

小学校入門期における文字教育の「系統性」の成立に関する基礎的研究

Investigation of the History of “Systematicity” of Early Literacy Education in Japanese Elementary Schools

石本 啓一郎*

ISHIMOTO, Keiichiro

研究論文

【要旨】小学校1年生の国語科教育では、系統的に文字を教えることが重要視される。しかし、この文字教育の「系統性」はどのような過程を経て規定されてきたのだろうか。本稿の目的は、小学校入門期における文字教育の「系統性」の成立過程を明らかにすることを通して、文字教育が形式的側面(主に文字と音節の対応関係)に焦点化してきた経緯を考察することである。そのために、学会誌『国語科教育』における文字教育の「系統性」の意味を確認し、それが依拠する1960年代の教育科学研究会(雑誌『教育』)の議論を調べた。その結果、(a)当時、文字と音節の結びつきを詳細に教える音節法が「系統的」な文字教育として提案され、それがのちに心理学の音韻意識研究と結び付いたこと、(b)当時の音節法提案の背景には日本語の音声言語をいかに文字表記するかという国字問題があったことがわかった。形式的側面に焦点化した文字教育の「系統性」の成立過程においては国字問題に取り組む子どもを育てるといふときに固有の意図があったのに対して、現在、文字教育の「系統性」は自明なものとして無批判に受け入れられていることが示唆される。

キーワード 文字教育、系統性、国語科教育、教育科学研究会、音節法

1. はじめに

小学校1年生の国語科では、子どもに文字を教える。これまで、小学校入門期にどのように文字を教えるかという議論が国語科教育において蓄積されてきた。

小学校入門期の国語科教育の議論をたどっていくと、文字教育の「系統性」という概念が重要視されてきたことがわかる。国語科教育において小学校入門期の系統的な文字教育に関する研究が不足しているという指摘(千々岩, 2002)があるが、そのような指摘が出るほどに文字教育の「系統性」が大事にされていると言える。さらにその指摘以降、長岡(2009, 2010, 2011,

* 立教大学文学部教育学科

2013, 2014, 2016) によって文字教育に関する研究が多数蓄積されていて、そこでも「系統性」が鍵概念の一つになっている。

さらに、文字教育の「系統性」は小学校入門期だけでなく、幼小接続の議論においても注目されている。幼小接続の議論では、子どもが就学前と小学校の教育内容の隔たりによって混乱しないようにいかに円滑に接続させるかが検討されてきた。そもそも就学前施設と小学校は別の組織であり、子どもの教育に関する考え方が異なり、教育内容も全く異なる（酒井, 2010）が、両者の「なめらかな接続」のために小学校の教育内容が就学前へと前倒しされるということが起きうる。例えば、「子どもが文字を習得し始める幼児期から「系統的な文字指導」の視点をふまえた配慮のもとに何らかの手立てが必要」（齋木・市原, 2007, p.24）という提案もあるように、小学校入門期における「系統的」な文字教育は、就学前にも前倒すことが検討されている。

このように小学校入門期、さらには就学前においても重要視されている文字教育の「系統性」とは何なのか。本稿では、小学校入門期における文字教育の「系統性」という概念が何を指し示し、どのような経緯で成立してきたのかを検討してみたい。

一般的に、小学校入門期における「系統的」な文字教育は、文字と音韻の対応関係が単純なものから複雑なものへという順で教えていくという主張に基づいていると言われる（首藤, 2003）。例えば、清音を表わすひらがなからはじまり、撥音、濁音、半濁音などの特殊音節を表わすひらがなへ、という順で教えていく。文字教育の「系統性」では、文字と音韻の対応関係という文字の形式的側面が重要視されていると言えるだろう。

それに対して、心理学における文字獲得の研究では、文字と音韻の対応関係に焦点化した音韻意識研究が蓄積されてきた一方、それとは異なる観点が模索されている。例えば、垣花（2019）は音韻意識研究と異なる方向の課題を示し、思考の道具としての文字にも言及している。思考（特に記憶）を媒介する文字の機能的側面の発達に着目した実証研究もある（石本・石黒, 2017）。こうした観点に基づけば、文字を獲得するということは、思考やコミュニケーションの媒介としての文字の機能的側面も学ぶことでもある。

しかし、小学校入門期の国語科教育の文脈では、従来どおりの文字と音韻の対応関係といった形式的側面に焦点化した「系統性」という強固な枠組みがあるように思える。この「系統性」から一旦離れて相対化するために、その概念がいかに成立してきたのかを振り返る必要があるのではないか。もちろん、文字は音韻を表わすシンボルであるため、文字を学ぶときに文字と音韻の対応関係を学ぶことは不可欠だが、それは一つの側面でしかない。その形式的側面だけに焦点化されたかたちで規定された「系統性」は、どのような経緯で成立してきたのだろうか。こうして文字教育の「系統性」を相対化することは、国語科教育だけでなく心理学における文字獲得研究の今後の展望を描くうえでも必要な作業である。

本稿の目的は、小学校入門期における文字教育の「系統性」の成立過程を明らかにすることを通して、文字教育が形式的側面に焦点化してきた経緯を考察することである。そのために、以下のように議論を進める。まず、全国大学国語教育学会の学会誌『国語科教育』に文字教育に関する研究を近年蓄積している長岡（2016）における「系統性」が何を指し示すのかを確認する（第2節）。そこで提示されている文字教育の「系統性」が1960年代の教育科学研究会（以下、教科研）の雑誌『教育』の議論に依拠しているため、文字教育の「系統性」の概念が当時の教科研においてどのように成立したのかを検討し（第3節）、なぜ当時の教科研でその「系統

性」が必要とされたのかを考察する（第4節）。最後に、現在の国語科教育がその当時成立した「系統性」に焦点化しつづける（あるいは縛られつづける）ことの問題点について考察する（第5節）。

2.『国語科教育』における文字教育の「系統性」

国語科教育において、文字教育の「系統性」はいかに議論されているのか。全国大学国語教育学会の学会誌『国語科教育』には、小学校入門期の文字教育に関する研究が、近年、長岡（2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016）によって多数蓄積されている。ここでは長岡の研究にしぼって、文字教育の「系統性」が何を指し示すのかを確認する。

具体的に、文字教育の「系統性」とは何なのか。長岡（2016）は二つの観点で整理している。「音と文字との関係」による系統性」と「書きやすさ」による系統性」（p.56）である。Figure 1はその二つの観点が図示されたものである。「音と文字との関係」による系統性については、教科研メンバーで小学校教員であった須田（1967）⁽¹⁾に基づいて、「音と文字の関係（音節のつくり）が単純なものから複雑なものへという系統性」（p.56）が想定されている。Figure 1のように、「清音から特殊音節へ」、「発音のしやすい音節から発音のしにくい音節へ」、「使用頻度の高い音節から低い音節へ」という原則に基づいて「アカタサナマハラヤワ」（つまり、ア行、カ行、タ行、サ行、ナ行…の順で文字を教える）という順序が提案されている。また「書きやすさ」による系統性については、「画数が少ない文字から多い文字へ」、「書きやすい文字から書きづらい文字へ」という順序が想定されている。

さらに、長岡（2016）は、この「系統性」に基づいた指導法も詳しく紹介している。その指導法は、教科研メンバーで中学校教員であった野沢（1963）によって提案されたものである。それによると、文字指導には3段階がある。第1段階は、文字とは何かということをおぼろげながらも理解させる段階であり、子どもの欲求を引き出すことが想定される。第2段階は、図形として文字を弁別する指導がおこなわれる。例えば、「め」と「あ」を区別できるように、まずは図形として見分けることが出来るように指導する。第3段階では、文字の本格的な指導に入り、さらに細かく8つの下位段階に分けられている。この8つの下位段階では、単語を音節に分け、音節と文字を対応させる指導がそれぞれ行われる。下位段階における第1段階では、Figure 2のように「かた」や「かお」などと単語を口頭で伝え、子どもにその単語の音節数だけタイルを並べさせる（例えば、「かた」や「かお」であればタイル2枚）、といった指導法が示されている。第2段階ではそれと逆の操作を求め、Figure 2のようにタイルで音節数だけを示し、それに合う言葉を見つけさせる（例えば、タイル1枚なら「め」「て」、タイル3枚なら「りんご」）、といった指導法が提案されている。こうして単語を音節に分解できるようになった後、音節と文字を対応させていく。第3段階以降ではさらに詳細に音節と文字を対応づけていき、最後の第8段階では五十音表を完成させるという。

音と文字との関係	単純 → 複雑
	清音の直短音・濁音 特殊音節・拗音
音節のつくり	アカ タ サナ マ ハラ ヤワ
発音のしやすさ	易 → 難
頻度	高 → 低
画数	少 → 多
書きやすさ	易 → 難

Figure 1 文字教育の「系統性」

(注)長岡(2016, p.57)によって示されている文字教育の「系統性」の概要。「音と文字との関係」や「書きやすさ」という観点から、単純な文字から複雑な文字へ、順に教えることが示されている。「アカタサナマハラヤワ」は、ア行、カ行、タ行、サ行、ナ行・・・という順序で文字を教えることを示している。五十音表の順序よりも早く教えるタ行・マ行・ラ行は、四角で囲まれている。

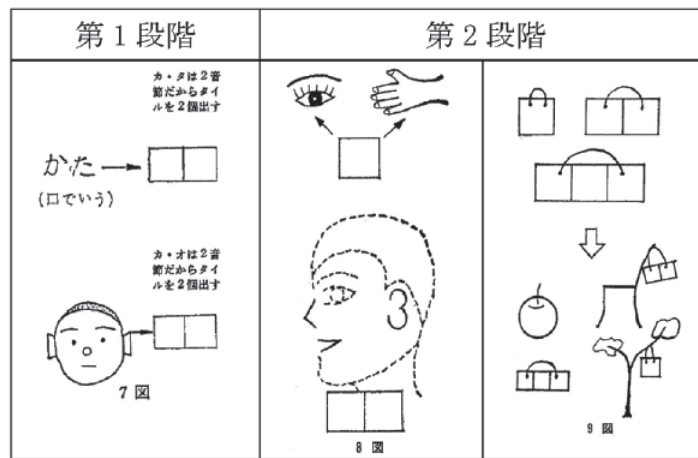


Figure 2 音節分解に活用する教材

(注)長岡(2016, p.59)によって示されている、野沢(1963)の音節分解の指導に使う教材。

さて、このような文字教育の「系統性」は、なぜ重要視されるのだろうか。まず考えられる理由は、子どもがこれまでに何を学習して次にどのような学習に進むのかという見通しをもって大人が教えるため、ということである。例えば、長岡(2013)は、子ども達が活発に学習しているように見えても、何を学んでいるのかが大人に分らなければ適切な指導をすることができないと指摘している。つまり、大人には、子どもがどのような順序で学ぶのかという視点が必要だということ。それと同じ理由で、文字教育の「系統性」は幼小接続の議論においても注目

されている。長岡（2016）は、小学校における文字教育と、幼児教育における文字教育の議論が噛み合わないことを次のように分析している。「一方では知識・技能の習得という視点から見据えており、他方では興味関心や動機という心情面から接続を見据えているため、それぞれが重視している内容を尊重し合うことや互いの学習内容に理解を求めることにとどまりやすく、建設的な議論になりにくい」（p.55）。その上で、議論を噛み合わせるための提案として、長岡は「幼児教育においても学校教育においても他者とのかかわりを通して学ぶ活動を行っているという点には違いはないため、活動の場における子どもの姿を捉えて接続のあり方を考えていくという点に、接続の可能性をみいだすことができる。ただし、子どもの具体的な姿を捉えるためには、どのような視点から捉えるのかということを明確にする必要がある」（pp.55-56）と、子どもを見るとき視点の一つとして「系統性」の視点を提示している⁽²⁾。つまり、文字教育の系統性の視点に立つことによって、大人は目の前の子どもの言動から何ができるようになったのかを把握し、それを踏まえてその次にどのように働きかけるかを考えることができる、ということである。

ここで重要なことは、大人が文字を教えるときの見通しをもつために「系統性」が必要とされているという点である。何かを教えるということは、教えられる者（子ども）に対して「こうなってほしい」などの意図や価値を含むはずだが、この「系統的」な文字教育にはどのような意図があるのだろうか。長岡（2016）の議論では、「系統性」は「[系統的な文字指導]といった場合の「系統性」の観点」（p.56）として定義されている。そのため、「系統性」の背後にある意図が読み取りにくく、「系統性」が自明のものとしてみなされているように読める。

では、長岡（2016）が依拠している野沢（1963）や須田（1967）による教科研の「系統的」な文字教育には、どのような意図があったのだろうか。次節では、長岡（2016）が依拠していた教科研における「系統性」がどのような文脈で議論され、いかにして成立したのかを、さかのぼって検討する。なお、当時の教科研における「系統的」な文字教育は、文字と音韻の対応関係などの形式的側面に焦点化したものであり、コミュニケーションや思考を媒介する文字の機能的側面には言及されていない。「系統性」がいかに成立したのかを検討することによって、どのようにして文字教育が形式的側面だけに焦点をしぼって詳細に議論されるようになったのか、その経緯がわかるはずである。

3. 文字教育の「系統性」の成立過程

前節で確認したように、小学校入門期の文字教育についての研究を蓄積している長岡（2016）の議論において、文字教育の「系統性」は主に1960年代の教科研の議論に依拠していた。当時の教科研では、どのような文脈で文字教育の「系統性」が議論されていたのか。それを検討するために、まずは野沢（1963）を検討する。この野沢論文は長岡（2016）において系統的な文字教育として引用されていた論文であり、さらに、当時の教科研の文字教育に関する議論の転換点でもあるため、検討に値すると考えられる。

野沢（1963）が提案している文字指導法については前節で確認したとおりだが、まず注目すべきは野沢による従来の文字教育に対する批判である。野沢は以下のように従来の「語形法」を批判的に説明していた。

いわゆる語形法というのである。おとうさんは、まとめて、オトーサンと読ませ、一字一字の読み方については、最初は扱わないというやり方である。ここでは、おとうさんと書いた文字の全体の形がどうなっているか、その“図柄”によって読ませようというのである。(野沢, 1963, p.21) (文字囲みは原文のまま)

このように説明した上で、野沢(1963)は「この方法で文字の読みを指導すると、正確さが失われる」(p.21)と批判している。野沢は語形法を批判して、前節のような指導法の提案に至っているのである。この野沢による語形法批判は非常に簡潔だが、語形法はどのような経緯で批判されるようになったのだろうか。

語形法がどのような文脈で批判されたのかを検討するために、野沢論文が掲載されている教科書の雑誌『教育』を調査した。野沢論文掲載の1960年代中頃を挟んでその前後の文脈を検討するために、復刊発行された創刊号(1951年)から30年間の内容を確認し、小学校国語科におけるひらがなの教育法に言及している論文をTable 1に整理した。論文の出版年、号、著者、論文タイトルとともに、語形法に関する記載の有無を記した。Table 1を見ると、教科書メンバーで京都府教育委員会指導主事であった大槻(1953)は語形法を支持しているが、野沢(1963)以降は語形法が繰り返し批判される。つまり、この約10年間で、語形法支持から語形法批判へ移行していることがわかる。

Table 1 雑誌『教育』における文字教育法に関する論文

出版年	号	著者	論文	語形法の記載
1953	25	大槻一夫	文字の指導	あり (語形法支持)
1957	76	奥田靖雄	すぐれた日本語のにない手に	なし
1957	82	さがわ・みちお	国語教育の体系をうちたてるために	なし
1962	146	「子供の家」保育園 ・野沢 茂	幼児の言語認識 ー保育園での文字指導の記録ー	なし
1963	163	野沢 茂	文字教育の段階的な進め方・その指導案 ー入門期の文字指導ー	あり (語形法批判)
1964	170	辻木猪一郎	かな文字指導の方法	あり (語形法批判)
1964	171	須田 清	『もじのほん』の提出した諸問題	あり (語形法批判)
1966	201	須田 清	にっぽんご教育の正しい指導をめざして	あり (語形法批判)
1972	282	駒木勝一	文字の指導からみた教科書・市販テスト	なし
1975	315	天野 清	思考と言語行為	なし

(注)雑誌『教育』(1951-1980年)において、ひらがなの教育法に言及している論文を抽出して記載し、「語形法」に関する記載の有無を併記した。

Table 1に基づいて、出版年にそって語形法が批判される経緯を確認する。まず、語形法を支持している大槻(1953)の説明をみると、次のように語形法が説明されている。

かなを教えるには、一つ一つ字として教えるのではなく、文章として教えねばならない。五十音などを最初に教えたところで、子どもたちははじめからそんな抽象的なものがわかるはずがないのである。

子どもたちの文字をおぼえる段階を見ていくと、つぎのようである。

- 1、絵を見るようになる。
- 2、絵のなかの同じものと違ったものが見分けがつくようになる。
- 3、絵と符号、文字との区別がつくようになる。
- 4、文字を全体として「サイタ、サイタ」というようなことが書かれてあるのだとわかるようになる（声を出して読むことができても、一字一字がわかっているのではない）。
- 5、全体として考えていた文字のなかに同じ形の字や違った形の字がわかるようになる。
- 6、文章のなかの一字一字が読めるようになる。（大概、1953、p.19）

このように語形法は、単語や文の全体的な意味から始まり、個々の文字へと順に進んでいく。この指導法は、Table 1 に記載したように野沢（1963）以降、一貫して批判されることになる。語形法批判のなかで代案として出現したのが「音節法」⁽³⁾である。音節法は、語形法を批判する野沢（1963）、辻木（1964）、須田（1964、1966）のすべてにおいて支持されている文字の指導法である。現在の国語科教育において長岡（2016）が「系統的」な文字教育として紹介していた野沢（1963）の指導法も、音節法に基づくものである。つまり、単に語形法が批判されるようになったわけではなく、語形法から音節法への移行が起きていたことがわかる⁽⁴⁾。

では、語形法の何が批判されたのか。音節法と何が違うのだろうか。須田（1967）によると、語形法はもともと英語のアルファベットの教育法として生まれたものだという。英語では、ABCなどのアルファベットの文字の呼び名を、単語につづられている文字の読みにそのまま適用することはできない。例えば、「cat」を「シーエーティー」と読んでも意味がわからない。黙字（例えば「knife」の「k」のような発音されない表音文字）などの不規則つづりも多い。そのため、音韻と文字の対応関係や、単語をつづるときの規則を教えることは無意味だという考え方が英語教育において生まれ、語形法があみだされたという。その語形法では、単語をひとつのかたまりとして曲線で囲んだ図形（例えば、「cat」を曲線で囲んだ図形）と単語の発音（「キャット」）を結び付けるように指導されたという。須田によると、語形法は、英語と異なる日本語のかな文字のつくりの利点を無視している。つまり、語形法に対する批判のポイントは、文字が音節と対応する日本語のかな文字の性質を利用できていない点にあるという。

それに対して音節法は、かな文字の性質を利用した指導法として位置づけられていた。須田（1967）によれば、文字は音節を書きあらわしたものであり、「音節と文字をきちっと結びつけて教えなければならない」（p.7）。こうした主張に基づいて、単語を音節に分解し、その音節と文字を対応させるという音節法が提案されたのである。音節法では、次のように文字指導が定式化されている。これは、長岡（2016）が依拠していた須田（1967）と野沢（1963）が提案した当時の教科書の音節法をまとめたものと言える。

- (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）

音節法と語形法の違いは、以上のように文字と音節が対応する日本語のかな文字の性質を利用できているか否かであると説明されるが、この差異化には不可解な点もある。語形法と音節法は両方とも、最終的には文字と音節の対応関係を教えるように計画されているため、実は重なり合う部分が多いのである。実際に、音節法を定式化した須田（1964）も、次のように語形法に理解を示している。

「文字を意味から切りはなしてバラバラにして学習し、その後にその文字を組み合わせれば単語ができ、単語を寄せあつめれば文ができるという構成論は間違っていること。文こそがわれわれの話の中で意味の単位をなすものである。」という点は同感である。だから、わたしたちが言語を教えるときには、まさに構成論者の反対の道「文章－文－単語－文字」という道をたどるのが本道であることにも全く同感である。（須田，1964, pp.103-104）

このように音節法では、文や単語の意味から、文字の指導へと進むことが想定されていた。先ほどの須田（1967）の定式においても、「準備の段階」が設けられていて、「文ならびに単語の認識をおこなう」（須田，1967, p.52）ことが文字と音の対応関係を教える以前に必要なだと考えられていた。一方、語形法も、文や単語といった単位から文字教育を始める必要があるという指摘に加えて、音韻と文字の対応を最終的に教えるものとして計画していた。例えば、前節の大槻（1953）の定式では、最終段階である六段階目で「文章のなかの一字一字が読めるようになる」（p.19）という段階があった。つまり、語形法も音節法も、文や単語の意味から個々の文字と音韻の対応関係へ進むという点では同じである。実は、語形法と音節法は一つの方法として統合することもできるほどに、重なる部分が多いことが分かる。

それにもかかわらず、語形法に対する批判が繰り返され、音節法が全く新しいものとして提案されたのはなぜだろうか。非常に似ている方法でありながらも、語形法とは異なり、音節法でのみ論じられているのは、音節の詳細についての指導法である。おそらく、当時、音節の詳細を教える必要があったのではないか。その背景については次節で検討することとして、まずはこの音節法が「系統的」な文字教育とみなされるようになることを確認しておきたい。

音節法に基づく文字教育は、1964年に『もじのほん』（明星学園国語部著）という教科書になって出版される。須田は『もじのほん』の著者の一人であり、それを教科研の雑誌『教育』で次のように紹介している。「日本ではじめて、「ひらがな指導」に科学のメスが当てられたのである。はじめてということばを信じない人がいるかも知れない。義務教育百年の歴史のなかで、もっとも基礎的な事項が放任されていたのである」（須田，1964, p.99）。音節法とそれに基づく教科書『もじのほん』は、「義務教育百年の歴史」という大きなスケールに位置づけられて画期的なひらがな指導法とされ、音節法は「系統的」な文字教育の方法として教科書化されるに至ったのである。それ以降の雑誌『教育』の論文（Table 1の駒木（1972））でも、『もじのほん』は「日本語の音節体系に即して順序よく学べる」（p.57）と高く評価されている。

さらに、音節法が「系統的」な文字教育とみなされる過程において、Table 1の最後の論文、天野（1975）の影響は大きかったと考えられる。天野は、心理学の観点から文字の教育について次のように述べている。「学校での国語教育、言語教育は、子どもに自分の言語行為あるいは言語の性質そのものについて自覚をもたせる多くの機会を与える。第一に読み・書きの学習である」（p.34）。ここでいう「自分の言語行為あるいは言語の性質そのものについて自覚をもた

せる」とは、具体的には「日本語の音韻・語の音韻構成について自覚」(p.34)をもたせることを意味する。「音韻・語の音韻構成」に焦点化する点は、それまで音節法で言われてきたことと重なる。天野による文字と音韻意識の発達に関する心理学研究(例えば、天野, 1970)は、国語科教育において教科研で「系統的な文字指導」として提案されていた音節法と結び付き、心理学の観点からそれを支えたと考えられる。実際に、天野の文字教育に関する論文はその後雑誌『教育』に掲載されるが、天野(1988)による音節についての自覚を形成するための実験教育は、野沢(1963)が提案していた「系統的」な文字教育の方法とよく似ている。天野は、野沢が提案した教材(Figure 2)と似たタイルを用いて、単語(例えば、「ビル」と「ビール」)の音節構造を四角いタイルで表わすという指導法を実施し、その有効性を示している。こうして教科研の議論から生まれた音節法は、音韻意識の心理学研究と結合し、「系統的」な文字教育として確立していったと考えられる。

4. 「系統性」成立の背後にある当時の問題

学会誌『国語科教育』において長岡(2016)が文字教育の「系統性」を規定するときに依拠していた野沢(1963)や須田(1967)による教科研の議論では、語形法が批判され、音節法が「系統的」な文字教育として提案されていた。語形法と音節法は両方とも、文や単語の意味から文字と音節の対応関係へ向かっていくという点では同じ指導法であったが、音節法には、語形法と異なり、音節の詳細について教えることが盛り込まれていた。当時の文字教育において、なぜそこまで音節の詳細についての教育が必要とされたのだろうか。それを検討することによって、文字と音節の対応関係という文字の形式的側面に焦点化した「系統性」がどのような意図のもと生まれてきたのかが見えてくるはずである。

当時の文字教育において、なぜそこまで音節の詳細についての教育が必要とされたのか。この問いに答えるために、Table 1にもどり、雑誌『教育』において語形法から音節法への移行の途中に掲載されていた奥田(1957)を確認する必要がある。これは「すぐれた日本語のにない手に」(奥田, 1957)という論文で、「教科研テーゼ」あるいは「わたしたちのテーゼ」とも呼ばれ、教科研の理論的支柱として大きな影響力をもっていた(国分, 1963)⁽⁵⁾。国語科教育の当時の指針が、いくつかの項目に分かれて書かれている。その一つが文字教育にかかわる項目であり、次のようにある。「とりたてて、文字、発音、単語、文法などについての系統的な知識をあたえて、国語にたいするただしい理解をあたえる。すでに、よみ方・つづり方のなかで文字、発音、単語、文法についての知識をあたえているわけなのだが、それは断片的であって、体系的ではない」(奥田, 1957, p.10)。奥田は、語形法に直接言及しているわけではないが、須田(1964, 1966, 1967)や野沢(1963)の語形法批判と同じく、「系統的」な文字教育を「文字」と「発音」に注目して構想していることがわかる。

「系統的」といってもさまざまに規定することが可能であるなかで、奥田(1957)はなぜ文字と発音にこだわったのだろうか。奥田がそれを重要視する背景には、国字問題があると考えられる。同じ論文の最後で奥田は、国語科教育がいかに国字問題に関わるべきかについて次のように提案している。

最後に、かつてわたしたちがおかしたあやまちについてふれておこう。わたしたちの仲間のごく一部の人は、国語を愛するあまり、漢字廃止、ローマ字化などの国字運動を国語教育のなかにもちこんだ。
[中略]

国字運動は国民みんなの運動であって、教育は直接にそれと関連しない。教育がしなければならないことは、国語をおしえる仕事をとおして、そういう国字運動が理解できる子どもをそだてあげることである。実際、現実の日本語をただしく理解しないものには、日本語をつかひこなせないものには、国字運動などはわからない。もし理解できても、どう実践するかということは、わからない。祖国がもてるのは、現実に日本語をよりよいものにそだてあげる能力のある日本人である。(奥田, 1957, p.12)

国字運動とは、日本語の音声言語を文字表記する方法の改革を目指す運動である。近代以降、漢字、ひらがな、カタカナ、ローマ字という4種類の文字表記をめぐるたびたび議論されてきた。茅島(2017)の国字問題の概説によると、当初は、これらの4種類の文字の中でも特に漢字の学習には膨大な労力が費やされるため、漢字の使用頻度の節減や漢字廃止など、主に漢字にいかに対応するかということが議論された。国によって初めて設置された国語調査委員会が1902年に発表した調査方針では、漢字を廃止してかな文字やローマ字等の表音文字を採用することが前提とされていた。漢字を廃止して表音文字を採用するという方針は、この国語調査委員会が1913年に廃止された後も、臨時国語調査会(1921年設置)、国語審議会(1934年設置)で引き継がれ、戦後に国語改革の見直しが始まり1966年に国語審議会会で否定されるまでずっと払拭されなかったという。さらに、1946年と1950年に二度にわたってGHQ(連合国軍総司令部)最高司令官のマッカーサーに提出された米国教育使節団の報告書では、文字表記をローマ字にすることが勧告されている(茅島, 2017)。それは、漢字廃止後、ひらがなやカタカナも廃止してその代わりに全てローマ字化するというものだった。この勧告以降、当時の文部省もローマ字教育協議会を設置し、一般の新聞や雑誌でもローマ字欄を設けるものが多くなったという(杉森, 1983)。漢字を廃止して表音文字にするか、表音文字であればかな文字かローマ字か、という問題が現実的に議論されていた⁶⁾。

このような国字問題の議論が盛んにおこなわれていた時代に、教科研の文字教育の議論がはじまったのである。奥田(1957)が国語科教育の目標のひとつに掲げている「国字運動が理解できる子どもをそだてあげること」は、文字教育として構想された⁷⁾。表音文字としてローマ字を採用するか、かな文字を採用し続けるかという問題に取り組むことのできる子どもを育てるためには、文字と音節の対応関係について詳細に教える必要があった。このような議論を背景にして、音節法が「系統的」な文字教育として成立したのだと考えられる。

学会誌『国語科教育』に小学校入門期の文字教育に関する研究を多数蓄積してきた長岡(2016)の議論では、「系統性」は「『系統的な文字指導』といった場合の『系統性』の観点」(p.56)として定義されていた。それは、教科研の提唱した「系統性」を無批判に受け入れ、自明なもののみなしているように読める。しかし、そこで依拠されていた教科研の「系統的」な文字教育をめぐる議論をたどると、奥田(1957)が示しているように「国字運動が理解できる子どもをそだてあげる」という意図に基づいて、文字教育は位置づけられていた。こうした当時に固有の意図のもとでは、文字教育の「系統性」は文字と音節の対応関係という文字の形式的側面に焦点化して規定される必要があったと考えられる。

5. おわりに

本稿の目的は、小学校入門期における文字教育の「系統性」の成立過程を明らかにすることを通して、文字教育が形式的側面（主に文字と音韻の対応関係）に焦点化してきた経緯を考察することであった。そのために『国語科教育』と『教育』を中心に文献調査をおこなった。『国語科教育』において小学校入門期の文字教育についての研究を多数蓄積している長岡（2016）が重要視する「系統性」は、1960年代の教科研の議論に依拠していた。そこで当時の教科研の雑誌『教育』の議論（野沢, 1963; 須田, 1967 など）をたどっていった。すると、当時の教科研の議論では、新たに音節法が「系統的」な文字教育として提案されていて、その後、それは心理学の音韻意識研究（例えば、天野, 1970, 1975）と結び付いていた。もともと当時の教科研において、文字と音節の対応関係に焦点化された「系統的」な文字教育が提案された背景には、国字問題があった。漢字を廃止して全て表音文字にするかどうかという問題や、表音文字にするのならばかな文字かローマ字かといった問題が、当時は現実的に議論されていたのである。文字教育において音節の詳細についての教育が必要とされた背景には、国字問題に取り組むことができる子どもの育成があったと考えられた。

就学前から小学校入門期における「系統的」な文字教育では、音節と文字の対応関係などの文字の形式的側面が焦点化される。しかし、音節の詳細についての教育が「系統的」な文字教育としてみなされるようになった背景には、もともと国字問題に取り組むことができる子どもを育てるという意図があったと言えるだろう。この意図が抜け落ちて、方法だけが「系統的」な文字教育として残るなかで、文字を教える意味が問われなくなるのは問題だと考えられる。「系統的」に文字を教えることを自明のものとしてせず、文字を学ぶことが人間にとってどんな意味があるのかという問いとともに文字教育の「系統性」を問い直す必要があるのではない。

他方で、文字と音節の対応関係といった形式的側面に焦点化してきた従来の文字教育の「系統性」から脱する方向性も、少しずつ検討され始めている。例えば長岡（2011）は、文字教育が「「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」（p.43）と述べ、従来の文字教育に対して疑問を投げかけている。「かな文字教育の方法を音と文字（形）との対応関係を教えることのみに限定的な場合には、[中略]「主体者」を育てることには繋がらない教育になってしまうといえるだろう」（p.49）と、従来の文字教育の「系統性」から脱する可能性が模索されているのである。ここでいう「主体者」とは、「実際に文字を機能的に使いこなす」⁽⁸⁾ことによって、「必然的に多くの平仮名を学び、書けるようになっていく」（p.46）子どもが想定されている。つまり、子どもは、単に文字と音節の対応関係を学ぶだけではなく、手紙やメモなど様々なかたちで機能的に文字を利用する主体として捉えられるという。

このようなコミュニケーションや思考の媒介としての文字の機能的側面を、子どもがいかにかんじていくのかということについては、理論的、実証的にさらに検討する必要がある。これは国語科教育の課題であるとともに、心理学における文字獲得研究の課題でもある。しかしその場合も、文字を学ぶということが人間の発達にとってどんな意味があるのかという問いとともに検討を進めなければ、「系統性」を自明視することと同じように、方法だけを考えることになってしまう。ただ「機能的」に文字を使用していることに注目してそれが大事だと言うだけでなく、

人間の発達にとってのその意味を問いながら検討を進めることが課題となる。

注

- 1 長岡 (2016) は、「清音、つまりみじかい直音 44 字と「ん」を土台にして、それとの比較のうえで、つぎつぎに濁音・促音・長音・拗音・拗長音という、つくりの複雑な音節、表記のし方の複雑な音節へと学習が進んでいきます」(須田, 1967, p.42) という提案に依拠して、「系統性」を規定している。「アカタサナマハラヤワ」(ア行、カ行、タ行、サ行・・・) という順序も、同じく須田の提案である。
- 2 長岡 (2016) は「系統性」の観点と「他者とのかかわり」の観点を組み合わせることを提案している。この提案は、5 歳児が文字カードを使ってしりとりをする事例を用いて説明されている。子ども達が一字ずつひらがなの書かれた文字カードを黒板に貼りながら、しりとりをしている場面で、「さ」から始まる言葉を探していた子どもが「さめ」を文字カードで作ろうとするが、誤って「さぬ」になってしまう。他の子が「それは“ぬ”だから“め”じゃない！」と指摘し、間違えた子どもは他の子ども達に聞きながらさまざまな文字カードを取り出し、「め」を探し当てる。この事例を見ると、「他者とのかかわり」の観点に立つことによって、子どもが「自分自身で文字を他者に聞きながら探すことができている」(p.61) ことを把握でき、また、「系統性」の観点に立つことによって、「「め」の認識ができていない」(p.61) ということが把握できるという。長岡 (2016) は、次の指導の見通しをつけるために、この二つの観点が重要だという。本稿では、ここで重要視されている観点の一つである「系統性」に焦点を当てている。
- 3 「音節法」(須田, 1964, 1966) は、「音声法」(須田, 1967) とも呼ばれた。
- 4 長岡 (2010) もこの移行に言及している。「語形法」と呼ばれる文字教育は、昭和 30 年代 (1955-1964 年) 頃から国語教育研究では語られなくなり、しだいに衰退した指導法とみなされている。
- 5 国分 (1963) によると、「日本語のすぐれたにない手」でなく「すぐれた日本語のにない手」としたのは、「すぐれた日本語」に強調点があったためであり、「民族のことは」がもつ力を高く評価していたためだという (注 6 も参照)。
- 6 なぜ 1950 年代に国字問題が積極的に議論されていたのか。戦後、アメリカの影響を受けた「新教育」導入や、GHQ のレッド・パージなどによって左派教育学者の多くがアメリカ的な戦後教育を批判し、戦前の国家主義とは異なる「民族」の形成を強く意識するようになっていたという (小熊 (2002) 第 9 章を参照)。こうした左派が「民族」を強調する時代状況で、「民族」の形成のために国字の改造が議論されていたのである。例えば、奥田 (1957) は「すぐれた日本語のにない手」の中で、戦前の天皇制の国語教育でもなく、戦後のアメリカ的な国語教育でもない方向を模索し、「すぐれた日本語のにない手」を育てることが国語教育の目標だと述べている。その「すぐれた日本語」をいかに創り出すかということについて、奥田は国字を改造して漢語や漢字を排すことによって言葉を置き換える努力が生まれ、「民族のことは」が育て上げられていくと考えていたという (詳細は渡辺 (2010) を参照)。
- 7 奥田は国語科教育において文字に一定の役割を担わせていたわけだが、渡辺 (2010) は、奥田による文字の位置づけを、時枝誠記と西尾実のそれと比較している。
- 8 「文字を機能的に使いこなす」こと具体例として、「伝言や手紙などのように、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」ことが挙げられている (長岡, 2011, p.46)。これは他者とのコミュニケーションの媒介としての文字使用の例だが、自分の思考の媒介としても文字は使用される。メモや日記などの記憶を媒介する文字は、後者の典型例である。

引用文献

- 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, 18, 76-89.
- 天野 清 (1975). 思考と言語行為 教育, 315, 27-35.
- 天野 清 (1988). 小学校低学年期の読み書きの教育と知的発達 教育, 499, 56-65.
- 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 1 (pp.330-333) 明治図書
- 石本啓一郎・石黒広昭 (2017). 媒介手段としての文字はどのように生まれるのか—インスクリプションに媒介された行為の発達 教育心理学研究, 65, 333-345.
- 垣花真一郎 (2019). かな文字の習得と読みの発達 日本読書学会 (編) 読書教育の未来 (pp.28-38) ひつじ書房
- 茅島 篤 (2017). 国字問題と日本語ローマ字表記—戦前の動向を中心に アンガー, J. M.・茅島 篤・高取由紀 (編) 国際化時代の日本語を考える—二表記社会への展望 (pp.45-73) くろしお出版
- 子供の家保育園・野沢 茂 (1962). 幼児の言語認識—保育園での文字指導の記録 教育, 146, 88-95.
- 国分一太郎 (1963). 序章—わたしたちの研究と成果 奥田靖雄・国分一太郎 (編) 読み方教育の理論 (pp.5-17) 国土社
- 駒木勝一 (1972). 文字の指導からみた教科書・市販テスト 教育, 282, 57-61.
- 明星学園国語部 (1964). もじのほん—にっぽんご1 むぎ書房
- 長岡由記 (2009). かな文字教育の理論的検討—教育科学研究会・国語部会のかな文字教育論と小学校国語教科書との比較を中心に 国語科教育, 66, 27-34.
- 長岡由記 (2010). 小学校入門期におけるかな文字教育論の検討—“文字への気づき”の観点から 国語科教育, 68, 27-34.
- 長岡由記 (2011). 文字意識から捉えたかな文字教育の意義と役割の検討—「書字」習得過程論を中心に 国語科教育, 69, 43-50.
- 長岡由記 (2013). ひらがな「書字」教育における評価法の検討 国語科教育, 74, 38-45.
- 長岡由記 (2014). 幼稚園年長児の「書字」方略の検討—外界への働きかけとその受容の仕方に着目して 国語科教育, 76, 31-38.
- 長岡由記 (2016). 幼児期と入門期の平仮名学習の接続に関する検討—「系統性」と他者とのかかわりに着目して 国語科教育, 80, 55-62.
- 野沢 茂 (1963). 文字教育の段階的な進め方・その指導案—入門期の文字指導 教育, 163, 18-29.
- 小熊英二 (2002). 〈民主〉と〈愛国〉—戦後日本のナショナリズムと公共性 新曜社
- 奥田靖雄 (1957). すぐれた日本語のいない手に 教育, 76, 6-12.
- 大槻一夫 (1953). 文字の指導 教育, 25, 16-22.
- さがわ みちお (1957). 国語教育の体系をうちたてるために 教育, 82, 6-16.
- 齋木久美・市原陽子 (2007). 幼稚園の文字指導における理論と背景—小学校への接続を踏まえて 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 56, 23-34.
- 酒井 朗 (2010). 移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学—「なめらかな接続」再考 教育学研究, 77, 132-143.
- 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, 51, 47-55.
- 須田 清 (1964). 『もじのほん』の提出した諸問題 教育, 171, 99-106.
- 須田 清 (1966). にっぽんご教育の正しい指導をめざして 教育, 201, 21-32.
- 須田 清 (1967). かな文字の教え方 むぎ書房
- 杉森久英 (1983). 国語改革の歴史 (戦後) 丸谷才一 (編) 国語改革を批判する (pp.95-167) 中央公論社
- 辻木猪一郎 (1964). かな文字指導の方法 教育, 170, 8-14.
- 渡辺哲男 (2010). 「国語」教育の思想—声と文字の諸相 勁草書房

付記

本稿は、第136回全国大学国語教育学会で開催されたラウンドテーブル「国語科教育と基礎教育学の対話の試み—教育心理学・教育社会学の若手研究者を迎えて」（渡辺哲男氏、粕谷圭佑氏との共同発表）における発表を、加筆修正したものである。