

# 幼児期におけるひらがなの獲得過程と その発達の意義

柴 崎 正 行

## はじめに

筆者は精神遅滞児に対する文字（読み書き）指導のあり方を探るために、健常児の読みの認知過程およびその発達の要因について検討してみた（柴崎，1985）。その結果、読みの認知過程は文字認知と単語認知という二つの過程を有しており、発達的には文字認知は発話語いと、また単語認知は概念や文脈と各々密接に関連し合っていることが示唆された。

しかしながら、文字を読むためにはこれらの要因が必要であることは示唆されたものの、実際に文字を獲得する際にこれらの要因がどのように作用し合っているのかはまだ検討されないまま残されている。この問題を検討するためには、幼児期において子ども達が文字を覚えていく事例を収集し、それらの事例に即して各々の要因の関連性を明らかにすることが望ましいと思われる。

そこで本論文においては、まずこうした文字の獲得についての事例をいくつか述べ、次にそこに含まれる発達の意義について考察してみることにする。なお、文字には仮名文字と漢字があるが、本論では仮名文字の中でもとくに平仮名のみを検討の対象とした。

## 1. 幼児はどのように平仮名を覚えるか

### (1) Hの事例（清水，1979より抜粋）

1歳11か月頃には、絵本を読んでもらうのを好み、何度もくり返し読んでもらう。2歳1か月には、簡単な物語絵本を最後まで聞いた後で内容について自分から楽しげに話す。3歳2か月に、これまで絵を喜んでいた文字積木の字に関心を示し「コレナニ？」とたずねるようになり、3歳3か月には文字積木の「か」と「が」、「ひ」「び」「ぴ」等を、「オンナジ」といって集める。同じ頃、「コレナンテヨムノ？」と「が」をたずねたので「点々がついているからガ」と教えると、これ以後自分で「コレハテンテンガツイテイルカラズ」というように

意識して読むようになり、3歳5カ月では濁点を含めて24字正しく読めるようになった。

4歳頃に、文字を読み書くことに興味が強くなり、次々たずねて読みを覚えていく。またみようみまねで文字の形を書いていき、4歳2カ月で50音、濁音、半濁音が正しく読めるようになった。4歳6カ月頃には、文字を自己流の書き方で書きまくり、手本を示してもすぐに自己流になってしまい、ひたすら書くという活動を楽しんでいる。そして画用紙に貼り絵をして、裏にいっぱい自己流の文字を書き連ねて、紙芝居だといって家人を相手に演じたりする。また4歳9カ月頃から、単語レベルの読みから急に文章の読みに進み、ひとりでも本を音読するようになり、読み役と聞き役を交代することを喜ぶ。そして5歳になる頃には特殊音が正しく読めるようになり、本の読み方がうまくなった。

5歳6カ月には、文字によって自分の気持や事柄を表現しようとし、家人に手紙を書いたり、家のあちこちに「きちんとしめましょう」「しょくじべや」などとはり紙をしたりした。5歳9カ月頃には、文字の方向性に気づくようになり、6歳1カ月には文字の鏡映倒錯は急速に少なくなり、正しい方向に安定していた。

## (2) Nの事例（しおみ、1986より抜粋）

Nは寝る前に母親に絵本や物語を読んでもらうのを毎日の日課としていた。Nはそれが大好きであったが、絵本や物語の文字を自分から読もうとすることはなかった。母親も、特別に文字に関心をもたせることはしなかった。そのNが文字に興味をもったのは4歳後半から5歳にかけて、保育所で仲良しのJが文字を読んだり書いたりできるということに気がつきはじめたときであった。そして突然、自分の名前を書きたいといい出したのである。

それからのNは、ぎこちない手つきで鉛筆を持って自分の名前を書く練習を何回もするようになり、文字についても「それ何て読むの？」と聞くことがときどきでてきた。母親は、聞かれれば答えるだけで、それをきっかけに文字を系統だてて教えようとはしなかった。Nは、そのあと、ときどき田舎のおばあちゃんに手紙を書くのだといって、知らない字を教えてもらいながら文字を書くことがあった。そうして卒園するまでに、いくつかの字を自分でも書けるようになっていた。だが、すべての字を読めるようになったわけではなかった。しかし、小学校2年生にはすべての文字の読み書きをマスターし、3年生の時には読書が大好きになり、人物の気持ちの読みとりが大変上手と先生にほめられた。

## (3) Rの事例（しおみ、1986より抜粋）

Rの母親は、Rが3歳になったころに、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、それをあらわすひらがながパタンと出てくるおもちゃを買い与えた。Rが幼稚園から帰ってくると、毎日そのおもちゃを使って、ひとつづつひらがなを覚えさせていった。

最初のうちはあまり覚えなかったが、覚えていると母親がうれしそうな顔をしたりほめてくれるので、そのうちすこしずつ覚えるようになった。Rが字を覚えはじめると、母親は街の看板や駅の行き先などを書いてある標示を見ては指さして「Rちゃん、あれ何て読むの？」などと聞くことが多くなった。

4歳になるころまでには、Rは平仮名の清音ぐらいはすらすら読めるようになっていた。しかし、Rは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せず、平仮名のひとつひとつは書いても、単語を書いたりすることはあまり多くはなかった。だが、自分で好きな本はたどたどしく読むことはあった。Rは、幼稚園で集団で遊ぶときいつもついてまわる方であり、つまらなくなると集団から離れてよく一人遊びや絵本読みをしていた。だが、5歳の夏に田舎で1カ月ほどすごしてから活発になり、幼稚園から帰っても園の友人と外で遊ぶことが多くなった。こうして文字の読み書きだけでなく、友人とも遊べるようになり、母親も私立の小学校へ入れようと神経質に考えることはなくなった。

#### (4) Tの事例（しおみ、1986より抜粋）

Tは2歳頃から虫に熱中することがあった。保育園でも家のまわりでも、いろいろな虫を見つけてはじっと観察した。

3歳の終わりになるころ、Tは姉と同じ文字の練習帳を欲しがり、買ってあげるとそれをぎこちない手つきで鉛筆で書いて、またたくまに一冊仕上げてしまった。この段階ではまだひらがなを読めるわけではなく、ただ練習帳の指示通りに線をひいただけであった。母親はTが文字に興味をもっているらしいと思って、大きな文字つみ木を買って与えたところ、Tは毎晩、父親や母親と一緒にその文字つみ木で遊びながら、またたくまにひらがなの大部分を覚えてしまった。

母親はTに絵本を毎晩読んであげていたが、Tは気に入った本ばかり何度もせがんで読んでもらうことが多く、それらの本は細部まで覚えてしまった。4歳になると、Tは自分でも本を読み始め、はじめは母親にききながらのひろい読みであったが、やがてどんどん自分で読むようになり、5歳になるとひらがなもいつのまにか書けるようになっていた。

しかし、5歳をすぎると、Tは急に本に興味を示さなくなってしまい、自転車乗りとか虫の世話に凝るようになった。

#### (5) Aの事例（筆者の長女）

Aは1歳頃から、寝る前に絵本を読んでもらうことを楽しみにするようになった。何冊かの好きな本をくり返し読んでもらうことが多かった。そのうちに本の内容を覚えてしまい、2歳1カ月頃には自分1人で読むまねをするようになった。

2歳5カ月の時に、Fig. 1のように自分の書いた絵の下に名前と称して「D, +」という印を書いた。これは保育園や家庭で自分の書いた絵にいつも名前を記入してくれるのを見ていてまねをしたものと思われた。この頃から手紙といって印を書き連ねることが始まり、3歳3カ月の時にはFig. 2のような「手紙」を書いた。1つ1つの印がすべて形が異なり、いかにも字らしく書かれていた。3歳6カ月の頃にテレビのチャンネルで8と10が読めるようになり、8という字を書くようになった。この頃にもAは字を書くことに興味をもち続けており、保育園の先生にお手紙を書いたり (Fig. 3), 父親の勉強しているそばで自分も「勉強」という字を書いたり (Fig. 4) することがよくあった。こうした手紙は4歳になってからも続き、Fig. 5のように絵に文字らしき印をつけた手紙を書くようになった。

幼稚園に入る頃には「あい」という自分の名前だけは読めるようになったが、4歳9カ月頃から数字やひらがなを覚えてくれと要求することが多くなった。そこで居間の壁に絵と文字の対応している「あいうえお表」を貼っておき、たずねられるとその表を見ながら、「これはきりんのき」のように教えてあげた。そして、自分で絵と文字を見くらべながら、ひらがなを覚えていった。この表はAにとって有効であり、自分で絵と文字を対応させながらひらがなを覚えていった。Aは読めるようになるのと同時に、文字を書くことにも関心を抱いた。4歳10カ月の時に、カレンダーの数字を見ながら作ったのがFig. 6の「カレンダー」であり、あいうえお表を見ながら作っ

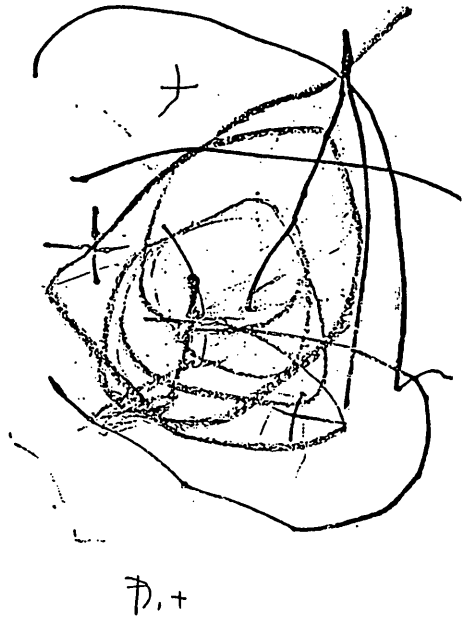


Fig. 1 絵と名前 (A, 2歳5カ月)

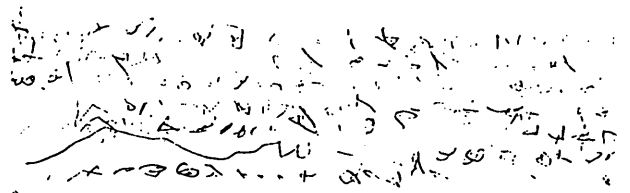


Fig. 2 手紙 (A, 3歳3カ月)

たのが Fig.7 の「あいうえお表」である。まだ「4」や「か」「す」「せ」「そ」「た」のように上下、左右が誤っていたが、家ではとくに正すことはしなかった。

こうして文字が読み書きできるようになると、Aは文字を積極的に活用するようになった。例えば Fig.8 のように英語のカードを作ってみたり、Fig.9 のように遠足の時に迷子になっても困らないように住所と電話番号を「しみずぐち 91-1416 これはでんわばんごう 2-4-7-504」とメモしてみたり、あるいは帰りの遅い著者を気づかって Fig.10 のようにおやつと置き手紙「あいからばばへ おやつ」を用意してくれたりもした。Aはこうした手紙やカードをよく作ってくれて家族を楽しませてくれたし、また実際に友だちに手紙を出すこともあった。

さらにAが最も得意にしたのはお話しづくりであった。5歳から6歳にかけて、Aは時々長い時間をかけて絵を描き、その下や裏に文章を書いて物語を作ってくれた。Fig.11はその1つである「らいおんときつね」の物語であり、生き生きとした文章表現で書かれている。Aはこうしたお話しをつくっては家族に見せてくれた。この時にも、とくに文章を直すようなことは全くせず、Aの方から音と文字の対応の仕方がわからないとたずねてきた場合にのみ教えてあげていた。またAは2歳になる妹に、母親の代わりに絵本を読んであげることが時々あった。まだたどり読みではあったが、情感をこめて読もうとする姿勢が伺われた。Aは現在、小学校一年生であるが、国語は大好きな教科である。またひらがな文字は清音、濁音ともすべて正しく書けるようになっている。

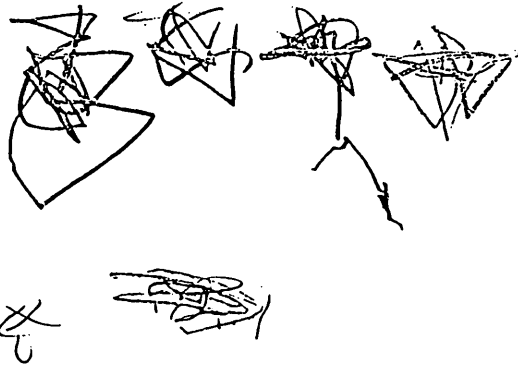


Fig.3 先生への手紙 (A, 3歳8カ月)



Fig.4 勉強 (A, 3歳10カ月)

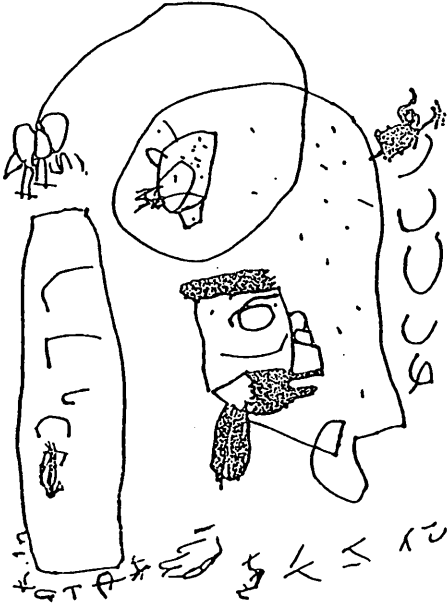


Fig. 5 パパへの手紙 (A, 4歳5カ月)



Fig. 6 カレンダー (A, 4歳10カ月)

## (6) Mの事例 (筆者の次女)

Mは姉のAと同様に、寝る前に好きな本を読んでもらうことを好み、それを日課としている。2歳4カ月の時に、Mが大事にしている人形をヒザに抱いてあげ、絵本を読むまねをしてあげた。こうして人形に絵本を読んであげる行為が時々みられたあと、2歳8カ月の時には、筆者にブルーナーの絵本「わたし絵本が読めるのを」を何度か読ませた後、交代するといつてMが自分からその本を読ん

でくれた。むろんまだ文字は読めないが、内容をすっかり覚えていたので、絵をたよりに読むまねをしてくれた。読み終えた時には、とても得意そうな表情をしていた。

Mは2歳9カ月の時に、姉のAがお友だちに手紙を書いているのを見て、自分でも Fig.12のような縦線を書いていた。「○○ちゃんお元気ですか、わたしも元気です…」とひとり言をいいながら手紙を書

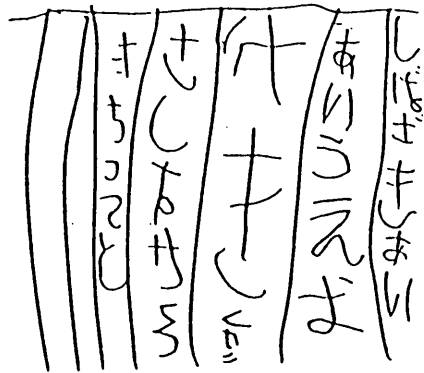


Fig. 7 あいうえお表 (A, 4歳11カ月)



(1) 文化的要因

子どもが文字に関心を抱き、文字を覚えたいと思うためには、周囲にいる人々が日々の生活において、子ども達の目前で文字を活用していることが必要である。

読みを覚える前に、ほとんどの子どもは家で絵本を読んでもらっている。また、文字を書けるようになる前に、H, N, A, Mは家庭において家族が手紙を書いたり、

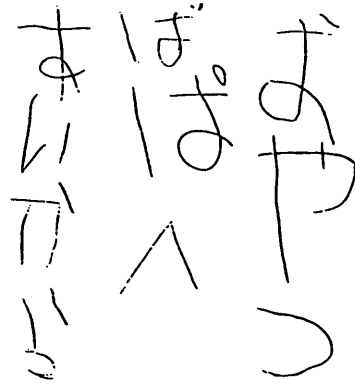


Fig.10 置き手紙 (A, 5歳0カ月)

文章を書いて勉強するのを見ることがあったのであろう。こうした体験がもとになって、自分もあのように読めるようになりたい、あのように書けるようになりたいという気持ちがめばえたものと思われる。事例の中でAやMが書いている手紙や勉強、カードなどは、まさに親や兄弟が書いている状況に出合った時に、自発的に描かれたものである。ここには、自分も同じように文字を書いてみたいという子どもの気持ちがこめられている。また、こうした気持ちがあるからこそ文字を書けるようになると、実際に手紙や紙芝居や誕生カードなどを作って

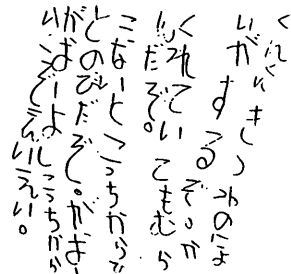
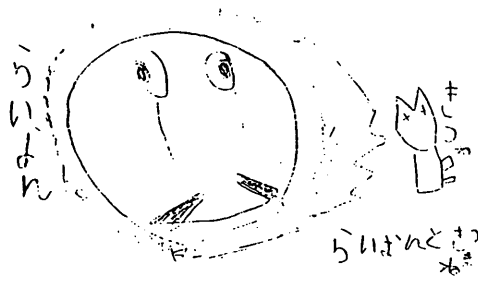


Fig.11 らいおんときつねの物語作り (A, 5歳1カ月)



くれるのであろう。このように文字を覚えたいという意欲は、子どもが生活の中で文字文化に直接触れることによって生まれてくるものである。

さらに、文字の文化的状況を直接体験することによって、子どもは文字のもつ文化的機能を学んでいるともいえよう。文字は話しことばと同様に象徴的記号である。

だが、話しことばは多くの伝えた

い相手と直接的に対話するという（電話の場合は空間的には離れているが）時間的、空間的同時に必要としているのに対し、文字はこうした時間的、空間的制約を受けることなく自分の意志を相手に伝えることが可能である。しかも、文字はそれを読み直すことによって、何度でもその表わす内容が再現されるという利点をもっている。このように文字は、文化的には時間的同時に、空間的同時に克服する伝達手段として機能しており、そうした機能を備えた手段が、本であり、手紙であり、貼り紙である。

事例の中でほとんどの子ども達が絵本を読んでもらっており、その中でも多くの子どもが好きな本を何度も読んでもらっていた。むろん、このことは物語の内容が子どもの心をとらえたために生じる現象なのであるが、何度でも同じ内容が再現されることによって、子ども達は文字のもつ機能的特徴をも学び取っていたと思われる。このことは、AやMに絵本を読んでもらったときに、適当に省略すると「そうじゃないよ」と省略を何度も指摘されたことからわかる。物語を読んでもらうということは、前回に聞いた話と、寸分違わぬ話をしてもらえることだと確信して聞いているのである。それゆえ、こうした省略に対する指摘が生じるのであろう。まさに、読む

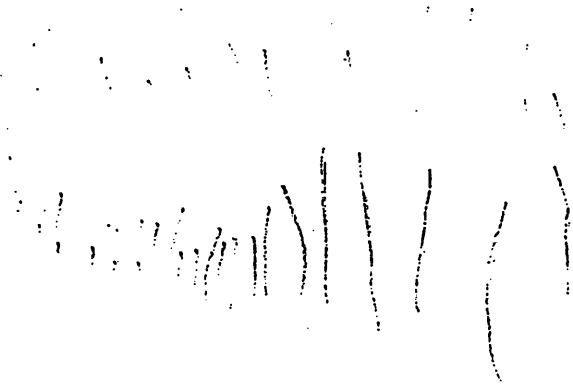


Fig.12 お手紙 (M, 2歳9カ月)



Fig.13 名前 (M, 2歳9カ月)

ことのもつ文化的機能を、自分が読める以前からわかっているのである。

またお手紙や誕生カードなども、AやMの事例では文字を覚える以前から作っていた。手紙を書いたときに「誰に出すの」とたずねると、Aは引越した友だちや保育園の先生に、Mは引越した友だちに出すと話してくれており、すでに手紙のもつ文化的機能をわかって

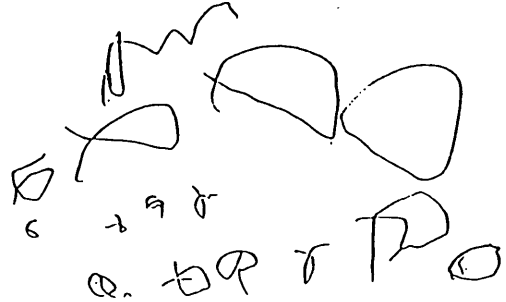


Fig.14 誕生カード (M, 2歳9カ月)

文字らしき記号を書いていた。誕生カードについても同様であり、MはMなりに「〇〇ちゃんお誕生日おめでとう」と言いながら書いており、やはり文字のもつ文化的機能をわかって記号を用いていた。このように、文字を書く前の段階で、すでに子どもたちは文字を書くことの文化的機能を理解しており、それゆえに実際に文字を書けるようになると、HやAのように貼り紙をしたり、置き手紙をしたりして文字を活用することができたのであろう。このように子ども達は、実際に文字を読み書きできる以前から、生活の中で文字のもつ文化的機能を学んでいるといえるであろう。

## (2) 認知的要因

文字を覚えることは、視覚的記号としての文字の構造を認識することであり、かなりむずかしいことのように思われてきた。筆者自身もひらがなの構造的複雑性が、ひらがなを覚える上で大きな比重を占めているのではないかと考えたこともあった(柴崎, 1985)。しかしながら、事例でみた子ども達は、H, T, Aの場合をみると、いずれも覚え始めるとかなり短期間のうちにひらがなをマスターしていた。しかも、3名とも特に文字を直接教えてもらうことはなく、いずれも文字積み木や表を活用して自発的に覚えていった点で共通していた。このことは何を意味しているのであろうか。

ひらがなを獲得することは、視覚的記号と音とを対応づけて覚えていくことである。そのためには、1つの記号が1つの音と対応することを理解している必要がある。これがわからないと、「う」を見ただけでも「ushi」と読んでしまうことになる。「う」はあくまでも「u」であり、「うし」にも「うま」にもなり得るのであることを知ってこそ、「う」を獲得したといえるのである。

文字積み木やあいうえお表は、いずれも絵の裏や下に1つのひらがなが書かれている。これ

を見ていた時の子どもたちの関心は、このひらがなは何と読むのであろうというものであり、その文字がいずれかの1音と対応することはすでに理解されていたと考えられる。すなわち、この段階に達した子どもたちにとっては、その文字と音を対応づける手段がありさえすれば、自分で学んでいけたわけであり、絵がその助けとなったのである。絵の表わすことばのうち、最初に出てくる音がその文字に対応していることが理解された時に、彼らは自分ひとりの力でひらがなを覚える手段を手に入れたといえよう。それゆえに、短期間のうちに自発的にひらがなをマスターできたのであろう。

では同じような方法であったにもかかわらず、Rがなかなかひらがなを覚えようとしなかったのはなぜであろうか。事例を読む限り、Rは自分で文字を覚えたいという気持は弱く、母親から教えられる形で覚えさせられた。それゆえ、Rにとってこの方法は、ひらがなを覚える手段とはなり得ず、むしろひらがなを教えられる手段となってしまうていた。したがって、みずから文字を獲得する喜びがほとんど感じられず、そのことがひらがなの獲得を遅らせていったと思われる。

このように、手段が同じであっても、どのような状況でその手段を獲得したかによって、その有効性には大きな差がでてくることをこれらの事例は示している。すなわち、子どもが本当に知りたいと思った時に与えられた手段は、子どもによって自発的に利用されて大きな成果をもたらすものだが、子どもの気持と無関係に手段を与えても、自発的に使用されることは少ないことを示唆しているともいえよう。

文字を覚える時に、読むことと書くことはどのように関連しているのであろうか。H、N、Aの事例では、ひらがなを1文字ずつ読めるようになった時期に、同じように書くこともできるようになっていった。書き始めのころにはAの事例からもわかるように、文字を構成する線分要素（丸、縦線、横線など）は正しいが、方向などは誤まるが多かった。これは文字の読みを覚えたときに、文字を構成している線分要素を手がかりにしていたためではないかと思われる。そのために文字を書こうとして、記憶された文字のイメージを再生すると、線分要素は正しく再生されたが、方向などは誤ってしまったものと思われる。このことは今後、もっと詳細に検討されるべき課題であろう。いずれにしても、書くことによって、文字を構成している線分の方向を明確に意識化することができるといえよう。

### (3) 人間関係的要因

事例からみると、読むという行為は、親に読んでもらうという体験を十分に重ねることによって、成立してくる行為のように思われる。絵本を読んであげるといふ行為は、最初こそ親からの働きかけとして行われるが、次第に子どもが主体的に働きかけて展開されるようになっていく。それが、自分の好きな本を読んでもらうということである。親に好きな本を暗

記する程読んでもらったあと、今度は自分から読んであげるといふ行為が出現してくる。暗記するほど何度も同じ本を読まされることは、親であっても苦痛な時がある。しかし、親であるからこそ子どももそのように要求できるのであり、また自分の子どもの要求であるからこそ親もがまんして何度も読んであげるのである。親や先生との間にこうした関係があればこそ、子どもが自分から本を読むという行為を展開できるのである。

このことは、文字を覚えるときにも当てはまる。文字を覚え始めると、事例にもあるように、子どもは頻繁に「この文字は何て読むの?」とたずねてくる。その要求にその場で応じてあげることが、文字を覚えることにつながっていくのである。したがって、子どもの要求にいつでも応じられるような関係が必要とされている。こうした関係の多くは親子関係であり、また時には幼稚園や保育園の先生であったりもする。こうして字を覚えると、それを得意になって読んでみせる相手も、多くの場合は親や先生である。そこには、子どもが自分の成長を最も認めてもらいたい相手として親や先生を位置づけていることがうかがわれる。まさに子どもは関係の中で字を覚え、関係の中でそれを認めてもらうことによって、文字を次々と覚えていくわけである。

文字を書くことについても同様である。事例の中で子ども達は、伝えたい相手に、伝えたい内容があるから文字を懸命に書いていた。その結果、次第に本当の文字が書けるようになっていった。決して、文字そのものの練習をして覚えたわけではない。このことは、フレーベルの著作(荘司訳, 1971)におけるリナの事例とも共通している。リナは遠方にいる父親に手紙を書くことによって文字を覚えていった。しかし、リナが特別なわけではなく、現在でも多くの子ども達がリナと同様の過程を経て文字を書けるようになっていくことをこれらの事例は示している。Hの家族、Nのおばあちゃん、Aの父親や友だちのように、自分の気持を文字によって伝えたい相手がいたことは、文字を書く上での大きな要因となっていたといえよう。Rのように文字を知っていてもそうした気持になれない場合、文字を使用することはほとんど意味がなくなってしまうのである。このことから、文字を書きたいという意欲は、周囲の人々との関係と密接に関連しているといえるであろう。

さらにNの事例におけるJ、Tの事例における姉、Mの事例における姉のように、友だち関係や兄弟関係の中で文字に対する関心を抱くこともみられた。友だちが字を覚えたから自分も覚えたい、姉が字を書けるから自分も書いてみたいという気持は、ごく自然に抱く感情である。こうした自然な感情を契機として、文字を覚えたり、字らしきものを書く体験を重ねていくことは、私たち大人の目の届かない所でもっと頻繁に生じているにちがいない。子どもたちは通常、なぜ文字を覚えたいのか、なぜ書いてみたいのかを表現したりすることはない。しかし、そうした場合の多くは、これらの事例にみられたように、家庭や園での生活の中で他児や兄弟のしていることを見て、自分もしてみたいと思ったことに起因しているの

ではあるまいか。こうした学び合いの関係は、大人との教える関係とは異なり、強固な達成意識を伴っていることをNの事例は示している。こうした学び合いによる文字の広がりには、これまでほとんど検討されてこなかったのではないだろうか。

#### (4) 精神発達の要因

事例をみていて感じたことは、子どもにとって文字を獲得することは、新しい技能を獲得していく学習過程でもある、ということである。さまざまな体験を経て文字を獲得した子どもの姿には、新たな段階へと成長できたという自信があふれていた。そこには、学ぶことによって成長していく精神的な発達の姿そのものがあつた。エリクソン（仁科訳 1979）のいう心理社会的発達を参考にして、この点について考えてみると、文字を獲得するまでに子ども達はおおよそ次の4つの段階を経ているように思われる。

##### 第一段階 文字に対して基本的信頼感を持つ段階

事例の中で、ほとんどの子ども達が1・2歳の頃から、親に絵本を読んでもらっていた。そうした体験を重ねる中で、文字を読むことは何かとても楽しいことであるという気持を抱くようになったと思われる。また事例の中で、家族が文字を書いているのをみていて、文字を書くことは何かとてもすばらしいことであるという気持を抱くようになった子どももいた。こうした気持が基礎となって、文字に対する肯定的な信頼感が獲得されたからこそ、文字の使用者として自己を位置づけられるようになったものと思われる。

##### 第二段階 文字を自律的に使用する段階

AやMの事例にもみられたように、それまでは絵本を読んでもらう立場であつたのに、自分が読んであげる立場をとれる時期がある。まだ文字は読めないが、読むという行為の主体として自己を位置づけていることがうかがわれる。このことはH、T、A、Mの事例にもみられたように、文字を書くという行為においてもみとめられた。子どもたちはまだ字を書けませんが、字を書くという行為の主体として自己を位置づける時期がある。自己流の名前や手紙を書き連ね、それを周囲の人々に認めてもらうことによって、自分も字を書くことができようだという確信を抱くのであろう。このように、まだ実際には読み書きできないにもかかわらず、そうした行為を主体的に展開してみることは、自分が文字を自由に駆使できる存在として位置づくためにぜひとも必要な活動であつたと思われる。こうした活動が展開できなかったために、Rは文字に対して主体的に取り組む姿勢が乏しかったといえるのではないだろうか。

### 第三段階 自主的に文字を覚えていく段階

文字を自律的に使用できるという確信を抱くと、次には実際に文字を読み書きしようと試みるようになる。この場合事例にもみられたように、生活の中で記号と意味のつながりの深い文字、たとえば自分の名前や、テレビのチャンネル、階段やエレベーターの数字などが最初に読まれる文字となる。子どもは意味とのつながりを利用して推論できる文字から読み始めるように思われる。こうして文字を読み書きし始めると、独力で覚えていく手段、例えば文字積み木やあいうえお表などを利用して、かなりの短期間でひらがなをマスターしてしまう。

### 第四段階 文字を実際に使用する段階

こうして文字を覚えると、それを実際の場面で使用してみる。例えば事例にもみられたように、友だちの名前を読んだり、絵本をたどり読みで読んであげたり、自分の名前を書いてみたり、手紙や置き手紙やカードを書いてみたりする。こうした体験の中で、親や先生に知らない文字を教わったり、誤りを指摘されたりしながら、ひらがなの正しい使い方をマスターしていく。この段階においては、正しく読み書きできるようになりたいという自覚を持っているために、誤りを訂正されることにさほど抵抗感はないと思われる。

以上の4段階は事例を通じての仮説的段階にすぎない。しかし、文字を獲得するプロセスをみていると、そこにはこうした精神的成長に裏づけされた学びの発達過程を想定せざるを得ない。著者はエリクソンのいう8つの心理社会的発達段階のうちの前半の4つの段階を参考にしながら、以上の4段階を想定してみた。一方、佐伯(1983)は学びを文化的実践としてとらえ、そこには文化的価値の発見、価値の共有、価値の生産、価値の普及という4つの活動があると述べている。この4つの活動を、文字の学習という文化的実践に当てはめて考えてみると、多くの共通性を見い出せることがわかる。

文字に対して基本的信頼感を抱くことは、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を抱くことである。すなわち、文字のもつ文化的価値の発見を抜きにしては、文字に対する肯定感を論ずることはできないといえよう。

文字を自律的に使用することは、あたかも文字を使用しているかのようにふるまうことであり、文字のもつ文化的価値を自覚し、それを自分のものとして共有していることである。したがってこの両者は、同じ内容を子ども自身と対社会的関係という異なる側面から表現しているといえる。

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。

またこう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産み出す価値を他者にまで広げていくことである。したがって、このことも方法と結果という視点は異なるにしろ、同じ内容について述べているものと考えることができる。

以上のように佐伯氏の指摘は、本論で想定した仮説と把握する側面、視点には違いがあったが、同一現象について言及しているとも考えられる。

### おわりに

以上、幼児期において子どもがひらがなをどのように獲得していくかを、事例を提示しそれに基づいて考察してみた。本論では文献に掲載されたものと、著者の子どもの育児記録をもとに、6名の子どもの事例を検討したにすぎず、その意味では仮説的な考察であるといえる。しかしながら、これまでの文字の発達の研究で見逃してきた子どもの実態の一部分について明らかにできたと思われる。

清水（1979）は、H児の記録が意味することとして、あくまで遊びのところで自由に楽しんで文字を使う中で、子どもは文字のもつ象徴性を発見し、それに親しみ高度に習熟していくことをあげている。このことは、著者の子ども達であるAやMの事例においても認められた。清水も指摘しているように、文字の学習は子どもにとって、自分から求めつくり出す楽しい遊びとして進められるように思える。

したがって、本論では幼児期におけるひらがなの獲得過程を、文化・認知・人間関係・精神発達という4つの要因に区分して検討してみたが、実際にはこれらの要因が同時的・総合的に作用し合って進行していくものである。言いかえれば、これらの要因が子どもの生活の中で、遊びという形態をとって総合的に展開されていくからこそ、無理のない文字の獲得がなされていくのであろう。このことこそが、まさに発達の意義のある事実であるとはいえないだろうか。

## 参考文献

- E・H・エリクソン (仁科弥生訳) 『幼児期と社会 I』 みすず書房 1979  
佐伯 胖 『「わかる」ということの意味』 岩波書店 1983  
清水 美智子 「文字・図形・数量の学習」(岩波講座『子どもの発達と教育4』) 岩波書店 1979  
しおみ としゆき 『幼児の文学教育』 大月書店 1986  
柴崎 正行 「読みの認知過程とその発達の要因」 淑徳大学研究紀要 第19号 1985  
横地 清, 多湖 輝, 中沢 和子, 塩川 寿平, 塚越 恒爾 『文字と数は教えるべきか』 日本放送出版協会 1978  
F・W・フレーベル (荘司雅子訳) 『リナはどうやって文字を覚えたか』 フレーベル館 1971



## The Acquisition Process of Hiragana in Infancy and Its Developmental Significance.

Masayuki SHIBAZAKI

In this paper the writer has introduced a review of five cases in which the infant had acquired Hiragana letters. These cases suggest the developmental significance in normal infant as follows:

- (1) Culture factor : In daily life, many of them had been read picture books and had seen writing letters at so many chances in their home.
- (2) Cognitive factor : Before the acquisition of Hiragana, they had recognized that the letters correspond to one phoneme. So if they found how to make letter-phoneme correspondence, they would master all Hiragana letters in a short period.
- (3) Relational factor : When they wanted to read or write a letter, they needed a parson at that moment who advised it. When they mastered reading or writing a letter, they wanted to show it those who congratulated them on their mastery. Therefore, they needed the interactive relation with their parents and their teacher.
- (4) Mentally developmental factor : The process of their acquisition was the process of their mental development in which they acquired the new skill.

There are four stages in it as follows:

First stage — They had an affirmative confidence in the presence of letters.

Second stage — They imitated autonomously to read and to write by themselves.

Third stage — They learned letters independently when they wanted to read or to write names and numbers.

Fourth stage — They used letters in fact by reading a book and by writing a letter.