

〈論 文〉

漢文の係り受け構造の図解

阿久津 智

要 旨

本稿では、漢文訓読を、日本語を客観的に見直し、言語の構造について考える機会ととらえ、漢文の構造を図解する方法について論じた。漢文訓読は、漢文（古典中国語）から日本語への構造の変換と見ることができるが、修飾成分（修飾語）が、被修飾成分（主要語）の前にも（「連用修飾語-述語」など）、後にも（「述語-目的語」など）置かれることのある漢文を、修飾成分が必ず被修飾成分の前に置かれる日本語に変える際には、語順がそのままであったり、逆になったりするため、（後者の場合だけに使われる）返り点では、その構造がとらえにくい場合がある。そこで、本稿では、文の構造を階層構造（句構造）として分析し、その係り受けを矢印で示すことで、文の構造と訓読の順序とを示す図解方法を試みた。

キーワード：漢文、訓読、係り受け、返り点、構造の図解

1. はじめに

本稿では、漢文訓読を、日本語を客観的に見直し、言語の構造について考える機会ととらえ、それを図解する方法について考えていく。

「訓読」とは、「元来中国の文語文である漢文を、国語の文章として読むこと」（文部科学省 2010: 28, 2018b: 119）であるが、そこに見られる工夫には、日本語の特徴、および（古典）中国語の特徴が現れており、これら

を対比することは、言語（構造）について考える、かっこの材料となるものと思われる。

これに関連して、『高等学校学習指導要領』（平成 21 年 3 月）の「国語総合」の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項」には、「(ア)国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解すること」（文部科学省 2009: 12）があり、このうちの「表現の特色」について、『高等学校学習指導要領解説国語編』（平成 22 年 6 月）には、次のように述べられている⁽¹⁾。

「表現の特色」については、文章の形態や文体による特色をはじめとして、音韻、文字、表記、語句、語彙、文法など国語の各側面から考えることができる。これらのことは、国語を他の言語と比較することなどによってはっきりする。（文部科学省 2010: 28）

文法に関しては、例えば、名詞や動詞を中心にして、それらを形容詞や副詞が修飾し、助詞や助動詞がこれらをつないで文が成立するという文の基本的な構造における特色がある。また、表現者の意図や心情を直接表現する助詞、助動詞などが、多くは文の末尾に現れるということも、国語の表現の特色についての例となる。（文部科学省 2010: 29）

この事項に関して、漢文訓読は、「国語を他の言語と比較」し、「国語の表現の特色」（とくに「文の基本的な構造における特色」）を知るのに、絶好の材料となると思われる。

ところで、学校教育における漢文については、その不人気（漢文嫌い）が問題になることが多い。少し古いものであるが、大規模な調査としてよく引用されるものに、国立政策研究所が高校の生徒・教員を対象に行った「平成 17 年〔2005〕度高等学校教育課程実施状況調査」がある（〔 〕内は筆者。以下同じ）。この「Ⅱ 質問紙調査集計結果 2 国語総合」によると、7 割を超える生徒が「漢文は嫌いだ」と答えている⁽²⁾。また、（漢文学（中

国古典文学）を受講している）大学生を対象とした、別のいくつかの調査においても、「漢文は嫌いだ」と答える者が少なくないという結果が出ている⁽³⁾。このように漢文が不人気であることについては、(1)漢文を学ぶ意義がよくわからない、(2)文法的なことがら（訓読法）がよくわからない、といったことが要因として考えられている⁽⁴⁾。

これについて、本稿は、漢文を学ぶ意義を、日本語の文法的な特徴を理解し、言語の構造について考えるのに役に立つ（さらに、外国語学習にも応用できる可能性がある）、という点におき、上の(2)の「文法的なことがら（訓読法）」の学習を(1)の「漢文を学ぶ意義」につなげたいと考える。

そこで、本稿では、まず、漢文を学ぶ意義（理由）を中心に、いくつかの議論を概観し（第2節）、つづいて、漢文訓読を、言語の構造を分析・理解する機会ととらえる見方を挙げる（第3節）。そして、最後に、漢文訓読を、日本語、および（古典）中国語の文法（構造）の特徴を表すもの（対比的に示すもの）と考えたときに、それをどのように図解したらわかりやすいかについて考えていきたい（第4節）。

2. 漢文を学ぶ意義

漢文を学ぶ意義（理由）に関しては、『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成22年6月）の「国語総合」に次のようにある⁽⁵⁾。

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。（文部科学省 2010: 27）

上では、「漢文を古典として学ぶことの理由」として、日本文化の源流に中国文化の受容があり、漢語や漢文訓読の文体が日本語の文章表現に大きな影響を与えていることを挙げている。

「国語総合」の教科書（平成 24 年検定済。以下同じ）では、漢文を「学ぶ意味」について、「漢文を『日本文化、日本の言葉の源』として捉えたもの、『知恵の宝庫』として捉えたもの、『明治期に流入した西欧文明を受け止めた基礎』⁽⁶⁾と捉えたものが大半」（宮 2017: 36）となっている⁽⁷⁾。たとえば、ある教科書には、次のようにある。

漢文を通して大陸の豊かな文化を吸収・消化することで、言語・文化・思想をはじめとする日本の文化が大いに発展した。漢文は、日本人にとって知恵の宝庫であり続け、中国のみならず、日本の私たちの古典ともなったのである。明治期の人々は、次々に流入する西欧の文明を受け止める際に、漢文で培った言語力を駆使して西欧の言語・思想を翻訳し、『哲学』『概念』『心理学』など、新しい漢語を次々に生み出すことなどで対応した。そうした先人の努力によって、外来語をそのまま使用する、ひいては西欧文明をそのまま受け入れるのではない、アジアの中でもユニークな、近代日本の文化の基層が育まれたといえよう。（『精選国語総合』「漢文の世界へ」三省堂 p.303）

このように、学校教育では、漢文を日本の古典と位置づけ⁽⁸⁾、訓読するものとしている。しかし、これに関して、そもそも、①漢文とは何か（定義・範囲）、②漢文は日本の古典（訓読するもの）か、については議論がある。これらについて、以下で簡単に触れておきたい。

2.1 漢文とは何か

学校教育における「漢文」の定義（範囲）としては、『昭和二十六年（一九五一年）改訂版 学習指導要領 国語科編（試案）』に示されたものが、その後の基準となっているようである。

ここに漢文とよぶものは、

(一)漢民族によって作られた文語体の詩文。

(二)それを学んで日本人が作った詩文。

のことであり、広い意味では、

(三)日本語を混じた漢字のみの文。

もはいる。そして、これらの漢文は、昔からわが国のことばで訓読されてきたものであり、その訓読の形式が国語に大きな影響を与えてきたのである。したがって、漢文は訓読されることによって、はじめてわが国語生活と結びつくものであるから、訓読することは、漢文学習における必要な条件である。（文部省 1951:「第七章 国語科における漢文の学習指導」「一 漢文学習の範囲」）

この考え方は、「そのまま漢文教育界に受けつがれてきている」（江連 1984: 3）ようであるが、上の(三)を漢文の範囲に含めるかどうかについては、懐疑的な見方（宇野 1969: 11）もある。

この『学習指導要領 国語科編（試案）』（昭和 26 年改訂版）における漢文のとらえ方は、長澤規矩也の考えに基づくものと思われるが⁽⁹⁾、長澤（1984: 346（初出 1950））は、上の（三）について、「和語を漢字で表わして、漢文漢語の中にまぜた和漢混淆文もあるわけであり、和漢混淆文にも、和文体と漢文体と二種あるので、漢文体のものは広義の漢文の中に入れてい。」と述べている⁽¹⁰⁾。

「国語総合」の教科書では、漢文を、上の(一)、あるいは、(一)と(二)、としているものが多いようである。たとえば、「漢文とは、もともと中国の文語文である。」（『国語総合』教育出版 p. 272）、「漢文とは、漢字で書かれた文語文を中心とする中国の文章のことで、それに倣って日本で書かれた文章も含むものである。」（『精選国語総合』三省堂 p. 302）、「漢文とは、中国の文語文および文語文法に基づき、漢字を用いて書かれた文章をさします。」（『国語総合』筑摩書房 p. 352）などとされている。

近年では、漢文を広い意味でとらえることが増えてきている。(ほぼ)漢字のみで書かれた文章で、中国語の文語文法に則っていないもの(いわゆる「変体漢文」)も、漢文として扱うことが多くなってきているようである⁽¹¹⁾。

この事情について、たとえば、金(2010)は、次のように述べている。

従来、日本で漢文というのは、もっぱら規範的漢文を指す用語であった。学校などで習う漢文がすなわちそれである。しかし規範的漢文は、この地域[「東アジアの漢文文化圏」]の共通言語ではあったが、それがカバーする範囲はきわめて狭い。その外には、より広い範囲で使用された変体漢文や、漢字から直接、間接に派生したさまざまな固有文字による文章、さらには固有文字と漢字の混用文がある。そしてそれらは、繰り返し述べたように、互いに切り離すことのできない複雑な糸で結ばれているのである。(金 2010: 229)

大学レベルの漢文教科書にも、沖森卓也編『漢文資料を読む』のように、「日本漢文」(「日本人が書いた漢文」)、とくに「和化漢文(変体漢文)」(「漢文に似せているが、日本語的な表現の混じった文章」)を多く載せる、新しいタイプのものが現れてきている⁽¹²⁾。

2.2 漢文は日本の古典か

これまで見たように、学校教育における漢文は、日本の古典と位置づけられ、訓読するものであるが、これに対し、漢文は中国の古典であり、中国語で音読すべきだという考えもある(両者は、たとえば、「訓読古典学／音読古典学」(松浦 2003(初出 1997)),「漢文訓読法／中国語直読法」(門脇 2005)などと呼ばれることがあるが、ここでは、主に「訓読説／音読説」を使っておく)。

古くに音読説を主張した者としてまず言及されるのは、江戸中期の荻生徂徠であるが⁽¹³⁾、近代以降では、明治期の重野安繹⁽¹⁴⁾が先駆者とされ

（陶 2008: 50），大正期には，青木正児が「漢文直読論」を唱え⁽¹⁵⁾，昭和初期には，倉石武四郎が「訓読塩鮭論」を展開した⁽¹⁶⁾。

一方，戦後に活躍した，長澤規矩也や宇野精一は，漢文を日本の古典ととらえ，訓読説を主張した⁽¹⁷⁾。その後，『訓読古典学』も『音読古典学』も，それぞれに，他者をもっては替えがたい重要な存在理由（不可欠性）をもっている」（松浦 2003: 337⁽¹⁸⁾）とする，松浦友久の説が現れ，近年では，高校までの「漢文」と大学からの「中国古典文学」とを分けて扱う考え方が多く見られる。これには，たとえば，次のようなものがある。

大学での中国語の授業を通して初めて中国の文学に興味を持った者，特に近現代文学を専門に研究している若手の研究者には先に述べたような「漢文訓読法」派と「中国語直読法」派との「論争」はすでに意味をなさないものとなっているはずである。現在，古典であっても，訓読するのではなく，直読することはすでに当然のこととなっている。（門脇 2005: 337）

高等学校までの「漢文」では，原文を訓読という方法を用いて訓点（句読点，返り点，送り仮名の総称）を施した「訓読文」を主として扱う。これは日本語の範疇であるため，「国語科」の古典分野で学習している。[中略]

一方，大学で教授される中国古典では，大半が訓点のない漢文の原資料（白文）を扱い，必要に応じて「漢文訓読」，あるいは外国語の文学という意識を強めた「中国語直読」，またはその両方を用いて白文を読み解いていく。（林 2017: 48）

いずれにしても，結局，「音読，訓読いずれにしても，原典を正確に読み取る能力の育成が急務」（上手 2010: 94）ということになるかと思われる。この点において，訓読は翻訳として十分に機能していない⁽¹⁹⁾，あるいは，訓読は，「一義的には解釈でも翻訳でもない。復文〔書き下し文から原文への復元〕作業を前提として，漢文を暗記するための一種の記憶術

だ。」(古田島 2017b: 38)⁽²⁰⁾ というような見方もある。このような「訓読 = 翻訳」ではないとする立場に立つ場合、訓読を、「古典中国語から日本語への構造の変換」として見直すことも可能であろう。これについて、次節で見していきたい。

3. 漢文訓読による構造の学習の意義

本節では、まず、訓読を、「古典中国語から日本語への構造の変換」ととらえ、言語の構造を考える機会と見る見方について触れておく。

これは、訓読を、「漢文の文構造をさしあたり日本語の文構造にあてはめてみようとする手段」(江連 1984: 57), 「『日本語文語文』の骨格によって『中国語文語文』を分析・再構築する作業」(松浦 2003: 334), 「VO [「動詞-目的語」の語順] 型の孤立語である古典中国語を, OV [「目的語-動詞」の語順] 型の膠着語である日本語の読み下し文に変換する, という過程の一種」(安岡 2018c: 33)⁽²¹⁾ などと見るものである。これは、また、訓読を、「日本語を客観的にとらえ、日本語の特異性を知る機会」(太田 2014: 58), 「日本語への認識を開く契機」(坂口 2005: 46), さらに、「異言語・異文化理解の積極的な契機」(安藤 2005: 38), 「自己を相対化する視点」(門脇 2006: 382) などととらえる見方でもある。

「漢文訓読によって言語の構造を考える」という視点は、『高等学校学習指導要領』(平成 21 年 3 月)には、はっきりとは示されていない。「国語総合」の「3 内容の取扱い」には、次のようにある⁽²²⁾。

古典の教材については、表記を工夫し、注釈、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。(文部科学省 2009: 13)

ここに示された「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」については、思考力（文の構造を自ら考えて判断する力）を養うことにならない、という批判がある⁽²³⁾。たとえば、古田島（1994）は、次のように述べている。

外国語学習という観点から考えた場合、これは大きな問題だ。言うまでもなく、訓点を付けた漢文とは、すでに解釈されたものである。返り点であらましの統語構造を示しつつ日本語に変換するための順序を指示し、送り仮名で単語の品詞や語句どうしの文法関係をおおむね呈示してみせたのが訓点付き漢文の実体だ。[中略] 自らの思考力で中国古典語を解釈してゆく行為とは性質が異なるわけだ。（古田島 1994: 386）

また、土屋（2017）は、大学生 108 名を対象とした調査の結果から、「漢文読解に当たって文構造を全く意識しないことの方が、むしろ普通である」として、次のように述べる。

訓点付きの漢文を読む限りは、その文構造を学習者が自ら考えて判断する必要はない。だとすれば、意識的な指導が継続されないかぎり、学習者は文構造を考える練習を積む機会はないのである。本稿が問題としている、漢文の構造分析が定着しない原因は、この点にあると考えられる。（土屋 2017: 7）

土屋（2017: 8-10）は、「漢文の構造分析」（「文構造への理解」）のために、高校の漢文学習において、「文中に登場する熟語」の構造を考えること（それを繰り返し行うこと）を提案している。

漢文の構造の学習については、ほかに、「訓読の『ゆれ』や多様性」を利用した「生徒たちの理解を深めることを目指した授業」の試み（渡辺 2005: 56）などもある⁽²⁴⁾。訓読の「ゆれ」は、学校教育では大きな問題であり⁽²⁵⁾、「積極的にこれ〔訓読の形〕を統一して行かなければならないという方向が多く唱えられてきている。」（大竹 1972: 373）、「漢文離れを防ぐためには、とりわけ訓読の『ゆれ』解消のための努力が肝要である。」

(塚田 2005: 50) などとされるが、一方で、「漢文教材を扱う際に、新たな読みを展開させるダイナミックな場として訓読を機能させるには、漢語と日本語に対する理解を深めてゆくこととともに、多様な訓読の可能性を提示することが前提となるだろう。」(加藤 2005: 41)、「訓点は唯一絶対のものではない。[中略] 訓点の意義を正しく理解し、利用することができれば、漢文の読みの可能性を広げることにもつながるであろう。」(荒井 2018: 26) などといった、漢文の構造や解釈を考えさせるために、訓読の「ゆれ」を積極的に用いていこうとする意見もある。

以下、漢文学習の立場から、漢文の構造について考えてみたい。

4. 漢文訓読に見る言語の構造

本節では、まず、漢文の構造の基礎となる熟語の構造について考え、次いで、漢文の文の構造を分析して図解する方法について考えていく。

4.1 熟語の構造

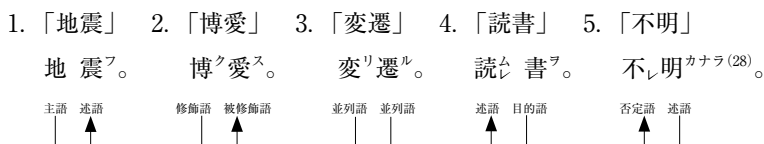
「国語総合」の教科書や漢文の学習参考書などには、漢文の構造の理解や、漢文訓読（返り点）の導入のために、熟語の構造の知識（学習）を利用するものが多い。それは、「漢文を読むためには、語順に敏感にならなくてはならない。そのためには漢語の構造を理解することが大切である」(鎌田ほか 2013: 24) からであり、「どんな複雑な漢文の構造も、細部にわたって分析していくと、その基本構造は、熟語に帰着する」(吹野 1995: 10)、すなわち、「漢文の構造は、基本的には熟語によって説明できる」(『新編国語総合』東京書籍 p.288) からである。

漢文の参考書などに見られる熟語の構造の分類には、大まかなものから細かなものまで種々あるが^{s(26)}、ここでは、分類が目的ではないため、大まかな分類を用いて、熟語の構造について見ていく。以下に、塚田 (2014:

20-21) にある 5 分類⁽²⁷⁾ を挙げる。

- 1 「地震・日没」型〔主語—述語の関係〕
- 2 「美人・博愛」型〔修飾語—被修飾語の関係〕
- 3 「変遷・上下」型〔並列の関係〕
- 4 「読書・帰京」型〔述語—補語〔目的語を含む（以下同じ）〕の関係〕
- 5 「不明・多雨」型〔認定の関係〕

これらの構造は、たとえば、次のように図解できる（『新編国語総合』東京書籍 p.288-p.289 を参考にした。以下、訓点付き漢文については、縦書きを横書きにし、返り点を下付きで、送り仮名を上付きで示す）。



この図解では、構成要素（以下、「語」と呼ぶ）の間の関係を矢印付きの折れ線（以下「矢印線」）で示し（並列の関係のものについては、矢印を付けていない）、各語の機能を用語（「主語」や「述語」など）で表している。矢印の方向は、「かかる語→受ける語」になっており、日本語文法論（学校文法）における「文節と文節の関係」の示し方になっている。これらは、いずれも 2 つの語の間の関係を示すものであり、その関係は、大きくいえば、修飾成分（以下「修飾語」）と被修飾成分（以下「主要語」）との関係⁽²⁹⁾（以下「修飾関係」）と見ることができる（以下、語の機能（主語・述語など）は、いちいち示さない）。

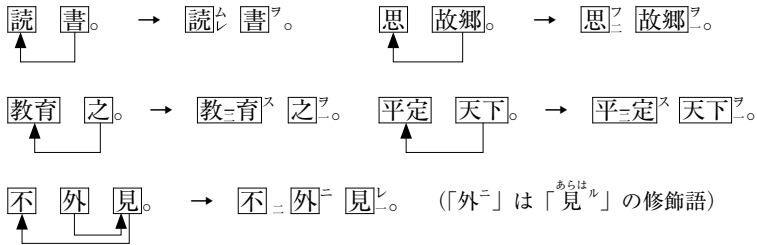
2 つ語の間の関係には、前の語が後ろの語にかかる場合（前の語が修飾語で、後ろの語が主要語）（以下、「前→後」）と、後ろの語が前の語にかかる場合（前の語が主要語で、後ろの語が修飾語）（以下、「後→前」）とがある。日本語には、「前→後」しかないが、漢文には、両者があり、「後

→前」を訓読するときに、順序を変えて（返り点を用いて）読むことになる。これは、日本語が典型的な OV 型言語（主要語を修飾語の後に置くことを典型的な特徴とする）であるのに対し、中国語が VO 型（主要語を修飾語の前に置くことを典型的な特徴とする）と OV 型とを併存させる言語であることによる⁽³⁰⁾。これは、つまり、漢文訓読には、漢字の順序どおりに読む箇所と、逆の順序で読む（返り点を付ける）箇所とがまじるということで、このことが、漢文訓読を複雑にしている（また、文の構造の把握を難しくしている）と考えられる。

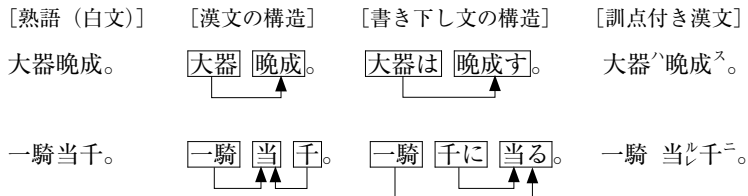
先に挙げた例（「変遷」を除く）を用いて、漢文の構造と日本語文の構造、返り点の付け方との関係をまとめておく。

〔熟語（白文）〕	〔漢文の構造〕	〔書き下し文の構造〕	〔訓点付き漢文〕
地震。			地震 ^ヲ 。
博愛。			博 ^ク 愛 ^ス 。
読書。			読 ^ム 書 ^ヲ 。
不明。			不 ^レ 明 ^{カナ} 。

返り点は、前の語（主要語）と後ろの語（修飾語）が1字ずつのときには、「レ点」が用いられ、前の語か後ろの語、あるいは、その両者が（後ろの語に関しては、その修飾語を含め）2字以上のときには、「一二点」が用いられる（以下の「一二点」の例は、熟語ではなく、文（句）である）。



漢語・漢文を図解する場合、返り点を付ける位置を示すためだけであれば、「後→前」の箇所だけを示せば十分であろう。しかし、文の構造をとらえることを考えると、「前→後」の箇所も示したほうがわかりやすくなると思われる。四字熟語（成語）の例を挙げておく。



上の矢印線（とくに「前→後」のもの）は、修飾関係を表すもので、訓読する順序をそのまま表すものではない。たとえば、「一騎当千」の「一騎」→「当」の矢印線は、「一騎」の次に「当」を読むことを表すものではない。

4.2 文の構造

次に、漢文を読むための、文の構造の分析とその図解方法について考えてみたい。

漢文学習の観点からは、「漢文を読む」には、次のようなものが考えられるであろう。

- (1) 白文（訓点なしの原文）を読む。

(2) 訓点付き漢文を読む。

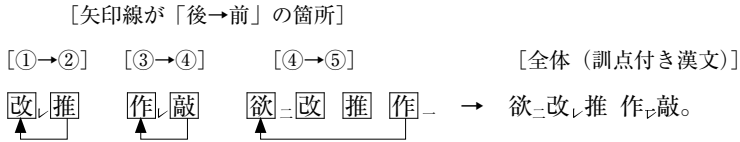
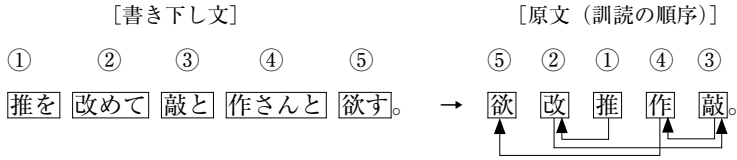
(3) 白文の添えられた書き下し文を読む。

(1)は、白文を見て、構造をとらえ、返り点を付けるもので、白文を読めるようになることをめざすものである。これが理想ではあるが、これには、多くの知識が必要になる⁽³¹⁾。

(2)は、訓点付き漢文を見て、訓点によって構造をとらえながら、読み進めるものである。これは現実的なやり方であろうが、前節で見たように、ただ訓点に従って読むだけでは、文構造がほとんど意識されないことになりかねないため、構造をつねにとらえながら読む必要がある。

(3)は、白文と見比べながら、書き下し文を読むものである（書き下し文が主で、白文を参考程度に添える場合もありうる）。場合によっては、白文に返り点を付ける練習も行われる。大学受験対策の問題集などにも、本文中の訓点の付いてない部分について、書き下し文を与えて、返り点を付けさせる問題がよく見られる。しかし、これは、構造を分析せずに、機械的に答えを導くこともできるものである。

たとえば、ある「漢文」の問題集に、「欲改推作敲。」について、「推を改めて敲と作さんと欲す。」という読み方^なに従って、原文に返り点を付けさせる問題がある⁽³²⁾。このような問題では、下に示すように、書き下し文における語（文節）の順番に、原文に矢印線を付けていき、矢印線が「後→前」になっている箇所に返り点を打てばよい。

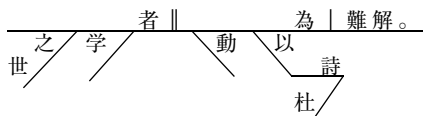


このようにして、この問題が解けたとしても、これで必ずしも構造や意味がわかったとはいえないであろう（ここの矢印線は、訓読する順序を表すもので、必ずしも修飾関係を表すものではない（とくに「前→後」のもの）。たとえば、「改」→「敲」の矢印線は、「改」の次に「敲」を読むということを表しているだけで、修飾関係を表してはいない）。

漢文の構造をとらえるという点からいえば、やはり現実的には、漢文学習において今日最もよく行われている「(2)訓点付き漢文を読む。」が適当であろう。そこで、以下では、(2)の場合を中心に見ていきたい。

さて、文の構造を図で示す方法には、さまざまなものがある。以下に、中国語の構造の図解に見られるものを、いくつか挙げてみる。ここでは、「世之学者動以杜詩為難解。」（「世の学^{でや}ぶ者動もすれば杜詩を以て難解と為す。」）という文を例に、図解の方法を示す（文構造の解釈は、佐藤・濱口 2017: 1702 による⁽³³⁾）。図解は、いずれも筆者による。各語の機能や品詞の表示は省略する）。

(A)



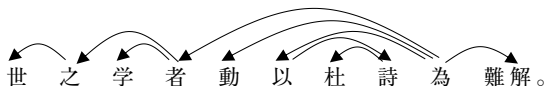
(||の左は「主語」, 右は「述語」, |の右は「賓語」[⑩補語], 左斜線は「形容性附加語」[⑩連体修飾語], 右斜線は「副詞性附加語」[⑩連用修飾語] (⑩は日本語の用語を表す。以下同じ))

(B)

(世) 之 (学) 者 || [動] [以 (杜) 詩] 為 難解。

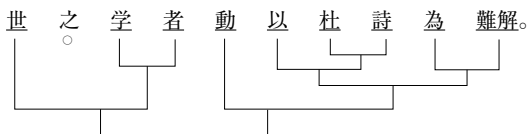
(は「主語」, は「謂語」[⑩述語動詞], ~は「賓語」[⑩補語], ()は「定語」[⑩連体修飾語], []は「状語」[⑩連用修飾語])

(C)



(主要語を示す縦の矢印線, 各語における品詞のラベル (略称) は省略)

(D)



(語や句の間における, 「偏正 [⑩修飾語-被修飾語] 関係」, 「主謂 [⑩主語-述語] 関係」, 「動賓 [⑩述語動詞-補語] 関係」などの表示は省略。「虚詞」[⑩助字の類] は, 「線外」に分けて, 下に○を付けて示す (張 1984: 245))

(A)は, 黎錦熙の「図解法」(黎 1930: 29 (初版 1924))に従ったものである。これは, 英文法の教材でよく使われる「diagram」(Reed and Kellogg 1909: 21 (初版 1877))を応用している⁽³⁴⁾。

(B)は、(A)の「図解法」を発展させた「符号法」と呼ばれるものである（鳥井 2005: 674）。これは、文を成分（「句子成分」）に分けて分析する、「句子成分分析法」（あるいは、「中心詞分析法」, 「多分法」など）と呼ばれる分析法において、よく使われる（張 1984: 239, 黄・寥 2011: 81-82（初版 1979））⁽³⁵⁾。このやり方は、原文上に、符号をそのまま書き入れられるという利点をもつ（鳥井 2005: 669）。この図解は、黄・寥（2011: 6）に従った。

(C)は、「主要語」と「修飾語」との依存関係を中心に文を分析する、「依存文法」に基づく図解である。これは、日本語文法論（学校文法）における文節間の係り受け関係の表示に似た方法であるが、この文法論の図解では、「→」を、日本語の「係り受け」の表示とは逆に、「主要語→修飾語」という方向に用いている。この図解は、児玉（1987: 272）, Hudson（1998: 94）に従った。

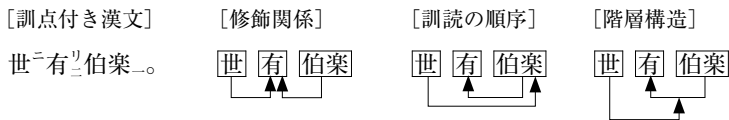
(D)は、文を、構成素（語・句・文）が階層構造をなしていると見て分析する、句構造分析による図解である。これは、中国語学では、「二分法」（丁ほか 1961: 17）, 「直接組成成分分析法」[④直接構成素分析]（黄・寥 2011: 55）, 「層次分析」（朱 1985: 61）などと呼ばれる⁽³⁶⁾。この図解は、「古漢語」（古典中国語）の概論書である、張（1978: 122-130）に従った⁽³⁷⁾。なお、「層次分析」による図解には、このほかに、次のように、「^{わく}框」を積み重ねる「框式図解」もよく使われる（黄・寥 2011: 6 に従う）。

世 之 学 者 動 以 杜 詩 為 難 解			
主 語		謂 語	
定 語	中 心 語	状 語	中 心 語
	定 語 中 心 語	状 語	中 心 語
		動 語 賓 語	動 語 賓 語
		定 語 中 心 語	

（「謂語」[④述語], 「定語」[④連体修飾語], 「中心語」[④被修飾語], 「状語」[④連用修飾語], 「動語」[④述語動詞], 「賓語」[④補語]）

以上、4種の文構造の図解方法を挙げたが、これらは必ずしも見てわかりやすいものとはいえないであろう。漢文の学習のために漢文の構造を示すことを考える場合、見てわかりやすい図解であることが重要となる。また、訓読の順序を示すことも必要となる。そこで、ここでは、わかりやすさという観点から、国語の文法学習で使われる、文節の間の係り受けの示し方にならって、語と語との修飾関係を矢印線で示す方法を考えたい⁽³⁸⁾。ただし、語と語との関係を示すだけでは、(修飾関係を示す矢印線は、本来読む順序を示すものではないため) 訓読する順序がわかりにくく⁽³⁹⁾、また、構造をとらえきれない(たとえば、構造的なあいまい文(後述)などにおける、構造や意味の違いが示せない)⁽⁴⁰⁾ ため、句構造(階層構造)分析の方法を取り入れたい。

たとえば、「世有伯楽。」(「世に伯楽有り。」)では、下に示すように、修飾関係を示す矢印線と、訓読の順序を示す矢印線とは異なるものとなるが、これを階層構造で示せば、両者を統一的に表すことができる(これは、逆にいえば、修飾関係と訓読の順序とを考えることで、階層構造が導き出せるということになる)。

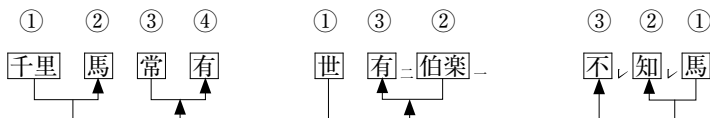


以下、文の構造と訓読の順序とを示す図解方法として、語や句の間の関係を、矢印線で階層的に示すという方法を試みたい。

矢印線による訓読の順序は、以下のとおりである(先にあるものほど優先される)。

- ・ 矢印線に従って、始点の字を先に読み、終点の字を後に読む。
- ・ より前に始点がある矢印線の字を先に読む。

・より内側に始点がある矢印線の字を先に読む。
いくつか例を挙げてみる。



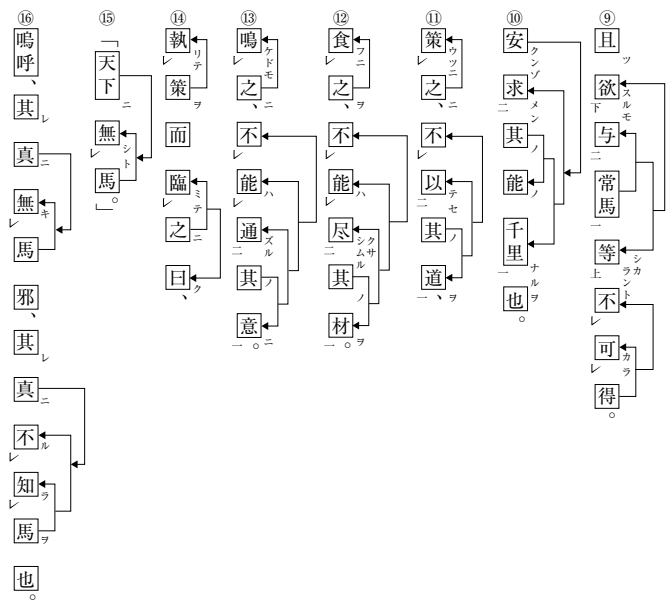
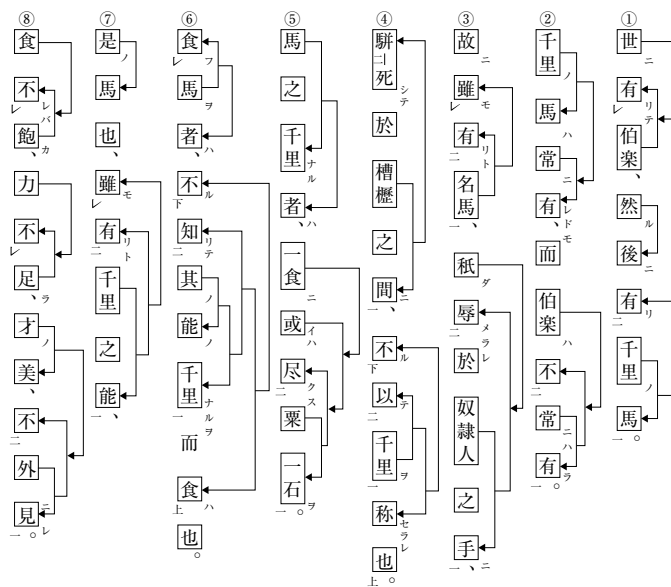
この方法を用いて、「国語総合」の教科書によく載せられている、韓愈の『雜説』（『唐宋八大家文読本』）の本文について、文の構造と訓読の順序とを示す図解を試みる（本文は、『精選国語総合』三省堂 p.344-p.345 による。文構造の解釈は、主に同書の訓読により、佐藤・濱口 2017 を参考にする。本文を縦書きにして、矢印線を右側に付す）。

ここでは、図解を簡潔にするために、原則として、虚詞（助字の類）⁽⁴¹⁾については（先に挙げた(D)の図解にならい）、矢印線を付けない。また、従属節と主節（等位節を含む）、（一部の）主題と述部の間などでは、矢印線を省く（これらは、日本語と中国語とで、語順が変わらない⁽⁴²⁾）。ただし、訓読上、必要と思われる箇所には付ける（矢印線の方法は、訓読に合わせておく）。

この図解を見ると、たとえば、次のようなことがうかがえる。

(1)①「世有伯樂，然後有千里馬。」と②「千里馬常有，而伯樂不常有。」とで、「有」と「伯樂」との語順、「有」と「千里馬」との語順が逆になっている。

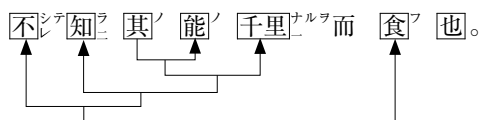
「有」は、いわゆる「返読文字」であり、本来下から上へ返って読むはずのものであるが、②ではそうっていない。これは、①で出た「伯樂」と「千里馬」とが、②では主題（topic）となって語頭に出てきたためだと思われる。このような主題化は、日本語でもよく起こる。たとえば、「(ア)太郎は『新字源』を持っている。(イ)ほかに、『新漢語林』を持ってい



る。(ウ)『新字源』は、いつも持っている。(エ)しかし、『新漢語林』は、いつもは持っていない。」という文章において、(ア)の『『新字源』を』と(イ)の『『新漢語林』を』とは目的語である（「…を」の形で表れている）が、(ウ)の『『新字源』は』と(エ)の『『新漢語林』は』は、主題となっている（「…は」の形で文頭に出てきている）。①と②は、これと同じような現象と考えられる。

(2)⑥「食馬者，不知其能千里而食也。」が、構造的に最も複雑な文となっている。

この文は、「不…而…」という文型（句形）をとっており、「不」がどこまでかかるかによって、解釈に「ゆれ」が生じる（2通りの意味に解釈できる（天野 1999: 293））、構造的なあいまい文である。上では、「不」が「知其能千里而食」全体にかかる（「其の能の千里なるを知りて食^{やしな}はざるなり。」と読み、その意味は「その馬の能力が千里も走れることを承知していて、それで養っているのではない。」（塚田 2014: 108）となる）と解釈して図解したが⁽⁴³⁾、「不」が「知其能千里」にだけかかる（「其の能の千里なるを知らずして食ふなり。」と読み、その意味は「その能力が千里も走ることを知らないで飼育している」（鎌田ほか 2013: 258）となる）と解釈することも可能である。その場合は、次のように図解される。



構造の図解は、このようなあいまい文の分析にも有効である。

(3)最後の文、⑩「嗚呼，其真無馬邪，其真不知馬也。」が、虚詞で始まり、虚詞で終わる文になっている。

この文は、（冒頭の「嗚呼」を除いて）前半の「其真無馬邪」と、後半

の「其真不知馬也」とに分けられるが、両者ともに、句頭と句末の虚詞が呼応して（「其…邪（也）」）、実詞の部分（「真無馬」, 「真不知馬」）を囲むという構造をとっている。これは、詠嘆・疑問の1つのパターンである（多久・瀬戸口 1998: 264）。同様の構造は、反語文である、⑩「安求其能千里也。」にも見られる（「安…也」の呼応）。

5. おわりに

本稿では、漢文学習のための、漢文の構造の図解方法について、考えてみた。4節に示したものは、一つの試みであり、必ずしもわかりやすいもの（または、役に立つもの）になっていないかもしれない。しかし、このように、文の構造を考えて図解を試みることは、日本語と漢文の構造の違いについて理解を深め、漢文を解釈する力を養うとともに、日本語を見つめ直すことにもつながるであろう。また、このようなやり方は、ほかの言語の学習にも応用できるのではないかと考える。

《注》

- (1) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成30年7月）の「言語文化」（「国語総合」（古典）に代わる共通必修履修科目）には、ここに挙げたような記述は見られない。
- (2) 〈生徒質問紙調査 国語総合〉質問2（14）「漢文は好きだ。」に対する「回答状況」は、「全体」の「人数」29,759人中、「そう思う」8.9%, 「どちらかといえばそう思う」15.9%, 「どちらかといえばそう思わない」20.9%, 「そう思わない」50.3%, となっている（国立政策研究所教育課程研究センター 2007: 137）。
- (3) ①首都圏および中国地方にある大学でのアンケート（2014年6月～2015年7月）では、「あなたは漢文が好きですか」に対する回答は、97人中、「ずっと好き」10%, 「昔は嫌いだった」6%, 「ずっと嫌い」34%, 「昔は好きだった」2%, 「どちらでもない」47%, となっている（藤本 2016: 81）。
②武蔵野大学「漢文学」でのアンケート（2016年9月）では、「漢文」に

対する印象についての回答は、調査人数 101 人中、「とても好き」3%,「どちらかと言えば好き」35%,「どちらかと言えば嫌い」37%,「とても嫌い」5%,「どちらでもない」20%, となっている（林 2017: 50）。③千葉大学「中国古典学講義」でのアンケート（2017 年度）では、「漢文は好きか嫌いか。」に対する回答は、「好き 41 / 嫌い 17 / 普通 1」となっている（荒井 2018: 23）。なお、門脇（2005: 336）によれば、「『漢文』教育で知られる大学の中国学関係の学科に自ら志望し入学した学生でも、その大多数は中学・高校でほとんど、あるいは全く『漢文』を勉強していない。」とのことである。ちなみに、いわゆる「ゆとり」教育の世代（平成 10 [1998] 年告示の『高等学校学習指導要領』による教育を受けた世代）は、2003 年度高校入学（2005 年度高校卒業）～2012 年度高校入学（2014 年度高校卒業）である。

- (4) 注(2)の調査結果について、加藤(2014: 149)は、「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。」と述べている。注(3)の①については、「漢文が好きではない者は、漢文を学習する理由が分からない、あるいは受験のためのやむを得ないという消極的な学習姿勢であり、概して漢文に対して負または消極的な感想を持っている。」と分析されている（藤本 2016: 84）。注(3)の②については、「漢文嫌いの傾向にある学生のほとんどが、漢文句形等の文法学習が嫌だと答えている。これは単に難しいということではなく、自由記述にあるように、訓点や漢文句形を覚えても白文が読めるわけではないということも要因となっている。」と分析されている（林 2017: 53）。注(3)の③については、「『嫌い』の理由の第一は『文法的なこと』である。」「文法（読み方）が分からない→内容が分からない→嫌い、という過程を経ているであろうことも注意しなければならない。」と分析されている（荒井 2018: 24）。
- (5) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）の「言語文化」にも、ほぼ同様の記述がある（文部科学省 2018b: 118）。
- (6) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）の「言語文化」には、「明治初期に西洋からもたらされた新しい概念を漢語で表現したことは、近世以前に行われてきた中国の文化の受容が、近代以降の西洋の新しい概念を自然に取り込むことに役立った例と考えることができる。」とある（文部科学省 2018b: 118）。
- (7) 宮（2017）を載せる『日本語学』36-7（2017 年 7 月号）では、「漢文をいかに教えるか」という特集が組まれている。その各論考において、漢文

を学ぶ理由や意味について触れられているが、これは、漢文を学ぶのにモチベーションがいかに重要かを物語るものであろう。

- (8) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）の「古典 A」では、「古典としての漢文とは、我が国の古典として享受されてきた漢文を指し、日本人がつくった漢文すなわち日本漢文も含んでいる。」（文部科学省 2010: 60）としている。
- (9) 長澤（1984: 343（初出 1950））では、「（一）漢民族によって作られた文語体の文」，「（二）他民族が^{「マア」}右を模倣して作った文」，「（三）日本語を混じた、漢文のみで書かれた文」となっている。長澤規矩也は、漢文教育の「国語科」への位置づけをめぐる「議論において中心的な役割を果たした」（富安 2016: 21）という。
- (10) ほかに、漢文に「書き下し文」を含める考え（江連 1984: 5）もある。
- (11) 訓読についても、近年、単なる「技術論」ではなく、「私たち自身の内なる『古典』意識のありようや古典と現代との接続、中国（他者）との距離感そのものに深く結びついた、文化理解や文化形成に直接関わる『方法』として再考されるべき問題」として、また、「単なる『日本独自の技法』という視点を超えて、東アジア漢文世界がどのように歴史的に構成されていったかということ、その実相から比較的、相対的に明らかにする普遍的な議論」としてとらえる「『訓読』論」が盛んになってきている（中村 2008: 4,11）。
- (12) 沖森（2013: 59）では、「和化漢文における仮名の交用」なども扱われている。
- (13) 荻生徂徠は、『訳文筌蹄初編』（1715 刊）の「題言十則」の第六則で「予嘗^テ為^ニ蒙生^ノ定^ム学問^ノ之法^ヲ。先為^シ崎陽^ノ之学^ヲ。教^ニ以^テ俗語^ヲ。誦^{スルニ}以^テ華音^ヲ。訳^{スルニ}以^テ此^ノ方^ノ俚語^ヲ。絶^{シテ}不^レ作^ニ和訓廻環^ノ之説^ヲ。」と述べている。
- (14) 重野（1939: 349（初出 1879））は、「音読の便と訳読の不便」を挙げ、訳読を用いる「変則」に代わる、音読を用いる「正則一科」を設けることを主張する。
- (15) 青木（1970: 341（初出 1921））は、「何れにしても直下音読は目下の急務だ。現今支那学専門家の大多数が、無意識の間に直下黙読を行ひつゝあるは吾々の経験から推測出来る。併しともすれば、視線が転倒したがる。更に一步を進めて之を音読に及ぼし、目も口も頭も転倒しないやうに習慣を付けたら、読解力が大いに増進するに違ひ無い。」と述べている。なお、門脇（2005: 337）は、「青木正児が『漢文直読の勧め』を書いて、明治以降、

最初に『訓読』に反対した」としている。

- (16) 倉石（1941: 235）は、漢文の「顛倒よみ」を批判して、「日本語になほした訓読で、一番味の好いところを棄て、塩鮭をかぢつてすます」と述べている。なお、「訓読塩鮭論」は、松浦（2003: 323）の呼び方である。
- (17) 長澤（1984: 348）は、「漢文といえば訓読ということが一条件となるものであり、又、私は音読から始める支那学の研究法にも賛成しない。」と述べ、宇野（1969: 13）は、「漢詩漢文」について、「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。」と述べている。
- (18) 松浦（2003: 337）は、続けて、「みずからの教育・研究の立場や目的が『日本における古典学』を主とするものであるか、『中国古典学』自体を主とするものであるかを正確に把握し、前者であれば『訓読』を中心として『音読』を補助的に援用し、後者であれば『音読』を中心として『訓読』を補助的に活用する、という相補的な対応が肝要になるわけである。」「『日本における古典学』の重要部分であるからこそ、中学・高校の国語科の『古典』の一環として『訓読漢文』は不可欠であり、大学でも、日本の知識人にとって不可欠な古典教育の一環として、『訓読漢文』が重視されるわけである。」と述べている。
- (19) たとえば、高橋（1972: 363-364）は、「漢語からの置き換えの少ない、漢語をそのまま用いた訓読による翻訳文は、原文と翻訳文との関係があいまいなものになる可能性がある。それに加えて、翻訳文には訳者としての特徴もなければ、また文体としての特徴も出しにくく、詩であれ文であれ、すべて同じ調子になってしまう。その結果は、訓読はもともと不完全な翻訳であって、それは文を便宜的に読んだにすぎず、真の翻訳は読者の脳裡にあるというようなことになりかねない。」と述べ、また、大竹（1972: 371）は、「訓読という翻訳が文語文によって行なわれるため、文語文読解力の低下している最近の生徒はその訓読文だけでは大まかにも意味をつかみ得ない。」と述べている。
- (20) これは、鈴木直治の議論によっている。鈴木（1975: 375-376）は、「訓読は、なるべく簡潔に原文を読み、かつ、原文の通りに暗誦することができやすいように読むように発達して来たものであって、原文の意味をよく訳出することを主眼としていたものではない。」と述べている。
- (21) 安岡（2018c: 33）は、「言語処理」の観点から、「訓読を、返り点と送り仮名に分けたならば、VO型からOV型への変換を返り点が担い、孤立語

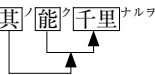
- から膠着語への変換を送り仮名が担っている、と考えることもできるだろう。」と述べている。
- (22) 『高等学校学習指導要領』（平成 30 年 3 月）の「言語文化」にも、同様の記述がある（文部科学省 2018a: 31）。
- (23) 一方で、「学習指導要領は学習のねらいとして、日本における漢文受容の歴史を踏まえ、『漢文訓読の文体が、現代においても国語による文章表現の骨格の一つとなっている』ことを国語科で漢文を扱う理由としてあげながら、実際には、白文に訓点を施したものをテキストとして扱い、結局『訓読のきまり』が中心となるような授業をおこなうことを現場に指導している。」（加藤 2014: 151）とする批判もある。
- (24) 渡辺（2005: 57-60）には、『春秋左氏伝』の「食指動く」を教材にした、「教授者が訓読の注意点・許容範囲等を示す」授業例が挙げられている。
- (25) 「ゆれ」の統一に関しては、1912 年に文部省から、「漢文教授ニ関スル調査報告」として、「句読法」、「返点法」、「添仮名法」が出されている（『官報』8620 号（明治 45 年 3 月 29 日））。
- (26) 多いものでは、小川・西田（1957: 7）が 14 に分類している。
- (27) この 5 分類は、藤堂（1962: 54-55）の「漢語の熟語」の「基本構造」（(一)主語述語関係、(二)修飾関係、(三)並列関係、(四)補足関係、(五)認定関係）に基づくようである。ただし、藤堂（1962: 55）の「認定関係」は、「不良」や「可視」などの「否定や可否の認定」であり、「多雨」のようなものは「補足関係」に入れられるようである（なお、藤堂 1979: 139 では、「複合語」を、これとは異なる 10 種の構造に分類している）。(五)は、（同様に、熟語の構造を 5 つに分類している）他の参考書類で、「訓読上の特殊な要素を含むもの」（田部井ほか 1990: 180）、「特殊な文字を含むもの」（江連 1994: 26）、「付属語を伴う熟語」（山本 2002: 22）などとされるものに近い。
- (28) 現代中国語学では、「合成詞」（㊦合成語（㊦は日本語の用語を表す））の「構造類型」に「認定関係」に当たるようなものは設けられておらず（北京大学中文系 2004: 197-198）、「不…」などは「偏正」（㊦「修飾語-被修飾語」）の構造とされる（朱 1982: 32-33）。「不」は、否定副詞で、文中での機能は「状語」（㊦連用修飾語）であるが（朱 1982: 200, 192）、本稿の図解においては、Radford（1997: 232）の英語における「not」の扱い（統語構造に否定句（NEGP）を設け、「not」をその主要部（head）とする）にならい、「不」を「主要語」として扱い、「述語→否定語」のように、矢印線を付けることにする。
- (29) この関係は言語に一般的に見られるものであり、「主要語」と「修飾語」

との関係（「依存関係」）を中心に（諸言語の）文を分析する文法論（依存文法など）においては、この両者は、「支配部（régissant）／従属部（subordonné）」（テニエール 2007: 4（原著 1959）、小泉 2007: 111）、「主要素（governor）／従要素（dependent）」（仁田 1980: 17）、「head（主要語）／modifier（修飾語）」（Hudson 1984: 93、児玉 1987: 174）、「parent／dependent」（Hudson 2010: 147）などと呼ばれる。なお、「依存関係」は、生成文法（句構造文法）の X バー理論などにも取り入れられている（Hudson 1984: 93）。また、現代中国語学では、両者は、「中心詞／附加部分」（胡 1979: 249）、「中心語／修飾語」（黄・寥 2011: 5）などと呼ばれている。

- (30) 日本語は、「主要部後置」（左枝分かれ、逆行構造）の言語で、OV 言語の語順類型（目的語＞動詞、副詞語句＞動詞、後置詞をもつ、など）の語順をとる。英語は、基本的には「主要部前置」（右枝分かれ、順行構造）の言語で、VO 言語の語順類型（動詞＞目的語、動詞＞副詞語句、前置詞をもつ、など）の語順をとる（久野 1973: 3-6、橋本 1978: 37、児玉 1987: 248、井上 2002: 83）。中国語は、古くは「順行構造」の言語であったが、「逆行構造」の言語に推移・変化してきている（橋本 1978: 45-48、Li and Thompson 1989: 26）。これについて、井上（2002: 85）は、「主要部前置と主要部後置が混在することは時に不都合をもたらします。」（構造的にわかりにくくなりやすい）と述べている（「漢文の語順は英語と似て」いと言われるが（古田島 2009: 12）、現代中国語ほどではないにしても、漢文にも、日本語的な「主要部後置」の語順が多く見られる）。なお、湯（1992: 302-303）は、生成文法の理論（投射原理、格文法）による分析で、現代中国語について、深層構造（深層格）で主要部後置、表層構造（表層格）で主要部前置としている。
- (31) 白文を読むのに多くの情報が必要となる点について、古典中国語（漢文）テキストのコンピュータ処理をめざす安岡ほか（2018b: 323-324, 2018a: 1-2）は、「白文（単なる漢字の列）のままではどうにもならず、テキストを自然言語解析する必要」があり、そのためには、まず「単語を認識」し、「形態素解析」を行う必要があり、これには「品詞」などの情報が必要になると述べている。安岡ほか（2018b: 324）は、「日本語と漢文をつなぐ『構造』の一種である訓読に注目し、返り点を『品詞』に反映させることを考えた。」という。また、安岡（2018c）では、「コンピュータによる返り点の自動付与」を試みている。
- (32) 松井光彦編著（2008）『実戦演習 基礎 漢文』（桐原書店）p.6-p.7。出典は『唐詩紀事』。

- (33) この文の出典は『野鴻詩的』で、訳は「世間の学問を修めようとする人はどうかすると杜甫の詩を難解であると考える。」である（佐藤・濱口 2017: 1702）。
- (34) 安岡ほか（2018a: 6）によると、「Reed-Kellogg 文法構造図」は、「現在も、アメリカの初等教育において幅広く用いられている。」という。日本の英語教材では、原仙作・中原道喜（1999（初版 1933））『英文標準問題精講新装 5 訂版』（旺文社）に、これにならったと思われる「文の解剖」の図が使われている。
- (35) 黄・寥（2011: 81）によれば、文の成分を「加線法符号」で表す方法は、『暫擬漢語教學語法系統』（1956）が早くに採用したようである。漢和辞典では、『全訳 漢辞海 第四版』の「漢文読解の基礎」に、これに似た「括弧や符号」が用いられている（佐藤・濱口 2017: 2697）。
- (36) 句構造分析（直接構成素分析や、生成文法による句構造分析など）には、語順が厳格で語形変化の乏しい英語を母語とする研究者の影響が大きい（Mel'čuk 1988: 4）とされるが、その点で、同様の文法的特徴をもつ中国語の分析には適当であるのかもしれない。
- (37) 王ほか（1979: 26）では、(A)式の図解法を(D)式に発展させるやり方で、「古漢語」の分析を行っている。
- (38) 漢文の構造の分析に日本語分析のやり方を用いることについては、「国文法（特に橋本文法）において文節や文の成分を考察する文論を、漢字をもとどおりに並べた形の漢文に適用するのは、無理なことである。それは、膠着語としての日本語と、孤立語としての中国語との性質から考えて、自明のことである。しかし、ひとたび訓読漢文が書き下し文に改められたときには、橋本文法式の文脈解剖も、時枝文法の入れ子型方式の文構造の考察も、そのまま適用できる」（武田 1969: 76）という見方などもあるが、今日の言語学（統語論）においては、((A)~(D)の図解に見られるように）同じ分析方法を諸言語に用いることは一般的であろう。
- (39) ただし、「依存関係」（修飾関係）を「dependency lines」（矢印線）で図解する、依存文法（(C)の図解参照）では、世界の諸言語の語順には、「修飾語をできるだけ主要語に隣接させる傾向」が見られ、「言語普遍的」な「修飾語隣接の原則」（Adjacency principle）があるとしている（兄玉 1987: 175, Hudson 1984: 98-99）。この「原則」では、（原則として）矢印線の交差を禁じている（Hudson 1984: 99）。これは、漢文訓読の返り点の用法において、「返り点どうしの交錯関係 [一二点と上下点の交錯など]」が不可である（古田島 2009: 67）ことと符合する。これは、漢文訓読おける「『な

るべく原文の語順を変えずに読む』という原理」（古田島 2009: 25）が「修飾語隣接の原則」にかなっているということなのかもしれない。また、これは、古田島（2017a:102）の「復文の手続き」の「語順の組み立て方」における、「修飾語と被修飾語は直接に結びつき、原則として両者のあいだの距離は0」とする「修被直結原則」にも符合するものである（なお、この「修飾語と被修飾語」には、「主語-述語」や「動詞-目的語」などは含まれない）。

- (40) 「訓読の返り点は、漢文の統語構造でなく、係り受け関係によって（ほぼ）記述可能」（安岡 2018c: 33）とされるが、返り点の付け方だけでなく、文の構造まで視野に入れる場合、階層構造を考える必要が出てくるであろう。これは、また、学校文法における、「文の組み立てを文節関係として捉える」か、「文の成分」によって捉えるか（伊坂 2013: 92-93）という問題などとも関連する。
- (41) 本稿では、佐藤・濱口（2017: 1693）に従い、「前置詞」、「接続詞」、「助詞」（構造助詞、語気助詞）、「感嘆詞」を、「虚詞」としておく。このほかに、「語気副詞」（例：「蓋」、「豈」）や、「連接副詞」（例：「則」、「乃」）などを、「虚詞」に入れるという考えもある（張 1978: 113-115）。なお、現代中国語を対象とする、朱（1982: 40）や北京大学中文系（2004: 281）では、「副詞」を「虚詞」に入れ、「感嘆詞」を「虚詞」から外している。
- (42) 従属節（従節）と主節については、「漢文では従節が前に主節が後にくることが多い。」とされる（佐藤・濱口 2017: 1717）。主題（topic）が文頭に来るのは、言語に一般的な現象である（寺澤芳雄編『英語学要語辞典』研究社 2002: 674-675）。なお、現代中国語学では、一般に、主題を「主語」とする（北京大学中文系 2004: 308）。現代中国語の（類型的な）語順については、Li and Thompson（1989: 24）を参照。
- (43) 星川（1956: 225）などでは、「能」を「よく」（「できる」の意味）と読んでいる（この「能」は、「助動詞」であるが（佐藤・濱口 2017: 1698, 古田島 2017a: 147-148）、漢文訓読では、副詞のように「よく」と読まれる）。「能」を「よく」と読めば、構造の図解は、となる。

参考文献

- 青木正児（1970）「漢文直読論」『青木正児全集 2』春秋社（初出 1921）
 天野成之（1999）『漢文基本語辞典』大修館書店
 荒井礼（2018）「中・高における教育・教材を含む包括的な漢文教育の問題：大

- 学教育における漢文教育の現場から」『千葉大学教育学部研究紀要』66-2
千葉大学教育学部
- 安藤信廣（2005）「漢文訓読の意味」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
- 伊坂淳一（2013）「文の成分」中山緑朗・飯田晴巳監修『品詞別 学校文法講座 第一巻 品詞総論』明治書院
- 井上優，町田健編（2002）『日本語文法のしくみ』（シリーズ・日本語のしくみを探る 1）研究社
- 宇野精一（1969）「日本の古典かシナの古典か（“漢文”の二重国籍性を突く）」『月刊文法』昭和44年10月号 明治書院
- 江連隆（1984）『漢文教育の理論と実践』大修館書店
- 江連隆，前野直彬監修（1994）『チャート式シリーズ 基礎からの漢文 三訂版』数研出版
- 大竹修一（1972）「訓読法の再検討」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店
- 太田亨（2014）「国語における漢語・漢文の位置付け：高校の漢文授業導入期について」『日本語学』33-8 明治書院
- 小川環樹・西田太一郎（1957）『漢文入門』岩波書店
- 沖森卓也編（2013）『漢文資料を読む』朝倉書店
- 加藤敏（2005）「読むための訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
- 加藤美紀（2014）「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」『共立国際研究』31 共立女子大学国際学部
- 門脇廣文（2005）「学界展望（文学）（二〇〇四年一月～一〇月）」『日本中国学会報』57 日本中国学会
- 門脇廣文（2006）「学界展望（文学）（二〇〇五年一月～一〇月）」『日本中国学会報』58 日本中国学会
- 鎌田正・江連隆・青木五郎（2013）『シグマベスト 理解しやすい漢文 新課程版』文英堂
- 上手裕子（2010）「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」『金城学院大学論集社会科学編』7-1 金城学院大学
- 金文京（2010）『漢文と東アジア：訓読の文化圏』岩波書店
- 久野暲（1973）『日本文法研究』大修館書店
- 倉石武四郎（1941）『支那語教育の理論と実際』岩波書店
- 小泉保（2007）『日本語の格と文型：結合価理論にもとづく新提案』大修館書店

- 国立政策研究所教育課程研究センター（2007）『平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査 ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果』（国立政策研究所のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
- 古田島洋介（1994）「漢文の黄昏（減びゆく漢文教育：再生への提言）」小堀桂一郎編『東西の思想闘争』（叢書比較文学比較文化 4）中央公論社
- 古田島洋介（2009）『これならわかる返り点：入門から応用まで』新典社
- 古田島洋介（2017a）『これならわかる復文の要領：漢文学習の裏技』新典社
- 古田島洋介（2017b）「漢文訓読は解釈・翻訳なのか？：『論語』学而「有朋自遠方来」の訓読再考」中西進編『東アジアの知：文化研究の軌跡と展望：東アジア比較文化国際会議日本支部創立二十周年記念論集』新典社
- 児玉徳美（1987）『依存文法の研究』研究社出版
- 坂口三樹（2005）「日本語への認識を開く漢文訓読」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
- 佐藤進・濱口富士雄編、戸川芳郎監修（2017）「漢文読解の基礎」『全訳 漢辞海 第四版』三省堂（初版 2000）
- 重野安繹（1939）「漢学宜く正則一科を設け少年秀才を選び清国に留学せしむべき論説」薩藩史研究会編集『重野博士史学論文集 下巻』雄山閣（初出 1879）
- 鈴木直治（1975）『中国語と漢文：訓読の原則と漢語の特徴』（中国語研究学習双書 12）光生館
- 高橋均（1972）「訓読の問題点」鎌田正編『漢文教育の理論と指導』大修館書店
- 多久弘一・瀬戸口武夫（1998）『漢文解釈辞典 新版』国書刊行会（初版 1980）
- 武田孝（1969）「訓読の語法も文語文法として整理せよ：中立は国語教育上許されない」『月刊文法』昭和 44 年 10 月号 明治書院
- 田部井文雄・江連隆・菅野礼行・土屋泰男（1990）『社会人のための 漢詩漢文小百科』大修館書店
- 塚田勝郎（2005）「漢文離れと訓読の「ゆれ」」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店
- 塚田勝郎（2014）『新人教師のための漢文指導入門講座』大修館書店
- 土屋聡（2017）「漢文の構造分析における小学校教科書の意義：思考力を養う漢文教育のために」『岡山大学国語研究』31 岡山大学教育学部国語研究会
- ルシアン・テニエール、小泉保監訳（2007）『構造統語論要説』研究社（原著 1959）
- 藤堂明保（1962）『漢文入門』學燈社
- 藤堂明保（1979）『中国語概論』大修館書店

- 陶徳民（2008）「近代における「漢文直読」論の由緒と行方：重野・青木・倉石をめぐる思想状況」中村春作ほか編『「訓読」論：東アジア漢文世界と日本語』勉誠出版
- 富安慎吾（2016）「漢文教育の歴史」浜本純逸監修，富安慎吾編『ことばの授業づくりハンドブック 中学校・高等学校 漢文の学習指導：実践史をふまえて』溪水社
- 鳥井克之（2005）『中国語教学文法概論』関西大学出版部
- 長澤規矩也（1984）「国語学習中の漢文学習指導」『地誌研究・漢文教育』（長澤規矩也著作集 第八巻）汲古書院（初出 1950）
- 中村春作（2008）「なぜ、いま「訓読」論か」中村春作ほか編『「訓読」論：東アジア漢文世界と日本語』勉誠出版
- 仁田義雄（1980）『語彙論の統語論』明治書院
- 橋本萬太郎（1978）『言語類型地理論』弘文堂
- 林教子（2017）「日中共通漢文教材の分析とその可能性：高大接続へのワンストップ」『武蔵野大学日本文学研究所紀要』4 武蔵野大学文学部日本文学研究所
- 吹野安（1995）『基礎漢文問題精講 改訂版』旺文社
- 藤本陽子（2016）「漢文と漢字に対する意識の相関関係および漢字学習ストラテジー」『早稲田教育評論』30-1 早稲田大学教育総合研究所
- 星川清孝（1956）『古文真宝選新解』明治書院
- 松浦友久（2003）「『訓読古典学』と『音読古典学』：その意義と相補性について」『中国詩文の言語学：対句・声調・教学』（松浦友久著作選Ⅰ）研文出版（初出 1997）
- 宮地裕・甲斐睦朗監修（2017）『日本語学』36-7（2017年7月号）明治書院
- 宮利政（2017）「高等学校において漢文を学ぶことの意味：現場から見た「今」と「これから」」『日本語学』36-7 明治書院
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』（平成 21 年 3 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
- 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 22 年 6 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
- 文部科学省（2018a）『高等学校学習指導要領』（平成 30 年 3 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
- 文部科学省（2018b）『高等学校学習指導要領解説 国語編』（平成 30 年 7 月）（文部科学省のウェブサイトで閲覧（2019 年 6 月））
- 文部省（1951）『昭和二十六年（一九五一年）改訂版 中学校・高等学校 学習指

導要領 国語科編（試案）』（「国立政策研究所 学習指導要領データベース」で閲覧（2019年6月））

安岡孝一・ウィッテルン クリスティアン・守岡知彦・池田巧・山崎直樹・二階堂善弘・鈴木慎吾・師茂樹（2018a）「古典中国語 Universal Dependencies への挑戦」『情報処理学会研究報告：人文科学とコンピュータ（CH）』2018-CH-116 20情報処理学会

安岡孝一・ウィッテルン クリスティアン・守岡知彦・池田巧・山崎直樹・二階堂善弘・鈴木慎吾・師茂樹（2018b）「古典中国語（漢文）の形態素解析とその応用」『情報処理学会論文誌』59(2)情報処理学会

安岡孝一（2018c）「漢文の依存文法解析と返り点の関係について」『日本漢字学会 第1回研究大会予稿集』日本漢字学会

山本哲夫（2002）『古典漢文の基礎 改訂版』洛陽社

渡辺雅之（2005）「訓読の「ゆれ」を利用した授業の一展開」田部井文雄編『漢文教育の諸相：研究と教育の視座から』大修館書店

【英語の文献】

Hudson, Richard. 1984. *Word Grammar*. Oxford, England: B. Blackwell

Hudson, Richard. 1998. *English grammar*. London; New York: Routledge

Hudson, Richard. 2010. *An introduction to Word Grammar*. Cambridge; New York; Tokyo: Cambridge University Press

Li, Charles N. and Thompson, Sandra A. 1989. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. 1st paperback ed. Berkeley: University of California Press (First published 1981)

Mel'čuk, Igor A. 1988. *Dependency syntax: theory and practice*. Albany: State University of New York Press

Radford, Andrew 1997. *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press

Reed, Alonzo and Kellogg, Brainerd. 1909. *Higher lessons in English: a work on English grammar and composition, in which the science of the language is made tributary to the art of expression* (Large type). New York: Clark & Maynard (First published 1877)

【中国語の文献】

王筑民・劉奕超・呉邦才編著（1979）『古漢語語法基礎知識』貴州人民出版社

黄伯荣・廖序東主編（2011）『現代漢語 增訂五版』高等教育出版社（初版 1979）

胡裕樹主編（1979）『現代漢語』商務印書館香港分館

朱德熙（1982）『語法講義』商務印書館

- 朱德熙 (1985)『語法答問』商務印書館
- 張靜主編 (1984)『新編現代漢語教學自修手冊』上海教育出版社
- 丁聲樹·呂叔湘·李榮·孫德宣·管燮初·傅婧·黃盛璋·陳治文 (1961)『現代漢語語法講話』商務印書館
- 張世祿 (1978)『古代漢語』上海教育出版社
- 湯廷池 (1992)「原則參數語法·對比分析與機器翻譯」『漢語詞法句法 四集』台灣學生書局
- 北京大學中文系現代漢語教研室編 (2004)『現代漢語 重排本』北京：商務印書館 (初版 1993)
- 黎錦熙 (1930)『新著國語文法 六版』商務印書館 (初版 1924)

(原稿受付 2019 年 6 月 27 日)