

かな文字教育論の課題

－「語形法」と「音声法」をめぐる議論を中心に－

長岡 由記

1. 研究の目的

かな文字¹指導法を示すときに、「語形法」と「音声法」という語が用いられることがある。たとえば、守一雄（1977）は「従来の、そして現行の文字指導は、『小学校一年生から、小学校で、小学校の先生が、ひらがなの読み書きを、いわゆる語形法を基礎とする指導法によって教える』というものであると言えよう」²と述べている。また、佐藤有（1981）は、当時の「新教科書」について「全体として、これまでの語形法や文章法的要素を克服し、日本語の構造の論理的分析をおこない、音声法にもとづくかな文字指導へとより明確な形をとっている」³と指摘している。

このように、「語形法」と「音声法」という語は教材や指導法を分析するときに用いられる。一般的に、「音声法」とは「単語を音節にわけ、いちいちその音節にあてはめて一字一字を教えていく」⁴指導法を指し、「語形法」とは「あくまでも語を最小単位として扱い、1字1字に分析することを極力排しているところにその特徴がある」⁵指導法を指す。したがって、両者は「文字」を指導単位とするのか否かという点において相反する指導法であるように思われる。

しかし、「語形法」と「音声法」の差異は、「文字」を単位とする指導法か否かという点からは捉えきれない。なぜなら、語を一字一字に分解する要素が含まれていたとしても、それがすなわち「音声法」によるかな文字指導法であるとはいえないからである。たとえば、先に引用した守や佐藤の指摘に「語形法を基礎とする指導法」や「音声法にもとづくかな文字指導」とあるように、部分的に「文字」を単位とした指導法が行われていたとしても、「語形法」を基礎とした指導として捉えられるということが起こりうるのである。

それでは、「語形法」と「音声法」によるかな文字指導には、どのような違いがあるのだろうか。

「語形法」と「音声法」という用語が多く用いられ、かな文字教育をめぐる議論が活発に繰り広げられたのは1960年代である。現在に至るまで用いられているこれらの用語については、1960年代の議論の流れを引いたものとしてみることができる。1960年代には、「語形法」と「音声法」をめぐる議論が展開されたが、この議論が本質的にはなにをめぐる行われたのかという点が明らかにされないまま議論自体が収束してしまったために、現在においても両者の違いについては明確になっていない。このことは、かな文字指導法を分析するときの観点として機能してきた用語が、その内実について問い直されないままになっていることを意味している。

そこで、本稿では、1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論を取り上げ、その争点について検討することを通して、両者の違いを明らかにするとともに、この議論に表出したかな文字教育論の課題を析出していきたい。

2. 1960年代における「語形法」をめぐる議論の概略

はじめに、1960年代に「語形法」と「音声法」をめぐる議論がどのように繰り広げられたのかを

確認する。

奥田（1964）は「音声法」によるかな文字指導の方法論を提案した経緯について、次のように記している。

六十三年度は、民間側の教育研究運動の一般的なたかまりのなかで、自分たちの文字指導の経験を理論づけながら、その体系をうちだそうとする国語教師の努力が、かなりはつきりしたすがたをとってあらわれてきた。たとえば、六十三年十一月の雑誌『教育』にのっている野沢茂氏の論文「文字指導の段階的なすすめ方」、『明星の授業』（国土社刊）にのっている辻木猪一郎氏の実践記録「単語の概念を定着させる授業」、日教組の十三次教研に提出された群馬県代表・金井伍一氏の報告「小学一年の文字指導について」など。ぼくはこの人たちのすぐれた実践と理論とに学びながら、小学校一年における文字指導の方法をもっぱら理論的な観点からあきらかにしてみたい。⁶

この奥田の論考が発表された翌年に、岡野篤信⁷（1965）は「文字教育における音声法と語形法—奥田論文批判—」を発表し、奥田の論考を批判した。この岡野の論考に対して奥田は直接の反論はしていない。しかし、奥田の論考を皮切りとして、上村幸雄（1965）⁸、若狭・若月（1965）⁹など教科研に所属する論者によって「語形法」と称されるかな文字指導は批判されていくことになった。さらに、1967年には教科研に所属する須田清が、岡野の批判の基盤ともなっている鬼頭礼蔵¹⁰（1954）の主張を「語形法」を支える考えとして引用しながら批判した。ただし、これに対する反論はなく、また岡野以外に「語形法」の立場から直接「音声法」を批判した論者はいない。その点では、論争へと発展しなかったというのが実際のところである。

以上、1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論の概略をまとめたものが、下記の表1である（表1における「→」は〈批判〉を表す）。

表1 1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論の概略

年	「音声法」側	「語形法」側
1954		○鬼頭礼蔵「言語技術の総説」
1963	〈「音声法」による文字指導の提案・報告〉 ・野沢茂「文字指導の段階的なすすめ方」 ¹¹ ・辻木猪一郎「単語の概念を定着させる授業」 ¹² ・金井伍一「小学一年の文字指導について」 ¹³	
1964	●奥田靖雄「小学校一年における文字指導について」	
1965	・上村幸雄「かな文字指導の方法」 ・若狭チイ・若月ミナ「音声法と語形法との比較」 ・金井伍一「かな文字指導の経験から」 ¹⁴	●岡野篤信「文字教育における音声法と語形法—奥田論文批判」 ・吉岡貞吉「語形法による文字指導」 ¹⁵
1967	○須田清『かな文字の教え方』	

3. 「語形法」と「音声法」をめぐる議論の検討

それでは、「語形法」と「音声法」をめぐってどのような議論が繰り広げられていたのだろうか。

3-1 岡野(1965)による「語形法」という語の用い方

議論を検討するまえに、用語について整理したい。「語形法」の立場から奥田の論考を批判した岡野は、「語形法」と「音声法」をつぎのように示している。

語形法の意味は、語がいつも文の構成要素としてとらえられ、語を単位として、文につながっていく方向にある、という意味である。

単語法(単語は手がかりだけ、実は音声法) 単語→音声と文字

語形法(単語は文の要素、実はセンテンス・メソッド) 単語→文→文章¹⁶

岡野によれば、「語形法」とは、「語がいつも文の構成要素」としてとらえられる「語を単位」とした指導法を意味する。そして、文、文章へと向かっていく方向にあることから「語形法」と同義で「センテンス・メソッド」という語を用いている。一方、単語を音声と文字に分解する過程を含むことから、「音声法」と同義で「単語法」という語を用いている。

3-2 岡野篤信(1965)と奥田靖雄(1964)の主張の検討

用語の使い方を確認した上で、つぎに岡野による「奥田論文批判」の内実についてみていきたい。

3-2-1 岡野(1965)による「奥田論文批判」の要点

岡野は奥田の論考を部分的に引用しながら批判を加えている。そのなかでも「奥田氏の根本的な誤り」として引用しているのが、以下の部分である。

「にこにこ」を単語としてつづけてよませようとする教師の要求は、よみ方指導としてみれば、当然であるとしても、それを文字指導としてみれば、天皇陛下の命令となる。子どもはそれをなぜそうよむのか、わかっていないではないか！文字指導における機能主義は、子どもの思考活動を停止させて、文字のまる暗記をしいる、もっとも、やばんな文字指導の形態なのである。

17

この奥田の指摘に対して、岡野は次のように述べている。

右の文章(上記の奥田の指摘—引用者注)は、(中略)要するに、「にこにこ」を「ニコニコ」とよますのは、おしつけだ、それはいけないうことである。(中略)／「にこにこ」を「ニコ・ニコ」¹⁷として教えても、やはりおしつけである。(中略)言語学習とは、そういうものである。／言語事実の指導をおしつけとよぶまちがいに気がついて、「にこにこ」は、えがおを思いださせ、たのしいムードをあらわしている、という特定言語社会の伝達機能(意味機能)に注目すれば、そこに単語法からセンテンス・メソッドに至る発想がめばえてくる。／事実、奥田氏らも単語や文を手がかりにしている。(中略)しかし、奥田氏らは、正字法を教えるのであるから、単語が単語であってはまずい。ゆっくり、くぎって発音せよ、という。つまり、質的統一体としての単語を正字法というカナヅチでたたきわる。要素音だけは、のこるが、アクセント、わたり音・声の大小、緩急・音色など、語を意味づける、だいじなものがくだけちっていく。¹⁸

この発言から、岡野は以下の2点において奥田の主張を批判していることがわかる。

- | |
|--|
| (1) 「にこにこ」を/ニコニコ/と読ませるのは「言語事実」であって「おしつけ」ではないこと |
| (2) 「伝達機能(意味機能)」に「注目」した場合、奥田による「正字法を教える」指導法では「語を意味づける、だいじなもの」が捨象されてしまうこと |

3-2-2 (1) についての検討

まず、岡野は、語を構成している文字群¹⁹を音声化させることは「事実にすぎない」から、これを「おしつけとよぶ」奥田の主張は誤りであると批判している。この「おしつけ」という語は、実際に奥田が「語形法」を批判する際に用いている語である。以下に引用する。

音節や単語や文などが意識できるように、教科書で配慮がなされていないあい、子どもはそれらをどうして意識するのだろうか。それらが意識できなかつたら、子どもはよむこともかくこともできないはずである。だが、子どもはよまなければならないしかなければならない。このむじゅんはどうして解決するのだろうか。第一に考えられることは、りくつぬきのまる暗記である。(中略)こうして、語形法は子どもの分析＝総合の活動をよびおこさない「おしつけ文字指導」であるといえるのである。²⁰

このように、奥田は「音節や単語や文などが意識できる」ような「分析＝総合の活動をよびおこさない」文字指導を「おしつけ文字指導」と称している。さらに奥田はつぎのようにも述べている。

文字をよんだり、かいたりする活動は、はなしたり、きいたりする活動とはちがって、はじめから言語活動にたいする意識的な態度を要求している。この種の活動は、言語活動の構成要素(音節や単語や文など)の意識的な分析と総合とをおこなわなければはじめからなりたない。しかし、機能主義的な文字指導では、このような文字習得の心理学的な特殊性をかえりみないで、子どもに文字を所有させようとするのである。(もちろん、文字をよんだり、かいたりする活動は、熟練によって自動化するが、この問題はここではふれる必要はない。)²¹

ここには、「言語活動の構成要素(音節や単語や文など)の意識的な分析と総合」を行うことを通して「文字をよんだり、かいたり」する力を子どもに身につけさせようという奥田のかな文字指導に対する考え方があらわれている。この考え方にたてば、「音節と文字とのかかわりをおしえることが文字指導の中心的な課題」(p. 228)となる。後半部の「文字をよんだり、かいたりする活動は、熟練によって自動化するが、この問題はここではふれる必要はない」というのは、熟練によって「文字をよんだり、かいたり」できるようになることと、文字習得にとって「言語活動の構成要素」の「意識的な分析と総合」を行う必要があることは別問題であるということを示していると考えられる²²。つまり、奥田はかな文字を読み書きできるようにするというを文字教育の重要な役割であるとしているというよりも、音節を書きあらわすものとしてかな文字を認識できるようにするための教育としてかな文字教育を位置づけているといえるだろう。

それでは、岡野は、奥田が提唱するように「音節と文字とのかかわりをおしえること」を文字教育の役割とすることについて、どのように考えていたのだろうか。

岡野は、かな文字教育の必要性について、つぎのように述べている。

ローマ字文では、語を単位としてとれば、文字を教える必要がない。国立教育研究所のローマ字実験クラスの指導者のなかには、音声分解(文字学習)をしないうちに、こどもがみんな読みかきをマスターしてしまった、という人がある。(中略)正字法の指導をうけなければ、読みも書きもできない(これが奥田氏の主張である)という主張は空想にすぎない。漢字かな文でも同様である。²³

この発言には、「語を単位として」指導を行えば子どもは「読み書きをマスター」する²⁴から、「文字を教える必要がない」という岡野のかな文字指導に対する考え方があらわれている。つまり、かな文字教育の役割は、読み書きをマスターすることにあると岡野は捉えているのである。

以上のことから、岡野と奥田によるかな文字教育をめぐる議論の争点は、かな文字教育を音節と

文字との結びつきへの理解を促すものとして位置づけるのか、読み書きをマスターするための教育として位置づけるのかという、かな文字教育に対する捉え方の違いにあったことがみえてきた。

この違いは、「伝達機能(意味機能)」に注目した場合、「音声分解(文字学習)」は行なわなくてもよいと指摘した岡野による2点目の批判と結びついていく。

3-2-3 (2) についての検討

2点目の批判として、岡野は「伝達機能(意味機能)」に注目した場合、奥田による「正字法を教える」指導法では「語を意味づける、だじなもの」が捨象されてしまうと指摘している。この考え方は、以下の指摘に、より顕著にあらわれている。

アクセントやわたり音をすてて、要素音に対応する図形を並べた書きことばは、けっして、現実の話しことばと等価ではない。(中略) /ただ、音声法論者は、要素音を連続して発音させれば、比較的近似音を得ると思っている。日本語のひらがなの場合、これがかなり事実に近いとしても、近似音は、必ずしも、現実の語音と意味とを読み手の脳細胞によびおこすとはかぎらない。現に、国語のできないこどもの音読をきいていると、わずかなアクセントのちがいでよって語形の把握に失敗したと思われる現象を認めることができる。²⁵

この指摘から、岡野は「近似音は、必ずしも、現実の語音と意味とを読み手の脳細胞によびおこすとはかぎらない」と考えていることがわかる。つまり、岡野は、音声言語における音韻論的な単位の心理的な実在性を認めてはいない。このことと、「要素音に対応する図形」である文字を単位とした指導を行おうと考える奥田の論考を批判したことは重なる。なお、岡野の論考では引用されていないが、上記の岡野の見解に関わる指摘が、以下に引用するように奥田の論考にみられる。

音節は単語の音声的な側面の構成部分であって、単語のなかに存在し、いくつかつながって(あるいは単独で)単語の語彙的な意味をになっている。したがって、ある音節がほかの音節とことなっているといえるのは、それらがことなる単語をなしているからである。たとえば「カ」は「ガ」とことなる音節であるといえるのは、それらがことなる語彙的な意味をになっている、ことなる単語をなしているからである。(中略) そういう事実から、子どもに音節を意識させるにあたって、その音節を内部にもっている単語をいくつかさしだすとともに、にている音節をもっている単語を比較することをさせなければ、子どもは音節を正確に意識できないのである。たとえば、なが母音をもつ音節は、みじか母音をもつ音節とくらべることで、子どもはそれを意識することができるのである。²⁶

この発言から、奥田は岡野とは異なり、音声言語における音韻論的な単位の心理的な実在性を積極的に認めていることがわかる²⁷。

岡野は「文字」ではなく「語」のまとまりを読むことによって、子どもは「現実の語音と意味」とを「脳細胞によびおこす」と考えている。ただし、「現実の語音と意味」とを「脳細胞によびおこす」までにどのような過程を経るのかという点については明記されていない。

3-3 鬼頭礼蔵(1954)の主張の検討

そこで、この点について明らかにするために、次に教科研の須田清(1967)が「語形法」を支える考え方として例示²⁸した鬼頭礼蔵(1954)の主張をみていくこととする。

子どもが「文字象」から「意味」を想起するまでにどのような過程を経るのかということについて、鬼頭はつぎのように指摘している。

こどもが音声言語を使わないで文字象の意味を知りえたとしても、習い初めにはやはり自分で話しことばを思い出すことを妨げることはできないであろう。問題はむしろ、同じく話しこと

ばを通じながらも、単に文字象が発音を思い起させるだけの指導に止めないで、語形によって思い起こされなければならない所の客体表象ないしは概念をどれだけ明にしているか、またその客体表象と語形とをどれだけ結びつけているかによって決定されるのではなからうか。したがって、わたくしは、今の所、(ソ・ホーラル・メソッドの具体的方法もまだよく知らないので、)書かれた単語は客体表象あるいは概念に結びつくことが第1のネライであるべきだが、その方便として、話しことばが使われること、したがって、書かれた単語がだんだん話される単語と結びついてくることを否定すべきではないと思う。²⁹

この発言から、鬼頭は語を構成している文字群を読む場合には、つぎの2つの過程があると考えていることがわかる。

- | | |
|---------------|----------------|
| ① 「文字象」(「語形」) | → 「客体表象ないしは概念」 |
| ② 「文字象」(「語形」) | → 「客体表象ないしは概念」 |

鬼頭は「文字象」から「客体表象ないしは概念」が想起できるようになることを重要視し、その過程として「話しことば」が用いられるか否かということは特に問題とはしていない。この考え方が影響したのか、鬼頭も岡野と同様に子どもが「文字象」と音声群とをどのように結びつけられるようになるのかという点については言及していない。

3-4 1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論に表出した「語形法」と「音声法」の相違点

以上、1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論を検討することを通して、「語形法」と「音声法」の差異は、「文字」を単位とした指導法であるか否かという点から捉えきれられるのではなく、むしろそれぞれの指導法を支えているかな文字教育に対する考え方、つまり〈かな文字教育観〉の相違として捉えられることがみえてきた。議論に表出した「語形法」と「音声法」を支える文字教育観は、つぎの表2のようにまとめることができる。

表2 「語形法」と「音声法」をめぐる議論に表出したかな文字教育観

文字教育観	「語形法」	「音声法」
かな文字の捉え方	かな文字は要素音と結びついた文字である。	かな文字は音節の表現者である。
かな文字習得に対する考え方	語を単位としてとれば、こどもは読み書きをマスターする。	音節とそれをかきあらかず文字との関係を通して子どもは文字をよんだり、かいたりするようになる。
かな文字教育に対する考え方	「特定言語社会の伝達機能(意味機能)」に「注目」して指導法を構想することが重要であり、「音声分解(文字学習)」を位置づける必要はない。	「言語活動の構成要素(音節や単語や文など)の意識的な分析と総合」を行うことを通して文字をよんだり、かいたりする力を子どもに身につけさせるために、音節と文字とのかわりをおしえることを中心的な課題としてかな文字教育を位置づける。

この「語形法」と「音声法」を支えるそれぞれの考え方の違いから、「語形法」をめぐる議論における対立要因は、かな文字教育に対する考え方の違いにあったことがみえてきた。

「語形法」の立場にたてば、かな文字教育を位置づける必要性は見出せない。なぜなら、かな文字教育の役割は「読み書きをマスターすること」にあるとした場合、岡野のいうように「語」を単位とした指導を通して子どもが読み書きできるようになるのであれば、文字を単位とした「文字学習」は必要ないからである。ただし、岡野も鬼頭も、子どもはなぜ「語」を単位とした指導を通してかな文字を読み書きできるようになるのか、また子どもはどのようにしてかな文字を読み書きできるようになっていくのかという点については触れてはいない。さらに、「語」を単位とした指導を通してかな文字を習得していくことは、子どもにとってどのような意味をもつのかという点についても言及してはいない。つまり、子ども自身のかな文字習得過程については目を向けてはいないのである。

一方、「音声法」によるかな文字指導では、音節と文字との結びつきを理解しながら子どもがかな文字を習得できるようにすることがかな文字教育の役割であった。したがって、かな文字を習得するために必要な能力として音節と文字との結びつきへの理解を促す指導が位置づけられている。ただし、「音声法」によるかな文字指導においても、子どもはどのようにして自ら音節と文字とを結びつけるようになるのかという子ども自身によるかな文字への気づきという観点からは十分に議論されているとはいえないだろう。

4. 「語形法」と「音声法」をめぐる議論はかな文字教育論を考えていくうえで何をもたらすのか
これまで、「語形法」と「音声法」をめぐる議論について、その差異に着目しながら検討してきた。では、この議論は、今後のかな文字教育論を構築していくうえでどのような示唆をもたらすのだろうか。

先述したように、「語形法」を主張した岡野は子どもが文字群と音声群とをどのように結びつけられるようになるのかということについては不問に付していた。また、この点は鬼頭も同じである。さらに、両者は、子どもがどのようにかな文字を読み書きできるようになっていくのかという点についても言及してはいない。つまり、「語形法」と「音声法」をめぐる議論の争点でもあった、子どもはどのようにかな文字を習得していくと考えるのかというかな文字習得に対する見方については十分に検討されなかったのである。

さらに、この議論ではかな文字教育が必要か否かという点のみが強調されており、なぜかな文字教育は必要なのか、もしくは必要ではないのかといったかな文字教育の意義や役割についても検討されないまま議論は頓挫してしまったのである。

1960年代において取り残されたこれらの課題は、その後のかな文字教育論においても十分に吟味されないまま現在に至っている。それは、以下に引用するように議論から約20年後、40年後においてもなお批判が続けられているという点にあらわれている。

・文部省はあいかわらず文、あるいは文章を読ませることによって、子どもたちはおのずから文字をおぼえるという非現実的な指導を続けている。 [須田清(1989)³⁰、p. 53]

・現行の国語科では、かな文字指導にはまだ正当な位置があたえられているとはいえない。文字指導は、いわゆる語形法をとりながら、読み方指導のなかに配置されている。そして、教科研・国語部会の音声法による文字指導が、読み方のあいだあいだに断片的におりこまれている。つまり、現行のかな文字指導は、体系性をもたない、どちらともつかない不徹底な状態のなかにおかれていると、いえるのだろう。 [佐久間妙子(2001)³¹、p. 46]

これらの指摘からもみえるように、今回明らかとなった議論の争点である、子どものかな文字習得に対する考え方や、かな文字教育の位置づけ方についての議論は収束してはいない。この点を吟味することが、これからのかな文字教育論を構築していくうえで重要になるといえるだろう。

5. 結語

今回、1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論を検討することを通して、「語形法」と「音声法」の対立要因を、かな文字教育に対する考え方の差異にみてとることができた。さらに、かな文字教育をめぐる議論では、子どものかな文字習得過程については十分に検討されてはいなかったことが明らかとなった。

かな文字教育の意義と役割をどのように位置づけるのか、また子どものかな文字習得過程をどのように捉え、それをかな文字教育とどのように結びつけていくのかという点からかな文字教育論を問い直していくことが今後の課題である。

【注】

- 1 本稿では、平仮名のみを指して「かな文字」という語を用いる。
- 2 守一雄 (1977) 『小学校国語「入門期」に関する研究』研究紀要第13号、教育調査研究所、p. 50
- 3 佐藤有 (1981) 「新教科書(八〇年度版)言語事項の検討」『国語の授業』42号、一光社、p. 56
- 4 須田清 (1967) 『かな文字の教え方』むぎ書房、p. 8
- 5 首藤久義 (1975) 「「読み」の学習と教育—メソッド統合の視点—」『読書科学』第19巻第3号、日本読書学会、p. 75
- 6 奥田靖雄(1964) 「小学校一年における文字指導について」『国語教育の理論』、麦書房、p. 224
- 7 1965年当時、ローマ字教育研究所員
- 8 上村幸雄 (1965) 「かな文字指導の方法」『教育国語』1(創刊号)、麥書房
- 9 若狭チイ・若月ミナ (1965) 「音声法と語形法との比較」『教育国語』1(創刊号)、麥書房
- 10 1954年当時、文部省国語科学学習指導書編修委員、ローマ字教育研究所教育部長
- 11 野沢茂(1963) 「文字指導の段階的なすすめ方」『教育』第163号、国土社
- 12 辻木猪一郎 (1963) 「単語の概念を定着させる授業」『明星の授業』、国土社
- 13 金井伍一 (1963) 「小学一年の文字指導について」『日教組第13次・日高教第10次合同教育研究全国集会報告書』日本教職員組合
- 14 金井伍一(1965) 「かな文字指導の経験から」『教育国語』1(創刊号)、麥書房
- 15 吉岡貞吉 (1965) 「語形法による文字指導」『教育科学・国語教育』80号、明治図書
- 16 岡野篤信(1965) 「文字教育における音声法と語形法—奥田論文批判—」『教育科学・国語教育』80号、明治図書、p. 70
- 17 奥田 (1964)、p. 226
- 18 岡野 (1965)、p. 74
- 19 書かれた単語を構成している文字連続のことを指して「文字群」を用いる。
- 20 奥田 (1964)、p. 230
- 21 奥田 (1964)、p. 229 : 奥田は「分析と総合」の具体例を次のように示している。:たとえば「キッタ」という単語の音節構造はKit-taであって、その第一音節は「つまる音」でおわっているわけだが、第一音節のそういう内部構造をしらなければ、この単語を「きった」とはかけない。「つまる音」を子どもに意識させるためには、

「ねこ」と「ねっこ」、「はか」と「はっか」と「はつか」とを比較させて、ちいさい「っ」でかいてある「つまる音」を分離させなければならぬのだが、語形法による文字指導はそういうことをさせないで、そのままの音で書いてある。[奥田(1964)、pp. 229-230.]

²² 「文字を音声化できる、書字できる」からといって、「言語活動の構成要素」の「意識的な分析と総合」ができていないとは限らない。奥田(1964)は、「音節についての意識がかけられるばあいは、ほんとうの意味での文字の所有は不可能なのである」(p. 227)と指摘している。

²³ 岡野(1965)、p. 70、中略=引用者

²⁴ なお、岡野が示した例は「ローマ字実験クラス」に限られたものであるが、吉岡貞吉(1965)は一年生に「かな書きによる日本語を語形法指導(「語」を指導上の単位とした指導-引用者注)」(p. 84)で行った結果、「六月下旬「かたつむり」の単元に、はいったとき、新出語の指導をしなくても子どもたちは「^つすらすらと読んでおりました。」(p. 85)と報告している。

²⁵ 岡野(1965)、pp. 71-72、中略=引用者

²⁶ 奥田(1964)、pp. 227-228、中略=引用者

²⁷ この両者の考え方の違いは、マルティネの「二重分節」性を念頭においているか否かという違いとしても捉えられる。：いかなる発話も2つの面にわかれて分節されている、という人間のことばに特有な組み立てを、マルティネ A. Martinet の機能主義的仮説では〈二重分節〉と呼ぶ。第1の面、すなわち第一次分節においては、発話は意味をになった単位(表意単位：文、連辞、語、など)に線形に分節される。(中略)記号内容の方も同様に分解できて、意味の単位、すなわち意味素となるが、この場合の分解は線形のものではない。(中略) / 第2の面、すなわち第二次分節においては、各々の記号素が、今度はその記号表現の面で、意味を持たない単位(弁別的単位)に分節にされる。その最小単位とは、各言語に一定数存在する音素である。[『ラルース言語学用語辞典』大修館書店、p. 311、中略=引用者]

²⁸ 須田清(1967)、pp. 22-23：「あいうえお」「かきくけこ」という文字の呼び名をそのまま利用して、「あか」「あお」「あき」「かき」と単語をつづることができます。この利点をまったく無視し、事情のことなる状況のもとにうまれた語形法を、占領という時代背景のなかで無批判に日本語の学習に導入したのが、文部省のお役人やご用論者たちです。そして、つぎのような珍説をさえとなえだしました。／「文字を習いはじめた子どもには、同じ字がちがった場所に使われていることに気がつかない者がほとんどである。同じ『さ』の字でも、『あさひ』の『さ』、『さくら』の『さ』はそれぞれの意味に統制されて、一定の場所におかれ、同じではあるが、それでも同じではないものとしてあらわれる。だから同じ『さ』の字が使われていることに気がつかなくても、それぞれの単語の意味をよびおこすには、すこしもさしつかえないのである。『さ』『く』『ら』は『さくら』という閉ざされた構造のなかで、互いにきわだたせあって、『さくら』という統一的な意味を呼びおこす。『あさひ』は『あ』が単独で読めなくても、『さ』も『ひ』も読めなくても、全体で『あさひ』という意味をよびおこす。」(鬼頭礼蔵『言語技術の指導法』東洋館出版社刊(p. 38-稿者注))

²⁹ 鬼頭礼蔵(1954)「言語技術の総説」『言語技術の指導法』、東洋館出版社、p. 40

³⁰ 須田清(1989)「奥田靖雄のかな文字指導の理論」『教育国語』第98号、むぎ書房

³¹ 佐久間妙子(2001)「かな文字指導の原則」『教育国語』第4.2、むぎ書房

(広島大学大学院博士課程後期3年)