

昭和30年代の共通語指導における「懲罰」と「奨励」

— 鹿児島県の方言札・表彰状等を通して —

原 田 大 樹

(2009年10月6日受理)

“Penalty” and “Encouragement” in the Common Language Practice of Showa 30’s
— Focus on “penalty board”, “prize” in Kagoshima —

Hiroki Harada

Abstract: There are two purposes of this paper; 1) to clarify what is actually being practiced about “penalty” and “encouragement”, in a classroom level, referring to a practice which is done after the war in Kagoshima, and 2) to point out the change of nature of it compared with that of the prewar. It is found that cards or red balls are used as “penalty” after the war. However, these variations have the same effect as that of “penalty board” in terms of imposing a penalty for students. On the other hand, when I watch “encouragement” 7 examples, there is the thing which there is not despite “A label” inside. It is considered as an important way to give students awards in order to encourage them to speak the common language. “Hougenhuda” – “penalty board” for practice common language, and “encouragement”, which encourages students to use the common language, was being used in order to give students an incentive of speaking the common language. The similarities between the prewar “Hougenhuda” and the postwar are; 1) the role of it and 2) the situation of using it. The difference is that after war, teachers came to use it not only as a punishment but also encouragement of speaking the common language.

Key words: practice of common language, “penalty board”, practice of standard Japanese, Kagoshima, Showa30’s

キーワード：共通語指導，方言札，標準語指導，鹿児島県，昭和30年代

1. はじめに

これまでに、戦前の標準語指導により方言札が使用されていたことが国語学や言語学を中心とする先行研究によって明らかになっているが、国語教育で研究されているものは少ない。国語学・言語学の先行研究として、例えば、西村浩子は、沖縄や奄美諸島における

方言札の実際と、島民の標準語指導への意識を明らかにしている¹⁾。また、近藤健一郎も同じく、戦前における沖縄の方言札使用の実態について明らかにしている²⁾。このように、主として戦前の沖縄県をはじめとする南西諸島での方言札の実際が明らかにされ、方言札そのものについて、その形状及び、「私は方言を使いました³⁾」等が札に記されていたことなど、具体的な方言札の解明がなされている。そこでは、方言札の「懲罰⁴⁾」的側面が強調されている。このように、これらの先行研究では、戦前の教師主導型で語られることが多く、同時に、方言札が「懲罰」として用いられていたことが指摘されている。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：吉田裕久（主任指導教員）、山元隆春、佐々木 勇、小西いずみ

そこで、本稿では、戦後の鹿児島県を例に挙げる。昭和30年代の鹿児島県では、共通語指導が様々な方法で展開されたからである⁵⁾。大きく言えば、上述のような方言使用に対する「懲罰」の役割と、共通語使用に対する「奨励」の役割である。前者の「懲罰」については、方言札に代表されるように幾分か知られているが、後者の「奨励」については、「方言札」等の論考において、これまで言及されてこなかった。共通語指導という教育的見地から、「懲罰」「奨励」のどちらの側面も明らかにする必要はあるだろう。したがって、昭和30年代の鹿児島県の共通語指導において、「懲罰」・「奨励」の両側面が学校・教室レベルでどのように行われたのか、その実態を明らかにすることを目的とする。

2. 昭和30年代の「懲罰」・「奨励」

「ことばの指導」は、昭和20年代後半から昭和30年前後にかけて、戦前の「標準語指導」から「共通語指導」と言葉を変えて、再び熱を帯びてくる⁶⁾。その必要性については、「県外就職者が最初に訴えてくる悩みは、共通語が自由に使えないことである⁷⁾」と述べられているように、社会背景としても、共通語指導が避けることのできない大きな課題であったのである。「共通語指導」が脚光を浴びていたこの時期に、どのような方法で指導を行っていたのだろうか。前述したが、先行研究における戦前の沖縄等の方言札は「懲罰」という側面が強調されているが、戦後の鹿児島では、方言札・赤だすき等、「懲罰」的なものも存続したが、一方「表彰状」「表彰札」等の「奨励」的なものも行われるようになる。以下、共通語指導における「懲罰」「奨励」の両側面について見ていく。

2.1. 「懲罰」について

昭和30年代の鹿児島県における共通語指導は、「懲罰」と「奨励」が、同時並行、若しくは連続的に行われている。どのようなツールを用いて、どのように行われたのか、その実際を見ていく。

2.1.1. 「方言札」「アクセント札」—川尻小学校

まず、「方言札」「アクセント札」について川尻小学校（指宿郡）の場合を見ていく。

昨年度一学期のことば委員会、週番活動を通して、方言使用者アクセントの悪いことばを使った者に、それぞれ「方言札」「アクセント札」（縦約三十糎、横約二十糎の板に墨色か朱色で方言、アクセントと書いたもの）をかけさせ反省を促そうということに決めますぐに実行にうつした。この方法は二ヶ月くらいは非常に効果があったが、その

うち三年生あたりで、方言札をかけておれば方言を使ってよいのだらうなどという考えの不心得者が現われたので、二学期からはやめてしまった。そのかわり日誌の方での指導を強化し、特に悪い者は、土曜日の全体朝礼で反省させるという方法も取った⁸⁾。

ここでは「方言札」、そして「アクセント札」が用いられたことが述べられている。そして、その役割としては、懲罰としてのそれである。おそらく、「方言札」は主として、語彙指導の際に用いられたもの、「アクセント札」はアクセント指導の際に用いられたものであろう。そして、この記述の中で注目すべきは、「方言札」「アクセント札」そのものの実態が示されている点であろう。括弧書きではあるが、その実態が明確に示されている。まず「方言札」は、縦約30cm、横約20cmという大きさであり、材質は、「板」で作られていたことが分かる。それに「方言札」には「方言」、「アクセント札」には「アクセント」という単語が、墨色、若しくは朱色で書かれていたのである。この「方言札」「アクセント札」を教師が児童の首にかけたのである。

そして、注目すべきは、「この方法は二カ月くらいは非常に効果があった。（中略）二学期からはやめてしまった」とあり、効果が永続的ではないことが述べられている点である。「方言札」の使用は、外発的動機づけとしての役割を担うため、児童の意欲を十分に保てていないと判断して、長期にわたる「方言札」の使用は避けているのである。

その「方言札」の効果が薄れた後の指導として、「日誌」での指導や、全校朝礼での指導も行われている。この「日誌」や「全体朝礼」での指導もまた学習者の反省を促すという点で「懲罰」的であった。

2.1.2. 「赤だすき」—川尻小学校

次に、同じく「懲罰」としての方法ではあるが、「札」ではなく「たすき」（赤だすき）が用いられた事例について見てみる。

（校？—引用者）庭の言葉に方言や方言アクセントが出易いので、これを少なくする方法として、互に忠告し合うとか、赤だすきを肩にかけさせるとか、学級別に優秀な学級を投票させて表彰するとかしてみたが、一時的効果的である⁹⁾。

「赤だすき」というのは「互に忠告し合うとか、赤だすきを肩にかけるとか」と述べられている。換言すれば、「方言やアクセントの悪い者」に「赤だすき」をかけるのであり、「赤だすき」が「方言札」のような働きをしているのである。しかしながら、懲罰としての「赤だすき」は、前出の「方言札」「アクセント札」と同様に「一時的効果的」であると述べ、永続的な効

果はなかったということを示している。

2.1.3. 「ことばの札」—可愛小学校

次に、方言札同様「札」ではあるが、前掲の川尻小学校で用いられた「方言札」とは材質、形状、使用法が異なっているものとして、可愛小学校（川内市）の「ことばの札」について見ていく。まず、材質、形状に関しては次のように述べられている。

たて十センチメートル、よこ五センチメートル位の板にひもをつける。板の一面には矯正語をかき、他の一面には、ことばづかいとかいておく。学級には沢山の札を用意しておく¹⁰⁾。

ここで述べられている「ことばの札」の大きさはこれまでのものとは異なる。また、材質は、板ということである。その使用例が、次のように述べられている。

例えば、A がワイ¹¹⁾ということばをつかったら、B は A に教室のことばの札をかけさせる。一旦ことばの札をもらったら一日中ということでは、本人の意欲が減退し、逆効果をおこすようになるので、ことばづかいの悪い人を見つけたら、自分のふだをわたすようにする。そこにはもう決して札はもらわないという自覚が生まれて一層ことばに気をつけるようになる¹²⁾。

川尻小学校の場合と異なり、札を児童同士でやり取りする点が特色である。札をもらった児童は、「ことばづかいの悪い」児童をさらに他にみつけ、札を渡さなければならないのである。札を教師が児童の首にかけるのではなく、児童が相互に判断し、札をかけ合い、渡し合うという方法がとられている。この「ことばの札」も、「懲罰」としての役割をもっていたことがわかる。

そして、この「ことばの札」は、「単に一学級実施しただけでは十分ではない」¹³⁾とし、「全校的に一斉にやると効果は大きい」¹⁴⁾と述べ、学校全体としての「共通語指導」の必要性を述べている。

2.1.4. 「ことばの玉」—可愛小学校

「札」、「たすき」に加えて、「玉」を用いた事例も見出される。共通語指導の徹底のために、様々な努力がなされていたことが分かる。次のように、「ことばの玉（赤い玉、白い玉）」というものも使用していたことが述べられている。

直径三釐位に厚紙（ボール紙）を切る。それを、赤くそめて赤い玉をつくる。白い紙を貼って白い玉をつくる。各担任はポケットにそれぞれ二〇位ずついつも持っている。玉には担任名が書かれてある。休み時間、放課後、遊び中、作業など、学校生活のすべての場で学級学年を問わず、よいことばを使った者には白い玉をわたし、ことばづか

いの悪い者を見つけたら赤い玉を渡たす¹⁵⁾。

これは白い玉と、赤い玉でことばづかいの良し悪しを判断させるものである。白い玉は「良いことば」を使用した者に、赤い玉は「悪いことば」を使用した者に渡される。つまり、赤い玉が「懲罰」の意味を持つものである。なお白い玉に関しては、「奨励」の意味で用いられているので、これは後述することとする。この玉を、「計算し、ことばづかいについての反省資料」とさせたのである。これは、児童自身が、その日のことばづかいの反省をするために、また、その良し悪しが目でわかるように工夫したものであると考えることができる。懲罰とまでは言えないかもしれないが、共通語指導における反省を促す一つの方法として用いられているという点で懲罰的であり、ここで取り上げておきたい。

2.1.5. 「カードシステム」—坊泊中学校

これまで、小学校での「懲罰」の事例について見てきた。「懲罰」は中学校の事例においても見られる。坊泊中学校（川辺郡）の例である。

カードシステム（方言を使用し注意をされたら各自の持っているカードを注意したものに渡し、残りの枚数を調べる）を利用させる¹⁶⁾。

「札」ではないが、「カード」を用いた事例が見られる。これは、生徒間でやり取りが行われるものであると考えられる。その意味では、2.1.3で取り上げた可愛小学校の「ことばの札」の事例に似通ったものである。互いに監視し合い、カードのやり取りをするのである。しかしながら、この例も、「懲罰」としてのカードである。また、ここでの「共通語」は「D 質的向上を意識したことばづかいに努められる。しかし、アクセントやイントネーション・なまりに拘でいしない¹⁷⁾」とされているため、アクセント・イントネーションを中心としたものではない。「語彙」としての方言矯正をするために、このカードが使用されているのである。

2.1.6. まとめ

以上5つの「懲罰」の事例を見てきたが、用いられているツールは「方言札」など「札」だけではなく、「カード」や、「玉」など、バリエーションもさまざまであった。しかし、それらは、共通語指導のための「懲罰」という要素を持つ点で、先行研究等で明らかにされてきた「方言札」と同様の役割を持つものであったと考えられる。

「懲罰」においては、児童生徒同志のカードや札の渡し合い、教師の判断によって児童生徒に渡すという二つの形態が見られる。それらは、そのものが持つ性質によって異なるのであるが、根底には、児童生徒の意欲が大きく関わっているのではないか。札等をかけ

られた児童生徒は、「札をかけていれば方言を使用してもよい」とか、「ことばの札をもらったなら一日中ということでは、本人の意欲が減退し、逆効果をおこすようになる」という記述にも見られるように、札等によって、反省は促すことができるが、一方では、「意欲」が減退するという逆効果も持ち合わせていたのである。その問題を打開するために、「渡し合い」が行われたと考えることができる。また、大内山喜三郎（桜州小学校、鹿児島県国語教育研究会会員）は次のように「懲罰」について述べている。

ことばづかいが悪いからといって、その子にいましめの意味で札をぶらさげさせたり、罰当番をさせたりすることは、戦前ならいざ知らず、今の時代では逆効果でしかない¹⁸⁾。

大内山は、方言札をはじめとする「懲罰」は、「逆効果でしかない」と述べている。このように、教師自身も、方言札その他の「懲罰」に対し、逆効果ということを認識していたのである。しかし、以上で見てきたように、多くの「懲罰」が行われたのは、昭和30年代においては、戦前の標準語指導の影響によって、「懲罰」の方法が一般的であり、効果的であるという認識があったからではないだろうか。

2.2. 「奨励」について

では次に「奨励」的な指導について見ていくこととする。

2.2.1. 「奨励札」－徳光小学校

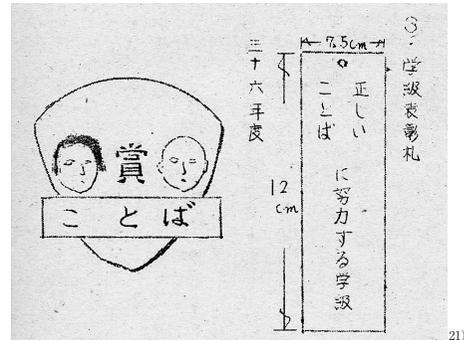
「札」であるが、「方言札」ではなく、「奨励札」である。『鹿児島国語教育』の中に、徳光小学校（指宿郡）における「奨励札」に関して、次のような記述がみられる。

ことばの奨励札を与える。二週間にわたる調査を、言語部会で話し合い、低・中・高学年の三部のうち、ことばのよかった学級や努力している学級をそれぞれ一学級ずつ選定して学校子供会にかけ、土曜日の児童朝会時に、校長先生の手で授与してもらう¹⁹⁾。

ここには「奨励札」と明記されている。「奨励札」に書かれていることばは、低学年では、「きれいなことばのお教室」、中学年では「正しいことばの学級」、高学年では、「みんなの協力で正しいことばの学級」というものである²⁰⁾。注目すべきは、「ことばづかいのよい」学級だけではなく、「努力している学級」にも「奨励札」が与えられる点である。これは、児童の意欲を駆り立てるものとして捉えられる。「ことばづかいがよく」なくとも、努力が認められるようなシステムになっているのである。

2.2.2. 「学級表彰札」－大丸小学校

大丸小学校（曾於郡）は、ことばの教育の先進校であり、「共通語指導」のために積極的に取り組んでいる。その一つとして学級表彰札がある。以下がその実際である。



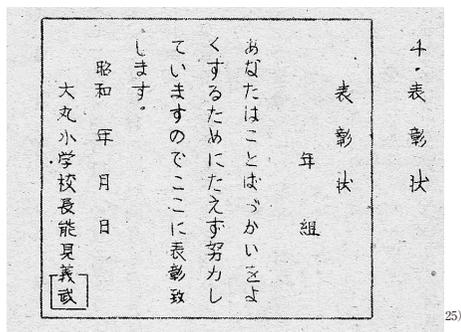
この「学級表彰札」は横約7.5cm、縦約12cmという大きさである²¹⁾。そして、この札には、「正しいことばに努力する学級」と書かれている。材質等は述べられてはいない。さらに、使用法についても、述べられてはいないが、おそらく、この「表彰札」は教室の入り口や教室内に掲げられるようなものであったと想定できる。特に、教室の入り口に掲げておけば、他のクラスの児童たちへの意欲喚起にも繋がるため、教室の入り口付近に掲げていたのではないかと考えられる。「学級表彰札」について次のように述べられている。

標準語調がある程度使われるようになった段階で、毎週四学級ずつ表彰している。この表彰札は非常に効果をあげている。良い学級も表彰するが、少しでも努力した学級があると、その学級を表彰するとその学級は誇りを持つようになり、急速に向上してきたようである。（中略）学級表彰は児童の関心が深く表彰の効果も著しいので一年以上継続して行っている。最初は表彰札だけをあげていたが、ながく記録を残し励ましを与えるため、表彰状も与えている²³⁾。

この「学級表彰札」は外発的動機付けではあるものの、「効果が著しい」と述べられている。また、「来週札がもらえそうな学級に対しては、校長先生が励ましの声をかけてくださる²⁴⁾」と述べられている。また、「表彰札」だけに止まらず、その先に「表彰状」という存在を設けている。「表彰札」をもらうまでの過程と、もらってからの過程と、各段階で児童の共通語への関心が希薄にならないよう工夫している。

2.2.3. 「個人表彰」－大丸小学校

さらに、学級の表彰だけではなくさらに、個人の表彰も行っている。個人の表彰状は次のようなものである。



この個人表彰については次のように記述されている。

個人表彰は方言調子で話している人に注意し標準調子になおしてやった人や、きれいなことばで話せる人を学級で選定し、毎週学級五名ずつ与えている。子どもどうし、注意しあってことばを改善する点では効果的な方法である²⁵⁾。

表彰の対象は、「標準調子」で話すことのできる児童だけではなく、「方言調子」で話している児童を注意し、標準調子の話し方を教えたという児童も表彰の対象となっている。児童同士の教え合い、学び合いを促すと同時に、児童が表彰を受けるために他の児童の言語生活を監視するという状況が生まれた可能性も指摘できる。

この表彰についての項の最後に、次のように述べられ、表彰の項を終えている。

共通語の推奨策としては、色々な方法が考えられるが、色々な方法を実施したその結論として個人表彰よりも、学級表彰のほうが、学校全体のレベルを引き上げるのに効果があるようである。学級内だけの時も個人表彰より、グループ表彰が効果的である²⁷⁾。

このように、「共通語指導」での「奨励」は個人の表彰よりも、学級、グループといった団体での評価が効果的であると述べられている。それは、「表彰」という外発的な動機付けではあるが、学級や、グループで表彰を受けたいがために、学級やグループ内の児童間の教え合いが行われ、学級、グループ間の競争が児童の意欲喚起を促していたためであると考えられることができる。そして、このような意欲喚起によって、共通語への意識づけ、共通語の定着を実現しようとしたと考えることができる。

2.2.4 「表彰状」—川上小学校

前述の大丸小学校では「学級表彰札」を使用し、児童の意欲喚起に努めていた。同時に、「表彰状」をその先に設け、さらなる意欲喚起を行っていた。大丸小学校における「表彰状」は「学級表彰札」の先に位置付けられているものであり、表彰状が贈られる先も、

学級である。しかし、川上小学校（鹿児島市）の「表彰状」の場合は大丸小学校とは異なる。川上小学校では、「部落別」（「集落別」の意である）に表彰状を贈っている。

部落児童会の表彰は次の方法をとって、ことばづかいのよい児童の多い部落に毎学期、三部落に表彰状を与えて部落公民館に掲げさせ、部落PTAの時には全部落の成績を棒グラフにして父兄に示している²⁸⁾。

川上小学校では、「表彰状」を部落という単位に送っている。では、どのように、部落別に評価をしているのだろうか。評価は、学級における掲示が評価に結び付いているのである。まずは、学級における掲示の例を次に示す。

氏名	部落名	五級	四級	三級	二級	一級
〇〇〇〇	上花棚	→	●	●		●
X X X X	川上	→	●	●	→	●
△△△△	川上	→	●	●		●

上の図から、学級の掲示として、個人の共通語使用を評価していることがわかる。注目すべきは、氏名の次に、部落名が示されている点である。川上小学校は、前出の大丸小学校のような個人表彰も学級表彰も行っている³⁰⁾。しかし、部落別にも表彰していることに特徴がある。

さて、上図を見ると、共通語の使用の評価を5段階に分けている。その評価基準は次のようになっている。

五級＝言葉づかいには気をつけているようであるが、校内でもほとんど方言だけで話す。

四級＝共通語使用に努力しているが、時々方言が出る。

三級＝よく気をつけ、時に方言が出ても気づいたり、注意を受けたりした時は心よく言いなおす。

二級＝学校では殆ど共通語だけ、校外においても共通語使用に努力している。

一級＝校内校外において殆ど方言はなく、アクセント、イントネーションにも気をつけ他の範となる³¹⁾。

学級の掲示として個人の共通語の使用状況が示されており、使用状況は、以上のような5段階に分けられていることがわかる。おそらく、「●」で、学期ごとに達成状況を示しているのである。この達成状況を示している「部落」別に集計しなおし、最も良い部落に表彰状を送るのである。また、送られた表彰状は「部落公民館に掲げさせ³²⁾」と述べられており、前出の大丸小学校の「学級表彰札」のような働きを持つものであることがわかる。個人表彰や、学級表彰だけではな

く、部落別表彰を行った理由は、「表彰」が、共通語への意欲喚起に大きな効果をもたらすものとして捉えられており、また、学校外での家庭生活・地域生活においても共通語使用を促すという目的があったためではないだろうか。児童は、個人でも、学級でも、また、部落別においても「表彰」されたいと思い、表彰されるように努力をする。何重もの表彰の効果も絶大なものであったため、「ことばづかい、礼儀作法がていねいで上品に感ぜられるようになった³³⁾」というように評価しているのであろう。

2.2.5. 「ことばの玉」と「星取表」—可愛小学校

「ことばの玉」と「星取表」を使った可愛小学校の取り組みがある。「ことばの玉」については、「2.1.4. 「ことばの玉」で見た通りである。前述したように、白い玉、赤い玉によって、児童のことばづかいを評価する。赤い玉と白い玉によって、「懲罰」及び「奨励」を同時に行っているのである。主に、「奨励」としては、白い玉が使われている。

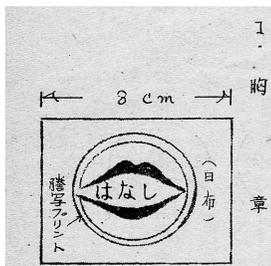
一方、「星取表」については、次のように作成、使用している。

一覧表に○×をするかわりに、大相撲のように○●を記入していく方法である。一ヶ月は長いので、月二回として番付けを決定するのである。(中略)これは児童が自主的に興味をもってするので、共通語化への大きな力となる³⁴⁾。

このように、「○●」を使用して、相撲のように番付を行っている。児童に共通語への興味を持たせるために、遊びの要素を取り入れているのであろう。

2.2.6. 「胸章」—大丸小学校

このように様々な共通語指導の工夫がされたのであるが、中には必ずしもうまく展開しなかった事例も存在する。大丸小学校は、ことばの教育に熱心に取り組んだ学校であることは前述したが、その一環として、次のような試みもしている。まずは、「胸章」の導入である。以下の写真がその実際である。



このように横8cmの布の中に、「はなし」という文字が入っている。縦については記述がないが、横との関係から考えると、おおよそ4～5cmであろうと推測ができる。このような「胸章」は次のように用いら

れている。

学級ことば委員につけさせて、ことばへの関心を深めさせることに努めたが、委員が調査にまわるとだまってしまい、方言調査や指導がしにくくなったこと。それに対する指導が充分でなかったため、効果があがらなかった³⁶⁾。

これは、「奨励」とは言い難いものではあるが、委員につけさせ、ことばへの関心を高めるために用いられたことが述べられている。この「胸章」は、共通語指導の賞罰のために使用されたものではなく、児童が調査にまわることで、共通語への意識付けのために使用されたことがわかる。結果、児童同士の監視のし合いを促し、効果が上がらなかったことが述べられている。

2.2.7. 「赤い札」—大丸小学校

次に、これもあまりうまく行かなかった事例のようであるが、個人を表彰するもので、次のような「赤い札」という例が挙げられている。

ぼつ、標準語調で話せるようになったとき、標準語調で話した児童に「赤い札」を渡す。一日の反省のとき、個人別に統計をとりほめてやる。この方法は児童の興味をさそい、一時は成功したが札を与える基準がまち、であったこと、札を渡したり集めたりするのに手間がかかったことなどから、ながつづきしなかった³⁷⁾。

ここに挙げられている「赤い札」は表は赤で塗りつぶしてあり、裏側に、教員の名前を書いているというものである³⁸⁾。この「赤い札」は奨励の枠組みに入るものであると考えられる。特徴としては、児童同士のやり取りの中で、「赤い札」が児童間を移動するものではなく、教師の判断によって児童に渡されるものであるという点であろう。

ここまでの大丸小学校の「胸章」「赤い札」は、教師の判断基準があいまいであったこと、手間がかかったことなどが理由で失敗に終わったと述べられている。

2.2.8. まとめ

以上、「奨励」を、7例見てきた。「奨励」の中にも、成功したものと成功しなかったものがある。前者の成功例として取り上げられているのは、学級の表彰であり、後者の失敗例として取り上げられているのは、個人表彰である「胸章」や「赤い札」である。しかし、個人表彰のうち、「表彰状」を与えるものは成功例として挙げられている。「赤い札」と「表彰状」との違いは何なのであるか。「赤い札」の場合は、共通語を話せると思われる者に対して渡されていたが、「表彰状」の場合は、共通語が話せる者や、方言使用者を注意した者を学級で5名選定するという明確な選定方法が定まっている。よって、失敗例として挙げられて

いる「赤い札」における選定基準が明確でないという失敗を個人表彰である「表彰状」で改善し、選定基準を明確化したのである。

次に、「奨励」の策として、「表彰」が1つのキーワードとして挙げられるであろう。「赤い札」や「表彰状」などによって「表彰」することで、児童の意欲喚起、共通語への意識づけをねらいとして持っていたのである。川畑長生³⁹⁾は次のように述べている。

共通語指導とは共通語使用を子供におしつけることではない。(中略)いくら罰則を設けて共通語の使用を子供におしつけてみても、子供自身に共通語を使用しようとする意欲が湧いてこなければ、決して成果はあがるものではない。共通語を使用させるのに当って、最も根本の問題である意欲を湧きたたせるために最大の偉力を発揮するのが、「賞めてやること」なのである。こうして賞めることによって、子供達が自分から進んで共通語を使用しようとするようになればしめたもので、八分通りは成功といってよいのである⁴⁰⁾。

このように、「共通語指導」の根本問題である、児童の共通語使用に対する意欲喚起の重要性が述べられている。このような問題意識があったからこそ、「奨励」が行われたのである。同時に、「表彰」される対象も、個人、学級、部落と様々である。共通語の習得状況も個人差があり、個人では表彰を受けることのできない児童も、学級もしくは部落という集団の成員になることで、集団の他の成員の影響を受けたり、他の成員に迷惑をかけないように心がけたりし、共通語習得への意欲が掻き立てられる。個人での表彰は無理でも、学級、部落での表彰はみんなで努力すれば受けられるという意識を持たせようとしているのである。また、「星取表」のように、遊びの要素を取り込みながら児童の意欲喚起を図ろうとしている。このように、共通語指導にとって児童の「意欲」が非常に重要な要素であったことが窺える。特に、児童の意欲が与える教育的効果が絶大なものだという認識を教師たちが持っていたと同時に、意欲をいかに喚起させるかが大きな課題であったからこそ、様々な方法を用いて児童の共通語に対する意欲を掻き立てようとしていたのだろう。

3. まとめ

共通語指導の促進のため、そこで用いられた素材と、その役割、使用場面について、まとめておく。

3.1. 素材

まず、本稿で明らかになった「懲罰」の役割を持つものの素材である。先行研究等で明らかになっている

方言札は、例えば、木製や段ボール製のもの挙げられている。一方で昭和30年代の鹿児島県における「懲罰」の役割をもつものとしては、木製などの「札」や、「赤だすき」、「カード」、「玉」等、種類も様々になっている。しかし、それらが持つ役割は、全て「懲罰」である。

3.2. 役割

戦前の「標準語指導」で用いられた方言札は「懲罰」としての役割を果たし、戦後もその「懲罰」という要素を受けている。戦前の伝統的な方言札等の「懲罰」の方法は簡単には消えなかったであろう。

また、戦前と戦後における一番の相違点として挙げられるのが、「懲罰」と「奨励」という役割の変化であろう。戦前のものは、「懲罰」であり、戦後も「懲罰」を受けながらも、「奨励」という要素も取り入れている。その一つの要因として考えられるのは、戦前の教師主導型の押し付け的な指導から、戦後の児童中心の指導への変化である。その形態の変化によって、児童の「意欲」が重要になったのである。方言をやめさせるために「できない」ことに「懲罰」を与え、共通語を使用させるために「できた」ことを「奨励」という方法をとったのではないだろうか。方言のみでは生活していけないという現状を是正するために、「懲罰」だけではなく、児童の意欲喚起を重んじ、共通語使用を促進する効果的な方法として、「奨励」を用いたであろう。

3.3. 使用場面

また、戦前の「懲罰」、戦後の「懲罰」「奨励」の共通点として、使用場面が挙げられる。方言札は、児童の生活の中で使用されるということであろう。例えば、休み時間や、放課後などである。学校生活全般において、共通語を使用させようとする意図がみられる。日常生活において共通語の使用を目的としていたことから、反省を促す「懲罰」、意欲喚起の「奨励」という方法が用いられたのではないだろうか。

4. おわりに

本稿で、昭和30年代の「懲罰」「奨励」の実態、その使用法について考察を進めてきた。

反省を促す「懲罰」を用いた教師も、その効果の限界を感じ、同時に教育的配慮がなされ、「奨励」というような児童の意欲喚起の方法へと変化していると思われることができる。また、昭和30年代末にはテレビが普及し始めたこともあり、その後、昭和40年代後半の実践記録等では「懲罰」「奨励」という方法は見られなくなっている。この意味でも、昭和30年代の共通語指

導は、一つの過渡期と見ることができる。

【注】

- 1) 西村浩子「方言禁止から方言尊重へ、そして方言継承へ」、『ことばと社会』5号、年6月25日、三元社
- 2) 近藤健一郎「近代沖縄における方言札(1)～(7)」、『愛知県立大学文学部論集、児童教育学科編』47号～49号(1998～2000年)、50～51号(2002年)、52号(2003年)、53号(2005年)
- 3) 1)と同じ、p.172
- 4) 「懲罰」はもちろん方言札だけではない。例えば、西村浩子の研究によれば、「体罰・罰当番等があった」(1)と同じ、p.171)とあり、その例として、「拳骨」や「立たされる」などがある。
- 5) 共通語指導の目標として、蓑手重則(鹿児島大学教授)は、「理想としてはあくまで方言から共通語への移行をめざ」すことを目標としている。(『鹿児島国語教育』第6号、p.5、昭和33年6月28日、鹿児島県国語教育研究会)
- 6) 吉嶺勉は「この年の三月、四月、六月、八月のあいつぐ大空襲に国土は焦土と化し、ついに八月十五日の終戦を迎えたわが国の運命そのままに、以上のような鹿児島県における共通語指導の運動はピリオドを打たれてしまったのである。」(吉嶺勉「共通語指導の史的展開」、5)と同じ、p.38)とし、昭和戦前期の「標準語指導」は終戦と共に、終わりを迎えたことを述べている。また、昭和30年代の鹿児島県における共通語指導に関して、「鹿児島県の共通語指導の歴史は今やかつてない荘麗な花園に分け入ろうとしているのである」(同上、p.41)と述べており、昭和30年代の鹿児島県の共通語指導が熱を帯びようとしていることを述べている。
- 7) 蓑手重則「共通語指導原論」、5)と同じ、p.3
- 8) 吉松徹「わたしたちの学校の標準語指導の実際」、5)と同じ、p.134
- 9) 上原森芳「私はこんなにして標準語を指導している」、『標準語教育の問題』、昭和29年7月、p.131、ここでは、「学級表彰」についても述べられているが、その実際が明記されていないため、「奨励」においては取り上げない。
- 10) 榎園国郷「わたしたちの共通語指導の実際」、5と同じ、pp.123～124、「矯正語」とは、おそらく、方言語彙のことである。
- 11) 「ワイ」ということばは、鹿児島方言で、2人称代名詞である。
- 12) 10)と同じ、p.124
- 13) 10)と同じ、p.124
- 14) 10)と同じ、p.124
- 15) 10)と同じ、pp.124～125、「玉」となっているが、引用から、「円」であると判断できる。
- 16) 川辺郡坊津町立坊泊中学校『共通語指導のあゆみ』、昭和41年、p.27
- 17) 16)と同じ、p.27
- 18) 大内山喜三郎「国語教育と共通語指導」、5)と同じ、p.216
- 19) 山崎馨「わたしたちの共通語指導の実際」、5)と同じ、p.96
- 20) 20)と同じ、p.96
- 21) 大丸小学校『話しことば指導の歩み』、昭和36年、p.30
- 22) 21)と同じ、pp.30～31
- 23) 21)と同じ、pp.30～31
- 24) 21)と同じ、p.30
- 25) 21)と同じ、p.31
- 26) 21)と同じ、p.31
- 27) 21)と同じ、p.32
- 28) 床次国治「わたくしたちの学校の共通語指導の実際」、5と同じ、p.109
- 29) 28)と同じ、p.109、示している表は、引用者が、紙幅の関係上、縦書きであったものを横書きの表に作り替えたものである。
- 30) 個人表彰の表彰状に関しては、「個人の表彰(毎学期)」(28と同じ、p.108)と述べられているだけであり、その実際については述べられていない。また、学級表彰については、その表彰状も図示されている。学級に対する表彰状は、「部落別表彰状」と同じ様なもので、その与えられる先が、「学級(〇年〇組)」となっているだけである。(28と同じ、p.111)
- 31) 28)と同じ、p.109
- 32) 28)と同じ、p.109
- 33) 28)と同じ、p.112
- 34) 10)と同じ、p.124
- 35) 21)と同じ、p.29
- 36) 21)と同じ、p.29
- 37) 21)と同じ、p.30
- 38) 21)と同じ、p.30
- 39) 川畑長生は標準アクセント習得のための第二期の東京派遣の一人である。(野地潤家「話しことば教育史研究－戦時下、鹿児島県のばあい－」、『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第1巻、1986年)
- 40) 川畑長生「健全な共通語の成長のために」、5と同じ、p.46