

小学校入門期におけるかな文字教育観についての一考察

— 戦後のかな文字教育論の整理・検討から —

長岡由記

(2010年10月7日受理)

A Study on Kana Characters Educational Philosophy in the Early Stages of Elementary School
— From rearranging and examination of kana characters education theory after the World War II —

Yuki Nagaoka

Abstract: A purpose of this paper is to clarify kana characters educational philosophy in the early stages of elementary school. At first, I confirmed the positioning of kana characters education in the course of study of the elementary school. Next, I examined kana characters education theory after the World War II from the viewpoint of kana characters educational philosophy. As a result, the following became clear. There was kana characters educational philosophy to relate characters to what a child experienced from after the world war II until the first half of 1970's. In addition, the policy to be able to read and write a kana character through language activity was consistent. However, kana characters educational philosophy that put an important point in noticing relations with a syllable and the letter, and noticing a notation system was gradually formed from the latter half of 1970's. And kana characters education was placed as a premise for language activity.

Key words: kana characters educational philosophy, introductory period

キーワード：かな文字教育観、入門期

1. 研究の目的

戦後のかな文字教育論は、主に、戦後直後CIEの指導下で導入された一字ずつではなく語のまとまりとしてかな文字を指導する「語形法」と、音韻体系、書記体系をもとに一字ずつかな文字を指導する「音声法」という二つの方法を軸としながら¹⁾、どちらの方法で指導する方がかな文字を確実に読み書きできるようにするのかという観点から議論されてきた。

しかしながら、指導法をめぐる議論においてかな文字教育を行うための様々な方法が提案されてきたにも関わらず、それらはともすればかな文字を一字一字読み書きできるようにするという目標に収束してしまい、かな文字教育は何のために行うのかというかな文字教育観が十分に問われないまま現在に至っているの

ではないだろうか。

さらに近年、幼児教育との連関が求められているが、上述のように小学校入門期におけるかな文字教育観はかな文字教育研究の中で不明瞭なままであるため、幼児教育と入門期のかな文字教育とをどのように関連させて構想していくことができるのかという手がかりが得られない恐れがある。

したがって、今後のかな文字教育を構想していくためには、かな文字教育観の推移を跡づける研究が必要である。その研究の足場となるのは、戦後のかな文字教育の指針ともなっている学習指導要領の変遷をたどり、目標と指導指針を確認することと、戦後のかな文字教育論をかな文字教育観という視点から検討していくことであると考えられる。

そこで、本稿では、昭和22年版から平成20年版まで

の小学校学習指導要領におけるかな文字教育の位置づけを確認した上で、戦後のかな文字教育論を整理・検討することを通して、小学校入門期におけるかな文字教育観の一端を明らかにしていきたい。

2. 小学校学習指導要領における かな文字教育の位置づけ

小学校学習指導要領では、入門期におけるかな文字教育はどのように位置づけられてきたのだろうか。

2.1. 学習指導要領における目標の変遷

以下に示すのは、第1学年の目標のなかでもかな文字教育に関わる項目²⁾を抜粋したものである。

【昭和22年版（試案）】

第二節 国語科学習指導の目標

三 すらすらと読んだり書いたりできるようにする。

(二) 生活に必要な文字（ひらがな・かたかな・漢字・ローマ字）や、かなづかいになれさせる。

【昭和26年版（試案）】

第四節 小学校における国語科学習指導の目標は何か
〔読むこと〕

11 日常生活に必要な文字を読むことができる。
〔書くこと〕

15 日常生活に必要な文字を書くことができる。

【昭和33年版】

第2 2 内容

B 以上の聞くこと、話すこと、読むこと、書くことにわたって、ことばに関する次のような事項を指導する。

(2) ひらがなを読み、また、書くこと。

(3) かたかなの一部を読むこと。

【昭和43年版】

第2 2 内容

B 読むこと

(2) (1) の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。

ア ひらがなを読むこと。

イ かたかなのだいたいを読むこと。

C 書くこと

(2) (1) の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。

ア ひらがなを書くこと。

イ かたかなのだいたいを書くこと。

ウ 長音、拗（よう）音、促音、撥（はつ）音などの表記ができ、また、助詞の「は」、「へ」、「を」を文のなかで正しく書くようにすること。

【昭和52年版】

第2 2 内容〔言語事項〕(1)

ウ 平仮名を読み、また、書くこと。

エ 片仮名の大体を読み、また、書くとともに、片仮名で書く語に注意すること。

キ 長音、拗音（ようおん）、促音、撥音（はつおん）などの表記ができ、また、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うようにすること。

【平成元年版】

第2 2 内容〔言語事項〕(1)

イ 文字に関する事項

(ア) 平仮名を読み、また、書くこと。

(イ) 片仮名の大体を読み、また、書くとともに、片仮名で書く語に注意すること。

ウ 表記に関する事項

(ア) 長音、拗（よう）音、促音、撥（はつ）音などの表記ができ、また、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うようにすること。

【平成10年版】

第2 2 内容〔言語事項〕(1)

イ 文字に関する事項

(ア) 平仮名及び片仮名を読み、書くこと。また、片仮名で書く語を文や文章の中で使うこと。

ウ 表記に関する事項

(ア) 長音、拗（よう）音、促音、撥（はつ）音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。

【平成20年版】

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項

言葉の働きや特徴に関する事項

(イ) 音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと。

(エ) 長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。

ウ 文字に関する事項

(ア) 平仮名及び片仮名を読み、書くこと。また、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。

このように、学習指導要領におけるかな文字教育の目標の変遷をたどってみると、かな文字教育の位置づけが以下の2点において大きく推移していることがわかる。

①昭和22年版・昭和26年版では「生活（日常生活）に必要な文字」を読み書きできることが目標に据えられていたが、昭和33年からは「平仮名を読み」「書くこと」という目標になったこと。

②昭和43年版から、「長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ」という文言があるように、表記に関わる項目が位置づけられていること。それに加えて、平成20年度からは「音節と文字との関係」に気付くことが位置づけられたこと。

以下、この2点に分けて、学習指導要領におけるかな文字教育の位置づけについて検討していきたい。

2.2. 「生活に必要な文字」の習得と言語活動の基礎力育成のためのかな文字教育

学習指導要領の変遷における一点目の特徴は、昭和22年版や昭和26年版では「生活（日常生活）に必要な文字」を読み書きすることができることが目標に据えられていたが、昭和33年からは「平仮名を読み」「書くこと」という目標になったことである。

特に昭和26年版の第三章第三節「国語能力表」には、「自分の名前が読める。」「自分の名まえを書くことができる。」という項目や、「自分の経験と文字とを結びつけることができる。」という項目が設定されている。このことから、子どもが生活のなかで実感を伴いながら文字を習得していけるようにすることがねらいとして掲げられていることがわかる。

一方、昭和33年版からは「生活」という文言はなくなり、「ひらがなを読み、また、書くこと。」という文言が「ことばに関する事項」に明記された。この「ことばに関する事項」の設定については、指導書に次のように示されている。

言語の要素としてあげることでできる発音、文字、表記、語句、文・文章の組み立てなどは、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの基礎となるものであるから、四つのうちどれかに所属するというより、いくつか共通することが多い。したがって、これを「ことばに関する事項」として、学年ごとにひとまとめに示してある。有機的、総合的な学習では、とくに言語要素の指導がおざりにされるおそれがある。学年ごとにまとめて出すことによって、おさえなければならない点をはっきりさせ、国語の基礎的な能力の養成に落ちがないようにしてある。³⁾

この文言から、かな文字を読み書きすることは「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの基礎となるもの」、「国語の基礎的な能力」として位置づけられていることがわかる。つまり、「生活に必要な」であるからというよりは、言語活動の基礎力として必要であるからかな文字を習得することが求められるようになったのである。

さらに、昭和26年版までかな文字教育は総合的な学習として位置づいていたが、「有機的、総合的な学習では、とくに言語要素の指導がおざりにされるおそ

れ」があったために、「ことばに関する事項」として取り出して位置づけられたという経緯がみてとれる。ただし、これは他の言語活動と切り離してかな文字教育を行うようにするというではない。

ことばに関する事項は、聞き、話し、読み、書く活動の中を含めて指導するのを原則とする。しかし、発音や文字のように、くり返して練習させる必要のあるものは、国語の総合的な学習の中で取り扱うとともに、特に計画的な練習をさせる場合も認められる。これらの繰り返し練習においても、ことばの表現または理解をいっそう確実なものとするための練習であって、個々の発音や文字を孤立させて機械的に練習させるべきではない。⁴⁾

上記の指摘には、「総合的な学習」に加えて「計画的な練習をさせる場合も認められる」としたうえで、「個々の発音や文字を孤立させて機械的に練習させるべきではない」という指導上の留意点が示されている。これは、昭和22年版学習指導要領に記された「入門期においては、文をことばとして読ませ、一字一字読ませることは避ける。」という文言と通じるものである。つまり、一字一字のかな文字を読み書きできるようにすることが目標なのではなく、あくまでも言語活動を通して語や文の構成要素としてのかな文字が読み書きできるようにすることをねらいとしているのである。

このような言語活動の基礎力育成としてのかな文字教育という位置づけや、言語活動を通してかな文字を習得させていくという方針は、その後現在に至るまで貫かれている。その一方で、生活に必要な文字を習得させるためのかな文字教育という位置づけは、学習指導要領からは影をひそめていく。

2.3. 表記体系への気付きと音節と文字との関係への気付きを促すためのかな文字教育

二点目の特徴は、昭和43年版から「長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ」という文言があるように、表記に関わる項目が明記されていることである⁵⁾。ただし、指導書には「ここで注意しなければならないのは、表記的な事項には定まったきまりがあるので、その法則性を重視するあまり、いたずらに機械的練習にはしることがないようにしなければならないことである。⁶⁾と指導上の留意点が示されている。つまり、あくまでも言語活動を通してその法則性に気づくことが重要視されているのである。「ことばに関する事項」にかわって「言語事項」が新設された昭和52年版の指導書にも、以下のように同様の指摘がある。

平仮名、片仮名を語として表記する場合、長音、拗音、促音、撥音などの表記が正しく書けるように

指導するのであるが、語や文として読み書きする学習の積み重ねの中で、その法則に気付く、次第に身に付けていくようにさせることが必要であろう。⁷⁾

さらに、平成20年版では「言葉の特徴やきまりに関する事項」が設けられ、「音節と文字との関係」に気付くことが明記されている。解説書には、「平仮名や片仮名は拗音の表記などを除けば、一文字が一音節(拍)に対応する文字である。漢字はそのような表音文字ではなく、個々の文字が音と意味とを備えている。この段階では、平仮名、カタカナ、漢字のそれぞれの文字体系の特徴に気付かせるようにし、中学年(1)イの『(イ)漢字と仮名を用いた表記などに関心をもつこと。』へと円滑につながるよう指導することが重要である。』⁸⁾と記されている。また、「発音に関する指導と関連させるとともに、各領域における学習の積み重ねの中で、次第にその規則性に気付く、身に付けていくことができるようにする。』⁹⁾と言及されている。

このことは、かな文字の特質や表記体系へ気付きを促すための教育としてかな文字教育が位置づけられていったことを意味している。

2.4. まとめ

学習指導要領および指導書、解説書をもとにかな文字教育の位置づけについて検討することを通して、昭和20年代には生活に必要な文字を読み書きできるようにすることをねらいとして位置づけられていたかな文字教育は、後に言語活動の基礎力としてかな文字を読み書きできるようにすることをねらいとした教育として位置づけられていったことがみえてきた。また、かな文字の特質や表記体系に対する気付きを促すこともかな文字教育の目標として位置づけられていったことが確認できた。

3. 小学校入門期におけるかな文字教育観の検討

では、これまでみてきたような①生活に必要な文字習得のためのかな文字教育という位置づけが明示されなくなったこと、②音節と文字との関係に気付くこと、表記体系に気付くことという指導内容が位置づけられたこと、という学習指導要領上の二つの特徴は、戦後のかな文字教育論の展開とどのように関連しているのだろうか。また、戦後のかな文字教育論をみたとき、かな文字教育観の諸相はどのように捉えることができるのだろうか。

以下、次の2点から戦後のかな文字教育論を検討し、かな文字教育観の一端について明らかにしていきたい。

(1) 生活に必要な文字が読み書きできるようになること

(2) 音節と文字との関係に気付くこと、表記体系に気付くこと

3.1. 生活に必要な文字が読み書きできるようになることを重視したかな文字教育観

昭和20年代から30年代にかけて、児童の生活を主眼においたかな文字教育論が台頭した。

その顕著なものとして、石森延男(1949)のかな文字教育論がある。石森は、小学校入門期に活用する「入門準備書」『まことさんはなこさん』¹⁰⁾を編集し、その内容について次のように記している。

「まことさん、はなこさん」は——こんなことで、きわめて、平凡な、どこの子どもでも経験するような一日の生活を、わかりやすい絵と文とによって場面々々にくぎつて、まとめたものとなりました。¹¹⁾

石森は、子どもの日常生活を題材とした教材を作成し、日常生活において用いられることばを提示することによって、子どもたちに文字を習得させようとしている。それは、次の発言からもみてとれる。

本書のように、同じ文字を何度もくりかえしたのを見て、こどもはしぜんに、ことばと文字を結びつけておぼえていくとともに、一字一字の発音もおぼえていく。少しずつ黙読と音読ができるようになる。／絵を見ていろいろ話したり、子どもの経験をもとにして話をしたりしているうちに、ここに書かれてある文字が、どんなことばを写したものであるかが、子どもたちにわかつていく。¹²⁾

このように、石森は、子どもの生活を題材とした教科書を活用することを通して「ことばと文字を結びつけて覚えていく」ことをねらいとしたかな文字教育論を構想している。生活と密接しているからこそ、文字による表現をより身近なことばと結びついたものとして捉えられるようになることが期待できるだろう。また、一字ずつ提示して指導しようとはしなかった背景には、ことばと文字による表現とを結びつけることを通して子どもは自然に一字ずつのかな文字を覚えていくという考え方があった。

さらに、石森は「口でしゃべる「ことば」は、これを「文字」というものに、おきかえることのできることもわかり、「文」は「ことば」と同じ働きをするものであることも、しぜんに理解するでしょう。』¹³⁾と述べている。この発言から明らかのように、日常生活で話す音声によってあらわされていることに気づくことも指導内容として位置づけている。

このような石森のかな文字教育論は、生活のなかで文字がどのような機能を果たしているのかという子どもにとっての文字の「価値や必要」が実感できるようにし、子どもが話したり聞いたり見たりするであろう

ことばと文字による表現とを結びつけることを通してかな文字を習得できるようにすることを念頭においたものであった。

石森と同様に、ことばと文字による表現とを結びつけられるようにすることを重視したかな文字教育論として、増田三良（1956）のかな文字教育論がある。増田は、かな文字教育に対する考え方を次のように表明している。

文字を学習（習得）するには、ある事物や事態と無関係に、一つ一つの文字をばらばらに抽象的に学習するわけではない。なぜならば、前述したように、文字はことばの符号であるからである。ことばを表記するための符号（道具）である。そのため、文字を読むことは、ことばを読むことであり、文字を書くことは、ことばを書こうとするときの行動である。

新しい文字学習では、前述のように、その文字がことばを表わす符号として、また、そのことばが、ある場や文脈を象徴するものとして、学習させるべきである。¹⁴⁾

ここには、石森と同様に子どもの経験を大切にし、その経験を手がかりとして「ことばを表わす符号」である文字を習得させるというかな文字教育観が示されている。「ことばを表わす符号」だからこそ、「一つ一つの文字をばらばらに抽象的に学習するわけではない」と考えているのである¹⁵⁾。同様に、新居田正徳（1954）も、文字教育の段階を「①ことばと文字が結びつく段階②1字1字が読める段階③ことばとして文字が読める段階」¹⁶⁾の三段階で示し、ことばと文字による表現とを結びつけることを重視したかな文字教育論を展開している一人である。

これらのかな文字教育論は、子どもの生活や経験に即して入門期の学習を構築し、その一環としてかな文字教育を位置づけ、ことばと結びついたものとして文字という言語手段を習得できるようにするというかな文字教育観に立っていたといえるだろう。

このような教育観を土台としたかな文字教育論は、2.2.において取り上げたように、学習指導要領から「生活に必要な」という文言が削除された昭和33年以降においてもみられる。

たとえば、中沢政雄（1965）は「言語経験をするのに必要な機能的な語を経験の中で、場面の中で、語として学習することによって、すでに文字を知っている児童と、文字を知らない児童とをいっしょに学習させることが可能になる」と指摘した上で、「ことば読みから文字学習へ」というように、「ことばを文字によって分ける、つまり、音節や文字を認知し、分析するように指導する」¹⁷⁾というかな文字教育論を構築してい

る。また、三木就（1970）も、「意味理解→字型提示→読み方指導」という手順を提示し、「例えば「やま」（山）という文字を指導する場合にいろいろなヒントを与えて「やま」の本質を理解させ、そのあとで、文字カードを提示して、「やま」と読むことを説明し、最後に生活化するのである」¹⁸⁾と指摘している。

つまり、一字ずつ分解する指導を位置づけるか否かという指導法上の差異を越えて、中沢や三木の教育論からも生活や経験を土台としてかな文字を習得させていこうというかな文字教育観がみてとれるのである。

しかし、このような子どもの生活や経験を重視したかな文字教育観にたった指導法は、一字ずつ系統的に教えるのではなく「語」や「文」といった意味をになった単位を軸に据えた指導法であったという点において教育科学研究会・国語部会を中心とする多くの論者¹⁹⁾から「語形法」として批判される。そして、この「語形法」と称されるかな文字教育の指導法を支えている「ことばとして読む」というかな文字教育観は、後のかな文字教育論には十分に継承されてはいかなかったと考えられる。

たとえば、福沢周亮（1976）は「語形法」についてのインタビューにおいて次のように発言している。

語形法の是非

一文字の指導法に「語形法」という方法がありますが、これについてどのようにお考えですか。

福沢 これは、「あ」とか「い」とかのように、一字一字を独立させて提出するのではなく、「あめ」とか「いぬ」のように、ことばとしてまとめて提出する方法です。「あめ」や「いぬ」がつくる全体の形に注意させるのがねらいですね²⁰⁾。ことばとしての読みを確保しようというわけです。（中略）もっとも、この方法は我が国に登場するときから、もう問題になっているのですね。（国語教育講座編集委員会一九五一）第二次世界大戦後、アメリカから入ってきたわけですが、入る段階で抵抗があったのです。つまり、日本語には向かないのじゃないかといった批判です。ですから、日本が、というより文部省がでしようが、さっさと取り入れたわけではなく、いわば押し切られた形なんです。だから『学習指導要領』なんかも、昭和二〇年代では語形法的色彩が強いんですが、三〇年代以後はかなり消えています。参考までにちょっと見ますと、昭和二六年改訂版（文部省 一九五一）の中には「入門期においては、文をことばとして読ませ、一字一字読ませることは避ける」とあります。それが昭和三三年一月一日施行版（文部省 一九五八）では、「拾い読みでなく、語や文として読むこと」になってい

ますね。この後者は、「読み」としてはいわば当然のことで、どのような指導方法をとるにせよ、こうした読みを生み出すようであればいけないでしょう。つまり、必ずしも、語形法との直結を考えなくてもいいように思うのです。／もちろん、語形法を主張する根拠は“ことばとしての読み”ですから、三三年版の背景にもこの考え方があればいいことのないのですが、私は、語形法が入ってきたときの事情やその後の動きから判断して、この考え方はそれほど定着しなかったと思っています。²¹⁾

上記の発言から、指導法に対する否定的な見方が影響し、「ことばとして読む」というかな文字教育観はかな文字教育を支える主流の考え方としては位置づかなかったことが推測できる。

3.2. 音節と文字との関係に気付くこと、表記体系に気付くことを重視したかな文字教育観

昭和33年版の学習指導要領から「生活に必要な」という文言が削除されたときと期を同じくして、意味を担った単位である「語」や「文」を用い、「一字一字読ませることは避ける」というかな文字教育論は、昭和30年代以後には衰退していく²²⁾。対照的に、語や文ではなく「文字」を指導上の単位としたかな文字教育論が台頭する。なかでも、文字と音との対応関係に気づくことを重視した奥田靖雄をはじめとする教育科学研究会・国語部会のかな文字教育論は、その後のかな文字教育観に大きな影響を与えた。

たとえば、1973年8月1日、児童言語研究会の菱沼太郎・小松善之助・小林喜三男、益子広則を中心とし、当時発行されていた検定教科書の編集（編修）者らを招いて行われた座談会（「国語教科書編集の良心と隘路」）において、東京書籍株式会社小学校国語編集課長の野末は、次のような見解を示している。

野末 いろいろあるんですが、ひとつ入門期の問題で、国語教育にはいろいろな団体があるんですけども、入門期の問題にほんとうにとりくんでおられる団体が少ないんじゃないかという気がするんです。（中略）／入門期の文字指導については明星学園で、ひとつの体系的なものを提出されているわけですけれども、特に児言研などでそっちのほうの研究も進めていただければと思います。²³⁾

この野末の発言から、当時、教育科学研究会国語部会によるかな文字教育論が影響力をもっていたことがわかる。その一方で、教科書編集に大きな影響を与えるような教育論が他には打ち出されてはなかったことも推察できる。柴田義松（1967）は当時の「国語教育の現状」について、「教育科学研究会国語部会による最近の研究と実践をのぞいて、日本の学校における

国語教育の大勢は、日本語にかんする科学的研究の成果に基づいて日本語を体系的に教えるという観点を失っている²⁴⁾と述べている。

このように、1970年代前半までは、教科書教材を用いたかな文字教育は系統的な文字指導といえるものではなく、入門期のかな文字教育の指針となるようなかな文字教育論も打ち出されてはなかった。そして、1970年代後半になると教育科学研究会国語部会の影響を少なからず受けたと考えられる変化が、学習指導要領および教科書教材にみられるようになる。この変化を、深川明子（1987）は次のように指摘している。

昭和五二年、学習指導要領が改訂され、言語の教育の重要性が強調された。教科研国語部会をはじめとする民間教育団体が、仮名文字の体系的指導の必要性を強調し、実践を積み重ねてきた実績の成果と評価してもよいだろう。それは、教科書の編集にも影響を与えた。単語提出という方法には変化がないが、その提出順序には科学的な整理が行われた。²⁵⁾

そして、深川は「提出順序には科学的な整理が行われた」教科書を使用することによって「懸案であった長音・拗音・助詞などの習得率も高くなった²⁶⁾と評価している。さらに、昭和55年版の「N社」と「M社」の教科書²⁷⁾教材の比較検討を行い、次のように評価している。

二社を比較してみると、指導の重点の置き方に多少の差異が見られる（中略）ものの、前述したひらがなの指導内容は網羅されていると言えよう。また、清音から濁音への移行や、長音の指導においても原則を理解させた上で例外指導に入るなど、言語の体系や指導の系統性を考慮して編集されていると言える。細部では問題があるとは言え、歴史的に眺めてみると、体系的に整理されてきた点を評価すべきであろう。²⁸⁾

これらの発言から、深川は「懸案であった長音・拗音・助詞などの習得率も高くなった」という点において、「言語の体系や指導の系統性」が考慮された教科書を高く評価していることがわかる。深川と同様に、佐藤有（1981）もこのような特徴をもつ教科書を、「子どもたちのかなもじ習得の保障という点²⁹⁾」において高く評価している。

このように、1980年代には「清音から濁音へ」、さらに「原則を理解させた上で例外指導に入る」といった「系統性」が意識された教科書が編纂された。

さらに、この流れにあわせて音節と文字との関係に気付くための手立てとなる教材も採録されるようになる。音節と文字との関係を捉えられるようにするための教材は、教科書教材に採録される前に、教育科学研

究会国語部会が活用する教科書『にっぽんごーもじのほん』³⁰⁾においてみられる。柴田(1967)は次のように述べている。

明星学園・国語部が奥田靖男氏^マほか教科研国語部会に属する言語学者の協力のもとに作成した「にっぽんご」の教科書は、わが国ではじめて音声式分析・総合法³¹⁾をとりいれて編成した科学的な日本語指導の教科書であるといえよう。この教科書のなによりの特質は、言語・文字の指導が、その最初から音声学や文法学の成果に基づいて系統化されていることにある。そして言語要素の分析と総合という二つの過程が、全指導過程を貫くように編成されている。³²⁾

この「音声式分析・総合法」を行う際に活用しうる教材が、いつ頃教科書に導入されていったのかということについて光村図書の小学校国語教科書を例にあげるならば、昭和51年検定版から、「は」→「くも」→「さくら」³³⁾のように一音節から二音節、さらには三音節へと音節数を意識した教材が採録され、この時点から「おぼあさん」³⁴⁾のような文字だけでなく記号が付された教材も用いられている。そして、次の昭和54年検定版では、先の長音節に対応した記号に加えて「きつね」³⁵⁾のような傍点も付されるようになった。この特徴は、昭和60年検定版になるとさらに顕著になる。「おとうさん」³⁶⁾のように、長音節に対応する記号「一」と拍(もしくは文字)に対応する記号「・」が両方用いられるようになってきているのである。このように、音節分解・抽出の能力を育成するときに活用できる教材も、教科書に採録されるようになる。

以上のことから、音節と文字との関係に気付くこと、表記体系に気付くことを促すことをかな文字教育に位置づけていくべきであるというかな文字教育観がしだいに形成されていったことがわかる。

ただし、指導法として、教育科学研究会国語部会のかな文字教育論がそのまま教科書教材を活用したかな文字教育に導入されたわけではない。系統的な文字提出を行い、取り立て指導としてもかな文字教育が位置づけられてはいるが、あくまでも学習指導要領の通り、言語活動を通してかな文字を習得させていくという基本方針は貫かれている。

4. 結 語

本稿では、戦後におけるかな文字教育観の推移を跡づける研究の足場として、小学校学習指導要領におけるかな文字教育の目標を取り上げた上で、小学校入門期におけるかな文字教育観について検討してきた。

その結果、戦後から1970年代前半にかけては、子

もの生活を重視し、経験を通して子どもひとりひとりが文字の機能や必要性を実感できるようにすることをねらいとしたうえで、ことばと文字とを結びつけることによって子どもがしぜんとかな文字を読み書きできるようにしていくというかな文字教育観があったことが明らかとなった。しかし、このかな文字教育観は指導法に対する批判の影響をうけ、主軸となる教育観にはなっていない。特に、系統的なかな文字教育の必要性が認められた1970年代後半は、音節と文字との関係に気付くこと、表記体系に気付くことを促すことをかな文字教育に位置づけていくべきであるというかな文字教育観が形成されていき、言語活動を通してかな文字を習得していくというかな文字指導の方針も前面にでてこなくなる。

このようにしてみると、学習指導要領上では、かな文字教育は言語活動を通して身につけていくという位置づけであるが、それを支えるかな文字教育観は、子どもの生活との関連性よりも、表記体系にしたがったかな文字教育を重視したものが主体となっているように思われる。つまり、言語活動にわたって、言語活動を通して身につけていくはずのかな文字が、かな文字を習得することによって言語活動を成り立たせるというように、活動の前提として位置づけられてしまったのではないだろうか。その一方で、言語活動さえすれば子どもはことばと文字による表現とを結びつけていくことができるのかという点にも疑問が残る。

これからのかな文字教育を構想するときの課題は、言語活動を通して「経験と文字とを結びつける」ことを重んじるかな文字教育観を確かなものとし、そのようなかな文字教育観による具体的な指導法を構築していくことにあると考える。

【注】

- 1) 明治期から1977年までの文献を指導の特徴をもとに分類した先行研究として、首藤久義(1977)「入門期かな文字指導法略史および文献解説」(『小学校国語「入門期」に関する研究—語彙の実態と文献研究』研究紀要第13号, 教育調査研究所, pp.65-103)がある。
- 2) 主に平仮名を対象とした項目を抜粋・引用する。書写を含めた検討は、今後の課題としたい。
- 3) 『小学校国語指導書』昭和35年6月, 文部省, 二葉株式会社, p.12
- 4) 『小学校国語指導書』昭和35年6月, p.12
- 5) なお、学習指導要領においては明記されていないが、指導書には「第1学年から、「は・へ・を」とか、

- よう音・つまる音・はねる音・長音などの表記について機会あるごとに語として指導するようにする。」(『小学校国語指導書』昭和35年6月, p.39)と示されている。
- 6)『小学校指導書国語編』昭和44年5月, 文部省, 東京書籍, p.61
- 7)『小学校指導書国語編』昭和53年5月, 文部省, 大阪書籍, p.21
- 8)『小学校学習指導要領解説国語編』平成20年8月, 文部科学省, 東洋館出版, p.44
- 9)『小学校学習指導要領解説国語編』平成20年8月, p.45
- 10) 文部省 (1949)『まことさんはなこさん』東京出版
- 11) 石森延男 (1949)『国語学習の入門』金子書房, p.68
- 12) 石森 (1949), p.94
- 13) 石森 (1949), p.55
- 14) 増田三良 (1956)「文字学習と指導技術」『児童心理』第10巻第9号, 金子書房, pp.42-43
- 15)「抽象的に」取り上げることに否定的な立場をとっているのであって, 指導法において一字ずつ取り上げることを否定しているわけではない。: 経験表による学習も, 児童の共同経験の文を, 文節に切り, 語に切り, 文字(仮名)に切っていくから, しまいには, 語いカードや, 一字一字のカードの学習になる。[増田三良 (1954)『国語のカード学習』光風出版, p.15]
- 16) 新居田正徳 (1954)『国語の学習準備』光風出版, pp.51-62より抜粋し引用した。
- 17) 中沢政雄 (1965)『入門期の国語指導』明治図書出版, p.172
- 18) 三木就 (1970)「平かな学習指導の原理とその方法」『国語科教育』第17集, 全国大学国語教育学会, p.48
- 19) 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, 須田清 (1967)『かな文字の教え方』むぎ書房, など。
- 20) 須田清 (1967), pp.21-22にも同様の指摘がみられる。: 単語をつづるとき, いったん一つ一つの音に分析し, つぎにその音に対応する文字をえらんで, 結合させるという方法を禁止し,  というひとかたまりの曲がりくねった線の連続で描かれた図形と「キャット」という単語の発音をむすびつけようとしたもの
- 21) 福沢周亮 (1976)「[入門期]をこう考える(二)」『教科通信』第13巻第10号, 教育出版, pp.8-9
- 22) 首藤 (1977), p.69: 昭和30年代以後の文献では, 「一字一字取り出して教えなくてもよい, という語形法」(昭和33年「文字教育の体系と方法」では, このような形で, 語形法を紹介している。)はほとんどみられなくなってきている。
- 23) 五島恭夫ほか (1972: 奥付のまま)「国語教科書編集の良心と隘路」『季刊 国語の授業』第5号, p.42, 中略=稿者
- 24) 柴田義松 (1967)『現代の教授学』(明治図書講座現代科学入門8) 明治図書出版, p.162, 中略=稿者
- 25) 深川明子 (1987)「仮名文字の指導」『言語』教育の理論と実践の課題』(全国大学国語教育学会編) 明治図書出版, pp.138-139
- 26) 深川 (1987), p.139
- 27) 日本書籍 (1980)『しょうがくこくご一年上』, 光村図書 (1980)『こくご一上かざぐるま』
- 28) 深川明子 (1983)「小学一年生における読み方指導の課題」『金沢大学教育学部紀要』(教育科学編) 32巻, p.4, 中略=稿者
- 29) 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
- 30) 明星学園・国語部 (1969)『にっぽんご1 もじのほん』むぎ書房
- 31) 柴田 (1967), p.164: まず文から単語をとりだし, 単語を音節にまで分析する。つぎに音節の特質に基づいて文字を学び, 単語を文字で書き, 単語で文をつくる。このようにコトバを, それを構成する音にまで分析したうえで文字・発音・文法の初歩を教える文字指導の体系を「音声法」とよぶが, ソビエトでは, これを「音声式分析・総合法」ともよんでいる。
- 32) 柴田 (1967), p.167
- 33)『しょうがくしんこくご一ねん上』光村図書, 昭和51年検定版, p.15
- 34)『しょうがくしんこくご一ねん上』光村図書, 昭和51年検定版, p.23
- 35)『こくご一上かざぐるま』光村図書, 昭和54年検定版, p.19
- 36)『こくご一上かざぐるま』光村図書, 昭和60年検定版, p.34

(主任指導教員 山元隆春)