

これからの国語科教育における「伝統的な言語文化」

佐々木 勇

〇 「伝統的な言語文化」とは

平成20年3月に改訂された小学校学習指導要領の大きな変更点として、前指導要領の「言語事項」が「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に改められた点が挙げられる。

『小学校学習指導要領解説 国語編』（平成20年8月、文部科学省）「第一章 総説 3 国語科改訂の要点 (5) 伝統的な言語文化に関する指導の重視」は、以下のように記す(1)。

伝統的な言語文化は、創造と継承を繰り返しながら形成されてきた。それらを小学校から取り上げて親しむようにし、我が国の言語文化を継承し、新たな創造へとつないでいくことができるよう内容を構成している。例えば、低学年では昔話や神話・伝承など、中学年では易しい文語調の短歌や俳句、慣用句や故事成語、高学年では古文・漢文などを取り上げている。

また、「各学年の目標と内容」の「伝統的な言語文化に関する事項」には、次のように記されている(同解説28頁)。

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句、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を示している。

上のごとく、「伝統的な言語文化」には、古典ばかりでなく、「長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語」あるいは「近代以降の文語調の文章」が含まれる。古典が現代日本語・日本語文化と繋がっていることを、児童に意識させることをめざしている、と見られる。

この姿勢は、もちろん、中学校学習指導要領(平成20年3月)および高等学校学習指導要領(平成21年3月)にも引き継がれている。

下に、『高等学校学習指導要領解説(国語)』から、「言語文化の特質」を引用する。

「言語文化の特質」とは、我が国の言語文化の独自の性格やその価値のことであり、微視的には、作品一つ一つに表れた個性と価値、巨視的には作品を集合的にとらえた時代全体の特質、さらに現代につながる我が国の文化全体の独自性のことである。ここでは主に古典を教材とした指導を通して、生徒がそれに気付くことを求めている。

「我が国の文化と外国の文化との関係」を取り上げているのは、我が国の文化を理解するに当たって、中国など外国の文化との関係が重要となるからである。我が国は中国の文化の受容とその変容とを繰り返しつつ独自の文化を築き上げてきた。その経緯を踏まえ、古文と漢文の両方を学ぶことを通して、両文化の關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理由

はこの点にもある。

(『高等学校学習指導要領解説(国語)』27頁)

これらの記述によれば、「伝統的な言語文化」とは、かつて作成され、今なお読まれ、人々に使用される言語文化である。

上のような背景のもと、『高等学校学習指導要領』第二章第1節 国語第2款 第1 国語総合に示された〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は、書写に関する事項の外、下のものである(小学校・中学校の学習指導要領も、同様である)。

ア 伝統的な言語文化に関する事項

(7) 言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き、伝統的な言語文化への興味・関心を広げること。

(4) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項

(7) 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。

(4) 文や文章の組立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにすること。

ウ 漢字に関する事項

(7) 常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること。

(『高等学校学習指導要領』12頁)

以下、上の各事項に沿って、日本語史研究の分野から、国語科における「伝統的な言語文化」の指導に有用であろう、と考えられる論考を挙げる。

1 伝統的な言語文化に関する事項

上に引用した『高等学校学習指導要領解説(国語)』には、「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。」として、漢文を古典として学ぶ意義が述べられていた。

これは、古くから言われ続けてきたことである。具体的な訓読法・語法を挙げて主張したものと、1935年の山田孝雄『漢文の訓読によりて傳へられたる語法』を引用する。

我が国の漢籍の訓読法は先にもいへる如く単に漢文の意味を理解せむとしたるにあらずして、その漢文をば、国語に翻訳してよむことなり。(略)かくしてその訓読法が時代によりて多少の変遷なきにあらずといへども大体はもとより保守的のものなれば、古代の語又は語法がよくこれによりて今日にまでも伝えられたるなり。かくしてわが国語国文の表現法の複雑になりて後世に便を与へたる点少なからぬことは現代の口語体の文といふものを見ても知られたり。以上の事実を顧みず、若くは知らずして、漫然これを排斥するが如きは角を矯めて牛を殺すにも似たることなるべく、わが国語の為には慎重の態度を以て臨まざるべからざることをここに世に忠言して止まざるなり。

(山田孝雄『漢文の訓読によりて傳へられたる語法』(1935年、宝文館出版)、省略は引用者。)

山田は、上の観点から、「いまだ・かつて・すでに・すなはち・もし・あへて・すべて・はたして・あるひは・および・おいて・ために・ごとし・いはく・いはゆる」等40項目余りを挙げ、これらが漢文訓読で生じ、現代日本語に欠かせないものであることを説いた。

しかし、日本の学校教育における国語科の中で漢文を教えることは、「奇妙」に見えるらしい。

金文京「言語資源としての漢字・漢文——日本と韓国の比較」(「文学」、2011年5月。特集 言語資源としての日本語)は、「日本の漢文教育の奇妙さ」の節で、次のように述べる。

現在、高校で使用されている「漢文」の教科書の内容を見ると、(略)そのほとんどは中国の古典が占めており、日本人の作品はごくわずかである。(略)自国の国語教育の中で、これほど熱心に外国の古典を原文で教えている国は世界でも稀であろう。「国語」の学習指導要領でわざわざ「教材には、日本漢文も含めるようにすること」と注意し、各種の漢文教科書が「日本の漢詩文」というタイトルをかぶせただけで日本人の作品を掲載しているのも、考えてみればおかしな話である。(金論文40頁。省略は引用者。)

なお、同41頁では、韓国における「漢文」は、第二外国語の一つであること、しかし、その教材の大半は朝鮮半島で作られた「漢文」であることが、「韓国の漢字・漢文教育の奇妙さ」として紹介されている。

この金論文の中心は、「いわゆる変体漢文」の節である。中国にも、論語等の「古文以外にさまざまな文体が存在する」「特に吏文、書簡文などの実用文や仏教漢文は、文学的散文や史書に用いられた狭い意味での古文より、はるかに広い範囲で使用されており、日本の変体漢文の中には、これらの中国の文体から影響を受けたものも実は多いのである。」しかし、「公教育の場から変体漢文が排除されている結果として、日韓両国とも、たとえば自分の家に伝わる候文や吏吐文の文書や手紙が、一般には読めないという事態が生じている。」と述べ、次の提案をする。

この問題を解決するためには、まず正規漢文対変体漢文という過去の枠組みを取り払って、漢字で書かれた、あるいは漢字と自国文字を混用するすべての文体を東アジア全体で把握し、それらの特徴、変遷、相互の関係などをトータルに検証する必要がある。その上で、自国の歴史と国語を理解するためにもっとも重要な文体を教えることが望まれる。

日本を含め、東アジアにおける「伝統的な言語文化」資源の大部分は、漢文である。

とはいえ、古典教育における漢文教材を、ただちに、「変体漢文」中心にすることは困難であろう。かつての日本人は、正格漢文の訓読・素読から、漢文訓読の基礎を身につけ、漢文を書くまでになったのであり、現在の中学生・高校生も、正格漢文の訓読を通して、「訓読のきまりなどを理解すること」が望ましいと考えられる。

しかし、三角洋一「和漢混淆文の成立」(『古典日本語の世界[二]』2011年、東京大学出版会)がわかりやすく説くように、古文教材と関連させ、古人の血肉となっていた日本漢文を教えることは、推奨されるべきである。

三角は、慶滋保胤『池亭記』や『行基菩薩御遺誠』(2)を踏まえて、『方丈記』が書かれていることを確認した上で、次のように述べる。

(前略)両者を見くらべると、「楽しみ有れども……哀しみ有れども……」「譬えばなほ鳥雀の……」ののところなどは、現代人の感覚では長明が「池亭記」を剽窃したと非難したくなるほど、そっくり借り用いているといえるでしょう。

「世に随へば」云々は『行基菩薩御遺誠』の一節、

随世似有望、 背俗如狂人 世に随へば望み有るに似たり、俗に背けば狂人のごとし
穴憂世間、 隠一身何処 あな憂よのなか、一身をばいづくに隠さん

によっています。『行基菩薩御遺誠』は院政期に行基に仮托して作られたいわば遺言で、行基の伝記と業績をまとめたあとに、仏典に見られる漢詩風な表現の偈頌を付加した小さな教訓書です。ここも、だれしも行基のことばを思い起こさずにはいられません。はたして、当時は盜

作に近いこのような行為が許されていたのでしょうか。

じつは、長門入道はむしろ読者を誘導して、ここは文人であった慶滋保胤の住居を題材とする「池亭記」を思い浮かべながら読んでください、ほらこんな行基菩薩のおことばがあったでしょうと注意を喚起しつつ、みずからの思索を紡ぎ出していつているのです。

日本の著名人の立派な漢詩文だけではなく、古文の授業と関連させた、「穴憂」（あな憂）などの表現を含む、日本漢文の学習も成立する。

語句・文章から、当時の人々が連想したもの（当時における伝統的言語文化）は、現代に生きる者には、完全にはわからない。しかし、それを知ろうとする態度を持って古文・漢文を読むことはできる。

2 言葉の特徴やきまりに関する事項

ここでは、「過去の助動詞」「き」と「けり」に関する近年の研究を紹介する(3)。

現在の高等学校古典文法では、助動詞「き」「けり」を「過去」に分類し、主要な意味として、「き」は「過去」、「けり」は「過去・詠嘆」が有る、とされている(4)。

この「過去」を「回想」と呼ぶ提案がなされたことが有る。

山田孝雄『日本文法論』(1908年、寶文館)は、「哲学的にいへば時間は実有のものなり。然れども吾人が之を認識するは主観の存在を第一条件とせざるべからず。」(416頁)、「其の観察点によりて同一の時も或は過去たるあり、未来たるあり。又その観察点の区域の広狭により現在と称するものにも広狭の差あるなり。」(419頁)、「過去を過去なりと思想内に浮ぶるは実に復現、表象による。吾人は今之を回想作用といふ。」(420頁)

時間表現は主観的なものであり、過去か現在かは、客観的に決められない。ただ、主観によって「過去」であると認識する「回想作用」が存するのみである、という。

この「回想」を、かつての日本語では、「き」＝「目睹回想」、「けり」＝「伝承回想」と分担して表現していたことが、細江逸記『An enquiry into the meaning of tense in the English verb 動詞時制の研究』(1932年、泰文堂)によって指摘された。省略しつつ、下に引用する。

「き」は『目睹回想』で自分が親しく経験した事柄を語るもの、「けり」は『伝承回想』で他よりの伝聞を告げるに用ひられたものである。(略)私見によれば草紙地(記録的)に「けり」のあるのは、それが作者の言葉であつて『伝承』であるか、然もなくば自己の作意より出づる事柄を『伝承』として叙述するからで、何れも『非経験』に属し、又対話(対談)に「と」とあるのは、記述する事柄がその言者の『経験』であるか、然もなくば『経験』として陳述するからであつて、(略)事は偽りでも、人をたばからんが為には経験として述べるのは勿論、従つて言語学的には言ふまでもなく『目睹回想』の語形となつて居るのである。

この細江説は、英語の動詞時制の研究書に記されたもので、「本書は国文法を説く為のものではないから」と断わって、ごく簡略に触れられたものである。

これが、国語学を受け入れられ、通説化した(5)。

その結果、現在まで、古典文法の教科書に、次のように記されることとなった(6)。

き 一過去の助動詞

意味 ○過去 直接経験したことを回想して述べる。

けり一過去の助動詞

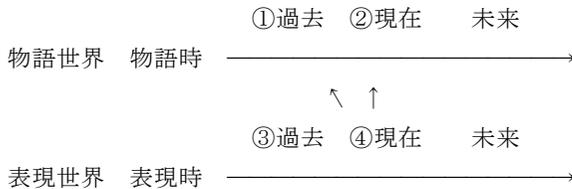
意味 ①過去 人から伝聞したことを回想して述べる。

②詠嘆 今まで気づかなかったことに、はっと気づいて驚く。

細江は、「「けり」のあるのは、それが作者の言葉であつて『伝承』であるか、然もなくば自己の作意より出づる事柄を『伝承』として叙述する」と明記するのであるから、次に紹介する、「けり」が〈ソト〉の視点で表現時「現在」から物語時「現在」を描く、とする井島説と大きくは隔たらない。その後の論者が、「伝承回想」「目睹回想」の用語に引かれたために、井島による整理が必要になったものであろう。

時枝誠記『国語学原論』（1941年、岩波書店）は、言語は「素材をそのまま表現するのではなく、素材に対する言語主体の把握の仕方を表現」（上記著書 404頁）するものであるとする言語観を敬語論に適応し、「素材」の場（話題の場）と「場面」（対話の場）とを分けた。

井島は、それを、中古の物語における助動詞研究に応用し、「素材」である物語世界と、それを語る表現世界とを分けることによって、「き」「けり」と両語を用いない表現（ \emptyset ）を、次のようにまとめた。（井島正博『中古語過去・完了表現の研究』（2011年、ひつじ書房）第一部を要約する。）



ケリ＝〈ソト〉の視点で、表現時「現在」④から物語時「現在」②（表現時「過去」③）を描く。

キ＝〈ウチ〉の視点で、物語時「過去」①を描く。表現時「過去」③にも用いる。

\emptyset ＝〈ウチ〉の視点で、物語時「現在」②を描く。表現時「現在」④にも用いる。

下に、具体例を含む箇所を引用する。

基本的には次々に展開される物語時現在の出来事を \emptyset で進めつつ、語り手の注釈をケリで挿入し（【 】で示す）、場合によっては懐古的に物語時過去の出来事をキで振り返る（〔 〕で示す）、という手法で表現されていると考えられる。

【いづれの御時にか。女御更衣あまたさぶらひたまひける中に、いとやむごとなき際にはあらぬが、すぐれて時めき給ふありけり。】

はじめより我はと思ひあがり給へる御方々、めざましきものにおとしめそねみ給ふ \emptyset 。同じほど、それより下臈の更衣たちはましてやすからず \emptyset 。（略）

上達部、上人なども、あいなく目を側めつつ、いとまばゆき人の御おぼえなり \emptyset 。【唐土にも、かかる事の起りにこそ、世も乱れあしかりけれ】と、やうやう、天の下にも、あぢきなう人のもてなやみぐさになりて、楊貴妃の例も、引き出でつべくなりゆくに、いとはしたなきこと多かれど、かたじけなき御心ばへのたぐひなきを頼みにてまじらひたまふ \emptyset 。

（中略。（源氏の誕生））

【はじめよりおしなべての上宮仕したまふべき際にはあらざりき。おぼえいとやむごとなく、上衆めかしけれど、わりなくまつはさせ給ふあまりに、さるべき御遊びのをりをり、なにごとにもゆゑある事のふしぶしには、まづ参う上らせたまふ、ある時には大殿籠りすぐして、やがてさぶらはせたまひなど、あながちに御前去らずもてなさせたまひしほどに、おのづから軽き方にも見えし】を、この皇子生まれたまひて後は、いと心ことに思ほしおきてたれば、坊にも、ようせずは、この皇子のみたまふべきなめりと、一の皇子の女御は思し疑へり \emptyset

（同上、56頁を引用。省略は引用者。）

また、これも井島が引用する(著書 357 頁以降)、ケリは、上代および平安初期訓点資料(西大寺本『金光明最勝王経』平安初期点)においては、「現在に用ゐられてゐる」という、春日政治の指摘(7)も重要である。春日は、上代および平安時代初めの訓点資料においては、キは過去を表わしたが、ケリは「前カラン(アリ)続ケテ今ニアル」という「過去から動作が継続して現在に存在することを表す」のが原義であった、とする。

平安初期訓点資料における「現在に用ゐられてゐる」ケリは、その後の調査・研究によって、例が追加された(8)。

上代および平安初期訓点資料においてアスペクトを表現していたケリが、中古和文においてテンスを表わし、キと使い分けられるに至るまでを、井島は次のようにつなげている。

「まずキが上代以前にテンス形式として確立し、ケリは上代においてアスペクト形式からテンス形式へと展開しつつある段階であったのではないかと考えられる。上代において、中古語とは対照的に、地の文にキが用いられる例が指摘されることがあるが、これはその語りの内容が、これは、中古語のように、地の文の内容が語り手の直接経験あるいは確実な過去であるためにキが用いられたのではなく、むしろキ・ケリの文法的な機能そのものが中古語とは異なっていたためなのではなかろうか。すなわち、上代には、ケリが語りを担ったテンス形式として確立していなかったために、その部分をキが補完していた、と考えるのである。」(井島著書、366 頁)

このように考えれば、ケリが、中古和文において、〈ソト〉の視点で表現時「現在」から物語時「現在」(表現時「過去」)を描くのに用いられたことが、無理なく理解される。

上の井島論は、ケリに詠嘆・感嘆、気付き・発見、注釈・説明あるいは一般論などの意味が生じる背後にある「時制表現の一般的な理論的な枠組」モデルを提示したものである。

「き・けり」は「過去の助動詞」であり、「けり」には「詠嘆」の意味も有る、と教えることを否定するものではない。しかし、「き」は「目睹回想」、「けり」は「伝承回想」と教育することは、やめにするのが良い。

なお、井島の著書は、中古における用例解釈を問題としたものであり、その後の「き」「けり」については、室町時代に「口頭語からは消滅、ないし用法を特殊化させて細々と残るに留まる」、として触れない。

そのため、室町時代以降のいわゆる擬古文における「き」「けり」は、どのように用いられたのか、という問題が設定できる。

試みに、「近代以降の文語調の文章」から、高等学校教科書「現代文」に採られる森鷗外『舞姫』における、「き」「けり」の用法を見る。

「石炭をば早や積み果てつ。」で書き出される『舞姫』は、日本に帰る船中で、ヨーロッパでのできごとを振り返る設定となっている。

振り返る、過去の「物語世界」は、助動詞「き」を中心に述べられる。

しかし、その中に、少数の「けり」が挿入されている。

「けり」で文を終止する例を掲げると、以下がその全例である(引用は、『鷗外全集』第一巻(1971年、岩波書店)に依る。()内は、『鷗外全集』第一巻の頁数と行数。下傍線は、引用者)。

- ① 官長はもと心のまゝに用ゐるべき器械をこそ作らんとしたりけめ。獨立の思想を懷きて、人なみならぬ面もちしたる男をいかでか喜ぶべき。危きは余が當時の地位なりけり。(p428.116)
- ② 舟の横濱を離るゝまでは、天晴豪傑と思ひし身も、せきあへぬ涙に手巾を濡らしつるを我れ乍ら怪しと思ひしが、これぞなか／＼に我本性なりける。(p429.111)

③これぞ余が冤罪を身に負ひて、暫時の間に無量の艱難を閲し盡す媒なりけり。(p430.12)

④この恩を謝せんとて、自ら我僑居に來し少女は、シヨオペンハウエルを右にし、シルレルを左にして、終日兀坐する我讀書の窓下に、一輪の名花を咲かせてけり。(p433.15)

⑤ 明治廿一年の冬は來にけり。(p436.115)

⑥袂を分つはたゞ一瞬の苦艱なりと思ひしは迷なりけり。(p442.15)

⑦ 嗚呼、相澤謙吉が如き良友は世にまた得がたかるべし。されど我腦裡に一點の彼を憎むこゝろ今日までも残れりけり。(p447.16)

いずれも、「物語世界」から、「表現世界」に戻って、過去のできごとを位置づけ・意味づける例である(⑥のエリスの言葉を訳した「けり」も、「物語世界」の中に、エリスの手紙による「物語世界」がもう一つ有り、その手紙中の「物語世界」から手紙中の「表現世界」に戻っての使用例である)。

殊に、⑤「明治廿一年の冬は來にけり。」は、エリスが子を宿し、豊太郎が魯西亞に行く冬の到來を告げる一文であり、順を追って「き」で語ってきた物語世界とは、世界が異なる。

また、『舞姫』最後の一文、「されど我腦裡に一點の彼を憎むこゝろ今日までも残れりけり。」が、冒頭の「表現世界」に戻っての感慨であることは明らかである。

このように、鷗外は、中古の「き」「けり」をそのままに用い、『舞姫』の世界を構築している(9)。

3 漢字に関する事項

3. 1 常用漢字表

高等学校学習指導要領(平成 21 年 3 月)は、はじめに引いたとおり、「漢字に関する事項」に、「常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること。」を挙げている。この「常用漢字」は、平成 22 年 11 月 30 日告示の「常用漢字表」を想定しているのであろう。

「常用漢字表」は、単なる漢字の一覧表ではなく、「伝統的な言語文化」(かつて作成され、今なお読まれ、人々に使用される言語文化)が凝縮されたものである。それは、漢字の字体表であり、漢字の常用音訓を示し、その音訓を用いた語例を挙げ、常用とは言えない音訓による語例を掲げる。

常用漢字の音訓は、文章を読む中で身につけることが理想であろうが、学習指導要領は、「主な常用漢字が書けるようになること」を求めている。単語として、漢字書き取り学習を習慣づけることが必要である。そのためのさまざまな教材が有る。しかし、この「常用漢字表」そのものを見開き一頁ずつでも読み書きしたならば、学習者の大きな自信になろう。3ヶ月かからずに行ける。

3. 2 常用漢字表における「音」

以下、筆者が専門とする、漢字の音について、触れる(10)。

現在、日本の中学校では、漢字の音には、「呉音」「漢音」「唐音」などが有る、と教える。たとえば、次の通りである。

奈良時代以前から、明治維新後に西洋文明が入るまで、日本において文化のお手本のほとんどは中国大陸(朝鮮半島を含む)からのものでした。多くの物や考え方が、その名称(語)と共に日本及び日本語に入ってきました。いつごろ、中国のどの地方から、何と共に(何の名称として)入ってきたかによって音に違いができました。

基本となるのは漢音ですが、伝来が早い語や仏教に関する語には呉音が、禪宗に関する語や調度品に関する語には唐音があります。その語を知らなければ、正しく読めませんね。

(「中学校国語 2」〈平成 17 年 3 月検定済み、学校図書〉「語を見抜く 1……語の読み方」)

上の文章とともに、中国から日本に三本の矢印が延びた地図が載せられ、その地図中に、呉音「行者」^{ミヨウ}「明星」、漢音「行進」^{コウ}「明快」、唐音「行火」^{アン}「明朝」の例が挙げられている。

日本漢語の、当該語における音が、「漢音」「呉音」「唐音」のいずれであるかを区別する必要は、現代の日常生活においては、まず無い。

しかし、どの音も、「名称(語)」の音として日本語に定着しており、漢字単位で見た場合、「常用漢字表」で一覧される如く、複数の音が当該漢字に存する場合がある。そのため、国語教育上、その理由を説明しなければならないし、日本語となった当該漢語について知るためには、日本漢字音の種類に関する知識は、必要である。

3. 3 常用漢字表における「漢音」「呉音」「唐音」

上の教科書には、「基本となるのは漢音です」、とあった。今、この点を、現代日本語における基本的な音を反映している「常用漢字表」(2010 年)で確認してみよう。

「常用漢字表」は、常用漢字 2136 字を掲載し、2352 の音と 2036 の訓とを付している。

音の方が、多数であるのは、漢字表を一見して知られる通り、音のみ掲げられ、訓が掲載されない漢字が多いためである。この点からも、漢字の音が、日本語に大きな位置を占めていることが知られる。昭和 56 年の常用漢字表以来、漢字表の字種が、「字音によつて五十音順に並べ」られている所以である。

次に、「常用漢字表」の音 2352 を、漢音・呉音・漢音呉音同音・唐音・慣用音に分けてみる。

漢字の漢音・呉音等は、『三省堂五十音引き漢和辞典』(2004 年)に、本稿の筆者が示したものに依る。ただし、字音の歴史的仮名遣い(字音仮名遣い)では漢音・呉音で相違しながら、現代の仮名遣いでは区別がないものは、「同音」とした(例「窓」〈ソウ〉(サウ)に漢コ・ソウに呉コ 等)。

結果は、次の通りである。

漢音呉音同音	9 5 0	慣用音	9 8
漢音	7 5 2	唐音	1 4
呉音	5 3 8		

上のおり、2532 例の音のうち、最も多いのは、漢音と呉音とが同音のものである(11)。上の分類では、漢音は呉音より 200 余り多いものの、「基本となるのは漢音」と言えるほど、呉音との間に圧倒的な差は無い。

また、この「常用漢字表」の音訓は、「特別なものか、又は用法のごく狭いもの」を「1 字下げ」で示している(「常用漢字表」の「表の見方及び使い方」、参照)。この 1 字下げされた音 141 例に限って、上の音種を区別すると、下のようになる。

漢音呉音同音	9	慣用音	2 9
漢音	2 2	唐音	7
呉音	7 4		

すなわち、「特別なものか、又は用法のごく狭い」音の、過半は呉音である(12)。具体的には、「帰依」のエ・「香華、散華」のゲ・「夏至」のゲ・「象牙」のゲなど、141 例中に、「伝来が早い語や仏教に関する語」に用いられる呉音が多いことは、確かである。

ここから、現代日本語において、呉音が頻用されない漢字が存することは確認できる。

しかしながら、「央(オウ)・応(オウ)・横(オウ)・音(オン)」など、呉音にも、「常用漢字表」の

最初の音に掲げられているものが有る。それらの呉音は、現代において未だ生産力を持つ⁽¹³⁾。「常用漢字表」にこのたび追加された漢字・音に、「臆（オク）・蓋（ガイ）・隙（ゲキ）・捉（ソク）・麵（メン）」など、32の呉音が含まれているのも、呉音が衰退する一方ではないことを示している。

また、新「常用漢字表」において、「音（イン）」の語例が、旧「常用漢字表」の「音信不通」から、「母音」に変更されるのは、呉音「オン」の勢力が増大し、漢音「イン」の語例が限られてきたことの反映である。

よって、呉音は伝来の古い語に残存するに過ぎないという一般認識があるならば、改められる必要がある⁽¹⁴⁾。

ただし、日本語史上、呉音から漢音へ変化する大きな流れは存する。そして、その実態を捉えた研究が、公表されている⁽¹⁵⁾。それらの研究では、一字一音・一漢語一音となる変化が進行すること、その固定する一音は漢音である場合が多いことが、言われている。

この変化は、現在も進行中なのであろうか。三十年の間がある新旧「常用漢字表」の音を比較する限りでは、明らかでない⁽¹⁶⁾。

「常用漢字表」の範囲を超えた調査によって、日本漢字音の潮流を捉えることも、日本漢字音研究における今後の課題である。

4 結び —これからの国語科教育に求められること—

以上、「これからの国語科教育における「伝統的な言語文化」という大きな題のもと、筆者が専門とする日本語史研究の成果から、国語科教育において応用可能と思われるいくつかを記してきた。

新学習指導要領に基づく、これからの国語科教育に求められるのは、古代から現代まで伝承されてきた「国語」を、「伝統的な言語文化」として捉える視点を持ちつつ、国語科全領域の教育を行なうことである。

注

- (1) 『小学校学習指導要領解説 国語編』をまず参照すべきことを、山元隆春氏からお教えいただきました。記して、御礼申し上げます。
- (2) 『行基菩薩御遺誡』は、『古来風体抄』『宝物集』『沙石集』『十訓抄』『古今著聞集』『西行上人集』『古事談』『私聚百因縁集』『撰集抄』『続後撰集』『三国伝記』等にも影響を与えていることが言われている。木下 資一「行基菩薩遺誡考 —中世文学の一資料として」（『国語と国文学』1982年12月）、同「行基菩薩遺誡考・補遺：行基参宮伝承の周辺」（『論集：神戸大学教養部紀要』41、1988年3月）、米山孝子「行基菩薩遺誡伝承考」（『大正大學研究紀要, 人間學部・文學部』92、2007年3月）、参照。
- (3) その他、坪井美樹『日本語活用体系の変遷』（2007年、笠間書院）、野村剛史『話し言葉の日本史』（2011年、吉川弘文館）などの考え方も、中学・高校生に古典語を教える際に有効であろう。
- (4) 『精選古典文法 改訂版』（平成11年、明治書院）等。
- (5) 詳しくは、井島正博『中古語過去・完了表現の研究』（2011年、ひつじ書房）369頁以降を参照。
- (6) 一例として、注(4)『精選古典文法 改訂版』48・49頁から引用した。
- (7) 『西大寺本金光明最勝王経古点の国語学的研究』（1942年、岩波書店。1969年復刊、勉誠社）240～250頁。
- (8) 大坪併治『平安時代における訓点語の文法』（1981年、風間書房）、小林芳規「古代の文法Ⅱ」（『講座国語史4 文法史』1982年、大修館書店。後、『平安時代の佛書に基づく漢文訓読史の研究Ⅲ 書記訓読体

系』(2012年、汲古書院)に改変所収)。

- (9) これは、三谷邦明「近代小説の言説・序章 一小説の〈時間〉と雅文体あるいは亀井秀雄「感性の変革」を読む」(『日本文学』33(7)、1984年7月)が、指摘する次のことがらを、「き」「けり」の使用例についてのみ見たことになる。

回想の文学は(略)体験と回想と叙述の三つの時間を錯綜させながら揺蕩って行くところに特性がある。

(中略)語り手太田豊太郎の中には、少なくとも三つの次元を異にする時間が錯綜しているのであって、方法は「た」という一次元的な表出ししか許さない内容以上のものを含んでしまっているのである。

- (10) 詳しくは、佐々木 勇「日本漢音研究の現在」(『日本語学』2011年3月号、明治書院)を御覧願いたい。
- (11) 漢音呉音同音の漢字には、次のようなものがある。1. 中国語音において漢音・呉音の差が存しないもの。2. 日本語と比較して複雑な中国語音上に差が存しても、日本語では、その差が捨象されたもの。3. 声調(アクセント)のみの相違であり、仮名書きに差が反映されないもの。
- (12) 先の総数から、この1字下げの音141例を除けば、漢音呉音同音—941、漢音—730、呉音—464、慣用音—69、唐音—7となり、漢音と呉音との数の差は広がる。
- (13) 「御」の音訓欄には、漢音「ギョ」と呉音「ゴ」とがこの順で掲げられている。一字下げ以外に複数音を掲げる場合の順について、常用漢字表の「表の見方及び使い方」は触れないため、その理由は不明である。しかし、「御」の場合、現代において、種々の漢語と結びつくのは、呉音「ゴ」である。
- (14) 松井利彦『近代漢語辞書の成立と展開』(1990年、笠間書院)第五章には、明治初期において、漢音と呉音とは、漢文訓読文—漢音、通俗文—呉音と、「位相を異にする音」であったことが指摘されている。同「明治期漢語辞書の諸相」(『明治期漢語辞書大系 別巻三』(1997年、大空社))、同「明治中期の漢音と呉音」(大野晋先生古稀記念論文集刊行会編『日本研究 言語と伝承 角川書店』、1989年12月)、同「文体要素としての漢字音」(『国語と国文学』2002年11月号)等も、参照。
- (15) 来田隆『抄物による室町時代語の研究』(2001年、清文堂出版)第三部付録、沼本克明『平安鎌倉時代に於る日本漢字音に就ての研究』(1982年、武蔵野書院)付論第三章、飛田良文『東京語成立史の研究』(1992年、東京堂出版)等、参照。
- (16) 新「常用漢字表」で追加された音は、「滑(コツ)・旬(シュン)【1字下げ】・中(ジュウ)【1字下げ】」の三例である。「滑(コツ)」は漢呉同音、「旬(シュン)」は漢音、「中(ジュウ)」は漢呉同音「チュウ」の連濁によって生じた音の固定したものである。
- また、語例欄・備考欄の音に関する変更として、すでに指摘した以外に、次のものがある。
- 〔語例の追加〕 「堪(カン)」の語例として「堪能」を追加し、備考欄に「「堪能」は、「タンノウ」とも。」と注記された。「タン」は、古文書には見出せず、慣用音とされている。
- 〔注記の追加〕 「十(ジッ)」の備考欄に、「「ジュッ」とも。」と注記された。呉音「ジュウ」の一般化が生んだ音である。
- 〔音の削除〕 「浦」の音「ホ」が削除された。ホは「浦」の漢音である。その結果、新「常用漢字表」では、「浦」は、訓「うら」のみになった。

[付記] 本稿は、2011年度高等学校教員のための指導力向上セミナー(平成24年3月20日、サンポート高松)における発表に基づき、会場での質問・討議を参考に追補したものです。当日御参加下さった皆様、ならびに発表の機会を与えてくださった広島大学教育学研究科に感謝いたします。

(広島大学)