、日本人として中国古典に向き合うための教養・見識を養ってくれる王道である」(宇野直人 2009:54)と結論づける。

宇野直人氏が重点を置くのは、「日本」「日本人」にとっての「漢文」という観点であろう。訓読は、日本人が独自に考案した漢文読解方法である。日本文化の1つとみなすことも可能である。ところが、自明のことと思われるこのような認識が薄れゆく現実を前に、門脇氏の言及と同様、改めて提言せざるを得なかったのであろうと思われる。

最後に、平井氏の説(平井 2009)を確認してみよう。表題にも明らかなように、大学における漢文教育が言及の対象となっている。論の前半で、門脇氏と宇野直人氏の「漢文の訓読・直読問題」に関する主張を整理し、自己の批評を加えている。ここで、平井氏が両者の論の共通点として挙げているのが「中国古典研究という目的において、漢文に対する再認識が必要であるという点」である。氏は「漢文に対する再認識」と簡潔に述べているが、言い換えると、「漢文」は「日本」「日本人」にとってどのようなもので、何のために

それを学ぶのか、改めて考え直さなければならないということであろう。

平井氏の論説で注目すべきは、研究者育成というよりは、一般の大学生を対象とした漢文教育という側面に重点を置いた説明がなされている点である。氏は「門脇・宇野両氏の論攷には、『漢文教育』という側面には言及がなかった。『教学』においては、研究と教育は車の両輪であろう」と述べる。そして、実際の大学教育を念頭に置き検討を行った上で、次のように結論を列挙する(平井 2009:18~20)。<sup>①</sup>漢文は国語の中の一分野であり、日本語・日本文化・日本文学を見直すための有効手段であり、そのために必要な基礎学力としてとらえるべきである。<sup>②</sup>原文によって古典を読む意義を再認識すべきである。<sup>③</sup>漢字文化の「精神」を強調し、体制擁護・国体護持として機能してきた過去があったことを忘れてはならない。

平井氏は、大学での教育を前提にこれらの提言を行っているが、大学に限定する必要はないと筆者は考える。無論、難度や取り扱いの程度に適切な差異は設けられるべきである。しかし、新学習指導要領のもとで今後行われていく漢文教育を意識するならば、学校の別を問わず、共通認識として保持する姿勢がより一層強化されることが望ましいのではないだろうか。

以上、すでに理論上一応の解決が図られている「漢文の訓読・直読問題」が、近年になって再度議論の対象となっている要因を考察した。それにより、学校教育全体における「古典」「漢文」への共通認識の必要性という、新たな課題が浮上した。

### 3 「古典」「漢文」とは何か

次節では、漢文教育という側面から新学習指導要領の内容を確認するが、その前に漢文

の概念規定を明確にしておく必要がある。また、漢文の学習は、学習指導要領の規定下では古典の学習に含まれる。したがって、「漢文」とは何かを確認する前に、「古典」の概念が説明されなければならない。

### 3-1 「古典」とは何か

『国語教材研究シリーズ10 古文（韻文）編』<sup>41</sup>の編著者の一人である安西廸夫氏は、本書の中で、『古典』の概念は、実は意外とやっかいなものである」と断言する。そして、池田亀鑑氏（池田 1943）、風巻景次郎氏（風巻 1969）らによる古典の定義に関する言及を検討しつつ、安西氏自身の見解を述べている。安西氏の考察は後に取り上げるとして、ここでは、古典について多面的な検証をし、尚且つ簡明で要領を得た説明を行っている池田亀鑑氏（池田 1991）の論を確認していきたい。

池田氏の説明（池田 1991：11～75）によると、「古典」の語は2つの起源をもつ。1つは、古代ギリシャ・ローマの典籍、つまりクラシックと呼ばれるものである。もう1つは、古代中国の聖賢の経典である。転じて、西洋ではルネサンス頃から20世紀初め頃まで、中国では前漢および後漢の頃から清代にいたる頃までの、それらに準じる重要な典籍全体を漠然と指す。この解釈が日本に導入されたのは明治初期である。日本の場合は、古い典籍についてすでに古くから「古代中国の聖賢の経典」という認識が存在しており、同時に日本人の手による日本古来の文物をも指していた。したがって、現代の日本における「古典」の概念は、元来有していた「古代中国の聖賢の経典」と、大陸的なものから離れた「日本の古代の文物」という解釈に、西洋の「クラシック」が結合したものと言える。

池田氏は、上記の「古典」の概念は更に規

定を受けるとしている（池田 1991：51～56）。古典として受け入れられるには、単に古い典籍であればよいという訳にはいかない。これについて、氏は「ある古代の典籍が、古典とよばれるには、その典籍がすぐれた享受者の価値判断を通じたものであることが要請されている」と述べる（池田 1991：55）。

古典に関する最も外枠の概念としては、上記のように認識すればよいと思われる。しかし、前章で見てきたように、研究や教育の実態と「古典」「漢文」の解釈が絡んだ問題の根底を探るためには、一層踏み込んだ概念規定を了解しておくことが前提となろう。よってさらに、古典を特徴づける要素について池田氏の説明を確認しておきたい。氏が挙げるのは全部で9つである（池田 1991：77～87）。1つ目は「人間的であること」である。それは、人間と人間性の真実を探求し、それを掘り下げていくことである。古典の存在は、人間のもつ理性と感情という相容れない不均衡なものを、調和、均斉へと導くものである、としている。2つ目は「全一的なまとまりをもつこと」である。氏は、古典をひとつの完成された芸術品とみなしており、形式においても一個のまとまった全体でなければならない、としている。また、個々の部分は全体に制約されながらも、それぞれ独自の存在でなければならない、としている。3つ目は「一つの法則をもっていること」である。古典は、全体、調和、均斉、平明簡素という要素をもち、その背後には法則性が存在する。その法則性によって規範、典型の概念が生ずる、としている。4つ目は「現実的であること」である。古典は、人間や自然の真実を追究し表現することを目標としている。したがって、現実的環境としての政治や社会や思想などの文化現象が関心の中心になってくる。このような意味で、古典は現実的という性格を有す

る、としている。5つ目は「個性的であると共に一般的であること」である。古典に表現される個々の個性的な存在は、人間性という一般的性格において共通している。逆に、そのような一般性を基盤にすることによって、それぞれが個性的であるとも言える。そして、このような人間性の尊重は古典のもつ法則性に通ずる、としている。6つ目は「批判的であること」である。古典に描かれる題材は、人間全体の問題として一般化される必要がある。そしてそれは、批判的、革命的な要素を含んでいなければならない。よって古典は、人生の批判者であり、予言者でもあり、創造者でもある、としている。7つ目は「伝統の系譜があること」である。古典は、その作品を典型として伝統に近づこうとする精神が一つの系列をなしており、更にその系譜の上に近代人間の形成がなされていく、としている。ここで注視すべき点は、池田氏が日本古典特有の性質について触れていることである。日本の古典がもつ伝統の系譜は、日本文芸の民族的、風土的、歴史的性格という精神の系譜でもある。ここに、東洋民族としての日本人の開拓すべき芸術の世界があるのではないかと、としている。しかしその一方で、氏は西洋的と東洋的とは世界文化の将来のためにやはり共存せしめるべきであり、そのことによってそれぞれの性格は一層高められ、意義あるものになるのではないかと述べている。8つ目は「人間教養の資たること」である。古典は、全人間的なものを希求し提示しようとする苦悶の中に生まれたものであることから、人間形成に大きく参与する存在とみなされる、としている。最後に「民族的な性格をもっていること」が挙げられている。「元来古典は、人間の解放、人権の確立という点で、世界的、世界市民的性格をもっているが、ギリシャ古典のような絶対的な意味のものほかに、各

国民または民族の過去において持った偉大な作家、作品に対する尊敬と愛情が、それぞれの国民または民族をして国民古典乃至民族古典を形成せしめた。それは国民的感情や民族的自負の根源に接触するものである。どこの国でも、そのような古典をもつことは国民の誇りでなくてはならない」と述べる。ただし「他のある特殊な目的のために、政治的な立場から古典的価値が与えられるようであってはならない」と付け加えられている。

つまり「古典」とは、上記のような特徴を有した作品全般である、とひとまずは定義づけることができよう。

### 3-2 「漢文」とは何か

「漢文」の概念規定も、「古典」と同様、複雑な側面をもつものであると言える。なぜなら、「漢文」には教育と密接な相互関係を有してきた歴史があり、そこで生まれた教育的な定義が日本特有の性格形成に少なからず影響を与えてきたからである。

長澤規矩也氏(長澤 1984)は「漢文という學問はかなり長い歴史を有しているにもかかわらず、その定義は使う人によって一定していない」と前置いた上で、次のように定義づけている(長澤 1984: 343~352)。<sup>①</sup>漢民族によって作られた文語體の詩文 <sup>②</sup>他民族が右を模倣して作った文 <sup>③</sup>日本語を混じた、漢文のみで書かれた文 の3つの条件のいずれかに該当するものである。

これらをみると、中国から輸入された原型のものと、輸入された後それらが輸入された場所で受容された結果生まれたものを指していると考えられる。更に長澤氏は、日本における「漢文」は、原型は中国の詩文であるが、訓読されたということと文語文であるということの2つの性質によって、日本固有の限定の特徴が生ずるとしている。つまり、「訓読



することによって日本の古典となる」ため、訓読のできない現代中国語で書かれたものや白話文は「漢文」ではないということになる、としている。

吉川幸次郎氏は「漢文の話」（吉川 1968）において、「漢字で表現された中国語の文章である。それは中国人ばかりでなく、日本人、朝鮮人、越南人などによっても書かれている。ただし、あくまでも中国語として書かれたものでなければならぬ」と述べている。したがって、「古事記」「万葉集」「吾妻鏡」といった書物は、表記は全て漢字が用いられているが、中国語として書かれたものではないため漢文ではない、としている。

また吉川氏は、漢文は漢字で表現された中国語の文章である、というだけでは充分ではないとする。そして更に「漢文とは、中国語の文章を、日本風に訓読することである。しかしそれだけでは、まだ十分な説明でない。もう一つの説明が、補足されねばならない。すなわちかく訓読によって読まれる文章が、あくまでも中国の文章語で書かれた文章であり、口語ではないと、いうことである」という条件を追加している。

ところで、長澤氏と吉川氏の提示する「漢文」像が、学校教育の範疇に属さないものであるとするならば、それに属する「漢文」の定義も存在すると考えられる。

ここで、江連隆氏の記述をみてみよう。江連氏は、1903年刊『中学教育・漢文教授法』（内堀 1904）、1951年版『中学校高等学校・学習指導要領・国語科編（試案）』<sup>5)</sup>、1976年刊『精選高等漢文・上（I乙）改訂版 教授用資料』<sup>6)</sup>、1957年刊『国語教育辞典』<sup>7)</sup>にある記述に基づき、学校教育における「漢文」の定義を導き出している。氏の定義によると、学校教育における「漢文」には①文言文、②漢文、③書きくだし文、の3種類のものが含

まれるとしている。①文言文には、「中国人の手になる文語体の詩文」「右の文法形式と表現方法に従って作られた、日本人の手になる詩文」の2種類が含まれる。②漢文は、「①に返り点や送り仮名などの訓点（や句読点）を施したものである」としている。③書きくだし文は、「①を、仮名まじりの国文形式に書き換えたものである」としている（江連 1984）。また、氏は1951年版『中学校高等学校・学習指導要領・国語科編（試案）』の「漢文学習の範囲」に挙げられている「日本語を混じた漢字のみの文」の記述について、『古事記』や『風土記』などのいわゆる和化漢文や、漢字のみで書かれた記録体や法令、規則の類の和漢混淆文などを念頭に置いたものであろう。これは『漢文学習の範囲』を越えたものではあるが、『漢文とよぶもの』に含まれることは間違いない」と述べる。前述した吉川氏の定義によると、『古事記』や『風土記』などは漢文とはみなされない。ところが、教育的な定義においては漢文に含まれることになる。

次に、鎌田正氏の言及をみてみよう。鎌田氏の説明で注目すべきは、「わが国の古典としての漢文」という文言である。この文言は、学習指導要領にもみられる表現であり、日本の漢文教育を考える上でのキーワードでもある。

鎌田氏は、中国で生まれた漢籍古典をわが国の古典と称するのはなぜか、という問題提起をする。そして「漢籍古典とわが国の関係は、東洋文化圏に属する他の諸国と漢籍古典との関係とははるかに異なるものが存する。すなわちわが国の言語や文学・思想は、漢籍古典を媒介として発達したものが多く、わが国文古典と称するものも、実は漢籍古典と深いかわりを持っている」ことから、「漢籍古典はわが国の文化の源泉であり、わが国文

古典を生み出した基本古典でもある」とし、このことから「漢籍古典はわが国の古典の中の古典ともいうべきものであって、これをわが国の古典と見なすことは理の当然といわなければならない」と回答する。また漢籍古典は、日本伝来以降日本人の手によって訓読という読書法が考案され、次第に日本人の精神生活と密接な関係をもつ存在となっていった。この事実から、「わが国の古典としての漢文」と規定されることとなった、としている。氏はここで、注意すべきは『『わが国の古典としての漢文』』とは、中国でさす古典の全てをそのままさすものではなく、わが国においてふるくから愛読され撰取されて、今日なお現代的意義を有する作品をさす」ことであると付け加えている。つまり、教育的観点の導入によって、教材として適切な漢文という制限が発生した。その結果「漢文」の定義は、教育的側面の有無を境界とした2つの概念規定が併存することとなった、と考えられる。

以上、「古典」および「漢文」の定義について確認した。これらの内容を踏まえた上で、次節では新学習指導要領の規定について考察を進めていくこととする。

#### 4 新学習指導要領における古典教育・漢文教育

2008年3月28日に小学校および中学校の学習指導要領が、2009年3月9日には高等学校の学習指導要領が改定された。新学習指導要領の内容には、国語教育の重要性を見直す動きがみとれる。その1点が言語活動の重視である。2点目は、古典教育の重点化である。古典教育に関する改定項目の1つは、小学校第5学年及び第6学年の段階で古典教材の扱いが可能となったことである。これまで、古典教材の取り扱いが中学校からとされてきた。ところが、今回の改定により、小学校高学年

で古典に触れる機会が設けられ、中学校での古典教材の学習への移行期間となったのである。

#### 4-1 新学習指導要領における小学校の古典教育と漢文教育

古典教材を用いた学習（漢文教育に関連する部分も含む）に関する記述は、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」<sup>8)</sup>に示されている。この「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」は、第1学年及び第2学年、第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年の3区分に共通に設置されている。第1学年及び第2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」、第3学年及び第4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」「長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと」、第5学年及び第6学年「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」「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」となっている。

上記の内容について、「小学校学習指導要領解説」によってさらに詳しくみてみよう。この解説では<sup>9)</sup>「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」について、「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた伝統的な言語文化に親しみ、継承・発展させる態度を育てることや、国語の果たす役割や特質についてまとまった知識を身に付け、言語感覚を養い、実際の言語活動において有機的に働くような能力を育てることに重点を置いて構成している」と説明している。

注視すべき点は、「古典」の文言を「伝統

的な言語文化」と言い換えていることである。学習指導要領では、「古文」「漢文」「古典」の語が明記されているにもかかわらず、解説の中ではこれらは一括りにされ、尚且つ「伝統的な言語文化」という枠内に押し込められる。では、その「伝統的な言語文化」とは何か。解説によると「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり文化としての言語、また、それらを実際の生活で使用することによって形成されてきた文化的な言語生活、更には、古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などを幅広く指している」としている。文中の「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた」（傍点は筆者による）という限定がかかると、中国で生まれた漢籍古典が日本の伝統や文化の源であるという事実の位置づけが不明瞭になる。

そして、教材に関する説明には「我が国において継承されてきた言語文化に親しむことができるよう、長く親しまれている和歌・物語・俳諧、漢詩・漢文などの古典や、物語、詩、伝記、民話などの近代以降の作品を取り上げるようにする」とある<sup>10)</sup>。この記述には「我が国において継承されてきた」（傍点は筆者による）存在として「漢詩」「漢文」が挙げられており、やはり、漢詩漢文はその出自について触れられることなく、「我が国」の言語文化として扱われている。

小学校での古典の学習は、中学校、高等学校における古典教育への導入という重要な位置にある。この段階で、特に「漢文」が日本の国語教育にとってどのような存在であるかが明確にされないまま、そして、なぜ漢文が日本の古典であるのかが説明されないまま、「伝統的な言語文化」の学習としての古典教育が推し進められようとしている。

#### 4-2 新学習指導要領における中学校の古典教育と漢文教育

次に中学校の場合、新学習指導要領の記述<sup>11)</sup>はどのようなものであるかみてみよう。小学校と同様、中学校でも「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新設されている。第1学年は「伝統的な言語文化に関する事項」として「文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読して、古典特有のリズムを味わいながら、古典の世界に触れること」「古典には様々な種類の作品があることを知ること」となっている。第2学年は「作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと」「古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いなどを想像すること」となっている。第3学年は「歴史的背景などに注意して古典を読み、その世界に親しむこと」「古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと」となっている。

学年ごとに問題点を整理してみよう。第1学年の指導内容「古典には様々な種類の作品があることを知る」の「様々な種類の作品」として、「中学校学習指導要領解説」<sup>12)</sup>は和歌、俳諧、物語、随筆、漢文、漢詩などを挙げている。この記述では、「漢文」領域には「漢文、漢詩」の2種類が含まれると読むことができる。ここで言う「漢文」とは散文を指し、「漢詩」とは韻文を指すと考えられる。問題は、「漢文」という領域の概念規定の説明がなされないまま、「漢文、漢詩」という文言を使用している点である。

第2学年の学習内容については、「古典の易しい現代語訳や古典について解説した文章を用いたり、関連する本や文章等を紹介したり、音声や映像メディアを活用したりするなど指導上の様々な工夫が考えられる」という説明がなされている<sup>13)</sup>。この記述は教材に言

及するものであるが、さらに詳細な規定がある。「古典に関する教材については、古典の原文に加え、古典の現代語訳、古典について解説した文章などを取り上げること」となっている。これについて「古典の原文は、古文や漢文特有のリズムを味わったり文語のきまりを知ったりする上で有効であるが、古典の指導は原文でなければ行えないというものではない。古典の文章の内容を概括したり古典の文章に関する様々な事柄に触れたりするためには、分かりやすい現代語訳や古典の世界について解説した文章などを教材として適切に取り上げることが必要である」<sup>14)</sup>とし、原文よりはむしろ現代語訳や解説に比重が置かれている。「関連する本や文章」「音声や映像メディア」という副次的な教材の使用を否定はしない。しかし、原文に触れる学習に期待される効果について「古文や漢文特有のリズムを味わったり文語のきまりを知ったりする上で有効」とやや限定的な表現がなされている点には問題がある。第3節で池田氏による「ある古代の典籍が、古典とよばれるには、その典籍がすぐれた享受者の価値判断を通じたものであることが要請されている」(池田1991:55)という条件を確認した。つまり、古典作品は作者によって精選された言葉の集合体であり、それは長い歴史の中で多くの享受者による価値判断に堪え抜いてきたものである。上記の解説の規定は、このような古典作品の原文がもつ価値への認識の希薄化を招きかねない。

第3学年の学習内容について、解説は「古典の作品には、その背景となる歴史的な状況が存在する。それを踏まえた上で古典を読むことで、作品の世界をより深く、広く理解することが可能になる。また、作者の当時の立場や置かれていた状況等を知ることを通して、作品の世界をより実感的にとらえることもで

きる」<sup>15)</sup>としている。この記述は、歴史的背景や作者像を把握した上で古典作品を読むという手順を示すものである。作品と、作者や作者の生きた時代とは相互に作用し合う関係にあり、それを理解することが作品理解の一助となることは否定しない。池田氏は、「古典はどのように読まれるべきか」という課題について、文献学的方法、歴史学的方法、文芸学的方法の3つの立場が存在し、これらの読み方に優劣は無いとしている。ただし、古典的傑作は内部的な固有の生命をもっているとし、「創造的稟質を賦与された人間の意識の中で、個人的な意志をのりこえて推進する。これらの作品は、時代とか、環境とか、民族とか、そういう限界をこえて、人間の自律的な意識の中に生き、外部からの何らの説明をまたずに理解される」とも述べている(池田1991:199)。これはすなわち、作品に本来備わっている作品としての生命を理解するのに、外部からの補助的な説明を必要としないという可能性の存在を意味する。このような見方からすれば、まず作品自体に直面し、その上で歴史的背景や作者像を参考にするという過程もあり得る。

第3学年の学習内容である「古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと」という項目についてもさらに触れておきたい。解説によると、この学習内容は、例えば、古典の一節を引用した感想文や手紙、作品を紹介する文章などを書く活動とされている<sup>16)</sup>。第2学年までの古典の学習が、古典自体を丹念に学習する内容とは言い難い水準であるにもかかわらず、第3学年ですすでに発展学習が行われるのである。なぜこのような発展学習を行うのか。その理由については、「そのことが、古典としての古文や漢文により一層親しむ態度を育てるとともに、我が国の伝統や文化についての関心を深め、



これを継承・発展させようとする態度の育成にもつながる」<sup>17)</sup>と説明されている。小学校の場合と同様、中学校における古典の学習も「我が国の伝統や文化」の学習へとすり替えられており、古典の学習という外面の下に、古典を利用した伝統や文化の学習が存在していると捉えることができる。

#### 4-3 新学習指導要領における高等学校の古典教育と漢文教育

『高等学校学習指導要領』では、「古典」に関する記述は「国語総合」<sup>18)</sup>「古典A」<sup>19)</sup>「古典B」<sup>20)</sup>の3領域に確認できる。ここでは、古文および漢文の両方の学習が義務づけられている「古典B」について検討する。

「古典B」では、学習目標が「古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる」と設定されている。学習内容は、「古典に用いられている語句の意味、用法及び文の構造を理解すること」「古典を読んで、内容を構成や展開に即して的確にとらえること」「古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確にとらえ、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること」「古典の内容や表現の特色を理解して読み味わい、作品の価値について考察すること」「古典を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めること」とされている。

ここで注視すべき点は、学習目標の「古典としての古文と漢文」（傍点は筆者による）という文言である。この表現は、「古典A」「古典B」そして「中学校学習指導要領解説」にも確認できる。「古典」「古文」「漢文」の定義が説明されないままこれらの語が使用さ

れているのみならず、さらに「古典としての古文と漢文」という新たな規定が加わっている。この規定について文部科学省に説明を求めたところ、『『古典としての』』とは、単に古い時代の文章というだけではなく、長年にわたって伝えられ、現代においても、なおその価値を保っているものであることを述べたものです。このことを踏まえ、学習指導要領においては、『古典としての古文と漢文』と示しています」という回答を得た。この説明は、古文および漢文というものに対して、「古い時代の文章であり尚且つ現代までその価値が継承されてきたもの」という定義付けをしているものと読むことができる。しかし、第3節で「漢文」の教育的な意味を含めた場合の定義を確認したが、日本における「漢文」の概念には日本固有の限定的特徴がすでに含まれている。したがって、「古典としての」という表現が追加される必要はないと思われる。

この「古典としての古文と漢文」という文言に関する言及は、先行研究にも確認できる。牛島徳次氏は、昭和35年の小・中学校の教育課程改変に伴う学習指導要領改訂と絡めて、漢文教育の問題について考察を行っている（牛島 1961）。牛島氏は、当時の文部省（現文部科学省）検定済み漢文教科書の何冊かには、漢文の定義として「最も広い意味では、中国文のすべてをさし、中国の古典はもちろん、中国の現代文（文章体の時文と口語体の白話文）をも、含めたものと考えられる」という記述があることを提示する。そして、学習指導要領の「古典としての漢文」という表現には、ここに示されている漢文の広義の意味への警告であろう、と述べる（牛島 1961：229～230）。また、学習指導要領に「訓点をつけた漢文を学習する」という表現がたびたび見られるのは、「訓読された中国の文語文」という概念を「漢文」の定義に含めるという

考え方に対する援護であろう、としている。そして、昭和26年改訂版学習指導要領と昭和35年施行の新学習指導要領で変わった点は、「古典としての漢文」という修飾・限定を付け加えたことと、書き下し文を重視するようになったことを述べている。牛島氏の論究から、戦後漢文教育の復活以降、教育上の「漢文」の定義が揺れ続けていたこと、「古典としての」という文言が「漢文」の概念規定に一種の混乱を与えていたことが明らかになった。このような状況は、現行の漢文教育にも通ずるとみてよかろう<sup>21)</sup>。

## 5 考察・結論

近年の「漢文の訓読・直読問題」が示唆する問題点をまとめると、次のようになる。

まず「漢文の訓読・直読問題」は、質的な変化を遂げていると考えられる。漢文を学習する時間数の減少と中国語を学習する時間数の増加は、古典と現代の関係に溝を生じさせた。その結果、漢文を読む手段として訓読と直読があり、各々に長所があり、両者が併用されるのが望ましい、という教育上または研究上の認識の共有形態が崩れた。「漢文の訓読・直読問題」の問題の所在は、目下、訓読、直読いずれにせよ、原典を正確に読み取る能力の育成が急務という初歩的・基本的な所にある。

そして「漢文の訓読・直読問題」が示す質的な変化は、今日に至るまでの漢文教育と今後の漢文教育への示唆を含んでいる。それは、門脇氏・宇野直人氏・平井氏らに共通する見解でもある「漢文に対する再認識」である。「漢文」とは、「日本」「日本人」にとってどのようなものであり、そして何のために学ぶのか。漢文を学習する時間数の減少と中国語を学習する時間数の増加に伴って生じた古典と現代の断絶は、古典教育としての漢文教育

の根本を問い直すという課題を我々に提示した。

次に、「漢文に対する再認識」への1つのアプローチとして、「古典」「漢文」の概念規定を確認した。そこで、「古典」「漢文」いずれの定義を考えるにしろ、日本における定義という限定がかかる場合、「古典」の定義と「漢文」の定義は、「伝統」とは何かという問題を共有することが明らかとなった。

ここで、『国語教材研究シリーズ10 古文(韻文)編』における安西廸夫氏の言及を取り上げてみよう。安西氏は、古典における「伝統」の概念について「古典の永遠性の解釈の一つに、伝統を考えることは、決して不自然ではない。確かに、それも古典の永遠性を保障するものの一つであろう。だが、伝統そのものが『漠然とした価値判断をあらわすところの一つの観念』という、あいまいなものである以上、これも古典の普遍性・永遠性を規定する絶対的な基準とはなり得ないであろう」と述べている。つまり、第3節で確認した定義は、妥当性をもつが絶対的基準ではないということになる。

このような観点から見れば、妥当性をもつが絶対的基準ではない概念規定を前提として古典作品に向き合い、人間の思考や生き方を学ぶという姿勢を導くことが、古典を読むことであり、漢文を読むことの本質であった。ところが、「古典」「漢文」の世界への「教育」という概念の導入は、「古典」「漢文」の概念規定の不安定さによって、「我が国の伝統と文化」を学び継承するという新たな概念の附加を可能にしたと考えられる。

以上の考察の信憑性を確かめるべく、最後に、新学習指導要領の内容を検討した。小学校、中学校、高等学校に共通する特徴として、次の3点が挙げられる。1点目は、「古典」の語が「伝統的な言語文化」という表現にす

り替えられていることである。2点目は、「古文」「漢文」とは何か明確な説明がないことである。特に漢文の場合は、なぜ漢字で表記された文語体の詩文が日本の古典として取り扱われるのか、その過程が認識されておかなければならない。ところが、これに該当する説明は見当たらない。3点目は、「古典」「漢文」の定義が不確かなまま、「漢文」は「古典」に内包され、古典教育の目標や学習内容が設定されてしまうことである。

近年の「漢文の訓読・直読問題」は、大学での研究や教育において顕在化した問題である。しかしこの問題は、「古典」「漢文」とは何かという認識の、学校教育全体における共有態勢の崩壊を示唆するものであると考えられる。そして、新学習指導要領の規定は、学校教育全体が共通の認識をもち続ける力を低下させかねない要素を含んでいる。今後、新学習指導要領のもとで、小学校から古典教育、漢文教育が行われていくことになる。学校の別を問わず、「古典」「漢文」への認識を再構築し、古典教育や漢文教育のあり方を見直していく必要があると思われる。

【注】

- (1) 門脇廣文「学会展望（文学）」（『日本中國學會報』第57集・第58集 2005年・2006年）に、両者の対立について「論争」の表現がある。本稿もこれに従い「論争」の語を用いる。
- (2) 5つの論攷の中で、門脇氏の2005年に発表された「学会展望（文学）2004年1月～12月」が最も早期のものである。この時にはまだ新学習指導要領は改定されていない。しかし、2002年2月文部科学大臣の諮問を受け、2004年2月文化審議会の答申「これからの時代に求められる国語力について」が提出され、ここに古典教育見直しの方向が打ち出されている。門脇氏がこれを確認することは可能である。また、2006年2月中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会から「審議経過報告」が提出され、こ

こに古典教育重視の方向性が見出せる。

- (3) 青木正児「漢文直讀論」（『青木正児全集第2巻』春秋社 1970年7月）に、荻生徂徠や太宰春台らの説が取り上げられている。
- (4) 野地潤家・中西昇・安西勉夫・湊吉正監修『国語教材研究シリーズ10 古文（韻文）編』（桜楓社 1981年10月）
- (5) 『中学校高等学校・学習指導要領・国語科編（試案）』第7章「国語科における漢文の学習指導」
- (6) 『精選高等漢文・上（I乙）改訂版 教授用資料』（大修館書店 1976年4月）
- (7) 西尾実・倉沢栄吉・滑川道夫・飛田多喜雄・増淵恒吉編『国語教育辞典』（朝倉書店 1957年1月）
- (8) 『小学校学習指導要領』第2章 第1節「国語」第2「各学年の目標及び内容」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕
- (9) 『小学校学習指導要領解説 国語編』第2章「国語科の目標及び内容」第2節「国語科の内容」2各領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕
- (10) 『小学校学習指導要領解説 国語編』第1章「総説」2「国語科改訂の趣旨」
- (11) 『中学校学習指導要領』第2章「各教科」第1節「国語」第2「各学年の目標及び内容」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕
- (12) 『中学校学習指導要領解説 国語編』第3章「各学年の目標と内容」第1節第1学年〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕
- (13) 『中学校学習指導要領解説 国語編』第3章「各学年の目標と内容」第2節第2学年〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕
- (14) 『中学校学習指導要領解説 国語編』第4章「指導計画の作成と内容の取扱い」3「取り上げる教材についての観点」
- (15) 『中学校学習指導要領解説 国語編』第3章「各学年の目標と内容」第3節第3学年〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕
- (16) 注(15)と同じ
- (17) 注(15)と同じ
- (18) 『高等学校学習指導要領』第2章「各学科に共通する各教科」第1節「国語」第2款「各科目」第1「国語総合」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

- (19) 『高等学校学習指導要領』第2章「各学科に共通する各教科」第1節「国語」第2款「各科目」第2「国語表現」第5「古典A」
- (20) 『高等学校学習指導要領』第2章「各学科に共通する各教科」第1節「国語」第2款「各科目」第2「国語表現」第6「古典B」
- (21) 学習指導要領の「古典としての古文と漢文」という文言は、高等学校の場合は、昭和35年施行のもの以降全ての学習指導要領に確認できる。中学校の場合は、平成元年改訂版学習指導要領以降全ての学習指導要領に確認できる。

### 【文献】

- 青木正児「漢文直讀論」(『青木正児全集第2巻』春秋社 1970年7月 334~341頁)
- 江連隆『漢文教育の理論と実践』(大修館書店 1984年10月)
- 平井徹「大学漢文教育の展望と可能性」(『新しい漢字漢文教育』49号 2009年11月 9~21頁)
- 池田亀鑑『古典文学論』(第一書房 1943年6月)
- 池田亀鑑『古典学入門』(岩波書店 1991年5月)
- 門脇廣文「学会展望(文学)(2004年1月~12月)」(『日本中國學會報』第57集 2005年10月 336~345頁)
- 門脇廣文「学会展望(文学)(2005年1月~12月)」(『日本中國學會報』第58集 2006年10月 380~388頁)
- 鎌田正『漢文教育の理論と指導』(大修館書店 1972年2月)
- 風巻景次郎『風巻景次郎全集一 日本文学史の方法』(桜楓社 1969年6月)所収「研究の対象としての古典」(1937年4月発表)
- 倉石武四郎『支那語教育の理論と實際』(岩波書店 1941年3月)
- 松尾幸忠「中国古典学における『音読』と『訓読』」(『岐阜大学地域科学部研究報告』第3号 1998年)
- 松浦友久「『訓読古典学』と『音読古典学』—その意義と相補性について—」(『新しい漢文教育』第25号 1997年11月 19~32頁)
- 長澤規矩也『長澤規矩也著作集第八巻 地誌研究・漢文教育』(汲古書院 1984年11月)
- 宇野直人「中国学のヒント 中国伝統文学」(『東方』331号 2008年9月)
- 宇野直人「音読古典学の陥穽」(『斯文』117号 2009年1月 52~54頁)
- 宇野精一「日本の古典かシナの古典か」(『月刊文法』明治書院 1969年10月号 13頁)
- 牛島徳次「漢文教育と中国語」(『文学』29巻 1961年3月 227~235頁)
- 内堀維次『中学教育・漢文教授法』(金港堂 1904年12月)
- 吉川幸次郎「漢文の話 上編」(『吉川幸次郎全集第二巻』筑摩書房 1968年12月 56~102頁)

### 【参考文献】

- 阿辻哲次『漢字の社会史』(PHP新書 1999年3月)
- 原田種成『私の漢文講義』(大修館書店 1995年12月)
- 石井庄司・飛田隆・山口正 監修『国語教育実践講座 第9巻 〈理解〉 古典・漢文の指導』(教育出版センター 1986年4月)
- 倉石武四郎『倉石武四郎著作集第一巻 ことばと思维と社会』(くろしお出版 1981年3月)
- 倉石武四郎『倉石武四郎著作集第二巻 漢字・日本語・中国語』(くろしお出版 1981年6月)
- 増淵恒吉『増淵恒吉国語教育論集 上巻 古典教育論』(有精堂出版 1981年2月)
- 中沢希男『漢字・漢語概説』(教育出版 1978年2月)
- 野地潤家・中西昇・安西廸夫・湊吉正監修『国語教材研究シリーズ9 古文(散文)編』(桜楓社 1979年11月)
- 野地潤家・中西昇・安西廸夫・湊吉正監修『国語教材研究シリーズ10 古文(韻文)編』(桜楓社 1981年10月)
- 齋藤希史『漢文脈の近代』(名古屋大学出版会 2005年11月)
- 齋藤希史『漢文脈と近代日本 もう一つのことばの世界』(NHKブックス 2007年2月)
- 鈴木直治『中国語研究学習双書12 中国語と漢文』(光生館 1975年9月)
- 竹内常一・子安潤・木村涼子・阿部昇・加藤郁夫・小野政美・吉永紀子・鶴田敦子・松下良平・藤井啓之・寺島隆吉・金馬国晴・新谷恭明 著『2008年版学習指導要領を読む視点』(白澤社 2008年8月)