

豊かなる国語教室のための方言の活用

教育学科講師 達 富 洋 二

抄 録

本論文は、本来、自己の内面を表現することに適した話しことばである方言を積極的に取り入れることで、豊かなる国語教室を実現しようとするものである。決して方言生活を絶対的に支持し、方言教材に偏った国語教育を推進させようとするものではない。

我々は公的な場では共通語を使い、私的な場では土地の方言を使っている。方言と共通語との二重生活である。児童においても同様である。児童は学校生活において言語の二重生活を送っている。児童にとっての公的な場面は授業時間であり、私的な場面は授業時間以外であると言えよう。しかし、授業中に共通語を話していて、言いたいことがうまく言えないという思いを持つ児童は少なくない。その点、方言は自分の感じたり考えたりしたことをうまく表現す

ることに適している。

これまでにも小学校の国語科の研究として方言をその対象にしたものはある。しかしそれらのほとんどが、方言による詩を書く学習や、方言について調べる学習などの教材を開発するという研究であった。本研究は、方言の教材化を図ることではなく、学習場面における児童の二重生活について考え、豊かなる国語教室のための手段としての方言の積極的な活用を試みようとしたものである。それは一つの新たな授業技術の提案とも言えるものである。

キーワード：

方言、くつろいだ場面、認識・思考の過程、てびき

1. はじめに

言語学者柴田武は「よそゆきの場面では共通語を使っても、家族や親しい友だちと話す、くつろいだ場面では、土地の方言を使っている。このように、各人が、方言と共通語との二重生活をしているのが現状である。⁽¹⁾」と言う。だれもが経験することであろう。児童においても同様である。日々の学校生活において言語の二重生活を送っている。藤原与一が「方言生活

は、その広狭にかかわりなく、通常は、素朴自然の生活であり、自己完結性を持った閉鎖的な生活である⁽²⁾」と言うように、公的な場で交流を求めるためのものとしての機能を方言は十分に持っているわけではない。現に、かつては、家庭での言語生活と学校での言語生活との間に大きな隔たりがあり、教室では無口になってしまう児童は多かった。方言札という特異な例⁽³⁾もあるが、少なくとも明治43年の「小学

校作法教授要項」には「下品ナル言語及方言・訛語ハ之ヲ避ケベシ」とあり、昭和8年の「中等学校作法要領」には「努めて標準語を用ひ、方言・訛語、卑語は避けざるべからず」とあることは事実である。

現在の学校教育においてこのようなことがないことは周知の通りであるが、方言を使うことの意識は教師にも児童にも存在する。教室で方言を使うこと、教室で方言を使うことの価値、方言に期待する豊かなる国語教室への可能性と課題を事例を通して考察したいと思う。

2. 方言と共通語の使い分け

方言とは、ことばが地域によって違う時の、ある地域の言語体系全体のことである。その地域の言語体系全体のことで、特異な単語のみを方言と考えるのではない。むしろ、音韻、語彙、文法に方言としての特徴が現れることが多く、方言単語のうち、他の地域にない特異なものもは俚言といふことがある。

方言に対して共通語がある。方言がその地域に生まれ育った人が使う生活語に対して、共通語は、方言の違いを越えて人びとが意思を通じ合わせることでできる言語であると言える。

また、標準語は、共通語を洗練してつくり上げた、一つの国の規範となる言語のことであるが、現在わが国には、標準語は確立されていない。共通語は現実であり、標準語は理想であると言われることも多い。

我々は生活の場で、共通語と方言を使い分けて生きている。公的な場では共通語を使うが、私的な場では方言を使うという考え方が定着しているのではないだろうか。先にも述べた「よそゆきの場面」と「くつろいだ場面」である。

実際に小学校の国語科での学習でも、「校内放送、全校集会、話し合いなどの、いわばあらたまった公の場をはじめ、相手と場と状況を判断して共通語で話すことができるようにする工

夫が必要である。⁽⁴⁾」とされている。

では、小学生が共通語を使うことができなければならない「公の場」とはどういう場なのだろうか。学習指導要領解説書には、あくまでも例示としてではあるが、「校内放送」「全校集会」「話し合い」が示されている。「校内放送」と言えば第五学年及び第六学年の委員会活動での放送委員会での活動がその主たるもので、放送委員会以外の児童が放送をする機会というのはなかなかない。「全校集会」についても同様である。週に一度や月に一度の集会で、全校児童の前で話す機会というのは、ほとんど高学年の活動である。しかも、一人の児童で考えてみれば、年に一度か二度ほどの経験となる。「校内放送」も「全校集会」も日常的な場とは言い難い。「校内放送」や「全校集会」は特設された場であるといふことができる。一方、「話し合い」の場であるが、これは学校生活の中に溢れている。どの教科の学習においても「話し合い」の場はある。しかし、すべての「話し合い」が児童にとって日常的な場であるかと言えばそうではない。教科の学習の中での設定された「話し合い」は日常的なものと言えるだろうか。今や「話し合い」は珍しい活動ではないが、児童の意識の中には、授業中での活動であるということもあり、公的なものであるという意識の方が強いのではないだろうか。それに比べて、休み時間にどんなことをして遊ぶかということや、次のお楽しみ会でどんな出し物をするかということについての「話し合い」は少し違う。もちろん授業中でもない。ここにはあらたまった公的なかたさはない。「くつろいだ場面」である。そして、そういう「話し合い」の場は、方言によって進められることがふつうである。このような場に共通語は馴染まない。また、私の教師としてもここでは共通語を求めないだろう。理由は簡単である。学習指導要領解説に示されている「共通語の指導では、方言と

共通語とを比較対応させながら違いを理解し、それぞれの特質とよさを知り、必要な場合を判断しながら共通語で話すことができるように指導することが大切である⁽⁵⁾」ということと重ならないからである。単に「話し合い」という形態でひとまとめにするのではなく、「それぞれの特質とよさを知り、必要な場合を判断しながら」ふたつのことばを使い分けていかなければならないのである。

3. 方言の魅力

『日本方言詩集』を編纂した川崎洋はそのあとがきで「収録の詩をあらためて通読して、通り一遍のアンソロジーにはない圧倒感のようなものを感じた。それは方言で書かれた詩が帯びる情感の根から立ちのぼる肉声に揺さぶられたということであろう。(中略)文字をさかのぼる遙かな原初から時間を貫いて響いてくるその声には共通語とは比べようもない生命の襞の複雑さとリズムがある。⁽⁶⁾」と述べている。まさに小学校の教室は、「生命の襞の複雑さとリズム」を持った方言で満ちている。

小学校は児童のことばで溢れている。それは児童の生命の叫びである。感受性の表れである。そしてそれらの多くは方言である。その地域に生きている児童が使う、その地域に受け継がれていることばである。それらのことばは勢いがあり、表情がある。

児童の自分自身についてのありのままの話は方言によって話され、豊かな観察力に支えられながらも力まずに綴られた文は方言によって書かれている。茨木のりこは『言の葉さやげ』で方言には「人間としての確かな実在感⁽⁷⁾」があると語っている。方言でやりとりされる教室とはまさにそうである。「人間としての確かな実在感」がみなぎっている。そこには開かれた人間関係が存在し、確かな個人の存在感がある。

児童は友だちとの関わり合いで成長していく。他者と自己との出会いの連続が児童の毎日である。齋藤孝は「息に焦点をあてててみれば、二人の人間が出合うということは、息と息とが「出合う」ということでもあるということができる。他者と私に関わり合い、ある雰囲気の間が生み出されていると感じられる時には、その場に臨んでいる私の息もある種の変容を受けていると感じられる。逆に言えば、複数の人間が、たとえ同じ客観的空間に居合わせたとしても、互いの息がまったく独立のリズムを続けているのならば、彼らはそれほど深くは関わり合っていないということができる。⁽⁸⁾」と述べている。齋藤は、ここでは「息という現象を私たちの経験に即して、本質を見極めよう」とし、息と「間」の関係から「息が合う」ことについての構造を考察している。息と「間」の関係が「息が合う」人間関係をつくるとしている。齋藤は、特に、息と方言との関係性にはふれていないが、「息が合う」ための媒体として、方言はかけがえのないものではないだろうか。なぜなら島田陽子も言うように、「方言は会話の言葉、声の言葉⁽⁹⁾」だからである。だからこそ、このような可能性を持つ教室の中の方言に目を向けることは意味のあることではないだろうか。

4. 共通語と方言についての考え方

世論調査報告書 12年度国語に関する世論調査 一家庭や職場での言葉遣い⁽¹⁰⁾(文化庁文化庁国語科)によると、「共通語と方言についての考え方」は、以下の通りである。

「相手や場面によって共通語と方言を使い分ければよい」の割合が78.9パーセント。「基本的に共通語を使い、方言はできるだけ使わない方がよい」は12.2パーセントである。この結果は7年度の調査結果と比べると、「相手や場面によって共通語と方言を使い分ければよい」の

割合が4ポイント増え、「基本的に共通語を使い、方言はできるだけ使わない方がよい」が6ポイント減っている。「国語についての関心」との関連を見ると「相手や場面によって共通語と方言を使い分ければよい」の割合は、国語について「関心がある」と回答していた人では81.8パーセント、「関心がない」と回答していた人では71.7パーセントで、国語に対する関心の高い層で、共通語と方言を使い分ければよいと考えている人の割合が高いことが分かる。

また参考までに近畿地方について見てみると、「相手や場面によって共通語と方言を使い分ければよい」の割合が82.0パーセント。「基本的に共通語を使い、方言はできるだけ使わない方がよい」は9.6パーセントである。近畿地方では、方言を使うことについて積極的であることが分かる。

では、教師はどのような意識を持っているのだろうか。

5. 学校教育の中での「方言」

平成15年8月の第66回日本国語教育学会全国大会では参加者約2000名に、「方言」は学校教育、とりわけ国語教育の中ではどのように取り扱うべきか、という選択の質問を行った。選択項目は以下の4項目である。

- ①「学校教育全般では、基本的に共通語を意識して使うべきである。とりわけ国語教育では共通語の指導を意識的に進めるべきである。」
- ②「学校教育全般の中では、取り立てて共通語を意識して使う必要はない。しかし、国語教育の中では、共通語の指導を意識的に進めるべきである。」
- ③「学校教育全般の中でも国語教育の中でも、取り立てて共通語指導を意識する必要はない。」
- ④「学校教育全般の中では、取り立てて共通語指導を意識する必要はない。また、国語教育

の中では、共通語の指導とともに、積極的に自分たちの地域の方言もすべきである。」

その結果は①と③はほとんどなして、②と④とにほぼ二分された⁽¹¹⁾。国語教育で「積極的に自分たちの地域の方言の指導もすべき」というこの結果について、当日「方言語彙」の模擬授業を行い、その授業の考察を行った府川源一郎は「これは驚きだった。もしそうだとすれば、地域ごとの方言教材の開発、そのカリキュラム化、方言文化財の蓄積と保存などの仕事が国語教育の問題として正面から語られる日は近い。⁽¹²⁾」と述べている。

この事実は、国語教師たちが方言の積極的な活用を期待していることを示している。しかしこの質問の②④には、方言の教材化という意味合いと、授業の中での方言の活用という意味合いとが混在している。「意識して使う」と「指導を意識的に行う」や「指導を積極的にすべき」とでは、指導の内容が異なる。つまり、「方言を日常の言語として意識して用いること」と「方言を取り扱った単元を設定すること」の違いである。この違いを明確にしておくことは重要である。なぜなら授業における「何」を「どのように」にかかわることだからである。授業における「何」は後者、すなわち「方言を取り扱った単元」のことであり、「どのように」は「方言を日常の言語として意識して用いる」ことである。極端な言い方をすれば、「方言を取り扱った単元」を設定はするが、その授業はきわめて共通語のみの交流で進められるということである。これは「方言」という知識を深めることである。一方、「方言を日常の言語として意識して用いる」ことで学習目標を実現させようとするならば、「何を」は「ごんぎつね」でも「大きなかぶ」でもかまわないわけである。単元は教師に委ねられている。普段の授業である。ここに方言を活用することの魅力があるのである。もちろん「方言を取り扱った単元を」

を「方言を日常の言語として意識して用いる」ことで展開していくという授業も考えられる。

6. 方言による認識・思考の機能

冒頭で、本論文は方言生活を絶対的に支持し、方言教材に偏った国語教育を推進させようとするものではないと述べた。にもかかわらず、「方言を日常の言語として意識して用いる」ことの魅力を主張しようとしているには根拠がある。繰り返すが、これは、自己の内面を表現することに適した話しことばである方言を積極的に取り入れることで、豊かなる国語教室を実現していこうとする一つの提案である。

言語の働きの一つに認識・思考の機能がある。認識の機能とは「事物や事象、ことがらなどについて認知したところを言葉で表し出す⁽¹³⁾」機能であり、思考の機能とは「未知のことがらにつき既知の情報をもとにして推測したり類推したりし、客観的に正しい根拠を挙げて論理的にことばを操作し、仮説を証明するとともに、言語によってものごとを思考し、自分と他とのかわりについての考えを深める⁽¹⁴⁾」機能である。このことは個人内で行われる。そして、個人内で認識・認識されたことを他者に伝える時、言語は表現の機能により表出され、伝達の機能により交流される。このことは小学校の教室でも同じである。

「分かった。」「いいこと思いついた。」「何となく違うような気がする。」「このことばが何となく気になるんだけど。」これらのことばは小学校の教室において日常的に聞くことができることばである。つぶやきとも言えるこれらのことばを手がかりに教師は発問を組み立てる。「分かった」「いいこと思いついた」とつぶやいた児童からは、好ましい発言を確認し、「何となく違うような気がする」「このことばが何となく気になるんだけど」とつぶやいたことばをもとに、これを他の児童にひろげることで学習

活動の交流を活性化させ、思考を深めさせることになる。これらのつぶやきは、教師にとって有効な情報であると言える。

しかし、これらのことばは、この通りのことばで児童の個人内において生み出されるものではない。実際には方言によって音声化されている。たとえば、京都市内の小学校の教室では、「アー ソオカ」「エエコト オモイツイタ」「ナンカ チャウ キー スンネンケド」「コノコトバ ナンカ キニナルンヤンカ」という方言で置き換えられている⁽¹⁵⁾。

また、これらのことばは、必ずしも音声化されて教師の耳に届くわけではなく、授業中における認識・思考の過程においては、音声化されず、児童の個人内で自問自答されることが多い。独り言で終わってしまうことも多い。児童の個人内でのこの過程は外からは見えにくい。しかしこの過程こそが授業をつくり上げていく基盤となる。発展的に考えたり、学習の計画を立てたりする活動も、深く理解したり、表現したり、振り返ったりする活動もことばを介在した認識・思考の過程に支えられて成立している。この過程に留意するかしないか、この過程を効果的に生かすかどうかは、確かな学習を成立させるかどうかにか大きくかわることになる。方言によるこの声は無視できない貴重で魅力的な情報なのである。

この例は、自由な発言の代表とも言える「つぶやき」というものは方言でなされているという事実の紹介であるが、方言にはさらに魅力がある。

7. 微妙な表現を可能にする機能

実際の第4学年の「ごんぎつね」の授業での事例である。本事例で取り扱ったテキストは以下の通りである。

「兵十は、今までおっかあと二人きりで、貧しいくらしをしていたもので、おっかあが死んでしまっちは、もうひとりぼっちでした。」

このテキストを取り上げて大阪市で指導した時のことである⁽¹⁶⁾。この文からどのような感じを読みとることができるかを問うと、おおかたの児童は「兵十がひとりぼっちになったのかわいそうです。」と、読みとったことを発表する。続けて「どのことばにそう感じる秘密がありますか。」と問うと、「死んでしまっちは」「ひとりぼっち」という語句を抜き出す。さらに視写を通して文章を見つめさせると、児童は「は、もう」の部分に気付くことができる。解釈の押しつけにはならないように配慮しながら、「は、もう」の部分についての個々人の読みとりを尋ねると「ウマクユエヘン」(うまく言えない。)ということばが返ってくる。確かに語句の意味を考えるのではなく、文章の構成や、語の集まり、前後の文章からの読みとりなどを総合して心象の描写を感じ取るのであるから、児童にはなかなかことばにできないのだろう。しかし、「うまく言えない」からと言って、それまでの浅い読みのままで「かわいそう」ということばでまとめて授業を終えることは本来的ではない。それでは読みを深めることにはならない。

この場合、「うまく言えない」ということは読みとれていないということではない。うまく表現するための能力と鑑賞の能力とは別の能力である。そこで、「うまく言えなくてもいいので、普段使っていることばで言ってごらん。」と言うと案外ことばが続くことがある。授業記録にはその時の児童の発言が次のように記録されている。

「もう」ガ アツラ ナニガ ナンデモ
シンデシマイハッタコトガ ワカル。」

(「もう」があつたら何が何でも死んでしまったことが分かる。)

「もう」ガアルシ ゼツタイ オッカアガ
カエツケヘント オモウ。」

(「もう」があるので絶対おっかあが帰ってこないと思う。)

「は、もう」ガアルシ シンデシマイヤツ
テ イッペン オワツテ アア ソレデモ
ヤツパリ ユメトチゴタンヤ ヤツパリ
ホントニ シンデシマイハツタンヤ トワ
カッテ モノスゴ カナシイ。」

(「は、もう」があるので死んでしまっち一度終わってしまい、ああそれでもやはり夢ではなかったのか、やっぱり本当に死んでしまったのだ、と分かってたいへん悲しい。)

続いて長崎県で同じような展開になった時の事例である⁽¹⁷⁾。授業中に問うた時はうまくことばにはできず、深められなかったにもかかわらず、授業後に教卓のところにやって来た何人もの児童は次のように言った。

「ザアマニ カワイソカ」

(とてもかわいそう)

「ドガン ユエバ ヨカカ ワカラ
ン バッテン、ゴンモ ヒョウジュウモ カ
ナシカツタツテ。 オッカアヤ シナシタ
ツテ ワカッケン ドガンシテモ ヒトリ
ツテコトバ ワカッケン。」

(どのように言えばいいのか分からないけれど、ごんも兵十も悲しかったと思う。おっかあが死んでしまったということが分かるので、どうしても独りだということが分かるので。)

日常の教室において、このような発言は珍しいことではない。しかし、発言を共通語のみで求めた場合はこのような発言はなかなか出てこないだろう。児童が個人内で思いを巡らせ、思考を深めていく中で生まれた自分ならではのことばによる自分ならではの考えは方言によって表されているのである。それをそのままの形で表現させていきたい。

この事例の発言は第4学年の児童にとって大変豊かな読みだと言える。作品全体を通した読解としても申し分ない。しかし、上の事例で特に注意したいことがある。それは方言で語ったからこそ生み出された読みとりだとも言える。

大阪市での事例

- ・「もう」ガ アツラ ナニガ ナンデモ シンデシマイハッタコトガ ワカル。」
- ・「は、もう」ガアルシ シンデシマイヤツテ (中略) シンデシマイハッタンヤ… (後略)」

長崎県での事例

- ・「(前略) オッカアヤ シナシタツテ ワカッケン ドガンシテモ (後略)」

大阪市の児童の発言の「シンデシマイハッタ」や長崎県の児童の「シナシタ」には、軽い敬意を表す意が含まれている。「シンデシマイハッタ」や「シナシタ」は「死んでしまわれた」にあたるような敬意を含んでいるが、共通

語の「死んでしまわれた」ほどあらたまった感じでない。大阪市での「シンデシマイハッタコトガ」は「シダコトガ」でもよいようなものであるが、児童は「シンデシマイハッタ」としか言いようがなかったのであろう。長崎県での「シナシタ」も同様で「シンダツテ」でも意味は通じる。しかし「シナシタ」でなければならぬのであろう。それは、「ごんぎつね」の授業において、児童は主人公の「ごん」と自分とを同一化してしまうことが多い。まさに「ごん」になって読み進めているのである。そんな時、「ごん (自分)」のしでかしたちょっとしたはずらで兵十のおっかあを死なせてしまったわけであるから、児童の後悔の気持ちは大きい。「ごん」以上に、兵十のことを心配しているのであろう。その兵十のおっかあの死に尊敬の意を感じることはうなずけることである。それが「シンデシマイハッタ」や「シナシタ」という表現になったのであろう。第4学年の児童にとって、このことは共通語ではうまく言い表せないと思われる。

8. 豊かなる国語教室のためのてびき

前章では、教室の中の方言の持つ可能性の例の一端を紹介した。方言を日常の言語として意識して用いることによって、児童の自由な表現を少しでも可能にできるのではないだろうかという事例である。しかし本論文は、単に方言生活を絶対的に支持し、方言教材に偏った国語教育のみを推進させようとするものではない。

確かに方言生活の中に存分に浸らせ、方言語彙をひろげることは大切なことである。自分の思いを表現できるための語彙や方法を獲得することは大切なことである。しかし、藤原与一が言うように「方言におぼれさせたり、また、教師自身がおぼれたり、相手をいつまでも方言生活に無自覚のままにさせたりするのがよいのではない。⁽¹⁸⁾」のである。方言による子どもの

発言を求めることだけで豊かなる国語教室が実現するわけではないのである。方言と共通語のよりよい共存の中で言語生活をしていくことができるようにならなければならない。共通語では思いのほどを語るができない時、方言はその思いを実現してくれるよき手段となるであろう。しかしそのことだけでとどまるのではなく、国語教室は確かな言語の力として語彙を高めていかなければならない。共通語の指導を進めることは、方言を排斥したり、否定することではないし、方言を意識していくことは共通語教育をおろそかにすることではない。その確かな共存の道を切り開いていかなければならない。

児童の内面で行われた自問自答は方言によって明確なものとなる。しかしそれを共通語に置き換えようとする時、通り一遍のことばでしか再構成できないことがある。本来話しことばである方言が、話すという場面において有効であることは当然であろう。方言で自信を持って発表する児童は、思いを話すことでより深い読みとりを可能にするだろう。それによって交流された学習では、多くの児童が成果を感じるであろう。方言ならではの交流である。しかしそこでとどまるのではなく、次の指導こそが国語教育には期待されている。それは、豊かなることばの学び手としての自立である。

大村はまは「ことばを的確に使いこなす」ために、「ことばの勉強会⁽¹⁹⁾」という指導を行った。これは実際の教室で行われた指導ではなく、読み物として生徒に配布されたものである。生徒がその文書を読んで学習するという形で行われた実践である。大村は「ことばを理解することを越えて、本当に使いこなせるようになることをめざさねばならない。むしろそれが、本当の理解となる。」と述べている。このことは豊かなることばの学び手として自立することである。

大村は特に方言や共通語にはふれていないが、方言であっても共通語であっても、それを確かに使いこなせるようになることをめざさねばならないということは事実である。一過性の理解ではなく、本当の理解のためにも使いこなせる力を育成しなければならない。西村佳子は『ことばの勉強会』にうかがわれることばの指導のありかたを次のように見いだしている⁽²⁰⁾。「言い換えよりも実質を」「ことばを追求する態度を大切に」「いいことばは、使いこなせるように」「自分のことばに自覚を」「ことばを使う時には心をこめて」この五つは大村の指導の理念であるとも言える。

また、芦田恵之助は、児童の真なる言語生活のためのてびきとも言うべき「綴り方十二ヶ月」を完成させた⁽²¹⁾。そしてその序において、自ら「綴り方十二ヶ月、汝は何がために生まれたるか。」と問い、「捉はれたる我が國文、弄はれたる我が國文、さる國文を、國民の眞生活に強く結びつけたる眞國文となさんがために。又現今児童讀物の材料が物語に偏せるを、児童の眞生活に一生面を開かんために。」と記している。

大村、芦田には児童の本当のことばの力を育成しようと考えに共通するものがあるが、先に述べた、方言を日常の言語として意識して用いた学習も究極的には、同じものをめざしている。特に、だれもが取り組める方言を手段にすることで学習を全員のものとするとともに、個人内での学習の充実を図ることで学習の個別化を成立させ、優劣の彼方へ導いていくという大村の言う五つの理念を実現する可能性を持った学習であると言える。

9. 結 論

本論文では豊かなる国語教室のために、方言を日常の言語として意識的に活用することの有効性を提案するとともに考察を行った。その結

果として、小学校国語科の「読むこと」における成果を見出すことができた。「ごんぎつね」の学習における「シンデシマイハッタ」「シナシタ」という発言から、方言を使って話すことにより、豊かなる読みとりを可能にすることが分かった。しかし、この成果を継続させ、さらに豊かなることばの学び手としての自立をめざした指導を積み重ねていかなければならないということも分かった。

今後、豊かなる学び手としての自立のための研究を継続していくための試案として、大村の実践「ことばの勉強会」を参考に「京ことばの勉強会⁽²²⁾」というものを試みたいと考えている。先にも述べたが、学校教育や国語教育におけるこれまでの方言研究と言えば、方言を用いた単元の開発がほとんどであった。しかし、たとえば、大村の言う「ことばを追求する態度を大切に」することも、「いいことばは、使いこなせるように」することもそうであるが、「自分のことばに自覚を」もって、使いこなせるようにならなければならないのである。自在に使えなければならないのである。そのためのびきとして「京ことばの勉強会」を作成し、小学校高学年を対象に研究を進めていきたいと思う。

p.22

- (8) 齋藤孝「息の人間学」, 世織書房, 2003, p.66
- (9) 島田陽子「方言詩の世界」, 詩画工房, 2003, p.16
- (10) 文化庁文化教育部国語課「国語に関する世論調査」, 文化庁, 2001, p.90
- (11) 日本国語教育学会「国語教育研究」, 東洋館出版, 2003, p.30
- (12) 日本国語教育学会「国語教育研究」, 東洋館出版, 2003, p.30
- (13) 国語教育研究所「国語教育研究大辞典」, 明治図書, 1991, p.30
- (14) 国語教育研究所「国語教育研究大辞典」, 明治図書, 1991, p.30
- (15) 京都教育大学教育学部附属京都小学校4年ろ組において収録, 2003
- (16) 大阪市立阪南小学校4年2組での実践収録, 1991
- (17) 長崎県南松浦郡新魚目町立魚目小学校4年1組での授業, 1990
- (18) 藤原与一「方言生活指導論」, 三省堂, 1975, p.235
- (19) 大村はま「大村はま国語教室」第15巻, 1983, p.187-444
- (20) 大村はま「大村はま国語教室」第15巻, 1983, p.457-458
- (21) 芦田恵之助「芦田恵之助国語教育全集」第4巻, 明治図書, 1886, p.360
- (22) 拙作「学習のびき「京都ことばの勉強会—「打ち消し」のことば編—」

【註】

- (1) 柴田武「日本の方言」, 岩波新書, 1886, p.7
- (2) 藤原与一「方言生活指導論」, 三省堂, 1975, p.29
- (3) 国立国語研究所「ことばの地域差」, 国立国語研究所, 2003, p.83
- (4) 文部省「小学校学習指導要領解説国語編」, 東洋館出版, 1999, p.124
- (5) 文部省「小学校学習指導要領解説国語編」, 東洋館出版, 1999, p.124
- (6) 川崎洋「日本方言詩集」, 思潮社, 1998, p.220
- (7) 茨木のり子「言の葉さやげ」, 花神社, 1975,

てびき 「京ことばの勉強会 — 「打ち消し」のことば編 —」

ぼく：さあ、京ことばの勉強会をしよう。きょうは昨日のことで、ぼくがちょっと不思議に思ったことを聞いてもらうしな。昨日、お兄ちゃんが「友だちが神戸からなかなかコーヘン。渋滞してるんかな」てゆうてたら、お父さんがそんな言い方はへんやてゆうてたやろ。どこがへんなん。

姉：「コーヘン」なんか、うちらゆわへんやん。京都やったら「キーヒン」ってゆうやんか。

ぼく：そうか「キーヒン」か。そうやなあ。でも「コーヘン」は間違ってるんかなあ。共通語やったらなんてゆうんかな。「きない」かな。

姉：漢字で書いたら同じように（来ない）書くけど、「こない」てゆうの。

ぼく：ほな、「こない」と「コーヘン」って、はじめが「こ」やさかい何か関係あるんやろか。

母：大阪や神戸に住んでいるお母さんのお友だちは「ケーヘン」てゆわはるわ。なんか「コーヘン」に似てるなあ。「こない」と「ケーヘン」と合わせたら「コーヘン」になりそうやし。

ぼく：そんな勝手にくっつけてもええんか。

父：お父さんも昨日から気になってたさかい調べてみたら、勝手にくっつけたわけやないやろうけど、そうみたいやで。共通語やったら「こない」、今までの神戸のことばやったら「ケーヘン」。それが合わさって新しい方言の「コーヘン」ができたんやて。その「コーヘン」が大阪や京都にもひろがってるらしいで。まあ、電車で1時間ぐらいやしな。すぐ来るわな。人もものもことばも。

母：地域のことばってかわっていくんやな。

ぼく：そうやったら、京都は「こない」と「キーヒン」と合わせて「コーヒン」ってゆったらええやん。

父：それはちゃうで。京都のことばで打ち消しを表す時はふつう「ヘン」ていうことばを使うねん。たとえば「イカヘン（行かへん）」「ヨマヘン（読まへん）」「タベヘン（食べへん）」って。そやけど、「ヒン」のついたもんもあるんやんか。それが「キーヒン」「シーヒン」なんや。これはほんとは「キヤヘン」「シヤヘン」なんやけど、それがだんだんかわってしもて「キヤヘン」が「キーヘン」になって、「キーヘン」が「キーヒン」になったんや。「シヤヘン」は「セーヘン」になって「シーヒン」になっていったん。つこてるうちにだんだん「ヘン」が「ヒン」はかわってきたんやな。そやから急には「コーヒン」とはならへん。姉ちゃんは中学校やし分かるなあ。

ぼく：小学校にはむりや。そやけど「コーヒン」がへんやてゆうことは分かったわ。上と下がちゃんときまってるてゆうことやな。

姉：そうゆうたら、うち、共通語で「来（こ）ない」ゆわなあかんとこで「来（き）ない」てゆうたことあるわ。通じたけど、先生には注意された。

父：「きない」てゆう人はけっこうおるな。けど、「きない」てゆうたら「服を着ない」になってしまうやんか。

ぼく：またわからへんようになってしもた。「来ない」が「キーヒン」で「着ない」も「キーヒン」なんやろ。

母：お母さんの大阪のお友だちは「来ない」ことを「ケーヘン」ってゆわはるで。「ケーヘン」は京都ではつかわへんな。

ぼく：ほな「来ない」は全部で「キーヒン」と「コーヘン」と「ケーヘン」があるということやな。

父：困らせたるとは思てへんけど、「キヤヘン」「コヤヘン」「コン」「キーヘン」ってゆうところもあるみたいやで。だいたい滋賀県から岡山県までのあいだのことばやけど。

ぼく：そやけどいっぱいあって、言いたいことが伝わらへんかったらかなんな。

姉：大丈夫やて。もともとはそのことばはその地域のことばなんやし。それに、ことばってその前とその後ろがあるやん。全部合わせて分かったらええやんか。共通語で言えるんやったら共通語でゆったらええし。大人になるまでに共通語でもゆえるようにしとかなあかんけど。でもな、お父さん。京都の「ハンナリ」とか「ジュンサイナ」ってゆうことばあるやん。あれって共通語でなんてゆうたらええんやろ。あれはいいにくいやんか。こんどはそんな勉強しよ。