

藤原 与一

地域社会の国語教育



一 地域社会の国語教育

すべての国語教育は、現実には、地域社会での国語教育となる。地域社会を方言社会と見た時、私どもは、「地域社会の国語教育」を、「方言指導を基調としておこなうべき国語教育」と考えざるを得ない。ここに与えられた本題は、この趣旨で考えていけばよいのであろう。

二 地域社会における国語教育の苦悩の歴史

方言指導の国語教育は、言われてみれば、まったく、苦悩の歴史をたどってきた。つまり容易なことではなかったのである。すでに昔のことである。昭和三年のころ、広島高等師範学校の教授でいらしかった東条操先生が、

これから秋田県へ行く。東北地方は方言のひどい所であるが、

秋田県からその診察に来てくれということなので出かけるのだ。

と話して下さった。ある日の教室でのことである。その時、私は、二つのことを感じた。秋田の方はそんなに方言の変わっている所なのか、それでも、そこへ東条先生が乗りこまれば、いい処方箋ができれば、ということ、これがその一つ。もう一つには、このお話しをされる東条先生のおいでになるうえの自信とでも言えるものがつよく感じられた。先生は、抱負を持っていられたようである。

しかし、今日の秋田県下を見ても、いまだに方言指導の処方箋は大いに入用である。いわば、秋田県地方においても、方言の生活を指導し教育する国語教育は、さまで能率をあげ得ないできたのである。近來にいたって、すぐれた町長さんや校長さんの指導もあった。のだけれども、それらがやはり特例にとどまっており、全体としては、この方面の指導・教育が、進歩的ではない。苦惱の歴史が、ここにたしかに認められる。

東条先生の右のおことばのころ、私どもが手にする方言書には、「方言訛語とりしらべ」といったような考えのものが多かった。みな、方言生活を共通語・標準語の生活へと高めていく学校教育の立場を表明したもの（——またはその趣旨に近いもの）であった。県

や市・郡など、あるいはその教育会などが編修した方言書は、たいがい、国語教育の見地で方言を問題にしたのである。そうではあったけれども、元來、人びとの方言観が、「方言・訛語」というようなものだったので、方言生活を見るおおかたの眼は、まずつめた目のだった。時に方言に興味を持ったとしても、それは方言を特殊視する特定の興味、方言をおもしろおかしいものと見る興味だったので、つまるところ、教育上では、方言ボクメツ、運動などということにもなったのである。（これは先般の「ネ・サ・ヨ」運動などにもつながっていく。）すくなくとも、方言矯正」という考えは長く一般の通念になったのである。この反面には、どこかでつねに「方言尊重」が言われた。そしてしばしば、啄木の「ふるさとのなまりなつかし」が引用されたのである。「正」と「反」との弁証は高まらないまま、今日におよんだと言えようか。これは、方言生活指導の「苦惱の歴史」にちがいない。

しかし、今しずかに現状を觀望するのには、「訛語」という術語は、ほとんどあとを絶とうとしている。「矯正」「矯正のしおり」などということはほとんど見聞きできなくなった。一方、「生活語」とか「生活言語」とかいうことははだんだんに広く用いられるようになっており、方言と方言生活に対する理解の増進が認められる。このような状況は、さきの「苦惱」からの正しい脱却を意味するもの

とも解することができよう。脱却ができてよいはずである。文明世界の言語状況は、日に日に変貌をとげつつある。言語そのものが大きく動きつつある。区々たる方言の生活とその指導・教育も、くずくずしてはいられないわけである。

未来はともかくとして、今日に来るまでに、地域社会における国語教育が、苦悩の道をあゆんで来たことは、なお、私自身の実感・経験によっても明らかにすることができる。そのことをすこしだけ語りそえることを許していただきたい。

はじめて鹿児島県下に行った、昭和十四年のことである。高山町の宿の隣室から聞こえてきたことは、まさに朝鮮語？か何かのようには思えた。翌朝、それが「鹿児島弁」の自由会話であったことを確認して、私はおどろいた。こんなにも「鹿児島弁」はわかりにくいものなのか、と。一人の故老がしみじみと述懐したのである。私にはいい。子や孫らには、なんとかして国語を教えてもらいたい。これまでに私らが旅行して、ことばに苦労したことは、忘れようとしたって忘れることができない。と。方言特色がかくべつ大であるだけに、小学校では、どこでも、方言指導にあたまをなやましていた。学校での討論の模様など、いろいろに聞かされた。中で印象ぶかかったのは、ある学校でのこと、

一人の年わかい女性の代用教員が、正教員の人たちのまとも

ない方法論議をよそに、ただただ自分の持ちまへの東京語の生活を、しじゅうそのまま教室に出した。かの女はそうすることしかできなかったのでもある。ところが、その無作為自然の全「東京語生活」が、そのまま学校の一同に投影し浸潤して、ひと時期すぎると、その組は、他と比較すべくもないほどに、共通語の生活ができるようになっていた。

別の場合に、鹿児島県女子師範学校の寄宿舎で、冬の海の荒れのために南の故郷の島へ帰ることができないでいる人びとに会った。たとえば与論島の人ふたりとは、夜のふけるまで話しあったのである。方言がひどくちがう中で育ったその人たちの、日常会話上の悩みは、じつに深刻なものだった。鹿児島市に来ては、与論島の人たちは、人びととの円満な交際のために、「鹿児島標準語」つまり「鹿児島弁」を習わなくてはならなかったのである。多くの学友の前では、ことに遠慮して、つとめて与論ことばは使わないようにした。鹿児島の人たちに、変な眼で見られるから。とのことであった。しかも、当時の師範学校教育は、かつて郷土教育という思潮に動かされたりはしたものの、このような深刻な方言問題を、正しく国語教育上の問題とするふうではなかったのである。方言の研究のいくらかはあっても、方言の教育論の深化拡充はないのが、当時

師範学校の一般であった。この傾向は、今日の国立大学教育学部にもおよんではないか。地域社会・方言社会での国語教育の歴史は、「吉徳の歴史」であったとはいうものの、一方から言えば、それは、放っておいて悩んだ歴史でもあったのである。

三 方言教育論

ここで私どもは、方言生活指導に関する教育論——方言教育論——を本格的におこななくてはならないことを知る。

これまでのところ、たとえば一つの小学校が方言の指導に努力した場合にも、その実効は、多く、普遍化しないうちにおわった。時に聞かれる指導の好成績の話題も、一つの話題にとどまって、流行とはならなかったのである。良風をきずいた学校自体も、いつとはなく、その良風を衰えさせてしまった。これまでの多くの方言指導は断片的・一時的・局地的だった。ここには、方言指導の永続性を守る教育論の必要なことが明らかである。方言指導の合理的方法の樹立こそ、今日の急務と言えらる。

私はここで、私の考える方言教育論を以て、合理的方法の委細を述べるべき一個の責務を感じる。しかし、今の私としては、どれほど、有意義なこととは述べ得ない。このように動かないで来たもの

を、全局的に動かすことなど、思ってもおよばぬことである。今は次下に、いくらかの方法原理とでも言うべきものを述べてみたい。

四 方法原理

〔その一〕 国語教育全体に即応して方言指導を考える

これまでの国語教育では、とかくその一隅で方言を問題にしていた。方言問題は、正しくは待遇されなかったのである。作文指導ということに限ってみても、人は、人間指導として作文指導を問題にしながらも、方言を、「作文につかかってよいか、わるいか。」などと、まったく局部的に見てきたのである。相手は方言の子ではないか。その方言生活をどうするかを全面的に考えなければ、一つの作文指導も、徹底的にはおこなうことができない。

かれらは、表現者としても理解者としても方言人である。方言・地方語の生活の中に生れ、そこで育ってきたものである。すくなくとも、大部分の相手たちは、方言の生活をその国語生活の基調としている。これに対するいっさいの国語教育は、つねに方言理解の軌道でおこなわれるべきであろう。考えかたも述べかたも受けいれかたも、すべて方言的であるものを相手にするのである。「方言人を教育する」——方言生活を指導する——というあたまは、いつも、

どこでも持つていなくてはならない。その意味で、国語教育は「方言指導の教育」、方言教育と考えられるのである。

「方言にも注意する」というような態度は改めなくてはならない。つねに方言を注意することがあるばかりである。方言と言うからこだわりを感じるようになるのかもしれない。方言を生活語と言わなければならない。方言人にとっては、方言がまさに生活のことばなのである。国語教育は、相手を、その生活語に即して陶冶していく作業ではないか。国語教育は生活語教育である。——

国語教育即方言教育ということが言える。

方言を愛なものと見、特殊な何かと見る観念が、まだ教育界に残っているのではないか。それゆえ、方言のあつかいが特殊なものになりやすいのではないか。方言観の是正が急務であると思われる。方言を生活のことばとして見るようになるならば、新任地の児童のあることばを感じわるく思ったりすることなどはなくなる。

ここは敬語がなくて、と、そのことばを蔑視したりすることもなくなる。——敬語はなくても、かれらは顔に敬意をあらわして、先生にはかくべつ緊張してものを言ったりしている。方言観が改まれば、土地のことば、相手のことばを聞く耳、——見る眼、——考える心が変わってくるはずである。人間教育としてのあたったかい国語教育は、それからではないか。

さて国語教育が、つねに方言（生活語）を見つめる国語教育になるならば、方言指導はこだわりもなく永続せしめられるはずである。ある時期だけ方言に注意するということなどにはならない。ある方法でだけ方言をとりあげるといったことなどにもならない無始無終、国語教育の全面にわたって生かされるのが方言指導である。

〔その二〕 方言と標準語との関係 に対する考えかたを明確にする

方言人を対象とする国語生活指導では、方言と共通語と標準語、この三者の相互関係を明確にしておくことが必要である。

○まず方言であるが、これはじっさいには相手の方言生活として受けとられる。人間に即して考えれば、方言も方言生活と見なくてはならない。その方言生活のことばをことばそのものとして見た時は、「方言」がとらえられる。さて、方言または方言生活という時、この方言の内容は複雑であつて、中に、特定の土語のようなものもあれば訛りのようなものもあり、また、「ネコ」「アルク」など、共通語の単語と同じようなものもある。要素としてさまざまのものが認められる。しかし、方言人は一般にそれらの要素に無自覚であり、たとえ「ネコ」というような単語をつかっても、それは一大方言生活の中でのことなのである。方言生活とは、そのような、自覚的

ない、素朴自然の閉鎖的言語生活を言う。方言とは、地方人の地方語生活に利用されることばの総体なのである。(——この中の「ネコ」なら「ネコ」を、共通語の一単語でもあるとして知らしめれば、それがもはや一つの共通語教育になるのではあるけれども。)

方言人の右のような方言生活を対象として、私どもは国語教育を實踐する。そうして、方言人を、開かれた、発展的な国語生活者——話し聞き、読み書く生活においての——にするために、私どもは、共通語ないし、標準語に眼を向けた国語教育実践につとめるのである。私どもには、つねに方言に眼をそそぐ必要があるとともに、つねに国語の標準の言語体系に眼を向ける必要がある。

○標準語は、国語教育の言語上の最高のよりどころである。国語教育はことばの教育であり、かつその教育をことばによっておこなうものである。常時、ことばが問題である。そのおりおりのよりどころになるのが標準語である。

標準語は、通常、一国語の規範として、おおよけに設定されるものとされている。わが国の場合、国立国語研究所によって、この設定の機運が盛りあげられつつある。おおよけの設定のためには、深い多くの基礎的研究がいることはもちろんである。オーソドックスの研究の集成がはかれなくてはならない。制定されたものは、標準語辞書の形で、全国民の前におかれるであろう。以後、時世にし

たがって、逐次、この標準語辞書の改訂がおこなわれるはずである。

標準語は、標準語体系と考えられるものである。これは標準語だ。などと、一単語についても標準語と言うことはできるけれども、それ以前に私どもは、学理上、標準語は標準語体系をなすものと認めておくべきである。標準語体系は、はじめに大きく二つの領域に分けて考えることができる。一つは話しことばの標準語体系であり、いま一つは書きことばの標準語体系である。どちらの領域に関しても、音韻・語法(文法)・語彙の三見地、三分野が考えられる。書きことばに関しては、さらに文字・表記法のうへの標準が考えられる。方言と言った場合は、論なく、問題は話しことばの標準語体系に局限されよう。

話しことばに関して、標準語はどのように制定せられるものであろうか。音韻の面を見る。たとえば母音体系という見地では、五母音が標準母音とされ、そのおのおのの標準発音が定められるであろう。ウ母音に関しては、[u]よりも[u]の発音が標準的と定められるかもしれない。音節体系のガ行音節はどのように定められるであろうか。[ga]以下のものと[qa]以下のものとの二系列が標準視されるかもしれない。文法面を見る。打消表現法としては、たとえば「知らナイ」の言いかたと「知らン」の言いかたの、「〜ナイ」「〜ン」両方が標準とされるかもしれない。敬語法の中では、たとえば「オッシ

「ヤッタ」を標準として、「オッサチャラレタ」は採らないとする。これも
しれない。ある句法の中では、「逃げてッタ」は採らず、「逃げてイ
ッタ」を標準に立てるかもしれない。「行っチャマッタ」は採らない
で、「行ってシマッタ」を標準視するかもしれない。語彙の面を見
る。たとえば漁村用の生活用語や山村用の生活用語となると、いか
に東京語本位に標準語彙を考えようとしてみても、どうにもならな
い。というようなわけで、語彙の方面では、自在な考えかたで、大
はばに、標準語彙がとり定められるであろう。これまでの標準語論
ではしばしば言われたこと、方言の中にも美しいよいことばがある
ではないか。あんなのを標準語にすべきだ。などというのは、話
しことばの標準語体系の語彙の面に關する発言にほかならない。形
容語などでは、人も指摘するように、地方語の中に、東京語にはな
いおもしろいものがある。東北の「メソコイ」もその一つである
う。陸奥の「アジマシー」なども、土地特有のもので、えも言われ
ぬよい感じをあらわす。語彙の面に注意すれば、いわゆる生活一般
語彙の範囲でも、全国各地にわたる諸方言から、ユニークな単語
をとり集めてくることができる。標準語制定という全国的見地
では、爾後の流通を考慮しなくてはならないから、好ましいものを集
めて登録しさえすればよいというわけにはいかないけれども、広く
見あつめる努力は、大いになされるべきである。

標準語の基準は何か。とどのつまり、「多数の人びとにおこな
れているもの」という見かたが、最大最高の規準になると思う。
「――」多数の人びとにおこなわれることの手想されるもの」という
ような見かたも、ここに加えておいてよい。多数の人びとをす
でに領しているものは、標準として制定してむりがない。少数の人に
しかおこなわれていないものを標準として立てると、多く人はとま
どい、あるいはつよく反発する。では、多くの人びとの口のはにか
かってさえいればよいかというと、つねにはそうもいかない。国語
生活の正常な発展を広い見地で望む立場からするならば、多くの
人びとにおこなわれているものでも、なお、吟味を要するものがある。
吟味には、国語の歴史的展開についての観察・研究が参考にな
る。そこで、歴史的観点が第二の基準になると、私は思うのである。
歴史的に見てもむりがなく、現状の大勢はそれにしたがって
いるという時、そのものを標準とすることはもともと無難であろう。
こうしてみると、標準語の制定にはずいぶんの調査なり研究なり
のいることが知られる。とても短日月で制定ができるものではな
い。こういう点では、私はつぎのような考えかたをする。標準語体
系を全体的に構想して、ついで、部分的に、その構想上の重点々々
にしたがって、標準語制定の作業をいとなむ。そうして、できたも
のから（ということとは、かなりの程度まで、「重要なものから」と

いふのに近くなる)、順次発表していくことにするのである。こうしていけば、社会の人びとは、——むろん学校教育の担当者はいちばんに、その制定と制定されたものを見て、そうかともなるほどとも思い、あるいは疑問にも不審にも思い、また反対意見をもようしなどもして、その発表をわがものにする。これで、人びとの標準語觀念や標準語観はしだいに養われ高められてくるので、敷衍的効果は大きいと思われる。(書きことばに関して、表記上の規準などを定める場合にも、このように、たしかと思われるところから、部分的に逐次ものを世に問ひ、いわば漸新主義でことをはこんではどうか)一、二の事実を与えられても、人は、それによって動かされると、Aなる人からAなる人に転移前進する。つまりその思考と受容態度とが進歩する。進歩した境地で、次回に提案されてくるのを迎えば、受容も理解も、かくだんに活発となることである。

さきに私は、標準語は國語教育の言語上のよりどころであると言った。標準語体系は、たとえば発音そのものの、またことばづかいそのものよりどころであるのにすぎないものなのか。もとよりことばそのものよりどころにちがいない。がしかし、標準語体系は、同時に、ことばに生きる人びとの表現生活・理解生活、言いかえればことばによる精神生活のよりどころでもあるのでなくてはな

らない。標準語を学ぶということは、ただに発音のしかたを学ぶということだけであつてはならない。それだけではさびしすぎる。発音なら一つの発音を学ぶことが、同時に日本語の快い使用ということになり、それゆえに、そのような発音で、日本語によつてももの言ひ、ものを聞くことが、知的生産の精神活動になるというのでなくてはならない。せつかくの標準語が、私どもの國語生活、國語による人間生活すなわち精神生活を拘束するものであつたのであれば、一國語の標準語のはなはだしい自己矛盾である。こうして、標準語体系なるものには、そうとうの精神的条件が要求される。それをみたく標準語制定となると、単に、東京語中心によくおこなわれているから、というような観測・指摘ばかりを重視することは、大した意味をなさないことになる。

國民の精神活動を進めはげますにたる標準語体系となれば、なお、小國民たちの将来に眼を向けて、いわば未来社会に生きるべきかれらのため、今から、よほど進歩的な標準語体系を設定しておくべきことにもなつてくる。時勢の進運はげしい今日、私どもは、よくよく前むきの姿勢をとつて、未来に通用する標準語体系の樹立を考えてしかるべきである。今や標準語制定がたいせつであるとともに、標準語理念の洗練・革新もたいせつであると思われる。

であるのに、今日まだ、標準語制定機関は定められておらず、ど

こにも、はっきりとした標準語制定活動はおこっていない。現在のところでは、私どもは、民間でこの研究を盛にして、世上一般のこの方面の意識の高まりをこいねがうほかはない。あたかも国語教育の世界は、総じてこのような意識の教育に恰好の場ではないか。事實上、国語教育者は、標準語盛り上げの先駆的役わりを演じていると見られる。——すでに共通語教育にほねをおっておられるからである。共通語教育は標準語教育につらなる。

○共通語とは、しぜんに共通度を高めてきたことばのことである。(共通語はまた共通語体系として考えられるものであり、これにやはり、音韻・語法・語彙の三方面が認められる。)標準語が意図的制定にかかわるものであるのに対して、共通語は自然的醸成の結果である。かれが *solid* であるのに対しては、これは *soft* である。

このような共通語は、全国的にも成立しているけれども、その前に、地方々々でも成立している。さきには、南島の人たちが「鹿児島弁」を習ったことにふれた。あの場合、その辺の言語社会では、「鹿児島弁」が共通語の地位を得ていたことになる。古来、城下町のことばはしぜんに共通語の地位を得ていた。いわばその地方にかなりの弘通力を持ったのである。県庁所在地のことばがまた同様である。かくして国で言えば、政治・文化の中心地、東京のことばが、全国的な共通語の地位をしぜんに得てきている(あるいは、東

京語が全国共通語の自然の母胎となつてゐる)というしだいである。

さて、私どもが、国語教師として共通語への指導をする時、——国語教育においていつも共通語に眼を向けつつ作業をする時、共通語というものをどのように考えているだろうか。一言で言えば、共通語はよいことばだと考えていると思う。方言生活を共通語生活に近づけようとする時、当事者はたいてい、共通語の方がよりよいことばだと考えている。共通語がよいことばだと考えるのは、それが広く通じるものだからであらう。つまり「共通」ということに価値を認めているのである。このことを言いかえれば、私どもは、共通語を一種のよりどころとし、標準視しているのである。昔から、小の中心地のことばをぐるりの人びとが宗としたのも、その共通度の高いことばを標準視したのである。ここでおもしろいことがはっきりとする。人は共通語を標準語と区別するけれども、共通語を見る人の心は、それを標準視する心なのであり、したがって、ここでは、共通語と標準語とが一如となる。

そこに共通語があるという事態だけなら、これはあくまで共通語があつて標準語があるのではない。が、そこにある共通語を教師その他の人がとりあげて、教育などのよりどころにする時、——(あるいはもっと単純な場合、一人の人が共通語を意図して学ぼうとした時でも)、つまりそれを意識の対象としてねらつた時、いわゆる

共通語の事実は、標準視されることになる。共通語に關しては、こうして標準意識のまつわるのが認められる。このことは、うらがえして言えば、「共通すること」が、標準語のたいせつな条件になりうるということである。じっさい、だれが標準語の制定を考究しても、現に流通度の高い共通語は、すこしも無視することができないであろう。いな、標準語制定作業は、いわゆる共通語の諸要素をまづねらつて問題にしていくのが、作業能率上、よろしいと思われる。

このように考えてくると、学校教育でも、標準語が制定されていなければいけない。とばかりは言わなくてよいことが明らかであろう。国語教師はのびのびと、むしろ自由に、共通語を探索していけばよい。みずからの判断で、一つの要素にも「共通」の事実を認めていけばよい。認めてそれを探つて積極的にその指導をすれば、そのことがすなわち端的な標準語指導になっていくのである。

○標準語・共通語の考察からたち帰つて、ふたたび方言を考えてみる。方言（生活語）には、方言にでなくてはならないものが認められる。方言人は、ここにだけ許された独自の表現手段に生きてもいる。私どもが、生活語としての方言を全面的に尊重すべきは当然である。方言は本来尊重すべきものである。

そうではあるが、一方、社会生活上、適宜に、より広い社会の生活に適應しうることも、また、人びとの自然の要求と思われる。よ

り広い、開かれた社会への適應のために、共通語↓標準語の必要なことは明らかであろう。されば人びとは（方言人も）、しかるべき立場において、共通語↓標準語をも尊重すべきなのである。方言尊重と「共通語↓標準語」尊重と、二つが成り立つ。二つのことは異質のことであつて、次元を異にしながら共に存しうるのである。

共通語は一面まことにあげないものではないか。兩ふりで道のぬかるんでいることでも、「ジュルイ」と言うのなどは、容易には共通語にならなくて、まずは「ワルイ」というのが広く通用するくらいのものである。「ワルイ」は、無難ではあるが、色もつやもない。しかし、共通語というのは、このように無色化しつづみずからの地位を得るのが定めのものである。ものを切りすて切りすていかななくては、流通度の高い共通分子にはなれない。さてこの共通分子が、やがて標準視されることになるのである。このように見られる共通語なり標準語なりは、方言という自然語を尊重する心とはちがつた心で尊重していくのでなかったら、判断の混乱を来す。

方言と標準語との關係、と言うけれども、この關係は、三次元の空間において考えとられるべき關係である。

〔その三〕 方法手段の合理化が必要である

今までは合理化があいまいであつた。一例、あの「わるいことば

を直しまししょう」式の揭示にしても、列挙されているものがしばしば偶然的であった。乱雑であった。いく項目をどのようにとりあつかえばよいのか。すなおに考慮して、もっと項目をおさえ、一時にすこしを掲げる。これを根気よく見つめさせる。単純なのが合理化の精神にかなっていると思う。

合理化を、教師自身のがわで考えてみる。土地っ子の教師がその郷里の学校で勤務する場合、共通語指導に不成績のことがすくなくない。一方では、その人が、土地の生活語で相手と自由にせんに交わりうるので、心ねのかよった教育ができるのではあるが、他面、安きになれ、郷土語をみずから反省しようとはしないので、意図的な方言教育ができないじまいになる。このような場合としたり、教師が自己の郷土語を明確につかむことが第一に重要とされる。そうすることが、指導の合理的手順だと思ふのである。

つぎに、合理化を、児童・生徒がわについて考えてみる。その学年発展に応じて、指導の階梯を定めたのがよいことは言うまでもない。その細目を整然と定めることは困難だとするか。そういう場合にも、最後の明確にしておきたいことがある。それはすなわち、すくなくとも、中学校卒業の時までには、共通語でものを言うことができるようにする。

ということがである。小学校の何学年で、どういう指導態度・指導方針

をとるのにもせよ、心の底では、「すくなくとも、中学校卒業までには云々」と考えるようにする。かれらに到達させるところをつねに念頭においてしごとをするのである。到達目標をひとえにねらう単純な行きかたが、むしろこの合理的な進めかたとも言えるであろう。

つぎに、合理化を、とりあげる教育事項について考えてみる。共通語→標準語に、音韻面と語法面と語彙面とがあることはさきに述べた。指導上では、この三つの面を区別したのがよいこと、もちろんである。区別したうえで、まず、語彙面では、思いきり自由大胆な指導をする。すなわち、教師は一存で、こんな単語は共通語として広めたのがよくはないのかと考えとり、積極的にそれを教室の内外でつかっていく。共通語の創造ないし拡充である。(つかって見たものがどんな運命をたどっていくか。それは成りゆきにまかせればよい。たいせつなのは、こういう努力で相手の語彙意識、共通語意識を刺激することである。)和語の複合動詞のようなものも、自由に創作してつかってみてはどうか。ここでさっそくの自由造語をしてみせることは意義が大きい。かれらの国語意識は、こんな時、高められるであろう。言えかえれば、ここでかれらのことばの力がつく。

前にもふれたことであるが、東京語は限られたものであって、た

たとえば山村語彙など、東京語から引き出すことはできない。東京語に寄りすがってばかりいたのでは、語彙教育は全うしていくことができない。生活の必要に注目して、教師は共通語彙作業を進めていくべきである。語彙面の指導を特にこのように位置づけて、語法面・音韻面の指導との間に順序をつけることが、教育事項の合理的処理になると思う。

つぎに、合理化を、教育方法一般について考えてみる。話すことの教育、聞くことの教育とある時、この一般的方法に関して、方言教育の立場上、「聞くことの教育」をそうとうに重んじることが、方言生活指導の有効な方法になりはしないだろうか。通常は、相手が方言を話す方に目をそそいで、そこで指導論を立てがちである。しかし、人の方言ことをばを聞く生活を自覚させる教育も、ずいぶんたいせつなように思う。すくなくとも、右の二つの方向を、あい併わせることが、方法として合理的だと思われるのである。

低学年の小学生でも、方言のことをばをせずに聞きとらせれば、方言生活がどのようなものであるかを、かなり判別しうるようである。私の小学校低学年時代の経験であるが、どこかよそから来た人の、

○ナニヤラカヤラ、イロイロカイロ

というようなことを聞きとったようである。このアクセントが妙

に耳にのこった。それをいつの日にか渡海船の中で口ずさんで、おぼさんたちに笑われたことがある。こんなことがきっかけにもなったか、方言アクセントのちがいに関心を持つようになった。中等学校生徒の時は、どこのアクセントが東京のアクセントにいちばん近いのだろうか。などと考えた。こうして最初に見た参考書が佐久間博士の『日本語の発音とアクセント』であった。先輩に導かれて、自分らの郷里のアクセントの方が、都会の松山のアクセントよりもはるかに東京語に近いことを知っておどろいた。以上、異色のアクセントを聞くことが、やがて大いに方言の諸アクセントを知るもとなつたということである。東北地方や出雲地方の小学生にも、録音などで、しきりに[iu]母音例を聞かせてみてはどうであろう。案外早く、非中舌の母音を発音しうるようになるのではなからうか。

上來、方言教育の方法原理として「合理化」をとりあげ、いくつかの場合に分けて、合理化の可能性を見てきた。合理的方法が成りたつても、それがまた、地域社会に応じて特殊化せしめられなくてはならないことは言うまでもない。

〔その四〕 地方性を認識する

方言教育上、方法原理として、地方性認識をもとり立てることが

できよう。

方言の地盤はじつに堅固な地盤である。方言指導はこの地盤をたく作業なのである。そうであれば、この作業のためには、まず以て正しい地盤認識がいる。

方言はなかなか動きにくいものだと言える。人に方言の刻印は深刻である。一つの方言の方言人が、やがて他地域に移住したとするか。移住も長くなつたのち、その人が元の方言の人に会う。会えばたちまち、元の方言の会話がそこに開ける。ひとたび方言の中に生をうけると、だれしもその方言からきつい刻印を受けるらしい。このような人のあい寄る集団の、かたまりのつよさが、地方性というものであろう。

地方性は、共通語的なものに反発する勢力でもある。共通語に遠心力の作用があるとすれば、方言には求心力の作用があるうか。求心力がすなわち地方性である。

地方性がこのようなものであればあるだけに、方言教育の合理的とされる諸方法も、地域地方ごとに、特殊化されなくてはならないことになる。

五 結 語

方言の方言性とも言えるものは、じつに根づよい。私どもは、その方言を見、その方言の中の人を対象として、地域社会ごとの国語教育を實踐していかなくてはならない。そもそもここには、容易ならぬしごとがあるのだと言える。

方言の中の個々の言語事象は、変転もしていつている。しかし、方言色、方言の方言らしさはなかなか消えない。方言生活の中の人びとは、依然として方言的発想に生き、方言的感性に生きていく。このような人びとを対象としては、私どもは、徹底的に方言を見つめる国語教育に邁進せざるを得ない。「地域社会の国語教育」は、私どもの永遠の課題である。

これに対処するためには、作業上活動上、苦悩、を特別の苦悩としない平常心を持つことが肝要と考えられる。方言は生活語の必然である。不断に、しかも静かにこれに対処していくようにした