

## 教室方言社会の検討

小川 雅子

### 1. はじめに

教師の言語生活は、教師が意識するとしないとにかかわらず、学習者の言語生活や学習活動に強い影響力をもっている。例えば、学習者がよく教師の言動を真似したりするのも、学習者が教師の言語生活を細かく観察し、それに敏感に反応していることの現れである。

このような言語環境について西尾実は、「入学したばかりの学習者の言語生活は、少なくとも3種類の言語社会を持つことになる。すなわち、家族方言社会と友だち（幼稚園）方言社会と学校方言社会とがそれである。」と述べている<sup>1)</sup>。これらの3種類の方言社会について言えば、家族方言社会は基本的生活の単位であり、友だち方言社会は自己をとりまく人間関係の単位であり、学校方言社会は組織社会の単位と考えることができる。その意味で学校方言社会の実態を観察すると、そこには、他の学級にも理解が困難な教室方言社会の存在が認められる。そこで、本稿では、学習者にとって重要な言語環境となっている教室方言社会について考察する。

### 2. 教室方言社会の実態

筆者の授業参観記録と大学生や現場教師への調査をもとに代表的な事例を次のように整理した。

#### (1) 人物の呼称について

① ある教師は、学習者の名前を呼んで指名していた。ところが、「雄一郎」という同名の2人については、太っていて大柄の者を「大一郎」、背が低い方を「小一郎」と呼んでいた。

別の教室では、牧健（まきたけし）という名前の学習者を「ほくたけし」と呼んでいた。

② 「しんすけ」という名前の学習者はとても落ち着きがなかったので、教師や級友から、「ちよろしん」と呼ばれていた。

③ ある教室では、1時間の授業で指名された18名のうち4名だけが、名前で呼ばれていた。

しかし、これら4名の学習者は、同姓の者がクラスにいるわけでもなかった。

以上のように、学習者は、明確な根拠もなく多様な呼ばれ方をしている。

#### (2) 言い換えについて

① 授業中、教師は突然、「1号車の人は教科書を開いて、2号車の人が質問をします。」と指示をした。「1号車、2号車」とは、学習者の座席の列の呼び方であった。

別の教室では、座席の列を、「1河、2河」と呼んでいた。

ある教室では、冬になって暖房が入ると、暖房側の座席の列を「ハワイ」、廊下側を「北極」と呼んでいた。

- ② ある教師は、鉛筆を「魔法の鉛筆」と呼びならわし、「魔法の鉛筆を出して。しっかりもって書きますよ。」と指示していた。

また別の教室では、教師が「ジャージ」と言おうとして「ジャーゲ」と間違ったことが学習者に大いにうけて、以後、「ジャージ」は常に「ジャーゲ」と呼ばれていた。

- ③ 教師が、「今日のマルモは、〇〇ということです。まずそれをノートに書きましょう」と言った。「マルモ」は、ひらがなの「も」を丸で囲んだ記号で、「問題」の意味であった。この他に、「結果」の意味で「け」を丸で囲んだ「マルケ」など、4個の記号が使われていた。

ある教師は、「バカヤロウ」という意味で「バッケ！」と言って叱っていたが、学習者の地域では「バッケ」は「ふきのとう」のことだったので、叱られる度に不思議な気がしたという。

- ④ 別の教室では、「今日のモシは、水着と漢字です。」と言っていた。「モ」は「持ってくるもの」の略で、シは「宿題」の略であった。

#### (3) 指示・助言などについて

- ① ある教師が「糸張って！」と繰り返し言っていた。これは、「気持ちを集中させて！」という意味の指示であった。

- ② 教師は、ざわついた学習者に対して、「ざる耳さんでなく、袋耳さんになりましょう！」と指示をして、聞く姿勢作りをしていた。

- ③ スピーチをするために前に出てきた学習者に対して、教師は「賞状をもらうときの姿勢！」と指示していた。スピーチがおわって学習者がピョコンと頭を下げると、教師は、「賞状をもらうときのように、もう一度！」と言ってやり直しをさせていた。

- ④ 音読の声が小さかった学習者に対して、教師は「4の声で！」と指示した。教室には声の大きさを5段階に示す掲示があり、4の声は、教室でみんなに聞こえる声の大きさであった。

- ⑤ ある教師は、音読を始める時、「タコハマヒに気をつけて読みましょう」と指示した。「タコハマヒ」とは、音読・朗読の目当てのことで、タは「正しく」、コは「声の大きさ」、ハは「はっきりと」、マは「間の取り方」、ヒは「表現読み」という意味であった。

#### (4) 応答について

- ① テレビのコマーシャルに、「違いがわかる男のコーヒーゴールドブレンド」というのがあった頃、ある教室では、教師がいろいろ説明した後に「この違いがわかったかな？」と聞くと、学習者たちは声をそろえて「ゴールドブレンド」と答える習慣になっていたという。

- ② ある学校では、朝出席をとることを「健康観察」と呼んでいた。ある教室では、学習者が教師に名前を呼ばれると、異常がない場合は、「はい、元気です！」と大きな声で返事をする約束になっていた。運動会でこのクラスのA児が選手宣誓をすることになった。当日、全校児童や保護者の前で自分の名前を呼ばれたA児は思わず、「はい、元気です！」と大声で答え、会場の笑いをさそったという。

同じ学校の別の教室では、健康観察の時は、学習者が順番に、「自分の学籍番号」「元気か

どうか」「病名など」を自ら言うことになっていた。

- ③ 6年生の教室で、意見がある場合は手を開いて「パー」で挙手をし、付け足すときは「チョキ」で、反対なら「グー」で、手をあげるという約束があった。このクラスの学習者が中学生になったとき、別の小学校から来た生徒が、「私達は、前に言った人と同じ意見の時は、人指し指と親指でマルを作って手をあげた。反対の 때가 チョキで、わからないときはグーであげた」と言うのを聞いて、「自分と全然違うので大変驚いた」と述べている。

ある教室では、授業参観の時だけ、自信がある者は「パー」で、あまり自信がない者は「チョキ」で、わからない者は「グー」にして、全員が手をあげることになっていた。

#### (5) ルールについて

- ① ある教師は、学習者がうるさい時、「黙れ」という意味で「ピース」と言いVサインを出した。以後、うるさくなるとあちこちから「ピース」「ピース」の声がとびかうようになった。別の教師は、「黙って教師の話聞く」という意味でVサインを出すことに決めたが、教師がVサインを出していることに気がつかない学習者はよく叱られたという。
- ② ある教師は、学習者がうるさいと、「次だぞ」と言う。それは、「次に注意されるとピンタをするぞ」という意味だった。
- ③ ある教室では、忘れものをする、おしりを「ペロリン」と出して棒で「パン」とたたかれたので、忘れものの罰を「ペロリンパン」と呼んでいた。
- ④ 給食を全部食べなかった児童は罰として掃除に加わる約束になっていた。クラスメートは、嫌いなものを食べられずにいる者に対して「掃除だ、掃除だ」とはやしたてていた。
- ⑤ 終業のホームルームでその日の反省を述べる時、「〇〇して悪かったと思います。」「〇〇を反省してほしいと思います。」というのが決まり文句になっていた。ある学習者は、「反省とは他人の悪口を見つけて言うことだと思っていた」という感想を述べている。

#### (6) 地域方言について

教室方言にはその地域の方言もあらわれる。

- ① ある中学校では体育の時に着るものを「ジャス」と呼んでいたもので、高校でもそう言ったら皆に笑われたという。一般には、「ジャージ」と呼んでいる。
- ② 競技会の時、教師が「あべ」と言ったので、転校して間もない学習者があわてて、「阿部ではありません。林です。」と言ったら、周囲の友達に笑われたという。「あべ」とは、「あちらに行こう」という意味であった。
- ③ 山形県の教師はよく、「かけますよ」と言うが、「かける」は、「指名する」の意味である。
- ④ 山形県の教室では、①を「イチマル」、(1)を「イチカッコ」と呼んでいる。

### 3. 教室方言の問題

以上のように、教室によって異なる言語使用の事例を検討していくと、それらが発生している基盤に存在する問題が見えてくる。すなわち、教室方言社会の基盤には、学校や地域方言社会の

しきたりに従いながら、学習活動を楽しく的確にすみやかに行おうとする教師の独自の工夫がある。しかし、それらの工夫は、教師の独自の言語生活の習慣に基づいているために、教室方言社会は、他人が関与することのできない独自の教育環境を作りあげていることになる。この言語環境において、教師が学習者にどのような言語認識を育てているかということは、学習者の生涯にわたる言語生活の問題である。

たとえば、事例（１）の人物の呼称をめぐる教室方言は、教師の方には悪意がなく、むしろ学習者との親近感を求める心から発しているだけに、問題点は見逃されやすい。学習者にとっては、「大一郎」「小一郎」というすでに自分の名前ではない呼ばれ方をしたり、毎日教室で「ちょうしん」と呼ばれ続けたりすることなどは、対人意識の発達とともに苦痛になる場合がある。特に後者の場合、教師は、いかに学習者主体を説いても、自らの言語使用のあり方で、学習者の存在を否定していることになる。しかもこれは、学習者同士のいじめにもつながりかねない危険性をはらんでいる。さらに、「ちょうしん」という記号に含まれる意味によって、学習者は、自分は落ち着きがないという自己暗示を強固にし、反抗心を生じさせていくことにもなりかねない。すなわち、教育の名において、本来は存在しない問題を誘発していることになる。

また、事例（２）（３）（４）などのような教室方言には、第三者には想像もできないようなものが多いが、はじめて学校教育を受ける学習者の場合、教室方言そのものを学校における生活言語であると思いきみやすい。それなのに、教師が変わると、同じ記号が正反対の意味になったりする。例えば、事例（４）で、挙手の方法には教師によってまったく異なったルールが存在することを知った学習者の驚きが示すように、学習者は、同じ記号を、目の前の教師に応じて幾通りにも解釈することを要求されている。事例（６）の地域方言も加えて、学習者が新しい教師に出会うということは、新たな方言社会への適応を求められていることになる。多くの学習者の場合は、環境によって変化する言語生活のルールにすみやかに適応できるかもしれない。しかし、数少ない学習者にとっては、自己のコントロールができず、教室方言を共有しないうちに学習が進行することになって、学習不振につながる場合がある。特に、おとなしく消極的な学習者には注意が必要になる。

さらに、事例（５）④のように、教師が、罰として学習者に掃除を課す問題も見逃せない。これは、言語生活指導の視点から見れば、「掃除」は「罰」として与えられるもの、という言語認識を刻印していることになる。すなわち、教師は、授業中や公の場でのたてまえとしては、職業に貴賤のないことや整理整頓の重要性を説きながら、言語生活の実際では、掃除はつまらないもの、罰としての値打ちしかないもの、という指導を強調する実践をしていることになる。

社会にはさまざまな形で掃除をする人がいなければならないし、生活の基盤である家庭生活での掃除や後片付けは日常的な基本である。さらに、すぐれた職業意識を持った者にとっての掃除は、仕事の準備そのものである。しかも、眼前の学習者から、やがて掃除を職業とする者が出てくる可能性もある。その場合、掃除はつまらないものという言語認識を刻印された学習者は、自分の職業や家庭生活に対して劣等感をもつことになりかねない。したがって、言語生活における

このような掃除の認識が、本人の社会生活に大きな影響を与えるであろうことは想像に難くない。

事例(5)⑤の「反省」という言葉の解釈が示す問題も重要である。教師は、授業中、学習者に互いのよさを認め合うという発表活動を通して、クラスメートのよいところを見つけさせようと計画する。ところが、学習者をさらによくするために行っているはずの毎日の反省会が形骸化すると、結果的には、「反省とは、自他の悪いところを見つけて公表すること」という発表の習慣を育てることになる。しかも、その反省会が熱心に行われるほど、学習者に、「何か悪いことを見つけて言わなければ、反省会を終わって早く帰ることができない」という観念を刻印する場合がある。教師は、たてまえとしては、「他人のよい点を見つけよう」と説きながら、実際には日常の言語生活によって「自他の悪い点を見つける」指導をしていることになる。

以上のように、教師がたてまえとして指導しようと計画している内容と、実感として具体的に指導している内容との違いは、教師の言語生活の矛盾としてあらわれる。学習者の中にはそれに戸惑い、不信感を抱く者が出てくる。その結果、さまざまな言語解釈のタイプに枝分かれしていく。たとえば、ある者は、「無責任な発言や行為でもよいから、とにかく眼前の問題をうまくつろえればよいのだ。」と解釈した処世術を身に付ける。別の者は、「大人の言うことと行うことは矛盾している。その大人が私の存在を否定している。」と反社会的な言行にはしる。さらに別の者は、「自分にはとてもむずかしくてできない。」という言語解釈によって、劣等感を強くしたまま意欲を失った生き方になる。これは、教師が意図せずに、しかももっとも現実的な影響力をもって、学習者の心に刻印させている言語教育の問題である。

#### 4. 教室方言社会の基盤

以上のように、教室方言の現実態とそこに生じる問題は多様である。この多様さは、教室方言社会が、教師と学習者の、個性的な独自の言語認識と経験に基づいて成立しているためである。湊吉正は、この個性的な個人の言語活動を、言語体系の分身的形態として「個人言語体系」とよんでいる。そして、ヴァイスゲルバーがこれを個人の「言語財」とよび、「絶えず活動しているものである」と述べていることを引用して、次のように論述している<sup>29)</sup>。

個人言語体系は、絶えず流動の中にあるもの、常に生成発展しつつあるものである。それはまた、自己の内部に限定されていると同時に世界に開放されているものであり、過去に規制されていると同時に未来を指向しているものである。

教室方言社会は、個人言語体系が流動的であり限定されていると同時に開放されているところに成立しており、そこにはさらに生成発展する可能性が存在していることになる。しかも湊吉正は言語活動の具体的な形態として、「話す」「聞く」「書く」「読む」「内的言語活動」の5形態をあげている。すなわち、個人言語体系は、独自の認識と経験によって5形態の言語活動を営みながら、絶えず流動していることになる。ここで特に注目したいのは、「内的言語活動」である。

ピアジェが、「7歳を過ぎると、遂に自己中心性言語は自発的言語全体の4分の1以下に下降するようになる」と述べているように<sup>30)</sup>、就学期の学習者の話しことばの特徴に、自己中心的言語

の急激な減少がある。これについてヴィゴツキーは、「自己中心的言語の外的表現の消滅は、内言の基本的特徴の一つである。」と述べている<sup>64</sup>。さらにバフチンは、内言は外言の習得によって形成される社会的なものであることを指摘し、「内言なしには我々は自己の内部において何も意識することはできない」と述べている<sup>65</sup>。このように、認識の拡大と深化には内的言語活動が伴う。しかも、それは「まったく特別の、自主的・自律的な独自の言語機能である」ことをヴィゴツキーは指摘している<sup>66</sup>。

この認識作用に関わる内言の機能について、湊吉正は、「内的言語活動」「内的言語作用」「内的言語充実過程」の3つの相に着眼し、言語体系がもつ相互限定作用によって認識的作用を果たしていることを指摘している<sup>67</sup>。このように、個人の認識作用に重要な役割を果たす内言は、言語環境との交流において何がどのように強化されていくかによって、さらに独自の内言が形成されていく。この内言による特殊なコミュニケーションとしての自己内対話を、倉沢栄吉は、「一次的コミュニケーション」として、他者との「二次的コミュニケーション」と区別して位置づけている<sup>68</sup>。

このように、独自の認識と文法や語彙の体系をコードとするコミュニケーションが成立している個人の内言は、各種方言社会を成立させている基礎単位として、独自に発達している「個人方言」であると考えられる。したがって、教師にその運営が委ねられている教室では、教師の独自で強固な個人方言を基盤として教室方言社会が成立していることになる。しかも、個人方言は流動的であるから、同じ教師でも担任する学年が変わったり学習者の構成が変わったりすると、その学習者との間にまた別の教室方言が出現する。このように教室方言社会は、教師の個人方言を基盤としながらも、学習者の個人方言との関係によって、流動的なものである。

そこで、この教室方言社会を学習者の学習活動にとって有効な言語環境とするためには、教師に、個々の学習者の個人方言に対する理解と教室方言を共有させる意図が必要になる。すなわち、学習者は、自分自身の個人方言を中核として、教師によって異なるさまざまな教室方言社会に身を置くが、学習者が低学年であるほど、自分が異なった個人方言をもっていることを意識できない場合が多い。そのため、自分の個人方言と教師の個人方言を同じものと思い込んで、教師の指示や助言を自己流に解釈する。ところが、教師自身も自分の個人方言が学習者に理解されていると考えて疑わない場合は、「説明したのだからわかったはずだ」「いつもこうしているのだから、今度も学習者は当然こうするだろう」と思い込む。このような場合の教師と学習者のコミュニケーションには、さまざまな齟齬（そご）が生じる<sup>69</sup>。しかも、互いにそれが個人方言の問題であるとは気がつかないことが多いので、学習者は、「自分は教師のことばの通りにしたのに、なぜ教師が自分を否定するのか理解できない」ことになる。

エドワーズらは、「質問するのは教師である」「教師は答えを知っている」「質問が繰り返されるのは答えが間違っているということである」などのような教室コミュニケーションのルールは明確に説明されないので、それを理解できず適切に反応できない学習者が、教師によって、「能力がない」とか「遅れている子ども」とみなされる危険性があることを指摘している<sup>70</sup>。これはすな

わち、学習者の個人方言を理解しない教師によって、予想外の学習者の反応は学習者の間違いや問題点とみなされ、教育の名において、問題児という規格がつくられレッテルが貼られていくということである。

## 5. 教師の言語生活と教室方言

野地潤家は、学校言語社会における専門話法・職業話法として「教育話法」ととらえ、「教育営為にあずかる言語主体は、自己の日常話法・生活話法とともに、教育話法の本質・技術を習得し、実践し、深化させていかなくてはならない。教育話法を無視し除外して、教育営為がその成果を収めることは、きわめてむずかしいのである。」と述べている<sup>(11)</sup>。ともすれば、教育話法は概念的方法論に終始して、教師は自己の日常的な言語生活が学習者にどのような影響を与えているかを意識する力が弱くなりやすい。しかも、学習者が高学年になると、教師がたてまえとして言うことと、教師の日常的な言語生活の習慣との矛盾に気がついてくる。しかし、教師自身はそのことに気がつかないことが多い。したがって、「教育話法は自己の日常的な生活話法とはなれて存在することはできない」ということを明らかに意識することが重要である。

教室方言社会において学習者主体の授業を成立させるためには、まず、教師に自分自身の個人方言の実態が的確に見えていることが前提となる。そして、自分の言行が個々の学習者の個人方言とどのように関わって、どのような結果になっているのか、という関係が的確に見えるようになることが重要である。そのためには、教師が自分自身の言語生活を適正な言語教育環境となるように自己教育することが必要になる。

その意味で、西尾実が、自身の切実な言語生活の反省に基づいて指摘していることは重要である。たとえば、駅のホームで後から来て前に立った学生に後ろに並ぶように注意したところ、その学生に「ここは2列乗車です。」と、自身の誤りを指摘された時の経験について、次のように述べている<sup>(12)</sup>。

他人の立場を客観的に認識し理解しようとするよりも、いきなり自分の主観的な判断をもって非難し否定しようとしたのである。こういう独断を自ら克服し、客観的な理解に出で、普遍的な認識に立つためには、平生、よほど自己否定に媒介された主体の発展が遂げられていなくてはならぬ。そこに、言語生活を正しくいとなむための、訓練の必要が示されている。

このような指摘は、単なる事例として読みすぎされやすい。しかし、日常的な自分自身の経験と言語生活指導の場とを直結させるこの具体性をもった観点が重要である。すなわち、このような自己否定に媒介された主体の発展として、「教師の言葉をどのように解釈したのか」「なぜ、そのような発言になったのか」と、学習者の内言活動の経緯を洞察することを学習活動の前提とするのである。このような考え方になれば、学習者の反応に対して是非善悪の判定をするのではなく、学習者の反応は教師と学習者の内言活動の当然の結果であると受けとめ、教師は自らの対応を変化させて、個人方言の共有をはかり、コミュニケーションを成立させる方向を追求することになる。その結果、はじめて、学習者主体の学級経営や学習指導が可能になると考える。

## 6. まとめ

以上述べてきたように、教室には、「教室方言社会」ともいうべき、独自のさまざまな言語使用の実態があり、その基盤となっているのは、教師の独自の認識と経験に基づいた「個人方言」である。学習者は、教師の言語生活を基盤とする教室方言社会を共有しそれに適応することを学習態度として求められている。ところが、学習者自身の言語生活も、自己の個人方言を中核としているので、教室方言社会に適応できるか、適応できずに挫折感や自己否定の認識を育てるかの岐路に立たされていることになる。したがって、教師には、学習者と教室方言の共有をはかり、より豊かな言語生活への発展を助成することができるかどうか問われている。

教師の独自の言語認識は、授業中の指導だけではなく、日常的な言語生活の習慣において、強力な言語教育の環境を実現させている。すなわち、教師の個人方言の現実態は、学習活動の安定度を左右するだけでなく、学習者の生涯に関わるどのような言語認識を育てるかについての鍵をにぎる。これは、道徳や心理学の問題ではなく、「国語科」に課せられた言語生活の指導の課題である。すなわち、内言の自主的・自律的な独自の言語機能の発掘に自信を持たせて、たえず、自己の真実を追求する言語生活の態度を育成することが、言語教育として求められているということである。したがって教師は、教師自身の言語生活の日常的な検討を土台として、学習者への対応を深化させながら、教室方言社会を活用し、学習者一人ひとりの主体的で豊かな言語生活の指導を考える必要がある。

(注)

- (1) 『西尾実国語教育全集第7巻』教育出版 1975年 p.326
- (2) 湊吉正『国語教育新論』明治書院 1987年 p.94
- (3) J.ピアジェ著、大伴茂訳『児童の自己中心性』同文書院 1954年 p.83
- (4) ヴィゴツキー著、柴田義松訳『思考と言語下』明治書院 1981年 p.191
- (5) ミハイル・バフチン著、磯谷孝・斉藤俊夫訳『フロイト主義』新時代社 1979年 p.38
- (6) 同上書(4) p.230
- (7) 同上書(2) pp.7~8
- (8) 倉沢栄吉『新訂作文の教師』国土社 1987年 p.39
- (9) 小川雅子「就学期における言語教育の主要な観点—教授・学習場面の『そご』について—」『山形大学紀要(教育科学)』第9巻第4号1989年 p.13~25で具体的事例をふまえて齟齬の問題について考察している。
- (10) Edwards, D., and Mercer, N. 'Common Knowledge', Methuen:London and New York, (1987), pp.42~48
- (11) 野地潤家『教育話法の研究』柳原書店 1953年 p.333
- (12) 西尾実『国語教育学の構想』筑摩書房 1968年 pp.76~77