

絵本の表記法に関する検討と提案

幼児の読みの学習過程に即して

首 藤 久 義

はじめに

日本語の文章表記は、普通、漢字かなまじり文で行なわれているが、絵本では、たいてい、ひらがな文で表記（印刷）されている。やはり、子どもの読みが念頭に置かれているからであろう。

絵本の文字は、おとなが、子どもに読んであげるためのメディアとなっているが、同時に子どもからも見られたり読まれたりする対象となっている。子どもは、絵本を読んでもらったり、手にとって見たりしているうちに文字の存在に気づく。そして、それを読んでもらうようにせがむ。そのうち、自分でも読む真似を始める。タイトル字など、頻出語については、正しく読めるようになる。そのうち、1字1字に興味を示すようになり、「あつこの字は“の”だ。」とか、「この字なに？」などというようになる。そのようにして、またたく間に数十のひらがなを覚えてしまいこんどは、文章をたどたどしく読むようになる。……というふうに。（このプロセスについては、本論第1章において整理して示す）

まさに、「子どもと文字とのふれ合いは、そして生涯にわたる文字とのつき合いは絵本によって絵本の中で発芽し、開花する」^{注1}のである。その意味で、「絵本が文字生活に進む最良の友である」^{注2}といえるのである。

そのように把えなおすと、絵本の文字のあり方（表記法）が、新たな意味を持って浮び上がってくる。つまり、読んでやるおとなにとってだけでなく、読んでもらいながら自分でもたどたどしく読み始める子どもにとって絵本の表記法がどうなっているかということが問題となるのである。

そこで、実際に絵本を見てみると、ひらがな文なので、おとなが読むには、ほとんど何の困難も感じられないものばかりであるが、しかし、これから文字を覚えようとする子どもや、だんだん読みに習熟しつつある子どものことを考えるならば、もう少し配慮・工夫がなされてもよいと感ぜられるものがいくつか見つかる。

例えば、「す い つ ち」、「し ち ゆ ー」などは、もともと、促音や、拗音や長音の表記として困難性を孕んでいる表記であるのに、その上、印刷上の配慮不足が見られる例である。また、「へ」を行の最後に置いて、次の行で「いわ」と表記しているものも、おとなならば、すぐに「平和」と読み取れるであろうが、子どもにとっては、不親切な表記である。（語の読み取りをテストしたり、ドリル的に練習させたりするため、というならば話は別であるが、私は、絵本はそれとは根本的に異なる方向性を持っていると考える。絵本にとって大切なのは、それを楽しんで読むということであって、語の読み取りの力はその結果として出てくるものなのである。したがって、私は、絵本の表記法は、できるだけ、子どもに親切であるべきだと考えている）

そのようなものは、ほかにもある。同じ長音の表記でも、絵本によって「おーい」、「おーい」、「おーい」、「おーい」、「おーい」といく通りもあったり、「おーい」の「ー」

と同じものが同じ頁で間を持たせる符号として使われていたり、？ ！ …… ， 。 「」などの各種符号がふんだんに使われていたり、「しえ」、「ふえ」などという表記があったり、原形を止めぬような芸術的(?)な字形があったりする。

助詞「は」も難しい表記のひとつである。「たどり読み」の段階では、たいてい〔ハ〕と読まれて、意味が通じなくなる。(〔 〕とカタカナで音を示す) 「ほくは」、「それは」を〔ボクワ〕〔ソレワ〕と読んでいる5歳児でも「それはね」という表記に出会ったとき、「ソレハネ」と読んでしまっただけで意味がとれなかったという例がある。その子は、「それは」を〔ソレワ〕と読めるんだから「それは ね」というふうに分かち書きすれば、〔ソレワネ〕と読めたのかもしれない。と考えるならば、これは、分かち書きの問題として検討する余地があるといえる。また、「それは」を〔ソレハ〕と読む子に対しては、「それわ」という表記を与えれば、〔ソレワ〕と読めて意味もとれるようになるということも考えられる。これは正書法に抵触する問題であるが、このようなことについても、論及してみたい。

このように、絵本の表記法については、幼児の読みに即して検討すべき問題が多くある。具体的な検討に入るためには、まず、幼児の読みの学習・発達過程を整理することが必要であるので、その作業から始めたい。

なお、〔ソレハネ〕と読んだ子も、数10行先に進むうちに、〔ソレワネ〕と読むようになったのであるが、これには、文脈や意味などの内容的なもの、これまでに習得している文型の意識などが手がかりとなっていたようである。このような面も、読みの学習・発達過程を整理する際に見落してはならないと考える。しかし、あくまで、表記法と読みとの関連性に焦点を置くことには変りない。

1. 絵本の読みと、その中での読字力の学習発達過程

1) 「絵を見ることから絵を読むことへ」；はじめは、文字の存在にも気づかないで、母親などとコトバをかわしながら絵を見て楽しむ。本から意味やイメージを受け取るという点で、これは、読書の始まりであると考えることができる。「絵を見、絵を読むこと」はその内容を深化させながら、絵本の読みの重要な構成要素として、その後もずっと続く。

2) 「聞き読み」；そのうちに、文字の存在と機能(意味やイメージを運ぶコトバを表記している)に気づくようになる。そして、その文字(文章)を、せがんで読んでもらうようになる。気に入った絵本になると、何度も何度も読むようにせがむというようになることも起る。

これは、「読み聞かせ」といわれて、その意義が高く評価されている。しかし、「読み聞かせ」というのは、おとなの側からみた呼び方であって、子どもの側からみるならば、これは、(音声化された)絵本の文章を、(聞いて)読むということなのであるから、子どもの主体に注目して、「聞き読み」と呼ぶことにする。

ねだって読んでもらうということは、文字（文章）の自発的な読み（「聞き読み」）の始まりとして評価することができる。

「聞き読み」は、読字力の一応の達成までは、絵本の読みの中心を成す。というよりは、むしろ、豊富な「聞き読み」の活動・経験こそが、読字学習の呼び水となり土台となるのである。

「聞き読み」の中で、子どもは、文章のもつリズム、意味、イメージ、筋、等々のおもしろさに触れる。このような読みの中で文字に出会うということは、文字の読みに、正しい方向付けを与える。と同時に、おもしろいもの（文章）を自分の力で読めるようになりたいという気持を起させる。いかえれば、「聞き読み」の活動・経験は、欲求に根ざした自発的・目的的学习への動機づけの働きもするのである。しかも、そのお手本は、すぐ目（耳）の前にある。

それ以上に重要なのは、「聞き読み」を繰り返すうちに、「ほくが自分で^{注3}」読みたくなり、（しかし、読字力はないので、読んでくれる人の真似をして）「真似読み」をし始めるということである。これは、子どもにとっては、1種の模倣遊びであり、模倣遊びという形をとって、自発的に、自分の声で読み（「真似読み」）始めるということである。

このようにして、「聞き読み」の活動・経験は、文字学習の呼び水となる。

さらにまた、幼児は、豊富な「聞き読み」の中で、しらず知らずのうちに、書きコトバを仕入れているのである。いかえると、書きコトバの語い、文法等々の言語体系を豊かにしているのである。それは、ちょうど、乳幼児が、まだ喋れない時期から、聞くことによって、話しコトバを仕入れているのに似ている。

これが、読字力・読文力の学習・発達の際に、土台、手がかり、枠として大切な役割を果す。

3) 「真似読み」；「聞き読み」を、繰り返すうちに耳から覚えたコトバ（短文）で、文章を読む真似をするようになる。

例えば、いかにも読んでいるように絵本をめくりながら、どの頁を開いても「トビウオサンノデキルコト」^{注4}と読む（真似をする）。

文字群全体を、漠然と、ひとかたまりとして認知しているため、異った文章を表記している文字群に対しても区別することなく、同じコトバ（短文）で読んでしまうので、その読み方は、不正確であるが、しかし、自分の声で読むことの出発として積極的に評価すべきものである。

4) 「前・語形読み」；そのうちに、いくつかの頻出語については、読み分けができるようになる。

例えば、^{注5}「おとりさん」という文字群を見て、「オトーサン」と読めるようになる。但し、1字1字をバラバラに指さして、「何という字？」と、きいても、答えられない。

つまり、字形や、語全体の形を手がかりとして読んでいるのである。

語形を手がかりとし、語としてのまとまりをもたせて読む読み方を「語形読み」と呼ぶならば、この読み方は、「語形読み」ということになる。しかし、1字1字を認知したりえでの「語形読み」

とは区別して考える必要があるので、これを「前・語形読み」と呼ぶことにする。

5) 「字数読み」；文字群は、1音ずつを表記する1字1字の集りだということに気づくようになる。しかし、文字の読み分けは、できないので、この段階の読みを「字数読み」と呼ぶ。
例えば、次のような例がある。^{注6}

「文字を」字1字おさえる指の動きと、発音とが1対1の対応を示すようになりました。けれども、文字相互の形のちがいを見わけて、読みわけるという態度はまだ出てきません。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」などといっています。

6) 「1字読み」(ひらがなの発見!)；図形や音節の弁別力を裏付けとして、一定量の「前・語形読み」と「字数読み」の中から特定の1文字が、それに個有の音節を表記しているということに気づく。

これは、ひらがなの基本構造を成している各1字⇔各1音^{注7}のルールを発見したということであり、これこそ、ひらがなの発見と呼ぶにふさわしい大事件である。

例えば、「おかあさん」、「おねえさん」、「おかし」の中の3つの「お」は、同じ字であり、「オ」という音を表記する「お」という字なのだということがわかる。

この学習の成果は、次々と他の字の学習に転移し、たちまちのうちに、一通りのひらがなを覚えてしまう。

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字のひろい出し読みであるので、「1字読み」と呼ぶことにする。

この過程では、各1字⇔各1音のルールに外れる文字表記(特殊表記)は、マイナスの要因として働く。例えば、「はくは」と「ちくわ」と「このは」の3つからは、「は」の個有の音価が〔ハ〕なのか〔ワ〕なのか迷わせることになるし、〔ワ〕を表記する字が「わ」なのか「は」なのかまぎらわしい。

特殊表記と呼ばれる表記は、すべて、多かれ少なかれ、このような問題を抱えているので、これを特殊表記の問題として検討の項目にあげておく。

また、この段階では、字形の弁別も問題となるので、絵本における字形も検討の対象となる。

7) 「たどり読み」；読める字が増えてくると、〔オ、ト、ウ、サ、ン、ハ、……〕というふうに「たどり読み」を始める。文章を表記している文字を、たどって1字ずつ読んで(音声化して)いるだけであり、意味はとれていない。

そのため、縦書きの文章を、左の行から読んでいても、平気で読み進むということも起る。^{注8}
また、それ以前には、まがりなりにも、〔オト一サン〕と、読めていたものが、〔オ、ト、ウ、

サ、ン]というように、たどたどしく、しかも、「とう」を[トー]でなく、[ト、ウ]と読むようになるなど、一見、退歩したように見えるが、実は、次の「語形読み」へ進むための1段階であって、決して退歩ではない。

8) 「語形読み」：「たどり読み」を続けるうちに、しだいに、語や文節としてのまとまりをもたせて読むものが多くなる。例えば、「おかあさん」や「ありました」などを、ひとまとまりのものとしてスラッと読めるようになる。

これは、[オ、カ、ア、サ、ン]や[ア、リ、マ、シ、タ]という響きが、諸経験、および「聞き読み」の経験の中で仕入れていたコトバの「オカーサン」や「アリマシタ」という響きを連想させるために、[ア、リ、マ、シ、タ]と読んで、すぐに、[アリマシタ]と、ひとまとめに読みなおすようになり、そのうちに、「ありました」という語形を見るとすぐに「アリマシタ」と読めるようになるのだというふうに考えることができる。

そのために、分かち書きが、随分、助けになっている。ということは、逆に、分かち書きがうまくなされていないと、語形読みに進むためにマイナスになるということである。極端な例としては、語の途中で行変えたために「りました」となっている類のものもある。したがって、分かち書きや行変えのしかたも検討しなければならない。

分かち書きが「語形読み」のために都合よくなされていても、[キヨウ]、[カツパ]などのように、「たどり読み」の音の響きが語の響きと、くいちがっている場合なども、「語形読み」に進むのが不利である。したがって、ここでも特殊表記が問題となってくる。

9) 「センテンス読み」：さらに進んで、文のかたまりを意識して読めるようになる。テニヲハの読みも、この段階で問題になる。

文のかたまりを意識して読むということは、文の構造を意識して読むということであるが、そのようになるためには、これまでの言語経験が土台になっている。直接には、「聞き読み」で仕入れた各種の文型が枠として働いている。つまり、「たどり読み」や「語形読み」で音声化したか、まだ、文としての構造を持っていない、いくつかの音の並びを、この枠にはめこんで、それぞれの位置を持たせるということが、頭の中で行なわれるのである。

当然、この枠の中では、助詞は、[ワ]、[エ]、[ヲ]などの音として登録(記録)されているわけであるから、[ハ]や[ヘ]の音とは、すぐには結びつかない。

たとえば、「ぼくは」という文字を[●]読んで[ボク[●]ハ]と音声化しても、すぐには、[●]枠の中に、はめこめないのである。しかし、自分の語い[●]や、文脈の前後関係、および、頭の中の[●]枠などを総合して判断すると、どうも、これは「ボク[●]ワ」という読みにあたるのではないかということまで感づくことはできる。

そして、この[●]感じを、「は」は[ワ]と読むことがあるという知識と結びつければ、「あっ[ボク[●]ワ]だ」ということになる。

このような操作を必要とするために、助詞「は」を含んだ文そのものの読み取りが、それだけ困難となり、したがって「センテンス読み」に進むのを遅らせるということが推測される。

結局、助詞の「は」をスムーズに読めるようになるには、文の構造の意識だけでなく、そのうえに、助詞〔ワ〕⇔「は」という表記法の規則をのみ込んでおくことが必要となる。一たんのみ込んでしまえば、助詞表詞「は」の存在は、文の読み取りを助ける手がかりとなるが、しかし、幼児にとっては、そこに至るまでの過程が問題となるのである。その過程において、絵本の表記法はどうあるべきかということがここでの検討課題となるのである。

現状の表記法は、文節ごとの分かち書きがなされているため、助詞の「は」は、ひとかたまりの文字群の1番手しるりに位置することになっているので、そのこと自体が、すでに助詞「は」の読み分けのための手がかりとなっている。すなわち、“下の「は」”は〔ワ〕と読むのだというまじりを知っていれば、たいていの場合は、助詞の「は」を〔ワ〕と読めて意味も取れるというようになっているのである。

だが、それにも例外があって、「それはね」が、ひとかたまりになっている場合、視覚的に、“下の「は」”と認めることはできなくなる。また「かれは」（枯葉）の場合は、視覚的には“下の「は」”だが、これは〔ワ〕と読んで誤読となる。つまり、分かち書きという表記法が、助詞「は」の読み、ひいては、文の読みのために助けになっているが、しかし、さらに検討する余地があるのである。

助詞に限らず、文や文章の構造は、文字の並べ方（分かち書きや行の作り方など）によって、ある程度、視覚化できるので、文字の並べ方一般についても検討を加えてみたい。

絵本の表記法としては、文字の並べ方だけでなく、助詞の〔ワ〕、〔エ〕を発音通りに「わ」、「え」と表記するという方法も考えられるが、それは、一般に行なわれている表記法とは異なるので、いっそう慎重な検討が必要となる。

「センテンス読み」の段階では、このようなことが、表記法上の検討課題となる。

その後も、読みの深まり、広まりには、一生涯、際限がないわけであるが、ここでは、とりあえず、絵本の文章が一応読めるようになるまでの過程をパターン化して整理しながら、表記法上の検討課題をピックアップしてきた。次に、その具体的な検討に進む。

II 絵本の表記法の検討

1) 特殊表記

① 撥音表記「ん」： 「ん」は、少し努力すれば〔ン〕という1音（半音節）^{注9}として認知できるので、「ん」⇔〔ン〕というふうに、各1字⇔各1音のルールにそって認知できるので比較的容易な文字である。したがって、絵本の表記法としても、特に問題とならない。

② 促音表記「っ」； 例えば「おっ」との場合、3字で2音節を表記しており、各1字⇔各1音のルールに外れているため、読字学習に、それだけ困難をもたらすと考えられる。

だが、それも、「っ」にあたる部分を1拍の「つまる音」として認知して、「っ」⇔「ツマル1拍」というルールを発見できればよいわけであるが、そう学習する過程に、いくつかの困難性が横たわっている。

「つまる1拍」には、t, p, k, sなど幾種類かの口の構えがあるが、それを表記する符号としては、「つ」という文字を借用したものがひとつあるだけである。この事情は、「1字読み」に進む過程にまぎらわしさを生じさせている。

また、「たどり読み」から「語形読み」に進む際においても、コトバの響きを手がかりとするうえでマイナスの要因となる。例えば、「オ、ト」という2音節の響きが、「オト」という2音節の語の響きを、すぐに連想させるが、それに比べて、「オ、ツ、ト」という3音節の響きは、「オット」という2音節の語を連想させにくい。

それゆえ、促音の表記には、かなりの配慮が必要とされる。正書法の変遷の中で「っ」を小書するようになったのは、そういう点からも高く評価できる。

ところが、絵本においては、「っ」は、小さい場合でも $\frac{1}{2}$ 、ひどい場合には、他の字と同じ大きさをして、しかも、活字1つ分の空間を占めているというのが実状である。

「っ」は $\frac{1}{3}$ 以下の大きさにするか、脇にはみ出させるかして、「つ」との区別をハッキリさせることが必要である。また、前後の字との間隔をせばめて、「ツマル1拍」の記号として読まれやすいようにするなどの配慮・工夫が必要であろう。

③ 拗音表記（「きゃ」）； 例えば「きゃ」の場合、「き」と「や」の2字で、「キ」でも「ヤ」でもない、いわばその合成による「キャ」という1音節を表記している。そのため、本来の「き」と「や」を学習する際に一定の混乱の要因となるということが考えられる。また、「きゃく」を読む際にも、「キヤク」と読まれやすいために、語としての読みとりにもマイナスの要因として拗きがちである。

表記法上の工夫としては、「きゃ」を「き」や「や」と区別しやすくするということが考えられる。正書法の歴史において、拗音表記の「ゃ」を小書するようになったということは、その点からも評価できる。

ところが、実際に絵本をみると、「ゃ」があまり小書されていない。ほとんどが、普通の字の $\frac{2}{3}$ 以上の大きさである。中には、他の文字と区別できないほどの大きさのものもある。典型的な例は、「キャン」や「シチュー」というようなカタカナに添えられたふりがなである。それは、「き やん」や「し ち ゅ う」というふうになっている。

改善策としては、まず、何をさておいても、きまりどおりに「ゃ」を小書すべきであろう。そのうえで、私としては、「ゃ」を $\frac{1}{3}$ 以下に小書すること、および「き」にくっつけて表記（印刷）することを提案する。そうすれば「き」や「や」とも区別しやすくなるし、「キャ」という1音節と

して読みやすくなると考えられる。ほかの拗音についても同様である。

④ 長音表記；「現代かなづかい」では、ア、イ、ウ、エ列長音は、それぞれ、「あ」「い」「う」「え」を使って表記するようになっているが、オ列長音だけは「う」を使うことが本則とされているため少し複雑になる。絵本の表記法では、そのほかに、「ー」を使ったり、母音字を小書したりするなどの表記も行なわれており、問題は、さらに込み入ってくる。したがって、ここでは、いくつかの項目に分けて長音表記を検討することにする。

㊤ア、イ、ウ、エ列長音表記（「かあさん」「にいさん」「ふうふ」「ねえさん」など）；
〔カー〕も〔ニー〕、〔フー〕、〔ネー〕も長い1音節であるが、しかし、のびす部分を区切って〔カ、ア〕、〔ニ、イ〕、〔フ、ウ〕、〔ネ、エ〕として認知することもできるから、比較的易しい表記である。

⑥「へいわ」、「せんせい」など；これらは、〔へいわ〕、〔せんせい〕という発音に対応しているだけなら問題はないうが、幼児は、これらの語いを耳から習得しているため〔へーわ〕、〔せんせー〕という発音に対応することが多い。そうすると、長い1音節が2字で表記されているということのほかに、〔エ〕音が〔い〕で表記されていることになり、幼児の読みにとって困難の要因となる。

この種の表記については、はっきりとエ列長音表記の「い」として特別に配慮する文字指導も打ち出されている程である。ならば、表記法上の工夫として、「え」を使って表記するという案も考えられる。そうすれば、「ねえさん」と同様のエ列長音表記となって、比較的平易化できるはずである。

だがしかし、これは、そう簡単には解決しない問題なのである。〔へいわ〕と発音すべきか否かは、ひとまず置くとしても、事実の問題として、かなり多くの人々が、日常でも、ハッキリと〔へいわ〕と発音しているということと改たまった場合には〔へいわ〕と発音される^{注10}ということがあるからである。したがって、「え」を使う案は、今のところ保留しておくべきであろう。

safe[seif]、cake[keik] から来た外来語が〔セーフ〕、〔ケーキ〕とエ列表音に発音され、「セーフ」、「ケーキ」と表記されているということは、この問題をさらに考えるうえで参考になろう。

㊤オ列長音表記；「おおき」の「おお」も、「おうさま」の「おう」も、幼児にとっては、同じオ列長音に聞えるはずである。「おお」の方は、ほぼ発音どおりの表記なので比較的問題が少ない。「おう」の方は、〔オ〕音を「う」で表記することになるから、「お」と「う」の1字読みに進む際にマイナスの要因となる。また、「たどり読み」から語としての読みに進む際にもマイナスの要因となる。さらに、長音表記の「う」は「とうし」（小牛）などの「う」との区別がつきにくい。

「現代かなづかい」では、「主として伝統的の書記習慣を考慮」^{注11}して、オ列表音の表記に「う」を使うのを「本則」としている。しかし、読みの入門期にある幼児にとっては、〔オ〕音を「う」

で表記する理由は理解できない。したがって、絵本の中で、オ列長音表記の「う」に出会うことは、幼児に混乱を起させる原因になる。一方、幼児にとってオ列長音に聞こえるものの表記で、「お」を採用しているものもある。（「おおきい」「とおい」「こおり」……オ列表音とはされていない）。また、オ列長音表記の本則としては、「う」を採用しているが、「お」の使用も認められている。

絵本では、「おおきい」などのグループ以外で、オ列長音表記に「お」を使ったものは「おおい」（呼び声）「ほおば」など僅かだが、その例はある。「う」か「お」に統一するとすれば、私は「お」を採用したい。その方が、幼児の読みにとって易しいからである。そして、読みにかなり習熟した段階で、オ列長音の「お」と「う」の書き分けの指導を、きちんと行い、本則どおりの表記法に移行するようにした方がよいと考える。

〔オーイ〕（呼び声）の表記法は、「おうい」「おうい」「おおい」「おうい」「おーい」などが、絵本によってまちまちに行なわれている。この中のどれかに統一するとすれば、私は「おおい」をとりたいが、しかし「おーい」という表記法も捨てがたい。

④長音符号「ー」； 声をはす場合や外来語、擬音語などの場合、「ー」が長音符号として使われていることが多い。「ふかーい」、「わーい」、「すーぶ」、「うーうー」、「ずしーん」などがそうである。「ー」を「のはすしるし」として認知し、また、長音として読むようになることは幼児にとっては、難しいことではないと考えられるので、「ー」の使用はさほど問題がないといえる。

また、普通以上にのばす場合は、

「お—————い」

というふうに表記できるので便利である。ただし、その場合、間をおいたり、余韻をもたせたりする「——」（ダッシュ）混同しないように配慮する必要がある。絵本によっては、同じページで、長音符号としての「——」と間をおくための「——」とが隣り合わせで使われていたりするものがある。絵本の場合は余白が十分あるので、それを活用して、ダッシュの効果を出せるはずであるから、長音符号と混同させないためにも、一定段階まではダッシュの使用をさし控えるべきだと思いがその事については、後に各種符号の項で論じることとする

⑤ 助詞表記「は」「へ」「を」； 国語審議会の報告で「助詞の「は」「へ」「を」は、ワ、エ、オと発音するが、これは従来の書記習慣などを顧慮して本則とした^{注12}」といわれている。

幼児の読みに即して考えると、助詞「は」は、「は」や「わ」の「1字読み」に進む際にまぎらわしさの原因となり、「センテンス読み」に進む際にもマイナスの要因として働くことは前に述べた通りである。助詞「へ」についても同じことが言える。助詞「を」については、他の字を借用したわけではなく、「を」は〔オ〕としか読めないという点で「は」や「へ」の場合よりも困難性は少ないが、やはり、「お」との間でまぎらわしさが生ずる。

したがって、絵本では、助詞も発音通りに「わ」「え」「お」と表記すれば、その困難性はなくなると思われる。そして、絵本をより読みやすく親しみやすくできると思われる。

助詞「は」「へ」「を」の表記は、助詞を視覚的に区別しやすくしているということがあがるが、

それは、助詞表記のルールを習得し読み慣れた人にとって見分けやすくなるということであって、まだ読みの入門期にある幼児にはあてはまらない。絵本においては「は」「へ」「を」によらずとも分かち書きの工夫によって、助詞の視覚化は可能である。

「わ」「え」「お」で読んでも、一般の表記法や教科書は、「は」「へ」「を」を用いているので、先ざき困ることになるので、絵本も「は」「へ」「を」で表記すべきであるという「教育的」理由で「は」「へ」「を」に固執するとすれば、それは当たっていない。平易な表記を通じて、絵本の文章を読み親しむことこそが、次の段階で「は」「へ」「を」の表記法に移行するための大切や土台となるのである。^{注13}

さて、助詞を視覚的に区別できるようにするための分かち書きの工夫について考えてみよう。分かち書きは、たいてい文節を1単位として行なわれているので、それだけでも、ほとんどの助詞は見分けがつく。つまり、いちばん下にある字が助詞にあたるのである。しかし、それでも、「かれは」や「それはね」の場合は区別がつかないので、分かち書きは、必ず助詞がいちばん下にくるようにし、かつ、助詞表記の文字とその前の字との間に括字 $\frac{1}{2}$ 分の広さをとるようにすればよいのである。そうすれば助詞を視覚化することができる。

この表記法による絵本を読むうちに、助詞の意識化も、視覚を通して促進されるかもしれない。また、助詞の「は」「へ」が使われている場合でも、このやり方で分かち書きされていれば、ふつうの「は」「へ」と区別して読むための助け（手がかり）になり得る。したがって、「わ」「え」「お」を採用しないとしても、この分かち書きだけでも採用してもらいたい。

助詞表記「わ」「え」は「現代かなづかい」でも許容されているが、「お」は許容されておらず、^{注14}且つ比較的読み易いので、「わ」「え」だけを絵本の表記法に採用するという方法もある。

⑥「いう」と「ぢ、づ」 「言う」は〔ユー〕と発音されているが、「いう」と表記してある。大正13年の改定案では「ゆう」という表記も採用されたことがあるが、現在では、活用上の理由から「いう」という表記が採用されている。幼児の読みの段階では、これも発音どおりに「ゆう」と表記した方が易いということがいえる。そして活用の理解と平行して「いう」に移行するという方法もある。

また、普通、「ぢ、づ」と「じ、ず」は発音上区別されないが、2語連合同音運呼の場合、「ぢ、づ」が使われるが、幼児にとっては、どちらも〔ジ、ズ〕という音にかわりがないため、その区別はできにくい。したがって〔ジ、ズ〕を表記する文字が2種類あることになり、その点では幼児の読みにとって、「を」と同じ問題をもたらす。しかし、読みの場合には、「を」の場合と同様1つの読み方しかないから比較的問題の少ない表記である。したがって絵本の表記法としては現状のままでもよいと思われる。しかし、幼児が書く場合、「ぢ、づ」と「じ、ず」との書き分けは要求すべき段階にない。

2) 文字の並べ方

文字の配置を決める要素としてレイアウト上の都合などがあるが、しかしそれによって幼児の読みのための配慮が犠牲にされてはならない。ここでは、幼児の読みのための配慮を優先させて文字の並べ方を検討していく。

① 分かち書き；「たいてい文節ごとに行なわれているので、それに助詞の前の活字 $\frac{1}{2}$ 分だけの分かち書きが加味されれば、おおむね現状のままでもよいと思われる。

② 行のつくり方；レイアウト上の都合でかなり犠牲にされている。特に翻訳ものでは絵と文字の配置関係が原本に合わせていることが多いため、日本語の文章が、不自然なところで行変えられていることがある。翻訳ものに限らず、行の作り方を、文の構造以外の基準で規制したと思われるものに、そういう例が多い。例えば、「(略)いっしょうへ」で行がかわって「いわ(略)」と続いていたりというような極端な例は少ないが、これに類するものは多く見つかる。

私の案では、行はできるだけ文のおわりまで続けて1行におさめるようにする。行変えするときは、区切りよいところで区切る。次の文はまた行を改めて始める。1文ごとに行間を少し広くとり、1文のまとまりをハッキリさせる。段落の1文下げはせずに、必要ならば、行間を広げることによって段落の区切りを示す。1画面の文章はできるだけまとめておく。絵の色にまぎれて文章を見失ったりごちゃごちゃして見にくいような配置はせずに、すっきりと文字群をうき立たせる。行はくやくにゆがめずにまっ直ぐにする^{注15}。というようなことが考えられる。

このようにすると、行末の線がデコボコになったりするが、レイアウトは、できるだけこのような文字配置に合わせるようにする。

實際上、絵本ではいろいろなねらいがあるために、この通りにはいかないが、要は、幼児が自然に順を追って楽に読めるようにということ念頭に置いて行の配列を工夫すべきであるということである。実際に幼児が読むのを見ていると、行を見失ったりしていることがある。

③ 縦書きと横書き；幼児にとっては、上から下へという順序性の方がつかみやすいので、1行の場合は、縦書きの方が順序よく読みやすいが、複数行の場合は、左の行から始めるか右の行から始めるが迷うことがある。横書きの場合は、左から右への順序がつかみにくいが、複数行の場合は上の行から下の行へ進む順序はつかみやすい。

そのように考えるとタイトルは縦書きの方が、幼児の読み順にかなっているとも考えられる。複数行の場合は、縦書きで、行の並べ方を、頭が右の方が高くなるようにして、右の行から読みはじめやすいようにするということも考えられる。このことは、幼児が自分の読んでいる音と、文字との対応、および、「たどり読み」して音声化した音の連なりと、語や文との関連性をつかむうえで意味を持ってくる。

3) 各種符号(、。、。、！？＝…… —— 「」)；いろいろな符号が使われているが、これらは、みな、絵本の絵や空白部分の活用によって表現できるものばかりである。絵本では、文字に

はじめて出会う幼児や、やっとたどり読みし始めた幼児が、これらの符号にも出会うわけであるから、むやみに使うと、かえって混乱のもととなる。特にダッシュは、いく種類もの用法がなされているし、長音表記の符号と混同する危険もある。絵本は、小説などとは違って、絵や空白部分が十分生かせるのであるから、それによって表現するようにすべきであろう。たとえば、「—」のかわりに活字数個分引きはなしたり、行間を広くしたり、ページを変えたりなどの方法がある。極端に言えば、絵本では行の作り方や分かち書きを工夫さえすれば、各種符号は使わなくても済むとまでいえる。私は、極く初歩の段階ではそれでもよいと考えている。そして徐々に段階に応じて「。」や「」を導入していき、ついには「—」をも導入してくるというようにすべきであると考えている。

4) その他； 絵本の中には、情感を込めてデフォルメ（変形）された文字がある。特にタイトル字にはかなりある。しかし、はじめて文字に出会う子どもにとってそれがどう作用するか考えてみる必要がある。タイトル字などは、「前・語形読み」の対象になりやすい文字であるので、いっそ考慮の余地があると思う。

また、「ふゑるじなんど」や「くわーっ」というような、50音表にはない音の表記もある。外人名や、擬音語や方言などの表記に使われているのであるが、このような表記についても幼児の読みとの関係で考察する必要がある。表記法についても字形についても、私は規制すべきだという考え方を持っているわけではない。ただ幼児の読みにとってどうなのかということを考えて、段階化して与える必要があると考えているのである。そして、幼児の読みの発達の道筋の前方に、基本から飛びたった、自由な創造的な多種多様な表記法を見ているのである。

5) 表記法に関する提案のまとめ

まず、技術的な問題さえ解決すれば、すぐにも実現可能なものとして、①「っ」を $\frac{1}{3}$ 以下にして、前後の文字との間隔を縮めること。②「ゃ」「ゅ」「ょ」を $\frac{1}{3}$ 以下に小書して、前の字に寄せること。③助詞表記の文字が最後にくるように分かち書きし、助詞表記文字の前を活字 $\frac{1}{2}$ 分あけること。④文字の配置は、すっきりと見易く。⑤行変えは慎重に。⑥文の構造にそった行のつくり方を。⑦「——」の使い方に注意すること。⑧字形はなるべく平易に。などが提案されている。

「現代かなづかい」で許容されているが一般の表記法や学校の教科書とくいちがうもの、したがって、絵本の表記法として実際にうけ入れられるまでに、いくつかの解決すべき困難があると考えられるものとして、①オ列長音表記「う」を「お」にすること。②長音表記に適宜「ー」をとり入れること。③助詞表記を発音どおりに「わ」「え」とすること。④各種符号をできるだけ使わないこと。などの案が出されているが、しかし、これらは、すべて、一般の表記法や学校の教科書をこのように改革しようといっているのではなく、その前段階における読みのための配慮・工夫のための案なのである。したがって一般の表記法への移行も段階を踏んで用意されていなければならない。

また、「現代かなづかい」で許容されていないものとして①助詞表記「お」をとり入れる案、②「いう」（言う）を「ゆう」と表記する案、③エ列長音に発音される「い」を「え」とする案などが出たが、これらについては、結論を出さずにさらに検討をつづける必要がある。

7) 「入門かなづかい」の構想

幼児の読みに即して、表記法を検討して行く中で、「現代かなづかい」に含まれている特殊表記が、困難の原因として前面に出て来た。つまり、各1字⇔各1音の対応から外れるものが読みにとって困難の原因となっているのである。そこで、「現代かなづかい」の枠はずして、できるだけ各1字⇔各1音となるような新たな表記体系を構想してみた。そして、それを「入門かなづかい」と名付けた。

「入門かなづかい」は、結局、「現代かなづかい」のきまりにそった表記法の読みへの橋わたしをするためのものであるから、「現代かなづかい」の表記法にできるだけ近いものでなければならぬ。したがって、手を加えるのは特殊表記だけであり、しかもできるだけ原形を保つようにした。

①「ん」は〔ハネル音〕を1音とすれば、各1字⇔各1音となるのでそのままいい。②「っ」は、「つ」と区別するために、「つ」とは別の記号「ㇿ」（「つまる字」あるいは「つまるしるし」と呼ぶ）で表記する。そして始めから〔ツマル1拍〕の記号として教える。こうすれば、「ㇿ」⇔〔ツマル1拍〕（各1字⇔各1音）となり、「つ」との間に生じるまぎらわしさはなくなる。語として読む場合にも、〔ツ〕と読むことはなくなり、はじめから〔ツマル1拍〕として読むようになると考えられる。③「きゃ」は、2字で〔キャ〕という1音節を表記しているので、1字に合成して「き」という新字（〔キャ〕という名まえの字）を作る。そうすると各1字⇔各1音となり、「き」と「や」との混同もなくなり、読まれる場合も、〔キャ〕と読まれることもなくなる。つまりこれは「き」でも「や」でもなくはじめから〔キャ〕という1字として認知されるはずである。④長音は、音どおりの母音字か「ー」をいることにすればよい。読みにとっては易しい表記である。⑤助詞表記は「わ」「え」「お」とする。⑥「いう」（言う）は「ゆう」にする。⑦「ち、づ」はそのままする。というようなものである。

実際に、この表記法が読み易いかどうか、そして、「現代かなづかい」への移行がスムーズにいくかどうかについては、今後、実験的に確かめられなければならない。また、「ㇿ」や「き」という新奇なものも入っているため、この表記法を実行に移す前に解決しなければならない問題も多く、さらに、いっそうの研究を重ねなければならない。

注1 村石昭三『ことばと文字の幼児教育』 ひかりのくに S. 49, p. 69

注2 村石昭三『入学前のコトバと文字の指導』 明治図書 S. 40, p. 178

注3 レオンチエフ『子どもの精神発達』 明治図書 S. 42, p. 9

注4 保育所 3才児クラスの女兒

注5 児童図書館に居た4才男児

- 注6 清水民子「文字をおぼえるまで」『ちいさいなかま』 1972 第10号 p.19
- 注7 ふつうは「1字・1音」というふうにいわれているが、ここでは、文字と音節の対応関係の数と種類との一致を表わすために各……というふうにした。
- 注8 幼稚園 年長組の男児
- 注9 高橋太郎『日本語の教育』 明書房 S.45 p.127
- 注10 NHK『日本語発音アクセント辞典』
- 注11 安藤正次「現代かなづかいに関する主査委員長報告」
- 注12 国語審議会「正書法について」(31.7.5)
- 注13 明星学園・国語部『もじのほん』では助詞を「わ」で提出して、それを「は」に移行させるように試みている。しかし、それはうまくいかなかったようである。
「わ」の表記を読んだ経験が土台になってなかったのがその原因であろう
- 注14 吉野忠「現代かなづかいと正書法」『覆刻・文化庁国語シリーズⅣ 表現・表記』
教育出版 p.231
- 注15 絵本の中には、このような例が実際にある。

参 考 文 献

- 1 佐々木吉三郎『国語教授法集成』
- 2 橋本進吉『文字及び仮名遣の研究』
- 3 『言語一特集・日本語の正書法』S.50.9月号
- 4 村石・天野『幼児の読み書き能力』
- 5 松居直『絵本とは何か』
- 6 渋谷清視『幼児のための絵本と文字』
- 7 合田・松岡『本と子ども』
- 8 石井桃子『子どもの読書の導き方』
- 9 村田孝次『幼児の書きことば』
- 10 ブルーナー『認識能力の成長』
- 11 倉沢栄吉『これからの読解読書指導』
- 12 平井昌夫『新しい国語教育の目標』
- 13 増田三良『読みの基礎理論』
- 14 岡本奎六『読みの言語心理』『児童心理』
- 15 奥田・国分『国語教育の理論』
- 16 須田清『かな文字の教え方』
- 17 O.M. Gayford, j.t.a in Primary Education,