

# 幼稚園の先生が話すことば (3)

村 石 昭 三

## 一 教師の言語素養—共通語

子どもとのことばのやりとりから、子どものことばを伸ばしていくことは、日本語の正しい使いかたを子どものことばからひき出していく過程なのだと考えてみるならば、音楽の教師にピアノをひく素養が求められるように、子どものことばをひき出す教師には素養として、何が求められなくてはいけないであろうか。おそらく、そのひとつはことばを模倣する子どものモデルとして、教師は共通語が話せるということではあるまいか。

この点、本稿の(1)の前書きで、簡単に標準語のことをふれたが、ここであらためて素養という面から、方言・共通語の問題を吟味したいと思う。

さて、私たちの周囲に、はたして、共通語が身につけている教師はどれだけのいるだろうかと見渡してみると、意外と少ないこと

におどろく。だいぶ前のことであるが、上甲幹一氏の報告<sup>\*</sup>によると、東京の台東・葛飾という旧市内地区の小・中学校教員では、小学校時代の言語形成期を東京で過ごしたものは、小学校教員で約四〇%、中学校教員で約五〇%であった。そこで上甲氏は予想外に地方出身者の多いにおどろいて、この調査に「子どもの東京語は包囲されている」という刺激的な題をつけた。

(\*)上甲幹一 雑誌「言語生活」96号 昭和三十四年九月

幼稚園の教員の出身地調べをしたらどんな結果が出るか、だれか調べてくれるとありがたいのだが、地方出身者が多いのは、東京という特殊事情によるのであって、普通の県では逆に大部分の教員は県内出身者であるために、共通語化の意欲が高まらないのだという問題点が出されている。

思うに、教師自身のことばにはそれぞれに方言を持つことはまぎれもない事実である。したがって、共通語化への道程は大部分

の教師が同じスタート・ラインにあり、自分だけがひとり言語教師の素養欠如者ときめる必要はないと考えてもみるのだが、実際はそうではない。なぜなら、共通語は一応、東京語（東京方言）を基礎に成立しているのだから、東京語に近い方言の使い手にくらべて、東京語の系統から離れた東北・九州方言などの使い手の共通語化はまことに厄介なことである。だが教師自身が厄介だからといって、その代償に子どもの教育は共通語化に導く道であることを否定したり、子どものことばのモデルとしての教師のことが、明日の標準語の確立を志向しなくてよいということにはならない。

教師には共通語化への道程にそれぞれ長短があり、困難さの負担がちがう。そうしてみると、教師のもつべき素養としての共通語は、どの程度共通語で話せたかという結果の水準よりも、むしろ教師がそれなりに、共通語で話そうとつとめる、その努力する行為が、実は教師に求められる素養・教養として大事であろう。

## 二 方言と共通語

共通語で話そうとする教師の意識をとまどわせるものに、方言を使わないと、子どもたちが受け入れてくれないということがあがるが、それにはふたつの事情がある。

ひとつは教師の言ったことばの意味がすなおに子どもの中に入っていないことである。たとえば東北地方のある地域では、クレヨンで色をぬることをソメルと言い、教師が「クレヨンで色を

塗りましょう」と言ったら、ソメルことかと質問されて困ったということを聞いた。また、逆に教師が方言を使って失敗した例では、静岡から他の地方へ転任した教師が園庭で「むこうへトンデいきましよう」と言ったら、子どもたちは走っていかずに、蛙のようにジョンジョンと跳躍してみせたということも聞いた。その他、これに類する例は数多くあり、アクセントのちがいが、音韻のちがいによる意味のとりちがえなど、時に落語的な話題を提供したりする。

そのような場合、教師としては共通語を知っておくことはもちろんのこと、その他の方言では何と言うかという、共通語の体系と方言の体系とのかわりをよくわきまえておく必要があるのであって、子どもから予期せぬ質問や行動が出たら、ただちにことばの切り換えをしなければならない。前の例では「ソメてちょうだい、上手に色を塗りましょう」といった同時通訳ならぬ同時呈示が望ましい。それによって、子どもはその折には共通語で言えなくても、方言と共通語の意味のかかわりがなんとなく理解され、それがしばらくの学習を経て表現されることになるであろうから。

だが、共通語で話しかけたとき、子どもが受け入れぬのは、ことばと事物との対応上のつまずきのほかに、人間関係に大切な教師のことばにひそむ心を受け入れぬことがある。同じことばを使うものには仲間意識が生まれ、ちがったことばを使うものには排他意識をもつもので、隠語などはそういう仲間意識に成立の契機

があり、方言も同族意識を育てる。したがって共通語で話す教師には何かよそよそしきを感じ、方言で語りかけると、子どもの緊張がほぐれて教師のそばに寄ってくるということになる。

教師と子どもとの心の交流になお方言というものを借りなくはいけない子どもたち、入園当初の時期とか、学習の初期の段階では、まだ共通語で語りかけるのは得策でないから、その子たちには、方言を共通語に「いつ」切り換えていくかが重要になってくる。

### 三 共通語を話す場面

次にどんな場合に共通語をどのようにひきだしていくかということが問題になってくる。先述の方言に対して共通語を同時に呈示することもひとつの扱い方にちがいないけれども、もう少し言語行為を分けて、たとえば小学校の低学年の子どもの場合では、ことばを表現行為と理解行為とに分け、話したり、書いたりするときには方言を使わせていき、人の話を聞いたり、本の文章を読むときは、共通語で分からせていくという、行為上の区分を考えることがある。それというのも、子どもにことばを表現するための道具として十分に使いこなせるような力がつくまでは、ともかくも使いたれた方言でもって、自由に駆使して、思ったことを経験したことを表現させよう。その学習がすんでからことばの道具を方言から共通語に切りかえていこうとする考え方である。その場合の教師のことばは、子どものことば（方言）におもねる

ことなく、共通語で話すことが要求されることになる。

ところが実際には話す聞くというのは同時的な言語行為である。特に幼児の場合にはそうだから教師は共通語、子どもは方言で話すという、なんとも奇妙なことばのやりとりを承認することにもなりかねない。そこでもう少しまとまった言語活動別に方言と共通語との使い方を区分する考え方が別にある。たとえば自由に気軽に心の交流をはかる会話のときとか、家庭で自由にくつろぐときには共通語よりも方言の方がよくはないか。そして皆の前で話すとか、知らぬ人に何かを伝えるといったようなときには共通語で話すように、子どものことばをひき出していくべきではないか。したがって教師のことばは、昼食後、砂場で子どもといっしょになって遊ぶときには気軽に方言でやりとりするもよし、時には流行語もまじえてよくはないか、という提案も出てくることになる。

ここでの考え方は方言と共通語とを、社会的な言語活動の役割の中に位置づけるところに特徴が出ている。つまり、仲間うちのことばの生活と、公的な広場のことばの生活と分けて、方言と共通語の使用の比重を考えるのであって、将来、方言と共通語は互いに対立しあうことなく、方言は家庭生活を中心に自らの所を得、共通語は公的な社会生活を中心に自らの所を得て、日本語の言語生活がいとなまれるであろうと予測しているのである。このことは家庭着と外出着という比喩で方言と共通語の働きを考えてよいかもしれない。

#### 四 方言は共通語教育のために

教師の言語観の中に方言は悪いことばだというさげすみの感があつたりする。たしかに方言は生活語であるだけに、言うをはばかるような単語が目にはつくけれども、一般的に悪いことばという印象はむしろ、戦前から続いた標準語教育にあつた方言撲滅運動の名残りとみた方が適切であろう。もともと当時の標準語教育への関心は、方言では話を通じないその現実をぬけ出すために用意されたむきもあつたからであるが、しかし最近の共通語教育はもっと実際に根をおろした運動を進めるようになつた契機もそこにある。

標準語に対して共通語とよばれるようになつた契機もそこにある。共通語というよび名はもともと国際共通語としてある 에스ペラント、また国際会議などでの英語、フランス語をさす用語であつたが、方言を包みこむ全国共通語としてよぶようになったのは第二次世界大戦後のことである。そこでは方言に対立する用語でなく、東京語を主とし、各地方の方言的事実の上に成立することばという意味である。その点では方言とそれに理想的な言語としての標準語とをつなぐ、段階的な概念として共通語が用意されているとみた方が適切である。

こういう考え方のもとで、子どものことばのひき出し方にも変化が出てきた。つまり、方言は標準語に対立することばであつて悪いことばと消していく過程が標準語教育に通じる道と考えた

が今はちがう。最近の考え方は方言をしつかりと使えるまでに育てあげる。その上で共通語との関連を音韻、アクセント、語彙、文法にわたつて定着させていこうとする立場がとられるようになった。標準語教育のために方言を身につけさせるといふように変わったのであつて、共通語ということばの出現はそうした変質を示すものである。

ここでは、子どもには子どもなりの言語体系が構築されている。それをまず正しく構築させ、さらに分化していく過程で共通語体系との脈絡をつけさせようとする新しい言語教育観がある。

もつとも、両体系が相寄り、劇的なドッキングのようなことが行なわれるのは、本当は小学校期でないとうまくいかないであろうから、幼児期の場合はいさし前段階的にとらえてみる必要があるであろう。

なお方言には共通語とくらべて、生活語としての味わいが深く内包していて、共通語にないことばの美や力をもつという特性を強調する立場もある。

たとえば、ことばの機能を記号性と象徴性に分けた場合、後者の象徴性を重くみる文学者グループの考え方がそれである。最近、幼児向け絵本の民話などにも、方言でつづつたものがぼつぼつみられるが、理念としては納得がいくけれども、そのままでは子どもに民話を方言で語らねばいけないものかどうか、疑問が残る。

## 五 明日の日本語のために

父親の転勤などで子どもは新しい土地に移ることがあるが、小さい子ほど新しい土地のことばになじみやすいようである。

子どもが新しい土地のことばを容易に受け入れるのは単に適応性の問題というよりも、言語形成期上の特徴とみたのが北村甫氏の調査である。氏は昭和二十四年秋、京浜地区から白河市(福島)に移住(疎開)していた人々を対象にして、移住時の年齢によってどのようにことばが変わったかを音韻、アクセントについて調べた。白河方言では音韻上イとエがいっしょになり、アクセントは一型アクセントであるが、この調査によると、たとえばアクセントでは四、五年の移住地の生活によって、幼児のころに移住した子どもは、完全に移住先の白河アクセントに変わり、逆に中学生になってから移住したものは、ほぼ完全に出身地の京浜アクセントを残しているという結果であった。そこで北村氏は小学校期までを言語形成期とよび、それまでが日本語の体系が定着する時期とみて、以後の年齢では新たに他の言語を入れようとしてもよせつけないという結論を出した。

(\*北村甫 雑誌「言語生活」5号昭和二十七年四月)

これを少し一般化して考えると、共通語はもちろん、外国語なども、小さい年齢のころにいれるのがよいという一根拠が見いだされよう。以前の考え方では外国語の早教育には母国語の体系が乱されることを警戒したが、それは心配のしすぎかもしれない。

むしろ幼児期には新しい異体系のことばを組み入れるというよりも、ことばの体系の発展的拡大である。いちいち母国語に翻訳しながら覚えるなどという無駄はしないのであって、英語教育におけるフリーズのパターン・プラクティスの成立根拠と通じるように思われる。相手により、場面により、話題によってことばが巧みに使い分けられていくのであろう。

もっとも、幼児期にはまだことばの定着は無理だから、日常生活での不断のバック・アップがないとじきに消えてしまうこともまた見逃せぬ事実である。その意味では共通語も小さい年齢のころほど入りやすいし、それに必要なバック・アップをするのは教師の役目であり、教師の使う共通語が子どものことばを共通語化に導くことになる。

最後にひとこと。子どもたちは急速に共通語圏が広まりつつある社会の中で、日本語を身につける明日の子どもであることに着目してほしいと教師に願う。現在、方言はどんどん変わっている。

どんな土地に行っても、現在六十歳以上の明治生まれの人からでなければ、方言を純粹な形で聞くことは困難であると方言採集家は嘆く。共通語化を促進するのは学校(幼稚園)教育の普及、マスコミの普及、それに科学の進歩による距離の縮小という三要素である。こうした要素の相乗的效果がさらに、この子どもたちの共通語化に拍車をかけることを思えば、子どもたちから「先生」とよばれる教師のことばはどうあるべきかは、ここに至ってまことに明白であろう。

(国立国語研究所)