

# 「国語」論的視点からみた大正期日本の 一地方における言語使用状況

The status of language use during the Taisho Period  
from the viewpoint of the "National Language" of Japan

一宮 由布子  
ICHIMIYA Yufuko

## Abstract

In this article, I give an overview of the status of language use in a Japanese local region during the Taisho period from the viewpoint of the "National Language" of Japan. Using the collection of notes written by a boy who spent his elementary school days during the Taisho period in Beppu city, Oita prefecture, I analyse the choice of standard language or dialect. This is part of my recent research, aimed at reconsidering the results of the language policy of Japan during the modern period from the point of view of a province.

Since the Meiji period, Japan set out to construct the "Japanese National Language" as the indispensable prerequisite of a modern state. The formulation of standard Japanese was considered an urgent task, and the government therefore conducted a nationwide language survey, while at the same time supporting and directing the expansion of Standard Japanese mainly in the field of elementary school education. In the wake of this policy, dialects came to be regarded as a barrier to the constitution of a modern state and therefore gradually became a target for elimination.

The author of the main primary source is Muneichiro Teshima. He was born in 1914 in the city of Beppu, Oita prefecture. He spent all his life there, except for two years of war experience. The collection of his notes, "In my old elementary school of Beppu-kita" and "In my old elementary school of Beppu-kita (excursus)" were written half a year after he graduated from higher elementary school. In these notes, he relates the memories of his elementary school days in detail. They are therefore a valuable source of information about the customs, manners and social events in his region during the Taisho period. At the same time, from the

perspective of sociolinguistics, these notes give us a good picture of language use at that time.

In this article, I analyze language use in elementary and higher elementary school for the following reasons. Firstly, relatively many case examples will be available because Teshima's descriptions are mainly about the memories of his elementary school life. Secondly, it is expected that speakers' linguistic choices between standard Japanese and their own dialect will appear most clearly in the school context, which was perceived by the Japanese government as the main establishment for standard Japanese language education.

In this study, I extracted and analysed the language used by students and teachers, as reported in direct discourse. As a result, I found that they still mixed standard Japanese and their own dialect on a daily basis, even in class. Furthermore, their choice of language varied widely in response to the situation or topic. However, this should not be interpreted as an indication of unfamiliarity with standard Japanese in the region during this period, but rather, considering the speakers' ability to subtly choose between standard and dialect, this should be seen as a sign of the gradual spread of standard Japanese as a part of this region's speakers' language repertoire.

## 1. 序論

### 1. 研究の目的

本稿は、大正期における人々の言語使用を、主に標準語と方言の使い分けに関して分析する事を主な目的とする。これは、明治期以降に登場した「標準語」という極めて人工的な言語によって、自らの生活言語である「方言」が下位におかれた地方在住者の、言語や態度の変化を分析するという、筆者が継続して取り組んでいる課題の一部として位置付けられる。1990年代にはじまるイ（1996）や安田（1997, 1999, 2006等）らによる一連の研究では、国語を巡る当時の社会状況、あるいは言語学者や思想家といった知識人の思想などを巨視的に分析したものが多くを占める。反対に、実際に言語の二重使用を余儀なくされた人々について言及するものはあまり見られないままに、この分野は勢いをなくしつつあるというのが現状である<sup>1</sup>。

これに対し筆者は、地域社会に焦点を置いた記述を行うことで、「国語」という大きな現象をミクロレベルから観察した時に何が見えるか、という問題意識を前提にしている。狭い範囲を出

---

1 安田（2006）によれば、これは国語思想史研究が「消費しつくされた」結果の硬直化である。

発点として全体を再構成するという試みは、歴史学でいえばギンズブルグ（1984）の著作に代表されるマイクロヒストリー、あるいは社会学者のストーリー（2007）による研究等、複数の分野で行われているが、いずれも研究対象の構図に新鮮な一面を与える事に成功している。本稿では以上の問題意識に基づき、個人的な記録——戦間期に小学校時代を過ごした一少年の手記——を主資料として選択し、そこに現れた言語使用の様子を観察するボトムアップ型の記述を行うことで、これまでの研究成果に新たな見方を加える事を目指す。

## 2. 理論的枠組

1980年代以降、言語に関する研究は学際化の傾向を強めている<sup>2</sup>。国語思想史研究もまた、言語と社会、歴史の三者と、それに付随する要素を視野に入れざるを得ないという点で同様である。従って、従来の国語学をはじめ、文学や歴史学、教育学等、多分野にわたる研究者が、各々の立場からこの課題に取り組んできた。

本稿では、基本的には社会言語学を理論的な枠組として用いている。中でもダイグロシア（Ferguson, 1959）は、いわゆる標準語化の過程において見られる二言語併用状態を捉える際には有効な概念であろう。ただし、ダイグロシアが持つ大きな問題点として、用語の定義上曖昧な個所が多いこと、二言語の役割の振り分けについても、Fergusonの当初の主張の様には安定的かつ補完的なものではないことが早くから指摘されている。従ってここでは、ランゲ（1996）の定義に従って、ダイグロシアを言語間ないしは一言語の変種間の支配関係の中での多様な言語状況を把握するための研究概念として用いている。

一言語内の変種、中でも標準語と方言を取り扱った社会言語学的研究は、時期や地域を問わず、多く見られるものである。その中で本稿では、西ドイツの標準変種と方言を分析したAmmon（1992）の一連の研究と、その中で示される諸理論の再解釈を参考にしている。彼は言語と社会の関係についての理解を深めるためには、具体的な歴史状況における検証が必要不可欠であると主張した。また、話者が示す態度の重要性の強調、評価の範囲と客観的な必要性が分裂するジレンマの問題の指摘など、ダイグロシア研究のみならず、社会言語学が視野に入れるべき課題を提示している。

近代日本という個別の歴史状況の中で生じた「国語」と、それによって起こった標準語と方言のせめぎ合いの様子を理解しようとする本稿の課題に、Ammonの以上の主張が示唆する所は大きい。全体史で見逃される細部の状況を観察する際、前項で述べたマイクロヒストリー、あるいは日常史と呼ばれるアプローチは非常に有効である。しかし、この手法が持つ宿命的な問題として、対象に接近することで得られる細部のリアリティと引き換えに客観性が失われてしまう、という

2 New Cultural History の提唱者の一人である Burke（2009）は言語研究の潮流を評して、60-70年代は構造主義の時代、80年代は社会学からのアプローチに特徴づけられる時代であり、90年代以降は、歴史学の側から言語問題が取り沙汰される傾向にあるとしている。

点が指摘されている。従って本稿では、社会言語学の諸理論に依拠することで対象との距離を保ちつつ、細部に目を向ける「語り」の手法として「小さな歴史」を用いる事を試みたい。

## II. 課題の背景

### 1. 明治期の国語政策

いわゆる戦間期は、国語思想史研究では触れられることが少ない。その理由としては、この時期には方言研究はじめ、国語政策上に特に大きな動きが見られなかった事が挙げられる。しかし、地方に視点を置くという本稿の目的からみれば、明治期に行われた国語政策の結果が地方在住の方言話者の言語使用に実際に現れ、定着しつつあった時期として、これを捉える事ができる。従って、戦間期をそれ以前の時期の「結果」の表れとして捉えるにあたって、明治期に行われた国語に関する政策をいま一度整理する必要があるだろう。

「国語」という現象から明治期を捉えるならば、国語調査委員会が文部省内に設置された1900年を転換点として、前期と後期に分けることができる。前期は、「国(家)語」の必要性が言われながらも、「国語とは何か」という命題に対する答えも定まらない状態にあった。従って、方言も「通じない不便」からこれを忌避するような、言語道具観に基づいた見方をする傾向が強い<sup>3</sup>。近代以前からの「かたこと」という読み方が示すように、いわゆる「ミヤコ言葉」に比した際のステータスの低さは人々の間に広く認識されていた様子がうかがえるものの、これ以降に見られるような、方言自体に対する恥ずかしさや劣等感といったものは、この時期にはさほど強調されていない点が特徴的である。

明治後期に入って対外的拡張方針がより一層強調されるようになると、欧米列強に対抗する近代国家になるためには「国家語」としての「国語」が必要であるとされ、その具体的な姿としての「標準語」の確立も求められるようになった。後述の上田万年をはじめとした研究者達の試行錯誤の産物である「標準語」は、これ以降もしばらくの間未完成の状態に置かれていたのだが、言文一致運動と印刷メディアの拡大により、一般の人々の目にも触れることになる。これにより標準語の「文」が広まると同時に、初等教育の場で「言」の定着が図られる<sup>4</sup>。方言は近代国家の発展を阻害する要因と見做され、標準語に対して「劣っている」「遅れている」という、負のイメージと結びつけて語られるようになる。

次節では、当時の国語政策に多大な影響を与えた上田万年の標準語論と、彼を中心とした国語調査委員会の動きを見る事で、標準語と方言との関係について、より具体的に述べていくこととする。

3 一宮(2007)では、東京の高等学校に進学した学生が、母校の在校生に向けて、明瞭な言語使用を目指した発音矯正の必要性を訴える手記をとりあげている。

4 この意味において言文一致運動は、長(1998)の指摘する通り、「文」を「言」に近づけるといふ当初の目的が、標準語という「文」に合わせるべく、人々の「言」を矯正する方向に変質したのだといえる。

## 2. 上田万年の標準語論

上田万年は1885年、「標準語に就きて」と題した講演の中で、国民国家形成に不可欠な「国語」の創生のために、その具体的な姿としての標準語の必要性を説いた。上田は、標準語となり得るモデルとして「教育ある東京人の話す言葉」を採用する考えを示しつつも、話し、かつ書かれる言葉としての標準語にふさわしい姿にするには人工的な彫琢が必要だと述べ、そのための手段をいくつか提案している。もっとも、ここでの上田の姿勢は、今存在する基準的言語を徐々に標準語に適した形にしていこうとする穏やかなものに留まっていた。

しかし、1900年の「内地雑居後に於ける語学問題」では、この姿勢は突如として急進的なものへと変化した。その題名が示す通り、上田がこの時点で憂慮していたのは、1894年における欧米との第一次条約改正に伴って生じた内地雑居問題であった。日本国内における外国人の居住と移動の自由を認めたことは、人々の間に大きな動揺と心理的抵抗を与えた。言語学者であり、「国語」論者である上田はこの問題の中に、西洋人との交流が盛んになる事で、日本語が西洋語に脅かされる可能性を見出したのである（イ 1996 : 140）。

ただでさえ当時の日本、ことに大都市東京で話される言葉は実に多種多様であった。そのため、上田が当初期待していた緩やかな変化による標準語の自然的な成立は到底のぞめるものではなかった。これら二つの状況から、上田は次のような結論を出すに至る。

一日も早く東京語を標準語とし、……これが文法を作り、これが普通辞書を編み、広く全国到る処の小学校にて使用せしめ、之を以て同時に読み・書き・話し・聞き・する際の唯一機関たらしめよ。（筑摩書房 1968 : 134）

さらに1900年代に日清・日露戦争を経験した日本が、それまで以上に国民国家形成を加速させると、統一された国家語としての国語および標準語の構築もまた、急がれるようになった。そうした要請を受けて、1897年に東京帝国大学国語研究室が、1902年には文部省国語調査委員会が設置される。上田万年は、両者における中心的存在として標準語制定の指揮を執ることになる。そのためにまず着手したのが、全国的な方言調査である。この調査を通じて、日本の大多数の人間が生活言語として用いていた方言は、「国語」を頂点とする言語ピラミッドの中に体系・系統づけられ、標準語という存在を通してのみ記述されるものとなったのである（安田 1999 : 100-101）。

一方で、標準語制定の方針に変化が見られたのと同様、方言に関しても上田はその姿勢を転換した。国語調査委員会の全国方言調査を受け、各地方ではこの時期、「方言集」が盛んに刊行された。その中の一つである『佐賀県方言辞典』（1902）の「序」として、上田による書簡が掲載されている。以前は標準語の普及拡大のみを訴え、方言に関してはさほど言及していなかった上田は、ここでは国語統一の方策として、教育における方言矯正の必要性を明確に述べている。この点について、安田（1999）は次のような分析を行っている。

「国語の統一」と「方言の矯正」とは必ずしも等価ではない。「国語の統一」をしておいて「方言の矯正」をしないということも十分にあり得る。現実問題としてはそうせざるを得ない。しかしそれを等価とってしまうことが、教育の場での「方言」への圧力を加速する原因となっていく。(安田 1999:119)

ここに至って、方言は標準語の普及、ひいては近代国家に必須である国語の統一を阻害する要因として、矯正・排除されるべき存在へと変化した。次項ではさらに、この認識が大正期にどのような形で定着していたのかという点について、一般雑誌に掲載されたひとつの論説を採りあげる。

### 3. 大正期における言語および方言観

上田の「国語」観に基づいた標準語制定の動きと、それに伴う方言に対する認識の変化が一般にも定着した様子を示す一例として、1914年に一般誌『中央公論』上に掲載された論説記事を採りあげたい。「亡国的教育を排して興国的教育を奨む」と題されたこの論説は、当時慶応大学教授であった向軍治により著されたものである。同年7月の第一次世界大戦の勃発を受けて、「国民教育」の再定義をはかろうという意図で書かれたこの記事の中に、当時の言語観とでもいべきものが如実に現れている。長くなるが引用する。

…発達したる思想のある所には発達したる言語のあると同時に、発達したら(原文ママ)言語のある所には発達したる思想が又必ず伴ふ者である。之に反して言語が不明瞭で、思想伝播の用も十分に足すことが出来ないと云ふ場合に於ては其不明瞭なる言語は又思想をして不明瞭ならしめるところがあるのである。我国に於ても東北地方の人は言語が甚しく不明瞭なのであるが、東北人の頭脳を解剖して見ると、言語が不明瞭なわけではなくて、其不明瞭の言語の裏面には不明瞭なる思想が潜んで居るのである。之は明瞭なる言語によって頭脳が啓発を受けないので、発達すべき頭脳も発達しないで済むと云ふ事から生じて来る現象である。此点から云へば言語の発達して居ない国は言語の発達して居る国に比べると文明の程度が低いと云ふ事が立派に云はれるのである。

向の言語観は、次のようにまとめられる。言語が明瞭であれば、思想も発達しており、それは同時に、頭脳が発達している証左である。また、そのような言語を持つ国は、文明の程度も高い。逆もまた然りである。不明瞭な言語は頭脳を発達を妨げ、結果として不明瞭な思想を伴う。従って、文明の程度が低い国は、言語もまた未発達である。つまり、言語は思想ないし頭脳、ひいては文明の発達と比例関係にある、というのが向の主張である。

また、「不明瞭な言語」の例として、真っ先に挙げられたのが、東北地方の言語、つまり方言だということに注目すべきだろう。つまり、方言は「不明瞭で、未発達で、非文明」的な言語の代表例として捉えられているのである。従って、向の描く「国民教育」の姿——国民全体をひと

つの大きな団体とみなし、各個人の差異を無くすことを目的とする——から考えると、思想や頭脳の発達を妨げるばかりでなく、地方によって差異のある「方言」は、近代国家において矯正されるべき対象に他ならない。以上のような論の展開により、向は方言矯正をとらえるのである。

向のこの論説は、当時において特に奇抜な主張を行っているものではない。前項で見た通り、明治以来の国語に関する諸政策の結果、「国語」とその具体的な姿である標準語は、近代国家にとって必須の要素であるとされ、国民は皆、その「話者」であることが求められた。そして反比例するように、人々の生活言語である方言は、国語の拡大、ひいては国家の近代化を妨げる要因の一つとして扱われるようになった。従って、向の視点から見れば、方言を使い続ける事はこの論説の題名にある通り「亡国的」な行為であり、即刻の是正が「興国」のために必要だとされたのである。

#### 4. 学校教育の傾向

##### (1) 戦間期における学校教育の動向

第一次世界大戦を境として、国内では教育改善の声が高まった。主な目的は、さらなる帝国主義的發展を目指した国民教育の強化および国力・国防の充実であるが、その背景には、この時期に高まった民主主義運動がある。第一次世界大戦中に起こったソビエト社会主義革命およびドイツ革命により、世界資本主義に綻びが生じた。政府は、これらの革命に影響された民衆の政治的要求運動が高まり、最終的には革命的エネルギーに繋がる事を警戒し、予防策のひとつとして教育改革を急務としたのである。

寺内内閣は、教育に関わる全国的な課題に取り組むべく、1917年9月21日にそれまでの教育調査会を廃し、内閣直属の諮問機関として、臨時教育会議を設置した。この教育会議は1919年5月23日の廃止まで、多くの教育改革の方策を審議決定、答申した。ただし、その答申内容は、教育の根本的改革というよりは、明治以来の教育制度を時代の要求に沿って部分的に改編・拡充したものであった(大分県教育委員会 1976: 721)。これらの答申は、大分県教育会の会誌や新聞紙上を通して県下の各校に伝えられた。結果、実科教育の振興、個人および国民道徳の自覚などが強調されるようになった。

一方で、従来の絶対主義的教育による記憶一辺倒の教育法では、これらの要求に応える事ができないという声が高まった。臨時教育委員会もこれを無視することはできなかった。その結果、例えば小学校教育について、生徒個人の理解と応用力の伸長を目標とする事、画一的教育法の弊害を避けるために地方の実情に合わせた教育方法を採用する事などが答申に盛り込まれた。かといって、これら全てについて国家が政策的に具体化する事は極めて困難であった。中野(1998: 111)が指摘するように、このような経緯が、民間教育運動としての性格を持つ、いわゆる大正自由教育運動が各地で展開する背景となったのである。

この教育熱は、結果的に全国的に拡大した。各学校では、教員による研修や研究会が盛んに行われ、新しい教育動向を実践に移すべく、教育方法などが研究された。それに伴い、学校施設それ自体や備品の充実などが必要とされたが、そのための諸費用は市町村の負担におうところが

大きく、各所の要望に応えきれないのが実情であった。大戦後の深刻な景気の悪化に加え、県内では1918年のインフルエンザの大流行や風水害による不作などが相次いで起こった。同年に義務教育費国庫負担法が成立し、国庫負担金が増額されるなど、地方の負担を抑える試みがなされたものの、地方における教育改革は、実際のところはなかなか進まなかった。大正末期には、続く経済不況の影響でこれらの新教育は、それを支える自由教育の思想とともに行き詰まりが生じた。国民の体力増強をうたって力を入れた体育教育ではスポーツ観戦の方に熱中し、学科指導でも教員による、いわゆる「手抜き」指導が見られるようになった（大分県教育委員会 1976 : 730）。

このような状況が一転するきっかけとなったのが、1923年9月1日に起こった関東大震災である。震災後、11月に出された「国民精神作興ニ関スル詔書」を受け、各地では学校、官庁を通じてこれを徹底させた。大分県でも、後藤知事による各所での訓示、前大分中学校・大分師範学校長であった鎌田文相の来県および講演、大分県教育会の会誌上における詔書の詳細な分析と主要項目の掲載などが行われた。その結果、派手な学校行事の自粛、節約の奨励、運動による心身の鍛錬などがうたわれるようになった。これらは総じて「国民精神」という曖昧で実体のない言葉に還元され、学校教育では子供達にこの「精神」を植えつけるべく、教育内容や指導法が今いちど見直されるようになったのである。

同時的に、日本は政治的にも反動化する方向へ進んだ。1925年の治安維持法成立により、反体制的、あるいはそれに繋がる思想を含む運動は弾圧されるようになった。大正自由教育も、体制内にとどまらない限り、権力による干渉と弾圧を受ける恐れが生じたのである。しかし、中野（1998 : 240）の指摘によれば、そもそも大正自由教育は、反国体・反体制的性格は希薄であった。明治以来の教育方法へのアンチテーゼから生じたものとはいえ、その内実は、日本資本主義の帝国主義的発展がもたらす諸要求の教育への反映であり、天皇制国家構造を否定するものではなかった。従って、「国民精神」の深化が教育の場ではかられた際、それが続く昭和期におけるファシズム教育に結びつき、大正自由教育運動が退潮の方向を辿ったのは、ごく自然な成り行きともいえるだろう。

## （2）国語教育——教科書改訂とその内容

時代的精神としてのデモクラシーは、全国的な地方中心主義の風潮を生んだが、標準語教育に関して言えば、少なくとも中央政府がその方針を変えた様子は見られなかった（宝力 2005 : 36）。明治後期から始まった国語調査委員会による言語調査の研究成果は、大正期に入って『口語法』（1916）および『口語法別記』（1917）にまとめられた。それまでは理念が先行し、具体的な姿を伴わなかった標準語は、これによって初めて現実の形を与えられたのだといえる。森岡（1991 : 164-166）はこの二著について、明治30年代の口語文典の集大成であるとし、以降の標準語確定の原点になったと評している。

時を同じくして、国定教科書の改訂（1918）および小学校令の改正（1919）が行われた。従って、大正期には国定Ⅱ期教科書（1910～1917）および国定Ⅲ期教科書（1918～1932）の



二つが使用されたことになる。国語科についていえば、Ⅲ期教科書は第Ⅱ期を修正した形の「尋常小学読本」と国定第Ⅲ期「尋常小学国語読本」の二種類が用意され、小学校による自主的採択が認められていた。話し方教育の観点から第Ⅲ期の国語教科書を分析した渡辺（2004：20）は、その特徴を以下の様にまとめている。

- ① 明治期の教科書（Ⅰ・Ⅱ期）と比較して口語文の採用が多く、長幼尊卑に基づいた敬語の規範的な用法が確定している。
- ② 直接話法のある教材が増え、スピーチ・対話・会話場面を扱った教材によって私的・公的場面でのコミュニケーションのあり方が示されている。
- ③ 明治期の教科書に引き続き、人間関係を形成する上での基礎的能力である「挨拶」の重要性が低学年で示されている。
- ④ 明治期の教科書に引き続き、討論教材が採択されているが、内容には違いがある。

国定Ⅰ・Ⅱ期と比較した時、Ⅲ期の国語教科書には口語文による会話・対話場面が多く採用されている。また、長幼尊卑の原則が示されることで、相手によって話し方がどう変わるかという、会話に関する社会的規範が教えられたのだといえる。

なお、主資料の著者である手嶋氏は1920年に小学校に入学しており、尋常小学校一年次の国語の授業の描写から、「尋常小学国語読本」を使用したことが分かっている。

### Ⅲ. 主資料とその背景

#### 1. 主資料の性格

本稿の主な分析対象とした資料『懐しの別府北校』（1981, 以下『北校』）『懐かしの別府北校 追記』（1994, 以下『追記』）は、著者の手嶋宗一郎氏が自らの小学校時代について、記憶をもとにして書いた自費出版による冊子で、学校を中心とした当時の生活の様子が子供の視点から綴られている。これらの資料はいずれも、著者の記憶が比較的新しいうちに記されたという点に特徴がある。『北校』は卒業の半年後、筆者が14歳の時に3か月（1928年11月17日～1929年1月5日）かけて記録したものを、原文のまま掲載したものである。『追記』は、『北校』に掲載されなかった原稿を著者自身が後日発見し、まとめたもので、執筆時期は明確でないものの、『北校』の原稿とほぼ同時期に書かれたことが、『追記』のまえがき部分に記されている。

本章では、同資料の本文中に頻出する会話文と、そこに数多く含まれる方言が分析の主な対象となる。これらは、当時の方言を記述言語学的に捉える上でも貴重な資料の一つとなり得るが、当時の人々による言葉の使われ方の一端をうかがい知ることでもできるという点で興味深い。ここでは後者に注目して分析を行う。その際、標準語と方言という二つの言語形式がどのような状況下で使い分けられるのか、という点を説明するにあたっては、やはり同一言語内の二つの変種を対象として取り扱ったBlom/Gumperz（1972）によるコード切替えの研究とその分類に依拠する

こととする。

## 2. 著者とその言語歴

著者の手嶋宗一郎氏は1914年、大分県別府市に生まれた。1919年4月から一年間を、当時別府で唯一の幼稚園であった別府幼稚園（別府南尋常高等小学校附属）で過ごし、翌1920年4月には尋常科に入学した。一年次は浜脇町の別府南尋常高等小学校へ、それ以降は別府町の別府北尋常高等小学校に所属している。当時、同校には尋常科1500名前後、高等科380名前後が在籍しており、特に尋常科の生徒数が年々増加していたため、本校だけでは全員を収容しきれず、分校の建設が進められていた。これは1922年に野口分教場として開設され、手嶋氏はここで尋常科四・五年次を過ごした。六年次には再び本校に戻り、1926年3月の卒業を迎えている。同4月には高等科へ進み、2年後の1928年3月、高等小学校分立前の最後の卒業生として小学校生活を終えた。

学校での彼は学業面での成績はよく、教師や他の生徒からの信頼を得ていたようである。学芸会では何度か代表に選ばれており、教師不在の際には代講もしていたことが両資料に記されている。また、学級内で起こったもめごとを彼が度々仲裁していること、生徒による選挙で級長にも選ばれている事などから、学級のまとめ役であったことがうかがえる。

高等小学校卒業以降は家業の建具職を継ぎ、1940-1941年、1944-1945年の二度の応召以外は、一貫して別府市内に在住した。従って言語歴としては、ほぼ全てを大分中部方言域で過ごしているといつてよい。

## 3. 基礎的分類

分析を始めるにあたって、主資料の基本的なデータを整理しておきたい。

『北校』『追記』はいずれも、幼稚園から尋常小学校、高等小学校まで、一学年を一章として、全9章で構成されている。その他、筆者による前書きと後書き、『追記』には付記として手嶋氏が紹介された新聞記事の掲載がある。

各章はトピック毎に小項目がたてられ、筆者がその時期に体験した・見聞きした事が断片的に記されている。各項目の長さは数行から数ページに及ぶものまで様々である。これらのほぼ全てに直接話法が使われている。学校生活を中心に記述したものであるため、特に学内外での友人との会話、次いで教師とのやり取りが多い。また、家族・親戚との会話も比較的多く見られるが、他にもさまざまな人物と言葉のやりとりを行っており、この年代の少年を取り巻く世界が意外なほど広い事を示している。

各項目をBlom/Gumperz (1972) のいう「背景」「状況」「出来事」のうち、「背景」によって大きく分類すれば、学校に関連するものと私的領域、例えば家庭や地域に関わるものに分ける事ができる。ここでは、標準語の使用が顕著であった前者に焦点を置いて分析を行う。学校に関連する項目はさらに、学校の敷地内とその外での出来事に分けられる。

- (1) 学校内：授業中のこと（教師の談話、友人との会話、授業内容など）

授業外のこと（休み時間、掃除、教師不在の折の自由行動など）  
 行事（学芸会、運動会、始業式・終業式・卒業式、記念日の行事など）  
 学校生活に関わる事物（施設、制度、弁当、通信表、流行の遊び、歌詞  
 や読物の転載など）

(2) 学校外：行事・課外授業（遠足、旅行、神社参拝、少年団の活動など）

次章では、(1)(2)における会話について、それぞれの「状況」や「出来事」も鑑みつつ、資料からの引用を交えながら考察を進める。

#### IV. 資料の分析——標準語と方言の境界線

##### 1. 学校内での会話

###### (1) 教師との会話

1919年の小学校令改正によるカリキュラムの変更で、地理・日本史が各数時間増えたのとは対照的に、国語関連の授業時間数は減少した。地理・日本史の増加については、帝国主義的發展を目指して「国民的精神」形成を求めるこの時代の要請だと考えられる。代わりに国語の授業数が減ったことについて鈴木（2003：105-106）は、均質な「国語」の普及が進み、国語の授業にそれほど多くの時間を割く必要性が薄れたからだろう、と推測している。確かに、手嶋手記における学校内での会話場面でも、教師だけでなく子供達もごく自然に標準語を理解し、使い分ける様子が見て取れる。

まず、授業中に行われた教師を含む会話場面から分析を行う。当時、少なくとも授業においては、教師は標準語を使うことが求められていた。上田万年は1895年の時点で既に、教員の言葉について「中央集権主義」的統一を主張しており、方言の使用には否定的であった（安田 1999：94）。1918年に大分県の師範学校で行われた読方研究教授の記録では、教師・生徒ともに標準語でのやりとりが行われている。その一部を引用する。

###### 一、復習・小目的の指示

1 教師「上杉謙信」と板書し、「きのうは、この強い大将のことを調べたね。きょうは先に進みましょう」一緒に読ませる（一か所誤読す）こんどは誤らないようにと注意していっしょに読ませる

2 （教）「それではお話をいたしましょう」陣取図を提示しながら、「この山の上に陣取ったのは誰か」（児）「謙信であります」（教）「信玄はここにいて、どんなことを考えましたか」（児）「謙信を挟み討ちにしようと考えました」……

（大分大学教育学部附属小学校 1983：51-53）

手嶋氏が通学した別府北小学校でも、教師の多くが授業中には標準語を使用している。ま

た、教師の問いかけ等に対し、生徒も基本的には標準語で受け答えしている。

T1: 一学期最後の図画の時間「夏休みに、何でもよいから日数をかけて、絵を描き、二学期になったら出して下さい。賞をつけますから」と、大津先生は言った。(手嶋 1981:113)

T2: 生野先生は、笑いながら、「皆に尋ねるが、フランスのナポレオンの絵や写真等で、平服の姿を見たことがあるかな。」と言った。……「先生。軍服の絵しか見たことがありません。」と、ひとりが言った。(手嶋 1994:35)

ただし、生徒の言葉遣いは流動的な部分もある。その多くのケースは、授業中ではあるが雑談に近いやり取りで行われている。

T3: 突然「あいたあ」と、大きな声を張り上げた者がいた。皆、驚いた。岩本だった。先生が「岩本、どうしたんか」と言うと、「あん、グチの奴が、うちん足をわざとしゃんと踏んだにい」と言った。(手嶋 1981:141)

T4: 「先生、そげな事、ほんとですか。」と、言う奴が出てきて、大笑いした。生野先生も笑いながら、「実際見たのじゃないから、絶対と言うことはできないが、昔話と思えばいい。」ワハハーと、先生も一緒に笑った。(手嶋 1994:35)

T5: (先生の話に対して) 質問が出てきた。「金を拾って、警察には出さんのですか。」(手嶋 1994:66-67)

T3のように、ほぼ完全に方言を保つ例はそれほど見られず、多くの場合、T4やT5のように、方言と標準語が混在する形で教師とのやり取りを行っている。これは、Auer (1984) のいわゆる「コードの揺らぎ」と類似しており、学校という背景において使用を推奨される「標準語」の中に、子どもの生活言語の基礎となる方言の要素が、比較的安定した形で残存している例だといえる。

さらに、教師が自ら方言を用いて生徒に話しかけるケースも見られる。これは、授業中であればやはり雑談めいた場面 (T6)、または授業外での場面 (T7) に多い。

T6: (運動会の翌日、授業そっちのけで) 等にかからなかったのを残念がった話が、いくつか出てきた。すると、皆の話を聞いていた先生が、笑いながら、「等にかかる者は少ない。かからん者が、多いんじゃ。そげえ、くやむことはねえ。賞品だって、そげえいい物はくれん。羨まんでもいい。」と、言った。(手嶋 1994:31)

T7: 休み時間、松尾が砂原の松の木に小便をひりかけているのを、週番の先生に見つかった。(先生は)「松尾は、なぜ便所に行かんのか」(松尾は)「行きうせんかったけん。それに、松に小便をやるとコヤシになるけん」と言った。先生は笑いながら「バカ言うもんじゃねえ。古い小便なら肥料になるが、新しい小便は肥料になりどころか、枯れてしまう。これから気を付きいや。便所に行きうせんなんかあるもんか」「ヘイ」  
(手嶋 1981:120)

T6の場合、運動会の興奮が冷めない生徒達の会話が授業をよそに盛り上がっており、教師は後からそこに参加する形で発話している。また、T7は生徒の不行跡をとがめる場面であるが、教師が「笑いながら」発話した点から、叱責するというよりはむしろ雑談の延長線のような形で注意を行ったと考えられる。このように、教師が方言を使用することで、結果的にその場の雰囲気は軽くなった場面は、他にも見られる。

T8: 「何か、質問はないかな。」と、先生が言った。たった今、授業が終わったところで、「何の質問があるか」と、誰も手を上げない。すると、先生は、仇討ちでもするつもりか、「ほほう、質問のないところをみると、よく覚えているんだな。では、先生からひとつ質問しよう。」と、反対に質問を始めた。ところが、また、誰も手を挙げない。俺達は、わざと手を挙げないのだ。今度は、先生も困った。「何かやあ。1人もでけんのか。あんまりじゃねえか。」すると、皆はワハハーと笑った。(手嶋 1994:50)

この例では、はじめは標準語を使用して授業を行っていた教師が、自らの問いかけに反応が全くないことに対して、最後は方言でコメントを述べている。ここで教師は標準語から方言へのコード切替えを用いることで、自らに対する生徒の「からかい」を許容したことを示している<sup>5</sup>。

このように、『北校』『追記』での記述においては、教師は基本的には標準語を使うという全体的方針に沿いつつも、自らも場合に応じて方言を使用している。また、生徒の言葉遣いに対して細かい訂正を加えるような厳しい態度をとる様子は見られない。例外的に、以下のような場面が一か所見られた。

T9: ある朝、廊下にいた者が「先生が来た」と、皆に知らせた。先生は教室に入ると「先生が来た、来たなんか言うな。きた、きたじゃ犬かネコだ。これからは“おいでた”と言え」とやられた。皆、黙っている。先生は用事をすますと教室を出た。すると「た

5 この例からは、教師がコード切替えを意識的に行ったかどうかをうかがう事はできないが、筆者が行った聞き取り調査で、小学校教師の職にあったインフォーマント(70代男性)が「戦略的な方言使用」に言及している。彼によれば、生徒の理解を助ける、教室の雰囲気をやわらげる等の目的で方言を意識的に使う事は、同年代の多くの教師が用いていた方法だという。

だ今、先生さまが教室をお出りなさいました」「今、階段をおくんだりあそばされております」と誰かが言った。(手嶋 1981:89-90)

ここで教師は、生徒に対して敬語使用を促している。ただし、教師が提示した「おいでた」という形は、標準語の語法としては誤りであり、当時の大分・別府・速見の地域に見られた方言的な敬語法で、「来る」の尊敬表現である。

昭和初期に著された三ヶ尻(1937)の方言研究によれば、大分県の方言は、九州の他地方のような発達した敬語法に乏しい。現在も使われる標準語「いらっしゃる」という語は、これらの地域ではもともと使われておらず、この時期にはその代りに「おいでる」という方言的敬語法が拡大しつつあった(三ヶ尻 1937:124)。他の小学校の生徒による回想でも、同様の記録が見られる。

O1: (修学旅行で)出かける前に荷宮先生から「旅先では行儀よくして立石の方言など使わないように」と注意を受けた。そしたら、駅で誰かが「先生、汽車がおいでよる」といったものだから、みんなが大笑いして、…(1916年卒業生の松本ヨシエによる回想、別府市南立石小学校 1975:49)

また、T9での生徒の言葉からも、当時の言語使用の様子がうかがえる。「お出りなさいました」は、「接頭語お+出る+なさる+ます」を組み合わせた敬語法だといえる。この、接頭語「お」+動詞という形は汎用性が高かったようで、三ヶ尻(1937)の例では、「オカエッタ(お帰りになった)」「オユータ(おっしゃった)」等が挙げられている。また、ナサル+マスの複合形は、大分県の各地に見られた語法で、その時々で音変化を伴い「聞きナサレマス」「行きナサッス」「読みナハンス」等といった形で使われる。「出る」の活用については、本来ならば「出なさる」となるところ、「出りなさる」となっている。これは上下一段活用がすべてラ行四段活用となる大分方言の特徴に準じるものとも考えられる。

このような事から、教師、生徒ともに「敬語法」というものの存在や、それが必要となる場面などは十分に知っているものの、実際使用する場合、標準語による「正しい」形をさほど意識していなかったことがうかがえる。従ってこの時期、標準語法による敬語表現は完全に定着していたとは言い難い。

さらにT9では、教師が出て行った後に見られる生徒の様子から、敬語使用に対する「茶化し」の態度が見られる。いわゆる「良い言葉」と、そこからイメージされる「良い子」に対する消極的態度は、次の文章にも見る事ができる。

T10: 高二が四学級ある中で、隣の二十三学級は友達同志、名を呼ぶのに「・・君」と、君づけが多い。言葉のよい事はよいのだが、オレ達にはどうもシックリしない。「よい、聞いたか。隣の連中の言葉。・・君だと。ヘソが茶を沸かす」と、オレ達は

この調子だ。(手嶋 1981:92)

話題になっている学級が、どのような経緯で「～君」という敬称を使用するようになったのかは、資料からは分からない。ただ、「四学級ある中で、隣の二十三学級は…」と取り立てて述べている事から、友人同士でこの敬称が多く使われていたのは、ごく限定された範囲の話であることが推測される。ここで、手嶋氏は「～君」という敬称について、良い言葉であるという認識は持っている。そして、「言葉のよい事はよい」としながらも、自分たちには「シックリしない」と、違和感を表明している。その違和感は、敬語使用について同級の生徒が示した態度と同じ様に、「ヘソが茶を沸かす」という、「よい言葉」に対するからかいの表現となって表れている。

## (2) 生徒同士の会話

教師に対して生徒が、その場面に応じて言葉を使い分けつつ、基本的には標準語、あるいは標準語の文体を交えて話していることは前項までの例で明らかであろう。これに対して、生徒同士の会話では何らかの規則が見られるだろうか。まず、同級生との会話場면을検討してみよう。

T11: この日の午後、帰る用意をしていると、車と河野が印刷物を持って来た。(※私たちは)「何かと思うたら、子供愛護デーか。冗談じゃねえぞ。いつまで子供か」「こげなもんを持って帰って親に見せらるるか」「親に見ると“バカ言うな”と叱らるるぞ」あっちこっちで大笑いだ。(手嶋 1981:93)

T12: オレの隣りにいた安部は授業時間いつも「出る鐘が鳴らよいのう。早う鐘が鳴りやよいのう」と、口癖のように言っていた。「始まったばかりじゃにどうして鐘が鳴るか」と、オレはよく言った。(手嶋 1981:28)

T11は授業が終わった後の教師不在の場面、T12は授業中の私語である。教師の在・不在に関わらず、いずれも同級生同士という状況において、標準語は一切使われていない。また、前項と同様、教師の側でも、生徒の方言使用に関して、特に注意を行っている様子は見られない。これを、標準語教育の極端な例として示される沖縄の場合などと比較した際、別府北小学校での言語指導の方針が、少なくとも戦間期の時点では政府の期待ほどは厳しくなかった事が推測される。

一方、生徒の間でも上下の関係に応じて言葉遣いを変えている様子は観察される。

T13: (運動会の後) 高二の最上さん(教練の中隊長)が「ちょっと、あん美しい雲を見ない」と、東の空を仰いで言った。(手嶋 1981:79)

T14: ……六年が二、三人窓際に走って来た。「すみませんが、水を止めて下さい」と頼むので「ヨーシ、行ってやるぞ」と窓際にいた者が言った。(手嶋 1981:108)

T15: (始業式の日) オレ達は、低学年の式が終わるのを、教室で待っていると、「手嶋さんは」と、尋四らしい三人が尋ねて来た。「何か用か」と優しく言うと「はい、先生が手嶋という人に、やかましいから静かにするように、言ってきなさい」と言いました」と言った。(手嶋 1981:151-152)

上級生は下級生に対して方言の使用が許されるが、下級生は上級生に対して「すみませんが～下さい」等、標準語の文体で会話を行っている。この時期に使われていた国定Ⅲ期の国語教科書では長幼尊卑の原則が示され、目上の者に対して丁寧な言葉遣いをするよう指導が行われていた事が、渡辺(2004)により明らかになっている。生徒たちは、日常的に接する教師には場合によって若干くだけた表現をしているものの、普段あまり接触のない上級生に対しては、この長幼尊卑の原則に沿って標準語を用いた丁寧な言葉を使っている様子が、これらの例からうかがえる。

## 2. 学校外での会話

### (1) 学校行事・課外授業

では、学校行事などで学校の外に出た場合に、子どもたちと教師の言語使用には何か変化があるだろうか。ここで留意すべきは、彼らが自らの所属する「別府北小学校の教師・生徒」という立場を保持したまま学校外で行動しているという点である。

T16: (登山の途中、私は級友に)「先に登れ。オレはボツボツ登るわい」と、先に行かせた。「しっかりしよや」と、先生にも追い越された。……権現神社の見える頃、一番最後に下って来た五人の先生に追い付かれた。「手嶋は登れんかったんか」と笑われた。予科級の渡辺先生に「手嶋よい。小隊長が鶴見山に登れんなんか気のどきい事はねえか」とひやかされた。(手嶋 1981:80-81)

T17: (修学旅行の) 途中、新婚らしい二人連れに会い(※生徒たちが)「ヨ一美人じゃろう」「ベッピンさん、こんにちは」等とひやかした。和田先生は「お前達はどもならん。あんな事を言うもんじゃねえ」と言うと「でも先生、二人を喜ばせてやったんでいいじゃねえですか」と言い返す者がいて、皆、大笑いした。(手嶋 1981:98)

いずれも学校内とは若干異なる言葉遣いの様子が観察される。特に教師の側の方言使用が目立つ。T16では、登頂を断念した手嶋少年が、教師に方言で「ひやかされ」ている。また、T17は修学旅行の一場で、他の乗客をからかう生徒達に注意を行う教師が方言を用いている。それに対



して言い返した生徒の言葉の内容と、その後「皆、大笑いした」となったことから、この教師の態度と口調が、本気で叱責するものではなかった事が推測される。

この例とは対照的なのが、以下に引用するT18である。

T18: 七月十一日 国旗制定記念日、少年団のオレ達は、放課後手分けして、国旗に関する事を書いた広告紙を町中に配って歩いた。「明日は国旗（日の丸）のできた日ですから、国旗を立てて下さい」と言って歩くのだが、皆、きまり悪がっていた。（手嶋 1981 : 112）

知らない家を訪問する居心地の悪さか、標準語を使う事への気恥ずかしさか、この行為に関して手嶋少年は「皆、きまり悪がっていた」という感想を述べている。後者の場合であれば、先述のT9・T10でも見られた「良い言葉遣い」に対する消極的態度であるといってよい。「明日は…立てて下さい」という口上は、おそらく教師から事前に指示されたものであろう。ここでも、学校の外ではあるが、高等小学校の生徒であり、同時に少年団に属する者として発話する、というある種の公的な立場上、方言ではなく標準語を使用するよう指導が行われたと考える事ができる。また、生徒の方でも、T16・T17とは異なり、「きまり悪が」りつつも、おそらくは指示通りに標準語を使用していた様子がうかがえる。

両者の違いは、公的性格の強弱にあるといえる。前者は旅行や遠足といった、生徒が比較的開放的で私的な部分を出しうる学校行事であり、公的な色合いがそれほど強くない。それに対して、T18は学校の生徒としての立場に加え、「国家」の記念日に関して周辺住民に依頼するという、「状況」「出来事」とともに公的性格が強い場面である。教師の側も、このような要素を考慮して、生徒の言葉遣いを普段よりは厳格に指導したと考えることは可能だろう。

## (2) その他の場面

次に、どちらかといえば私的領域に属する背景ではあるが、発話者が学校内での立場を保ったままの状態で行った場合をとりあげて分析する。まず、手嶋少年らが学校の友人宅、あるいは担任教師宅を訪問した時の例を以下に引用する。

T19: 九月のはじめ、車と井伊と三人で大津の家に遊びに行った。…（中略）…（※私たちが）「ごめん下さい」と言うと、家の人「遊びに出ていますから、すぐに帰りますから、どうぞお上がり下さい」と、大変丁寧だった。（手嶋 1981 : 77-78）

T20: （※私と佐藤が）「ごめん下さい」と言うと、先生のお母さんが笑いながら出て来た。「裏の離れにいますから。どうぞ」と言ってくれた。裏に行くと、先生のお父さんがいて「さあ、お上がり」と、廊下のガラス戸を開けてくれた。障子を開けると「よう来たなあ。さあ入りよ」と先生は言った。「皆、元気か。別に変った事はないな」「ハ

イ」「昨夜は、近松先生達が来て松栄館に映画を見に行ったが、眠ってしもうた」「何え！病気で学校を休んじよるのに映画に行ったんかえ。そじゃけん快うならん」とオレが言ったら「そじゃのう」と笑った。(手嶋 1981:67-68)

いずれの例においても、手嶋少年とその友人は「ごめん下さい」という、丁寧な挨拶の表現を用いて来訪の意を告げている。また、訪問先の家人も、いずれの場合も標準語で応対している。ここで興味深いのは、家人の言葉遣いに対して手嶋少年が「大変丁寧だった」という印象を持った箇所である。これは、手嶋少年の周囲、特に身近な大人との会話では、普段聞かれない類の言葉であったことを暗示する。

また、T20では、教師・生徒ともに、一連の会話の中でコードの切替えを頻繁に行っている点で特徴的である。手嶋少年らを迎える時の教師は方言であるが、学校での様子を尋ねる時は標準語に切り替えている。その後、教師が昨晚映画館に行ったことを聞いた手嶋少年が、方言で反応している。これは、手嶋少年が思わず発した言葉で、率直な感情の発露と考える事ができる。教師もそれを受け入れ、再度コードを方言に切り替えている。

これらは前項と同様、学校外という非日常ではあるが、学校に属する立場を保持しているという、いわば境界線にある場合の言語使用の例である。手嶋少年らは「生徒」という属性を明らかにして友人・教師宅を訪問し、迎えた家人ともども改まった言葉遣いをしている。また、教師との会話という一つの「状況」の中でも、「出来事」によって方言と標準語を切り替えながら会話を進める様子が観察される。

## V. 結論

本稿では、大分県別府市に在住していた手嶋宗一郎氏の二つの手記を素材に、大正時代における子供とその周辺の人々の言語使用について分析を行った。大正期は第一次世界大戦を経験した日本が、さらなる帝国主義的発展を目指すために「国民的精神」の形成を学校教育に求め、教育改革を行った時代であった。また、それまでの時期に上田万年を中心とした国語調査委員会等の組織が全国的な言語調査を行うことで標準語の構築に力を注いでおり、この二つの要素が重なることで、地方の生活言語である方言は、特に初等教育の現場において徐々に排除をよしとする方向へと進んでいった。

この全体的傾向が地方では実際にどのように現れていたか、という問題意識のもとに手嶋資料を分析すると、教師・生徒ともに、「状況」や「出来事」に応じて標準語と方言という二つのコードを切り替えていることが分かる。具体的な使い分けの様子としては、おおよそ以下のよう

- 1) 生徒は、教師に対しては標準語の使用を基本としつつ、標準語と方言が混在する形の発話も多く見られる。両者は授業中かどうか、雑談的要素があるかどうかなどで使い分けられ

ている。

- 2) 教師は、授業中は標準語を用いる事が多い。ただし、雑談的要素の多い「出来事」の場合は方言を使用することもある。また、教室の雰囲気をよくするための方言の使用という、戦略的なコード切替えを行ったと受け取れる場面もある。
- 3) 同級生同士では、基本的に方言を用いた会話が行われている。しかし、上級生と下級生の間の会話では、当時の教科書に示されていた長幼尊卑の原則が適用されており、下級生は上級生に対して標準語を用いている。
- 4) 学校に所属する者としての立場を保持して学校外に出ている場合は、その公的性格の強弱によって異なる言葉遣いが観察された。旅行や遠足等の、比較的開放的な雰囲気の中では方言、あるいは方言と標準語の混在した形が見られた。それに対し、国の行事等の公的性格が強い「出来事」が関連する場合、教師は標準語の使用を求め、生徒もまたそれに従っている。

教師、生徒ともに敬語法を誤用しているケースや、一部生徒の教師に対する発話が方言に極端に偏っている例なども散見されたが、それをもって標準語がさほど浸透していなかったという考察を与えるべきではないだろう。むしろ、標準語・方言と標準語の混在形・方言の三者を「状況」や「出来事」によって使い分けるといふ、戦略的な談話構成を行っている様子から、この時期までに、標準語が人々の間にかなりの程度で入り込んでいたと推測する事ができる。標準語に対して生徒が時折見せる「気恥ずかしさ」や「茶化し」は、彼らにとって標準語が「自分たちが本来持っている言葉ではない」ものであると感じていることを示すと同時に、標準語に付与された性格——「近代国家の国民」である「良い子」が使う「きれいで正しい」言葉——を認識しているからこそその感情であると考えられる。

一方で、政府が推し進めていた標準語の拡大と定着を図る教育方針を想起したとき、手嶋資料では若干意外なほど方言が多用され、教師もそれを許容していた様子が見える。教師自身も「状況」や「出来事」に応じて方言を使用しており、学校の中ですら、標準語使用は徹底されていなかったようである。同時期の他の小学校でも、教師、生徒共に方言、あるいは標準語との混在形を使う例が見られることから、これが一小学校に限った傾向でなかったことが推測できる。

O2: 私は膝の上で開いた「にぎりめし」を一つ下に落とし、思わず「アアシモウター」と大声をあげたら皆んなそろって「アアシモウターノオ、秦君」といて、同情してくれました。すると先生が自分の「にぎりめし」を一つ私の処に持って来てくれて「食べなさい腹がへっちょルトカエリキランからね」とおっしゃいました。(1918年入学の秦正木による回想、大分市立南大分小学校 1976: p.55)

O3: 「今日はあんた達は家に帰されん。教室の後に立っちょりなさい」そういって先生は教室を出て行かれました。(1928年入学の中村久大による回想、九重町立野上小学校

1985: p.65)

以上の様な傾向は、戦間期だけに見られるというわけではない。佐藤（1996）が1987～1989年に東北地方で行った調査では、9割以上の者が方言と共通語の使い分けを日常的に行っている事や、地元で共通語を使うことへのためらい等、手嶋資料で観察されたものと同様の特徴が報告されている。ただし、少なくとも明治期の同地域における言語使用の様子には、このような複雑な使い分けを行う事例は観察されないのである。

O4: (叱られ立たされた時) 白墨をにぎったままだったので、「これもちよつとくれ。」と角おいさん（職員）に投げたら、またしかられた。わたしは「こげんことぐらいでおこられるんならもう行かん」といて、とうとう学校をやめてしまった。（1892年頃入学の生徒による回想、別府市立南立石小学校 1975: p.18）

ひとつには、その時期は「標準語」はもちろんのこと、「国語」の定義ですら曖昧なものであり、教師の側で言葉遣いの指導をしようにも、話し言葉の「正しい」形がそもそも定まっていなかったという事情があるだろう。実際、明治前期時点の当該地方で行われた言語指導は、どちらかといえば「明瞭な言語は明瞭な思考を表す」という観念のもとに、口ごもりや言いよどみ等の「不明瞭な」語尾・発音に集中していた傾向があり、方言について特に言及した例はほとんど見られない（Ichimiya 2011）。そのような状況下においては、戦間期に見られるような言葉の使い分けは、学校内ですら行われていなかったといえる。従って、上記のような傾向は、明治期の国語政策、特に後期に盛んであった標準語拡大の結果の表れであると同時に、現代にも続く言語意識の萌芽であると解釈して差し支えないだろう。

昭和前期に入ると、学校内での方言使用に対する許容の度合いは徐々に変化する。筆者が行った聞き取り調査では、昭和前期に小学校時代を過ごしたインフォーマントの多くが、授業中は私語ですら方言使用をとがめられた、という経験を持っていた。今回の分析でも観察された「公私」の区別によるコードの切替えは、昭和期になってより厳密になり、学校の生徒という公的立場にある以上は須らく標準語の使用が求められるようになる。また、それ以前に「国民」である事自体に公的性格が付与され、方言は戦間期以上に標準語の背後に追いやられることになる。とはいえ、地方において標準語はあくまで「よそいき」の言葉であることが、筆者の聞き取り調査から分かっている<sup>6</sup>。国家の状況に応じて標準語がその勢力を拡大する一方で、方言がその「完全な勝利」（パーク 2009）を許さず、「私」の部分や時には「公」の部分でも標準語の中に混在する形で生き残る様子を描写することが、今後の課題の一つとして挙げられる。

最後に、筆者が今回の調査で試みたマイクロヒストリーによる対象へのアプローチは、いわゆる全体史が提示する社会像からは見えない個人の活動あるいは経験を描くことで、対象に新しい解釈を与え得るという利点がある。本稿の場合でいえば、対象時期において主に初等教育の場で徹底されていたとされる標準語教育の方針が、地方の小学校では建前上のものに留まっており、

実際は方言が多用されていたことが分かった。ただし、この調査結果はあくまで一人の少年による描写の分析から得られたものであり、これをもって当時の地方全体の傾向とすることはできない。歴史家のジョヴァンニ・レヴィの言葉を借りれば、ミクロヒストリー研究によってより広範な一般化は「可能である」ものの、今回の観察は「相対的に狭溢な範囲内で、実例というよりはむしろ実験として行われる」（Levi 1991）類のものである。本稿では、資料の解釈に客観性を持たせるために社会言語学の分析方法を用いた。これに加え、例えばストーラー（2007）のように当時の統計的資料を併用する等しながら、対象に対する適度な「親密さと距離感」（ブルーア 2005）を模索することが、今後の研究全体に関わる課題となるだろう。

### 参考文献

- アモン、ウルリッヒ. 1992. 『言語とその地位 ドイツ語の内と外』 松田陽一郎・山下仁訳、三元社。
- 一宮由布子. 2007. 「明治中後期の方言をめぐる言説と地方の反応」 *Asian and African Studies* XI, 1-2(2007), *Asian and African Studies*, University of Ljubljana, pp.53-65.
- イ・ヨンスク. 1996. 『「国語」という思想 近代日本の言語認識』 筑摩書房。
- 大分県教育百年史編集事務局. 1976. 『大分県教育百年史 第一巻通史編(1)』 大分県教育委員会。
- 大分市立南大分小学校. 1976. 『開校百周年記念誌』 大分市立南大分小学校。
- 大分大学教育学部附属小学校. 1983. 『創立100周年記念誌』 大分大学教育学部附属小学校。
- 長志珠絵. 1998. 『近代日本と国語ナショナリズム』 吉川弘文館。
- ギンズブルグ、カルロ. 1984. 『チーズとうじ虫——16世紀の一粉挽屋の世界像』 杉山光信訳、みすず書房。
- 九重町立野上小学校. 1985. 『野上小学校誌112年の歩み』 九重町立野上小学校。
- 佐藤和之. 1996. 『方言主流社会——共生としての方言と標準語——』 おうふう。
- ストーラー、アン L. 2007. 『プランテーションの社会史——デリ／1870-1979』 中島成久訳、法政大学出版局。
- 手嶋宗一郎. 1981. 『懐しの別府北校』 手嶋宗一郎。
- 手嶋宗一郎. 1994. 『懐かしの別府北校 追記』 手嶋宗一郎。
- 中野光. 1998. 『大正自由教育の研究（復刊）』 黎明書房。
- 別府市北小学校同窓会. 1935. 『別府市北小学校創立60周年記念誌』 別府市北尋常小学校同窓会。

6 例えば標準語を指して、1940年代に一部地域で「県庁行き」という名称が使われていた。これは、標準語が「県庁」＝日常生活にはまず関係のない場所でしか使わない言葉である、といった意味合いが込められているという。

- 佐藤蔵太郎編. 1914. 『別府町史 全』別府町役場。
- 鈴木義里. 2003. 『つくられた日本語、言語という虚構 「国語」教育のしてきたこと』右文書院。
- バーク、ピーター. 2009. 『近世ヨーロッパの政治と社会』原聖訳、岩波書店。
- ブルーア、ジョン. 2005. 「マイクロヒストリーと日常生活の歴史」水田大紀訳、『パブリック・ヒストリー』2号、大阪大学、19-37ページ。
- 別府市教育会編. 1933. 『別府市誌』別府市教育会。
- 宝力朝魯. 2005. 「明治後期以降における国語教育への上田万年の影響」東北大学大学院教育学研究科研究年報、第53週第2号、31-49ページ。
- 南立石小学校. 1975. 『南立石小学校百周年記念誌』別府市立南立石小学校。
- 向軍治. 1914. 「亡国的教育を排して興国的教育を奨む」『中央公論』大正3年12月、pp.52-68.
- 筑摩書房. 1968. 『落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』明治文学全集44. 筑摩書房。
- 森岡健二. 1991. 『近代語の成立——文体編——』明治書院。
- 安田敏朗. 1997. 『帝国日本の言語編制』世織書房。
- 1999. 『〈国語〉と〈方言〉のあいだ——言語構築の政治学』人文書院。
- 2006. 『統合原理としての国語 近代日本言語史再考3』三元社。
- 吉田澄夫・井之口有一編. 1964. 『明治以降国語問題論集』風間書房。
- ランゲ、ブリギッテ S. 1996. 『社会言語学の方法』糟谷啓介・原聖・李守訳、三元社。
- 渡辺通子. 2004. 「大正期国定国語教科書にみられる言語コミュニケーション教育の特徴——国定第二期修正「尋常小学読本」と国定第三期「尋常小学国語読本」の比較——」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』、別冊11号2、3月、11-22ページ。
- Auer, Peter. 1984. *Bilingual Conversation*, Amsterdam.
- Blom, Jan P. and Gumperz, John J. 1972. "Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway," in Gumperz, John J. and Hymes, D. (ed.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. pp.407-434.
- Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia," in *Word* 15, pp.325-340.
- Ichimiya, Yufuko. 2011. "The Relation between the View on the Language and Educational Ideology in the Early Meiji Period in Japan through the Discourse of Regionalism," in *Acta Linguistica Asiatica* Vol1, No1, University of Ljubljana, Faculty of Arts.
- Levi, Giovanni. 1991. "On Microhistory," in Peter Burke (ed.), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, pp. 93-113.