

学 位 論 文

小学校入門期におけるひらがな教育の研究

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期

文化教育開発専攻 国語文化教育学分野

長 岡 由 記

小学校入門期におけるひらがな教育の研究

目次

序章 研究の目的と方法	1
第1節 研究の目的	1
第2節 研究の方法	3
第1章 小学校入門期におけるひらがな教育研究の課題	4
第1節 小学校入門期におけるひらがな教育を支える理論の不透明さ	4
第1項 ひらがな教育研究の現状	4
第2項 ひらがな教育に対する批判の検討	5
第3項 ひらがな教育を検討することの困難さ	17
第2節 小学校入門期におけるひらがな教育を検討するための枠組みの不在	19
第1項 1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論の概略	19
第2項 議論の検討	22
第3項 議論の争点	27
第3節 小学校入門期におけるひらがな教育構想のための課題	29
第2章 ひらがな「習得」についての検討	31
第1節 ひらがな「習得」過程論の検討	31
第1項 天野清によるひらがな「習得」過程論の検討	31
第2項 首藤久義「日本語の「読み」の学習・発達過程」論の検討	40
第3項 柴崎正行「平仮名の獲得過程」論の検討	46
第2節 ひらがなを「習得」とはどういうことか	61
第1項 「習得」過程を捉える観点	61
第2項 「習得」とは	62
第3節 ひらがな教育を構想するための観点の導出	64
第1項 ひらがな「習得」モデル	64
第2項 ひらがな教育を構想するための観点の導出	65
第3章 小学校入門期におけるひらがな教育の再検討	67
第1節 石森延男式「語形法」によるひらがな教育の検討	68
第1項 「語形法」によるひらがな教育に対する見解	68
第2項 『まことさんはなこさん』における「語形法」の影響	71
第3項 石森式「語形法」によるひらがな教育における“文字への気づき”	73

第4項	“文字への気づき”を促す手立て	80	
第2節	増田三良式「語形法」によるひらがな教育の検討	81	
第1項	石森式「語形法」によるひらがな教育の課題	81	
第2項	増田式「語形法」における“文字への気づき”	81	
第3項	“文字への気づき”を促す手立て	84	
第3節	教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育の検討	86	
第1項	「音声法」の指導の原則	86	
第2項	「音声法」における“文字への気づき”	90	
第3項	“文字への気づき”を促す手立て	105	
第4節	“しりとり”教材を活用したひらがな教育の検討	107	
第1項	“しりとり”教材とひらがな「習得」との関連性	107	
第2項	小学校国語教科書における“しりとり教材”の採録状況	109	
第3項	“しりとり教材”を活用したひらがな教育における“文字への気づき”	111	
第4項	“文字への気づき”を促す手立て	121	
第4章	小学校入門期におけるひらがな教育の構想	125	
第1節	ひらがな教育の意義と役割の検討	125	
第1項	幼児期の文字指導をめぐる議論	125	
第2項	就学前後の言語教育のあり方	129	
第3項	文字指導の位置づけ	133	
第4項	ひらがな教育の意義と役割	137	
第2節	ひらがな教育構築のための枠組み	141	
第1項	ひらがな教育における“文字への気づき”の検討	141	
第2項	“文字への気づき”を促す手立ての検討	144	
第3項	ひらがな教育構築のための枠組みの検討	147	
結章	研究の総括と展望	151	
第1節	研究の成果	151	
第2節	研究の展望	163	
参考文献	一覧	164	

序章

研究の目的と方法

第1節 研究の目的

小学校入門期¹におけるひらがな教育（以下、「ひらがな教育」と称す）は、ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字といった文字教育の入門に位置づくものであり、ここでどのように文字と出あったかが、その後の子どもの文字との関わり方や文字に対する見方にも影響を与えていくという点において重要である。

しかし、現在の国語科教育研究においてひらがな教育に関する理論的な研究は不足しており²、子どもと文字との出あいをどのように位置づけるのかという点を含め、ひらがな教育をどのように構築していくべきなのかということは十分に検討されてきてはいない。

これまでひらがな教育は、主に子どもが確実にひらがなを読み書きできるようにするためにどのような指導法が適切なのかという視点から問われてきた。その背景には、ひらがなを読み書きできるか否かは全教科の学習に影響を及ぼすため³、時間的な制約がある中で確実に読み書きできるようにする必要があるという考え方が影響していると考えられる。この読み書きできるようにするという視点は、ひらがな教育を構想するときの重要な観点となっている。それは、入門期の学力調査のひとつとして、児童がひらがなをどのくらい読み書きできるのかという点に多くの関心ははらわれてきたことにもあらわれている⁴。

しかしながら、文字を習得するということは、ただ単に「読み書きできる」という側面からのみ捉えられるものではない。それは、読み書きの困難の要因として「文字に興味が無い」⁵場合が

¹ 本研究では、「小学校入門期」を小学校入学当初から1年間を指すこととする。

² 千々岩弘一（2002）は、「仮名文字の学習指導の成果」について、「実践上の問題になると、多くの場合単なる文字指導に閉塞したり表現・理解活動で機会的に指導されても知識の切り売りの学習に終わったりしている。また、実践を支える体系的整理や学習系統性についての研究も不足している。1980年以降の仮名文字の学習指導の成果を見ても、教育科学研究会国語部会などの民間教育団体の継続的な実践・研究を除いては、この点を克服しているものは少ない。」（p. 330）と指摘している。

³ 『小学校学習指導要領解説国語科編』（2008）、p. 47：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り、第1学年でその全部の読み書きができるようにする必要がある

⁴ たとえば、文部省教科書局国語科（1949）、文部省（1954）、村石昭三・天野清（1972）、天野清（1986）、島村直己・三神廣子（1994）、東洋（1995）、内田伸子ら（2009）などが挙げられる。このような大規模な調査だけでなく、江原理絵・鈴木慶子（2005）が明らかにしているように、教室においても担任による調査が行われている。

⁵ 大庭重治（1994）、p. 136

あるという報告からもみてとれる。現在、ひらがな教育を構想しようとするとき、「読み書きできる」こと以外の観点をどのように設定すればよいのか、というひらがな教育の全体像を捉えるための枠組みが不明瞭であることは、国語科教育研究において看過できる問題ではない。

また、この枠組みが明らかでないことは、学ぶべき過去の実践や先行研究についても、それらを矮小化したかたちでしか検討できていないことを示している。たとえば、1960年代には、「語形法」と「音声法」をめぐって議論が行われた⁶が、この議論に実は「読み書きできる」以外の観点についての問いが内包されていた可能性のあることが捨てきれないにも関わらず、この点については現状の枠組みでは捉えられない。

つまり、現状のひらがな教育研究ではどのように指導するのかという点に多くの関心がよせられており、子どもにとってひらがなを読み書きできるようになることがどのような意味をもつのか、またひらがな教育はどのような意義と役割を担っているのかという学習者の認識を考慮にいれたひらがな教育の構想が十分に行なわれてきてはいないのである。

以上のことから、本研究では、国語科教育、特別支援教育、幼児教育におけるひらがな「習得」に関する研究の成果を踏まえ、戦後のひらがな教育論を「習得」の観点から検討することを通して、ひらがな教育を構築するための枠組みを明らかにすることを目的とする。

⁶ 教科研に所属する若狭・若月は、子どもが読み書きできるひらがなを調査し、「語形法」よりも「音声法」の方がより読み書きできるようになることを報告している。

第2節 研究の方法

本研究は、以下の方法によっておこなう。

(1) 研究では、以下の3点からなる“文字教育観”を分析概念として用いる。

文字観	対象の文字をどのような文字と考えるのか。
文字習得観	その文字を、子どもはどのように習得すると考えるのか。
文字指導観	どのような目標と方法で文字指導を行おうと考えるのか。

(2) 戦後のひらがな教育をめぐる議論に関する文献を、“文字教育観”から分析する。

小学校入門期におけるひらがな教育研究の課題を明らかにするために、小学校入門期におけるひらがな教育を批判した佐久間妙子(2001)の論稿と、1960年代を中心に繰り広げられた「語形法」と「音声法」をめぐる議論に関わる文献を取りあげ、(1)に示した分析概念を用いて検討する。この議論の中心的な資料としては、岡野篤信(1965)・鬼頭礼蔵(1954)、奥田靖雄(1964)・須田清(1967)を扱う。

(3) ひらがな「習得」に関する諸論の比較・検討を行い、ひらがな「習得」モデルを構築する。

(2)において課題として導出されたひらがな「習得」はどのように捉えられるものなのかについての整理・検討を行う。その検討を通して、ひらがな「習得」モデルを構築する。検討にあたり、天野清(2005)、首藤久義(1975)、柴崎正行(1975)の論考を中心的な資料として取り上げる。

(4) (3)で構築したモデルをもとに、ひらがな教育を検討するための観点を導出し、導出した観点から戦後のひらがな教育論やひらがな教育に活用する教材を検討することを通して、それらの意義を再定義し、ひらがな教育構築のための枠組みをつくる視点を導出する。

ひらがな教育構築のための枠組みをつくるために、戦後展開されてきたひらがな教育に関する先行研究や実践、およびひらがな教育に活用される教材を、ひらがな「習得」モデルをもとに検討する。その際、学習者の“文字への気づき”を促すためにどのような手立てがみられるのかという視点から検討し、ひらがな教育構築のための枠組みをつくる視点を導出する。

(5) 小学校入門期におけるひらがな教育を構想するための枠組みを構築する。

(4)における検討を通して得られた要素をもとに、小学校入門期におけるひらがな教育を構想するための枠組みを構築する。

第1章

小学校入門期におけるひらがな教育研究の課題

第1節 小学校入門期におけるひらがな教育を支える理論の不透明さ

1 ひらがな教育研究の現状

現在の国語科教育研究において、小学校入門期のひらがな教育についての研究は、その数を多くみることができない。たとえば千々岩弘一は、「仮名文字の学習指導の成果」についてつぎのように述べている。

仮名文字の学習指導において、取り立て指導と機会的（取り上げ）指導とが必要なことは一般的な認識になっている。しかし、実践上の問題になると、多くの場合単なる文字指導に閉塞したり表現・理解活動で機会的に指導されても知識の切り売りの学習に終わったりしている。また、実践を支える体系的整理や学習系統性についての研究も不足している。1980年以降の仮名文字の学習指導の成果を見ても、教育科学研究会国語部会などの民間教育団体の継続的な実践・研究を除いては、この点を克服しているものは少ない。¹

この指摘にもみえるように、現状の国語科教育研究において、ひらがな教育に関する理論的な研究は少ない。上記の指摘では、1980年以降のひらがな教育研究の成果として、教育科学研究会国語部会（以下、教科研と称す）による研究があげられている。この他には、中西淑・吉永正広・神谷久子・高橋太郎(1982)『「読み書き」のなかと「とりたて」の言語の授業』（日本書籍）、深川明子(1987)「仮名文字の指導」（全国大学国語教育学会『「言語」教育の理論と実践の課題』明治図書）がとりあげられているが、これらはいずれも教科研のひらがな教育研究の成果を踏まえたものである。つまり、現在、少なくとも教科研のひらがな教育論が打ち立てられてはいるが、それ以外の継続的な研究は乏しい状況にあるのである。

このことは、ひらがな教育実践を分析する際に、理論的に検討する視座が現状において定まっていないことを示しているのではないだろうか。

¹ 千々岩弘一（2002）、p. 330

2 ひらがな教育に対する批判の検討

このような状況下において発表されたのが、教科研に所属する佐久間妙子の「かな文字指導の原則」という論考である。佐久間はこの論考のなかで、「検定教科書」を活用したひらがな教育に「教科研・国語部会の音声法による文字指導」が「断片的」に導入されていることを、次のように批判している。

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。²

ただし、佐久間はこの論考で「教科研・国語部会の音声法による文字指導」の「断片的」な導入の実際については明らかにしていない。

では、「断片的」な導入とはどのような導入なのだろうか。

佐久間の批判の内実を検討するにあたっては、「検定教科書」に関する次の指摘が参考になる。

教科研・国語部会はこの音節を「・」でかきあらし、単語を「・・・」のように点の連続としてかきあらし、モデル化の方法を考案している。この方法はすでに検定教科書にもとり入れられていて、教師の指導で日常化している。³

佐久間は、教科研の考案した日本語の音節構造についてのモデル（以下、〈教科研モデル〉と称す）が小学校国語教科書に導入されていると指摘している⁴。したがって、小学校国語教科書教材と〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育との関連性をみていけば、「現行のかな文字指導」を「不徹底」とした佐久間の批判の内実が捉えられるはずである。

検討する際には、まず、佐久間の指摘どおり小学校国語教科書に〈教科研モデル〉が導入されているのか、導入されているならばどのような部分が導入されているのかということを確認したい。次に、その小学校国語教科書教材は〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育の方法において機能するのかという視点から佐久間の言う「断片的」導入の実際について検討する。さらに、この“教材”レベル、“方法”レベルでの検討に加え、“文字教育観”レベルでの検討を設定したい。なぜなら、小学校国語教科書教材や〈教科研モデル〉にはそれらを支える文字教育観があら

² 佐久間（2001）、p. 46

³ 佐久間（2001）、p. 49

⁴ 奥田も佐久間と同様の指摘を行っている。：一年生のほとんどの教科書は、程度の差はあれ、『もじのほん』⁴につかっている用例と用語と図式とを借用している。（中略）検定教科書が音声法をとり入れられているとはいえ、それはつまみぐい的であって、一貫しているわけではない。[奥田（1987）pp. 78-79、中略＝引用者]

われており、この文字教育観を捉えなければ佐久間の批判の内実を捉えたことにはならないからである。ここでは〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育を支える文字教育観から小学校国語教科書教材をみた場合に、その文字教育観を土台にしているといえるのかという視点から検討する。

これら3つのレベルから検討することによってはじめて佐久間の批判の内実がみえてくるだろう。そして、この試みは、個々の実践をそれぞれの文字教育観に支えられたものとして理論的に検討する視座の導出へとつながっていくはずである。

2.1 教材レベルからの検討

小学校国語教科書における〈教科研モデル〉の導入に関する先行研究には、首藤久義（1982）、須田清（1988、1989）による調査報告がある。首藤は、昭和55年度から使われ始めた検定国語教科書における「音節符号」⁵の採用状況を調査した結果、学校図書・教育出版・日本書籍の教科書には「音節符号」が用いられ、東京書籍と光村図書の教科書には「音節符号」が用いられていないことを明らかにしている⁶。ここでいう「音節符号」は先に示した〈教科研モデル〉と重なるものであり、教科研の考案した日本語の音節構造についてのモデルを指す⁷。首藤は、「音節符号」の小学校国語教科書における導入状況について、語を構成している音節に対応した記号の有無を調査しているが、「音節符号」が示している音節もしくは拍の種類別の別や、〈教科研モデル〉と教科書教材との差異については言及していない。一方、須田は音節もしくは拍の種類別の別にも注目しながら教科書教材と『一年生のにっぽんご』⁸との比較調査を行っている。しかし、須田が取り上げているのは光村図書の教科書のみである。

本論文では、佐久間の指摘する「断片的」な導入の実際を明らかにするために、まずは音節もしくは拍の種類別の別という視点を含めて〈教科研モデル〉の特徴について整理し、その上で〈教科研モデル〉と平成12年に使用されていた全ての小学校国語教科書⁹に採録された文字とあわせて何らかの記号が付された教材を比較検討したい。

なお、検討の際には音節あるいは拍の種類を指す表現として以下の用語を用いる。

⁵ 日書の特徴をさらに細かくみると、「つくし」という単語表記を提出するよりひとつ前の場面で「ウシ」「カメ」などの単語を、絵によって場面の枠外に取り出し、その単語の音節を「●●」（ウシ）「●●」（カメ）というような符号（本稿ではこの符号を「音節符号」と呼ぶことにする。）で提示している。これは、絵物語の中から、まず、口頭単語を抽出し、それを「●、●」というように「音節符号」を使って音節に分解し、音節を認知させようとしたものである。そういう手順を踏んだ上で音節文字であるところのひらがなを教える方法を、日書はとっているのである。こういう方法を、本稿では「音節法」と呼ぶことにする。[首藤（1982）、p. 135]

⁶ 首藤（1982）、p. 138

⁷ 「音節符号」の使用は『もじのほん』の一大特色であり、この工夫は、たしか、『もじのほん』の創案に属するはずである。[首藤（1982）、p. 138]

⁸ 教育科学研究会・国語部会の「音声法」による文字指導のための教材集。明星学園・国語部は、『にっぽんご1 もじのほん』を1965年、1969年に改訂している。その後、教育科学研究会・国語部会は新しい教材集として1987年に『一年生のにっぽんご上』『一年生のにっぽんご下』（教育科学研究会・国語部会編）を発売している。

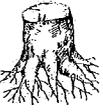
⁹ 佐久間の批判と同年代の教科書を取り上げる。

用語	直短音	拗短音	撥音	促音	長音
例	あ・い・う	きや・きゆ・きよ	かん	きっ	かあ
数	音節=拍=文字	音節=拍≠文字	音節≠拍=文字		
補説	※促音でおわる音節を「促音節」とする。 ※撥音でおわる音節を「撥音節」とする。 ※「長音」といった場合、「長音節」の意で用いられることもあるが、本論文では「長音の後部」の意で用いる。				

2.1.1 〈教科研モデル〉の特徴

〈教科研モデル〉を、『一年生のにっぽんご上』『一年生のにっぽんご下』から抜粋し、記号と文字の使い分けおよび3種の記号の別から分類し、まとめたものが下記の表1である。

表1 〈教科研モデル〉の記号による分類

	「・」	「・●」	「—」
(1) 記号のみ	①上、p. 12 		⑤下、p. 18 
(2) 学習対象文字+記号	②上、p. 18 		
(3) 全ての文字+記号	③下、p. 41 	④上、p. 81 ねっこ 	⑥下、p. 51 

まず、記号と文字の使い分け方からみてみよう。

〈教科研モデル〉には、(1)(2)(3)の3つの形態からなるモデルがある(表1参照)。

(1)は、単語を構成している音節をすべて記号であらわしたモデルである(①、⑤)。

(2)は、単語を構成する音節のなかでも学習対象文字のみを文字表記し、未学習である文字はその音節を記号であらわしたモデルである(②)¹⁰。

(3)は、単語を構成している全ての音節に対応した記号と文字からなるモデルで

ある(③、④、⑥)。

つぎに、3種類の記号の使い分け方をみていこう。

「いぬ」は「・・・」①、「あひる」は「あ・・・」②、また「ちょきんばこ」は「・・・・・・」

¹⁰ 佐久間(2001)はこの教材を「まず第一音節からとりあげるのを原則として、「あ・・・」「あ・・・・」のように表現する。既習の文字がふえれば、「せ・か」のように表現する」(p.51)と説明している。

(③)とあらわされている。このことから、「・」の記号は直短音と拗短音と撥音に用いられていることがわかる。

「●」の記号は、「ねっ」に対応する記号として用いられている(④)ことから、促音節に対応する記号であることがわかる。

「ー」の記号は、「ばあ」(⑤)「ちゃあ」(⑥)などに用いられていることから、長音節には「ー」の記号が用いられているといえる。

以上のことから、〈教科研モデル〉は次の2つの特徴を有するモデルであることがわかった。

特徴 a	(1)記号のみ、(2)学習対象文字+記号、(3)全ての文字+記号の3形態があること。
特徴 b	直短音と拗短音と撥音には「・」、促音節には「●」、長音節には「ー」を用いて単語を構成する音節をかきあわすこと。

2.1.2 小学校国語教科書における導入状況

つぎに、平成12年度版小学校国語教科書¹¹（大阪書籍、学校図書、教育出版、東京書籍、日本書籍、光村図書）における〈教科研モデル〉の導入状況をみていく。

はじめに《特徴 a》の導入状況について確認する。小学校国語教科書に採録された文字とあわせて何らかの記号が付された教材を、モデル(1)(2)(3)に分類し、採録状況を表したのが下記の表2である。

表2 《特徴 a》の導入状況

	大書	学図	教出	東書	日書	光村
(1)	○	○	○		○	
(2)		○		○	○	
(3)	○	○	○	○	○	○

このように、モデル(1)(2)(3)の導入状況は各社異なっている。〈教科研モデル〉と同様に、(1)(2)(3)の3形態からなるモデルを採録しているのは、【学校図書】と【日本書籍】の2社の教科書である。

それでは、小学校国語教科書にはどのような記号が付され、それらはどのように使い分けられているのだろうか。この《特徴 b》の導入状況について、音節または拍に対応する記号が付されているか否かという観点からみてみよう¹²。

【大阪書籍】

大阪書籍の教科書では、「あり」、「あくしゅ」、「えほん」、「ねっこ」というように、直短音と拗

¹¹ 大阪書籍『しょうがくこくご1上』、学校図書『みんなとまなぶしょうがっこうこくご一ねん上』、教育出版『こくご1上』、東京書籍『新訂あたらしいこくご一上』、日本書籍『わたしたちのしょうがくこくご1上』、光村図書『こくご一上かざぐるま』（いずれも平成12年度版である。）

¹² なお、拗短音を含まない語は、拍数と文字数とが同じであるため、拍と文字のどちらに付されているかの判別が困難である。したがって、拍に対応した記号と捉えられる場合には全て抜き出している。

短音と撥音と促音に「・」の記号が付されている。また、「おばあさん」というように、長音節には「―」の記号が付されている。

【学校図書】

学校図書の教科書では、「せきゆ」、「ちよきん」、「ねっこ」というように、直短音と拗短音と撥音と促音に記号が付されている。また、「おばあさん」というように、長音節を含む語には、長音節にのみ2種類の記号（音節に対応した記号「―」と、拍に対応した記号「★★」）が付されている。

【教育出版】

教育出版の教科書では、「かめ」の横には太鼓の記号が2つ添えられているというように、直短音に対応した記号として太鼓の記号が用いられている。また、「おかあさん」というように、長音節の部分には「―」の記号が付されている。拗短音と撥音と促音節に対応した記号は付されていない。

【東京書籍】

東京書籍の教科書では、「あひる」は「あ○○」、「えほん」は「え○○」と表すというように、直短音と撥音をあらわす記号として○が用いられている。また、「―」の記号は「おかあさん」というように、長音節に付されている。ただし、この記号は、「いしや」「いしゃ」というように、注目させたい文字にも用いられており、その付され方は一貫していない。促音節に対応した記号はみられなかった。

【日本書籍】

日本書籍の教科書では、「あひる」は「あ・・」、「えほん」は「え・・」と表すというように、直短音と撥音をあらわす記号として「・」が付されている。また、「いでや」、「ねっこ」、「おばあさん」というように、拗短音と促音節と長音節に対応する記号として「・」と「―」の2種類の記号が用いられている。2種類の記号が同じ音節に付されていることから、「―」の記号は学習対象文字を明示するために用いられていると考えることができる。

【光村図書】

光村図書の教科書では、「き」、「かわ」というように直短音には「・」の記号が付されている。また、「ねっこ」、「おかあさん」、「でんじや」というように、促音と長音と撥音と拗短音には「・」の記号が、促音節と長音節と拗短音には「―」の記号が用いられていることがわかる。ただし、「―」の記号は、「じやんけん」というように、撥音節の一部にも付されている。

【まとめ】

以上みてきた6社の小学校国語教科書における記号と〈教科研モデル〉とを、音節もしくは拍

の種類ごとにまとめると、下記の表3のようになる。

表3 音韻論的単位に対応した記号の付し方

		直短音	拗短音	撥音	撥音節	促音	促音節	長音	長音節
大書	・	○	○	○		○			
	—								○
学 図	★	○	○	○		○		○	
	—								○
教 出	◎	○							
	—								○
東 書	○	○		○					
	—								○
日 書	・	○	○	○			○		○
	—		○				○		○
光 村	・	○	○	○		○		○	
	—		○		△		○		○
教 科 研	・	○	○	○					
	—						○		○
補 説	※△は、局所的に付されていることを指す。 ※◎は、太鼓の記号をあらわす。								

表3をみるとわかるように、〈教科研モデル〉が完全に導入された教科書はない。しかし、部分的に導入された教科書はある。

まず、〈教科研モデル〉における音節の種類別とは異なるが、長音節には「—」を、それ以外には「・」を付すというように、音節もしくは拍の種類に応じて異なる記号を用いるという点は、【大阪書籍】と【学校図書】の教科書に取り入れられている。

一方で、音節もしくは拍の種類に応じて異なる記号を用いるという点は取り入れられていないが、直短音・拗短音・撥音・促音節・長音節に記号を付すというように、〈教科研モデル〉における音節の種類別は【日本書籍】の教科書に取り入れられている。

2.1.3 まとめ

教材レベルからの検討結果は、以下の通りである。

《特徴 a》の導入状況	(1)(2)(3)の3つの形態からなるモデルが、【学校図書】と【日本書籍】の教科書に取り入れられている。
《特徴 b》の導入状況	〈教科研モデル〉における3種類の記号の別を完全に導入した教科書はない。 音節もしくは拍の種類に応じて異なる記号を用いるという点のみが【大阪書籍】と【学校図書】の教科書に取り入れられている。 〈教科研モデル〉における音節の種類別の別のみが【日本書籍】の教科書に取り入れられている。

部分的ではあるが、〈教科研モデル〉の《特徴 a》と《特徴 b》の両方が取り入れられているのは、【学校図書】と【日本書籍】の教科書である。〈教科研モデル〉と2社の教材との違いは、以下の点にある。

まず、〈教科研モデル〉と【学校図書】の教材との差異は、前者は促音節と長音節に対応した記号が用いられているのに対し、後者には促音と長音節と長音に対応した記号が用いられている点にある。

〈教科研モデル〉と【日本書籍】の教材との差異は、前者は3種類の記号が音節の種類によって使い分けられているのに対し、後者は記号が使い分けられていない点にある。

2.2 方法レベルからの検討

では、この〈教科研モデル〉と2社の教材との微細な差異はどのような意味をもつのだろうか。

2.2.1 〈教科研モデル〉を活用した指導の原則

まずは、〈教科研モデル〉を活用した文字教育の方法からみてみよう。

佐久間は、「かな文字指導の全過程をつぎの「四つの段階」にまとめて提示している¹³。

1. 文字指導に先行する音節指導の段階
(文・単語・音節を指導する段階)
2. かな文字指導の段階
(いちいちのかな文字を指導する段階)
3. 表記のし方の指導の段階
(すでに習得した文字をもちいて音節の表記のし方を指導する段階)
4. 文法指導と関係づけて表記のし方を指導する段階¹⁴

第一の段階では、まず「文から単語をとりだす作業」を行い、次にその単語を発音することを通して、語の構成要素である音節をとりだす中で「子どもに音節を確認させる作業」が行われる。具体的には、「単語を音節ごとにゆっくりくぎって発音させる、いくつ音節があるか、かぞえさせる」という活動が行われる。この発音による音節抽出の手立てとして、(1)の“記号のみ”のモデルが活用されている。

第二の段階は、「単語のなかに発見した音節「・」にあてはまる、いちいちのかな文字を実際に提示し、読めて、書けるようにする段階」であり、ここでは「直音節」(「直短音」と「撥音」を意味する一稿者注)を書きあらわす文字」を学習対象としている。この音節にあてはまる学習対象文字を示す際に、まず(2)の“学習対象文字+記号”のモデルが、そしてつぎに(3)の“全ての

¹³ 奥田(1964)が以下の「三段階」(p.235)で示した過程を佐久間(2001)は「四つの段階」に再構成している。

第一 準備の段階

第二 音節とむすびつけて実際に文字を提示し、指導する段階

第三 文法指導とむすびつけて正書法を指導する段階

¹⁴ 佐久間(2001)、p.49

文字+記号”のモデルが活用されている。ここでは、「音節を単語からとりだして、その音節の音声構造を子どもに意識させて、正確な、標準的な音声を子どもに習得させ」ることが指導のねらいの一つとなっている。

第三の段階では、「促音、長音、拗音、拗長音」を学習対象とし、ここでの「いちばんたいせつな指導上の配慮は、音節のつくり方」にあるとされている。具体的には、「息のとまる感じから促音の存在を感覚的にとらえさせ」たうえで、「《つまる音》は「息を急にとめてつくる音」である、との規定をあたえ、「つまる音をとまなうところの音節は、ちいさい「っ」をそえて、二文字でかきあらわす」、という《やくそく》をおしえる」という手順が示されている。

第四の段階では、「《くっつき》の「は」「を」「へ」の表記のし方、「じ」と「ぢ」との、「ず」と「づ」とのつかいわけ方が指導の対象」とされている¹⁵。

以上より、〈教科研モデル〉を活用したかな文字教育は、つぎの2つの原則から成り立つものとしてまとめることができる。

原則A	文字指導に先立ち、発音することを通して、単語を構成している音節を分解・抽出できるようにするための学習を行うこと。
原則B	特に「直音節」以外の音節のつくり方を理解させた上で、その表記のし方を理解できるようにするための学習を行うこと。

2.2.2 小学校国語教科書における導入状況

つぎに、この《原則A》と《原則B》の導入状況について、それぞれみていきたい。

《原則A》の導入状況

2.1. でみたように、単語を発音することを通して、その構成要素である音節をとりだし、そのとりだした音節に記号をあてはめ、つぎにその記号に文字をあてはめるという段階を踏んだ指導(《原則A》)を行うために、モデル(1)(2)(3)(《特徴a》)は機能していた。

この3つのモデルは【学校図書】および【日本書籍】の教科書にも採録されている(2.1.2の表2参照)。したがって、どちらの教科書を活用したとしても、この《原則A》を踏まえた指導は一見可能であるように思われる。

しかし、〈教科研モデル〉および【日本書籍】は発音することを通して抽出することが可能な音節に対応した記号が付されているのに対し、【学校図書】の教材は、発音による抽出が不可能な促音に対応する記号が付されているという差異がみられた。

したがって、【学校図書】の促音を含む語の教材を活用した場合には、《原則A》を基本的な考え方とする文字教育は行うことができないといえる。

《原則B》の導入状況

〈教科研モデル〉および【学校図書】の教材と【日本書籍】の教材との差異は、〈教科研モデル〉は3種類の記号が音節の種類によって使い分けられており(《特徴b》)、また【学校図書】の教材

¹⁵ 以上、第一の段階から第四の段階の説明における「 」内は、全て佐久間(2001)、pp. 49-57

も2種類の記号(「★」と「—」)が長音と長音節を区別する際に用いられているのに対し、【日本書籍】の教材は記号が使い分けられていない点にあった。

この差異は、方法レベルにおいて何を意味するのだろうか。まずは、音節の種類によって3種類の記号を使い分ける必要性について考えてみたい。

2.2.1 でとりあげた「第二の段階」の学習対象である「直音節」は、発音することを通して抽出した音節の数と文字の数とが一致するため、その取り出した1音節に1つの記号(「・」)をあてはめ、その記号に1文字をあてはめることができる。しかし、「第三の段階」の学習対象である促音節と長音と拗短音は取りだした1音節は2文字となり、また拗長音は1音節3文字となるため、「直音節」と同じ記号を用いると混乱が生じる。したがって、この時点で、「直音節」とそれ以外の音節とは異なる記号を用いる必要が生じる。

一方で、学習者に、促音節と長音と拗長音は1音節2拍であるのに対し、拗短音は直短音と同様に1音節1拍であることにも気づかせる必要がある。このことについて、佐久間は次のように述べている。

従来の拗音の指導のし方では、表記のし方に照応させて、調音のし方がおしえられているが、これはあやまりである。なぜなら、拗音は、直音とおなじように《子音+母音》の音声構造をもっていて、けっして二音節ではないのである。¹⁶

この理由から、拗短音については直短音と同じ「・」の記号が用いられていると考えられる。

しかし、そうであるならば、なぜ撥音単独拍に直短音と同じ記号が用いられているのかという疑問が生じる。この点に関する直接の言及は、管見の限りみられない。ただし、以下に引用する、かりまた(2004)の論考における撥音についての説明から、撥音は独立性がつよく、単独で発音することもできるという特徴に導かれて、「・」の記号が用いられていると推測できる。

「ん」は子音1個からなり、(中略)語頭以外の位置にあらわれ、単独で発音することもでき、つまるおと(促音)をかきあらかわす「っ」にくらべると、独立性がつよいです。それは、はねるおと(撥音)がひびき音(sonant)に属する有声の鼻音で、発音の持続部において声のひびきがあることとふかくかかわっています。¹⁷

以上の理由から、直短音と拗短音と撥音には同じ「・」の記号が付され、促音節と長音節にはこの記号とは異なる記号が必要であったことがわかる¹⁸。

¹⁶ 佐久間 (2001)、p. 55

¹⁷ かりまたしげひさ (2004)、p. 31、中略=引用者

¹⁸ 教科研・国語部会の「音節」の定義について、首藤(2003)は「明星学園国語部著『にっぽんご・1・もじのほん』では、長い音節と短い音節とを区別する数え方を採用している」(p. 48)としている。上村幸雄(1964)は、「長い音節」を「長母音を含む音節、および後半にはねる音・つまる音を含む音節で、いつも短い音節二つ分に相当する」(p. 216)と説明していることから、本来ならば撥音は「長い音節」に含まれるはずである。ただし、須田(1967)の「音節と拍と文字の関係についての一覧表」(p. 164)では、「短い音節」が「50音図の直音」と「拗音」から、「長い音節」が「長母音をふくむ音

それでは、促音節と長音節に異なる記号が付されているのはなぜなのか。

このことには、《原則B》を基本的な考え方とする指導法が関わっている。この音節のつくり方を理解させるという学習を行うためには、促音節と長音節の違いに気付かせるための手立てが必要となる。つまり、「促音節はひとつの音節であるとしても、閉鎖のあとに、つまり促音と、それにつづく子音とのあいだに、すくなくとも一拍分の、音のない、閉鎖の状態が生じ」¹⁹ののに対し、「ながい音節（「長音節」を指す一稿者注）をつくるためには、子音のあとに《なが母音》がつづくことをおしえることが必要である」²⁰ために、促音節と長音節には異なる記号（「●」と「―」）を付す必要があったのである。

以上のことから、音声上で抽出した音節に文字をあてはめるときに、音節の種類によってその数に違いがあることを意識させるとともに、その音節のつくり方を理解させることを可能にするために、3種類の記号の別のある〈教科研モデル〉（《特徴b》）は機能しているといえる。

したがって、これらの記号の別がない【日本書籍】の教材は、《原則B》を基本的な考え方とする文字指導においては機能しないといえる。

それでは、【学校図書】の教材はどうか。

〈教科研モデル〉とは異なり、【学校図書】の教材は、長音節に2種類の記号（音節に対応した記号「―」と、拍に対応した記号「★★」）が付されていた（2.1.2の表3参照）。したがって、【学校図書】の教材のなかでも長音節を含む語の教材を活用した場合には、《原則B》を基本的な考え方とする文字教育を行うことができると考えられる。

ただし、この【学校図書】の教材は、長音節だけではなく長音に対応した記号も用いられているという点において、〈教科研モデル〉とは異なっている。このことと関わって、奥田靖雄は長音節の学習における指導上の留意点について、つぎのように記している。

ながい音節はみじかい音節の二倍分のながさをもっているわけだが、これを二音節として解釈してはならない。子どもたちの正確な発音をさまたげる。²¹

ここでは、拍に区切って発音をすると短音節2つになってしまうことが問題視されている。この指摘を踏まえるならば、長音という拍に対応した記号を併記した【学校図書】の教材では、拍に区切って発音するという活動を導くおそれがあることから、《原則B》を踏まえた文字教育において有効に機能するとはいえないだろう。

2.2.3 まとめ

節]、「つまる音をふくむ音節」、「拗長音」から構成されており、撥音もしくは撥音をふくむ音節については明記されていない。「短い音節」と「長い音節」という区分の仕方における撥音の位置づけには曖昧な点がある。

¹⁹ 佐久間（2001）、pp. 53-54

²⁰ 佐久間（2001）、p. 55

²¹ 奥田（1987）、p. 92

方法レベルから検討した結果、《原則A》を基本的な考え方とする文字教育において、【学校図書】の教材は機能せず、【日本書籍】の教材は機能することが明らかとなった。また、《原則B》を基本的な考え方とする文字指導において【学校図書】の長音節を含む語の教材は機能する可能性が部分的にはあるが、【日本書籍】の教材では機能しないことが明らかとなった。

2.3 文字教育観レベルからの検討

最後に、文字教育観レベルから検討を行う。

その際、文字教育観を以下の3点から整理する。

文字観	ひらがなをどのような文字と考えるのか。
文字習得観	そのひらがなを、子どもはどのように習得すると考えるのか。
文字指導観	どのような目標と方法でひらがな指導を行おうと考えるのか。

2.3.1 〈教科研モデル〉を支える文字教育観

まずは、〈教科研モデル〉を支える文字教育観について、先にあげた3つの考え方から整理する。

《文字観》

〈教科研モデル〉には、音韻論的な単位に対応した記号が付されている。

ここには、ひらがなはいわゆる音節文字であるという一般的な認識に基づいた日本語の音韻構造観、つまり《文字観》があらわれている。

佐久間は、〈教科研モデル〉が採録されている『一年生のにっぽんご』の作成背景の説明において「教科研・国語部会のこの教科書は、日本語のひらがなが、音節を書きあらわすための文字であって、日本語の音節の表現者であるという、既定の事実から出発している。」²²と述べ、この《文字観》を明らかにしている。

《文字習得観》

それでは、そのひらがなを、子どもはどのように習得していくと考えられているのか。2.2.1でみた文字教育の方法から検討していきたい。

〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育は、文字指導に先行して、発音することを通して語を構成する音節を分解・抽出させる学習が設定されていた（《原則A》）。この指導法に、子どもの文字習得に対する見方、すなわち《文字習得観》が反映されているならば、ひらがな習得の前提として、学習者はまずは音声言語で音韻分解・抽出ができるようになり、その力を基礎として、そのとりだした音韻論的な単位に文字をあてはめることによってひらがなを習得するという《文字習得観》がみてとれる。この《文字習得観》は、佐久間の「第一段階」の指導の説明における次の記述からもわかる。

²² 佐久間(2001)、p. 47

この段階はかな文字指導への導入の段階である。(中略)子どもがすでに所有している単語を音節に分解して、音節をとりださせる作業が中心になる。²³

さらに、佐久間は、この《文字習得観》と関わって、子どもにとって音節を分解・抽出することは容易であるという考えを、つぎのように示している。

日本語では、おおくの音節がリズム構造において拍としてあらわれてくるので、単語の音節への分解、単語からの音節のとりだしは、子どもたちにとっては、きわめて容易である。(もちろん、拍と音節を同一視してはいけない。ながい音節は二拍であることをおしえることで、音節と拍とをきりはなせばよい。)²⁴

《文字指導観》

〈教科研モデル〉を活用した文字教育の手順からは、ひらがな指導に先立って、あくまでも発音することを通して、単語を構成している音節を分解・抽出させ、その抽出させた音節の音声構造を意識させた上で表記のし方を理解させたいという《文字指導観》がみてとれる。そして、この《文字指導観》は、上述の《文字習得観》と重なっている。

以上のことから、〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育を支える文字教育観はつぎのように整理できる。

文字観	ひらがなは、音節を書きあらわすための文字である。
文字習得観	ひらがな習得に先立ち、子どもはまず音韻の分解・抽出ができるようになり、その取り出した音韻論的な単位に文字を対応させることによってひらがなを習得する。
文字指導観	ひらがな指導に先立ち、発音することを通して、単語を構成する音節を抽出させ、その抽出させた音節の音声構造を意識させた上で表記のし方を理解させる。

〈教科研モデル〉は、この文字教育観が土台となっているからこそ、《特徴 a》と《特徴 b》を有するモデルとなっており、また、それを活用した《原則 A》と《原則 B》を基本的な考え方とするひらがな教育には、この文字教育観が具体的なかたちであらわれているのである。

2.3.2 小学校国語教科書における導入状況

これまでみてきたように、小学校国語教科書教材は〈教科研モデル〉とは部分的にしか一致しておらず、したがって〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育においては一部機能しない点があった。

²³ 佐久間(2001)、p. 49、中略＝引用者

²⁴ 佐久間(2001)、p. 49

それでは、この教材レベルや方法レベルでの差異は、〈教科研モデル〉を活用したひらがな教育を支える文字教育観のどの部分との違いがあらわれたものなのだろうか。

まず、《文字観》については、2.1.2 でみたように、【学校図書】と【日本書籍】の教科書だけではなく、その他の教科書においても、音韻論的な単位に対応した記号がひらがな教育に用いられる教材に補助的に付されていることから、この点において、小学校国語教科書は〈教科研モデル〉と同じようにひらがなは音節文字であるという《文字観》にたっていることを示すこととなっている。

つぎに、〈教科研モデル〉を支える《文字指導観》は、《文字習得観》が反映されたものであることから、教材レベルや方法レベルでの違いを《文字指導観》からみていくこととする。

【学校図書】の教材のなかでも促音を含まない語の教材を活用したかな文字教育の場合には、ひらがな指導に先立ち、発音することを通して語を構成する音節を分解・抽出するという手順をとることが可能であるが、促音を含む語の場合にはこの手順をとることが不可能であるため、この点において〈教科研モデル〉を支える《文字指導観》にはたっていないということになる。

一方、【日本書籍】の教材は、発音することを通して分解・抽出することができる音節に対応した記号が付されていることから、発音による音節分解・抽出を行うことが可能であるという点においては、部分的に〈教科研モデル〉を支える《文字指導観》にたっているということになる。

しかし、この【日本書籍】の教材には、音節の種類によって記号の種類が使い分けられていないことから、この点において、抽出させた音節の音声構造を理解させた上で表記のし方を理解させるという《文字指導観》にはたっていないということになる。

3 ひらがな教育を検討することの困難さ

以上、佐久間の批判の内実について“教材”“方法”“文字教育観”という3つのレベルから検討した結果、教材の差異は、それらを支える文字教育観の違いとして捉えられた。つまり、教材やそれらを活用した方法の違いの意味するものは、指導上の工夫としてのみ捉えられるものではなく、文字教育観の差異の表出として捉えられることが明らかとなったのである。そして、佐久間の批判対象である小学校国語教科書内部にも、それぞれを支える異なる文字教育観があるということがこの検討を通してみえてきた。

このことから、“文字教育観”という視点からひらがな教育を検討することによって、ひらがな教育の内実を、少なくとも教材レベルや方法レベルを越えて捉えることができるということが明らかとなった。しかし、これだけではそれぞれの教科書にどのような文字教育観が反映されているのかについて検討することは困難である。なぜなら、その検討のためには教科研のひらがな教育論以外の視点から検討することが必要となるが、現在のひらがな教育研究においては検討するための枠組みが不明瞭であるため、これ以上吟味を行うことができないからである。

このことから導かれるひらがな教育研究の課題は、ひらがな教育を検討するための枠組みを構築しなければならないということである。このひらがな教育を検討する枠組みは、どのような視点からひらがな教育を構築することができるのか、またすべきなのかというひらがな教育構想の

ための枠組みともなるものである。

このことから、本研究では、“ひらがな教育を構想するための枠組み”を構築することをひらがな教育研究の課題として設定し、以下検討していくこととする。

第2節 小学校入門期におけるひらがな教育を検討するための枠組みの不在

では、どのような視点から、枠組みを構築することができるのだろうか。

このことを検討するにあたって手掛かりとなるのが、先の佐久間の批判における「文字指導は、いわゆる語形法をとりながら」という指摘である。この「語形法」という用語が多く用いられ、「語形法」と「音声法」をめぐって議論が活発に繰り広げられていたのが1960年代である。この議論を“文字教育観”のレベルから検討すれば、「語形法」がよいか「音声法」がよいかという視点をこえて、どのような観点からひらがな教育は考えられるのかということが明らかになるはずである。

そこで、以下、「語形法」と「音声法」をめぐる議論を“文字教育観”の観点から検討し、その争点を明らかにすることによって、ひらがな教育を構想するための課題を明らかにしたい。

1 1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論の概略

はじめに、1960年代に「語形法」と「音声法」をめぐる議論の概略を確認したい。奥田(1964)は「音声法」によるひらがな教育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、かなりはっ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つばら理論的な観点からあきらかにしてみたい。²⁵

奥田はこの論考において「文部省が現場におしつけてくる文字指導の方法は、文字と単語とのむすびつきを前面におしだす、いわゆる「語形法」であって、これが現場をこんらんさせる原因になっている。」²⁶と批判した。

その翌年に岡野篤信²⁷(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。あわせて、吉岡貞吉(1965)は語形法による指導の報告を行っている。

²⁵ 奥田(1964)、p. 224

²⁶ 奥田(1964)、p. 225

²⁷ 1965年当時、ローマ字教育研究所員

奥田は、岡野の論考に対して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)²⁸、若狭チイ・若月ミナ(1965)²⁹など教科研に所属する論者によって「語形法」は批判されていく。

さらに、1967年には教科研に所属する須田清が、「語形法」によるひらがな教育は「占領という時代背景」のなかで日本が導入したものであると指摘したうえで、つぎのように鬼頭礼蔵³⁰(1954)の指摘を「語形法」を支える考えとして引用しながら批判した。(下線部が引用箇所である。)

語形法とは、語形法による「ひらがな」指導とは 英語では、ABCD……XYZ というアルファベットの文字の呼び名が、そのまま単語につづられている文字の読みに適応できません。

(中略) ある時期、英語の教育法として、音と文字とを結合させて、単語をつづるきまりを教えることは無意味だとなえる一派がうまれました。かれらがその対策としてあみだしたのが語形法です。それは単語をつづるとき、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、C a b 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です。しかし、この方法は本家のアメリカにおいてさえ評判がわるく、この方法で教えられると、子どもたちはながいあいだ cat と sat を区別できなかつたり、l と i の文字の区別を知らなかつたりするといわれています。

ましてや、日本のかな文字のつくりは英語とはまったく性質を異にしております。(中略) 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学者たちです。そして、つぎのような珍説をとねえだしました。

「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のには、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)³¹

引用されている鬼頭による主張³²には、一字一字が読めるようになることよりも、単語の意味を

²⁸ 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

²⁹ 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

³⁰ 1954年当時、文部省国語科学習指導書編修委員、ローマ字教育研究所教育部長

³¹ 須田(1967)、pp. 21-22、中略・下線=引用者

³² 須田が引用した鬼頭礼蔵(1954)の主張は以下の通りである。: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、

呼び起こすものとして文字連続を捉えられるようになることを重視した考え方が示されている。

このような考え方に対して、須田は、「45字を知っていれば、その組み合わせによって、無数の単語をつづれるという日本語のかな文字がもっている音節文字としての利点をまったく棄てて、ひとつの事物にたいしてそれぞれひとつのつづりをまる暗記しなければならないという自縛におちいつている」³³と述べている。須田は、意味と単語の結びつきを重視した文字指導には限界があるため、一字一字を習得すれば「無数の単語をつづれる」というかな文字の利点を生かしていないと、「語形法」を批判しているのである。

ただし、須田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」を批判した論者もない。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」 ³⁴ ・辻木猪一郎「単語の概念を定着させる授業」 ³⁵ ・金井伍一「小学一年の文字指導について」 ³⁶	○鬼頭礼蔵「言語技術の総説」 ●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」 ³⁸
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」 ³⁷	
1967	○須田清『かな文字の教え方』	

『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。(p. 34)

³³ 須田(1967)、p. 22

³⁴ 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

³⁵ 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

³⁶ 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

³⁷ 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

³⁸ 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

2 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。

2.1 岡野（1965）による「語形法」という語の使い方

議論を検討するまえに、岡野の使用する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³⁹

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。

2.2 岡野篤信（1965）と奥田靖雄（1964）の主張の検討

用語を確認した上で、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。

2.2.1 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。⁴⁰

³⁹ 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

⁴⁰ 奥田（1964）、p.226

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、それはいけないということである。（中略）／「にこにこ」を「ニコ・ニコ・ニコ」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。⁴¹

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

2.2.2 (1)についての検討

まず、岡野は、語を構成している文字群⁴²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ばあい、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。⁴³

このように、奥田は「音節や単語や文など」が「意識できなかつたら、子どもはよむこともか

⁴¹ 岡野（1965）、p. 74

⁴² 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。

⁴³ 奥田（1964）、p. 230

くこともできないはずである」という考えを土台としながら、「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」と称しているのである。奥田は、「分析と総合」について、具体例を挙げながらつぎのように説明している。

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」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ないのだが、語形法による文字指導はそういうことをさせないで、おいて、そうかけというのである。⁴⁴

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。)⁴⁵

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ひらがな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」⁴⁶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。文字を音節化できる、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」ができていたとは限らない。奥田は、「音節についての意識がかければあいは、ほんとうの意味での文字の所有は不可能なのである」⁴⁷と指摘している。

つまり、奥田はひらがなを読み書きできるようにするということが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ひらがなを認識できるようにするための教育としてひらがな教育を位置づけているといえるだろう。

⁴⁴ 奥田(1964)、pp. 229-230

⁴⁵ 奥田(1964)、p. 229

⁴⁶ 奥田(1964)、p. 228

⁴⁷ 奥田(1964)、p. 227

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、ひらがな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、という人がいる。（中略）正字法の指導を受けなければ、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。⁴⁸

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⁴⁹から、「文字を教える必要がない」という岡野のひらがな教育に対する考え方があらわれている。つまり、ひらがな教育の役割は、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、岡野と奥田によるひらがな教育をめぐる議論の争点は、ひらがな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、ひらがな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。

2.2.3 (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、だいじなもの」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

⁴⁸ 岡野(1965)、p. 70、中略＝引用者

⁴⁹ 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、はいつたとき、新出語の指導をしなくても子どもたちはすらすらと読んでおりました。」(p. 85)と報告している。

いに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。⁵⁰

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。⁵¹

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⁵²。

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。

2.3 鬼頭礼蔵（1954）の主張の検討

⁵⁰ 岡野(1965)、pp. 71-72、中略=引用者

⁵¹ 奥田 (1964)、pp. 227-228、中略=引用者

⁵² 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。[『ラールス言語学用語辞典』大修館書店、p. 311、中略=引用者]

そこで、この点について明らかにするために、つぎに教科研の須田清（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ろうか。したがって、わたくしは、今の所、(ソ・ホラル・リット)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。⁵³

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」) | — 音声群(「話しことば」) | → 「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 議論の争点

3.1 「語形法」と「音声法」を支える文字教育観

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るものではなく、むしろそれぞれの指導法を支えているひらがな教育に対する考え方、つまり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。

⁵³ 鬼頭（1954）、p. 40

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」
文字観	ひらがなは要素音と結びついた文字である。	ひらがなは音節の表現者である。
文字習得観	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。
文字指導観	「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。

このことから、「語形法」と「音声法」は《文字習得観》と《文字指導観》に差異があることがみえてきた。つまり、「語形法」と「音声法」をめぐる議論の争点は、子どものひらがな「習得」についてどのように考えるのか、またその「習得」に対する考えを踏まえてなぜひらがな教育は必要なのか、また必要ないのかという、ひらがな「習得」をどのように捉えるのかという考え方の違いにあることが明らかとなったのである。

しかし、この点については議論されていない。すなわち、「語形法」側に立つ論者である岡野も鬼頭も、子どもはなぜ「語」を単位とした指導を通してひらがな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ひらがな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ひらがな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、子ども自身のひらがな習得過程については目を向けてはいないのである。

一方、奥田をはじめとして「音声法」側に立つ論者も、どのような指導を行うべきなのかという点に焦点化して主張を行っており、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ひらがな「習得」に対する考え方について示してはいない。

第3節 小学校入門期におけるひらがな教育構想のための課題

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、今後のひらがな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ひらがな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ひらがなを習得していくと考えるのかというひらがな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、この議論ではひらがな教育が必要か否かという点のみが強調されており、なぜひらがな教育は必要なのか、もしくは必要ではないのかについても検討されないまま議論は頓挫してしまっただけである。

1960年代において取り残されたこれらの課題は、その後のひらがな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(1989b)、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)、p. 46]

これらの指摘からもみえるように、検討を通して明らかとなった議論の争点である、子どものひらがな習得に対する考え方や、ひらがな教育の位置づけ方についての議論は収束してはいない。

こうした子どものひらがな「習得」はどのように捉えられるのかという点の吟味や、それを踏まえてひらがな教育を構築しようとする試みは、これまでのひらがな教育研究において十分に行われてきたとは言い難い。

塚田泰彦(2008)は入門期の文字教育の現状と文字教育研究の問題点について、次のように指摘している。

高いリテラシー習得率の上にあぐらをかくことが常態化している。これは、教師の意識や指導の実態（たとえば1年生担任が一部の女性教員に預けられてしまっている）に顕著に現れており、小学校教員ですら、この現実は無理解である。また、読むことに比して、入門期の文字・つづりの研究として、書くことの研究は皆無に近い状況にある。（中略）小学校入学以前にすでに多分に文字の読み書きに習熟している現実、習得の若年齢化という事態に現在対応できていないという、幼小連携の問題、その深刻な断絶はこの度の学習指導要領の改訂に漸く文言化された。この入門期の研究における断絶の解消のためにも、幼小連携という言葉教育上のもっともホットで変化の激しい段階に、エネルギーを注ぐべきである。⁵⁴

この塚田の指摘にもみえるように、現在、子どもの文字の習得過程を捉えたいうえでどのように幼稚園・小学校入門期の文字教育を展開していくのかということに関して、十分に研究されているとは言えない。

まずはひらがな「習得」の内実を明らかにしていくことこそが、「語形法」がよいか「音声法」がよいかという指導法の是非をめぐる議論を超えて、ひらがな教育を構築する際の視点となると考える。

以上、小学校国語教科書を活用したひらがな教育への批判の検討、および1960年代における「語形法」と「音声法」をめぐる議論の検討を通して明らかになったひらがな教育研究の課題は、つぎの2点である。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) ひらがなの「習得」はどのように捉えられるのかを明らかにすること(2) その「習得」観をもとにして小学校入門期におけるひらがな教育を構想するための枠組みを構築すること |
|---|

⁵⁴ 塚田（2008）、pp. 33-34、中略=引用者

第2章

ひらがな「習得」についての検討

本章では、第1章で明らかになった課題を踏まえ、ひらがな「習得」に関する論考を検討し、ひらがな「習得」はどのように捉えられるのかについて明らかにしていきたい。また、その「習得観」をもとにしながらひらがな教育を構想するための観点を導出していきたい。

ここでは、「習得」について、ひらがなを読み書きするために必要な能力とは何か、どのようにして子どもは読み書きするようになっていくのか、子どもにとって読み書きすることはどのようなできごととして認識されているのか、という3つの視点から検討する。

第1節 ひらがな「習得」過程論の検討

1 天野清によるひらがな「習得」過程論の検討

まず、ひらがなを読み書きするための必要な能力の視点からひらがな「習得」の内実について明らかにしていきたい。ここでは、ひらがなの「習得を可能にしている児童の内的準備条件」¹に着目した天野清によるひらがな「習得」過程論を取りあげて検討する。

1.1 ひらがな「習得」とは

天野清（1970）は、ひらがな「習得」過程を検討することの必要性について、つぎのように指摘している。

現在の一般の児童は、就学前期（5～6才、あるいは4～5才）に、おとなのなんらかの指導のもとで、「ひらがな」文字の読み方の学習をはじめるが、この文字の習得の過程とはどのようなものであろうか。また、この習得を可能にしている児童の内的準備条件とはいったいどんなものだろうか、これは、「ひらがな」あるいは「カタカナ」（以下、総称して「かな文字」または単に「文字」という）の文字の読みかた、書きかたの正しい教育プログラムを作

¹ 天野（1970）、p.12

成しようとするさいに、たえず反復して考えなければならない大きな問題である。²

天野は、「児童の文字の習得過程も、異なった指導のもとでは異なった過程をとることから、現実の児童がすべて同一の過程をとることは、なにも仮定することはできない」³と留保しながらも、「その過程は、発達的には、「話しコトバ」から出発し、それを基礎にして「書きコトバ」への移行の過程とみることができよう。ということは、とりもなおさず、この移行を可能にしている諸条件が、「話しコトバ」の段階における児童の諸活動のなかで準備されていることを物語っている」⁴とし、文字の「習得」における「話しコトバ」の段階」の重要性に着目している。

そして、「文字の習得」をつぎのように定義している。

文字の習得とは、単に文字の音価を知ること、単に「あ」を/ア/と読めるようになることではなく、発生論的にみた場合、それは単語の意味を捨象し、音的要素を定位し、まさに、語の有意味なコトバを構成しているさまざまな語音の中から、一定の音韻（単音文字の場合は音素、音節文字の場合は音節）を抽出して、それを文字記号として定着していく過程なのである。⁵

上記の指摘から、天野は、「文字の習得」を「単語の意味を捨象し、音的要素を定位し」、「語音の中から、一定の音韻を抽出して、それを文字記号として定着していく過程」として捉えていることがわかる。

1.2 ひらがな「習得」に必要な能力

では、ひらがなの「習得」にとって必要な「諸条件」とはどのようなものなのか。

天野（2005）はひらがなの「習得」のためには、「音韻分析の行為、技能の習得」が「重要な意義をもっている」⁶と指摘する。ここでいう「音韻分析」とはつぎのような「行為、技能」を指す。

語の音韻分析とは、最も一般的な形で、「語を構成している音韻の系列を分析し、その音韻の順序的構成、及びその音韻の言語学的な特質の理解を基礎に語の音韻的組織、構成を知る知的な行為、技能」と定義することができる。⁷

² 天野（1970）、p. 12

³ 天野（1970）、p. 12

⁴ 天野（1970）、p. 12

⁵ 天野（1970）、p. 12

⁶ 天野（2005）、p. 160

⁷ 天野（2005）、p. 147: なお、「音韻分析」と「音節分析」という用語の使いわけについて、天野（2005）は、「語の音韻的順序性とその構成を、音節の単位で分析する場合と単音単位で分析する場合の両方がある」が、「本論では、主に音節分析を扱うので、主にそれを音節分析の用語を用いて表し、多言語との比較で音韻分析、音節（音韻）分析という用語を用いる場合には、音韻分析という用語で、音節分析、単音分析を含めて音韻分析一般を表すものとする。」（p. 147）と説明している。

この「音韻分析」を重要視するのは、「表音文字での語の読み書き行為の中に、どの言語の場合でも、音声コードから文字コードへ、文字コードから音声コードへ、そのコードを変えるコード変換過程が含まれ、音韻分析によってこれらのコード変換の準備が行われる」⁸からである。

このことと関わって、天野は「音声コードの語を文字コードに表す過程の模式図」(図1)と「文字コードの語を読んで理解する過程の模式図(但し、語を文字あるいは音節単位で音声化しながら分析している段階の場合)」(図2)を下記のように図式化して示している⁹。

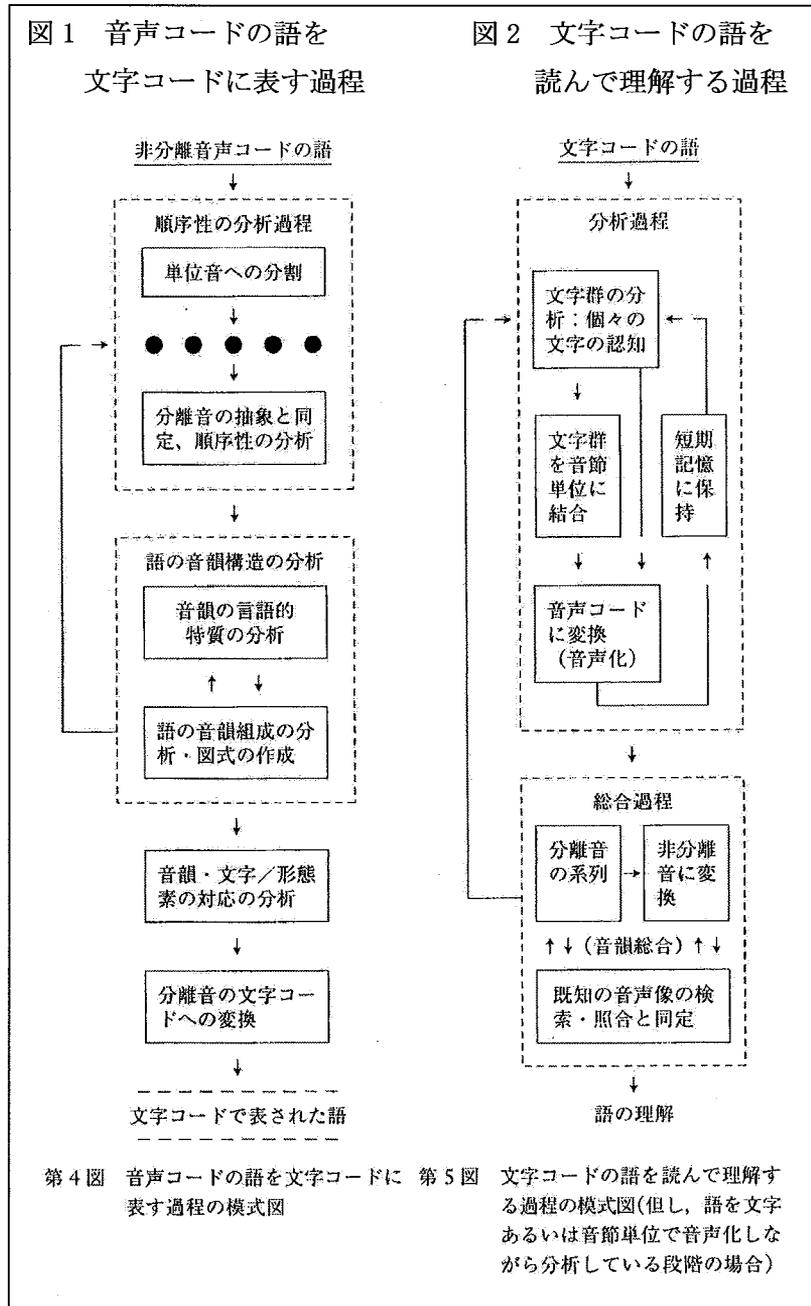


図1をみると、「音声コードの語を文字コードに表す過程」は、大きくつぎの4点から捉えられることがわかる。

- ①順序性の分析過程
- ②語の音韻構造の分析
- ③音韻・文字/形態素の対応の分析
- ④分離音の文字コードへの変換

まず、①順序性の分析過程には、「単位音への分割」と「分離音の抽象と同定、順序性の分析」¹⁰が含まれる。例えば「/サクラ/ (以降//で表された語、音は、具体的に口頭で発話された語、音を指す) という語が、/サ/、/ク/、/ラ/という音節の連鎖から成り立っていること」を「分析する機能、行為」¹¹を意味する。

つぎの②語の音韻構造の分析は、例えば「/ヒコーキ/が、直短音+長音+直短音の構

⁸ 天野 (2005)、pp. 160-162、下線=天野

⁹ 天野 (2005)、p. 161

¹⁰ 天野 (2005)、p. 161

¹¹ 天野 (2005)、p. 148

造を、/キューコーレッシュヤ/が、拗長音+長音+促音+拗音の構造をもっていること」などを「分析する機能、行為」を指す¹²。この②について天野は、ひらがなの場合、「語の音節組織について言語学的な分析が求められるのは、主に特殊音節¹³を含む場合で、その場合には、各音の音節の種類（直短音、長音、拗音、拗長音、促音等）を分析し、その語が、どういう音節構造をもっているかを知ることが求められる。また、各音節にどういう母音が含まれているかも分析しなければならない」¹⁴と指摘している。

上記の①と②は、あわせて「語の音韻分析」¹⁵と称される。天野は、「音声コードから文字コードへの変換において、音韻分析は、文字コードの変換に必要な語の音韻順序性と音韻構造に関する分析を行い、文字コードの変換を準備するという機能を果たしている」ことから、音韻分析力の習得を重視している。

この「音韻（音節）分析」力とひらがな「習得」との関係について、天野はつぎのような実験を通して明らかにしている。

天野は、「基本音節」と「特殊音節」という区分を設けた上で図3¹⁶・4¹⁷のように「外的な補助手段」を用いて¹⁸被験者に音節を分解・抽出させ、「音韻（音節）分析」とひらがな「習得」との因果関係を明らかにするための実験を行った¹⁹。

図3

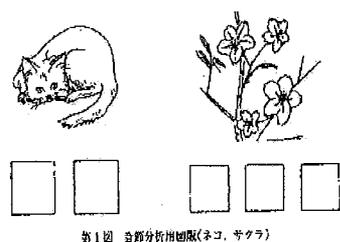
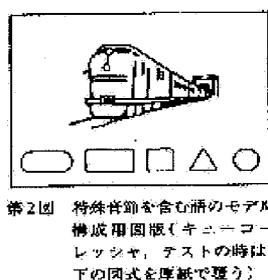


図4



その結果、「基本音節」の場合は「音節分解・抽出行為の発達形成は、子どもが、かな文字を習得するために必要な必須の条件・前提である」²⁰と結論づけている。そして、その水準としては、「最低、なんらかの外的な補助手段

（図式、積木、指の運動、あるいは点やかな文字等の記号）をかりて、語頭音を抽出できる水準にまで発達していなければならない」²¹としている。ただし、「この行為は、子どもがかな文字を習得する以前に、特にそのための指導をしない場合でも、4歳代の前半から後半にかけて発達

¹² 天野（2005）、p. 148

¹³ 天野は、「基本音節」（直短音・撥音）と「特殊音節」（「基本音節」以外）という区分を設けている。

¹⁴ 天野（2005）、p. 163

¹⁵ 天野（2005）、p. 147

¹⁶ 天野（2005）、p. 149

¹⁷ 天野（2005）、p. 151

¹⁸ 音節もしくは拍を表すモデルを用いるという点は、〈教科研モデル〉と重なるものである。ただし、天野の音節の区別の仕方と教科研・国語部会の音節の区別の仕方とは一致していない。まず一つの違いは、拗短音の扱い方である。教科研・国語部会は、拗短音を直短音や撥音と同じ短音節として扱っているのに対し、天野は、拗短音を「特殊音節」として捉えている。またこの違いがあるために、天野は拗短音の図式（○）と直短音・撥音の図式（□）とを使い分けている。二つめの違いは、促音の扱い方である。教科研・国語部会は、促音節に一つの記号（●）を与えているのに対し、天野は、促音に対応する図式（△）を用いている。

¹⁹ 天野（1986）、天野（1988）、天野（1993）

²⁰ 天野（2005）、p. 166

²¹ 天野（2005）、p. 166

する」²²ことを報告している。つまり、「基本音節」の場合、語頭音を抽出できる水準には「自生的な発達」にまかせても達することが可能であるが、音節分解・抽出行為をひらがな指導に位置づけることによって、さらにその内面化が促されると指摘しているのである。

一方、特殊音節の場合は「特殊音節の自覚を形成すべく特別の指導を行った場合、両者の間に強い相互作用が生じるが、特別の指導をせずに、自生的な発達にまかせた場合、両者の間には相互作用が生じにくい」²³と指摘している。また、「特殊音節の言語的自覚の形成に必要な、長音・拗音・拗長音・促音等の特殊音節を含む語の音節構造を分析する行為は、基本音節だけからなる語の音節の順序性を分析する行為とは異なった、当該の特殊音節の言語的特質についての知識とそれに基づいた他の音節からの識別を含む新しい内容の別の行為である」²⁴としている。つまり、基本音節からなる語の音節分解・抽出行為と、特殊音節を含む語の音節分解・抽出行為とを区別することの重要性を指摘している。

そして、この特殊音節を含む語の音節分解・抽出行為を意図的に文字指導に組み込まなければ、「自力でその言語的特質に気づくとはかぎらず、かりにそれらの音節を含む語が正しく読めるようになっても、それはそれらの音節についての言語的自覚の自生的発達をもたらすとはかぎらない」²⁵と指摘している。

以上のように、天野は、音節分解・抽出行為の発達形成は「かな文字」を習得するために必要な必須の条件・前提であること、また特殊音節を含む語の音節分解・抽出行為を意図的に設定した場合、音節分解・抽出行為の発達と「かな文字」の習得との間には相互作用が生じ、逆に設定しなかった場合には相互作用は生じにくいことを実験的に証明した。

「語の音韻分析」の過程を経ると、③④の「文字コードに変換する過程」に進む。この過程について、天野はつぎのように述べている。

文字コードに変換する過程は、少なくとも文字コードへの変換を直接執行する環とその前に分離・分析された語の音韻と文字/形態素の対応関係を分析する環の2つを区別することができる。語の音韻と文字/形態素の対応関係を分析する環は、その語の語彙的意味、統辞的な意味をも考慮にいれ、その音韻と変換すべき文字/形態素との対応を分析し、正しいコード変換を準備する機能を持つもので、例えば、かな文字の場合/火事/、/鼻血/の語尾の音を「じ」「ぢ」のいずれで表すか等はここで分析される。²⁶

つまり、③は「分離・分析された語の音韻と文字/形態素の対応関係を分析する」行為、④は「文字コードへの変換を直接執行する」行為を指す。この「文字コードに変換する過程」において必要とされる能力について、天野は言及してはいない。

²² 天野 (2005) 、 p. 167

²³ 天野 (2005) 、 p. 169

²⁴ 天野 (2005) 、 p. 169

²⁵ 天野 (2005) 、 p. 170

²⁶ 天野 (2005) 、 p. 164

一方、図2で示された「文字コードの語を読んで理解する過程」は、大きく「分析過程」と「総合過程」の2点から捉えられるが、この過程について天野はつぎのように説明している。

文字コードで表された語を読み、理解する過程では、文字を学習し始めた入門期の児童の場合、文字コードの語は、一度音声コードに変換される(第5図)。しかも、初めは、語を見て、それをすぐに、連続的な音声コードの語に変換することはできず、先ず、語の文字群を視覚的に追いながら、逐字的か、もしくは、文字群を音節単位にまとめ、それを音声化しながら、分析し、それで得られた分離音的な単位音の系列を、連続的な音声コードで記憶している既知の語の音声像と照合させ、一つの語に総合することが求められる。この過程は、分離量的な単位音の系列を、連続的な音声コードで記憶している既知の語の音声像と照合させ、一つの語に総合することが求められる。この過程は、分離量的な単位音の系列と、記憶している既知の語の音声像と直接照合することができない場合、先ず、連続的な音声コードの語に統合し、つぎに既知の語の音声像と照合するという形で進む場合もある。この様に、分離量的な単位音の系列を、(既知の語の音声像と照合しながら)連続的な音声コードの語に統合する過程は、一般に音韻総合(phonemic synthesis)と呼ばれる。このような語の文字コードを音声コードに変換することによる分析と分離量的な単位音の系列を、既知の語の音声像と照合/連続的な音声コードの語に統合する総合の過程があつて初めて、子どもは、その語の意味を解読できるのである。²⁷

天野は、「この過程では、語の音韻総合が重要な役割を果たす」と述べたうえで、「しかし、この過程は、いわば、音韻分析の反対の過程で、音韻分析の学習の中で行われる音韻の表象の形成による語の言語知覚の改造、つまり、語の音韻構成についての意識、自覚の形成がその基礎となっている」²⁸と結論づけている。

以上のことから、ひらがな「習得」過程は、「音韻分析に関する側面」と「文字コードへの変換に関する側面」の二つの側面から捉えられるということと、特に「音韻分析」がひらがな「習得」にとって重要であるということが明らかになった。

1.3 「読字」「書字」反応から捉えた「習得」の諸相

それでは、具体的にひらがな「習得」とは、どのような能力を身につけることとして捉えることができるのだろうか。

以下、この点について、「音韻分析に関する側面」と「文字コードへの変換に関する側面」の二つの側面から「読字」と「書字」²⁹の反応を取りあげて検討する。

²⁷ 天野(2005)、pp.164-165

²⁸ 天野(2005)、p.165、下線=天野

²⁹ 本論文における「読字」(「書字」)は、ひらがなを1字ずつ読むこと(書くこと)と、語を構成している文字を読むこと(書くこと)を指す用語として用いる。

1.3.1 音韻分析に関わる現象

(I) 文字レベル

先にみた天野による「音声コードの語を文字コードに表す過程」は語を単位としたものだが、はじめに1文字ずつ書くときに生じる音韻分析に関わる現象からみていきたい。

大石敬子ほか(1984)は、平仮名46文字(清音の直短音と撥音)の音読と書取りを調査している³⁰。その結果のうち、音読と書取りにおいて5試行中1回以上の誤りが出現したときをまとめたもの

表1

音読又は書取りで、誤りを生じた文字の種類	音読の誤り方					書取りの誤り方				
	第1試行	第2試行	第3試行	第4試行	第5試行	第1試行	第2試行	第3試行	第4試行	第5試行
ぬ	ね	ね	ね	ね	め	n. r.	n. r.			
ゆ	う	う		う	う					
へ	べ	く			べ	n. r.	n. r.	n. r.		n. r.
ほ			よ				n. r.	よ		
り		し						み	ひ	
め	n. r.					ぬ				
け	へ						く			
お	あ									あ
ひ				ち						つ
ろ			る						よ	
よ	ほ									
み				せ						
に			こ		り					
し										
き		き								
そ						n. r.		n. r.		
ふ				せ			う			
な										n. r.
れ										わ
試行ごとの誤り数合計	7	5	4	5	4	4	5	4	2	5

平仮名単文字の音読と書取りで、5試行中1回以上の誤りが認められた文字とその反応。例えば「ぬ」は音読で/ね/に4回、/め/に1回読み誤り、書取りで2回書けなかった。n. r. は反応がなかったことを表わす(11歳)。

が表1³¹である。

表1をみると、「ゆーう」「ほーよ」「りーしーみーひ」「けーへーく」「ひーち」「ろーるーよ」「よーほ」「ふーう」のように、同一子音または同一母音を持つ文字間において誤反応が生じることがわかる³²。これは、どのような音なのかという音の同定に関わる誤反応であると思われる。つまり、語だけでなく1字ずつの書字においても、「①順序性の分析過程」に含まれる「音の抽象と同定」の能力を必要とするのである。

(II) 語レベル

つぎに、語を構成する文字を書くときに生じる音韻分析に関わる現象をみていく。

³⁰ この事例は、「知能、言語、視知覚に文字習得困難を直接裏づける所見がなく、問題が文字習得困難に限局」していることから「developmental dyslexia」と判断して、6歳6カ月から11歳まで文字指導を行った内容を記したものである。表1は11歳の時の反応である。

³¹ 大石他(1984)、p.687

³² 高橋登(1997)は、しりとりをを行った際、「かき」の次に「いぬ」と続けるといのように、刺激語の語尾の母音で始まるものを答える反応があったことを指摘している。このことから、母音に導かれた反応が起こりうるということが推測できる。

天野（2005）は、第1学年³³を対象として長音を含む語の「書字」反応と、音節もしくは拍の種類に対応したモデルを被験者が選んで並べる課題である「音韻構造モデル形成課題」³⁴を実施した。その結果、「長音の自覚がない児童に、/オニーサン/、/オカーサン/の長音を含む語をひらがなで書かせると、「おにさん」「おかさん」のように、添えるべき母音文字を脱落させる反応が特徴的に生じ、これを母音文字脱落反応と呼んでいるが、「モデル構成課題の成績が低い（つまり、長音の自覚が未形成である）程、この母音文字脱落反応の頻度が高い」³⁵ことを指摘している。このことから、語を構成している文字を書き表すためには「②語の音韻構造の分析」が必要であることがわかる。

以上のことから、「書字」能力の「習得」の一つの要素として、〈音韻分析力の習得〉が導出できる。

1.3.2 文字コードへの変換に関わる現象

ただし、この〈音韻分析力の習得〉のみでは「書字」できないこともまた、天野（2005）は先の調査を通して明らかにしている。その調査結果を示したのが下記の表2³⁶である。

表2 母音文字脱落反応とモデル構成の関係

第8表 母音文字脱落反応とモデル構成の関係

言語刺激	書字反応	モデルは正しい	モデルも正しくない	計
1 ケーキ	けき	8人	2人 (□□1, □□□1)	10
2 ゴーチョー センサー	こちよせんせ こちよせんせい	1	2 (□□□□1□□□□□1)	3
3 モーター ボート	もたぼと	3	7 (□□□□□3, □□□□□2 □□□□□1, □□□□□1)	10
4 ウンドーカ イ	うんどかい うどかい	2	0	2
5 ショーボー シャ	しょぼしゃ	2	4 (□□1, □□□1, □□1, □□1)	6
6 エーゴ	えご	10	4 (□□1, □□□2, □□1)	14
7 オジーサン	おじさん	1	5 (□□□□2, □□□□1 □□□□1, □□□□□1)	6
8 キューキュー ーシャ	きゅきゅしゃ	12	6 (□□□□1, □□□□□□1) □□□□□1, □□□□□1 □□□□□□1, □□□□□1)	18
9 オーカミ	おかみ	6	3 (□□□□1, □□□□□1, □□□□□1)	9
10 フーセン	ふせん	7	1 (□□□□□1)	8

表2をみると、例えば「5 ショーボーシャ」を「しょぼしゃ」のように、母音を脱落させて書字した児童6名のうち、正しくモデルを形成できた児童が2名いる。すなわち、正しくモデルを形成しているにもかかわらず「しょぼしゃ」と誤表記する場合があるのである。

この現象から、天野は「長音を短音と同じように表す誤反応は、単に、音節の長短の区別がつかない長音の自覚の未形成だけに起因しているだけでなく、長音の自覚があるが、その音を表わす表記法のルール

（一般に、母音文字を添えて2文字で表す）を知らないことによって生じていることを示してい

³³ 1977年3月に第1学年児童を対象としている。

³⁴ 例えば、「おかあさん」の場合には「□□□□」のモデルを構成するというように、直短音と撥音には□、長音には□□のモデルを用いて語を構成する音節を表す課題を指す。

³⁵ 天野（2005）、pp.171-172

³⁶ 天野（2005）、p.172

る」³⁷と結論づけている。

このことは、語の音韻構造を分析した上で、さらにその音をどのように表記するのかという表記法の理解が必要であることを示している。したがって、〈表記法の理解〉もまた「習得」の一つの要素であるといえる。

1.3.3 形の弁別に関わる現象

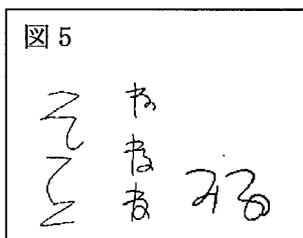
しかし、ひらがなを「習得」するためには、〈音韻分析力の習得〉や〈表記法の理解〉とは直接関わらない能力も必要とする。それは、1.3.1でとりあげた表1の結果からみてとれる。すなわち、「ぬーねーめ」「へーぺーくーべ」「おーあ」「ひーつ」「にーこ」「きーさ」「れーわ」といった形の類似した文字との混同という反応がみられるのである。他にも、たとえば[にわとり]を[こわとり]、[あらう]を[おらう]と書いたり、/いすのい/と唱えながら[こ]と書いたりするという報告がある³⁸。

これらはいずれも形の弁別に関わる困難であると考えられる。また、鏡文字を書くという反応もこの文字弁別に起因する反応として捉えることができるだろう。

したがって、〈弁別する力の育成〉という要素も「習得」の一つの様相であるといえる。

1.3.4 運筆に関わる現象

なお、これまでみてきた文字コードへの変換に関わって、例えば図5³⁹のように文字を書きあ



わす場合があることが報告されている。これらは、形は想起できるが、その形を再現するときに困難が生じていることを示していると考えられる。この形を再現するときに必要な諸能力を、仮に運筆に関わる諸能力と称した場合、この〈運筆に関わる諸能力の習得〉という要素も、「書字」能力の「習得」の一つとして位置づける必要がある。

1.4 まとめ

以上、「読字」「書字」反応を参考にしながら検討した結果、「習得」の諸相として、以下の4点が導出できた。

- ①音韻分析力の習得
- ②表記法の理解
- ③形の弁別力の習得
- ④運筆に関わる諸能力の習得

³⁷ 天野 (2005)、p.173

³⁸ 大石ほか (1984)、p.686

³⁹ 大石ほか (1984)、p.686

この4点は、いずれも「読字」「書字」を支える能力は何かという視点から得られたものである。上記の「習得」の諸相から、子どもがひらがなを「習得」ということは、音韻分析したり、分析した音（音連続）に対応した文字（表記の仕方）を理解したり、形を弁別したりする行為が可能になること意味するということがみえてきた。

ただし、これらはいくまでも「読字」・「書字」の能力を「習得」した状態からさかのぼって必要とされる能力を導き出したものである。

そこで、つぎに「読字」の習得過程を、子どもの具体的な姿から捉えた首藤久義の「日本語の「読み」の学習・発達過程」論を取りあげ、その「能力」を子ども自身が文字習得過程においてどのように身につけていくのかという視点から「習得」の内実について検討していきたい。

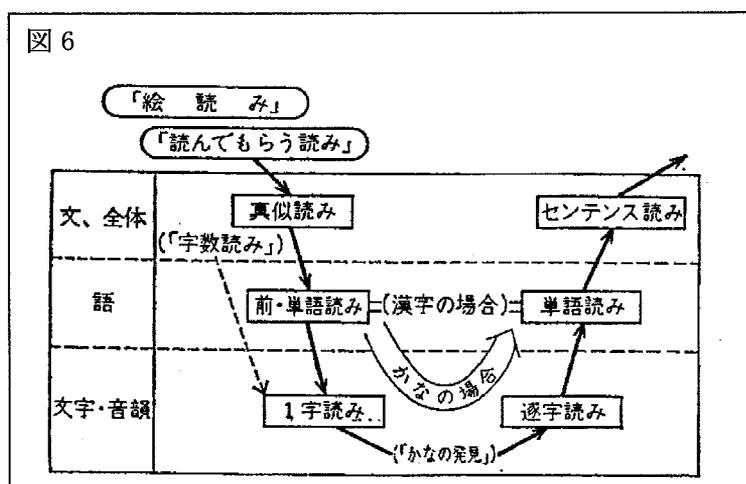
なお、上記の①～③の認知に関わる側面と、④の運動能力の側面との関連性については現在捉えきれないため、本論文では主として①～③の認知面を取り上げて検討していくこととする。

2 首藤久義「日本語の「読み」の学習・発達過程」論の検討

首藤(1975)は、阪本一郎(1968)⁴⁰の論を「下敷き」にし、国立国語研究所の諸調査⁴¹や、「その他の観察記録」⁴²を「総合的に組み込みながら」、「日本語における「読み」の学習・発達過程」を示している。

それでは、首藤(1975)は「読み」の学習・発達過程」をどのような観点から捉えようとしているのだろうか。また、首藤の「読み」の学習・発達過程」論をふまえたとき、ひらがな「習得」とはどのようなものとして捉えられるのだろうか。

2.1 首藤久義(1975)による「日本語の「読み」の学習・発達過程」



首藤(1975)は、次頁の図6⁴³のように「読み」の学習・発達過程」を提示している。

図6をみると、首藤は、「絵読み」から「センテンス読み」までの過程にひらがなの「読み」を位置づけていることがわかる。

この「絵読み」や「センテンス読み」は、首藤が子どもの読みの

⁴⁰ 阪本一郎(1968)「読書指導」『学習の指導』福村出版

⁴¹ 村石昭三・天野清(1972)『国立国語研究所報告45 幼児の読み書き能力』東京書籍

⁴² 清水民子(1972)「文字をおぼえるまで」『ちいさいなかま』第10号、幼児開発協会(1973)『32人の母と子—「母親研究員」の記録』幼児開発協会、大久保愛(1967)『幼児の言語発達』東京堂、村田孝次(1974)『幼児の書きことば』培風館：なお、「筆者自身の観察による知見」(首藤1975、p.71)も組み込まれている。

⁴³ 首藤(1975)、p.74

現象を捉え、それらを「読み」のパターンとして整理したものである。

首藤は、「読み」のパターンを能力として取り出すのではなく、子どもはどのように読むようになるのかという視点から捉えている。つまり、文字（文字連続）を読むという行為を重ねることによってひらがなを含め文字を読むようになっていく子どもの姿を捉えているのである。

では、「読み」のパターンを、首藤はどのような見取り図によって文字習得過程として捉えていったのだろうか。

2.2 「読み」のパターンの検討

2.2.1 「読み」の「位相」について

首藤（1975）は、「読み」のパターンを、村田孝次（1974）がまとめた「コーネル・グループ」の人たち⁴⁴によって示された四つの区分からなる「読みの発達位相」にそれぞれ当てはめて提示している。4つの位相についての村田の説明は、以下の通りである。

第一位相は、談話の習得に含まれるものであり、そこには文字読みは含まれていない。（中略）文字と音声との正しい対応は、もとよりこの段階では生じないが、談話の構成成分について、また音声の結合序列（combinatory order）についての認識の芽ばえがこの期にみられる。

第二の位相は、書きことばを構成する文字の視覚的な弁別学習をおこなう位相である。（中略）

第三の位相は、子どもが自分の知っている文字を自分の知っている音声へと結びつける位相である。（中略）この位相は、「綴字—音声対応（spelling-sound correspondence）の位相」と名づけることができるが、日本語仮名文字のように、各文字とその音価とがほとんど完全に一対一に対応している場合には、「綴字（spelling）」というよりは「文字（letter）」というべきであろう。

第四の位相は、第三位相における綴字—音声対応の単位の高次化の過程である。この対応の単位が単音ないし音節の単位から、語・文節・文と次第に大きくなっていく。⁴⁵

首藤は、「この4つの位相区分はおおむね妥当であると考えられる」⁴⁶として、以下の表3のようにそれぞれの位相をまとめている。

表3 首藤（1975、p. 70）における4つの「位相」

第1位相	談話による言語の基本法則と日常生活にとっての必要な語彙その他の言語機能の獲得。
------	---

⁴⁴ Gibson, E. J. 1969 Principles of perceptual learning and development. Appleton.

Pick, A. D. 1970 Some basic perceptual process in reading. Young Children, Jan., 161-181.

⁴⁵ 村田孝次（1974）、pp. 28-29、中略＝引用者

⁴⁶ 首藤（1975）、p. 70

第2位相	文字の視覚的な弁別学習。
第3位相	既知の文字と既知の音声との結合。
第4位相	文字と音との対応の単位が単音ないし音節から、語・文節・文へと大きくなる。

なお、「位相」について村田は「四つの位相は厳密に継起するものではなく、多分に時期的に重複し平行して生じると考えられる。これを「期」とか「段階」とよばず「位相」とよんだのはこのためである。とりわけ第一位相と第二位相とは重複が大きい。」⁴⁷と述べ、この考え方を首藤も踏襲している。

2.2.2 各位相における「読み」のパターン

首藤は、子どもの「読み」のパターンを9つに分類し、上述した4つの位相にあてはめて示している。それぞれの位相ごとにみていこう。

(i) 第1位相について

第1位相には、「絵読み」「読んでもらう読み」「真似読み」「字数読み」が位置づけられている。

表4⁴⁸ 第1位相においてみられる現象

パターン	例	
絵読み	絵本の猫を指して「ニャンニャン」と言ったり、絵本の一画面を文で説明したり、連続する数画面からストーリーを読みとったりすること。	まず、「絵読み」は、絵からストーリーを読み取ってはいるが、文字に関心が向いていない状態である。
読んでもらう読み	絵本にある絵と文字とを区別でき、その文字(群)は読まれ得る記号だということを直観的に理解し、せがんで読んでもらうこと。	しかし、つぎの「読んでもらう読み」では、「絵と文字とを区別でき」ることから、文字の存在に気づいた状態にあることがわかる。さらに、「文字(群)は読まれ得る記号だということ」を直観的に理解するというように文字の機能への気づきも芽生えている。
真似読み	とびうおの絵本をめくりながら、「私が読んであげる」と言って、どの頁を開いても「トビウオサンノデキルコト」と読むとか、消防車に添えられた fire engine という文字を指さしながら「ショーボーシャ」と読むこと。	「真似読み」は、「読んでもらう読み」で得た記憶をもとにして自分で読む真似をするようになる」状態である。この行為を、首藤は、「文字(群)を媒介とする「読み」の出発点であるといえる」と述べている。ただし、「はじめは文字(群)全体を莫然と見て、字形(語形)的な弁別に基くことなく、絵などを手がかりとして、語や文をあてはめるわけであるから第3位相には、入らない」としている。つまり、文字そのものを読んでいっているわけではないが、文字の機能を直観的に理解した上で、自らその機能
字数読み	絵本の題字を1字1字おさえて「シ、ミ、ズ、タ、ク、ロ、ウ」、まだ字が余っていると、続けて「ノ、ホ、ン、デ、ス」などという。	

⁴⁷ 村田(1974)、p. 29

⁴⁸ 首藤(1975) pp. 70-71 より、「読み」の現象に関わる記述を引用して筆者がまとめたもの。

を用いようとする状態であるといえる。

「字数読み」は、自覚的か否かに関わらず、1字-1音対応というひらがなの原則を適応させて文字群を読む状態である。これは、「読みながら自分の発している音が1拍ごとに区切られ、文字もそのひとつひとつに対応しているということが直観的に了解されている」状態であると示されている。そして、首藤はこのような「読み」は「かな文字学習の基礎となる音節分解につながるものとして注目される」と指摘する⁴⁹。

(ii) 第2位相について

第2位相についての具体的な現象記述はない。この位相は、「これまで記述してきたいくつかの「読み」やこれから記述する「読み」の構成要因となっていると考えられる⁵⁰と指摘されている。

(iii) 第3位相について

第3位相には、「前・単語読み」「1字読み」が位置づけられている。

表 5⁵¹ 第3位相においてみられる現象

パターン	例
前・単語読み	「つづく」を「ツヅク」と読めるようになる。だが、「つ」や「づ」や「く」を1字1字指されても読むことはできない。「かめ」と「からす」の「か」が同じだということがわからない。
1字読み	平仮名積木で「サクラノサ」というふうに語と結びつけて覚えたりするうちに、いくつかの文字については語と切り離してその文字の音価を言えるようになる。つまり、各1字が各1音に対応するという仮名文字の法則の発見(=「かなの発見」)をする。また、「オドリノオト オケイコノオトオナジネ」という発見もする。

「前・単語読み」は、「表音文字としての平仮名が読めるためには、音節の分解抽出が必要条件となるが、この段階では、まだそれができていないために、語としては読めているが、ひとつひとつの文字は読めていない」状態である。

つぎの「1字読み」では、「何らかの語形上の識別を手がかりとして読みわけることができる文字がいくつか出てくる」状態である。ただし、「この段階の「読み」は、既に知っている字を見つけて喜んだり、まだ知らない字を見つけては「これ何という字？」と聞くというように主として1字1字を単位としたひろい出し読みである」としている。

つまり、「1字読み」は、語のまとまり

を文字の単位にまで分解し、1字に1音を対応させて読むことができる状態を指す。首藤は「「文字の学習の完成時」あたりに、私は、各1字が各1音に対応するというかな文字の法則の発見という契機を想定する」と述べ、この法則の発見を「かなの発見」と名づけている。この「かなの発見」を通して子どもは自身の力で音読することが可能になる。首藤は、この「(発見)学習の成果は次々と他の文字の学習に転移するのだと考える」と述べ、ひらがな学習における「かなの発

⁴⁹ 以上、第1位相の各現象の説明における「 」内は、全て首藤(1975) pp. 70-71より引用。

⁵⁰ 首藤(1975)、p. 71

⁵¹ 首藤(1975) pp. 71-72より、「読み」の現象に関わる記述を引用して筆者がまとめたもの。

見」学習の重要性を指摘している⁵²。

(iv) 第4位相について

第4位相には、「逐字読み」「単語読み」「センテンス読み」が位置づけられている。

表6⁵³ 第4位相においてみられる現象

パターン	例
逐字読み	「アタラシイデンシヤ」とひろい読みしておいて、親が上手に読めたと内心安堵していると、そのあとに「ナンテカイテアルノ？」と聞く。
単語読み	「逐字読み」によって音声の列に環元されて「デ、ン、シ、ヤ」や「ア、リ、マ、シ、タ」となった響きが、日常の談話、「絵読み」、「読んでもらう読み」で得られた「デンシヤ」や「アリマシタ」という響き(意味を含む)を連想し、「デンシヤ」と読みなおす。
センテンス読み	「それはね」という文字群に出会ったとき、はじめは、これを「ソレハネ」と読んでいたが、読み進むうちに「ソレワネ」と読むようになった。

「逐字読み」は、1字1音の原則を適応させてかな文字を読んでいる状態にある。ただし、文字を読んだ後で、「ナンテカイテアルノ？」という疑問が生じているというように、その「読み」は「有意味の最小単位である「語」としてのまとまりをもってはいない」。したがって、「音声化はできているが、語意、文意はとれていない」状態にある。

また、「アタラシイデンシヤ」と読んだ後でその書かれた内容を問うという現象からは、「1字1音の原則」は身につけているが、その原則に当てはまらない直短音以外の音節に対する子どもの戸惑いがみてとれる。

つぎの「単語読み」は、「逐字読み」をすることによって得られた個々の音を、既知の語の音声像と照合させたあと、一つに統合している状態である。このプロセスは、次第に自動化され、「文字列をみてすぐに語として

読めるようになり、更に進んで、文字をひとつひとつ識別することなしに、語を全体として読むことができるようになる」と首藤は示している。

「センテンス読み」は、「それはね」の「は」を、文のまとまりで音読するうちに/ソレハネ/から/ソレワネ/と正しく読めるようになるという状態にある。これは、これまでの「文字」や「語」を単位として文字を読むという状態ではなく、さらに大きな「文のかたまりを意識して読める」状態を指している⁵⁴。

2.2.3 まとめ

これまでみてきた「読み」のパターンを、再度2.1で示した図4と照らし合わせ、首藤が子どもの「読み」の習得過程をどのように捉えたのかをみていこう。

首藤は、「読み」のパターンを「文、全体」「語」「文字・音韻」のレベルに分けている。

⁵² 以上、第3位相の各現象の説明における「 」内は、全て首藤(1975) pp. 71-72より引用。

⁵³ 首藤(1975) pp. 72-73より、「読み」の現象に関わる記述を引用して筆者がまとめたもの。

⁵⁴ 以上、第4位相の各現象についての説明における「 」内は、全て首藤(1975) pp. 72-73より引用。

まず、第1位相に含まれる「絵読み」と「読んでもらう読み」は「日常の談話と共に、「読み」学習の基盤」⁵⁵として位置づけられている。ただし、これら二つの現象は、各レベルの中に含まれてはいない。

「文、全体」のレベルに導入されるのは、同じく第1位相に含まれる「真似読み」からである。この「真似読み」は、文字の機能を直観的に理解した上で、自らその機能を用いようとする状態である。首藤は、「真似読み」を「文字（群）を媒介とする「読み」の出発点」とし、この子ども自身が文字の機能を用いようとするという「真似読み」から「文、全体」「語」「文字・音韻」というレベルの図に取り込んでいる。

「真似読み」のつぎは「「字数読み」、「前・単語読み」、「1字読み」と進むにつれて、視覚的および聴覚的認知は、文字群全体から単語、文字（音節）という各レベルに分化」⁵⁶していき、それは「かなの発見」を「折り返し点」として、「こんどは逆に部分から全体へ方向をたどる」⁵⁷と示されている。

図をみると、「絵読み」からつづく流れに「字数読み」は位置づけられていない。「字数読み」は、波線で「1字読み」と結びつけられている。これは、おそらく「音が1拍ごとに区切られ、文字もそのひとつひとつに対応しているということ」に直観的に気づくことから、その正しい対応ができるようになるまでの過程を示そうとしていると考えられる。ただし、この「字数読み」が括弧内に示されていることや、波線で結びつけられているという点についての説明はなく、この点に関する首藤の意図は明確には捉えられない。

2.3 まとめ

以上みてきたように、首藤は子どもの「読み」の習得過程を、音と文字との結びつきという「文字・音」レベルだけではなく、「語」や「文、全体」のレベルも含めて提示した。このことは、話しことばの世界から書きことばの世界へと子どもはどのように参入していくのかという観点からひらがなの習得過程を捉えようとしたともいえる。つまり、首藤は「「読み」の学習とは基本的には文字をその子どもの既知の談話へと環元すること」と捉え、音声連続と概念が結びついた世界を土台として音声連続と文字連続と概念が結びついた世界へ参入していくプロセスとしてひらがな習得過程を捉えようとしたのである。

そして、そのプロセスにおいてみられる「読み」のパターンを、ひらがなに限らず文字（文字連続）を「読む」パターンとして抽出し、その文字（文字連続）を読むようになっていく過程の一部にひらがな学習は位置づけられていた。

首藤は、「読み」の過程にひらがなの「読み」を位置づけた上で、ひらがなの場合には、「前・単語読み」→「1字読み」—（「かなの発見」）→「逐字読み」→「単語読み」という過程をたどることを示していた。「かなの発見」とは、各1字が各1音に対応するという法則の発見を名づけたものである。この名前の付け方にもあらわれているように、首藤の論は、村田が提示した「読

⁵⁵ 首藤（1975）、p. 73

⁵⁶ 首藤（1975）、p. 74

⁵⁷ 首藤（1975）、p. 74

みの発達位相」を子どもの具体的な「読み」のパターンから捉えようとしたという点において評価できる。つまり、一つ一つの位相を、ひらがな習得にとって必要な「能力」とは何かという点のみから捉えるのではなく、その「能力」を子どもが文字あるいは文字連続を「読む」という活動を通して、どのように「習得」していくのかという観点から捉えようとしたという点が、首藤の論において重要な点なのである。

以上の検討から、ひらがな「習得」とは、言語行為を通して子どもの文字（文字連続）の読み方が変化していき、その変化の過程において、「各1字が各1音に対応する」というひらがなの「法則の発見」をすることによってひらがなを読むようになっていくこととしてみえてきた。

では、文字（文字連続）を読み書きするということは、子ども自身にとってはどのようなできごととして認識されているのだろうか。

この点について、首藤の論では触れられてはいない。また、書くことについても言及されていない。

3 柴崎正行「平仮名の獲得過程」論の検討

そこで、つぎに子どもが読み手・書き手として「自己を主体的に位置づける」という観点から読み書きの姿を捉えている柴崎正行（1987b）の「平仮名の獲得過程」論について検討する。

3.1 柴崎正行（1987b）による「平仮名の獲得過程」

柴崎は、首藤（1975）が着目した読みの発達位相（村田、1974）と、河井芳文（1985）の「平仮名の学習段階」、大場牧夫（1983）の「いじくり期」を参考にした上で、「複数の縦断的研究」⁵⁸から事例を集め、「平仮名の獲得過程」を提示している。それをまとめたものが次頁の表 7⁵⁹である。柴崎は「平仮名の読みの獲得過程」と「平仮名の書字の獲得過程」をそれぞれ6段階から捉えた結果、「獲得過程においては幼児が文字をどのようにとらえていたかという文字意識の変化が重要な役割を果たしているように思われる」⁶⁰と述べ、「文字意識」という観点から両者を統合して10段階にまとめている。

「文字意識」は、以下の「トップダウン的意識」と「ボトムアップ的意識」の二側面から示されている。

トップダウン的意識というのは、生活の中で文字に親しむことによって文字の機能的側面に気づき、自己を読み書きの主体者として位置づけることにより、実際に文字を機能的に使用していく方向性であり、将来は作文へと発展していくものと思われる。

一方、ボトムアップ的意識というのは、文字らしいものを書きなぐる体験の中で文字のもつ

⁵⁸ 清水美智子（1979）におけるHの事例、柴崎（1987a）におけるAの事例、山田英美（1980）におけるTの事例

⁵⁹ 柴崎（1987b）、p. 198

⁶⁰ 柴崎（1987b）、p. 196

構造的側面を意識するようになり、その後実際に文字を読んだり書いたりする中で、音節読みから単語読みを経て文読みへ、文字書きからやがては文書きへと統合されていく方向性であり、読み書き能力が精緻化されていく過程でもある。⁶¹

この指摘をふまえると、先にみた首藤の示した「絵読み」から「センテンス読み」へと積み上げられていく過程は、この意識の変化からとらえられるところがあったといえるだろう。

表7 柴崎正行 (1987b) 「平仮名の獲得過程」

段階	文字意識	読みの獲得過程	書字の獲得過程
1	文字の果たしている機能的側面への気づき	生活の中で文字に親しみその記号としての機能に気づく	
2	読む、書くという行為の主体者として自己を意識する	文字の読み手として自己を主体的に位置づける	線を描くことによって、書くという行為を楽しむ
3	文字のもつ構造的側面への気づき		見ようみまねで、文字らしい形を書けるようになる
4	文字の機能的利用者として自己を意識する		文字のもつ機能的側面をあそびの中で展開する
5	文字を読むようになるがまだ語と一体化している	自分の知っている文字を他の文字と区別して読む	
6	個々の文字を書くことに興味をもつ		名前や数字など、身近な文字を正しく書けるようになる
7	文字のもつ構造的側面を利用して、音節読みができる	自発的に音と文字を対応づけ平仮名の読みを覚えていく	
8	文字をまとまりとして読めるようになる	個々の文字を統合して平仮名単語を読めるようになる	
9	文字を機能的に用いるようになる		伝達や意志表示の手段として文章を書くようになる
10	読み書きの精緻化に関心を払うようになる	たどり読みながら文を読めるようになり、特殊音節の読みに習熟していく	文字の誤まりを自分でも意識的に正すようになり、正確に書けるようになる

(注) ----- トップダウン的意識 ————— ボトムアップ的意識

では、柴崎は「文字意識」を、どのような子どもの姿にみてとったのだろうか。以下、「トップダウン的意識」と、「ボトムアップ的意識」の二側面にわけてみていきたい。

3.2 「トップダウン的意識」についての検討

表7をみるとわかるように、「文字意識」は10段階にわけて捉えられている。その中でも、「トップダウン的意識」として捉えられる段階を抜き出してまとめたものが、表8である。

表8 トップダウン的意識

段階	文字意識	読みの獲得過程	書字の獲得過程
1	文字の果たしている機能的	生活の中で文字に親しみその	

⁶¹ 柴崎 (1987b) 、 p. 197

	側面への気づき	記号としての機能に気づく	
2	読む、書くという行為の主体者として自己を意識する	文字の読み手として自己を主体的に位置づける	線を描くことによって、書くという行為を楽しむ
4	文字の機能的な使用者として自己を意識する		文字のもつ機能的側面をあそびの中で展開する
9	文字を機能的に用いるようになる		伝達や意思表示の手段として文章を書くようになる

以下、それぞれの段階ごとに、子どもの読み書きの現象についてみていきたい。

3.2.1 第1段階「文字の果たしている機能的側面への気づき」

まず、「平仮名の獲得過程」の第1段階に据えられているのが、「読みの獲得過程」の第1段階にあたる「生活の中で文字に親しみその記号としての機能に気づく」段階である。

この段階では、絵本の読み聞かせの場面で、「Aは父親がわざと間違えて読むと、そうではないと訂正してくれた」という事例が挙げられている。この事例は、「Aが、文字は話の内容を表象しており、文字を読むことによって話は正しく再現されると信じていたことを示している」ことから、柴崎は「文字はまだ読めないが、文字のもつ記号としての機能を理解」している状態として第1段階を位置づけている。また、「こうした気づきは絵本だけでなく、新聞や週刊誌、辞書、ノートなどについても生じ、文字というものが生活の中で広範に用いられており、記号としての媒介機能を果たしていることが理解されていくのであろう」とも指摘している。

さらに、「こうした理解は生活経験の中で自分が繰り返し絵本を読んでもらうことや、毎日の生活の中で、家族が新聞を読んだり、週刊誌を見たり（中略＝稿者）することを共体験することによって養われていくものである」ことが示されている⁶²。

3.2.2 第2段階「読む、書くという行為の主体者として自己を意識する」

「平仮名の獲得過程」の第2段階に据えられているのは、「読みの獲得段階」の第2段階にあたる「文字の読み手として自己を主体的に位置づける」段階と、「書字の獲得段階」の第1段階にあたる「線を描くことによって、書くという行為を楽しむ」段階である。

まず、「読みの獲得過程」では、「絵本を読んでもらったりして、生活の中で文字に親しんだ幼児は、次に自発的に文字を読むまねをする」⁶³という事例が示されている。「読むまねをしている幼児は、むろん文字を実際に読んでいるとは思っていない」が、「やがては実際に文字を読めるようになる」と信じ切っているように思われる⁶⁴ということが、実際のエピソードを交えて次のよう

⁶² 「平仮名の獲得過程」の第1段階の説明における「 」内は、全て柴崎（1987b）p.188より引用。

⁶³ 柴崎（1987b）、p.189

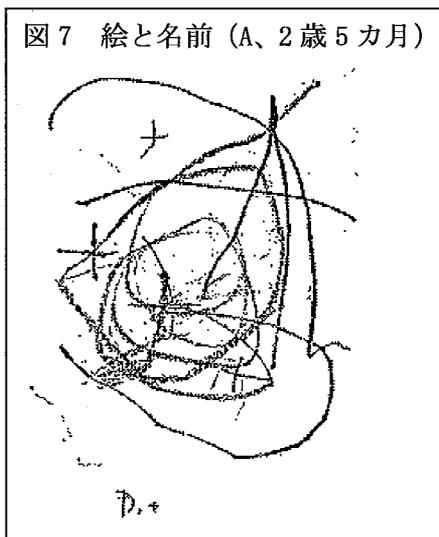
⁶⁴ 柴崎（1987b）、p.189

に記されている。

筆者が、一人読みをしている三歳の次女に「上手に字が読めるようになったね」と話しかけたところ、まだ字が読めるわけないでしょ、お話してただけですよ」と抗議され、「じゃあ、何歳になったら読めるのかな」と質問すると「お姉ちゃんみたいに大きくなってから（姉は六歳）」と答えてくれたことから、今はまだ実際には読めないが、いずれは読めるようになるという確信を抱いていることが感じられた。⁶⁵

そして、この確信は「次の段階で実際に文字を読もうとする意欲につながるものと思われる」⁶⁶と指摘されている。

一方、「書字の獲得過程」では、「線を描くことによって、書くという行為を楽しむ」子どもの姿が捉えられている。この「線を描く」という行為は、「文字」を書くことと「絵」を描くこととを区別したうえでの行為として位置づけられている。それは、次のようなAの現象から導き出されたものである。



Aが二歳五カ月の時に、なぐり書きの絵を描いた後、その下に「あい」といいながらなぐり書きの線をつけ加えたことがあった。このことは、同じようななぐり書きであっても、Aは明らかに絵と名前（文字）とを区別しており、自分でも字のつもりで書いていることを示している。以前からAの描いた絵には日付と名前を記入して保存するようにしていた。Aはそれを見ていて、自分の描いた絵に、自分で名前を書いてくれたのだろう。⁶⁷

Aのかいた「なぐり書き」の例が、図7⁶⁸である。

「あい」と言いながら加えた線が、下の方に記された「D、+」の印である。この印は、「あい」という「字のつもりで書いている」ことから、Aにとって「絵」と「文字」との区別が芽生えたこと、つまりAが「文字」に対する意識を持ちはじめたことがわかる。これは、先にみた「平仮名の獲得過程」の第1段階における「気づき」ともつながるものであると考えられる。

3.2.3 第4段階「文字の機能的使用者として自己を意識する」

第4段階には、「書字の獲得過程」における「文字のもつ機能的側面をあそびの中で展開する」

⁶⁵ 柴崎 (1987b)、p. 189

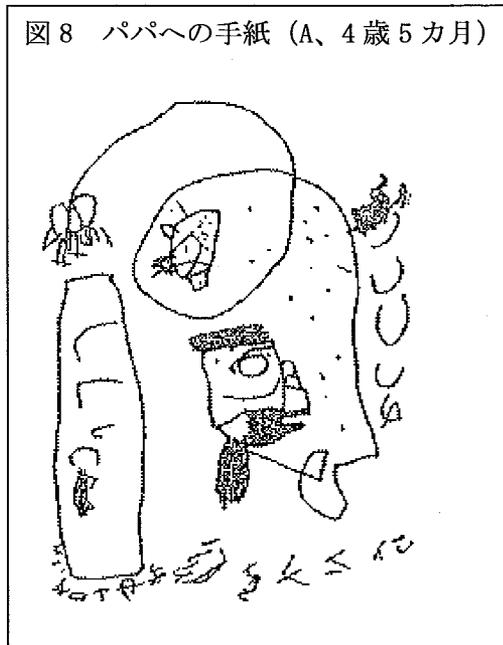
⁶⁶ 柴崎 (1987b)、p. 189

⁶⁷ 柴崎 (1987b)、p. 192

⁶⁸ 柴崎 (1987a)、p. 128

段階が位置づけられている。

ここでは、「Hは自己流の文字をあちこちに落書きしてまわったり、紙芝居をつくったりした」⁶⁹という現象や、図8⁷⁰のように、Aが「絵を描いてその下に説明文らしいものを書」⁷¹くという現象が挙げられている。これらの現象について、柴崎は次のように説明している。



この段階の幼児は自分でもまだ本当の文字を書けないことを十分に納得している。でも大人と同じように、日常生活の中で文字を使いこなしてみたいという主体的な意識を持てるようになってくる。それは文字らしきものを自由自在に使いこなすという、具体的な行為として表わされることになる。それが、お手紙ごっこであり、説明を書くことであり、勉強ごっこである。

書いた本人は、なんと書いてあるのかわかっている。だから大人から「何て書いたの」とたずねられると、すらすらと読んでくれるのである。決して適当なことを読んでいるわけではなく、書きたかったことを読んで

ているのである。まさに文字らしきものを主体的に書いているわけであり、ひたすら書くという行為を楽しんでいる段階である。⁷²

幼児が書きあらわした字は「自己流」であり、まだ他者からは「文字らしきもの」と判断される字体ではあるが、ここでは「日常生活の中で文字を使いこなしてみたいという主体的な意識を持つ」た「書き」の「主体者」としての幼児の姿が位置づけられていることがわかる。

3.2.4 第9段階「文字を機能的に用いるようになる」

第9段階には、「書字の獲得過程」における「伝達や意思表示の手段として文章を書くようになる」段階が位置づけられている。

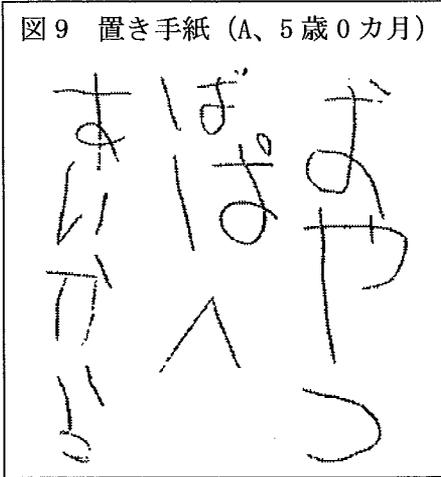
⁶⁹ 柴崎 (1987b)、p. 193

⁷⁰ 柴崎 (1987a)、p. 130

⁷¹ 柴崎 (1987b)、p. 193

⁷² 柴崎 (1987b)、p. 194

図9 置き手紙 (A、5歳0カ月)



ここでは、「家族にせつせと手紙を書いたり、家のあちこちに『きちんとしめましょう』『しょくじべや』等の貼り紙をした」⁷³という現象や、「住所と電話番号をメモしたり、家族にカードや手紙を書いたり、お話をつくるようにもなった」⁷⁴という現象が挙げられている。図9⁷⁵は、「父親の帰宅が遅かった時に、Aが夜食にとおやつを用意してあげ、それに添えたカード」⁷⁶である。

これらの現象を、柴崎は次のようにまとめている。

この段階で共通してみられた行為は、伝言や手紙などのように、自分の伝えたい事柄や気持を文字を使って相手に伝えるというものであった。この段階に至るまでに、子ども達は生活の中で文字がどのような機能を果たすことができるかを理解している。それゆえに実際に自分自身が文字を書けるようになるとすぐに文字を機能的に使用し始めるのであろう。⁷⁷

このことから、第9段階はこれまでに培ってきた「文字がどのような機能を果たすことができるか」という理解を支えとしながら、「自分の伝えたい事柄や気持を文字を使って相手に伝える」というように「文字を機能的に使用し始める」段階であることがわかる。またこの段階は、「単語を書くのと違い、文章を書くためにはさまざまな平仮名が書けなくてはならない」⁷⁸ことから、この段階は「必然的に多くの平仮名を学んでいく」⁷⁹段階としても位置づけられている。

3.3 「ボトムアップ的意識」についての検討

つぎに、「ボトムアップ的意識」から捉えられた子どもの姿についてみていきたい。

3.1 でとりあげた表7から「ボトムアップ的意識」として捉えられる段階を抜き出してまとめたものが、表9である。

表9 ボトムアップ的意識

段階	文字意識	読みの獲得過程	書字の獲得過程
3	文字のもつ構造的側面への気づき		見ようみまねで、文字らしい形を書けるようになる
5	文字を読むようになるがま	自分の知っている文字を	

⁷³ 柴崎 (1987b) 、 p. 195

⁷⁴ 柴崎 (1987b) 、 p. 195

⁷⁵ 柴崎 (1987a) 、 p. 132

⁷⁶ 柴崎 (1987b) 、 p. 195

⁷⁷ 柴崎 (1987b) 、 p. 195

⁷⁸ 柴崎 (1987b) 、 p. 195

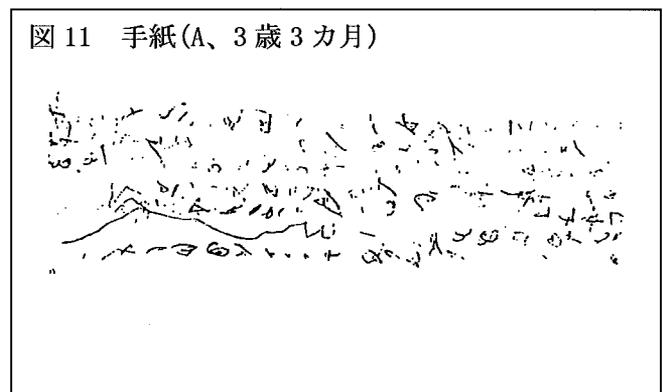
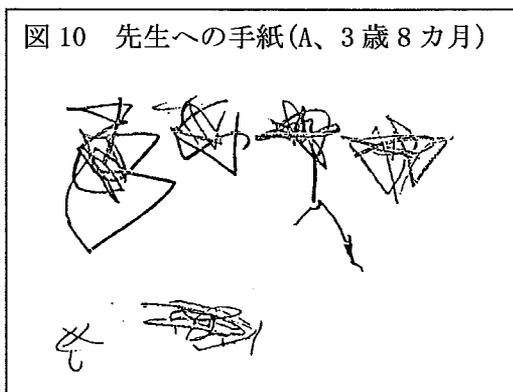
⁷⁹ 柴崎 (1987b) 、 p. 195

	だ語と一体化している	他の文字と区別して読む	
6	個々の文字を書くことに 関心をもつ		名前や数字など、身近な文字 を正しく書けるようになる
7	文字のもつ構造的側面を利 用して、音節読みができる	自発的に音と文字を対応 づけ平仮名の読みを覚え ていく	
8	文字をまとまりとして読め るようになる	個々の文字を統合して平 仮名单語を読めるようにな る	
10	読み書きの精緻化に関心を 払うようになる	たどり読みながら文を読 めるようになり、特殊音節 の読みに習熟していく	文字の誤まりを自分でも意 識的に正すようになり、正確 に書けるようになる

3.3.1 第3段階「文字のもつ構造的側面への気づき」

まず、「文字のもつ構造的側面への気づき」として捉えられているのが、「書字の獲得過程」における「見ようみまねで、文字らしい形を書けるようになる」段階である。この段階は、「大人の側から見ても明らかに絵とは異なる、形としての文字らしきものが書かれるようになる」⁸⁰状態を指している。この状態になったのは、「描くことを多く体験するうちに、線にまとまりと方向性がでてきて、線を意識的に書けるようになってくる」⁸¹からであると捉えられている。

さらに、この段階では、「文字」と「文」の違いも意識できていることが指摘されている。それは、下記の図 10⁸²と図 11⁸³の違いから導かれたものである。



柴崎は、「文字」を書くときには図 10 のように「線の集合体として各々の文字をていねいに書き分けている」が、「文」を書くときには図 11 のように「丸や点のような閉じた形を繰り返して書き連ねている」ことから、この段階の特徴を以下のように結論づけている。

⁸⁰ 柴崎 (1987b) 、 pp. 192-193

⁸¹ 柴崎 (1987b) 、 p. 192

⁸² 柴崎 (1987a) 、 p. 129

⁸³ 柴崎 (1987a) 、 p. 128

このことはすでにこの段階において幼児は、文字が異なる線分の集合体であること、文は同じ文字が何度も繰り返して用いられる集合体であることを意識していることを示している。しかも両者とも、文を書くときには、何やら「ゴニョゴニョ」とつぶやきながら書いているのである。Aの場合には、だれかお友だちに手紙に書いていたのか、相手に語りかけるような口調で何やら言いながら書き連ねていた。これらのことから文が話しことばを表わすものであることをすでにわかって書いていたといえよう。⁸⁴

この記述から、柴崎は、幼児が「文字」と「話しことばを表わすもの」としての「文」との違いを意識したうえで、「書く」という行為を模倣する子どもの姿を捉えていることがわかる。

3.3.2 第5段階「文字を読むようになるがまだ語と一体化している」

「平仮名の獲得過程」の第5段階には、「読みの獲得過程」における「自分の知っている文字を他の文字と区別して読む」という段階が位置づけられている。

ここでは、多くの子どもが「自分の名前の文字を最初に覚えて読めるようになった」⁸⁵ことが報告されている。その一例として、「Aの場合「あ」を覚えると、絵本の文中に「あ」がないか見つけることに興味を持ち、見つけては大喜びしていた」⁸⁶ことが示されている。また、「自分の名前に関連した質問が多い」⁸⁷という事例が挙げられている。このような事例から、柴崎は「名前が文字を覚える上で大きなきっかけとなっている」⁸⁸と指摘している。

さらに、柴崎は大場（1983）の調査をふまえて、「文字を覚え始めた幼児は、自分の名前以外にも、数字（テレビのチャンネルなど）、ローマ字、興味をもったひらがなの一文字、漢字、動物の名前、乗物の名前、駅の名前、家族や友達の名前などに対しても一文字的に興味をもつようになること」⁸⁹を示している。

つまり、この段階では、名前など身近な「語」を手がかりとして、その「語」に含まれる文字を覚えていく子どもの姿が捉えられているのである。

3.3.3 第6段階「個々の文字を書くことに関心をもつ」

第6段階には、「書字の獲得過程」における「名前や数字など、身近な文字を正しく書けるようになる」段階が位置づけられている。柴崎はこの段階について、つぎのように説明している。

⁸⁴ 柴崎（1987b）、p. 193

⁸⁵ 柴崎（1987b）、p. 189

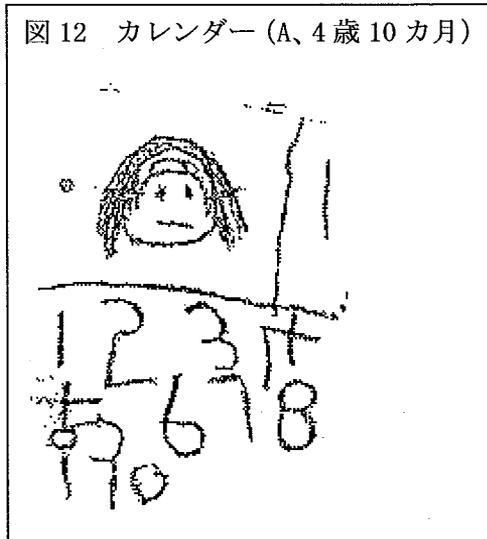
⁸⁶ 柴崎（1987b）、p. 189

⁸⁷ 柴崎（1987b）、p. 190

⁸⁸ 柴崎（1987b）、p. 189

⁸⁹ 柴崎（1987b）、p. 190

この段階では、まだ見ながら書くという模写が中心であり、そのためによく目にして親しむ機会も多い名前とか数字とかが書かれるものと思われる。また自分の名前が書けるということは、幼児にとっては大きな喜びであるに違いない。自己の存在を、文字によって表現し、



伝達できるということはわかっているけれどもそれまではまだ自分では書けなかった。それが、自分でも正しく書けるようになるわけである。⁹⁰

このように、第6段階は、模写を中心としながらも、身近にある文字を整った字形で書けるようになっていく段階として位置づけられている。特に、名前を正しく書くという行為は、「幼児にとっては大きな喜び」であるとともに「自己の存在を、文字によって表現し、伝達できる」という機能を自ら使用できるようになったという点において重要であることが示されている。ただし、この段階では、図 12⁹¹のように「上下左右の

倒錯が多くみられ」、さらに「その誤まりを指摘されてもまだ正せるわけではなく、同じような誤まりを繰り返していることが多い」ことも指摘されている。

3.3.4 第7段階「文字のもつ構造的側面を利用して、音節読みができる」

第7段階は、「自発的に音と文字を対応づけ平仮名の読みを覚えていく」段階である。

ひらがなの「読みを覚えていく」際に「最も広く用いられる方法」は、「母親や保育者に『これなんて読むの』とたずねること」⁹²である。例えば、つぎのような事例が示されている。

Aの場合は、絵本やおもちゃに書かれた平仮名を何と読むのか教えてほしいとあまりに頻繁に質問してきたので、どうしたものかと悩んだあげく、壁に絵と平仮名が対応している「あいうえお表」を貼っておいた。そしてたずねられると「これは“かめ”の“か”というように、絵を参考にしながら音と文字を対応づける方法を教えてあげた。するとAは、この方法を用いて自分から平仮名をどんどん覚えていった。⁹³

同様の現象は、「Hや汐見の事例のように文字積木を用いる方法でもみられ」⁹⁴るとし、その様子はつぎのように記されている。

⁹⁰ 柴崎 (1987b) 、 p. 194

⁹¹ 柴崎 (1987a) 、 p. 130

⁹² 柴崎 (1987b) 、 p. 190

⁹³ 柴崎 (1987b) 、 p. 190

⁹⁴ 柴崎 (1987b) 、 p. 190

はじめは絵だけに興味を示していたが、文字と音を対応づける方法として絵を媒介的に用いるようになり、母親にたずねながら次々に平仮名の読みを覚えていった。このことはひらがなマスターという遊具を使って文字を覚えるときにも当てはまる。絵を媒介にすることにより、音と文字を対応づけて覚えていくわけである。⁹⁵

このように、第7段階では、絵が対提示された「あいうえお表」や「文字積木」などを手がかりとしながら、文字と音を対応させていく子どもの姿が捉えられている。

3.3.5 第8段階「文字をまとまりとして読めるようになる」

第8段階は、「個々の文字を統合して平仮名单語を読めるようになる」段階である。ここでは、「文字が読めるようになると身のまわりにあることばや友だちの名前などをどんどん自発的に読んで見せてくれた」⁹⁶という事例が挙げられている。また、今井靖親（1982）の研究結果⁹⁷をとりあげ、「文字を読み始めた幼児は、環境の中での手がかりを利用して単語を読めるようになっていくこと」⁹⁸が指摘されている。具体的には、「友達の名前として読めたり、絵本の表紙の絵をみて、絵本の題名を読めたりする」⁹⁹ことが示されている。

3.3.6 第10段階「読み書きの精緻化に関心を払うようになる」

第10段階には、「読みの獲得過程」における「たどり読みながら文を読めるようになり、特殊音節の読みに習熟していく」段階と、「書字の獲得過程」における「文字の誤まりを自分でも意識的に正すようになり、正確に書けるようになる」段階が位置づけられている。

まず、「読みの獲得過程」では、「絵本などの文章をたどりながら読みながら、自発的に読むようになる」¹⁰⁰姿が捉えられている。ここでは、「清音の平仮名はすべて読めたが拗音や長音などはまだうまく読めないので、親に教えてもらいながら習熟していった」¹⁰¹という事例が挙げられている。また、「ある程度うまく読めるようになると、家族の者に自分から読んであげるようになる」¹⁰²という現象が示されている。

一方、「書字の獲得過程」では、「自分の書いた文字を意識」するようになった例として、「七夕

⁹⁵ 柴崎（1987b）、p. 190

⁹⁶ 柴崎（1987b）、p. 190

⁹⁷ 今井の研究結果について、柴崎はつぎのようにまとめている。：今井は幼児の単語読みを環境的脈略を与えた場合と与えない場合とで比較している。その結果、写真などの中で環境的手がかりを与えた場合には、たとえ文字をほとんど読めない幼児であっても、文字をかなり読める者と同じ程度に単語の読みが可能であることが明らかとなった。[柴崎（1987b）、p. 191]

⁹⁸ 柴崎（1987b）、p. 191

⁹⁹ 柴崎（1987b）、p. 191

¹⁰⁰ 柴崎（1987b）、p. 191

¹⁰¹ 柴崎（1987b）、p. 191

¹⁰² 柴崎（1987b）、p. 191

のお願いに『きれいなじがかけますように』と書いた¹⁰³という子どもの姿が捉えられている。このような願いが生じた背景について、柴崎は「文章を書いても、文字に誤まりがあると正確な意味が伝わりにくい」¹⁰⁴ことから「自分でも文字の誤まりを正そうとする気持が持てるようになると思われる」¹⁰⁵と述べている。また、「文字の誤まりに気づくようになると、『あいうえお表』を見て自発的に正しい字を書こうとする気持がでてきたし、特殊音の表記などがわからないと自分からたずねてきた」¹⁰⁶という現象も捉えられている。

この現象とかがわって、第10段階に至るまでは指摘された誤りを正すことができない状態であったのに対し、この段階では「親が誤まりを指摘してもそれを嫌がることなく、むしろ積極的に修正するようになる」¹⁰⁷ことが指摘されている。

3.4 「平仮名の獲得過程」論からみたひらがな「習得」の諸相についての検討

これまで、「トップダウン的意識」と「ボトムアップ的意識」の二側面において、柴崎が捉えた子どもの読み書きの姿をみてきた。では、これらの姿にはどのような気づきが育まれていたのだろうか。

ここでは、「文字の機能的側面」への気づきと、「文字の構造的側面」への気づき、およびそれらの気づきを支えた要因に着目して再度、柴崎の「平仮名の獲得過程」論を検討する。

3.4.1 「文字の機能的側面」への気づき

はじめに、実際に文字を機能的に使用していく過程で、どのような「文字の機能的側面」への気づきが育まれていたのかという点からみていきたい。

(A) 絵と「文字」との区別

柴崎は、「平仮名の獲得過程」の第2段階に、「書字の獲得過程」の第1段階である「線を描くことによって、書くという行為を楽しむ」という段階を位置づけていた。そして、子どもが絵と「文字」とを区別して書き表すようになることを指摘していた。

ここでは、「同じようななぐり書きであっても、Aは明らかに絵と名前（文字）とを区別しており、自分でも字のつもりで書いている」¹⁰⁸というように、絵と「文字」との違いを認識する子どもの姿が捉えられていた¹⁰⁹。

¹⁰³ 柴崎 (1987b) 、 p. 196

¹⁰⁴ 柴崎 (1987b) 、 p. 196

¹⁰⁵ 柴崎 (1987b) 、 p. 196

¹⁰⁶ 柴崎 (1987b) 、 p. 196

¹⁰⁷ 柴崎 (1987b) 、 p. 196

¹⁰⁸ 柴崎 (1987b) 、 p. 192

¹⁰⁹ 柴崎が「なぐり書き」として着目した子どもの表現したものに関する先行研究として、高橋敏之 (1993) 「「幼児文字」の発生とひらがな獲得までの過程」『大学美術教育学会誌』大学教育美術学会、が挙げられる。

(B) 媒体としての「文字」への気づき

この「文字」の発見を経て、第9段階では「自分の伝えたい事柄や気持ちを文字を使って相手に伝える」というように、「文字」を機能的に使用する子どもの姿が捉えられていた。

ただし、この第9段階に至るまでに、自分の名前を書き表したり、手紙を書いたりする子どもの姿が捉えられていた。これらの姿から、子どもは気持ちを他者に伝えたり、自分の思い描いた世界を表したりする媒体として「文字」を用いることができることに気づいていることがわかる。

また、柴崎は、「文」を書く際に子どもが「何やら『ごによごによ』とつぶやきながら書いている」ことから、「文が話しことばを表わすものであることをすでにわかって書いていたといえよう」とも指摘している。たとえ子どもが書きあらわした字は「自己流」の「文字らしきもの」であったとしても、子どもは「文字」は音連続と結びついているということに気づいたうえで、書きあらわしているということがみてとれるのである。この音連続と結びついたものとしての「文字」への気づきは、第2段階において捉えられていた「文字を読むまね」をする子どもの姿にもあらわれている。

3.4.2 「文字の構造的側面」への気づき

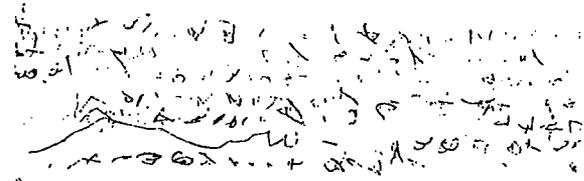
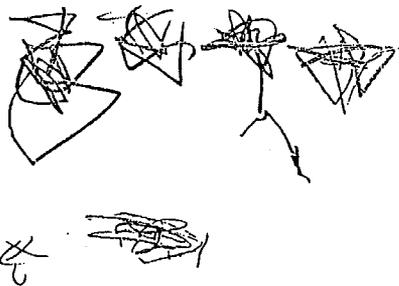
では、子どもはどのような「文字への構造的側面」への気づきを育みながら、読み書き能力を精緻化させていくのだろうか。

(a) 文字という単位への気づき

第3段階では、図10と図11のように手紙を書く子どもの姿が捉えられていた。

図10 先生への手紙(A、3歳8カ月)

図11 手紙(A、3歳3カ月)



このように「文」を書くときには「丸や点のような閉じた形を繰り返して書き連ね」ている(図11)のに対し、文字を書くときには「線の集合体として各々の文字をていねいに書き分け」ている(図10)子どもの姿について、柴崎は「このことはすでにこの段階において幼児は、文字が異なる線分の集合体であること、文は同じ文字が何度も繰り返して用いられる集合体であることを

意識していることを示している」と指摘していた¹¹⁰。

このことから、子どもはいわゆる「正しい」文字の形を覚える前に、「文字」は線のまとまりから成ることや、文字連続は分節化できるといった原理に何らかのかたちで気づき、その原理を適応させながら「文字」を書くということが推測できる。文字連続が分節化できるという原理への気づきは、第5段階において捉えられていた「一文字的に興味をもつようになる」姿からもみてとることができるだろう。

さらに、上記の図10・図11をみると「文」や「文字」はいずれも線状的に書きあらわされており、二次元的に描かれる絵とは異なっていることから、「文字」という単位を意識していると考えられる。

(b) 文字の形への気づき

このような「自己流」の「文字」を書きあらわす段階を経て、第6段階では「模写を中心としながらも、身近にある文字を整った字形で書けるようになっていく」姿が捉えられていた。この段階になると、文字は一定の特徴を有する形であることへの理解ができるようになっていく。そして、第7段階になると、音と文字（形）とを結びつけて読み書きできるようになる。

(c) 表記法への気づき

さらに、第10段階では、「拗音や長音などはまだうまく読めないで、親に教えてもらいながら習熟して」いく子どもの姿や、「文字の誤りに気づくようになると、『あいうえお表』を見て自発的に正しい字を書こうとする気持ちがでてきたし、特殊音の表記などがわからないと自分からたずねてきた」りする姿が捉えられていた。また、「親が誤りを指摘してもそれを嫌がることなく、むしろ積極的に修正する」ようになることが指摘されていた。

これらの姿から、子どもはひらがなの表記法が存在するという事に気づき、それを適用しながら読み書きしようとしていることがわかる。

3.4.3 気づきを支える要因

このような気づきを捉えたうえで、柴崎は「子どもは文字を読み書きできる以前から、文字のもつ象徴性や伝達性といった機能的側面を理解しているし、いずれは自分も文字を学び使用するようになるという主体的意識を持っている」¹¹¹と指摘している。「主体的意識」をもつ子どもの具体的な姿としては、以下のような姿が報告されている。

文字や文を書くことに関心があり、それらしく書けるようになる。こうして書くことに自信をもてるようになると、そうした文字らしきものを生活の中で自主的に使用して、文字ごっこを展開するようになる。Hは自己流の文字をあちこちに落書きしてまわったり、紙芝居をつく

¹¹⁰ 図10・11の説明における「 」内は、全て柴崎（1987b）、p.193より引用。

¹¹¹ 柴崎（1987b）、p.196

ったりした。またTは、友だちに手紙らしきものを書いたり、父親の顔を描きそのまわりに説明文らしいものを書いたりしている。¹¹²

このような子どもの姿にあらわれている「主体的意識」は、柴崎（1987a）の論考における「精神発達の要因」に含まれるものであると考える。

柴崎は、佐伯胖（1983）の「文化的実践」の4つの活動¹¹³を「文字の学習」に当てはめ、「精神発達の要因」を表10¹¹⁴のように4段階にまとめている。

表10 精神発達の要因の4段階

第1段階	文字に対して基本的信頼感を持つ段階
第2段階	文字を自律的に使用する段階
第3段階	自主的に文字を覚えていく段階
第4段階	文字を実際に使用する段階

まず、子どもは「大人社会の文化的営みに参加する中で、文字のもつ文化的価値に気づき、自分も文字を使用してみたいという気持ちを抱く」¹¹⁵。この「文字に対して基本的な信頼感を持つ段階」を経て、「文字を自律的に使用

していく段階へと進み、子どもは「自主的に文字を覚えていく」のである。この「文字を自主的に覚える」ことについて、柴崎は次のように述べている。

文字を自主的に覚えることは、自分自身の知識体系の中に文字を体系的に位置づけていくことであり、その過程はその子ども自身にとっては価値の産出そのものである。また文字という文化的手段を獲得することによって、自らを価値を産出できる一員と成り得たという充実感こそが、自主的に文字を覚えていく心理的な支えとなっているともいえよう。¹¹⁶

前述したような名前を書いたり手紙を書いたりする姿は、「価値を産出できる一員」としての子どもの姿であり、その「一員に成り得たという充実感」は、「自主的に文字を覚えていく心理的な支え」になると捉えられているのである。

3.5 まとめ

以上みてきた柴崎の「平仮名の獲得過程」論を踏まえたとき、ひらがなを「習得」ということは、子どもが「文字の機能的側面」への気づきと「文字の構造的側面」への気づきを伴いながら、ひらがなを自身の知識体系の中に位置づけていくことを意味することが明らかとなった。そして、「覚えた文字を実際に使用することは、その子ども自身にとっては文字の生み出す価値を他者にまで広げていく」¹¹⁷ことを意味していた。

¹¹² 柴崎（1987b）、p. 193

¹¹³ 佐伯胖（1983）『「わかる」ということの意味』岩波書店、pp. 203-204

¹¹⁴ 柴崎（1987a）、pp. 137-139 から抜粋、引用して筆者がまとめたもの。

¹¹⁵ 柴崎（1987a）、p. 138

¹¹⁶ 柴崎（1987a）、pp. 138-139

¹¹⁷ 柴崎（1987a）、p. 139

また、「文字の構造的側面」への気づきと「文字の機能的側面」への気づきに着目して検討をすることを通して、両者は密接に関連していることもみえてきた。

すなわち、「構造的側面」への気づきに含まれる「(a) 文字という単位への気づき」として捉えられた、文字は線のまとまりから成ることや、それは線状的に書きあらわされるものであるという意識は、「機能的側面」への気づきに含まれる「(A) 絵と「文字」との区別」と関連しているのである。また、「(b) 文字の形への気づき」と「(c) 表記法への気づき」は、「(B) 媒体としての「文字」への気づき」と重なる。なぜなら、文字連続が音連続と結びつくということに気づき、「文字」を媒体として他者に思いを伝えることは、媒体として機能する「文字」の形への意識を高めることへと繋がるとともに、その形や表記法への気づきが、媒体として用いられうる「文字」への気づきに結びついていくからである。

第2節 ひらがなを「習得」とはどのようなことか

1 「習得」過程を捉える観点

これまで、天野(2005)、首藤(1975)、柴崎(1987)のひらがな「習得」過程論について検討してきた。その結果、それぞれのひらがな「習得」過程は、以下の3つの観点から捉えられてきたことが明らかとなった。

- (1) 「話しコトバ」を基礎にして「書きコトバ」へと移行する過程としてひらがな「習得」過程を捉える。その際、ひらがなの読み書きに必要な「能力」をどのように身につけていくのかという観点からひらがな「習得」過程を捉える。
- (2) 音連続と概念が結びついた世界を土台として音連続と文字連続と概念が結びついた世界へ参入していくプロセスとしてひらがな「習得」過程を捉える。その際、子どもの具体的な「読み」のパターンを抽出することによって捉える。
- (3) 子どもが文字の読み手・書き手として自己を位置づけていく過程を、ひらがな「習得」過程として捉える。その際、子どもの内部に起こっている「文字意識の変化」を「トップダウン的意識」と「ボトムアップ的意識」の二側面から捉え、どのように「文字意識」が「変化」していくのかという観点から捉える。

天野は、ひらがなを読み書きできるようになるための基礎力が「話しコトバ」の段階で養われていることに目を向け、ひらがなの特質を踏まえたうえで「読字」「書字」の「習得」過程を捉えようとしたからこそ、「読字」「書字」と密接に関係している「能力」として「音韻分析」力に着目した¹¹⁸。また、ひらがなの読み書きの困難さに目を向けて「習得」を捉えたのである。

そして首藤は、「絵読み」から「センテンス読み」へとつづく「読み」の過程を明らかにし、どのように文字（文字連続）の読み方が変化していくのかという視点から捉えた。

さらに、柴崎は「文字」を読み書きする過程でみられる現象を、子ども自身の意欲と興味に支えられた「文字意識の変化」という観点から捉えていた¹¹⁹。

¹¹⁸ 「音韻分析」力に着目した背景として、1970年以前には「視覚的弁別能力」に着目した研究が多かったこともあげられるだろう。：いままで、文字学習のための準備性として字形についての視覚的弁別能力が、よくとりあげられてきた。しかし、筆者の見解によれば、数の学習において、数、量の保存、数概念の形成が、数字の視覚的弁別の学習よりもはるかに重要な位置をしめるのとまったく同様に、語の音韻構造を分析する行動の形成は、文字学習の中ではるかに重要な位置を占めている。[天野(1970)、p.13]

¹¹⁹ この「文字意識」が文字の習得にとって重要であることは、しおみとしゆき(1986)に引用された「良太くん」の事例からも窺うことができる。：良太くんは現在、ひらがなの読みはもちろん、書きもほとんどまちがいがなくできます。(中略)/良太くんがこういうふうになったのは、主としておかあ

このような捉え方の違いは、それぞれの論者の背景学問の違いに起因すると考えられる。たとえば、天野は教育心理学を背景においていたからこそ、ひらがなの読み書き能力を身につけるために必要な「能力」を明らかにすることを重視し、そして、首藤は国語教育に立脚しているからこそ、「絵読み」から「センテンス読み」へと向かう大きな流れで「習得」過程を捉え、さらにその発達の全局面を捉えようとしたのだろう。また、柴崎は保育・幼児教育の視点から、子どもの意欲や興味という子どもの内面の変化を重視した立論になっている。

2 「習得」とは

それぞれのひらがな「習得」過程論を検討した結果みえてきた「習得」の諸相は、以下の通りである。

まず、天野の論を検討することを通して捉えられた「習得」とは、①音韻（音節）分析したり、②分析した音（音連続）に対応した文字（表記の仕方）を理解したり、③形を弁別したりする能力を身につけることを意味していた。

つぎに、首藤の論を検討することを通して捉えられた「習得」とは、言語行為を通して子どもの文字（文字連続）の読み方が変化していき、その変化の過程において、「各1字が各1音に対応する」というひらがなの「法則の発見」をすることによってひらがなを読むようになっていくことを意味していた。

最後に、柴崎の論を検討することを通して捉えられた「習得」とは、子どもが言語行為を通して文字の「機能的側面」や「構造的側面」に対する気づきを重ねながら、読み書き能力を精緻化させるとともに、主体的意識を高め、自己を主体的なひらがなの読み手・書き手として位置づけることを意味していた。柴崎（1987b）は、「平仮名の獲得過程」を検討したうえで、「子どもは、自分がつくりだし発見する対象として文字を学んでいた。こうした学びのプロセスは系統的でなく無駄が多いように思われるが、子どもにとってはやはり文字を獲得する上で大きな意味をもっていることが示唆された」（p.198）と述べている。「自分がつくりだし発見する対象」として子どもが文字を捉えているという視点は、首藤の「かなの発見」と重なる点が大いと言えよう。

この三者の論から導かれた「習得」を比べると、「能力」の観点から導かれた「習得」の諸相は、自発的なひらがな「習得」における「文字意識」と繋がる部分が大い。たとえば、「構造的側面」への気づきとして捉えられる「文字」という単位を認識し、一つの線分のまとまりとして「文字らしきもの」を書きあらかず姿や、「機能的側面」への気づきとして捉えられる音声を伴いながら

さんが三歳になったころから、文字を意識的に教えたからのようです。おかあさんは、まずタイプライターふうの、絵がかいてあってそのキーを押すと、それをあらかずひらがながパタンと出てくるおもちゃを買って与えました。幼稚園から帰ってくると、それを毎日、良太くんと一緒になって押しながら、ひとつずつひらがなを覚えさせていきました。（中略）/けれども、良太くんは、（中略）自分から文字を使って何か書くというようなことはほとんどしなかったそうです。きかると読むし、書けるのですが、それを使って、何らかのコミュニケーションを自分からしようとするのがあまりなかったのです。だから、ひらがなをひとつひとつは書けても、単語を書いたりすることはあまり多くなかったそうです。（pp. 88-90、中略=引用者）

「文字らしきもの」を書きあらわしていく姿は、①音韻分析力の習得と繋がるものとして捉えられる。つまり、音連続から音をとりだせるのと同様に、文字連続も文字に分節化できることに気づいていくとともに、音（音連続）を文字（文字連続）として書きあらわすことを身につけていくのである。

また、自発的な「読字」「書字」行為のなかでも、「文字」の形への意識が向いていくことと③形の弁別力を身につけることも重なる。

②表記法の理解に関する自発的な「読字」「書字」行為については詳述されてはいないが、「清音の平仮名はすべて読めたが拗音や長音などはまだうまく読めないので、親に教えてもらいながら習熟していった」という事例や、「特殊音の表記などがわからないと自分からたずねてきた」という事例がみられることから、音と文字の1対1対応の原理が適応できないときに何らかの疑問が生じ、それをきっかけとして表記体系に対する意識が生まれることが推測できる。ただし、天野の実験結果をふまえたとき、「特殊音節」を含む語の場合には、その言語的特質に気づけるようにするための意図的な学習を位置づけることが重要であるといえるだろう。

以上、ひらがな「習得」に関する諸論を検討してきた結果、ひらがな「習得」とは、子どもがひらがなを用いた言語行為を通して文字の機能的側面や構造的側面に気づき、その気づきを積み重ねながら読み書き能力を精緻化させるとともに、主体的意識を高め、自己を主体的なひらがなの読み手・書き手として位置づけることとして捉えられた。

このことから、子どもがひらがなを読み書きできるようになるということは、必ずしも音とそれを表す文字（形）との対応を教わり、それを覚えて読み書きするようになるということの意味しないということが明らかとなった。

小学校入門期におけるひらがな教育は、すべてのひらがなの読み書きができるようにすることを目標にしている¹²⁰ため、入学時におけるひらがな習得状況把握は、どの文字が読めるのか、書けるのかという側面に焦点化されやすく、またひらがな教育の方法はともすれば「あ」は/ア/と読むこと、/ア/は「あ」と書きあらわすことを覚えさせることを目的とした方法に収束されやすくなる¹²¹。しかし、ひらがな教育をしてもなお読み書きに困難を抱える児童がいることが指摘され、その困難の要因として「文字に興味が無い」¹²²場合があることが報告されていることをふまえたとき、自発的な読字・書字行為を通して自ら文字を「習得」していく過程に着目し、文字に対して興味を持つということも含めて「習得」を捉えていくことは重要である。

¹²⁰ 『小学校学習指導要領解説国語編』（2008）文部科学省、東洋館出版、p. 45

¹²¹ 子どもたちは、一年生に入学するとすぐ「ひらがな」の指導を受ける。そして一学期に、五十音だけならまだしも、長音、拗音、促音、そして、助詞と、受けとれないほどの知識を短い期間に教え込まれることになる。（中略）わたしたちは、これらの文字の指導をどのようにしているのだろうか。そう考え、思い返してみると、まず思いうかぶのは、機械的な反復書き取りという方法である。〔石井順治（1989）「[報告]「文字の音」と「文字の根っこ」の授業」『「にほんご」の授業』国土社、p. 136、中略＝筆者〕

¹²² 大庭重治（1994）、p. 136

第3節 ひらがな教育を構想するための観点の導出

では、このようにひらがな「習得」をとらえたとき、ひらがな教育はどのような枠組みから構想することが可能になるのだろうか。

ひらがな「習得」に対する見方が変われば、ひらがな教育を構築するための視点もまたことなってくるはずである。それは、第1章でみた「語形法」と「音声法」をめぐる議論からも明らかである。ひらがな「習得」の内実を踏まえ、うえて、「習得」を促すためのひらがな教育を構想していく必要がある。

そこで、まずは、ひらがな「習得」モデルを構築し、ひらがな「習得」を可能にするためには、ひらがな教育はどのような点に着目しながら構想する必要があるのかを明らかにしていきたい。

1 ひらがな「習得」モデル

これまでひらがな「習得」の内実について「習得」過程論をもとに検討した結果、ひらがな「習得」とは、音韻分析力を基礎力とし、ひらがなを用いた言語行為を通して文字の機能的側面や構造的側面への気づきを積み重ねながら読み書き能力を精緻化させるとともに、主体的意識を高め、子どもが自己を主体的なひらがなの読み手・書き手として位置づけることとして捉えられた。

文字への気づきのなかでも読み書き能力を精緻化させることにつながるのが、「文字の構造的側面」への気づきである。この気づきには、文字は線のまとまりから成ることや、文字連続は分節化できるといった原理に対する気づきである「文字という単位への気づき」や「1音節-1文字の原則への気づき」（直短音のみからなる語の場合）、「文字の形への気づき」、「表記法への気づき」（特殊拍と拗短音を含む語の場合）が含まれていた。

一方、主体的意識の高まりをもたらすこと、および文字を機能的に使用することへとつながるのが、「文字の機能的側面」への気づきである。この気づきには、「絵と「文字」との区別」「媒体としての「文字」への気づき」が含まれていた。

両者はそれぞれ密接に関連していることも、検討の結果明らかとなった。これらの気づきは、子ども自身によるひらがなを用いた言語行為を通して育まれるものであったことに注意したい。

以上の検討をふまえてひらがな「習得」モデルを図式化したものが、下記の図13である。

文字の機能的側面への気づきは「◎」、文字の構造的側面への気づきは「○」を用いて示した。また、機能的側面への気づきを通してもたらされる「主体的意識の高まり」と「機能的な文字の使用」は、(())内に記し、構造的側面への気づきを通してもたらされる「読み書き能力の精緻化」は、()内に記すことによってそれぞれの気づきをもたらすものを示した。また、機能的側面への気づきと構造的側面への気づきは密接に関連していることから、関連している気づきを「◀▶」で示した。なお、これらの気づきは、子ども自身のひらがなを用いた言語行為を通して生まれるものであることから、土台に「ひらがなを用いた言語行為」を位置づけている。

このひらがなを用いた言語行為を通して子どもは文字への気づきを積み重ね、「主体的な読み手・書き手」へとようになっていくことを示すために、土台は矢印の形状とした。

なお、子どもはひらがなに限らず、カタカタ・漢字・ローマ字といった文字を用いた言語行為を通して主体的な読み手・書き手となっていくことから、ひらがな以外の文字を用いた言語行為を奥行きによって示し、ひらがなを用いた言語行為は、点線を加えることによって区分した。

さらに、ひらがな「習得」を可能にする基礎力となる音韻分析力は、図式では「音韻分析力」と示した。この音韻分析力は、音声上で語を構成している音節を抽出、分析する力であることから、音韻分析力が育まれるための土台として「音声言語に関わる言語行為」を位置づけている。

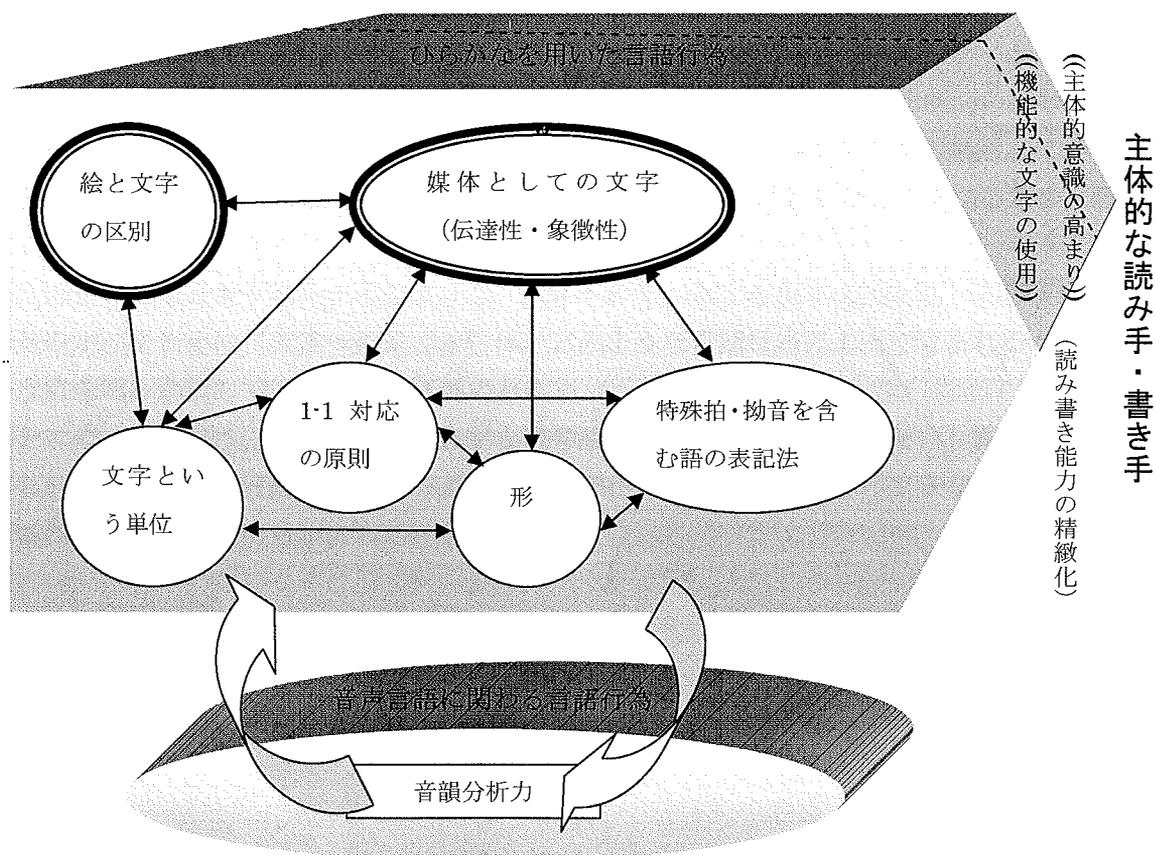


図13 ひらがな「習得」モデル

2 ひらがな教育を構想するための観点の導出

では、ひらがな「習得」モデルに基づいたとき、ひらがな「習得」を可能にするための教育は、どのような観点に着目しながら構想する必要があるのだろうか。

「習得」モデルをみると、ひらがなの主体的な読み手・書き手となるためには、機能的側面や構造的側面などの“文字への気づき”が重要な役割を担っている。そうであるならば、ひらがな教育は、これらの“文字への気づき”をどのようにして育むのかという視点から構想することが

必要であるといえるだろう。

「習得」の内実を検討した結果、“文字への気づき”は、いずれも子ども自身による言語行為のなかで育まれるものであった。したがって、ひらがな教育は、“文字への気づき”を育むためにどのような子どもの言語行為を組織していくのかという視点から構想すべきであると考えられる。ただし、“文字への気づき”は、単線的に順次もたらされていくというのではなく、言語行為を通して複雑に絡み合いながら、互いに影響しあいながら芽生えていくものであると推測できる。この複雑な行為を、まずは「習得」モデルで示した“文字への気づき”を手がかりとしながら検討していく必要がある。

以上のことから導かれるひらがな教育を構想するための観点は、“文字への気づき”を育むためには、どのような言語行為を組織していく必要があるのかという点である。

しかし、小学校入門期におけるひらがな教育は、これまで“文字への気づき”という観点からは十分に吟味されてはいない。その背景には、“文字への気づき”は認知的側面に関わるため、その成果を捉えることが困難であり、かつ長期的に捉えていく必要があるから議論しにくいといった要因があると考えられる。さらには、“文字への気づき”はひとりひとり異なるため、画一的に論じることが困難であるということもその要因のひとつとして考えられる。

これらの困難を乗り越え、どのような“文字への気づき”を促す工夫を取り入れていく必要があるのか、またその“文字への気づき”は、どのような言語行為によって育まれるものなのかという点を明らかにしていくことが肝要である。

そこで、次章では、これまでのひらがな教育論を“文字への気づき”という観点から検討しなおし、これまでの教育論では、どのような“文字への気づき”が、どのような言語行為を通して育まれてきたのかを明らかにしていきたい。

第3章

小学校入門期におけるひらがな教育の再検討

前章では、ひらがな「習得」の内実について検討した。その結果、ひらがなは子どもの“文字への気づき”を通して「習得」されることが明らかとなった。

小学校入門期におけるひらがな教育は、就学時までの児童ひとりひとりの文字経験を土台として成り立っている。児童の入学時までの文字との関わり方は、「あか」という語を赤い色鉛筆で書いたり、花の絵の横に「はな」と書き添えたりする姿などに表れている。彼らは、文字による表現は赤という色彩を表すために用いられることや、自分の描いたものを他者に伝えるために用いられることを、文字経験を通して捉えているのである。このような児童の“文字への気づき”は、児童が主体的に文字を読み書きしていくときの原動力になるという点において重要であり、またそれは読み書きの入門に位置づくひらがな教育にとっても重要である。

では、これまでの小学校入門期におけるひらがな教育論では、このような児童の“文字への気づき”を、どのように扱ってきたのだろうか。また、“文字への気づき”を育むためにどのような学習の場を設定してきたのだろうか。

このことと関連して、河井芳文（1985）は「平仮名の学習」の傾向について、つぎのように指摘している。

一般に大人は、平仮名の学習を、非常に単純なものとしてとらえる傾向がある。（中略）
かくて一般に大人は、すでに習得してしまった立場から幼児・児童の文字学習を眺め、結果としてそれを非常に単純化してとらえているのが普通である。すなわち、平仮名の学習とは、「仮名の個々の文字を見て、それに対応する音節を発音できるようになることだ」（文字と音の一対一対応の連合）と考えている。したがって、たとえば「あ」をみて〔ア〕と発音でき、「し」と見て〔シ〕といえることが仮名の学習である。そうならば後は「あし」を見れば〔アシ〕（足）がわかるはずだと。（注：〔 〕は音韻を表わすものとする。以下同様）

この見方は見当外れではないが、文字学習の一側面しか見てないという意味では誤りである。問題は、そのような連合が形成されるに至る過程において介在する学習上のさまざまな条件を見落としているところにある。¹

河井の指摘するように、ひらがな教育は、ともすれば「あ」を/A/と音声化できる、/A/を「あ」と書きあらわすことができることに収束されてしまう。しかし、ひらがなは、それだけで「習得」

¹ 河井芳文（1985.2）、p. 311、中略=引用者

されるものではない。

本章では、戦後のひらがな教育に関する先行研究や実践報告、およびひらがな教育に活用される教材を“文字への気づき”という観点から検討しなおし、どのような“文字への気づき”を、どのような言語行為を通して育もうとしているのかという点を明らかにしていきたい。

第1節 石森延男式「語形法」によるひらがな教育の検討

1 「語形法」によるひらがな教育に対する見解

現在の国語教育研究におけるひらがな教育論の代表的なものとしては、教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育論があげられる²。第1章においてとりあげたように、この教育論では、「音節とそれをかきあらわす文字との関係」³に気づくことを念頭においた教育が展開されている。ひらがなの「習得」にとって、この音と文字との関係に対する気づきも重要であるが、この気づきだけが学習者の気づきを捉えたものではないことは、第2章で構築した「習得」モデルからも明らかである。

これまで、「音声法」以外の指導法としては、「語形法」という指導法があったことが指摘されている。首藤久義(1975)によれば、この「語形法」⁴は「戦後CIEの指導下で」⁵導入されたものであり⁶、「あくまで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」⁷点に特徴を有した指導法を指す。ただし、この「語形法」と称される文字教育は、第1章でみてきたように、教育科学研究会・国語部会を中心とする多くの論者から批判されている⁸。すなわち、「語形法」は、文字ではなく語の「図形」と「単語の発音」を結びつけることをねらいとした指導法であるという点に問題を孕んでいたと指摘されているのである。

そして、この「語形法」と称されるかな文字教育は、昭和30年代以後、国語教育研究においては語られなくなり⁹、昭和50年代の教科書は「語形法」に徹した教科書ではなくなっていたこと

² 千々岩弘一は、「1980年以降の仮名文字の学習指導の成果」として「教育科学研究会国語部会などの民間教育団体の継続的な実践・研究」を挙げている。[千々岩弘一(2002)、p.330]

³ 奥田(1964)、p.227

⁴ 首藤(1975)は、「語形法」によるローマ字指導と区別して、ひらがな・カタカナ指導の場合には「仮名語形法」という名称を用いている。

⁵ 首藤(1975)、p.75

⁶ 首藤(1975)は、「当時の英語における look-and-say method や word-pattern method の影響が大きいと考えられる」(p.75)と指摘している。

⁷ 首藤(1975)、p.75

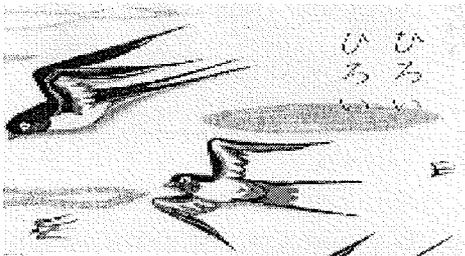
⁸ 奥田(1964)「小学校一年における文字指導について」『国語教育の理論』麦書房、pp.224-241、上村幸雄(1965.5)「かな文字指導の方法」『教育国語』創刊号、麥書房、pp.91-98、金井伍一(1970)「ひらがなと音声の指導」『教育国語』第23号、麥書房、pp.47-57など。

⁹ 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いる。[首藤(1977)、p.69]

が指摘されている¹⁰。この点について、光村図書の教科書を例にあげて確認したい。

下記の①～③は、昭和33年から使用された『しょうがくしんこくご一ねん上』に採録された教材である。

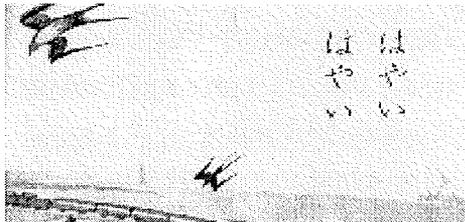
① pp.26-27



①～③の教材は、「これまでの学習を総合して、見たり感じたりしたことを話し合い、文字のあることに気付かせ、次第に本を読みたがるようにする」ことをねらいとした学習に用いられている。

「指導の内容」には、「「ひろい」は、「広い」ということばの印であることにとどめ、分解読みはしない。」と示されている。

② pp.28-29.



②の教材については、「「はやい」は三字で「はやい」と読むことにとどめ、「ひろい」と語形を区別させる」ことを指導するよう、示されている。

③の教材についても、「「たかい」は、「高い」の意味であることをわからせ、「ひろい」「はやい」と語形を「区別させる」と記されている¹¹。

③ pp.30-31.



このように、昭和30年代における教科書を活用したひらがな指導では、意味と結びついた語のまとまりのとしての語形認識ができるようになることをその指導内容とし、一字一字分解することはしないということを指導上の留意事項とした上で、「文字のあることに気付かせ、次第に本を読みたがるようにする」ことを目標とした指導が設定されている。

この次に活用される『しょうがくしんこくご一ねん中』では、「ひらがなを全部習得する」ことが目標に掲げられ、指導内容は「文字板などを利用してしながら、語形を識別して、語が読めるようにする」と設定されている。指導上の留意点においても、「できるだけ文字板などを利用して、実際の生活とこの本を結んで、語形や字形の識別の学習からはいるように留意すること」と記されている¹²。

¹⁰ 現在使われている教科書は、「仮名語形法」に徹した当時の教科書とは随分違ってきている。[首藤(1975)、p.75]

¹¹ ①～③の説明における「」内は、全て『しょうがくしんこくご一ねん上』(光村図書)昭和33年検定版、p.34より引用。

¹² 『しょうがくしんこくご一ねん中』についての説明における「」内は、全て『しょうがくしんこくご一ねん中』(光村図書)昭和33年検定版、pp.78-79より引用。

④ (昭和36年～39年使用) 『しょうがくしんこくご一ねん上』 (p.19)



左記の④の教材は、昭和36年から使用された教科書教材であるが、ここには、「はな」や「め」などの語を記したカードを、指導者が教室で児童にみせている様子が描かれている。このことから、意味と結びついた語のまとまりとしての語形認識ができるような指導が設定されていることがわかる。

以上のことから、昭和30年代における教科書を活用した文字指導は、一字一字分解することをしないようにすること、また「実際の生活」と結びついた学習

にすることを指導上の留意点とした上で、児童が語形および字形の識別能力を身につけることによって、しだいに語の読み書きができるようになることをねらいとしたひらがな指導が行われていることがわかる。このような指導の方法を、教科研は「語を一字一字分解しない、まる暗記方式の文字指導」を意味する「語形法」と称して、批判していたのである。

このように一字一字分解しないで語のまとまりとして教材を提出するという手法は、昭和48年検定版(改訂)まで続く。しかし、昭和51年検定版には、「は」「ね」「め」→「くも」「うし」「そら」→「さくら」「すみれ」「たぬき」というように、音節数に留意した教材¹³が採録されている。さらに、この教科書から「おかあさん」のように「一」の符号を付した教材¹⁴が採録されはじめていく。これは、長音節もしくは学習対象文字に対応する記号であるが、ひとまず単語を分解するという観点が持ち込まれていることがわかる。さらに、昭和54年検定版からは、「きつね」のように、明確に一字ずつに着目できるような手立てが施された教材¹⁵が採録されるようになっていく。そして、昭和60年検定版からは、「おとうさん」のように、音節と拍にそれぞれ記号を付すという現行の教科書と同様の教材¹⁶が採録されている。

このように、教科書をみる限りでは、「語形法」の特徴である、「語を一字一字分解しない、まる暗記方式の文字指導」の方法自体は破綻していく歴史をたどっていったと考えられる。また、第1章でも述べたように、岡野(1965)、吉岡(1965)以降、「語形法」によるひらがな教育を銘打って行われた報告は管見の限りみられない。つまり、しだいに衰退していく指導法として、「語形法」と称されるひらがな教育は捉えられるのである。

福沢周亮(1976)は、インタビューにおいて、「語形法」についてつぎ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

¹³ 『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

¹⁴ 『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

¹⁵ 『こくご一上 かざぐるま』(光村図書) 昭和54年検定版、p.19

¹⁶ 『こくご一上 かざぐるま』(光村図書) 昭和60年検定版、p.34

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¹⁷。ことばとしての読みを確保しようというわけです。(中略)／もともと、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ょうが、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ね。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るでしょう。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。それが昭和三三年一〇月一日施行版(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っていえないこともないのですが、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。¹⁸

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「語形法」の主軸となる考え方は、ひらがな教育を支える文字教育観としては位置づかなかったことが推測できる。

しかし、このように衰退していった指導法であったとしても、当時展開されていた「語形法」と称されるひらがな教育には、「音声法」とは異なる児童の“文字への気づき”を促すような工夫がみられたのではないだろうか。また、「語形法」への批判は、ひらがな学習における重要な気づきを捨象してきてしまったのではないだろうか。

ここでは、この仮説に基づき、「語形法」の特徴を取り入れた指導法を“文字への気づき”という観点から検討することを通して、「語形法」と称されるひらがな教育はどのような“文字への気づき”を育むものだったのか、また、それらの“文字への気づき”はどのような指導によって育まれようとしていたのかを明らかにしていきたい。

2 『まことさんはなこさん』における「語形法」の影響

首藤(1975)は、「語形法」の方式を取り入れた教科書として『まことさんはなこさん』(昭和

¹⁷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

¹⁸ 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

24年)¹⁹をあげている²⁰。坂口京子(2003)も、『まことさんはなこさん』には「語形学習」という特徴が「教材そのものに端的に認められる」²¹ことを指摘している。

そこで、まずはこの『まことさんはなこさん』の特徴からみていきたい。

『まことさんはなこさん』は、国語の入門準備書であり、表紙、裏表紙を除いて32頁からなる本である。その内容は、「主人公のまことさんとはなこさんの生活を、朝から夜までその順にしたがつてえがいたもの」²²となっている。

この教科書の編纂者である石森延男は、作成時の留意点として、①「一頁に平均新出語として二語か、または三語という」ように「ことばの数に制限」を加えること、②「一ど使った語はなるべくこれを多くくりかえして使っていく」こと、③「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つて場面々々にくぎつて、まとめ」ることの3点をあげている²³。

この指摘どおり、『まことさんはなこさん』では、ひらがなは全て語または文によって提出されており、その使用語句は少なく、同じ語句が繰り返し用いられている。巻末には語彙表が付され、50音表は採録されていない²⁴。また、語や文といった言語要素は、常に挿絵とともに提出されている。

この中でも上記①②の特徴である語や文の提示、語の繰り返しは、“文字”ではなく“語”を最小単位とした「語形法」と称されるひらがな教育に繋がるものとして捉えられる。しかし、③の特徴である「絵と文とによつて場面々々にくぎつて、まとめ」というように、「文」のみではなく「絵」とともに「文」を提出するという点については、「語」を最小単位としているのか否かという視点からは捉えきれない。

この『まことさんはなこさん』における「絵」と「文」との関連について、吉田裕久(2001)はつぎのように指摘している。

『まことさんはなこさん』は、むしろ挿絵の方が主で言葉・文章は従と言ってもよいくらいに、挿絵の多さ、大きさが際立っている。挿絵が中心で言葉が添えられている一絵本的国語教科書の出現と言っても過言ではない。その挿絵に触発され、それを話題にして話し合いが活発に展開できる(その中でたくさんの言葉が出現する)ように配慮されているのである。²⁵

この「挿絵が中心で言葉が添えられている」教材を活用したという点に、「英語の教育法」とし

¹⁹ 文部省(1949)『まことさん はなこさん』東京出版

²⁰ 戦後CIEの指導下で、「語形」を強調する方法が採用された。ローマ字の「語形法」と区別して、これを「仮名語形法」とよぶ。/昭和24年の教科書『まことさんはなこさん』は、この方式をとり入れた教科書である[首藤(1975)、p.75]

²¹ 坂口(2003)、p.289

²² 石森延男(1949)、p.68

²³ 「」内は石森(1949)pp.66-68より引用。

²⁴ 首藤(1975)は、この教科書に限らず「当時の教科書では、50音図にかわって語彙表が付けられ、すべての語(文)の形で、同一語形が繰り返し出され」(p.75)という特徴を有していたと指摘している。

²⁵ 吉田裕久(2001)、p.586

ての「語形法」をそのまま受容するのではなく、ひらがな教育の意義を見出しながら石森がつくりあげた、新たな石森式「語形法」によるひらがな教育のあり方が認められるのではないだろうか。

石森は、絵と「文字」との関係について次のように指摘している。

絵や写真だけでは、どうしてもわからないところが、文字のあるおかげで、いっそうその絵のことも写真のことも、はつきりわかってくる。

「絵は、どんなにきれいにかいてあつても、どんなにこまかにかいてあつても、音や声がつたく表われてはいない。

そここゝえいくと、文字は、その声を、その音を、そのことばを出すことができるから便利だ。」

26

石森は、文字による表現を挿絵にそえるように提示することを通して、「文字の形を外から与えるのではなく、文字の必要性や価値をわからせること」²⁷が重要であると論じている。そして、上記の指摘にあるように「文字は、その声を、その音を、そのことばを出すことができるから便利だ」という「文字の必要性や価値」に気づくことが「文字学習の第一歩」²⁸であると主張している。

3 石森式「語形法」によるひらがな教育における“文字への気づき”

では、具体的に、ひらがな学習においてどのような“文字への気づき”がみられるのだろうか。

3.1 「ことば」と《文字》の結びつきへの気づき

『まことさんはなこさん』では、前述の通り《文字》は絵に添えて提出されている。

石森は、「めいめいの経験を通して、絵を解釈し、それをことばとして話しあい、文字に結びつけていくことに、なれてくる」²⁹ことをねらいとし、一人一人の解釈と結びついた「ことば」を《文字》に結びつけていく活動を設定している。この活動における《文字》に対する気づきの内実を、教材とその活用法をもとに検討していきたい。なお、石森は「文字の形」といった場合、語をあらわす一字一字のひとまとまりの形と、音韻論的な単位とむすびついた「ま」や「こ」などの一字の形の両方を指すことを示唆している。本論文では、この一字一字の文字と文字連続による言語表現の両方をさす場合や、その区別が不明瞭な場合には《文字》と表記する。

『まことさんはなこさん』には、「こここ」(教材1)、「ととと」(教材2)という小題目が付された教材が採録されている。

²⁶ 石森 (1949)、pp. 139-140、中略=筆者

²⁷ 石森 (1949)、pp. 140-141

²⁸ 石森 (1949)、p. 141

²⁹ 石森 (1949)、p. 155

教材 2³⁰ : ととと

教材 1³¹ : こここ



教材 1・2には、「こここ」や「ととと」といった擬声語が繰り返し用いられている。石森は教材 1 を用いた指導の留意点を、つぎのように指摘している。

おやどりの鳴きごえのあの「コココ コココ」という声が、

「こここ

こここ」

というものになることに気づかせる。「こ」というひらがなが、三つ集つて「こここ」となつたというより、にわたりの声がこんな形になつたのだと思わせる。

つまり「こ」という文字が、三つ集つて、「こここ」、四つ集つて「ここここ」、二つ集つて、「ここ」にると、分けて教えない。³²

ここでは、「こ」という意味を担わない文字の連なりとしてではなく、「おやどりの鳴きごえ」という非言語音が、「こここ」という文字による表現であらわせることに気づくことの重要性が指摘されている。

そして、以下のように、絵に描かれている状況を読みとらせる学習も位置づけられている。

指導者は、児童に「こここ こここ というのは、どんなわけだと思いますか。」と問い、それに対し児童は、「親鳥が、ひよこを呼んでいるのです。」³³と答えている。つまり、児童は親鳥がひよこを呼んでいるという状況と結びついた「おやどりの鳴きごえ」である/コココ/という音連続をあらわしたものとしての《文字》に気づけるような工夫がなされているのである。

同様に、教材 2 を活用した指導においても、「ことば」と文字による表現とを結びつけるような学習が構想されている。

³⁰ 文部省 (1949) 『まことさん はなこさん』東京出版、p.5 : なお、本論文で提示している教材は全て『文部省著作国語教科書 まことさん はなこさん』複製版、大空社 (昭和 59 年 5 月発行) より引用した。

³¹ 文部省 (1949)、p. 4

³² 石森 (1949)、pp. 114-115、中略=筆者

³³ 石森 (1949)、p. 109

「なんといつて、はなこさんは、にわとりを呼んでいるのだらう。」

『ととと、ととと』といつています。」

このようなことも子どもによつて、それぞれ違つたいい方をするだらう。

「ととと」とだけいう子どももあり、「とととととといいます。」というのもあり、「とうとととと とうとととと一」ということもある。

「ととと ととと」と板書する。

「みんなのいつた、にわとりを呼ぶときのいいかたを黒板に書きましたよ。」

書いたら「ととと」といいながら、板書の文字を手でおさえてみせる。³⁴

このように、まず指導者は、はなこさんがにわとりを呼ぶ「声」を学習者に考えさせている。その「声」は、/トトト/に限られたものではなく、にわとりを呼ぶ声であれば、/トトトト/でも、/トウトトトト/でも問題ではない。つまり、はなこさんがにわとりを呼んでいる声が「ととと」と書きあらわされていることに気づくことが重要なのであって、/トトト/という音連続と「ととと」という文字連続とを結びつけられるようになることが目的ではないのである。このことから、石森式「語形法」によるひらがな教育は、語の「形」と「単語の発音」との結びつきを重視したとされる「語形法」と称されるひらがな教育とは異なり、具体的な出来事や状態を表すことができるものとしての《文字》に気づくことを重視した指導法であつたと考えられる。

児童は、先の学習を通して、文字という媒体を用いれば、想起した状況において本来ならば聞こえているはずの声を視覚的に表現することができることに気づくのである。この点において、この学習は、先述した石森の「文字のあるおかげで、いっそうその絵のことも写真のことも、はつきりわかってくる」という文字に対する認識に支えられたものとして捉えることができるだろう。

さらに、この教材1・2を活用した学習においては、次のような気づきも促されていると考えられる。

前述したように、石森は書きことばの媒体としての文字をつかみとっていくことを通して、しだいに児童は一字一字の発音も覚えこんでいくと考えていた。この石森の文字習得に対する考え方は、「こここ」や「ととと」という擬声語を採録したという点にも表れていると考えられる。

つまり、「こここ」という語も「ととと」という語も、/コココ/、/トトト/といったように拍の連続からなる語であるため、児童にとっては、語を構成している音連続から/コ/や/ト/という音を取り出しやすく、その音と結びつくものとしての文字を意識しやすい教材になっていると考えられるのである。

このように考えてみると、先の学習において提出されたはなこさんがにわとりを呼ぶ声の/トトト/、/トトトトト/、/トウトトトト/は、あくまでも/ト/という音の連続であり、/ト/という音が文字という言語手段を用いて「と」とあらわせることに児童が自ら気づくことのできるような学習になっていると捉えることができる。つまり、この学習には、児童がしぜん音と文字との結びつきに気づくことができるような工夫がみとれるのである。

³⁴ 石森 (1949)、pp. 111-112

3.2 状況と《文字》の結びつきへの気づき

先の教材1・2は、「こここ」「ととと」という擬声語が採録されていたが、『まことさんはなこさん』には、「びよん」「ぼん」といった擬態語も採録されている。この点について、石森は次のように指摘している。

文章は、韻文風に、ややリズムカルなものをふくみ、調子をよく読めるようになっている。そうしてどの文も、遊んでいるところを動的にとらえ、なるべく同じことばを反復してわかりやすく書いてある。³⁵

そして、この「びよん」「ぼん」といった動作を表わす文字表現は下記のように提示されている。

教材3³⁶：なわとび まりなげ

教材3をみるとわかるように、「びよん」という字は一字ずつ下げ、「ぼん」は一字ずつ上げて配置されている。このことについては、「多少でも、ものの動きを絵画的に文字配列上に表わしたものである」³⁷と説明されている。

このような文字配置の工夫を行う必要性については、次のように述べられている。

文章は、普通、肩をそろえて書かれるものであり、一行ずつきちんと並べられるものであるが、その文の中におりこまれた情景、形態、場所の関係などは、つねに、生き生きとその文字の中から汲みとつていかななくてはならない。文字配列の形の上で、絵画的な印象を受けることはなくとも、読みながら、

こうした動的な絵画的な立体的なものを読みとるようにすすめてはならない。³⁸

つまり、「情景や形態、場所の関係」といった状況を、知覚した文字連続の配置から児童が意味づけられるような工夫が施されているのである。

したがって、教材3を活用した指導では、運動規則と対応した文字配列が施された「びよん」や「ぼん」という文字連続を知覚することを通して、児童はなわとびを飛ぶ様子や、まりが投げられる様子を想起し、その想起した状態をあらわすものとしての《文字》に気づくのである。

³⁵ 石森 (1949)、p. 183

³⁶ 文部省 (1949)、p. 22

³⁷ 石森 (1949)、p. 183

³⁸ 石森 (1949)、p. 188

この学習を通して、「文字はどんな色で書いても、意味は、同一なものであること」⁴⁴を児童に気づかせるようにすることが示唆されている。すなわち、大きな字でかいてあっても「ちいさい」という文字連続は〈小さい〉という意味をあらわすのであって、〈大きい〉という意味とは結びつかないことに気づくような学習が設定されているのである。

これは、3.2.2 で取りあげたような知覚したものがそのままその状況をあらわしており、その状況をあらわす媒体としての文字に気づくことを促す学習とは一線を画している。ここでは、知覚したものとむすびつく状況を取り外したとしてもなお意味をあらわすものとしての《文字》への気づきを促す学習となっているのである。

3.4 石森式「語形法」における“文字への気づき”

以上みてきたように、石森式「語形法」によるひらがな教育論には、「絵と文字の区別」ができるようにすることを念頭においたうえで、児童の《文字》に対する様々な気づきを促す工夫が織り込まれていた。

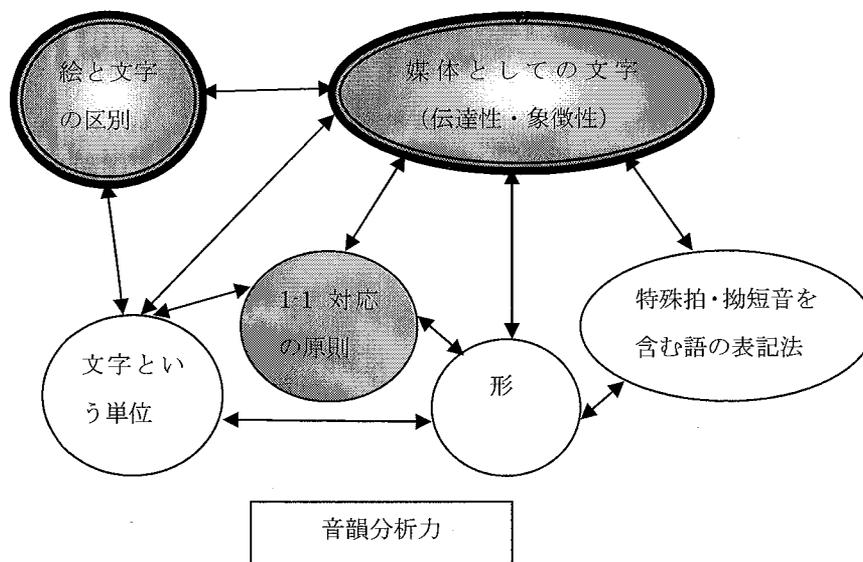
まず、教材1「こここ」、教材2「ととと」を活用したひらがな教育では、児童ひとりひとりが挿絵をみながら想起した状況において聞こえてくる“おやどりの鳴きごえ”や“はなこさんがにわとりを呼ぶ声”をあらわすものとしての《文字》に対する気づきを促すような学習が展開されていた。また、「こここ」「ととと」という同一の拍の連続からなる語が用いられることによって、児童自らが/コ/や/ト/といった音と結びついたものとして「こ」や「と」という文字を捉えられるようになっていた。

さらに、視覚的にも状況と文字による表現とを結びつけやすくなっているのが、教材3「なわとび まりなげ」である。この教材は、運動規則に応じて文字連続を配置することによって、児童が知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわすものとしての《文字》への気づきがうまれている。

一方、教材4「がっこう」や教材5「きれいな はな」では、観念的なことばが提示されていた。そして、ここでは、小さく書いても「おおきい」という語は〈大きい〉という意味と結びつくこと、また「あかい」という語を白いチョークでかいても〈赤い〉という意味と結びつくというように、視覚的な知覚から結びつけられる状況とは切り離されていたとしても意味をもつものとしての《文字》への気づきが促されるようになっていた。そして、この気づきは、児童が絵とは独立したものとしての《文字》に気づくことにもつながるものであるともいえるだろう。

以上の検討により、石森のひらがな教育論では主に「習得」モデルにおける3つの“文字への気づき”に該当する気づきを促すものであったことが明らかとなった（背景を付した箇所）。

⁴⁴ 石森 (1949)、p. 217



そして、これらの気づきは、より細分化してみえてきた。

まず「絵と文字の区別」に石森は着目していた。それは、「文字の形を外から与えるのではなく、文字の必要性和価値をわからせること」が重要であると考えていたからである。つまり、どのような「必要性」に基づいて《文字》は用いられるのか、またそれはどのような「価値」を含んでいるものなのかという点に気づかせることを、「文字学習の第一歩」としたのである。

そして、その「必要性和価値」に気付かせることと密接に結びついていたのが、「習得」モデルにおける「媒体としての文字への気づき」である。石森の教育論では、この「媒体としての文字への気づき」がより具体的な“文字への気づき”として設定されていた。

一つめは、「挿絵をみながら想起した状況において聞こえてくる“おやどりの鳴きごえ”や“はなこさんがにわとりを呼ぶ声”をあらわすものとしての《文字》に対する気づき”である。このように子どもが挿絵をみながら想起した状況をあらわすものとしての《文字》への気づきを促すような学習が設定されていた。

二つめは、「文字連続の構図」を児童が知覚することによってもたらされる“文字への気づき”である。これは、児童が文字（文字連続）そのものに着目し、児童が知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわすものとしての《文字》への気づきであった。

三つめは、視覚的な知覚から結びつけられる状況とは切り離されていたとしてもなお意味をもつものとしての《文字》への気づきである。

以上の“文字への気づき”は、いずれも「機能的側面」への気づきに含まれるものであるが、石森は「語」や「文」を指導単位としながらも、「こここ」「ととと」という同一の拍の連続からなる語を音声化させることによって、「構造的側面」への気づきに含まれる「1音-1字の原則への気づき」も促すような学習を設定していた。

4 “文字への気づき”を促す手立て

石森式「語形法」における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表1である。

表1 石森式「語形法」における“文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
機能的 側面	絵と《文字》の区別	・挿絵と文字の同時提出
	挿絵をみながら想起した状況をあらわす《文字》	・挿絵をみながら想起される状況をあらわす文字（文字連続）の提出
	知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす《文字》	・文字連続の構図の工夫
	状況とは切り離されていたとしても意味をもつ《文字》	・観念的なことばの提出
構造的 側面	1音-1文字の原則への気づき	・同一の拍の連続からなる語の提出

第2節 増田三良式「語形法」によるひらがな教育の検討

1 石森式「語形法」によるひらがな教育の課題

石森式「語形法」によるひらがな教育では、いずれも児童ひとりひとりが思い描いた状況との繋がりの中で生まれる“文字への気づき”が重視されていた。これは、音韻論的な単位と結びついた文字だけでなく、意味と結びつく語や文を単位とした文字教育を展開し、書記言語に関わる言語行為を通して学習者ひとりひとりがそれぞれの文字と出会う場を設けたひらがな教育であったからこそ生まれた気づきなのである。

ただし、裏を返せば石森式「語形法」による文字教育では、あくまでも意味と結びつく語や文を単位とした指導であったために、音韻論的な単位と結びついた文字への気づきが促進されるような手立てが明示的になされなかったという点に課題が残る。また、これが「語形法」として批判され、「語形法」による文字教育が衰退した要因でもあった。

2 増田式「語形法」における“文字への気づき”

この課題を積極的に解決する方向でひらがな教育を構想しているのが増田三良（1956）である。増田三良（1956）はひらがな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。⁴⁵

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考え方が示されている。「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⁴⁶。

⁴⁵ 増田三良（1956）、pp. 42-43

⁴⁶ 「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があって、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]

増田は、文字は、「場に密着しながら、学習されるのが自然」⁴⁷であるという考えに基づき、経験図表(experience - chart)を活用した指導法を提案している。この指導法は、(1)「経験図表による文字指導」、(2)「文字ことばのカードによる指導」、(3)「文字カードによる指導」の3段階から成っている。

この第3段階の「文字カードによる指導」が加えられている点に、石森式「語形法」とは異なる、文字を単位とした指導を取り入れたひらがな教育の姿がみてとれる。

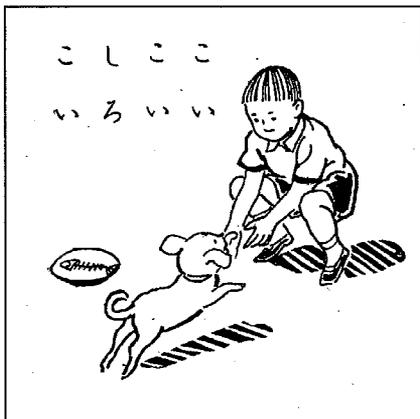
では、具体的に、増田が構想した増田式「語形法」によるかな文字教育ではどのような“文字への気づき”を促進させる工夫がみられたのだろうか。

2.1 (1) 経験図表 (experience-chart) による指導

増田は、以下に引用するように、まず「楽しく共通体験」する場を設け、その体験をもとに経験図表を作成することを指示している。

校庭で犬ころと遊ぶ。教室へ帰って来て、用意した白い模造紙を縦に黒板に張る。下半分に子どもたちが、犬とたわむれている絵を描いて見せる。それには、予め鉛筆でうすく下絵を作っておくのがよい。絵に色を塗りながら、校庭で犬と遊んだ経験を話させる。経験の話の中から、文を作る。たとえば、前図のようにする。⁴⁸

図1：経験図表



そして、この経験図表に記された文字表現は、次のように読むことが指示されている。

各行の「こい」「こい」「しろ」「こい」の単語を、教師は両手の人差し指を使って、語として、はさみながら読んでかせるのがよい。けっして、一字一字として教えてはならない。「これは、こですよ。これはいですよ。」というようにしない。⁴⁹

このように、第1段階では体験と結びついた文字による表現を読む学習を通して、「文字ことばと事物とを(連合)させる学習」⁵⁰が位置づけられている。

2.2 (2) 文字ことばのカードによる指導

次に設定されているが、「文字ことばのカードを作っておいて、あるカードを子どもに見せ、そ

⁴⁷ 増田三良 (1956)、pp. 42-43

⁴⁸ 増田 (1956)、p. 44 (図1、p. 43)

⁴⁹ 増田 (1956)、p. 44

⁵⁰ 増田 (1956)、p. 45

のカードの指し示す事物への反応をさせる」活動である。例えば、「しろ」と「くろ」のカードを見せ、白犬の絵のところへ「しろ」を、黒犬の絵の傍に「くろ」のカードを持って行かせる⁵¹という活動がこれにあたる。

2.3 (3) 文字カードによる指導

「語形法」と称される文字教育や、石森式「語形法」によるひらがな教育の場合、第2段階までの学習で終わるが、増田は次に示すように音韻論的な単位と結びついた文字の「形」を扱った学習を第3段階に位置づけている。

語いカードの学習が、度重なってくると、語いを作っている文章を一つ一つ切り離して、文字カードを作る。その具体例は、さきの「しろ」「くろ」→「し」「ろ」、「く」「ろ」として、「し」と「く」との異同を弁別認知させるようなものである。⁵²

このように「文字カード」によってとりあげる文字は、「い」と「こ」、「き」と「さ」、「し」と「へ」のように、形の似ているものを取り上げるよう、指示されている。

この第3段階における学習は、「し」と「く」の形の違いに気づかせるというように、形として文字をみることに繋がる学習として捉えられる。

ただし、この学習は第1段階、第2段階を経たうえでの学習であったということが重要な意味をもつ。つまり、「し」と「く」という一見すると似ている形ではあるが、「し」が「く」にかわるだけで、「しろ」という文字連続とは異なる意味とむすびついてしまうととも、児童自身が体験した具体的な場とも結びつかないものになってしまうということへの気づきを促すような指導の流れになっているのである。

2.4 まとめ

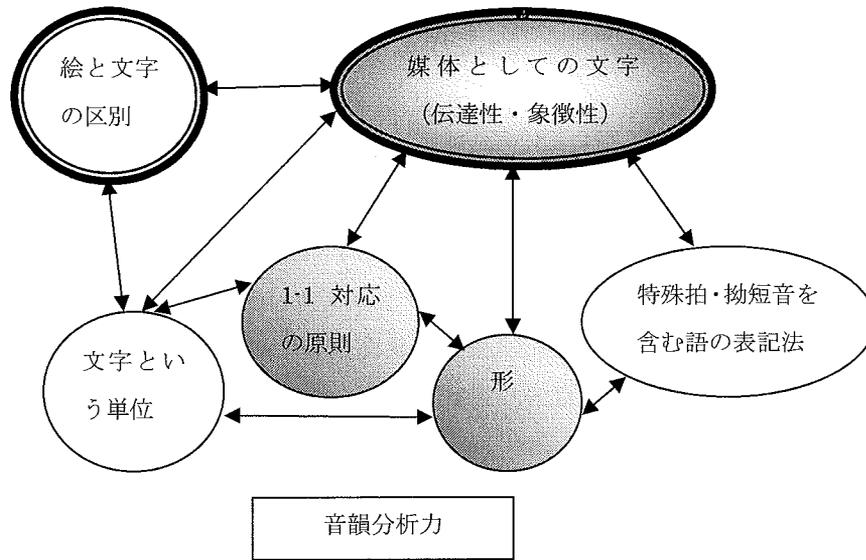
このように、「文字カード」を用いて語を構成している一字一字の形に気づかせるような手立てを意図的に施したという点に、石森式「語形法」から発展した増田式「語形法」による文字教育の利点を見出すことができる。さらに、その指導の流れは、語を構成している文字のうち一字でも異なってしまうと、その文字による表現が指し示す言語行為の内容までかわってしまうことに気づかせるような工夫を取り入れた指導法であったという点において、具体的な場と結びついた児童の“文字への気づき”を促す指導法であったといえる。

なお、増田は文字を形の問題としてのみ扱っているが、「し」と「く」の文字カードを提示することは、児童が自ら「し」と結びついた/シ/という音や、「く」と結びついた/ク/という音を想起するきっかけを与えていると考えられる。

⁵¹増田 (1956)、p. 45

⁵²増田 (1956)、p. 45

以上の検討により、増田のひらがな教育論では主に「習得」モデルにおける3つの“文字への気づき”に該当する気づきが促されうるものであったことが明らかとなった(背景を付した箇所)。



そして、これらの気づきは具体的な気づきとして捉えられた。

一つめは、「媒体としての文字への気づき」に含まれる、事物や、体験した具体的な場をあらわすものとしての「文字ことば」への気づきである。これは、体験と結びついた文字による表現を読む学習を通して促される気づきであった。

二つめは、「構造的側面」への気づきに含まれる「文字の形への気づき」である。これは、「いとこ、きとさ、しとへ」のように類似した形態の文字を提出することによって、形に注目することが促されていた。

三つめは、「1音-1文字の原則(形)への気づき」である。これは、「し」と「く」の文字カードを提示することによって、児童が自ら「し」と結びついた/シ/という音や、「く」と結びついた/ク/という音を想起するきっかけが与えられていた。

3 “文字への気づき”を促す手立て

増田式「語形法」における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表2である。

表2 増田式「語形法」における“文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
機能的側面	事物や、体験した具体的な場をあらわす《文字》	<ul style="list-style-type: none"> ・経験図表の活用 ・文字ことばのカードを作成し、そのカードの指し示す事物への反応をさせる
構造的側面	文字の形への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・形の似ている文字の提出
	1音-1文字(形)の原則への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・文字カードの活用

以上、石森式「語形法」によるひらがな教育論や増田式「語形法」によるひらがな教育論を“文字への気づき”という観点から検討することを通して、これらの教育論では、児童ひとりひとりの“文字への気づき”をひきだす様々な働きかけが具体的な指導法とともに構想されていたことがみえてきた。この点において「語形法」と称されるひらがな教育に対する批判は、語を「一つの音に分析」する学習を明確に位置づけてはいないという一部の特徴のみを取り上げた批判であったといえるだろう。

石森式「語形法」や増田式「語形法」によるひらがな教育の可能性は、児童ひとりひとりの“文字への気づき”を育もうとしたひらがな教育であったという点に見出すことができる。すなわち、児童ひとりひとり、その経験における文字との出あい方は異なるという状況のなかで読み書きしていくようになっていくということを踏まえたとき、児童ひとりひとりの“文字への気づき”を引き出す工夫が盛り込まれた石森式「語形法」や増田式「語形法」によるひらがな教育は入門期のひらがな教育に欠かすことのできない重要な意義をもっているのである。

第3節 教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育の検討

これまで「語形法」によるひらがな教育論を検討し、これらの教育論では、子どもひとりひとりの文字への出あいが育まれてきたことが明らかとなった。これは「習得」モデルをもとにして、“文字への気づき”という視点から分析した結果みえてきたことである。

では、教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育は、どのような“文字への気づき”を育む教育として捉えられるのだろうか。

1 「音声法」の指導の原則

教科研の「音声法」によるひらがな教育は、奥田靖雄（1964）が提案した指導の原則を土台としている。

奥田（1964）は、「このへんで無責任時代の最高の所産とでもいうべき学習指導要領とそれにもとづいてつくられた教科書のあらさがしはやめて、あるべき文字指導の体系は、どのような原則にしたがってくみだてられなければならないか、その原則を積極的にさしだすことにしよう」⁵³と述べ、その原則を17点提出している。

以下、引用する。

- (1) 現在は言語学や心理学が満足すべき状態にあるとはいえないかもしれないが、期待をもこめて、つぎの命題を出発点にかかげておく。文字指導はそれ自身の体系をなして、言語学や心理学や教育学がしめす法則ときまりのうえにくみだてられなければならない。
- (2) 言語学的な観点からみて、文字は言語の音声的な側面の表現者なのであるから、文字指導は直接に日本語の音声指導とむすびついていなければならない。日本語の音声指導（発音教育）ときりはなしては、文字指導は成立しない。しかも、このばあい、かな文字が音節文字であるという特質をいかなるばあいにもわすれてはならない。したがって、文字指導は、かならず、いくつかの単語を比較することで単語を音節に分割する作業、いくつかの音節で単語をくみだてる作業をともなわないわけにはいかないのである。子どもにとっては、文字の習得の過程は、同時に日本語の音声の意識的な研究の過程でもある。こうした文字指導の性格は、方言のつよい地域ですどくあらわれる。
- (3) 音節の配列（したがって教材のくみだて）は、なによりもまず、音声学がさしだす事実にもとづいて決定しなければならない。つくりの単純な音節から複雑な音節へ。このばあい、音節をくみだてている音韻のかずだけでなく、音韻の調音上の特質、音韻のあいだにある相互関係、音韻の歴史的な成立過程をも考慮する必要がある。たとえば、一音韻からなる音節から二音韻

⁵³ 奥田（1964）、p. 231

からなる音節へ、さらに三音韻からなる音節へとうつつっていくのは当然であるが、おなじ二音韻からなりたつ、いくつかの音節は、音韻の調音上の特徴、音韻のあいだの相互関係などを考慮したうえで配列される。具体的にいえば、カ行音とタ行音とをおなじ破裂音グループにまとめるとして、もしそのあとに鼻音グループ（ナ行音とマ行音）をもってくるとしたら、まずカ行音をだし、タ行音につづけて、ナ行音を配置する。こうすることによって、調音の位置と方法についての初歩的な知識を子どもにあたえることができる。この知識は、発音できない音節を発音させるときに、やくにたつ。

- (4) 音節の配列は、同時に、それをかきあらわす方法を考慮して、決定する必要がある。おなじ二音韻からなりたつ音節であっても、拗音は二字でかきあらわすから、直音をおしえたあとであつかわなければならない。
- (5) さらに、頻度を考慮する必要がある。たとえば、ラ行音はあまりつかわれていないので、この音節をさきにあつかうと、用例（単語）の選択にくるしむだろう。頻度のたかい音節は、豊富な、しかもてきせつな用例で説明できる。
- (6) また、音節の配列は、子どもによる習得のむずかしさを考慮する必要がある。一般的にみて、子どもにとってはサ行音の所有がむずかしいとすれば、容易に発音できるタ行音をおしえてから、サ行音にうつるべきである。すでに所有している音節を土台にして、まだ所有していない音節にすすまなければならない。
- (7) この原則は、音声的になまりのつよい方言地域では重要さをましてくる。たとえば、「キ」という音節があっても、「イ」という音節のない方言をつかう地方では、「イ」という音節の発音はむずかしいので、「キ」をおしえ、その「キ」から「イ」をとりだすというかっこうで、「い7」をおしえる方がいい。東京では「シ」をおしえたあとで、「ヒ」をおしえる方がいい。音節の配列は方言の音声的な特徴に影響されるのであるから、国語教育は方言を研究しておく必要がある。
- (8) 字形のにている文字をたえず比較させなければならない。
- (9) 文字をよむこととかくことを同時に、平行させて指導しなければならない。ややもすると、文字をよむことに重点をおく傾向があるが、それは、子どもが文字をかけなければ、ほんとうの意味で文字を所有したことにはならないという事実を無視している。また、子どもが文字をかけるようにすることは、子どもの文字所有を定着させることでもあるし、文字を所有することの積極的な意味、おもしろさをおしえることにもなる。可能なる範囲に、おしえた文字をつかって、単語なり文なりをかかさなければならない。
- (10) 文字指導を文法指導からきりはなしてはいけない。単語を土台にして音節の分析と総合がおこなわれるのであるから、音節を意識させるまえに、単語を意識させておかななければならない。そのためには、文は単語からなりたっているという事実をまずおしえておく必要がある。文章から文を分離し、さらに文から単語を分離する作用をおこなう必要がある。これはマルのうち方、「わかちがき」の指導とも関係している。日本の正書法は原則として表音主義であるが、形態論と関係して部分的に歴史主義をのこしている。いわゆる「助詞」による単語の文法的なかたちづくりの概念をもたなければ、正書法にしたがって文章がかけない。
- (11) 単語の語構成的なつくりをおしえることから、文字指導と正書法指導とはきりはなせない。

「じ」と「ぢ」、「ず」と「づ」とのつかいわけ。

- (12) 文字指導はたんに文字をかくことの技術的な指導であるとみてはいけない。なによりもまず、それは字びき作業ときんみつにむすびについて、単語の語彙的な意味とその音声構造との実際的な研究である。したがって、文字指導は子どものヴォキャブラリーをゆたかにするように組織されていなければならない。
- (13) 文字指導のなかでまなびとった単語は、子どもが文のなかにつかってみなければならぬ。そうしなければ、単語は子どもの積極的な所有にならないばかりか、所有した文字をつかったことにもならない。さらに、文は文章に発展する。いいかえるなら文字指導は、つねに、子どもの言語活動の発達をうながすようにくみだてられていなければならないのである。
- (14) 子どもの言語活動の発達を穂書する文字指導は、そのことによって同時に子どもの思考の発達をも考慮しなければならない。
- (15) 文字指導の体系は教授学の原則にしたがって組織されていなければならない。たとえば、まえの課目で学習したことは、あとの課目で学習することの前提になるように。第一課でまなんだ知識なり技術なりは、第二課であたらしく提出される課題の解決にとって必要な知識であり、技術なのである。たとえば、濁音をまなぶことは、連濁をまなぶこと的前提であり、連濁をまなぶことは「じ」と「ぢ」、「ず」と「づ」とのつかいわけを知るための前提である。この種の順次性が時間的にきりさかれているばあいは、「くりかえし」をやって、あたらしい課題にとりくまなければならない。
- (16) 文字習得のむずかしさをやわらげるために、カードや絵やカルタなどをじゅうぶんに利用する必要がある。
- (17) 文字指導におけるあらゆる作業が分析と総合の過程になっていて、子どもの思考を積極的に活動させなければならない。⁵⁴

上記の 17 の原則について奥田は、「いくつかの原則のあいだにある相互関係はどう理解すべきか、いまはぼくにはよくわからない」⁵⁵と述べているが、相互関係は捉えきれないとしても、それぞれの原則はいくつかの要素にわけて捉えることができると考えられる。

まず、この文字指導の体系をくみだてるときの土台となっているのが、「出発点にかかげ」られた原則(1)である「言語学や心理学や教育学がしめす法則ときまりのうえに」ひらがな教育は構想されるべきであるという考え方である。

この考え方を土台として、大きく分けると、「かな文字が音節文字であるという特質」、「字形」、「正書法」の3つの点に着目して原則が提示され、また、これらの点を主軸として指導を行うときの留意点が示されていると捉えられる。

以上、まとめたものが表3である。

⁵⁴ 奥田(1964)、pp.231-234

⁵⁵ 奥田(1964)、p.231

表3 奥田靖雄「指導の原則」

	要点	指導の原則	番号		
①	かな文字が音節文字であるという特質	・単語を土台にして音節の分析と総合がおこなわれるか	(2)		
		ら、音節を意識させるまえに、単語を意識させる。	(3)		
		(「文」→「単語」の分離)	(4)		
		・いくつかの単語を比較することで単語を音節に分割する	(5)		
		作業(単語を土台にした音節の分析と総合)	(6)		
		・いくつかの音節で単語をくみたてる作業	(7)		
		・音節の配列(教材のくみたて)…音韻のかず・音韻の調音上の特質・音韻のあいだにある相互関係・かきあらかず方法(直音→拗音)・頻度(頻度のたかい音節)・習得のむずかしさ・方言の音声的な特徴	(10)		
		②	字形	・にている文字の比較	(8)
		③	正書法	・単語の語構成的なつくりをおしえる	(11)
		指導上の留意点		・文字をよむこととかくこととを同時に、平行させて指導する	(9)
・ヴォキャブラリーをゆたかにするように組織する	(12)				
・文字指導のなかでまなびとった単語を、文のなかにつかうようにする	(13)				
・子どもの思考の発達をうながすようにくみたてる	(14)				
・教授学の原則、順次性	(15)				
・カードや絵やカルタの利用(むずかしさの緩和)	(16)				
・子どもの思考を積極的に活動させなければならない。	(17)				

奥田は、「まえにあげた原則をただしいものだとみとめるなら、この原則をまもって、文字指導の体系をどのようにくみたてるべきだろうか」⁵⁶という問題意識に基づいて、「文字指導の全過程をまずおおまかにつきのみつつの段階にわけ」⁵⁷として、以下の過程を提示している。

第一 準備の段階

第二 音節とむすびつけて実際に文字を提示し、指導する段階

第三 文法指導とむすびつけて正書法を指導する段階⁵⁸

この「文字指導の全過程」を参考にしながら、文字指導の体系をくみたてる時の原則に基づいて展開されるひらがな教育で活用されたのが、明星学園・国語部著『にっぽんご1 もじのほん』(むぎ書房)である。『もじのほん』を活用した具体的なひらがな教育の内容については、須

⁵⁶ 奥田 (1964)、p. 235

⁵⁷ 奥田 (1964)、p. 235

⁵⁸ 奥田 (1964)、p. 235

田清（1967）によって提案されている⁵⁹。

2 「音声法」における“文字への気づき”

そこで、以下、須田（1967）の提示した「音声法」によるひらがな教育は、どのような“文字への気づき”を育むものだったのか、またそれらの“文字への気づき”はどのような指導によって生まれようとしていたのかを明らかにしていきたい。

その際、奥田の示した原則の要点として抽出した「かな文字が音節文字であるという特質」、「字形」、「正書法」の3つ側面から検討していくこととする。

2.1 かな文字が音節文字であるという特質

『もじのほん』を活用した指導では、「準備の段階」が位置づけられている。この段階について、須田はつぎのように指摘している。

わたしたちがこしらえた『もじのほん』の特徴は準備の段階をたつぷりと用意していることです。この段階での作業は、おおきくふたつにわけることができます。

(1) 文から単語をとりだし、単語が音節からなりたっていること、その音節に文字がくっついていることを子どもに意識させる。

(2) 子どもに鉛筆の持ち方、書くときの姿勢などを指導しながら、線や図形を書かせて、書くときの筋肉運動になれさせる。

子どもが入学前までにすでに直音をおぼえているとしても、準備の段階をはぶくわけにはいきません。なぜなら、おかあさんや幼稚園で教えられた子どもは、けっして文や単語や音節という概念を身につけていないからです。文や単語の概念が子どもになれば、文字指導を子どもの言語活動の発達とむすびつけることができません。また、音節意識がなければ、1音節を2文字で書きあらわす拗音、長音の指導のときに、こまってしまうます。⁶⁰

そこで、まずはこの『準備の段階』における(1)の「文・単語・音節への意識づけ」の段階を

⁵⁹ なお、第1章でとりあげた佐久間（2001）は奥田の示した「文字指導の全過程」を4つの段階に再構成していたが、須田（1967）は、以下の5段階に再構成している。

(1) 準備の段階 ここで文ならびに単語の認識をおこなう。そして、単語が音節からなりたっていることを意識させ、その音節に文字がくっつくことを自覚させる。同時に、線、図形の書き方に習熟させる。

(2) 直音（清音）44文字を教える段階

(3) 濁音を教える段階

(4) 促音、長音、拗音、拗長音を教える段階

(5) 文法学習にすすみながら、助詞の「は、を、へ」の表記を教える段階

[須田（1967）、p. 52]

⁶⁰ 須田（1967）、p. 63

とりあげて、そこで育まれる“文字への気づき”について検討していきたい⁶¹。

「文・単語・音節への意識付け」とひらがな指導との関連性については、つぎのように記されている。

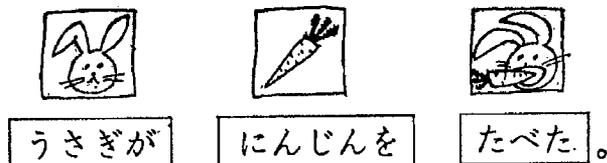
かな文字の読み・書きを教えるまえに、かな文字が表現する音声、すなわち音節を子どもが意識していなければならないわけです。ところが、音節は「か」（蚊）とか「が」（蛾）とかいうような1音節の単語はべつとして、ふつうは、単語を組み立てている音声上の材料です。ですから、単語を音声的に分解することによって、音節が単語からとりだされるのです。

音節を意識するまえに、子どもは単語意識をもっておく必要があります。ところが、その単語も文（センテンス）を組み立てる材料であって、文のなかに存在しているわけで、文、単語、音節というひとつながりの概念は、きわめて実際的に、経験的に子どものものにしておかなければ、しっかりしたかな文字指導がなりたたないわけです。⁶²

この「文、単語、音節というひとつながりの概念は、きわめて実際的に、経験的に子どものものにしておかなければ、しっかりしたかな文字指導がなりたたない」という認識にもとづいて、つぎに「文、単語という用語を教える作業」が設定されている。なお、「文」「単語」という用語を児童に提示するか否かについて須田は、「単語とか文とかいう用語を子どもにあたえておけば、『この単語をつかって文をつくりましょう』というような課題をあたえることができ便利ですので、用語だけは子どもにあたえることにしています」⁶³と述べている。

「文、単語という用語を教える作業」の展開例は、以下の通りである。

絵カードを示しながら、「うさぎが」「にんじんを」「たべた。」と口答でそえます。そして、つぎのように授業はすすみます。



T こういう一つのおはなしのこと

を「文」といいます。この文はみつつでできていますね。文をつくっているものを「たんご」といいます。



- ①「うさぎ」も「たんご」です。
- ②「にんじん」も「たんご」です。
- ③「たべた」も「たんご」です。⁶⁴

⁶¹ (2) は、第2章で検討した「運筆に関わる諸能力」に関連する学習である。ここでは、鉛筆の持ち方や、運筆の基礎になる線にかく活動が設定されている。この活動について、須田（1967）では「書写指導」として詳述されているが、前述したようにこの「運筆に関わる諸能力」と認知的側面とのつながりについては捉え切れていないため、「書写指導」も含めたひらがな教育の構想については今後の課題としたい。

⁶² 須田（1967）、p. 64

⁶³ 須田（1967）、p. 68

⁶⁴ 須田（1967）、pp. 68-69

このような学習を通して「文」「単語」への意識づけをした後に、「単語を音節に分解する作業」へとすすむ。

語を「音節に分解」することの重要性については、つぎのように示されている。

音節は、母音だけでできているア行音をのぞけば、「子音+母音」というつくりをもっていて、調音運動の単位をなしています。つまり、1回の調音活動があれば、1音節ができるわけです。単語をゆっくり発音すると、あきらかに音節と音節のあいだに切れ目が生じます。ですから、音節の意識は、経験的にはそれほどむずかしいことではありません。日本のかな文字は、この音節の一つ一つをあらわすためにつくられたものです。そこで、この文字をまなぶためには、単語から音節をぬきとる作業が前提として必要なのです。このことがはっきりつかめない子どもは、「とびばこ」のことを「とばこ」と書いて、平気で「とびばこ」と読みだりするのは、⁶⁵

つまり、ひらがなは「音節の一つ一つをあらわすためにつくられたもの」であるため、「音節をぬきとる」作業が必要なのである。この「単語から音節をぬきとる」ための手立てとして、以下の3点が示されている。

① 単語の音節をゆっくり発音して、1音節、1音節の切れ目をきわだたせる方法

そのために使用する単語はつぎのようにえらぶ必要があります。

(イ) 両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語

ばら ぶた ばね ばなな

(ロ) 歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語

たなばた たびびと とびばこ

これらの音節のつらなりは、口のうごきがそこから観察しやすく、そのうごきをはっきりきわだっているので、いっそう切れ目を意識しやすいのです。

② 音節の切れ目の感じをさらにきわだたせて感じとらせる方法

(イ) パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する方法です。(中略)

(ロ) 「と・び・ば・こ」というばあい、その一つ一つの音色がことなっているためにかえて、音節をひとつ、ふたつと単純にとらえにくいところがある。そのことなった音色を捨象して、(中略) 音節の数だけをあいまいな「ウ」で発音する方法。

たとえば、「とびばこ」をさし示しながら、「ウウウ」を発音する。それは心のなかでは「と(ウ)び(ウ)ば(ウ)こ(ウ)」と言いながら、発音では「ウ」だけを連発するという方法です。

また、発音するかわりに、「とびばこ」といいながら、「ドドド」と太鼓をたたく方法も適切です。

⁶⁵ 須田 (1967)、p. 71

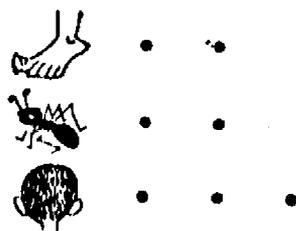
③ 教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音してかぞえさせる方法⁶⁶

この3つの方法を行うことによって、子どもが語を構成している音節を分解できるように促している。そして、音節分解ができるようになったのちに、「音節のかずだけ「・」を書くことを教え」⁶⁷、「「・」のところに「う」「し」という文字があてはまることを教えて、文字というものはたらきをはっきり自覚させる」⁶⁸という展開が設定されている。

以上のことから、「準備の段階」では、「音韻分析力」を高めるための指導が設定されていることが明らかとなった。また、「文」や「単語」、「音節」への意識づけの過程において、文字の機能的側面への気づきである「音をあらわすものとしての文字への気づき」も促されていると考えられる。

この「準備の段階」を経たのちに、直短音の学習へと進む。

須田は、奥田の示した「原則」に基づき、「かな文字指導は、つくりの単純な音節からつくりの複雑な音節へとすすまなければならない」⁶⁹と述べている。そして、「音節のもっとも単純なものは、「ア・イ・ウ・エ・オ」であるから、「このア行音をあらわす「あいうえお」から教えるのは、きわめて自然のことなのです」⁷⁰と指摘したうえで、「あ」の指導法を次のように示している。



(イ) 「ア」を頭音とする単語を絵カードで示し、それをゆっくりと発音させ、それがいくつの音でできているかをかぞえて、黒点で表示させます。

(ロ) これらの単語にすべて「ア」という音節のあることを確認させます。

(ハ) そのあとで、その「ア」という音節をとりだして、「あ」という文字を教えます。まだ教えていない文字は点のままに残しておきます。「あ・」 「あ・」 「あ・・」⁷¹

ておきます。「あ・」 「あ・」 「あ・・」⁷¹

須田は、上記の指導法について、「この方法は、日本の教科書でははじめて採用した方法で、子どもがたいへんやさしく文字をおぼえることのできる方法です」⁷²と述べている。

まず、(イ)の指導では、語を構成している音節の数を数えさせ、それを〈教科研モデル〉を用いて表すという活動が設定されている。この活動を通して、学習者は語を構成している音を分解することを学んでいくこととなる。

(ロ)は、(イ)の活動において各単語を構成している音節を分解したのちに、その音のなかか

⁶⁶ 須田 (1967)、p. 72、中略=引用者

⁶⁷ 須田 (1967)、p. 73

⁶⁸ 須田 (1967)、p. 73

⁶⁹ 須田 (1967)、p. 38

⁷⁰ 須田 (1967)、p. 38

⁷¹ 須田 (1967)、pp. 38-39

⁷² 須田 (1967)、p. 39

ら「ア」という音節を抽出・同定する活動が設定されている。

(ハ) は、「あ」という文字を提出し、(ロ) において抽出・同定した音節「ア」と文字「あ」を結びつけていくという活動が設定されている。

つまり、この学習では、「音節分解・抽出行為」が行われ、そのつぎに、その音節を文字と対応させていくという活動が行われているのである。

したがって、上記の学習を通して、学習者は「音韻（音節分解）」力を身につけるとともに、「1音-1文字の原則への気づき」を促すものとなっていると考えられる。

さらに、絵カードを用いて「あ」を学習するときの流れについてつぎのように提示されている。

たとえば、ここに蟻（あり）の絵が提出されます。子どもは、その絵に触発されて、

(1) 経験として知っている蟻の実体を想起するとともに、「あり」という名称を確認します。

(2) つづいてその名称を言語的に分析して、2音節からなることをたしかめます。

(3) この操作をへたのち、「あ・」という表記を見れば、「あ」は「ア」で、「・」は「リ」であることが、「あり」という実体と統一されたひとつのものとして、はっきりと把握されます。こうした過程をへた指導では、文字だけが示され、その音声化にだけ全精力をついやし、ようやく「ア」と「リ」と発音したが、それがなんであるかぜんぜん想起できないというタドリ読み、きれぎれ読みがしのびこむ余地はありません。

わたしたちの『もじのほん』は、文字指導と音声指導と単語指導とをかたく結びつけて指導するように組み立ててあります。⁷³

上記の学習の展開をみると、まず「経験として知っている蟻の実体を想起」させ、その「名称」を確認してから、音節分解へと進んでいくことがわかる。このことから、事物をあらわす媒体としての文字への気づきが促される学習になっていると考える。これは、奥田が示した17の原則のなかでも「(12) 文字指導はたんに文字をかくことの技術的な指導であるとみてはいけな。なによりもまず、それは字びき作業ときんみつにむすびついて、単語の語彙的な意味とその音声構造との実際的な研究である」⁷⁴と重なる指導観に基づいた学習であるといえるだろう。

2.2 字形

つぎに「字形」の指導法における“文字への気づき”をみていきたい。奥田は、「(8) 字形のにている文字をたえず比較させなければならない」⁷⁵という原則を掲げていた。この原則に基づき、須田は「字形の似ている文字はたえず比較」⁷⁶という項目を設け、「提出文字がしだいにふえてき

⁷³ 須田 (1967)、pp. 39-40

⁷⁴ 奥田 (1964)、p. 234

⁷⁵ 奥田 (1964)、p. 233

⁷⁶ 須田 (1967)、p. 96

たこのへんで、似ている文字の比較をして、どこがちがうか、子どもにはつきり意識させる必要があります。(たとえば、「さ」と「ち」、「あ」と「お」、そのほかに後出の「わ」と「ね」と「れ」)⁷⁷と指摘している。この「似ている文字の比較」の学習の一例として、「し」の学習の展開例がつぎのように示されている。

「し」の学習 「つ」の字をおぼえたくりこは町へ出かけました。「くつ」の看板をさがしながら、どんどん、どんどん歩いていきました。

「あつ、あつた。」ホラ、こんな看板がみえてきました。

「ごめんください。わたしの赤いくつをください。」

「うちらくつを売っていませんよ。」

「でも、看板に『くつ』って書いてあつたよ。」

「よーく、みてください。」

なるほど、なるほど、ちがうね。「つ」だったら、こつちをむいていなければなりません。

「じゃ、このへんでこな字はなんて字ですか？」

「これは『シ』という字です。わたしの店は櫛屋さんです。」「シェー。」



“くりこ大失敗の巻”でした。でも、「し」と「つ」はとてもよく似ています。くりこのように失敗しないために、よくくらべておぼえてもらいます。「し」と「つ」の字形をくらべて、そのちがいについてはなしあいます。「し」もさかさ文字がたくさんでる字ですから、

方向について徹底した指導が必要になります。⁷⁸

上記の展開例をみると、「お話をたのしみながら文字に導入する」⁷⁹という手立てが施されていることがわかる。そして、この「くりこ」という登場人物の失敗談として「し」と「つ」を混同するという事例を提示し、形の似た字をとりあげてそれぞれを比較させるという学習が設定されている。またこの事例は、「くつ」と「くし」という形の類似した字を含む二つの単語の比較を通して、字形の違いが意味の違いをもたらすことへの気づきも促す学習になっていると考えられる。これは、増田の提示したひらがな教育における「くろ」と「しろ」の比較とも重なる学習である。

2.3 正書法

最後に「正書法」の指導について検討していきたい。

須田は、「1音節と1文字がちゃんと対応しているあいだは、そんなに教え方はむずかしいものではありません」、「しかし、1音節を2文字(あるいは3文字)で書きあらわす表記のし方の学

⁷⁷ 須田 (1967)、p. 96

⁷⁸ 須田 (1967)、pp. 232-233

⁷⁹ 須田 (1967)、p. 230

習となると、音節の構造（つくり）のしっかりした認識を基礎にして、表記のきまりをきちんと教えなければ、子どもはいつまでたっても、1音節を2文字（あるいは3文字）で書きあらわす表記のし方をマスターすることはできません⁸⁰と述べている。ここで取り上げられているのが、促音節、長音節、拗短音である⁸¹。

「促音節」「長音節」を含む語の学習に関連して、天野は（2005）は「特殊音節を含む語の音節構造の発達と、そのような語の読み書きの習得の間の因果的相互関係について」指摘を行っている。その結果は以下の通りである。

第1表

第1表 語の音節の順序性の分析(行為)の習得の水準	
水準	その水準の特徴
I 対象的行為の水準 （積み木や図版等の物の助けを必要とする）	① 語の分解が全くできない。
	② 語の分解はできるが、不完全。抽出は、語頭すらできない。
	③ 語頭音の抽出はできるが、不完全。
	④ 語頭音の抽出はよくできるが、語尾音、語中音の抽出が不完全。
	⑤ 語中音も完全に抽出することができる。
II	図版、積み木がなくても、ことばを明瞭に発音するだけで、語頭、語中、語尾音を抽出することができる(外音の水準)。
III	明瞭に発音しなくても、ただつぶやくだけで抽出できる(つぶやきの水準)。
IV	他人のいうことばを聞いただけで、抽出できる(内音の観察)。

ア 特殊音節の読みの正しい指導・学習は、特殊音節についての言語的自覚を形成しなければならない。

イ 特殊音節についての自覚の形成は、基本音節だけからなる語について、その順序性を分析する行為を形成し、内面化させておく必要がある。

ウ 順序性の内面化の水準（第1表 参照）は長音と促音では異なり、それぞれ次のような水準が要求される。

- ・長音節…語の音節の順序性を分析する行為の内面化が、内言の水準（IV）に達していることが必要。
- ・促音節…語の音節の順序性を分析する行為の内面化が、対象的行為の水準（I）にあっても可能⁸²。

撥音⁸³・拗短音に関する水準についての指摘はみられないが、上記の結果から促音より長音の方

⁸⁰ 須田（1967）、p. 162

⁸¹ 促音節、長音節、拗短音に加えて「拗長音」も提示されているが、この学習は「長音節」と「拗短音」の学習を組み合わせたものとなっている。

⁸² 天野（2005）、pp. 169-170 筆者参照・要約：指導については、「言語的自覚を形成した後（つまり、モデル構成行為を内面化させた後）、それを基礎に、その特殊音節の読み・書き（表記）を教育した場合、就学前の幼児、または小学校低学年の学習不振児（学習障害児）でも、その読み・書きを正しく教育することができる」（p. 170）ことが指摘されている。反対に、特別な教育を行わない場合は、「自力でその言語学的特質に気づくとはかぎらず、かりに、それらの音節を含む語が正しく読めるようになって、それはそれらの音節についての言語的自覚の自生的発達をもたらすとはかぎらない。したがって、その自生的発達は、幼児期から小学校低・中学年までの長期間にわたってゆるいテンポで経過する。そして、その期間中の特殊音節の言語的自覚の未発達は、しばしば、特殊音節の読みや表記の誤反応の原因となる」（p. 170）という結果も報告されている。

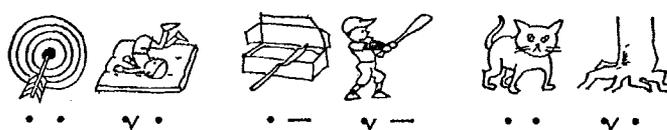
⁸³ 基本音節として扱っているため。

が難易度は高いことが分かる。須田の指導法の提案においても、促音の学習の後に長音の学習が位置づけられている。須田は、促音の学習をはじめに位置づけることについて、「促音は、かな文字で書きあらわすばあい、小さな「っ」一字ですべてのばあいを表記できるので、表記の約束のうえではいちばん単純」⁸⁴であるという理由をあげている。

促音節、長音節の指導において活用されているのが、第1章でとりあげた〈教科研モデル〉である。

2.3.1 促音節を含む語の指導

たとえば促音節の指導は、つぎのように示されている。



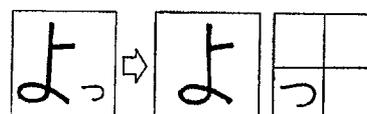
音をとめる方法には、くちびるをとじてとめる方法や舌さきをうへの歯ぐきにつけてとめる方法などいろいろなどめ方があるが、それを

みんな「っ」で書きあらわすという約束を習得します。そして、この約束は、つまる音⁸⁵の記号「▼」にたすけられ、注意ぶかくえられた用例を比較しながら学習することによって、ますます子どもたちの身についていきます。⁸⁶

須田（1967）は、促音節独自の記号（「▼」）を手がかりに音声化する学習を設定している。また、「はか」「はっか」「はつか」や「めきめき」「めっき」「めつき」という語を比較させ、促音節への意識づけをはかっている。このように促音節に着目させ、語を構成している音節のなかから促音節を抽出させたのちに、促音節の書きあらわし方を指導する段階へと進んでいく。

促音表記の指導例は、つぎのように示されている。

表記の練習 つぎに、それが1音節であることを強調するために、きゅうくつにひとつのマスの中に2文字を同居させて表記していた小さな「っ」を、次のマスのほうへうつして表記する練習をおこないます。⁸⁷



このように、マスを用いて、1音節を2文字で書きあらわすという促音節の表記法に気づかせるような学習が設定されている。

⁸⁴ 須田（1967）、p.162

⁸⁵ 促音節を指す。

⁸⁶ 須田（1967）、p.167

⁸⁷ 須田（1967）、p.167

2.3.2 長音節を含む語の指導

1音節を2文字で書きあらわすという原則は、長音節にもあてはまる。そこで、「がっこう」は「**ゝ**—」というように、長音節をあらわすための記号として「—」を用い、長音節への意識付けがはかられている。

長音節を含む語の指導における留意点については、以下のように示されている。

長音を教えるばあいにも、まず、対応する短音と比較させて、長音が短音とことなる音節であることを意識させることがたいせつです。たとえば、「す」(巢)と「すう」(数)とをくらべて、音がちがうとともに、そのになっている意味もまったくことなることをはっきりつかませることが必要です。日本語では、そのながい音節に特定の意味がなわられているわけです。そして、その音節のために、特別の表記が用意されているのです。⁸⁸

長音節の指導においては、「す」と「すう」といったみじかい音節となが長い音節とを比較させて、みじかい音節となが長い音節になると意味がかわるということに気づかせることを通して長音節を意識させるという手立てが用いられている。この気づきに加えて、長音節には「特別の表記が用意されている」ことに気づかせる必要があることが示されている。

この長音節の表記に関する指導は困難であることが指摘されている。例えば、教科研に所属している横森サチ子は、以下のように長音節の例外表記における指導上の困難点を指摘している。

さっきもいいましたが、「平和」を「へえわ」と読ませるなら「へえわ」と書いて、「せんせえ」と読ませるなら「せんせえ」と(中略)表記すればいいと思うんです。会話体は発音どおりに書いて、そこの言語生活を伝えればいい。(中略)まあ、これは非常に個人的な主張であって、どこにも通らないのですが。日本の国語を動かす力がないものですから、教室で子どもたちにはそんな話もして、だけど、みんなはこう書いてねというわけ。それが本当にいい教育なのかどうか、わかりません。私自身も迷ってます。⁸⁹

上記の指摘にあるとおり、短音の場合は表記と発音とが1対1対応となるのに対し、長音の場合は、エ列の長音節の引き延ばされた部分(長音の後部)を「い」と書くというように、表記と発音とが一致しないことがある。

このように、長音には表記と発音とが一致しない場合があることによって、先に引用した横森が指摘するように、特に書字の際にその問題が表面化する。しかし、これは書字のみに関わる問題ではなく、ひらがなを音声化する際の問題でもある。つまり、エ列の長音の後部を「い」と書く語、例えば「えいが」という語の「えい」を/エー/と音声化する場合があります、また同じようにオ列の長音の後部を「う」と書く語、例えば「おうさま」という語の「おう」を/オー/と音声化する

⁸⁸ 須田(1967)、p.168

⁸⁹ 横森サチ子(1985)、p.97、中略=筆者

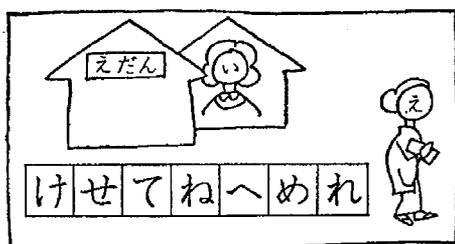
場合があるため、このずれが音声化指導の際の困難点となりうる。

この点について、須田は以下のように指摘している。

え段の長音の発音を「い」というむりな表記一本にまとめあげたために、子どもの頭はたいへん混乱してしまいました。こうした混乱を整理して、実際の発音にそくして、〔え段の長音は「い」と書いてあるけれども、「エ」と発音する〕ということ子どもに納得させることは、じつに困難なことです。なぜ「エ」と発音するのに、「い」と書くのか、納得できないのがあたりまえですから—。⁹⁰

そして、須田が少しでも納得できるようにと考案したのが、以下のような物語を創作して表記法を教えるという方法である。

え段の長音の指導の手順　え段のおかあさんはお出かけです。子どもたちだけで留守番



です。おかあさんは出かけるときに、「ながくのばすむずかしい単語のときは、い段のおばさんに手伝ってもらいなさい」といって出かけました。

え段のおかあさんの留守中、子どもだけではどうしようもないむずかしいことが、つぎつぎに起こりました。①まず、みんながケーキを食べたくなりました。い段のおばさん、ケーキちょうだい。

②おばさん寒くなったのに、セーターがみつかりません。③あっ、停電！！おばさんどうしよう。④こんどはネーブルが食べたい。⑤さあ、みんな、兵隊ごっこでもしなさい。⑥さあ、命令ですよ。みんなおぎょうぎよくしなさい。⑦言うことをきかない子は「0点」ですよ。⁹¹

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
け	せ	て	ね	へ	め	れ
い	い	い	い	い	い	い
き	た	で	ぶ	た	れ	て
あ	ん	る	い	い	ん	

上記の創作された物語のなかには、7つの長音節を含む語が提出されている。このように長音節を含む語を多く提出することを通して、「え段の長音は「い」で表記するということ」を定着させている。そして、つぎに「例外の「ねえさん」」を提出している。

なお、現在の長音表記の仮名遣いについて昭和61年の内閣告示第1号「第1（原則に基づくきまり）」⁹²をみると、ア列・イ列・ウ列・エ列の長音の場合は、各列の仮名にその列の母音を添えて書くことがきまりとなっている。しかし、オ列長音の場合のみ、オ列の母音である「お」ではなく「う」を添えて書くことがきまりとなっている。「第2（表記の慣習による特例）」⁹³には、オ

⁹⁰ 須田（1967）、p.173

⁹¹ 須田（1967）、p.174

⁹² 『常用漢字表 現代仮名遣い（付 人名用漢字）』（1987）p.152

⁹³ 『常用漢字表 現代仮名遣い（付 人名用漢字）』（1987）pp.153-155

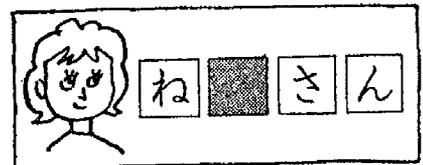
列の長音節の表記に関して、「オ列の長音として発音されるか、オ・オ、コ・オのように発音されるかにかかわらず、オ列の仮名に「お」を添えて書く」ことが示されている。また、「付記」には、エ列の長音表記に関して、「エ列の長音として発音されるか、エイ、ケイのように発音されるかにかかわらず、エ列の仮名に「い」を添えて書く」ことが示されている⁹⁴。これらの書記のきまりは、話しことばにおける発音のしかたや、書きことばにおける音声化のしかたに関わらず適用しなければならない。さらに、オ列長音の場合は「う」を添える語の方が、特例である「お」を添える語よりも頻度が高いのに対し、エ列長音の場合は「え」を添える語の方が、特例である「い」を添える語よりも頻度が低く、エ列長音の表記のきまりと例外の規定のしくみは、頻度という面からみると逆転している。

須田は、この頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として指導している。「ねえさん」の指導法と、学習者の反応については、以下のように記されている。

〈指示〉 □の部分に文字をいれなさい。

子どもたちは苦心して獲得した知識をつぎのように活用します。

C ①「ね—エ」はえ段だ。だから、「ねえさん」だ！！②あっ、待て！！え段のママはお出かけなんだ。それで、い段のママがお手伝いにくるんだ。よしよし、これは「い」でいいんだ。



「ねいさん」と書いて、子どもはニッコリするわけです。教師からマルをもらうために列をつくっているときにも、子どもたちのあいだでは、「あら、『ねえさん』でないわよ。い段のおかあさんがお手伝いにくるんでしょ。」「しまった！」と訂正にもどる子もいます。にもかかわらず、「ねいさん」組がかたっぱしからペケになったものですから、子どもたちは大さわざです。

教師はつぎのように説明しました。

T この姉さんは、大きなくせに甘ったれで、バカでトンチキで泣き虫で、しょうがない姉さんなんだ。おかあさんがお出かけのとき、「ねえ、ねえ、つれてって」と泣いたりわめいたり大騒ぎをしてしょうがないので、とうとうおかあさんが連れていったの。だから、このお姉さんだけはえ段のおかあさんといっしょだから、「ねえさん」と書くのです。子どもは、「ずるい！」「ずるい！」とやって、なっとくしません。まったくしかたがありません。⁹⁵

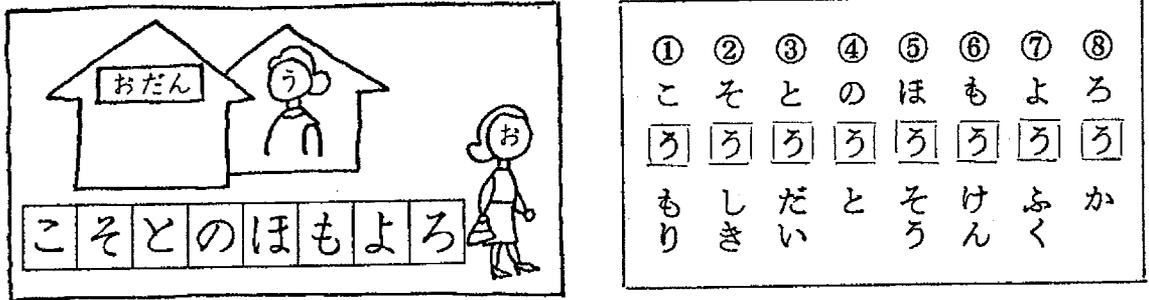
子どもは「なっとくしません。まったくしかたがありません。」という指摘で終わってはいるが、須田は「まる暗記をするよりしかたのないような性質の教材を幼い子どもにあたえるばあい、も

⁹⁴ 丹保健一（1992）は、現行の仮名遣いの大部分は「許容のあるなしは別として「現代仮名遣い」によって解決できる」が、「ごく稀ではあるが統一されていない仮名遣いが見られる語形がある」（p. 13）ことを指摘している。丹保によれば、『『え、い』の両形が見られる語』には、①方言形（訛語）、②俗語（くだけた言い方、ぞんざいな言い方、崩れた言い方）、③名前に由来していると思われる語形、④擬音語、⑤感動詞（驚き、感嘆、誘い、呼び掛け、応答を直接表現したもの）⑥その他（ある語から語形変化したもの、他）『べえ／いごま、あかんべえ／い』などがある。

⁹⁵ 須田（1967）、pp. 174-175

のがたりの力をかりて印象深く教えるということも、ひとつの手であります⁹⁶と結論づけている。
つぎの「お段の長音の指導の手順」においても、物語を用いた指導法が考案されている。

お段の長音の指導の手順 お段の長音もえ段の長音の指導とおなじパターンで教えられます。

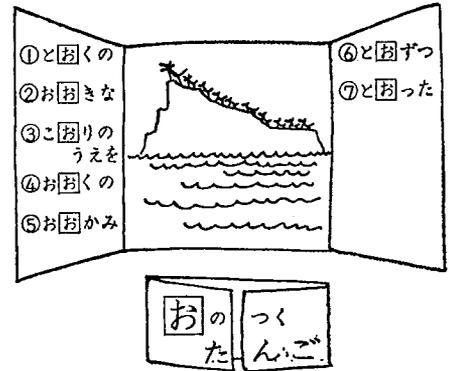


お段のおかあさんは外出、う段のおかあさんの「う」が手伝いにくる。⁹⁷

ただし、オ列の特例表記はエ列に比して多くみられる⁹⁸ことから、特例のなかでも「日常の作文活動に不自由」⁹⁹を来さないように7例を選び出し、須田はつぎのような物語を考案している。

子どもにシベリアの大河に浮かぶ流氷を想起させ、絵に書かせ、その氷のうえでほえている狼の群れのはなしを語りきかせます。そのものがたりをつぎのようにまとめたわけです。

- | | |
|--------|---------------------|
| ①遠くの | とおくの |
| ②大きな | おおきな |
| ③氷のうえを | こおりの |
| ④多くの | おおくの |
| ⑤狼 | おおかみ |
| ⑥十ずつ | とおずつ |
| ⑦通った | とおった ¹⁰⁰ |



このように物語を創作して、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があるということに気づくことができるような手立てが工夫されている。

⁹⁶ 須田 (1967)、p. 175

⁹⁷ 須田 (1967)、pp. 175-176

⁹⁸ 『常用漢字表 現代仮名遣い (付 人名用漢字)』(1987)には、「おかみ」「おおせ (仰)」「おおやけ (公)」「こおり (氷・郡△)」「こおろぎ」「ほお (頬*・朴△)」「ほおずき」「ほのお (炎)」「とお (十)」「いきどおる (憤)」「おおう (覆)」「こおる (凍)」「しおおせる」「とおる (通)」「とどこおる (滞)」「もよおす (催)」「いとおいしい」「おおい (多)」「おおきい (大)」「とおい (遠)」「おおむね」「おおよそ」の22例が提出されている。

⁹⁹ 須田 (1967)、p. 176

¹⁰⁰ 須田 (1967)、p. 177

2.3.3 拗短音を含む語の指導

最後に、拗短音を含む語の指導についてみていきたい。

須田は、拗短音の発音について次のように説明している。

子音のあとに ya、yu、yo がつづく、ねじれた音節（拗音）になります。ねじれた音節の子音は、い段の音節の子音とおなじように、うわあご音化¹⁰¹します。

うわあご音化した子音（ki の k、si の s、tsi の ts、ni の n、hi の h、mi の m、ri の r）につづいて、a、u、o を発音すると、舌は i の位置をとおって、a、u、o の位置へうつっていき、子音の直後にみじかい [i] の音色がきこえます。これがねじれた音節の発音です。¹⁰²

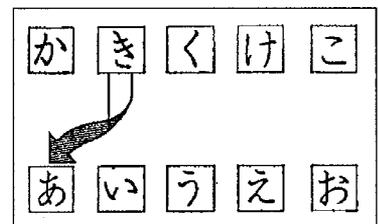
このように、拗短音は「ねじれた音節」と称されている。そして、つぎのような指導が提案されている。

「か」のおかあさんは→「あ」です。

「き」のおかあさんは→「い」です。

このように音をながくのぼして発音したとき、「おかあさんの音（母音）」にまっすぐすすんでいく音を「まっすぐな音（直音）」といいます。いままでにならった「すんだ音」44、「にごった音」25は、みんなこの「まっすぐな音」です。ところが、きょうならっている「キャ」という音はどうでしょう？

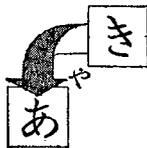
「き」から出発して、まっすぐ「い」にいかないで、きゅうに「あ」のほうにねじれるのです。説明しながら、矢じるしを図のように、ぱっと反転させます。「あっ！！わかった。だから、ねじれた音というんだね。」期せずして



子どものなかから用語の意味を理解する感嘆の声があがりました。（中略）

子どもたちは、「きゃ」「しゃ」「ちゃ」「にゃ」という複雑な調音をおこなうときには、いつもこの反転する矢じるしのシェーマを思い出して、ねじれまがったという感じをふかめてくれることでしょう。

さて、つぎに反転した矢じるしをさし示しながら、この声の方向は「あ」のほうに向かっていくのだが、その中間にみじかい「き」でもない「あ」でもない音ができるが、それはなんだろう？と問いかけます。そして、「や」のような音だという解答を導きだします。（これを音声学上では「出わり音」といいます。）¹⁰³

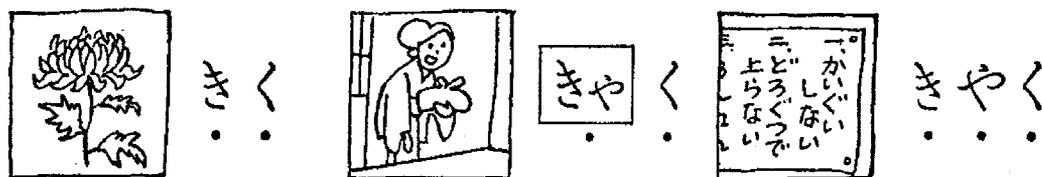


¹⁰¹ い段の音節の子音を発音するときは、つづく母音 i を発音する用意のために、まえ舌がたかくもちあがり、うわあごに近づきます。ですから、子音を i の口のかまえで発音することになります。これを子音のうわあご音化といいます。[須田清 (1967) p. 181]

¹⁰² 須田清 (1967) p. 182

¹⁰³ 須田 (1967)、pp. 184-185

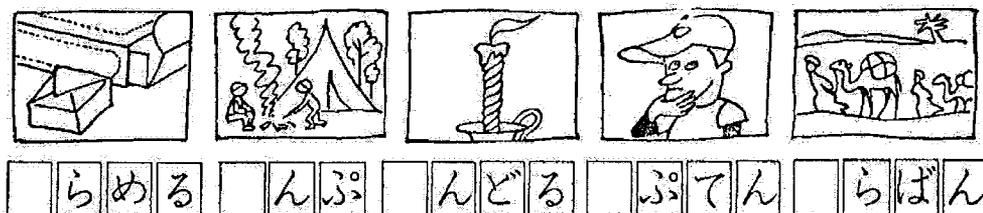
上記のように拗短音の発音の仕組みを理解させる学習が位置づけられた後に、「1音節 2文字」という原則に気づかせるための指導が以下のように行われている。



「きゃ」という音はひとつのマスの中に、ふたつおしこめられているので、2番目の音は小さく書くと説明して、はじめて空欄に「きゃ」を提出します。

つぎに絵カードを示して、空欄に「きゃ」を記入させて定着させます。¹⁰⁴

《れんしゅう》



上記の指導をみると、まず、直短音と撥音と同じ「・」という〈教科研モデル〉が拗短音にも用いられていることがわかる。そして、「・」というモデルに加えて、「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を提示し、比較させることで/キャ/という音節に着目できるようにし、「きゃ」は一音節であるが二文字で書きあらわすということへの気づきを促している。さらに、「絵カード」を用いて、「きゃ」の文字が含まれる語を複数提出することによって、/キャ/という音節と「きゃ」という文字の結びつけを定着できるようにしている。

ただし、「原稿用紙などに書くときのため」に、下記のように一マスに一字ずつ書くことについての指導も加えられている。

これまでは1音節2文字ということ強調するために、

き	や
---	---

き	ゆ
---	---

き	よ
---	---

 とすべてひとつのマスの中に書いてきましたが、原稿用紙などに書くときのために、つぎのような書き方に指導していきます。¹⁰⁵

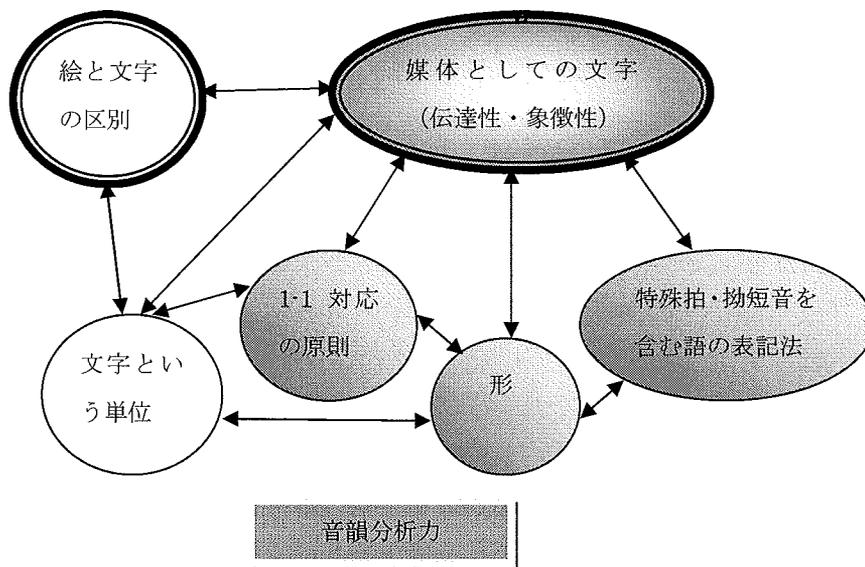


¹⁰⁴ 須田 (1967)、p. 186

¹⁰⁵ 須田 (1967)、pp. 187-188

2.4 まとめ

以上、教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育について、奥田（1967）、須田（1967）のひらがな教育論を中心に“文字への気づき”という視点から検討してきた。その結果、教科研・国語部会の提示した「音声法」によるひらがな教育は、音韻分析力を育むとともに、主に「習得」モデルにおける4つの“文字への気づき”に該当する気づきを促すものであったことが明らかとなった（背景を付した箇所）。



まず、「音声法」によるひらがな教育では、音声言語上で文をつくり、その文から単語を、単語から音節を抜き出すという活動が設定されていた。その活動を経て、抽出した音節と文字とを結びつけるという指導の流れとなっていた。この学習は、音声は文字という媒体で表すことができるということへの気づきを促すものであると考えられる。また、「経験として知っている蟻の実体を想起」させ、その「名称」を確認してから音節分解を行うという学習が設定されていた。この学習は、文字は事物をあらわす媒体として機能しているということへの気づきを促すものであったと捉えることができる。

このような「媒体としての文字への気づき」と関連して、「音声法」によるひらがな教育では「・」「∨」「ー」といった〈教科研モデル〉を用い、記号を手がかりにしながら語を構成する音節を分解、抽出する学習が設定されていた。この学習は、文字は音と結びついているという気づきを促すとともに、音韻分析力を身につけられるような学習であったと考えられる。また、抽出した音節と文字とを結びつけることによって、「1音-1文字の原則への気づき」も促していた。

この原則があてはまらない促音節、長音節、拗短音については、「1音節-2文字の原則」への気づきを促す指導が設定されていた¹⁰⁶。特に、促音節と長音節には、それぞれ独自の記号（「∨」

¹⁰⁶ 撥音も「1音-1文字の原則」にあてはまらない。須田（1967）は、直短音とは別に「ん」の授業

と「一」が用いられ、「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語の比較を通して、促音節や長音節に着目できるように工夫が行われていた。

また、エ列長音の例外表記については、頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として、学習者に提示されていた。そして、このエ列長音とオ列長音については、物語を創作することによって、エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があるということへの気づきが促されていた。

拗短音の指導では、「・」というモデルに加えて、「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を提示し、比較させることで/キャ/という音節に着目させ、一マスに「きゃ」を書き込むことによって/キャ/は一音節であるが二文字で書きあらわすということへの気づきを促していた。さらに、「絵カード」を用いて、「きゃ」の文字が含まれる語を複数提出することによって、/キャ/という音節と「きゃ」という文字の結びつけを定着できるようにしていた。

このように、撥音を除いた特殊拍・拗短音の表記法への気づきが促されていた。

さらに、登場人物の失敗談として「し」と「つ」を混同するという事例を提示し、形の似た字をとりあげてそれぞれを比較させるという学習が設定されていた。この学習は、字形の違いが意味の違いをもたらすことへの気づきを含めて、文字の形への気づきを促すものとなっていたと考える。

3 “文字への気づき”を促す手立て

以上、検討してきた「音声法」によるひらがな教育における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表4である。

表4 「音声法」によるひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

	文字への気づき	手立て
機能的側面	音声をあらわす媒体としての文字	・音声言語上で文から単語を、単語から音節を抜き出す学習を設定したうえで、音節に対応する文字を提出する。
	事物をあらわす媒体としての文字	・経験として知っている事物を想起させ、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を提出する。
構造的側面	1音-1文字の原則への気づき	・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。
	特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき	・直短音とは異なる、長音節、促音節にそれぞれ対応した〈教科研モデル〉を用いる。 ・「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語の比較

(pp. 127-128) という項目を立てて指導法を記しているが、直短音と同様の「・」という〈教科研モデル〉に「ん」の1文字を対応させていくという指導法となっている。

		<ul style="list-style-type: none"> ・起こりうる誤表記の事例を、物語によって示す。 ・エ列長音の例外表記については、頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として提示する。 ・エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があることを、物語を創作することによって示す。 ・拗短音は「・」というモデルに加えて、「きく」「きやく」「きやく」という3つの単語を提示し、比較させることで/キャ/という音節に着目させたのちに、一マスに「きゃ」を書き込む。
	文字の形への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・形の似た字の提出(形を混同した事例の提示)
音韻分析力		<ul style="list-style-type: none"> ・「・」「▼」「ー」といった〈教科研モデル〉を用いる。 ・両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語を提出する。 ・歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語を提出する。 ・語を構成している音節の数を太鼓をたたいて示す。 ・音節の数だけをあいまいな「ウ」で発音する。 ・パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する ・教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音してかぞえさせる

第4節 “しりとり”教材を活用したひらがな教育の検討

これまでの検討から、教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育では、音韻分析力を育成するとともに、主に、構造的側面への気づきが育まれ、またそのための手立てが工夫されていたことがみえてきた。この音韻分析力を育成し、構造的側面への気づきを促すための教材として位置づけられるのが、“しりとり”¹⁰⁷教材である。

1 “しりとり”教材とひらがな「習得」との関連性

“しりとり”教材とひらがな「習得」との関連性について大石敬子¹⁰⁷はつぎのように述べている。

子どもは言語発達の初期には言葉をコミュニケーションの道具として使います。そこでは言葉は意味を表すものですが、四、五歳頃になると意味を離れて、話し言葉の音の構造に注意を向けるようになります。それまでは話し言葉はひとつつながりの音の連続でしたが、言葉に音の単位(日本語話しことばの音の単位をモーラという)があることに気づき、言葉がいくつの音でできているか、初めの音は何かなどに興味をもつようになります。このことを音韻の気づきといい、文字習得に最も重要な踏み台となります。言葉を言いながら音の数だけ跳ぶ、同じ音で始まる言葉をみつける、しりとりをするなどの言葉遊びの行動は、子どもが音韻に気づき始めたことを示します。

音韻の発達は四、五歳までの話し言葉の発達の間に育れます。四、五歳までの健常な話し言葉の発達がないとき、音韻の気づきの踏み台は形成されず、したがって平仮名の習得の基礎ができていないと言わざるを得ません。一方で、話し言葉は四、五歳のレベルになっているのに、音韻への気づきが育たない子どもがいます。モーラへの気づきがなく言葉遊びに興味を示さないとき、読み書き障害のリスクが疑われます。なお音韻認識とは、話し言葉の単位(モーラ)を認識し、その単位を容易に操作できる(ことばから指定された音を抜かしている:「つくえ」から／く／をぬかす→／つえ／、ことばを語尾から逆にたどって言う:／えくつ／など)ことを言い、しりとりが流暢にできることは音韻認識の発達をはかるよい指標となります。¹⁰⁸

大石は、「文字習得」にとって「言葉に音の単位(日本語話しことばの音の単位をモーラという)があることに気づき、言葉がいくつの音でできているか、初めの音は何かなどに興味をもつ」と

¹⁰⁷ 本論文では、異なる二語を共通の音(もしくは文字)によって結びつける活動を“しりとり”として捉えることとする。なお、この場合の異なる二語は、一方の語の語尾音(もしくは文字)ともう一方の語頭音(もしくは文字)とが共通する語に限る。

¹⁰⁸ 大石敬子(2007)、p.8

いった「音韻の気づき」が重要であると指摘している。そして、「しりとり」をすることは、この「音韻の気づき」が芽生えはじめたことを示すとともに、「音韻の気づき」の「発達をはかるよい指標」となると述べている。

また、高橋登は、幼稚園児を対象とし、しりとりを可能にする条件について調査研究を行っている。高橋による調査結果を要約したものが、下記の（ア）～（オ）である。

（ア）しりとり自体もまた一定の音韻意識¹⁰⁹（語尾音抽出、語頭音からの単語検索）を前提とする。

（イ）一定の音韻意識とは異なる種類の音韻意識（選択課題；図2参照）もしりとりと関連がある可能性がある。

（ウ）与えられた単語の語尾音を抽出することの難しさがしりとりを正しく遂行することを妨げる要因になっている。

（エ）しりとりが可能になる要因としての語彙の問題は、語彙の量ではなく、語頭音がいわば検索のキーとなるように心的辞書が再編成されているかどうか、ということにある。

（オ）しりとりができる水準に達する音韻意識を持っていない子どもでも、意味的なヒントを与えることによって、遊びの活動に参加することは十分に可能である。¹¹⁰

図2

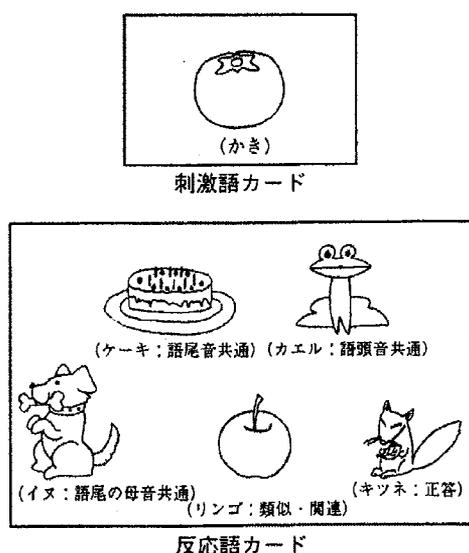


図2¹¹¹は、刺激語カードから正しい語尾音を抽出し、それを語頭音とする単語を反応語カードの中から選択するという課題における「刺激語・反応語の例」¹¹²である。

高橋は、この課題を行ったところ、年中児は、語尾音を提示するという援助がない場合、類似・関連した単語を選ぶ誤反応が高く、援助があった場合は、語尾音の母音共通単語を選ぶ誤反応が高いという結果が得られたと述べている。このことから、語尾音を強調された場合、音素レベルで音韻の意識化が行われることが分かる。ただし、（イ）の内容に関しては、語彙課題が実施されていないため、音韻意識と選択課題の関連については断言されていない。（イ）の仮説が導出された理由は、

「選択課題では聴覚呈示された単語を音韻的な表象として作業記憶内に保持しつつそれらの比較を行うという、音韻的な記憶にもっぱら負荷のかかった課題であるのに対し、抽出課題の方は呈示された単語を音節に分解して抽出するという、

¹⁰⁹ 音韻意識とは、ごくおおざっぱな言い方をすれば、音声言語の音韻的な側面に注意を向けることができるようになることを意味する [高橋 (1997)、p. 42]

¹¹⁰ 高橋登 (1997)、pp. 42-52 を参照し、筆者が要約した。

¹¹¹ 高橋 (1997)、p. 44

¹¹² 高橋 (1997)、p. 44

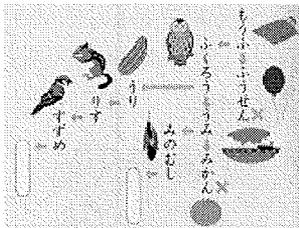
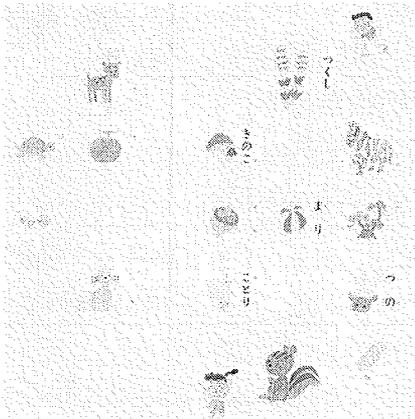
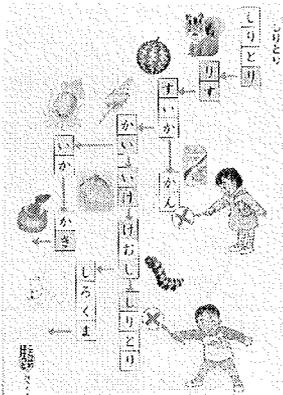
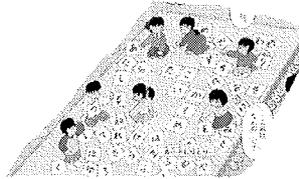
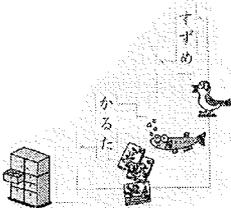
記憶よりはむしろ語音の操作の方に負荷がかかった課題になっている」¹¹³ことと記されている。また、しりとり学習における誤反応の例としては、刺激語と同じ語を繰り返す状態、刺激語と語頭音と同じ語を答える状態、刺激語の語尾音の母音を語頭音に持つ語を答える状態がみられたことが報告されている。

以上の指摘からも、“しりとり”教材を活用した学習は音韻分析力を育てるとともに、文字を提出した“しりとり”を用いた場合、文字の構造的側面への気づきを促す教材として活用できると推測できる。

2 小学校国語教科書における“しりとり”教材の採録状況

“しりとり”教材は、以下のように現行の5社すべての小学校国語教科書¹¹⁴に採録されている。

表5 小学校国語教科書（平成17年版）に採録された“しりとり”教材一覧

①	②		③
<p>大阪書籍, p. 33</p> 	<p>学校図書, pp. 18-19.</p> 		<p>教育出版, pp. 20</p> 
④	⑤	⑥	⑦
<p>教育出版, おりこみ①</p> 	<p>東京書籍, p. 30</p> 	<p>光村図書, p. 99</p> 	<p>光村図書, p. 99</p> 

¹¹³ 高橋 (1997)、p. 50

¹¹⁴ 大阪書籍 (平成17年度版)『しょうがくこくご1上』、学校図書 (平成17年度版)『みんなとまなぶしょうがっこうこくご一ねん上』、教育出版 (平成17年度版)『わたしたちのしょうがくこくご1上』、東京書籍 (平成17年度版)『新編あたらしいこくご1年上』、光村図書 (平成17年度版)『こくご一(上)かざぐるま』

上記の①～⑦の“しりとり”教材を活用した学習の目標について各教科書の指導書¹¹⁵を確認すると、以下のように記されている。

表6¹¹⁶ “しりとり”教材を活用した学習における「目標」と「評価」

教材	目標	評価
① (大書)		
② (学図)	言葉に対する関心を深め、音節に気づくことができる。(p. 66)	音節を意識しながらしりとり遊びをすることができたか。(p. 66)
③ (教出)	★教材の目標 しりとり遊びに興味をもち、言葉を探す。 ★本時の目標 しりとりのやり方を確かめ、先生や友だちとしりとり遊びをしながら出てきた平仮名を練習する。(p. 37)	関心教科書をよく見て、場面について話し合おうとしている。(態度) 関心しりとりを興味をもって行おうとしている。(態度) 言語しりとり遊びのルールがわかり、友達と一緒にしている。(しりとり) 言語しりとり遊びや音節調べをとおして、平仮名清音の読み書きに慣れている。(態度) 言語平仮名を正しく読んだり書いたりしている。(ノート・ワークシート)(p. 37)
④ (教出)	教材の目標 言葉を媒体とした遊びを楽しむ、言葉への関心を高める。(p. 216)	
⑤ (東書)	教材の目標 ○言葉遊びを楽しみ、語や文字についての関心を高め、語の読み書きに習熟する。(p. 80) [本時の目標] いろいろな言葉遊びの仕組みを理解して楽しむ。(p. 84)	言しりとりや言葉の階段の仕組みを理解している。(行動観察・ノート・ワークシート)(p. 84)
⑥ ⑦ (光村)	言葉遊びを楽しみながら、平仮名や片仮名を読んだり書いたりする。(p. 265)	○しりとり遊びを楽しみ、平仮名を正しく読んだり書いたりしている。(ノート・ワークシート・観察)(p. 265)

このように、“しりとり”という活動そのものを楽しむことだけでなく、活動を通して音節に気づくことやひらがなを読み書きできるようにすることが期待されていることがわかる。

¹¹⁵ 大阪書籍(2005)、学校図書(2005)、教育出版(2005)、東京書籍(2005)、光村図書(2005)

¹¹⁶ 各教科書の指導書、①大阪書籍(2005)、②学校図書(2005)、③④教育出版(2005)、⑤東京書籍(2005)、⑥⑦光村図書(2005)から抜粋・引用し、筆者が表にまとめた。

3 “しりとり”教材を活用したひらがな教育における“文字への気づき”

そこで、ここでは小学校国語教科書教材に採録された“しりとり”教材をとりあげて分析することを通して、“しりとり”教材を活用した学習において育まれる“文字への気づき”と、“文字への気づき”を促すための手立てについて検討していきたい。

3.1 “しりとり”教材の特徴

表5に示したように、小学校国語教科書には様々な形態のものがある。

以下、各教科書教材の特徴を示す。

①【大阪書籍】

スタートの語は「もうふ」である。直短音だけでなく「もうふ」や「ふうせん」「ふくろう」「みかん」といった特殊拍¹¹⁷を含む語を提出している。そして、語尾音が撥音（「ん」）になる場合（「ふうせん」、「みかん」）には「×」印が記されており、撥音を語尾音にもつ語を用いた場合“しりとり”は終了することが示されている。語尾音には矢印が付され、次の語の語頭音と結びつけられている。

②【学校図書】

スタートの語は「つくし」、ゴールの語は「りす」と定められている。特殊拍を含む語は提出されておらず、直短音のみからなる語を用いた“しりとり”になっている。前の語と次の語をつないでいる線は、前の語の語尾音と次の語の語頭音をつなぐのではなく、語のまとまりでつなぐものとなっている。語を構成している音節の数だけ三角の印が付けられている¹¹⁸。そして、この三角の印は、提出されているひらがなにも付されている。

③【教育出版】

スタートの語は「しりとり」である。直短音と撥音から構成される“しりとり”となっている。語尾音が撥音になる語（「かん」）と、二回目に提出された語である「しりとり」には「×」印が記されており、撥音を語尾音にもつ語を用いた場合には“しりとり”は終了すること、また同じ語は使わないというルールで“しりとり”が行われることが示されている。語を構成する各文字は柵目によって区切られ、語尾音に矢印が付されて次の語の語頭音と結びつけられている。さらに、共通する音（もしくは文字）ごとに色づけされている。

④【教育出版】

この「カードしりとり」は、五十音図の文字カード（46枚）を用いた“しりとり”となっている。教材には、「たこ」「こい」「いか」「かもめ」が完成した語として示されている。教材をみる

¹¹⁷ 撥音（みかん）、長音（ふくろう）、促音（きって）を指す。ただし、促音については「っ」で始まる語や「っ」で終わる語がないため、“しりとり”の場合には考察対象外となる。

¹¹⁸ このことについて、指導書には「すべての言葉を明記せず、音節を示す三角マークを付けているのは、児童にしりとりの原理から考えさせるためである。挿絵から言葉を推定することができるので、音節数と対応させて意識づけを図りたい」（p. 70）と記されている。

限りではスタートとゴールの語が示されているわけではないため、「た」を語尾音にもつ語や「め」を語頭音にもつ語を、文字カードを組み合わせてつくる活動が行われると考えられる。

⑤【東京書籍】

「すずめ」から始まり、また「すずめ」に戻る方式の“しりとり”となっている。語のまとまりに矢印が付されている。この矢印は、前の語の語尾音と次の語の語頭音をつなぐ位置に記されている。提出されている語は「すずめ」「(めだか)」「かるた」「(たんす)」であり、長音や拗短音を含む語は提出されていない。

⑥【光村図書】

「あり」をスタートの語とし、白い紙に語を構成する文字を書き、その書いた紙をつなげていく方式の“しりとり”となっている。直短音だけでなく、「しよっき」や「ねっこ」といった拗短音や促音を含む語が提出されている。ただし、長音・撥音を含む語は提出されていない。「すっし」のつぎの語が「しよつき」であることから、音節や拍といった音韻論的な単位だけでなく「文字」を単位とした活動として“しりとり”が位置づけられていることがわかる。

⑦【光村図書】

「うし」から始まり、「とけい」へと続く“しりとり”となっている。これは、これまでみてきた①②③⑤のしりとりとは異なり、語頭音を抽出し、その語頭音が語尾音となる語を提出していくといういわゆる逆“しりとり”¹¹⁹となっている。ここには、「すいとう」「とけい」というように長音が示されている。この「すいとう」は「うし」の「う」から導かれた語であることから、この⑦も⑥と同様に「文字」を単位とした“しりとり”として位置づけられていることがわかる。

本来、“しりとり”は口頭でできるものだが、教科書に採録されている“しりとり”教材は、文字で提出されているという特徴をもっている。このことから、教科書では“しりとり”は文字学習として位置づけられていると考えることができる。このことは、先に示した表6の指導書の記述にもあらわれている。このように、このようにひらがな教育の一環として“しりとり”を行う場合、“しりとり”で用いる語を構成している音節もしくは拍の種類によって、その学習内容が異なってくる。なぜなら、直短音からなる語のみを用いる場合と、音節数と拍数と文字数にずれが生じる拗短音や特殊拍を含む語を用いる場合では、“文字への気づき”の内実が変わるからである。特に、拗短音、撥音、長音を語末にもつ語が使用された場合には、どの音もしくは文字を語尾音（語末の文字）として抽出するのかを考えることを通して、“文字への気づき”がもたらされると予想できる。

これらの理由から、語を構成している音節もしくは拍の種類という観点から導出される以下の2点に、①～⑦の各“しりとり”教材の特徴を積極的に見出した。

- (A) 直短音からなる語のみを用いる場合
- (B) それ以外（特に、拗短音、撥音、長音を語末にもつ語を用いているか否か）

¹¹⁹ 指導書では、「あたまとり遊び」（光村図書2005、p.270）と称されている。

そして、この(A)(B)をもとに①～⑦の教材を分類したものが、下記の表7である。

表7 ①～⑦に提出されている語を構成する音節もしくは拍の種類

語を構成する音節もしくは拍の種類			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
(A)直短音からなる語のみを用いる。			—	○	—	△	—	—	—
それ 以外	拗短音を	語末にもつ語を用いる。	—	—	—	—	—	—	—
	撥音を	語末にもつ語を用いる。	○	—	○	△	—	—	—
	長音を	語末にもつ語を用いる。	○	—	—	△	—	—	○
※「—」印は、該当しないことを指す。 ※④の教材は文字カード46枚(直短音+撥音)を用いた“しりとり”であることから、該当する可能性のあるものについては全て「△」印を付した。									

(A)に該当するのは、②の教材のみである。(B)のなかでも拗短音を語末にもつ語は、全ての“しりとり”教材において提出されていない。撥音を語末にもつ語を用いているのは、①と③の教材である。長音を語末にもつ語を用いているのは①と⑦の教材である。

この特徴は、どのような目標のもとに“しりとり”教材を活用するのかということに加えて、教科書のどの位置に“しりとり”教材が掲載されているかということが影響していると考えられる。各教科書における“しりとり”教材の掲載位置を特殊拍との位置関係から分類すると、以下のようになっている¹²⁰。

- 大阪書籍……撥音、長音提出後に“しりとり”教材を提出
- 教育出版……撥音提出後に“しりとり”教材を提出
- 学校図書……撥音提出前に“しりとり”教材を提出
- 東京書籍……撥音提出後に“しりとり”教材を提出
- 光村図書……特殊拍提出後に“しりとり”教材を提出

全社、基本音節文字の後に“しりとり”教材を掲載している。本来のしりとりのルール(語尾音が撥音の場合、終了する)としては撥音「ん」が必要となるため、特殊拍の中でも撥音提示が先にあるのは当然であるにも関わらず、学校図書の教科書では“しりとり”教材は撥音提出前に位置づけられている。よって、この②の教材は本来のしりとりのルールではなく、終わりのないしりとり教材になっている。

ただし、撥音提出後に提示された“しりとり”教材も、撥音で終わるしりとりではない。特に、

¹²⁰ なお、現行の小学校国語教科書において、音節もしくは拍の種類ごとに取り立て指導を行う場合に活用される教材の提出順は、以下のようになっている。

- 大阪書籍・教育出版・光村図書：直短音→促音→長音→拗短音(拗短音+特殊拍)
- 東京書籍：直短音→促音→撥音→長音→拗短音(拗短音+特殊拍)
- 学校図書：直短音→長音→促音→拗短音(拗短音+特殊拍)

光村図書は巻末の「ことばであそぼう」において、従来のしりとり学習に加え、単語から語頭音を抽出し、その語を語尾音に持つ単語を検索する“しりとり”教材⑦を掲載している。このいわゆる「逆しりとり」は、光村図書にのみ見られる。

それでは、それぞれの“しりとり”教材を活用することによって、どのような“文字への気づき”が促されるのだろうか。以下、(A) (B) の2観点にわけて検討していきたい。

3.2 (A) 直短音からなる語のみを用いた“しりとり”教材

3.2.1 教材②の形態とその位置づけ

まず、直短音からなる語のみを用いた教材②の形態とその位置づけを検討していきたい。



図3 学校図書 (p. 18)

図3のように、教材②では異なる二つの語が線で結ばれている。この線は、前の語の語尾音と次の語の語頭音とを直接結びつけるものではなく、語のまとまりで結びつけるものとなっている。また、語を構成している音節の数だけ三角の印が付されている。この三角マークは、一方の語ともう一方の語の共通する音と同じ色で示されている。

このことについて指導書には、「すべての言葉を明記せず、音節を示す三角マークを付けているのは、児童にしりとりの原理から考えさせるためである。挿絵から言葉を推定することができるので、音節数と対応させて意識づけを図りたい」¹²¹と記されている。また、この教材を活用した学習の目標に

ついては、「言葉に対する関心を深め、音節に気づくことができる」¹²²と設定されている。

そして、この目標のもとに作成された「展開例と評価」が下記の表8である。

表8¹²³ 教材②を活用した学習の「展開例と評価」

学習活動	指導の要点・評価
1 しりとり遊びについて話す。	1 どんな遊びかを言わせる。 ●ルールを確認し、音節の意識を持たせる。
2 教科書のしりとりを考える。	2 挿絵から言葉を考えさせ、音節を確かめさせる。 ●初めの言葉「つくし」の最終音節と、次の言葉の最初の音節の関係を

¹²¹ 学校図書 (2005)、p. 70

¹²² 学校図書 (2005)、p. 66

¹²³ 学校図書 (2005)、p. 66

<p>3 教科書のしりとりを続ける。</p>	<p>確認させる。 3 「しまうま」「しか」から先を続けさせる。 ●言葉を言わせると同時に、手をたたく、机をたたくなどして音節を意識させる。 支援の方法 → 横向きの三角マークが音節を表していることを認識させる。 評価の観点・方法 → 音節を意識して言葉を使っていたか。(観察)</p>
<p>4 教科書から離れてしりとり遊びをする。</p>	<p>4 自由に活動させる。 ●音節に合わせて手をたたく、机をたたくというルールを踏襲させ、活動させる。</p>

この記述内容から、②の“しりとり”のルールや仕組みを児童に考えさせることを通して、「音節の意識を持たせる」ための学習が想定されていることがわかる。

3.2.2 教材②を活用したひらがな教育における“文字への気づき”

では、この“しりとり”教材を活用したひらがな教育ではどのような“文字への気づき”が促されるのだろうか。

このことを考える上で参考となるのは、先に取り上げた“しりとり”の実験を通して「しりとりを可能にする条件」の検討を行っている高橋登(1997)の論考である。高橋は、実験を通して「これまでことば遊びが音韻意識の前提となることが指摘されてきたが」、「ことば遊び(本研究であつかったのはしりとりのみであるが)自体もまた一定の音韻意識を前提とするものであった」¹²⁴と述べ、さらに「その場合の音韻意識とは、単語の語尾音を抽出したり、その音を語頭音に持つ単語を検索したり、といった種類のものである」¹²⁵と結論づけている。この指摘を踏まえると、教材②を活用するために必要とされる音韻意識は下記の表9に示した4つの要素から捉えることができると考えられる。

表9 教材②を活用するために必要とされる音韻意識

<p>a¹²⁶ 挿絵とむすびつく語を想起する。 b. その語を構成している音声群を三角のマークを手がかりとしながら分析する。 c. それぞれの音の順序性を踏まえた上で語尾音と語頭音を抽出する。 d. 異なる2つの語が、共通する音(一方の語尾音ともう一方の語頭音)を持つことによって結びつけられていることに気づく。</p>
--

¹²⁴ 高橋 (1997)、p. 51

¹²⁵ 高橋 (1997)、p. 51

¹²⁶ aは「音韻意識」に直接は関わらないが、b、c、dの語を構成する音節を分析することの前提となる語を提出していることから、aも含めて「音韻意識」の要素として提示する。

このことから、教材②を活用した学習では、児童が a～d の音韻的な処理能力を駆使することを通して、音韻分析力を身につけていくことが期待できる。

3.2.3 教材②を活用した学習における課題

ただし、この学習には課題も残されている。それが、展開例の「4 教科書から離れてしりとり遊びをする」という学習である。この学習が設定されていることから、実際の学習場面では拗短音や特殊拍を含む語も提出されることが予想される。この点については、どのように想定されているのか。この点について、指導書にはつぎのように記されている。

*音節について理解した児童を対象に。

〈ルール〉

- ・ 終わりから二音節めの文字で「しりとり」をする。
- ・ 促音、拗音、「ん」が該当するときは、もう一つ上の音節でつなげる。

教科書としては、まだ促音や拗音の表記は学習していないが、教師が板書するなりして音節を把握しやすくしてやる。¹²⁷

促音、拗短音、撥音を終わりから二音節目にもつ語の場合には、「もう一つ上の音節でつなげる」ことが指示されている。つまり、「きって」の場合は「き」から、「くじゃく」の場合には「く」から、「たんす」の場合には「た」からつなげるような“しりとり”である。このように、あくまでも直短音を対象とした“しりとり”を行うことが想定されている。

したがって、拗短音や促音を含む語や、記述がみられない長音を含む語についての「音節の気づき」は、教材②を活用した学習では直接の指導対象から外されていることがわかる。

3.3 (B) 直短音以外を含む語を用いた“しりとり”教材

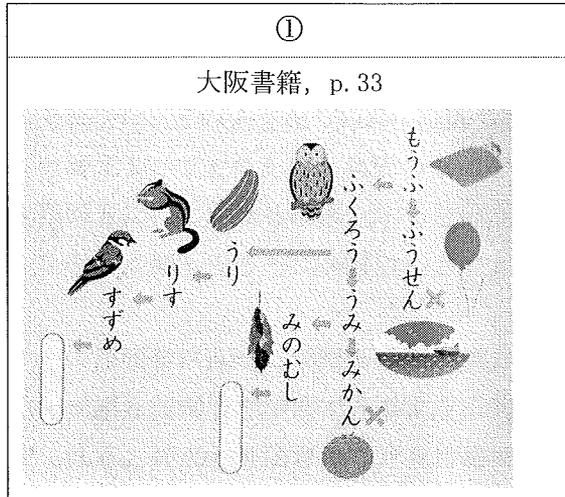
それでは、教材②とは異なる(B)の形態の教材を活用したひらがな教育は、どのような“文字への気づき”を育むものとして捉えられるのだろうか。

3.3.1 教材①と⑦の形態とその位置づけ

(B)のなかでも音韻体系と書記体系にずれが生じるエ列・オ列長音を語末にもつ語を用いているのが、教材①と⑦である¹²⁸。

¹²⁷ 学校図書 (2005)、p. 70

¹²⁸ 拗短音を語末にもつ語は用いられていない。撥音を語末にもつ場合には「×」の記号が付され、そこで“しりとり”が終わる、もしくはその語は用いてはいけないということが示されている。



まず、教材①には「ふくろう」が提出されている。そして、「ふくろう」に続く語として「うみ」と「うり」が提示されていることから、最後の文字である「う」を語頭にもつ語を続けるというルールであることがわかる。それに伴い、教材①は全ての語が「文字」であらわされ、さらに語末の「文字」と次の語頭の「文字」とを結びつける矢印が付されている。

このことから、①の“しりとり”は音声上で行うのではなく「書く」ことを通して行うことが想定されていると推測できる¹²⁹。「文字」を単位とした場合、拗短音を含む語以外であればどの音（もしくは文字）を語頭音とするのかという戸惑いが生じない。したがって、語の音韻構造についての気づきも直接の指導対象とはならない。

この教材①と同様に「文字」を単位とした“しりとり”教材であり、かつ「書く」という活動であることを明確に位置づけているのが教材⑦である。この教材には、「すいとん」「とけい」という長音を語末にもつ語が提出されている。そして、これは「うし」→「すいとん」というように、「前の語の最初の文字と次の語の最後の文字が同じになるよう言葉をつなげていく遊び」¹³⁰といういわゆる逆“しりとり”¹³¹となっている。この点について、指導書には「最後の文字が分かっているだけではなかなか言葉が出てこない児童が多いだろう」¹³²と記されていることから、難易度の高い学習として設定されていることがうかがえる。このことは、上巻の最後の教材として⑦が位置づけられており、「児童がすでに習得している文字や言葉を再認識する」¹³³ことをねらいとしたものであるということと照応している。

¹²⁹ 指導書（大阪書籍、2005）には、「しりとり遊びのしかた」として、「「もうふ」から「ふくろう」「ふうせん」に矢印が示されているところに注目させ、言葉の最後の音を取って、それを頭に置いた語を続けることを気づけるようにする。」（p. 122）と記されている。ただし、「一人でしりとり遊びをし、集めた言葉を正しく書く」という「学習活動」が設定され、「拡充支援」として「◇しりとりで集めた言葉から、長音の言葉を書き出すようにする。」（p. 122）ことが示されている。

¹³⁰ 光村図書（2005）、p. 270

¹³¹ 指導書では、「あたまとり遊び」〔光村図書（2005）、p. 270〕と称されている。

¹³² 光村図書（2005）、p. 271

¹³³ 光村図書（2005）、p. 264

3.3.2 教材①と教材⑦を活用したひらがな教育における“文字への気づき”

それでは、どのような“文字への気づき”が教材①と⑦を活用した学習で促されるのだろうか。再度「1」でとりあげた高橋の指摘をみてみると、“しりとり”を行うためには、抽出した「音を語頭音に持つ単語を検索」という「音韻意識」が関わっていることがわかる。この点に関してさらに高橋はつぎのような指摘を行っている。

語頭音に基づく単語の検索の能力は、単に語彙が豊富であることを意味するものではなく、単語を語頭音で検索できるよう心的な辞書を再編成することを意味するものであると考えられる。従来、音韻意識は音声言語の音韻的な側面に関して注意を向け、それを操作する技能として考えられてきたが、音韻的な処理に関わる能力の意味をもう少し広げ、知識構造の音韻に基づく再編成のようなものも音韻意識の中に含めて考えて行く必要があるのかもしれない。¹³⁴

高橋は、「知識構造の音韻に基づく再編成のようなものも音韻意識の中に含めて」、「音韻意識」と捉え、この「音韻意識」の重要性を指摘している。このことを踏まえたとき、教材①と⑦はつぎの表10に示した4つの要素からなる音韻意識を前提とする活動であると考えられる(※括弧内は教材⑦に該当する)。

表10 教材①と⑦を活用するために必要とされる音韻意識

e.	前の語を構成する文字連続をみながら最後の文字(最初の文字)を抽出する。
f.	その文字とむすびつく音を想起する。
g.	その音を語頭(語末)に持つ単語を検索する。 →語頭音(語尾音)で検索できるよう心的な辞書を再編成することを意味するもの。 (※語尾音(もしくは文字)が/イ/や/ウ/となる語を検索した結果、エ列長音の例外表記やオ列長音が想起された場合:(i)文字を手がかりとして、語を構成する文字連続を、音を介さずに導出した場合(このときfは不要)(ii)発音の仕方自体が表記に影響を受けて変化している場合(iii)音から類推した結果導出された語を構成する文字連続をいったん想起し、その文字連続と音連続との差異を認識した上で、再度文字が合致することを確認する場合)
h.	検索した語を構成する音連続とむすびつく文字連続を想起して書きあらわす。

このe～hの音韻意識とa～dの音韻意識(表9)をみると、教材②と①と⑦はともに音(文字)をもとに語を想起する活動が含まれることから、「音」もしくは「文字」で検索できるよう心的な辞書を再編成する活動として位置づけられると考えられる。

このように共通した教育的意義をもつ一方で、表9と表10とを比べると、教材②では音韻的な

¹³⁴ 高橋(1997)、p.51

処理能力が重要であったのに対し、教材①と⑦では語を構成する拍に対応する文字を操作する力が重要な意味を持っていることがわかる。つまり、この2つの教材は、ひらがなの書記体系に基づき、児童がe～hの音韻意識を土台として文字を操作することを通してひらがなを書く力を定着させるという教材として位置づけられるのである。

3.3.3 教材①と⑦を活用した学習における課題

ただし、この学習ではひらがなの読み書き能力を既に身につけている学習者が想定されており、音と文字とを結びつけることに困難が生じる児童や、音(あるいは文字)から語を検索するという音韻意識を十分に身につけていない児童がどのように“しりとり”に参加するのか、そしてそこでどのような学びが成立しているのかということについては不明である。

この課題に対する一つの見解として、高橋の「単独では正反応を行うことが出来ない年少の子ども達¹³⁵であっても、意味的なヒントが与えられれば年中児群の子ども達¹³⁶が単独で答えるのと同じ程度に答えることが出来る」¹³⁷という指摘があげられる。またこの指摘に加え、高橋は実際の“しりとり”場面では意味的なヒントが多く与えられることを次のように述べている。

無藤(1986)¹³⁸やわれわれの予備調査によると、遊びの場面でもっとも一般的なヒントの与え方は、答えさせようとする単語について意味的なヒントを与えることであった。それは、例えばスイカに対してカラスと答えさせたいときに、黒い鳥であるとかカーカー鳴く鳥といった種類のものである。¹³⁹

実際の学習場面では、あくまでも一人で“しりとり”を行うという状況を意図的に設定しない限り他の児童とヒントを言い合いながら活動が行われるため、そのなかで意味的なヒントも用いられることが予測できる。そして、このようなヒントがあるからこそ、“しりとり”は全ての児童が「楽しく」活動することのできる教材であるともいえるだろう。

ただし、このことを“文字への気づき”という観点からみた場合、意味的なヒントを与えることによって“しりとり”が成り立ったときには、“文字への気づき”は十分に促されるとはいえない。

したがって、これまで検討してきた結果導出された“文字への気づき”を促すためには、児童が前の語に続く語を言えない、もしくは書けないといった場合に、語頭音(語尾音)を提示したり、意味的なヒントを与えたりして即時的な解決を試みるのではなく、児童が何に困難を抱えているのかということをもa～hの音韻意識と照らして、順序だてて一緒に行うことが重要となってくる。

¹³⁵ 3歳10カ月～4歳9カ月の年少児を指す。

¹³⁶ 4歳9カ月～5歳8カ月の年中児を指す。

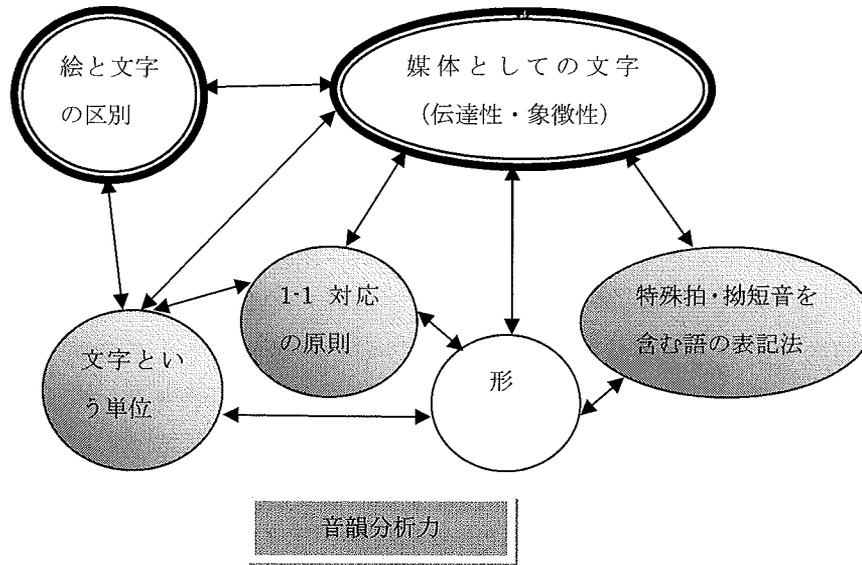
¹³⁷ 高橋(1997)、p.50

¹³⁸ 無藤隆(1986)「文化的学習の理論を目指して：前読み書き能力の獲得」『児童心理学の進歩』日本児童研究所(編)25巻、金子書房、pp.209-234

¹³⁹ 高橋(1997)、p.48

3.4 “しりとり教材”を活用したひらがな教育における“文字への気づき”

以上、小学校国語教科書に採録されている“しりとり”教材を取り上げ、“しりとり”教材を活用したひらがな教育では、どのような“文字への気づき”が促されるのかということを検討してきた。その結果、“しりとり”教材を活用したひらがな教育は、音韻分析力を育むとともに、主に「習得」モデルにおける3つの“文字への気づき”に該当する気づきを促すものであったことが明らかとなった（背景を付した箇所）。



“しりとり”教材を、(A) 直短音からなる語のみを用い、あらかじめ語を構成する音節数がわかるマークを付けた“しりとり”教材と、(B) 直短音からなる語だけでなく長音を語末にもつ語も用い、かつ「文字」を単位とした“しりとり”教材の二側面から検討したところ、(A)の“しりとり”教材を活用した学習は、a～dの「音韻意識」を駆使することを通して、ひらがなの音声体系についての気づきを促すことが明らかとなった。また、(B)の“しりとり”教材を活用した学習は、ひらがなの書記体系に基づき、e～hの音韻意識を土台として文字を操作することを通してひらがなを書く力を定着させるという学習であることが明らかとなった。

a～hの音韻意識は、以下の通りである。

- a. 挿絵とむすびつく語を想起する。
- b. その語を構成している音声群を三角のマークを手がかりとしながら分析する。
- c. それぞれの音の順序性を踏まえた上で語尾音と語頭音を抽出する。
- d. 異なる2つの語が、共通する音(一方の語尾音ともう一方の語頭音)を持つことによって結びつけられていることに気づく。
- e. 前の語を構成する文字連続をみながら最後の文字(最初の文字)を抽出する。
- f. その文字とむすびつく音を想起する。
- g. その音を語頭(語末)に持つ単語を検索する。
→語頭音(語尾音)で検索できるよう心的な辞書を再編成することを意味するもの。

(※語尾音〈もしくは文字〉が/イ/や/ウ/となる語を検索した結果、エ列長音の例外表記やオ列長音音が想起された場合：(i) 文字を手がかりとして、語を構成する文字連続を、音を介さずに導出した場合(このとき f は不要) (ii) 発音の仕方自体が表記に影響を受けて変化している場合 (iii) 音から類推した結果導出された語を構成する文字連続をいったん想起し、その文字連続と音連続との差異を認識した上で、再度文字が合致することを確認する場合)

h. 検索した語を構成する音連続とむすびつく文字連続を想起して書きあらわす。

まず、②の教材を活用した学習は、語を構成している音節を分析し、語尾音と語頭音を抽出するといった音韻分析力を必要とすることから、この音韻分析力を身につけられるような学習として位置づけることができると考える。また、語を構成する音節を記号であらわし、ひらがな一字に対応させて横に記号を付すことによって、1文字-1音節の対応への気づきを促す工夫が行われていた。

つぎに、①と⑦の教材を活用した学習では、語を構成する文字連続を分解し、最後の文字(最初の文字)を抽出する活動が行われることから、「文字」という単位を、「語」とは区別して意識することができるような学習となっている。また、このとき取り出すのはあくまでも「文字」であることから、長音や拗短音を含む語を用いる“しりとり”の場合には、例えば⑥の教材のように「すし」→「しょつき」、⑦の教材のように、「うし」→「すいとう」と続けるというルールを用いることによって、特殊拍や拗短音を含む語の表記法への気づきを促すものとなっている。

また、このような“しりとり”教材を活用した学習は、高橋の論に基づいたとき、「音」もしくは「文字」で検索できるよう心的な辞書を再編成するという意義をもつものとして捉えることができた。

なお、上記の気づきを促すためには、意味的ヒントを与えるのではなく、あくまでも a～h の音韻意識を必要とする“しりとり”を行えるようにし、さらに「文字」を単位とするというようにルール設定の工夫を行うこと必要である。

4 “文字への気づき”を促す手立て

以上、検討してきた“しりとり”教材を活用したひらがな教育における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表 11 である。

表 11 “しりとり”教材を活用したひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
構造的側面	文字という単位への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・「文字」を用いた“しりとり”を活用する。 ・語を構成する文字連続から文字を抽出する学習を設定する。
	1音-1文字の原則への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出し

		<p>た音節と文字とを結びつける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・語を構成している文字連続を分解・抽出し、抽出した文字と音を結びつける。
	<p>特殊拍・拗短音を含む語の表記法への気づき</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・特殊拍、拗短音を含む語を用いた“しりとり”を活用する。 ・「文字」を単位として、異なる二つの語を結びつけるというルールを設定する。
<p>音韻分析力</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・語を構成している音節の数を示す記号を用いる。 ・語を構成している音節を分解し、語尾音と語頭音を抽出する

第5節 ひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

以上、戦後のひらがな教育に関する先行研究、およびひらがな教育に活用される教材を、“文字への気づき”の観点から検討した。この検討を通して、これまで行われてきたひらがな教育では、“文字への気づき”を促すための具体的な手立てが行われてきたことが明らかとなった。本章の検討によって導き出された“文字への気づき”と、それを促すための手立てをまとめたものが、下記の表12である。

表12 ひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
文字の機能的側面への気づき	(絵と「文字」の区別)	・挿絵と文字の同時提出
	挿絵をみながら想起した状況をあらわす「文字」への気づき	・挿絵をみながら想起される状況をあらわす文字（文字連続）の提出
	知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす「文字」への気づき	・文字連続の構図の工夫
	状況とは切り離されていたとしても意味をもつ「文字」への気づき	・観念的なことばの提出
	事物や、体験した具体的な場をあらわす「文字」への気づき	・経験図表の活用 ・文字ことばのカードを作成し、そのカードの指し示す事物への反応をさせる ・経験として知っている事物を想起させ、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を提出する。
	音声をあらわす媒体としての「文字」への気づき	・音声言語上で文から単語を、単語から音節を抜き出す学習を設定したうえで、音節に対応する文字を提出する。
文字の構造的側面への気づき	文字という単位への気づき	・「文字」を用いた“しりとり”を活用する。 ・語を構成する文字連続から文字を抽出する学習を設定する。
	1音-1文字の原則への気づき	・同一の拍の連続からなる語の提出 ・文字カードの活用 ・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。

		<ul style="list-style-type: none"> ・語を構成している文字連続を分解・抽出し、抽出した文字と音を結びつける。
	<p>文字の形への気づき</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・形の似ている文字の提出 ・形を混同した事例の提示
	<p>特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・直短音とは異なる、長音節、促音節にそれぞれ対応した〈教科研モデル〉を用いる。 ・「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語の比較 ・起こりうる誤表記の事例を、物語によって示す。 ・エ列長音の例外表記については、頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として提示する。 ・エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があることを、物語を創作することによって示す。 ・拗短音は「・」というモデルに加えて、「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を提示し、比較させることで/キャ/という音節に着目させたのちに、一マスに「きゃ」を書き込む。 ・特殊拍、拗短音を含む語を用いた“しりとり”を活用する。その際、「文字」を単位として、異なる二つの語を結びつけるというルールを設定する。
<p>音韻分析力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「・」「∨」「ー」といった〈教科研モデル〉を用いる。 ・両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語を提出する。 ・歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語を提出する。 ・語を構成している音節の数を太鼓をたたいて示す。 ・音節の数だけをあいまいな「ウ」で発音する。 ・パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する。 ・教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音してかぞえさせる。 		

第4章

小学校入門期におけるひらがな教育の構想

第3章では、“文字への気づき”という観点から戦後のひらがな教育論やひらがな教育に活用される教材を取り上げて考察し、それらのひらがな教育で促される“文字への気づき”と、その気づきを促すための手立てについて検討した。

本章では、検討結果を踏まえながら、ひらがな教育を構想するための枠組みについて考察していきたい。

第1節 ひらがな教育の意義と役割の検討

ここまで、ひらがな「習得」とはどのように捉えられるのかを検討し、その視点からひらがな教育を検討してきた。では、“文字への気づき”を重視した「習得」観にたつたとき、ひらがな教育はどのような意義と役割を担うものとして位置づけられるのだろうか。

「文字指導」の位置づけについては、これまでに汐見稔幸（1981、1986）によって提言されている。

そこで、以下、汐見の論考を参考にしながら、これまでの検討を踏まえてひらがな教育の意義と役割について明らかにしていきたい。

1 幼児期の文字指導をめぐる議論

1.1 幼児期への文字指導導入論

汐見は、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、つぎ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

¹ しおみ（1986）、pp. 16-17：幼稚園、保育所の学習指導要領ともいうべき「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。しかし、じっさいには、とくに私立の幼稚園、保育所でかなりの率でとりたてた文字指導が行われていて、筆者が都内の約三

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。³

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や、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。汐見は、当時の幼稚園・保育園の様子についてつぎ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つた。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⁴、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。⁵

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

〇〇の園を対象に行ったアンケート調査でも、読み書きいずれかの文字指導を何らかの形で行っている私立の園は、幼稚園で約五〇%、保育所で約五四%となっていました（一九八〇年八月調査）。

² 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けた文字数の一七・五字を上回っていました。[しおみ（1986）、pp. 18-19]

³ 汐見（1981）、p. 127

⁴ 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。一稿者注）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。

⁵ 汐見（1981）、p. 295、中略=引用者

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る。

1.2 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、つぎのようにまとめている。

幼児の文字指導をめぐるのは、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。⁶

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」⁷であった。

以上のことから、汐見は、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」⁸とし、つぎのように批判している。

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、ということとで済まされている。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

⁶ しおみ (1986)、p. 33

⁷ しおみ (1986)、p. 25

⁸ 汐見 (1981)、p. 295

る考え方がひそんでいることは否定できない。⁹

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」導入をめぐる論議が展開され、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とを汐見が問題視していることがわかる。「単純な言語(文字)道具説とでもいえる」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。この文字指導観は、読み書きできるようにするためにはどのような指導を行うべきかということに焦点をあてて研究が行われる傾向にあるひらがな教育研究の課題とも重なる問題であるといえるだろう。

では、汐見はこのような問題意識に基づいて、幼児期の文字指導をどのように捉え、そしてひらがなの「指導内容」をどのように考案していったのか。

1.3 「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。羽仁は、つぎ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くかということが、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。¹⁰

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教育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り、第1学年でその全部の読み書きができるようにする必要がある」¹¹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したときの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

⁹ 汐見(1981)、p.295、下線=引用者

¹⁰ 羽仁(1971)、p.18、中略=引用者

¹¹ 『小学校学習指導要領解説国語科編』(2008)、p.47

して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持ち続けてしまっている。」¹²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。

1.4 まとめ

以上、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指導観となっている。ひらがな「習得」を可能にするひらがな教育を構想するためには、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、汐見の提案した就学前後の「言語教育」のあり方についてみていくこととする。

2 就学前後の言語教育のあり方

2.1 汐見の構想した言語教育像

汐見は、「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」¹³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、つぎ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的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

¹² 茂呂雄二 (1988)、p. 44

¹³ 汐見 (1981)、p. 302

ならないのである。つまり、論理性と生活性が同時に実現されねばならないのである。¹⁴

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。

2.2 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¹⁵
- (2) 非論理性、自由さ¹⁶
- (3) 情動性、感情性¹⁷

以下、この3つについてそれぞれみていく。

2.2.1 (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

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¹⁸

¹⁴ 汐見 (1981)、p. 296

¹⁵ 汐見 (1981)、p. 297

¹⁶ 汐見 (1981)、p. 297

¹⁷ 汐見 (1981)、p. 298

¹⁸ 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。」¹⁹ことを、イメージの第一の性格として提示している。

2.2.2 (2) 非論理性、自由さ

「非論理性」とは、「別種の「論理性」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」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」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」として位置づけられている²⁰。

2.2.3 (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」²¹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」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²²。

2.2.4 まとめ

以上みてきたようなイメージの3つの性格をまとめて、汐見はイメージをつぎのように定義している。

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

¹⁹ 汐見 (1981)、p. 297

²⁰ 以上、(2)の説明における「 」内は、全て汐見 (1981)、p. 298より引用。

²¹ 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」^{サヴォワール}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。

²² 以上、(3)の説明における「 」内は、全て汐見 (1981)、p. 298より引用。

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²³

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つぎのように説明する。

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。²⁴

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）²⁵。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。

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」²⁶があると指摘されている。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」²⁷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どっている」²⁸関係として捉えていることが明らかになった。

2.3 まとめ

2.1 で示した通り、汐見の捉える「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」を育成することにあつた。

²³ 汐見（1981）p. 298、中略＝引用者

²⁴ 汐見（1981）p. 299、中略＝引用者

²⁵ 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。

²⁶ 汐見（1981）、p. 299

²⁷ 汐見（1981）、p. 300

²⁸ 汐見（1981）、p. 299

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それぞれ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」²⁹であると捉えることができる。

汐見は、「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」³⁰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」³¹を持つ。

以上みてきたように、汐見の提唱する「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」³²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傾向があるが、「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と汐見は捉えているのである。

3 文字指導の位置づけ

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。

3.1 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、つぎ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。³³

²⁹ 汐見（1981）、p. 301

³⁰ 汐見（1981）、p. 302

³¹ 汐見（1981）、p. 297

³² 汐見（1981）、p. 302

³³ 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つぎ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的に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。³⁴

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」³⁵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、つぎ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。³⁶

「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

³⁴ 汐見(1981)、pp. 301-302、中略=引用者

³⁵ 汐見(1981)、p. 302

³⁶ 汐見(1981)、p. 302

犠牲にしがちなのである。³⁷

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」³⁸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。

3.2 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」³⁹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」⁴⁰

「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」⁴¹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」⁴²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中に入れていねいに育てるということ」⁴³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ん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。⁴⁴

汐見は「文字そのものの教育」だけでなく、「子どもの中に書きことばへの欲求をていねいに育

³⁷ 汐見（1981）、p. 303

³⁸ 汐見（1981）、p. 305

³⁹ しおみ（1986）、p. 131

⁴⁰ しおみ（1986）、p. 131

⁴¹ しおみ（1986）、p. 131

⁴² しおみ（1986）、p. 131

⁴³ しおみ（1986）、p. 130

⁴⁴ しおみ（1986）、p. 139

てていく教育」である「書きことばへの教育」を含めて「文字指導」を位置づけている。この位置づけは、「文字指導」を技術的な側面だけではなく子どもの「欲求」という視点を含めたものであるという点において、意義がある。しおみは、「書きことばへの教育」の具体的な指導法として、「描画」⁴⁵、「口頭詩」⁴⁶、「ハンコによる作文教育」⁴⁷、「お手紙ごっこ」⁴⁸、「絵本の読みきかせ」⁴⁹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る。

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」⁵⁰を目指した教育であった。そして、文字指導を「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。

3.3 まとめ

以上、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位置づけについて検討を行った。

⁴⁵ 幼児の描画活動は、うまく導いていきますと、一方で絵としてより完成されていきますが、他方で次第にその内容が複雑になり細かになっていって、文字（ことば）がなければそれ以上は表現できないという方向に発展していくのです。（中略）そして、絵日記などを描かせますと、絵の下に文字で説明を加えるというような子も出てきます。/これは、動機のレベルで考えますと経験したことや伝えたい内容を何とか絵によって表現しようとしているとみることができ、文字による伝達（表現）を必要としている一歩手前に来ていることをあらわしています。[しおみ（1986）、p. 141-142、中略=引用者]

⁴⁶ 文字による伝達（表現）意欲や動機を育てるもうひとつの方法として、口頭詩をあげておきましょう。/口頭詩というのは、幼児がふとしゃべったことばや、保育者や母親との会話のなかでしゃべったことばのなかから、子どもらしい情感のあふれた、あたかも詩のような感じのすることばを親や保育者が書きとめたものです。[しおみ（1986）、p. 145]

⁴⁷ まず、子どもたち一人ひとりに、「あ」「い」からはじまって、清音だけでなく濁音や半濁音、長音、促音、拗音などをすべて表現できるようなゴムなどでつくったハンコのセットを用意します。（中略）/こういうハンコのセットを与えておいてから、マス目をかいた紙を渡します。そして子どもたちに、ひらがなを読むときと同じ調子で順々にハンコを押していけば、文ができあがることを教えます。[しおみ（1986）、p. 152、中略=引用者]

⁴⁸ 書きことばは、手紙のように、誰かから、このボクあてにメッセージが届くという、特殊な閉ざされたコミュニケーションを可能にします。幼児期も後半になると、そういう半分独占感のあるコミュニケーションにたいいていの子が興味を示しはじめるのです。/これを園で遊びの形で組織したのがお手紙ごっこ [しおみ（1986）、pp. 156-157]

⁴⁹ 絵本は一部（いわゆる字のない絵本）を除き、絵によるイメージと、文字によるストーリー展開との合体によって成立しています。子どもは、絵をみて楽しむことが大好きなのですが、年齢が増すにつれ、少しずつストーリーそのものへの関心が強くなっていきます。（中略）/絵本の読みきかせは、（中略）書きことばのもっとも大切な文化のひとつ、「作品」の世界に、まだ文字の読めない子どもたちを、上手に導き入れる行為だといえます。その意味で、それはまぎれもなく、書きことばの世界への意欲や動機を育てる働きかけになっているのです。[しおみ（1986）、pp. 161-163、中略=引用者]

⁵⁰ 汐見（1981）、p. 305

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。

汐見は、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」⁵¹を目指した教育である「よみことば」の教育を新設していた。そして、このような言語教育に位置づく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からなる文字指導を、新たな「文字指導」として位置づけたのである。

4 ひらがな教育の意義と役割

では、汐見が「文字そのものの教育」と「書きことばへの教育」の二つの指導内容を含むものとして位置づけた「文字指導」は、第2章で検討した「習得」に対する捉え方をふまえたとき、どのようにみえてくるのだろうか。また、「習得」観をもとにしたとき、ひらがな教育はどのような意義と役割を担うものとして位置づいていくのだろうか。

第2章で考察した結果みえてきたひらがな「習得」とは、音韻分析力を基礎力とし、ひらがなを用いた言語行為を通して文字の機能的側面や構造的側面への気づきを積み重ねながら読み書き能力を精緻化させるとともに、主体的意識を高め、子どもが自己を主体的なひらがなの読み手・書き手として位置づけることであった。

文字への気づきのなかでも読み書き能力を精緻化させることにつながるのが、「文字の構造的側面」への気づきである。この気づきには、文字は線のまとまりから成ることや、文字連続は分節化できるといった原理に対する気づきである「文字という単位への気づき」や「1音節-1文字の原則への気づき」（直短音のみからなる語の場合）、「文字の形への気づき」、「表記法への気づき」（特殊拍と拗短音を含む語の場合）が含まれていた。

一方、主体的意識の高まりをもたらすこと、および文字を機能的に使用することへとつながるのが、「文字の機能的側面」への気づきである。この気づきには、「絵と「文字」との区別」「媒体としての「文字」への気づき」が含まれていた。

また、両者はそれぞれ密接に関連していることも、検討の結果明らかとなった。またこれらの気づきは、子ども自身によるひらがなを用いた言語行為を通して育まれるものであった。

この「習得」観をもとにしたとき、汐見が「文字そのものの教育」として位置づけた「指導内容」は、「読み書き能力を精緻化」していく方向と重なるものとして捉えることができるだろう。また、「書きことばへの教育」は、「主体的意識の高まり」へと向かうものとして捉えることができるだろう。

ただし、「読み書き能力の精緻化」と「主体的意識の高まり」は区別して並べられるものではな

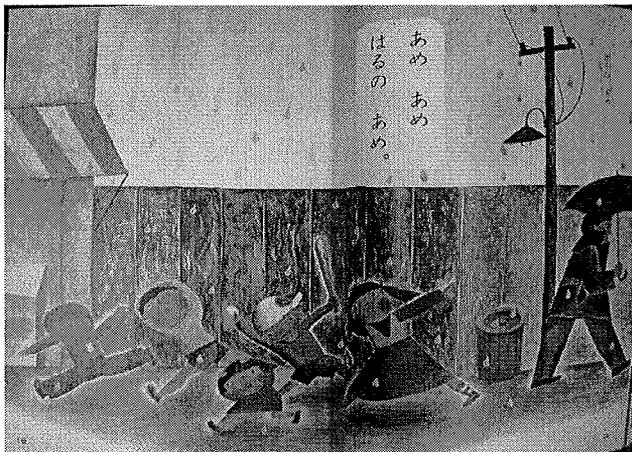
⁵¹ 汐見 (1981)、p. 305

い。これらは、“文字への気づき”という視点からみると密接に関わるものとして捉えることができる。つまり、読み書き能力の精緻化に関わる「文字の構造的側面への気づき」と、主体的意識の高まりに関わる「文字の機能的側面への気づき」は表裏一体となって、学習者が主体的な読み手・書き手として自己を位置づけることを促進しているのである。

たとえば、昭和55年版小学校国語教科書（日本書籍）『しょうがくこくご 一ねん上』に採録されている「はるのあめ」は、「系統的な指導」という側面からみたとときには下記のように「清音、濁音の文字指導」として位置づけられる。

もり	(絵ばなし)	・音節(発音)の指導	・単語、句による文字指導	・母音の口形、音節を意識した単語の発音指導
はるのあめ		・清音、濁音の文字指導	(以上で、清音三四文字、濁音五文字)	
あさ	ひる	よる		・文の指導
				・促音の指導
				・長音の指導
かきましよう		(口頭作文)		・助詞(の・に・と・を・が・へ・は)の指導
ちく	たく	てくは	みつごの	ぶただ
				(物語)
				・間違いやすい文字の指導
おはなし	したことを	かきましよう		(作文)
おおきな	かぶ			(物語)
				・拗音・拗長音の指導
				・エ段とオ段の長音の例外表記の指導 ⁵²

このように、清音、濁音の文字の読み書きの精緻化につながる“文字への気づき”が、この教材を活用した学習で促されると捉えられるが、以下に引用する古藤洋太郎・本間繁輝(1982)の「読みの指導」において取り上げられている実践報告⁵³からは、また異なった“文字への気づき”の芽生えを捉えることができる。



「あめあめ」と続けて読んでしまう子がいるので、「あめ、あめ。」と区切って読むように指摘する。するとひとりの子が「わかった、わかった。先生、はるのあめだから、ザーザーつづけてふるんじゃないくて、ポツポツふるんだよ。だから『あめあめ』って読んじゃダメなの。『あめ』『あめ』って、ひとつずつ読むんだよ。」と言う。私も驚いてしまったし、きいている他の子も、すっかり感心してしまった。⁵⁴

[日本書籍(1980)、pp.14-15]

この事例には、ただ「あめ」という文字連続を/アメ/と音声化するということを超えた「読み」

⁵² 深川明子(1987) p.139

⁵³ この実践は、「主として古藤」(p.128)であると記されている。

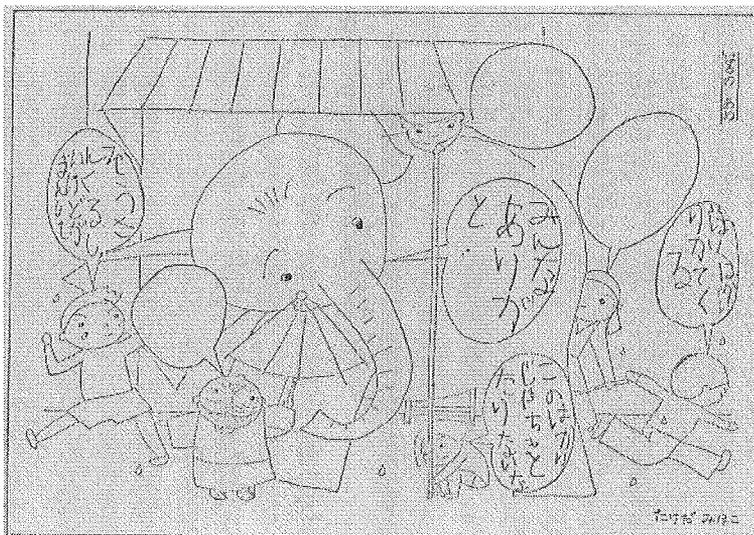
⁵⁴ 古藤洋太郎・本間繁輝(1982)、p.137

があらわれている。それは、「あめ□あめ」(※□は文字間の空白を表す)という文字連続を、1回目の「あめ」と2回目の「あめ」の間にポーズを入れて読むと捉え、そのように読むことを指示した指導者の意図を超えている。

指導者は、「あめ□あめ」の空白部分は語(意味)の切れ目に対応するものであり、そこではポーズを入れるということを経験的に、あるいは慣習的に知っているために、語のまとまりとして読むことを指示した。一方、学習者は、指導者がなぜ1回目の「あめ」と2回目の「あめ」の間にポーズを入れて読むように指示したのかということ、教材に描かれている情景を捉えながら、またおそらく自身の経験に基づきながら考えた上で、「あめ□あめ」という文字連続を音声化している。つまり、学習者は文字群(「あめ」と音声群(アメリ)と言語的意味(雨)とが結びついたものとして捉えているのではなく、「あめ」という表記とむすびついた慣習的な意味を超えてここで描かれている一回性のできごととして「あめ」という語を捉え、音声化しているのである。この「読み」には、表現する主体として言語表現を創造的に意味づけて音声化するというまさに「読み」の「主体者」としての姿があらわれているのではないだろうか。

さらに、ひらがなを書く学習においても、次のような子どもの姿が報告されている。

第三場面では、教科書の絵をコピーにとり、それぞれの人物に吹き出しをつけて子どもたちに書き込ませることをした。ひらがなの清音の学習も終わっていない段階で、“書く”という作業をさせることに不安もあったが、子どもたちは、たいへんな興味と集中力をもってこの作業にとりくんだ。わからない文字を私にいちいちききながらも、また誤字、脱字、表記のまちがいをしながらも、夢中につきつづいていった。すべの登場人物について吹き出しを書くことはむずかしい要求なので、自分が考えられる人物のことばだけでよいということにした。⁵⁵



[古藤洋太郎・本間繁輝 (1982)、p.142]

この実践報告には、自分の考えたことを書きあらわして他者に伝えることができるという文字の機能を、子どもたちが「夢中」になって「使用」する姿が記されている。子どもたちは、「自己」を「書き」の「主体者として位置づけ」ているからこそ「わからない文字を私に

⁵⁵ 古藤洋太郎・本間繁輝 (1982)、p.141

いちいちききながら、「たいへんな興味と集中力をもって」「夢中で書きつづ」るのである。

また、この「わからない文字を私にいちいちききながら」夢中で書くということは、ひらがなを書く能力を習得することにもつながっていく。さらにそれは、子どもが自ら「興味と集中力をもって」身につけた能力であるという点において大きな意味をもっている。

以上の検討をふまえたとき、ひらがな教育は、学習者がひらがなの読み書き能力を精緻化していくとともに、主体的意識を高めていけるようにするという意義をもつとともに、それは学習者が主体的な読み手・書き手として自己を位置づけることを推し進めていくという役割を担っているといえる。

第2節 ひらがな教育構築のための枠組み

ひらがな教育の意義と役割に照らしたとき、ひらがな教育において重要なのは、学習者のひらがなを用いた言語行為にアプローチし、学習者が自己を主体的な読み手・書き手として位置づけられるように促していくことである。

では、主体的な読み手・書き手として学習者が自己を位置づけられるようなひらがな教育は、どのような枠組みから構築することができるのだろうか。

1 ひらがな教育における“文字への気づき”の検討

学習者が主体的なひらがなの読み手・書き手として自己を位置づけていくためには、学習者自身による“文字への気づき”が必要となる。

そこで、第3章では、この“文字への気づき”と「音韻分析力」の観点から、ひらがな教育論やひらがな教育に用いられる教材の検討を行った。その結果、ひらがな教育において育まれている“文字への気づき”を、具体的に捉えることができた。

第3章で導出された“文字への気づき”をまとめたものが下記の表1である。

表1 “文字への気づき”

文字への気づき	
文字の機能的側面への気づき	絵と「文字」の区別
	挿絵をみながら想起した状況をあらわす「文字」への気づき
	知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす「文字」への気づき
	状況とは切り離されていたとしても意味をもつ「文字」への気づき
	事物や、体験した具体的な場をあらわす「文字」への気づき
文字の構造的側面への気づき	音声をあらわす媒体としての「文字」への気づき
	文字という単位への気づき
	1音-1文字の原則への気づき
	文字の形への気づき
	特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき

このように、より細分化して“文字への気づき”を捉えることができた。

では、それぞれの“文字への気づき”は、どのように関連しているのだろうか。

表2の“文字への気づき”のなかでも「絵と「文字」の区別」は、石森延男の教育論から導出されたものである。第2章において検討した柴崎の「平仮名の獲得過程」では、この「絵と「文字」の区別」に関連して、なぐり書きをする際に絵とは区別して名前らしきものを書くというように、絵と文字とを使い分ける子どもの姿が捉えられていた。石森は、文字による表現を学んでいく前提として、「絵や写真だけでは、どうしてもわからないところが、文字のあるおかげで、いっそうその絵のことも写真のことも、はつきりわかってくる」ことに気づかせることを通して文字の「必要性や価値」に気づくための指導を位置づけていた。

このような「必要性や価値」を知ることに結びついていくのが、媒体としての文字への気づきである。特に、石森は絵と文字とを同時提出し、挿絵から想起した状況において聞こえているはずの「こここ こここ」という声を、文字によって表すことができることへの気づきを促していた。これは、音声をあらかず媒体として文字が機能していることへの気づきを促すことにも繋がるものであると考えられる。またこの気づきは、音をどのように文字で表していくのかという構造的側面への意識とも密接に関わっている。

さらに、挿絵から想起した状況と文字とを結びつけていくことは、増田が経験図表を用いて行った指導において、「事物や体験した具体的な場をあらかず」文字への気づきを促していたこととも繋がる。

一方で、文字連続そのものに着目させることによって、文字の機能的側面への気づきを促す学習も設定されていた。まず、「びよん びよん びよん」というなわとびを跳ぶときの動きを絵画的に文字配列上に表すことによって、「情景、形態、場所の関係など」をあらかず媒体として文字が機能していることへの気づきが促されていた。つぎに、「おおきい」や「ちいさい」といった観念的なことばを採録し、大きく書いてあっても「ちいさい」は〈小さい〉という意味と結びつくというように、状況とは切り離されたとしても文字は意味をもつことへの気づきが促されていた。

文字の構造的側面への気づきについては、音声言語上で語を構成している音節を分解することに加えて、語を構成している文字連続から文字を抽出する学習が設定されており、その学習では文字という単位に着目できるようになっていた。また、抽出した音を文字と対応させる、もしくは文字から音を想起させることによって、ひらがなの表記法についての気づきが促されていた。特に、エ列長音とオ列長音の例外表記、特例表記については、創作物語を用いて、学習者がきまりに気づくことができるような手立てが施されていた。

文字の形への気づきについては、類似形態であっても、形が異なるとその文字（文字連続）があらわす意味は異なるということに着目させるというように、文字の機能的側面への気づきとともに、文字の形への気づきを促すものとなっていた。

以上のことから、ひらがな教育を再検討することによって導出された“文字への気づき”は、下記の図1に示したように複数の気づきが密接に関連していることがわかる。（文字の機能的側面への気づきは「◎」に、文字の構造的側面への気づきは「○」に示した。）

注目したいのは、文字の構造的側面への気づきに含まれる「文字の形への気づき」を促す学習においても、単に類似した文字の形を比較させるだけでなく、類似した形態の文字を混同することによる問題に直面させることを通して、文字の機能的側面への気づきをもたらす学習が展開されていたということである。仮に、「類似形態の文字を混同しないようにする」という目標を掲げた場合、正しい字形を覚えさせることに収束されてしまいがちであるが、“文字への気づき”を育むということを念頭においた場合、技能的側面のみに着目したひらがな教育に留まらず、学習者がなぜその字形で書く必要があるのかということ、媒体としての文字への気づきとともに考えていくことへとつながっていく。このことは、学習者が自己を読み手・書き手として位置づけていくことを意味している。

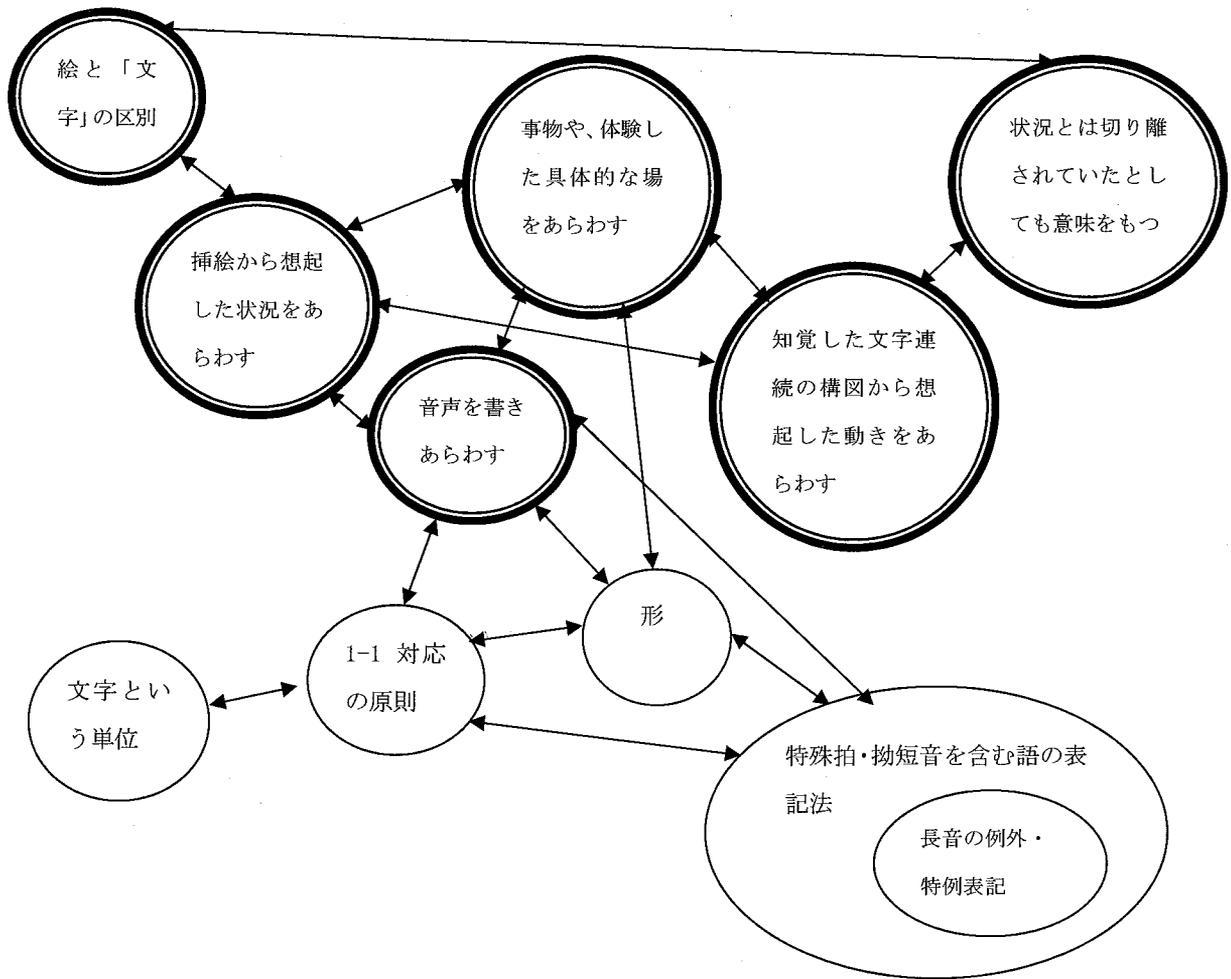


図1 ひらがな教育における“文字への気づき”の関連性

このように“文字への気づき”という観点からひらがな教育を検討することによって、その教育では読み書き能力が確実に身につけられたのか否かという結果に限らず、どのような“文字への気づき”を育みつつあるのかという過程を含めてひらがな教育を検討したり、構想したりすることが可能になる。

このことと関連して、塚田泰彦は、子どもの文字による表現を「まだ知らない語のつづりを、

書き手もっているつづりの体系やその働きについての知識に基づいてつづろうとした結果⁵⁶として捉え、その諸相を示している。このように、文字の音声化・書字の仕方を覚えるという過程だけでなく、子どもが文字を使う、使おうとする、使いたいと願う過程として読字・書字行為を捉え、その視点から文字教育を構築していくことが重要であると考えられる。

さらに、学習者ひとりひとりが、どのように文字を読もう、書こうとしているのか、文字をどのようなものとして捉えているのかという現象を把握し、ひとりひとりに応じた“文字への気づき”を促す手立てを考案していくことによって、学習者がひらがなの読み手・書き手となっていくことを支えるひらがな教育を構想することへと繋がっていく。

2 “文字への気づき”を促す手立ての検討

では、ひらがな教育を構想するときには、どのような点に着目して手立てを考案する必要があるのだろうか。

この点について、第3章で明らかにした“文字への気づきを促す手立てを検討していきたい。

第3章の検討を通して得られたひらがな教育における“文字への気づき”を促す手立てをまとめたものが、下記の表2である。

表2 “文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
文字の機能的側面への気づき	絵と「文字」の区別	・挿絵と文字の同時提出
	挿絵をみながら想起した状況をあらわす「文字」への気づき	・挿絵をみながら想起される状況をあらわす文字（文字連続）の提出
	知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす「文字」への気づき	・文字連続の構図の工夫
	状況とは切り離されていたとしても意味をもつ「文字」への気づき	・観念的なことばの提出
	事物や、体験した具体的な場をあらわす「文字」への気づき	・経験図表の活用 ・文字ことばのカードを作成し、そのカードの指し示す事物への反応をさせる ・経験として知っている事物を想起させ、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を提出する。

⁵⁶ 塚田泰彦 (2008)、p.1: なお、塚田はこれを「創発つづり (invented spelling)」と称し、「創発つづり (invented spelling)の事例研究を行いつつ、表記体系 (ひらがな、カタカナ、漢字の表記法)の習得の基本様相と発達段階を体系的に記述」(p.1)している。

	音声をあらわす媒体としての「文字」への気づき	<ul style="list-style-type: none"> 音声言語上で文から単語を、単語から音節を抜き出す学習を設定したうえで、音節に対応する文字を提出する。
文字の構造的側面への気づき	文字という単位への気づき	<ul style="list-style-type: none"> 「文字」を用いた“しりとり”を活用する。 語を構成する文字連続から文字を抽出する学習を設定する。
	1音-1文字の原則への気づき	<ul style="list-style-type: none"> 同一の拍の連続からなる語の提出 文字カードの活用 語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。 語を構成している文字連続を分解・抽出し、抽出した文字と音を結びつける。
	文字の形への気づき	<ul style="list-style-type: none"> 形の似ている文字の提出 形を混同した事例の提示
	特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき	<ul style="list-style-type: none"> 直短音とは異なる、長音節、促音節にそれぞれ対応した〈教科研モデル〉を用いる。 「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語の比較 起こりうる誤表記の事例を、物語によって示す。 エ列長音の例外表記については、頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として提示する。 エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があることを、物語を創作することによって示す。 拗短音は「・」というモデルに加えて、「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を提示し、比較させることで/キャ/という音節に着目させたのちに、一マスに「きゃ」を書き込む。 特殊拍、拗短音を含む語を用いた“しりとり”を活用する。その際、「文字」を単位として、異なる二つの語を結びつけるというルールを設定する。
音韻分析力		<ul style="list-style-type: none"> 「・」「∨」「-」といった〈教科研モデル〉を用いる。

- ・両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語を提出する。
- ・歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語を提出する。
- ・語を構成している音節の数を太鼓をたたいて示す。
- ・音節の数だけをあいまいな「ウ」で発音する。
- ・パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する
- ・教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音してかぞえさせる

上記の手立てをみると、“文字への気づき”を促すひらがな教育を可能にするための手立てには、“文字への気づき”の差異を超えて、大きくつぎの5つの特徴がみられる。

(1) 挿絵と文字の同時提出

入門期の教材として、第1節の4でとりあげた教材「はるのあめ」のような挿絵と文字を同時に提出している教材がある。石森は、子どもの日常生活に即した物語を挿絵とともに文字をそえて提示していた。この挿絵と文字とを同時に提出した教材は、文字教育の一環として位置づけられるときには、「正しく」文字を音声化できるようにするといった技能的な側面が強調されやすいが、子どもの文字との出あいをどのように設定するのか、ここで「文字の必要性や価値」について、どのように気づかせるようにするのかということを考えることが重要である。第1節で検討してきた汐見は「イメージとことば」の関係からその意義を見出していたが、挿絵をみながら想起される状況をあらわすものとして文字が機能していることへの気づきを促すものとなっているといえるだろう。

(2) 学習者の経験・体験に基づいた学習の設定

小学校入門期におけるひらがな教育では、「経験図表」を用いたり、「経験として知っている事物を想起させ、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を提出」したりするといった学習者の経験・体験を重視し、事物や体験した具体的な場をあらわすものとしての文字への気づきを促す工夫がみられた。特に、増田は文字ことばのカードを作成し、そのカードの指し示す事物への反応をさせることによって、語を構成している文字が一字でも異なれば、体験したこととは異なる状況と結びついてしまうということに気づかせるような学習を考案していた。

(3) 「文字」の提出の仕方の工夫

『まことさん はなこさん』には、教材「なわとび まりなげ」が採録されていた。これは、「情景や形態、場所の関係」といった状況を、知覚した文字連続の配置から児童が意味づけられるような工夫として捉えることができた。

この文字連続の配置の工夫とは少し視点が異なるが、本来音声上でおこなう“しりとり”を「文字」を単位として行うような教材を用いるということも、「文字」の提出の仕方の工夫として捉えることができるだろう。

(4) 掲載する語の選択の工夫

“文字への気づき”を促すための手立てとして、学習において扱う語の選択の工夫がみられた。たとえば、「観念的なことば」や、「同一の拍の連続からなる語」の提出である。

また、「音韻分析力」を育てるための学習においても、「両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせ

た単語」や「歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語」を提出することによって、音節への気づきを促すものとなっていた。

また、「くつ」と「くし」というように形の似ている文字から構成されている語を提出するという工夫もみられた。

(5) 外的補助手段を用いる。

「音節分解」をする際に活用されていたのが、音節や拍に対応する記号である。第1章で検討したように、教科研の「音声法」によるひらがな教育では、長音節、促音節には直短音とは異なる記号をそれぞれ付していた。また、語を構成している音節を分解できるようにするための補助手段としては、太鼓やパラピン紙が用いられていた。

(6) 表記法のきまりを教える場合には、創作物語を用いる。

きまりを教える場合には、表記法を子どもが覚えられるようにするために、エ列長音の例外表記については、頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として提示したうえで、物語を創作することによって、そのきまりを提示する。

上記の6つの特徴を有する手立てを通して、子どもの“文字への気づき”が促されていた。

3 ひらがな教育構築のための枠組みの検討

では、どのような枠組みからひらがな教育は構想できるのだろうか。

ひらがな教育は、学習者がひらがなの読み書き能力を精緻化していくとともに、主体的意識を高めていけるようにするという意義をもつとともに、それは学習者が主体的な読み手・書き手として自己を位置づけることを推し進めていくという役割を担っている。

このひらがな教育の意義と役割に照らしたとき、ひらがな教育を構築する際に重要な点は、学習者のひらがなのを用いた言語行為にアプローチし、学習者が、主体的な読み手・書き手として自己を位置づけられるように促すことである。

アプローチの仕方については、第3章において具体的な教材および指導法を通して検討してきた。その結果、それぞれの“文字への気づき”を促すための手立てを表2のように導き出すことができた。このことから、学習者は、以下の表3に示した言語行為を通して“文字”への気づきを深めていくことがみえてきた。

表3 ひらがなを用いた言語行為

文字への気づき	言語行為
絵と「文字」との区別 ----- 挿絵をみながら想起した状況をあらわす 「文字」への気づき	・挿絵を見ながらその状況を思い浮かべ、その状況において聞こえていると想定される音声を、文字に重ねていく。
知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす「文字」への気づき	・文字連続の構図をみて、その状況を思い浮かべる。その状況と文字連続とを結びつける。
状況とは切り離されても意味をもつ「文	・観念的なことばを読み書きする。

字」への気づき	
事物や、経験した具体的な場を表す文字への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・経験図表に、自分が体験した事柄が記されていることを知る。書かれた文字連続を読む。 ・「文字ことばのカード」を、そのカードの指し示す事物と結びつける。 <p>経験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験として知っている事物を想起し、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を読み書きする。
音声をあらわす媒体としての「文字」への気づき	音声言語上で文から単語を、単語から音節を抜き出した後に、音節に対応する文字を読み書きする。
文字という単位への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・「文字」を用いた“しりとり”をおこなう。 ・語を構成する文字連続から文字を抽出する。
1音-1文字の原則への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・同一の拍の連続からなる語を読み書きする。 ・文字カードを活用して、音節と文字を結びつける。 ・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。 ・語を構成している文字連続を分解・抽出し、抽出した文字と音を結びつける。
文字の形への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・形の似ている文字を比較する。 ・形を混同したお話を聞いて、似ている文字を比較する。
特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・直短音とは異なる、長音節、促音節にそれぞれ対応した〈教科研モデル〉を用いて音韻分析する。 ・「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語を比較する。 ・誤表記をした登場人物のお話を聞く。 ・エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があるということに関連した物語を聞く。 ・拗短音は「・」というモデルを手がかりとしながら「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を比較し、/キャ/という音節をとりだして一マスに「きゃ」を書き込む。 ・特殊拍、拗短音を含む語を用いた“しりとり”をおこなう。その際、「文字」を単位として、異なる

	二つの語を結びつけるというルールによっておこなう。
--	---------------------------

なお、音韻分析力に関わる言語行為は以下の通りである。

表4 音声言語に関わる言語行為

音韻分析力
<ul style="list-style-type: none"> ・「・」「∨」「ー」といった〈教科研モデル〉を用いて音韻分析する。 ・両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語を音読する。 ・歯うらの破裂音と両唇音を組みあわせた単語を音読する。 ・語を構成している音節の数を太鼓の音を手がかりとしながら数える。 ・音節の数だけあいまいな「ウ」を発音する。 ・パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する。 ・教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音した音を聞き取り、数える。

限られた事例ではあるが、主体的な読み手・書き手として学習者が自己を位置づけていくためには、上記のように学習者自身が言語行為を通して“文字への気づき”を深めていくことが重要である。また、この“文字への気づき”は、「文字の構造的側面への気づき」と「文字の機能的側面への気づき」の二側面から捉えられるが、両者は互いに影響しあっていることから、それぞれの気づきを促すような指導を織り込んでいくことが大切である。

ひらがな教育において、どのような“文字への気づき”を促すことが必要なのか、またどのような学習を通して“文字への気づき”は促されるのかという点を明らかにするために第3章ではひらがな教育論やひらがな教育に活用する教材を“文字教育観”の観点から検討した。

その結果導出した“文字への気づき”をふまえて、ひらがな「習得」モデルをもとにしながら、ひらがな教育を構想するための枠組みを構築した。図式化すると図2のようになる。

学習者にどのような言語行為を設定することができるのかということについての具体例については、表3・4に示した通りである。さらにどのような言語行為を位置づけていく必要があるのか、また実際にひらがな教育を通してどのような“文字への気づき”が生まれるのかという点については、今後の検討を要する。ただし、第3章で検討してきたことから、さらに“文字への気づき”は細分化されることは明らかであり、また本論文で検討してきた結果導出されたもの以外の気づきも生じることが予想される。これらの“文字への気づき”はひとつに限られるものではないことから、破線の○によって図に示した。

このひらがな「習得」モデルに基づいて構想したひらがな教育を構築するための枠組みは、ひらがなが読める、書けるようになった時点でひらがな教育が終わるというような短期的な教育としてではなく、ひらがなに限らず、カタカナ、漢字、ローマ字といった文字の読み手・書き手として学習者が自己を位置づけていくことを促進する教育の一環としてのひらがな教育であるという点において重要である。

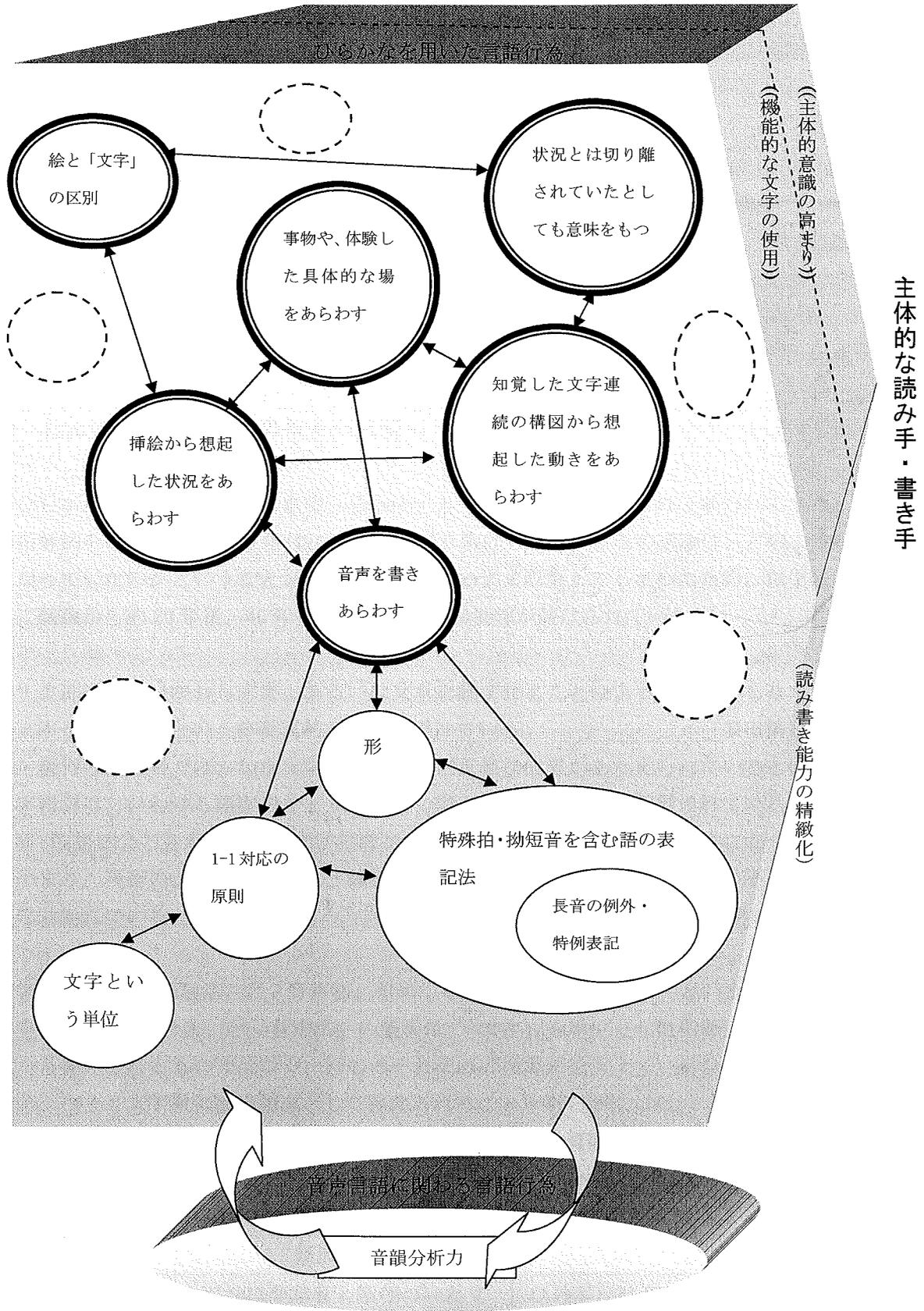


図2 ひらがな教育構築のための枠組み

結章

研究の総括と展望

第1節 研究の成果

1 指導法をめぐる議論の争点の究明

ひらがなの指導法は、これまで「語形法」と「音声法」に大別されて語られてきた。この二つの指導法をめぐって、1960年代には議論が繰り広げられたが、この議論は、どのような点が問題となっていたのかということが明らかにされないまま収束してしまったため、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た。

・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(1989b)、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)、p. 46]

第1章では、「語形法」と「音声法」をめぐる議論を“文字教育観”という観点から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るものではなく、むしろそれぞれの指導法を支えているひらがな教育に対する考え方、つまり文字教育観の相違として捉えられることを明らかにした。

議論に表出した「語形法」と「音声法」を支える文字教育観をまとめたものが表1である。

表1 「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」
文字観	ひらがなは要素音と結びついた文字である。	ひらがなは音節の表現者である。

文字習得観	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わす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。
文字指導観	「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。

このことから、「語形法」と「音声法」は《文字習得観》と《文字指導観》に差異があることがみえてきた。つまり、「語形法」と「音声法」をめぐる議論の争点は、子どものひらがな「習得」についてどのように考えるのか、またその「習得」に対する考えを踏まえてなぜひらがな教育は必要なのか、また必要ないのかという、ひらがな「習得」をどのように捉えるのかという考え方の違いにあることが明らかとなったのである。

しかし、この点については議論されていない。すなわち、「語形法」側に立つ論者である岡野も鬼頭も、子どもはなぜ「語」を単位とした指導を通してひらがな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ひらがな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ひらがな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、子ども自身のひらがな習得過程については目を向けてはいないのである。

一方、奥田をはじめとして「音声法」側に立つ論者も、どのような指導を行うべきなのかということに焦点化して主張を行っており、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ひらがな「習得」に対する考え方について示してはいない。

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ひらがなを習得していくと考えるのかというひらがな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、この議論ではひらがな教育が必要か否かという点のみが強調されており、なぜひらがな教育は必要なのか、もしくは必要ではないのか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。

現在においても、検討を通して明らかになった「語形法」と「音声法」をめぐる議論の争点である、子どものひらがな習得に対する考え方や、ひらがな教育の位置づけ方についての議論は収束してはいない。

2 ひらがなを「習得」することの諸相

第1章で導出したひらがな教育研究の課題を踏まえ、第2章では、ひらがなを「習得」ということは、どのように捉えることができるのかという点について検討した。

ここでは、「習得」について〈1〉ひらがなを読み書きするために必要な能力とは何か、〈2〉どのようにして子どもは読み書きするようになっていくのか、〈3〉子どもにとって読み書きすることはどのようなできごととして認識されているのか、という3つの視点から考察を行った。〈1〉については、天野清（2005）の習得過程論を、〈2〉については首藤久義（1975）の「日本語の読みの学習・発達過程」論を、〈3〉については柴崎正行（1987）の「平仮名の獲得過程」論を取り上げて検討を行った。

ひらがな「習得」の内実について上記の「習得」過程論をもとに検討した結果、ひらがな「習得」とは、音韻分析力を基礎力とし、ひらがなを用いた言語行為を通して文字の機能的側面や構造的側面への気づきを積み重ねながら読み書き能力を精緻化させるとともに、主体的意識を高め、子どもが自己を主体的なひらがなの読み手・書き手として位置づけることとして捉えられた。

“文字への気づき”のなかでも読み書き能力を精緻化させることにつながるのが、「文字の構造的側面」への気づきである。この気づきには、文字は線のまとまりから成ることや、文字連続は分節化できるといった原理に対する気づきである「文字という単位への気づき」や「1音節=1文字の原則への気づき」（直短音のみからなる語の場合）、「文字の形への気づき」、「表記法への気づき」（特殊拍と拗短音を含む語の場合）が含まれていた。

一方、主体的意識の高まりをもたらすこと、および文字を機能的に使用することへとつながるのが、「文字の機能的側面」への気づきである。この気づきには、「絵と「文字」との区別」「媒体としての「文字」への気づき」が含まれていた。

両者はそれぞれ密接に関連していることも、検討の結果明らかとなった。これらの気づきは、子ども自身によるひらがなを用いた言語行為を通して育まれるものであったことに注意したい。

以上の検討をふまえてひらがな「習得」モデルを図式化したものが、下記の図1である。

文字の機能的側面への気づきは「◎」、文字の構造的側面への気づきは「○」を用いて示した。また、機能的側面への気づきを通してもたらされる「主体的意識の高まり」と「機能的な文字の使用」は、(())内に記し、構造的側面への気づきを通してもたらされる「読み書き能力の精緻化」は、()内に記すことによってそれぞれの気づきをもたらすものを示した。また、機能的側面への気づきと構造的側面への気づきは密接に関連していることから、関連している気づきを「↔」で示した。なお、これらの気づきは、子ども自身のひらがなを用いた言語行為を通して生まれるものであることから、土台に「ひらがなを用いた言語行為」を位置づけている。

このひらがなを用いた言語行為を通して子どもは文字への気づきを積み重ね、「主体的な読み手・書き手」へとになっていくということを示すために、土台は矢印の形状とした。

なお、子どもはひらがなに限らず、カタカタ・漢字・ローマ字といった文字を用いた言語行為を通して主体的な読み手・書き手となっていくことから、ひらがな以外の文字を用いた言語行為を奥行きによって示し、ひらがなを用いた言語行為は、点線を加えることによって区分した。

さらに、ひらがな「習得」を可能にする基礎力となる音韻分析力は、図式では音韻分析力と示した。この音韻分析力は、音声上で語を構成している音節を抽出、分析する力であることから、音韻分析力が育まれるための土台として「音声言語に関わる言語行為」を位置づけている。

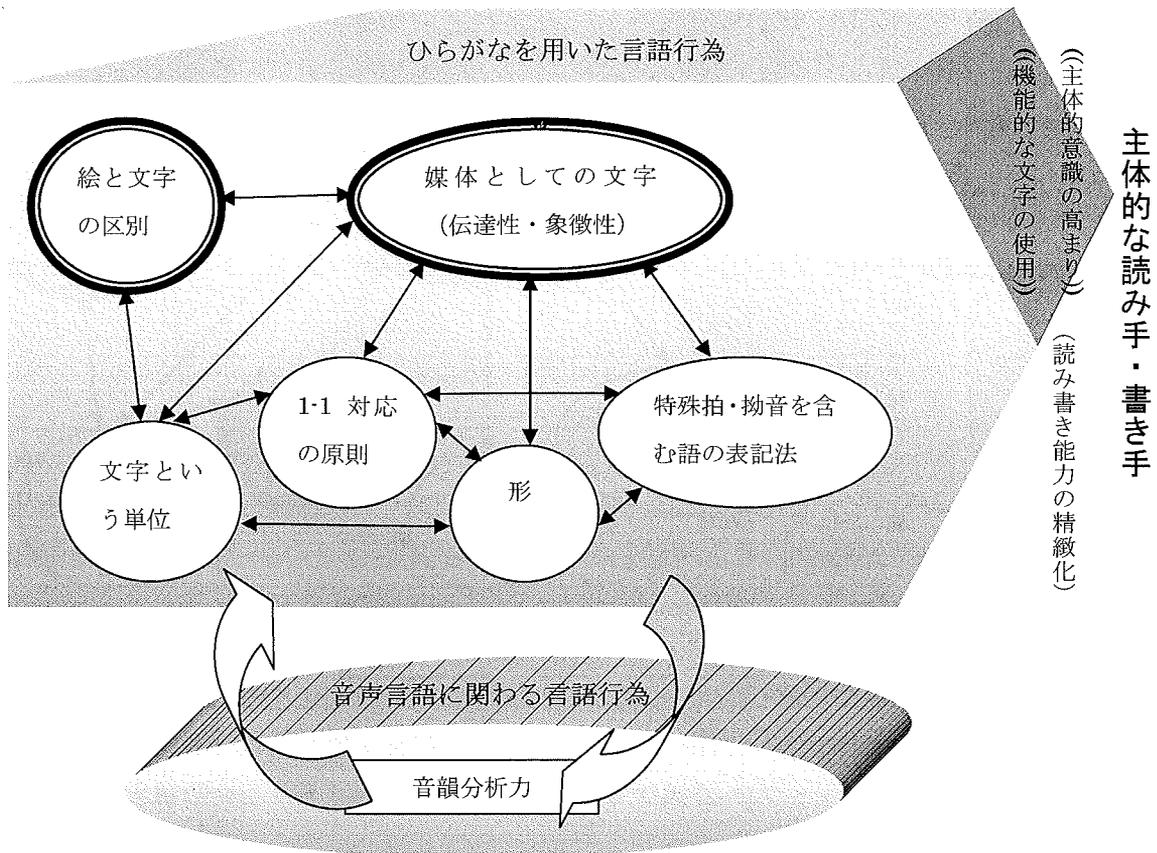


図1 ひらがな「習得」モデル

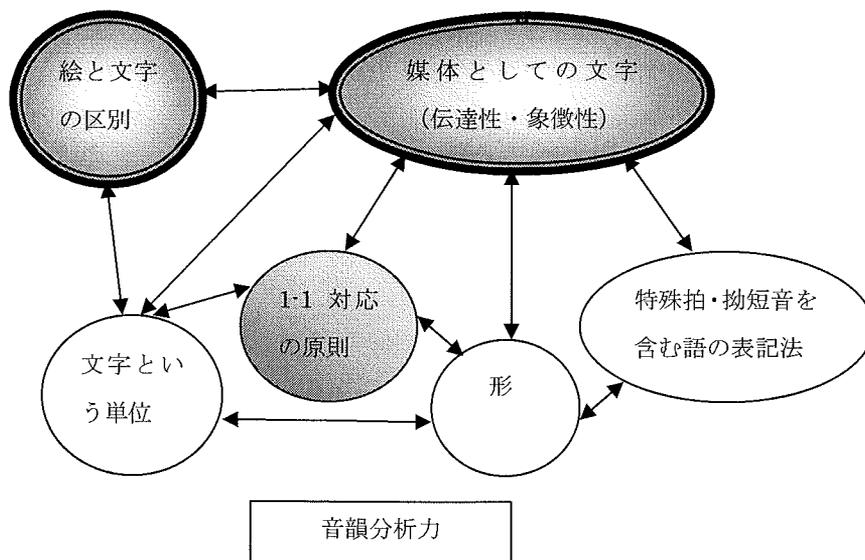
3 ひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

第3章では、第2章において導出したひらがな「習得」モデルにおける“文字への気づき”を観点として用いながら、戦後のひらがな教育論、およびひらがな教育に活用される教材を検討し、どのような“文字への気づき”を、どのような言語行為を通して育もうとしているのかについて検討した。

ここでとりあげたのは、石森延男のひらがな教育論、増田三良のひらがな教育論、教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育論、“しりとり”教材を活用したひらがな教育である。

3.1 石森延男のひらがな教育論

まず、石森のひらがな教育論は、主に「習得」モデルにおける3つの“文字への気づき”に該当する気づきを促すものであった。(背景を付した箇所)。



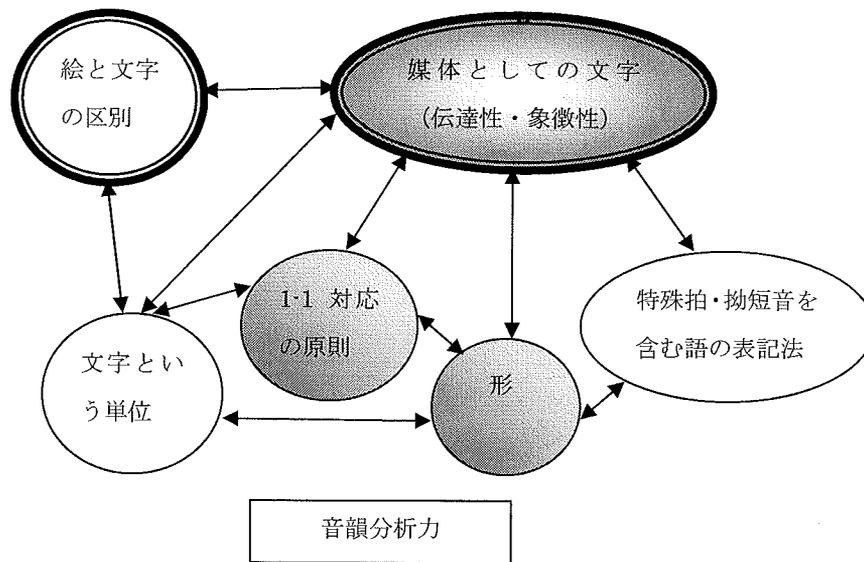
石森式「語形法」における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表2である。

表2 石森式「語形法」における“文字への気づき”とその手立て

	文字への気づき	手立て
機能的側面	絵と《文字》の区別	・挿絵と文字の同時提出
	挿絵をみながら想起した状況をあらわす《文字》	・挿絵をみながら想起される状況をあらわす文字(文字連続)の提出
	知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす《文字》	・文字連続の構図の工夫
	状況とは切り離されていたとしても意味をもつ《文字》	・観念的なことばの提出
構造的側面	1音-1文字の原則への気づき	・同一の拍の連続からなる語の提出

3.2 増田三良のひらがな教育論

つぎに、増田のひらがな教育論では主に「習得」モデルにおける3つの“文字への気づき”に該当する気づきが促されうるものであったことが明らかとなった(背景を付した箇所)。



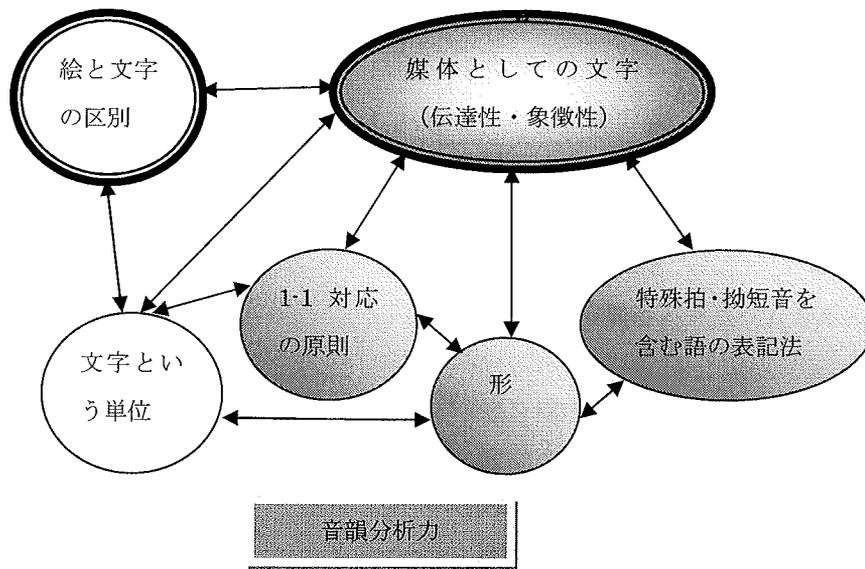
増田式「語形法」における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表3である。

表3 増田式「語形法」における“文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
機能的側面	事物や、体験した具体的な場をあらわす《文字》	<ul style="list-style-type: none"> ・経験図表の活用 ・文字ことばのカードを作成し、そのカードの指し示す事物への反応をさせる
構造的側面	文字の形への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・形の似ている文字の提出
	1音-1文字(形)の原則への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・文字カードの活用

3.3 教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育論

教育科学研究会・国語部会の「音声法」によるひらがな教育について、奥田(1967)、須田(1967)のひらがな教育論を中心に“文字への気づき”という視点から検討した結果、教科研・国語部会の提示した「音声法」によるひらがな教育は、音韻分析力を育むとともに、主に「習得」モデルにおける4つの“文字への気づき”に該当する気づきを促すものであったことが明らかとなった(背景を付した箇所)。



「音声法」によるひらがな教育における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表4である。

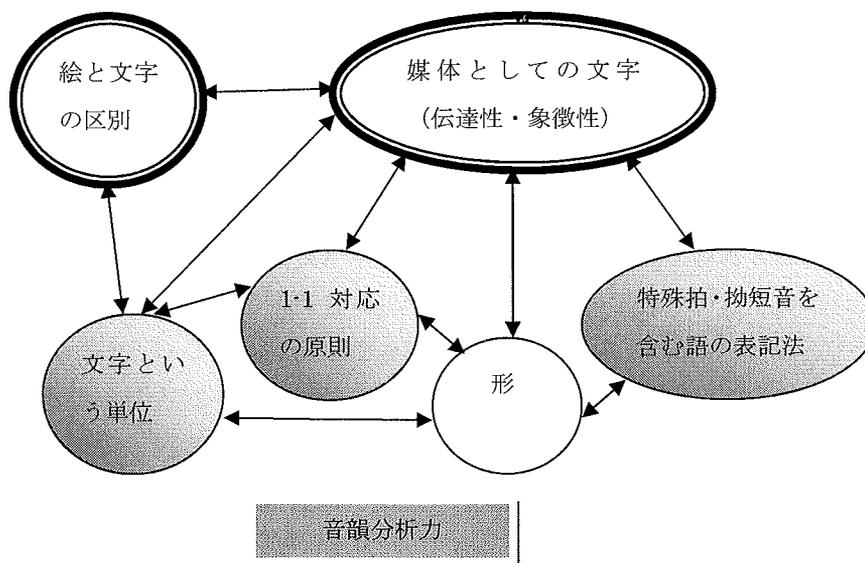
表4 「音声法」によるひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

	文字への気づき	手立て
機能的側面	音声をあらわす媒体としての文字	・音声言語上で文から単語を、単語から音節を抜き出す学習を設定したうえで、音節に対応する文字を提出する。
	事物をあらわす媒体としての文字	・経験として知っている事物を想起させ、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を提出する。
構造的側面	1音-1文字の原則への気づき	・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。
	特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・直短音とは異なる、長音節、促音節にそれぞれ対応した〈教科研モデル〉を用いる。 ・「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語の比較 ・起こりうる誤表記の事例を、物語によって示す。 ・エ列長音の例外表記については、頻度の高い「い」を原則とし、「え」を添える場合を「例外」として提示する。 ・エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があることを、物語を創作することによって示す。

		<ul style="list-style-type: none"> ・拗短音は「・」というモデルに加えて、「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を提示し、比較させることで/キャ/という音節に着目させたのちに、一マスに「きゃ」を書き込む。
	文字の形への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・形の似た字の提出(形を混同した事例の提示)
音韻分析力		<ul style="list-style-type: none"> ・「・」「∨」「ー」といった〈教科研モデル〉を用いる。 ・両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語を提出する。 ・歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語を提出する。 ・語を構成している音節の数を太鼓をたたいて示す。 ・音節の数だけをあいまいな「ウ」で発音する。 ・パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する ・教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音してかぞえさせる

3.4 “しりとり”教材を活用したひらがな教育

小学校国語教科書に採録されている“しりとり”教材を取り上げ、“しりとり”教材を活用したひらがな教育では、どのような“文字への気づき”が促されるのかということを検討した結果、“しりとり”教材を活用したひらがな教育は、音韻分析力を育むとともに、主に「習得」モデルにおける3つの“文字への気づき”に該当する気づきを促すものであったことが明らかとなった(背景を付した箇所)。



“しりとり”教材を活用したひらがな教育における“文字への気づき”を取り出し、それぞれの“文字への気づき”を促す手立てと結びつけてまとめたものが下記の表5である。

表5 “しりとり”教材を活用したひらがな教育における“文字への気づき”とその手立て

文字への気づき		手立て
構造的側面	文字という単位への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・「文字」を用いた“しりとり”を活用する。 ・語を構成する文字連続から文字を抽出する学習を設定する。
	1音-1文字の原則への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。 ・語を構成している文字連続を分解・抽出し、抽出した文字と音を結びつける。
	特殊拍・拗短音を含む語の表記法への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・特殊拍、拗短音を含む語を用いた“しりとり”を活用する。 ・「文字」を単位として、異なる二つの語を結びつけるというルールを設定する。
音韻分析力		<ul style="list-style-type: none"> ・語を構成している音節の数を示す記号を用いる。 ・語を構成している音節を分解し、語尾音と語頭音を抽出する。

4 主体的な読み手・書き手を育てるためのひらがな教育への視座

第4章では、ひらがな教育の意義と役割について、汐見稔幸（1981、1986）を取り上げて検討しながら、第2章で提示した「習得」モデルをもとに検討した。その結果、ひらがな教育は、学習者がひらがなの読み書き能力を精緻化していくとともに、主体的意識を高めていけるようにするという意義をもつとともに、それは学習者が主体的な読み手・書き手として自己を位置づけることを推し進めていくという役割を担っていることが明らかとなった。

このひらがな教育の意義と役割に照らしたとき、ひらがな教育を構築する際に重要な点は、学習者のひらがなのを用いた言語行為にアプローチし、学習者が、主体的な読み手・書き手として自己を位置づけられるように促すことである。

アプローチの仕方については、第3章において具体的な教材および指導法を通して検討してきた。その結果、学習者は、以下の表6に示した言語行為を通して“文字への気づき”を深めていくことがみえてきた。

表6 ひらがなを用いた言語行為

文字への気づき	言語行為
絵と「文字」との区別	・挿絵を見ながらその状況を思い浮かべ、その状況に

挿絵をみながら想起した状況をあらわす「文字」への気づき	おいて聞こえていると想定される音声を、文字に重ねていく。
知覚した文字連続の構図から想起した動きをあらわす「文字」への気づき	・文字連続の構図をみて、その状況を思い浮かべる。 その状況と文字連続とを結びつける。
状況とは切り離されても意味をもつ「文字」への気づき	・観念的なことばを読み書きする。
事物や、経験した具体的な場を表す文字への気づき	・経験図表に、自分が体験した事柄が記されていることを知る。書かれた文字連続を読む。 ・「文字ことばのカード」を、そのカードの指し示す事物と結びつける。 経験 ・経験として知っている事物を想起し、その「名称」を確認してから音節分解を行い、その音節に対応する文字を読み書きする。
音声をあらわす媒体としての「文字」への気づき	音声言語上で文から単語を、単語から音節を抜き出した後に、音節に対応する文字を読み書きする。
文字という単位への気づき	・「文字」を用いた“しりとり”をおこなう。 ・語を構成する文字連続から文字を抽出する。
1音-1文字の原則への気づき	・同一の拍の連続からなる語を読み書きする。 ・文字カードを活用して、音節と文字を結びつける。 ・語を構成している音節を分解・抽出し、抽出した音節と文字とを結びつける。 ・語を構成している文字連続を分解・抽出し、抽出した文字と音を結びつける。
文字の形への気づき	・形の似ている文字を比較する。 ・形を混同したお話を聞いて、似ている文字を比較する。
特殊拍(撥音を除く)・拗短音の表記法への気づき	・直短音とは異なる、長音節、促音節にそれぞれ対応した〈教科研モデル〉を用いて音韻分析する。 ・「はか」「はっか」「はつか」や「す」「すう」といった語を比較する。 ・誤表記をした登場人物のお話を聞く。 ・エ列長音は多くの場合「い」を添えてあらわすこと、オ列長音を表記するときには「う」ではなく「お」を添える場合があるということに関連した物語を聞く。 ・拗短音は「・」というモデルを手がかりとしながら「きく」「きゃく」「きやく」という3つの単語を比較

	<p>し、/キャ/という音節をとりだして一マスに「きゃ」を書き込む。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特殊拍、拗短音を含む語を用いた“しりとり”をおこなう。その際、「文字」を単位として、異なる二つの語を結びつけるというルールによっておこなう。
--	--

なお、音韻分析力に関わる言語行為は以下の通りである。

表7 音声言語に関わる言語行為

<p>音韻分析力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「・」「∨」「ー」といった〈教科研モデル〉を用いて音韻分析する。 ・両唇の破裂音と歯うら音を組みあわせた単語を音読する。 ・歯うらの破裂音と両唇音とを組みあわせた単語を音読する。 ・語を構成している音節の数を太鼓の音を手がかりとしながら数える。 ・音節の数だけあいまいな「ウ」を発音する。 ・パラピン紙をくちびるにぴったりあてて発音する。 ・教師が手をふりながら、ゆっくりと明瞭に発音した音を聞き取り、数える。
--

限られた事例ではあるが、主体的な読み手・書き手として学習者が自己を位置づけていくためには、上記のように学習者自身が言語行為を通して“文字への気づき”を深めていくことが重要である。また、この“文字への気づき”は、「文字の構造的側面への気づき」と「文字の機能的側面への気づき」の二側面から捉えられるが、両者は互いに影響しあっていることから、それぞれの気づきを促すような指導を織り込んでいくことが大切である。

ひらがな教育において、どのような“文字への気づき”を促すことが必要なのか、またどのような学習を通して“文字への気づき”は促されるのかという点を明らかにするために第3章ではひらがな教育論やひらがな教育に活用する教材を“文字教育観”の観点から検討した。

その結果導出した“文字への気づき”をふまえて、ひらがな「習得」モデルをもとにしながら、ひらがな教育を構想するための枠組みを構築した。図式化すると図2のようになる。

学習者にどのような言語行為を設定することができるのかということについての具体例については、表6・7に示した通りである。さらにどのような言語行為を位置づけていく必要があるのか、また実際にひらがな教育を通してどのような“文字への気づき”が生まれるのかという点については、今後の検討を要する。ただし、第3章で検討してきたことから、さらに“文字への気づき”は細分化されることは明らかであり、また本論文で検討してきた結果導出されたもの以外の気づきも生じることが予想される。これらの“文字への気づき”はひとつに限られるものではないことから、破線の○によって図に示した。

このひらがな「習得」モデルに基づいて構想したひらがな教育を構築するための枠組みは、ひらがなが読める、書けるようになった時点でひらがな教育が終わるというような短期的な教育としてではなく、ひらがなに限らず、カタカナ、漢字、ローマ字といった文字の読み手・書き手として学習者が自己を位置づけていくことを促進する教育の一環としてのひらがな教育であるという点において重要である。

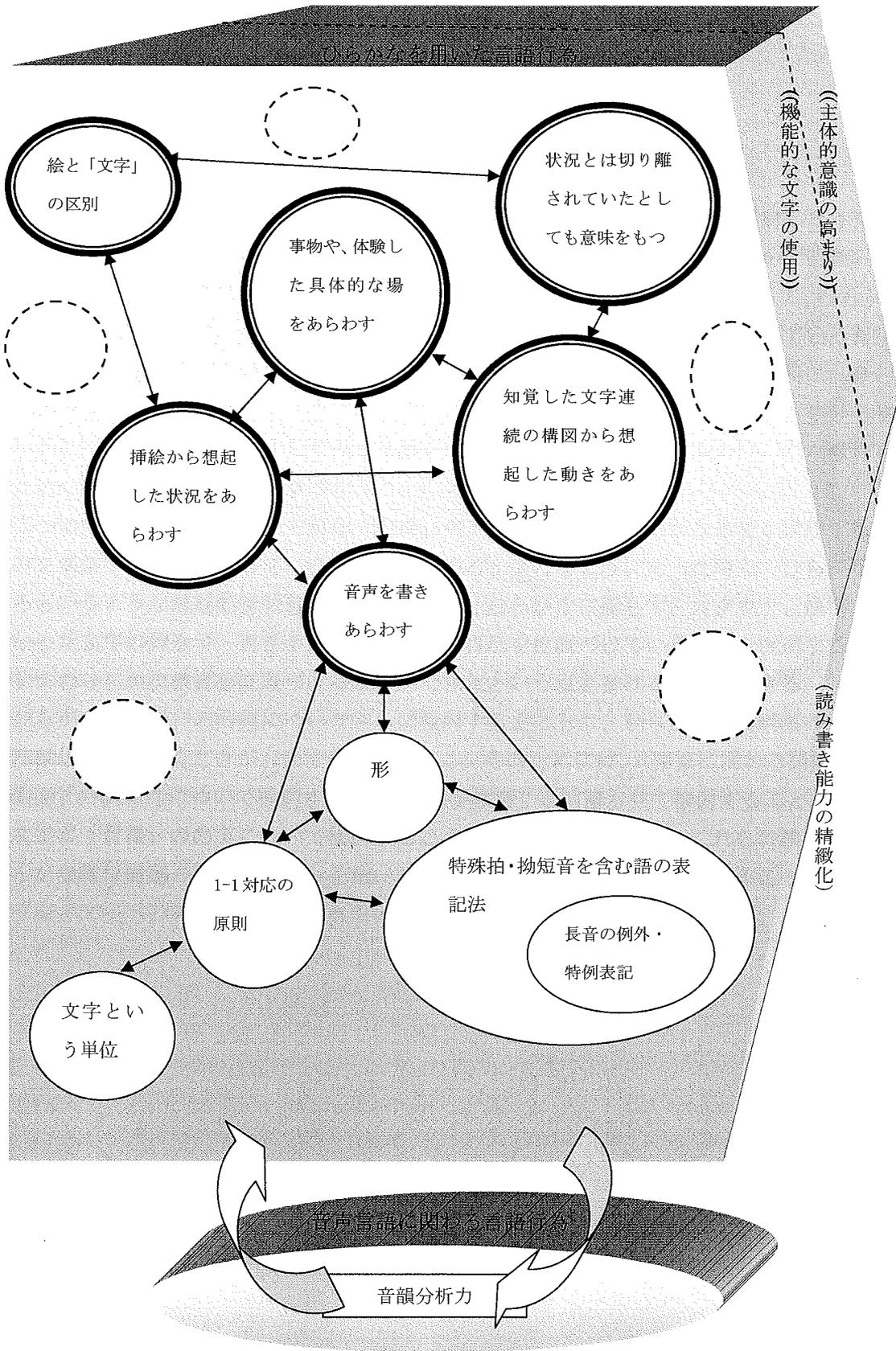


図2 ひらがな教育構築のための枠組み

第2節 研究の展望

本研究では、ひらがな「習得」とはどのように捉えられるのかについて検討したうえで、ひらがな「習得」の視点からひらがな教育を構築するための枠組みについて明らかにした。

本研究における成果は、“文字への気づき”という観点を導出することによって、ひらがなを「読み書きできる」ことだけでなく、子どもがひらがなを読み書きすることを支えている興味・関心も含めてひらがな教育を検討することができることを明らかにした点にある。特に、ひらがな教育の指導法として批判されてきた「語形法」によるひらがな教育を、学習者ひとりひとりの“文字への気づき”を育む教育としてその意義を再定義できたことは、従来のひらがな教育を検討するための枠組みを拓げることができたことの証になると考える。

二つめの成果としては、ひらがな「習得」モデルに基づいてひらがな教育を構想するための枠組みを構築することによって、ひらがなが読める、書けるようになった時点でひらがな教育が終わるといった短期的な教育としてではなく、ひらがなに限らず、カタカナ、漢字、ローマ字といった文字の読み手・書き手として学習者が自己を位置づけていくことを促進する教育の一環としてのひらがな教育を位置づけることができたという点を挙げるができる。

ひらがな「習得」の内実についてさらに検討するとともに、ひらがな教育構築のための枠組みを精緻化させていくことが、今後の課題である。そのためには、「運筆に関わる諸能力」と「認知的側面」の関連性について検討すること、「書写教育」と関連させて検討すること、ひらがな以外の文字の「習得」の内実について検討することが必要である。また、これらの検討とあわせて、ひらがな教育構築のための枠組みを用いてひらがな教育を構想し、実践することを通して、どのような“文字への気づき”が促されるのかの実際を捉えることが重要である。

参考引用文献一覧

- ・ 東洋(1995)『幼児期における文字の獲得過程とその環境的要因の影響に関する研究』平成4-6年度科学研究費補助金(総合研究(A))研究成果報告書：課題番号：04306006)研究分担者：内田伸子, 大熊徹, 柏木恵子, 佐々木保行, 関口はつ江, 柴崎正行, 繁多進, 無籐隆, 唐沢真弓
- ・ 天野清(1970)「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習」『教育心理学研究』第18巻第2号、pp.12-25
- ・ 天野清(1986)『子どものかな文字の習得過程』秋山書店
- ・ 天野清(1988)「音韻分析と子どもの literacy の習得」『教育心理学年報』第27集、日本教育心理学会、pp.142-164
- ・ 天野清(1993)『子どもの読みの習得過程についての発達の・実験的研究』平成4年度文部省科学研究費一般研究(B)研究成果報告書
- ・ 天野清(1994)『学習障害児に対する言語・認知発達教育プログラムと診断法の開発と実用化』平成5年度文部省科学研究費試験研究B(1)研究成果報告書
- ・ 天野清(2005)「かな文字の読み・書きの習得と音韻(節)分析の役割」『中央大学教育学論集』第47巻 中央大学
- ・ 天野清(2006.2)『学習障害の予防教育への探求』中央大学出版部
- ・ 荒木茂(1975.4)『国語教育・一年生』あゆみ出版
- ・ ルドルフ・アルンハイム/関計夫訳(1974.6)『視覚的思考 創造心理学の世界』美術出版社
- ・ 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直(1979)『にほんご』福音館書店
- ・ 石井加代子(2004)「[特集1]読み書きのみの学習困難(ディスレキシア)への対応策」『文部科学省科学技術政策研究所科学技術動向研究センター科学技術動向月報』12月号、pp.1-18
- ・ 石井勲(1963.6)「入門期の文字指導」『教育科学・国語教育』54号 明治図書、pp.73-77.
- ・ 石森延男(1949)『國語學習の入門』、金子書房
- ・ 井上祐子(1965)「私のクラスのデータから」『教育国語』創刊号、麥書房、pp.111-114
- ・ 今井靖親(1979)「幼児の読字学習における指導法の検討—片仮名と漢字の学習難易度と絵の呈示効果—」『読書科学』第23巻 日本読書学会
- ・ 今井靖親(1982)「幼児の読みに及ぼす環境的脈略の効果」『読書科学』第25巻第4号
- ・ 今井靖親(1983)「仮名の読字学習に及ぼす絵画化と言語化の効果」『教育心理学研究』第31巻 第3号 日本教育心理学会
- ・ 今井靖親(1983.11)「仮名の読字学習に及ぼす言語材料の効果」『奈良教育大学紀要』第32巻 第1号(人文・社会) 奈良教育大学
- ・ 岩下忠男・隈井良幸・剣持昭典・生信勇荘・高橋金次・石田佐久馬・江頭太郎()『文字・語句指導の効果的方法』国語授業の創造4、東洋館出版社
- ・ 上野一彦(2006.12)『LD(学習障害)とディスレキシア(読み書き障害)子どもたちの「学び」と「個性」』講談社
- ・ 植野八重子(1976)「一ねんせいの足あと(2)・文字指導を中心にした授業の記録」『教育国語』第47号、麥書房、pp.92-106

- ・ 上村幸雄 (1965) 「かな文字指導の方法」『教育国語』創刊号、麥書房、pp. 91-98
- ・ 宇野彰・春原則子・金子正人・Taeko N. Wydell (2006. 5) 『小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害 (発達性 dyslexia) 検出のために—』インテルナ出版
- ・ 内田伸子 (1975) 「幼児における物語の記憶と理解におよぼす外言化・内言化経験の効果」『教育心理学研究』第 23 巻 第 2 号 日本教育心理学会
- ・ 内田伸子 (1989) 「物語ることから文字作文へ—読み書き能力の発達と文字作文の成立過程—」『読書科学』第 33 巻第 1 号、日本読書学会
- ・ 内田伸子 (1990. 6) 『子どもの文章—書くこと・考えること』東京大学出版
- ・ 内田伸子 (1996. 9) 『子どものディスコースの発達—物語産出の基礎過程—』風間書房
- ・ 内田伸子 (1999) 『発達心理学—ことばの獲得と教育』岩波書店
- ・ 内田伸子・浜野隆・後藤憲子 (2009) 『幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因の影響—日韓中越蒙国際比較調査—お茶の水女子大学・ベネッセ共同研究 2008 年日本調査報告—』お茶の水女子大学グローバル COE プログラム「格差センシティブな人間発達科学の創成」拠点国際格差班プロジェクト報告書
- ・ 卯月啓子・首藤久義 (1997) 『ことばがいっぱい 1 年生』東洋館出版
- ・ ヴィゴツキー/福井研介訳 (1979. 10) 『子どもの想像力と創造』新読書社
- ・ 江口季好・高橋太郎・成尾正治・播摩晃一・本間繁輝・三省堂編集所 (1979. 4) 『ほるぷ教育体系—こうごだいすき—2 かなのほん② ひらがな』三省堂
- ・ 江原理絵・鈴木慶子 (2005) 「小学校 1 年生の平仮名指導に関する考察」『書写書道教育研究』第 20 巻、全国大学書写書道教育学会、pp. 41-50
- ・ 遠藤めぐみ (1990. 6) 「幼児の拗音節の読み書きの習得過程」『教育心理学研究』第 38 巻第 2 号 日本教育心理学会
- ・ 遠藤めぐみ (1991. 12) 「日本人幼児の韻の感受性と拗音表記法の習得」『教育心理学研究』第 39 巻第 4 号 日本教育心理学会
- ・ 遠藤邦基 (2001. 3) 「特殊音節 (撥音・促音・長音) の表記法—「はねる・つまる・引く」という説明が必要となったことの意味—」『關西大學文學論集』第 50 巻第 3 号 關西大學文學會
- ・ 大石敬子・角野禎子・長畑正道 (1984. 9) 「小児の読み書き障害の 1 例」『失語症研究』第 4 巻第 2 号、pp. 683-693
- ・ 大石敬子 (1994. 9) 「学習障害における言語の問題」『聴能言語学研究』第 11 巻 第 2 号 日本聴能言語士協会
- ・ 大石敬子 (1997) 「読み障害児 3 例における読みの障害機構の検討—話し言葉の問題を通して—」『LD (学習障害) —研究と実践—』第 6 巻 第 1 号 日本 LD 学会
- ・ 大石敬子・斎藤佐和子 (1999) 「言語発達障害における音韻の問題—読み書き障害の場合—」『音声言語医学』第 40 巻 第 4 号 日本音声言語医学会
- ・ 大石敬子 (2007) 「読み書きの学びの支援—読み書きの発達とその障害」『発達』第 110 号 ミネルヴァ書房
- ・ 大久保愛 (1967) 『幼児の言語発達』東京堂
- ・ 大庭重治 (1994) 「通常学級における平仮名書字指導の諸問題」『上越教育大学研究紀要』第 14 巻

第1号、pp. 131-140

- ・ 大庭重治 (2010) 「通常の学級における低学年児童の書字学習状況とその支援課題」『上越教育大学研究紀要』第29巻、pp. 151-157
- ・ 大場牧夫 (1983. 7) 「幼児の生活と文字との出会い—「いじくり期」の重要性について」『保育研究』第4巻第2号、相川書房、pp. 49-61
- ・ 岡直樹・森敏昭・柿木昇治 (1979. 4) 「幼児の漢字と仮名文字の読みの学習」『心理学研究』第50巻 第1号 日本心理学会
- ・ 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
- ・ 岡本夏木 (1977. 11) 「「つまずき」の心理学」『児童心理』第31巻第11号 金子書房
- ・ 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』麥書房、pp. 224-241
- ・ 奥田靖雄 (1987) 「『一年生のにっぽんご』の下巻の発刊にあたって」『教育国語』第90号、むぎ書房
- ・ 小野瀬雅人 (1995) 『入門期の書字学習に関する教育心理学的研究』風間書房
- ・ 垣花真一郎 (2007. 8) 「幼児の拗音表記の読み習得は斉一的か」『日本教育心理学会総会』49巻 日本教育心理学会
- ・ 加藤憲一 (1985. 3) 『文芸研・授業研究ハンドブック3 入門期の国語の授業』西郷竹彦監修 明治図書
- ・ 角尾和子 (1983) 「初期のひとり読みをたすける絵本」『読書科学』第27巻第1号
- ・ 金井伍一 (1965. 5) 「かな文字指導の経験から」『教育国語』創刊号、麥書房、pp. 99-104.
- ・ 金井伍一 (1970. 12) 「ひらがなと音声の指導」『教育国語』第23号、麥書房、pp. 47-57.
- ・ 金井伍一 (1973. 12) 「入学前の言語教育へひとこと」第35号、麥書房、pp. 83-86.
- ・ 金子真人・宇野彰・春原則子 (2004) 「就学前6歳児における rapid automatized naming (RAN) 課題と仮名音読成績の関連」『音声言語医学』45巻
- ・ 金子真人・宇野彰・加我牧子・稲垣真澄・春原則子 (1997) 「仮名・漢字双方に読み書きの障害を認めた学習障害児における平仮名1文字の読み書き過程」『脳と発達』29巻
- ・ 語彙指導実践研究会 (2000. 12) 『つまずきを乗り越えることばの指導』学校図書
- ・ かりまたしげひさ (2004. 12) 「かな文字指導の音声学 (1) —日本語の音節の構造と体系—」『教育国語』第4. 7 巻 7号、むぎ書房、pp. 24-34
- ・ 河井芳文 (1985. 2) 「幼児・児童の平仮名の指導はどうあるべきか (2)」『児童心理』第39巻第2号、金子書房
- ・ 河野順子 (2009) 『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達—実践的実証的研究—』溪水社
- ・ 河野俊寛 (2008) 『子どもの書字と発達—検査と支援のための基礎分析』福村出版
- ・ 鬼頭礼蔵 (1954. 8) 「言語技術の総説」『言語技術の指導法』東洋館出版社、pp. 1-45
- ・ 窪園晴夫 (2000. 3) 「子供のしりとりとモーラの獲得」『五十周年記念論集』(『紀要』第27号) 神戸大学文学部、pp. 587-602
- ・ 倉橋克 (1974. 7) 「“頭字集め”, “しりとり”の指導法」『教科教育研究』金沢大学教育学部、pp. 29-36

- 後藤浩子 (1994. 4) 「入門期の文字指導 (2)」『教育国語』第 2・13 号、むぎ書房、pp. 91-105
- ・ 駒木田鶴子 (1970. 5) 「教科書に望むこと—かな文字指導の問題を中心に—」『国語の教育』国土社、pp. 76-82
 - ・ 語彙指導実践研究会 (2000. 12) 『つまずきを乗り越えることばの指導』学校図書
 - ・ 国立国語研究所報告 7 (1954. 6) 『入門期の言語能力』秀英出版
 - ・ 国立国語研究所報告 9 (1955. 5) 『読みの実験的研究—音読にあらわれた読みあやまりの分析—』秀英出版
 - ・ 国立国語研究所報告 14 (1958. 3) 『中学年の読み書き能力』秀英出版
 - ・ 国立国語研究所報告 17 (1960. 5) 『高学年の読み書き能力』秀英出版
 - ・ 国立国語研究所 (1969. 12) 『小学生の言語能力の発達』明治図書
 - ・ 古藤洋太郎・本間繁輝 (1982) 「読みの指導」『ちからを伸ばす入門期の国語教育』日本書籍
 - ・ 五島恭夫・西池和巳・野末和夫・中村純一・小原宏・菱沼太郎・小松善之助・小林喜三男 (司会) 益子広則 (1974. 4) 「座談会 国語教科書編集の良心と隘路—「教科書批判」は受けとめられているか、49 年版改訂のポイントを聞く—」『季刊 国語の授業』5 号、児言研出版、pp. 6-43
 - ・ 近藤原理・中谷義人編 (1995. 7) 『発達に遅れがある子どもの国語①ひらがな・単語編』学習研究社
 - ・ 西郷竹彦 (2005. 6) 『[最新版] 西郷竹彦教科書指導ハンドブック 小学校低学年・国語の授業』明治図書
 - ・ 佐伯胖 (1983) 『「わかる」ということの意味』岩波書店
 - ・ 坂口京子 (2003) 「新教育における経験主義国語教育の特質—第六期国定教科書「まことさんはんこさん」を中心に—」『早稲田大学大学院教育学教育科紀要 別冊』第 10 号—2、早稲田大学大学院教育学研究科
 - ・ 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
 - ・ 佐藤有 (1981) 「新教科書 (八〇年度版) 言語事項の検討—もじ指導を中心に—」『国語の授業』42 号、児童言語研究会編、一光社
 - ・ サリー・シェイウィッツ/藤田あきよ訳/医学監修：加藤醇子 (2006. 4) 『読み書き障害 (ディスレクシア) のすべて 頭はいいのに、本が読めない』PHP 研究所
 - ・ 汐見稔幸 (1980. 8) 「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. 2) 「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. 6) 『幼児の文字教育』大月書店
 - ・ 品川裕香 (2003. 11) 『怠けてなんかない! ディスレクシア～読む・書く・記憶するのが困難な LD の子どもたち』岩崎書店
 - ・ 柴崎正行 (1987a) 「幼児期におけるひらがなの獲得過程とその発達の意義」『淑徳大学研究紀要』第 21 号、淑徳大学、pp. 125-141
 - ・ 柴崎正行 (1987b) 「幼児は平仮名をいかにして覚えるか」『保育の科学：知っておきたい基本と新

- しい理論の創造のために』(村井潤一・森上史朗編)、ミネルヴァ書房、pp.187-199
- ・ 柴田義松 (1967.6)『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
 - ・ 清水民子(1972)「文字をおぼえるまで」『ちいさいなかま』第10号、鳩の森書房
 - ・ 清水美智子 (1979.7)「文字・図形・数量の学習」『岩波講座 子どもの発達と教育 4 幼児期 発達段階と教育 1』岩波書店
 - ・ 島村直己・三神廣子 (1994)「幼児のひらがなの習得—国立国語教育研究所の1967年の調査との比較を通して—」『日本教育心理学研究』第42巻第1号、pp.70-76
 - ・ 下村昇 (1989.4)『幼児は文字を書きたがっている』偕成社
 - ・ 城田俊 (1995.10)『言語学テキスト叢書 日本語の音—音声学と音韻論—』ひつじ書房
 - ・ 首藤久義 (1975)「『読み』の学習と教育—メソッド統合の視点—日本語の表記体系と子どもの学習・発達過程に即して—」『読書科学』第19号、日本読書学会、pp.69-85
 - ・ 首藤久義 (1977)「入門期の指導法」『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
 - ・ 首藤久義(1982)「国語教科書入門期教材の研究—五社検定教科書の比較—」『千葉大学教育学部研究紀要』第31巻、第1部、pp.133-145
 - ・ 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
 - ・ 鈴木清隆 (1984.12)『ことば遊び、五十の授業 こどものことばは遊びがいのち』太郎次郎社
 - ・ 須田清 (1967)『かな文字の教え方』むぎ書房
 - ・ 須田清(1981.9)「かな文字指導の方法—「サクラ読本」批判—」『文学』49-9 岩波書店
 - ・ 須田清(1988)「『一年生のにっぽんご』と検定教科書の文字指導(1)」『教育国語』第95号、むぎ書房
 - ・ 須田清(1989a)「『一年生のにっぽんご』と検定教科書の文字指導(2)」『教育国語』第96号、むぎ書房
 - ・ 須田清(1989b)「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
 - ・ 大六一志 (1994)「かな文字の読み習得の必要条件—モーラ分解および抽出は、かな単語を理解するための必要条件である—」『人文科学紀要 (東京大学教養学部) 心理学IX 教育学 I』第100巻 東京大学教養学部
 - ・ 大六一志(1995)「モーラに対する意識はかな文字の読み習得の必要条件か?」『心理学研究』第66巻 第4号 日本心理学会
 - ・ 大六一志 (1999a)「個々のかな文字の読み、単語文字列の意味理解、音節分析—天野氏の反論に対する見解—」『心理学研究』第70巻 第3号 日本心理学会
 - ・ 大六一志(1999b)「かな文字の読みの習得としりとり」『発達心理学研究』第10巻 第3号 日本発達心理学会
 - ・ 大六一志(2000.9)「拗音表記の読み書き習得の必要条件—言語発達遅滞事例による検討—」『特殊教育学研究』第38巻第2号、日本特殊教育学会、pp.21-29.
 - ・ 高橋太郎・本間繁輝・古藤洋太郎・依田逸夫・成尾正治 (1982.4)『ちからを伸ばす 入門期の国語教室』日本書籍
 - ・ 高橋登 (1997)「幼児のことば遊びの発達：“しりとり”を可能にする条件の分析」『発達心理学研

- 究』第8巻第1号、日本発達心理学会、pp. 42-52
- ・ 高橋登 (1999) 『子どもの読み能力の獲得過程』 風間書房
 - ・ 高山知明 (1992. 2) 「日本語における長音節の形成とその歴史的意味—とくに和語の促音、撥音について—」 『日本語と日本文学』 第16号 筑波大学国語国文学会
 - ・ 田近洵一／ことばと教育の会編(1984. 7) 『教室のことば遊び』 教育出版
 - ・ 棚橋尚子 (1993. 3) 「片仮名の習得に関する考察」 『国語科研究』 第四十集 全国大学国語教育学会
 - ・ 丹保健一 (1992. 7) 「エ列長音の表記をめぐる—「あかんべえ」か「あかんべい」か—」 『金沢大学語学・文学研究』 第21号 金沢大学教育学部国語国文学会
 - ・ Danny D. Steinberg・折坂利津子・中峰朝子 (1980) 「平仮名と片仮名の読字学習難易度の同等性」 『読書科学』 第24巻 第1号 日本読書学会
 - ・ ダニー・D・スタインバーグ (1981. 7) 「帰納法による仮名の読字学習」 『読書科学』 第25巻 第2号 日本読書学会
 - ・ 塚田泰彦 (2001. 7) 『語彙力と読書—マッピングが生きる読みの世界—』 東洋館出版
 - ・ 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学・国語教育を学ぶ会編 (1989. 6) 『「にほんご」の授業』 国土社
 - ・ 千々岩弘一 (2002) 「仮名文字・表記の学習」 (全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』)、明治図書
 - ・ 塚田泰彦 (2008. 3) 『リテラシー学習の再構築のための創発的綴りの体系的研究』 (課題番号18530682) 平成18・19年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書
 - ・ 中沢政雄(1965. 4) 『入門期の国語指導』 明治図書出版
 - ・ 中島誠・岡本夏木・村井潤一(1999. 7) 『シリーズ人間の発達7 ことばと認知の発達』 東京大学出版会
 - ・ 中西淑・吉永正広・神谷久子・高橋太郎 (1982) 『「読み書き」のなかと「とりたて」の言語の授業』 日本書籍
 - ・ 滑川道夫 (1958) 「文字教育の体系と方法」 西尾実・時枝誠記(監修) 『国語教育のための 国語講座第三巻 表記法の理論と教育』 朝倉書店、pp. 239 - 337
 - ・ 日本行動分析研究会 (1983. 6) 『ことばの獲得』 川島書店
 - ・ 羽仁説子 (1971. 8) 「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]
 - ・ 早川勝広 (1986) 『小学1年生のことばとの出会い』 日本書籍
 - ・ 原恵子(2006) 「呼称速度と読解との関係—RAN課題における健常小学生と読み障害児の比較検討—」 平成14年度～17年度 科学研究費補助金研究成果報告書 上智大学 pp. 1-25
 - ・ 服部美佳子(2002. 12) 「平仮名の読みに著しい困難を示す児童への指導に関する事例研究」 『教育心理学研究』 第50巻 第4号 日本教育心理学会
 - ・ 平井昌夫(1971. 2) 『幼児の言語指導』 日本文化科学社
 - ・ 深川明子(1983a) 「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
 - ・ 深川明子 (1983b) 『入門期読み方教育の開拓』 (国語教育実践理論全書2) 明治図書

- ・ 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. 126-141
- ・ 福沢周亮 (1976a) 「「入門期」をこう考える (一)」『教科通信』第 13 巻第 7 号、教育出版、pp. 4-6
- ・ 福沢周亮 (1976b) 「「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. 8-10
- ・ 福沢周亮 (1977) 「ひらがなの学習指導に関する一考察」『東京教育大学教育学部紀要』第 23 巻、pp. 73-77
- ・ 藤井圀彦・澤本和子 (1994. 3) 『ことばの力をつける入門期の学習指導—ワークシートの作成と活用—』東洋館出版
- ・ フリードリヒ・W・フレーベル著/庄司雅子訳 (1971. 7) 『リナはどうやって文字を覚えたか』フレーベル館
- ・ 増田三良 (1954) 『国語のカード学習』光風出版
- ・ 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
- ・ 松本敏治 (2005. 10) 「平仮名読みに困難を示した 2 事例への読み指導—50 音表暗唱と対連合学習を用いて—」『弘前大学教育学部紀要』第 94 号 弘前大学教育学部
- ・ 松本仁志 (2009) 『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』三省堂
- ・ 三木就 (1970. 3) 「平かな学習指導の原理とその方法」『国語科教育』第 17 集、学芸図書、pp. 44-50
- ・ 宮腰賢 (2000) 『つまづきを乗り越えることばの指導』学校図書
- ・ 無藤隆 (1986. 6) 「文化的学習の理論を目指して：前読み書き能力の獲得」『児童心理学の進歩』25 金子書房
- ・ 村石昭三・天野清 (1972) 『(国立国語研究所報告 45) 幼児の読み書き能力』東京書籍
- ・ 村田孝次 (1974) 『幼児の書きことば』培風館
- ・ 森田陽人・中山健・佐藤克敏・前川久男 (1997) 「ひらがな読みに困難を示す児童の読み獲得の援助」『LD(学習障害)—研究と実践—』第 5 巻 第 2 号 pp. 49-62
- ・ 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』東京大学出版
- ・ 文部省教科書局国語科 (1949) 『小学校一年の国語学習効果の判定について 現代かなづかいの書記能力に関する実態調査報告』鉄道工業社印刷
- ・ 文部省 (1949) 『まことさん はなこさん』東京出版
- ・ 文部省 (1954) 『児童生徒のかなの読み書き能力』初等教育研究資料第 VI 集、明治図書出版
- ・ 山田英美 (1980) 「幼児の成長と文字」『保育学年報』1980 年版、フレーベル館、pp. 26-45
- ・ 山田純 (1983. 12) 『ことばを心理する』有斐閣
- ・ 山田純 (1985. 4) 『子どものことば 小さなことばの不思議』有斐閣新書
- ・ 山路めぐみ (1999) 「幼児の視覚的な弁別操作および平仮名の理解に関する発達」『音声言語医学』第 40 巻 日本音声言語医学会
- ・ 山高邦利 (1985. 6) 「長音の授業記録 (上)」『教育国語』第 81 号 むぎ書房
- ・ 山高邦利 (1985. 9) 「長音の授業記録 (下)」『教育国語』第 82 号 むぎ書房
- ・ 幼児開発協会 (1973) 『32 人の母と子—「母親研究員」の記録』幼児開発協会
- ・ 横森サチ子 (1974) 『もじのほん』の学習をはじめたころのこと』『教育国語』第 36 号、麥書房、

pp. 132-140

- ・ 横森サチ子 (1984) 「つまづかないでねーねんせい 話すことと読むことと こくごのポイント」『教育評論』 446号 アドバンテージサーバー
- ・ 横森サチ子 (1985) 「こくごのポイント くつつきから長音へ」『教育評論』 454号 日本教職員組合情宣局
- ・ 吉岡貞吉 (1965.6) 「語形法による文字指導」『教育科学・国語教育』 80号 明治図書、pp.83-88
- ・ 吉田裕久 (2001) 『戦後初期国語教科書史研究—墨ぬり・暫定・国定・検定—』 風間書房
- ・ 若狭チイ・若月ミナ (1965) 「音声法と語形法との比較」『教育国語』 創刊号、 麥書房、pp.105-110
- ・ 明星学園・国語部(1969) 『にっぽんご1 もじのほん』 むぎ書房
- ・ 『昭和二十六年(一九五一)改訂版 小学校学習指導要領 国語科編(試案)』 文部省 (1951.12)、中央書籍
- ・ 『初等教育研究資料第VI集 児童生徒のかな読み書き能力』 文部省 (1954.5)、 明治図書
- ・ 『小学校学習指導要領解説 国語編』 (1999) 文部省、東洋館出版
- ・ 『小学校学習指導要領解説 国語編』 (2008) 文部科学省、東洋館出版
- ・ 『しょうがくしんこくごーねん上』 光村図書 (1958)
- ・ 『しょうがくしんこくごーねん上』 光村図書 (1960)
- ・ 『こくごー(上) かざぐるま』 光村図書 平成17年度版
- ・ 『わたしたちのしょうがくこくご1上』 教育出版 平成17年度版
- ・ 『みんなとまなぶ しょうがっこうこくごーねん上』 学校図書 平成17年度版
- ・ 『しょうがくこくご1上』 大阪書籍 平成17年度版
- ・ 『新編あたらしいこくご1年上』 東京書籍 平成17年度版
- ・ 『新編新しい国語二年上』 東京書籍 (2005.2)
- ・ 『新編新しい国語二年下』 東京書籍 (2005.7)
- ・ 『小学校国語 学習指導書一(上) かざぐるま』 光村図書 (2005.2)
- ・ 『こくご☆☆ 養護学校(知的障害教育)』 東京書籍 平成15年度版
- ・ 『みんなと学ぶ 小学校国語一年上 教師用指導書解説編』 平成17年度版 (学校図書)
- ・ 『ひろがることば しょうがくこくご1上 教師用指導書研究編』 平成17年度版 (教育出版)
- ・ 『新編 新しい国語一上 教師用指導書 指導編』 平成14年度 (東京書籍)
- ・ 日本言語技術教育学会教科書研究部 (2005.11) 『検定外 力がつく日本言語技術教科書 小学校1年生・前編(教科書編・ワークブック編)』 明治図書
- ・ 日本言語技術教育学会教科書研究部 (2005.11) 『検定外 力がつく日本言語技術教科書 小学校1年生・後編(教科書編・ワークブック編)』 明治図書
- ・ 『常用漢字表 現代仮名遣い(付 人名用漢字)』 大蔵省 (1987.9)
- ・ 『国語審議会報告書一付 議事要録一3』 (1954.7~1956.7)、 秀英出版
- ・ 文化庁 (1983.3) 『「ことば」シリーズ18 言葉と音声』 大蔵省印刷局
- ・ 文化庁 (1994.4) 『「ことば」シリーズ40 言葉の教育』 大蔵省印刷局
- ・ 文化庁 (2006.1) 『国語施策百年史』 ぎょうせい