

## 地域学習材としての方言

### 一 問題意識

「総合的な学習」の導入にともない、地域の生活や文化をテーマにかかげた学習指導がさかんにおこなわれている。国語科教育においても、近年、地域のことばとしての「方言」が注目され、その言語文化的な側面に注目した実践例が各地で報告されている(注一)。

たしかに「方言」は地域の生活や文化に密着したことばであり、それに注目した学習は、学習者の言語生活をゆたかにする上で意味あることにちがいない。また、学習者が自ら地域のことばにまなぼうとする姿勢は、生涯学習の面からも意義あることといえよう。

だが、われわれは何をさして「方言」とよび、それを教材化することによる教育内容をどのように措定しているのであろうか。管見するかぎりでは、この点に関する説明が不十分なまま活動の経緯を報告する実践がすくなくない。「郷土のよさを知

り、アピールしよう」といった活動それ自体が目的化し、「方言」をとりたてることによつてどのようなことばの学習を成立させているか、不明確になつてゐる事例がすくなくないのである。

地域学習材として「方言」をとりあげるなら、その概念規定と教育内容についての検討が明確になされなければならない。そのためには、「方言」の定義と先行研究の成果とをみなおしながら、地域学習材として「方言」をとりあげる際の基本認識を整理する必要がある。

### 二 「方言」とは何か

#### (一) 「方言」の国語学的定義

「方言」とは何か。この問いに、われわれのおおくは次のように答えるだろう。

「いわゆる標準語とはことなつた形で、一地方だけでつかわ

藤森 裕治

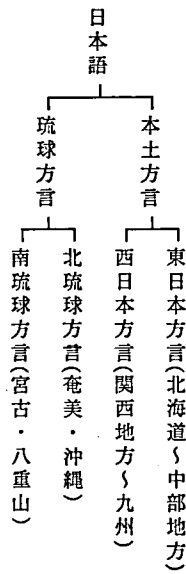
れる語、俚諺。」

たとえば信州ではカシゲルの自動詞としてカシガルがあり、面倒くさがりやを揶揄してズクナシという。このように、全国的に通用する語彙とはことなる形式で、特定の地方においてのみつかわれることが一般的に「方言」とよばれている。

しかし、国語学における「方言」の定義をみると、右以外に次のような定義がある。

「一つの国語または民族語が地域によって相違のあるいくつかの言語団にわかれていて、それぞれの言語団の言語全体。」

この場合、「方言」はいわゆる標準語の対概念ではなく、当該地域に特徴的な言語体系・言語現象を総称する。ちなみに日本語の言語団は次のように大区分される(注二)。



このほか、共通語・標準語とは異なった形で、若い世代を中心にその使用が拡大しつつある言語現象のうち、とくに、話し手自身が非標準語としてあつかっているものも「方言」とみなさ

れている。いわゆる新方言である。たとえば、自転車をチャリンコとよんだり、「この仕事はオイシイ」と表現したりするものがこれにあたる。新方言候補として生成される語のおおくは消滅の過程をたどるが、なかには「ト、テモうつくしい」のように慣用→言葉のゆれ→共通語化の道をたどるものもある。

## (二) 国語科教育における「方言」のとらえかた

「方言」を国語学的に定義すると上記のようになるが、言語心理学や国語科教育研究においては、これを児童・生徒の日常生活と密接に関係する言語体系・言語現象としてとらえる場合がおおい。

たとえば岡本夏木は、学習者の発達過程と言語との関連をふまえて「一次的事とは・二次的事とは」という概念を提示している(注三)。「一次的事とは」とは、学習者が就学以前から生活の場において身につけてきた言語体系であり、そのほとんどは話しことばによるものである。これに対して、「二次的事とは」とは公的な場において使用される言語体系であり、抽象性の高い規範的言語として「一次的事とは」の上に形成される。その際、「方言」は主として「一次的事とは」を構成するもので、生活共同体における他者とのコミュニケーションを成立させる基盤としての話しことばとみなされる。

岡本の「一次ことば」と同様の視点から、杉沢陽太郎は方言を「日常語」としてとらえる(注四)。杉沢によれば、「日常語」とは音のことばとして自然な、ふだんの話しことばであり、児童・生徒の生活に密着したことばとして人格形成にふかふかわるものである。

国語教育学者であり方言学の第一人者でもある藤原与一は、「方言」を「生活語」と命名している(注五)。藤原もまた、「方言」を学習者の言語生活と緊密にむすびついた言語体系であるとし、これを冷静に認識的にみつめることによって高い思索的言語生活にみちびくことが可能になると提唱する。氏の思想を継承する白石寿文は、生活ことばに視点をあてた国語教育の体系化をはかり、みずから実験授業をかさねているが、その教育目標には「自律的言語文化生活者の育成」がかかげられている(注六)。白石の実践研究における「方言」教材は、特定地域の言語表現というより学習者の生活における言語の総体であることに注意したい。国語科教育研究における方言は、標準語と対立する言語体系ではなく、「日々口にしてのことばはすべて方言」(注七)とみることができるのである。

### (三) 国語科教育における「方言」の再定義

以上の議論をふまえると、国語科教育における「方言」は、

次のような特色をもつてとらえることができよう。

①方言は、学習者の生活ともつとも直接的に、かつ深くむすびついた言語体系・言語現象である。

②方言は、おもに話しことばを媒体とする。書きことばを媒体とする場合でも、原則として自然な音声言語への還元可能性をそなえることが要求される。

③方言は、学習者の人間的つながりをふかめ、言語生活歴を構成し、学習者の人格形成にふかいかかわりをもつ。

④方言は、学習者が生活する地域の文化を継承し創造する。方言に対する右のようなとらえかたは、国語学という「言語団」の概念にちかいかもわれる。ただし、国語科教育では方言の統語論的な体系性よりも、これが機能する地域と生活文化の在り方を重視する必要がある。藤原は「方言」を「生活語」と命名しているが、まさに学習者の日常生活における話しことばの総体が国語科教育においてとらえるべき方言なのである。小稿では、以下、この意味で方言という用語をもちいる。それではこうした方言観にもとづく国語教育には、どのような教材観・指導観がもとめられるだろうか。次項ではその代表的な論をみてみたい。

### 三 方言をめぐる代表的な国語教育論

#### (一) 柳田國男

日本民俗学の創設者として知られる柳田國男は、同時に国語教育論者でもあった。「ことばの聖」ともよばれた柳田が、第二次大戦以前より展開してきた国語教育論は、一口でいうと近代以前の民俗社会における言語生活教育（「昔の国語教育」）の再評価であり、その科学的検証にたつたうえでの「未来の国語教育」創造である（注八）。

柳田のいう「昔の国語教育」をみると、それは幼少年期のコドモが現実生活のなかで経験することばの富化と洗練化の過程であることがわかる。たとえば次の事例である。

小児が母やきょうだいのことばを覚えること／子守歌・遊ばせ唄・民謡など、旋律をとまなう民族歌謡／遊びにとまなう唄えこと・約束ことば・暫文／辞儀・挨拶・改まった式日でのものいいなど、ハレの日の言い方／コドモ組などの群の力による国語習得／世間話・昔話・伝説・謎・諺など、民俗学のいわゆる口承文芸に相当するもの

柳田は、これらをコドモの発達過程と民俗生活場面とに照合して十一項目に分類し、対応する各地の民俗語彙を国語教育に培う方言として採集している（注九）。こうした民俗語彙を国語教師が教材化することによつて、「自然に近い国語教育の方法」を案出することに期待をよせているのである。その際、柳田は次の点を重視すべきと提言している。

- ① 文字言語本位の国語教育は謬想であり、生活に根ざした話し言葉を重視すべし。
- ② おおいに「聴き方」の課目を大切にせよ。
- ③ 教育を万人に課すべきものとしてとらえよ。
- ④ 実地教育を忘れるな。
- ⑤ 言葉を人生に役立たせるべく教育せよ。

#### (二) 藤原与一

すぐれた国語学者、方言学者、言語地理学者として著名な藤原与一は、中国・四国地方を中心とした方言研究に多大な業績をあげる一方で、独特な国語教育論を展開している。藤原は、方言を児童・生徒の生活にねざしたことは「生活語」としてとらえ、これを国語教育にとりいれる際に、次のような提唱をしている。（傍線・引用者）

方言は、なまの、ありきたりのことばであり、ときには粗野とも言われる、素朴なことばではあつても、そのことばに生きる私どもは、にわかになれをとりつけられたら、どうしようもない。そのさいの、悲しい沈黙の状態を考えただけでも、私どもは、方言を、生活語と、高らかに呼ばないではいられないのである。(中略) 私は、方言が生活のことばであることを、かぎりなく強調していても、方言はつねに是認されるべきだ、方言はどんなばあいにも捨ててはならないなどは論じていない。方言に対する生活語観は、手ばなしに方言を賛美することなどからは、一歩しりぞいて、静かに、方言が私どもの生活の事実であることを、見きわめようとするものである。(注十)

上記の文章にあるように、藤原は方言の言語教育的な価値を強調しつつも、情動的な方言賛美の姿勢には警句を発している。方言を生活に根ざしたことばとして重視しつつも、それに耽溺することなく国語教育を展開すべきだというのである。こうした藤原の国語教育論は、「話す・聞く生活」教育の推進を基盤においているが、氏はその教育原理を以下のような柱をもつて説明している。

①「話す生活」教育の原理(注十一)

A 自己を追う「話す生活」を

自分のことばを話す文化の創造行為として認識し、「ことばをかみしめながら話す」姿勢を育成する。

B 対人意識の正確な高揚

対人関係の生じる場を感性ゆたかに認識し、「相手をしあわせにする言語生活」をおくろうとする態度を育成する。

C 論理の尊重

ことばの「明晰さ」が「雅醇」をうむことを認識し、精神内容の高揚にうらづけられた「論理尊重」の態度を育成する。

D 話しことばの洗練

話しことばの洗練が、音声言語における音声面の彫琢、語彙面の洗練、文法面の鍛錬にあることを認識し、「美しいことば」の担い手を育成する。

E 愛と信の「話す生活」

論理尊重と情意尊重の合一による「愛包の言語」を創造することの価値を認識し、文化創造者としての言語生活者を育成する。

②「聞く生活」教育の原理(注十二)

A 聞く心を持たせる

B 同情心で聞くようにさせる

C 相手の話しことばよりもよいことばで応答させる

聞くという行為が、本来は話し手を敬愛する行為であることを認識し、「謙虚に聞く」態度を育成する。

D 「ことばとは何か」→日本語とはどうという言語なのか

を根本的に考えさせる。

—ことばとは、人の心を表現するものである

—日本語は、文末決定性を特色とする

—日本語は、抑揚の少ない言語である

E 聞く心がけを各自に立案させる

### (三) 白石寿文

広島大学で藤原与一の薫陶をうけた白石は、国語教育学者として研究のかたわら、佐賀大学附属中学校で多年にわたって教壇にたつてきた。その間、初等教育を中心に音声言語教育（とくに藤原の教育論をふまえた「生活ことば」の指導）に力をいれ、その指導体系化をこころみている。白石（一九九六）における「（小学校）話しことば指導体系」案では、「生活ことば」の学習に関して次のような構成がしめされている（注十三）。

I 話せる力・聞き取れる力をつける話しことば教育

II 話したい・聞きたいと熱望させる話しことば教育

III 話しかける心・聞き入れる心に培う話しことば教育

IV 強い話し手・聞き手を育てる話しことば教育

V 日本語の特質を知り、自らに生かす話しことば教育

1 自分の生活ことばの特質に気づかせる授業

2 日本各地の生活ことばの特質に気づかせる授業

3 共通語を含めた日本語の特質をつかませる授業

4 言語文化をはじめ年層語等、生きた言語環境を意識させる授業

また、白石は、九州方言の教材化例として次のような言語資料を開発し、熊本県八代市二見町の中学校を想定して以下のような学習活動を提案している（注十四）。

#### 〔教材化資料〕

（冬休み前、小学校一年生の男の子が帰宅して母親と交わした会話）

1 「カ|チャ|ン、ト|チャ|ンナ、ドケ イキナツタ|ト。」

2 「ヤマ|ジャ|ロー。」

3 「ナ|シ|テ。」

4 「シ|ラン| タイ。」

5 「アツ|テ| オガ シヤ|ゲ|ア|シ|バ ックツテ|クル|ツ|チ イウ

シ|タ| モネ。」

6 「ソ|イ| タケ|ド|ン トリ イカシ|タ|ロ| タイ。」

#### 〔学習活動〕

①場面と主題の学習

1~6は、それぞれだれが言ったことばかを問う。話題の主であるト|チャ|ン（父ちゃん）が、2以下では省略されていること

などにきづかせる。

#### ②方言と共通語の学習

資料の会話の主体や話題の人物をさまざまにかえて会話文をつくらせ、これを共通語に翻案させてみる。逆に、教科書中の共通語による会話文を学習者の生活ことばにかえさせ、両者の特質をくらべさせてみる。

#### ③呼びかけ・問いかけの学習

1, 3にみられるような疑問符に注目させ、対人関係を意識化させる。

#### ④語彙の学習

ト、ナ、タイといった九州方言特有の文末詞に注目させ、これがなくとも文意は通じることを確認する。そのうえで、これら文末詞がある場合とない場合とでイメージはどのようにかわるか話し合わせる。

#### ⑤活用の学習

イク、ケレルに注目させ、これら動詞の活用を問う(注十五)。

#### ⑥待遇表現の学習

話題の主をかえると言い方がどのように変化するかを考えさせ、日常会話における待遇表現の実際と特質をまなぶ。

#### ⑦音声の学習

共通語の発音と資料の発音とをくらべながら、「kwa」が「kwa」, 「ai」が「y」と変化する九州方言の特性にきづかせる。

## 四 方言の教育内容

### (一) 地域・生活単元における二つの方向性

方言の教材化にあたって、学習者の生活や彼らの属する地域が単元構成の重要なテーマになることはいうまでもない。それは国語教育の教材化研究に「地域・生活」の視点を導入し、その学習材化(注十六)をはかる場合、どのような方向性が想定できるであろうか。

その第一は、「地域・生活」を学習材化するものである。たとえば、浜本純逸は、平成七年一月の阪神淡路大震災に氏自身が遭遇されたことをきっかけに、地震と災害をめぐる詩や作文の教材化をはかっている(注十七)。また、金子守は学校近辺の看板や標識を教材化して、それらが生活環境の実態をいかに反映しているか考察させている(注十八)。

これに対してもうひとつの方向性は、教材を「地域・生活」の視点から再構成するものである。たとえば石川県立大聖寺高等学校の稲葉幹雄は、地域の神社祭礼にまつわる縁起譚を神話・説話世界における「大蛇退治」というモチーフに関連づけて、出雲神話、プロメテウス神話をとりいれた国際理解単元に仕上げていく(注十九)。この提案単元の意義は、「地域」を特定の場

所にしぼりつけず、言語文化財をとおして学習者の内部にいか  
に国際的視野をもたせるか、という課題意識にある。

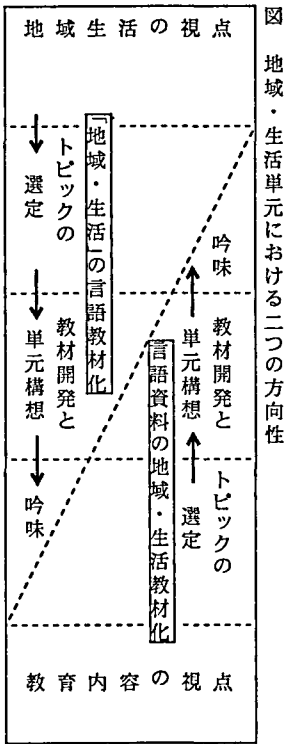
以上のふたつの方向性を図式化すると左図のようになろう。

(二) 「生活語」としての方言における三つの教育内容

こうした方向性にたつて方言を教材化する際、その教育内  
容にはいかなる視座がもとめられるであろうか。先行研究か  
らみちびかれる私見として、ここでは三つの教育内容を提起  
したい。

教育内容1 生活語文法としての方言

—こんど、映画見い、いかず！(こんど、映画を見に行こう)  
—うん、いかずいかず。(うん、行こう行こう)



上記の文例は長野県東部で採録されるものだが、ここにある  
「ず」は、勧誘・意志の意味をもっている。これは古語の「む  
ず」が変形したものである。

白石も指摘するように、地域の言語団として成立する方言に  
は、それ独特の規範となる文法が存在する。そこには、現在で  
は消滅してひさしい古語の名残がいくらでもみつけることができ  
る。学習者にきらわれがちな文法指導も、身近な生活との関連  
でとらえなおすならば、いきいきとしたものになろう。

教育内容2 生活の歴史・空間としての方言

次にしめすのは、ある高校生の文章である。

私(私立高校を中退して都立新宿山吹高校に在籍)の  
友人で、いま普通の高三生をしている人たちはよく「超○  
×」を使います。私は普段は「超」はめつたに使わないので  
すが、彼女たちと遊んだときとかは本当に無意

識に「超」を使っています。普段使っていない時  
とは、山吹高校にいるときなどで、この学校の人  
たちもあまり使いません。一種のクセみたいなも  
のらしく、「超」を使わないと、彼女たちの日常  
会話はできなくなるらしいです。私は、「超」を  
使っている自分に気付くと、なんだか自分ではな  
いような気がしてとてもイヤです。そして、そう  
思っている自分はまるで高校生ではないような、



彼女たちと年代が違うような気がしてとてもイヤです。

(注二十)。

新方言として爆発的なひろがりを見せている女子高校生の「チヨ」(程度がはなはだしいさまをあらわす副詞的語幹)だが、この言語使用者のなかにも上記作文の筆者のように、場面と人間関係におうじた使い分けをしている者が実在する。民俗社会にハレとケの時空概念があるように、言語生活者のおおくは、自己の内部に性質の異なる属性をいくつもたずさえているものである。「生活語」としての方言の学習はそれを認識する最適な指標であるとかんがえる。とくに、以下の視点を重点的にとらえておきたい。

A 個々の学習者を中心としてひろがる生活圏の文化地理的な特性。すなわち、家庭―日常生活圏―通学圏―市民的生活圏―儀礼的遊興的生活圏―非生活圏など。

B 個々の学習者との階梯性をもってひろがる生活圏の人間関係的なセット。すなわち、家族―友人―同級生―クラブ―教師・生徒―地域自治会―社会奉仕活動の場など。

C 個々の学習者内部における言語生活歴。すなわち、幼児期―小学生初・中・高―中学生―高校生など、「\*時代」としてくくられる年代的なまとまり。

教育内容③ 生活文化としての方言

たとえば口頭伝承の「花咲唄」を全国的に採集してみると、

典型的な話型のほか、各地には次のような伝承が存在する。

A 犬の功績が狩りの成功だったり、撒いた灰が雁や猪の目をつぶしたりして獲物をもたらすもの。(東北、九州地方)

B 犬の功績が金銀を排泄する語りとなつてゐるもの。(中国、四国地方)

C 灰まき譚はなく、犬の死体から生えた竹やクガニの木が富をもたらすもの。(南九州、沖縄地方)

こうした話型は、それぞれ各地の生活文化を反映するとともに、独特の口調やユニークな擬声語をともなつてかたりつがれてきたものである(注二十一)。

昔話、伝説、謎かけ、諺、俗信、民間芸能、童話、詩歌、小説など、各地の文化を「なまのことば」によつて継承し創造してきた文化遺産は枚挙にいとまがない。単なるノスタルジーにとどまらず、こうした伝承文芸(あるいは地域・生活に取材した文芸)からひろがる生活文化認識の視点を重視したい。

## 五 まとめと課題

(一) 教材としての方言について

方言とは言語生活者の人格と生活とをになう「生活語」であり、話しことばを媒介として展開する言語文化の媒体である。

今後、国語教育における教材としての方言は、以下の方向へと

バラタイムチエンジをはかる必要がある。

① 国語教育における方言は、いわゆる標準語との二元論的視点ですすめるべきではない。

② 話しことばの教育は、「生活語」を基盤とし、そこにいわゆる標準語形成を志向する公的な話しことばをかさねあわせてゆくとともに、聞きとらえることができる。その際、学習者の生活認識や人間関係形成に寄与する話しことば教育は、基本的に前者を前提とする必要がある。

③ 方言は、地域・世代的な特質のみならず、個々の学習者の言語生活歴を特化する。

## (二) 国語教育と関連学問との連携について

方言を地域単元の基本素材としてみると、そこにはすくなくとも民俗学と言語学の研究成果がかかわりをもつてくることにきづく。方言周圍論の提唱者としてあまりにも有名な柳田國男は、「昔の国語教育」からおおくをまなぶべきだと主張するが、柳田の分類する児童語彙はコードモの言語生活における発達過程と社会的状況とを体系化するものである。ここに、国語教育のまなぶべき視点はきわめておおい。

こうした関係諸学問の研究成果を生かすことによつて、方言の教育力はいくつも見られるであろう。

## (三) 地域・生活単元について

系統地理に対して地誌があり、一般言語学に対して個別言語学があるように、地域・生活単元においても二つの方向性のあることをあらためて提起したい。すなわち、抽象的な地域概念形成としてのそれと、特定地域の具体的事物探勝としてのそれとの二つである。これらは相補的に関連させながら、なおかつあるトピックによつて連合させ、その中核にことばの教育をおくことが理想であろう。

方言を「生活語」としてとらえ、地域・生活を上記のような教育内容としてとらえるとき、こうした問題意識にさまざまな可能性をあたえてくれる気がしてならない。「実の場」の名のもとに各地で展開されている地域単元のおおくは、どこか「ムラおこし」の思想を彷彿させてならないが、その原因の一部には、指導者の方言観のせまきがあるのではない。旅愁にいたノスタルジーから、特定地域を「ふるさと」としてうたいあげる方向性は、もうすこし慎重になる必要を感じるのである。「地域のよさを知る」という発想は、どこか逆説的なコンプレックスを学習者にあたえはしないか。かつて藤原が提唱したように、地域・生活単元における言語資財は、学習者がごく冷静に生活の真実をみつめる契機となるものでありたい。

注記

- (一) たとえば附屬松本中学校でも、平成十一年度に地域の方に地元のことを取材する学習指導が報告されている。
- (二) 本体系表は松本泰丈(山梨大学)の教示による。
- (三) 岡本夏木 一九八五「ことばと発達」・岩波新書
- (四) 白石寿文 一九九六「育つことば育てることば」一四頁・東洋館出版社より引用。
- (五) 藤原与一 一九七五『方言生活指導論』・三省堂
- (六) 白石 一九九六・一四頁
- (七) 白石 一九九六・一五頁
- (八) 昭和一二年、柳田は『岩波国語教育講座』に「昔の国語教育」と題した論文を掲載しているが、そこでいう「昔の国語教育」とは制度化された「学校国語教育」への対立概念であった。
- (九) 『綜本日本民俗語彙』第5巻(民俗学研究所編・一九五六・平凡社)
- (十) 藤原与一 一九七五・九〇〜九一頁
- (十一) 藤原与一 一九七四『私の国語教育学』・二〇一〜二二〇頁・新光閣書店
- (十二) 藤原 一九七四・二二四〜二四〇頁
- (十三) 白石 一九九六・二二六〜二二八頁。なおI〜IVの細項目は省略した。
- (十四) 白石 一九九六・一六八〜一八七頁
- (十五) クルは「くれる」の意味だが、九州方言では「クルツ(る)時」「クルレバ」のように古語の下二段活用をのこしている。

(十六) ここでいう学習材とは、次のように定義する。

学習材候補として準備・生成・活用されたものが、個々の学習者のまなびに資する価値・機能を有するもの(学習材)として実存すること。また、そのように企図すること。

(十七) 浜本純逸 一九九六「地域に根ざす学習材」『月刊国語教育研究 No.290』二〜三頁・日本国語教育学会)

(十八) 金子の実践事例のひとつとして興味深いものに、学校付近のコンビニエンスストア前に掲示された看板があった。「ここに自転車止めないで下さい」という、一見すると字義通りのメッセージをしるした看板にすぎないのだが、その背景には放課後この店に自転車でたちより、長時間おしゃべりをして過ごす中高生へのゆるやかな抗議の意図がふくまれていたのである。

(十九) 上越教育大学大学院言語系国語コースにおける研究発表(一九九六年一月二十日)による。

(二十) 都立新宿山吹高等学校「現代語」の授業(一九九五年十月)における生徒作文。

(二十一) 藤森裕治 二〇〇〇・『死と豊穡の民俗文化』・吉川弘文館

(ふじもり ゆうじ 信州大学教育学部)