

小学校入門期における文字教育の基礎的研究

— 1980年代の汐見稔幸の理論の検討を通して —

長岡由記

(2008年10月2日受理)

A Fundamental Study on Teaching of the Written Language
in the Early Stages of Elementary School
— Let examination of Toshiyuki Shiom's theory of the 1980s pass —

Yuki Nagaoka

Abstract: This paper examined the state of the written language instruction as part of the language education before and behind entering school. In that case, Toshiyuki Shiom's theory was made into the key. The following thing became clear through examination of Shiom's theory. (1)The problem of the written language instruction should be in the "character educational philosophy" based on "a simple language (character) tool theory." (2) It is necessary to introduce the viewpoint of "development of the capability of an image" into a "character instruction view." (3)Catch the contents of "character instruction" with "the education of a character", and "the education which writes and raises the volition to language." It is based on these, it leads to producing new "character educational philosophy" including the viewpoint of "development of the capability of an image." And, it is based on this new "character educational philosophy", on teaching of the written language in the early stages of elementary school, going to more nearly organic education is expectable.

Key words : the early stages of elementary school, teaching of the written language, a character instruction view, an image and language

キーワード：入門期，文字教育，文字指導観，イメージとことば

1. 研究の目的

小学校入門期の学習の一つに、かな文字学習がある。『小学校学習指導要領解説国語編』(1999.5)に、「平仮名の読み書きについては、各教科等の学習の基礎となるものであるので、第1学年でその全部の読み書きができるよう配慮する必要がある。」(p.51)と記されている通り、かな文字の習得は全教科に影響を及ぼすことから、早い段階での習得が望まれている。現行の検定国語教科書においても、第1学年の上巻で平仮名の全提出が終了しており、時間的な制約がある中でかな文字学習が展開されていることが想定される。

このように非常に短い期間での習得が求められているにも関わらず、入門期のかな文字学習期間に関する議論は現在表面化していない。

なぜ、入門期に短期間で文字指導を行うことについての議論は表面化していないのだろうか。

この背景には、入学時における児童の文字習得状況の把握が関係していると考えられる。

首藤(2003)は、入学時における児童の文字習得状況について、「入学時にはほとんどの子が、平仮名の多くを読めるようになっていてだけでなく、漢字・片仮名・数字・ローマ字についてもいくつか読めるようになっており、さらにそのいくつかは書けるように

なっているというのが、現実である。」(p.51)と記している。

よって、「平仮名の読み書きができる」という目標に照らした場合、「ほとんどの子」が習得済みであるから短期間の学習でも大きな支障はないと、理論研究や実践現場においても考えられているのではないだろうか。

文字指導は、本来義務教育開始時期である小学校1年生から始まる。しかし、実際には多くの児童が読み書きできることを前提とした教育がなされている。ここには矛盾が生じているが、児童の実情に応じた指導の展開、他の教科との兼ね合いの中でのカリキュラム作成という点では、むしろ情況に即してと捉えられるため、この問題は看過されやすい。ただ、この問題を見過ごすことによって生じた歪みは、入門期の文字教育の目標観や授業の在り方において露呈している。

入門期の文字指導において自明視されている「多くの児童が読み書きできる」という現象把握ならびに文字学習期間の制約という考え方の根底には、文字指導は「平仮名を読み書き」する力を付けさせればよいといった文字指導観が存在するのではないだろうか。

このような文字指導観は、言語教育の一環としての文字指導ではなく、いわば文字指導という独立した教育として文字指導を位置づけている点で問題がある。

「平仮名を読み書き」する力を付けさせればよいといった文字指導観を問い直し、入門期における文字指導について検討を行うためには、就学後の文字学習期間だけでなく、幼児期も含めた就学前後の言語教育に位置づく入門期の文字指導について考えることが重要であると考えられる。

汐見稔幸(1980, 1981, 1986(しおみとしゆき))は、幼児期の文字指導を含む言語教育のあり方について検討を行っている。これらの論考は、就学前の言語獲得の延長線上に位置づく入門期の文字指導を捉え直す際の手がかりとなるだろう。

そこで、本研究では、小学校入門期における文字指導の基礎的研究として、汐見の論考を手がかりとし、幼児期の文字指導をめぐる議論の考察を通して、入門期の文字指導のあり方について検討することを目的とする。

2. 幼児期の文字指導をめぐる議論

2-1 幼児期への文字指導導入論

入学時には多くの児童がかな文字を読むことができるという現象把握は、幼児期の文字指導にも影響を及ぼしている。

汐見(1980)は、早期教育の「流行」と、1970年に行われた「就学前児童の言語能力に関する全国調査」の結果の影響を受け、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」などの指針を超えて、幼児期に文字指導を導入すべきであるという考え方が広がったことについて、次のように述べている。

乳幼児期の言語教育の一応の指針としては「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」¹⁾があるが、この指針をこえて、幼児期に文字の系統的な指導を行なうべきであるとの考えがかなり広まったのは、六〇年代に始まった知的早期教育の一種の「流行」、および七〇年代当初に国立国語研究所が、今日の幼児は昭和二十八年当時の幼児に比べて、読みにおいて一年半から二年、書きにおいても半年程度、発達の「加速」現象を示しているとの報告を行ったこと²⁾、の影響を受けてのことと思われる。(汐見(1980) p.127)

幼児期に文字指導を行なうべきであるという考えの広がりには、しだいに現場の幼稚園・保育園の文字指導にも影響を及ぼしていった。汐見(1981)は、当時の幼稚園・保育園の様子について次のように記している。

就学前の幼児教育において関係者を悩ませている問題のひとつに、この期の文字指導をどう扱うかということがある。この問題は主として70年代に入る頃に集中して議論された歴史を持つが、その際その論議を促したのは、当時いろいろの関係者が、そろって幼児期に文字指導を開始すべきとの論陣を張ったことであった。すなわち、「幼児開発協会」(井深大ら)や「英才教育研究所」(伏見猛也ら)そして政策側の中教審³⁾、研究者側からでは天野清、実践家側の須田清らである。(中略)以来、議論はなお続けられているが、今日に至るまで、幼児教育への文字指導導入論の是非をめぐることは、結着はついていないといえる。そして、現場の幼稚園・保育園では、この問題の扱い方についての明確な見解が欲しいという要望が強まっており、文字指導を実際に行っている園も増える傾向にある。(汐見(1981) p.295, 中略=引用者)

以上の記述から、1970年代に「いろいろの関係者が、そろって幼児期に文字指導を開始すべきとの論陣を張った」ことをきっかけに、指針を超えて幼稚園・保育園に文字指導が導入されていったことがわかる。

しかし、この指摘から約30年経過した現在においても、「幼稚園教育要領」および「保育所保育指針」等の指針は、改訂に伴い多少の文言上の差異はあるものの、文字指導導入といった方針の転換はみせてはいない。

幼児期へ文字指導を導入するという方針転換が起こらなかった要因には、義務教育ではないからというこ

とだけではなく、文字指導をめぐる考え方が複雑に絡み合っていた。

それでは、次に文字指導をめぐる考え方についてみていくこととする。

2-2 文字指導をめぐる考え方

しおみ(1986)は、1970年代の初めにおける文字指導をめぐる考え方について、次のようにまとめている。

幼児の文字指導をめぐることは、大きくわけて次の四つの考え方があることがわかります。

①できるだけ早期に、できたら0歳からでも始めた方がよい。

②幼児が自然と文字に関心をもち読めるようになる年齢は四、五歳なのだから、その時期に系統だって教えるのがよい。

③さまざまな条件、たとえば地域や家庭の全体的な文化環境が十分に整えられたり、小学校と幼児教育機関が連携するというような条件が整えば、幼児期にある程度はおろしてもよいが、当面はそれよりも、もっとほかに幼児教育でやるべきことがある。

④幼児期の文字教育は幼児教育の本来の目標にそぐわないし、それを損なうものだから、幼児期には原則としてあつかうべきでない。(しおみ(1986), p.33)

①と②は、「幼児期に文字指導を開始すべき」という点では同様の考え方に立つが、その導入時期や、導入の際の条件という点では、異なっている。

また、③④のように文字指導導入論に疑問をもつ人たちもいた。この③④の立場に立つ人たちに共通しているのは、「文字の教育を幼児期へおろすこと一般への批判ではなくて、文字をたんに「読める」「書ける」という観点だけから扱おうとする態度への批判」(p.25)であった。

汐見(1981)は、幼児期への文字指導導入論の背景にある文字指導観について、次のように述べている。

文字指導をなぜこの時期に開始しなければならないかの説明が、たいてい、この期の幼児は大部分文字学習と習得が可能である、したがってこの時期に開始すべきである、ということによって済まされている。この間、諸々の事情が重なって、文字そのものへの興味を持ったり、文字を自然と覚える子どもの年齢が下がってきたことは、多くの調査が示している通りであろう。筆者もそのことを認めるのにやぶさかではない。教え方によっては三歳児にも文字そのものを教えることは可能であろう。しかし、この時期に何とか文字を教えることが可能であるからこの時期に文字指導を開始すべきである、というのでは、教育の理論としてあまりに素朴であるという感じがしないであろうか。ここには単純な言語(文字)道

具説とでもいえる考え方がひそんでいることは否定できない。(汐見(1981), p.295)

この記述から、「幼児は大部分文字学習と習得が可能である」という技術的な発達の側面から幼児期への文字指導導入をめぐる議論が展開されていたことがわかる。

そして、その根底には、「単純な言語(文字)道具説とでもいえる考え方」、つまり文字を読み書きできさえすればよいというような文字指導観が存在していた。

この文字指導観が、幼児期への文字指導導入をめぐる議論の中でも問題視されていたことは、③④にみられる考え方からも導き出される。

2-3 「単純な言語(文字)道具説」への批判

「単純な言語(文字)道具説」に基づいた文字指導観に対して異議を唱え、文字の教育を幼児期におろすことに全面的に反対したのが、「日本子どもを守る会」の会長である羽仁説子である。羽仁(1971)は、次のように幼児期への文字指導導入論を批判している。

文字の教えかたについての改革がされなくてはならないということを、幼年教育にいきなり結びつけることは非常に危険だと思います。「どうせ、おぼえなくてはならないものだから早いうちがよい」というのでは、これまで早期教育論がおちいったまちがいをくりかえすことになる。(中略)幼年期にはすべての人間にゆたかな感情、驚く心、鋭い疑いの心が新鮮に動いています。それをどう育ててゆかかということが、人間発達の第一義の問題です。

それに対して、文字を教えるのは反対の動きをもつものです。(羽仁(1971) p.18, 中略=引用者)

文字を教えることが「ゆたかな感情、驚く心、鋭い疑いの心」を育てることと「反対の動きをもつもの」であるか否かについてはさらなる議論が必要であるが、「どうせ、おぼえなくてはならないものだから早いうちがよい」という「単純な言語(文字)道具説」に基づいた文字指導観への批判は、小学校入門期の文字指導をめぐる諸問題を顕在化させていくことに繋がる。

つまり、「平仮名の読み書きについては、各教科等の学習の基礎となるものであるので、第1学年でその全部の読み書きができる」ようにするために、「平仮名の読み書きができる」という目標のみを掲げて授業を展開するという入門期の文字指導のあり方や、その根底に横たわる文字指導観を浮き彫りにすることに繋がっていくのではないだろうか。

茂呂雄二(1988)は、「早期の文字教育の是非をめぐる議論、読み書きを音から文字への変換技術と見なし書きことばの学習を暗記と等しく見る考え方、そ

して読み書きを知の発達に不可欠の基礎学力と位置づけて、それ以上の吟味を必要なしとする主張などが、タモスとテウトの議論の不十分さをもち続けてしまっている。」(p.44)と批判している。

このように「単純な言語(文字)道具説とでもいえる考え方」は、「読み書きを音から文字への変換技術と見なして書きことばの学習を暗記と等しく見る考え方」へと結びついていく。

2-4 まとめ

以上本項では、1960年代からはじまった幼児期への文字指導導入論の高まりが、幼稚園・保育園に影響を及ぼし、指針を超えて文字指導が導入されていったことをみてきた。

この幼児期への文字指導導入論をめぐるのは、賛否両論がみられた。文字指導導入論に反対の立場をとる論者らが批判していたのは、「文字をたんに「読める」「書ける」という観点だけから扱おうとする態度」、つまり「単純な言語(文字)道具説」に基づいた文字指導観であった。

このような文字指導観は、人間の言語活動を包括する言語教育の一環としての文字指導ではなく、独立領域としての文字指導のあり方を支える教育観となっている。現在の文字指導を見直すためには、この文字指導観を問い直さなければならない。

以下では、この文字指導観を問い直し、入門期における文字指導について検討を行うために、まずは、就学前後の言語教育のあり方についてみていくことにする。

3. 就学前後の言語教育のあり方

汐見(1981)は、幼児期の文字指導を含む言語教育のあり方について検討を行っていることから、就学前後の言語教育のあり方について検討する上で、参考となる。よって、汐見(1981)を手がかりに、以下検討する。

3-1 汐見(1981)における言語教育像

汐見(1981)は、「言語教育の本旨」は、「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体を育てること」(p.302)であると説く。

この「論理性と生活的形象性・情喚性」については、次のように説明している。

抽象的な概念語は、主題を自在に発展させて展開するときには、不可欠になる。それは、もしそうした語がなければ、我々は、知覚的世界とほぼ重なる具象の世界から離れることができず、その背後にある、それ自体としては見えない論理の世界に入ることができず、そこに具象の世界には見えなかった新たな合理的論理を築くことができないからである。抽象的な概念語は、専ら、合理的論理の世界に生き、そこに論理の美を築くことを使命としている。しか

し、我々があることが「わかる」というときには、新たな論理的整合性が発見されるというだけでは不十分なのである。それに加えて、その新たな論理が、我々の日常の生活的事態・状況の中で、どのような具体的意味を持ちうるかということが同時に明らかにされねばならないのである。つまり、論理性と生活的形象性が同時に実現されねばならないのである。(汐見(1981) p.296)

上記の記述から、「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現する」とは、「新たな論理的整合性」に加えて、「その新たな論理が、我々の日常の生活的事態・状況の中で、どのような具体的意味を持ちうるかということが同時に明らかにされ」ることを指していることがわかる。

汐見(1981)は、「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体を育てること」を言語教育で目指しているのである。

それでは、このような言語教育にはどのような観点が必要なのだろうか。

3-2 イメージとことばの関係

「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体を育てる」ための観点として汐見が提出しているのが、「イメージとことばの関係」である。

そこで、まずは汐見(1981)が捉えるイメージとことばの関係についてみていくこととする。

汐見(1981)は、まずイメージの特性として、以下の三点を挙げている。

- (1) 「イメージが多様に形成されるためには、その起源たる知覚的経験を経なければならない(p.297)」こと
- (2) 非論理性、自由さ (p.297)
- (3) 情動性、感情性 (p.298)

以下、この3つについてそれぞれみていく。

(1) 「イメージが多様に形成されるためには、その起源たる知覚的経験を経なければならない」こと

汐見は、イメージの第一の特性を、以下に示すヴィゴツキー(1979)の想像活動の法則を参照しながら導き出している。

ここでわれわれは、想像活動が従っている第一にして、最も重要な法則を見いだすのである。この法則は、つぎのような定式で言いあらわすことができる。すなわち、想像を創造する活動は、人間のもつ過去の経験の豊富さと多様さに直接左右されている。(中略)人間の経験が豊かであればあるだけ、

その人の想像が自由にする素材は多くなるのである。(中略) これによってひきだすことのできる教育学的結論は、われわれがもし子どもの創造活動のため十分確固とした基礎をつくりだしたいなら、子どもの経験をひろげる必要があるということにある。子どもが数多く見、聞き、経験すればするだけ、(中略) 他の条件がおなじであるばあいにはその想像の活動はずっとすぐれて、効果的なのである(ヴィゴツキー (1979) pp.22-23, 中略=引用者)

以上の内容を踏まえ、汐見は「イメージが多様に形成されるためには、その起源たる知覚的経験を多様に経なければならぬ。」(p.297) ことを、イメージの第一の性格として提示している。

(2) 非論理性、自由さ

「非論理性」とは、「別種の「論理性」」(p.298)を意味する。「別種の「論理性」」とは、「異なった刺激が、ある類似性を契機として同じようなイメージを喚起するという新たな特徴を生み出す」(p.298)ということを指している。

そして、この「非論理性」が、「イメージをして、自由に時間、空間的因果をとびこえさせ、通常の論理的思考では及びもつかない自由な発想を可能にする」(p.298)という「自由さ」と結びつくことから、「非論理性、自由さ」を、第二の性格として挙げている。

この第二の性格は、「創造的思考の源泉」(p.298)として位置づけられている。

(3) 情動性、感情性

「情動性、感情性」とは、「驚き、美的感動、怒り、悲しみなど、「知」⁴⁾にかかわっておこるこうした情動・感情がそれ自体としてさまざまなイメージの形成を促す」(p.298)ということを踏まえたものである。

そして、「イメージは、過去の「知」とそのときに喚起された情動・感情を複合させた上で単純化して保存して」おり、「その意味で、イメージは情動化された「知」の再現の活動を担っている」ことから、イメージの第三の性格を、「情動性・感情性」としている。

以上みてきたようなイメージの3つの性格をまとめて、汐見はイメージを次のように定義する。

イメージは、その自由さと情喚性ゆえに、人間の創造活動と情喚的言語活動、形象喚起的言語活動を側面から支えるものとなる。(中略)

イメージは想像によって経験を拡大し、経験に感情を与え真実化し、なお現実を素材にして創造を行っていくときの手段である。そして想像力とは知

覚的類似性、近接性、感情的類同性への直観を契機として、自由にイメージを操作しながら、他人の経験を共有したり、真実を創造したりする能力のことをさす(汐見 (1981) p.298, 中略=引用者)

それでは、このようなイメージと「ことば」とは、どのような関係にあるのか。

汐見は、ことばの機能について、イメージとの関わりの中で次のように説明する。

ことば(語)は知覚やイメージを安定化し、維持するのを助けるところに重要な機能を有する。(中略) 知覚的表象の安定化を励まし、知覚的概念として措定する、ここに言語の重要な機能がある。イメージに対してもそれは同様である。イメージが「観察」不能な、融合され、単純化されたシンボルであり、情緒や感情の影響を受けやすい流動的表象であることは先にみたばかりだが、これもことば化されることによって、次第に静的なものとなる。(中略)

他方、ことばには、以上のような安定化機能とともに、あることばがあるイメージを喚起するという喚起機能もある。(中略) イメージは意識の志向性を前提としているが、そのときことばが媒体になることが多いのである。(汐見 (1981) p.299, 中略=引用者)

まず、「ことば(語)は知覚やイメージを安定化し、維持するのを助けるところに重要な機能を有する」とする(=安定化機能)⁵⁾。これは、イメージは「「観察」不能な、融合され、単純化されたシンボルであり、情緒や感情の影響を受けやすい流動的表象である」が、「ことば化されることによって、次第に静的なものとなる」ことを指したものである。

しかし一方で、ことばには「あることばがあるイメージを喚起するという喚起機能」も備わっていることが示されている(=喚起機能)。これは、「イメージは意識の志向性を前提としているが、そのときことばが媒体になることが多い」という特徴を踏まえたものである。

また、ことばには安定化機能と喚起機能の他にもう一つ、「ある語がくると、次にくる語がある程度自動的に限定されるという性格」(p.299)があると汐見(1981)は指摘する。このことばの性格は、「ことばの保守的・固定的機能に対して、そこに介入し、ことばの結びつきをいったん停止させ、新たなことばを発見させる機能」(p.300)を持つイメージ能力と関連したものとして位置づけられている。

以上のことから、汐見はイメージとことばの関係を、「言語活動において、流動と固定ということを交互に司っている」(p.299) 関係として捉えていることが明らかになった。

3-3 就学前後の言語教育のあり方

3-1で示した通り、汐見（1981）における「言語教育の本旨」は、「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体」を育成することであった。

これを、先の「イメージとことばの関係」から見直すと、「論理性」はことばの機能と、「生活的形象性・情喚性」はイメージの特性と深く関連していることがわかる。

したがって、汐見の構想する言語教育は、「イメージの能力と言語の能力の発達を、両者の連関を正しく保ちつつ、ふたつながら保障する教育」（p.301）であると捉えることができる。

汐見（1981）は、「イメージの豊かな活動が伴わない言語活動が形式的なひからびたものになり易い」（p.302）ことを指摘し、形式的な言語訓練になっている教育を批判している。

「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体」を育成することを主旨とした言語教育は、ことばの能力の発達という観点だけでなく、イメージの能力の発達という観点を含めることによって、構想しうるものである。

さらに、このイメージ能力の発達を保障するという視点は、「イメージ活動がその精神活動の中で果たす比重が相対的に高い」時期である就学前後の「言語教育（文字教育を含んで）の在り方を考える上」ではより「重要な意味」（p.297）を持つ。

3-4 まとめ

以上みてきたように、汐見（1981）の提唱する「言語教育の本旨」は、「論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体を育てること」（p.302）であった。

そのような言語教育は、すなわち「イメージの能力と言語の能力の発達を、両者の連関を正しく保ちつつ、ふたつながら保障する教育」を意味する。

言語教育は、言語の能力の発達という側面のみが強調されるきらいがあるが、「イメージ活動がその精神活動の中で果たす比重が相対的に高い」時期である就学前後の「言語教育（文字教育を含んで）の在り方を考える上」では、特に「イメージの能力の発達」という側面が重要な役割を果たしている。

4. 文字教育の構想

それでは、このような言語教育の一環としての文字指導とは、具体的にはどのように構想されたのか。

4-1 就学前後の言語活動を包括する言語教育像

汐見（1981）は、文字指導の位置づけ方について、次のように示している。

まず何よりも、文字指導をそれ独自に、他の言語教育と切り離して行うべきではなく、この期の言語教育の全体的な構造の中に正しく位置づけてこそ、それが生きてくるということである。（汐見（1981）p.305）

汐見は、文字指導を「この期の言語教育の全体的な構造の中に正しく位置づけようとした。

そして、就学前後の言語教育の全体的な構造を捉えるために、言語教育における「話しことば」と「書きことば」という二分法を、言語活動の視点から次のように吟味している。

発達論的にみたと、話しことばから書きことばへ、というのが通常の構造であろう。ということは、この二分法は幼児から少年期にかけての言語教育を発達の構造化する際に有効だと考えられてきたことを示している。（中略）しかし、そうした発達論的配慮を考慮に入れても、本のおよみかせのような活動（教育）は、話しことば、書きことばの二分法ではうまく位置づかないのである。

（汐見（1981）pp.301-302、中略＝引用者）

このように、汐見は、言語の媒体のちがいをもとにした「話しことば」と「書きことば」という区分は、「言語活動の質のちがいをかならずしも前提とはしていない」（p.302）ため、言語活動を包括する言語教育を構想する上では不十分であることを、「本のおよみかせ」を例に挙げて指摘している。

そして、このような「本のおよみかせのような活動（教育）」も含め、言語活動を包括する言語教育の全体像を捉えるために、汐見は「よみことば」というカテゴリーを新たに設定している。

「よみことば」とは、次のようなカテゴリーのことを指す。

純粹の話しことば（会話をモデルとしよう）と純粹の書きことば（書くに限定しておこう）の中間に位置し、その両者を橋渡しするような位置にありながら、なお独自の言語活動であるようなことばの働き（教育）を指示するカテゴリーが必要なのである。そのようなものとして、我々はここで、「よみことば」「ききことば」というカテゴリーを設定したいと思う。両者は比較的近い位置にあるから、これを「よみことば」で代表させてもよいし、「よみ・ききことば」とくくってもよい。（汐見（1981）p.302）

「よみことば」とは、「純粹の話しことば」と「純粹の書きことば」の「中間に位置し、その両者を橋渡し

するような位置にありながら、なお独自の言語活動であるようなことばの働き（教育）を指示するカテゴリー」として設定されていることがわかる。

では、なぜ文字指導を言語教育の全体的な構造の中に正しく位置づけるためには、このような「よみことば」のカテゴリーを新たに設定する必要があったのだろうか。言い換えれば、「話しことば」と「書きことば」の二分法では、何が不足なのだろうか。

汐見は、「書きことば」のみを射程にいれて文字指導を含めた言語教育を構想した場合には、つぎのような問題があるとしている。

書きことばは本来、イメージ的思考と操作的思考の統一という本質をもっているが、イメージ的、直観的操作を犠牲にした書きことばの早教育は、だからその後のイメージ的活動を犠牲にしがちなのである。（汐見（1981）p.303）

このように、「書きことば」のみを射程とした言語教育は、イメージの能力の発達を阻害してしまう恐れがある。これはつまり、「単純な言語（文字）道具説」に基づいた文字指導観と結びついていく。汐見は、この問題点を克服するために、「豊かなイメージ活動の発展と結びついた言語活動、そして書きことばへの意欲を正しく形成しうる言語活動の実現」（p.305）を目指した教育である「よみことば」の教育を設定したのである。

以上のことから、文字指導を言語教育の中に正しく位置づけるために、汐見は「純粋な話しことば」と「純粋な書きことば」の教育だけでなく、「よみことば」も導入して就学前後の言語活動を包括した言語教育を捉えたことが明らかになった。

4-2 言語教育に位置づく文字指導の構想

それでは、より具体的に、言語教育に位置づく文字指導はどのように構想されたのだろうか。

しおみ(1986)は、「文字指導とひとことでいわれていることがらのなかに、二つの指導内容を区別することを提唱したい」（p.131）とし、つぎの二つの指導内容を示している。

「文字そのものの教育」

「書きことばへの教育」（p.131）

「文字そのものの教育」とは、「「あいうえお…」のそれぞれの文字の読み方や書き方を教えるということ」（p.131）を指す。「通常これが文字指導（教育）の内容と考えられているもの」（p.131）である。

一方、「書きことばへの教育」とは、「書きことば」に対する「動機や目的を子どものなかにていねいに育

てるということ」（p.130）を指す。

このように文字指導の指導内容を定義した上で、しおみ（1986）は、幼児期の文字指導（教育）の在り方について次のように述べている。

幼児期の文字指導（教育）は、したがって、子どもたちに書きことばへの世界への意欲や動機をたねんに育てていくことと、文字そのものをわかりやすく子どもによろこばれる方法で教えるということの二つのすじ道で行われる必要があるということになります。（しおみ（1986）p.139）

しおみ（1986）は、上記のように、「文字そのものをわかりやすく子どもによろこばれる方法で教えるということ」と、「書きことばへの世界への意欲や動機をたねんに育てていくこと」という「文字そのものの教育」と「書きことばへの教育」を、「二つのすじ道で行う」という「文字指導」を構想している。

「書きことばへの教育」の具体的な指導法として、しおみ（1986）は、「描画」（p.140）、「口頭詩」（p.145）、「ハンコによる作文教育」（p.152）、「お手紙ごっこ」（p.156）、「絵本の読みみかせ」（p.161）をあげている。これらの指導法は、就学前後の言語教育のカテゴリーの一つである「よみことば」の教育に位置づく「文字指導」の具体像を示すものであった。

汐見（1981）は、就学前後の言語教育に、「よみことば」という「子どもの中に書きことばへの欲求をていねいに育てていく教育」（p.303）を位置づけ、その言語教育に位置づく文字教育として、「書きことばへの教育」を含めた文字指導を構想したのである。

4-3 まとめ

汐見は、文字指導を就学前後の言語教育の全体的な構造の中に正しく位置づけるために、従来の言語教育の「話しことば」と「書きことば」という区分を、言語活動の視点から捉え直し、新たに「よみことば」というカテゴリーを設定した。この「よみことば」の教育とは、「豊かなイメージ活動の発展と結びついた言語活動、そして書きことばへの意欲を正しく形成しうる言語活動の実現」（p.305）を目指した教育であった。

そして、文字指導をこの言語教育に位置づくものとして捉え、「文字そのものの教育」と「書きことばへの教育」という二つの指導内容を踏まえた文字指導を、新たな「文字指導」として構想したのである。

5. 結 語

本稿では、1980年代における汐見稔幸の理論の考察を通して、就学前後の言語教育に位置づく文字指導のあり方について検討を行った。

その結果、幼児期の文字指導をめぐる議論において問題視された「単純な言語（文字）道具説」に基づいた文字指導観は、言語活動を包括する言語教育の一環としての文字指導ではなく、独立領域としての文字指導のあり方を支える教育観となっていることが明らかとなった。

そこで、まず汐見（1981）は、文字指導を言語教育の中に位置づけるために、形式的な言語訓練に陥りやすい言語教育を、「イメージの能力と言語の能力の発達を、両者の連関を正しく保ちつつ、ふたつながら保障する教育」として捉え直し、「豊かなイメージ活動の発展と結びついた言語活動、そして書きことばへの意欲を正しく形成しうる言語活動の実現」（p.305）を目指した教育である「よみことば」の教育を新設した。

そして、このような言語教育に位置づけるものとして文字指導を捉え、「文字そのものの教育」と「書きことばへの教育」という二つの指導内容を踏まえた文字指導を、新たな「文字指導」として構想したのである。

以上みてきた汐見の理論は、「平仮名の読み書きができる」ということのみから文字指導を捉える文字指導観のもとに展開されている現在の入門期の文字指導のあり方を問い直す上でも有効であると考えられる。

現在の小学校入門期の文字指導を、就学前後の言語教育に位置づけ、「文字そのものの教育」と「書きことばへの教育」の双方を含む教育であると捉え直すことは、「イメージの能力の発達」という観点を含めた新たな「文字教育観」を生み出すことに繋がるだろう。そして、この新たな「文字教育観」に基づくことによって、小学校入門期の文字教育は、より有機的な教育へと向かうことが期待できる。

【注】

- 1) しおみ（1986）pp.16-17：幼稚園、保育所の学習指導要領ともいべき「幼稚園教育要領」（文部省）と「保育所保育指針」（厚生省）では文字や記号について言及している部分はほんのわずかで「身近にある文字に対して興味や関心をもつ」ていどの目標しか書かれていません。
- 2) しおみ（1986）pp.18-19：国立国語研究所が一九七〇年の一月に「就学前児童の言語能力に関する全国調査」の結果を発表したことです。これもあとでふれますが、この調査は、幼稚園の年長児、つまり次の年の四月に小学校に入学する子どものうち六四％が、一月の時点ですでにひらがなを全部読め、二〇字以下しか読めない子は二割に満たないことを明らかにしました。年中児（四歳または五歳）

でも読める文字数は平均で二四・四字もあり、これは一九五三年の調査で、小学校入学直後の子が書いた文字数の一七・五字を上回っていました。

- 3) しおみ（1986）p.17：一九七一年の六月に文部大臣の恣問機関である中央教育審議会（中教審）が重要な答申（「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」）にある「幼稚園教育の積極的な普及充実」を指す。（稿者注）を出したさい、四歳から七歳までの四年間の「幼児学校」を先導的試行としてつくるべきことを主張していたことに関連しています。
- 4) 汐見（1981）p.297：知覚像は対象からの無限の刺激によって形成される。その場合我々は視点や方位を変えることによって対象の他の側面を次々と知ることができる。つまり「観察」可能なのだ。これに対しイメージの方は、我々のすでにある「知」を前提としてしか出現しない。既存の「知」が前提となって、その「知」にかかわる限りで、イメージはあらわれるのである。
- 5) ルドルフ・アルンハイム（1974）は、「言語の機能は元来、保守的で、安定化である」（p.301）と指摘する。

【引用・参考文献】

- ・ 汐見稔幸（1980）「幼児期の言語教育について—とくに文学教育の側面から—」『日本教育学会大会発表要旨集録』39号
- ・ 汐見稔幸（1981）「幼児期の文字指導と言語教育をめぐって—イメージとことばの観点から—」『東京大学教育学部紀要』20号
- ・ しおみとしゆき（1986）『幼児の文字教育』大月書店
- ・ 首藤久義（2003）「平仮名表記の特質と学習指導原理」『千葉大学教育学部研究紀要』第51巻
- ・ 羽仁説子（1971）「わたしの疑問と意見—座談会“文字と幼年教育”を読んで—」『こどものしあわせ』日本子どもを守る会【編】
- ・ 茂呂雄二（1988）『なぜ人は書くのか』東京大学出版会
- ・ ヴィゴツキー／福井研介訳（1979）『子どもの想像力と創造』新読書社
- ・ ルドルフ・アルンハイム／関計夫訳（1974）『視覚的思考 創造心理学の世界』美術出版社
（主任指導教員 山元隆春）