

昭和30年代の鹿児島県における共通語指導

—副読本『ことばのほん』の使用の実際—

原田 大樹

1. はじめに

戦前の標準語指導、戦後の共通語指導の中で、方言矯正の面から、発音・アクセント・語彙や語法などの指導が行われてきた¹。特に昭和30年代は、集団就職などの社会状況の大きな変化によって、共通語指導が盛んに行われた²。

その中でも特に、方言と共通語の差異の大きい地域では、熱心に共通語指導が行われた。全国でも有数の共通語指導の実践県である鹿児島県では、多くの教員たちが、苦勞しながらも、熱心に共通語指導を行った³。それまでの標準語・共通語指導において、確固とした教材がなかったことや、教師の経験不足等による共通語指導の不振が背景にあり、教員たちは、共通語指導のためのテキストの必要性に迫られ、鹿児島県国語教育研究会・鹿児島県教育委員会の共編で共通語教材『ことばのほん』を作成した。同時に、教員のために、指導書である『ことばのほん指導書』も作成した。『ことばのほん』は、鹿児島県の多くの学校で使用された。そのねらいは、児童が共通語をできるだけ自由に使用できることにある。

なお、『ことばのほん』の中身の詳細については、『日本教科教育学会誌』第33巻1号(2010.6)で詳細に述べている⁴。

そこで本稿では、この『ことばのほん』をどのように用いて共通語指導を行ったのかを、当時の実践記録、実践者に対するインタビューによって、具体的に明らかにしていきたい。

2. 『ことばのほん』の使用の実際

昭和30年代、鹿児島県で発刊された国語教育雑誌(『鹿児島国語教育』、『ことばのほん指導書』、『国語通信』)において、『ことばのほん』の使用に関して述べられている論考数は、13本であり、これらの論考を通覧すると、『ことばのほん』を①音読教材、②劇化教材として用いている⁵。

では、なぜ、音読と劇化による指導なのか。『ことばのほん』は、アクセント重視、本文が児童の日常生活に即しているという特性がある。それを用いた指導も、①アクセントを習得させるために、実際に声に出して練習させる音読、②児童の日常生活に、より近づけて指導するために劇化が行われたのである。このように、『ことばのほん』の特性から、実際の指導を考えてみても、音読、劇化が行われたのは、当然のことであろう。

2.1. 『ことばのほん』を用いた指導の実際

では、以下で『ことばのほん』の音読、劇化による指導の実際をそれぞれ見ていくこととする。

2.1.1. 音読による指導

『ことばのほん』を音読教材として用いた指導では、音読によってアクセントが指導されている。なお、アクセントは、語か文のいずれかによってその高低が異なってくる。そこで本稿では、単語のアクセントの学習内容を「語アクセント」、文のアクセントの学習内容を「文アクセント」と表記する。

(1) 『ことばのほん』の音読による「文アクセント」の指導

『ことばのほん』の音読の実際を見ると、「文アクセント」の指導が行われている。以下の指導は、毎週火

曜日から金曜日の朝の10分間を特設の時間とし、『ことばのほん』を教材として共通語指導を行っている。

使用されている単元は、35「おしらせ」で、資料1の通りである⁷。

では、単元「おしらせ」が、実際にどのように指導されたのか。指導の実際について、次のように述べられている。

この時間（特設の時間—引用者注）は、校内放送による指導を五分間、担任による指導を五分間としている、それで担任による五分間こそ、学年の目標、学級の実態に立った指導をやってもらえるわけである。⁸

この場面は、各学級の教室での指導と考えてよい。初めの5分間の校内放送が全校指導であり、後の5分間が担任による指導である。最初の5分間の放送内容が資料2のように示されている⁹。

つまり、

- ①教師の範読及び教室の児童の音読
 - ②スタジオのお友達の音読（例として児童に音読させ、その良否に気付かせる（一つは共通語、一つは方言での例））
 - ③再度、教師の範読及び教室の児童の音読
- 以上のような流れとなっている。

上記の学校放送での指導の後に、担任による指導が行われるのである。これについての具体的な例は挙がっていないが、放送での指導と同様に、担任が、クラスの実態に合わせて、音読の指導をしたのであろう。

以上、『ことばのほん』の音読指導では、単元の上段の本文を使用し、「文アクセント」を指導している。「文アクセント」は、文単位で、アクセントを指導するものであり、児童にとっては、語よりも文の方が、生活に近いため、効果的であると考えられていたのである。

その指導方法は、校内放送によって、アクセントを耳から聞かせ、そして、それをモデルとしながら、実際に児童が模倣して『ことばのほん』を音読する活動を行っている。

『ことばのほん』の本文には傍線でアクセントが示されているが、示している通りに児童が発音することは難しい。『ことばのほん』を読んで理解して、音声化するよりも、範読を聞

三十五 おしらせ

○「ごんしゅうの とりよくじこうとして、つぎの ふたつがきまりました。」

1 あじしまつを きちんと しましよう。

2 あいさつを よく しましよう。

○「こうないほうそうの じかんです。こうないで あそんで いるひとは いそいで きようしつへ はいって ください。」

○「たのしい こうないほうそうの じかんです。 きょうの『がうきゆうめぐり』は 五ねん みです。すかに きいて ください。」

○「せんせい、おきやくさます。しよくいんしつ の いらべちの ところで まって いらつしや います。」

○「はつおん とりよく(×ツ)てん みづ(×ツ) かき(×ツ) く(×ツ) プロミネンス

この本を きみに あげよう。

この本を きみに あげよう。

この本を きみに あげよう。

○ことばづかい

(1) いった いわれました。 おつしやいました。

(2) 「ごんしゅうの とりよくじこうに ついて おしらせします。」

○「三ねん いくみの くぼたさん しよくいんしつまで きてください。おとうさんが かさを もつてきて いらつしやいます。けんかんに きて、いらつしやいますよ。」

資料1

放送による指導（テープ録音）
音楽 五十首の歌（朝日が明るいアイウエオ）毎日のテーマ音楽である。

教師 みなさん、おはようございます。ことばのおけいこの時間で す。今週のおへんきょうは「おしらせ」ということなんです。 さあ、私のあとをつけて「しよにけい」をしましよう（または、私が読みますから、みなさんは静かに聞いていてください。ね。

教師 「児童は一回、けいこするわけである」

教師 大へんよくできましたね。

教師 それでは、きょうはスタジオに四年生のお友達を招いています。このお友達にやってみよう。

教師 （二組用意して、良い例と悪い例を聞かせる）

教師 さあ、どちらが良かったでしょうか。みなさん、よくわかりましたね。

教師 （ここで発音やアクセントやイントネーション等について、方言との比較をしながら指導する。）

教師 それでは、もう一回私といっしょにおけいこしましょう。（児童のけいこが終る）

教師 みなさん、大へんよくできました。あとは教室で先生といっしょに、けいこしてください。

教師 きょうのことばのおけいこは、これで終わります。（すぐけいこに入るように、最後の音楽は特に入れない）

資料2

いてそれを模範として音声化するほうが、容易であったのである。したがって、『ことばのほん』の音読指導の実際は、共通語アクセントの模範を聞いて、繰り返し練習するという、いわば共通語アクセントを体得させていくような指導となっている。

(2) 「語アクセント」への注目

『ことばのほん』を音読教材として用いた指導では、「文アクセント」の指導が行われているが、「語アクセント」に注目した例も見られる。

当時の指導者の一人である福添喜信は、稿者のインタビューで、特に指導の中心となったのは、アクセントの指導であったと述べている¹⁰。それらの指導について、福添は次のように述べている。

まず一言一句の正しいアクセントをこつこつ指導していくことである、と考えた。そのためには多くの教材を多読するよりも、むしろ平易な日用語でつづられた教材を選択し、徹底的に暗記させ、正しいアクセントで反復練習させることだと考えた¹¹。

その指導において、平易な日用語、換言すれば、児童の日常生活における使用が想定されることばを、教材として用いることが肝要であると述べられている。つまり、児童の日常生活を題材にした『ことばのほん』は、福添の持つ教材観と合致したため、アクセントの指導を『ことばのほん』によって行っているのである。また、「一言一句の正しいアクセントを」指導することも述べている。つまり、一語一語のアクセント、換言すれば「語アクセント」を指導するのである。その具体的な指導について、次の述べられている。

・教師の範読のあとをつけ、アクセントを指導矯正する¹²。

アクセントの指導は、範読のように、一つの音声的なモデルを示し、音読させるという活動になっている¹³。『ことばのほん』を音読教材として指導する方法は、「文アクセント」の方法と大きくは変わらないが、先の引用の中で、「まず一言一句正しいアクセントをこつこつ指導していく」と述べられている。この指導について、『ことばのほん』の下段に示されている指導事項のアクセントを指導した後、本文を範読、音読、唱和することである¹⁴。つまり、「語アクセント」、「文アクセント」双方とも指導するということである。

以上が『ことばのほん』を音読教材として用い、「語アクセント」及び「文アクセント」指導の実際である。『ことばのほん』の下段の指導事項において、「語アクセント」を指導した後に、本文の音読によって「文アクセント」の指導をしている。このように、下段の指導事項を用い、「語アクセント」の指導が指導過程の中に含まれていることが特徴と捉えられる¹⁵。「文アクセント」指導は、児童の生活に近いため、効果的であると考えられたが、「語アクセント」も重要であるという考えもあったということになる。しかし、「語アクセント」に関しては、その実際の指導において、分析的に行われながらも、細かいアクセントの型までは指導できないため、「文アクセント」中心の指導が行われたのであろう。

(3) 中学校でも重視されたアクセントの指導

ここまで、『ことばのほん』を音読教材とし、「文アクセント」、「語アクセント」の指導を行っている事例を2例見てきた。このアクセント重視の傾向は、小学校でだけでなく、中学校にも及んでいる。『ことばのほん』は小学校児童に向けて作成された共通語教材ではあるが、中学校において使用されたケースもある¹⁶。

『ことばのほん』を音読教材として用いている中学校の指導の実際について見てみる。全体練習の初歩の段階の指導として次のように記されている。

指「おはようございます」

生「おはようございます」

指「きょうはどこからだったかぬ」

生「2ページのさいしょからです」

指「そうですね、「呼び名の練習」ここからでしたぬ。では、私のあとからつけてください。みな大きく

口をあけて、発音をはっきりしてください。」

生「はい」

指「こうちょうせんせい」

生「こうちょうせんせい」（以下略）¹⁷

ここでは、『ことばのほん』の単元2「呼び名の練習」を音読教材として用いている。ここでも、範読とそれに続く形で音読がなされている。このような、範読と音読が繰り返されるが、小学校での実践とは異なった様相が指導の進行過程で見られる。

指「今、学習したうちでアクセントの特別ちがったことばがあったが気付いた人いますか」

生「『まつえさん』と『みつよさん』です」

指「そうですね。ではもう一度やってみましょう」（以下略）¹⁸

このように、「アクセントの特別ちがったことば」に気付かせる発問がされている。小学校の2例は、『ことばのほん』の範読と音読が中心となっており、何度も繰り返し練習するように指導されているが、中学校における『ことばのほん』の音読指導では、アクセントを、より意識させて発音させる指導が行われている。中学校においてもアクセント指導が重視されていることから、共通語指導として、いかにアクセント指導が重視されたのかの反映と見ることができる。

(4)まとめ

以上、『ことばのほん』を音読教材として用いている事例として、計3つの事例を見てきた。「語アクセント」、「文アクセント」のいずれを指導するのかによって、『ことばのほん』の単元の中で、使用された箇所が異なっている。

実際の指導を見てみると、教師の範読を聞き、それを模範として、音読を繰り返し行なっていく中で、いわば体得させる形で指導が行われている。中学校では、それに加え、よりアクセントを意識させる指導が行われている。小学校でもアクセント指導を行い、中学校においても指導を継続している。これは、いかに音調の習得が困難かということの裏返しである。しかし、困難であるからこそ、このように、小学校、中学校を通して、努力して指導を行ったのである。

2.1.2. 劇化による話型指導

以上のように、音読によって、音調、特にアクセントを指導したのであるが、『ことばのほん』を用いた指導では劇化も行われている。音読の実際の指導は、これまで見てきたように、範読、音読の繰り返しになっている。劇化は、共通語指導を行う上で、音読よりもさらに効果的であると考えており、音読の発展として位置づけられる。そこで以下で、『ことばのほん』を劇化教材として取り扱っている事例を見ていく。

劇化で主に用いられたのは、本文であり、主として、話型・ことばづかいについての指導をしている。

なお、その実際を見ると、劇化の初歩的な段階として、『ことばのほん』をそのまま劇化する指導、そして、『ことばのほん』に関連する場面での劇化が見られる。どちらも劇化には変わりないが、本稿では、特に前者を「ごっこ化」と表記する。

(1)『ことばのほん』のごっこ化

まず、『ことばのほん』をごっこ化している例を見ていく。ここで使用されている単元は、資料3の単元19「かいもの」である¹⁹。単元19は、文房具屋における児童と店員のやり取りの場面である。

例えば次のように指導されている。

・買い物ことば

「ごめんください。ノートをください」

「えんぴつを5本ください」(中略)

グループ内でごっこをして、実際化していくように指導する。²⁰

「グループ内で」と述べられているため、グループの中で、店員と買物客との役割分担をして、ごっこ化しているのである。音読指導では、範読、音読を繰り返す行、形式的な活動になりがちだが、ごっこ化し、実際に疑似場面で行うことが、「共通語をできるだけ自由に使えるようになる」という目標の達成のためには効果的なのである。

このようなごっこ化に関して、次のように述べられている。

共通語の生活化の基礎指導となるのが劇化することである。一つのモデルを示してそれを反復練習し、劇化させて指導することによって、情的な表現が共通でできるようになった。²¹

このように、『ことばのほん』を「一つのモデル」、換言すれば、例文として用いることになる。つまり、『ことばのほん』をごっこ化することによって、本文

十九 かいもの

ひさえ「ごめんください。三ねんのこくごのノートとけしゴムをください。」

みせのひと「ノートはこれでいいですか。」

ひさえ「はい、それでいいです。」

みせのひと「けしゴムはどつちがいいですか。」

ひさえ「五えんのをください。」

みせのひと「ノートが九えんと、けしゴムが五えんですから、あわせて十四えんですね。」

ひさえ「はい、そうです。」

ひさえ「では、二十えんあげます。」

みせのひと「おつり六えんですね。」

どうも「ありがとうございます。」

〇 アクセント

① 一本、二本、三本、四本、五本

② 一年、二年、三年、四年、五年

③ 一度、二度、三度、四度、五度

④ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑤ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑥ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑦ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑧ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑨ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑩ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑪ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑫ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑬ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑭ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑮ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑯ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑰ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑱ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑲ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑳ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉑ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉒ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉓ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉔ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉕ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉖ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉗ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉘ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉙ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉚ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉛ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉜ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉝ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉞ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉟ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊱ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊲ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊳ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊴ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊵ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊶ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊷ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊸ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊹ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊺ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊻ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊼ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊽ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊾ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊿ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

〇 イントネット

① 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

② 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

③ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

④ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑤ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑥ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑦ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑧ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑨ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑩ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑪ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑫ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑬ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑭ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑮ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑯ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑰ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑱ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑲ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

⑳ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉑ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉒ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉓ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉔ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉕ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉖ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉗ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉘ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉙ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉚ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉛ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉜ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉝ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉞ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㉟ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊱ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊲ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊳ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊴ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊵ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊶ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊷ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊸ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊹ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊺ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊻ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊼ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊽ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊾ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

㊿ 一本、二冊、三冊、四冊、五冊

資料3

の話型・ことばづかいを指導するのである。それを反復練習してごっこ化することで「情的表現」ができるようになる。つまり、劇化は、児童の生活場面に即したものとなり、身ぶりや手ぶりが入り、臨場感を伴っているため、「情的表現」ができやすい指導と捉えられている。共通語の生活化のために、「情的表現」ができるようになることは効果的であり、必須の条件として考えられていたのである。

(2) 『ことばのほん』の劇化～日常生活との関連で～

以上のごっこ化をさらに発展させたのが、『ことばのほん』と日常生活とを関連させた劇化指導である。指導の実際について、以下のように述べられている。

- ・「ことばのほん」をそのまま劇化する。
- ・「ことばのほん」に、更に、いろいろなことばを添えて劇化する。
- ・単元に関係したそのほかのいろいろな場面を劇化する。²²

劇化指導では、①『ことばのほん』そのものの劇化、②セリフを付け加えた劇化、③単元に関連させた劇化、と大きく3つの指導が見られる²³。①のそのままの劇化については、前掲のごっこ化とほぼ同様のものとであると考えられる。つまり、まずは『ことばのほん』の本文をごっこ化して指導するのである。

では②③のような『ことばのほん』を日常生活に関連させた劇化は、具体的にどのような指導が行われたのか。

前掲のごっこ化と同じ単元19が使用され、劇化を行っている。単元19において、まずは、ごっこ化し、その後、②③の劇化を行うのであるが、その指導について、次のような記述がある。

- ・グループを日用雑貨・文房具・菓子・魚屋・肉屋・呉服屋の六つに分けて行った。

- ・できるだけ多くの経験を与えるため、いろいろな店でいろいろな品を購入させた。
- ・各グループに記録係一名を置き、児童のひとりひとりの会話を評価させ、さらに誤った語法を記録させた。²⁴

指導の中で、グループを6つの店に割り当てているが、これは、児童の生活経験を話し合わせた結果出てきたものである²⁵。まず、「品物の買いまちがいの経験を発表²⁶」させ、実際生活の経験から、ことばの問題を還元し、その問題を解消するために、単元19「かいもの」を劇化するのである。いわば買い物用語（買い物の際に使用される話型）を学習し、その後、学習した話型を、より実際生活に近づけるために、6つのグループで、『ことばのほん』の単元を応用、発展させる形で、実際に買い物ごっこをするのである。このように、『ことばのほん』を参考にして劇化指導を行う場合も、児童の日常生活に寄り添った指導が心がけられているのである。

(3) 『ことばのほん』の劇化指導～学校生活との関連で～

二十 あんない	「ちよつとおたずねしますが、こうちよう	〇はつおん
「せんせいの おたくは どちらでしょうか。」	「おさむこの みちを 二〇〇メートルぐらい	よつかが
いくと、よつかがどが あります。そこを	みぎに	みぎ
まがって、また 五〇メートルぐらい	いくと、	まが
あかい ポストのところが ひだりに	まがって	おねが
その ポストのところを	ひだりに	
三げんめの うちです。」		
おさむ「ちよつと わかりにくいですから、		
あんないしましょう。」		
「きみ、いま いそがしくは ありませんか。」		
おさむ「はい、 いそがしくは ありません。」		
「じゃあ、おねがいます。」		
〇はつおん	よつかが	みぎ
「おさむこの みちを 二〇〇メートルぐらい	いくと、	まが
いくと、よつかがどが あります。そこを	みぎに	おねが
まがって、また 五〇メートルぐらい	いくと、	
あかい ポストのところが ひだりに	まがって	
その ポストのところを	ひだりに	
三げんめの うちです。」		
おさむ「ちよつと わかりにくいですから、		
あんないしましょう。」		
「きみ、いま いそがしくは ありませんか。」		
おさむ「はい、 いそがしくは ありません。」		
「じゃあ、おねがいます。」		

資料4

『ことばのほん』の劇化指導の実際として、ごっこ化、日常生活との関連という指導が行われていた。『ことばのほん』の劇化指導では、学校行事と関連させた指導も行われている。ここでは、単元20（資料4²⁷）「あんない」が使用されている。ここでも、『ことばのほん』を用いて、①～③の指導が行われるのである。まずは、①の単元20の本文のごっこ化をするのである。その後、②③の指導を行うのである。その指導について例えば、高学年の場合、特に学校行事との関連で劇化指導を行っている。以下のような指導である。

かつて、六年生を引率して県外に旅行した際、旅行中に遭遇する色々な機会を予想して、この方法で（劇化—引用者注）事前指導を行いたいへん好結果を得た。²⁸

県外の旅行、おそらく修学旅行のようなものと考えられるが、県外での対話場面を想定して劇化を試みているのである。つまり、本文の1文目の「ちよつとおたずねしますが、こうちようせんせいの おたくはどちらでしょうか。」という例文を繰り返し、アクセント等まで練習させ、「こうちようせんせいの おたく

く」ということばを、旅行先の地名や場所に変換するのである。

このように、単元20の道案内の「～はどちらでしょうか」のような話型を参考にし、修学旅行の事前指導という形で、「旅行先」という児童がこれから経験するであろう「場」を想定し、その「場」を与えて劇化しているのである。

(4) まとめ

以上、『ことばのほん』を劇化教材として用いている事例について見てきた。

その実際は、単元をほぼそのままの形で用いてごっこ化、単元の場面やことば、話型を参考にしながら、より現実の児童の生活に近づけるような劇化指導が行われている。単元をごっこ化する場合は、一見、先に見た『ことばのほん』の音読指導と同様の指導に見える。しかし、身ぶりや手ぶりを用いながら、表現させるとい

うことを考えれば、『ことばのほん』をごっこ化する方法は、音読指導に限りなく近い劇化と位置付けられる。その一方で、劇化は、児童の日常生活に即したり、学校行事と関連させたりした指導が行われている。劇化では、場面と関連させた指導が行われるため、児童が楽しみながら共通語を学ぶ姿が想像できる。

このように『ことばのほん』の劇化がなされたのは、①話型の獲得を目指し、②場面を伴いながら共通語を使わせることによって、より実際的な指導を行い、「情的表現」ができるようにし、③共通語の生活化を図ろうとしたためという3点に集約できる。福添によれば、「教員自身もアクセントやイントネーションなどの共通語の理論を学んでも、実際に共通語で話すことができない者もいた。子どもはなおさらである。だから、せめて、生活の中で、遊びの要素も取り入れながら習得してほしかった。²⁹⁾」ために、劇化を盛んに取り入れたのだと述べている。

3. 考察～『ことばのほん』の実践の意義～

これまで見てきたように、『ことばのほん』の指導に際して、音読、劇化という大きく二つの指導が行われている。それら2つの指導は、どのような意義があったのか。①昭和30年代の鹿児島県における共通語指導の目標、②『ことばのほん』の特性、③戦後の教育観の三つの側面から検討したい。

3.1. 『ことばのほん』の実践と昭和30年代の鹿児島県における共通語指導の目標

以上で見てきた『ことばのほん』の実践と昭和30年代の鹿児島県における共通語指導の目標との関係を考察したい。

まず、述べておかなければならないのは、当時の鹿児島県の国語教育において、共通語を習得させることは、一つの大きな課題であったことである。当時、中学校卒業後、約9割が、集団就職で県外に流出するという状況³⁰⁾、そして、共通語を使用できないことによって物理的・精神的に被害を受け、自殺をするという事件が起こったこと³¹⁾、このように、共通語を習得することは、社会生活を行っていく中で切実、かつ重要な要件であった。そこで、共通語指導を徹底して行う必要があったのである。しかし、鹿児島方言と共通語の差異は大きく、その習得は簡単なものではなかった。それに加え、それを指導する教員自身の共通語の習得状況にも課題があり、テキストもなかった。そこで、作成・使用されたのが『ことばのほん』であった。こういったことが背景にあり、共通語指導が行われたのであるが、その目標について養手重則（鹿児島大学助教授（当時））は、次のように述べている。

共通語を正しく理解し使用する能力を養うことにある。³²⁾

つまり、養手は、共通語を理解でき、実際に使うことができることを目標にしていたのである。これを話す面に限定して考えれば、共通語を使って話すことができるということが目標となる。

先述の、上原のアクセントを重要視するという考え方の影響も考慮すれば、「共通語を使うことができるようになる」ためには、ことば自体の習得とともに、音調の習得、そしてそれらを運用する能力が必要となる。

『ことばのほん』自体に音調に関する指導事項が多く含まれていることもその反映だが、『ことばのほん』を読んで理解するだけでは、習得が困難なのであろう。児童は実際に聞くという活動を行わなければならなかったのである。そのため、『ことばのほん』を音読教材として用いた場合には範読を行っている。また、同時に、その運用能力も目標の達成には不可欠であり、それは『ことばのほん』をごっこ化、劇化するという形で達成が図られていた。その中でも、特に、「共通語を使う」という運用能力の育成に重きが置かれ、先に見たように、共通語指導において、劇化が充実した要因の一つではないだろうか。

3.2. 『ことばのほん』の実践と『ことばのほん』の特性

では、次に音読、劇化の実践と『ことばのほん』の特性について検討していく。

『ことばのほん』の本文は、前掲のように対話・会話調で書かれ、下段には指導事項として単語のアクセシ

トも提示されている。そして、本文はすべての文にアクセントが示されている。つまり、文を単位としてその音調が示されており、対話・会話の中の実際の「文」でアクセント等の音調を学べるようになっていのである。そのような『ことばのほん』の特性があることから、それをういた実践が、音読、劇化となっているのである。語アクセントも指導したい場合には、前に見たように、下段の音読指導もされていた。

しかし、様々な場面で、共通語が活かされなければ、共通語指導の目標に到達しない。よって、少しでも現実の言語生活に近付けるために、劇化を行うのである。劇化は、疑似的な場面ではあるが、劇化のような疑似的な場面を環境として設定することによって、共通語指導の目標の達成を図ったのであろう。

さらに、養手も、以上のような背景や目標を受け、その指導方法について、次のように述べている。

単なる談話文の朗読に終わらないで、各学年の発達段階に応じて動作や遊びやごっこや劇に発展させて重点的に実践的に指導すること³³

このように、養手は、『ことばのほん』の使用方法として、『ことばのほん』の作成段階において劇化することを望んでいる。つまり、『ことばのほん』は、アクセント等の共通語の基礎を学ぶことを前提としながら、劇化によって実践的な指導を行うことが指導方法として明記されているのである。本稿で明らかになった『ことばのほん』を劇化教材として用いた指導例から、教師によっては『ことばのほん』のごっこ化にとどまらず、『ことばのほん』に関連した劇化なども行っており、作成者側の意図通りに使用されている。作成者側から言えば、大きな喜びであったに違いない。

以上のことから言えば、音読、劇化という指導は、『ことばのほん』の特性に対して妥当な指導法であったとみることができる。また、それらの指導で、共通語への意識を涵養し、共通語によって意思疎通ができるよう努力して話す態度を育成することが、ある程度達成できたのではないだろうか。

3.3. 『ことばのほん』の実践と戦後の教育観

最後に、本稿で明らかになった『ことばのほん』の実践は、戦後の教育観とどのように結びつくのかについて述べておく。『ことばのほん』の実践を改めて見通してみると、音調、話型が主な学習内容とされ、音読、劇化が指導方法として用いられている。では、これらの内容、方法は戦後の教育観である「生活」「経験」とどのように関わるのか³⁴。

『ことばのほん』はその実物を見てわかるように、単元の場面が、児童の生活に寄り添う形のものであり、そこに「生活」という要素が見られる。では、『ことばのほん』を用いた実践というレベルでは、戦後の教育観がどのように見られるのか。

指導の実際は、先にも述べたように、教師の範読、児童の音読、劇化指導となっている。範読を聞くという活動においては、児童は、共通語を聞くということになる。また、音読は、実際に『ことばのほん』を読む、劇化指導は、実際の場に近い状況で共通語を使用するという「経験」をすることになる。

さらに言えば、劇化という方法を用いたことは、話型を指導することを目標としていると同時に、共通語を実際の場において使えるようになるということも目的として持ち合わせていたことが想定される。それは、『ことばのほん』の単元本文からもわかるように、児童の日常生活に即したものとなっている。それをういたり、さらに、児童の生活に寄り添うなどの劇化を行わせたりすることは、「即社会性」を重視した結果と言える。「生活」は、戦前の要素でもあるが、戦後はそれを徹底し、「経験」という要素を取り入れて共通語指導を行ったという点で、戦前の上からの押し付け的な標準語指導、井谷の**ことば**で言い換えるならば、「強権的教育³⁵」とは異なるものである。これらが、教育的配慮として見ることができる。

方言札などの懲罰的教具が用いられたこともあって、「強権的教育」と称される共通語指導であるが、その実際は、戦後の教育観の影響を受けて、「生活」「経験」が実際の指導に教育的配慮として表れている。教員たちは、自らの共通語指導の在り方を模索しながら、「生活」「経験」という側面をできるだけ多く取り入れ

た指導を目指し、児童たちが楽しんで学ぶことができるようにしたのである。それが教育的配慮である。もちろん、昭和30年代の共通語指導において、方言札のような懲罰的要素が見られないわけではなく「強権的」な側面がないわけではないが、実際の指導方法からは、教育的配慮の側面が強いことがわかる。この「強権的」、そして、教育的配慮の両側面を持ちながら行われたのが、共通語指導の実態といえよう。とするならば、共通語指導は、これまでのように、一面的理解にはとどまらないことになる。

4. まとめ

本稿において、『ことばのほん』を用いた実践について音読、劇化という大きく二つに分類してその実際を見てきた。『ことばのほん』は、上段の本文は対話・会話調で書かれ、下段は、音調に関する指導事項が多く含まれている。それに従った形で、音読、劇化指導がなされている。

『ことばのほん』の音読は主にアクセント等の指導であり、その実際は範読と音読を何度も繰り返し、共通語を体得させていく方法であった。その発展としての劇化は、運用能力を培い、生活化を図るための、話型の指導となっており、『ことばのほん』をごっこ化する方法、『ことばのほん』をさらに発展させた形で劇化する方法が用いられていた。このような指導の実際を見ると、児童の日常生活に寄り添った指導を行う、劇化を指導方法として取り入れ、児童の興味・関心を重視するなどの、教員の「教育的配慮」が窺える。

このようにして指導の実際を見てみると、『ことばのほん』を用いた指導である音読、劇化は、共通語指導の目標、及び『ことばのほん』の特性から見ても妥当なものであったと言える。

5. おわりに

本稿では、共通語指導における指導の実際を明らかにするために、鹿児島県における『ことばのほん』の使用の実際を見てきた。『ことばのほん』は音読、劇化教材として使用されている。その実際の指導方法である、繰り返し練習する、児童の日常生活に寄り添った内容で、経験的に指導するということは、ことばの指導には不可欠な要素なのではないだろうか。

以上のことから、本稿は、先行研究とは、異なった側面から共通語指導を捉えたところに意義が見いだせよう。

また、このように、実践を見ると、教師は、範読や放送、そして指導を行っているが、一方では、教師自身の共通語に対する課題があるように思われる。その意味で、共通語指導における教員研修の実際についても明らかにする必要がある。これについては、別の機会に述べることにしたい。

注

- 1 本来、「標準語指導」と「共通語指導」とは概念を異にするものである。しかしながら、当時の論考をみると、その概念に明確な区別は見られない。そのため、本稿では、戦前のものを「標準語指導」、戦後のものを「共通語指導」としている。
- 2 このような、標準語・共通語指導に対する先行研究としては、言語学で、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、三元社）、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』47～49号（1998～2000年）、50～51号（2002年）、52号（2003年）、53号（2005年））らが挙げられる。両者は、戦前の沖縄県や奄美諸島における標準語指導、特に方言札へ着目し、方言札そのものの具体的解明、使用の実際、そして実際に使用した島民の、指導に対する意識などを明らかにしている。これら先行研究において、共通語指導は強制的な側面で捉えられている。しかし、実際の指導は、強制的な側面だけでは捉えられない。例えば、教員は「強制的」な指導を行いながら、「教育的配慮」も持ち合わせて指導を行っている。

その一例として、稿者は、これまでに、昭和30年代の共通語指導における懲罰と奨励について、明らかにしている（原

田大樹「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—」、『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』58号, 2009, pp. 149～156)。しかしながら、教室レベルで、具体的にどのような指導が行われたのかについては、これまでの研究において明らかになっていないのが現状である。

- 3 主な指導機会は、①国語科②特設の時間③学校教育全体である。(原田大樹「昭和30年代の共通語指導に関する一考察～鹿児島県を中心に～」、『国語科教育研究』第115回全国大学国語教育学会福岡大会発表要旨集)
- 4 稿者が現在までに考察対象としている『ことばのほん』は鹿児島県国語教育研究会・鹿児島県教育委員会共編、昭和33年のものである。『ことばのほん』は、昭和33年のものは、改訂版のものである。なお、『ことばのほん』の初版は昭和31年に発行されているが、現在のところ、初版の『ことばのほん』については見ることができていない。
- 5 『ことばのほん』は、上下2段で構成されており、上段には本文が対話・会話調で示され、児童の学校生活が主たる場面となっている。下段には、単元における主な指導事項が示され、「ことば」の矯正に加え、アクセント・イントネーション等の音調に関する指導事項が多く含まれている。これら、音調に関する指導が重要視されたのは、鹿児島県の標準語指導の先駆者である上原森芳が(義手によれば上原は「鹿児島県の共通語指導の父」と称されている。義手重則「共通語指導を推進するひとたち」、『鹿児島国語教育』第6号, 1958, p. 200)「アクセント指導こそ、標準語指導の背骨である」(吉嶺勉「鹿児島県国語教育のあゆみ」、『吉嶺勉先生遺稿集』, p. 142, 1982. 2, 吉嶺勉先生遺稿集刊行会)と述べ、アクセント指導の重要性を説いていることが、『ことばのほん』に影響した。
- 6 13校は、共通語指導実践を報告にまで至った学校である。
- 7 『ことばのほん』p. 35, 単元35「おしらせ」, 昭和33年, 鹿児島国語教育研究会・鹿児島県教育委員会
- 8 吉村次雄「『ことばのほん』の効果的利用」、『鹿児島国語教育』第6号, 昭和33年, p. 184
- 9 8に同じ, p. 184
- 10 2010年3月2日、福添喜信宅にて聴取。なお、福添喜信の略歴は以下の通り。
昭和4年生。鹿児島師範学校本科卒業後、昭和24年から鹿児島県公立学校教員となる。春山小学校に赴任した期間は、昭和30年から昭和34年まで。その後、平成2年に定年退職。現在80歳。鹿児島県日置市に在住。
- 11 福添喜信「発音指導」、『初等教育指導事例集15』, 1958, 東洋館出版, p. 130
- 12 福添喜信「わたしたちの学校の共通語指導の実際」、『鹿児島国語教育』第6号, 1958, p. 102
- 13 教師の範読や、教師のことばが共通語的なものであったのかという点が問題となるが、春山小学校では、教員研修が密にこなされている。①職員朝礼時(毎朝)②職員研修会(毎週金曜日)の2つの機会でも共通語の研修が行われている。その内容は、『ことばのほん』のアクセント符号に従って音読し、修正し合う活動や、NHKによって『ことばのほん』の録音を聞き、自分の音読に活かす活動など、教師の『ことばのほん』の「範読」が共通語でなされるように徹底している。また、アクセント教本などの参考図書による共通語の知識を深める、児童の言語実態の調査、教師ことば(主に学習場面)の研究などもなされ、『ことばのほん』以外のことばの研修も行われている。(10に同じ, pp. 99～100)このような研修については、別の機会に詳述することとする。
- 14 10に同じ
- 15 なお、春山小学校、福添へのインタビューによれば、児童の日常会話や、『ことばのほん』以外の話しことばが共通語化できるよう、「文節の最後を下げれば、共通語に近い発音ができる」という、アクセント、イントネーションの指導工夫もしていたようである。(鹿児島方言では、文節の最後が上がる傾向がある。)
- 16 なお、川尻中学校の実践記録において、使用されている『ことばのほん』は初版のものを用いている。
- 17 吉松徹「わたしたちの学校の標準語指導の実際」、『鹿児島国語教育』第6号, 1958. 6, p. 136
引用では省略したが、その後、10人程度の例を挙げ、呼称の音読練習を行っている。
- 18 17に同じ, pp. 136～137

- 19 7に同じ, p. 19, 単元19「かいもの」
- 20 前之浜小学校「わが校の共通語指導の実際」, 『ことばのほん指導書』, 1961, p. 145
- 21 20に同じ, p. 146
- 22 12に同じ, pp. 104~105
- 23 ②と③については、福添によると、さほど区別できるものではないとしている。よって本稿では、「『ことばのほん』に関連した指導」と表記する。
- 24 18に同じ, p. 138
- 25 10に同じ
- 26 11に同じ, p. 135
- 27 7に同じ, p. 20, 単元20「あんない」
- 28 12に同じ, p. 105
- 29 10に同じ
- 30 山口覚「集団就職と県民性」, 『人文論究』 vol. 55, 関西学院大学, 2005
- 31 平山輝男『鹿児島県のことば』, p. 1, 1997. 7, 明治書院
- 32 養手重則「話しことば指導原論」, 『ことばのほん指導書』, 1961, p. 3
- 33 30に同じ, p. 3
- 34 飛田多喜雄は、戦後の教育のポイントを3つ挙げている。「学習者」「生活」「経験」の三つである。この3つがポイントとして挙げられているのは妥当であろう。しかし、「学習者」重視は、「生活」「経験」という要素を含めば、かなり近い者として捉えられる。
- また、井上敏夫は①即社会性、②即児童性、③経験性、④総合性を戦後教育の代表的な原理と示している。(井上敏夫『井上敏夫国語著作集』第1巻 国語科教育の基底, p. 145) さらに、「戦後は学習内容の視野がひろげられ、生活の中に生きてはたらく言語能力、経験的な国語学力ということになった。(同上書, p. 147)」さらに、「地域の生活、その言語生活、文化的施設の有無、家庭の言語的環境など、その地域や家庭の実態は、教育課程の、特に目標設定に大きなかわりをもつ。(同上書, p. 145)」と述べている。戦後の教育観をどのように設定するかというのは、今後の課題として、本稿では戦後の教育のポイントを「生活」「経験」という2つに置くこととする。
- 35 井谷泰彦『沖縄の方言札 さまよえる沖縄の言葉をめぐる論考』, p. 47, 2006. 5, ボーダーインク

(広島大学大学院博士課程後期3年)