

かな文字の「読み」の習得過程論についての一考察

長岡由記

(2009年10月6日受理)

Consideration Concerning Acquisition Process of “Reading” of Kana Character

Yuki Nagaoka

Abstract: The purpose of a study is to clarify the viewpoint to catch the acquisition process of Kana characters. The theory of the acquisition process of Kana characters of three people was examined. Three viewpoints to catch the acquisition process of Kana characters as a result of having considered it became clear. First of all, it is a point that it is possible to make the sound correspond to the Kana character or it is not possible to do. This viewpoint had come out when the acquisition process of Kana characters was caught from the viewpoint of “Ability”. The second viewpoint is a point how the child enters from the world of the speaking word to the world of the writing word. This viewpoint had come out when having paid attention to the child’s activity. The third viewpoint is a point how the child comes to locate the self independently as a reader of the character. This is a viewpoint that had come out when it tried to have caught the acquisition process of Kana characters from the side of child’s “Change in the character consideration”.

Key words: acquisition process of Kana character, introductory period

キーワード：かな文字の習得過程，入門期

1. 研究の目的

子どものかな文字¹⁾の習得は、小学校入学時から開始されるというのではなく、就学前からはじまっている。したがって、小学校入門期におけるかな文字教育は、子どもはどのようなプロセスでかな文字を習得していくのかというかな文字の習得過程を見据えた上で行われなければならない。

それでは、かな文字教育論において、かな文字の習得過程はどのように捉えられてきたのだろうか。

かな文字の習得過程についてはこれまで多くの論者によって論じられてきたが、それぞれ異なる観点から

議論が展開されている。

そこで、本稿では、これまでどのような観点から子どものかな文字の習得過程が論じられてきたのかということについて検討していきたい。このことは、今後のかな文字教育を考える際に、かな文字習得過程をどのような観点から捉えていくのかという指針の導出へとつながっていくはずである。

なお、「読み」と「書き」の能力は相互に関連しながら習得されるのであるが、両者の習得メカニズムは異なることから、本稿では「読み」の過程を考察対象とし、「書き」については考察対象外とする²⁾。

2. 「読み」の「能力」の側面からみたかな文字習得過程論

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：山元隆春（主任指導教員）、吉田裕久、難波博孝、佐々木勇、間瀬茂夫

現在のかな文字教育を支える文字教育理論の一つに、教育科学研究会・国語部会のかな文字教育論があ

る。このかな文字教育論は、「音声法」による文字教育を提案し、現在に至る小学校入門期のかな文字教育を支える理論として大きな影響を及ぼしている（千々岩弘一 2002³⁾、首藤久義 2003⁴⁾）。そこで、まずはこの教育科学研究会・国語部会のかな文字習得過程論について検討していくこととする。

2-1 「音声法」によるかな文字教育を支えるかな文字習得過程論

教育科学研究会・国語部会のかな文字教育論は、奥田靖雄（1964）⁵⁾の提示した「文字指導の体系」の「原則」を土台としている。この「原則」は、「学習指導要領にしめされ、教科書のなかに具体化されている現行の文字指導の方法」（p.224）は「文字をしらないものはよみもかきもできないという、きわめて単純な事実を無視している」（p.226）という問題意識に基づいて提案されたものである。

そして、この問題意識の背景には、「日本のかな文字は音節の表現者」（p.227）であるから「音節の意識をもたなければ、子どもは文字の習得が不可能なのである」（p.236）という奥田のかな文字習得観がある。つまり、奥田は、かな文字の特質を踏まえた上で、かな文字を習得するために必要な「能力」は何かという観点からかな文字の習得過程を捉えたのである。

さらに、奥田は「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」（p.232）と述べ、子どものかかな文字習得における困難さにも配慮した文字教育の手順を提案している。つまり、子どもがかな文字を習得していくとき、どこに困難が生じるのかという点にも着目して習得過程を見ているのである。

このように、奥田は「能力」の観点から子どものかかな文字習得過程を捉えたのである。そして、このかな文字習得に対する見方を、かな文字教育を構想する際に取り入れたのである⁶⁾。なお、この奥田の示したかな文字習得と音節意識との関連性や「音節の配列」は、子どものかかな文字の習得過程を調査した天野清（1986）⁷⁾の研究報告によって裏付けられている。

2-2 「能力」の側面から捉えたかな文字習得過程論に対する批判

奥田の論は、かな文字の特質を踏まえたうえで、かな文字習得に必要な「能力」の側面から子どものかかな文字習得過程に目を向け、その視点をかな文字教育論にも反映させているという点において画期的であった。

しかし、この「能力」の側面から子どものかかな文字習得過程を捉えようとする見方は、「能力」さえ習得できれば文字を読めるようになるとも捉えられ、「早くから文字習得が可能である以上、就学前に積極的な文字教育をすすめるべきだ」⁸⁾という主張と結びつい

たために幼児教育論者から批判された⁹⁾。また、教育心理学や国語教育学の立場からも、かな文字教育を構想する上で音と文字との結びつきの側面のみが強調されているという点において問題視された。たとえば、河井芳文（1985）は次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」（文字と音の一对一対応の連合）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。そうなれば後は「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¹⁰⁾。

奥田は子どものかかな文字習得過程に目を向けていたが、かな文字の特質を踏まえた体系的なかな文字教育を構想することを念頭においていたため、音と文字とを結びつける「能力」の側面から習得過程を捉えており、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は欠いていた。この奥田の見方を抜け、「文字と音の一对一対応の連合」以外の側面も含めた「読み」の学習・発達の全プロセス」を、子どもの具体的な現象から捉えようとしたのが首藤久義（1975）¹¹⁾である。

そこで、次に首藤のかかな文字習得過程論について検討していく。

3. 話しことばから書きことばへと移行する過程に着目したかな文字習得過程論

首藤（1975）は、阪本一郎（1968）¹²⁾の論を「下敷き」にし、国立国語研究所の諸調査¹³⁾や、「その他の観察記録」¹⁴⁾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。

3-1 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、下記の図1のように「「読み」の学習・発達過程」を提示している。

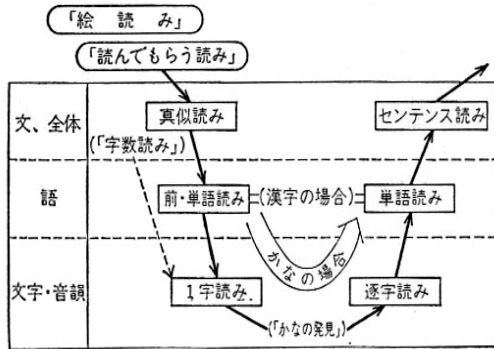


図1 首藤 (1975, p.74)

この図をみると明らかなように、首藤 (1975) は、奥田が注目した文字と音との結びつきである「文字・音韻」レベルだけではなく、「語」や「文、全体」のレベルも含めて、子どものかな文字の習得過程を捉えていることがわかる。

この図には、「絵読み」、「読んでもらう読み」、「真似読み」など、「読み」の「パターン」(p.73) が示されている。

それでは、これらの「「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。

3-2 首藤の示した「読み」のパターン

3-2-1 「読み」の「位相」について

首藤 (1975) は、各「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¹⁵⁾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¹⁶⁾。

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」(p.70) として、以下の表1のようにそれぞれの位相をまとめている。

表1 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与える必要言語機能の獲得。「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だから、これは「読み」の発達の第1位相として位置づけられる。
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。」(p.29) と述べ、この考え方を首藤も踏襲している。

3-2-2 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。

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。

しかし、次の「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目視的に理解」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。

次の「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字ー1音対応というかな文字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¹⁷⁾。

表2 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。
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。
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。
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。

(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」(p.71)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。

「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。

次の「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。つまり、この「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継起を想定する」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。

ただし、「この段階の「読み」は、既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¹⁸⁾。

表3 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。

(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。

「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。

次の「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「文のまとまりを意識して読める」状態を指している¹⁹⁾。

表4 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」とひろい読みしにおいて、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。

3-2-3 まとめ

これまでみてきた「読み」のパターンを、再度3-1で示した図1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、図式化している。

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」(p.73)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、この「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」の次は「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」(p.74)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の方向をたどる」(p.74)と示されている。

図をみると、「絵読み」からつづく流れには「字数読み」は位置づけられてはいない。「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。

3-3 首藤(1975)が「読み」の学習・発達過程を捉える際の観点

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」のレベルだけではなく、「文、全体」「語」のレベルも含めて提示したという点において、奥田とは異なっていた。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かな文字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還元すること」と捉え、音声群と概念が結びついた世界を土台として音声群と文字群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かな文字習得過程を捉えようとしたのである。

また、首藤の論は、村田が提示した「読みの発達位相」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、かな文字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」を子どもが絵本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、首藤のかな文字習得過程論において重要な点なのである。それは、第3段階における「既知の文字と既知の音声との結合」を「かなの発見」とい

うように、発達過程における子ども自身の一つのできごととして捉えた点にもあらわれている。

3-4 首藤（1975）の「読み」の学習・発達過程」についての批判的検討

このように、首藤は、話しことばの世界から書きことばの世界への参入の過程を子どもの具体的な活動場面から「読み」のパターンを抽出することによって捉えようとした。

ただし、首藤の論は、かな文字の読みの過程を「読み」のパターンとして捉え、話しことばの世界から書きことばの世界へと子どもがどのように参入していくのかという視点からのみ捉えており、文字が読めるようになるということが、子ども自身にとってどのようなかきごととして認識されているのか、という点については触れられてはいない。

そこで、次に、文字を読むことを「文字の読み手として自己を主体的に位置づける」（p.189）という観点から捉えようとしている柴崎正行（1987）のかな文字の習得過程論について検討していきたい。

4. 子どもを主体的な読み手として捉えるかな文字習得過程論

柴崎正行（1987）²⁰⁾は、「複数の縦断的研究」²¹⁾から事例を集め、その事例から「平仮名の獲得過程」をまとめて提示している。以下、柴崎（1987）の示した「平仮名の獲得過程」について検討する。

4-1 柴崎正行（1987）による「平仮名の読みの獲得過程」

4-1-1 「平仮名の獲得過程」における段階

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）による「平仮名の学習段階」を参考にした上で、幼児の平仮名の獲得過程を次の6段階にまとめて示している。

第1段階	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（p.188）
第2段階	文字の読み手として自己を主体的に位置づける（p.189）
第3段階	自分の知っている文字を他の文字と区別して読む（p.189）
第4段階	自発的に音と文字を対応づけて平仮名の読みを覚えていく（p.190）
第5段階	個々の文字を統合して、平仮名单語を読めるようになる（p.190）
第6段階	たどり読みか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（p.120）

次に、各段階における子どもの現象をみていこう。

4-1-2 各段階における子どもの現象

(i) 第1段階について

第1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。この事例から、柴崎は「文字はまだ読まないが、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」（p.188）と指摘している。

(ii) 第2段階について

第2段階では、「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」という例が示されている。「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」（p.189）ということが、実際のエピソードを交えて次のように記されている。

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じゃないでしょ、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²²⁾。

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」と指摘されている。

(iii) 第3段階について

第3段階では、「自分の名前前の文字を最初に覚えて読めるようになった」（p.189）という例や、「自分の名前に関連した質問が多い」（p.190）という例が示されている。

(iv) 第4段階について

第4段階は、第3段階の力を用いて「いろいろな方法でその子なりに興味のある平仮名を次々と覚えていくようになる」（p.190）状態である。その際に「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」（p.190）である。例えば、次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²³⁾。

(v) 第5段階について

第5段階では、「文字が読めるようになって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」(p.190)という事例が挙げられている。また、今井靖親(1982)²⁴⁾の研究結果をとりあげ、「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」(p.191)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」(p.191)ことが示されている。

(vi) 第6段階について

第6段階は、「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」(p.191)状態である。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で、親に教えてもらいながら習熟していった」(p.191)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」(p.191)という現象が示されている。

4-1-3 まとめ

これまでみてきたように、柴崎はかな文字の読みの獲得過程を6段階にわけて検討した結果、「読み書き」の「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っ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」(p.196)と指摘している。

この「文字意識」は「トップダウン的意識」と「ボトムアップ的意識」の二つの方向から捉えられている。「トップダウン的知識」とは、「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」(p.197)である。一方、「ボトムアップ的知識」とは、「文字らしいものを書きながら体験の中で文字のもつ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」(p.197)である。そして、柴崎は「前者のトップダウン的意識が獲得されているからこそ、後者のボトムアップ的知識が順調に獲得されていく」(p.197)と述べ、「トップダウン的意識」の重要性を

強調している。

これは、「幼児の文字獲得に関する従来の研究」が「ボトムアップ的意識」に着目されることが多く、「文字を覚えるために必要な知識や技能を、幼稚園や保育所でどのように教えたらいかがという論議がしばしばなされてきた」(p.197)という問題意識に基づいた上での指摘でもある。

4-2 柴崎(1987)が「平仮名の読みの獲得過程」を捉える際の観点

柴崎は、首藤と同様に、かな文字習得過程を書きことばの世界へ参入していく過程として捉えていた。ただし、「読み」の過程においてみられる現象を、子どもの「文字意識の変化」という観点から捉えようとしたのである。そして、その「文字意識の変化」を子どもの意欲や興味に支えられたものとして捉え、「トップダウン的意識」を重要視したところが、首藤とは大きく異なっている。つまり、子どもが「文字の読み手として自己を主体的に位置づけ」ていく過程としてかな文字習得過程を捉えたのである。またこのような観点から捉えたからこそ、柴崎は子どもが「文字の読み手として自己を主体的に位置づけ」ようとする意欲は、「いずれは読めるようになるという確信」に基づいているということにも着目したと考えられる。

5. 結語

これまで、奥田(1967)、首藤(1975)、柴崎(1987)のかな文字習得過程論について検討してきた。その結果、それぞれのかな文字習得過程は、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) かな文字の特質を踏まえたうえで、かな文字習得に必要な「音節の意識」をもっているのかという観点からかな文字習得過程を捉える。
- (2) 「かなの発見」を主軸とし、話しことばの世界から書きことばの世界へ参入していく全プロセスを、子どもの具体的な「読み」のパターンから捉える。
- (3) 子どもの内部に起こっている「文字意識の変化」のなかでも、子どもが「文字の読み手として自己を主体的に位置づけ」ていくという「トップダウン的意識」の観点から習得過程を捉える。

奥田は、かな文字の特質を踏まえたうえで「読み」の習得過程を捉えようとしたからこそ、「読み」に必要な「能力」である「音節の意識」に着目し、また子どもの文字習得における困難さにも目を向けた。そして首藤は、奥田がかな文字習得過程において重要視した「音節の意識」の習得を「かなの発見」というように、書きことばの世界へ参入する過程における子ども

自身のできごととして捉えた。さらに、柴崎はそのような書きことばの世界へ参入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子どもの内部における「文字意識の変化」という観点から捉え、さらにこの意識のなかでも「文字の読み手として自己を主体的に位置づけ」という「トップダウン的意識」を重要視したのである。

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、奥田は言語学を背景においていたからこそ、かな文字の特質と習得過程とのつながりを重視し、そして、首藤は国語教育に立脚しているからこそ、書きことばの世界への参入とい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、障害児教育の視点から、子どもの意欲や興味という子どもの内面的変化を重視した立論になっている。

以上みてきたかな文字習得過程の捉え方の違いは、かな文字教育のあり方において表出するはずである。このかな文字習得過程論と指導法との関連性についての検討は、今後の課題とする。

【注】

- 1) 「平仮名」のみを指す。以下、同様。
- 2) 「書き」については改めて論じたい。
- 3) 千々岩弘一 (2002.6) 「仮名文字・表記の学習」(全国大学国語教育学会著『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, pp.330-333.)
- 4) 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, pp.47-55.
- 5) 奥田靖雄 (1964.12) 「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.
- 6) このことは、以下に示す深川明子の指摘とも重なる。: 国語教育の中で発達段階の問題は、どのように意識されてきたでしょうか。発達段階は、授業の際、必ず意識の対象になるのですが、それが研究対象として意識されることは少なく、それが問題とされるときは、系統性の問題として論じられてきました。[深川明子 (1988.1) 「発達段階と国語教育」『たのしくわかる国語1年の授業』あゆみ出版, p.196]
- 7) 天野清 (1986) 『子どものかな文字の習得過程』秋山書店
- 8) 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巻 (幼児期 発達段階と教育1) 岩波書店, p.250

- 9) 長岡由記 (2008) 「小学校入門期における文字教育の基礎的研究—1980年代の汐見稔幸の理論の検討を通して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 (文化教育開発関連領域) pp.135-142.
- 10) 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, p.151
- 11) 首藤久義 (1975.12) 「『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巻第3号, 日本読書学会, pp.69-85.
- 12) 阪本一郎 (1968) 『読書指導』『学習の指導』福村出版
- 13) 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
- 14) 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。
- 15) 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.
- 16) 村田孝次 (1974) 『幼児の書きことば』培風館, pp.28-29. 中略 = 稿者
- 17) 以上, 第1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.70-71. より引用。
- 18) 以上, 第3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.71-72. より引用。
- 19) 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。
- 20) 柴崎正行 (1987) 「幼児は平仮名をいかにして覚えるか」『保育の科学』ミネルヴァ書房
- 21) 清水美智子 (1979) 「文字・図形・数量の学習」『子どもの発達と教育』岩波書店, 柴崎正行 (1986) 「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, 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, しおみとしゆき (1986) 『幼児の文字教育』大月書店
- 22) 柴崎 (1987), p.189
- 23) 柴崎 (1987), p.190
- 24) 今井靖親 (1982) 「幼児の読みに及ぼす環境的脈絡の効果」『読書科学』25巻, 4号