

入門期におけるひらがな指導のカリキュラムに関する一考察

——就学前からの継続的な指導の在り方に着目して——

羽山裕子

1. はじめに

本稿では、入門期におけるひらがなの指導¹に関するカリキュラムを取り上げ、就学前からの継続性に着目して検討を加える。「平仮名の読み書きについては、各教科での学習の基礎となるもの」²であり、小学校1年生の最初に、ひらがなを適切に習得できるか否かは、後の学習に大きな影響を持つと考えられる。一方で、子ども達は、ひらがなを始めとする文字について全く知識の無いまま入学してくるわけではない。幼稚園教育要領や保育所保育指針には、文字に関する記述が見られ、子ども達が就学前から文字に触れる経験を重ねてきていることがわかる。そのため、入門期のひらがなの指導について考える上では、就学前からのひらがなの扱いとの継続性も視野に入れる必要がある。

文字の習得やその指導については、教育学、心理学、国語学など異なる角度からの複数の研究が蓄積されてきた。中でも、入門期におけるひらがな指導の特徴については、長岡由記が一連の研究の中で明らかにしてきた³。長岡は、戦後初期のひらがな指導において、単語をひと固まりとして認識する語形法が用いられていたこと、この語形法に対する批判から、教育科学学会（以下、教科研）国語部会が中心となって、音と文字との結びつきを重視して教える音節法が提唱されたことを明らかにしている。長岡はまた、就学前の文字指導にも注目し、教育学者である汐見稔幸の理論から、文字習得の前提となる力を如何に育成するか論じている。しかしながら、長岡の研究は戦後日本のひらがな指導の蓄積をふまえて、より良いひらがな指導法の在り方を示すことに主眼があるため、就学前後で取り上げる論者が共通しておらず、カリキュラムの継続性についても検討がなされていない。

就学前の文字指導に関しては、竹内通夫が、戦後の

幼児教育をめぐる論争史を分析した論文の中で、幼稚園教育要領と代表的な論者の主張の両面から分析を加えている⁴。そこでは、先述の音節法による指導の理論的支柱である奥田靖雄の論や、音節法による具体的な実践の流れを示した須田清の主張が、就学前文字指導に積極的な立場として取り上げられている。しかし、竹内の論文では、就学前文字指導について行われた論争を描くことを目的としているため、それが就学後にどのようにつながるのかについては示されていない。

さらに、現行の学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針まで視野に入れて、就学前後の文字指導について論じたものとしては、和田典子の研究が挙げられる⁵。和田は、現行の学習指導要領において幼小の連携が求められていることを指摘し、就学前には、上下左右の区別など文字指導の前提となるような力を身につける必要性を指摘した。ただし、和田の研究においては、学習指導要領などに示される文字の指導に関する記述を詳細に分析してはおらず、要領や指針のレベルで就学前にどの程度の文字の扱いが求められているのかや、それと就学後のつながりが明確ではない。

本稿では以上の研究成果を参考にしつつ、入門期のひらがな指導のカリキュラムの在り方について、学習指導要領などの記述および、就学前後のひらがな指導について論じた須田清の主張を手がかりに考察したい。

2. 学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針に見る文字の指導

（1）小学校学習指導要領に見るひらがな指導の変遷

小学校学習指導要領において、ひらがなの目標や内容に関する記述は、表1のように整理できる。

表1 小学校学習指導要領におけるひらがな指導に関する記述⁶

| 年度 | 学年 | 具体的な文言 |
|------|-----|--|
| 1947 | 全体 | 〔目標〕三 (二) 生活に必要な文字 (ひらがな・かたかな・漢字・ローマ字) や、かなづかいになれさせる。 |
| 1958 | 1 | 〔目標〕(5) 文章を読むために必要な文字や語句を身につけるようにする。 (10) 字をていねいに書くことができるようにする。 〔内容〕B. 以上の聞くこと、話すこと、読むこと、書くことにわたって、ことばに関する次のような次項を指導する。(2) ひらがなを読み、また、書くこと。 |
| 1968 | 1 | 〔目標〕(4) 文字をていねいに書くことができるようにする。 〔内容〕B. 読むこと (1) 次の事項について指導する。 オ 読むために必要な文字や語句を身につけようとする。こと。 (2) (1) の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。 ア ひらがなを読むこと。 C. 書くこと (1) 作文の指導については、次の事項について指導する。 カ 文章を書くために必要な文字や語句を身につけるようにすること。 (2) (1) の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。 ア ひらがなを書くこと。 ウ 長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、また、助詞の「は」「へ」「を」を文のなかで正しく書くようにすること。 |
| 1977 | 1 | 〔内容〕(1) 国語による表現力及び理解力の基礎を養うため、A〔筆者注：表現〕及びB〔筆者注：理解〕の指導を通して、次の言語に関する事項について指導する。 ウ 平仮名を読み、また、書くこと。 キ 長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、また、助詞の「は」「へ」及び「を」を文の中で正しく使うようにすること。 (2) 文字に関する指導のうち、書写については、次の事項を指導する。 ア 文字の形に注意して、筆順に従って丁寧に書くこと。 イ 点画に注意して、文字を正しく書くこと。 |
| 1989 | 1 | 〔内容〕〔言語事項〕(1) 国語による表現力及び理解力の基礎を養うため、「A 表現」及び「B 理解」の指導を通して、次の原語に関する事項について指導する。 イ 文字に関する事項 (ア) 平仮名を読み、また、書くこと。 ウ 表記に関する事項 (ア) 長音、拗 (よう) 音、促音、撥 (はつ) 音などの表記ができ、また、助詞の「は」「へ」及び「を」を文の中で正しく使うようにすること。 エ 語句に関する事項 (2) ア 書写に関する事項 (イ) 文字の形に注意して、筆順に従って丁寧に書くこと。 (ウ) 点画の長短、方向などに注意して、文字を正しく書くこと。 |
| 1998 | 1、2 | 〔内容〕〔言語事項〕(1) 「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。 イ 文字に関する事項 (ア) 平仮名及び片仮名を読み、書くこと。(後略) ウ 表記に関する事項 (ア) 長音、拗音、促音、撥音等の表記ができ、助詞の「は」「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。 (2) ア 書写に関する事項 (イ) 点画の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。 |
| 2008 | 1、2 | 〔内容〕〔伝統的な言語分化と国語の特質に関する事項〕 (1) 「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。 イ 言葉の特徴やきまりに関する事項 (イ) 音節と文字との関係や、アクセントによる後の意味の違いなどに気付くこと。 (エ) 長音、拗音、促音、撥音等の表記ができ、助詞の「は」「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。 ウ 文字に関する事項 (ア) 平仮名及び片仮名を読み、書くこと。(後略) |

ひらがなを始めとする文字の学習は、基本的に話す、聞く、読む、書くことの指導を通して行うことが求められており、これは国語科の中での領域編成が変化しても一貫している。ただし、1958年度版以降は、「それだけ取り上げて学習させることができるように計画を立ててもよい」(1958)、「取り上げて学習させることとしてもさしつかえない」(1968)と、とりたてて指導の可能性が示され、1977年度版以降は、「取り上げて学習させるように配慮すること」「工夫すること」など積極的な表現に転換してきている。

一方、学習指導要領では、ひらがなの学習の順序までは定められていない。しかし、各検定教科書においては、概ね清音、撥音、濁音、促音、拗音の順で登場するという共通性が見られる⁷⁾。

(2) 就学前の文字の扱い

次に、就学前の文字指導について整理したい。就学前の文字指導については、幼稚園教育要領および保育所保育指針で、文字に関する事項が1960年以降、一貫して記されている。

ア) 幼稚園教育要領における文字の扱い

幼稚園教育要領は、1956年に作成されて以降、1964年、1989年、1998年、2008年の改訂を経て現在に至っている⁸⁾。幼稚園教育要領における領域編成は小学校以降とは異なり、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」から成る⁹⁾。また、これらの領域は独立して指導されるわけではなく、総合的な指導が求められる点にも特徴がある。なお、小学校の教科指導と直接的な内容のつながりは求められず、あくまで小学校教育へ向かう姿勢の育成が目指されている。

表2 幼稚園教育要領における文字に関する記述¹⁰⁾

| 年度 | 領域 | 具体的な文言 |
|------|----|---|
| 1956 | | (文字に関する具体的な言及無し) |
| 1964 | 言語 | 3. 日常生活に必要なことばが正しく使えるようになる。(6) 日常生活に必要な簡単な標識や記号などがわかる。 〔留意点〕ウ. 3に関する事項の指導にあたっては(中略)日常生活に必要な簡単な標識や記号などに慣れさせ、文字への興味や関心をも育てるようにすること。なお、幼児のことばの指導は、聞くこと、話すことを中心として行ない、文字については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましい。 |
| 1989 | 言葉 | 〔内容〕(10) 日常生活に必要な簡単な標識や文字などに関心をもつ。 〔留意事項〕(2) 文字に関する系統的な指導は小学校から行われるものであるため、幼稚園においては直接取り上げて指導するのではなく個々の幼児の文字に対する興味や関心、感覚が無理なく養われるようにすること。 |
| 1998 | 環境 | 〔ねらい〕(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 〔内容〕(9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 〔内容の取扱い〕(4) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切に、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。 |
| | 言葉 | 〔内容〕(10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。 〔内容の取扱い〕(3) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。 |
| 2008 | 環境 | 〔ねらい〕(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 〔内容〕(9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 〔内容の取扱い〕(4) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切に、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。 |
| | 言葉 | 〔内容〕(10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。 〔内容の取扱い〕(4) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。 |

改訂の中で領域の編成には変化が見られるものの、「言語」(1989年度版以降は「言葉」)の領域は1956年度版から存在し、ここで文字に関する教育内容が示されてきた。また1998年度版以降は、身近な環境との関わりに関する「環境」の領域でも文字について述べられている。記述の中身は、表2に示すとおりである。

「言語」/「言葉」、「環境」いずれの領域においても、日常生活の中で文字への興味を育てることや楽しさを求める点が共通しており、さらに「言葉」の領域では、実際に文字を書いて伝え合う活動が求められている。この活動については、幼稚園教育要領解説に、「ごっこ遊びなどの中では、看板やメニュー、値段や名前などをそれぞれの幼児なりに読んだり、書いたりすること

が少なくない」¹¹という記述が見られ、扱う文字の選択は、幼稚園での生活の中での身近さを基準としていることがわかる。なお、扱う文字の配列については特に定められておらず、ここでの「文字」を特にひらがなに限定する記述も見当たらない。この点からは、幼児にとって身近な文字を自由に扱い、それがカタカナや漢字である可能性も否定されていないと考えられる。

イ) 保育所保育指針における文字の扱い

保育所は、小学校や幼稚園とは異なり、厚生労働省の管轄下に置かれ、保育の内容に関しては同省による保育所保育指針が存在する(表3参照)。

表3 保育所保育指針における文字に関する記述¹²

| 年度 | 年齢 | 領域 | 具体的な文言 |
|------|----|----|---|
| 1965 | 6歳 | 言語 | 〔望ましい主な活動〕<聞くこと・話すこと>(7)身近にある文字に対して興味や関心を持つ。 〔指導上の配慮事項〕(6)(前略)文字への興味や関心を育てるには、子どもの発達に応じて話しことばをもととして、しだいに身近な文字の形のちがいや音との関係に気づかせるよう留意すること。 |
| 1990 | 5歳 | 言葉 | 〔内容〕(7)生活に必要な簡単な標識や文字などに関心を持つ。 〔配慮事項〕(2)絵本などを使い、想像力が伸びるように配慮する。また、文字については、日常生活や遊びの中で興味を持つようにする。 |
| | 6歳 | 言葉 | 〔内容〕(8)日常生活に必要な標識や身近にある文字などに関心を持つ。 〔配慮事項〕(2)本を見ることや身近な様々な文字を読む喜びを大切に、言葉の感覚が豊かになるように配慮する。 |
| 1999 | 5歳 | 言葉 | 〔内容〕(8)生活に必要な簡単な文字や記号などに関心を持つ。 〔配慮事項〕(2)文字や記号については、日常生活や遊びの中で興味を持つよう、用具、遊具、視聴覚教材などの準備に配慮する。 |
| | 6歳 | 環境 | 〔内容〕(14)身近にある標識や文字、記号などに関心を示す。 〔配慮事項〕(5)生活や遊びの中で、さまざまな事物と具体的な体験を通して、数、量、形、位置、時間などについての感覚が、無理なく養われるように配慮する。 |
| | | 言葉 | 〔内容〕(8)身近にある文字や記号などに関心を持ち、それを使おうとする。 〔配慮事項〕(2)本を見ることや身近な様々な文字を読む喜びを大切に、言葉の感覚が豊かになるように配慮する。 |
| 2008 | | 環境 | 〔ねらい〕③身近な事物を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 〔内容〕⑪日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心を持つ。 |
| | | 言葉 | 〔内容〕⑫日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。 |

保育所保育指針は、1965年に作成され、1990年、1998年、2008年の改訂を経て現在に至っている。ここでは幼稚園教育要領と同様の5領域が設けられ、文字の位置づけも概ね共通していることがわかる。ただし、

保育所保育指針の対象とする子ども達は0歳～6歳まで幅広いため、1998年度版以前は年齢ごとに目標や内容が示されていた。この記述からは、5歳では文字への関心を持たせ、6歳ではそれに加えて、読む、使お

うとする行動まで求めるという順番で文字に親しんでいく流れが見てとれる。2008年度版においては、年齢ごとの記述は無くなったものの、目標や内容の記述に先立って、各年齢段階の子どもの発達の概要が示されている¹³。

なお、扱う文字の選択については、文字を読むことと関連させて、本や絵本の役割に言及している点、1965年度版では文字の形や音との対応に気付かせるよう求めている点が幼稚園教育要領とは異なるが、「日常生活」というキーワードは共通しており、2008年度版に関しては、文言もほぼ共通している。

(3) 文字指導カリキュラムにおける就学前後の共通点・相違点

ここで、前節までの整理をふまえて、就学前後の文字指導カリキュラムの共通点・相違点を検討することで、両者の継続性について考えてみたい。まず、文字指導の位置づけという点を見てみよう。話し、聞き、読み、書く指導の中に位置づける小学校のカリキュラムに対して、就学前のカリキュラムでは、保育所保育指針で本に関する記述が一部見られることを除けば、日常的な活動の中で必要性に気付いて文字に触れていくことを求めている。小学校では想定されている、ひらがな指導だけを取り出した指導も就学前には想定されていない。

また指導の順序性については、要領、指針のレベルでは小学校、就学前ともに規定が無いものの、小学校でのひらがな指導は検定教科書において一定の順序が見られる。これに対して就学前の文字指導は身近さを重視しているため、特に扱う順序は決まっておらず、ひらがなより先にカタカナや漢字を扱う可能性も考えられるものであった。

さらに扱う文字の選択についても、就学前は特に規定が無く、身近な一部の文字を扱うに留まる。以上より、その位置づけ、配列、教材選択いずれについても就学前後の共通性が乏しいことが指摘できる。この点については、幼稚園や保育所の活動を通しては、小学校の学習に対する期待や姿勢を育てることが目指されているのであるため¹⁴、教科学習そのものとの直接的な共通性や接続の無さについては特に問題ではないと考えることもできる。しかしながら幼小の連携に関わ

る議論の過程では、就学前に言葉や数の「勉強の時間」を設ける可能性を示唆する意見も出される¹⁵など、就学前における言語や数への関わりが、「日常生活」での「興味」に留まってよいのかという点には議論の余地もある。そこで次章では、ひらがなの系統的な学習の実現を目指し、就学前後の双方の文字指導について論じた須田清に注目してみたい。

3. 須田清のひらがな指導

もともと熱心な生活綴方教師であった須田清は、音節法によるひらがな指導を理論化した奥田靖雄の文字指導論に感銘を受け、明星学園に教師として赴任して、体系的な文字指導の実践を追究していった。

(1) 小学校における須田のひらがな指導

須田の著書である『かな文字の教え方』¹⁶は、明星学園国語部による文字指導の教科書『もじのほん』¹⁷を用いたひらがな指導を解説したものである。そこでは、資料1のような指導の流れが見られる。

資料1 須田による小学校でのひらがな指導の流れ

1. かな文字指導の準備(文、単語への気付き(口頭)。単語の音節分解、運筆練習)。
2. 直音の指導
 - ①「あ」の導入(音節の取り出し、音節への文字の代入、書写、「あ」のつく単語探し、単語を使用した文を口頭で作る)。
 - ②ア行の学習。
 - ③カ行、タ行、サ行、ナ行、マ行、ハ行、ラ行、ヤ行、ワ行の学習¹⁸。
 - ④50音図の学習
6. 濁音の学習。
7. 助詞の学習。
8. 促音、長音、拗音の学習。

(出典:須田清『かな文字の教え方』麥書房、1967年、pp.63-192より筆者作成)

須田は、小学校1年生1学期の国語科全てを『もじのほん』の学習に費やすなど、ひらがなのとりたて指導を積極的に行っている。ただ、資料1からもわかるように、文、単語といった意味のまとまりと文字との関係に留意して指導しており、国語科の他の学習内容と関連付けている。

指導の順序としては、まず音声言語を音節ごとに分

析できる力を前提として重視した。また、教材の配列に際しては、音節の複雑さを重視し、単純な50音順ではなく、子どもにとってわかりやすい音を持つ行から順番にカリキュラムを組み立てた。さらに、撥音、促音などを除く清音の学習を一通り終えたところで、50音図の学習を行って、各文字の位置づけを把握することも行っている。

(2) 須田による就学前の文字指導

須田は、親子関係が継続的・体系的な学習に適しておらず、「幼稚園や保育園の先生がたが園児の集団に指導することがもつものぞましい」として就学前教育機関における体系的なひらがな指導を求めた。ただし、それが不可能な場合には、放任するよりは保護者による指導を行うべきであると述べた。彼は実際に保育園においてひらがなの指導を行う中で、資料2のような指導の流れを提案していった¹⁹。

資料2 須田による就学前ひらがな指導の流れ

1. 音節分解の指導
 - ①音節の意識を育てる、②幼児音の矯正、③音節の記号へのおきかえ
2. 文字指導
 - ①文字の必要性への気付き、②「く」の字の観察と書く練習、③「く」を語頭にもつ単語の学習、④「り」「こ」の学習
3. 他の文字についても、物語の世界の中で教えていく(合計12文字)。

(出典:須田清『かな文字の教え方』麥書房、1967年、pp.216-243より筆者作成)

就学前のひらがなの指導においても、小学校での指導と同様に、音節の分解から文字の読み書きへと進んでいることがわかる。ただし、小学校での文字指導が、音節の複雑さによって順序を決定された、行ごとの学習であったのに対して、就学前に指導する文字は、行ごとのかたまりでは扱われない。そこでは、「発音しやすいということが前提条件にあり」²⁰つつも、「字形のかんたんなものから教える」²¹ことを優先し、12文字²²が選択され、配列されている。また、落し物の持ち主を探すエピソードを取り入れるなどして、文字の必要性に気付かせる段階も丁寧に指導している。

指導にあたっては、幼稚園の子ども達も興味を持つような文脈を設定している。たとえば、最初に学ぶ三文字が「く」「り」「こ」であることから、「くりこ」という名前の猿のぬいぐるみを登場させ、この「くりこ」が櫛を買う話や薬を買う物語を紹介する中で、「し」「す」といった文字の学習へとつなげている²³。

なお、幼児へのひらがなの指導を、教育活動全体の中で如何に位置づけるかについては、須田の著書には明確には示されていない。保護者による指導を想定して、「雨に降りこめられた一日、テレビにもあきて子どもが退屈しているときなどがチャンスです」²⁴と述べる一方で、「1日に5分でよいですから時間をつくってください」²⁵とも述べており、自身が保育園において実践した際には、週に2回、曜日を決めて指導していた²⁶。このように頻度は一定しないものの、生活の中で興味を持たせることに留まらず、指導のために一定時間の確保を要求していることは共通している。

以上のように、須田による就学前のひらがな指導は、そのための独立した時間を確保し、字形の難易度に基づいて配列された教材を系統的に指導することを求めるものであった。ただし、教材を提示する際には、新たな文字の登場に沿って展開していくような物語を設定し、子どもの興味に沿うような工夫が見られた。なお須田は、就学前の12文字の指導を終えた後は『もじのほん』による指導へと進むように求めている。

(3) 須田のひらがな指導カリキュラムにおける就学前後の継続性

前節までで、須田の就学前ひらがな教育カリキュラムと、就学後のひらがな教育カリキュラムについて確認してきた。ここで、この両者の共通点と相違点について考察したい。

まず須田においては、音節分析の力をひらがな学習の準備段階として重視している。この音節分析の段階を経た後に文字の学習へと進むという流れは、就学前、小学校いずれにおいても共通している。

また、就学前、小学校いずれのカリキュラムも、文字の難易度によって教材が選択され、配列されている点が共通している。ただし、就学前は字形の難易度を優先するのに対して、小学校では音節的な難易度を優先するという相違が見られた。この相違については、

就学前の子ども達の視覚的な識別能力が十分でない点が理由として挙げられており²⁷、文字の持つ系統性を重視しつつも、子どもの発達を加味してカリキュラムを組み立てていることがわかる。さらに、就学前、小学校のいずれにおいても独立した指導の時間を確保している点も共通している。

ただし、就学前後での指導の大枠は共通しているものの、小学校での指導は、50音図の学習や文、単語との関わりなど、表記体系の規則性を意識させる場面が見られる点が就学前と異なる。一方で就学前の指導では、文字の必要性に気付かせること、一文字ごとの学習に物語性を持たせて合計12文字しか扱わない点に特徴がある。また、この12文字は、『もじのほん』における行ごとのひらがな学習で改めて扱われる。以上の点からは、須田においては就学前後の両方で文字の指導を行いつつも、就学前のそれは、文字の習得そのものよりも、文字の学習の仕方に慣れるという意味を持つと考えられる²⁸。

4. 考察

前章までの検討の中で、学習指導要領と幼稚園教育要領、保育所保育指針間では、ひらがなの指導について共通した方針が見られないのに対して、須田のひらがな指導では、就学前にひらがなの学習の仕方に慣れる機会を経て、体系的なひらがなの学習につながっていることを指摘してきた。これに対して、近年、幼小連携が主張される中で、小学校入学直後の教育課程に工夫を行うことで、両者のギャップを埋めようとするスタートカリキュラムが推進されている²⁹。そこで最後に、このような動向もふまえて検討を加えたい。

スタートカリキュラムでは、生活科を中心とした総合的なカリキュラムを実施することで、幼稚園での活動から小学校での教科学習への緩やかな移行が目指されている³⁰。文字に注目すると、学校探検の中で見つけた部屋の名前を読む、友達の名前を読むなどの活動を通して文字に触れる機会が設定される。ここからは、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示された、日常生活で出会った文字に興味を持つという文字指導との在り方の共通性が見られる。

一方で、須田のひらがな指導と比較した時、このような日常生活での興味関心という段階と体系的な文字

の学習をつなぐ部分がカリキュラム上のどのように位置づけられるかという点が重要であると考えられる。文字に慣れることは就学前教育でも意識されていることであり、そこから、文字を学習するということに慣れる部分こそが、両者をつなぐ上で問題になってくるのではないだろうか。学校探検や自己紹介などを経た後に国語科としてひらがなの学習に入る段階で、どのような導入がなされているのかを詳述した資料は、管見の限りない。スタートカリキュラムの成否を判断する上でも、この点について今後どのような実践が生み出されていくのかが注目される。

5. おわりに

本稿では、学習指導要領、幼稚園教育要領および保育所保育指針によって示される文字指導カリキュラムの特徴を整理し、また、ひらがなの系統的な指導を目指した須田清のひらがな指導カリキュラムの特徴と対比的に検討することで、就学前後のひらがな指導カリキュラムの在り方について考察してきた。

検討の結果、学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針においては、就学前後で文字の扱いの占める位置も、指導での順序性も異なることが確認された。これに対して、須田のカリキュラムにおいては、とりたてて指導を行うという点で指導の位置づけに共通性が見られた。また教材の配列についても、音節か形態かいずれの特徴を優先するかは異なるものの、子どもの日常的な活動ではなく、文字の側の系統性に沿って指導を目指す点では就学前後の共通性が見られた。さらに、文字指導内での順序性も、音節の分析を踏まえて文字の導入に至るという点が共通していた。ただし、須田のカリキュラムにおいては、就学前に扱った文字は就学後に再び体系的に扱われており、就学前ひらがな指導の意義は、ひらがな学習方法になれる点にあるとも考えられた。

最後に、本稿に残された課題としては、今回、学習指導要領や幼稚園教育要領、保育所保育指針を通して行った教育課程の分析を踏まえて、具体的な教材まで視野に入れて、ひらがな指導のカリキュラムの実態に迫ることが挙げられる。これによって、今回の検討では十分に明らかにならなかった、指導の順序性についても、より詳細に明らかにすることができると考えら

れる。

註

¹ 幼稚園教育要領、保育所保育指針などでは、ひらがなに限定せず「文字」の扱いについて記述されているので、本稿でも就学前を含む表現の場合、および音節と対応する概念として文字に言及する場合は文字指導の語を用いる。

² 文部科学省『学習指導要領解説国語編』東洋館出版社、2008年、p.47。

³ 長岡由記「小学校入門期におけるかな文字教育観についての一考察—戦後のかな文字教育論の整理・検討から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第59号、2010年、pp.171-178、長岡由記「小学校入門期におけるひらがな教育の研究」広島大学学位論文、2011年など。なお、戦前を視野に入れた研究としては、首藤久義、深川明子などの研究も挙げられる。

⁴ 竹内通夫「戦後日本の幼児教育問題の論争史的研究」広島大学学位論文、1996年。就学前の文字指導については、「第2章幼児の文字教育論」pp.45-102に詳しい。

⁵ 和田典子「小学校「国語」への連携と幼児期の文字指導について—小学校学習指導要領・幼稚園教育要領・保育所保育指針の改正を踏まえて—」『近畿医療福祉大学紀要』第9号、第1巻、2008年、pp.47-64。

⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領』1947年（試案）、1958年、1968年、1977年、1989年、1998年、2008年それぞれを参考に作成した。

⁷ ただし、教科書冒頭の単元で、あいさつや動物の名前などが登場する際に、長音などが見られる場合がある。

⁸ 要領全体の傾向の変遷については、民秋言『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷第4版』（初版2008年）萌文書林、2012年などに詳しい。

⁹ 1989年度版以前は、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画制作」から成った。

¹⁰ 文部科学省『幼稚園教育要領』1956年、1964年、1989年、1998年、2008年それぞれを参考に作成した。

¹¹ 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年、p.150。

¹² 厚生労働省『保育所保育指針』1965年、1990年、1999年、2008年それぞれを参考に作成した。

¹³ 文字に関する記述としては、「おおむね6歳」の発達

の特徴として、「思考力や認識力も高まり、自然事象や社会事象、文字などへの興味や関心も深まっていく」ことが挙げられている（厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2008年）。

¹⁴ 同上。

¹⁵ 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（以下、円滑接続会議）「本協力者会議におけるこれまでの主な意見」（第8回審議資料）、p.3。

¹⁶ 須田清『かな文字の教え方』麥書房、1967年。

¹⁷ 明星学園・国語部『につぼんご1もじのほん』むぎ書房、1964年。

¹⁸ ただし、『もじのほん』を改訂する中で、難易度の高いサ行が早くに登場し過ぎていることが見直され、第2版ではマ行の後ろに移動している（『もじのほん』の改訂にあたって」明星学園・国語部『もじのほん第2版』むぎ書房、1969年）

¹⁹ 須田は、三鷹市井の頭保育園での実践を行った（須田清、前掲書、p.212）。

²⁰ 須田清、前掲書、p.222。

²¹ 同上。

²² 具体的には、く、け、こ、し、す、つ、の、は、ほ、ま、め、り。「く」のように一筆書きの字形の簡単な文字から学習を始めるが、その後は、「す」、「ま」のようなむすびの入ったものや、「け」、「は」のような紛らわしい字形のものに進んでいく。

²³ 須田清、前掲書、pp.216-243。

²⁴ 同上書、p.216。

²⁵ 同上書、p.213。

²⁶ 同上書、p.212。

²⁷ 同上書。

²⁸ 「見方によっては、12の文字などは材料にしかすぎません」とし、その中で勉強への意欲や学習のマナーなどが身につく点を重視している（同上書、p.242）。

²⁹ 円滑接続会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」2010年。

³⁰ 同上。

（博士後期課程・日本学術振興会特別研究員）