OUKA
Osaka University Knowledge Archive

Title	日本漢語教科書形式與内容變遷的啟示（一） ：以其江戸明治時期漢文背景的變化為中心
Author(s)	王, 周明
Citation	言語文化研究. 2022, 48, p. 21-37
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/87084
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

日本漢語教科書形式與内容變遷的啟示（一）[1)]

―以其江戸明治時期漢文背景的變化為中心

王　　周　明

日本における中国語教科書の形式・内容の変遷について（一）

―江戸明治時代における漢文的背景の変化を中心として―

日本における中国語教育の発展は近世以降のことだが，それより遙かに以前から続いてきた伝統的な漢文文化より多大な影響を受けた。本研究は，漢学が再興された江戸時代に発足した中国語教育に着目して，その教科書の形式・内容の変遷を江戸明治時代の漢文背景と結びつけて考察してみた。そこで，江戸から明治にわたって，中国語教科書に含まれる漢文的要素は編著者の漢文教育歴・素養の表れでもあり，近代学校制度下の漢文教育が変化しつつあった明治中後期でも暫くの間はこのような傾向が残っていることを明らかにした。また，江戸時代の唐話教科書を二種類に分ける基準は，先行研究では唐通事家系対非唐通事家系，直接的接触対間接的接触という二つだが，非漢文的背景対漢文的背景を新たに加えることを提言したい。

【關鍵詞】江戸明治時期　漢語教科書　漢文背景

1．前言

古今中外的外語教育中，各種教科書所起到的重要作用不言而喻。更有不少教科書在發揮其有助於外語習得的本職功能的同時，编著者為了回應某一時期社会形勢的需求，有意無意間雜糅進了對象語言自身以外的諸多因素，從而使得這些教科書兼具了跨文化理解的鏡子功能。例如已有一定數量的教科書在先行研究中就被注意到或者分析過它們是如何將語言教學和文化傳播結合起來的。

本研究旨在對日本江戸明治時期漢語教科書中漢文背景[2)]進行考察，嘗試著去解读教科書形式及内容變遷的跨文化理解方面的啟示。

1）本文為日本學術振興會科學研究費・基盤研究（B）“異文化理解における外国語教科書の役割―中国語・ロシア語・朝鮮語を対象として―”（課題編號：19H01282）研究成果的一部分。感謝匿名審稿人的寶貴意見，尚存問題概由作者負責。

2）本文考察明清江戸時期的漢語教科書編著背景中是否包括漢文這一要素，是以使用了漢文背景這一説法。

2．漢語與漢文

對日本的漢語教科書展開討論之前，我們首先需要明確一點：在日本，雖然都是關於語言學習，但是由於不同的歷史傳承關係，漢語教育和漢文教育是兩個完全不同的概念。前者按照現今慣例亦可稱之為中文教育，是一種外語教育，現代日本社會上更普遍的是稱之為“中國語教育”，大約可追溯至江戶初期開始的唐通事世襲教習。後者歷史更為悠久，是有關源於中國古典——後來一般被稱為文言文的書面語體文章的教育；尤其在江戶時期幕府推崇儒學的背景之下，漢文更是成為了通過漢籍學習中國古典思想文化、學寫漢詩文的漢學的基本；迄今為止仍然是日本國語教育中的一環。而在要求學習掌握的技能方面，相對於漢語學習所包括的聽說讀寫四技能，而漢文學習只有讀寫兩技能，沒有聽說兩技能；如果非要說有聽說兩技能的話，那也是基於日本獨特訓讀式的聽說，而不再是像漢語學習那種對於漢字文章原生態的聽說了。

日本的漢語教育史有別於世界上其他國家地區的漢語教育史的特殊性，相當程度上也正是由於其背景裡存在著漢字一直以來都是日語的有機組成部分以及長期保留了漢文傳統這些事實。不過，即使如此，目前為止的漢語教育史相關研究卻鮮少碰觸其中與漢文之間的關係。

2.1. 日本的“中國語”和“漢語”

“漢語”和漢文連接著中國和日本，但意義卻大不相同。對中國和日本而言，“漢語”是一個同形異義詞；漢文，其實體源於中國古典而中國卻素来無此名稱，日本則通過繼承和模仿擴充後保留了下來。

對日本社會略有了解的人都知道，普通話的“漢語”，現今日本一般稱之為“中國語”，而且是比較正式的說法；隨意一些的，例如年輕的日本大學生中流行著英日混合而成的“チャイ語”這一叫法。由於日本歷史上跟漢語的接觸實際上是始於各種中國古典文獻，即以書面文章為起始，是以很早就形成了“漢文”這一概念和說法。而日語裡的“漢語”的意思也跟普通話的“漢語”大相徑庭，指的是使用漢字來表達的詞語（區別於不使用漢字的“和語”），完全沒有指示某種語言的用法。

由於日語裡的“漢語”和“漢文”都與“中國語”有關卻另有所指，那麼“中國語”這一說法本身是什麼時候出現的呢？實際上直至二戰結束為止，日本的漢語教科書裡都鮮少出現過“中國語”的字眼，目前我們注意到的最早在書名中用了“中國語”的日本漢語教科書是1940年的≪中国語教本 構文篇≫（陳文彬・香坂順一［共著］，樋口書房）。

2.2. 江戶時期的漢學教育[3)]

日本早先仰慕中華文化，是以有條件的識字階層積極熱情地學習漢文；只不過原本這麼做的

3）根據江戶時期的學問特色，此處嚴格意義上應該說成漢學教育而不是漢文教育，漢文教育包含其中。

主要目的並不是為了促進日中彼此交流，而是為了提高學習者自身的修養，因此在語言學習四技能中，漢文學習者只傾力於其中的閱讀和寫作環節，而與聽說的實踐環節完全脫鉤。

關於江戶時期的漢學教育方法，西岡智史 2015：pp.108–109對前田勉《江戸の読書会 —— 会読の思想》（平凡社選書 2012年）和石川謙『学校の発達』（岩崎書店 1951年）的相關討論介紹如下[4]：

> 前田勉 2012指出，素讀・講釋・會讀是近世藩校・私塾的漢學學習・讀書方法。一般認為，素讀就是“大約 7、8 歲開始讀書的初級階段，漢文的意思內容一概不予解釋，僅是高聲誦讀文字，以背誦為目標”的學習。講釋就是“老師當著學生的面逐章逐節地講解經書給學生聽的一種集體口授課”。會讀是擁有相當於結束了素讀階段的學力的上級水平者“會集一處，以指定的經典・章句為中心互相提問並展開激烈討論，是一種集體研究的共同學習方式”。所使用的教材，一般認為素讀・講釋傾向於使用四書五經，輪讀（會讀）傾向於以《春秋左氏傳》等歷史書籍為中心。這種學習方法在漢學私塾和自由民權結社持續至明治10年代，學制下的“小學教則”裡仍然可以看到“輪讀”、“講習會讀”之類的說法。

不可否認，素讀→講釋→會讀是一個循序漸進的過程。不過，素讀被荻生徂徠指出是當時漢文學習最大的問題所在，也就是他最為詬病的訓讀，荻生徂徠還稱之為“和訓迴環之讀”。即並非按照原來漢字的排列順序一個文字一個文字地用日語發音照本宣科地讀出聲音來，而是在誦讀前先解讀，解讀後才誦讀。解讀時需要進行轉換成日語語序，添加原文所沒有的助詞，對無法對應的原文助詞忽略不計等等的操作，於是最後誦讀出來的就變成了上述操作完成後的訓讀文，也就體會不到原滋原味的漢字原文了。

因為訓讀有規可循，解讀並非真正理解漢文的意思，所以需要再通過老師用時人能懂的日語加以講釋才能理解漢文的意思，理解了意思之後才能提得出問題、討論得起來。講釋算是漢文學習所需要的方法，會讀卻可能超過漢文學習自身所能包容的範圍而涉及到語言以外的其他範疇了。

另外，這段介紹文字還值得一提的是，雖然只是一筆帶過，它在開始部分正面提到了江戶時期開展漢文教育的方式是通過藩校和私塾教育，並間接回答了為什麼當時接受漢文教育的主體只是少數一部分人的一個主要原因。不過遺憾的是沒有涉及漢文教育的另一個重要環節寫作的問題；漢文寫作需要在一定理解的基礎上才能進行，按照素讀→講釋→會讀各階段的循序漸進的情

4）此處為筆者譯。原文的日文如下：前田勉（2012）は，近世藩校・私塾における漢学の学習・読書の方法として，素読・講釈・会読を指摘している。素読とは「読書の初級段階として，七，八歳ごろから始め，漢文の意味内容を解釈せずに，ただ声をあげて，文字のみを読み習い，暗誦することをめざした」学習であり，講釈は「先生が生徒たちの前で，経書の一章，あるいは一節ずつを講解して聴かせる，口頭で行われた一斉授業」，会読は素読を終了した同程度の学力をもつ上級者が「一室に集って，所定の経典の，所定の章句を中心として，互いに問題を持ち出したり，意見を闘わせたりして，集団研究をする共同学習の方式」であったといわれる。そこで用いられるテキストは，素読・講釈は四書五経，輪講（会読）では『春秋左氏伝』などの「歴史書が中心となる傾向」があったといわれており，この学習方法は漢学塾や自由民権結社において明治10年代まで続き，また「学制」下の「小学教則」においても「輪講」「講義会読」という文言が見出せるという。

況，我們估計在講釋之後的可能性較大。

3．江戸時期的漢語教科書與其漢文背景

如上所述，漢文教育在明治學校教育中的待遇可謂一波幾折，與江戸時期大相徑庭。儘管如此，之所以認為漢文對漢語教育史產生了一定影響，理由之一就是我們發現似乎無關於學校教育，江戸明治時期漢語教科書的幾位重要編著者都擁有漢文學習的經歷，而他們的漢文功底又往往會以某種方式在各自編著的漢語教科書中體現出來。

3.1. 唐話以及唐話課本的分化

江戸時期的漢語不同於其他時期，有個別名通稱 —— 唐話，即唐人的口語之意，因此這一時期的漢語教科書又被稱為唐話課本。而討論唐話和唐話課本，首先離不開唐通事和他們的語言。雖然跟唐通事有關的歷史研究可以追溯至石崎又造 1940 年的《近世日本に於ける支那俗語文学史》（弘文堂），但是有關唐話和唐話課本的研究卻是近二十多年來才真正的從深度和廣度都有了相當大的進展，其中尤其突出的是木津祐子和奥村佳代子兩位學者的研究。她們的先行研究的關注點有所不同，但成果中不約而同地又都透露出了同樣一種信息 —— 書本成立的某些特徵正是與其有無漢文背景相關。

根據木津祐子（以下：木津）和奥村佳代子（以下：奥村）的研究成果，雖然彼此設立的區分標準尚不完全統一，但是在唐話課本根據其大方向上的性質特點不同區分為兩個不同種類這一點上基本上已達成共識 —— 唐通事的家傳唐話課本類和岡島冠山的唐話課本類。

繼木津 2000a 和 2000b 在區分狹義範圍的唐通事和廣義範圍的唐通事的基礎之上將目光投向與狹義唐通事直接相關的《唐通事心得》後，奥村先後在 2003a 提出了唐話資料具有兩面性 —— 對内的唐話和對外的唐話；2007 又提出了狹義的唐通事和廣義的唐通事試圖區分兩類不同的唐話，卻被另一位學者岩本真理曲解成了狹義的唐話和廣義的唐話，留下遺憾；於是在 2018 再次換從江戸時代的日本人接觸當時的漢語的兩種模式 —— 直接接觸和間接接觸來區分兩類不同的唐話[5]。儘管切換了考察的角度，可是將唐話課本作為區分唐話直接依據的語料這一點卻是始終不變的。

3.2. 唐通事的唐話課本與崎陽之學

鑒於有關唐通事的歷史文化，包括語言及其傳承的先行研究已經相當豐富，本文不再贅述；此處只概述其中跟本次討論主題相關的已有定論的一部分，例如，唐通事最初是指江戸鎖國政策下應運而生的日本唯一對外開放港口 —— 長崎地方上專門為日中貿易活動提供翻譯服務的的這

5）原文的日文，2003a 為“内の唐話，外の唐話”，2007 為“狭義の唐通事，広義の唐通事”，岩本真理的曲解為“狭義の唐話，広義の唐話”，2018 為“直接的接触，間接的接触”。

批人員，又稱長崎唐通事。首批唐通事為定住在長崎及其周邊地區並歸化了的中國商人或者亡命華人，奉命作為當地公務人員承擔與日中貿易活動相關的翻譯業務；此職務後由其子孫世襲擔任。唐通事將自己所講的漢語稱作唐話，既是承自故土祖先的語言也是職業謀生必須的語言。而世襲制度也決定了唐通事為了保住自家的看家本領唐話不落旁處，漢語課本基本上手抄，完全不標註讀音和釋義，以確保漢語技能通過直接的傳授方式主要由直系唐人子弟傳承下去。

3.2.1. 唐通事唐話課本類的特點

正因為上述情形，流傳到今日的這一類由唐通事撰寫的唐話課本，基本上都是無名作者的手抄本，流通範圍不廣，某種意義上帶上了家傳性質。根據木津 2017和 2020，這一類唐話課本，除了〈二字話〉、〈三字話〉等零碎的詞彙集之外，目前已發現的有以下10種：

唐通事心得　長短拾話唐話　譯家必備　瓊浦佳話四卷　小孩児
養児子　官話纂　鬧裡鬧　請客人　三折肱

關於這一類唐話課本[6]的形式內容特點，木津 2017是這麼分析的，引用原文（pp.177–178）如下：

> 這些書都用極為通俗的“官話”撰寫。行文上幾乎沒有特別的修辭或典故，內容也都迫近與長崎的日常生活，所以可即刻應用到唐通事的職務以及守家規矩上。值得注意的是，長崎唐通事撰述這些身邊的處事教訓時，積極採用中國話本小說的框架，也就是說，按照「定場詩・入話・正話・收場詩」這樣的結構，過節還用「話説」「閒話少説」「説話的」「要知端的，且聽下回分解」等説書人的一套老調，結果是外表體例上很接近話本小說。如：
>
> ……
>
> 長崎通事的著作卻沒有文言成分，正片都用非常通俗的語言來撰述。不過，其語言已經超出白話的規格之外，按照十七世紀中文著作的標準來説，是絕不能看作文學語言的。外表是沿襲説書人框架的白話小說，灌入的語言是極為通順的口語 —— 即官話。加之，他們的撰述語言裡還包含著反映某種中國方言的特點 —— 似乎接近於江淮官話或江浙吳語地區人講的官話，語言的通俗性和口語性也因此而加強。如：
>
> ……
>
> 長崎唐通事的著作，藉的是話本小說的框架，用的是非常口語的官話文，題材是長崎史實（實際發生過的犯案、政策變革、通事執掌細節等），講的是對長崎人迫切有用的職業倫理、處世訓。

換言之，唐通事所撰寫的唐話課本反映的確實是活生生的極具實用性的漢語，但是例如對待

6）木津 2017的分析對象實際上是從《唐通事心得》到《請客人》這 9 種，因為當時《三折肱》尚未被列入。筆者判斷木津 2017的分析亦可適用於《三折肱》，是以併入。

白話小説，只知藉用其框架形式而對其中“多用文言典故、文學修辭，引用的詩詞中也有相當高雅的作品”[7] 的語言本事毫無關心。體現於其中的追求學以致用超過重視情操修養，對職掌的責任功利逐漸蓋過了對祖先（語言）的尊崇忠誠的這種態度，註定了唐通事和他們撰寫的唐話課本在唐通事時代只能長期據守在距離漢文頗為遙遠的圈子裡。

另外，雖然唐通事具有很強的唐話意識，但是他們並無意在自己撰寫的唐話課本的書名上宣傳強調這一點。這一事實呼應前面提到的手抄本形式，間接反映了這些唐話課本因遵循唐通事世襲傳統而附帶上的家傳保守性質。

3.2.2. 唐通事的唐話學—崎陽之學

唐通事的唐話學因荻生徂徠提出的崎陽之學而受到了關注。荻生徂徠在《譯文筌蹄・題言》第五則裡是這麼説明崎陽之學的：

> 教以俗語、誦以華音、譯以此方俚語、絕不作和訓迴環之讀、始以零細者、二字三字爲句、後使讀成書者。

換言之，荻生徂徠説明的就是唐通事教習唐話的方法。武藤長平 1926〈鎭西の支那語學研究〉對這一方法的順序做了更詳細介紹[8]：

> 唐通事漢語學習的一般順序如下。首先為了學習發音，用唐音讀《三字經》《大學》《論語》《孟子》《詩經》等；然後學習語學的初步，即恭喜、多謝、請坐等二字短語，背住好得緊、不曉得、喫茶去等三字短語後，再學習四個字以上的長短話，教科書是《譯詞長短話》五册；接下來，從《譯家必備》四册《養兒子》一册《三折肱》一册《醫家摘要》一册《二才子》二册《瓊浦佳話》四册等由唐通事編輯的寫本畢業後，跟隨老師學習來自中國的書籍《今古奇觀》《三國志》《水滸傳》《西廂記》等，再進一步自學《福惠全書》《資治新書》《紅樓夢》《金瓶梅》，疑難之處請教老師。

這一學習順序大約可以解讀成以下五個階段：第一階段專門學習發音，第二階段背誦常用短語短句，第三階段學習唐通事的家傳唐話課本，第四階段接觸當時中國本土通俗流行的似以白話為主的中國古典文學作品，第五階段提高有關中國政治經濟和文學社會方面的修養[9]。

7）木津 2017：p177

8）此處為筆者譯。原文的日文如下（轉引自木津 2016）：唐通事は最初發音を學ぶ爲に『三字經』『大學』『論語』『孟子』『詩經』等を唐音で讀み，次に語學の初步卽ち恭喜，多謝，請坐どの短き二字を習ひ，好得緊，不曉得，吃茶去などの三字話を諳んじて更に四字以上の長短話を學ぶ，その教科書が『譯詞長短話』五册である，それから『譯家必備』四册『養兒子』一册『三折肱』一册『醫家摘要』一册『二才子』二册『瓊浦佳話』四册など唐通事編輯にかゝる寫本を卒業すると此に唐本『今古奇觀』『三國志』『水滸傳』『西廂記』などを師に就きて學び進んで『福惠全書』『資治新書』『紅樓夢』『金瓶梅』などを自習し難解の處を師に質すといふのが普通の順序である。（武藤長平 1926：pp.51–52（『西南文運史論』岡書院））

9）《福惠全書》和《資治新書》均為中國清代記録地方官在任地執政心得的代表書籍，可以從中了解到當地的行政實情。《紅樓夢》和《金瓶梅》除了其文學價值，更被公認為可以從中了解到當時社會的真實衆生相。

由此可見，唐通事極為重視發音學習，四書五經也是挑選便於唐音學習的一部分，止於借以學音而不求甚解；唐音基礎過關後，通過誦讀逐步記牢背好交際時常用的二字短語、三字短語和四字以上的長短話；對於唐話課本的學習，是對於唐話本身的進一步學習的同時，更似一種包含了語言要領、處世情理、職業操守等關乎唐通事身家前途的職業教育。階段一到三類似於唐話基本功訓練，是無論如何都需要達標的，達了標才算畢業，才有資格成為唐通事。關於階段四、五，“江戶幕府的國策和長崎的民情不允許他們保持自己做為華人的主體性”[10] 的大環境實際上加速了唐通事的本土化，階段四和五顯然超出了唐通事的職責範圍和高度，實現起來相當困難，至多只能算作職責以外的興趣或者理想、目標吧。

3.3. 岡島冠山的唐話課本與其漢文背景

江戶時期的漢語教科書的編著刊行不像明治時期那麼發達，本身數量也不多，因此除去帶有唐通事家傳性質的一類，另一類唐話課本[11]的代表就當推岡島冠山的幾部著作了。岡島冠山編著的唐話課本主要有以下 7 種：

唐話纂要（初版 1716 年（享保元年）、再版 1718 年（享保 3 年））

唐音和解（1716 年（享保元年））

經學字海便覽（1725 年（享保 10 年））

唐譯便覽（1726 年（享保 11 年））

唐語便用（初版 1726 年（享保 11 年）、再版 1735 年（享保 20 年））

唐音雅俗語類（1726 年（享保 11 年））

唐音學庸（1927 年（享保 12 年））

3.3.1. 岡島冠山唐話課本類的特點

岡島冠山唐話課本類跟唐通事唐話課本類比起來，主要有以下三點不同：

一、除了《經學字海便覽》，其他 6 種的書名都冠以“唐”字，根據具體用途目的的不同分別用了“唐話／唐譯／唐語／唐音”。這些唐話課本面向一般學習者公開發行的同時，即便是書名也標榜唐話，這種意識強烈外露的做法更是與唐通事的唐話課本傳統的保守低調不同。

二、除了《經學字海便覽》和《唐音學庸》與經學有關之外，以《唐話纂要》為代表的其他 5 種雖然在“二～七字話”“長短話”等詞語短句、日常對話等具體收錄內容方面有出入，但是所授內容均多為口語，涵蓋面較廣，遵從實用性原則，由淺入深，由易到難，逐字在右側用片假名注音並四角標調，逐詞逐句在下方片假名釋義這幾點上是一致的。這種考慮到學習者需要循序漸

10）木津 2017：p185

11）編著者和刊年均不詳的唐話課本《漢語跬步》是一個例外。六角恆廣 1994 根據它既無註音也不釋義的形式特點，以及明治時期的漢語學所設立不久就被使用的記錄，推測它是將唐通事時代已有的課本加上該書名而來，所以傾向於把《漢語跬步》歸類為唐通事的唐話課本。而李無為等 2015 認為《漢語跬步》不再是手抄本而是一個刊本，對於方言詞及二字、三字、四字以上語句的收錄形式也更接近岡島冠山的《唐話纂要》一類，所以主張是這一類的延續。因為目前尚無定論，此次暫不予討論。

進的做法在唐通事的唐話課本裡根本不存在。所以《唐話纂要》作為岡島冠山唐話課本系列中的第一本，被譽為日本現存最早的真正意義上的漢語教科書。而《唐語便用》的卷四～六在收録日常對話時採取一問一答的形式，並按照會話場景劃分成諸如以下“初相見説話、諸般賀人説話、與僧家相會説話”等66組會話的做法也得到後世學者的很高評價。

【初相見説話】

久聞大名、常自欽仰、今日天假良緣、得拜尊顔、不勝欣躍之至。

答：多承錯愛感謝不盡、但小弟下流之輩、不識禮數、未必能無衝撞、請恕請恕。

【諸般賀人説話】

今朝仁兄尊降令節、辱蒙寵招、即來奉賀、果然添壽無窮、恭喜恭喜。

答：小弟碌碌浮生、又值賤降、愈加慚愧、昨日蒙賜厚儀、不勝感謝。今朝祇獻一杯寡酒、反勞尊駕、得罪得罪。

【與僧家相會説話】

這幾日有事、久不來奉拜、未知法體如意麼？

答：貧衲一向好，居士也萬福、恭喜恭喜。

三、收録的“二～七字話”“長短話”等詞語短句、日常對話中，時時出現文言要素，顯見是受到了漢文的影響。與其視為以語言技能的傳授為目的，不如説是通過傳授自己的唐話知識帶動一般學習者去間接地認識唐話。參見下文3.3.2.的詳述。

3.3.2. 岡島冠山的簡歷及荻生徂徠的漢學影響

岡島冠山編著的唐話課本的上述特點跟他的工作・學習・交友經歷有很大關係，所以這些經歷先簡單地來回顧一下[12]。岡島冠山（1674～1728年（延寶2～享保13年））出身長崎，1489年（元祿2年）[13] 15歲開始一邊擔任唐通事，一邊在師從國思靖（別名上野玄貞）學習唐話，儘管語學能力非凡，卻因為其非唐人後代的身份受阻於唐通事世襲陋習而始終只能是個低等級通事；1701年（元祿14年）為生活所迫辭去通事工作後，正式轉學朱子學並進入仕途；大約 1708年開始與荻生徂徠有親交，在荻生徂徠主持的專門學習唐話的講習會“譯社”裡擔任講師；著作裡除了唐話課本，還有包括了日譯白話小説《水滸傳》在内的幾部翻譯作品。岡島冠山為唐話普及和研究做出了重大貢獻，被稱為江戶中期的漢學家・儒學家。

關於岡島冠山是如何習得唐話的問題，除了前面提到的私塾式學習以外，由於他無法像唐通事世家子弟那樣家傳學習唐話，我們推測他的唐話有相當部分是在跟唐人一脈的唐通事一起執行職務時，或者通過跟來自不同地方的中國人直接接觸學習來的。而幼時和擔任唐通事期間都沒有任何關於岡島冠山學習漢文的記録，所以他很可能是在轉學朱子學並和荻生徂徠有了親交之後才

12）這裡關於岡島冠山經歷的記述，主要參考了木津 2000a，奥村 2018，高橋強・耿蘭 2019，《日本大百科全書》和《朝日日本歷史人物事典》等。

13）一説 1692年（元祿5年）。

開始真正接觸到漢文的，這種半路出家卻成就不小的情形在其前後倒不多見。

荻生徂徠除了被稱為江戸中期著名的漢學家・儒學家，還是古文辭学派之祖。如果説岡島冠山和荻生徂徠的唐話觀比較一致是相互影響的結果的話，那麼前者受到後者的影響至少有以下兩點：

一、崎陽之學在相當程度上影響了岡島冠山的唐話課本編著意識。

岡島冠山也是荻生徂徠的唐話老師之一，但是根據奥村 2018：p68、pp.77-78 的兩處有關論述[14]，荻生徂徠並非將漢語作為實用的語言來學習，而是作為學問來學習，而被帶著這種意識來學習的唐話就是反映在了《唐話纂要》和《唐語便用》裡的唐話。在以荻生徂徠為中心結成的譯社，漢語學習並不是為了自由會話，其最終目的是為了讀懂書籍。於是，例如《唐話纂要》作為譯社漢語教授和學習的成果之一來問世，其間被有効利用的並不只是岡島冠山的唐話實際運用能力，還有他對唐話的理解認識能力。

換言之，荻生徂徠又反過來用崎陽之學影響了岡島冠山的唐話課本編著意識。例如《唐話纂要》的構成就體現了對崎陽之學提倡的讀書程序的呼應：卷一到卷三是從“二字話”開始，逐步增加字數直到“六字話”“常言”，逐字表音逐詞釋義，並且日語翻譯時使用的也不是古文而是當代口語。岡島冠山當時正有朱子學背景，大概是考慮到當時日本的漢文知識水平不足以正確理解《朱子語類》中俗語的意思，就編著了《經學字海便覽》專門輯録《朱子語類》中有關四書五經的難解之俗語詞部分進行譯註。之所以這麼做，正如奥村 2018：p68 所指出的，為的就是讓那些即使沒能直接接觸到中國人和漢語的日本人，也能通過該課本間接接觸到唐話，從而獲得唐話的相關知識。

二、岡島冠山在他所編著唐話課本中積極回應荻生徂徠的古文辭觀。

作為漢學古文辭學派之祖，荻生徂徠欲打破日本傳統訓讀做法而一面主張對漢文直讀和譯之以日語口語，一面又對與崎陽之學有關的“今文／俗語／此方語”相對於“簡而文”的“古辭／雅言／中國語”存在著“冗而俚”的毛病[15]表示了極大不滿。“於是致力於通過默讀來熟習古文辭，然後在自己的筆下重生，試圖將古文辭與古代的語言一體化[16]”。

受此影響，岡島冠山就在《唐話纂要》卷三、卷四的“常言”部分收録了不少帶有較強訓誡議理色彩的對仗形式箴言警句，既有分別出自《周易・系辭》和《文選・答客難》的“德微而位尊、智小而謀大／水至清則無魚、人至察則無徒”，也有出自《明心寶鑒》的“遠非道之人、戒過度之酒／骨肉貧者莫疏、他人富者莫厚”，顯然與唐通事的唐話課本裡傳授的“迫切有用的職業倫

14）這兩處的原文日文如下：荻生徂徠が中心となって結成した訳社での中国語学習も，中国語で自在に会話することを目指したのではなく，書物を読み解くことを最終的な目的とした。『唐話纂要』は，訳社での中国語教授と学習のひとつの成果で有り，…生身の中国人や中国語と関係のなかった日本人であっても，本書を通じて唐話とはどのようなものであるかを知ることが出来るようになった（奥村 2018：p68）。荻生徂徠は中国語を実用の言葉として学んだのではなく，学問として学んだ。こうした意識のもとで学ばされた唐話が，『唐話纂要』の唐話であり，『唐話便用』の唐話である。そこには岡島冠山の唐話の運用能力だけでなく，唐話に対する認識も生かされたのであった（奥村 2018：pp.77-78）。

15）《譯文筌蹄・題言》第十則：且古辭而文、今文冗而俚。雅言亦而文、俗語亦冗而俚。中國語而文、此方語冗而俚。

16）此處為筆者譯。原文的日文如下：荻生徂徠は「古文辞」を黙読により習熟し，それを「自らの手指から」再生することによって，古言と一体化しようとした。（木津 2017：p149）

理、處世訓”性質不同，更似繼承了助人修身養性的漢文一脈。而最後的兩個唐話課本，《唐音雅俗語類》和《唐音學庸》，與漢文的距離更是大大縮短了。前者 5 卷中的頭兩卷“雅語類”和“長短雅語類”收録的是不折不扣的文言文語體的語句，例如“隆世／自守天常／願安承教／予自少時聽長老持論多矣。”等，並且長短雅語類大多摘自《淮南子》篇目，如〈原道訓〉的“純白不粹、神德不全／欲害之心亡於中、則餓虎可尾也”、〈主術訓〉的“萬民愁苦、生業不修矣／茅茨不剪、采椽不斷、大路不畫”等等，不一而足。此外，卷四卷五收録的口語對話中還有不少内容涉及到了中國歷史文化和明朝法律知識，顯然超過了一般口語的實用範疇。而《唐音學庸》更是直接對四書中的《大學》和《中庸》句讀並以片假名及四角標調法標註時音，將傳統漢文和唐話語音的學習糅合並行。這些實踐無一不體現了岡島冠山對荻生徂徠古文辭觀的積極回應。

3.4. 兩類唐話課本的發展後續

唐通事的唐話課本，雖然具有人為的世襲保守性，整個江戶時期都沒能在一般日本學習者當中普及開來。但是明治時期開放以後，唐通事這種職業的特殊性，終於還是讓唐通事及其唐話學、唐話課本在明治前期急需有豐富翻譯實踐經驗的老師來培養極為短缺的外交翻譯人才時，被認為值得直接利用借鑑，於是先後在外務省的漢語學所以及合併後的東京外國語學校的漢語學科發揮了重要作用，直至唐通事時代的南京官話被北京官話取代。下文4.2.1.和4.2.3.兩位明治漢語教育重要人物的漢語學習經歷的記述裡也有相關輔證。

與唐通事的唐話課本相比，岡島冠山的唐話課本雖然在江戶時期讓一般日本學習者可以從中獲得一定的唐話知識而廣受歡迎，卻畢竟無法缺乏真槍實彈的交流實踐來證明這些知識的實際功效，既從未得到過唐通事的青睞，也没記録證明譯社出過出色的唐話人才。因此，明治前期急需籌備培養實踐型外交翻譯人才時，這一類的唐話課本也能作為教材未入選。

4．明治時期的漢語教科書與其漢文背景

明治時期的漢語教科書與漢文的關係，根據編著者的漢文教育背景不同，情況也十分不同。由於時間上上承江戶的關係，如果編著者有過在藩學或私塾接受過漢文教育的經歷，那麼即使漢語教科書的形式内容改變了，保持一定漢文背景的情形跟江戶時期卻是一脈相承[17]。

4.1. 漢語教科書中的漢文要素

這一時期的漢語教科書與漢文保持著的關係，既有編著者在書本開頭的例言處説明書中語言使用的方針特點或者設計體例時就直接體現出來的，也有後世學者通過對書本的考察分析間接總結出來的。以下各舉一例來簡單地説明一下。

17）本論文暫不涉及明治時期由於漢文教育的地位伴隨著其他複雜的時代因素發生變化，漢文要素不再突出的這一類漢語教科書。

前者直接體現出來的情況，例如作為第一本由日本人編譯的北京官話教科書的《北京官話伊蘇普喻言》（1879年（明治12年）），譯者中田敬義本人不僅在例言部分關於書中語言混用實情以及非常用正字的使用理由做了說明，

・例言一之三：“在漢語中，有文話、官話、俗語等種類，有些許之差別，我們常應答辯論之時多使用官話，然而此書是以雜用為宗旨而便於東挪西借。”

・例言一之六：“如“鰛、枍、橿、樅、鷗、林檎”等，無法查考其通俗名詞，因此皆用正字，將來隨著所聽到的信息，可對其進行修改。”[18)]

而且還在為每則故事短綴四字作為小標題時常留下有意追求古典雅緻的痕跡，不可否認譯者有心期待這麼做能夠引發具有一定漢文知識的學習者的興趣和共鳴：諸如“狐紿山羊／眇鹿遭禍／金烏娶妻”等小標題裡的“紿／眇／金烏”都更有文言意味，當時一般的說法則是“欺騙／獨眼／太陽”。另外，特別是一些動植物名稱，故事裡用通俗易懂的通名或者俗名，而小標題裡則用一般只見於古典的頗有難度的古稱；例如故事裡的“山羊／江豬／錦雞／獅子／山葡萄／覆盆子／刺草（即刺薊）”在一些小標題裡則變成了“⿸麤⿰魚／鰒／鷄鸏／狻猊／萼／茥／薊”。可以想象如果學習者缺乏漢文知識，想要正確理解是相當困難的。

與上述正字、文言意味的字詞既無注音亦無釋義形成鮮明對比的是，中田敬義對出現在故事正文裡的63處包括俗音、有音不知字的情況處理得非常仔細，均在正文框外注音或釋義或注音兼注釋[19)]。可見即使是類似情況，關係到文言或古稱的，中田敬義遵從的是漢文的那一套，似乎抱著對漢字的讀音不甚重視，意思則通過故事正文琢磨確認這樣一種態度。因此我們認為以上例言的說明和文言古稱者兩點都在一定程度上反映出了《北京官話伊蘇普喻言》的漢文背景。

後者間接總結出來的情況，借用李無未等 2015的一段分析評價。李無未等 2015在對宮島大八《官話篇》（1907年（明治40年）第三版）的基本情況做了介紹之後，最後特意針對其中出現大量諸如“議論之上”開篇所收録的“是書就信，倒不如沒書好”之類的總結生活經驗的單句、以及單句之下所收録的帶著標題“百折不回、朝聞夕死、明哲保身、三顧茅廬”等的典故和故事這些內容做出如下評價：“顯示出宮島大八扎實的中國古典文學功底[20)]”（p.63）。這是一本首版刊行於 1903年（明治36年）的明治中後期的漢語會話教科書，尚且能夠體現與漢文的密切關係，可見明治時期的一部分漢語教科書依然保持著導入一定漢文要素的做法。

18）此二處引用陳曉的中譯文（《伊蘇普喻言今古奇觀搜奇新篇》北京大學出版社 2018：p.11）。例言一之三原文的日文如下：支那語ニハ，文話，官話，俗話等ノ種類アリテ，稍々差別アリ，我儕ノ通常應荅辨論スルニ當テハ，多ク官話ヲ用フ，然レトモ，此書ノ如キハ，雜用シテ以テ借東挪西ニ便ス。
例言一之六原文的日文如下：鰛，枍，橿，樅，鷗，林檎等ノ如キハ，通俗ノ名詞ヲ查考スルニ由ナシ，故ニ正字ヲ用フ，猶ホ将來聽得ルニ隨ヒ，此ヲ改ム可シ。

19）根據王周明 2021，全部63處音義注釋中，單純注音的33處，注音并釋義的23處，單純釋義的 7 處。

20）漢文的原型來自中國古典，所以若無特別界定，不少中國學者基本上就劃歸中國古典文學的範疇來處理。李無未等 2015大概也持這種想法。因此可以認為這裡所提到的“中國古典文學功底”實際上指的就是本研究中考慮的漢文功底。

4.2. 漢語名師的漢語學習教授簡歷與漢文学習教授簡歷

另外，我們還可以借助六角恆廣 1999對中田敬義、廣部精和宮島大八這三位在當時頗具影響力的漢語名師生平經歷的介紹，發現以他們為代表的明治時期漢語教科書編著者的漢語學習經歷都在跟漢文學習相關這一點上極為相似。

4.2.1. 中田敬義[21]（1858～1943年（安政5～昭和18年））

中田敬義在接觸漢語前自幼在藩學校學習四書五經，並且少年時之所以能夠被選派到外務省漢語學所學習漢語，也是因為他的選拔考試是題目為“豐太閤征韓可否如何”漢文考題，而他答題優秀獲選，由此開啟了之後數年的漢語學習之路。而當時這種選拔可塑的漢語人才竟是通過對漢文能力的評判來實施的做法，也是能夠説明一些問題的。

中田在漢語學所學習期間，唐通事子弟佔了大部分，學習方式也一直都是唐通事時代的：唐通事出身的老師、唐通事時代的發音練習和發音教科書《三字經》、用《漢語跬步》記住二字、三字詞語的意思和漢字讀音、通過閱讀包括了《鬧裡鬧》在内的練習課本和閱讀課本積累讀解能力。兩年以後的 1873年（明治6年）漢語學所併入東京外國語學校後，學習内容和學習方式的變化體現在開始慢慢接觸到《今古奇觀》，寫作練習是將日本政府部門的佈告等譯成漢語和將上海的報紙《申報》裡的報道譯成日語；不過老師仍然是唐通事出身。三年以後的 1876年（明治9年）中田留學北京。學成之後雖然沒有在漢語教學的道路上繼續發展，但是在當時實屬難得的漢語經歷為他後來的仕途創造了十分有利的條件。

4.2.2. 廣部精[22]（1854～1909年（安政元～明治42年））

作為第一部由日本人編著的北京官話教科書《亞細亞言語集・支那官話部》（1879～1880年（明治12～13年））的著者，廣部精也是自幼進入私塾學習漢字和漢學，不過後來一邊工作一邊學習漢學，自覺進步不大而決心放棄。大約 1874年（明治7年）以後才熱心拜曾執教過東京外國語學校漢語會話的蘇州畫家為師學習漢語，不過並不是外國語學校那樣的系統學習；1876年（明治9年）設立私立學校日清社同時教授漢學和漢語。翌年讓中國老師教授漢語，自己僅教授漢學；《亞細亞言語集・支那官話部》第一卷刊行成功後，受邀開始為共同設立的漢語會和興亞會支那語學校教授漢語。

《亞細亞言語集・支那官話部》，由於主要是以威妥瑪《語言自邇集》出版為底本的編譯，所以自主性較小。廣部精的自主性主要體現在了兩點：一、將“德國翻譯官阿氏（Arenbt）”的《通俗歐洲述古新編》作為“歐洲奇談”收載，由此編成“六字話”118條、“歐洲奇話”26條和“常言”28條附於各卷正文上欄。二、基於吸收不同文化時的本土意識，刪除了威妥瑪式拼音標註，代之以岡島冠山唐話課本時使用的日語片假名注音和四角標調法。

21）參考六角恆廣 1999：pp.87-125

22）參考六角恆廣 1999：pp.49-86

4.2.3. 宮島大八[23]（1867～1943年（慶応3～昭和18年））

少年時代實際上是為了學習漢學才不得不開始一字一音地接觸當時清代的漢語的。進入東京外國語學校後的師資和課程安排跟中田敬義時大同小異：依然有唐通事出身的的老師、發音練習、短小語句的翻譯、口語小說的講讀、日本或中國的公文書的翻譯或寫作、中國老師的會話課；不同的是，漢語以外還有習字、算數、代數、修身、和漢文和體操課。

1887～1891年（明治20～24年）和 1892～1894年（明治25～27年）兩度留學中國。首次留學中國初期，熱心書法學習的同時，除了得到誦讀《史記》《漢書》以增長學問及提高文章能力、若有餘力應熟讀王安石文章和曾文正公文集、再有餘力應耗時十數年上溯學習韓愈、甚至魏晉以前的文章等建議；還有從經學開始培養學問的根基、為了廣泛了解歷史應熟讀《資治通鑒》、為了熟悉中國風俗禮儀應結合讀書和實地觀察等要求。這些屬於桐城派學問鑽研方法的建議和要求，以及前後六年的留學經歷影響了對宮島大八的一生。

學成後最初是在自家宅院開設私塾詠歸舍同時教授漢文和漢語，後來擴充更名為善鄰書院[24]專事教授漢語，使善鄰書院成長為日本漢語教學界的中樞，並完成多部影響頗大的漢語教科書，從前述的《官話篇》、《官話急就篇》（1904年（明治37年））到《急就篇》（1933年（昭和8年）、《官話急就篇》之改訂版，書名亦改。）、《急就篇総訳》（1934年（昭和9年）、《急就篇》的譯本），最終作為近代日本著名漢語教育家和書法家而歷史留名。

由此可見，即使到了明治中期，無論是教學理念還是教學實踐，漢語和漢文某種意義上相輔相成，時常不分家；而編著有漢語教科書並直接從事漢語教學的這些人自身也往往具備相當水平的漢文基礎；或者說由於由來已久的漢文觀念佔了先來後到之理，使得後起的漢語教育不得不對漢文產生了一定的依賴性。

5．餘論—明治時期的漢學教育和漢文學科地位的變化

根據辻本雅史 2013為《明治漢文教科書集成》所撰寫的推薦小文〈不二出版『明治漢文教科書集成』の刊行を喜ぶ〉，雖然漢文習得用課本的編撰自古以來並無間斷，但直至江戶時代為止，受益者最多只到村落領導階層，從未普及到大衆過。這種情形到了明治時期才被打破，伴隨著學校制度的產生，教育終於面向大衆開放；學校裡正式設置漢文學科，漢文學習才首次大衆化。於是漢文得以徹底的推廣普及，並非作為舊時代的遺物，而是作為教養知性參與構成了日本近代化啟動的母體[25]。這裡強調的是江戶時代和明治時期接受漢文教育的主體發生了很大變化，即從

23）參考六角恆廣 1999：pp.177-222

24）詠歸社設立於 1895年（明治28年），名稱出自《論語・先進》的“莫春者、春服既成、冠　者五六人、童子六七人、浴乎沂、風乎舞雩，咏而歸”。1989年（明治31年）由於學生人數迅速增加，另遷校舍，同時更名為出自《春秋左氏傳・隱公六年》的“親仁善鄰、國之寶也、君其許鄭”的善鄰書院。宮島大八頗為深厚的漢文情結由此亦可窺一斑。

25）此處討論並非停留在對辻本雅史 2013原文的翻譯，而是在辻本陳述的基礎上將其中抽象的“教育面向大衆開放”進一步具體提示為學校制度的產生。辻本的原文如下：古来，漢文習得用テキストは編まれ続けてきた。ただ近世まではせいぜい村落指導者層止まりで，大衆にまで広がることはなかった。明治近代は教育を大衆に開放し，漢文科が学校の教

少數特殊群體擴大到了一般民衆，是一種積極的肯定。

日本近代的學校制度始於1873年（明治6年）模仿法國制定了中央集權學制，1879年（明治12年）廢除學制，效仿美國放權地方設置學校並規定就學義務。日本的漢文教育情形也從此發生了根本性變化。關於漢文學習方式的變化，繼續引用西岡智史 2015：p109 的介紹和分析如下[26)]：

> 加藤 2013在前田 2012的基礎上描述了自己所理解的漢學教育的意義，認為它在於“我國的漢學，不似中國和朝鮮半島那樣於仕途或者經濟富裕掛鉤，是純粹地作為對東洋哲學的實踐和對學問的探究來展開的”。“是跟被利益誘導所左右的實用性學問無緣的，保持著以探究真理為宗旨之學問所應有的謙遜姿態的一種理想教育的真實體現”。但是前田 2012業已指出，包括會讀在内的漢學式的漢文學習方法在明治時期以後，伴隨著出人頭地主義的迅速抬頭而漸呈衰相。而素讀・講釋・會讀的衰退時期果真是在明治20年代以後的話，跟近代式的漢文教科書開始製作的時期倒是吻合的。

加藤國安 2013所描述的是漢學教育的意義，大概是江戶鎖國政策下曾經存在過的漢學復興繁榮時期的真實情況，但是隨著明治近代化腳步的加快，更多時候則是帶上了有一種理想境界的意味。所以才會有前田勉 2012指出的漢文學習方法、尤其是會讀這個提升方法的衰退。所以，辻本雅史 2013所揭示的推廣普及只是漢文教育看似積極的量的變化的一面，並不意味著漢文教育的質的進步。

其他方面，例如漢文（甚至也包括漢字）相對於日語而言究竟是何種存在的問題，尤其是在明治維新之後曾幾度讓多方有識之士各持己見、爭論不休。這一情況從漢文進入學校制度下中等教育所設國語科目時的名稱變遷亦可窺一斑，根據加藤国安 2017為《明治漢文教科書集成 補集Ⅰ》所撰寫的推薦小文〈漢文教科書史の全貌と，近代「知」の再構築の基本資料〉，明治時期的漢文學科先後出現過“讀書、作文、和漢文、國語及漢文、國語漢文”等科目名稱。這些科目名稱的變化就像一段縮影，折射出在當時的教育界，漢文相對於日本國語的定位是如何從模糊到清晰，並最終明確穩固下來的變化過程：

（1）將“讀書、作文”區別開來，分別表示漢文這一科目，一方面可以由此推測出當時對漢文學習的一般認識就是繼承傳統的做法，即只需要對漢文的閱讀和寫作進行學習。另一方面，“讀書、作文”的説法本身所指模糊，具有相當的廣泛性，完全可能解讀為泛指與國語有關的各種書籍閱讀、各種文章寫作，這就説明當時對於漢文與國語之間的關係的認識或者表述是模糊的，還處於一種摸索和嘗試的階段。根據木村淳 2019，1872年（明治5年）的學制中，漢文曾被踢出過

科となり，漢文学習が初めて大衆化した。漢文は旧時代の遺物などではなく，近代が始動する母体となった教養知である。

26）此處為筆者譯。原文的日文如下：この前田（2012）の研究を踏まえて，加藤（2013）は「わが国の漢学は，中国や朝鮮半島のように官僚への道や経済的富裕と結びつくことなく，純粋に東洋哲学の実践や学問の探究として行われた」「利益誘導による実学とは無縁の，真理探究を旨とした学問の謙虚な姿勢に，ある種の理想的教育の具現を筆者は看取する」と，漢学教育の意義を述べている。だが会読を始めとした漢学的な漢文学習方法は明治期以降，立身出世主義によって消滅の徴候を示し始めたことが，前田（2012）によってすでに指摘されている。素読・講釈・会読が衰退した時期を明治20年代以降であったとすると，それは近代的な漢文教科書が作られ始めた時期に一致している。

教學科目和指導內容，直至 1881年（明治14年）制定的中小學教則大綱中被恢復正名。相對於漢文作為小學高學年的“讀書科”就是出現在這時的〈小學校教則大綱〉裡，作為“和漢文科”則出現在了稍晚時候的〈中學校教則綱領〉裡。

（2）“和漢文、國語及漢文”的說法，“和文、國語”前置於“漢文”，雖然這種前後位置可以解釋成“和文、國語”的地位高於“漢文”；但“漢文”獨立於“和文、國語”的語法形式，特別是“和”與“漢”共用一個“文”字，“國語”和“漢文”之間使用了連詞“及”，這些都很好地說明了“和文／漢文”和“國語／漢文”的組合不可能是偏正關係，只能理解成并列關係。作為科目名稱來使用，突出的更似對於“和文、國語”與“漢文”之間存在的是對等或者是對照關係這麼一種認識。

（3）到了“國語漢文”，從文言文常有省略位於名詞之間的虛詞的語言事實這個角度來考慮，不可否認這一說法存在著解釋為“國語和漢文”的可能；另一方面，從後來漢文從屬於日本國語的情況來看，既可以說它是承繼了之前“國語及漢文”的並列組合，也可以考慮成往偏正式的“國語之漢文”轉變的萌芽，即表達的是“國語裡的漢文”之意。如果是後者的話，那就意味著江戶明治時期為日後國語將漢文納入麾下，即讓國語和漢文從對等關係降低為上下位、主從關係做了鋪墊。

日本是在二戰結束之後做出正式決定將漢文學習作為中等教育國語學科的一部分的。時至今日，即使漢文教育在日本國語教育中的構成比重大大降低，特別是對寫作環節的要求早已淡化，但至少保持了形式上的不可或缺。這一點，跟文言文教育在中國初高中語文教育中所處的境遇竟然十分相似。

6．小結

明治學校制度下的漢文教育，對象範圍的推廣普及只是一種表面上的進步，學習方式的簡略和作為學科的從屬地位實質上都意味著一種衰退，而實際結果就是漢文能力的衰退。本論文所涉及的明治時期的幾部漢語教科書，由於它們的編著者接受的都是傳統的藩校或者私塾的漢文教育，而不是學校制度下新式漢文教育的“受益者”，所以這幾部教科書得以不同程度地保留了江戶時期岡島冠山唐話課本類延續下來的漢文傳統。

江戶時期的兩類唐話課本，因漢文背景不同而各有所長，價值也不同。唐通事的唐話課本類結合唐通事方式的教習，發揮了它們的實踐交流特長，並影響了荻生徂徠的漢學主張。岡島冠山的唐話課本類則吸收了荻生徂徠的古文辭觀，以提供唐話知識見長，雖然嘗試的是漢語教育，卻隱隱切合了加藤國安 2013所描述的理想的漢文教育觀 —— “是跟被利益誘導所左右的實用性學問無緣的，保持著以探究真理為宗旨之學問所應有的謙遜姿態的一種理想教育的真實體現”[27]。

27）《明治漢文教科書集成 別冊 1》 p.109

〈参考文献〉

日文文献

奥村佳代子　2003a 〈唐話資料の二面性―内の唐話と外の唐話―〉,《或問》第6号　pp.95-107

――― 2003b 〈唐通事資料にみられる唐話の変化〉,《中国語研究》第45号　pp.127-139

――― 2007 《江戸時代の唐話に関する基礎研究》, 関西大学東西学術研究所

――― 2018 〈唐話の伝播と変化―岡島冠山の果たした役割―〉,《東アジア文化交渉研究》第11巻　pp.65-78

加藤国安［編・解説］石川忠久・鈴木貞美・辻本雅史［推薦］ 2013 《明治漢文教科書集成》, 不二出版

喜多田久仁彦　2016 〈唐通事の中国語について〉,《京都外国語大学　研究論叢》第87号　pp.9-20

木津祐子　2000a 〈『唐通事心得』訳注稿〉,《京都大學文學部研究紀要》第39号　pp.1-50

――― 2000b 「唐通事の心得―ことばの伝承―」,『興膳教授退官記念中国文学論集』, 汲古書院, pp.658-672

――― 2016 〈「崎陽の学」と荻生徂徠―異言語理解の方法を巡って―〉,《日本中國學會報》第六十八集　pp.136-151

――― 2020 〈唐通事の官話教本『三折肱』について〉,《関西大学東西学術研究所研究叢書第8号　言語接触研究の最前線》 pp.103-119

木村淳［編・解説］加藤国安［推薦］ 2017 《明治漢文教科書集成 補集Ⅰ》, 不二出版

木村淳　2019 《明治期の漢文教科書の変遷に関する研究》, 東北大学博士論文

子安宣邦　2003 《漢字論 不可避の他者》, 岩波書店

高橋強・耿蘭　2019 〈岡島冠山著『唐話纂要』の「常言」に関する一考察―その出典と受容した教訓を中心として―〉,《創大中国論集》第22号, pp.1-32

中嶋幹起　2015 〈唐通事の学んだ言語とその教科書―『訳詞長短話』と『東京異詞相集解』〉,《中国語教育》第13号, pp.1-9

西岡智史　2015 《明治期漢文教育形成過程の研究》, 広島大学博士論文

六角恒廣　1988 《中国教育史の研究》, 東方書店

六角恒廣　1999 《漢語師家伝》, 東方書店

中文文献

塩山正純　2018 〈19世紀西洋人眼中的中國通用語言―以漢英課本為核心資料〉,《國際漢語 第四輯―漢語教材史國際學術研討會論文集》 pp.58-65

陳珊珊　2018 〈《中國集成語教本類》所輯漢語教本文獻内容及資料來源考訂〉,《國際漢語 第四輯―漢語教材史國際學術研討會論文集》 pp.76-87

李無未等　2015 《日本漢語教科書匯刊（江戸明治編）》, 中華書局

木津祐子　2017 〈東亞官話圈的“訓讀”—以江戸時代的“崎陽之學”和長崎唐通事為例〉,《周縁アプローチによる東西言語文化接触の研究とアーカイヴスの構築》創刊号（1） pp.171-188

王周明　2021 〈《北京官話伊蘇普喻言》的口語性相關問題試探〉,《言語文化研究》, 大阪大学大学院言語文化研究科, pp.25-43

威妥瑪　1886 ［著］張衛東［譯］《語言自邇集（第二版）》 北京大學出版社（2012）

中田敬義譯　1879 《北京官話伊蘇普喻言》, 六角恒廣編《中国語教本類集成第一集第一巻》, 不二出版, pp.171-216