

国立国語研究所学術情報リポジトリ

Reading and writing ability in pre-school children

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国立国語研究所, The National Language Research Institute メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001247

国立国語研究所報告 45

幼児の読み書き能力

国立国語研究所
村石昭三・天野 清

東京書籍株式会社

READING AND WRITING ABILITY IN PRE-SCHOOL CHILDREN

A report of research to ascertain the level of reading and writing ability in pre-school children in Japan.

Contents

Foreword

- I. A study of the level of ability in pre-school children in Japan.
 1. Purpose of research.
 2. Preliminary research.
 3. Method and procedure of research.
 4. Subjects.
 5. Level of reading ability in Japan.
 6. Level of writing ability in Japan.
 7. Reading and mis-reading of each Hiragana.
 8. Reading and mis-reading of special Syllables.
 9. Writing and mis-writing of each Hiragana.
 10. Relation of reading, writing ability to behavior in life, conditions of home.
 11. Follow-up research and supplementary research.
 12. Results and discussion.
 - II. Research on the reading and writing ability of certain pre-school children.
 1. Purpose of research.
 2. Method and procedure of research.
 3. Ability to read and write of Katakana, Kanji, the alphabet and numbers.
 4. Study of conditions affecting reading and writing ability.
 5. Results and discussion.
 - III. Teaching of reading and writing in kindergarten.
 1. Purpose of research.
 2. Procedure of research.
 3. Difference in teaching methods by stratum, age group and its relation to the level of reading ability.
 4. Study of various teaching methods of reading and writing.
 5. Results and discussion.
 - IV. Conclusion and problems.
- Appendix.

TOKYO-SHOSEKI (publishers) Ltd.,

1, Kanda Izumichō, Chiyoda-ku, TOKYO, JAPAN

刊行のことば

子どもはいつから、どのようにことばや文字を習得し、伝達・思考・創造・認識などの諸機能を確かなものにしていくか、これらのことを明らかにすることは、国語教育の改善のため、また、国語・国字問題の解決のためにも欠くことのできぬ重要な研究課題である。

国立国語研究所が、児童・生徒の言語発達研究に続いて、幼児の言語発達の研究に着手したのは昭和40年度からである。そして昭和42年度から3か年計画で、特別研究として「就学前児童の言語能力に関する全国調査」を実施した。それは、幼児が就学までにどれだけの文字力・語い力・コミュニケーション能力を習得するかを広く全国的な規模でとらえようとしたものである。本書は、その第1年次に実施した「就学前児童の文字力調査」の結果の報告である。

この調査は、第2研究部（当時部長 興水実、現 芦沢節）国語教育研究室が担当し、調査の企画・問題作成・実施運営は、村石昭三（現室長）、天野清が行なった。福田昭子は全期間を通じて作業を助けた。

本書の執筆分担は次のとおりである。

村石昭三 第1章のうち第1節、第2節および第9節、第2章、第3章。

天野 清 第1章のうち第3節～第8節、第10節～第12節。

序章および第4章は両名の共同執筆である。

なお、この調査は、東北・東京・近畿の122幼稚園の4、5歳児 2,200余名および全国18幼稚園の特定幼児72名について、すべて一人ずつ個別テストの形で実施した。そして、このために多くの調査員、関係幼稚園ならびに所管機関の協力と配慮をいただいた。

本書の出版にあたり、厚くお礼を申し上げるしだいである。

昭和47年3月

国立国語研究所長 岩淵 悦太郎

もくじ

刊行のことば	1
序章	
第1項 現代社会と幼児のことば・文字	11
第2項 就学前児童の言語能力に関する全国調査	12
第3項 報告書の構成と性格	13
第1章 全国水準調査	
第1節 調査の目的・課題	15
第2節 準備調査	19
第1項 第1次準備調査	19
1. 読字力の発達	19
2. 文章の読みの発達	24
3. 書字力の発達	28
4. 結果に対する考察	32
第2項 第2次準備調査	33
第3節 調査の方法と手続き	38
第1項 テストの内容と構成	38
1. 「読み」についてのテスト課題	38
71文字についての逐字的な読みの課題	
特殊音節についての読みテスト	
2. 「書き」についてのテスト課題	39
71文字についてのテスト	
視写テスト	
第2項 標本の抽出と被調査児	39
1. 総標本数の決定	39
2. 幼稚園カードの作成	40
3. 層化	40
4. 各層への標本の配布と園数の決定	41
5. 第1次抽出(園の抽出)と調査園の決定	42
6. 第2次抽出(幼児の抽出)	43
第3項 調査地点と調査園	43
第4項 テストの実施と手続き	48
1. テストの手続きと評価のしかた	48
「読み」のテスト 「書き」のテスト	

2.	調査者と調査実施打ち合わせ	62
3.	テストを実施した場所、およびテスト時間	64
4.	調査期間	64
5.	家庭・幼稚園に対するアンケート調査	65
6.	再テスト・補充テスト	65
	第1回再テスト 第2回再テスト 補充テスト	
7.	データの集計と計算	66
第4節	被調査児とその構成	67
第1項	有効標本	67
第2項	被調査児の構成とその特質	67
第5節	読み書き能力の全国水準〔1〕—読む能力—	74
第1項	読みの水準とその特性	74
1.	読みの水準の決定	74
2.	設定した読みの水準の具体的な特性	76
第2項	幼児の「ひらがな」の読み	79
1.	一般的な状況	79
2.	幼児の文字の読みを条件づけている外的要因	80
3.	層(地域)による差	83
4.	男女差	86
5.	保育年数による差	88
6.	暦年齢(月齢)による差	92
第6節	読み書き能力の全国水準〔2〕—書く能力—	96
第1項	書きの水準の決定	96
第2項	幼児のひらがなを書く能力	99
1.	一般的状況	99
2.	書字能力と層(地域)・性・年齢・保育年数の要因	102
3.	層(地域)による差	105
4.	男女差	108
5.	保育年数による差	110
6.	暦年齢(月齢)による差	114
第3項	読む能力と書く能力との関係	118
第7節	清音・濁音・半濁音の各文字の読みと読み誤り	123
第1項	71文字の読みの正反応率と難易度	123
1.	各文字の読みの正反応率(読字率)	123
2.	かな文字の読みの難易と使用度数との関連	126
3.	かな文字の読みの難易と字形の構成の複雑さとの関連	127
4.	かな文字の読みの難易とその文字が示す音節(声)の特質	128
第2項	文字の読み誤り	130
1.	幼児の読みの誤反応	130

2.	清音+「ん」の読み誤り	131
3.	濁音・半濁音の読み誤り	138
4.	準正反応の分析	141
第3項	清音+「ん」・濁音・半濁音の範囲での幼児の読み	144
第8節	特殊音節の読みと読み誤り	150
1.	拗音の読み	150
2.	長音・拗長音の読み	154
3.	促音の読み	160
4.	助詞「は」「へ」の読み	164
5.	「特殊音節」の読みの習得の程度	167
第9節	清音・濁音・半濁音の各文字の書きと書き誤り	170
第1項	文字別の難易	170
1.	文字別の難易の配列	171
2.	書字力の水準と文字別の難易	172
3.	年齢×性別と文字別の難易	173
第2項	字形の誤り	173
1.	字形のエレメント	174
2.	書き誤りの類型	177
	原型保存 異配置 崩壊 異字	
3.	書き誤りの分析手順	180
4.	分析の対象にしたデータ	181
5.	結果	182
	字形の誤りの特徴 字形の誤りの典型 字形別の誤りの類 型 異字の内容と広がり 視写における字形の誤りの特徴	
第3項	筆順の分析	191
1.	順番・方向・筆数の基準	192
2.	筆順の分析手順	194
3.	結果	196
	各文字と基準外反応 文字と基準外筆順の典型 基準外反応の下位分析 結果に対する考察	
第10節	幼児の活動、家庭の指導とかな文字の習得	
	——アンケート調査の分析——	208
第1項	マス・メディアへの接触とかな文字の習得	208
1.	テレビへの接触	208
2.	絵本・漫画への接触	213
3.	「物語り本」への接触	217
第2項	その他の子どもの活動の特質と文字の習得	218
1.	外で遊ぶのを好むか、家の中で遊ぶのを好むか	218
2.	幼児のきき手と文字の習得	220

第3項	家庭の諸条件と幼児の文字の習得	221
1.	「共働き」の場合とそうでない場合	221
2.	幼児の世話をする人——母親か、他の人か——	224
3.	兄弟の有無	225
4.	親が読む本の冊数と新聞の種数	225
5.	親の学歴と職業	228
第4項	家庭における文字の指導と幼児の文字の習得	229
	子どもの文字の習得と親の指導のしかた	233
第5項	かな文字の習得と幼児の言語活動	235
1.	文字に対する幼児の関心	235
2.	文字についての質問	237
3.	書く活動	240
4.	幼児の主體的な読書活動	241
5.	本の読み方	242
第II節	再調査と補充調査の方法と結果	244
第1項	再調査：テストの信頼性と3月時点の幼児の読字能力	244
1.	「読み書きテスト」の信頼性	244
	方法 調査の結果(1)：「読みのテスト」の再現性	
	調査の結果(2)：「書きテスト」における再現性	
2.	3、4か月後の幼児の読字能力	
	——就学直前の幼児の読み——	251
	方法 結果	
第2項	幼児の単語・文の読みと理解	254
1.	目的	255
2.	テストの種類と方法	255
	テストの種類 調査園および被調査児 調査の方	
	法と場所 調査者 調査所要時間 調査期間	
3.	被調査児の読みの水準	257
4.	幼児の単語の読みと理解	257
5.	幼児の文の理解	259
6.	幼児の文の読み方	265
	文の読み方 文を読む際の所要時間 読み誤り・	
	脱落・つまずきの度数	
第3項	幼児の字形の知覚・弁別と音節分解・抽出	271
1.	幼児の字形の知覚・弁別	271
2.	幼児の単語の音節分解・音韻抽出	277
第12節	結果の考察と討論	285
第1項	現代の幼児のかな文字の習得状況	285
第2項	幼児のかな文字の習得の過程	

	—なぜ幼児は4歳代からかな文字を覚えはじめるか—	292
第3項	幼児のかな文字習得を促し条件づけている諸要因	297
	1. 園での保育	299
	2. 男女差	300
	3. 年齢および月齢	301
	4. マス・メディアと結びついた諸活動	303
	5. 家庭の諸条件と指導	303
	6. 幼児の遊びの型と層(地域)差	306
第2章 特定幼児調査		
第1節	調査の目的・課題	308
第2節	調査の手続き	311
第1項	テスト・観察の内容とその方法	311
	1. 月別に見た調査項目	312
	2. 読み書き定期テストの実施手順	312
	3. 習得経路に関する面接調査手順	315
第2項	特定幼児の選定	316
	1. 被調査児の選出基準	316
	2. 本報告の対象にした調査資料	317
	3. 特定幼児の構成	317
	年齢・性別・人数 読みの水準 文字の 習得経路および読み書き活動	
	4. 調査園および調査員	319
第3節	かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書き	322
第1項	特定幼児の文字の範囲と量	322
	1. 読み書きの水準の進歩	322
	2. 読み書きできる文字の量	323
	3. 読み書きの水準と文字量	325
	4. 読み書きの文字量と範囲	325
	5. かたかなと文字量	328
	6. 漢字と文字量	329
	7. アルファベットと文字量	331
	8. 数字と文字量	331
第2項	各文字の読み書き	332
	1. 読み書きの正答率順位	333
	かたかな 漢字 アルファベット	
	2. 漢字の音訓と読み	344
	168字の音訓の読み 漢字の読みと単語・媒体・教示者	
	3. 読み誤りと筆順の基準外反応	352
第3項	筆順の基準外反応	360

1. かな	360
筆数 方向	
2. 漢字	366
第4節 文字習得の条件——事例研究——	374
1. 概観	374
2. 文字への興味・関心	375
3. テレビ・絵本	379
4. 家族その他	384
第5節 結果に対する考察	388
1. 特定幼児群の位置づけ	388
2. 読み書きの範囲と量	388
3. どのように読み書きするか	389
かな 漢字 アルファベット	
4. どのような単語によって習得するか	392
5. 文字はどのような条件によって習得するか	395
第3章 幼稚園における文字の扱い（アンケート）	
第1節 調査の目的・課題	397
第2節 調査の方法	399
第1項 内容と構成	399
第2項 被調査園と調査月日	399
1. 公・私立別被調査園数	399
2. 層別被調査園数	400
3. 園児数別にみた被調査園の割合	400
4. 幼稚園の環境	401
5. 園児の家庭	401
6. 調査期日	402
第3節 文字の扱いと読みの水準・層・クラス年齢	403
1. 文字の扱いの得点化	403
文字環境点 教師の文字提示点 読み書き指導点	
2. 読みの水準と文字の扱い	404
3. 文字の扱いと層・クラス年齢	404
4. 文字環境・文字提示・読み書き指導の相互関係	406
第4節 文字の扱いの実態	407
1. 幼稚園内の文字環境	407
2. 保育における教師の文字提示	411
3. 幼児に対する文字の読み書きの指導	415
第5節 結果に対する考察	424
第4章 結論と問題点	
第1節 結論	426

第1項	全国水準調査	426
1.	就学前児童のひらがなの読み書き能力	426
2.	幼児のひらがな習得を条件づけている諸要因とその機制	427
3.	この期の幼児の文字活動の特徴	429
第2項	特定幼児調査	430
1.	特定幼児の文字量	430
2.	特定幼児の文字習得の条件	430
3.	特定幼児の文字活動の特徴	431
第2節	幼児期の教育と文字——問題点の整理——	432
第1項	指導の必要性和問題の未解決性	432
第2項	文字の習得と文字の指導	434
1.	幼稚園における文字の指導	434
2.	小学校における文字の指導	437
3.	幼小の文字指導の関連	438
第3項	文字の習得と子どもの発達	439

付録資料

調査I	読み書き水準調査《手びき》	448
	読み書き水準調査《調査文字カード(ひらがなの読み)》	460
	読み書き水準調査《文字習得調査(ひらがなの書き)》	467
	読み書き水準調査《記録表(読み方・書き方)》	477
	読み書き水準調査《付表 幼児のかな文字の読み誤り (71×71 マトリックス)》	478
	読み書き水準調査《書き誤り字形一覧表》	480
	読み書き水準調査《基準外筆順一覧表》	484
調査II	特定幼児の文字調査《手びき》	504
	特定幼児の文字調査《調査文字カード(読み)》	511
	特定幼児の文字調査《調査集計表》	523

序 章

第1項 現代社会と幼児のことば・文字

いまの世の中が、いろいろな面で大きく「変化」していることは、だれもが認めることであろう。自然はだんだん子どもの生活から遠いものになり、そのかわりにマスコミの発達によって、テレビに接する生活が小さいときから始まるようになった。そして、子ども自身にも、身体の発達や精神の発達——ものの見方、考え方、感じ方に変化が生じているという。このような中で、子どもとことば・文字とのかかわりの中にも、「変化」はないのだろうか。

たとえば、昔の子どもの姿は、自然に親しみ、自然をよく知る子どもたちであった。したがって、昔は、子どもたちが人とよく話をすることができるとか、文字をたくさん知っているということは、就学前には重要な問題にならなかった。少なくとも、そのころには、就学前の幼児が文字を覚えているかどうかということは、考える必要がなかったはずである。しかし、今日、子どもの環境は大きく変わり、それに相応して、子どもは以前とは異なった生活を余儀なくされ始めてきた。

その一つの例は、絵本やテレビなどの文化財、マス・メディアへの対し方である。かつては、子どもの回りにはテレビもなく、絵本は、月に1、2冊ぐらいしか与えられぬ希少価値をもった文化財であった。しかし、今や、あれこれの人工的な文化が「文化財の洪水」と考えられるほどの勢いで、子どもたちの目の前へ押し寄せてきている。今の子どもたちにとって、それらをどう調整して取り込んだらよいか、ということが問題となってきている。

このような意味から、現代の子どもたちには新しい生活様式の中で、以前とは異なった新しい活動が行なわれつつあり、それに応じて、幼児の言語活動も大きく変わりつつあると予想される。

人間は、一般に満1歳ごろより、ことばを覚え始め、その習得と活動は、幼児期から学童期、さらに青年期へと続けられる。だが、その言語使用の基本的能力は、一般に幼児期につくり出される。言語発達研究は、人間に固有なものであるこれら言語の習得・発達過程を明らかにしていくことを、その一般的な課題としているが、今日、その研究は、また、新たな課題をもにない始めたとも考えることもできよう。

国立国語研究所国語教育研究室が、現代の幼児の言語発達研究に着手したのは昭和40年度からである。われわれは、複雑な言語発達研究の対象をひとまず言語能力の構造的側面に限った。そして、文字・語い・文・文章・音声の発達過程、各年齢の発達の特徴・発達段階、その移行の条件などを明らかにしようという長期プランを立てた。そして、2年間の準備研究を経過してから、本報告書の内容となった「就学前児童の言語能力に関する全国調査」に着手した。

第2項 就学前児童の言語能力に関する全国調査

「就学前児童の言語能力に関する全国調査」は、現代の就学前児童の言語能力と習得の過程および条件を全国的規模で明らかにし、国語問題と国語教育との基礎的資料を提供する目的をもって、昭和42年度から3年計画で実施したものである。その研究を実施するに当たって、

- (1) 近年、就学前児童の言語能力の形成過程は、マスコミ特にテレビの普及によって大きく転換しているのではないか。
- (2) 就学前の幼児期は、言語形成の時期として言語教育上きわめてたいせつな時期であるから、この期のことばの習得過程を明らかにすることは重要である。
- (3) 幼児期の教育のあり方が社会問題化されてはいるが、その基礎となるような、言語能力についての実証的データがきわめて乏しい。
- (4) 就学前児童の言語能力については、各地に部分的調査はあるが、発音・文字・話しことばの全般にわたる全国的な概観は得られていない。したがって、この期の言語教育を充実させるため、その種の資料を整備する必要がある。

という問題意識をわれわれは常に持ちつづけていた。

3年間にわたって実施してきた調査の概要は、次のとおりである。

第1年次 就学前児童の文字力の調査

第2年次 就学前児童の語い力の調査

第3年次 就学前児童の語い^{*}、コミュニケーション能力調査

* 第3年次の語い力調査は、第2年次からの継続発展である。

この調査で、第1年次に文字力の調査を実施したのは、次の理由による。

- (1) これに先立つ2年間の諸準備調査の経過からみて、文字の調査が言語能力調査の中でも、最初に手がけやすく、しかも、より実証的な結果資料が得やすい見通しがあった。
- (2) 社会的に問題化している就学前児童の文字力について、早急に信頼できる資料の提出が必要だと感じられた。

したがって、文字を最初の調査対象に選んだからといって、それは、文字が言語能力の中で最も重要だと考えたわけではなく、また、就学前教育の中で文字の読み書き指導の位置を特に強調する

ためでもなかった。

なお、第2年次、第3年次計画の語い力調査、ならびにコミュニケーション能力調査は、すでに昭和43年度、44年度において本調査を実施済みであり、現在補充調査をも加えながら、それらの分析整理をすすめている。本報告書に続いて、適当な時期にそれらについても公表していく予定である。

第1年次調査である就学前児童の文字力の調査は、昭和42年度に実施した。調査の内容は大別して次の二つに分かれる。

調査1 読み書き水準調査

ひらがなの清音・撥音・濁音・半濁音の読み書きテストに加えて、拗音・長音・促音および助詞「は・へ」の読みテストを行ない、4、5歳児クラスの文字力の水準を明らかにし、あわせて、幼稚園や家庭に対するアンケート調査から、文字習得の要因を調べることにした。東北・東京・近畿の3地方の全幼稚園から、122幼稚園を層別抽出し、被調査児計2,217名（4歳児クラス818名、5歳児クラス1,399名）の幼児についての調査である。

調査2 特定幼児の文字（範囲・量）調査

4、5歳児クラスの幼児がどの程度の範囲（ひらがな・カタカナ・漢字・アルファベット・数字）をどれだけ読み書きできるかを、文字習得の条件と関連づけて明らかにすることにした。全国の特定18幼稚園の4、5歳児クラスの幼児計72名についての追跡調査である。

なお、本報告書では、そのうち5歳児クラス41名の結果が報告されている。

第3項 報告書の構成と性格

この報告書は、序章・第1章・第2章・第3章・第4章および付録資料からなり、その構成内容は、次のとおりである。

(1) 本報告書では、社会的な課題として提出された「就学前に幼児はどれだけ読み書きできるか」への問いかけに答える必要がある。それゆえ、「就学前児童における文字力の調査」として、調査1「読み書き水準調査」および、調査2「特定幼児の文字調査」を実施し、その内容を第1章、第2章に、調査1の一部を占めた「幼稚園に対するアンケート調査」の結果は、第3章におさめた。そして第1章・第2章を通して、まだ組織的計画的な文字教育を受けぬ就学前に、幼児はどれだけ読み書きできるか、どうして読み書きできるようになるのかについて詳細な分析を試みたうえで、われわれの結論と問題提起を第4章に述べた。

(2) 調査1および調査2に使用した手引き、テスト絵図、記録用紙、それに結果の原資料はできるだけもとに近い姿で付録にあげておいた。したがって幼稚園教諭や保育園保母、または教育研究者がどのような規模であれ、この報告書にあげたとおりの調査手順で、読み書き能力調査を実施し、その結果と本報告書のそれとを比較することができる。また、そのことは、園での指導実践に役だ

つと思われたからである。また将来、広く全国的な規模での経年的定期調査が実施される際にも、ここに明示してある手順を利用することも考えられる。

(3) われわれがここで報告する調査は、就学前教育ならびに幼児のことば・文字習得関係の調査研究としては、その調査規模において戦前戦後を通じて最大のものであろう。それゆえ、ここにおさめた諸資料は将来行なわれるであろう多くの調査の結果と比較・対照される原資料としての意味を持つと思われる。そこで、個々の調査結果を精細に記述するだけでなく、統計手続についても、内容理解にわずらわしさを与えぬかぎり、必要な事項を記述するようにつとめた。

第1章 全国水準調査

第1節 調査の目的・課題

本調査は、次の四つを研究の主要な目的・課題とする。

- (1) 就学前児童のかな文字の読み書き能力の実態を全国的な規模で調べ、その水準を明らかにする。
- (2) 学校教育の対象になる以前の、文字の読み書き能力の形成の諸条件・諸要因を明らかにする。
- (3) 幼児・児童に対する文字および言語教育改善のための諸資料を得る。
- (4) 将来、経年的定期調査の試みられる際に、比較することが可能な基礎調査とする。

(1) わが国の国語とその教育に関する全国調査では、戦後に時期を限ってみても、主要なものに「日本人の読み書き能力」「児童生徒の基礎学力」「国語の学力調査」「国民の読み書き能力」などがあり、それぞれはそのつど、教育の危機あるいはその重要性を指摘し、教育改革の科学的裏づけを果たしてきた。しかし、こと就学前児童に関するものは残念ながら皆無である。現在の幼児教育の改革を考えるに当たって、この種の調査は当然存在しなければならない。

もっとも、従来でも、幼児の文字に対する興味や関心が高まった昨今であるから、読み書き能力に関する小調査は散見されるが、上述の課題にこたえるためには、いずれも園単位の研究であったり、県単位の研究であったりして、広く全国的な展望を得るには至らず、また、調査手続きの科学性の保証に関して必ずしも十分ではなかった。

このような現状の下で、本研究は、現在の就学前児童が、どの程度、文字を読み書きすることができるのか、その実態・水準を、全国的な規模で、かつ、より客観的な方法で明らかにすることをその主要な課題とする。しかし、この課題を完全に果たすためには、われわれの限界を越えた膨大な経費・人力・期間を必要とすることは明らかである。そこで、われわれは、自己のなしうる範囲内で、最大限にこの課題に答えるため、次の条件を設定した。

ア 調査地点の範囲を、東北・東京・近畿の3地域に限る。これは、おもに予算的な制約によるものだが、かりに地点の範囲をこのように限定したとしても、経済・文化的風土の異なるこれらの3地域全体を調査対象にすれば、曲がりなりにも現在の全体の状況をとらえることができると判断した。

イ 被調査児の抽出は、地域層別抽出を行ない、全体の状況を正確にとらえる。特に就学前1年の幼児には、これをより正確に行なう。

ウ 調査対象児を全就学前児童のうち、今回は幼稚園に在園している幼児に限った。就学前児童の読み書き能力というからには、当然、保育園児、未就園児を含め全就学前児童がその調査対象となるべきであるが、公認・非公認を含め、各地域の全保育園の所在・実態が完全にとらえられない今日、標本抽出を正確に行なうことも困難であるという現実の状況の下で、やむをえず、調査対象を上のように限定した。したがって、厳密に言えば本調査は就学前児童ではなく、幼稚園児の読み書き能力についての調査となるが、今日、保育園の保育内容が、幼稚園のそれに準拠していることを考えると、その結果も、保育園児にも十分当てはまるものだと判断される。また、幼稚園児の調査結果を、保育年数の要因の面から十分に分析することによって、未就園児の読み書き能力についても、ある程度の推測を可能にするものであると判断した。本調査が、実際には幼稚園児を対象にしながら、就学前児童の全国調査と称するのは、以上の理由による。

エ 調査対象の幼児は、4歳児クラス（就学2年前、いわゆる年中組）、5歳児クラス（就学1年前、いわゆる年長組）に限り、3歳児クラスは対象としない。

オ 読み書き能力の中で、ひらがな文字の読みと書きにしぼった。通常でのリテラシーの意味からすれば、文や文章の読みおよび書きが対象に考えられはするけれども、われわれは、まず読みと書きの基礎能力として、全国調査では、「ひらがな」文字の読み書きに限定し、語・文の読みについては、後に、補充調査の中で取り扱うこととした。

(2) 「就学前」という意味は、年齢的には満6歳以下であることを意味すると同時に、それは学校教育という計画的・意図的に働きかける組織的教育作用を受けぬ以前の時期の子どもであることを意味している。されば、学校教育を受けぬ以前の幼児に、文字の読み書き能力が形成されるというのであれば、それはいったいどういうことなのだろうか。

従来、この現象に対しては、幼稚園で文字を教わるのか、あるいは親が教育熱心で教えるために字を知るようになるのではないかということが仮説的に考えられてきた。いわば組織的な学校教育は受けないけれども、幼稚園・家庭での部分的な文字教育の結果として、幼児は文字を覚えると考えられた。また、これとは別に、とりわけ幼稚園・家庭での教育の有無によらず、幼児期の児童を取り巻く活字文化を含めたマスコミなど諸文化の様式が読み書き能力を高めていくとみる文化の様式論があった。さらには、幼児自身の知的成熟あるいは自発的な学習活動の帰結が文字の読み書きの活動を要求することによるなど見解はさまざまである。あるいは、日本語のかな文字は、諸外国の文字に比べて幼児期にも学習しうるほど容易なのかもしれない。いずれにせよ、この問題はいずれもがあいまいさを多分に含みながら確証を得られぬのが現状である。もし、これらのある局面がより科学的に明らかにされるならば、それらの事実は幼児期あるいは児童前期における文字の扱い、その教育に大きな進歩をもたらすにちがいない。

本調査では、この視点に立って、まず、読み書き能力と年齢・保育年数・性・地域等の外的要因

の作用の有無を確かめながら、読み書き能力の高い幼児たちの言語生活・学習活動・文化的諸媒体への接触度を調べ、さらに家庭や幼稚園における文字指導の実態とその効果を吟味する。

また一方、幼児の文字の学習の進行を相互に規定するであろう幼児の内的な知的能力について、後に詳細な補充実験を行なうことにより、幼児がかな文字を学習していく過程、その内的要因について、詳細な実証的分析を行なう。

(3) 従来、小学校低学年におけるかな文字の教育は、国語教科書のテキストによって行なわれてきた。そこでは、今日ある話題について述べた語や文・文章にふれながら、それに依存する形で、個々の文字の読み書きの学習が進められている。だが、本来、文字を読む能力と書く能力との関連、個々の文字の読みの学習から語や文・文章の読みの学習へ発達・移行の問題、さらには文字相互の難易の順序などについては、十分、実証的な研究、心理学的な研究が行なわれ、その問題について、十分科学的な根拠が示されなければならない。だが今日、これについての十分な資料は必ずしも持ち合わせていないのが現状である。

このことは、かりに幼稚園あるいは家庭において教科書（テキスト）なしで、文字教育が進められることを想定するにしても、また、テキストが使用される場合があったとしても、そうすることの是非論はともかくとして、いずれにせよ、重要な危険を内に含むと見なければならない。それゆえ、本調査では、読み書き能力の全国的な水準を調べるとともに、清音・撥音・濁音・半濁音における読み書きの難易、拗音・促音・長音・助詞「は・へ」などの特殊音節の読みの状況やその特徴を明らかにし、この時期の文字の教育のあり方について、基礎的データを提起することをその課題の一つとする。

なお、文字を書くことに関しては、幼児の一般的反応として現われる筆順や誤った字形にもふれ、学習指導の一助としたり、将来の文字の形や筆順のあり方を考える資料となるように心がけた。

(4) ここに報告する調査は、昭和42年度に行なわれた。その意味では本調査の結果は、あくまでも昭和42年に幼稚園の4・5歳クラス児であった幼児たちの読み書き能力についてであり、年度つきのデータであることを否定することはできない。時代が変われば、幼児自身の言語能力も変わっていくかもしれない。将来、10年も経過したらその諸能力はどう変化するのであろうか。あるいは、現在の幼児の能力は、過去10年前の幼児と比べて、どのように変わってきたのであろうか。

このような経年的な言語能力の比較を行なうためには、調査方法が明確な、追証可能なしっかりしたデータがなければならない。

しかし、残念なことに今日まで、就学前児童の言語能力について、このような明確な調査資料は残されていない。本調査結果の分析の中で、後に、当国立国語研究所が昭和28年に行なった「入門期の読み書き能力」の結果との比較を試みに行なうが、それはたまたま、その調査の中に本調査の一部と比較対照しうる内容があったため、わずかながらその機会を得たにすぎない。が、将来とも

この種の調査が試みられる場合があるであろう。その場合、本調査の結果は、それらの比較対照の基礎とならなければならない。経年調査といえば、時代によって調査する内容に価値の比重が異なってくるという難点があるけれども、幼児の文字の読み書き能力は、どの時代にも、幼児の知的活動・知的発達の指標の一つとして、動かざる価値を持つだろう。言語諸能力のみならず、精神発達、人格の発達のあらゆる部門について、経年比較にたえる十分なデータが蓄積されることが望ましいが、本調査は、その先駆の一つにすることを研究の大きな目標の一つにおいているのである。

第2節 準備調査

「就学前児童の言語能力に関する全国調査」における、第1年次の幼児の読み書き能力調査のために、準備調査として、昭和41年度に第1次準備調査、昭和42年度前半に第2次準備調査を当てた。すなわち、第1次準備調査では、清音+撥音「ん」の46文字を対象にした年間の読み書き能力の発達特性を扱い、第2次準備調査では、清音・撥音・濁音・半濁音、特殊な音節を対象に、全国調査における標本確定のための基礎調査ならびに読み書き能力調査法の比較検討を試みた。

第1項 第1次準備調査

第1次準備調査では、比較的小規模な形で、就学前段階における幼児の文字の読み書き能力、文章の読みの定期的追跡調査によってその年間の発達変化の特性を概観することにした。一方、文字能力の形成過程は語音分析能力を中心に実験的に考察した。

(協力園)

埼玉県川口市 舟戸幼稚園 (文字・文章の読みテスト)

埼玉県川口市 川口南幼稚園 (文字の書きテスト)

東京都北区 王子保育園 (文字能力の形成過程)

1 読字力の発達

(1) 目的

4歳クラス児、および5歳クラス児の5回の追跡テストにより、文字を読む能力の次の項目に関する年間の発達特性を調査する。

- ア 年齢・保育年数と読字力との関係。
- イ 読みの進歩と時期との関係。
- ウ 読字率の進歩と時期との関係。
- エ 文字と読み誤り。

(2) 調査方法

ア 調査時期 第1回 昭和41年5月、第2回 昭和41年7月、第3回 昭和41年9月、第4回 昭和41年11月、第5回 昭和42年2月、年間5回の調査。

隣接する調査時期の区間は最終回を除いては2か月である。最終回は1か月だけうしろにずらして卒園時という意味を持たせた。

イ 調査文字 ひらがな清音+撥音「ん」

ウ 被調査児 5歳2年保育クラス児30名(男15, 女15), 5歳1年保育クラス児30名(男15, 女

15)、4歳2年保育クラス児30名(男15,女15)。5歳クラス児,4歳クラス児ともに無作為抽出。

エ 調査方法 ①年間5回の各時期とも,同一幼児,同一条件による追跡調査。②個別テストひらがな清音+撥音の各文字(46字)を短冊に4字(たとえば,も・こ・ま・め)ずつ12枚に収め,1字ずつ読ませる。短冊への文字の提出順序は無作為である。

(3) 調査結果

結果1 年齢・保育年数と読字力との関係

幼児の年齢を4歳クラス児,5歳1年保育クラス児,5歳2年保育クラス児に分け,読みの程度を9段階に分けて,各段階に含まれる人数を示したのが1-2-1表である。

この表では,①4歳クラス児,5歳1年保育クラス児の読字数分布は,最低・最高の両端の段階に大部分の者が集まり,中間がないという,いわゆるJ字型分布を取り,5歳2年保育クラス児では,分布が最高の段階にかたよっていて,他の段階はきわめて少ないという傾向を示している。この点,どの年齢クラス児のどのテスト時期にも正規分布を期待することはできない。②年齢と読字力との関係は1-2-1図のように4歳クラス児より5歳クラス児のほうが高い読字力を持つが,

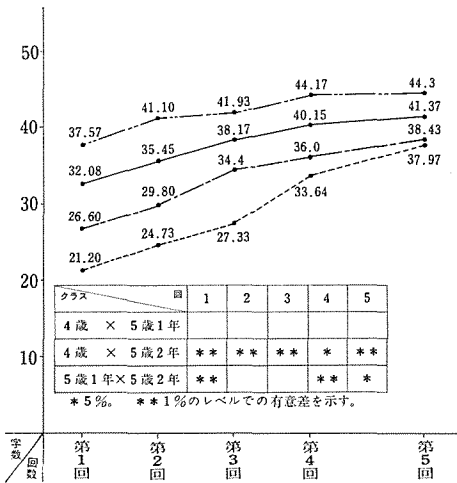
1-2-1表 テスト期別読字数分布

年齢	テスト時期	読字数									平均読字数
		0~5	6~10	11~15	16~20	21~26	27~31	32~36	37~41	42~46	
4歳クラス児	1回	12	2	2	1	0	1	1	2	9	21.20
	2	6	6	1	1	1	2	1	1	11	24.73
	3	5	7	0	1	0	1	1	1	14	27.33
	4	2	1	1	2	0	1	1	2	20	33.64
	5	1	2	2	0	0	1	0	3	21	37.97
5歳1年保育クラス児	1	9	1	2	0	1	1	2	3	11	26.60
	2	4	3	2	4	0	0	0	1	16	29.80
	3	4	1	1	1	1	2	0	0	20	34.40
	4*	3	3	0	0	1	0	1	0	21	36.00
	5	3	0	1	0	0	0	1	2	23	38.43
5歳2年保育クラス児	1	0	1	0	1	2	1	0	4	21	37.57
	2	0	1	1	1	1	0	1	2	23	41.10
	3	0	1	0	0	2	0	1	2	24	41.93
	4	0	0	0	0	0	0	1	2	27	44.17
	5	0	0	1	0	0	0	0	0	29	44.30

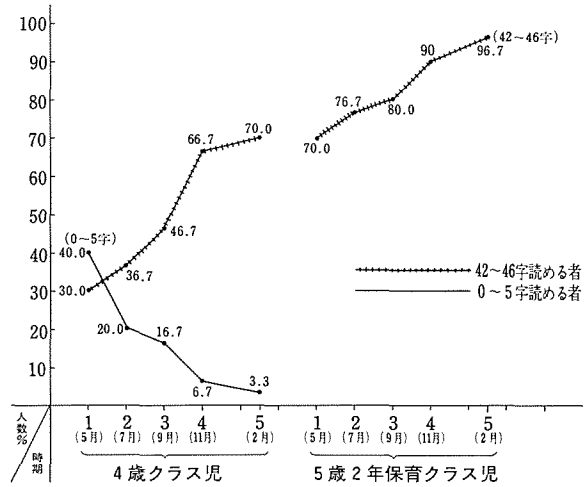
* この回は1名欠席により,29名の調査結果である。

1-2-1 図
平均読字数分布

4 歳クラス児
5 歳1年保育クラス児
5 歳2年保育クラス児
5 歳クラス児



1-2-2 図 4 歳クラス児・5 歳2年保育クラス児の
テスト別読字数分布



年齢に、保育年数を考慮するとき、いっそう顕著な傾向が見られる。同じ5歳クラス児でも、5歳2年保育クラス児と5歳1年保育クラス児とでは前者のほうが顕著に高い読字力を持ち、その差は2, 3回を除いて統計的に有意である。4歳クラス児と5歳1年保育クラス児とでは、生活年齢のうえでは1年間の開きがあるけれども、その保育年数からいえば同じであり、読字力に有意差はない。

年齢×保育年数という条件での読字力の発達を考えるために、4歳クラス児の5回にわたるテスト期の延長に5歳2年保育クラス児の5回のテスト結果を配列するように位置づけ、0～5字および42～46字にそれぞれ含まれる人数の割合を示したのが1-2-2図である。この図より、4歳2年保育クラス児が卒園するまでの読字力の発達の年間プロフィールを知ることができる。すなわち、4歳児クラスを終わる時期には0～5字段階の者はなくなり、また卒園時には、大部分の者は42～46字段階に達する。

結果2 読みの進歩と時期との関係

ひらがな清音+撥音の46文字が読めるようになるのは、必ずしも12か月間を要するとは限らないであろうし、また、読みの進歩の時期も特定の時期があり、年間、等しい速さで進むものではないかもしれない。

各回に先だつテスト時期において、0～10字段階の読字力を持つ者の次回における読みの進歩を見たのが1-2-3図である。前回からの増加文字数をグラフ上にするしたもので、この図からは、

ア 特に低い読字力の段階(0～10字)の場合の読みの進歩は全然ないか、せいぜい5字程度の増

加にすぎない。特に、読みの進歩とその時期との関係を見ることはできない。

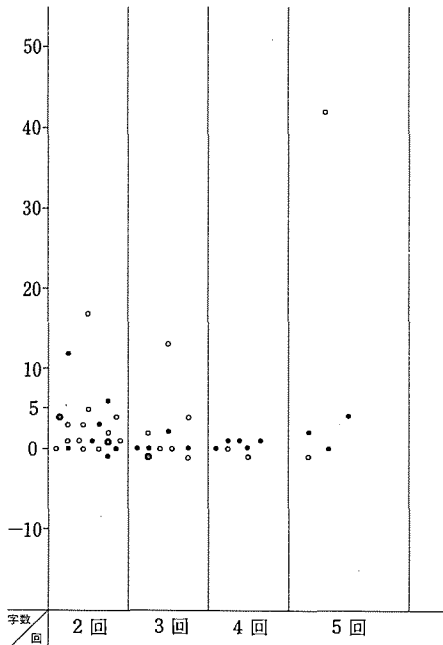
イ 第1回テストで0～5文字階の者の年間の発達を見たのが1-2-4図である。特に著しい読みの進歩を示した者が、最終回に現われている。ある幼児は、2か月間に41文字の増加を示している。ただし、この最終回は1か月ほど卒園期に近づけてあることを考えなければならない。

ウ マイナス点があるのは、前回に読めた文字が次回に読めなかった例であるが、その理由は単一ではない。

エ 読みの進歩の時期は、低い読字力の者の場合、特定の時期よりも、個人差がかかっている。

1-2-3図

- 4歳クラス児
- 0～10字読字力群の 5歳1年保育クラス児
- テスト期別文字増加数 5歳2年保育クラス児

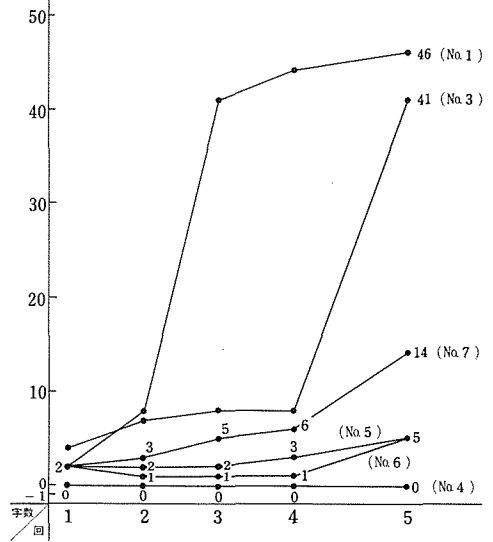


結果3 読字率の進歩と時期との関係

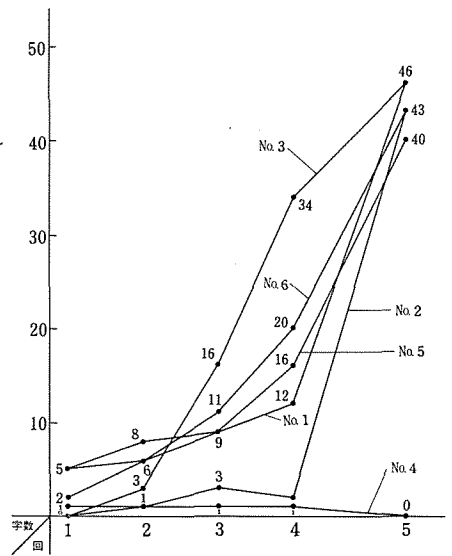
低い読字力の者に関しては進歩の時期につき個人差が大であるが、一つ一つの文字に関しては、どのような読字率の差を示すのか。1-2-5図は、4歳クラス児の第1回テストの結果より、読

1-2-4図 読字数の進歩

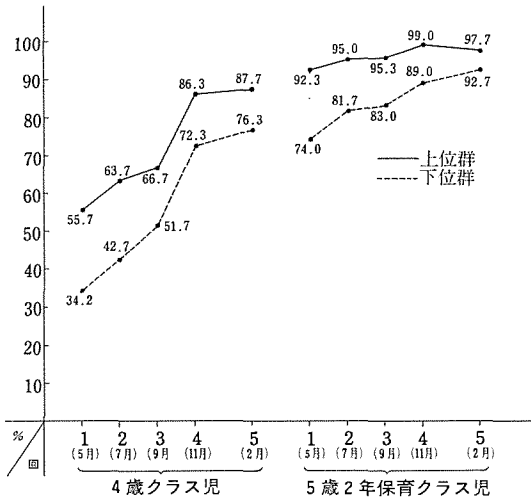
(5歳1年保育クラス児)



(4歳クラス児)



1-2-5 図 上位・下位文字群と読字率の進歩



上位10位の文字	のみかきついう
	まえく
下位10位の文字	ぬほをそへろさ
	れわむ

字率の高い上位10字、読字率の低い下位10字を抽出し、4歳クラス児および5歳2年保育クラス児の各テスト時期における両群の平均読字率を示したものである。この図によると、①上位群の文字は約55%の読字率より始まり、ほぼ100%で終わり、下位群の文字は約35%の読字率で始まり、93%で5歳2年保育クラス児の最終回テストを終わる。すなわち、ほぼ20%の差で始まって、次第にピークに近づく。②読字率の進歩の著しいのは4歳クラス児の第4回のテスト結果(11月)であり、上位群・下位群の文字がともにその時期に進歩が顕著である。

結果4 文字と読み誤り

文字と読み誤りの種類を調べたのが1-2-2表である。表中の数字は4,5歳児5回のテスト合計の反応出度数である。ここでは、

- ア 多様な誤り反応を示すもの「あ」「こ」「ほ」「め」「を」
- イ ほとんど誤り反応を示さないもの「く」「せ」「た」「つ」「な」「ひ」「み」「る」「ん」
- ウ 特定の誤り反応を示すもの「こ」「さ」「ぬ」「ね」「へ」「ほ」「ろ」が見られる。

読み誤りの原因には文字という視覚認知上の弁別困難を示すものが多いが、他に聴覚認知上の条件も介在すると考えられるが、確証までには至らない。

次に、テスト期別に読み誤り数を示したのが1-2-6図である。4歳および5歳1年保育クラス児の7月から9月への誤り数の減少が顕著であり、ともに1%レベルの危険率で有意差がある。

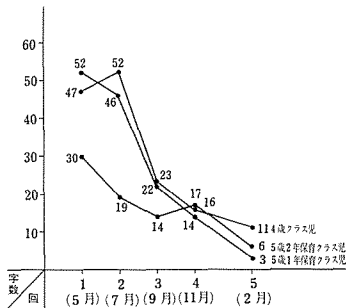
1-2-2表 文字と読み誤り

文字	読み誤り	文字	読み誤り
あ	お ₂ か ₂ き ₁ け ₁ つ ₁ の ₁ め ₁ わ ₁	か	が ₅ し ₁ べ ₁ や ₁
い	こ ₄ え ₁ き ₁ た ₁ ゆ ₁	き	ぎ ₂ さ ₁ せ ₁ ち ₁ ひ ₁ ま ₁ り ₁
う	お ₁ と ₁ ほ ₁ よ ₁ り ₁	く	き ₁
え	い ₁ う ₁ き ₁ じ ₁ そ ₁ ま ₁	け	か ₁ じ ₁ せ ₁ な ₁ は ₁ ひ ₁
お	み ₂ あ ₁ き ₁ れ ₁	こ	い ₆ ま ₂ お ₁ ぎ ₁ こ ₁ さ ₁ し ₁ た ₁ と ₁ り ₁

さ	き ₁₀ ぎ ₁ せ ₁ ぎ ₁	へ	く ₇ べ ₂ あ ₁ し ₁ せ ₁
し	ち ₂ お ₁ じ ₁ つ ₁	ほ	は ₁₁ ほ ₈ お ₁ つ ₁ な ₁ ば ₁ ふ ₁ わ ₁
す	つ ₃ よ ₁ る ₁	ま	よ ₄ う ₁ し ₁ ね ₁ み ₁ ろ ₁
せ	さ ₁ ら ₁	み	お ₁ や ₁
そ	お ₃ こ ₁ ぞ ₁ た ₁ つ ₁ ふ ₁ ぶ ₁ ぼ ₁	む	は ₁ ば ₁ ぶ ₁ ゆ ₁
た	き ₁ わ ₁	め	ね ₅ ぬ ₄ え ₁ こ ₁ に ₁ の ₁ む ₁ ら ₁
ち	き ₅ い ₁ こ ₁ ろ ₁	も	き ₂ こ ₂ と ₂ お ₁ な ₁ に ₁ み ₁
つ	し ₂ と ₁	や	え ₁ す ₁ (やま) ₁
て	え ₁ せ ₁ の ₁ へ ₁	ゆ	て ₁ め ₁ ら ₁ (ちゅう) ₁
と	え ₁ ど ₁ も ₁ ら ₁	よ	み ₂ う ₁ つ ₁
な	た ₁ む ₁	ら	と ₂ う ₁ ち ₁ よ ₁ る ₁ れ ₁ わ ₁
に	た ₂ け ₁ み ₁	り	こ ₂ み ₂ い ₁ ま ₁
ぬ	ね ₃₆ め ₉ む ₂ な ₁ ら ₁	る	ろ ₂ ら ₂
ね	ぬ ₁₂ な ₂ る ₂ わ ₂ か ₁ き ₁ の ₁ め ₁	れ	わ ₂ か ₁ ね ₁ は ₁ る ₁
の	ち ₁ ね ₁	ろ	る ₉ ら ₂ う ₁ ひ ₁ れ ₁
は	よ ₁ ば ₁ ば ₁ ぼ ₁ み ₁ む ₁	わ	れ ₅ ね ₃ ぬ ₂ は ₁ で ₁
ひ	い ₁ す ₁	を	か ₂ う ₁ そ ₁ な ₁ の ₁ み ₁ も ₁
ふ	む ₂ ぎ ₁ く ₁ さ ₁ つ ₁ ぶ ₁	ん	

1-2-6 図

文字の読み誤り



2 文章の読みの発達

(1) 目的

ここでは、一字一字についての読みと、文章の読みとの関係
を、以下の点について調べることにした。

- ア 5歳クラス児の特殊な音節の読み。
- イ 文意の読み取り。
- ウ 46文字が読める時点での文章の読み。
- エ 読字力上位群と下位群の文章の読み。

(2) 調査方法

ア 調査園 埼玉県川口市 舟戸幼稚園、5歳児クラス50名（無作為抽出による。）

イ 調査時期 年間を5回に分けて2か月ごとに実施した。別項19ページのとおりである。

ウ 問題文 次ページ上掲の3文章。この中に、助詞「は・へ」の読み、助詞「が」および「にげて」の鼻濁音化、促音・拗音・長音の読みを調べる文節が含まれている。これらは一字一字の文

〈問題文〉

1、わたしは きゅうりを ちよきんときりま
した。

2、きのうは えんそくで やまへのぼりま
した。 まちが みえました。 ようちえん
が みえました。 きしやが たくさん つ
ながって とおるのも みえました。

3、ぼくの うちでは いろいろな どうぶつ
を かけています。 いぬが ねこの そば
へ いくと ねこは ひっかきそうに しま
す。 にわとりが くと ねこは にげて
しまいます。

字読みの側から見ると、これらの正しい読みが文章の読み方スキルの水準を測る一応のめやすになると考えられる。

エ 方法 50名の幼児に、別途に46字（清音+撥音）の文字の読みテストを行ない、ついで左掲の3文章を与え、「お話を読むようにじょうずに読んでください。あとでどんなことが書いてあったか教えてちょうだい」と言って読ませ、それを録音し、あとで分析に利用した。

この5歳児50名の中で、46字正答者がどの調査時期に何名いたかという文字を読む程度

は1-2-3表のとおりである。

この幼児たちは、5月中旬に行なった第1回テストで約 $\frac{1}{3}$ の者がひらがな文字46字が読めている。(このグループを読字力上位群と称する。)それから卒園までに、また $\frac{1}{3}$ の者が読めるようになったが、残る19名、38%の者は46字を全部読み切れなかった。(このグループを読字力下位群と称する。)要するに、卒園までに約 $\frac{2}{3}$ がだいたいひらがな46字を読めた。そういう読字力を持った幼児たちである。

1-2-3表

文章読みの被調査児の46字正答者

時期	1	2	3	4	5
人数	17	7	2	5	0
%	34	14	4	10	0

(3) 調査結果

結果1 特殊な音節の読み

助詞「は・へ」の読み、助詞「が」および「にげて」の鼻濁音化、促音・拗音・長音の読み方を正答した者の割合(%)は1-2-4表のとおりである。調査時期が卒園に近づくにつれて正答者がふえていく過程は、このころが文章読みの技術に習熟する時期であることを示しているが、ここでの注目すべきねらいは、文章読みにおいて何がいちばん困難で何が容易かという難易の配列である。その結果は、1-2-4表のように、助詞「は・へ」の読みは卒園時には $\frac{2}{3}$ 以上が正しく読めているが、長音・鼻濁音は、40%ぐらいの幼児が正しく読めているにとどまっている。

そこで、これらの習熟過程を解釈してみる。

ア 助詞「は・へ」(wa・e)の読みは、一字一字単独で覚えるよりも、掲示文などの短句で見慣れるとか、話を聞きながら絵本に見入るといった読みの活動があって、だんだんよく知った文脈がそういう読み方を教えていくのである。文を読ませて、助詞「は・へ」を ha・he と読んでいるうちは、文章の意味が読み取れるということはまずあり得ない。

イ 拗音・促音

この読み方は表記のルールと文脈上の語理解ということと、それに正しい発音ができなくてむずかしいが、先だつことは話しことばとしてその事物を知っていて使ったことがあるかどうかということである。この調査でも、「ちょきん」のように文脈から意味がただちにつかめなかったり、「きゅうり」のように「拗音+長音」の組み合わせ単語では、他の場合より発音が容易でなかったりして、正答率が低くなる。

ウ 鼻濁音・長音

最近では、鼻濁音化という発音自体ができにくくなっているし、国語教育でもこの鼻濁音化の読みをあまり重視しなくなっている。長音の場合も、たとえば「先生」のように長音化しない地域があって、親も教師もこのことに干渉しない。むしろ、おとな自身も長音化していない。そういうことも幼児の特殊音節の習熟を妨げていると考えられる。

結果2 文意の読み取り

第1文、第2文、第3文とも「何が書いてあるか」の文意が読み取れた幼児は、表のように、

第1回の24%から最終回の60%台にふえているという点で規則的であるが、二つの点に注目される。第1は、既出の46字正答者の割合と比べると、後者のほうが少ないということである。文字は読めても文意がつかめないのがあることに気づく。さて、第2は、各3文ともまことに類似した結果が出ていることである。各3文の文長や内容構成から見てむしろ結果が違ってよさそうにも思われる

1-2-5表

文意が取れた者の割合

文	調査時期				
	1	2	3	4	5
第1文	24	30	40	44	60
第2文	24	30	36	52	60
第3文	24	30	36	50	60

1-2-4表 特殊な音節の読みの程度

文字	読み	文節	調査時期				
			1	2	3	4	5
は	wa	私 <u>は</u>	42	44	64	60	66
		きの <u>う</u> <u>は</u>	34	48	54	52	72
		うちで <u>は</u>	40	52	56	64	78
		猫 <u>は</u> ①	40	56	66	64	82
		猫 <u>は</u> ②	42	54	66	74	80
へ	e	山 <u>へ</u>	36	42	44	54	74
		そば <u>へ</u>	36	36	42	48	72
が	鼻濁音	町 <u>が</u>	18	18	20	32	42
		幼稚園 <u>が</u>	18	20	18	28	42
		汽車 <u>が</u>	16	18	20	28	40
		犬 <u>が</u>	16	18	18	30	38
		にわとり <u>が</u>	14	16	20	30	46
		に <u>げ</u> て	26	28	26	36	46
		□	促音	つな <u>が</u> って	32	38	48
か <u>っ</u> て	34	40		40	52	66	
ひ <u>っ</u> かき	22	26		38	42	62	
□	拗音	キュウリ	20	28	24	28	28
		汽 <u>し</u> ゃ	18	20	28	36	58
		ち <u>ょ</u> きん	18	22	22	28	40
□	長音	きの <u>う</u>	10	10	14	26	34
		よう <u>ち</u> えん	12	14	16	26	42
		ど <u>う</u> ぶつ	16	14	20	30	46
		ひ <u>っ</u> かき <u>そ</u> う	14	16	18	18	38

が、実は文意が取れる・取れない者の違いは、そういう文長・内容の構成の難易といったことよりも、文章を読むことは文意をつかむことだという読み方の習慣がついている子とついていない子の違い、つまり、文章意識の有無という幼児自身の側の問題も介在すると考えられる。

結果3 46字が読めた時点での文章の読み

46字も読めれば、その文字記号の連鎖が意味を作るのだから、文章に何が書いてあるかはわかりそうに思われるが、この結果はそれを否定する。おそらく、文字を読むことだけの「読みっぱなし」の幼児もいれば、46字は完全に読めなくても意味はつかめる文章意識のついている幼児もいる。したがって文章読みは、46字という文字の読みが量的に累加して達するのでなく、むしろ両者はもっと相互交渉的であると考えられる。

そこで1-2-6表のように*、第2回のテ

スト以後46字が完全に読めた幼児14名のその時点での文章の読みを見ると、46字が読めたころには文意がほとんど取れていない事実をあらわにしている。この表では、また、鼻濁音・長音・拗音の読みのむずかしさが現われている。

* 第1回のテストで読めた幼児は、その時期にやっと読めたのか、あるいは以前から読めていたのか判別できないから、これを「読める子」としてこの群から除外した。

なお、表中の●印は、たとえば「は」の5問中、1問～4問に一部正答があった例である。要するに、46字は読めてもまだ完全な文章読みはできるものでないことを示している。

結果4 読字力上位群と下位群の文章の読み

46字がはややと読めている上位群（17名）と、卒園を間近にひかえてまだ46字全部を読み切れない下位群（19名）とでは、文章の読みでどんな特徴を示しているかということを示したのが1-2-7表である。両群の間に7項目のすべてに1%レベルの危険率で有意差がある。

1-2-7表 読字力上位群・下位群と文章の読み

読字力下位群（19名）

	は (wa)	へ (e)	鼻濁 音	促音	拗音	長音	文意
○	9	7	4	4	2	1	4
●	2	1	1	4	3	3	3
▽	8	11	14	11	14	15	12

読字力上位群（17名）

	は (wa)	へ (e)	鼻濁 音	促音	拗音	長音	文意
○	16	16	11	15	15	9	16
●	1	0	4	1	1	6	1
▽	0	1	2	1	1	2	0

1-2-6表 46字読めた時点での文章の読み

幼児	は (wa)	へ (e)	鼻濁 音	促音	拗音	長音	文意
1	●	●	●	●	●	▽	▽
2	▽	●	▽	▽	▽	▽	▽
3	●	▽	▽	▽	▽	▽	▽
4	○	▽	○	○	●	▽	●
5	○	●	▽	●	●	▽	▽
6	●	▽	▽	▽	▽	▽	▽
7	●	▽	▽	○	▽	▽	▽
8	●	▽	▽	○	▽	▽	▽
9	○	○	▽	○	▽	▽	●
10	●	▽	▽	●	▽	▽	▽
11	●	▽	▽	▽	▽	▽	▽
12	○	○	▽	○	▽	▽	▽
13	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽
14	○	○	▽	●	●	▽	○
○	5	3	1	5	0	0	1
●	7	3	1	4	4	0	2
▽	2	8	12	5	10	14	11

○ ● 完全な正反応
 完全な誤反応
 一部正反応
 一部誤反応

いずれも最終回のテスト結果であるが、上位群は、だいたい文意はつかめている。鼻濁音・長音は完全でなくとも文意意識はできあがっている。一方、下位群は、上位群と比較して、文意の読み

取り、特殊な音節の読みに顕著な差はあるけれども、ただ、文意意識がついている者もいることは注目すべきである。

3 書字力の発達

(1) 目的

5歳児クラスにおける幼児の文字を書く能力を年3回の定期的追跡調査によって、次の項目に関する年間の発達特性を調査する。

ア テスト時期と視写および聴写力。

イ 書字力とその進歩。

ウ 視写・聴写からみた文字別難易。

エ 書き誤り・筆順。

(2) 調査方法

ア 調査日 この調査は、年3回追跡的に同じ内容の定期調査を実施する。

第1回 昭和41年6月、第2回 昭和41年11月、第3回 昭和42年2月。

イ 調査文字 ひらがな清音+撥音「ん」…46文字。

ウ 被調査児 5歳児（2年保育）の中から、視写・聴写の2グループをランダムに分けた。

（ア）視写グループ 26名（男17、女9）

（イ）聴写グループ 28名（男15、女13）

筆順テストに当たっては、視写・聴写両グループよりおのおの男5、女5の計20名を選んだ。

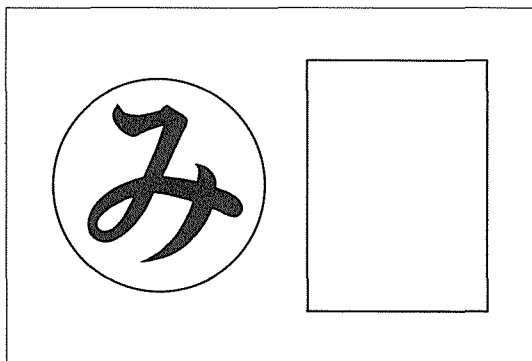
エ 調査方法

（ア）視写（集団テスト 作業制限法）

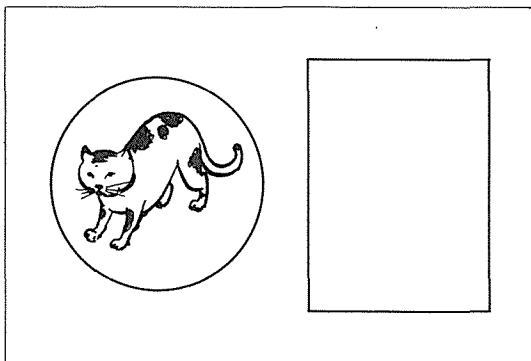
記入用紙には視写すべき文字（たとえば「あ」）が書いてあり、「この字と同じ字を書きましょう」という指示を与え、クレヨンで書かせる。

1-2-7図

視写用テスト用紙



聴写用テスト用紙



(イ) 聴写 (集団テスト 作業制限法)

記入用紙の片面には、たとえば「かえる」の絵がかいてあり、「〈かえる〉の〈か〉という字を書きましょう」という指示を与え、クレヨンで書かせる。

(ウ) 筆順 (集団テスト 作業制限法)

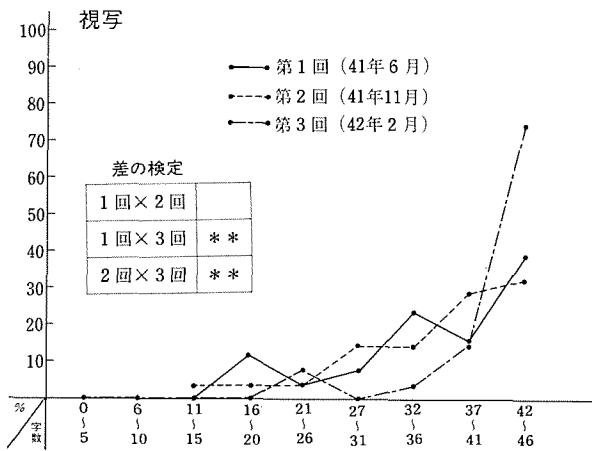
視写・聴写テスト中に観察者が1対1で特定幼児の筆順を記録する。

(3) 調査結果

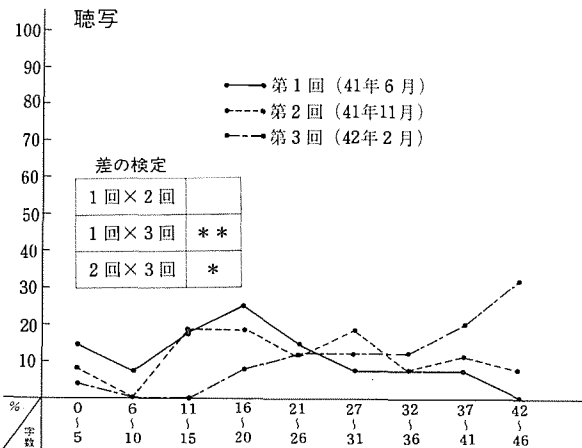
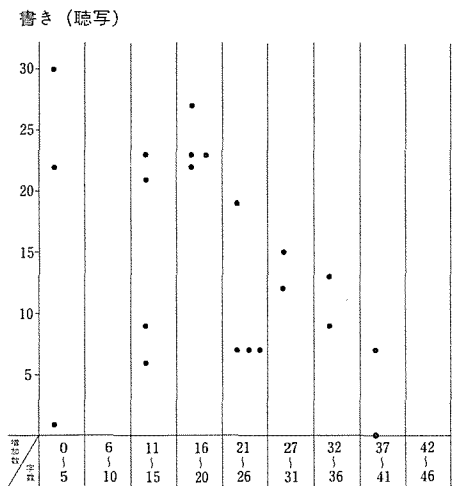
結果1 テスト時期と視写・聴写の書字数分布

ア 視写・聴写テストの各3回における書字数の分布を示したのが1-2-8図である。これに

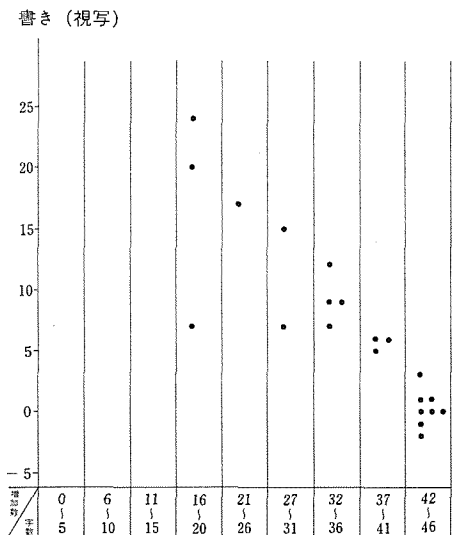
1-2-8図 視写・聴写における書字数分布



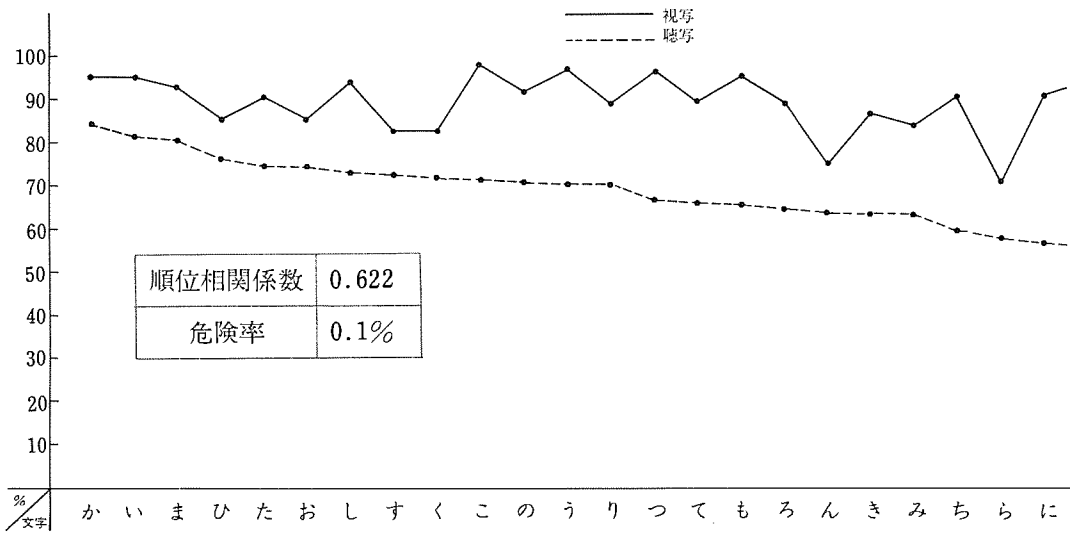
1-2-9図 書きの進歩と書字力との関係



(注)視写における書字数は聴写のそれに比べ、1, 2回テストで1%レベルの危険率で有意差を示す。

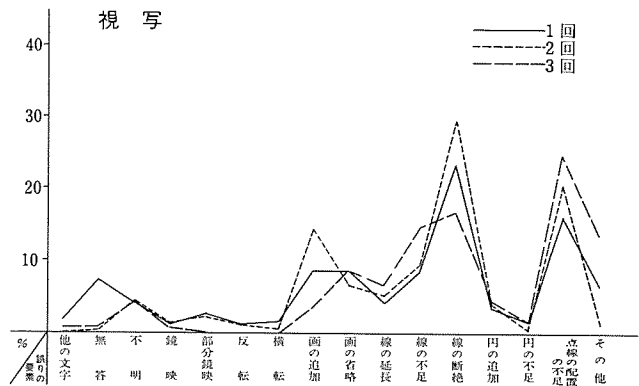


1-2-10図 文字別書字率 第1回

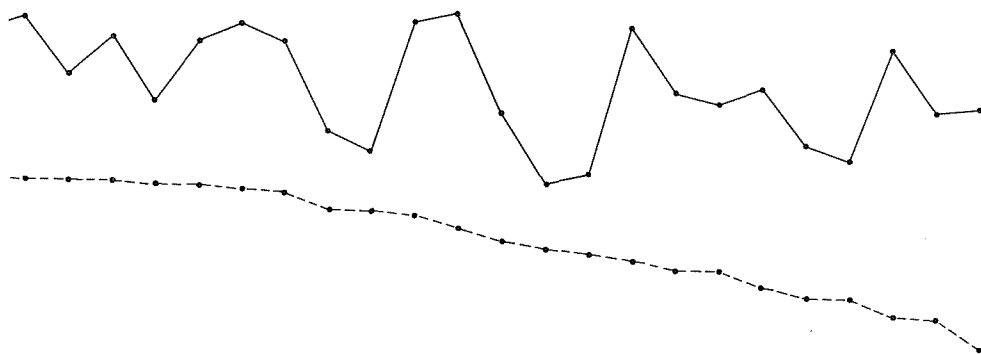


よれば、①視写は文字そのものを見ながら書き写すのだから、文字の表わす音節を聞いて当該文字を書く聴写に比べてはるかに容易である。②視写テストによる書字数の分布は、どのテスト時期も多くの方がほぼ全部書ける段階に達していて、正規分布を示していない。読字数分布と似た得点分布を示している。これに対して、聴写テストでは、第1回・第2回の書字数分布は、一応、11～31字の間に高い山を示しながらも正規分布までに至らない。第3回テストでは、視写テストと似た分布を示している。

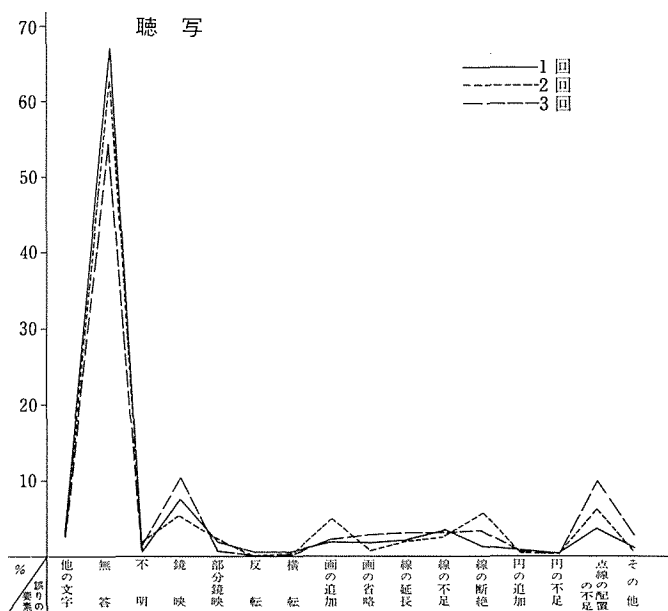
1-2-11図 書き誤りの要素とその割合



イ 視写・聴写とも、2月に実施した第3回テストにおいて、11月に実施したテストの前回（6月）からの進歩よりも顕著である。5歳2年保育クラス児の書字力は12月～2月の間に顕著な進歩のあることを示して他のどの回のテストとも有意差がある。



は や よ わ さ と る あ え け せ ね れ な へ め ゆ ぬ む ふ そ ほ を



結果2 書字力とその進歩

第1回の書字力テストの段階を9段階（読みと同じ）に分け、それぞれの段階の第3回テストまでの同一個人21名の書字増加数を●の位置で示したのが1—2—9図である。第3回テストは卒園年の2月だから、第1回テストから8か月たつわけであるが、この図によれば、①大部分の者は、ほぼ46字完成段階に達しつつある頭打ち状態を示しているけれども、②特定の若干名に関しては、8か月間での増加数がまったくないか、ほ

とんど増加を示さないのが注目される。③最大の増加数を示したものは聴写で、30字であるが、読みの進歩にみられるような、きわめて短期間に急激な進歩を示す例は見られない。

結果3 視写・聴写における文字別書字率

視写・聴写における全テストの文字別の平均書字率を示したのが1—2—10図である。難易の配列は、聴写テストで得た結果に従い、視写テストの順序をそれに準拠させた。

この図によると、①書字率は84%の「か」から16%の「を」に及んでいる。②視写テストにおける難易順は、統計的には聴写テストのそれと高い相関で対応する。③このことは、視写・聴写両テストとも、書字という感覚運動的行為が伴うから、字形上の難易が影響している。ただし、文字の線の配置・方向に関する正確な認知は、聴写よりも視写のほうがはるかに有利である。この点から「あ」「え」「れ」「な」「む」「ふ」の文字群の、低い視写率が注目される。

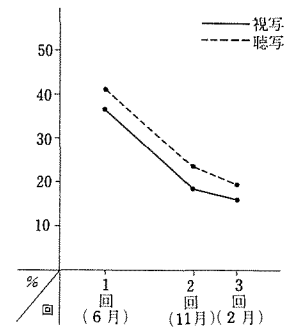
結果4 書き誤り

書き誤りの要素を16に区分し、どの要素が誤りの中心となっているかを、視写・聴写の両テストについてグラフに示したのが1-2-11図である。この図によれば、①視写テストでは線の断絶、点線の配置の不足が目だつ。視覚的にはとらえることができても運筆がこれに伴わない結果である。②聴写テストでは、無答が圧倒的に多い。鏡映文字が多いのも大きな特徴である。③なお、ここで採用した書き誤りの要素は、書き誤りのすべてを網羅するには必ずしも十分でなく、また、必ずしも基準も明白とはいえず、典型的な整理基準の改正が必要と考えられた。

結果5 筆順

筆順について、各テストの毎回ごとの10名の平均基準外反応率を示したのが1-2-12図である。幼児の筆順に関しては、正誤の判定はせず、基準反応と基準外反応との二つに分けた。基準外反応とは、慣例的に使われる筆順をもって基準反応とした以外の反応を言う。この図によれば、視写・聴写とも、第1回テストに対する第2回テストの基準外反応率の低下が顕著であり、第1回テストは他の2回のテストに対し1%レベルの危険率で有意差がある。しかし、第2回と第3回テストの間には有意差はない。また、視写のほうがどの回とも傾向的に聴写の基準外反応率に比べて若干下まわっている。しかし、統計的には有意でない。

1-2-12図 筆順の誤り



なお、基準外反応率は $\frac{\text{基準外反応数}}{\text{基準反応数} + \text{基準外反応数}} \times 100$ とした。

4 結果に対する考察

- (1) 清音+撥音の46文字の読み書きテストでは、結果に正規分布を得ることは不可能である。
- (2) 読み書き能力の進歩は、読字力では4歳児の11月テストにおける進歩が著しく、5歳児の書字力テストでは2月テストにおける進歩が他の時期よりも顕著に見られた。もっとも、進歩の時期に関する個人差も大であった。

この点、本調査の実施時期の問題とともに、「就学前」という意味での読み書き能力を考慮するならば、卒園時(3月)の読み書き能力の水準に対しても調査する必要がある。

- (3) 個々の文字を読む能力と文章を読む能力とは必ずしも対応せず、質的に相違した面を持つ。
- (4) 書字力テストでは、視写テストより聴写テストのほうが幼児の書字力を弁別するのに有利であ

るが、なお、筆順を考慮することがいっそう書字力の弁別には有効である。

第2項 第2次準備調査

(1) 目的

第2次準備調査では、第1次準備調査の結果から、清音+撥音の46字という対象を拡大し、清音・撥音・濁音・半濁音の71字の読字・書字および特殊な音節の読みを対象にして、読字・書字力を定量的に測定しようとした。そして、年齢・性・地域および総標本数を決定するための分散の大きさを概略的に確認することを目的にした。一方、調査法の吟味もあわせて行なった。

(2) 調査方法

ア 調査園 埼玉県の都市住宅地域・工場地域・農村地域として、次の3園を選んだ。

都市住宅地域 浦和市 原山幼稚園

工場地域 川口市 舟戸幼稚園

農村地域 騎西町 種足幼稚園

イ 被調査児 5歳クラス児 90名、4歳クラス児 91名

ウ 調査時期 昭和42年6月

エ 調査文字 (読み) 清音+撥音46, 拗音33, 濁音(ち, づを除く)18, 促音2, 半濁音5

計104字

(書き) 上記の読みのうち拗音・促音を除く69字。なお、書きテストでは、読みテストで正しく読めなかった文字については書かせなかった。

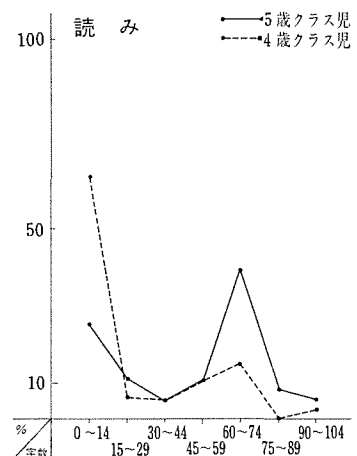
(3) 調査結果

結果1 読字力・書字力と定量的分析

4歳クラス児および5歳クラス児の読字数を7段階に分け、各段階に含まれる人数の割合を示したのが1-2-13図である。これによれば、①4歳クラス児と5歳クラス児との差は、5歳児のほうが1%レベルの危険率で有意に高く、0~14字の段階で顕著に見られる。②調査文字を104字にふやすことによって、第1次準備調査に見たような読字数の頭打ち状態を避けることができた。③しかしながら、なお、正規分布曲線を得ることができなかった。

4歳クラス児および5歳クラス児の書字数を7段階に分け、各段階に含まれる人数の割合を示したのが1-2-14図である。この図でも、4歳クラス児と比べて5歳クラス児のほうが1%

1-2-13図 4歳クラス児・5歳クラス児の読字数分布



レベルの危険率で有意に高く0～9字の段階で顕著に見られるが、やはり、正規分布曲線を見ることはできなかった。

以上のことから、調査文字をふやし、定量的分析を意図したにもかかわらず、分散の値を求めても意味を持たず、定量的分析は不可能であることが明らかになった。

結果2 読字力と年齢・性・地域差

1-2-8表 読字数と年齢および地域差（数値は平均読字数）

年齢	地域	都市住宅地域	工場地域	農村地域	平均
4歳クラス児		30.03	26.06	7.20	21.15
5歳クラス児		56.70	43.70	35.70	45.37

1-2-9表 読字数と性（数値は平均読字数）

地域	年齢		5歳クラス児		
	性	4歳クラス児	男	女	
都市住宅地域		21.14	37.81	53.67	59.73
工場地域		25.93	26.19	42.07	45.33
農村地域		7.50	6.86	28.64	39.79
平均		18.19	23.62	41.46	48.28

読み書き能力の測定に当たって、要因として影響を与えると想定されるものに、年齢および地域差がある。ここでは、幼児の読み書き能力の中心となる読字力に限って、4歳クラス児、5歳クラス児との年齢差、および都市住宅地域・工場地域・農村地域における地域差を調べたのが1-2-8表である。この数値は69字（清音・撥音・濁音・半濁音、ただし、「ち」「づ」を除く）についての平均読字数である。この結果、年齢要因・地域要因が確認された。

また、4歳クラス児および5歳クラス児における男女を比較したのが1-2-9表であり、傾向的には女兒のほうが高いけれども、統計的には有意差はない。

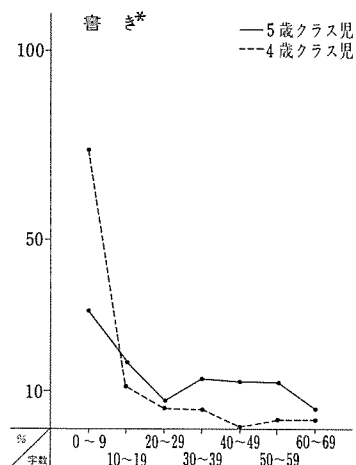
結果3 読字力・書字力測定法の比較

文字のテストといえば、幼児1名ずつ個別に文字（ときには単語）を読ませたり、書かせたりするのが通例であるが、集団的に能率よく実施でき、しかも信頼性を持つ測定法が考えられないか。このために第2次準備調査として試みられたのが次の各種である。

ア 頭字抽出テスト

別紙絵図のように、「い」という頭字で〈犬〉の絵に印をつけるか否かによって、その文字の読み

1-2-14図 4歳クラス児・5歳クラス児の書字数分布



* 当該文字が正しく書けた者で、筆順の基準に合っているか否かは問わない。

の成否を保証しようとするものである。

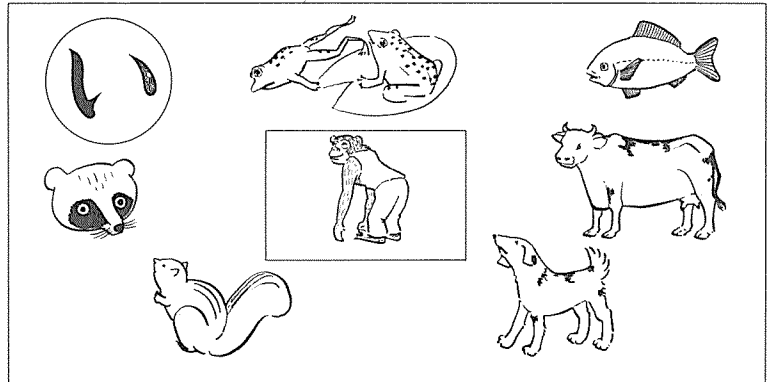
(ア) 調査文字 「い」「ね」「ほ」「り」「か」

(イ) 被調査者 5歳児30名 4歳児31名 (いずれも舟戸幼稚園)

(ウ) 結果の分析 個別式読字テストのうち上掲5文字の成績と対比し、両者の間の完全な正答および誤りの一致度を調べた。完全な一致度は5点満点となる。

その結果は1-2-10表に示すように、完全な一致度(5点)は全体の40%程度にとどまり、本全国調査において頭字抽出テストに代替することは適切でないことを確かめた。

頭字抽出テスト用紙



イ 文字の認知テスト

別紙のような、20字を含む文字表を幼児に与え、調査者は必要な文字を1字ずつ読み、それにサインすべき記号

を与える。幼児は、その指示に従って当該文字にサインし、その結果によって読みの成否を保証しようとするものである。

(ア) 調査文字 「う」「お」「ね」「せ」「さ」

(イ) サイン記号 ◎, ×, □, △, ○

(ウ) 被調査者 頭字抽出テストと同じ。

(エ) 結果の分析 頭字抽出テストと同様に、個別式読字力テストの当該文字の成績と対比し、その一致度を調べた。

結果は1-2-11表に示すように、完全な一致度(5点)は全体の50%~60%にとどまり、本全国調査において文字の認知テストに代替することは適切でないことを確かめた。

ウ 文字・絵図弁別テスト

測定文字を清音・撥音の46字から71字および特殊な音節を加えることによって、上位の者には有効にせよ、下位の読字力を持つ者を識別することは困難である。そのために、文字と絵図の弁別の可否が読字力の何の保証となりうるかを調べた。調査者は、幼児に個別に「この中で文字はどれですか」と尋ねて指ささせた。(それが何と読むかは問わない。)

1-2-10表 頭字抽出テストと読字力テストとの一致度

年齢 \ 一致得点	5	4	3	2	1	0
4歳	13	9	4	1	4	0
5歳	12	9	6	1	2	0

1-2-11表 認知テストと読字力テストとの一致度

年齢 \ 一致得点	5	4	3	2	1	0
4歳	19	8	4	0	0	0
5歳	16	8	5	1	0	0

ア) 調査文字 絵図 (別紙)

イ) 被調査者 4歳クラス児91名 5歳クラス児 認知テスト用紙

90名

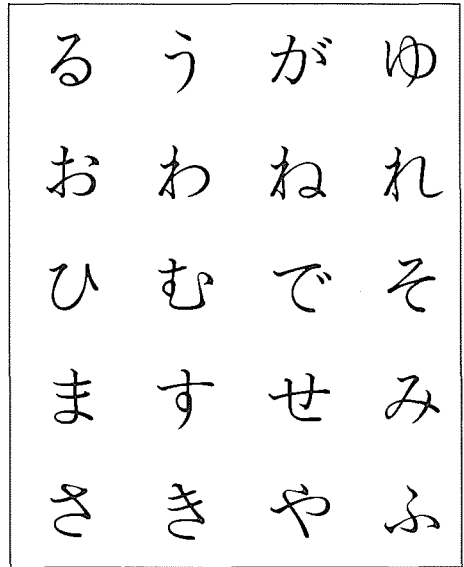
結果は1-2-12表のように、文字・絵図弁別テストと読みテストとの間には相関は見られない。すなわち、読字力の低い者がこの種の文字・絵図弁別テストで低い得点を得るとは限らない。

1-2-12表 文字の弁別能力と読字力との関係
(4歳児クラス)

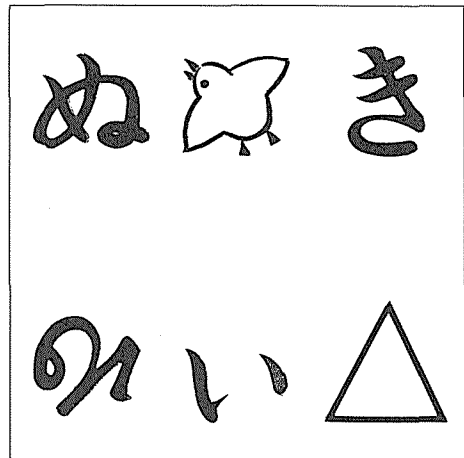
文字・読字の弁別	0-14	15-29	30-44	45-59	60-74	75-89	90-104
0	22	1	1	1			1
1	7	1			1		
2	8			1	1		
3	5				1		
4	14	3	2	3	8		
5	1						1
6	1		1	4	2		

(5歳児クラス)

文字・読字の弁別	0-14	15-29	30-44	45-59	60-74	75-89	90-104
0	5	1	1		8	1	
1	2				1		
2	3	2		1	1		2
3			1	1	1	1	
4	12	6	2	5	16	1	
5					1		
6				2	7	4	2



文字・絵図弁別テスト用紙



エ 視写テスト

読字力テストにおいての問題点は、読めない下位の者をどのように弁別するかということであったが、書字力テストにおいても同様の問題点を持っている。そこで、書字力テストが聴写で行なわれるのに対し、視写テストを補うるかを一つの考察対象にした。そこで、ここでは視写の可否が

書字力の何の保証となりうるかを調べた。

(ア) 調査文字 「き」「ぬ」「ま」「な」「く」

(イ) 被調査者 4歳クラス児91名 5歳クラス児90名

結果は1-2-13表のように、書字力の上位の者は視写テストで高い得点を得ることが一応確かめられ、5歳クラス児より4歳クラス児のほうにおいて確かめられた。この点において、聴写テストに視写テストを加える一つの意味が得られた。

(4) 結果に対する考察

ア 読字力・書字力テストにおいては清音・撥音にとどまらず、濁音・半濁音を加え、さらに読みにおいては特殊な音節をテストの対象にするのが適当である。

イ 読字力・書字力とも正規分布曲線を描かないため、定量的分析は不可能である。それゆえ、定性的分析を行なうのが適当である。

ウ 読字力に年齢・地域差が見られたため、本調査の標本抽出にはこれを抽出条件に加えるのが適当である。

エ 読字力の測定において、個別テストに代わる別方法としての集団テスト法（頭字抽出・文字認知・文字絵図弁別テスト）は適当でない。

オ 書字力の測定において、視写テストは下位能力の者にはそれを弁別する一つの意味を持つ。

以上、第1次、第2次準備調査の諸結果およびそれらに対する考察から、本調査においては、4歳および5歳児クラスの幼児を対象にし、個別テスト法によるひらがなの読み書きテストを実施する。読みでは清音・撥音・濁音・半濁音の71文字を個別に提示するほか、特殊な音節の読みも加える。書きでは清音・撥音・濁音・半濁音の71文字をそれを語頭に持つ事物の絵とともに提示するほか、若干の文字について視写させる。そして結果の分析には定性的分析を考慮する。本調査の実施時期は10月以降が適当であるなどが確認された。

1-2-13表 視写力と書字力の関係

(4歳児クラス)

書字 視写	0~9	10~19	20~29	30~39	40~49	50~59	60~69
0	16						
1	8		1				
2	15	1					
3	11	1					
4	7	3		1			
5	10	5	4	4		2	2

(5歳児クラス)

書字 視写	0~9	10~19	20~29	30~39	40~49	50~59	60~69
0	3						
1	1						
2	1					1	
3	4	2		1	1		
4	8	4	1	2		1	
5	11	10	6	9	10	9	5

第3節 調査の方法と手続き

第1項 テストの内容と構成

1 「読み」についてのテスト課題

先に述べた理由から、読みについては、次の2部からなるテスト課題を幼児に与えた。

(1) 71文字についての逐字的な読みの課題

個々の文字を逐字的に読ませ、その文字が読めるか否かを調べるという方法で、次の範囲の文字についてテストを行なう。

ア	清音・撥音（ん）	46文字	
	イ	濁音・半濁音	25文字
		計	71文字

この問題は、すべての幼児に対して行なうもので、ア、イごとにランダムに提出順序を決め、ア、イの順に全文字を配列、印刷した「調査文字カード（ひらがな）」（国立国語研究所、67調査Ⅰ）（付録参照）を利用してテストが行なわれる。

(2) 特殊音節についての読みテスト

拗音・長音・拗長音・促音・助詞（「は・へ」）の5種類の特殊音節について、その読みをテストするもので、課題は、拗音・拗長音については単独の音節および語の中で、促音・長音は語の中、助詞は文の中で提示される。この課題は、(1)のテストで、清音+撥音46文字中、40文字以上読める幼児だけに与えられる。（すでにプリテストで、40文字以下の幼児は、これらの特殊音節をまったく読むことができないことが明らかになっている。）

幼児に読ませる具体的な問題は以下のとおりである。

ア 拗音（6問）

1. ちゃ
2. しゅ
3. しょ
4. おもちゃ
5. あくしゅ
6. やくしょ

イ 促音（3問）

1. きって
2. せっけん
3. にっこり

ウ 長音（8問）

1. おかあさん
2. おねえさん
3. おにいさん
4. ひこうき
5. ふうせん
6. おおかみ
7. せいと
8. けいさつ（ただし、7、8の問題は評価の対象としない。）

エ 拗長音（6問）

1. きゃあ
2. しょう
3. ちゅう
4. やきゅう
5. すいしょう
6. こんちゅう

オ 助詞「は・へ」（4問）

1. やまは たかい
2. うみは ひろい
3. まちへ いく
4. むらへ いく

これらの課題は、上記の順序で、「調査文字カード」に収められ、次項で述べる手続きに従って、テストが行なわれる（付録「調査文字カード」参照。）

2 「書き」についてのテスト課題

(1) 71文字についてのテスト

清音と撥音「ん」、濁音・半濁音71文字のうち、前の「読み」テストで正しく読めた文字についてのみ、この「書き」のテストを行なう（読めない者は書けないと考えられるため。）

(2) 視写テスト

字そのものの見本を示し、それを見ながら書くという課題で、すべての幼児を対象に行なう。

1. 「き」
2. 「ぬ」
3. 「ま」
4. 「な」
5. 「く」

これらの「書き」の課題は、この調査のために作られた所定の用紙に収められ、次に述べる調査手続きにそってテストが行なわれる。

第2項 標本の抽出と被調査児

昭和41年度文部省資料（学校基本調査報告書）に基づくと、調査時点（昭和42年11月）に、東北・東京・近畿地方に5歳クラス児、4歳クラス児で計50万人の幼稚園児が在園していると推定された。この50万人の幼児を母集団とし、そこから5歳児1,497名、4歳児896名、計2,393名を抽出し、被調査児とした。

標本の抽出は2段階等確率層別抽出法によるもので、まず東京は、区市町村を単位とする地域の類似性を基礎にして、東北・近畿は、府市町村の人口数を基礎にして、それぞれ10・4・6・合計20の層に分けた。そして、その層内の幼稚園児（4歳児・5歳児の各クラス）総数に比例して標本を抽出すべく、各層に標本の割当てを行ない、その標本を調査するに必要な十分な数の幼稚園を、その層の全幼稚園の中から各幼稚園の在園児数に比例して無作為に抽出した。そして、次に標本が、各園の全幼児の中から無作為に抽出された。

標本抽出の細かな作業ステップは次のとおりである。

1 総標本数の決定

総標本数を適切に算出する方法は、プリテストで推定された分散値に基づいて行なう方法だが、先に述べたように、プリテストで定量的に扱うことは困難であることがわかったため、その方法は取らず、今までのわれわれの経験から、最低必要標本数を2,000名（幼児約250名に1名の割合）とし、予算的に動員可能な調査員の人数の範囲内で、標本数を最大にするという方法で総標本数を決めることにした。

動員可能な調査員延人数=180

〔東北・東京・近畿で在園している4歳クラス児と5歳クラス児の人数の比率（昭和41年度文部省学校基本調査による。）〕 = 1 : 1.685

4歳クラス児を対象に調査員が1日で調査できる人数=14

5歳クラス児で調査員が1日で調査できる人数=12

として、次の式の解より、

$$\begin{cases} x + y = 180 \\ 12x : 14y = 1.685 : 1 \end{cases}$$

（ただし、 x = 5歳児テストの人数、 y = 4歳児テストの人数）

得たい目標標本数として2,282を算出し、さらに、調査時点で5%の欠席者があることを見込んで、その数に1.05をかけて得た値2,396（4歳クラス児897名、5歳クラス児1,499名）を抽出すべき総標本数とした。

2 幼稚園カードの作成

次に、層化および第1次抽出作業を行なうための基礎として、東北・東京・近畿の全幼稚園について、園名・所在地・園児数を記入した「園カード」を作成した。

3 層化

調査の精度を高めるための層化の方法には、いろいろあるが、本調査では、幼稚園（園児）が所在している行政区画の性格（市部か郡部か）と、市の人口数に基づいて層化する方法を採用した。市部の人口数、1,000万、300万、130万、20万、10万を区切り点として、人口別に次の7つの層を設定した。

1-3-1 表 層の構成

層		人口数	東北(H)	東京(T)	近畿(K)	
7	都	1,000万以上	/	T	/	
6		300万~1,000万		K 6		
5		130万~ 300万		K 5		
4		20万~ 130万		H 4		K 4
3		10万~ 20万		H 3		K 3
2	市	10万以下	H 2	K 2		
1		郡部の町村	H 1	K 1		

しかし、この方法だけでは、東京の層が大きく粗大なため、東京についてはさらに地域の類似性を基礎にして、また、各層の人数比が近似的に整数比になるよう、次の10の下位層を設けた。

T 1 : 江戸川区・葛飾区・足立区

- T 2： 江東区・墨田区・台東区・荒川区
- T 3： 中央区・千代田区・港区・渋谷区
- T 4： 文京区・豊島区・新宿区
- T 5： 北区・板橋区
- T 6： 世田谷区
- T 7： 練馬区・杉並区・中野区
- T 8： 大田区
- T 9： 品川区・目黒区
- T 10： その他の市・町

したがって、大きくは7つの層だが、実際には地域と交差して、東北4・東京10・近畿6、計20の層を設定し、標本の抽出を行なったことになる。

4 各層への標本の配布と園数の決定

層が設定されたので、次に先に作成したカードに基づいて、全幼稚園を設定した20の層に分類し、さらにその層内の全幼稚園児数を算出し、それに比例して、標本を各層に割り当てた。また、その層内に国公立幼稚園がある場合には、その層の標本をさらにその層の国公立幼稚園児数と私立幼稚園児数に比例して、両者に配分した。

そして次に、原則的に、1調査単位（1調査園あたりの人数）を5歳クラス児の場合12名、4歳クラス児の場合14名として、その層内の調査園数を決めた。また、層内の調査園数の国公立・私立幼稚園への配分は、両者に配分されている標本数に基づいて行なった。だが、その層の中で国公立幼稚園に配分された標本数が、非常に少なく、1調査単位をなさない場合（5歳クラス児の場合5名以下、4歳クラス児の場合6名以下）、その層では国公立の幼稚園は抽出せず、その標本を私立幼稚園の標本数に含めた。このような手続きで、各層の標本数、調査園数が、次のように決まった。

1-3-2表 各層の抽出標本数*と調査園数

()内の数字は園数

地域 園の 性格 クラス 層	東 北 (H)			東 京 (T)			近 畿 (K)			計		
	国 公 立	私 立	計	国 公 立	私 立	計	国 公 立	私 立	計	国 公 立	私 立	計
5 歳 ク ラ ス	7	—		31 (3)	389 (33)	420 (36)	—			31 (3)	389 (33)	420 (36)
	6	—		—			44 (3)	126 (10)	170 (13)	44 (3)	126 (10)	170 (13)
	5	—		—			9 (1)	34 (3)	43 (4)	9 (1)	34 (3)	43 (4)

5 歳 ク ラ ス	4	0	57 (4)	57 (4)	—			93 (7)	149 (12)	242 (19)	93 (7)	206 (16)	299 (23)
	3	10 (1)	35 (3)	45 (4)	—			68 (5)	49 (4)	117 (9)	78 (6)	84 (7)	162 (13)
	2	16 (2)	71 (5)	87 (7)	—			103 (8)	43 (3)	146 (11)	119 (10)	114 (8)	233 (18)
	1	22 (2)	32 (3)	54 (5)	—			93 (7)	23 (2)	116 (9)	115 (9)	55 (5)	170 (14)
	計	48 (5)	195 (15)	243 (20)	31 (3)	389 (33)	420 (36)	410 (31)	424 (34)	834 (65)	489 (39)	1,008 (82)	1,497 (121)
4 歳 ク ラ ス	7	—			20 (2)	355 (28)	375 (30)	—			20 (2)	355 (28)	375 (30)
	6	—			—			23 (2)	78 (5)	101 (7)	23 (2)	78 (5)	101 (7)
	5	—			—			0 (0)	28 (2)	28 (2)	0 (0)	28 (2)	28 (2)
	4	0 (0)	28 (2)	28 (2)	—			9 (1)	110 (7)	119 (8)	9 (1)	138 (9)	147 (10)
	3	0 (0)	27 (2)	27 (2)	—			8 (1)	42 (3)	50 (4)	8 (1)	69 (5)	77 (6)
	2	0 (0)	46 (3)	46 (3)	—			37 (3)	37 (3)	74 (6)	37 (3)	83 (6)	120 (9)
	1	0 (0)	18 (1)	18 (1)	—			18 (1)	12 (1)	30 (2)	18 (1)	30 (2)	48 (3)
	計	0 (0)	119 (8)	119 (8)	20 (2)	355 (28)	375 (30)	95 (8)	307 (21)	402 (29)	115 (10)	781 (57)	896 (67)

*配分された抽出標本数が、5歳クラス 1,499名、4歳クラス 897名でなく、それぞれ 1,497名、896名となったのは、四捨五入で端数が切り捨てられたことによる。
また、113ページで調査園122園と述べているのに対し、ここで121園しかないのは、4歳児クラスの幼児のみを調べた園が1園あったからである。

なお、園の層への分類（都府市町村の人口数の決定）は、総理府統計局「昭和40年 国勢調査報告」の資料を基礎にして行ない、各園の園児数および層内の園児数の決定は、文部省初中局幼稚園課に整備されてあった「幼稚園調査票」（昭和39年度施行）および各都府県教育局幼稚園課から入手した新設幼稚園についての資料に基づいて行なった。

5 第1次抽出（園の抽出）と調査園の決定

各層から、等確率無作為抽出法（抽出される確率が園に在園している幼児数に正比例するように、換言すれば、抽出される確率がどの幼児でも等しくなるように）で、配布された園数だけ幼稚園を抽出し*、園に調査協力の承諾を求めた。承諾が得られた場合に、その園を調査園とし、得られない

場合、再度、上の抽出・承諾の手続きを繰り返し、全調査園を決定した。

*厳密に行なうならば、4歳児クラス、5歳児クラスの調査園を独立して抽出すべきであるが、予算的な制約を受けているため、この手続きは、5歳児クラスに限って行ない、4歳児クラスの調査園は、5歳児クラスの調査園として抽出されたものを利用した。園の4歳クラスの人数は、概略、5歳クラスの人数に比例するが、正確には比例しない。そういう意味で、4歳児クラスは、十分な精度でサンプリングが行なわれたとはいえない。また、理論的には、1調査園当たりの標本は均一でなければならないが、各層ごとの標本が、常に12、14の倍数とはかぎらなかつたので、現実的には、1調査園への標本は12、14を中心に多少変動した。

6 第2次抽出（幼児の抽出）

園より、該当している年齢クラス（4歳・5歳クラス児）の全幼児の名簿提出を求め、その名簿をもとにして、無作為に幼児を抽出し、被調査児名簿を作成した。

第3項 調査地点と調査園

このような手続きで抽出され、調査の協力を受けた調査園は以下のとおりである。園名の頭につけてある記号は、それぞれの地域（東北H、東京T、近畿K）と層を示している。また、これら調査園の所在を、わかりやすく図に示したのが1-3-1図～1-3-3図である。

層	園名	住所
(東北地方20園)		
H 4	東岡幼稚園	宮城県仙台市原町南目字町67
H 4	聖和幼稚園	宮城県仙台市木の下21-5
H 4	聖霊女子短大附属幼稚園	秋田県秋田市南通みその町4-82
H 4	青森幼稚園	青森県青森市沖館篠田44
H 3	飯坂幼稚園	福島県福島市飯坂町字桜下
H 3	つつみ幼稚園	岩手県盛岡市高松1-6-34
H 3	白梅幼稚園	岩手県盛岡市上ノ橋町7-63
H 3	ザベリオ学園附属幼稚園	福島県会津若松市西栄町1-52
H 2	大山幼稚園	山形県鶴岡市大山町333
H 2	水野谷幼稚園	福島県常磐市水野谷字竜ヶ沢
H 2	小百合幼稚園	岩手県宮古市宮町1-2-12
H 2	ひかり幼稚園	宮城県白石市沢目21-1
H 2	白河幼稚園	福島県白河市郭内12-9

H 2	天真幼稚園	山形県酒田市浜田 1—3—47
H 2	聖テレジア幼稚園	青森県黒石市大町 2
H 1	四倉第一幼稚園	福島県いわき市四倉町西 3—65
H 1	中仙幼稚園	秋田県仙北郡中仙町長野
H 1	佐沼幼稚園	宮城県登米郡迫町佐沼字下田中 48
H 1	おさなご幼稚園	岩手県上閉伊郡大槌町桜木町 2—24
H 1	河北幼稚園	山形県西村山郡河北町谷地字所岡 46—1

(東京地方36園)

T 1	保木間幼稚園	東京都足立区保木間 1—8—18
T 1	第二押上幼稚園	“ 江戸川区上篠崎町 1—152
T 1	明昭幼稚園	“ 葛飾区四ッ木 1—41—1
T 2	入谷幼稚園	“ 台東区坂本 1—14
T 2	言問幼稚園	“ 墨田区向島 5—4—4
T 2	亀戸幼稚園	“ 江東区亀戸町 4—115
T 3	西神田幼稚園	“ 千代田区西神田 2—6—18
T 3	青山学院幼稚園	“ 渋谷区緑岡町 22
T 3	青い鳥幼稚園	“ “ 広尾 3—1—22
T 4	文京第一幼稚園	“ 文京区西片町 2—17—6
T 4	音羽幼稚園	“ “ 大塚 5—40—1
T 4	双葉幼稚園	“ 豊島区南池袋 3—12—1
T 4	巢鴨幼稚園	“ “ 巢鴨 7—1623
T 5	落合幼稚園	“ 板橋区板橋 2—20—1
T 5	清和学園幼稚園	“ 北区赤羽西 3—11—11
T 5	友栄学園幼稚園	“ “ 岩淵町 1—728
T 6	愛隣幼稚園	“ 世田谷区新町 2—230
T 6	明星幼稚園	“ “ 三軒茶屋 233
T 6	ばら幼稚園	“ “ 船橋町 355
T 7	ひかり幼稚園	“ 中野区上高田 5—21—5
T 7	中野なかよし幼稚園	“ “ 野方 2—27—11
T 7	第一若宮幼稚園	“ “ 若宮 3—45—11
T 7	裕和幼稚園	“ 杉並区清水 2—21—5

T 7	高井戸幼稚園	東京都杉並区上高井戸 5—2211
T 7	松苔幼稚園	" " 堀ノ内 1—132
T 8	明善幼稚園	" 大田区大森北 4—20—6
T 8	池上みどり幼稚園	" " 上池上町 394
T 9	平塚幼稚園	" 目黒区上目黒 4—2156
T 9	たちばな幼稚園	" " 上目黒 8—595
T 9	日本音楽学校附属幼稚園	" 品川区豊町 2—16—12
T 10	マルガリタ幼稚園	" 調布市下石原 590—2
T 10	府中ひばり幼稚園	" 府中市四谷 2—25
T 10	多摩みどり幼稚園	" 東村山市本町 1—520
T 10	みそら幼稚園	" 小金井市東町 2—27—7
T 10	明成幼稚園	" 田無市向台 2—5—1
T 10	福生幼稚園	" 福生市本町 3

(近畿地方66園)

K 6	西野田幼稚園	大阪市福島区江成町 173—4
K 6	五条幼稚園	" 天王寺区小宮町 18—1
K 6	中大江幼稚園	" 東区糸屋町 2—12
K 6	長池幼稚園	" 阿倍野区阪南町東 5—2—26
K 6	みつやめぐみ幼稚園	" 東淀川区三津屋南通 1—22
K 6	大宮幼稚園	" 旭区大宮西の町 7—138
K 6	金塚幼稚園	" 阿倍野区旭町 2—69—1
K 6	みはと幼稚園	" 東淀川区島頭町 2
K 6	鶴見橋幼稚園	" 西成区鶴見橋通 8—8
K 6	御幣島幼稚園	" 西淀川区御幣島中 3—46
K 6	鶴町幼稚園	" 大正区鶴町 3—117
K 6	遠里小野幼稚園	" 住吉区遠里小野 1—2
K 6	育和学園幼稚園	" 東住吉区西今川町 2—22
K 5	慧日幼稚園	京都市東山区本町 15丁目東福寺
K 5	睦美幼稚園	" 伏見区桃山町立売 47
K 5	円山幼稚園	" 東山区円山公園音楽堂南
K 5	板橋幼稚園	" 伏見区下板橋町 610

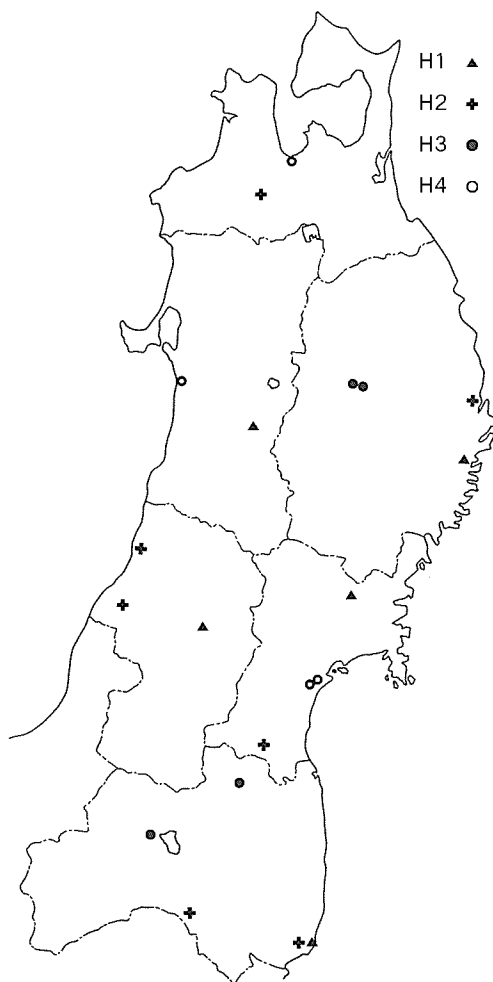
K 4	西須磨幼稚園	神戸市須磨区桜木町2丁目角
K 4	青い鳥幼稚園	" 東灘区本庄町深江札場通
K 4	呉田幼稚園	" " 住吉町新兵衛新田
K 4	垂水幼稚園	" 垂水区旭ヶ丘1-8-22
K 4	フタバ幼稚園	兵庫県姫路市飾磨区恵美酒55
K 4	飾磨幼稚園	" " 飾磨区恵美酒
K 4	城北幼稚園	" " 伊伝居614
K 4	城東幼稚園	" " 城東町553
K 4	健康幼稚園	" 西宮市浜甲子園2-10-4
K 4	仁川学院マリアの園幼稚園	" " 段上町4-68
K 4	浜甲子園幼稚園	" " 枝川町1-2
K 4	園和幼稚園	" 尼崎市東園田町4-79
K 4	下坂部幼稚園	" " 下坂部字佃195
K 4	東光幼稚園	" " 今北字宮本西16
K 4	曾根幼稚園	大阪府豊中市桜塚元町1-130
K 4	八尾平和幼稚園	" 八尾市黒谷107
K 4	進修幼稚園	" 東大阪市足代北2-19
K 4	堺北幼稚園	" 堺市香ヶ丘町4-2-5
K 4	愛徳幼稚園	和歌山県和歌山市西浜1620
K 3	寺方幼稚園	大阪府守口市北寺方町618
K 3	守口幼稚園	" " 緑町17
K 3	御幸幼稚園	" " 桃町2
K 3	八雲幼稚園	" " 八雲西町4-210
K 3	浄幼稚園	" 枚方市大字中宮東之町4-24
K 3	五領幼稚園	" 高槻市梶原372
K 3	成美幼稚園	" 寝屋川市錦町21-5
K 3	花園幼稚園	兵庫県明石市和坂100
K 3	南幼稚園	" 伊丹市御願塚字北の口23
K 3	晴嵐幼稚園	滋賀県大津市石山鳥居川中之町
K 2	橘幼稚園	京都府舞鶴市字浜683
K 2	綾部幼稚園	" 綾部市上野町211
K 2	庵我幼稚園	" 福知山市池部坂上

K 2	長浜幼稚園北舎	滋賀県長浜市三ッ矢元町19—24
K 2	石切幼稚園	大阪府東大阪市石切町665
K 2	高鷺幼稚園	" 羽曳野市西川72
K 2	二色幼稚園	" 貝塚市脇浜897—2
K 2	鶴之荘幼稚園	兵庫県川西市小戸1—15—13
K 2	三輪幼稚園	" 三田市高次餅田175
K 2	重春幼稚園	" 西脇市和田町688
K 2	日方幼稚園	和歌山県海南市日方1256
K 1	山城精華幼稚園	京都府相楽郡精華町
K 1	高石幼稚園	大阪府高石市高師浜3—5—34
K 1	藤井寺南幼稚園	" 藤井寺市藤井寺400
K 1	石屋小附属幼稚園	兵庫県津名郡淡路町岩屋515
K 1	下三方幼稚園	" 宍粟郡一宮町福地
K 1	温泉幼稚園	" 美方郡温泉町湯字千時42
K 1	城崎幼稚園	" 城崎郡城崎町湯島71
K 1	高野山幼稚園	和歌山県伊都郡高野町高野山
K 1	白浜第一幼稚園	" 西牟婁郡白浜町

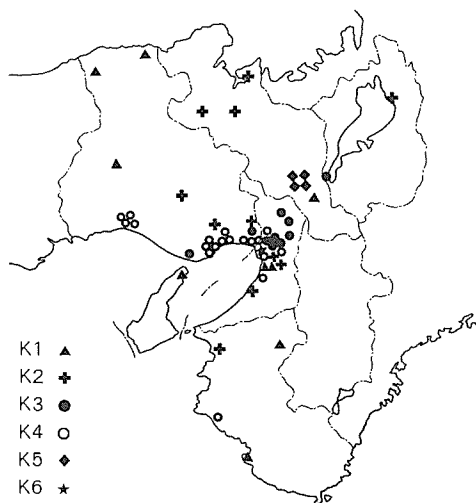
1—3—1 図 東京の調査地点



1-3-2 図 東北の調査地点



1-3-3 図 近畿の調査地点



第4項 テストの実施と手続き

前述の手続きで抽出された幼児を対象に「個別面接テストの形式」で調査を実施した。テストの実施、調査の手続きは、以下のとおりである。

1 テストの手続きと評価のしかた

(1) 「読み」のテスト

前述のテスト課題を収めてある「調査文字カード」(67 調査I 読み・書き水準調査くひらがな) 国立国語研究所)を利用して、まず読みのテストを行なう。

ア 清・撥・濁・半濁音71文字のテスト

(ア) (導入) 幼児の名前を確認したあと、「〇〇ちゃんは字を知っていますか」「〇〇ちゃんは字が読めますか」と問いかけ、「うん」と答えたら、「そう、それではね、いまから先生がいろいろな文字を〇〇ちゃんに見せるから、読んでいってください」と言いながらテストに導入する。もし「知らない」と答えたり、黙っていたら、「そう、でも読める字があるかもしれないから、先生といっしょに見ていきましょう」と誘いをかけ、所定の文字カードの2、3ページのところを見開きに(つまり、幼児が2、3ページで6文字が同時に見えるように)提示する。

(イ) そして、「さあ、読んでみましょう」と、提示されている順、つまり「く」「み」「ほ」の順に、指を一つずつ当てながら読ませていく。また、同時に「もし読めなかったら『わかんない』って言ってちょうだい」という教示を与える。

(ウ) よく読める子の場合

たいていの子には、(イ)の方法で行なうが、よく読める子は、調査者が一つ一つ指を当てなくても「く・み・ほ・し・え・り」と続けて読むので、あまり速くなって不正確にならないように注意しながら、そのままページをめくって、どんどん読ませる。

(エ) あまりよく読めない子の場合

あまりよく読めない子どもは黙りこくる場合があるので、その場合には、「この中に知っている字、読める字があるでしょう。教えてちょうだい」という教示を与え、その字を指でささしてから、その字を読んでもらうという手続きを取る。だが、このような手続きを取った場合、幼児がひとまわり搜したあと、調査者は、もう一度、自分で一つ一つ字に指を当てながら「これ、わからない?」「これは?」と言い、聞き正しながら、確かに「読めない」という確認を得る。

(オ) 誤って読んだ場合

幼児は「ぬ」を「ね」と読んだり「わ」を「お」と読んだりすることがある。このように誤って読んだ場合は、「そう?」「それでいいの?」と一度念をおし、自発的な訂正を求める。もし、これで幼児が訂正して、正しく読み直したら、これは「正答」と認める。ただし、正答が出てくるまで何度も何度も、「それでいいの?」と聞き返したり、正答を教えたり、答えのヒントを与えるようなことは絶対にしてはならない。

(カ) 幼児音や方言によるなまりなど、発音に問題があると思われる場合、もしくは幼児の声が小さかったり、調査者の注意が足りなくてその発音がよく聞き取れなかった場合には、「もう一度読んでね」と言って、聞き直し、一度訂正を求める。すぐ訂正したら「正答」として扱う。二度めにも同じような音を出した場合、次項で示す基準に従い、「発音に問題のある正答」(○)として扱う。だが、「ち」や「し」や「せ」などの字で、「ち」を「ツ」と読んだり、「し」を「ヒ」や「ス」、「せ」を「テ」と読んだりするような場合は、発音に問題があつてそう読むのか、そうでなく、他の字と混同してそう読んでいるのか区別できない場合が生じる。こういう場合、たとえば

「せ」を「テ」と読んだ場合、「せ」を語頭に含んでいて幼児がよく知っている語（例 「せんせい」）を口頭で提示して、模倣再生（まねをさせて言わせる）を求める。そこではっきり、/センセイ/と「セ」の音が発音できれば、これは発音ができなくて「せ」を「テ」と読んでいるのではなく、「せ」の字と「て」の字をまちがえて読んでいることを示しているため、この場合は「誤答」として扱う。また「せんせい」を「テンテイ」と言った場合、「せ」の字を読み誤っているのではなく、発音が不完全ということで○として扱う。

(キ) 以上、この手続きで、清音と濁・半濁音の間に特別に区切ることなく連続して71文字についてテストを行なう。

(ク) 71文字についてテストが終わり、まったく1字も読めない、または2～3字しか読めないことがわかった場合には、もう一度その子の姓名に含まれている文字について、「これはどう?」「これは?」と聞き直す（一見して全然読めない子でも、自分の名前はよく読む場合があるので、このチェックを行なう。）それでも全然読めない場合は、1字も読めないと判断する。

(ケ) 71文字についてテストを終えたら、清音と撥音46文字について正答（次頁で述べる○と◎）の数を数え、46文字中、40文字以上が正答なら次の読みテストに移る。もし、正答が39文字以下なら、そこで読みのテストを打ち切り、書きのテストに移る。

イ 清・撥・濁・半濁音の正誤の基準と記入のしかた

文字の読み方には、音声物理学的にいても、音韻論的にいても、いろいろ個人差があるので、ここでは、その文字の音（たとえば「カ」「ガ」）が、常識的な範囲内で、その音（つまり/カ/、/ガ/）と聞こえることをもって「正しく読める」と判断し、正答とする。ただし、その音に聞こえるが、明らかに「シ」が「チ」や「ス」に混同するというような幼児音や、方言なまりの特質を持っている場合は、「発音に問題あり」として、正答だが完全な正答とは一応区別して扱う。

以下幼児の個々の反応について、その基準と記録用紙への記入のしかたを次に示す。（付録 記録用紙参照）

- ① 正しく読めた場合（正答） ○印を「正誤欄」に記入、「反応欄」は無記入。
- ② 「あきら」の「あ」と答えた場合（正答） 正答欄に○印、反応欄には「あきら」の「あ」と書く。
- ③ 「は」を「ワ」と読んだ場合や「へ」を「エ」と読んだ場合、一応、正答と認めるが、もう一度、「ほかの読み方を知ってる?」「ほかに何と

記入のしかた		
	正誤	反応
く	○	
あ	○	「あきら」の「あ」
は	○	「ワ」

読むの」と聞く。もしそれでも「ワ」「エ」と答えるなら右のように、もし「ハ」「へ」と読めば、①の場合と同じ扱いになる。

- ④ 幼児音が認められた場合、（たとえば「さ」を「シャ」と読んだ場合）、正答だが発音不完全。正誤欄に○を記入，反応欄にどの音に近いかを記入する。
- ⑤ 方言によるなまりがあると認められた場合、（たとえば「ひ」が「シ」に近い音、「し」が「ス」に近い音で読まれた場合）正答だが、発音不完全。正誤欄に○を記入，反応欄にどの音に近いかを記入する。
- ⑥ 「わ」を「ネ」と読んだり、「つ」を「リ」と読んだりした場合は誤答。正誤欄に×印，反応欄にその反応を記入する。
- ⑦ 「あ」を「アキラ」、「ね」を「ネコ」と読んだ場合も誤答。×印を正誤欄に，その反応を反応欄に書く。
- ⑧ 「わからない」「知らない」「忘れた」と答えた場合や、「わからない？」とこちらが聞いたとき、それを肯定した場合、正誤欄に大文字のN，反応欄は無記入とする。

へ	○	「エ」
さ	○	「シャ」に近い音
ひ	○	「シ」に近い音
わ	×	「ネ」
ね	×	「ネコ」
か	N	

なお、幼児が誤反応をした場合（たとえば「あ」を「オ」と読んだ場合）には、前述したように、「そう、それでいいの？」と尋ね、訂正を求めるが、この場合、すぐに幼児が訂正して正しく読んだら、正答で①として扱う。また、読み直させたら「わからない」とか「知らない」と答えた場合は、「わからない」という反応⑧ではなく、初めのほうの誤反応を採用して⑥⑦として扱う。また、2度めにまた別の誤った反応をした場合、（つまり「あ」を初め「オ」と読み、次にそれを「キ」と読んだ場合）には、先の反応を採用して正誤欄には×，反応欄には「オ」を記入する。もちろん、念をおしても同じ誤反応を繰り返した場合は×で、反応の欄には、その誤反応を記入する。

ウ 拗音・促音・長音・拗長音、助詞についての読みのテスト

これらの日本語の特殊な音節についてのテストは、**ア**のテストでよく読めると判断された者（清・撥46文字中40文字以上読める者）のみを対象とするもので、テストのねらいを次の点においた。

○拗音……「ちゃ」「しゅ」「しょ」を／チ／ヤ／，／シ／ユ／，／シ／ヨ／ではなく、正しく1音節として／チャ／，／シュ／，／ショ／と読めるか否か。音節を単独に提示した場合と、語として提示した場合の両方でそれを調べる。

○促音……「きって」、「せっけん」、「にっこり」を／キ／ツ／テ／(kitsute),／セ／ツ／ケ／ン／(setsuken),／ニ／ツ／コ／リ／(nitsukori)と読むのではなく、「っ」のところをちゃんと詰まらせて、kitte, sekken, nikkori と読むか否か。

○長音……「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」の各段の長音について、「おかあさん」「おねえさん」「おにいさん」「ひこうき」「ふうせん」の語で、それらが、／オ／カ／ア／サ／ン／、／オ／ネ／エ／サ／ン／、／オ／ニ／イ／サ／ン／、／ヒ／コ／ウ／キ／、／フ／ウ／セ／ン／（／okaasan／、／oneesan／、／oniisan／、／hikouki／、／~~phi~~uusen／）ではなく、かあ・ねえ・にい・こう・ふうの部分¹を正しく、長く伸ばして、カー(ka:)・ネー(ne:)・ニー(ni:)・コー(ko:)・フー(φu:)と読むか否か。

また、あわせて、せいと、けいさつの語についても、同様に、／セ／イ／ト／、／ケ／イ／サ／ツ／と読むか、／セー／ト／、／ケー／サ／ツ／と読むかをテストする。

○拗長音……「きゃあ」、「しょう」、「ちゅう」等の音節で、それらを／キ／ヤ／ア／、／シ／ヨ／ウ／、／チ／ユ／ウ／と読まないで、正しく／キヤー／、／ショー／、／チュー／と読むか否か。音節を単独に提示した場合と、語の場合とで調べる。

○助詞の「は・へ」……「は」「へ」という文字は、助詞「は・へ」の表記として使われた場合、「ワ」「エ」と読まれなければならないが、そう読むことができるか否か。テストの手順は以下のとおり。

(ア) 「調査文字カード」の26ページ、II 拗音・促音の箇所を提示しながら、「これを読んでごらんさい」という教示を与える。「ちゃ」「しゅ」「しょ」は三つとも一つのページに書かれてあるので、3 刺激語をいっしょに提示して1 音節ずつ読ませる。それ以外の語は1 ページに1 語ずつ書いてあるので、前と同じく、両ページ見開き(縦向き)にして2 語を提示し、調査者が指で1 語ずつさしながら読ませる。

(イ) 幼児が誤って読んだ場合

a 特殊な音節を逐字的に読むことによって誤った場合(次項で述べる誤反応I の場合、たとえば、「ちゃ」を／チ／ヤ／、「きって」を／キ／ツ／テ／と読んだ場合など)……訂正を求めず、つまり「そう? それでいいの?」などと聞かず、また、正誤の手がかりを幼児に与えるような顔つきをせず、そしらぬ顔で反応を記入し、次の問題にはいる。

b それ以外の誤りをした場合(次項で述べる誤反応II の場合)……「そう? それでいいの?」と問い、自発的訂正を促し、自発的に訂正した場合、正答に含める。

(ウ) 一つのセクション(II拗音・促音 III長音・拗長音 IV助詞の三つのセクションに問題は分かれている)で、第1回のテストが終わったら、そのセクションでもう一度、初めからテストをやり直す。結局、各セクションごとに2回のテストを行なう。

(エ) (イ)の誤反応をした場合の取り扱いは、第2回めの場合も同じである。

(オ) また、清・濁・半濁音のテストから、この種のテストに移るとき、子どもは少しとまどって、冒頭の「ちゃ」「しゅ」「しょ」の刺激語に対して、「ち」や「し」しか読まないことがし

ばしばあるが、この場合、「や」を指さして「これもいっしょに読んでね」と言って、もう一度読ませることをする。ただし、/チ/ヤ/, /シ/ユ/と読んだ場合は、(イ)の手続きに従う。もう一度読ませる必要はない。

1-3-3 表 特殊音節の読みの正誤の基準

種類	テストする音節	反応	正 反 応	誤 反 応 I	誤 反 応 II	DK反応
		記号	○	×	×	N
拗音	ちゃ		チャ [tʃa]	/チ/ヤ/ [tʃja]	その他の誤反応,つまり「ちゃ」を「チャー」「キャ」と読む反応	わからない 知らない
	しゅ		シュ [ʃu]	/シ/ユ/ [ʃju]		
	しょ		ショ [ʃo]	/シ/ヨ/ [ʃjo]		
促音	きって		/キ/ツ/テ/ [kitte]	/キ/ツ/テ/ [kitsute]	その他の誤反応,たとえば「きって」を「キシテ」と読んだ場合	わからない 知らない
	せっけん		/セ/ツ/ケン/ [sekken]	/セ/ツ/ケン/ [setsuken]		
	にっこり		/ニ/ツ/コ/リ/ [nikkori]	/ニ/ツ/コ/リ/ [nitsukori]		
長音	おかあさん		カー [ka:]	/カ/ア/ [kaa]	その他の誤反応,たとえば「かあ」を「カメ」「ねえ」を「ネイ」と読んだ場合	わからない 知らない
	おねえさん		ネー [ne:]	/ネ/エ/ [nee]		
	おにいさん		ニー [ni:]	/ニ/イ/ [ni:]		
	ひこうき		コー [ko:]	/コ/ウ/ [kou]		
	ふうせん		フー [fu:]	/フ/ウ/ [fuu]		
	おおかみ		オー [o:]	/オ/オ/ [oo]		
	せいと		セー [se:]	/セ/イ/ [sei]*		
けいさつ		ケー [ke:]	/ケ/イ/ [kei]*			
拗長音	きゃあ		{ キャー [kja:] /キヤ/ア/ [kjaa]**	/キ/ヤ/ア/ [kijaa]	その他の誤反応,たとえば「きゃあ」を「キョー」「しょう」を「チョー」等に読んだ場合	わからない 知らない
	しょう		{ ショー [ʃo:] /ショ/オ/ [ʃoo]** /ショ/ウ/ [ʃou]**	/シ/ヨ/ウ/ [ʃjou]		
	ちゅう		{ チュー [tʃu:] /チュ/ウ/ [tʃuu]**	/チ/ユ/ウ/ [tʃjuu]		
	きゅう		キュー [kju:] /キュ/ウ/ [kjuu]**	/キ/ユ/ウ/ [kijuu]		
助詞	は		ワ [wa]	ハ [ha]	その他の誤反応,たとえば「は」を「オ」と読んだ場合	わからない 知らない
	へ		エ [e]	ヘ [he]		

* 「せいと」、「けいさつ」は(seito) (keisatsu) と読んでも、誤った読み方ではない。だが、ここでは反応を分類する便宜上、(sei) (kei) を×反応の中に入れてある。

** 厳密にいうと誤反応だが、ここでは正反応に含める。

(カ) 幼児が自発的に訂正した場合

テストしている最中に、初め幼児が「あくしゅ」を／ア／ク／シ／ユ／と読んで、すぐに「いや、ちがう、／ア／ク／シュ／だ」と自発的に訂正した場合、または、「／ア／ク／シ／ユ／、えーと、／ア／ク／シュ／だ」のように読み直した場合は、そのまま正答とする。これは、第1回、第2回の場合も同じ。

(キ) 当該の音節以外の文字が読めない場合

テストしている当該の音節は読めても、それ以外の字が読めない場合、たとえば、「にっこり」の場合、「にっこ」は読めても「り」が読めなかったり、読みまちがえた場合。このときは、その音節をテストしているわけであるから、その当該の音節が正しく読めているかぎり、正答として扱う。ただし、空欄または欄外に、「この字読めず」とか、「この字□と読み誤った」と記入しておく。

エ 正誤の基準と記入のしかた

反応を大きく、(ア)正しく読んだ場合(○印)(イ)拗・長・促・拗長音、助詞の表記法の規則に従わないで、それらを逐字的に読む反応(誤反応Ⅰ、×印)(ウ)それ以外の誤反応(誤反応Ⅱ、×印)(エ)わからない反応(DK反応、N印)に分かれる。その詳細な基準は3表のとおり。

(2) 「書き」のテスト

前述したように、「書き」のテストは、前の読みテストで正しく読めた文字(○、○のついた文字)についてのみ行なうもので、読みのテストが終了後、引き続きこのテストにはいる。

ア 書きテストの方法と用紙

幼児の書字行動能力を調べる方法はいろいろありうるが、本調査では、読める文字について、幼児に逐字的にその文字を直接書かせ、その文字を正しく書くかを、①字形②筆順の二つの面から評価するという方法を採用した。また、幼児が、容易にこのテストに参加できるようにするため、独自の調査用紙を作成した。

これは、用紙の各ページに、テストする当該の文字(音節)を含む単語(たとえば「く」の場合「くま」)の絵と、その中に文字を書かせる11cm×9.5cm大の長方形のわくが描かれているもので、「○○ちゃん、この絵は何?」「くま」「そう、くまだね。では、くまの『く』をここに書いてちょうだい」という形式で、幼児に文字を書く課題が与えられるように構成されている。

文字(音節)とともに提示される絵単語は、原則的にその文字(音節)を語頭に持つ単語で、しかも幼児にとって熟知度が高く、かつ描画されうるものを選択したが、「ん」など、本来的に、語頭にこない文字(音節)もあつたり、熟知度が高く、描画されうる語の範囲内で、当該の音節を語頭に持ち得ない文字(たとえば「ぎ」)もあるため、その文字(音節)を語尾に含む語も例外的に採用した。

また、原則的に一つの絵単語で1文字を書かせるという方式を取ったが、現代日本語の音節のうち、同じ音が場合によって2種の文字で表記されるもの(「じ」「ぢ」、「ず」「づ」、「お」「を」)につ

いては、この2様の表記のしかたの識別を要求する課題は、幼児には困難であると判断されるため、一つの絵（たとえば「じどうしゃ」）と二つのわくを提示し、一つの／ジ／を表わす文字が書けたら、「もう一つの／ジ／があるでしょう。それをここに書いてね」という形で、一つの絵で2文字を書かせる方式を採用した。したがって、本テストの場合、かりに幼児がこれらの音節について、正しく2種の文字が書けたとしても、このことは、これらの表記のしかたを識別したうえで書けたということの意味しない。

各文字（音節）に対応させて提示した絵単語は、以下のとおりである。なお、テスト用紙では、これらの文字は、読みテストと同じ順序に配列され、テストは正しく読めた文字の範囲内で、その順序で行ない、最後に視写のテストを行なった。

1-3-4表 文字（音節）と結びつけて提示した単語

あ	あひる	い	いぬ	う	うま	え	えんぴつ	お	おに
か	かめ	き	きりん	く	くま	け	けいこ	こ	コップ
さ	さる	し	しか	す	すもう	せ	せんぷうき	そ	そうじ
た	たこ	ち	ちりとり	つ	つばめ	て	てぶくろ	と	とけい
な	ながつ	に	にんぎょう	ぬ	ぬりえ	ね	ねこ	の	のこぎり
は	はし	ひ	ひこうき	ふ	ふじさん	へ	ヘリコプター	ほ	ほし
ま	まりつき	み	みみ	む	むぎ	め	めがね	も	もも
や	やま			ゆ	ゆきだるま			よ	ヨット
ら	らくだ	り	りす	る	ルビー	れ	れいぞうこ	ろ	ろうそく
わ	わに	を	*	ん	ペンギン				
が	がっこう	ぎ	かぎ	ぐ	グローブ	げ	げた	ご	ゴルフ
ぎ	ぎる	じ	じどうしゃ	ず	すず	ぜ	かぜ	ぞ	ぞう
だ	だるま	ち	*	づ	*	で	でんわ	ど	どじょう
ば	バナナ	び	びん	ぶ	ぶどう	べ	ベッド	ぼ	ボート
ぱ	パン	ぴ	**ピアノ	ぷ	プロペラ	ぺ	ペン	ぽ	ポスト

*これらの字は、「お」「じ」「ず」の文字を書かせるとき、同時に書かせる。

**このように、外来語である「ピアノ」の／ピ／を「び」と書かせることは適切だと主張する意見もありうるが、このテストの場合、単語を当該の音節を提示する材料として利用しているにすぎない。

イ テストの手続きと調査票への記入法

(ア) 読みのテストを終えた幼児に、「○○ちゃん、たくさん字が読めたから、こんどは書いてちょうだいね」という教示を与えながら、所定の用紙と鉛筆（2B）を渡し、テストする当該の

ページ(「ほ」を書かせるなら、「ホシ」のページ)を開く。

(イ) ホシの絵を指さしながら、「この絵は何でしょう」とまず聞き、「ホシ」と答えたら、「そう、ホシですね。ではホシの『ほ』という字を(ひらがなで)大きくここに書いてちょうだい」と言いながら、四角のますの中に当該の字を書かせる。制限時間は設けない。

(ウ) 調査者は、背後または側面より、その書き方を観察して、その筆順を次に述べる一定の方式に従って、記録票の筆順の欄に、正確に記述する。

そして、それが次に述べる基準に照らして正しい筆順なら○を、誤っている筆順なら×を、左上の正誤の欄に記入する。幼児には、「正しかった」とも「まちがった」とも、評価はいっさい与えない。

(エ) もし、幼児が「わからない」「忘れた」と言って書かない場合、「この四角の中に大きな丸を書いてね」と言って、わくの中に大きな丸を書かせる*。調査票にはNを記入する。

*このような処置を取るのは、幼児に妙な不快感を与えないためと、テストを能率よく進行させるためである。

(オ) もし、幼児がテストする当該の字とまったくちがった字(たとえば「ほ」なのに「あ」)を書いた場合、筆順の欄に×をつけ、その字の筆順をその欄に記入する。

(カ) 幼児が、そうとは読めそうもない字や、字形の異なった字を書いた場合、調査者は、なんらの手がかりも評価も与えることなく、その筆順を正しく記録するにとどめ、「そう、それでは次のをやりましょう」と、次の問いに入る。

(キ) 以上の手続きでテストを進めるが、「お」「を」、「じ」「ち」、「ず」「づ」については、前述したように、「おにの／オ／を書いてね」と言って、一つの／オ／を書かせ、次に「もう一つの／オ／を書いてね」と言って、もう一つの／オ／を書かせる。この場合、／オ／「を」をどちらを先に書いても、正しく書けているかぎり、正答とみなす。

(ク) 視写テスト 読めた文字について全部書きのテストが終了後、全幼児に対して、「これと同じ字を四角の中に書いてください」という指示を与え、円の中に手本として提示されている「き」「ぬ」「ま」「な」「く」の各文字を、手本の文字を見させながら書かせる。なお、この場合、「き」を書かせても、「き」という字形を視写させるという課題であるので、「／キ／の字を書いてください」という指示は与えず、円の中の文字を指さし、「これと同じ字(この字)を書いてください」という指示を与える。調査者は、前の場合と同じく幼児の行動を観察し、筆順を記録する。

ウ 筆順の記録の取り方と判定の基準

筆順は、①どういう方向に筆を運び(方向)、②どこで筆を紙から離し、③どういう順序で書いたかが問題になる。本テストでは、筆順の記録に当たって矢印(→)と番号を用い、

筆(鉛筆)を紙から離して上げた箇所に、矢印でその運動の方向を示し、同時に、そこにその順序番号を記入する。

という方式を採用した。

いくつかの字でその記録の具体例を示すと次のようになる。

〔例 1〕

〔例 2〕

〔例 3〕

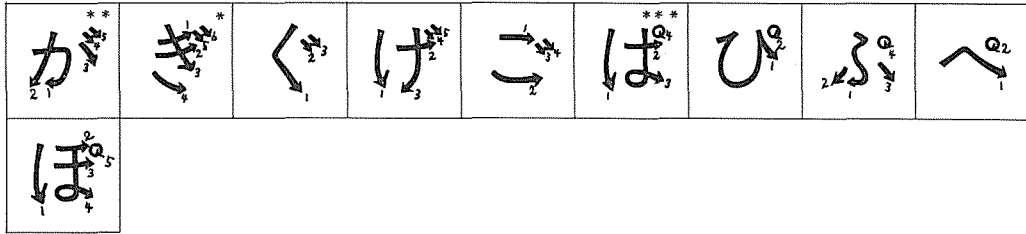
〔例 4〕

文字	正誤	筆 順	文字	正誤	筆 順	文字	正誤	筆 順	文字	正誤	筆 順
あ	○		や	×		げ	×		ぼ	×	

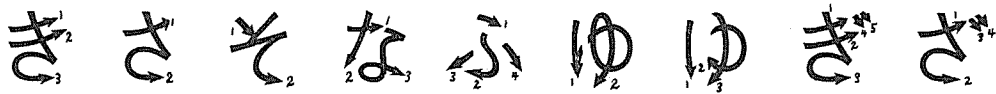
例2は単純な筆順の誤りの例であるが、幼児の反応には、例3・例4のようにきわめて複雑な場合があるため、調査者は、濁・半濁音・まるを含め、よく注意して観察することが要求される。また、幼児が速く書いてしまって調査者が各文字の筆順を見そなった場合には、□の外にもう一度書かせて、その筆順を観察することも許される。調査者には、筆順の正誤についての基準表を与え、その場で、筆順の正誤についての判定を行なってもらったが、判定もれ、ミスもあるため、調査票が研究所に回収された後、記録された筆順に基づいて、調査者の判定もれ、ミスを含めた正誤判定の再チェックを行なった。

本調査で、正しいとみなした各文字の筆順は、以下のとおりである。

1-3-5表 判定の基準とした各文字の正しい筆順



*この印のついているものについては、このほかに、下掲のものは正しい筆順とみなす。



**濁点を外からつけたもの () は正しい筆順とみなさない。

***半濁点のマルの左まわりは正しい筆順とみなさない。

エ 字形の正誤の判定とその基準

幼児の書く文字の字形は、正しいものから変形したもの、脱落・付加したものを含めて、きわめてさまざまであるため、面接調査時点では、調査者はなんらの判定を行わず、全調査票と調査用紙が回収された後、幼児が調査用紙に書いた実際の各文字の字形を基礎にして、その正誤の判定基準を作り、それに基づいて判定を行なった。

判定に当たっては、少なくとも3人の判定者がその判定に参加し、少なくとも2人以上の意見が一致した場合に、その判定を採用した。

その判定基準は以下のとおりである。

(書かれた文字の正否の判定基準)

原則 文字のコミュニケーションおよび必要な文字エレメントの構成、およびそれらの配置をもって判定の原則とする。

基準1 当該文字と、判定者が認知できれば正答とする。

(注) ただし、次のものは誤答とする。

① 文字の認知に必要な文字構成のエレメントが脱落しているもの、文字認知を妨げるエレメントが添加されているもの、また、エレメントが著しく変容しているもの。

(誤答例) () 内は正しい字形

脱落 = 亾 (ほ), お (お)

添加 = が (が), ほ (ほ)

変容 = に (に), や (や)

② 文字の認知に必要なエレメントの一部または全部の配置が左右・上下に移動しているもの、左右・上下に鏡映移動しているもの、異方向に回転移動しているもの、配線の異なるものなど。

(誤答例)

左 右 = き (き), せ (せ)

上 下 = さ (さ), な (な)

鏡映左右 = う (う), し (し)

鏡映上下 = ひ (ひ), ま (ま)

異なる配線 = あ (あ), ね (ね)

回 転 = き (き), へ (へ)

基準 2 文字の変形に対する許容範囲は別項エレメントの許容基準に従い、当該文字以外の文字と誤認されぬかぎり正答とする。

(注) 文字の変形によって、当該文字以外の文字と認知されるものは誤答とする。

(誤答例) り (い), い (こ), コ (つ)

基準 3 加筆・訂正はなんらかの形で証拠だてられたかぎりにおいて考慮する。

(正答例) た (た)

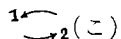
基準 4 同音の片カナ・漢字・数字を書いた場合は誤答とする。

(誤答例) メ (め), 5 (ご)

基準 5 まったく別の文字を書いた場合は誤答とする。

(誤答例) あ (は)


基準 6 筆順は字形の判定基準には含めず、別個に処理する。

(正答例)  (こ)

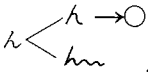
(文字のエレメントの許容基準)

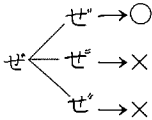
基準1 終筆の丸め方 丸めがあると判断できればよい。(例) あ(あ), う(う)

基準2 点・まるの位置  (例) とど →○
とと →×

基準3 線の方向  直線まで許容。(例) れ(れ)→○
わ(れ)→×

基準4 線の交わり 当該文字と認知できればよい。
ほ →○
ほ →×

基準5 はねの回数  へん →○
へん →×

基準6 点の方向  ぜ →○
ぜ →×

基準7 線の断続 く む いずれも×

ただし、もともとひと筆で書くべきところをふた筆で書いても、それが本来の字形を表わし、コミュニケーションを妨げぬかぎり正答とする。

1-3-6表 各文字別判定資料

文字	コミュニケーション	エレメント
あ		「あ」→○ 「あ」→×
い	「り」「こ」とまぎらわしきは ×	
う	「ら」「ろ」「ラ」とまぎらわしきは ×	「う*」「う*」→○ 「う*」→×
え		「え*」「え*」→○ 「え」→○ 「え*」→× 「え*」→×
お		
か	「ふ」「や」とまぎらわしきは ×	
き		「き*」→○ 「き」の項準用
く	「く*」……「つ」の逆文字とまぎらわしきは × 「し」とまぎらわしきは ×	「く*」「く*」の角度は問題にしない。→○ 「く*」→×
け	「サ」とまぎらわしきは ×	「け*」→×

こ	「い」「り」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→○ (逆文字, 誤った筆順にせよ認知に さしつかえない程度であればよい。)
さ	「オ」とまぎらわしきは ×	𠄎第3画の位置→○ 「𠄎」→×
し	「く」「レ」とまぎらわしきは ×	
す		「𠄎」→○ 「*す」→× 「𠄎」→×
せ		「𠄎」→○
そ	「で」とまぎらわしきは ×	「𠄎」「𠄎」→○
た		𠄎第3画, 第4画の位置→○
ち		
つ	「フ」「コ」とまぎらわしきは ×	
て		「𠄎」→○ 「𠄎」→×
と		𠄎第1画の位置→○
な	「は」とまぎらわしきは ×	𠄎第3画, 第4画の位置→○ 「𠄎」「𠄎」→○
に	「ヒ」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→×
ぬ		「𠄎」→× 「𠄎」→○ 「𠄎」→×
ね	「ぬ」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→× 「𠄎」→○
の		「𠄎」→○ 「𠄎」→×
は		「ほ」「け」の項準用
ひ		「𠄎」「𠄎」→○
ふ	「小」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→○ 「𠄎」→×
へ	「7」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→○ 「𠄎」→×
ほ		「𠄎」「𠄎」→×
ま		「𠄎」→×
み	「𠄎」……「4」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→○ 「𠄎」→○ 「𠄎」→○ 「𠄎」→×
む		「𠄎」→× 「𠄎」→○
め		「ぬ」の項準用
も	「モ」とまぎらわしきは ×	「𠄎」→×
や	「也」「か」とまぎらわしきは ×	「𠄎」「𠄎」→○
ゆ		
よ	「5」とまぎらわしきは ×	「𠄎」「𠄎」→○

ら	「う」「ろ」とまぎらわしきは ×	ㇿ 第1画の位置→○
り	「い」「こ」とまぎらわしきは ×	「 <u>り</u> 」→×
る		「 <u>る</u> 」→○ 「 <u>る</u> 」→×
れ	「わ」「九」とまぎらわしきは ×	「 <u>れ</u> 」→○
ろ	「3」「う」「ラ」とまぎらわしきは ×	「う」の項準用
わ	「れ」「ね」とまぎらわしきは ×	
を		「 <u>を</u> 」→×
ん	「人」「く」とまぎらわしきは ×	「え」の項準用
ば つ	当該清音および〈文字のエレメントの許容基準〉2の項準用	

2 調査者と調査実施打ち合わせ

テストの実施に当たって、われわれ所員が行なうほかに、各地の大学・研究所の研究者、ならびに幼稚園・小学校で教育に携わっている教師に、調査員としての協力をおおいだ。調査員は、教育心理学・教育学の研究において、または教育現場において、幼児や児童に対する面接テストに一定の経験を持つかたとして選ばれたものである。

調査員として調査に協力されたかたがたは、以下のとおりである。

(東京)

調査員名	所 属
石川 和男	北区教育研究所
石本 幸生	台東区児童相談所
岩野 武志	江戸川区教育研究所
志賀 昌成	杉並区立済美教育研究所
野田 昌道	葛飾区教育研究所
葭田 尚子	東京都教育庁
河井 芳文	東京学芸大学
長谷川 茂	お茶の水女子大学
花上 洋代	〃
増井美代子	〃 大学院

青木 剛士	東京教育大学大学院
天野 幸子	〃
牛島めぐみ	〃
大日方重利	〃
竹内 衛三	〃
福島 脩美	〃
足立 自郎	東京大学大学院
塗師 文武	〃
星 三和子	〃

(近畿)

武田 浩	京都府教育研究所
大塚 ナホ	"
齋藤 恪三	"
長田 久男	京都市教育研究所
出川 光治	"
高橋 文雄	"
井狩 斗	滋賀県教育研究所
赤木 愛和	大阪府科学教育センター
扇田 常博	"
高原 治	"
三原 猛	"
中井 義治	"
直塚 玲子	"
西村 淑子	"
相馬 信男	大阪市教育研究所
吉川 数	"
萬代 彰子	"
俵 芳子	"
中村 昇司	高槻市教育研究所
神 高雄	堺市教育研究所

武田 憲道	豊中市教育研究所
秦 一士	兵庫県播磨児童相談所
橋本 隆	"
田中てい子	西脇市立教育研究所
大塚 歌子	兵庫県教育委員会
内藤 勇次	"
谷口 正己	神戸市立教育研究所
住本 吉章	西宮市立教育研究所
中田 義朗	"
吉永 喬郎	尼崎市立教育研究所
黄楊 荒雄	"
橋本富士子	明石市立教育研究所
神谷 光夫	和歌山県教育研修センター
杉原 治	"
田村 裕	和歌山市立教育研究所
森下 正泰	京都大学大学院
千葉 節子	"
山田 和子	"
小林 保太	"
山本 愛子	兵庫県美方郡温泉町教育研究所

(東北)

齋藤 清吉	青森県教育研究所
蝦名 栄治	"
坂口 忠	岩手県立教育センター
中田 雅子	岩手県立盛岡短期大学
向山 清	秋田県教育研究所
武田 一夫	鶴岡市教育研究所
山岸 真一	酒田市教育研究所

三沢 清男	山形県教育研究所
佐藤 弘	宮城県教育研究所
鹿野 順子	"
武藤 義男	福島県教育研究所
鈴木 忠良	"
樽井 和雄	"

テストの実施に先立ち、東京・近畿・東北の以下の場所で、担当する調査員ならびに抽出された園児が在園する幼稚園の園長、またはその代理者に参集していただき、打ち合わせ会を開いた。

(東京) 国立国語研究所

(近畿) 兵庫県教育研修所, 大阪府科学教育センター, 播磨児童相談所, 兵庫・温泉幼稚園, 和歌山県教育研修センター, 京都府勤労会館

(東北) 山形県教育研究所, 鶴岡市教育研究所, 酒田市教育研究所, 秋田県教育研究所, 青森県教育研究所, 岩手県教育研究所, 宮城県教育研究所, 福島県教育研究所

そこで、調査者に「調査手びき」に基づいて、実施手続きと調査票記入のしかたなどの説明をし、その方法をマスターしてもらうとともに、幼稚園関係者に、調査の目的と調査実施に当たって守っていただきたい諸注意事項と、テストをする場所の整備についての依頼を伝えた。

特に、われわれが調査の実施に当たって協力していただいた幼稚園に、特に留意してほしいこととして伝えたことは、次の3点である。

- (1) 調査は、幼児の現在の状態を正しく知ることには目的があるので、調査に先だち、特別の訓練や練習を絶対にしないこと。
- (2) 抽出した幼児が少数であるため、結果的にクラスの中で特定の幼児だけがテストに参加することになるが、この点、調査の性格上そうなっていることを幼児や父兄に、よくわかっていただくこと。
- (3) 父兄には、あらかじめ連絡しておく必要がある場合には、「国立国語研究所の調査がある」という程度のことを伝えるにとどめること。

また、調査を実施する場所の整備に当たって留意すべきこととして、次の点を幼稚園関係者に伝え、かつ、調査員に、調査に先だち、必ずこのことを点検するように指示した。

- (1) 静かで、落ち着いているか。同室に第三者がいたり、自由に立ち入りするようでは困るので、その場合、ついでに、カーテンなどを借りて、場所を整備すること。

また、同室内で二人の調査者がテストを行なうようなことはなるべく避けること。

- (2) テストする場所に、文字を書いたものがないか。かけ図・壁新聞・幼児名等の文字作品があったら、園の協力を得て隠すか、取りはずすこと。(厳守)

3 テストを実施した場所、およびテスト時間

(場所) テストを実施した場所は、被調査児が在園している幼稚園の一室。前述したように、テストを落ち着いて受けることができるような場所が幼稚園によって整備された。

(実施時間とテスト時間) 幼稚園が開園している普通の日の朝から、おそくも午後2時までの間に実施された。テスト所要時間は、平均1名あたり15～20分の予定で計画されていたが、子どもによって30分以上かかった場合も認められた。

4 調査期間

昭和42年10月23日～12月5日

当初より、調査期間として42年11月1日～30日を予定し、その計画で実施に移したが、園・調査員のつごうで、10月の末より開始しなければならない所や、11月中に完了しなかった所もあって、結局、上記の期間となった。しかし、10月・12月に調査を行なったのは、きわめてわずかで、それぞれ全調査児の5.3%、0.3%を占めるにすぎず、ほとんど(94.4%)の幼児は、昭和42年11月中に調査を受けた。

5 家庭・幼稚園に対するアンケート調査

幼児の生活環境、文字生活(活動)、家庭での文字指導の実態を調べる目的で、幼児に対するこのテストが終了後、昭和42年12月にはいつてから、被調査児が通園している幼稚園を介して、アンケート用紙を被調査児の全家庭に配布した。また、被調査児が通園している全調査園(122園)に対しても、園の中での文字環境、文字指導の実態と態度を調べる目的で、アンケート用紙を配布した。そして、家庭へのアンケートについては、2,094通(回収率94.5%)の有効標本、園へのアンケートについては115通(回収率94.3%)の有効標本を得た。

6 再テスト・補充テスト

本テストが終了後、今回特に行なった「読み」のテストについて、次の2回の再テストと、1回の補充テストを行なった。

(1) 第1回再テスト

読みのテストの信頼性(再現性)をチェックする目的で、東京の被調査児のうち、6幼稚園に在園している92名の幼児(5歳クラス児36名、4歳クラス児56名)を対象に、本テスト終了後2週間以内に、このテストとまったく同じ問題で読みについての再テストを行なった。

(2) 第2回再テスト

今回のテストを受け、一定の期間がたったあと、幼児の読字能力はどう変化するのか、特に年長児は、就学を迎えるまでにどの程度進歩するものかの資料を得るため、本テストを終了後、3～4か月経過した昭和43年2月末から3月初めにかけて、東京・近畿の被調査児のうち、5歳クラス児90名、4歳クラス児86名に対して、読みについて、まったく同じ問題で再テストを行なった。再テストは、第1回、第2回とも、われわれ所員の手で行なわれた。

(3) 補充テスト

読みのテストで測られた各水準の特性を、より具体的にするため、昭和45年1月～2月の間に、東京・宮城・京都の3地点で、約200名の幼児を対象に、次の5種のテストを行なった。

- ア 文字の知覚弁別テスト
- イ 音節分解・抽出テスト
- ウ 文字の読みテスト
- エ 語の読みと理解テスト

オ 文の読みと理解テスト

これら、再テストと補充テストの方法とそれらの結果は、第10節で詳述する。

7 データの集計と計算

上記のデータは、一定の整理後、磁気テープに取められ、研究所にある電子計算機 HITAC 3010 を利用して、天野が作成した「汎性集計プログラム」で集計された。

第4節 被調査児とその構成

第1項 有効標本

以上に述べた手続きで抽出した幼児 2,393名を対象に調査を実施した。

その結果、5歳児クラス 1,399名、4歳児クラス 818名、計 2,217名の有効標本を得た。標本 2,393名中、無効となったもの 176名の標本の内訳は、病気その他の理由で調査日に欠席し、調査を実施できなかった者 161名（5歳児クラス92名、4歳児クラス69名）、調査の途中で泣きだしたり、ぐずったり、または調査を拒否して、結局調査ができなかった者12名（5歳児クラス4名、4歳児クラス8名）、調査員の不注意で、必要なテストを全部終了せず、不備なデータとなった者2名（5歳・4歳児クラス各1名）、幼児の年齢が該当年齢に相当せず（遅れて入園したため）除外した者1名（5歳児クラス）である。これらの無効となった標本を除いた有効標本 2,217名を、以降の分析の対象とした。

第2項 被調査児の構成とその特質

1 被調査児の構成

分析の対象となった被調査児 2,217名の層・性・年齢の構成は、1—4—1表に示すとおりである。各層の中で、男児・女児の割合は、ほぼ同率になっており、生活年齢は調査時点が11月であるので、

4歳児クラス……4歳7か月～5歳7か月

5歳児クラス……5歳7か月～6歳7か月

の範囲にわたり、平均年齢は、

4歳児クラス……5歳1か月

5歳児クラス……6歳1か月

である。また年齢の配分は、全体として特別のかたよりは見られていない。

また、被調査児の4、5歳児クラスの保育年数を1—4—4表に示す。ただし、表中で保育年数1年とは、調査年度の4月に就園し、小学校に入学するまでに1か年の幼稚園生活を送ることになるという意味で、すでに1年の保育を受けたという意味ではない。表からわかるように、5歳児クラスの被調査児のうち全体の57.1%は2年保育、33.6%は1年保育、9.3%が3年保育であるが、この割合は、地域(層)によってかなりの差が認められる。

1-4-1 表 被調査児の層別・性別の構成

クラス	地域 性別 層	東 北 (H)			東 京 (T)			近 畿 (K)			計		
		男M	女F	計T	男M	女F	計T	男M	女F	計T	男M	女F	計T
5 歳児クラス	7	—	—	—	199	196	395	—	—	—	199	196	395
	6	—	—	—	—	—	—	79	80	159	79	80	159
	5	—	—	—	—	—	—	21	19	40	21	19	40
	4	26	28	54	—	—	—	109	117	226	135	145	280
	3	21	20	41	—	—	—	50	55	105	71	75	146
	2	41	40	81	—	—	—	71	69	140	112	109	221
	1	27	24	51	—	—	—	53	54	107	80	78	158
	計	115	112	227	199	196	395	383	394	777	697	702	1,399
	4 歳児クラス	7	—	—	—	175	177	352	—	—	—	175	177
6		—	—	—	—	—	—	42	46	88	42	46	88
5		—	—	—	—	—	—	9	9	18	9	9	18
4		14	14	28	—	—	—	57	54	111	71	68	139
3		14	10	24	—	—	—	21	18	39	35	28	63
2		24	20	44	—	—	—	35	35	70	59	55	114
1		8	9	17	—	—	—	13	14	27	21	23	44
計		60	53	113	175	177	352	177	176	353	412	406	818

1-4-2 表 被調査児の年齢構成（4 歳児クラス）

地域	年齢 層	4-7	4-8	4-9	4-10	4-11	5-0	5-1	5-2	5-3	5-4	5-5	5-6	5-7	計
		東京	7	21	19	35	33	29	24	30	36	32	26	32	
近 畿	1	2	4	4	4	2	2	2	1	0	2	1	2	1	27
	2	5	5	7	4	6	5	6	8	3	3	12	3	3	70
	3	2	3	3	2	8	2	5	2	4	3	2	2	1	39
	4	3	9	11	5	11	9	8	9	11	7	7	15	6	111
	5	3	1	2	1	1	0	3	2	3	0	0	0	2	18
	6	5	10	6	11	6	6	5	8	8	6	6	7	4	88
東 北	1	0	1	0	2	0	1	2	3	3	2	2	1	0	17
	2	2	2	5	1	4	3	6	3	4	2	5	6	1	44

東北	3	1	3	1	3	1	2	3	1	1	1	1	5	1	24
	4	1	2	1	2	2	1	4	3	1	3	1	7	0	28
計	45	59	75	68	70	55	74	76	70	55	69	68	34	818	
%	5.50	7.21	9.17	8.31	8.56	6.72	9.05	9.29	8.56	6.72	8.44	8.31	4.16		

1-4-3表 被調査児の年齢構成（5歳児クラス）

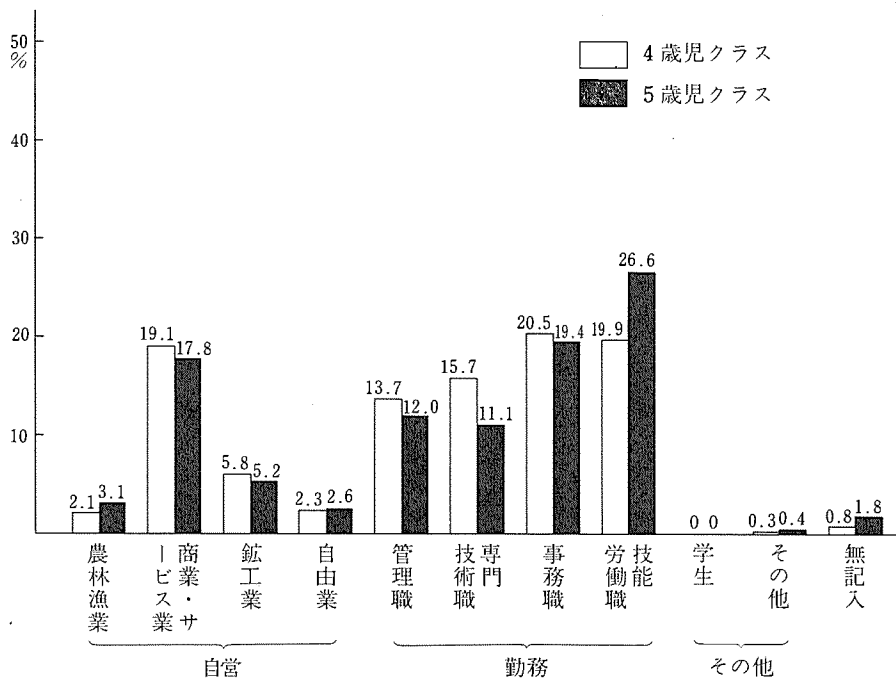
地域	年齢層	5-7	5-8	5-9	5-10	5-11	6-0	6-1	6-2	6-3	6-4	6-5	6-6	6-7	計
		東京	7	23	31	40	29	25	29	29	37	49	23	39	
近畿	1	7	9	8	8	12	7	5	11	3	7	10	13	7	107
	2	8	16	21	8	6	7	13	14	10	12	12	8	5	140
	3	9	8	10	7	9	8	4	10	14	8	7	7	4	105
	4	11	23	26	19	13	16	17	20	20	16	21	13	11	226
	5	1	3	3	2	2	4	5	3	5	2	4	4	2	40
	6	5	12	11	11	15	11	18	14	16	12	15	13	6	159
東北	1	3	7	7	3	2	3	4	3	3	5	3	7	1	51
	2	6	6	5	5	6	11	8	5	8	7	10	3	1	81
	3	5	6	2	4	2	4	5	2	5	1	4	1	0	41
	4	6	5	5	3	7	4	5	1	2	5	6	5	0	54
計	84	126	138	99	99	104	113	120	135	98	131	102	50	1,399	
%	6.00	9.01	9.86	7.08	7.08	7.43	8.08	8.58	9.65	7.01	9.36	7.29	3.57		

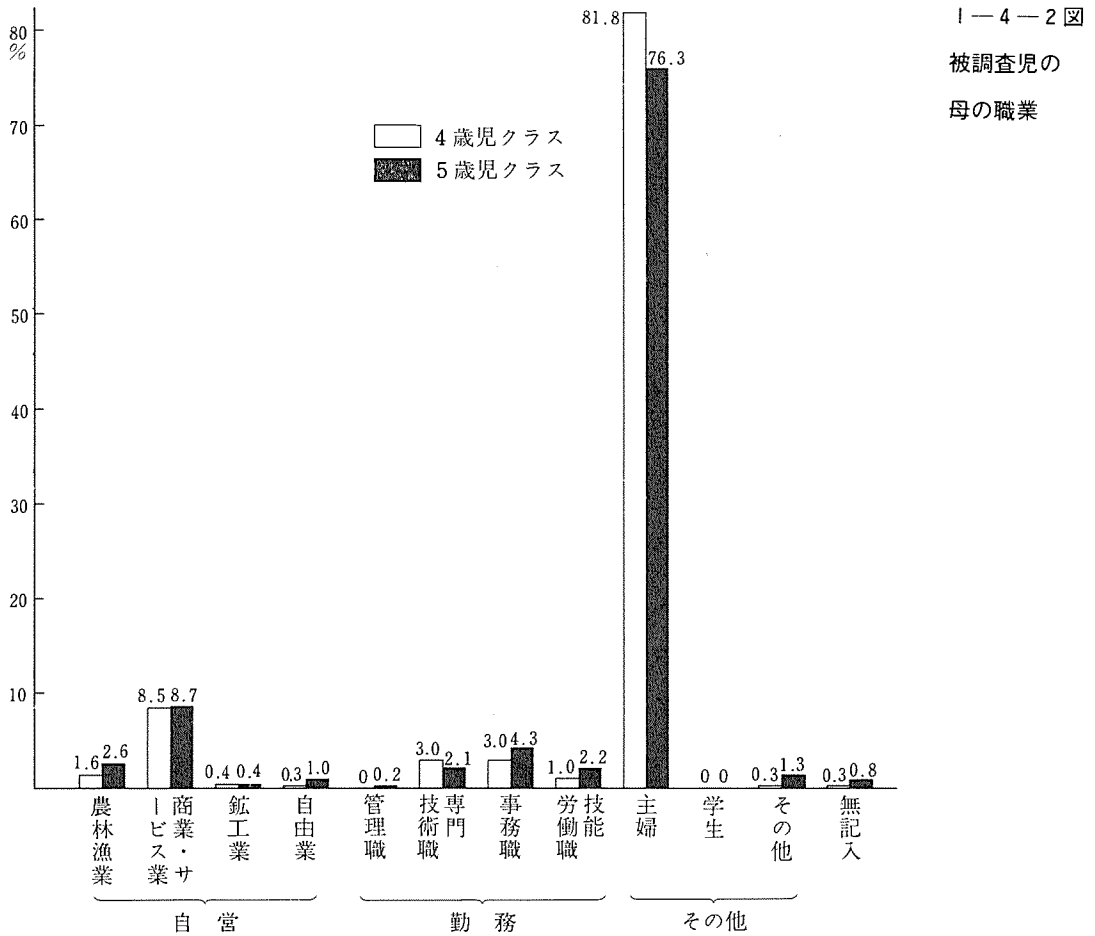
1-4-4表 被調査児の保育年数

地域	クラス	5歳児クラス				4歳児クラス			
		保育年数	1	2	3	計	1	2	計
東京	7		60	290	45	395	293	59	352
			15.19%	73.42%	11.39%		83.24%	16.76%	
近畿	1		51	39	17	107	27	0	27
			47.66%	36.45%	15.89%		100.00%	0.00%	
近畿	2		45	75	20	140	59	11	70
			32.14%	53.57%	14.29%		84.29%	15.71%	
畿	3		65	34	6	105	38	1	39
			61.90%	32.38%	5.71%		97.44%	2.56%	
畿	4		79	136	11	226	100	11	111
			34.96%	60.18%	4.87%		90.09%	9.91%	

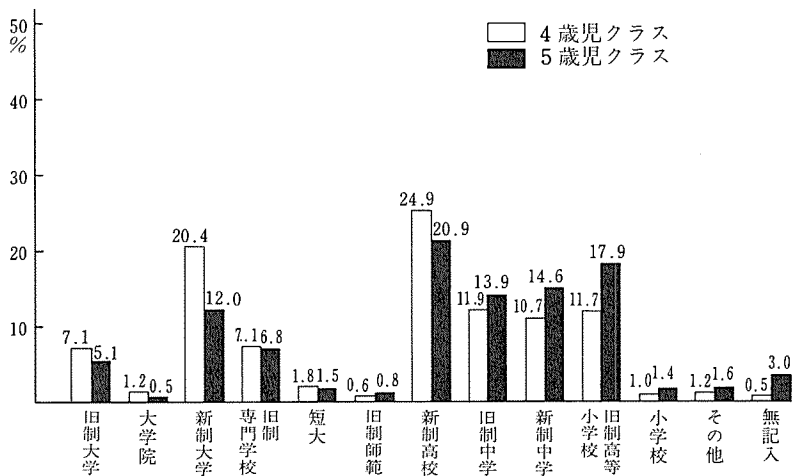
地域	クラス 保育年 層	5 歳 児 ク ラ ス				4 歳 児 ク ラ ス		
		1	2	3	計	1	2	計
近 畿	5	10 25.00%	28 70.00%	2 5.00%	40	17 94.44%	1 5.56%	18
	6	52 32.70%	94 59.12%	13 8.18%	159	85 96.59%	3 3.41%	88
東 北	1	26 50.98%	21 41.18%	4 7.84%	51	16 94.12%	1 5.88%	17
	2	44 54.32%	28 34.57%	9 11.11%	81	39 88.64%	5 11.36%	44
	3	12 29.27%	28 68.29%	1 2.44%	41	22 91.67%	2 8.33%	24
	4	26 48.15%	26 48.15%	2 3.70%	54	27 96.43%	1 3.57%	28
計		470 33.60%	799 57.11%	130 9.29%	1,399	723 88.39%	91 11.61%	818

1-4-1 図 被調査児の父の職業





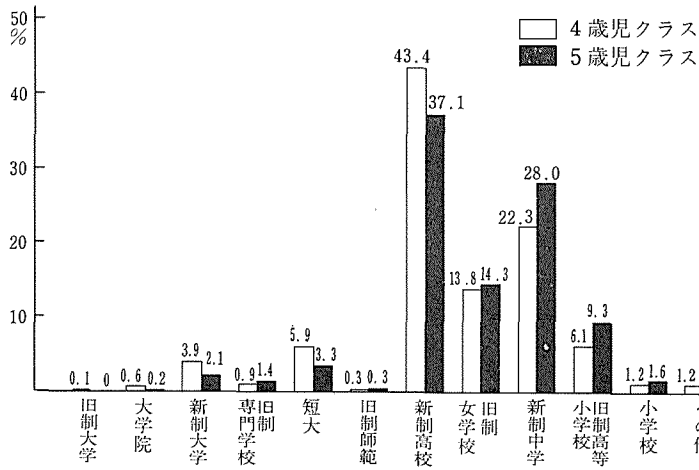
1-4-3 図 被調査児の父の学歴



2 被調査児の家庭

調査と並行して行なった家庭へのアンケート調査から、被調査児の家庭についての資料を得たが、それに基づいて父親・母親の職業・学歴・年齢、およびその他の被調査児の家庭的な条件を示すと、以下のとおりである。

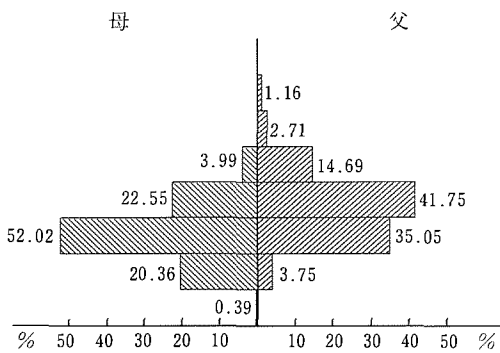
1-4-4 図 被調査児の母の学歴



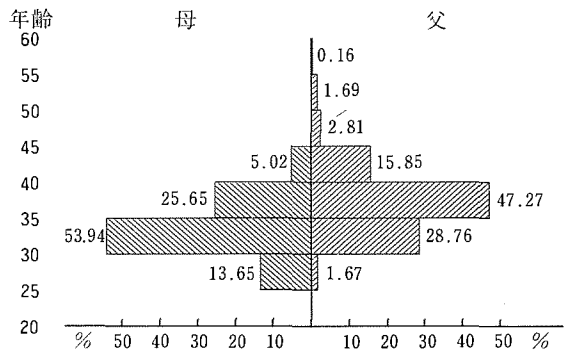
なお、アンケート調査に回答を寄せたのは、4歳児クラス 776名、5歳児クラス 1,318名、合計 2,094名（無回答123名）で、これらのデータは厳密には全被調査児の家庭のものとはいえないが、回収率が高いので、近似的に全被調査児の家庭の特徴を反映していると思われる。

1-4-5 図 被調査児の父母の年齢

(4歳児クラス)

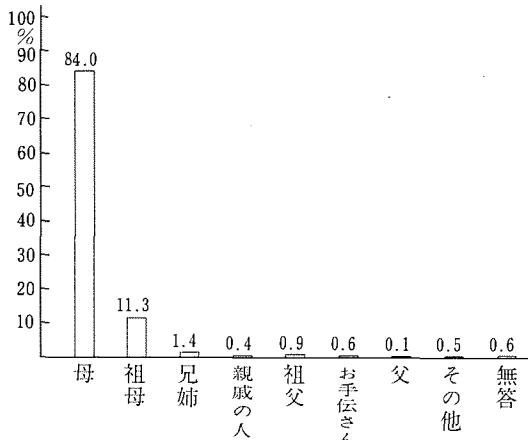


(5歳児クラス)

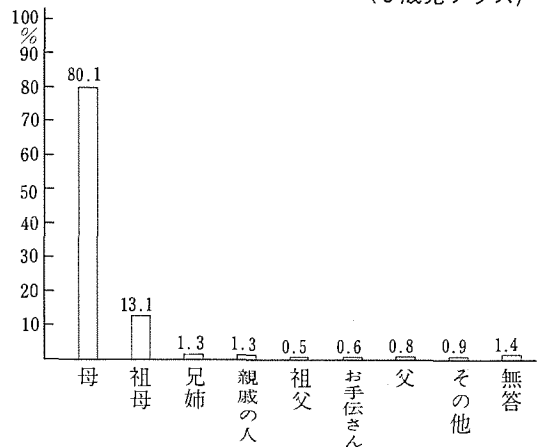


1-4-6 図 家庭でおもに世話をみる人

(4歳児クラス)

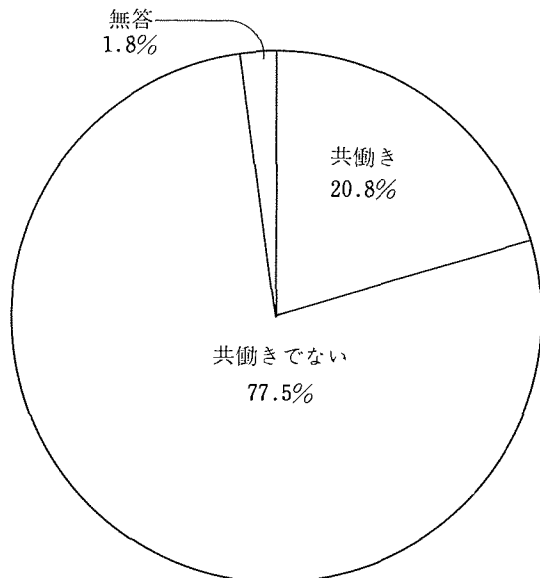


(5歳児クラス)

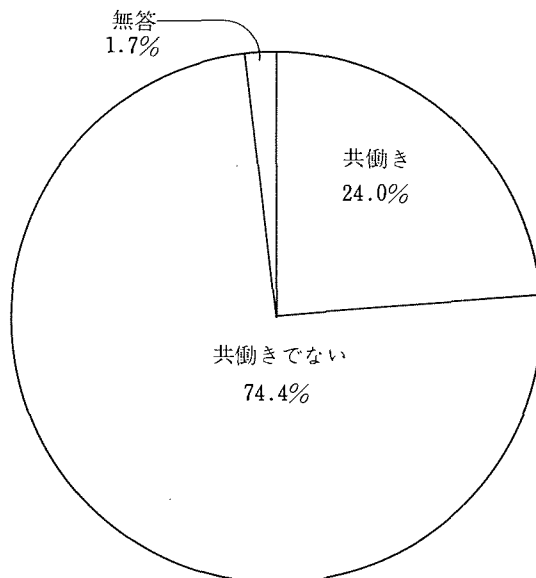


1-4-7 図 被調査児の家庭における共働きの割合

(4歳児クラス)

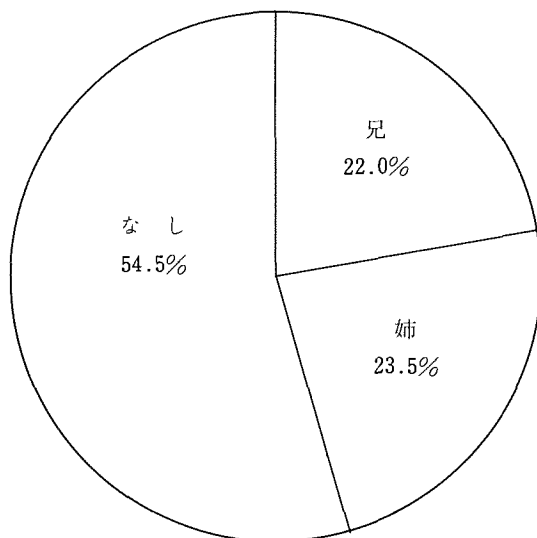


(5歳児クラス)

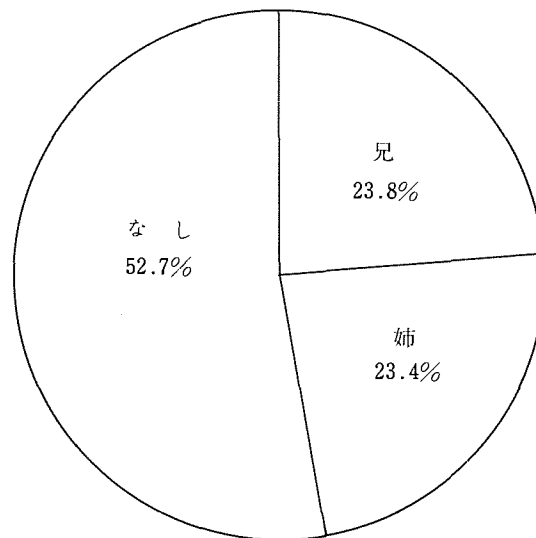


1-4-8 図 被調査児の家庭における兄や姉の有無

(4歳児クラス)



(5歳児クラス)



第5節 読み書き能力の全国水準〔1〕—読む能力—

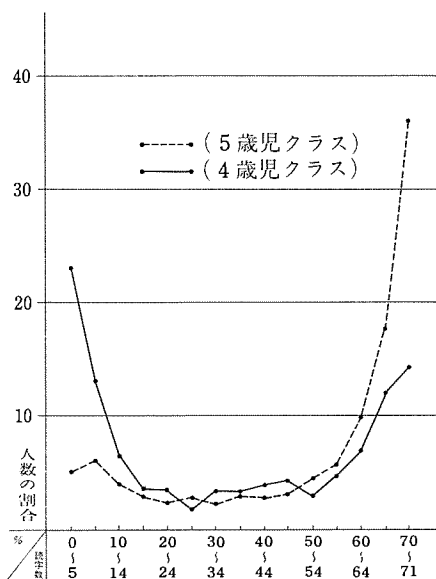
第1項 読みの水準とその特性

1 読みの水準の決定

清・濁・半濁・撥音71文字について、幼児の読字数の分布をとると、1—5—1図、1—5—2図のようになる。4歳児クラス、5歳児クラスともに、その分布は正規分布せず、U型、あるいはJ型の分布をする。このことは、すでにプリテストでも確認されていたことで、この場合、平均読字数等を算出し、定量的に分析しても意味がない。それゆえ、より定性的な分析方法をとり、なんらかの型で幼児の文字の読みの進歩の程度を質的に反映するような形で、読みの水準を設定し、それによって、現在の幼児の読字能力の全体の状況をとらえようとした。

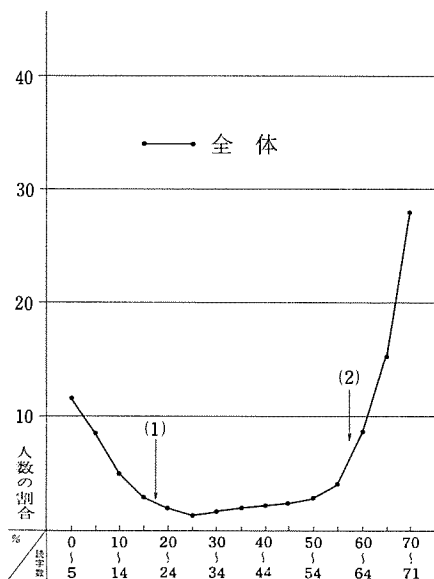
1—5—1図

71文字の範囲での幼児の読字数の分布(1)



1—5—2図

71文字の範囲での幼児の読字数の分布(2)



この水準の設定・決定のしかたには、いろいろな方法がありうるが、本調査では、次の二つの基準から、その水準を決めることにした。

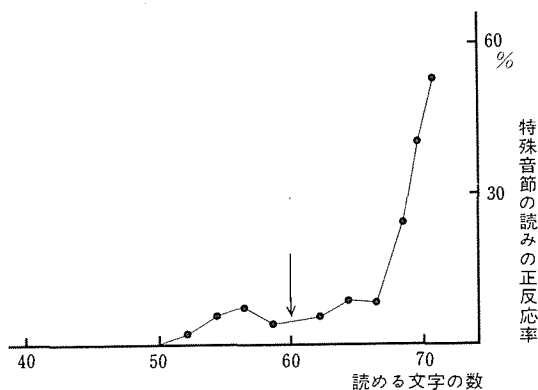
- (1) 清・濁・半濁・撥音71文字の範囲内で、どの程度文字が読めるか、その読みの程度。(いわゆる読字数)
- (2) 拗音・長音・拗長音・促音・助詞「は・へ」の5種類の特殊音節のうち、何種類の音節の読み

1-5-1 表 読みの水準の基準

基準 水準	(1)	(2)
	清・濁・半濁・撥音 71文字のうち、読める 文字の数・範囲	5種類の特殊音節の うち、マスターして いる音節の種類の数 ^{**}
A	0	0
B	1～5	0
C	6～20	0
D	21～59	0
E*	60～71	0
F	60～71	1～2
G	60～71	3～4
H	60～71	5

1-5-3 図

71文字の読みと特殊音節の読みとの関係



急速にはよくなるということを意味している。)から判断できるが、また、平行して行なった、かな文字の学習能力の重要な構成要素と考えられる語の音節分解、抽出行為の形成をみつかった天野の研究も、このことを明確に示している。

同じく、60文字という区切りは、1-5-2 図の分布図で矢印(2)で示される位置を占める。また、清・濁・半濁・撥音71文字の読みと、特殊音節の読みの関係を示す1-5-3 図において、この区切り点は矢印で示す位置を占める。かな文字71文字の大部分が読めるようになり、特殊音節の学習にはいる区切り点、拾い読みの段階から、単語読みに移る移行点として、この区切りを設定した。

をマスターしているか、そのマスターの程度。

この基準に基づいて設定した読みの水準は、1-5-1 表のとおりである。

* Eの水準の中に、例外的なものとして、読字数21～59で、特殊音節1種類以上マスターしているものが含まれている。だが、その数は少数で16名にすぎないので、表の中にするしていない。

** マスターとは、完全に習得しているということ、与えた問題を全部正しく読めた場合をさす。

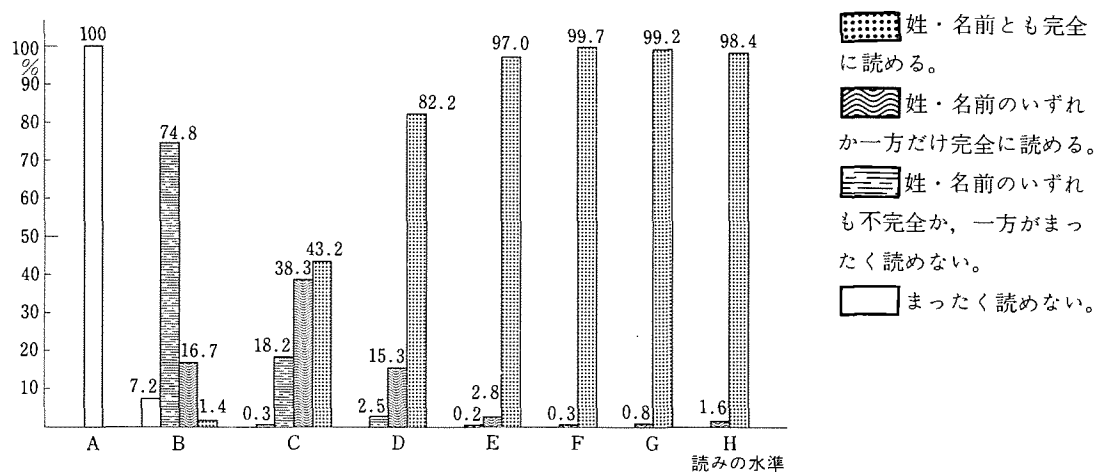
(1)の基準において、20文字に区切り点を設定しているが、この20という区切り点は、先の1-5-2 図の分布図で、矢印(1)で示される位置を占める。およそ、これまでに、かな文字の読みの学習能力が形成されると考えられる。そういう意味でこの区切り点を設定した。このことは、先の分布で0～19の範囲で分布曲線は急激に下降し、20前後より平底状態になること(このことは、幼児が文字の読みを学習していく過程に振り替えて考えてみると、初めは学習の速度はのろいが、20前後学習すると、その後、

2 設定した読み水準の具体的な特性

先に述べた基準から、読みについて一応AからHまでの水準を設定したが、それだけでは、この水準の特性はあまりはっきりしない。そこで、この調査で得られたデータの範囲内で、各水準の特性を具体的に調べてみた。

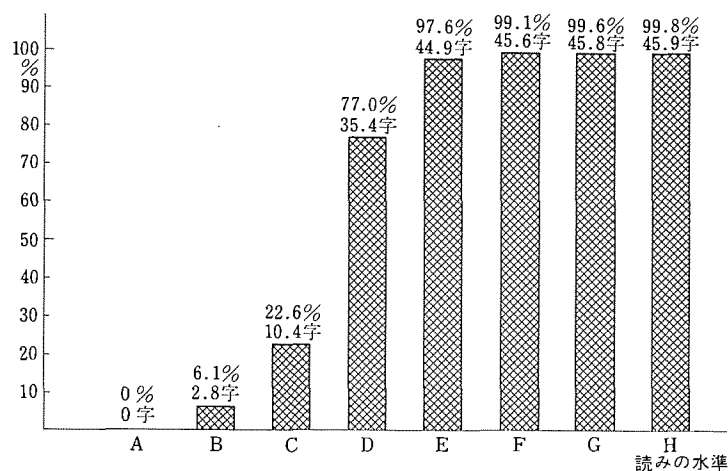
AからHの8つの水準の、自分の名前に含まれる文字の読みの程度、清音+撥音46文字、濁・半濁音25文字全71文字、および各特殊音節に対する読みの正反応率は、1—5—4図～1—5—9図に示すとおりである。

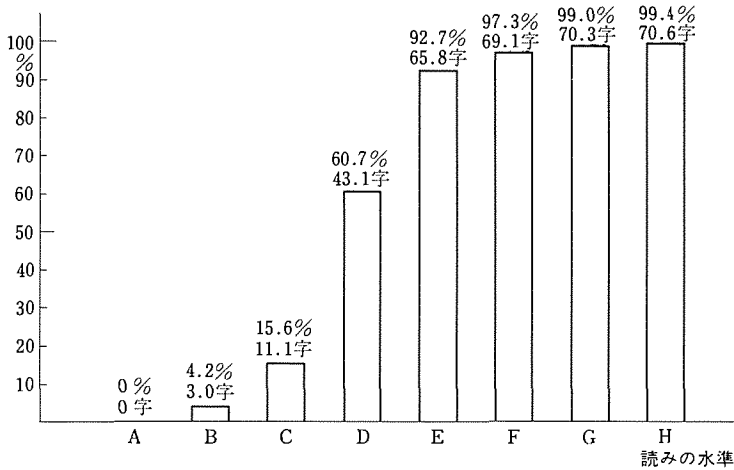
1—5—4図 各読み水準における名前の読み



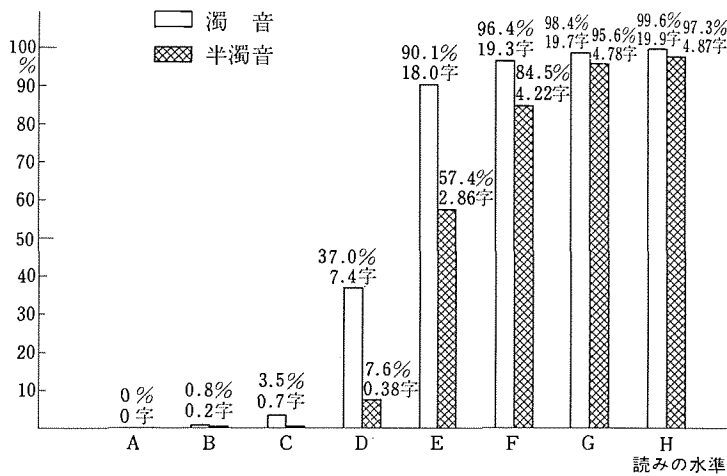
1—5—5図

各水準における清音 + 「ん」46文字に対する読みの正反応率

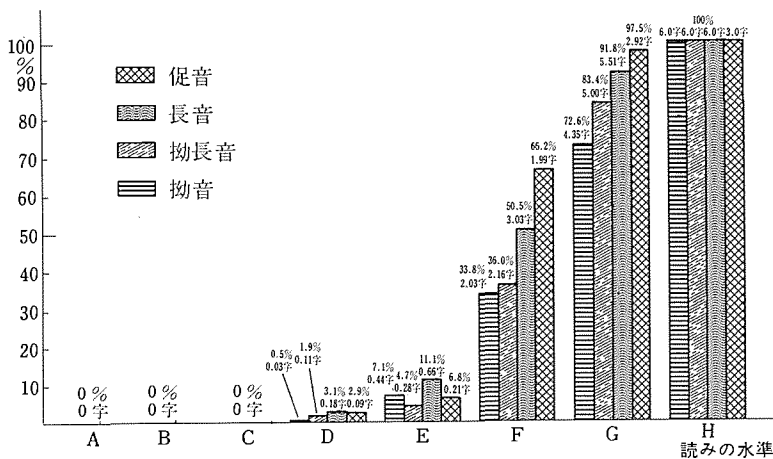




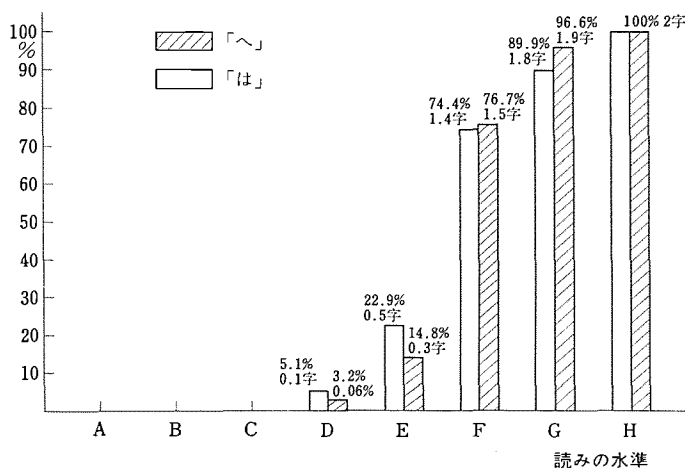
1-5-6図 各水準における71文字に対する読みの正反応率



1-5-7図 各水準における濁音20文字、半濁音5文字に対する読みの正反応率



1-5-8図 各水準における拗音6問、長音6問、促音3問、拗長音6問に対する読みの正反応率



1-5-9 図 各水準における助詞「は」「へ」2問に対する読みの正反応率

1-5-2 表 読みの水準とその特性

	設定した基準		その具体的な特性
	(1)	(2)	
A	0	0	まったく1字も読めない。
B	1~5	0	自分の名前に含まれる文字の読みの学習が始まった。
C	6~20	0	学習能力の形成期。姓名のいずれか一方が読める。
D	21~59	0	かな文字の習得期。どんどん各文字の読みの習得が進行している。
E	60~71	0	清音のほぼすべてが読めるだけでなく、濁・半濁音もかなり読める。
F	60~71	1~2	71文字の読みほぼ完了。特殊音節1, 2種をマスター。
G	60~71	3~4	特殊音節の読み, 3, 4種をマスター。
H	60~71	5	全部の音節の読みをマスター。

これらの図から、これらの水準でいくつかの特性が明らかになる。それを箇条書きにあげてみると、

- (1) B水準で、幼児は自分の姓名に含まれる文字を完全に読めるわけではなく、きわめて不完全である。
- (2) C水準で、多くの幼児(82%)が、少なくとも姓名のうち、いずれか一方を完全に読むことができるようになる。
- (3) 姓名いずれも完全に読むことができるようになるのは、D, Eの水準においてである。
- (4) 71文字中60文字以上読めたものがE水準にはいるが、実際には、E水準の平均読字数は、清音+撥音46文字の範囲内で、44.9文字、71文字の範囲内で65.8文字に達しており、この点からみて、この水準の幼児は、

清音+撥音46文字の読みは完了していると考えられることができる。

- (5) 同じく、水準F・G・Hの読字数は、基準では60~70文字の範囲内であるが、実際には平均値で、F水準69.1字、G水準70.3字、H水準70.6字に達しており、清音+撥音46文字の読みが完了しているだけでなく、濁・半濁音についても、平均Fで2.5字、Gで0.8字、Hで0.4字の未読字を残

して、その読みは、ほぼ完了していると考えることができる。

(6) 特殊音節の読みは、実際にはD・Eの水準からはじまっているが、この水準ではきわめて不完全である。

ここで明らかになった特性を含めて、先に述べた水準をわかりやすくするため、改めて整理すると1-5-2表のようになる。

第2項 幼児の「ひらがな」の読み

1 一般的な状況

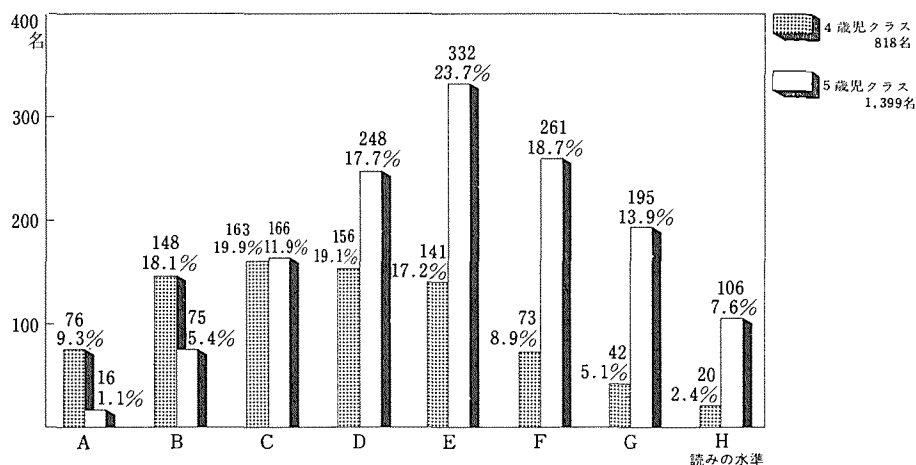
上記の基準によって児童の読みの程度を評価し、その結果明らかになった現在の幼稚園児の11月という時点での読みの習得状況は、1-5-10図に示すとおりである。

1-5-10図から、現在の幼稚園児は予想以上にかな文字をよく読むことができることがわかる。5歳児クラスで、文字をまったく読めない（A水準の）子は、1.1%、つまり100人に一人の割合で、反対に、60文字以上読める（E水準以上の）子は、全体の63.9%を占める。しかも、そのうちの1割強、全体の7.6%の子は、すべての特殊音節の読みの学習も完了している（H水準）ことが示されている。

4歳児クラスの子どもは、当然のことながら5歳児クラスの子より相対的に低く、その間に統計的にも有意（ $P < 0.01$ ）な差が見られるが、それでも、まったく文字を読めない子は、全体の1割を占めるにすぎず、全体の3分の1の幼児は、E水準以上に達していることがわかる。また、割合としては少ないが、2.4%の幼児はすでにすべての文字、音節の読みを完了している（H水準）ことが示されている。

* χ^2 検定。以下、特にことわっていない場合の差の検定は χ^2 による検定である。

1-5-10図 ひらがなの読み（東京・近畿・東北全幼稚園児より抽出）1967年11月



2 幼児の文字の読みを条件づけている外的要因

以上は全体のデータに基づく一般的な状況だが、これらの状況は、同じ5歳児クラス・4歳児クラスでも児童が生活している地域(層)の違い、性・保育年数(園で保育を受ける年数)・年齢の違いによって、当然、多少なりとも異なってくると思われる。次にこれらの外的な要因^{*}の作用を分析してみることにしよう。

層(地域)を標本抽出の際の層に基づいて6層^{**}に分け、保育年数(1, 2~3年)^{***}・性別(男女)・暦年齢(上下)と交差させ、各細胞ごとに、E水準以上の幼児の割合を算出したのが、1—5—3表である。

* これらの要因が、文字の読みの習得に直接作用しているとは思えない。そういう意味でこのタームを用いる。

** 分析においては、第5・第6層はいっしょにして第5—6層としている。

*** 4歳児クラスでは、2年保育児のサンプルが少ないので、この要因はとりあげない。

これらの表を一見しただけでも、5歳児クラスでは、層・性・保育年数・暦年齢(月齢)の各要因が、幼児の読みの習得の状況に一定の差をもたらしていること、および4歳児クラスでは、層・性の要因よりも、暦年齢の要因が大きく作用していることが、概略的に推測される。

これらの推測を確認し、かつ、各要因の交互作用の有無を検定するため、1—5—3表の各細胞内の数値を角度変換^{*}し、分散分析を行なってみた。その結果は、1—5—4表に示すとおりである。

* 百分率Pは正規分布しないため、この変換を行なう。

岩原信九郎「ノンパラメトリック法」日本文化科学社 1964年

奥津 恭「推計学とその問題の解き方」共立出版社 1951年

推測したように、5歳児クラスでは、層・性・保育年数・暦年齢の各要因は、いずれも統計的に有意($P < 0.01$)に作用しており、しかも、これらの四つの要因のうち、保育年数・性別は、年齢・層(地域)の要因よりも変動に大きく作用していることが示されている。また、4歳児クラスの場合は、層・性・年齢の三要因のうち、統計的に有意($P < 0.01$)なのは、年齢要因のみで、層(地域)の要因はまったく有意でない。性の要因については、危険率が高い($P < 0.10$)が、作用している傾向がみられ、要因の寄与の大きさは、年齢・性・層の順となっている。

また、諸要因間の交互作用^{*}で、統計的に有意($P < 0.05$)なのは、5歳児クラスにおける性×年齢の交互作用だけで、その他は有意でない。しかし、5歳児クラスの層(A)×性(B)、層(A)×年齢(D)、性(B)×保育年数(C)、層(A)×保育年数(C)×年齢(D)、4歳児クラスの層(A)×性(B)は、危険率が高い($P < 0.10$ または $P < 0.20$)が作用している傾向がみられる。

以上、これらのことを念頭に入れたうえで、次に、層・性・保育年数・年齢が、具体的にどのよう^{*}に作用しているのかをみていくことにしよう。

*二要因間に交互作用があるということは、たとえば、層と性の二要因を考えてみたとき、一つの要因（たとえば層の要因）が、男児には強く作用しているが、女児は作用していないというように、他の要因と交差し、異なって作用していることを意味している。

1-5-3表 各細胞内におけるE水準以上の割合(単位%)

(5歳児クラス)

性別 層	女				層ごとの平均*	男				層ごとの平均	男女各層内を含めた平均
	I		2~3			I		2~3			
	A**	B	A	B		A	B	A	B		
1	33.3	68.4	58.3	79.3	62.8	37.5	25.0	36.4	44.4	36.3	49.4
2	56.0	59.1	73.5	82.1	68.8	21.1	56.5	62.9	48.8	49.3	58.8
3	50.0	71.4	86.7	82.4	70.6	60.0	28.6	35.3	60.0	47.9	59.6
4	75.0	59.4	65.1	89.1	73.1	57.1	50.0	62.0	72.2	61.4	67.5
5-6	27.3	63.6	54.6	90.9	69.9	50.0	66.7	60.6	71.1	64.0	66.8
7	50.0	64.7	77.5	82.6	76.5	50.0	46.7	64.1	68.1	63.8	70.1
年齢内の平均	51.7	63.9	71.1	84.8	女全体	45.5	46.8	58.2	63.5	男全体	全体
保育年数内の平均	58.2		78.8		71.5	46.2		60.9		56.2	63.9
年齢内の平均	A	63.9	B	77.6		A	54.0	B	58.3		

性別 層	女		層内平均	男		層内平均	男女めとの層平均
	A	B		A	B		
1	8.3	54.6	30.4	20.0	18.2	19.0	25.0
2	20.8	29.0	25.4	20.0	44.1	34.0	29.8
3	57.1	42.9	50.0	17.7	22.2	20.1	33.3
4	16.7	50.0	37.6	27.3	42.1	35.2	36.7
5-6	30.8	48.3	40.0	19.2	48.0	33.3	36.8
7	31.3	45.7	39.0	24.3	33.0	29.0	34.1
年齢内の平均	28.4	44.8	女全体 37.4	22.8	36.3	男全体 30.1	全体 33.7

(4歳児クラス)

* 各細胞内のN数が異なるので、ここに提示してある数値の単純平均でない。

** 5歳児クラスにおいて、Aは、5:7~6:0、Bは6:1~6:7を意味し、4歳児クラスでは、Aは4:7~5:0、Bは5:1~5:7を意味している。

*** 4歳児クラスでは、保育年数2年のものの割合が少ないため、保育年数の要因の分析は行っていない。

I-5-4表 読みの諸要因についての角変換法による分散分析表

(5歳児クラス)

要 因	SS	df	$\chi^2 = SS/\sigma\omega^2$	P
1 層 (A)	574.8016	5	15.5930	**
2 男 女 (B)	1085.9470	1	29.4591	****
3 保育年数 (C)	1176.4170	1	31.9133	****
4 年 齢 (D)	414.2462	1	11.2375	****
5 交互作用A×B	398.2220	5	10.8028	<0.10
6 A×C	38.5109	5	1.0447	—
7 A×D	276.6793	5	7.5056	<0.20
8 B×C	117.5941	1	3.1900	<0.10
9 B×D	176.1417	1	4.7783	*
10 D×C	22.5091	1	0.6106	—
11 A×B×C	88.7196	5	2.4067	—
12 A×B×D	152.4501	5	4.1356	—
13 A×C×D	263.8421	5	7.1574	<0.20
14 B×C×D	9.5677	1	0.2595	—
15 A×B×C×D	526.5681	5	14.2845	*
16 計 (群間)	5322.2165	47	144.3786	—
17 群 内	—	∞	$\sigma\omega^2 = 36.8629$	—

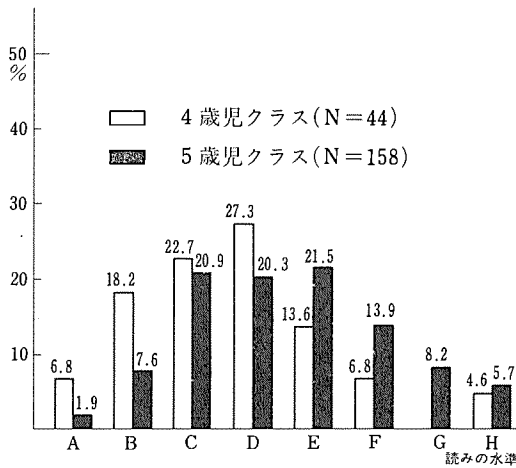
(4歳児クラス)

要 因	SS	df	$\chi^2 = SS/\sigma\omega^2$	P
1 層 (A)	174.2332	5	4.6990	—
2 男 女 (B)	140.8442	1	3.7986	<0.10
3 年 齢 (C)	571.1553	1	15.4040	**
4 交互作用A×B	312.3881	5	8.4251	<0.20
5 A×C	227.7657	5	6.1428	—
6 B×C	14.6015	1	0.3938	—
7 A×B×C	353.4312	5	9.5320	<0.20
8 計 (群間)	1794.4192	23	48.3953	—
9 群 内	—	∞	$\sigma\omega^2 = 37.0784$	—

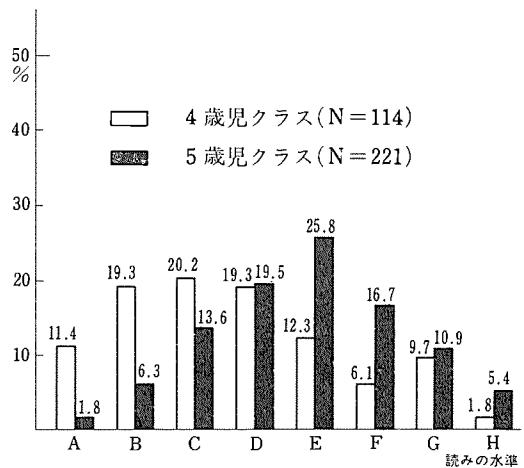
3 層（地域）による差

1-5-10図に示したのと同じデータを、先述した六つの層に分け、その結果を、各水準の割合の分布、およびその累積度分布にして示したのが、1-5-11図～1-5-20図である。1-5-17図、1-5-19図、1-5-20図の累積度数分布に端的に示されているように、5歳児クラスの場合、層によって、はっきりと差がみられ、幼稚園児がこの時期にかな文字をよく読めるようになっている傾向は、特に大都市において顕著であることがわかる。ちなみに、人口20万以上の市部の園に在園している幼児（4層・5層・6層・7層）の場合、E水準以上に達しているものの割合は、約70%に達する（4層67.5%・5層66.9%・7層70.1%）のに対し、郡部（第1層）の園に在園している幼児の場合、E以上の水準に達しているものは、約50%を占めるにすぎない。

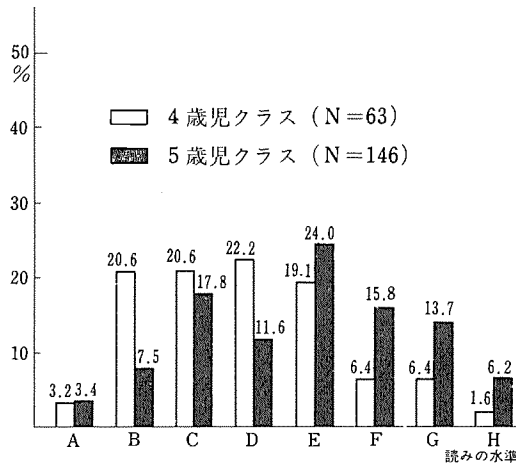
1-5-11図 幼児のひらがなの読み（第1層）



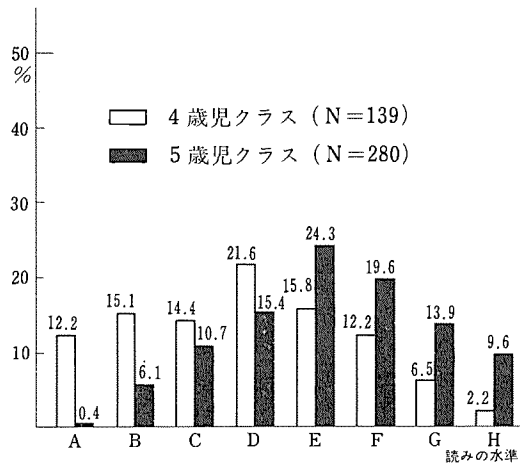
1-5-12図 幼児のひらがなの読み（第2層）



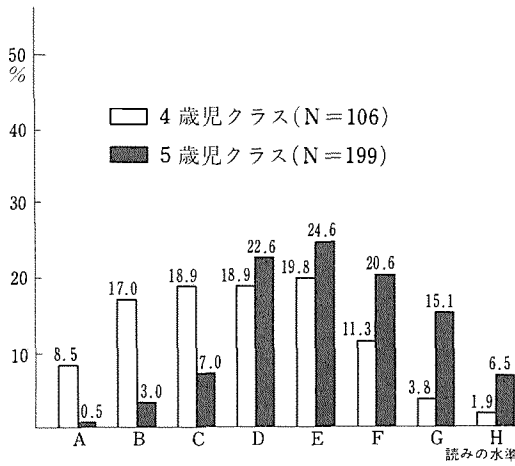
1-5-13図 幼児のひらがなの読み（第3層）



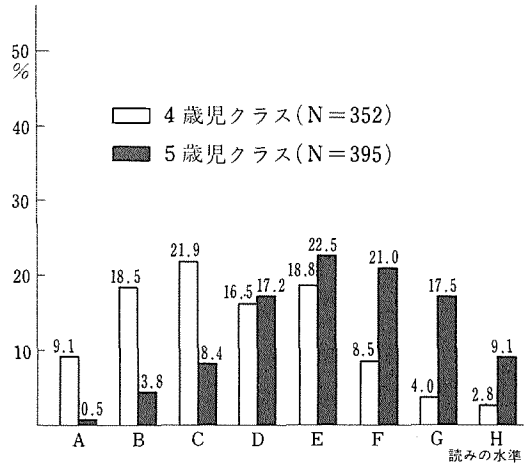
1-5-14図 幼児のひらがなの読み（第4層）



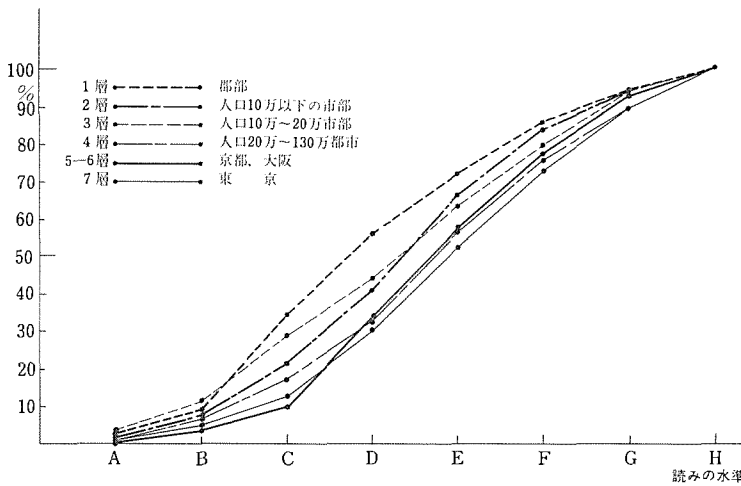
1-5-15図 幼児のひらがなの読み (第5-6層)



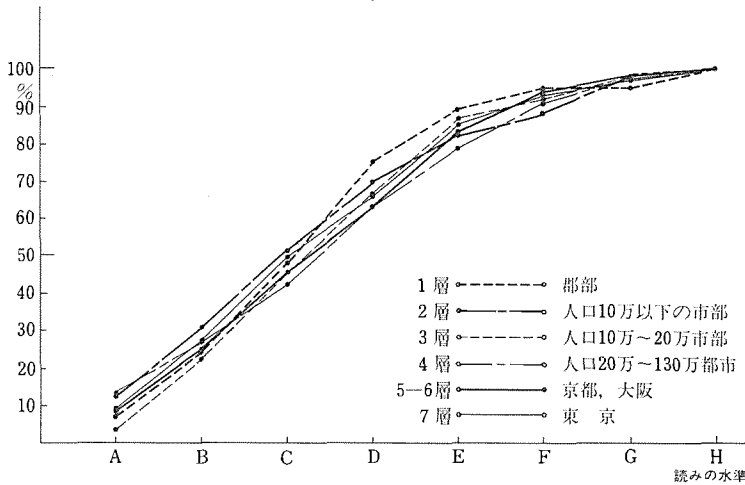
1-5-16図 幼児のひらがなの読み (第7層)



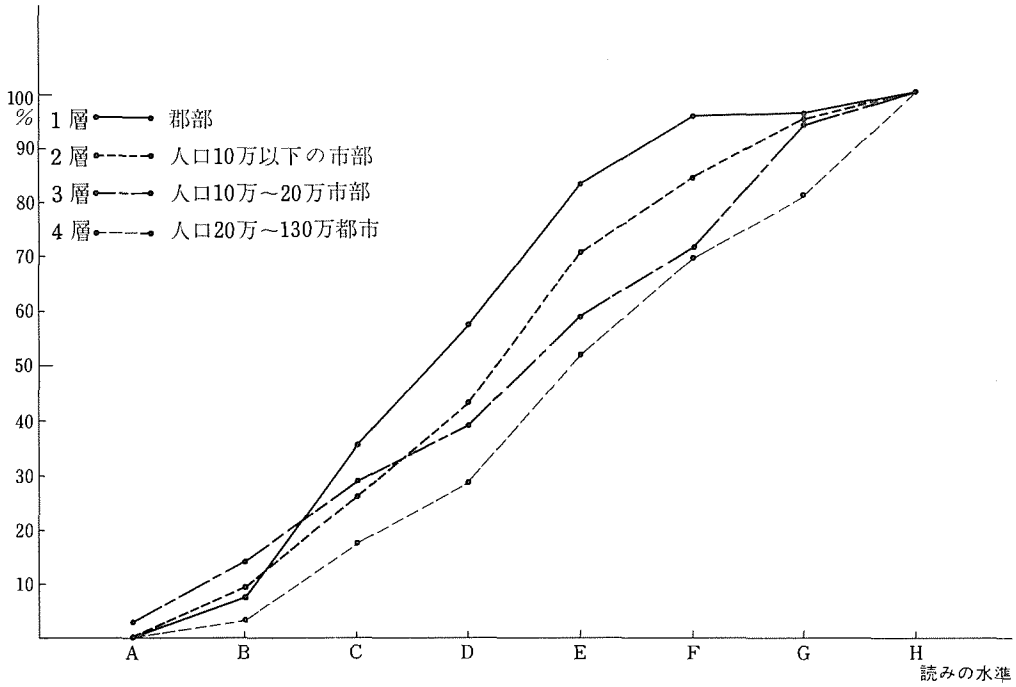
1-5-17図 各層の累積度分布 (全体の層別地域差) (5歳児クラス)



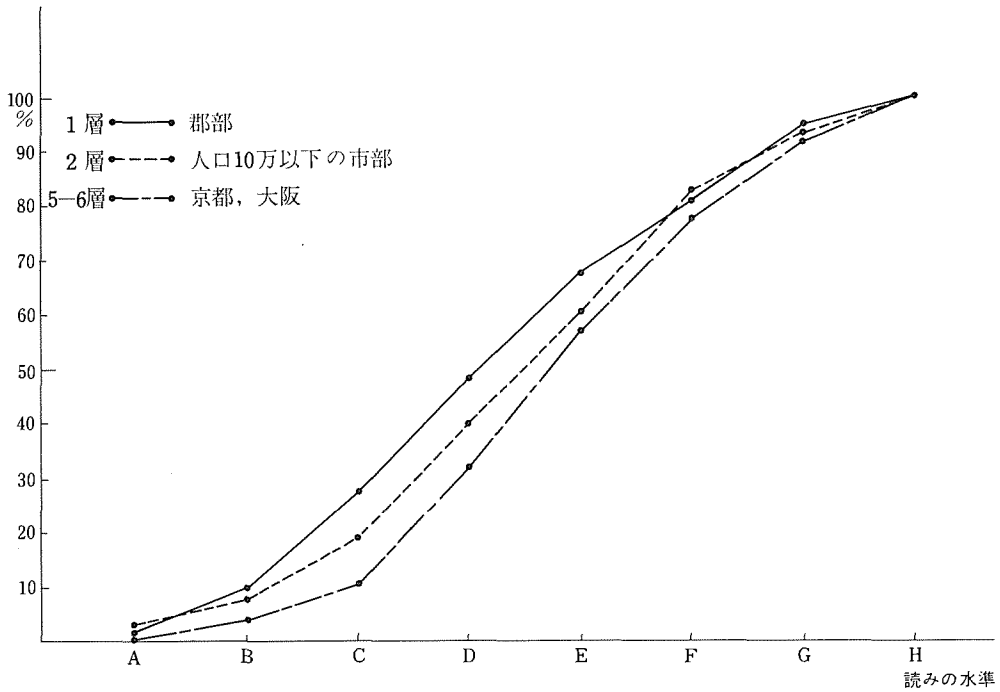
1-5-18図 各層の累積度分布 (全体の層別地域差) (4歳児クラス)



1-5-19図 東北層別地域差（5歳児クラス）



1-5-20図 関西層別地域差（5歳児クラス）



また、各層の間の差の有無を、統計的に検定してみると、1—5—5表に示すように大都市（第4、5—6、7層）相互間には、有意な差はみられず、有意な差がみられるのは、郡部（第1層）と大都市（4、5—6、7層）の間、2層と7層の間、3層と、5—6、7層の間である。大都市間には差はないが、一般に、郡部から都市に向かうにつれ、文字をよく読む幼児の割合が増大する傾向がみられ、特に大都市と郡部との差が大きくなっている。そして、このことは、地域的に、東北・関西地方にかぎってみても、ともにあてはまる（1—5—19図、1—5—20図）。

1—5—5表 各層間の差の χ^2 検定（5歳児クラス）（ $df=7$ ）

第2層	5.0455				
第3層	7.0249	6.2786			
第4層	18.5516**	9.0991	1.9106		
第5—6層	24.3773***	11.2577	22.9038***	8.8823	
第7層	32.3366****	17.1090*	24.5924****	4.8904	1.3385
	第1層	第2層	第3層	第4層	第5—6層

しかし、4歳児クラスの場合、このような傾向は多少見いだせるが、それは顕著でなく、大都市と郡部の間にみられる差も、統計的に有意ではない。

4 男女差

先の分析で、5歳児クラスにおいては性の要因が、大きく寄与していることがわかったが、具体的にどのように違うのだろうか。5歳児クラス・4歳児クラスともに、男女群に分け、各水準の割合の分布、および層ごとにE水準以上の幼児の割合を示したのが、1—5—21図、1—5—22図である。そこからわかるように、5歳児クラスにおいては、女兒は男児よりもよく読むという傾向がはっきり認められる。全体で、E水準以上のものの割合は、女兒71.5%になるのに対し、男児では56.2%にすぎず、全体として男児群と女兒群との間の差は統計的にも有意である*。

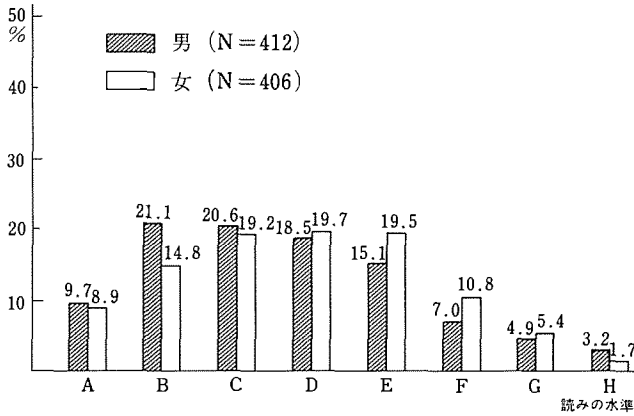
* $\chi^2=73.9616$ （ $P<0.001$ ， $df=7$ ）

そして、この女兒のほうが男児よりも、よく文字を読むという傾向は、5歳児クラスにおいてはどの層においてもあてはまる。

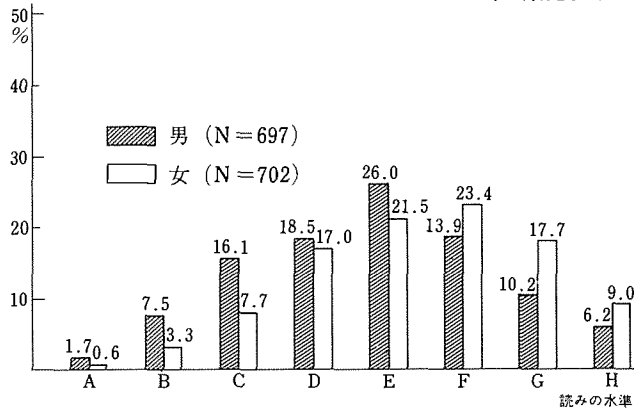
1—5—22図の層別に男女差を示したグラフにおいては、この性の要因のほかに層の要因も作用しているため、層が1層から7層に向かうにつれ、よく読む子どもの割合は男女共に上昇する。しかし、先の分散分析で示されたように、性の要因と層の要因に交互作用の傾向が認められるため、

1-5-21図 読みの水準の男女別分布

(4歳児クラス)

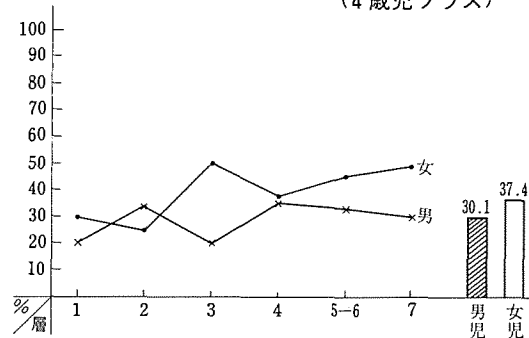


(5歳児クラス)

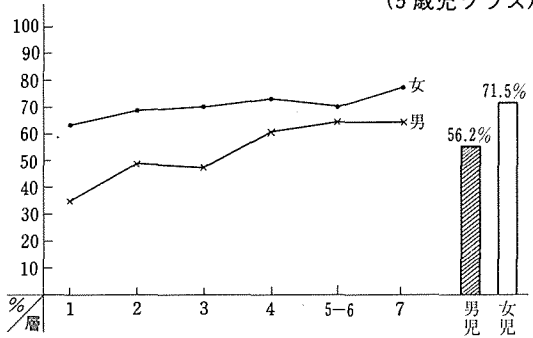


1-5-22図 各層における読みの男女差 (E水準以上の人数の割合)

(4歳児クラス)



(5歳児クラス)



1-5-6表に示すように、どの層でも男女間に有意な差が見いだせるというわけではない。つまり、第3層、第5-6層においては、その男女差は統計的に有意でない。また、1-5-22図をよく吟味すると女兒の場合、文字をよく読む（E以上の）子の割合は、層の作用をあまり受けていな

い（つまり、どの層でも同じようによく読む）ということがわかる。ちなみに、第1層の女兒と都市部（4層、5—6層、7層）の女兒との差を比較・検定してみると、統計的にも有意な差は認められない。それに引き替え、男児の場合、第1層と都市部（4層、5—6層、7層）の間に、はっきりした大きな差がみられる。（第1層と第2層・第3層、第2層と第3層の間には有意な差はない。）先の層差の所で、5歳児クラスの郡部（第1層）と都市部の間に差が見られたのは、実のところ、第1層の男児が、都市部の男児に比べ、なんらかの理由で読みの進歩が多少遅れていること

1—5—6表 各層における男女差とその比較

学年	層	性	E以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=7)$	P
5	1	F	62.82%	24.314	<0.01
5	1	M	36.25		
5	2	F	68.81	20.397	<0.01
5	2	M	49.11		
5	3	F	70.67	9.396	—
5	3	M	47.89		
5	4	F	73.10	22.380	<0.01
5	4	M	61.48		
5	5—6	F	69.70	8.164	—
5	5—6	M	64.00		
5	7	F	76.53	18.208	<0.05
5	7	M	63.80		
小計		F	71.51	73.9616	<0.01
		M	56.24		

によるものが、これらのことからわかる。層（地域）差は女兒よりも、男児に強く現われているわけである。

一方、4歳児クラスにおいては、第7層においては女兒と男児の間に有意な差があり、女兒優勢の傾向がはっきり認められるが、その他の層では、その傾向は必ずしも一貫せず（第2層では、男児のほうがよく読む）、全体として男児と女兒の間に有意な差は認められない。（E水準のもの割合、男児30.2%、女兒37.4%）。

5 保育年数による差

幼稚園に在園していることや、その在園年数は文字の読みの習得にどう寄与しているのだろうか。残念ながら、今回の調査は園に就園していない幼児をまったく対象にしなかったため、就園している幼児と就園していない幼児の比較はできない。ただ、年長児について、保育年数1年のもの（5歳になって、幼稚園にはいったもの）と、2年以上にわたるもの（4歳、3歳のとき、幼稚園にはいったもの）の間の比較をすることができるだけである。だが、あらかじめ行なった先の分散分析

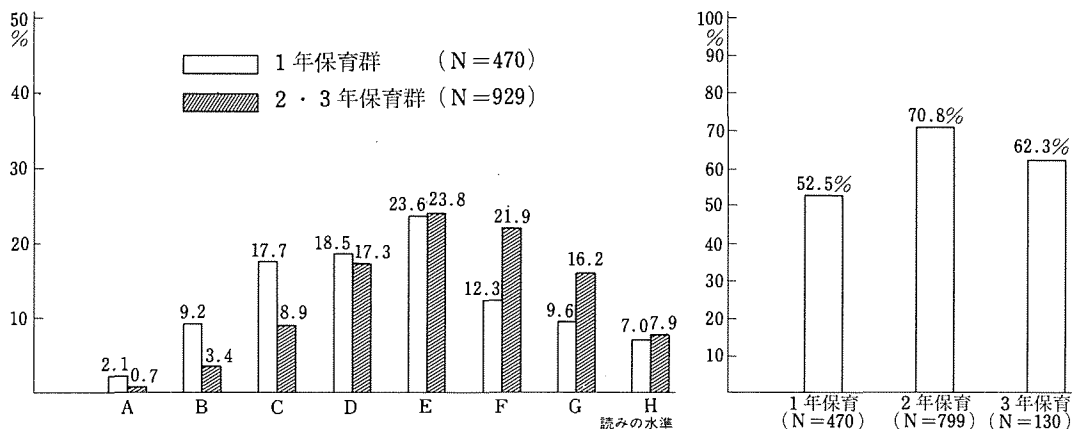
学年	層	性	E以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=7)$	P
4	1	F	30.43%	5.487	—
4	1	M	19.05		
4	2	F	25.45	4.429	—
4	2	M	33.90		
4	3	F	50.00	9.275	—
4	3	M	20.00		
4	4	F	38.24	8.600	—
4	4	M	35.21		
4	5—6	F	40.00	1.542	—
4	5—6	M	33.33		
4	7	F	38.98	17.744	<0.05
4	7	M	29.14		
小計		F	37.44	13.612	0.10
		M	30.17		

で、この要因は、性の要因とならんで、5歳児クラスの文字の習得に大きく寄与していることが確認された。では、具体的に、保育年数の違いによって、幼児の文字の習得は、どの程度の差が生じているのであろうか。5歳児クラスのデータを1年保育群と2・3年保育群にわけ、読みの各水準の割合の分布をグラフに示したのが、1-5-23図である。また、1-5-24図に、保育年数1・2・3の各群におけるE水準以上の割合を示した。これらからわかるように、保育年数1年の（5歳になって入園した）幼児に比べて、保育年数2・3年の（4歳、3歳のとき入園した）幼児のほうが、文字をよく読むことができる。1-5-23図の分布を統計的に検定しても、その差は有意である*。(P<0.01)。

* $\chi^2 = 71.084$ (df=7)

また、保育年数1・2・3の各群を比較してみると、もっともよく読む（よく読む幼児の割合の多い）のは2年保育群で、次に3年保育群と続く（1-5-24図）。しかし、2年保育群と3年保育群との差、および、1年保育群と3年保育群との分布との差は、必ずしも統計的に有意ではない*。

1-5-23図 1年保育群、2・3年保育群の読みの水準の分布 (5歳児クラス) 1-5-24図 各保育年数群のE水準以上の割合 (5歳児クラス)



同じく、保育年数の違いによる差を、性別に比較したのが、1-5-25図である。男女ともに、2年保育群がいちばんよく読むことができ、1年保育群が、いちばんよく読めず、この傾向に性差は認められない（男女ともに1年保育群と2・3年保育群の間に明白な有意差がみられ、1年と3年保育、2年と3年保育の間にはともに有意な分布の差は認められない**。）

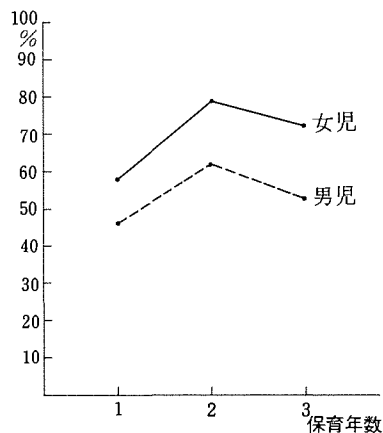
*AからHの水準の分布について χ^2 で一様性の検定を行なうと、1年保育群と3年保育群、2年保育群と3年保育群の差は有意でない (P<0.10)。しかし、各群をE水準以上のもの、以下のものに分け2×2の差の検定を行なった場合、 χ^2 値はそれぞれ、3.910、3.80でその差はともに5%の危険率で有意。

**上と同じく2×2の検定の場合には、女児保育1年と3年の間に有意差が認められる。

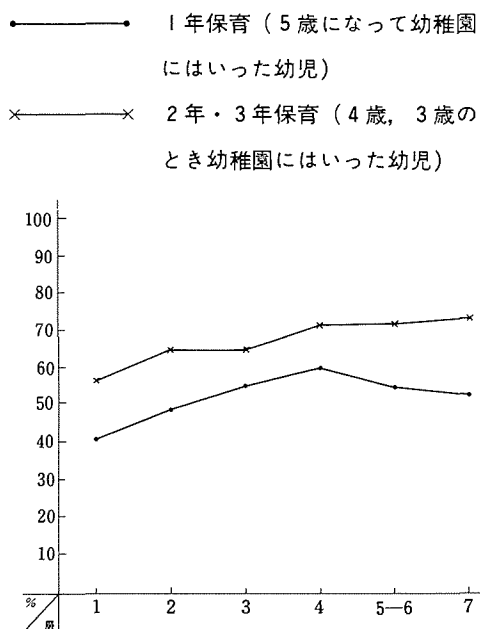
($\chi^2 = 4.300$, df=1, P<0.05)

このように、保育年数の異なる群の比較から、幼稚園に在園している期間の長さが、幼児の文字の読みの習得に積極的に寄与していること(必ずしも、年数が長ければ長いほどプラスに作用するというわけではないが)が具体的に明らかになった。しかし、第1-5-7表に示すように、幼児が受けている保育年数(1年保育、2年保育)の割合は、層(地域)によって異なっているため、これまで行なった保育年数群の比較には、層(地域)の効果がはいり込んでおり、これらの比較からだけでは、保育年数の作用を十分に断定しつくせない。層の効果をとり除くためには、層別に、保育年数による差を調べてみるなくてはならない。このような意図で、層別に、保育年数の違いによる文字習得の程度を示したのが、1-5-26図である。また、1-5-27図に性の要因をも含めた分析の結果を示す。

1-5-25図 各保育年数群の男女別比較 (E水準以上の割合)



1-5-26図 各層における保育年数差 (E水準以上の割合)

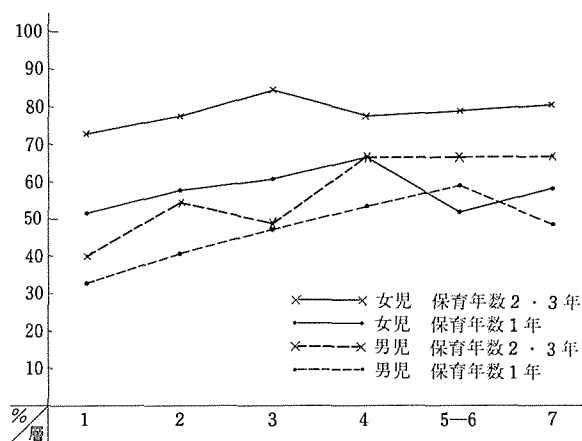


1-5-7表 保育年数による差の検定(1)

学年	層	保育年	E以上の人数が占める割合	$\chi^2(df=7)$	P	
5	1	1	41.56%	5.307	—	
5	1	2/3	56.79			
5	2	1	49.44	11.349	<0.10	
5	2	2/3	65.15			
5	3	1	54.55	21.388	<0.01	
5	3	2/3	65.22			
5	4	1	60.00	16.541	<0.025	
5	4	2/3	72.00			
5	5-6	1	54.84	16.485	<0.025	
5	5-6	2/3	72.26			
5	7	1	53.33	18.436	<0.02	
5	7	2/3	73.13			
		計	1	52.50	71.084	<0.01
			2	69.64		
			3	62.31		
			1	52.50	1と2の間	<0.01
			2	70.84	2と3の間	<0.10
			3	62.31	1と3の間	<0.10

その結果、1-5-26図でわかるように、どの層においても、保育年数2・3年群は、1年群に比して、文字をよく読む幼児の割合は大きく、男女含めた場合、第1層、第2層を除くすべての層で、統計的にも有意 ($P < 0.05$) な差がみられる (1-5-7'表)。このことから、保育年数の作用は、層 (地域) の作用とは独立に、どの層の場合でも一貫して作用していることがわかる。また、性の要因を含めて分析してみると (1-5-27図)、先に述べたように、男女ともに、2・3年保育群が優勢であるという傾向は、どの層でも一貫して変わらない。しかし、その差 (保育がもたらしめている効果) は、女兒の場合に顕著で、(よく読める幼児の比で検定すると) 統計的にも有意 ($P < 0.05$) だが、男児の場合は、明瞭でない。(統計的には、どの層も有意差は認められない)

1-5-27図 層・性・保育年数の交互作用



1-5-27図に、興味ある事実が示されている。それは、1層・2層・3層では、性の要因が保育年数の要因より強く作用し、保育年数に関係なく、女兒のほうが、つねに男児よりよく読むのに対し、大都市の、4、5-6、7層では、性の差に関係なく、保育年数の多い2・3年保育群が、1年保育群より、よく読めるようになっているという事実である。なぜ、このようなことが生じるのか、今回の調査からでは、十分にわからないが、後にこれらの問題についてまとめて検討してみることにする。

1-5-7'表 保育年数による差の検定(2)

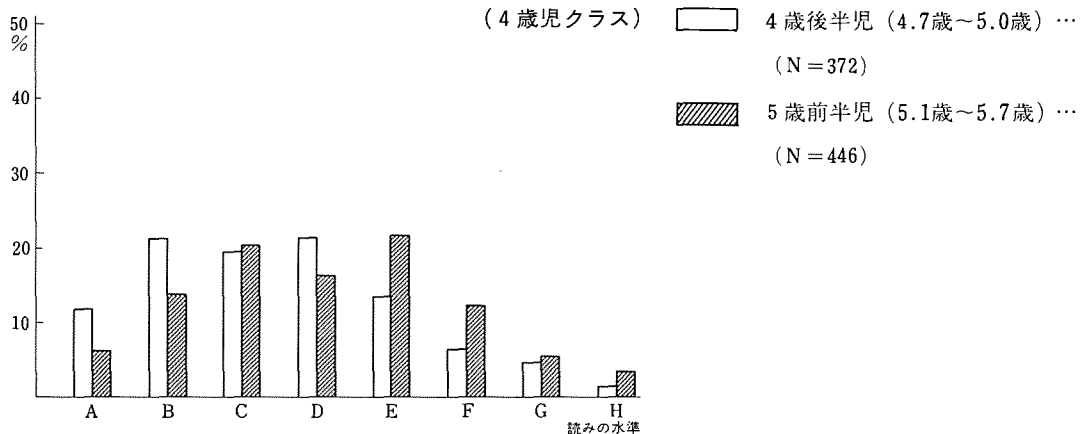
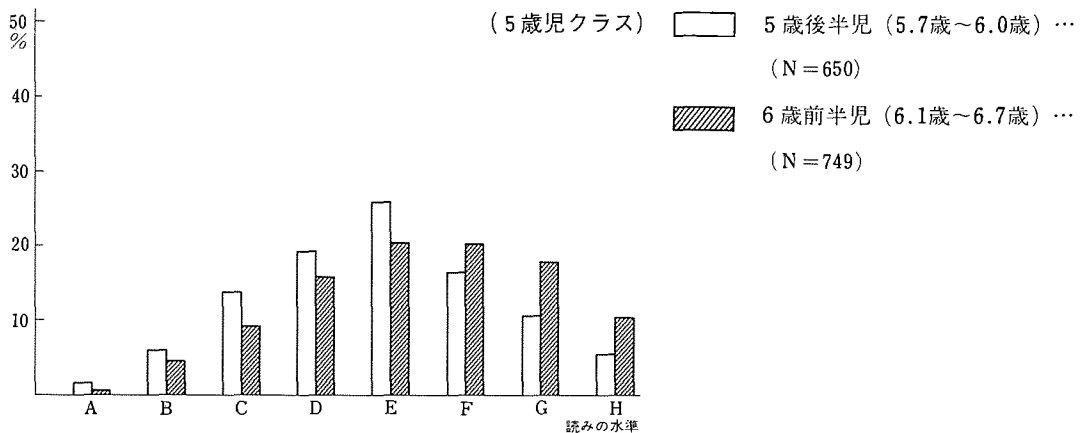
学年	層	保年	性	E水準以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=1)$	P	学年	層	保年	性	E水準以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=1)$	P
5	1	1	F	51.35%	3.964	<0.05	5	1	1	M	32.50%	0.487	—
5	1	2/3	F	73.17			5	1	2/3	M	40.00		
5	2	1	F	57.45	4.969	<0.05	5	2	1	M	40.48	2.003	—
5	2	2/3	F	77.42			5	2	2/3	M	54.28		
5	3	1	F	60.47	4.240	<0.05	5	3	1	M	47.06	0.018	—
5	3	2/3	F	84.38			5	3	2/3	M	48.65		
5	4	1	F	66.07	2.295	<0.10	5	4	1	M	53.06	2.303	<0.20
5	4	2/3	F	77.53			5	4	2/3	M	66.28		
5	5-6	1	F	51.52	8.803	<0.01	5	5-6	1	M	58.62	0.513	—
5	5-6	2/3	F	78.78			5	5-6	2/3	M	65.62		
5	7	1	F	57.58	7.9375	<0.01	5	7	1	M	48.15	3.322	<0.10
5	7	2/3	F	80.37			5	7	2/3	M	66.28		

6 暦年齢（月齢）による差

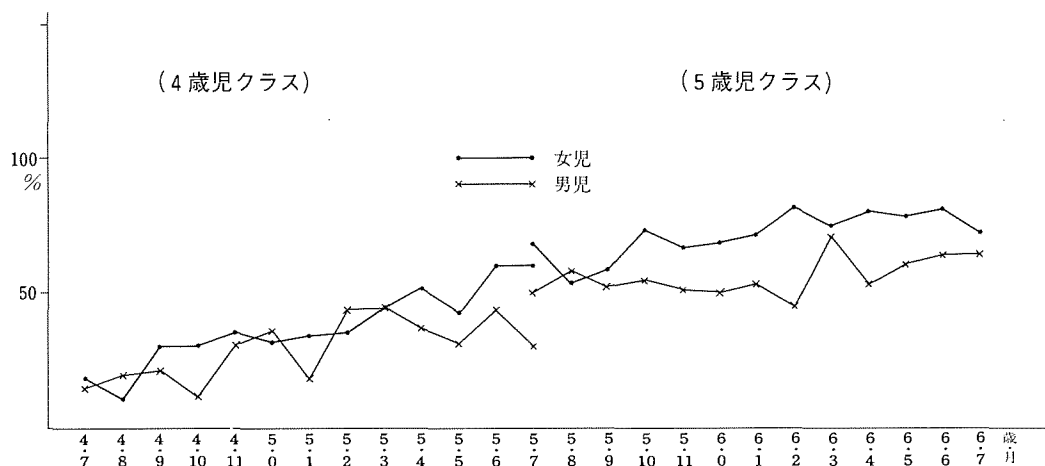
同じ5歳児クラス、4歳児クラスでも、いちばん年上の幼児と年下の幼児では約1年の生活年齢のひらき、平均で6か月のひらきがある。この月齢のひらきは、どういう形で幼児の文字の習得に影響を与えているのであろうか。この問題について先の分散分析で、この要因が、5歳児クラスでも、あまり大きくはないが、有意に作用していること、および、4歳児クラスの場合は、他の外的要因に比べ、もっとも強く作用していることが確認された。ここでは、この要因による差を具体的に見ていこう。

5歳児クラス、4歳児クラスの各クラスの幼児をそのクラスの平均年齢（5歳児クラス：6歳1か月、4歳児クラス：5歳1か月）を境に、上下2群に分け、そのそれぞれの読みの各水準の割合の分布をグラフにしたのが、第1—5—28図である。また、横軸に生活年齢をとり、男女別に各年齢群の中で、E水準以上の幼児が占めている割合を算出し、その値を縦軸にプロットしたのが、1—5—29図である。

1—5—28図 平均年齢を境にした、年齢の上下グループの比較



1-5-29図 各年齢（月齢）におけるE水準以上のものの割合とその変化



1-5-8表 年齢（月齢）による差の検定

学年	性別	年齢	E水準以上の幼児が占める割合	χ^2 (df=7)	P
5	F	上	77.63	27.151	<0.01
5	F	下	63.89		
5	M	上	58.38	18.522	<0.01
5	M	下	54.01		
5		上	68.36	41.612	<0.01
5		下	57.77		
4	F	上	44.84	21.235	<0.05
4	F	下	28.42		
4	M	上	36.32	17.665	<0.01
4	M	下	22.75		
4		上	40.58	33.995	<0.01
4		下	25.54		

これらからもわかるように、5歳児クラス、4歳児クラスとも、年齢の上の群のほうが、年齢の下の子より、よく文字を読める傾向があり、その差は、4歳児・5歳児クラスとも、統計的に有意である（1-5-8表）。また、男女別に分けて、上下群を比較しても、男・女ともに、その差は有意で、年齢の要因が、ともに作用している。特に、4歳児クラスにおいてはこの要因の作用は大きく、5歳前半児におけるよく読める子どもの割合は、4歳後半のときに比べ、飛躍的に増大している（1-5-29図）。しかもこの傾向は、男女ともにみられるが、やや女児のほうがその飛躍が大きい傾向がみられ、5歳前半には有意な男女差が生じている*。

* 4歳後半における男女間の χ^2 値 (df=7)

は 2.9701, 5歳前半の場合は 15.0118 (df=7)。5歳前半の場合だけ男女差は有意。(P<0.05)。

また、5歳児クラスにおいては、この年齢要因は、男女要因と交互作用しており、1-5-29図に示されているように、年齢要因の作用は、女児において強く、5歳後半から6歳前半への女児の伸び

(差)は、男児のそれに比べて大きい。したがって、5歳後半にみられる男女差よりも、6歳前半にみられる男女差のほうが大きくなっている。

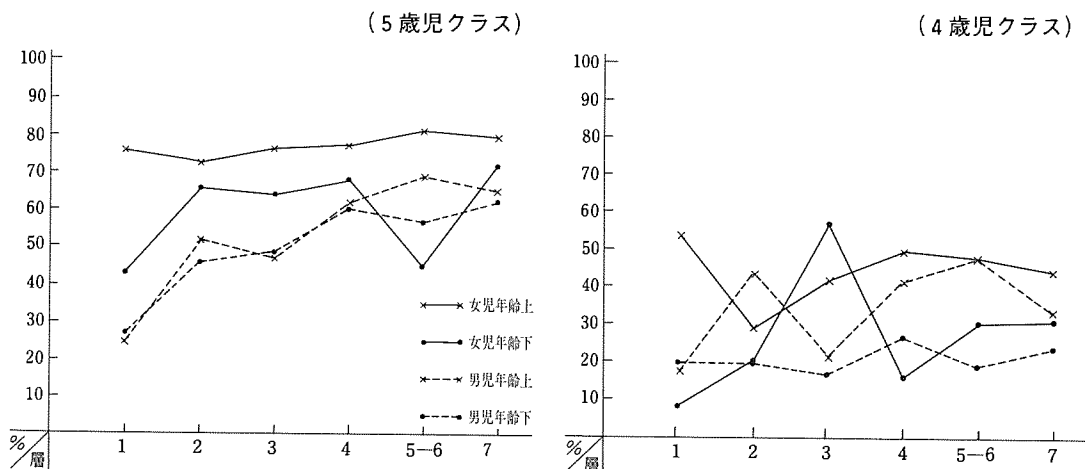
これらの年齢(月齢)による差を、層(地域)と交差させたのが、1-5-30図である。5歳児クラスの女兒において、月齢による差は、一貫してみられるが、男児の場合明瞭でない。また4歳児クラスの場合、3層の女兒、1層の男児を除いたすべての場合でこの傾向が見いだされる。しかし、各群のサンプル数が少ないということもあって、これらの差は、すべて統計的に有意というわけではない(1-5-9表)。5歳児クラスでこの要因と、保育年数の要因との比較をしたのが、1-5-31図と1-5-32図である。

1-5-31図にみられるように、どの月齢をとってみても、よく読む幼児の割合は、保育2・3年群のほうが、1年群より高く、この要因が首尾一貫して作用していることがわかる。また、保育年数1年の年上グループ(6.1歳~6.7歳)の幼児といえども、保育年数2・3年の年下グループ(5.7歳~6.0歳)の値に達していないという事実が、この図に示されているが、このことは、保育年齢の要因が月齢の要因より強く作用していることを端的に物語っている。

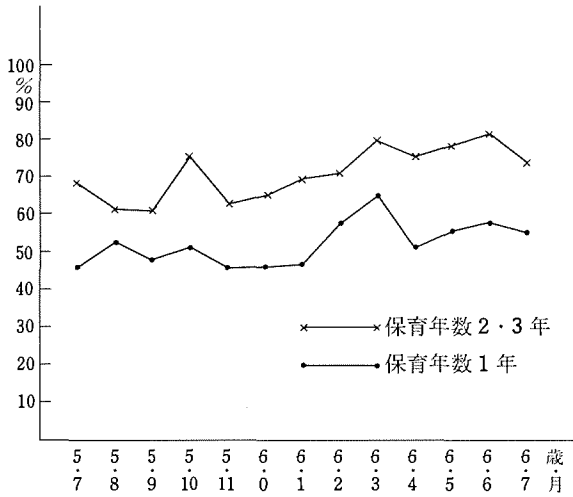
先に、月齢の要因は、女兒のほうに強く作用して、男児にはあまり作用していないことを指摘した(月齢と性の交互作用)が、このことは1-5-32図によく示されている。保育年数の要因を加えてみると、男児の場合、月齢の要因が作用しているのは保育年数2・3年のグループで、保育年数1年のグループには月齢の差による読字力の差はまったくみられていない。

これらの現象が、どういう原因で生じるのかは、今回の調査からでは十分にわからないが、3・4歳のころ、園で保育を受けることが、なんらかの形で、後の文字の習得に寄与していることは、かなり明白のようだ。後にこれらの問題をまとめて討論することにしよう。

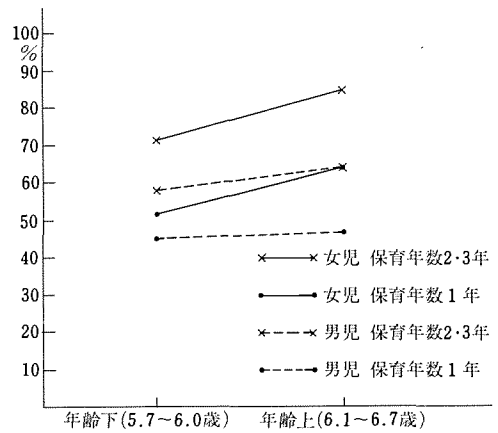
1-5-30図 各層における年齢(月齢)による差(E水準以上の割合)



1-5-31図 年齢(月齢)要因と保育年数要因の比較



1-5-32図 性・保育年数・年齢(月齢)の三要因の比較



1-5-9表 各層における年齢差とその比較

学年	層	性	年齢	E水準以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=1)$	P	学年	層	性	年齢	E水準以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=1)$	P
5	1	F	上	75.00	6.4406	<0.05	5	1	M	上	35.29	0.0233	—
5	1	F	下	46.67			5	1	M	下	36.96		
5	2	F	上	72.00	0.4386	—	5	2	M	上	51.52	0.3727	—
5	2	F	下	66.10			5	2	M	下	45.65		
5	3	F	上	75.00	6.4406	<0.05	5	3	M	上	47.06	0.0181	—
5	3	F	下	46.67			5	3	M	下	48.65		
5	4	F	上	76.92	1.2528	—	5	4	M	上	62.50	3.4790	<0.10
5	4	F	下	68.66			5	4	M	下	46.48		
5	5-6	F	上	81.82	13.7741	<0.01	5	5-6	M	上	69.81	1.6528	—
5	5-6	F	下	45.45			5	5-6	M	下	57.45		
5	7	F	上	79.82	1.4762	—	5	7	M	上	65.14	0.1817	—
5	7	F	下	72.41			5	7	M	下	62.22		

学年	層	性	年齢	E水準以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=1)$	P	学年	層	性	年齢	E水準以上の幼児が占める割合	$\chi^2(df=1)$	P
4	1	F	上	54.55	3.8893	<0.05	4	1	M	上	18.18	0.2028	—
4	1	F	下	9.09			4	1	M	下	20.00		
4	2	F	上	29.03	0.4794	—	4	2	M	上	44.12	0.4607	—
4	2	F	下	20.83			4	2	M	下	20.00		
4	3	F	上	42.86	0.5712	—	4	3	M	上	22.22	0.0006	—
4	3	F	下	57.14			4	3	M	下	17.65		
4	4	F	上	50.00	5.9632	<0.05	4	4	M	上	42.11	1.7032	—
4	4	F	下	16.67			4	4	M	下	27.27		
4	5-6	F	上	48.28	1.7505	—	4	5-6	M	上	48.00	0.5590	—
4	5-6	F	下	30.77			4	5-6	M	下	19.23		
4	7	F	上	45.74	3.8529	<0.05	4	7	M	上	32.99	1.5596	—
4	7	F	下	31.33			4	7	M	下	24.36		

第6節 読み書き能力の全国水準〔2〕—書く能力—

第1項 書きの水準の決定

書きについては、すでに第2節で述べたように読める文字についてのみ逐字的に書かせて、その産物を①字形、②筆順の二つの面から評価した。その結果、個々の幼児について、①字形は正しい、②字形・筆順も正しい、の二つの基準でそれぞれで正しく書けた文字の数が算出された。

幼児に課した課題（文字）の範囲内（1～71の字）で、幼児が書けた文字数の度数（割合）の分布を図に示したのが1-6-1図、1-6-2図である。一見してわかるように、また、プリテストでも確認されていたように、分布は左側（書字数が少ないほう）に大きくかたより、書字数が大きくなるにつれ、その度数（割合）は減少し、いわゆる正規分布型の分布をしない。それでも、平均・分散を求めることはできるが、正規分布型をとらないため、平均値もあまり意味をもたないだけでなく、後の統計的処理がやっかいになる。また、書字数の尺度は、表面上、等間隔だが、心理的に等間隔だとは言いがたい。そこでなんらかの方法で尺度変換し、等間隔尺度にするか、または第4節第1項の読みの水準のところで行なったように、なんらかの質的な意味をもつ区切り点を設定し、有意ないくつかの水準を区別しなければならない。

前者の尺度変換には、一般に心理学・教育学上のデータの処理には、よくT尺度法が使われ、この場合も適用することができる。だが、この場合、たしかに統計的処理は容易になるが、その尺度値の意味があいまいになり、後に、読みの水準との比較をしようとするとき、その比較がきわめて困難になる。したがって、なんらかの形で後者の方法で水準を区別することが必要となる。しかし、残念なことに、幼児の書字活動や書字能力について、これまで、まったく研究が行なわれてこなか

1-6-1表 書きの水準とその基準

基準 水準	71文字の範囲で筆順も 正しく書けた文字の数
U	0
V	1～5
W	6～20
X	21～40
Y	41～59
Z	60～71

的な研究をする時間的余裕もなかったこともあって、読みの場合のように仮説的にせよ、質的な異なりをもつ十分有意な水準を区別することは困難であった。

そこで今回は、後に読みの水準との比較を容易にするため、読みの水準を決めるのに設定した区切り点を利用して、71文字の範囲内で暫定的に次のような区切り点を設定し、六つの水準を区別することにした。

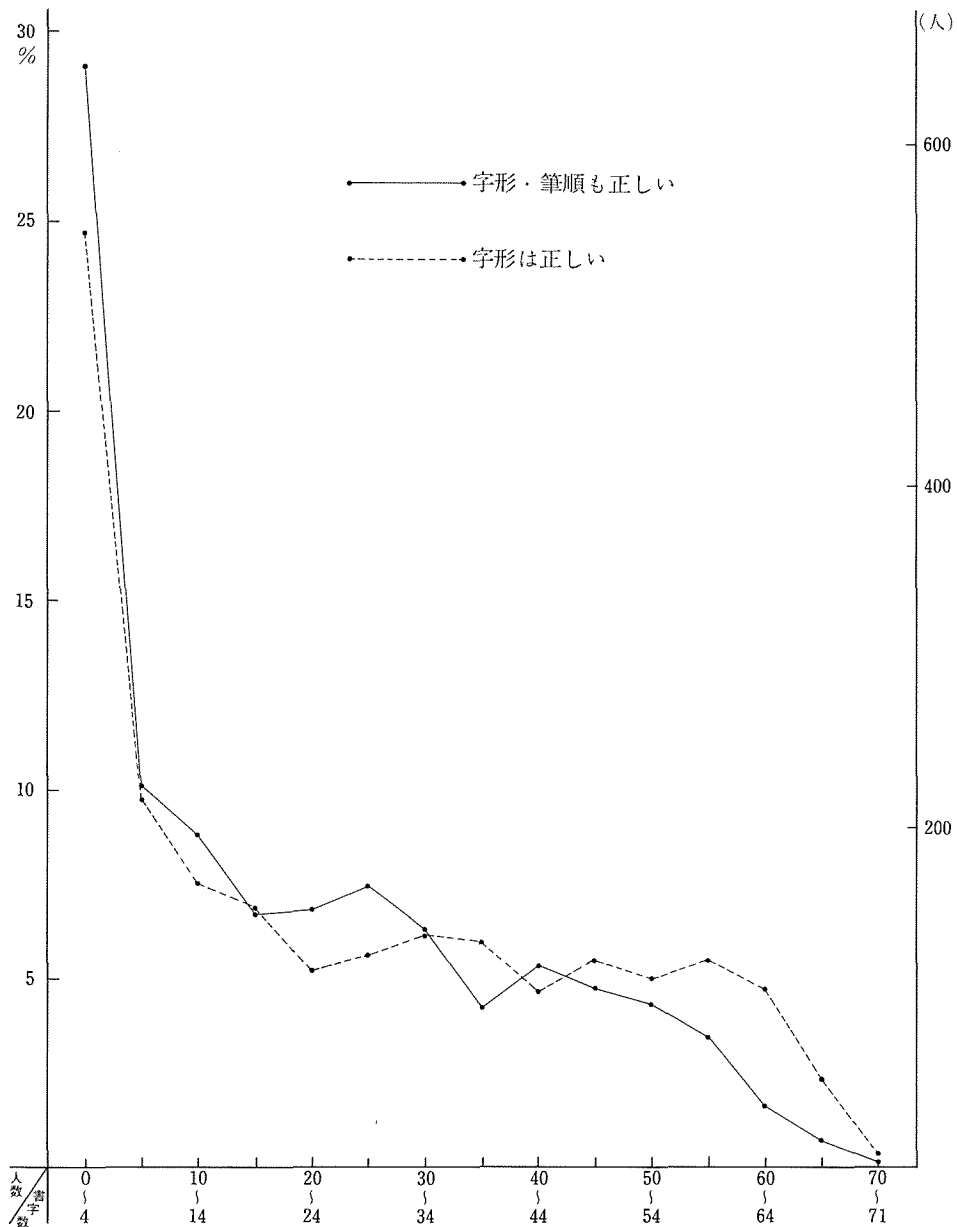
*よりよい方法が将来みつかるなら、改めたほうがよいという意味。

それゆえ、これらの水準はここで規定された条件以外の意味づけは与えられない。また、これら

の各水準は等間隔尺度でなく、読みの水準の場合と同じく順序尺度である*

*各水準間の間隔が等しいわけではなく、U・V……Zの各水準で、Vの水準はUの水準より高く、Wの水準はVの水準より高いという順序が成立している尺度のこと。この場合、平均値は算出され得ず、またそれは意味がない。

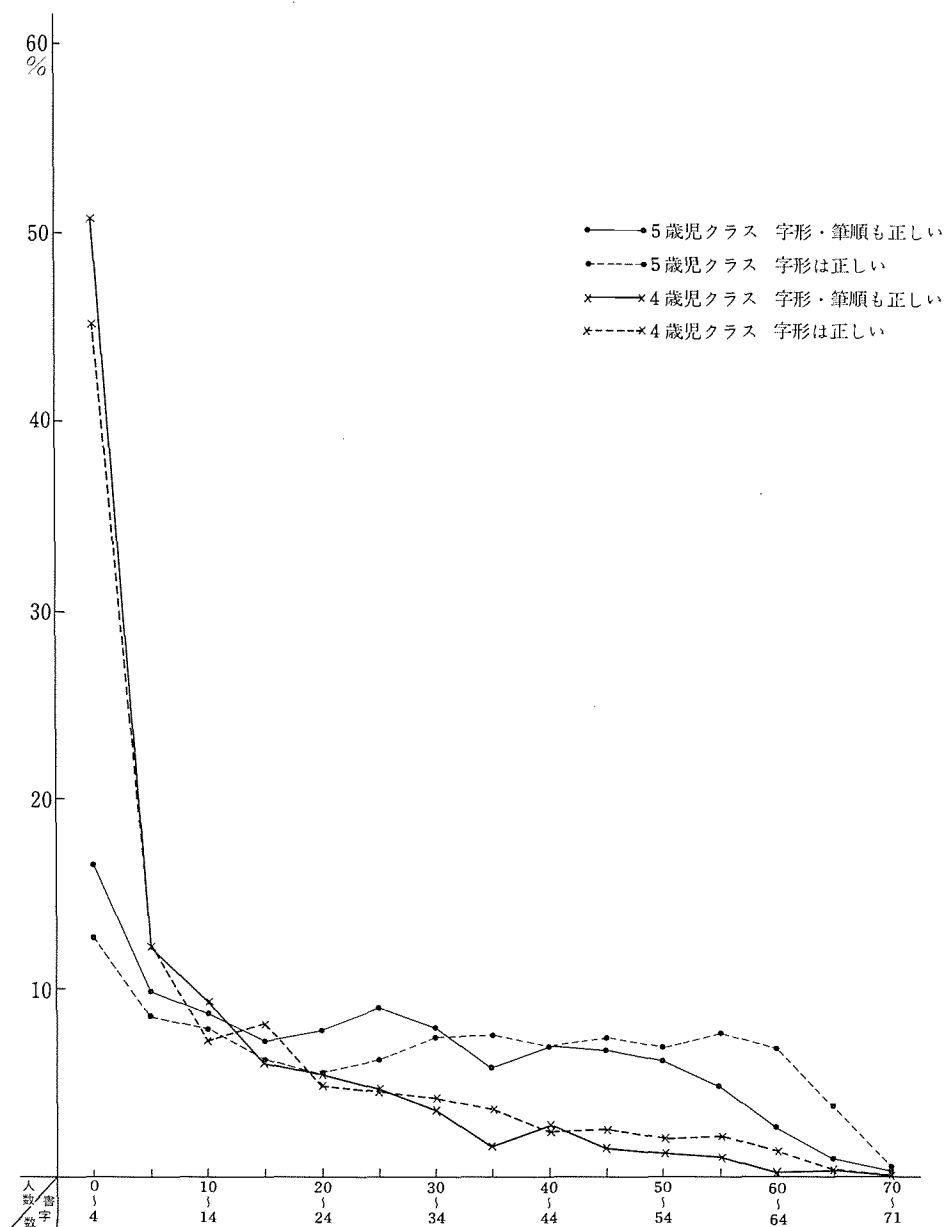
1-6-1 図 71文字の範囲内での幼児の書字数の分布(全)



また、この調査によって得られたデータの範囲内で、これらの各水準にいる5歳児クラス、4歳児クラスを含めた全幼児の平均書字数と書字率を、清音+撥音、濁・半濁音ごとに求めてみると、1-6-2表、1-6-3表に示すとおりである。

水準をこのように決めたからには、この尺度は順序尺度であるため、群を比較する場合に各群の平均値や分散を求めることはできない。以降、群の比較など、群の代表値を必要とする場合には、

1-6-2図 71文字の範囲内での幼児の書字数の分布（クラス別）



「読み」の場合もそうしたようにその群の中での中央値（X水準）以上の子どもの人数（よく書ける子ども）の割合を利用することにしよう。なお、5歳児クラス、4歳児クラスの幼児全体の平均書字数は、20.4字であるから、以降、各群の代表値として利用する「X水準以上の人数の割合」は、この場合、「平均以上によく書けている子どもの割合」と同じ意味である。

1-6-2表 書きの各水準の平均書字数と正反応率（筆順も正しい場合）

	清音+拗音46文字の範囲		濁音20文字		半濁音5文字		71文字の範囲で	
	平均書字数	正反応率%	平均書字数	正反応率%	平均書字数	正反応率%	平均書字数	正反応率%
U	0	0	0	0	0	0	0	0
V	2.57	5.60	0.15	0.70	0.01	0.10	2.73	3.85
W	10.67	23.20	1.42	7.10	0.11	2.10	12.20	17.20
X	23.61	51.30	5.49	27.40	0.63	12.60	29.73	41.90
Y	35.73	77.70	16.64	58.20	1.97	39.40	49.34	69.50
Z	42.59	92.60	16.83	84.20	3.98	79.60	63.40	89.30
全体	15.79	34.30	4.03	20.10	0.60	12.00	20.42	28.80

1-6-3表 書きの各水準の平均書字数と割合（字形が正しい場合）

	清音+拗音46文字の範囲		濁音20文字		半濁音5文字		71文字の範囲で	
	平均書字数	正反応率%	平均書字数	正反応率%	平均書字数	正反応率%	平均書字数	正反応率%
U	0.19	0.42	0.01	0.03	0	0	0.20	0.28
V	3.96	8.62	0.27	1.36	0.01	0.20	4.25	5.98
W	14.42	31.34	2.07	10.36	0.18	3.50	16.66	23.47
X	29.35	63.81	7.27	36.37	0.97	19.40	37.60	52.95
Y	39.92	86.77	13.21	66.03	2.63	52.60	55.75	78.52
Z	44.55	96.84	17.42	87.08	4.34	86.80	66.30	93.38
全体	19.15	41.63	4.93	24.64	0.82	16.30	24.89	35.06

第2項 幼児のひらがなを書く能力

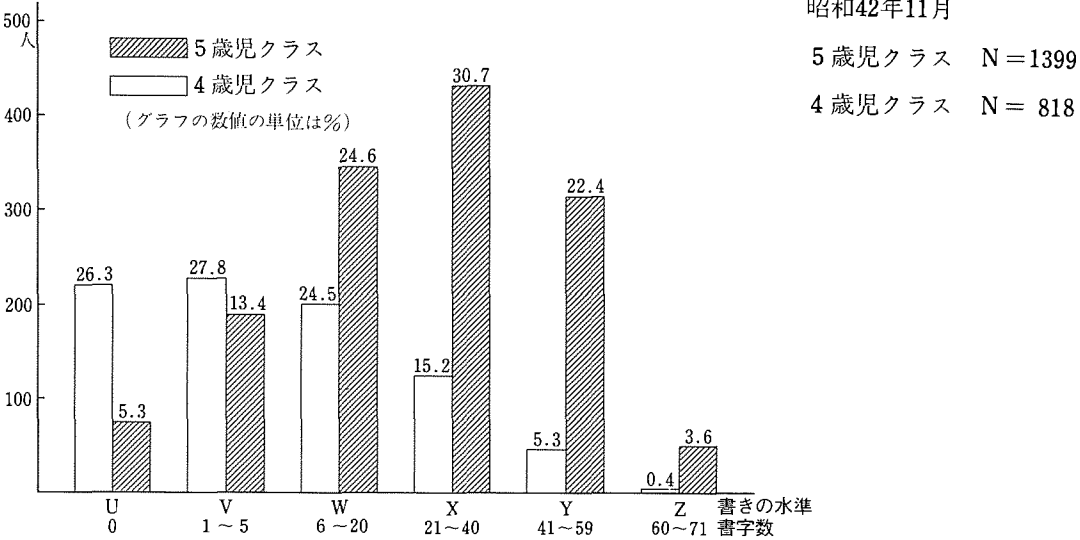
1 一般的状況

先に設定した水準に基づいて、幼児のひらがなを書く能力の習得の一般的な状況を、その水準の割合で示したのが、1-6-3図である。

幼児のかな文字を書く能力は、この時期までに読む能力ほど発達していないが、しかし、字を書

く活動が就学前のこの時期の幼児の活動の対象となり、その機能の習得がこの時期に進行しているという事実がこの図に端的に示されている。ちなみに、5歳児クラスでは就学まであと5か月という11月の調査時点で、まったく一字も正しく書けない幼児は、全体の5.3%を占めるにすぎず、反対に21文字以上正しく書ける幼児の割合は、全体の56.7%を占め、しかもその半数、全体の26.0%の幼児は、41文字以上の文字を正しく書くことができている。また、4歳児クラスでもこの時点で、21文字以上正しく書けるようになってきている幼児が全体の20.9%を占めている。

1-6-3図 幼児の「ひらがな」の書き

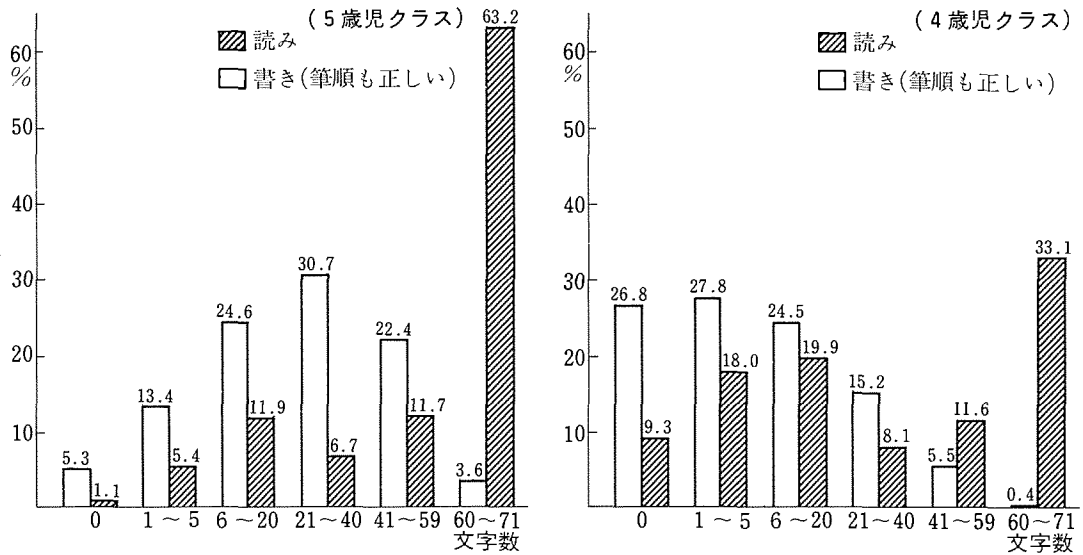


しかし、この調査時点までに71文字のすべての文字を正しく書けるようになってきている幼児は皆無で、60文字以上正しく書けるようになった子が、5歳児クラスで3.6%、4歳児クラスでは0.4%を占めるにすぎない。このことは、確かにこの時期にかな文字の書きの習得が進行しているが、幼児にとって文字の書きの習得はより困難な課題であって、今日の時点でこの時期に十分マスターするところまでは達していないということを示している。

読み方の習得の程度を書きの水準に合わせて、ともにその分布をグラフに示したのが、1-6-4図である。また、比較のため、71文字の範囲内での5歳児、4歳児各クラスの平均読字数、平均書字数を示したのが1-12-3表(290ページ)である。

これらから、文字の書き方の習得は、読み方習得の場合より困難な課題であって、今日文字について、園で特別に組織的な教育が行なわれていない状況の下では、読み方の習得が書き方の習得に比べてかなり先行していることがわかる。読みの習得の場合、60文字以上読める幼児の割合は5歳児クラスで63.2%、4歳児クラスで33.1%であるのに対し、書きの習得の場合は同数以上書ける幼児の割合は5歳児クラスで3.6%、4歳児クラスで0.4%にすぎない。また、平均値のうえでは5歳児・

1-6-4 図 読字数と書字数の比較



1-6-4 表 幼児の全書字反応の中での各反応の割合

クラス	反応	字が読めず しきたがって ないテストをし	書きのテストを行なった					計
			わから ない 答	異 字 を 書 く	字 形 の 誤 り	筆 順 が 誤 る	正 反 応	
4歳児 クラス	反 応 数	30684	12189	3985	2360	8860	27394	58078
	全反応の中での割合	52.8	20.9	6.9	4.1	15.3	47.2	—
	書字反応の中での割合	—	44.5	14.5	8.6	32.3	—	—
5歳児 クラス	反 応 数	25259	21421	8700	7549	36400	74070	99329
	全反応の中での割合	25.4	21.6	8.8	7.6	36.6	74.6	—
	書字反応の中での割合	—	28.9	11.7	10.2	49.1	—	—
計	反 応 数	55943	33610	12685	9909	45260	101464	157407
	全反応の中での割合	35.5	21.4	8.1	6.3	28.7	64.5	—
	書字反応の中での割合	—	33.1	12.5	9.8	44.6	—	—

4歳児クラス、それぞれ平均53.0字・33.5字、読むのに対し、筆順や正しく書ける文字の平均は、5歳児クラスで26.0字、4歳児クラスで10.8字である。一般に、11月という調査時点で、平均値の上で5歳児クラスは読める文字の1/2、4歳児クラスは読める文字の1/3を正しく書くことができるということになる。また、文字を書くことは読むことより困難であるため、5歳児クラスと4歳児クラスの間

のひらきは、読みの場合より書きの場合のほうが大きい。このことは、単に分布のひらきを比較することからもわかるが、また、5歳児、4歳児各クラスの中で中央値の値以上（読みの場合E水準以上、書きの場合X水準以上）のものが占める割合を比較することからもわかる。ちなみに、読みの場合、中央値以上のものの割合は、5歳児クラス：4歳児クラス=1.9：1であるのに対し、書きの場合、その比は、2.7：1になる。

このような一般的な状況に加えて、書きについてのテストの中で確認されたことは、文字を書く場合に、字形・筆順のあやまちが非常に多いということである。このことは文字の書き方についての組織的な指導が行なわれていない状況の下で書き方の習得が行なわれているので、ある意味で当然のことだが、この字形・筆順の誤りが文字の読みの習得に比べて、文字の書きの習得は十分に進んでいないという先の結果を引き起こす大きな原因の一つとなっている。それ故、この問題について第7節でとり上げて詳細な分析を行なうが、概略的にこの様子を知るために、書きのテストとして与えた課題（文字）に対する幼児の反応の割合を示したのが1—6—4表である。異字を書く、字形が誤っているなどの誤反応が全書字反応の12.5%を占め、筆順を誤って書く反応が、全書字反応の9.8%を占めていることがわかる。

2 書字能力と層（地域）・性・年齢・保育年数の要因

文字を書く能力は、読むとは違った別の機能を要求するものではあるが、しかしなお、この能力は他方で文字を読む能力に大きく依存している。したがって、幼児の書字能力の形成に、層（地域）・性・年齢・保育年数の要因がどのようにかかわっているかという問題は、こと細かに分析しなくても概略的な分析と前節の読みの場合の結果を総合すれば、十分推測できる性質のものかもしれない。しかし、この問題について、読みとは異なった様相をもっている可能性があるため、前節で読みの場合にあってはめたのと同じ手続きで、読みとは一応独立に幼児のかな文字を書く能力の実態を分析してみることにしよう。そして後に、読む能力との関連をみることにしよう。

読みの場合と同じく、まったく相互に独立していると思われる、層（地域）（6層）・性（男女）・年齢（上・下2水準）・保育年数（1年、2・3年、ただし5歳児クラスのみ）の四つの要因を交差させ、各細胞内で21文字以上正しく書けている（X水準以上の）幼児の割合を求めたのが、1—6—5表である。

この表からも5歳児クラスの場合、上の四つの要因が作用していること、4歳児クラスの場合、層の作用が大きくないことなどが概略的にわかるが、各要因の寄与の大きさと要因の交互作用の有無を確認するため、読みの場合に行なったのと同じく、各細胞内の数値を角度変換し、分散分析を試みた。その結果は、1—6—6表に示すとおりである。

5歳児クラスでは、層（地域）・性・年齢・保育年数の四つの要因、いずれも有意（ $P < 0.01$ ）で、読みの場合と同じく書きの場合にもこれらの諸要件が作用していることが確認された。また、

1-6-5表 21文字以上正しく書けているX水準以上の幼児の割合

(5歳児クラス)

性別		女					男					男女を含めた層内平均
層	年齢	1		2-3		層内平均	1		2-3		層内平均	
		A	B	A	B		A	B	A	B		
1		33.3	73.7	50.0	75.9	61.5	29.2	12.5	9.1	3.3	21.3	41.1
2		60.0	72.7	61.8	82.3	70.6	5.3	47.8	51.9	41.9	39.3	54.8
3		49.9	66.7	66.8	76.5	61.3	40.0	28.6	29.4	60.0	40.9	51.4
4		66.7	62.5	67.4	87.0	72.4	38.1	39.3	46.0	61.1	47.4	60.4
5-6		27.3	72.7	50.0	86.4	68.7	35.7	60.0	42.4	60.5	51.0	59.8
7		43.8	64.7	74.7	83.7	75.5	33.3	40.0	43.6	55.3	48.2	61.8
全体		48.3	68.4	66.0	84.0		30.0	38.7	40.5	53.4		
保育年数内の平均		59.0		76.2		女全体 70.1	34.4		47.3		男全体 43.2	全体 56.7
年齢内の平均	A	59.4	B	78.7	A		37.1	B	48.9			

(4歳児クラス)

性別		女		層内平均	男		層内平均	男女を含めた層内平均
層	年齢	A	B		A	B		
1		16.7	54.6	34.8	10.0	0.0	4.8	20.5
2		20.8	32.3	27.3	12.0	23.5	18.6	22.8
3		35.7	21.4	28.6	17.7	11.1	14.3	20.6
4		16.6	40.9	32.4	12.1	23.7	18.3	25.2
5-6		15.4	41.4	29.1	3.9	20.0	11.8	20.8
7		12.1	36.2	24.9	12.8	13.4	13.1	19.0
全体		16.4	37.2	27.8	11.6	16.6	14.3	21.0

その要因の寄与の大きさは、男女（性）の要因が最も大きく、次いで、年齢・保育年数・層（地域）となっている。読みの場合、要因の寄与の大きさは、保育年数の作用が最も大きく、次に、性・年齢・層（地域）が続いたのに比べてみると、書きの場合、保育年数の要因が大きく後退していることがわかる。また、交互作用については、層×男女（AB）、層×年齢（AD）、性別×年齢（BD）、層×保育年数×年齢（ACD）に、ややその傾向が認められるが、統計的に有意でなく、危険率は高い。

また、4歳児クラスの場合、読みの場合と同じく、層（A）の要因は作用してなく、男女（B）・年齢（C）の要因がきいていること、および、層×年齢、性×年齢、に有意な交互作用があることがわかる。

以下これらのことを一応頭に入れた上で、次に各要因の作用を具体的にみていこう。

1-6-6表 幼児の「ひらがな」の書き能力を規定している外的要因についての分散分析表 (5歳児クラス)

	要 因	SS	df	χ^2	P
1	層(地域)(A)	686.4359	5	18.6213	<0.005
2	男女 (B)	2899.2980	1	78.6508	<0.001
3	保育年数(C)	741.9055	1	20.1261	<0.001
4	年齢 (D)	1279.9904	1	34.7230	<0.001
5	交互作用(A)×(B)	368.3413	5	9.9922	<0.10
6	(A)×(C)	87.2734	5	2.3675	—
7	(A)×(D)	227.3861	5	6.1684	<0.30
8	(B)×(C)	24.6103	1	0.6674	—
9	(B)×(D)	119.4798	1	3.2412	<0.10
10	(C)×(D)	8.9355	1	0.2424	—
11	(A)×(B)×(C)	140.3064	5	3.8062	—
12	(A)×(B)×(D)	129.3407	5	3.5087	—
13	(A)×(C)×(D)	278.4272	5	7.5530	<0.20
14	(B)×(C)×(D)	18.7876	1	0.5097	—
15	(A)×(B)×(C)×(D)	537.3920	5	14.5781	<0.05
16	計	7547.9101	47	204.7563	<0.01
17	群内		∞	$\delta \omega^2 = 36.8629$	

(4歳児クラス)

	要 因	SS	df	χ^2	P
1	層(地域)(A)	93.3484	5	3.0558	<0.10
2	男女 (B)	818.5344	1	26.7950	<0.001
3	年齢 (C)	270.0104	1	8.8389	<0.01
4	交互作用(A)×(B)	296.0549	5	9.6915	<0.10
5	(A)×(C)	338.4398	5	11.0790	<0.05
6	(B)×(C)	159.4442	1	5.2195	<0.05
7	(A)×(B)×(C)	360.2861	5	11.7941	<0.05
8	計	2336.1182	23	76.4737	<0.01
9	群内		∞	$\delta \omega^2 = 30.5480$	

3 層（地域）による差

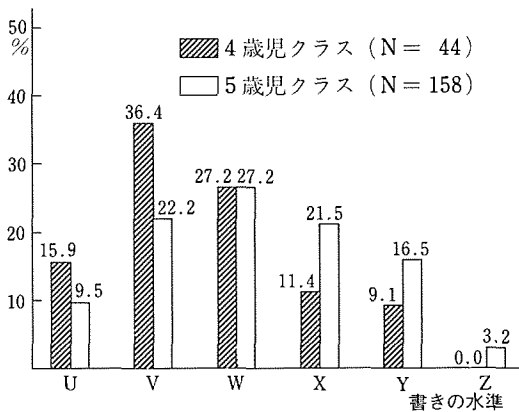
先の分析で、5歳クラスの場合、他の要因に比べて小さいが、層（地域）の要因が作用していることがわかった。具体的に、どのように層（地域）間の差があるのだろうか。

各層ごとに、各水準の分布の様子を示したのが、1-6-5図～1-6-10図である。また1-6-11図に、5歳児・4歳児クラスごとに、その累積度数分布を示す。

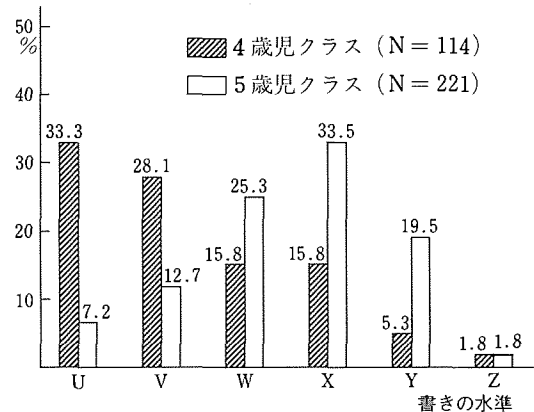
1-6-11図の分布をみてもわかるように、5歳児クラスの場合、郡部（1層）と大都市（4、5-6、7層）の間に、一定のひらきがあり、大都市のほうが、よく書く幼児の割合は大きく、この事情は読みの場合と変わらない。読みの場合、一般に、大都市間は変わらず、郡部から大都市に向かうにつれ、よく読める子が多くなるという傾向がみられたが、書きの場合、2層と3層では、2層のほうが、よく書く子が多いという傾向がある。

各層の差を2×6の χ^2 の分布の一様性の検定で調べてみると、その結果は1-6-7表に示すとおりで、1層と、4、5-6、7層、1層と2層、2層と7層、3層と5-6、7層の間に有意差

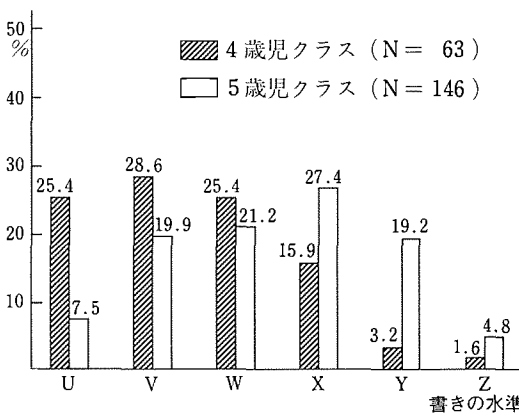
1-6-5図 幼児のひらがなの書き（第1層）



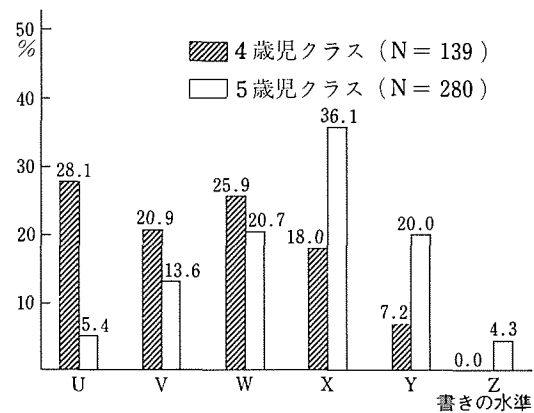
1-6-6図 幼児のひらがなの書き（第2層）



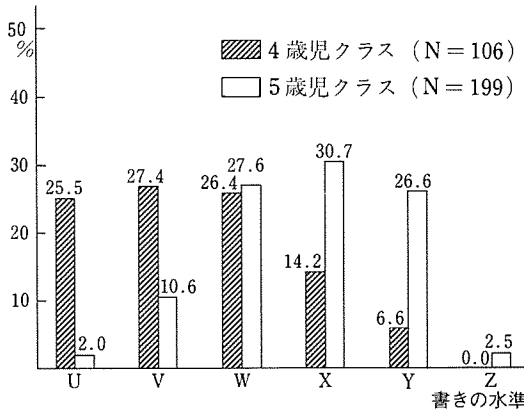
1-6-7図 幼児のひらがなの書き（第3層）



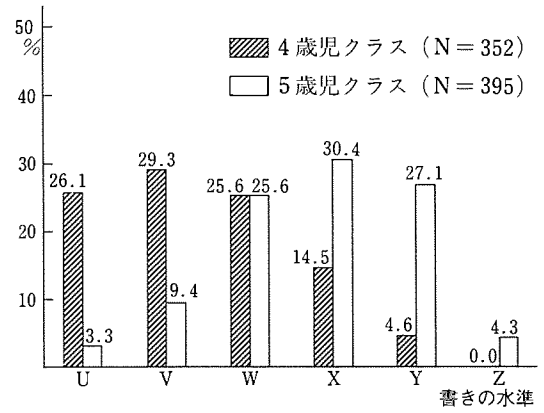
1-6-8図 幼児のひらがなの書き（第4層）



1-6-9図 幼児のひらがなの書き(第5-6層)

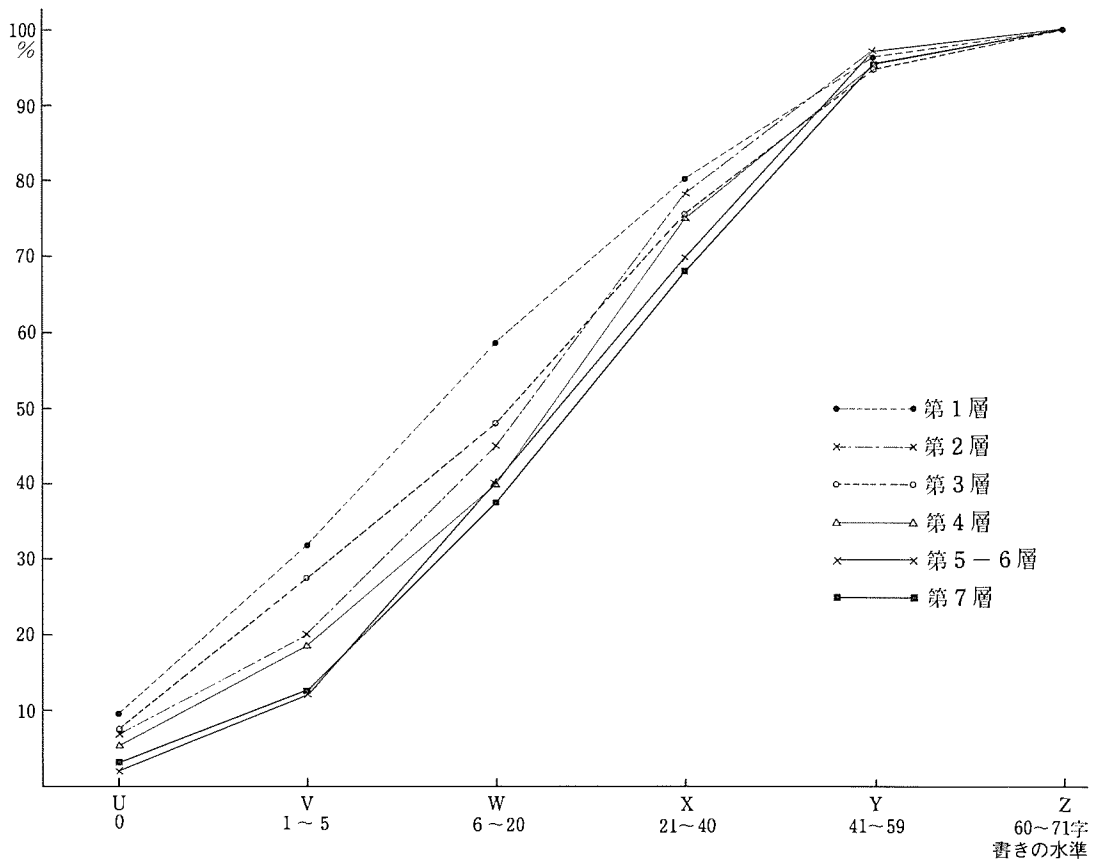


1-6-10図 幼児のひらがなの書き(第7層)

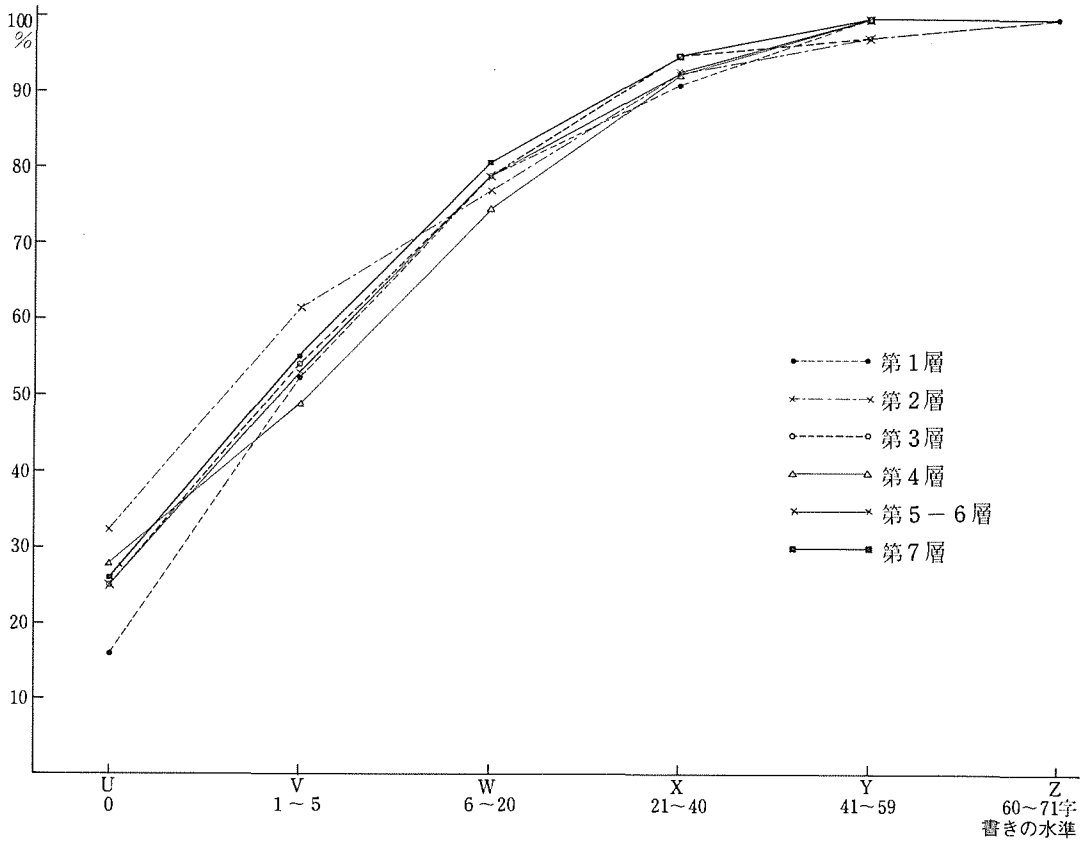


1-6-11図 各層の累積度分布

(5歳児クラス)



(4歳児クラス)



($P < 0.05$) が認められる。

また、4歳児クラスでは、1-6-11図からもわかるように、読みの場合と同じく、層（地域）による差はほとんどみられず、 χ^2 検定でも、ただ2層と7層との間に有意差がみられるだけである。

1-6-7表 各層間の差の χ^2 検定 ($df = 5$)

(5歳児クラス)

第2層	11.478*				
第3層	3.553	7.225			
第4層	16.785**	4.571	5.442		
第5-6層	23.840**	9.486	15.892**	10.806	
第7層	31.713**	12.580*	17.823**	10.963	2.321
	第1層	第2層	第3層	第4層	第5-6層

(4歳児クラス)

第 2 層	8.242				
第 3 層	4.308	3.184			
第 4 層	6.303	7.904	4.721		
第5—6層	2.547	6.244	2.669	1.797	
第 7 層	4.202	11.465*	5.902	4.868	0.826
	第 1 層	第 2 層	第 3 層	第 4 層	第5—6層

4 男女差

先の分析で、書きにおいて、他の要因に比べ男女の要因が、5歳児・4歳児クラスともに、もっとも大きく作用していることが確認された。では具体的に、どの程度の差が男児・女児間にあるのだろうか。

5歳児・4歳児クラスそれぞれを男女別に分け、書きの各水準の人数の割合の分布をとったのが、1—6—12図である。また、各層における男女差を比較するため、各層の男児・女児群で、21文字以上（X水準以上）正しく書ける幼児の割合を算出し、プロットしたのが1—6—13図である。

読みの場合と同じく、女児は、一貫して、男児より、よく書ける傾向があり、その差は全体でみた場合、5歳児・4歳児クラスともに有意である。

また、この傾向は、5歳児・4歳児のクラスともどの層をとってみても同じである。だが、5歳児クラスの場合、3層・5—6層では、その差は有意でない。また、4歳クラスでは、7層のほかは、差は必ずしも有意でない。しかし、女児優勢の傾向は、どの層でも一貫して認められる。

5歳児クラスの場合、層の要因と、性の要因と交互作用している傾向があるため、層（地域）による差は、男児のほうが大きく、女児の場合、層による差があまりみられない。ちなみに、男児の場合、1層と7層の差は非常に大きく、統計的にも有意だが^{*}、女児の場合、1層と7層、3層と7層の間にも有意な差はみられない^{**}。先の層差の所でみられた郡部と大都市の間の差は、郡部と大都市の男児の差が大きいことから多く生じているわけで、この辺の事情は、まったく読みの場合と変わらない。

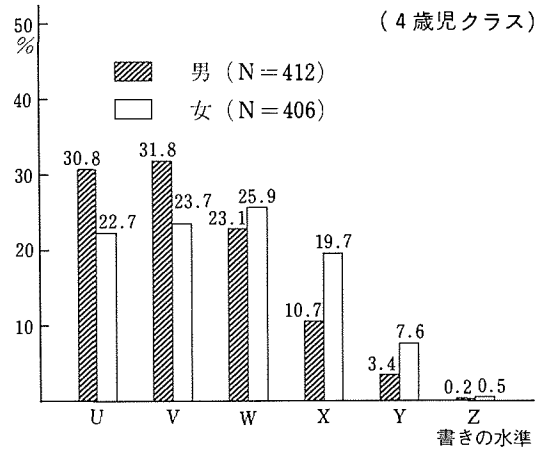
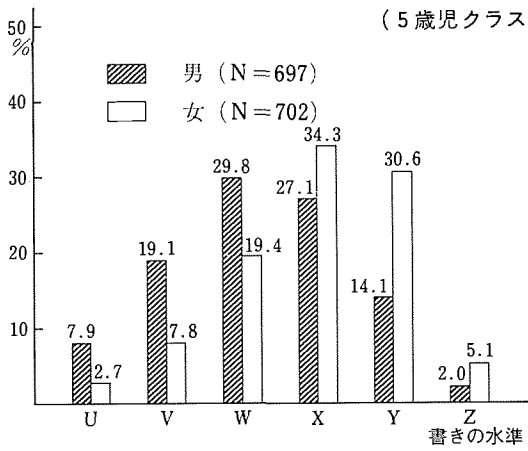
5歳児クラスの場合、大都市の男児は郡部の子に比してよく書くとは言え、4層・5—6層・7層の男児群のよく書く幼児の割合は、郡部や2・3層の女児の水準にも達しない（1—6—13図）。

このことは、男女の性差の要因が層の要因よりはるかに大きいことを如実に物語っている。

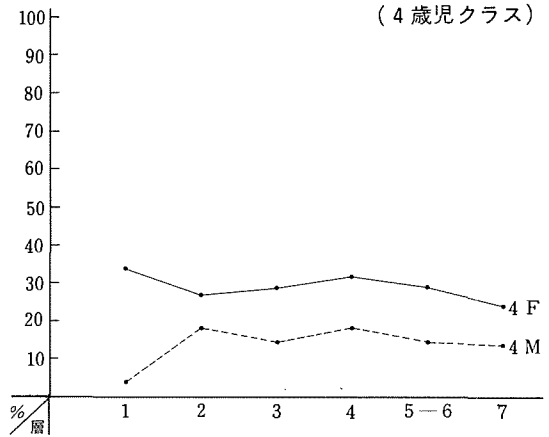
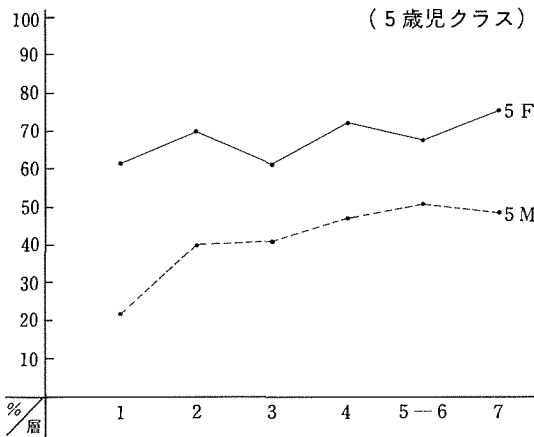
* $\chi^2=30.406$ (P<0.001 df=5)

**1層と7層の間 $\chi^2=6.792$ (N.S. df=5) 3層と7層の間 $\chi^2=10.502$ (P<0.10 df=5)

1-6-12図 ひらがなの書きにおける男女の水準の分布



1-6-13図 ひらがなの書きにおける男女差 (X水準のもの割合)



1-6-8表 書きにおける男女差の検定

クラス	層	性	X水準以上のものの割合	χ^2	df=5	P
5	4	F	72.41	22.644		<0.001
		M	47.41			
5	5-6	F	68.69	10.104		<0.10
		M	51.00			
5	7	F	75.51	44.292		<0.001
		M	48.24			
計		F	70.09	124.628		<0.001
		M	43.19			

ク ラ ス	層 性	X水準以上の ものの割合	χ^2 $df=5$	P					
4	4	F	32.35	6.055	—	4	4	F	32.35
4	4	M	18.31			4	4	M	18.31
4	5-6	F	29.09	5.308	—	4	5-6	F	29.09
4	5-6	M	11.77			4	5-6	M	11.77
4	7	F	24.86	21.324	<0.001	4	7	F	24.86
4	7	M	13.14			4	7	M	13.14
4	全	F	27.83	28.652	<0.001	全	F	27.83	
4	全	M	14.32			全	M	14.32	

5 保育年数による差

幼児の文字の読みの場合には、保育年数の長さは、差を作りだしているもっとも大きな要因の一つであった。書きの場合も、保育年数は一定の作用をしているが、先の分析で読みの場合ほど作用していないことが確認されている。では、具体的に、どの程度作用しているのだろうか。

5歳児クラスについて、全体を1年保育群と2-3年保育群に分け、書きの各水準の割合の分布を示したのが、1-6-14図である。

全体として、2-3年群の分布は、1年群に比して右にかたより、2-3年群のほうがよく文字を書くことを示している。また、この間の差は、統計的にも有意である ($P < 0.01$)。

また、1年・2年・3年の各群を比較すると、読みの場合と同じく、2年群が、よく書ける(X水準以上の)幼児の割合はもっとも高く(62.3%)、次いで3年が高い(55.4%)。しかし、2年保育群と3年保育群の間には有意な差は認められない。(1-6-15図)

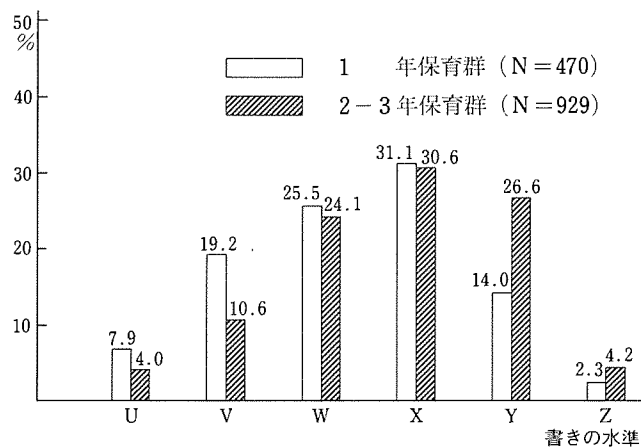
このように、書きの場合も、就学前の1年前に就園する子どもに比べて、就学前2-3年前に就園した子どものほうが、よく書く傾向があることがわかったが、前にも触れたように、2-3年保育を受けている幼児は都市に多いため、これだけからでは、保育年数の作用はバイアスがかかり明確でない。そこで、各層ごとに、1年群・2-3年群の比較をしてみると、1-6-16図に示すように、どの層においても、読みの場合と同じく、2-3年保育群は、1年保育群に比べて、よく書ける幼児の割合がより多い。しかし、1層などにおいては、その差は顕著ではなく、統計的に有意な差 ($P < 0.05$) がみられたのは、3層・5-6層と7層だけである。

さらに、この要因の作用と、性の要因の作用とを比較するため、1-6-16図のグラフを、男女の要因を加え、書き改めたのが1-6-17図である。2-3年保育群が、1年保育群より優勢だという傾向は、男女ともに変わらず、男女とも、2-3年保育群と1年保育群との間の差は統計的にも有意である ($P < 0.01$)。また、各層ごとでの比較では、1層男児を除くすべての群で、2-3年

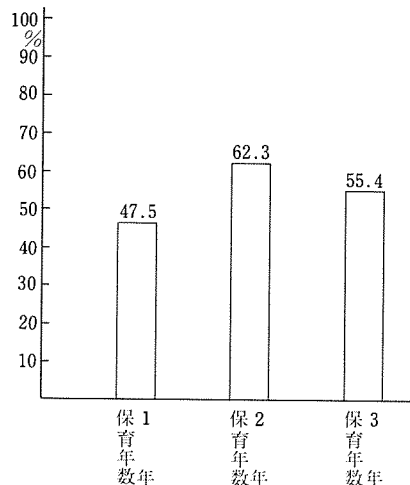
保育群優勢の傾向が一貫して認められる。が、しかし、サンプルも少ないということもあって、7層女兒・2層男児のほかは、その差は必ずしも有意ではない。

幼稚園に在園している年数の長さによって、このように幼児の文字の書き能力に一定の差がみられるが、だがこれがもたらしている差は、1-6-17図に端的に示されているように、男女の要因がもたらしている差に比べるとはるかに小さい。ちなみに、男児の2-3年保育群といえども、そこにおけるよく書ける(X水準以上の)幼児の割合は、女兒の1年保育群のそれにおよばない。このことは、幼児のかな文字の書きの習得において、性の要因が、保育年数の要因より強く作用していることを、具体的に物語っている。文字の読みの習得の場合、これと類似した傾向が、1・2・3層にみられ、大都市の4・5-6・7層の場合には、性の要因より、保育年数の要因が強く作用しているという現象がみられたが(1-5-27図)、書きの場合には、そういうことはない。一貫して、性の要因が強く作用していることを1-6-17図は示している。

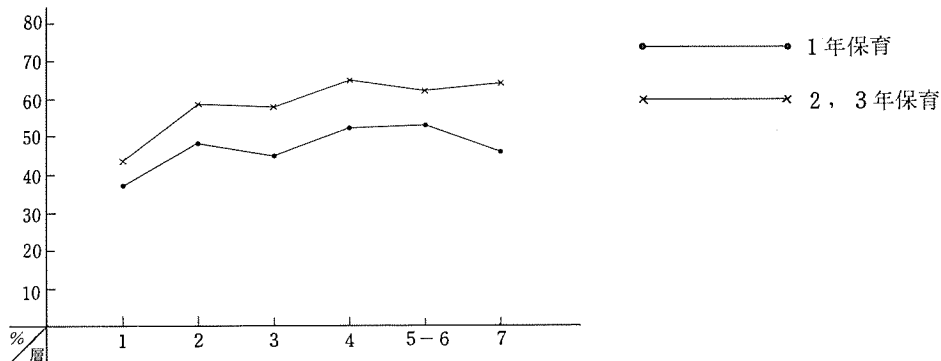
1-6-14図 各保育年数群の書きの水準の分布



1-6-15図 各保育年数群におけるよく書ける(X水準以上の)幼児の割合



1-6-16図 保育年数による差 (X水準以上の幼児の割合)



1-6-9表 保育年数による差の検定(1)

ク ラ ス	保 育 年 数	X水準以上 のもの割合	χ^2 df=5	P
5	1	37.66	1.225	—
5	2	44.44		
5	2	48.31	13.106	<0.05
5	3	59.09		
5	3	45.45	9.940	—
5	3	57.97		
5	4	52.38	9.295	—
5	4	65.14		
5	5-6	53.23	12.417	<0.05
5	5-6	62.77		
5	7	46.67	12.206	<0.05
5	7	64.48		
全	5	47.45	51.3520	<0.01
5	3	61.36		
全	5	47.45	>51.824	<0.01
5	2	62.33	>2.601	—
5	3	55.38		
51 53	の間		11.676	<0.05

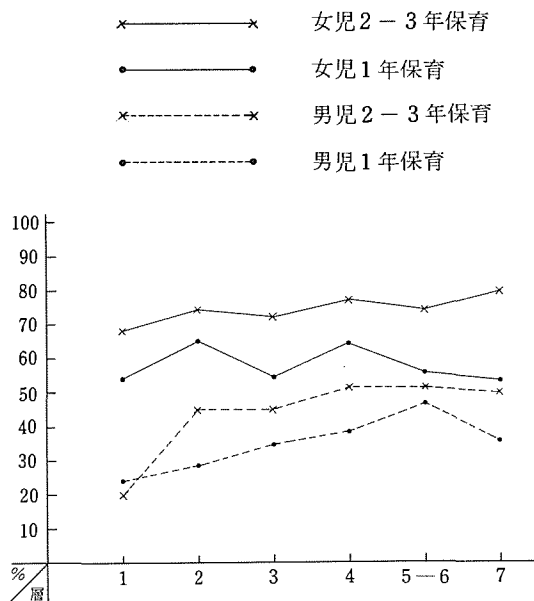
1-6-10表 保育年数による差の検定(2)

ク ラ ス	性 別	保 育 年 数	X水準以 上のもの 割合	χ^2 df=5	P
5	F	1	54.05	8.948	—
5	F	2	68.29		
5	F	1	65.95	4.216	—
5	F	2	74.19		
5	F	1	53.49	3.663	—
5	F	2	71.88		
5	F	1	64.29	7.635	—
5	F	2	77.53		
5	F	1	57.58	6.579	—
5	F	2	74.24		
5	F	1	54.54	15.120	<0.01
5	F	2	79.75		
計	F	1	59.04	42.790	<0.01
	F	2	76.16		
	F	1	59.04	>40.782	<0.01
	F	2	77.75	>8.990	—
	F	3	66.13		
F1 F3	の間			33.6799	<0.01

1-6-11表 保育年数による差の検定(3)

クラス	性別	保育年数	X水準以上のものの割合	χ^2 $df=5$	P
5 1	M	1	22.50	1.448	—
5 1	M	2/3	20.00		
5 2	M	1	28.57	14.994	<0.05
5 2	M	2/3	45.71		
5 3	M	1	35.29	8.823	—
5 3	M	2/3	45.94		
5 4	M	1	38.78	3.361	—
5 4	M	2/3	52.33		
5 5-6	M	1	48.27	9.097	—
5 5-6	M	2/3	52.11		
5 7	M	1	37.04	4.809	—
5 7	M	2/3	50.00		
全	M	1	34.39	23.4987	<0.01
	M	2/3	47.27		
全	M	1	34.39	25.729	<0.01
	M	2	47.55	5.678	—
	M	3	45.59		
M1 M3の間				4.198	—

1-6-17図 性・保育年数・層の要因の作用



6 暦年齢（月齢）による差

5歳クラス児・4歳クラス児それぞれを、その平均年齢（5歳児クラス；6.1歳，4歳児クラス；5.1歳）を境にして上下，2群に分け，それぞれの群の書きの水準の割合の分布を比較したのが，1—6—18図である。

また，幼児全体を，調査時点における年齢（月齢）に分け，男女ごとに，各群内におけるX水準以上の（21文字以上筆順も正しく書ける）幼児の割合を求め，グラフにしたのが，1—6—19図である。

これらの図からもわかるように，読みの場合と同じく，同じ5歳児クラス，または4歳児クラスの中でも，年齢（月齢）が平均より上の幼児のほうが，下のほうの幼児よりも，よく書く傾向がはっきりみられ，その間の差は，5歳児・4歳児クラスともに統計的にも有意である。*

* 1—6—19図の分布について χ^2 検定した場合，その値は，5歳児クラス45.5350，4歳児クラス35.2240で， $P < 0.001$ ($df = 5$) でともに有意。

また，男女に分けて調べてみても，月齢の高い子がよく書くという傾向は5歳・4歳児クラスの男女ともにみられ，その間の差はいずれも有意で（1—6—12表），その点について男女差はみられない。しかし，月齢が高くなるにつれ，早くよく書けるようになるという傾向は，特に女兒の場合に強くみられる。これは，4歳児クラス，5歳児クラスともにみられる傾向（年齢と性の交互作用）だが，ことに，5歳前半から5歳後半にかけてこの傾向は強く，よく書ける幼児の割合は，女兒において著しく増大する。したがって，4歳後半においては，男児と女兒の間にほとんど差がみられないにもかかわらず，5歳以降になるとその間に明瞭な差が生じる*。

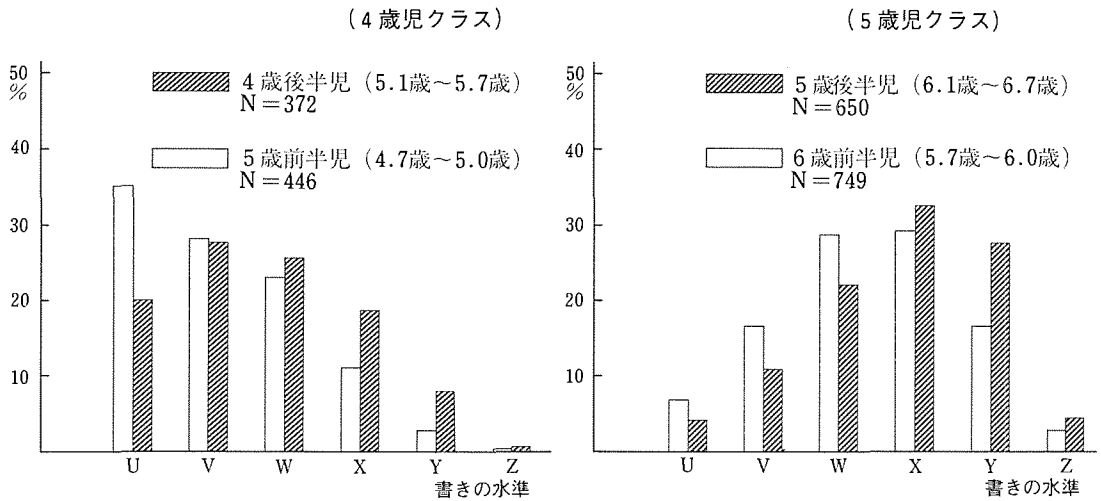
* 4：7～5：0の範囲では，男女間に有意差はない（ $\chi^2 = 8.3580$ $df = 5$ ）。しかし，5.1～5.7歳の範囲では，その差は有意（ $\chi^2 = 26.4460$ $df = 5$ ， $P < 0.001$ ）。また，それ以上の年齢の範囲でも，差は有意。この傾向は，読みの場合にも多少はみられたが，書きの場合に顕著である。読みの場合と同じく，文字の書きの習得も女兒のほうが現在の諸条件の下で年齢的に早い時期に経過していることが，これらのことから推測される。

また，年齢（月齢）による差を層ごとに示したのが，1—6—20図である。年齢（月齢）の高い群がよく書くという傾向は，5歳児クラスにおいてはどの層でも一貫してみられる。だが，各群のサンプル数も少ないということもあって，差は，つねに有意ではなく，特に男児の場合，5—6層のほかは，有意な差はみられていない。また，4歳児クラスの場合，各層でこの傾向は必ずしも一貫せず，第3層では，反対の傾向すらみられる（1—6—13表）。

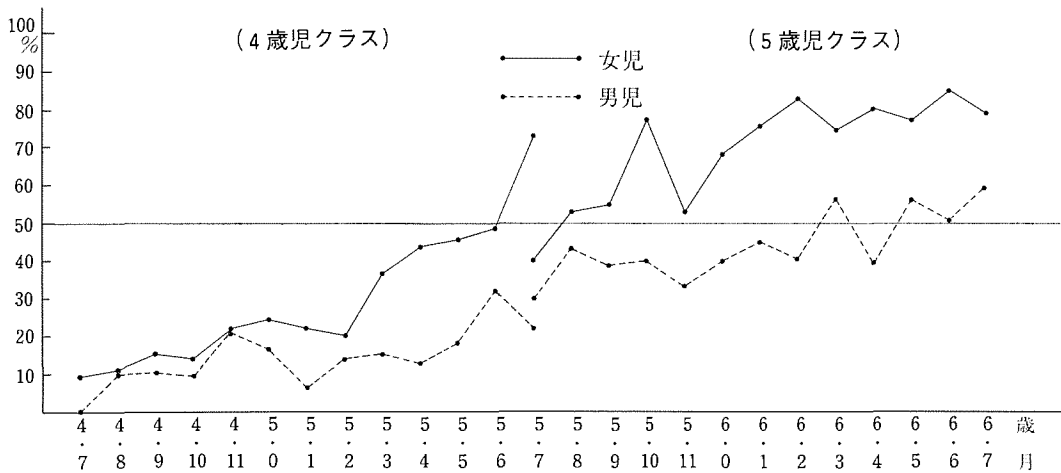
また，この要因と，性・保育年数の要因とを比較するため，5歳児クラスの性×保育年数の4群について，年齢の上・下の2水準で，よく書ける幼児の割合を求めたのが，1—6—21図である。性の要因と多少交互作用して，この年齢要因が作用していること，および書きの場合，保育年数や

この年齢の要因の作用に比べ、性の要因が、非常に強く作用していることをこの図は端的に物語っている。

1-6-18図 平均年齢を境にした上下2群の書きの水準の分布



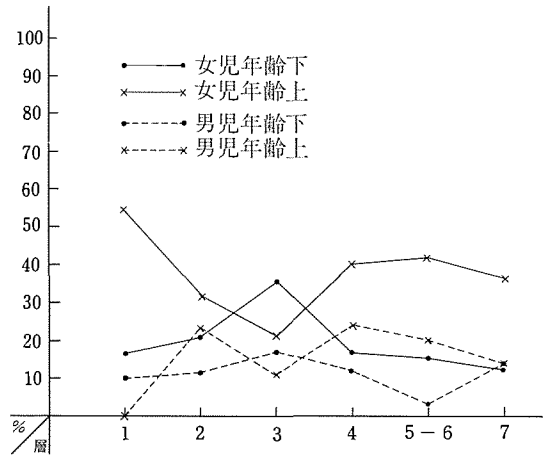
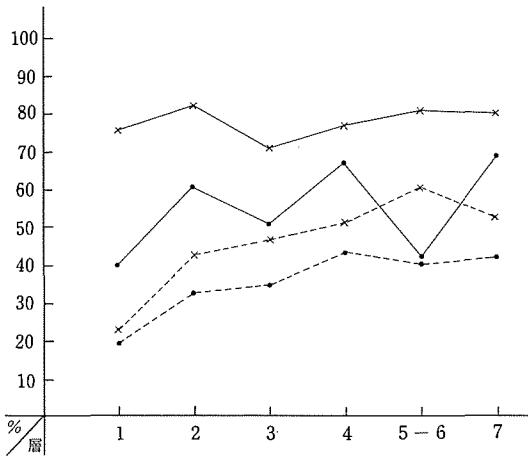
1-6-19図 各年齢における21文字以上正しく書ける幼児の割合



1-6-20図 各層における年齢（月齢）による差

(5歳児クラス)

(4歳児クラス)



1-6-12表 年齢（月齢）による差の検定(1)

1-6-13表 年齢（月齢）による差の検定(2)

(5歳児クラス)

クラス	性別	年齢	X水準以上の幼児が占める割合	χ^2 (df=5)	P
5	F	上	78.66	37.079	<0.001
5	F	下	59.43		
5	M	上	48.61	13.862	<0.05
5	M	下	37.39		
5		上	64.22	45.535	<0.001
5		下	48.00		
4	F	上	37.22	27.518	<0.001
4	F	下	16.39		
4	M	上	16.59	13.809	<0.05
4	M	下	11.64		
4		上	26.91	35.224	<0.001
4		下	13.98		

クラス	性別	年齢	X水準以上の幼児が占める割合	χ^2 (df=1)	P
5	F	上	40.00	9.555	<0.01
5	F	下	75.00		
5	F	上	61.02	5.746	<0.05
5	F	下	82.00		
5	F	上	51.35	3.068	<0.10
5	F	下	71.05		
5	F	上	67.16	1.718	—
5	F	下	76.92		
5	F	上	42.42	15.874	<0.001
5	F	下	81.82		
5	F	上	68.97	3.624	<0.10
5	F	下	80.73		

1-6-13表 年齢（月齢）による差の検定（2）—続き—

（5歳児クラス）

クラス	性別	年齢	X水準以上の幼児が占める割合	χ^2 (df=1)	P
5	1	M 上	23.53	0.184	—
5	1	M 下	19.56		
5	2	M 上	43.94	1.459	—
5	2	M 下	32.60		
5	3	M 上	47.05	1.043	—
5	3	M 下	35.14		
5	4	M 上	51.56	0.843	—
5	4	M 下	43.66		
5	5-6	M 上	60.38	3.968	<0.05
5	5-6	M 下	40.43		
5	7	M 上	53.21	2.384	—
5	7	M 下	42.22		

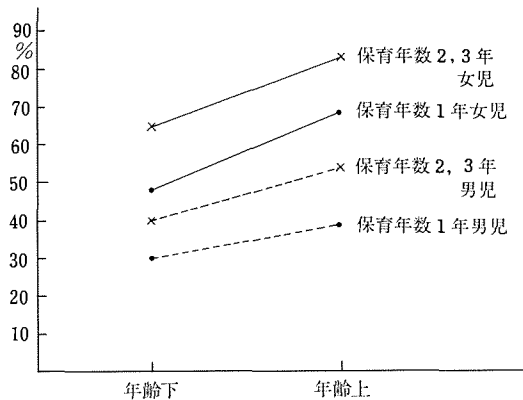
（4歳児クラス）

クラス	性別	年齢	X水準以上の幼児が占める割合	χ^2 (df=1)	P
4	1	F 上	54.55	2.152	—
4	1	F 下	16.67		
4	2	F 上	32.26	0.890	—
4	2	F 下	20.83		
4	3	F 上	21.43	0.175	—
4	3	F 下	35.71		
4	4	F 上	40.91	4.170	<0.05
4	4	F 下	16.67		
4	5-6	F 上	41.38	4.491	<0.05
4	5-6	F 下	15.38		
4	7	F 上	36.17	13.731	<0.01
4	7	F 下	12.05		

（4歳児クラス）

クラス	性別	年齢	X水準以上の幼児が占める割合	χ^2 (df=1)	P
4	1	M 上	0	0.002	—
4	1	M 下	10.00		
4	2	M 上	23.53	2.137	—
4	2	M 下	12.00		
4	3	M 上	11.11	0.005	—
4	3	M 下	17.65		
4	4	M 上	23.68	1.579	—
4	4	M 下	-12.12		
4	5-6	M 上	20.00	1.837	—
4	5-6	M 下	3.85		
4	7	M 上	13.40	0.003	—
4	7	M 下	12.82		

1-6-21図 性・保育年数・年齢(月齢)の要因の作用(X水準以上の割合)



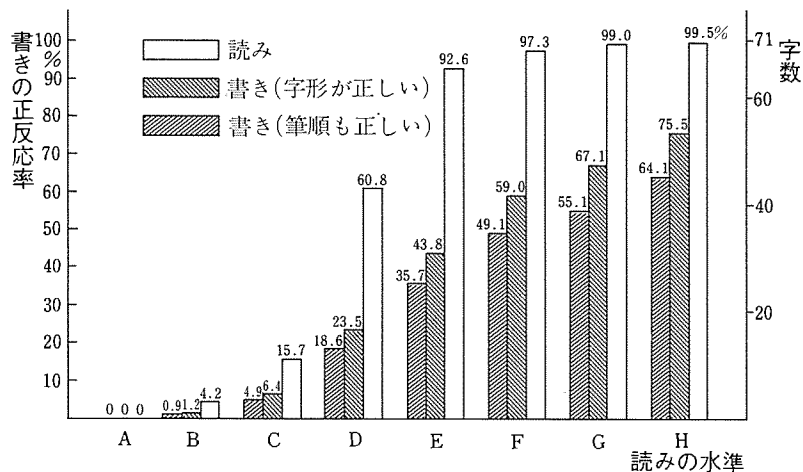
第3項 読む能力と書く能力との関係

以上、前節からこれまで、幼児のひらがな文字の読字能力、書字能力について、全般的な状況とそれに作用している外的な要因について述べてきた。では、読字能力と書字能力とはどう関連しあっているのだろうか。もとより、この両者は、独立的なものではあり得ず、かな文字としてその字を書けるためには、まずその字を読めなければならないことから、書字能力の形成は、一方で読字能力の形成に大きく依存していると考えられる。したがって、問題は、その間に連関があるかどうかということではなく、むしろ現在の幼児は、読みの習得の形成につれ、どの程度書けるようになるのか、あるいはなっているのかという問題である。すでに、本節の第2項のところで、両者の関係について、若干述べ、1—6—4 図に示されるデータから、幼児において、文字の書き方の習得は、読み方の習得より、より困難な課題であって、平均的には、文字をよく読む割には、正しく書くことができないことを示してきた。では、読みの水準の変化につれ、書きの習得は、どう高まっていくのであろうか。

横軸に読みの水準をとり、縦軸に、71文字の文字に対する書きの正反応率を示したのが、1—6—22図である。この図からわかるように、読みの水準が高くなるにつれ、書ける文字の数も、漸次的に増大する。しかも、B・C・Dの水準では、書ける文字（筆順も正しく）の数は、読める文字の3分の1程度であるのに対し、水準が高くなるにつれ、その割合は、漸次的に高くなり、H水準では、その割合は3分の2に達する。

このように、一般的には、読みの水準が高くなるにつれ、漸次的に書字能力も高くなっていくわけだが、読みの場合には、保育年数・性の要因が強く作用しているのに対し、書きの場合、性・年齢の要因がより強く作用しているという、前に指摘した事実を思いあわせると、読みの能力の発展

1—6—22図 読みの水準と書きの関係



1-6-14表 読みの水準と書きの水準との関係*

	A	B	C	D	E	F	G	H	T	(5歳児クラス女児)
U	4	9	3	3	0	0	0	0	19	
%	21.05	47.37	15.79	15.79	0.00	0.00	0.00	0.00		
V	0	14	31	10	0	0	0	0	55	
%	0.00	25.45	56.36	18.18	0.00	0.00	0.00	0.00		
W		0	20	66	26	15	8	1	136	
%	0.00	0.00	14.71	48.53	19.12	11.03	5.88	0.74		
X	0	0	0	37	85	73	36	10	241	
%	0.00	0.00	0.00	15.35	35.27	30.29	14.94	4.15		
Y	0	0	0	3	40	74	67	31	215	
%	0.00	0.00	0.00	1.40	18.60	34.42	31.16	14.42		
Z	0	0	0	0	0	2	13	21	36	
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	5.56	36.11	58.33		
T	4	23	54	119	151	164	124	63	702	

	A	B	C	D	E	F	G	H	T	(5歳児クラス男児)
U	12	29	13	1	0	0	0	0	55	
%	21.82	52.73	23.64	1.82	0.00	0.00	0.00	0.00		
V	0	23	75	22	9	1	2	1	133	
%	0.00	17.29	56.39	16.54	6.77	0.75	1.50	0.75		
W	0	0	24	89	64	17	10	4	208	
%	0.00	0.00	11.54	42.79	30.77	8.17	4.81	1.92		
X	0	0	0	15	85	47	29	13	189	
%	0.00	0.00	0.00	7.94	44.97	24.87	15.34	6.88		
Y	0	0	0	2	22	29	26	19	98	
%	0.00	0.00	0.00	2.04	22.45	29.59	26.53	19.39		
Z	0	0	0	0	1	3	4	6	14	
%	0.00	0.00	0.00	0.00	7.14	21.43	28.57	42.86		
T	12	52	112	129	181	97	71	43	697	

*この表から、いわゆる相関係数を算出することはできるが、もともと二つの尺度が独立のものでなく、あまり意味がないので算出しない。また、係数は、必ずしも、両者の関係を適切に表現していない。

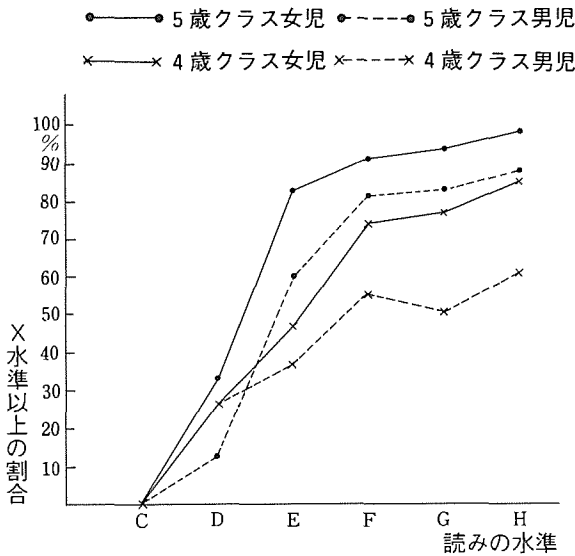
	A	B	C	D	E	F	G	H	T	(4歳児クラス女兒)
U	35	44	9	3	0	0	1	0	92	
%	38.04	47.83	9.78	3.26	0.00	0.00	1.09	0.00		
V	1	16	57	16	6	0	0	0	96	
%	1.04	16.67	59.38	16.67	6.25	0.00	0.00	0.00		
W	0	0	12	40	36	12	4	1	105	
%	0.00	0.00	11.43	38.10	34.29	11.43	3.81	0.95		
X	0	0	0	20	28	20	9	3	80	
%	0.00	0.00	0.00	25.00	35.00	25.00	11.25	3.75		
Y	0	0	0	1	9	11	7	3	31	
%	0.00	0.00	0.00	3.23	29.03	35.48	22.58	9.68		
Z	0	0	0	0	0	1	1	0	2	
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00		

	A	B	C	D	E	F	G	H	T	(4歳児クラス男児)
U	40	57	19	5	2	2	2	0	127	
%	31.50	44.88	14.96	3.94	1.57	1.57	1.57	0.00		
V	0	30	56	31	11	1	2	0	131	
%	0.00	22.90	42.75	23.66	8.40	0.76	1.53	0.00		
W	0	0	10	38	26	10	6	5	95	
%	0.00	0.00	10.53	40.00	27.37	10.53	6.32	5.26		
X	0	0	0	2	19	11	8	4	44	
%	0.00	0.00	0.00	4.55	43.18	25.00	18.18	9.09		
Y	0	0	0	0	4	5	2	3	14	
%	0.00	0.00	0.00	0.00	28.57	35.71	14.29	21.43		
Z	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00		

と書き能力の発展との関係は、クラス・性・保育年数の違いによって異なっていると推測される。

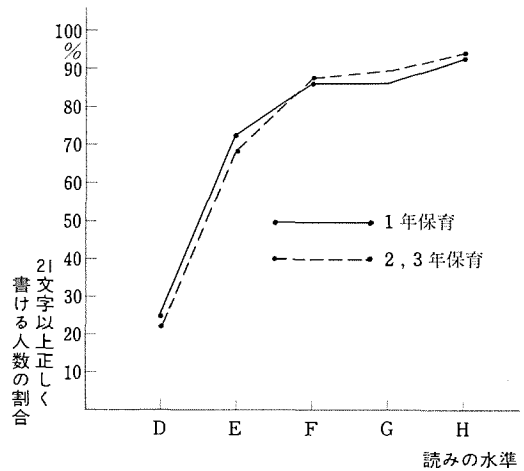
横軸に読みの水準をとり、縦軸に書きの水準をとり、両者の相関表を、5歳・4歳児クラスで性別に示したのが、1—6—14表である。また、横軸に読みの水準をとり、5歳・4歳クラス男女別に、各読みの水準内のよく書ける（X水準以上の）幼児の割合を求めてグラフにしたのが1—6—23図である。

1-6-23図 読み書きの関係におけるクラス・性の違い



1-6-24図

読み書きの関係における保育年数の比較



これらから、かりに、同じ程度にかな文字を読めていても（読みの水準が同じであっても）、同じ程度にかな文字を書けるわけではなく、一般に、4歳クラス児よりも、5歳クラス児のほうが、また、男児よりも、女児のほうが、よく書く（よく書く幼児の割合が大きい）ことがわかる。

また、5歳クラス児について、保育年数の要因をさらに加え、上と同じような整理をしてみると、1-6-24図が得られる。

読みの水準が同じものを比べると、同じクラスの中では、女児のほうが男児よりもよく書き（よく書く幼児の割合が大きい）、保育年数の長さによっては差が生じてないことがわかる。先の結果と矛盾するのではなく、保育年数の要因が、読みの習得には大きく作用しているが、書きの習得には、あまり作用していないため、結果的に、このような現象が生じるわけである。

このように、幼児の書きの習得は、一般的には、読みの習得に応じ、それに依存して進行するが、その進行の程度は一樣ではなく、条件によってかなりの差があることが示された。これは、幼児にとって、かな文字を書くことは、読む能力を一方で前提にしながら、他方で、読むこととは異なった、まったく新しい、異質な技能・能力を習得しなければならないということによるわけである。

これに関連して、たいへん重要なことが、1-6-22図に示すデータから指摘される。一般に幼児は、自分や他人の名前、周囲にかかれてある文字を読むということから、文字の習得を始めるわけだが、1-6-22図からわかることは、幼児は、数個の文字を読みはじめる（B水準）と、すぐに書くことを習得しはじめるということである。これは、初めに習得する文字の多くが、自分の名前であるということに関連しているが、しかし、幼児において、かな文字の書きの学習は、確かに読みに比べて、遅れるにせよ、初めから、読みの習得と平行して始めているという事実は、今日の

幼児のかな文字の学習の性格を知るうえで、重要であるように思える。

以上、本節で、幼児の書字能力の全般的な状況、作用している要因、読む能力と書く能力との関連について、調査結果を述べた。

ここで、いくつかの新しい諸事実や問題が明らかになったが、後に第12節であらためて、考察と討論を加えることにする。

第7節 清音・濁音・半濁音の各文字の読みと読み誤り

以上、幼児のかな文字の読み書き能力についての全般的な分析を終えたので、次に、個々の文字について、どの程度読めているのか、どのような読み誤りをしているのか、等について分析してみることしよう。そして、次に、より詳細なデータを提供するという意味で、一般によく行なわれているように、清音+「ん」・濁音・半濁音の各範囲で幼児がどの程度文字を読んでいるのかをまとめよう。

第1項 71文字の読みの正反応率と難易度

1 各文字の読みの正反応率（読字率）

テストの課題の中に含めた71文字の個々の文字について、幼児が正しく読めた割合を、5歳児・4歳児クラスで男女別にまとめ、理解しやすくするため、よく読める順に配列を変え、データをグラフ化したのが1-7-1図である。また、先に設定した読みの水準ごとに整理したのが1-7-2図である。

1-7-1図、1-7-2図からもわかるように、一般に同じかな文字でも、読みの習得が容易なもの、むずかしいものがあり、そのちがいはかなり大きい。最もよく読まれている容易な文字は、「か」・「み」・「の」・「し」・「い」・「ひ」・「お」などの文字で、5歳児・4歳児全体で、平均して、その正反応率（読字率）は76%以上にも達する。反対に、最も正反応率の低いのは、「ぶ」・「ぼ」・「べ」・「ば」の文字で、全体で45%にも達せず、最低は「ば」の38.5%である。

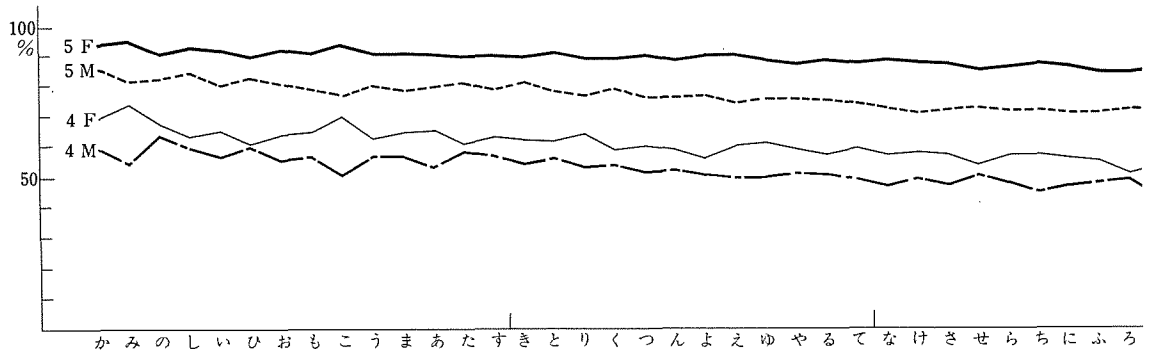
1-7-1図からもわかるように、また前節までの分析からもわかるように、これらの各文字の読みの正反応率は、4歳児クラス・5歳児クラスで、また性別で異なり、5歳児クラス女児（5F）が最も高く、次に5歳児クラス男児（5M）、4歳児クラス女児（4F）、4歳児クラス男児（4M）の順になる。そして、71文字の個々の文字の難易の順は、その四つの群で、細かい点で多少異なる。だが文字の難易の全体の傾向は変わらない。

そこで、各文字の難易度をわかりやすくするため、5歳児・4歳児を含めた、全体の正反応率を基礎にして、71の文字を八つの段階に分け、さらに各群の読字率の範囲を示したのが、1-7-1表である。

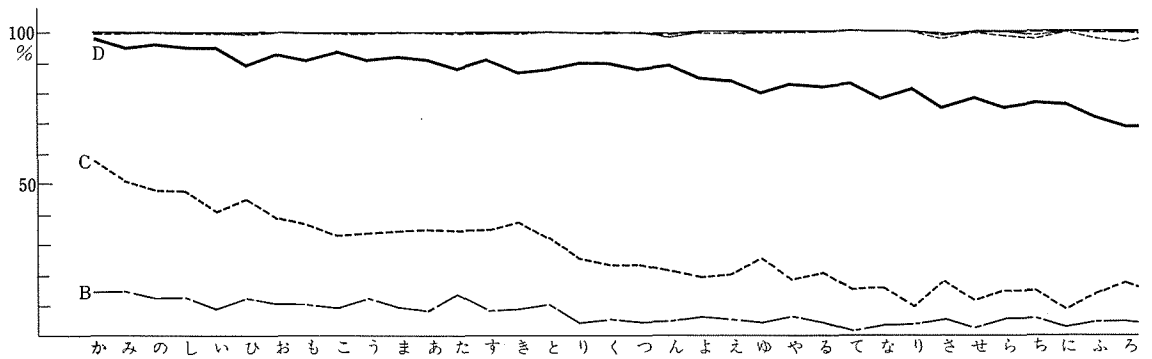
この表からわかるように、濁音・半濁音は、清音に比べ、読みの習得はよりおそい（よりむずかしい）。特に半濁音（ば・び・ぶ・べ・ぼ）は、他のどの文字よりもおそく（よりむずかしく）、正しく読まれている割合（読字率）は、すべて、全体で50%を割る。

これらのことは、一般によく言われることで、また、今までも何回も指摘されたことで、字形の

1-7-1 図 各文字が正しく読まれている割合(1) —クラス・性別—

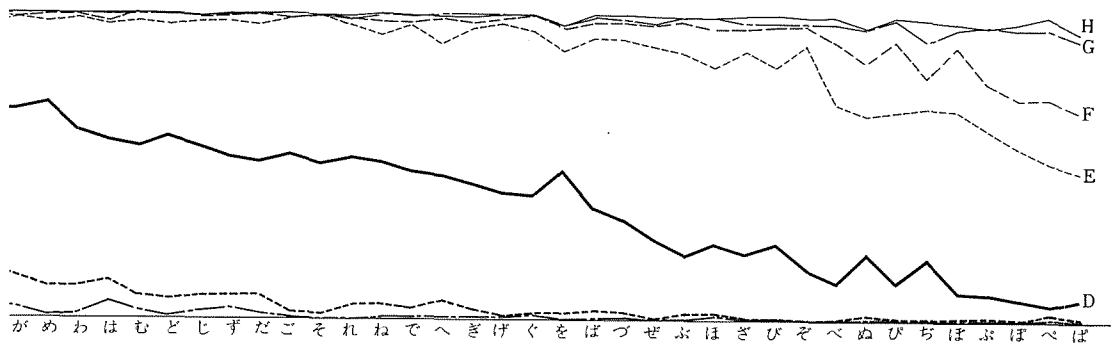
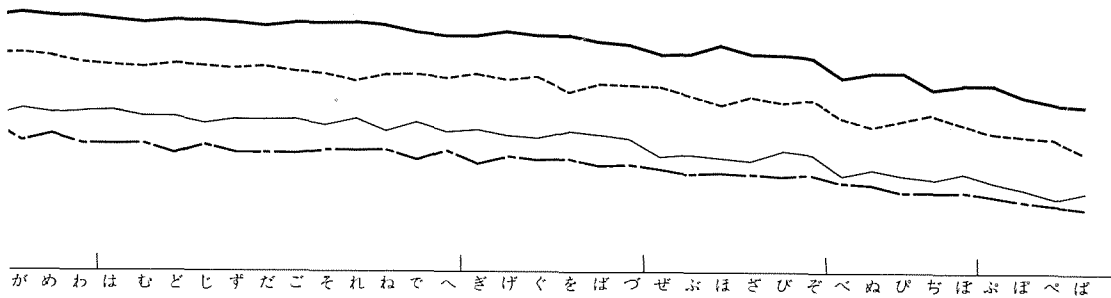


1-7-2 図 各文字が正しく読まれている割合(2) —読みの水準別—



1-7-1 表 幼児における各かな文字の読字率の範囲

難易の段階	文 字	正しく読めている割合(読字率)全体	各クラス・性における読字率の範囲			
			5 F	5 M	4 F	4 M
I	か, み, の, し, い, ひ, お, も, こ, う, ま, あ, た, す	75~81%	89~94%	76~86%	60~74%	50~64%
II	き, と, り, く, つ, ん, よ, え, ゆ, や, る, て	70~75%	86~91	73~81	55~64	48~56
III	な, け, さ, せ, ら, ち, に, ふ, ろ, が, め, わ	65~70%	83~88	68~73	50~58	41~40
IV	は, む, ど, じ, ず, だ, こ, そ, れ, ね, で, へ	60~65%	77~83	62~68	45~53	36~42
V	ぎ, げ, ぐ, を, ば, づ	55~60%	74~79	58~65	43~47	34~38



VI	ぜ, ぶ, ほ, ぎ, び, ぞ	50~55%	70~75	54~61	36~40	31~34
VII	べ, ぬ, び, ち, ほ	45~50%	60~66	47~52	30~34	26~30
VIII	ぶ, ほ, べ, ば	45%以下	54~62	39~46	24~30	21~25

構成等を考えると容易に理解される。

しかし、濁音・半濁音に比べて読みの習得がより容易な清音+「ん」46文字においても、読みの習得がより容易なものと、困難なものがあり、それらの間に、かなりのちらばりがみられる。たとえば「か」「み」「の」「し」「い」「ひ」「お」「も」「こ」「う」「ま」「あ」「た」「す」の14文字は、平均75%以上の幼児に読まれているのに対し、「を」「ほ」「ぬ」の文字は平均60%以下の幼児にしか読まれていない。

同じ種類の文字で、なぜこのように、難易のちらばりが生じるのであろうか。なぜ、習得に難易が生じるのであろうか。これには、いろいろな要因が考えられる。第1は、その文字（音節）が使用される使用度の違いであろう。一般に、その文字または音節が、他の文字よりも、よりしばしば使用されれば、その文字（音節）はより学習しやすいと考えられる。第2に、文字の字形の構成の複雑さの要因がこの問題に関与しているだろう。一般には、字形の構成がより複雑なら、その学習はより困難になると思われるが、いったいどうなのか。第3に考えられるのは、その文字が表記している、音節の音声学的性格である。どういう音声学的特徴をもつ音節が、学習しやすいのか。あらかじめ、よくわからないが、なんらかの関連があるように思われる。以降、これらの分析に少しスペースをさくことにしよう。

2 かな文字の読みの難易と使用度数との関連

ここで、ほんとうのところ問題になるのは、幼児の話しことばの中で使用される各語に含まれている各音節の使用度数と、ならびにかな文字学習時に幼児が（独立、または語の中で）接するかな文字の相対的出現度と、かな文字の学習の難易度との関連である。だが、残念なことに、幼児の話しことばの中で使用される単語の中に含まれている各音節の相対的使用度数については、これまで、まったく調査もなく、したがって、それを示す基礎的データがない。また、幼児が文字学習時に接する絵本、その他の幼児用図書で、各文字がどの程度の出現度で使用されているかについても、まったくデータがない。したがって、これらの関連について十二分に調べ尽くすことができないが、参考までに、おとなの話しことばの中で、その音節（文字）を語頭にもつ語の出現度（異なり語数）の指標として、まず国語辞典で、その音節が見出しになる相対的な出現度を調べ、それと、先のデータと関連づけてみることにした。

出現度調査の対象としたのは、「岩波国語辞典」*で、それによると、その音節が見出しになる語の出現度の順序を、それらの語が占めるページ数から略式的に求めると、右の1-7-2表のようになる。

* 西尾実 岩淵悦太郎編「岩波国語辞典」 岩波書店 1963年

この順位と、清音+「ん」46文字の範囲で、先の幼児が読む文字の順位の間的相关を、スピアマンの列位差法で求めてみると次のようになる。

1-7-2表 各音節を語頭（見出し）にもつ語の出現度の順位（「岩波国語辞典」）

し	か	こ	き	は	た	と	せ	さ
(1位)								
あ	い	ふ	お	け	ほ	ち	そ	て
く	す	う	な	つ	ひ	ま	よ	り
み	へ	も	や	え	に	ゆ	わ	め
れ	む	の	ろ	ね	ら	ぬ	る	を
ん								
(46位)								

$$rs = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 9094}{97290} = 0.4392$$

けっして係数は高くないが、その値は0.44で、 $CR \approx 2.946 (P < 0.01)$ で、両者の間に統計的に有

意な相関が認められる。

また、朝日新聞社が、昭和25年度に行なった、新聞用の活字使用度数調査^{*}で得られた「ひらがな文字の使用度数」（その順位は1-7-3表参照）との関連を調べてみると、同じくスピアマン係数は次のとおりで、

$$rs = 1 - \frac{67947}{97290} = 0.3016$$

係数は、なお低いが、 $CR = 2.023 (P < 0.05)$ で有意である。

これらのことから、幼児の文字の読みの難易にその音節および文字の使用度数が関連をもっていることが、部分的に支持された。だが、出現度数のデータが、あくまで、おとなのものであるため、これらの関連を十分に根拠づけることができない。後日、幼児の話しことばの中での音節の使用度数および、児童用の絵本その他の中でのかな文字の使用度数を調べ、それとの関連を分析してみる必要がある。

* 朝日新聞東京本社「活字使用度数調査、熟語使用度数調査」 1950年

3 かな文字の読みの難易と字形の構成の複雑さとの関連

ここで問題になるのは、幼児におけるかな文字の読みの習得に、かな文字の字形の構成の複雑さがどの程度関与しているのかという問題だが、まず、その前になかな文字の字形の構成の複雑さをどうとらえるかが問題になる。だが、ここでは、この問題について深くつっこんで分析する余裕もないので、適当なくつかの基準を設けてそれを操作的に当てはめ、各文字の字形の複雑さの程度を決定することにした。

かな文字は、一般的に、相対的に直線をなす部分と、点部分、曲線部分からなっているが、

- (1) 直線部の一画は、1要素とみなす。（「ほ」「は」の h 、「た」の t の部分）
- (2) 2直線からなる一画は2要素とみなす。（例「く」）
- (3) 点部の一画は、その点が字の識別に必要なかぎり、1要素とみなす。
- (4) 「し」「の」「め」などの曲線の一画は、それで平面を構成しているという意味で2要素からなっているとみなす。
- (5) 「さ」「き」などにある「ハネル」部分は要素にみなさない。
- (6) 直線部分と曲線部分が付加する場合、つまり「す」の s は、1要素が付加したもの、つまり2要素と考える。
- (7) 以上の基準で得られる各字に含まれる要素の数を字形の複雑さの指標とする。

1-7-3表 新聞調査における「かな文字」の活字の使用度数順位（46文字の範囲）
(1950年 朝日新聞社)

の	に	は	る	を	い	た	と	て
(1位)								
し	な	つ	か	れ	ら	も	り	う
こ	す	あ	ま	よ	さ	く	わ	け
き	そ	め	ん	え	お	せ	ち	ろ
み	へ	や	む	ぬ	ひ	ふ	ほ	ね
ゆ								
(46位)								

このような基準で、ここで定義した要素数によって46文字を分類すると1—7—4表になる。

この四つの水準に分けられた字形の複雑さと、文字の読みの難易との相関を、同じくスピアマンの係数で求めると、

$$rs = \frac{5927}{15011} = 0.3948 \approx 0.40$$

の値を得る。係数はけっして高いとはいえないが、この相関は、統計的に有意 ($P < 0.01$) である*。

* また、上のような基準を設けず、単に各文字のストローク数と、文字の読み難易度との関連をみると

$$rs = \frac{22425}{14790} = 0.1516$$

が得られる。その値は、前の値に比べて、かなり低い。ストローク数ではなく、字形の構成の複雑さがかな文字の習得になんらかの形で寄与していると判断することができる。

4 かな文字の読みの難易とその文字が示す音節（声）の特質

かな文字は、日本語の音韻を表記しているもので、個々の文字が表記している音の子音部の特徴から（か行、ま行のように）行が構成され、母音部の特性から段が構成されている。個々の行の子音は、「さ」行・「た」行のように音声学的に同じ特質をもたないものもあるので、行・段で分類して分析することは厳密にはよくないが、もとよりこの種の分析は概略的なものだから、ここでは、行・段によってかな文字の読みの難易にどのような差が出ているかを分析してみよう。いま、「や」行・「わ」行を除いた8行について、個々の正反応率を角度変換して、 8×5 のマトリックスを作ると1—7—5表のようになる。これをもとにして、

1—7—4表 各文字の字形の複雑さの程度

要素数	
2……	い く こ し つ の へ り
3……	う け さ す ち て と に め よ ん
4……	あ お か き せ そ た ら ゆ ぬ は ひ ま も や ろ
5……	ね ふ ほ れ わ を え な み む る

1—7—5表 文字の正反応率の角度変換値

	あ行	か	さ	た	な	は	ま	ら
あ段	60.13	63.72	55.98	60.13	56.42	53.55	60.33	55.98
い	61.21	59.93	62.24	55.92	55.55	61.21	62.72	58.89
う	60.33	58.69	60.07	58.31	43.39	55.37	53.07	57.35
え	57.73	56.23	55.98	56.98	51.53	50.83	54.63	51.88
お	60.87	60.40	51.94	59.67	62.37	46.95	60.40	55.00

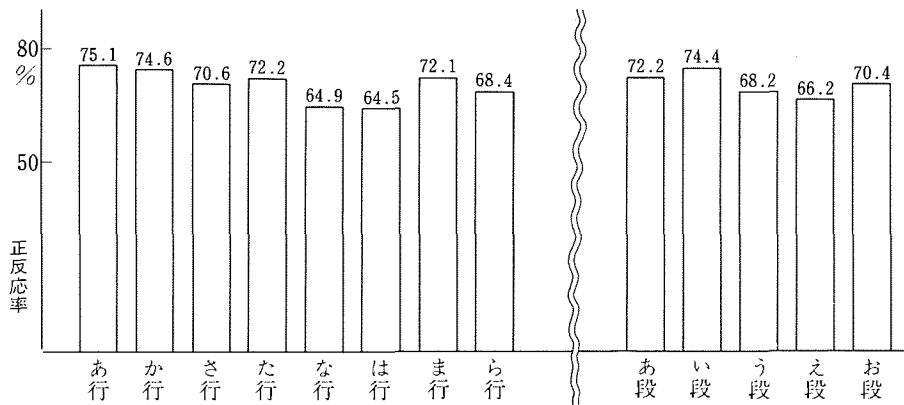
(1) 段の要因(A), (2) 行の要因(B)の2要因で分散分析を行なうと、次の結果を得る。

段・行の要因、および交互作用はいずれも有意である。この内容を具体的に知るため、各段・各行の平均反応率を求め、グラフにすると1-7-3図、1-7-4図が得られる。

1-7-6表 段・行の要因についての分散分析表

要因	平方和	df	χ^2	P
1. 段(A)	133.8970	4	361.6882	<0.01
2. 行(B)	215.2968	7	581.5689	<0.01
3. (A)×(B)	386.8396	28	1044.9476	<0.01
4. 計	736.0334	9		
5. 群内	$\delta\omega^2 = 821/2217 = 0.3702$			

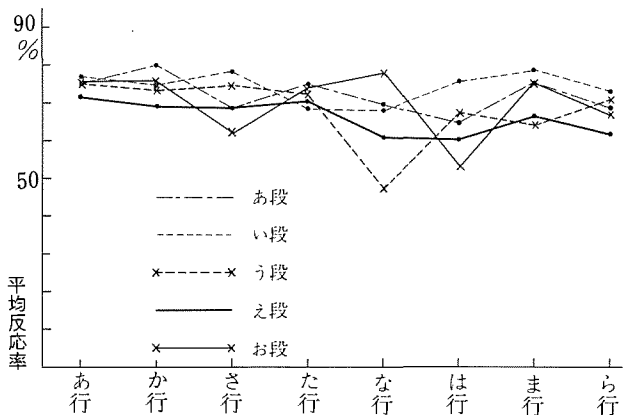
1-7-3図 各行・段の読みの平均正反応率



1-7-4図 かな文字の読みの難易度に見られる行と段の交互作用

行ごとの比較では平均値のうえで「あ」行・「か」行が、最も読まれやすく、「は」行・「な」行が、最も読まれにくい。また、段ごとの比較では、「い」段が最も読まれやすく、「え」段が最も読まれにくいということになる。

このように、文字が表記している音の性質が、なんらかのかたちで、文字の読みの習得に参与していることが確認された。しかし、ここで取り上げた、(1) 使用度数、



(2) 字の構成の複雑さ、(3) 文字が表記している音の性質、の三つの要因は、おのおの独立に作用しているとは考えられない。ここでは、その交互作用を分析する手段をもたないので、独立に調べてみたが、実際には、これらの3要因および、その他の要因が複雑にからまって作用していると考えられるのである。

第2項 文字の読み誤り

清音+「ん」・濁音・半濁音71文字に対して、被調査児（5・4歳児含めて）2217名が行なった全反応157407反応の内訳は、1-7-7表に示すようになる。

1-7-7表

	i) 正反応(かっこ内準正反応 [*])	ii) 誤反応	iii) 「わからない」と無答	計
4歳児クラス	27394 (234)	4385	2629	58078
	47.17	7.55	45.28	
5歳児クラス	74070 (262)	4184	21075	99327
	74.57	4.21	21.22	
計	101464	8569	47374	157407

*準正反応とは、第3節の手続きのところで述べた○反応、つまり、その字をその字と読んでいるが、構音に問題があり、音がゆがんでいるものをさす。

このうち、正反応については、前項で述べたので、ひきつづき、幼児がどのような読み誤りをしたのか、その内容を分析してみることにしよう。

1 幼児の読みの誤反応

誤反応総数8569の内訳を調べてみると、1-7-8表のようになる。

最も多い読み誤りの種類は、71文字の範囲内にある他の文字と読み誤る反応で、全体の誤反応の82.4%を占める。次に多いのは、その文字（音節）を含む、もしくは含まない単語や人名をあげる反応で、これは文字の読みの習得の初期の段階（A、B水準）で、特に多くみられた。幼児が、「た」の文字に対し、「タローの／タ／」という反応をすれば、正反応として扱ったが、この段階にまで達しない幼児は、しばしば／タロー／というように反応した。または、その文字（音節）と（幼児にとってはなんらかの点で関係があるのだが）客観的に無関係な別の単語や人名を述べた。このようにして生じた誤りである。誤りのうち、「不明」の割合が、相対的に多いが、これは、調査員が、調査票に×印（誤反応）をつけながら、その反応の内容を記載していないため、その内容を知ることができないことによって生じたものである。

以降、「他の字と読み誤る」反応が読み誤りの中で中心的な位置を占めているので、この誤りの

1-7-8表 文字の読み誤りの分類

読み誤りの種類		出度数	%
(1)	71文字の範囲内で他の字と読み誤る	7059	82.38
(2)	i) その文字を含む単語を述べる	44	0.51
	ii) その文字を含む人名を述べる	34	0.40
	iii) その文字を含まない単語を述べる	141	1.65
	iv) その文字を含まない人名をあげる	32	0.37
(3)	その他の音節をあげる	129	1.51
(4)	不明	1130	13.19
	計	8569	

1-7-9表 清音・濁音・半濁音の読み誤りの比較

	総度数	文字数	平均度数 (千分率)
i) 清音+「ん」	3217	46	69.93 (31.54)
ii) 濁音	2402	20	120.10 (54.17)
iii) 半濁音	1440	5	288.00 (129.90)

を整理すると、1-7-10表のようになる。この表から、各文字が、どういう他の文字に読み誤られることが多いかを知ることができる。

では、どういう文字どうしが、どう相互に読み誤られるのであろうか。また、そこにはどのような誤りの型がみられるのであろうか。読み誤りの型が、清音+「ん」46文字と濁音・半濁音の場合、多少異なっているようなので、一応別々に見ていこう。

2 清音+「ん」の読み誤り

読み誤りによって結びつけられた文字（音節）相互間の結合関係を、わかりやすくするため、1-7-10表の内容を、清音+「ん」46文字の範囲で、図に示したのが1-7-5図*である。図の中に「ゆ」という文字が/み/と読みまちがえられた場合、ゆ → み と書き表わし、矢印の頭部にその生起する割合を千分率で示してある。しかし、その割合が2%以上に達していない場合は、

内容やその機制を分析してみよう。

71文字に対する、71文字の範囲内での幼児の読み誤りのデータを整理すると、71×71のマトリックスができあがる。これを付録に示す。

この表を見てもわかるように、幼児の読み誤り、特に他の字（音節）と読み誤る反応は、まったく偶然的に生起しているのではなく、なんらかの点で類似している少数の異なる字（音節）にかたよって生じている。また、この種の読み誤りは、清音+「ん」に比べ、濁音・半濁音に多く、1文字あたりの平均度数のうえで、濁音は清音+「ん」の1.7倍、半濁音は清音+「ん」の約4倍、濁音の2.4倍に達する。

付録に示すマトリックスで、今かりに、度数5以上のもの（生起率0.2%以上のもの）を、偶然的でない、なんらかの文字または音節間の結合（類似）に基づいて読み誤りが生じていると考え、各文字ごとに読み誤りの度数と、そのおもな誤反応（度数5以上のもの）

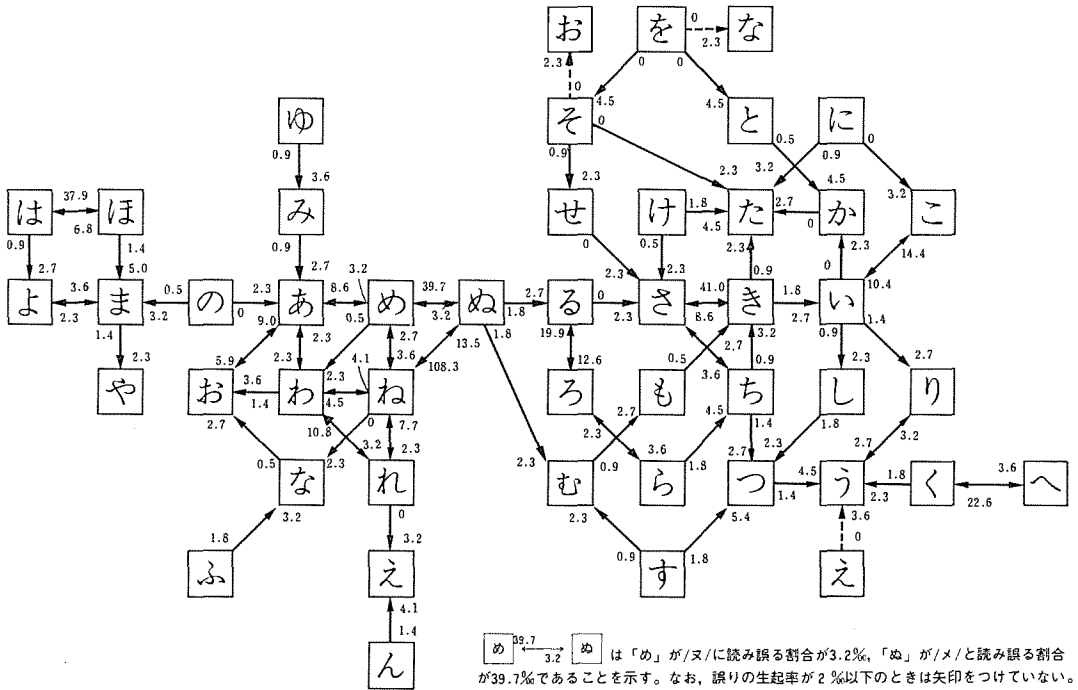
1-7-10表 各文字の読みの誤反応の度数(千分率)とその内容(1) —清音+「ん」—

文字	他の字(音)と まちがえた度数	%	おもな誤反応の内容(かっこ内は出度数と%)
あ	48	21.65	お(13・5.86) め(7・3.16) わ(5・2.26)
い	77	34.73	か(5・2.26) こ(32・14.43) し(5・2.26) り(6・2.71)
う	53	23.91	り(7・3.16)
え	58	26.16	う(8・3.61)
お	60	27.06	あ(20・9.02)
か	42	18.94	た(6・2.71)
き	66	29.77	い(6・2.71) さ(19・8.57) た(5・2.26)
く	43	19.40	う(5・2.26) へ(8・3.61)
け	45	20.30	さ(5・2.26) た(10・4.51)
こ	61	27.51	い(23・10.37)
さ	140	63.15	き(91・41.02) ち(8・3.61)
し	58	26.16	つ(5・2.26)
す	69	31.12	つ(12・5.41) む(5・2.26) ず(10・4.51)
せ	40	18.04	さ(5・2.26)
そ	58	26.16	お(5・2.26) せ(5・2.26) た(5・2.26)
た	50	22.55	だ(8・3.61)
ち	70	31.57	き(7・3.16) さ(17・7.67) つ(6・2.71)
つ	57	25.71	う(10・4.51)
て	52	23.46	で(7・3.16)
と	52	23.46	か(10・4.51)
な	51	23.00	お(6・2.71)
に	46	20.75	こ(7・3.16) た(7・3.16)
ぬ	375	169.15	ね(240・108.25) む(5・2.26) め(88・39.69) る(6・2.71)
ね	84	37.89	な(5・2.26) ぬ(30・13.53) め(6・2.71) れ(5・2.26) わ(10・4.51)
の	42	18.94	あ(5・2.26) ま(7・3.16)
は	81	36.54	ほ(15・6.77) よ(6・2.71) ば(10・4.51)
ひ	37	16.69	
ふ	77	34.73	な(7・3.16) ぶ(33・14.88)
へ	128	57.74	く(50・22.55) べ(18・8.12) ぺ(9・4.06)
ほ	175	78.94	は(84・37.89) ま(11・4.96) ば(6・2.71) ぼ(23・10.37)
ま	48	21.65	や(5・2.26) よ(5・2.26)
み	39	17.59	あ(6・2.71)
む	60	27.06	も(5・2.26)
め	62	27.97	あ(19・8.57) ぬ(7・3.16) ね(8・3.61) わ(5・2.26)
も	45	20.30	き(6・2.71)
や	43	19.40	
ゆ	44	19.85	み(8・3.61)
よ	59	26.61	ま(8・3.61)
ら	52	23.46	ち(10・4.51) ろ(5・2.26)
り	38	17.14	う(6・2.71)
る	67	30.22	さ(5・2.26) ろ(28・12.63)
れ	84	37.89	え(7・3.16) ね(17・7.67) わ(24・10.83)
ろ	101	45.56	ら(8・3.61) る(44・19.85) わ(7・3.16)
わ	64	28.87	あ(5・2.26) お(8・3.61) ね(9・4.06) れ(7・3.16)
を	66	29.77	そ(10・4.51) と(10・4.51) な(5・2.26)
ん	50	22.55	え(9・4.06)

1-7-10表 各文字の読みの誤反応の度数(千分率)とその内容(2) 一濁音・半濁音一

文字	他の字(音)と まちがえた度数	%	おもな誤反応の内容(かっこ内は出度数と%)
が	111	50.07	か (88/39.69)
ぎ	124	55.93	き (93/41.95) さ (9/4.06) ぎ (6/2.71)
ぐ	99	44.65	く (62/27.97)
げ	82	36.99	け (54/24.36)
ご	96	43.30	こ (66/29.77)
ざ	136	61.34	き (16/7.22) さ (56/25.26) ぎ (36/16.24)
じ	136	61.34	し (98/44.20) ち (6/2.71)
ず	111	50.07	す (86/38.79) つ (5/2.26)
ぜ	116	52.32	せ (75/33.83) ぎ (9/4.06)
ぞ	80	36.08	そ (42/18.94)
だ	141	63.60	た (94/42.40)
ぢ	138	62.25	さ (5/2.26) ち (73/32.93) ぎ (29/13.08)
づ	114	51.42	う (5/2.26) し (5/2.26) つ (69/31.12)
で	86	38.79	て (59/26.61)
ど	86	38.79	と (58/26.16)
ば	106	47.81	は (20/9.02) だ (7/3.16) ぼ (35/15.79)
び	180	81.19	し (8/3.61) ひ (115/51.87) じ (7/3.16) び (15/6.77)
ぶ	156	70.37	う (8/3.61) ふ (107/48.26) ぶ (11/4.96)
べ	129	58.19	え (6/2.71) く (12/5.41) へ (38/17.14) ぐ (23/10.37) べ (7/3.16)
ぼ	175	78.94	は (9/4.06) ほ (44/19.85) ま (7/3.16) ば (67/30.22) ぶ (5/2.26) ぼ (9/4.06)
ば	309	139.38	は (87/39.24) ほ (14/6.31) ば (44/19.85) ぼ (12/5.41) び (7/3.16) ぶ (11/4.96) ぼ (102/46.01)
び	314	141.63	し (7/3.16) ひ (139/62.70) じ (94/42.40) ば (6/2.71) ぶ (10/4.51) ぼ (13/5.86)
ぶ	290	130.81	ふ (147/66.31) ぶ (87/39.24) ば (8/3.61) び (8/3.61) ぼ (18/8.12)
べ	237	106.90	え (5/2.26) く (11/4.96) へ (41/18.49) ぐ (5/2.26) べ (43/19.40) ば (35/15.79) び (16/7.22) ぶ (27/12.18) ぼ (21/9.47)
ぼ	290	130.81	た (5/2.26) は (16/7.22) ほ (69/31.12) ま (10/4.51) ば (21/9.47) ぼ (51/23.00) び (71/32.03) ぶ (7/3.16)

1-7-5 図 46文字の範囲中での文字相互の読み誤りの関係



矢印をつけていない。また少なくとも一方が2%以上の割合で生じていない場合は取り上げていない。この図から、幼児が、かな文字の読みを習得するに当たって、相互に読みまちがしやすいいくつかのグループをみつけだすことができる。その主要なものを整理してみると、次のようになる。

* この図は、単純に、ソシオグラムの手法で、文字間の結合を表現したにすぎない。したがって、図の中で、文字が占めている位置とか、矢の長さなどは、まったく意味をもたない。より厳密に、これらの文字間の結合関係を表現するためには、多次元解析などの手続きをとる必要がある。だが、ここでは、そこまで厳密にやる必要がないので、その手続きはとらない。

第1グループ……「あ」「め」「ぬ」「ね」「れ」「わ」「お」などの文字群。ことに「ぬ」は「ね」、「め」と特に読みまちがやすく、「ね」への読み誤りは、清音+「ん」の範囲内での最も高い割合を示している。

第2グループ……「さ」「き」「ち」の文字群。特に「さ」は「き」と読みまちがしやすい。

第3グループ……「ら」「る」「ろ」の文字群。特に「ろ」と「る」は相互に読みまちがしやすい。

第4グループ……「ほ」「ま」「は」「よ」のグループ。特に「ほ」は「は」と読みまちがえられやすい。

第5グループ……「く」「へ」のグループ。「く」が「へ」と読まれるより、「へ」が「く」と誤読されやすい。

第6グループ……「こ」と「い」、および「し」「り」を含めたグループ。特に「こ」と「い」は相互に誤読されやすい。

では、どのような機制で、このような結合が生じるのだろうか。もちろん、幼児が行なう読み誤りの中には、たまたま覚えていた単語の中にあつた他の文字と読み誤る、とかの偶然的な理由に基づくものがわりあい多く見受けられるが、今それは考慮外におき、なんらかの非偶然的な結合を引き起こすような機制についてのみ考えると、一般的に、大きく次の二つの機制を取り上げることができる。

- (1) 字形の要素、構成の類似を基礎にして、その文字を他の文字、他の文字をその文字と認知することによる誤り。
- (2) その字が表わしている音節の音声学的特徴の類似を基礎にして、その文字が表わしている音節を他の音節と、他の文字が表わしている音節をその文字が表わしている音節と認知することによる誤り。

前者を心理学のことばで、刺激の未分化による誤りというなら、後者は、反応の未分化による誤りというべきものである。

では、幼児のこれらの読み誤りで、これらの機制が、具体的にどう表われているのだろうか。この誤りの過程を、詳細に、具体的に分析することは、幼児の文字の知覚の問題と関連して、たいへん興味ある重要な仕事だが、しかし、残念なことに、われわれが入手しているデータをもとにして、詳細な分析をするには、多くの困難が認められた。その大きな困難点の一つは、誤りの過程や機制は、誤りの結果から一義的に推測できない場合が多いということである。特に、かな文字のいくつかの文字群については、上に指摘した二つの機制のうち、どちらも別々に、あるいは共に作用する可能性がある。たとえば、今回のこの調査の中で、幼児が最も読み誤ることが多かったのは、「ぬ」という文字を／ね／と読み誤ることであつたわけだが、しかし、この読み誤りを、単純に(1)の機制、つまり、字形が類似していることによって生じるとはけっして断定できない。「ぬ」と「ね」は、確かに、字形も類似している。しかし、この両者は、音声記号で表記するまでもなく、それが表わしている音節は、相互に同じ子音をもち、音声的にも類似している。したがって、この場合の誤りには(1)、(2)それぞれが作用していたかもしれないし、両者の機制が共に作用したかもしれない。これは、結果からでは推測できない内的な過程である。

このような困難点があるので、あえて無理をせず、仮説産出的な知見を得ることだけを目的として、先の機制を基礎にして、清音+「ん」の範囲内で幼児の文字の読み誤り、文字（音節）の結合の型を、現象的に分類してみると次のようになる。

- (1) その文字が表わす音節の音声的特徴の類似でなく、字形の要素、構成の類似のみを基礎にして生じる（と思われる）読み誤りの型。（機制(1)）

1-7-11表 読み誤りの型とそれによる分類(清音+「ん」)——生起率2%以上の読み誤りデータについて——

読み誤りの型 文字	(1)	(2)ア. イ.	(3)ア. イ.	(2)ウ.	(4)	出現度4以下のものの計	計
	字形が類似する他の清音への読み誤り	字形および音が類似する他の清音への読み誤り	音が類似する他の清音への読み誤り	対応する濁音・半濁音への読み誤り	その他左の分類にはいらぬもの		
あ	(め) 7	(お) 18 (わ)				23	48
い	(こ) 32	(り) 6	(し) 5		(か) 5	29	77
う	(り) 7					46	53
え		(う) 8				50	58
お		(あ) 20				40	60
か			(た) 6			36	42
き	(さ) 19		(い) 6		(た) 5	36	66
く	(へ) 8		(う) 5			30	43
け					(さ) (た) 15	30	45
こ	(い) 23					38	61
さ	(き) (ち) 99					41	140
し	(つ) 5					53	58
す	(む) 5		(つ) 12	(ず) 10		42	69
せ			(さ) 5			35	40
そ			(お) (せ) 15		(た) 5	38	58
た				(だ) 8		42	50
ち	(さ) 17	(き) (つ) 13				40	70
つ		(う) 10				47	57
て				(で) 7		45	52
と	(か) 10					42	52
な	(お) 6					45	51
に	(こ) (た) 14					32	46
ぬ	(め) 88	(ね) (る) 246	(む) 5			36	375
ね	(わ) 10	(ぬ) (め) 41	(な) 5			28	84
の	(あ) (ま) 12					30	42

読み誤りの型 文字	(1)	(2)ア. イ.	(3)ア. イ.	(2)ウ.	(4)	出現度4以下のものの計	計
	字形が類似する他の清音への読み誤り	字形および音が類似する他の清音への読み誤り	音が類似する他の清音への読み誤り	対応する濁音・半濁音への読み誤り	その他左の分類にはいないもの		
は	(よ) 6	(ほ) 15		(ば) 10		50	81
ひ						37	37
ふ	(な) 7			(ぶ) 33		37	77
へ	(く) 50			(へ) 27		51	128
ほ	(ま) 11	(は) 84		(ぼ) 23	(ば) 6	51	175
ま	(よ) 5		(や) 5			38	48
み					(あ) 6	33	39
む			(も) 5			55	60
め	(あ) (わ) (ぬ) 31	(ね) 8				23	62
も	(き) 6					39	45
や						43	43
ゆ	(み) 8					36	44
よ	(ま) 8					51	59
ら	(ち) 10	(ろ) 5				37	52
り	(う) 6					32	38
る		(ろ) 28			(さ) 5	34	67
れ	(わ) 24	(ね) 17	(え) 7			36	84
ろ	(わ) 7	(ら) (る) 52				42	101
わ	(お) (れ) (ね) 24		(あ) 5			35	64
を	(そ) (と) 20				(な) 5	41	66
ん	(え) 9					41	50
計	594	571	86	118	52	1796	3217
全体の中での割合(%)	18.46	17.75	2.67	3.67	1.62	55.82	—
出現度5以上のものの中での割合(%)	41.80	40.18	6.05	8.30	3.66	—	—

(2) 字形の要素，構成の類似だけでなく，その文字が表記する音節の音声的特徴の類似をも基礎とする読み誤りの型。(機制(1)と(2)) それはさらに，音声的特徴の類似の型によって次の三つに分かれる。

ア. 文字が表記する音節の母音が相互に同じもの。

イ. 同じく子音が相互に類似のもの。

ウ. その音節相互が，有声—無声，あるいは，清音—濁音の関係で対立しているもの。

(3) 文字が表わす音節の音声的特徴の類似のみを基礎とする読み誤りの型(機制(2))。同じく，次の三つに分かれる。

ア. 母音が相互に同じもの。

イ. 子音が相互に同じもの。

ウ. 有声—無声，清音—濁音の関係で対立するもの。

(4) その他，これらの分類には入らないもの。

この分類を，生起の割合が2%以上のもの，つまり，1—7—10表に記述されているものに当てはめ，分類したのが，1—7—11表である。

この表と先の相互に読みまちがえるものとしてとり出した六つのグループを対照させてみると，この六つのグループは，おもに，読み誤りの型(1)および(2)ア. イ. によって結びつけられたものであることがわかる。また，この六つのグループのほかに，必ずしも相互的ではないが，(3)のア. イ. の機制で結びついたり，あるいは(2)のウ. の機制で結びついている他の文字群があることがわかる。(「き」と「い」，「く」と「う」，「は」と「ば」，「へ」と「べ」「べ」等々。)

1—7—11表の分類は，生起率2%以下のものをカットしてあるので，各読み誤りの型の相対的な割合を正確に算出することは無理だが，概略的にその様子を知ることができると考え，生起率2%(出現度5)以上の誤りの中での各読み誤りの型の相対的な割合を求めてみると，(1)の型は約42%，(2)の型はア. イ. ウ. 含めて約48%，(3)の型は6%となる。字形の要素，構成の類似による誤り((1)の型)は，幼児の読み誤りの中で重要な位置を占めるが，なお一方，文字の音声的要素がかなり大きく関与していることが，これらのことから示唆される。

3 濁音・半濁音の読み誤り

濁音・半濁音について同じような分析，特に，読み誤りの型の分析を先にやってみると，1—7—12表，1—7—13表が得られる。これらの表からわかるように，幼児の濁音の読みにおいて最も多くあらわれる読み誤りは，濁音の濁点を無視して，対応する清音に読み誤るという誤りで，この種の誤りは濁音全体の読み誤りの58%，出現度5以上のものの79%を占める。その他，「ば行」について，対応する半濁音に読む誤り，字形の類似する他の清音・濁音へ読む誤り，字形・音が類似した他の清音・濁音へ読む誤りなど，読み誤りの型(1)，(2)，(3)に対応した読み誤りがみられる。そ

1-7-12表 読み誤りの型による分類 (濁音)

読み誤りの型 文字	(2)ウ.	(2)ウ.	(1)	(3)ア.イ.	(1)	(3)アイウ	(2)イ.	(4)	出現度4 以下のもの	計
	対応する 清音の読み誤り	対応する 半濁音の 読み誤り	字形の類似する他の 清音への読み誤り	音の類似する他の 清音への読み誤り	字形の類似する他の 濁音への読み誤り	音の類似する他の 濁音・半濁音への 読み誤り	字形および音の類似する他の 濁音に読む誤り	その他、 左の分類には いらぬもの		
が	88								23	111
ぎ	93		(さ) 9		(ざ) 6				16	124
ぐ	62								37	99
げ	54								28	82
ご	66								30	96
ぎ	56		(き) 16		(ぎ) 36				28	136
じ	98			(ち) 6					32	136
ず	86			(つ) 5					20	111
ぜ	75					(ざ) 5			36	116
ぞ	42								38	80
だ	94								47	141
ち	73		(さ) 5		(ざ) 29				31	138
づ	69		(し) 5			(う) 5			35	114
て	59								27	86
ど	58								28	86
ば	20					(だ) 7	(ぼ) 35		44	106
び	115	15		(し) 8		(じ) 7			35	180
ぶ	107	11		(う) 8					30	156
べ	38	7	(く) 12	(え) 6	(ぐ) 23				43	129
ぼ	44	9	(は) (ま) 16			(ぶ) 5	(ぼ) 67		34	175
計	1397	42	63	33	94	29	102	0	642	2402
全体中での割合(%)	58.16	1.75	2.62	1.37	3.91	1.20	4.25	0	26.72	
出現度5以上のもの 中での割合(%)	79.37	2.38	3.57	1.88	5.34	1.64	5.80	0	—	

1-7-13表 読み誤りの型による分類 (半濁音)

文字	読み誤りの型 (2)ウ. 対応する清音への読み誤り	読み誤りの型 (2)ウ. 対応する濁音への読み誤り	読み誤りの型 (3)ウ. と(2)イ. *は(2)イ.					(1)	(3)ア.	2アイウ	(4)	出現度4以下のもの	計	
			他の半濁音に読む誤り											
			ば	び	ぶ	べ	ぼ	計						
ば	87	44		7	11		102*	120			(ぼ) (ほ) 26	32	309	
び	139	94	6		10		13	29	(し) 7			45	314	
ぶ	147	87	8	8			18	34				22	290	
べ	41	43	35	16	27		21	99	(く)11 (え)5	(ぐ)5		33	237	
ぼ	69	51	71*		7			78	(ま)10	(ぼ) (は) 37	(た)5	40	290	
計	483	319	120	31	55	0	154	360	21	12	68	5	172	1440
全体の中での割合(%)	33.54	22.15			—			25.00	1.46	0.83	4.72	0.35	11.94	
出現度5以上のものの中での割合(%)	38.09	25.16			—			28.39	1.65	0.95	5.36	0.39	—	

の中で、出現度の多いのは(1)の型としては「ぎ」を「き」「ぎ」と、「ち」を「ぎ」と、「べ」を「ぐ」と読む誤り、(2)の型としては「ば」を「ば」、「ほ」を「ば」と読む誤りである。もし、濁音を、清音に読む誤りを、先の読み誤りの型(2)に相当すると考えるなら、濁音における読み誤りの型の相対的な割合は、(1)の型約7%、(2)の型約88%、(3)の型約4%ということになる。

* このように機械的に分類してよいかについては、多少問題がある。

一方、半濁音について調べると、1-7-13表に示すように、この種の音節についての幼児の読み誤りは、次の3種の誤りが、主要な位置を占めている。第1は、半濁点を無視して、対応する清音に読む誤り。これは、全体の33.5%、出現度5以上の誤りのうちの38.1%を占める。第2は、半濁点と濁点とを混同して、対応する濁音に読む誤り。これは、半濁音の読み誤りの全体の22.2%、出現度5以上のものの25.2%を占める。第3は、半濁音に特徴的にみられる同じ行の半濁音と相互に読み誤る誤りで、出現度5以上のものの中で、28.4%を占めている。この3種で、出現度5以上の誤りのうち、約92%が占められるので、半濁音のほとんどが、この3種の誤りによると考えてよいが、その他、読み誤りの型(1)、(2)、(3)に基づいた、対応しない他の文字(音節)への読み誤りがみられる。その中で最も出現度の多いのは、(2)の型によって生じている、「ば」を「ほ」「ほ」と、「ぼ」を「ば」「は」と読み誤る誤りである。また(1)の型によった「べ」を「く」、「ぼ」を「ま」と読む誤りもみられる。

以上、読み誤りの型の分析を終えたので、それらを基礎に、濁音・半濁音の中で相互に読み誤りやすいおもな文字群をまとめてみると、次のようになる。

* これと同じような行間の相互読み誤りは、清音の場合、な行、ら行に認められる。

第7グループ……半濁音「ば」「び」「ぶ」「べ」「ぼ」。基本的に音が類似していて、分化しにくいことによって生じるように思えるが、それに字形の類似という要素が加わっている「ば」「ぼ」の間に特に相互の読み誤りが多い。

第8グループ……対応する濁音・半濁音の間。特に濁音を半濁音に読み誤るより、半濁音を濁音に読む場合が多い。

第9グループ……「ぼ」「ば」「ぼ」「ば」「ほ」「は」の相互間。清音の場合の第4グループに対応した文字群。

第10グループ……「ぎ」「ぎ」「ち」（「き」「さ」「ち」）を中心にした文字群（清音の場合の第2グループに対応する

もちろん、この他に、相互的でないものとしては、すでに分析した主要な誤りの型によって結びつけられた多くの文字群があることはいうまでもない。

4 準正反応の分析

以上、71文字についての幼児の読み誤りの分析を終えたので、この項の最後として、準正反応を分析しておこう。これは、幼児が文字を読む際に、その文字として読んでいる（したがって正答の中に含めてある）が、なお、発音が少しゆがんで、他の音に類似しているものである。この種の判定は、調査者によって一義的に行なわれにくいいため、あまり正確なデータとしての価値はないが、幼児が、発音しにくい文字（音節）の全般的な傾向を知るためには役だつので、一覧表にして示すと1-7-14表のとおりである。一般に、発音のゆがみが生じやすいのは、サ行・ハ行の摩擦音、タ行・ザ行・ダ行の破裂音・摩擦音、ラ行の弾音、破裂音ではダ行の音などで、特に、「す」「つ」「ひ」「ら」「れ」「ろ」「ぎ」「ぜ」「ぞ」「づ」などは、4歳児、5歳児クラスをとおして、相対的に出現度が高い。

1-7-14表 幼児の読みの準正反応一覧（発音がゆがんだ場合）

文字	4歳児クラス		5歳児クラス		最も近い音（かっこ内は度数）
	度数	%	度数	%	
あ	0		0		
い	0		2	1.4	エ(1) ギ(1)
う	0		0		
え	1	1.2	4	2.9	イ(4) ア(1)
お	0		0		
か	1	1.2	0		タ(1)
き	0		0		
く	1	1.2	0		グ(1)
け	0		1	0.7	へ(1)
こ	0		0		
さ	7	8.6	1	0.7	シャ(6) タ(1) ?(1)
し	5	6.1	8	5.7	ヒ(5) チ(4) シュ(1) ジ(1) ス(1) スィ(1)
す	15	18.3	9	6.4	シュ(15) ツユ(2) ツ(6) ズ(1)
せ	8	9.8	2	1.4	テ(5) シェ(3) サ(1) ツェ(1)
そ	7	8.6	1	0.7	ト(3) ショ(3) ゾ(1) ?(1)
た	2	2.4	0		ダ(2)
ち	6	7.3	1	0.7	キ(6) ツ(1)
つ	18	22.0	8	5.7	チュ(23) ス(1) トゥ(1) ト(1)
て	1	1.2	2	1.4	セ(1) ティ(1) へ(1)
と	0		2	1.4	トゥ(1) ド(1)
な	0		0		
に	0		0		
ぬ	1	1.2	3	2.1	ナ(1) ム(2) ネ(1)
ね	1	1.2	1	0.7	レ(1) ネェ(1)
の	0		1	0.7	ヌ(1)
は	0		0		
ひ	11	13.4	16	11.4	シ(19) へ(4) イ(3) ヒイ(1)
ふ	0		2	1.4	ウ(2)
へ	0		1	0.7	フェ(1)

文字	4歳児クラス		5歳児クラス		最も近い音（かっこ内は度数）
	度数	%	度数	%	
ほ	0		0		
ま	0		0		
み	0		0		
む	0		0		
め	2	2.4	0		マ(1) ネ(1)
も	0		0		
や	1	1.2	0		ナ(1)
ゆ	0		2	1.4	イユ(1) イウ(1)
よ	0		1	0.7	ジョ(1)
ら	12	14.6	13	9.3	ダ(23) ヤ(1) リヤ(1)
り	5	6.1	2	1.4	ディ(3) ギ(1) ジ(2) キ(1)
る	3	3.7	4	2.9	ズ(1) ドウ(4) ツ(1) デュ(1)
れ	13	15.9	17	12.2	テ(24) リェ(1) リ(2) テ(2) ?(1)
ろ	13	15.9	12	8.6	ド(23) ドウ(1) ト(1)
わ	0		0		
を	0		1	0.7	ウォ(1)
が	0		1	0.7	グウ(1)
ぎ	3	3.7	1	0.7	キ(1) ジイー(2) ジー(1)
ぐ	0		1	0.7	グウ(1)
げ	0		1	0.7	ゴオ(1)
ご	0		0		
ぎ	16	19.6	19	13.6	ジア(1) ジャ(8) ダ(23) タ(1) ?(2)
じ	4	4.9	3	2.1	ギ(3) ティ(1) キ(1) チ(2)
ず	13	15.9	11	7.9	ジュ(17) ドウ(3) ツ(1) ギュ(1) デュ(1) ?(1)
ぜ	14	17.1	28	20.0	ジュ(15) テ(26) レ(1)
ぞ	13	15.9	23	16.4	ジョ(11) ド(23) ロ(1) ドウ(1)
だ	2	2.4	11	7.9	ラ(7) ザ(6)
ち	4	4.9	4	2.9	ジャ(1) ズ(1) ジュ(1) ギ(3) ツ(1) ティ(1)
づ	13	15.9	9	6.4	ジュ(14) ドウ(3) ジュウ(1) ド(2) ツウ(1) ジ(1)
で	4	4.9	10	7.1	レ(5) ジェ(1) ゼ(8)

文字	4歳児クラス		5歳児クラス		最も近い音 (カッコ内は度数)
	度数	%	度数	%	
ど	2	2.4	3	2.1	ゾ(1) ロォ(1) ロ(3)
ば	0		2	1.4	ボ(1) バ(1)
び	1	1.2	2	1.4	ビ(3)
ぶ	0		0		
べ	1	1.2	1	0.7	ベ(1) テ(1)
ぼ	0		1	0.7	ボ(1)
ぱ	1	1.2	0		パ(1)
び	2	2.4	4	2.9	ビ(4) ベ(1) ヒ(1)
ぶ	1	1.2	1	0.7	ブ(2)
べ	2	2.4	0		ヘ(1) ベ(1)
ぼ	0		1	0.7	ボ(1)
ん	4	4.9	8	5.7	ウ(12)
計	234	286.1	262	187.30	

第3項 清音+「ん」・濁音・半濁音の範囲での幼児の読み

前項まで、幼児の各文字の読み誤りについて分析したので、この節のまとめとして、一般によく行なわれているように、清音+「ん」・濁音・半濁音の各範囲で、幼児がどの程度文字を読んでいるのかということについて整理しておこう。

第3節の冒頭で、71文字の範囲内で幼児が読めた文字数の分布を示したが、その内訳を知るために、清音+「ん」46文字の範囲内で、幼児の読字数の分布をとると、1—7—6図のようになる。また、濁音20文字、半濁音5文字について、同じく分布をとると、1—7—7図・1—7—8図のようになる。また、71文字についても、5歳児クラス・4歳児クラスごとに男女別にして、1—7—9図に示す。

清音+「ん」46文字の範囲内では、5歳児クラスの半数以上(56.1%)のものは、ほとんどすべての文字を読むので、5歳児クラスの分布は大きく右側にかたよっている。また、4歳児クラスの場合、平均値を中心に左右対称のU曲線的な分布をなす。ある一定の範囲で、幼児の読字数の分布をとるとき、両端の出現度は高く、中間の級の出現度が少なくU字型の曲線の傾向をもつことは、第5節第1項のところすでに指摘してきた。このことは、濁音・半濁音の範囲内の分布について

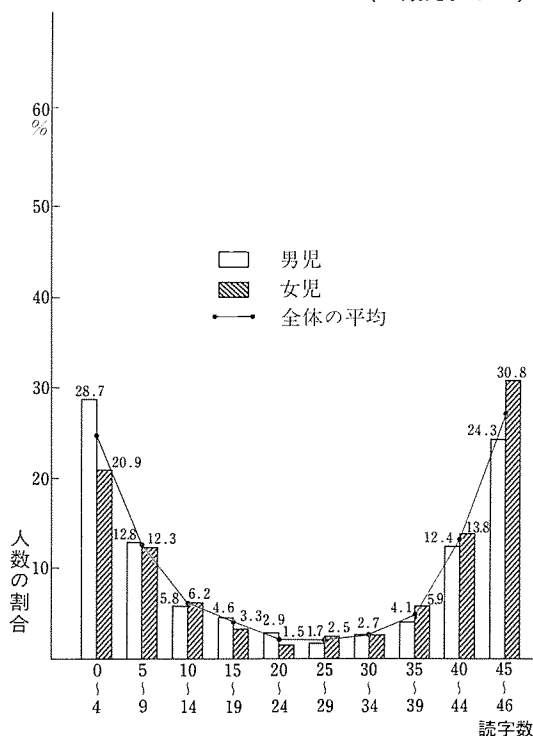
も当てはまる。濁音・半濁音の分布は、清音の分布より左側にずれ、それらが、より習得が困難なものであることを示している。しかし、分布の様子がいずれも類似していることは、幼児は清音+「ん」の文字の読み習得を終え、しかるのちに、濁音・半濁音の習得にはいるというのではなく、後者の2種の習得はやや遅れるが、基本的には、清音+「ん」の文字の習得と並行して行なわれていることを意味している。71文字の範囲内での分布を示す1-7-9図を含めて、すべての図に女児が男児より、より多くの文字を読むことが示されているが、この点については、すでに前節で詳細に述べてきた。

前の所で、このような分布のとき、平均値の値はあまり意味がないと述べたが、一応の目安になるので参考までに示すと、1-7-15表のとおりである。

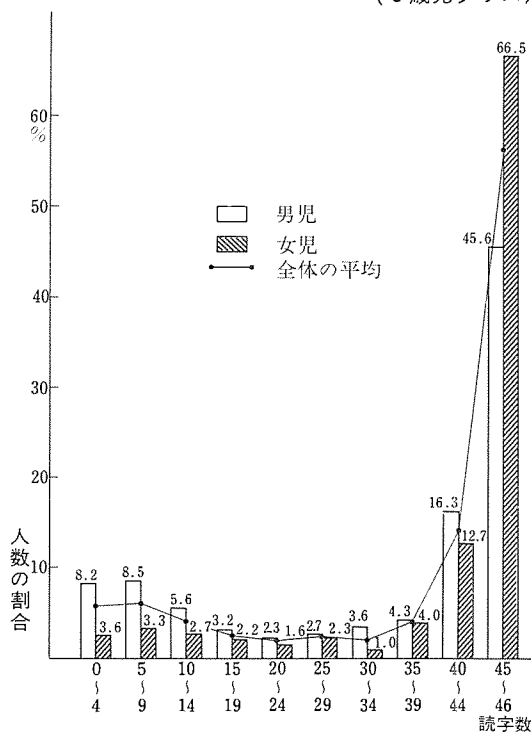
5歳クラス児は全体平均で、46文字の範囲で36.8字読むことができ、71文字の範囲内で約53.0字を読むことができることが示されている。53字とは71文字の74.6%に相当する。また4歳クラス児は、71文字の47%に相当する33.5字を読むことができることが示されている。平均値のうえにも、当然のことながら層（地域）差、性差があらわれているが、これについてはここではもはや取り上げない（第5,6節参照）。

1-7-6図 幼児の清音の読み

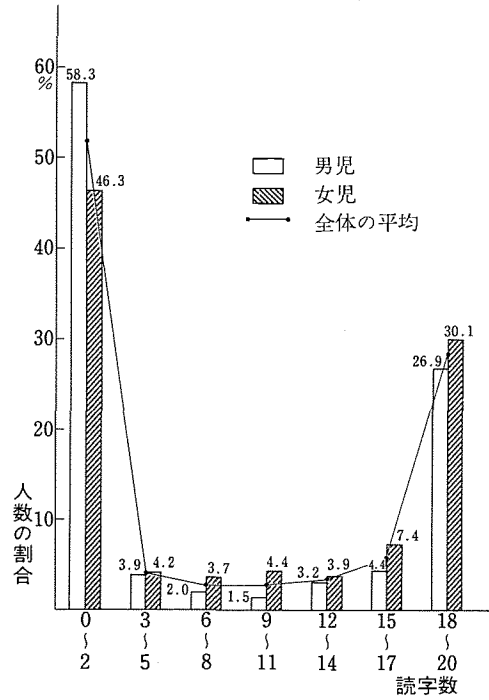
(4歳児クラス)



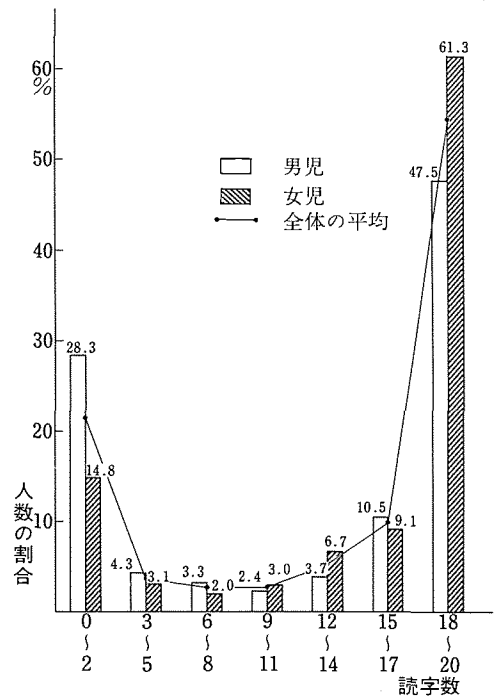
(5歳児クラス)



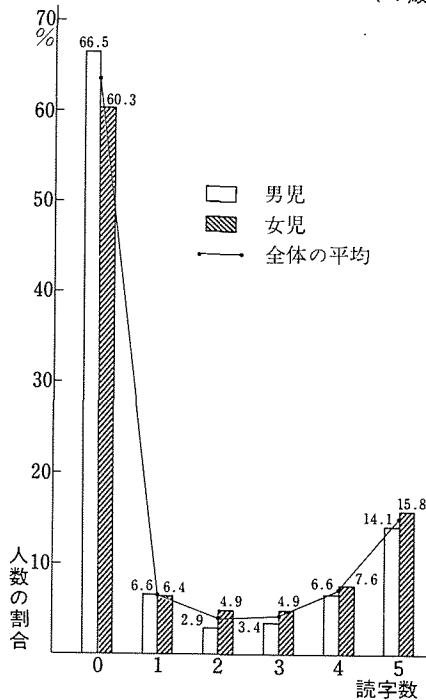
1-7-7 図 幼児の濁音の読み (4歳児クラス)



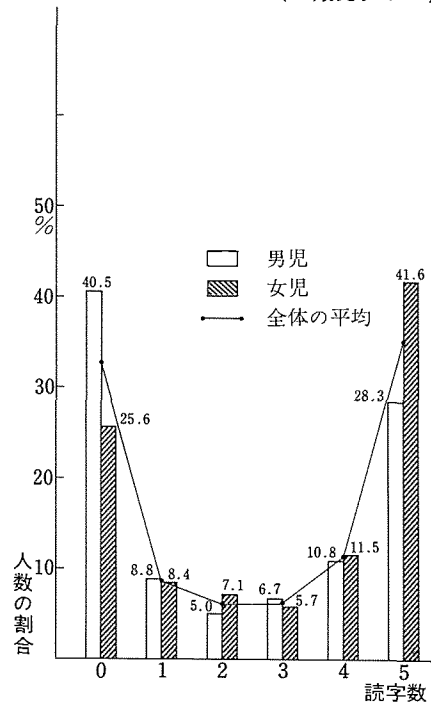
(5歳児クラス)



1-7-8 図 幼児の半濁音の読み (4歳児クラス)



(5歳児クラス)



1-7-15表 幼児の平均読字数

(4歳児クラス)

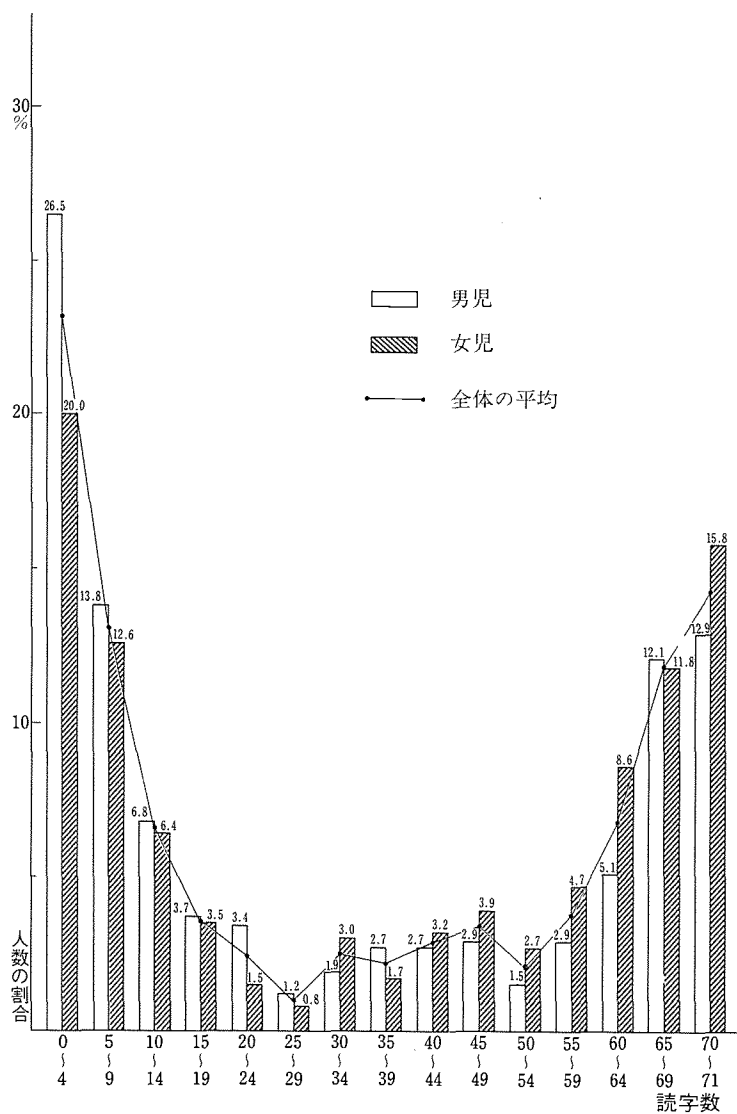
クラス	層	性	清音+「ん」(46)	濁音 (20)	半濁音 (5)	計 (71文字)
4	1	F	23.48	7.00	1.17	31.65
4	1	M	23.10	5.29	0.52	28.90
4	2	F	21.56	6.44	0.96	28.96
4	2	M	24.08	7.53	1.32	32.93
4	3	F	30.75	10.07	1.79	42.61
4	3	M	20.80	5.89	1.00	27.69
4	4	F	25.75	8.56	1.46	35.76
4	4	M	26.01	8.28	1.48	35.77
4	5-6	F	27.31	9.11	1.56	37.98
4	5-6	M	24.82	7.71	1.35	33.88
4	7	F	27.36	8.98	1.44	37.78
4	7	M	20.37	6.46	1.10	27.93
4		F	26.31	8.54	1.40	36.26
4		M	22.60	6.97	1.19	30.76
4		全体	24.44	7.75	1.30	33.49

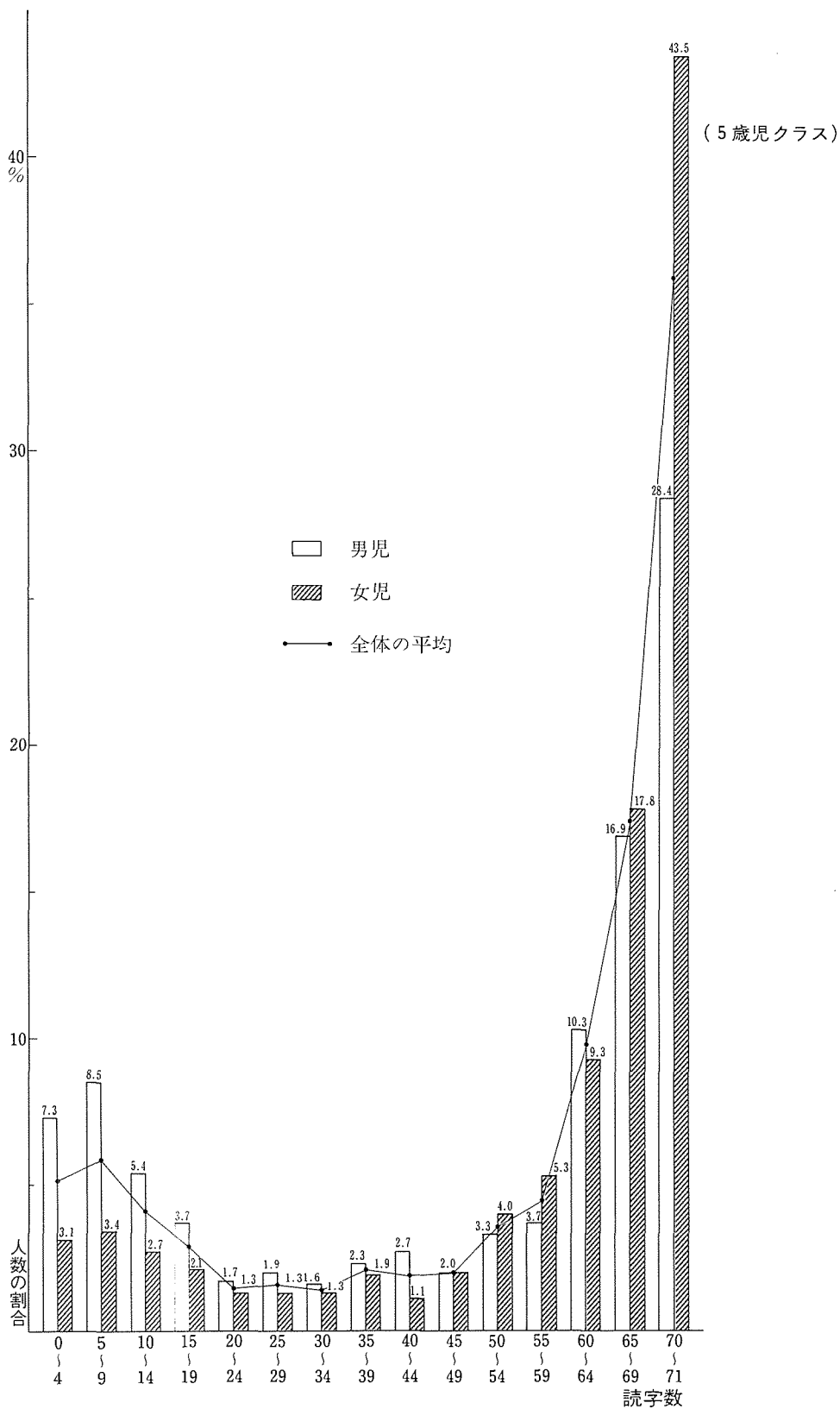
(5歳児クラス)

クラス	層	性	清音+「ん」(46)	濁音 (20)	半濁音 (5)	計 (71文字)
5	1	F	36.95	12.81	2.50	52.26
5	1	M	27.04	8.73	1.16	36.93
5	2	F	40.00	14.80	2.63	57.43
5	2	M	30.79	10.56	1.79	43.14
5	3	F	36.80	14.05	2.87	53.72
5	3	M	29.34	10.44	2.13	41.90
5	4	F	39.94	15.03	3.08	58.05
5	4	M	35.08	13.13	2.37	50.59
5	5-6	F	41.02	15.43	2.86	59.31
5	5-6	M	37.95	13.97	2.69	54.61
5	7	F	41.26	16.02	3.26	60.53
5	7	M	36.51	13.72	2.63	52.85
5		F	39.80	14.98	2.94	57.72
5		M	33.70	12.23	2.23	48.16
5		全体	36.76	13.61	2.59	52.96

1-7-9 図 幼児のかな文字71字の読み

(4歳児クラス)





第8節 特殊音節の読みと読み誤り

読みのテストの中で、清音+「ん」46文字中40文字以上読めた幼児に、拗音6問・拗長音6問・促音3問・長音6問・助詞「は」「へ」各2問の読みの課題を与えた。これらの問題は、幼児にとってより困難な課題であるが、どの程度、正しく読まれたのであろうか。また、かりに正しく読めなかった場合、どのような誤反応をしているのであろうか。現在の幼児の読字能力の全般的な状況を知るために設定した「読みの水準」の基準の一つとして、これら特殊音節のマスタリーの程度という基準を含めているので、これまでの分析からだけでも、一応、これらの特殊音節がどの程度正しく読まれているかについて概略的に知ることができるが、ここでは、その内容にもう少し立ち入って分析してみることにしよう。

1 拗音の読み

日本語の基本的な音節〔V（母音）とCV（子音+母音）の構造をもつ音節〕を表記している清音・濁音・半濁音の文字においては、原則的に、文字と音が1対1に対応し、1音1字の原則が守られている*。しかし、特殊音節の場合、この原則は必ずしも守られず、その音節を表わす文字を正しく読むためには、そこにある特殊な表記のルールを知らなければならない。拗音はそういう特殊な音節の一つで、「子音+半母音+母音」（例 kja, kju, kjo）という構造をもつこの音節は、一般に「イ」段のかな文字に「や」「ゆ」「よ」の小文字を添加することで表記する（例「きゃ」「きゅ」「きょ」）。この拗音節のカテゴリにはいる音は、日本語の中に36種（12行×3）あるが、本調査では、そのうちの3種（「ちゃ」「しゅ」「しょ」）について、音節の単独提示、語中提示の二つの方法で、6問の読みの課題を与えた。

*例外として、／オ／の音を表わす「お」「を」、／ワ／の音を表わす「わ」「は」、／エ／の音を表わす「え」「へ」などがある。

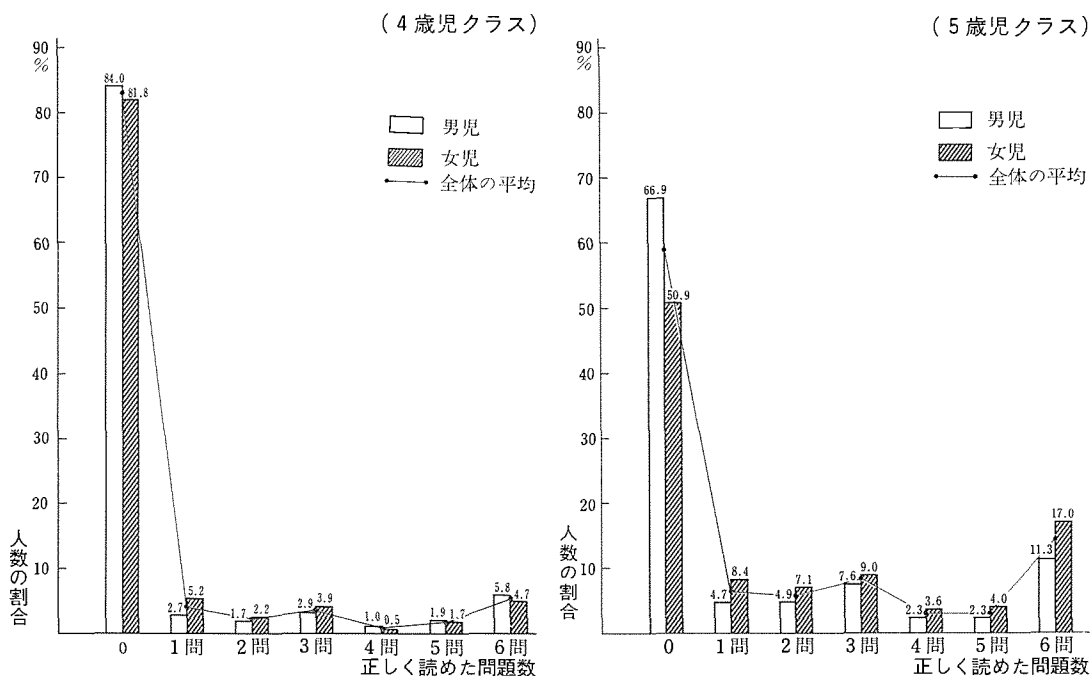
これに対する幼児の反応は、1—8—1表、1—8—1図に示すとおりである。4歳児クラスの818名中486名、5歳児クラスの1,399名中411名は、清音+「ん」46文字中40文字も読めなかったため、この種の特殊音節はテストすることなく読めないと判定し、残りの332名（4歳児クラス）、988名（5歳児クラス）が、この読みのテストを受けた。その結果、1—8—1図に示すように、与えた6問のうち少なくとも1問以上正しく読めた幼児の割合（全体の中での）は、4歳児クラスで17.1%、5歳児クラスで41.8%を占めるにすぎず、しかも6問をすべて正しく読めた割合となると、もっとはるかに少なく、4歳児クラスで5.3%、5歳児クラスで14.2%となり、この種の課題が、いかに幼児にとって困難であることを示している。

また、個々の問題に対する正反応率は、音節を単独に提示した場合、4歳児クラスで7.3%～9.5

1-8-1 表 拗音の読みの課題に対する幼児の反応

反 応 問 題	4 歳 児 ク ラ ス					5 歳 児 ク ラ ス					
	テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの 無	わからない 無	他の音節に 読み誤る (誤反応II)	逐字的に読 む (誤反応I)	正しく読む	テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの 無	わからない 無	他の音節に 読み誤る (誤反応II)	逐字的に読 む (誤反応I)	正しく読む	計
1 ちゃ (音節)	6	0.73	9	239	78	17	1.22	31	640	300	1399
2 しゅ (音節)	8	0.98	16	247	61	29	2.07	41	656	262	
3 しょ (音節)	10	1.22	15	247	60	28	2.00	30	655	257	
4 おも <u>ち</u> や	0	0.00	10	183	139	2	0.14	21	416	549	
5 あく <u>し</u> ゅ	3	0.37	26	214	89	4	0.29	78	514	392	
6 やく <u>し</u> ょ	4	0.49	18	217	93	5	0.36	48	516	419	
全体の中での割合 の平均	59.41	0.63	1.92	27.45	10.60	29.38	1.01	2.97	40.47	26.17	
テストを受けたも の中での割合	—	1.55	4.73	67.62	26.11	—	1.43	4.20	57.31	37.06	
誤反応の中での割 合	—	2.10	6.40	91.50	—	—	2.27	6.68	91.05	—	

1-8-1 図 拗音 ; 幼児が正しく読めた問題数の分布



%, 5 歳児クラスで18.7~21.4%, 単語に含めて提示した場合, 4 歳児クラス10.9~17.0%, 5 歳児クラス28.0~39.2%の範囲で, 一般に, 単独に提示したほうが, 単語に含めて提示する場合より, より困難である (1-8-1 表)。

6 問を平均した平均正反応率は, 4 歳児クラスで10.6%, 5 歳児クラスでは26.2%だが, この割合は, 層・性その他の条件の下で多少変動があり, 特に, 5 歳児クラスの場合, 女児のほうが男児より正反応率は一貫して高く (平均で, 女児31.0%, 男児21.3%), また, 郡部よりも, 都市部の幼児のほうが正反応率が高く, 特に層の違いは, 男児において顕著にみられる (1-8-2 表)。

*このほかに, 保育年数や年齢の要因によっても差がみられるが, すでにこの種の分析は, 全般的な読みの水準の所で行なっているので, ここではその分析をふたたびくり返すことはしない。ただ, 提示のしかたの作用を知りたいため 1-8-2 表のデータを角度変換し, (A)問題の提示のしかた, (B)性, の2要因で分散分析を行なうと, 5 歳児クラスの場合, (A), (B)の要因が, 4 歳児クラスの場合, (A)の要因のみ有意 ($P < 0.01$)。交互作用は, いずれも有意ではない。

この問題に対する幼児の誤反応には, 1-8-1 表に示すように, (ア)他の音節に読む誤反応 (誤反応 II), (イ)拗音の特殊な表記法を理解せずに逐字的に読む誤り (誤反応 I), (ウ)「わからない」「無反応」の3種類みられたが, 全体として(ア), (ウ)の反応が占める割合は少なく, (イ)の反応, つまり, 書かれてある文字群を逐字的に読むことによる誤反応 (誤反応 I) が, 誤反応の主要な位置を占めた (4

1-8-2表 拗音の読みの課題に対する正反応率

クラス	問題		(1) ちゃ (音節)	(2) しゅ (音節)	(3) しよ (音節)	(4) おもちゃ	(5) あくしゅ	(6) やくしよ	平均
	層	性							
4	1	F	13.04	8.70	13.04	21.74	13.04	21.74	15.22
4	1	M	0.00	0.00	0.00	4.76	0.00	0.00	0.79
4	2	F	10.91	9.09	9.09	14.55	12.73	10.91	11.21
4	2	M	11.86	6.78	6.78	23.73	13.56	15.25	12.99
4	3	F	17.86	17.86	17.86	25.00	10.71	14.29	17.26
4	3	M	5.71	2.86	5.71	8.57	5.71	5.71	5.71
4	4	F	5.88	2.94	4.41	16.18	11.76	14.71	9.31
4	4	M	11.27	12.68	11.27	18.31	15.49	14.08	13.85
4	5-6	F	7.27	3.64	3.64	16.36	10.91	10.91	8.79
4	5-6	M	5.88	5.88	5.88	11.76	7.84	5.88	7.19
4	7	F	7.91	5.65	5.65	18.64	7.91	10.17	9.32
4	7	M	12.57	10.29	8.57	16.57	13.14	11.43	12.10
		F	8.87	6.40	6.90	17.98	10.10	12.07	10.39
		M	10.19	8.50	7.77	16.02	11.65	10.68	10.80
		計	9.54	7.46	7.33	16.99	10.88	11.37	10.60

クラス	問題		(1) ちゃ (音節)	(2) しゅ (音節)	(3) しよ (音節)	(4) おもちゃ	(5) あくしゅ	(6) やくしよ	平均
	層	性							
5	1	F	19.23	15.38	19.23	33.33	23.08	26.92	22.86
5	1	M	7.50	8.75	8.75	13.75	7.50	11.25	9.58
5	2	F	19.27	19.27	19.27	37.61	29.36	26.61	25.23
5	2	M	11.61	10.71	8.93	22.32	16.96	14.29	14.14
5	3	F	17.33	14.67	16.00	41.33	28.00	32.00	24.89
5	3	M	14.08	11.27	12.68	26.76	19.72	21.13	17.61
5	4	F	31.72	27.59	31.03	51.03	40.00	43.45	37.47
5	4	M	18.52	17.78	17.78	32.59	26.67	25.93	23.21
5	5-6	F	19.19	16.16	16.16	45.45	30.30	30.30	26.26
5	5-6	M	13.00	11.00	12.00	42.00	29.00	31.00	23.00
5	7	F	34.18	27.55	30.10	55.61	37.24	39.80	37.41
5	7	M	26.13	23.12	22.61	41.21	28.14	34.17	29.23
		F	25.78	21.94	23.93	46.44	33.05	34.90	31.01
		M	17.07	15.50	15.35	31.99	22.96	24.96	21.31
		計	21.44	18.73	19.66	39.24	28.02	29.95	26.17

歳児・5歳児クラスともに約90%)。この種を正しく読めなかった幼児のほとんどは、「ちゃ」「しゅ」「しょ」「おもちゃ」「あくしゅ」「やくしょ」の問題に対し、/チ/ヤ/, /シ/ユ/, /シ/ヨ/, /オ/モ/チ/ヤ/, /ア/ク/シ/ユ/, /ヤ/ク/シ/ヨ/と読んだわけである。この種の誤反応は、清音・濁音・半濁音の文字の読みの学習の中で学習した原理(一つの文字に対し一つの音を当てはめて読むという原理)を、拗音の特殊性を無視して機械的に当てはめることによって生じることを考慮すると、幼児の誤反応は、その対象を熟知していて、うっかりして読み誤るといふ本来の意味での誤反応ではなく、その対象について未知であること、未学習・未形成の結果として生じる誤反応であることがわかる。そして、これは、次に述べる他のすべての特殊音節の場合にも、当てはまることなのである。

2 長音・拗長音の読み

日本語の音節には、/ア/, /カ/, /バ/, /キャ/など、のばさずに発音する短音節に対立して、それらの音を/アー/, /カー/, /バー/, /キヤー/と長くのばして発音する音節(長音節)があり、一般に直音の長い音節を長音、拗音の長い音節を拗長音という。これらの音節は、短音節の約2倍(実際は1.8倍くらい)の長さを持ち、リズム上(単音節を1拍とする)2拍を構成する。そして、この音節をひらがな文字で表記する場合、次のルールに基づいて、一般に2文字(拗長音の場合3文字)で表記する。

- (1) ア段の長音……当該のア段の文字に「あ」を添加する。(例 /カー/……「かあ」、/マー/……「まあ」)
- (2) イ段の長音……当該のイ段の文字に「い」を添加する。(例 /キー/……「きい」、/ミー/……「みい」)
- (3) エ段の長音……当該のエ段の文字に「い」を添加する。(例 /ケー/……「けい」、/ネー/……「ねい」)しかし、例外的に「え」を添加する場合がある。(例 おねえさん)
- (4) ウ段の長音……当該のウ段の文字に「う」を添加する。(例 /フー/……「ふう」、/クー/……「くう」)
- (5) オ段の長音……原則的に当該のオ段の文字に「う」を添加する。(例 /トー/……「とう」、/コー/……「こう」)が、例外的に、「お」の文字を添加する場合がある(「おおさま」、「おおかみ」等々)。

したがって、ひらがなで表記されたこれらの音節を読む場合、その音節を表記している文字を逐字的に読むのではなく、長音として長くのばして読まなければならない。本調査では、おもにこの点に長音節の読みのテストのねらいをおき、長音の問題として、エ段を除く各段1問計4問のほか、エ段、オ段の例外の問題として「おおかみ」「おねえさん」の読みの2問を加え、6問の問題を幼児に課した。また、拗長音の問題としては、音節単独で提示するもの3問(ア段・ウ段・オ段各1)、単語の中に入れて提示するもの3問、計6問を課題として与えた。

これらに対する幼児の反応は、1—8—3表、1—8—4表に示すとおりである。また、幼児が

正しく読めた問題数ごとに、その人数の割合を求め、1-8-2図、1-8-3図に示す。

これらの図表からもわかるように、長音については、少なくとも1問以上正しく読めた人数の割合は、男女平均して4歳児クラス18.1%、5歳児クラス40.9%で、その割合は、拗音の場合とあまり差がない。しかし、6問全部正しく読めた幼児の割合は、拗音の場合より、やや高く、4歳児クラスで男女平均して9.2%、5歳児クラスで23.4%の値を占める。

また、長音の個々の問題に対する正反応率では、ア段の長音「おかあさん」についてがいちばん高く(4歳児女兒16.0%、男児14.3%、平均15.2%。5歳児女兒43.9%、男児30.1%、平均37.0%)、次にイ段の「おにいさん」が続き、オ段の例外の問題「おおかみ」の読みが、いちばん低い(しかし、各段の問題数が少なく、個々の単語の要素が強くはいつているから、このことから、各段の長音の読みの難易について一般的なことはいえない)。6問平均して、4歳児クラスの正反応率は、女兒13.8%、男児12.9%。5歳児クラス女兒39.7%、男児27.1%で、クラスの違いに差があるほか、特に5歳児クラスには、はっきりした男女差がみられ*、それは、各層において当てはまる。また、5歳児クラスでは、特に男児に層(地域)差もみられる。

*分散分析の結果の5歳児クラスの場合、層・性の要因が有意($P < 0.01$)。課題の要因は有意でない。4歳児クラスでは層×性の交互作用のみが有意($P < 0.05$)。

以上述べた長音の読みに比べ、拗長音の読みは、幼児にとってより困難で、まったく1問も読めない幼児は、4歳児クラスで84.8%、5歳児クラスで62.2%を占め(少なくとも1問以上正しく読めたもの、4歳児クラス15.2%、5歳児クラス37.8%)、しかも、6問全部正しく読めた幼児の割合は、4歳児クラス6.1%、5歳児クラス15.7%にすぎない。

個々の問題についての読みの正反応率も、4歳児クラスでは9~12%の範囲、6問の男女平均が10.8%、5歳児クラスでは、女兒31~35%の範囲、6問平均して32.9%、男児は20~25%の範囲、6問平均して22.2%の値を占めるにすぎず、長音の場合に比べ、拗長音の読みは、より困難であることを示している。また、拗音・長音の場合と同じく、5歳児クラスに性差・層(地域)差が認められる*。

*分散分析の結果、5歳児クラスでは性・層の作用が有意($P < 0.01$)。課題の提示方法は有意でない。4歳児クラスの場合、層×性の要因のみが有意($P < 0.05$)。

また、拗長音の読みの課題は、拗音の場合と同じく、音節を単独に提示する課題と語中に含める課題を与えたが、語中に含めた課題がより容易に読みとれる傾向は多少認められるが、拗音の場合ほど顕著ではなく、統計的にも有意ではない。

以上、長音・拗長音の読みについて概略的にそのおもな特徴を述べたが、幼児がそれらを正しく読めない場合、どのように読み誤ったのだろうか。1-8-3表、1-8-4表からわかるように、テストを受けた幼児は(清音についてはよく読めるので)、この種の課題に対して「無反応」「わから

1-8-3表 長音の読みの課題に対する幼児の反応

反 問 題	4 歳 児 ク ラ ス					5 歳 児 ク ラ ス				
	テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の			計	テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の			計
		わから ない	他の音節に 読み誤る (誤反応II)	逐字的に読 む (誤反応I)			正しく読む	わから ない	他の音節に 読み誤る (誤反応II)	
1 おかあさん		0 0	0 0	208 25.43	124 15.16		0 0	2 0.14	468 33.45	518 37.03
2 おねえさん		0 0	9 1.10	215 26.28	108 13.20		3 0.21	9 0.64	479 34.24	497 35.53
3 おにいさん	486 59.41	0 0	3 0.37	212 25.92	117 14.30	411 29.38	1 0.07	2 0.14	471 33.67	514 36.74
4 ひこうき		0 0	2 0.24	230 28.12	100 12.22		1 0.07	6 0.43	554 39.60	427 30.52
5 ふうせん		0 0	2 0.24	222 27.14	108 13.20		1 0.07	7 0.50	525 37.53	455 32.52
6 おおかみ		0 0	0 0	234 28.61	98 11.98		0 0	0 0	592 42.32	396 28.31
全体の中での割合 の平均	59.41	0	0.33	26.92	13.34	29.38	0.07	0.31	36.80	33.44
テストを受けたも のの中の割合	—	0	0.81	66.32	32.87	—	0.09	0.43	52.11	47.35
誤反応の中の割 合	—	0	1.21	98.78	—	—	0.18	0.83	98.98	—

ない」反応、もしくは他の音節に読む誤りは、非常に少なく、ほとんどの誤反応は、長音・拗長音の音節を、表記法のルールにしたがわないうで、逐字的に読むことによる誤りであった。長音の誤反応のうち約99%、拗長音の誤反応のうち88~90%が、この誤りで占められる。拗音の場合と同じく、この表記法のルールが、未学習の状態であるため、幼児に、このような誤りの現象が生じていると考えられるのである。

1-8-4 表 拗長音の読みの課題に対する幼児の反応

反 問 題	4 歳 児 ク ラ ス				5 歳 児 ク ラ ス				計	
	テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の		テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の		テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の		
		わからな い無反 応	他の音節に 読み誤る (誤反応II)		逐字的に読 む (誤反応I)	正しく読む		わからな い無反 応		他の音節に 読み誤る (誤反応II)
1 きやあ(音節)		5 0.61	16 1.96	221 27.02	90 11.00	8 0.57	51 3.65	535 38.24	394 28.16	1399
2 しょう(音節)		3 0.37	2.20	217 26.53	94 11.49	5 0.36	52 3.72	553 39.53	378 27.02	
3 ちゅう(音節)	486 59.41	3 0.37	28 3.42	216 26.41	85 10.39	11 0.79	84 6.00	527 37.67	366 26.16	
4 やきゅう		5 0.61	16 1.96	218 26.65	93 11.37	6 0.43	52 3.72	514 36.74	416 29.74	
5 すいしょう		3 0.37	24 2.93	229 28.00	76 9.29	6 0.43	64 4.57	544 38.88	374 26.73	
6 こんちゅう		5 0.61	27 3.30	207 25.31	93 11.37	7 0.50	87 6.22	509 36.38	385 27.52	
全体の中での割合 の平均	59.41	0.49	2.63	26.65	10.82	0.51	4.65	37.90	27.56	
テストを受けたも のの中の割合	—	1.20	6.48	65.66	26.66	—	6.58	53.67	39.03	
誤反応の中の割 合	—	1.64	8.83	89.52	—	—	10.80	88.02	—	

1-8-5表 長音の読みの課題に対する正反応率

クラス	層	性	おかあさん	おねえさん	おにいさん	ひこうき	ふうせん	おおかみ	平均
4	1	F	21.74	21.74	21.74	13.04	13.04	13.04	17.39
4	1	M	4.76	0	4.76	4.76	4.76	4.76	4.76
4	2	F	12.73	12.73	14.55	10.91	14.55	10.91	12.73
4	2	M	20.34	15.25	16.95	16.95	15.25	16.95	16.95
4	3	F	21.43	25.00	28.57	14.29	17.86	17.86	20.84
4	3	M	11.43	8.57	8.57	8.57	8.57	11.43	9.52
4	4	F	17.65	16.18	16.18	8.82	14.71	10.29	13.97
4	4	M	21.13	19.72	18.31	16.90	16.90	15.49	18.08
4	5-6	F	14.55	12.73	12.73	16.36	12.73	10.91	13.34
4	5-6	M	9.80	7.84	11.76	9.80	9.80	11.76	10.13
4	7	F	15.25	12.99	12.99	11.86	12.99	10.17	12.71
4	7	M	12.57	10.29	12.57	11.43	12.57	12.00	11.91
		F	16.01	14.78	15.27	12.07	13.79	11.08	13.83
		M	14.32	11.65	13.35	12.38	12.62	12.86	12.86
		計	15.16	13.20	14.30	12.22	13.20	11.98	13.34

クラス	層	性	おかあさん	おねえさん	おにいさん	ひこうき	ふうせん	おおかみ	平均
5	1	F	41.03	39.74	41.03	30.77	30.77	29.49	35.47
5	1	M	16.25	15.00	15.00	12.50	15.00	12.50	12.71
5	2	F	34.86	34.86	36.70	28.44	31.19	29.36	32.57
5	2	M	21.43	20.54	21.43	21.43	20.54	16.07	20.24
5	3	F	45.33	42.67	45.33	32.00	38.67	28.00	38.67
5	3	M	30.99	28.17	30.99	29.58	30.99	19.72	28.41
5	4	F	48.97	47.59	48.28	40.69	44.14	40.00	44.95
5	4	M	31.85	28.89	29.63	28.15	30.37	20.00	28.15
5	5-6	F	41.41	42.42	41.41	34.34	38.38	36.36	39.05
5	5-6	M	35.00	35.00	37.00	28.00	32.00	28.00	32.50
5	7	F	46.94	45.92	47.96	38.78	37.24	36.22	42.18
5	7	M	36.68	33.17	34.17	29.15	31.66	29.15	32.33
		F	43.87	43.02	44.30	35.33	37.32	34.33	39.70
		M	30.13	27.98	29.12	25.68	27.69	22.24	27.14
		計	37.03	35.53	36.74	30.52	32.52	28.31	33.44

1-8-6表 拗長音の読みの課題に対する正反応率

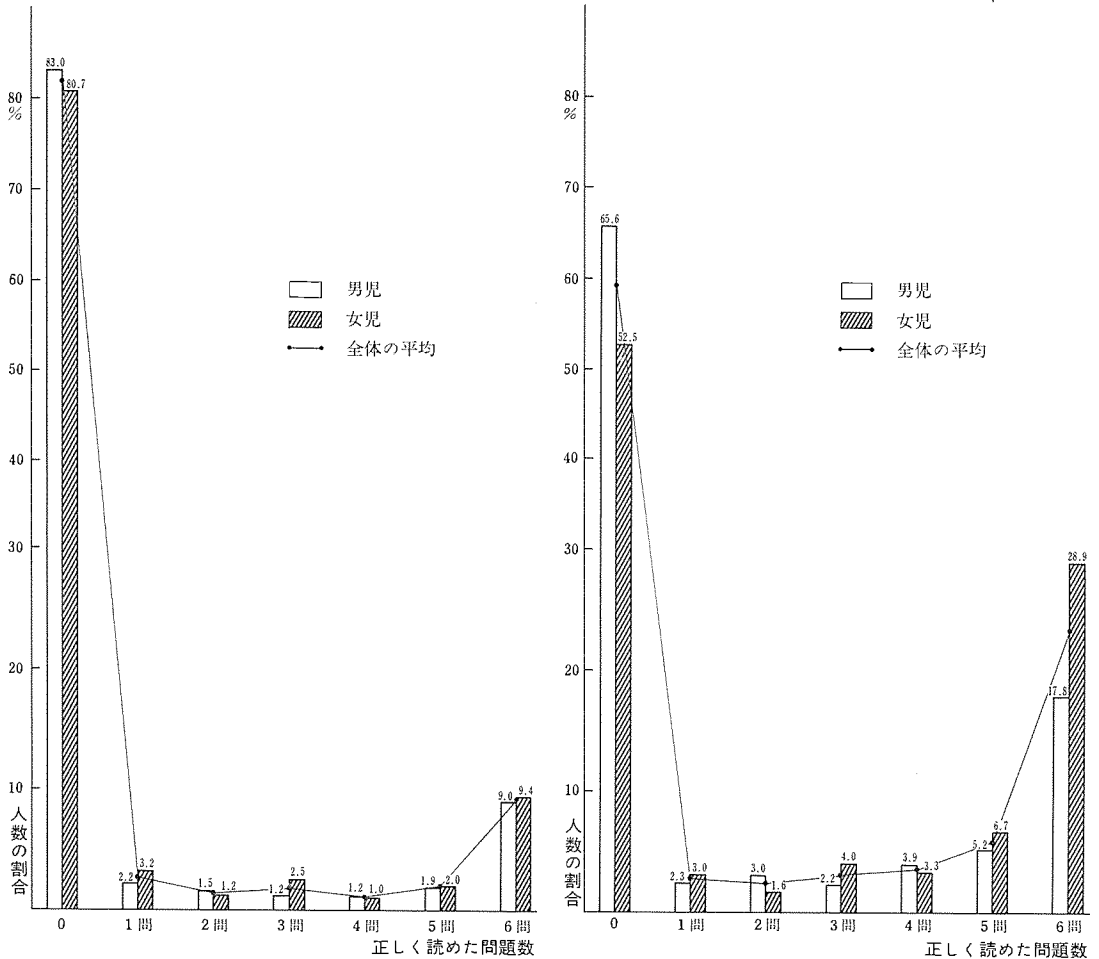
クラス	層	性	きゃあ (音節)	しょう (音節)	ちゅう (音節)	やきゅう	すいしょう	こんちゅう	平均
4	1	F	13.04	13.04	8.70	13.04	8.70	8.70	10.87
4	1	M	0	0	4.76	4.76	0	0	1.59
4	2	F	10.91	12.73	14.55	12.73	10.91	12.73	12.43
4	2	M	8.47	16.95	11.86	16.95	10.17	13.56	12.99
4	3	F	21.43	21.43	17.86	21.43	21.43	17.86	20.24
4	3	M	8.57	8.57	8.57	8.57	8.57	8.57	8.57
4	4	F	11.76	8.82	7.35	4.41	7.35	4.41	7.35
4	4	M	14.08	15.49	14.08	15.49	9.86	18.31	14.55
4	5-6	F	12.73	9.09	10.91	12.73	7.27	12.73	10.91
4	5-6	M	9.80	9.80	9.80	9.80	9.80	9.80	9.80
4	7	F	9.60	10.73	9.04	9.04	8.47	10.17	9.51
4	7	M	11.43	10.86	9.71	12.00	9.71	12.57	11.05
		F	11.69	11.33	10.34	10.34	9.36	10.34	10.57
		M	10.44	11.65	10.44	12.38	9.22	12.38	11.09
		計	11.00	11.49	10.39	11.37	9.29	11.37	10.82

クラス	層	性	きゃあ (音節)	しょう (音節)	ちゅう (音節)	やきゅう	すいしょう	こんちゅう	平均
5	1	F	19.23	21.79	21.79	24.36	24.36	23.08	22.44
5	1	M	11.25	10.00	8.75	13.75	12.50	10.00	11.04
5	2	F	28.44	20.18	22.94	32.11	22.94	24.77	25.23
5	2	M	14.29	13.39	14.29	16.07	12.50	16.07	14.44
5	3	F	30.67	25.33	26.67	29.33	30.67	25.33	28.00
5	3	M	22.54	19.72	22.54	21.13	21.13	22.54	21.60
5	4	F	40.00	40.00	37.93	40.69	33.79	39.31	38.62
5	4	M	24.44	22.22	22.96	25.93	24.44	24.44	24.07
5	5-6	F	31.31	34.34	30.30	29.29	29.29	30.30	30.81
5	5-6	M	26.00	22.00	21.00	29.00	23.00	25.00	24.33
5	7	F	39.80	41.33	38.27	41.84	39.29	39.29	39.97
5	7	M	29.15	29.15	26.63	31.16	28.64	28.64	28.90
		F	33.62	32.91	31.62	35.04	31.62	32.48	32.88
		M	22.67	21.09	20.66	24.39	21.81	22.53	22.19
		計	28.16	27.02	26.16	29.74	26.73	27.52	27.56

1—8—2 図 長音；幼児が正しく読めた問題数の分布

(4歳児クラス)

(5歳児クラス)



3 促音の読み

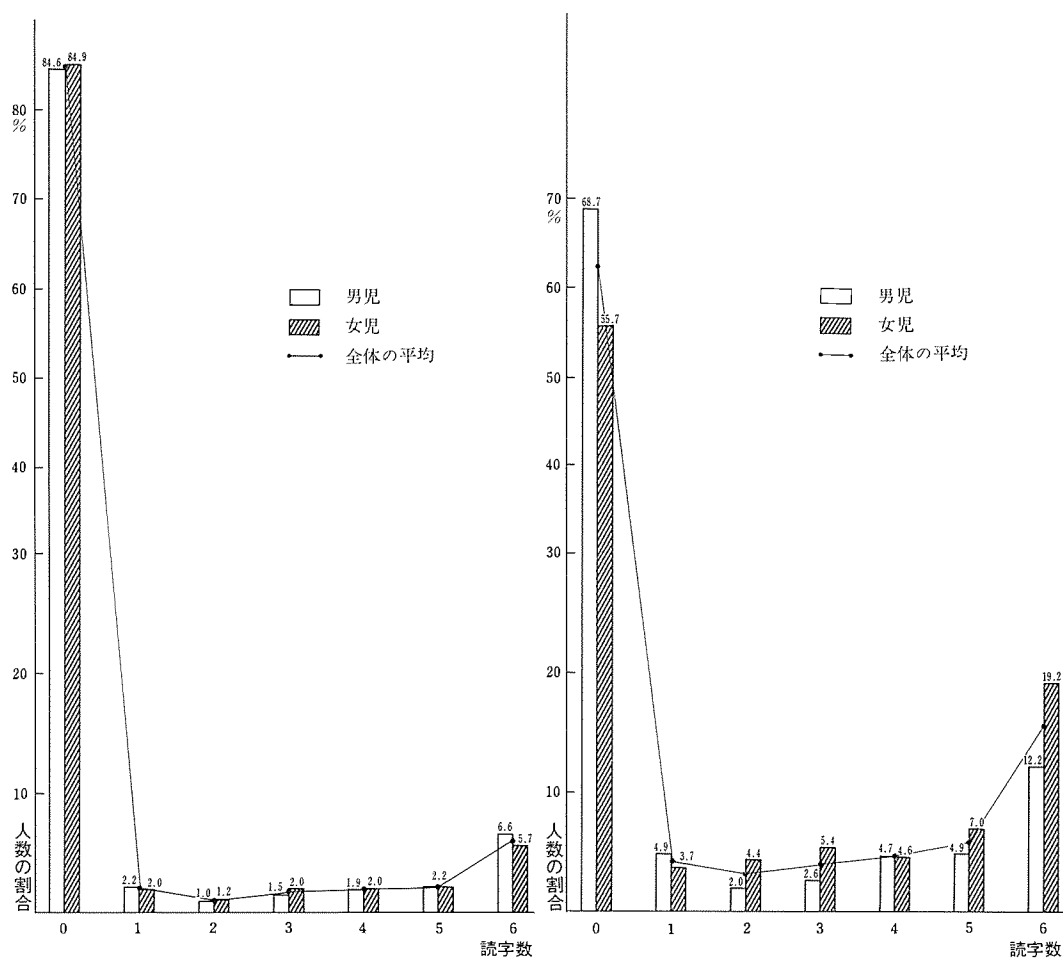
日本語の音節には、子音 p・t・k・s・h・ts の前に、発音を 1 拍だけつめる場合がある。「きっぷ」「もっと」などがそれである。このつまる音を一般に促音と呼び、日本語の場合、小さな「っ」を子音の前に入れて表記する。したがって、読む場合には「きっぷ」「もっと」と書かれた単語を、/キ/ツ/プ/、/モ/ツ/ト/と読んではならず、つまった音として/キッ/プ/、/モッ/ト/と読まなければならない。このことを理解し、幼児がどの程度、この音節を正しく読むかを知ることをおもなねらいとして幼児に「きって」「せっけん」「にっこり」の 3 問の問題を与えた。

これに対する幼児の反応は、1—8—7 表、1—8—4 図に示すとおりである。3 問のうち 1 問

1-8-3 図 拗長音； 幼児が正しく読めた問題数の分布

(4 歳児クラス)

(5 歳児クラス)



以上正しく読んだ幼児の割合は、4 歳児クラス17.1%、5 歳児クラス39.3%で、前述してきた他の特殊音節の場合とこの状況は大差ない。ただ、問題数も少ないということもあって、全問、正しく読めた幼児の割合は、前述してきた特殊音節より高く、4 歳児クラス男女平均して、13.8%、5 歳児クラスでは29.8%に達する。しかし、それは問題数が少ないことだけによるのではなく、平均正反応率でも、幼児が正しく読んでいる割合は、拗音・長音・拗長音より高く、特に5 歳児クラスでは男女平均して35.3%に達し、促音は、特殊音節の中では比較的習得しやすいものであることを物語っている。

男女差は、特に5 歳児クラスに明確で、女児は男児に比べ、よくこの音節を読み、平均して、平均正反応率は43%にも達している。また、5 歳児男児の場合に、層(地域)差がはっきりみられる*

この音節の読み誤りは、他の特殊音節の場合と同じく、ほとんど（誤反応の90%）が、「きって」を／キ／ツ／テ／とつまるべきところをつまらせずに、逐字的に読むという誤りであった。幼児は、基本音節についてはよく読めても、4歳児クラスのほとんど（85%）、5歳児クラスの半分以上（65%）は、まだ、このつまる音の特殊なルールを習得してはいないわけである。

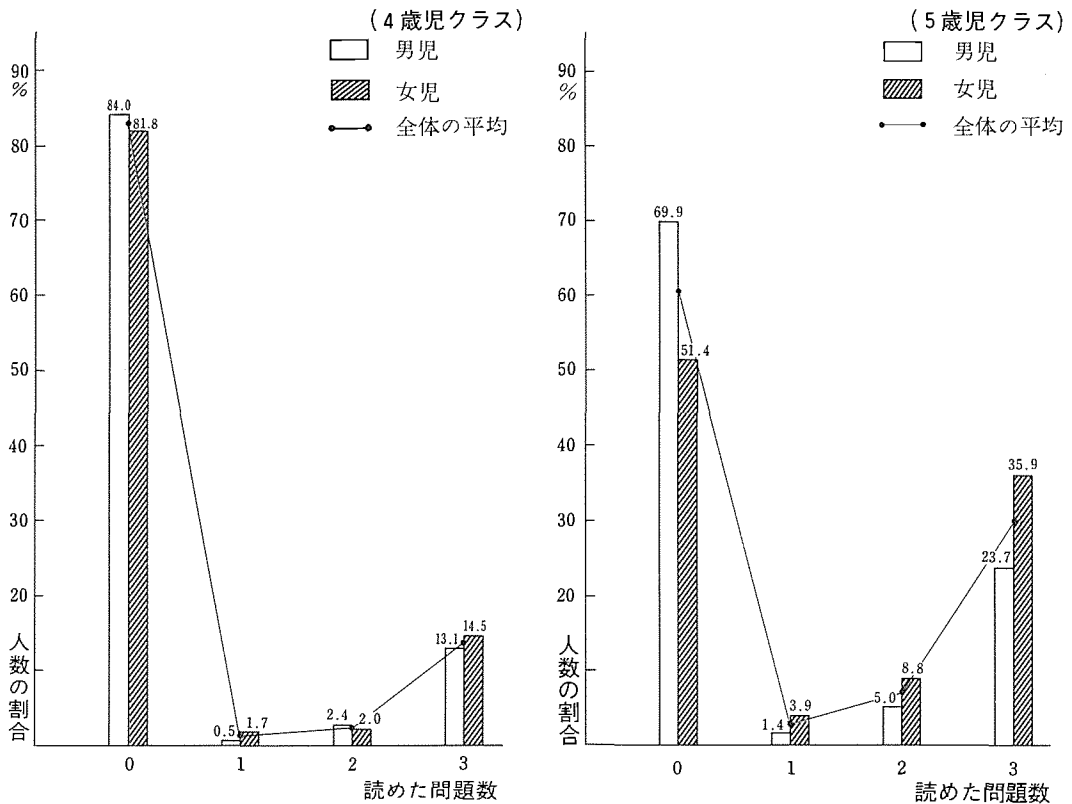
*分散分析の結果は、5歳児クラスで性要因・層要因が有意（ $P < 0.01$ ）。問題の難易差はみられず、統計的にも有意ではない。

1-8-7表 促音の読みの課題に対する幼児の反応

問 題		反 応	4 歳 児 ク ラ ス				計
			テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の			
				わからない 無 反 応	他の音節に 読み誤る (誤反応II)	逐字的に／ ツ／と読む (誤反応I)	
1	き <u>っ</u> て	486 59.41	3 0.37	9 1.10	190 23.23	130 15.89	818
2	せ <u>っ</u> けん		4 0.49	7 0.86	190 23.23	131 16.01	
3	に <u>っ</u> こり		4 0.49	13 1.59	192 23.47	123 15.04	
全体の中での割合 の平均		59.41	0.45	1.18	23.31	15.65	
テストを受けたも のの中での割合		—	1.01	2.91	57.43	38.56	
誤反応の中での割 合		—	1.80	4.73	93.46	—	

問 題		反 応	5 歳 児 ク ラ ス				計
			テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の			
				わからない 無 反 応	他の音節に 読み誤る (誤反応II)	逐字的に／ ツ／と読む (誤反応I)	
1	き <u>っ</u> て	411 29.38	2 0.14	33 2.36	448 32.02	505 36.10	1399
2	せ <u>っ</u> けん		4 0.29	59 4.22	450 32.17	475 33.95	
3	に <u>っ</u> こり		6 0.43	37 2.64	443 31.67	502 35.88	
全体の中での割合 の平均		29.38	0.29	3.07	31.95	35.31	
テストを受けたも のの中での割合		—	0.41	4.35	45.24	50.00	
誤反応の中での割 合		—	0.82	8.69	90.48	—	

1-8-4 図 促音；幼児が正しく読めた問題数の分布



1-8-8 表 促音の読みの課題に対する正反応率 (4歳児クラス)

クラス	層	性	きって	せっけん	にっこり	平均
4	1	F	13.04	17.39	13.04	14.49
4	1	M	9.52	9.52	9.52	9.52
4	2	F	12.73	12.73	12.73	12.73
4	2	M	20.34	20.34	20.34	20.34
4	3	F	21.43	25.00	28.57	25.00
4	3	M	8.57	8.57	8.57	8.57
4	4	F	20.59	20.59	20.59	20.59
4	4	M	19.72	18.31	18.31	18.78
4	5-6	F	12.73	12.73	10.91	12.12
4	5-6	M	13.73	15.69	13.73	14.38
4	7	F	16.38	16.95	15.25	16.19
4	7	M	14.86	13.71	12.00	13.52
		F	16.26	17.00	16.01	16.42
		M	15.53	15.05	14.08	14.89
		計	15.89	16.01	15.04	15.65

(5歳児クラス)

クラス	層	性	きって	せっけん	にっこり	平均
5	1	F	33.33	32.05	33.33	32.90
5	1	M	10.00	10.00	8.75	9.58
5	2	F	41.28	40.37	41.28	40.98
5	2	M	19.64	18.75	18.75	19.05
5	3	F	32.00	36.00	37.33	35.11
5	3	M	28.17	23.94	29.58	27.23
5	4	F	49.66	44.83	51.03	48.51
5	4	M	30.37	27.41	32.59	30.12
5	5-6	F	42.42	39.39	39.39	40.40
5	5-6	M	34.00	33.00	33.00	33.33
5	7	F	51.02	46.94	47.96	48.64
5	7	M	35.68	33.67	35.18	34.84
		F	44.02	41.60	43.59	43.07
		M	28.12	26.26	28.12	27.50
		計	36.10	33.95	35.88	35.31

4 助詞「は」「へ」の読み

「は」「へ」という文字は、一般には／ハ／、／ヘ／という音を表わすが、助詞として用いられるときは、／ワ／、／エ／と読まれなければならない。これは、1音1字を原則とするかな文字にとって、きわめて例外的なものである。幼児が、この特殊なルールを知って助詞の「は」「へ」を正しく読めるかどうかを調べるため、本テストでは、「は」「へ」について各2問の間を含む、

「やまはたかい。うみはひろい。」

「まちへいく。むらへいく。」の文を幼児に読ませた。

1-8-9表 助詞「は」「へ」の読みの課題に対する幼児の反応

問 題		反 応	4 歳 児 ク ラ ス				計
			テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の			
				わからない 無 反 応	他の音節に 読む誤り (誤反応II)	/ハ/または/ヘ/ と読む誤り (誤反応I)	
1	やまはたかい	486 59.41	1 0.12	5 0.61	200 24.45	126 15.40	818
2	うみはひろい		1 0.12	6 0.73	164 20.05	161 19.68	
3	まちへいく		9 1.10	23 2.81	166 20.29	134 16.38	
4	むらへいく		8 0.98	20 2.44	168 20.54	136 16.63	
全体の中での割合 の平均		59.41	0.58	1.65	21.33	17.02	
テストを受けたも のの中での割合		—	1.42	4.07	52.54	41.93	
誤反応の中での割 合		—	2.47	7.05	91.19	—	

問 題		反 応	5 歳 児 ク ラ ス				計
			テストを受 けずに読め ないと判定 されたもの	テ ス ト を 受 け た も の			
				わからない 無 反 応	他の音節に 読む誤り (誤反応II)	/ハ/または/ヘ/ と読む誤り (誤反応I)	
1	やまはたかい	411 29.38	3 0.21	17 1.22	438 31.31	530 37.88	1399
2	うみはひろい		5 0.36	16 1.14	352 25.16	615 43.96	
3	まちへいく		10 0.71	42 3.00	382 27.31	554 39.60	
4	むらへいく		10 0.71	46 3.29	368 26.30	564 40.31	
全体の中での割合 の平均		29.38	0.50	2.16	27.52	40.44	
テストを受けたも のの中での割合		—	0.71	3.06	38.97	57.26	
誤反応の中での割 合		—	1.66	7.16	91.19	—	

これに対する幼児の反応は、第1-8-9表、1-8-5図、1-8-6図に示すとおりである。

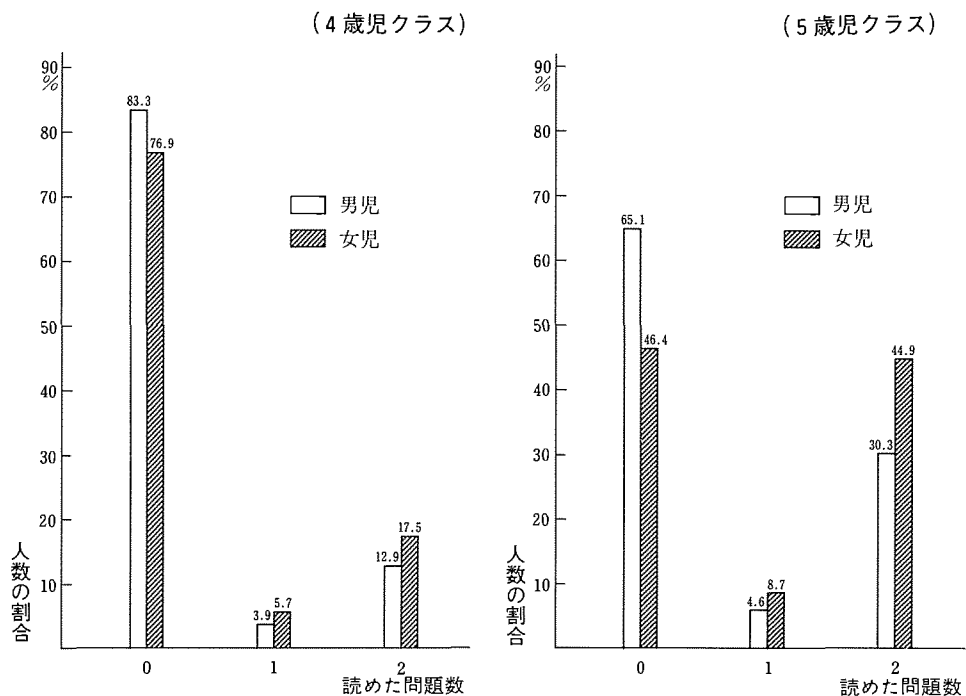
これら4問中、1問も正しく読めない幼児は、他の特殊音節の場合と同じく、4歳児クラスの場合でも、5歳児クラスの場合でも依然として多いが、しかし、テストを受けたものの中で正しく読めた子どもの割合は高く、このテストの中で幼児に与えた特殊音節の読みの課題の中で、もっともよい成績を取っている。

つまり、助詞の「は」の読みについては、2問とも正しく読めたものの割合は、男女平均して4歳児クラスで15.2%、5歳児クラスでは、37.6%で、特に5歳児クラス女児は44.9%に達する。

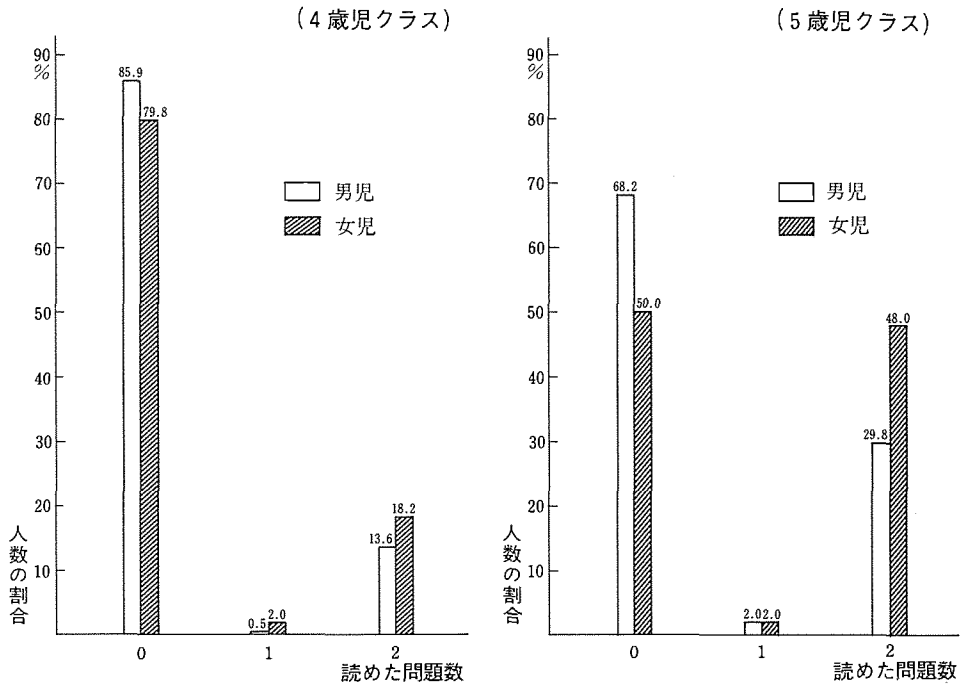
また、助詞「へ」についても、2問とも正しく読んだ子どもの割合は、男女平均して、4歳児クラス15.9%、5歳児クラス41.0%で、同じく、女児のほうがよく読み、5歳児クラス女児では48%に達する。

助詞「は」と助詞「へ」とでは、課題の難易に特別の差はみられず、むしろ「は」の問題で(1)の「やまはたかい」の「は」と(2)の「うみはひろい」の「は」の間に、多少の差がみられ、後者のほうがやや成績がよい。これは、幼児の中に「 / ヤ / マ / ハ / タ / カ / イ / , / ウ / ミ / ワ / ヒ / ロ / イ / 」と読む子が若干みられたことによる。系列位置効果というより、むしろ、習得の過渡的な時期に、先行音（/マ/と/ミ/）との結合の関係で、このような読みの現象が生じるらしいが、十分にはわからない。

1-8-5図 助詞「は」；正しく読めた問題数の分布



1-8-6 図 助詞「へ」; 正しく読めた問題数の分布



1-8-10表 助詞「は」「へ」の読みの正反応率

(4 歳児クラス)

クラス	層性	やまは たかい	うみは ひろい	まちへ いく	むらへ いく	平均
4	1 F	8.70	26.09	21.74	21.74	19.57
4	1 M	0	4.76	4.76	4.76	3.57
4	2 F	10.91	14.55	12.73	12.73	12.73
4	2 M	15.25	18.64	18.64	16.95	17.37
4	3 F	14.29	21.43	17.86	17.86	17.86
4	3 M	14.29	14.29	8.57	8.57	11.43
4	4 F	20.59	25.00	23.53	22.06	22.80
4	4 M	16.90	19.72	16.90	16.90	17.61
4	5-6 F	29.09	34.55	21.82	25.45	27.73
4	5-6 M	9.80	15.69	11.76	11.76	12.25
4	7 F	16.95	20.90	18.08	18.64	18.64
4	7 M	13.14	16.57	13.71	14.29	14.43
	F	17.91	23.13	19.15	19.65	19.96
	M	13.11	16.50	13.84	13.84	14.32
	計	15.40	19.68	16.38	16.63	17.02

(5 歳児クラス)

クラス	層性	やまは たかい	うみは ひろい	まちへ いく	むらへ いく	平均
5	1 F	41.03	51.28	42.31	43.59	44.55
5	1 M	15.00	17.50	10.00	10.00	13.13
5	2 F	35.78	42.20	44.04	45.87	41.97
5	2 M	21.43	22.32	24.11	25.00	23.22
5	3 F	33.33	42.67	45.33	48.00	42.33
5	3 M	25.35	30.99	30.99	32.39	29.93
5	4 F	48.28	56.55	52.41	52.41	52.41
5	4 M	28.89	36.30	34.07	32.59	32.96
5	5-6 F	45.45	52.53	44.44	43.43	46.46
5	5-6 M	40.00	43.00	35.00	36.00	38.50
5	7 F	54.59	61.73	54.08	55.10	56.38
5	7 M	39.70	44.72	37.69	39.20	40.33
	F	45.30	53.13	48.58	49.43	49.11
	M	30.42	34.72	30.56	31.13	31.71
	計	37.88	43.96	39.60	40.31	40.44

性差は、特に5歳児クラスで顕著で、平均して、これらの助詞は、4歳児クラス男児で14%、女児で20%、5歳児クラス男児で32%、女児で49%正しく読まれているということになる。

読み誤りは、1—8—9表に示すように、助詞の場合の特別の読み方を知らず、「ハ」「へ」と読む誤りが、ほとんど全体の誤反応の90%を占め、他の特殊音節の読み誤りと同じ現象を示している。

同じく、正反応率に層（地域）差が特に5歳児クラス男児にはっきりみられる*。

*層(A)・性(B)・助詞「は」「へ」(C)の3要因で分散分析すると、5歳児クラスの場合(A)・(B)の作用は有意($P < 0.05$)。4歳児クラスの場合、いずれも有意ではない。

5 「特殊音節」の読みの習得の程度

以上、個々の特殊音節について、幼児の読みの程度を読み誤りについて述べてきたが、最後に、全体として幼児は、これらの特殊音節をどの程度読めるのかなどについて分析し、この節のまとめとしよう。

しかし、そのまえに、前項までのまとめとして、ここでとりあげた、拗音・長音・拗長音・促音・助詞「は」「へ」の読みの習得の難易度を比較してみよう。

長音・促音・助詞「は」「へ」の問題は、すべて、語あるいは文として提示したのに対し、拗音・拗長音は、その提示のほかに音節単独で提示する方法をとったが、拗音の場合、音節単独で提示した問題は、語中で提示した場合よりも、より困難であった。そのため、拗音・拗長音において、音節単独提示の問題を含む全問の平均正答率を、長音・促音・助詞「は」「へ」のそれと比較すると、その比較に多少のバイアスがかかる可能性がある。

そこで、拗音・拗長音については、語中で提示した問題それぞれ3問について平均正反応率を求め、長音・促音・助詞のそれと比較すると、1—8—7図のようになる。

これら5種の特殊音節の中で、幼児にとってよりよく、より正しく読まれている（したがって習得もより容易だと思われる）音節は、助詞「は」「へ」で、次に、促音・長音となり、いちばん困難なのは拗長音であることが図に示されている。しかし、長音と拗音とでは、その平均正反応率に顕著な差はみられない。拗長音が拗音や長音より、習得が困難であろうことは、この音節は2種類の規則（拗音節についての規則・特殊表記と、長音節についての規則）の習得を前提にしていることから容易に理解される。また長音や拗音に比べ、促音や助詞のほうが、より習得が容易なのは、やはり、後者の表記規則が、前者のそれに比べて、より単純であることに関連するのだろうか。促音や助詞の場合、幼児が、日常の活動の中で、その箇所につづかったとき、おとなから、その例外的な読み方を聞き出せれば、それで十分習得されうるが、拗音や拗長音の場合、その規則はより複雑で、しかも、その種の具体的音節は何十種もある。

それゆえ、組織的な指導が行なわれない学習状況の中で、これらの音節の習得はより困難になるのであろう。

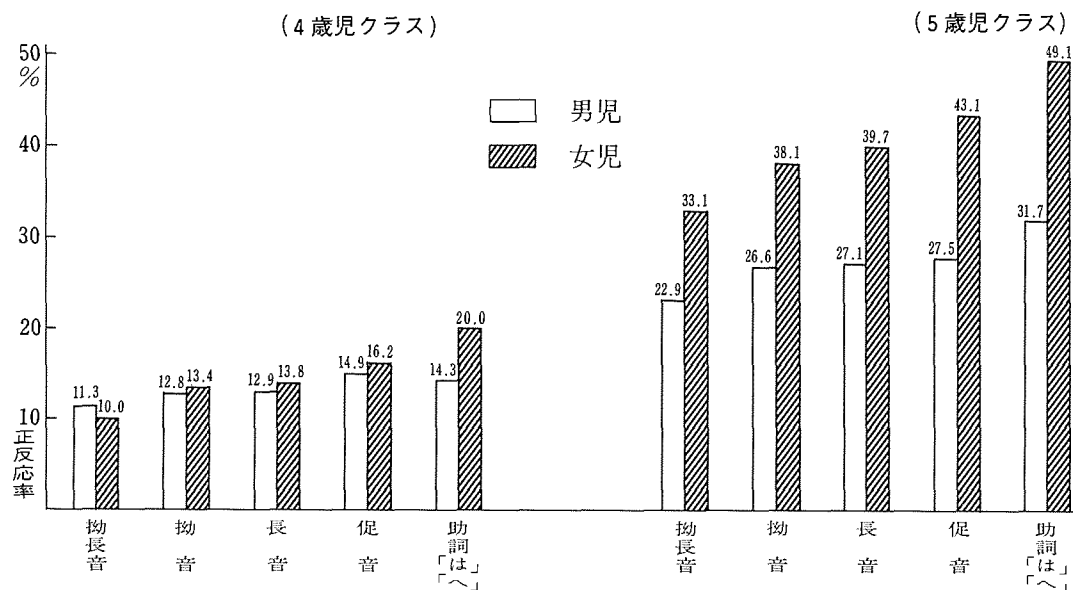
1—8—7図はまた、われわれに、現在の幼児が特殊音節の読みをどの程度習得しているかについての全般的な状況を知らせてくれる。

4歳児クラスの場合、女児の場合でもこの種の音節の読みは、ほとんど未習得で、最も容易だと思われる助詞「は」「へ」の読みにおいてすら、平均20%しか読まれていない。他の音節の場合、その読みの正反応率はさらに低く、10～15%の値をとるにすぎない。これに対し、5歳児クラスでは、全般的によく読めるわけではないが、4歳児クラスの場合と比較すると、かなりその習得に進歩がみられる。特に、女児の場合、これらの音節が正しく読めている割合はより高く、最も困難だと思われる拗長音の読みでも、平均33%、最も容易だと思われる助詞の場合には、約50%の正反応率が得られている。それに対し、男児の場合、女児にかなりの差をつけられ、平均正反応率は約20%から30%の範囲にとどまっている。

正反応率の吟味からでも、幼児の特殊音節の読みについての全体的な状況がこのようになりはつきりしてくるが、よりいっそう明確にするため、幼児がマスターした特殊音節の種類数を調べてみよう。これは、これまでに詳述してきた「幼児の読みの水準」を設定する際にその基準の一つとして利用したものである。

第5節第1項で述べたように、5種の特殊音節のそれぞれについて、与えられた課題全問を正しく読めたとき、その幼児はその音節の読みをマスター（習熟）していると考え、個人個人について、マスターしている音節の種類数を数え、集計すると、1—8—8図が得られる。（この図で、5種マスターしている幼児は、先述してきた「読みの水準」のH水準に相当する。）

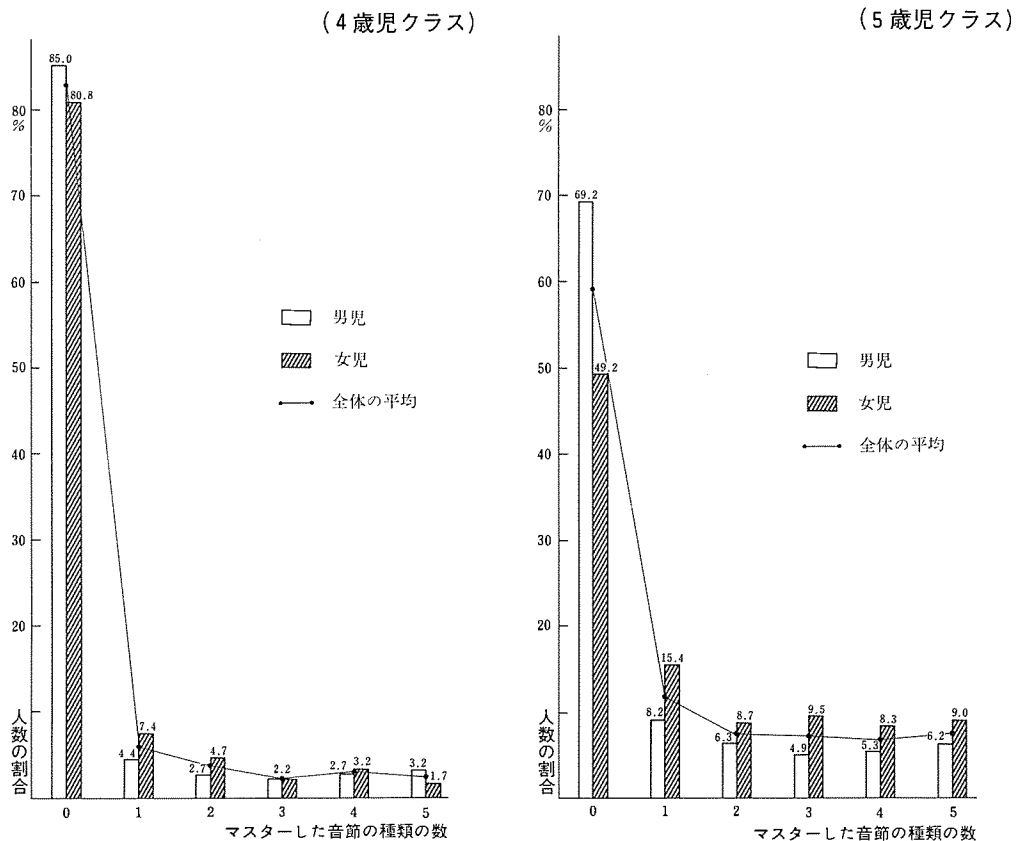
1—8—7図 各特殊音節の正反応率の比較



この図で、4歳児クラスの場合、1種類もマスターしていない幼児が、男児の場合85%、女児の場合約80%占めていることから、反対に4歳児クラスの幼児の女児の20%、男児の15%は、(11月という調査時点で)少なくとも1種類以上の特殊音節の読みをマスターしていることがわかる。また、すべての音節を正しく読めるようになってきているのは、4歳児クラスの場合わずかで、男女平均2.4%であることもわかる。また、5歳児クラスの場合、女児約50%、男児約30%の幼児が(この時点で)少なくとも1種類以上マスターし、しかも女児の場合9%、男児の場合6%が、すべての音節を正しく読めるようになってきていることが示されている。

おとなや親は、幼児が文字を読むということを知っても、一般には、せいぜい71文字の個々の文字の読み・書きができる程度だと理解しがちだが、この節で述べてきたこれらの諸データは、こと「読み」については、特殊音節の学習も、ある場合には4歳児クラスのころから始まり、5歳児クラスのころ(つまり就学前1年のころ)には、まさにその習得が、親やおとなのきわめて部分的な指導の下で、いろいろな困難点に遭遇しながら、自主的に進行しつつあるということを物語っていると解釈することができよう。

1-8-8 図 幼児がマスターした特殊音節の種類の数



第9節 清音・濁音・半濁音の各文字の書きと書き誤り

本節では、ひらがなの清音、撥音、濁音、半濁音の71文字を対象にした書字テストの結果から主要な次の3点について記述する。

1. 文字別の難易
2. 字形の誤り
3. 筆順

ここには、文字に関する組織的・計画的な教育を受けない就学前の幼児たちにとって、文字習得に差が生じ、文字別に難易が生ずるという事実は何を意味するか、という重要な問題がある。たとえば、各文字に対する幼児の経験の差がある。幼児にとって文字を書く経験は、自分の名前を書くことのほかはきわめて乏しいので、文字を読む経験を主に考えなければならないのであるが、絵本その他を通して、子どもの目にふれる文字群への接近度の異なりが、文字別の難易を生じさせるという推定である。また、別にはその文字に表わされる単語自体の音節の出度数の多寡という点も考慮されなければならないが、現在の時点において、これに見合う科学的資料はほとんどどこからも得ることは不可能である。

もう一つは、幼児の書字行動における感覚運動的・認知的諸作用に対して、ある文字の字形や筆順はプラスに働き、ある文字はマイナスに働いて、それが文字別の難易を生じさせるかということであるが、この点に関しての諸資料もはなはだ不十分といわなければならない。同時に、乏しさの背景には本来一つ一つの文字の書字行動に関する字形の誤り、筆順の精細な記述が必要であるにもかかわらず、それも乏しいという理由が先行する。

以上の意味から、本節では文字別の難易を明らかにするとともに、ひらがな71文字の字形の誤り、筆順について記述した。なお、字形の誤り、基準外の筆順は、東京・東北地区の被調査児による結果資料に限定した。上記の目的にかなうための資料としては、必要にして十分な量と判断されたためである。

第1項 文字別の難易

ここでは、清音・撥音・濁音・半濁音の71文字を対象にして、それらを難易順に配列し、さらに書字力の水準別、年齢×性別にそれらの難易を記述した。なお、書字力といった場合、字形だけが正しく書ける場合と筆順を含めた字形の正しさを考える場合と2通りの基準があるが、文字別の難易については、後者の筆順を含めた字形の正しさに限った。

1 文字別の難易の配列

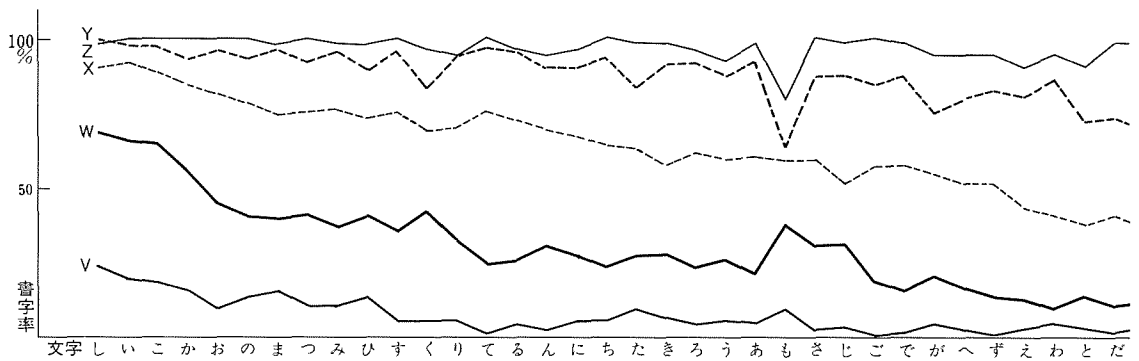
本調査の4歳児クラス・5歳児クラスの被調査児 2,217名について、文字別の正答率を算出し、これを正答率の高い順に配列したのが1-9-1表である。書字テストでは、読めなかった文字については、その文字を書かせなかったが、書字の正答率の算出に当たっては、書けないというN反応の被調査児の中に含めた。

1-9-1表 文字別の書字率（筆順を含む）

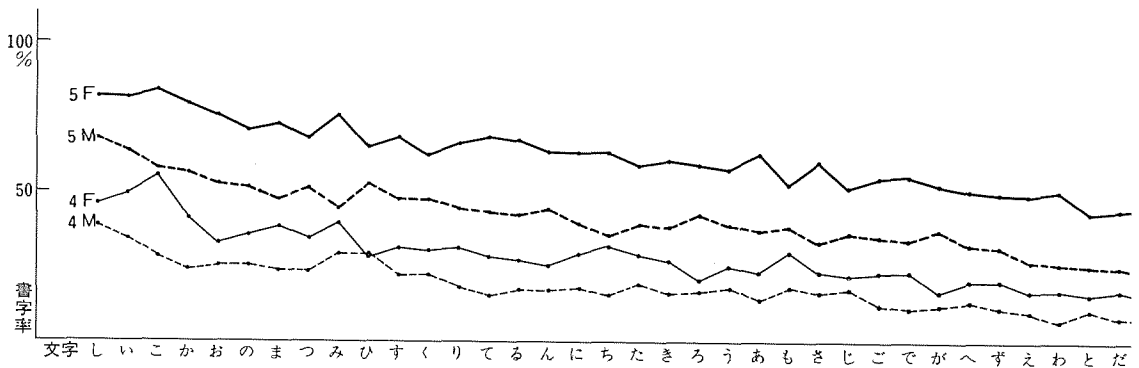
1	し	62.29%	25	さ	36.85%	49	ど	20.21%
2	い	61.07	26	じ	35.09	50	ぎ	20.16
3	こ	59.90	27	ご	35.05	51	ざ	18.58
4	か	55.12	28	で	34.82	52	や	18.45
5	お	51.15	29	が	33.74	52	べ	18.45
6	の	49.66	30	へ	32.43	54	そ	17.64
7	ま	49.39	31	ず	31.66	55	ぺ	17.37
8	つ	48.31	32	え	29.50	56	む	16.33
9	み	47.99	33	わ	28.82	57	げ	15.79
10	ひ	47.77	34	と	27.20	58	ぬ	13.85
11	す	46.41	35	だ	26.97	59	ぞ	13.40
12	く	44.56	36	ゆ	26.16	60	せ	12.45
13	り	44.07	37	は	24.94	61	ほ	11.46
14	て	43.30	38	け	24.13	62	ぱ	10.74
15	る	42.99	39	び	23.59	63	ふ	9.70
16	ん	42.17	40	ね	22.01	64	を	9.25
17	に	41.32	41	よ	21.88	65	ぼ	8.16
18	ち	40.19	42	な	21.74	66	ぜ	7.85
19	た	40.10	43	れ	21.20	67	づ	7.71
20	き	39.56	44	ら	21.06	68	ぶ	6.86
21	ろ	39.06	45	ぐ	20.57	69	ぼ	6.41
22	う	38.75	46	め	20.43	70	ぶ	4.87
23	あ	38.43	46	び	20.43	71	ち	3.74
24	も	37.84	48	ば	20.34			

1-9-1表によれば、①ひらがなの難易順は「し」が書字率62.29%で最もやさしく、それに「い」「こ」「か」が続き、「ち」が書字率3.74%で最もむずかしい。②71字の難易順位は、五十音とか

1-9-1 図 各文字の書きの水準別書字率(筆順を含む) V・W・X・Y・Z は書きの各水準



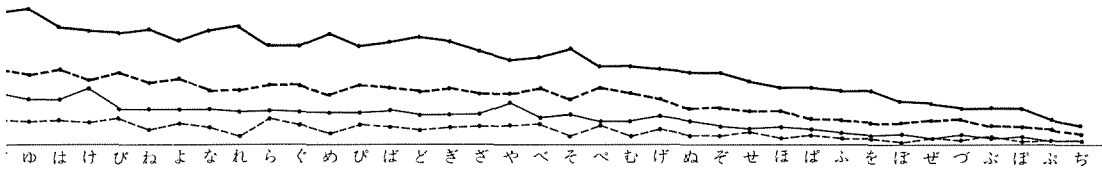
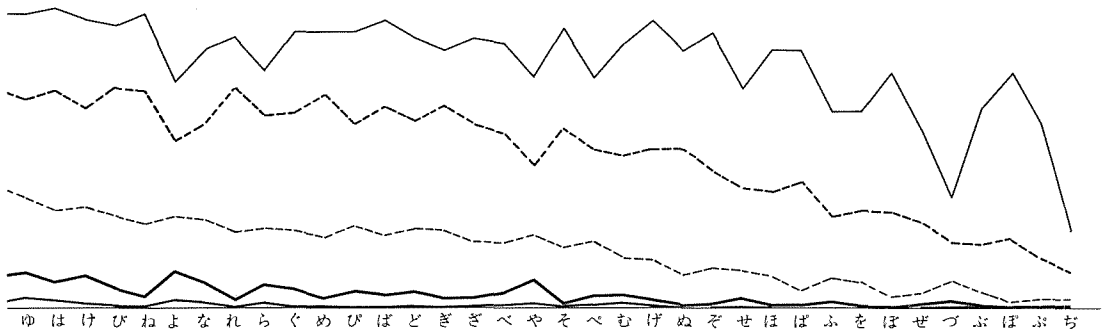
1-9-2 図 各文字の年齢×性別書字率(筆順を含む) 5F=5歳クラス児女児 4F=4歳クラス児女児
5M=5歳クラス児男児 4M=4歳クラス児男児



なり高い相関がある。 $r=0.616$ $t=6.501$ $P<0.001$ ③また、画数の少ない文字は書きやすく、画数の多い文字は書きにくい。その正答率平均は、2画=49.49%、3画=36.16%、4画=32.83%、5画=26.68%、6画=19.06%、7・8画=10.20%。

2 書字力の水準と文字別の難易

文字別の難易の配列順をベースにして、これを書字力の5水準(V・W・X・Y・Z)別に各文字の書字率を示したのが1-9-1図である。この図によれば、①各水準の書字率の割合はそれぞれ傾向的には、1-9-1表の難易順と対応する。とりわけ、水準Xは平均的水準であるがゆえに1-9-1表の難易順との対応が顕著である。②書字力の水準YとZとは、やさしい文字群の書字率ではともに、ほぼ100%に接近しているが、むずかしい文字群では両水準の差が顕著である。一方、水準V・Wに関しては、むずかしい文字群ではともに書字率は0%に近いが、やさしい文字群では両水準の差が顕著である。すなわち、低い水準の者はやさしい文字から書き始め、高い水準の者はむずかしい文字を、他の低い水準の者より正しく書くことができることを意味する。



3 年齢×性別と文字別の難易

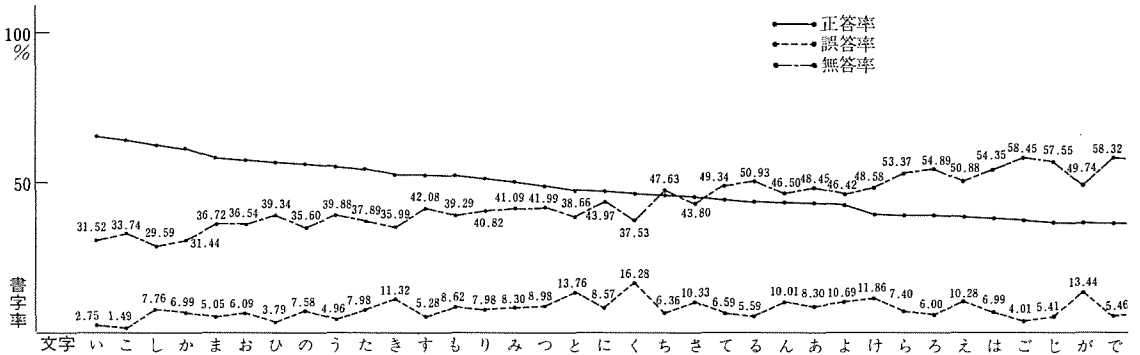
文字別の難易の配列順をベースにして、これを年齢×性別に各文字の書字率を示したのが1-9-2図である。この図によれば、①5 F・5 M・4 F・4 Mの書字率の割合は、それぞれ傾向的には、1-9-1表の難易順と対応している。②ほとんどすべての文字について、5 F・5 M・4 F・4 Mの順に書字率が高いことを示す。このことは年齢×性別の示す各文字の難易傾向はやさしい文字群の書字率において、他の年齢×性別の書字率の差を顕著に示していくことを意味する。

第2項 字形の誤り

幼児にとって字を書くむずかしさは、文字の認知である読みに比べて、文字の各エレメントの構成・配置の正確な認知・再生活動が必要であるし、さらに書写という運動行為を伴っているからである。（エレメントとは、文字を構成する点・線、複合された点・線のまとまりを言う。）

本項では、ひらがな清音・撥音・濁音・半濁音の71文字を対象にして、それらを10のエレメント

1-9-3 図 書いた文字の難易と無答および字形の誤り



に分割したうえで、11の誤りの類型をそれぞれに適用した。そして、各文字について、どのエレメントにおける、いかなる種類の誤りがが詳細に記述できるようにした。

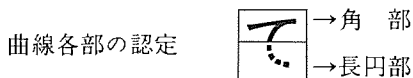
1-9-3 図は、5歳クラス児について書きの難易と無答および字形の誤りとの関係を見たものである。書字率の高い文字から低い文字への配列をベースにおいて、各字形の無答率および誤り率を示したのであるが、書字率と誤り率とは相関が見られない ($r = -0.152$)。すなわち、書字率と対応するのは無答率であって、文字の書き誤りの割合と文字の難易とは別のことである。

1 字形のエレメント

ひらがなの各字形を、直線・曲線・点・濁点・半濁点・基礎字形に分け、さらに曲線は、角部・長円部・円に分けて、合計8の構成要素を字形の分析単位にした。各分析単位を以下、エレメントと呼ぶ。

直線……曲線と認知されない比較的まっすぐな線で、点・濁点・半濁点でないもの。「い」「に」などは全部直線のエレメントよりなる。

曲線……角部・長円部・円部の一つ以上を含む1本の線。「く」「て」「の」などは一つ以上のエレメントを含む曲線である。



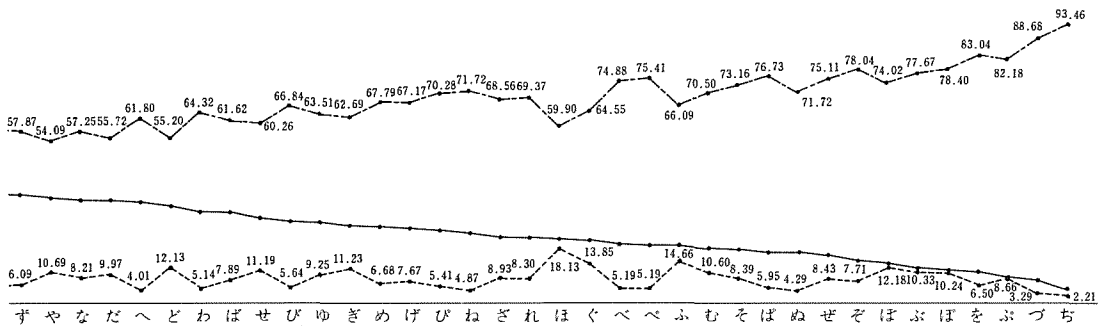
点……直線とまでは認知しにくく、濁点・半濁点でないもの。たとえば「お」「む」にはそれぞれ一つの点がある。

濁点……「ぼ」「び」など、2点の集合をもって濁点とする。

半濁点……「ぼ」「び」など。

基礎字形……「ぼ」「び」など、濁・半濁点に対する清音字形をさす。

なお、基礎字形に対するものとして、書き誤りの分析においては、エレメントとして、複合線お



よび全体字形というエレメントを設けた。したがって、書き誤りの分析上は10エレメントとなる。

複合線……「ほ」における「ま」の部分および「え」における「ス」の部分。

全体字形……「ほ」「え」（清音）、「ぼ」（濁音）の一つ一つをさす。

各文字別にエレメントを示したのが1-9-2表であるが、これを決めるに当たっては次の基準を立てた。

1.

あ
ハハa(ルル)

左の「あ」の分析例のうちa（ル，ル）はa（イ，ル）とも考えられなくもないが、イの適用は「む」「す」の例だけに限定した。「お」についても同じ。
2. *印の字形は基本字形の準用されたものであり、それにより、基本字形と準用字形とではエレメントの認知のしかたが変わってくる。たとえば、「き」は、ハハハであるが、準用された「き」では、ハハa（ニル）となる。
3. 「う」「え」「ら」は、それぞれ直線で始まる字形と認めたが、「う」の準用例のように、点で始まる場合もありうるとした。「う」の準用例はその1例である。
4. 濁・半濁点については「ほ」「ぼ」をもって示し、他は略した。
5. 幼児が書く字形は別掲のエレメント分析図（1-9-2表）以外のさまざまに複合した姿を呈することができるので、準用は機に応じて考える必要がある。

ハ	直線	へ	点	
a	曲線	ロ	濁点	
{	ニ	角部	ワ	半濁点
	ル	長円部	ヌ	基礎字形
	イ	円部		

あ	い	う	え	お
ハハ a(ルル)	ハハ	ハ a(ル) *う へ a(ル)	ハ a(ニルル) *え ハ a(ニルル) ニ a(ニルル)	ハ a(ルル)へ
か	き	く	け	こ
a(ル)ハハ	*き ハハ a(ニル)	a(ニ)	a(ニ)ハ	ハハ
さ	し	す	せ	そ
*さ ハ a(ニル)	a(ル)	ハ a(イ)	ハハ a(ル)	ハ a(ニニル) *そ { a(ニニル) a(ルニニル)
た	ち	つ	て	と
ハハハハ	ハ a(ニル)	a(ル)	a(ニル)	ハ a(ル)
な	に	ぬ	ね	の
ハハハ a(イ)	ハハハ	ハ a(ルルイ)	ハ a(ニルイ)	a(ルル)

は	ひ	ふ a(ル)a(ル)ハハ *ふ	へ	ほ
ハハa(イ)	a(ニルニ)	ハa(ル)ハハ	a(ニ)	ハハハa(イ)
ま	み	む ハa(イル)へ *む	め	も
ハハa(イ)	a(ニイ)ハ	ハa(イニ)へ	ハa(ルル)	ハハa(ル)
や		ゆ a(ニル)ハ *ゆ		よ
a(ル)ハハ		ハa(ル)ハ		ハa(イ)
ら	り	る	れ	ろ
ハa(ニル) *ら	ハa(ル)	a(ニニルイ)	ハa(ニニニル)	a(ニニル)
a(ニニル)				
わ	を	ん	ぼ	ぼ°
ハa(ニニル)	ハa(ニル)a(ル)	a(ニルル)	ヌ{ハハハa(イ)}ロ	ヌ{ハハハa(イ)}ワ

2 書き誤りの類型

誤りの分析には、書かれた文字が基準的な字形に比べて、どこが変容しているかという観点と、その変容に至る諸過程までを考える観点とがある。ここでは判定の客観性を保つために操作的に前者の立場に限った。

書き誤りの分析には1-9-3表のマトリックスを用意した。すなわち、誤りの内容は、まず、

原型保存・異配置・崩壊・異字の4領域に分け、これをさらに11項目に細分した。以下、簡単に内容を述べる。

(1) 原型保存 その字形が当該文字について書かれた文字として一応は認められるけれども、字形を構成する直線・曲線などのエレメントに、脱落・添加・変容のあるもの。

ア 脱落

各字形のエレメントの一部分に脱落のあるもの。脱落のチェックはすべて直線・曲線の各部、点・濁点・半濁点について行なうことにして、複合線・基礎字形・全体字形でのエレメントでは認めないことにした。

(ア) 濁点は1点の脱落、2点の脱落ともに脱落として扱い、両者を区別しなかった。

(イ) 1字につき同じエレメントでも2個以上の脱落はすべて「雑」の中に収めた(脱落以外の誤りについても同様。)

(例) (ぼ) | ま = 71 (ぼ) | じ = 99 (ぼ) | ま' = 71 注: 数字はコード番号

イ 添加

字形の一部に必要な外的エレメントが加えられているもの。添加のチェックは、すべて直線・曲線の各部、点・濁点・半濁点について行なうことにして、複合線・基礎字形・全体字形でのエレメントでは認めないことにした。また、添加の中にはあるエレメントが脱落して、別のエレメントが添加されたものも含めた。

1-9-3表 字形の誤り分析表

数字はコード番号

誤り	エレメント	数字はコード番号									
		直線	曲線			点	複合線	基礎字形	濁点	半濁点	全体字形
			角部	長円部	円部						
原型保存	脱落	01	11	21	31	41			71	81	
	添加	02	12	22	32	42			72	82	
	変容	03	13	23	33	43			73	83	
異配置	左右	04	14	24	34	44	54	64	74	84	
	上下	05	15	25	35	45	55	65	75	85	
	鏡映	06	16	26	36	46	56	66	76	86	96
	反転(上下)	07	17	27	37	47	57	67	77	87	97
	回転	08	18	28	38	48	58	68	78	88	98
崩壊	雑(配線ほか)										99
異字	異音異字										90
	同音異字										00

(例) (え) え =22 (角部が脱落し、長円部が添加した)

ウ 変容

各字形の要素の一部分にくずれのあるもの。変容のチェックは、すべて直線・曲線の各部、点・濁点・半濁点について行なうことにして、複合線・基礎字形・全体字形での要素では認めないことにした。なお、そのくずれが著しい場合は、脱落・添加として扱った。

(例) (ま) ま =33

(2) 異配置 その字形が、当該文字について書かれた文字として、一応は認められるけれども、字形を構成する直線・曲線などの要素の配置が異なっているもの。

ア 左右

字形を構成する要素の配置に関して、要素が左右に移動変換しているもの。ただし、全体字形での要素では左右配置のチェックを認めない。

(例) (り) り =04 (ま) ま =34

イ 上下

字形を構成する要素の配置に関して、要素が上下に移動変換しているもの、ただし、全体字形での要素とは、上下配置のチェックを認めない。

(例) (ゆ) ゆ =05

ウ 鏡映

字形を構成する要素の配置に関して、左右関係が鏡映変換しているもの。

(例) (す) す =96

エ 反転(上下)

字形を構成する要素の配置に関して、上下関係が反転変換しているもの。

(例) (よ) よ =97

オ 回転

字形を構成する要素の配置に関して、上下・左右以外の方向に回転変換しているもの。

(め) め =38 (が) が =78

(3) 崩壊 二つ以上の要素に誤りのあるもの。そして、字形を構成する基本的な配線に誤りがあるものも含む。

(例) (れ) れ =99 (あ) あ =99

(4) 異字 その字形が、当該文字と異なる他の特定文字と認められるもの。

ア 異音異字

その字形が、当該文字と音が異なり、また、異なる文字と認められるもの。

(例) (あ) ら=90 (り) ㇿ=90

イ 同音異字

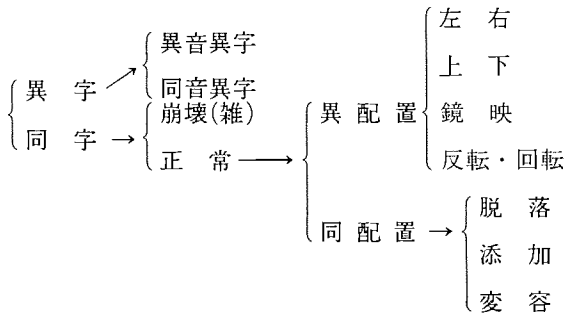
その字形が当該文字と音が同じであるにもかかわらず、異なる系列(かたかな・数字・漢字)の文字と認められるもの。

(例) (か) カ=00 (き) 木=00

3 書き誤りの分析手順

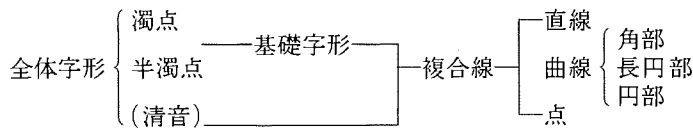
(1) 書かれた文字が、まず当該文字と異なる文字と認められるか否かを調べ、異字と認められるものは、その後のエレメント別に見た誤りの分析の対象からはずす。

(2) (1)の操作の後、誤り類型への選別順序は次の段階を追って行なう。



原型がほとんど完全に崩壊した誤りの段階から、原型を一応保った段階での誤りの分析に進むようにした。

(3) 各エレメントへの選別順序は次の段階を追って行なう。



分析は大単位のエレメントである全体字形から、しだいに小単位のエレメントに進むようにした。

(4) 選別順序は判定が二つ以上にわたる可能性の生じたとき、最終的な決め手を次の3点に求める。

ア なるべく<99>「雑」で処理することは避ける。

イ 二つの判定が共存したときは小さな単位で処理する。

ウ 二つの判定根拠があいまいな場合には、より大きな単位で処理する。

$$(例) (も) \begin{cases} 04+04=99 \\ 24 \end{cases}$$

の場合には、〈99〉で処理せず、しかも明確な、より小さな単位において判定するたてまえ上、〈24〉に落ち着かせる。

$$(け) \begin{cases} 06+26 \\ 26 \\ 56 \end{cases}$$

上掲の例では、〈56〉を最終判定にした。その理由は、その誤りが〈06+26〉か〈26〉かの決め手が不明だからである。

(5) すべての文字の誤りは1エレメントにおける1誤り類型に限った。そして、これ以外の誤り(2エレメント以上)は、すべて、「雑」として扱う。

4 分析の対象にしたデータ

字形の誤りの分析のために用いたデータ(資料)は、近畿地区を除く東京・東北地区の全被調査児1087名の読み書き水準調査書字テストのデータから、正答・無答を除き、なんらかの不備によって、字形の誤りと指摘されたものである。

各文字別に、そのデータの実数をあげれば1-9-4表のとおりである。

1-9-4表 文字別の書き誤り数

文字	実数														計6076字 (東京・東北地区)		
あ	96	か	73	さ	99	た	93	な	88	は	75	ま	49	や	111		
い	29	き	125	し	92	ち	69	に	99	ひ	41	み	83				
う	55	く	165	す	56	つ	101	ぬ	45	ふ	157	む	119	ゆ	115		
え	110	け	121	せ	127	て	80	ね	46	へ	48	め	74				
お	71	こ	17	そ	94	と	155	の	80	ほ	199	も	99	よ	104		

ら	64	わ	57	が	138	ざ	90	だ	89	ば	80	び	64
り	87			ぎ	116	じ	60	ぢ	15	び	56	び	58
る	74	を	55	ぐ	135	ず	72	づ	29	ぶ	113	ぶ	93
れ	73			げ	81	ぜ	83	で	62	べ	58	べ	49
ろ	63	ん	118	ご	46	ぞ	78	ど	130	ぼ	127	ぼ	109

5 結果

1-9-4図 字形の書き誤りタイプの割合

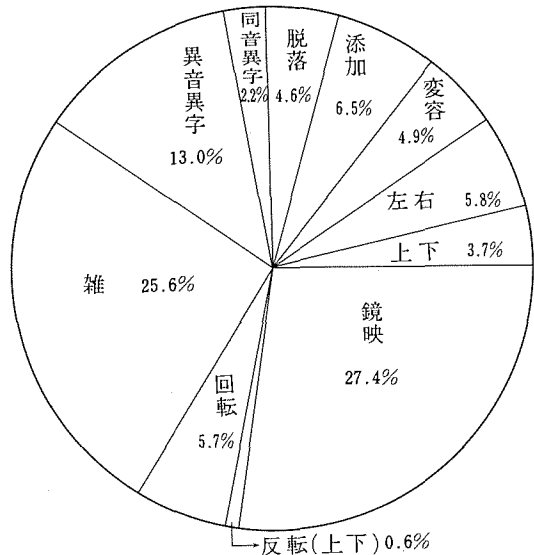
(1) 字形の誤りの特徴

71文字の各誤り字形のデータにより、誤りの11類型における割合を円グラフに示したのが、1-9-4図である。これによれば、

ア 最も多い誤りは鏡映というエレメントの異配置による誤りである。通称、鏡文字あるいは逆文字といわれるものであり、これが幼児の書く字形の誤りを特徴づけている。

イ 異音異字の全体に占める割合は13%であり、かなり高い。その内容には字形としてのまとまりが不完全なために、異字として認められたものが多い。

ウ 雑は、二つ以上の複合された誤りを含むものであるが、その類の誤りは全体のほぼ1/4の割合を占めることになる。













(2) 字形の誤りの典型

1-9-6表は、各字形ごとにその誤りの典型を示したものである。そして各文字ごとに次の事項にふれている。

- 文字
誤字
 × 全国水準調査で当該文字を書写したものに對する書き誤りの割合。
 ×× 東京・東北地区の当該文字の書き誤りに對する、当該誤り類型の割合。
 ××× 誤り類型
- 4歳×% ××%
 5歳×% ×××

1-9-5表 誤りの典型上位10位

1. そ  14.36% 雑	4. ほ  7.91% 上下	7. け  7.20% 鏡映	10. く  7.00% 鏡映
2. く  11.20% 鏡映	5. ふ  7.82% 雑	8. き  7.14% 鏡映	
3. と  8.62% 鏡映	6. ぶ  7.68% 雑	9. ど  7.01% 鏡映	

付録資料 480 ページには、71文字につき、誤りを各3例ずつあげた。そして、それぞれに、当該誤りの類型を指摘し、また、参考までに全国水準調査における5歳クラス児でなんらかの形で書写しながらも誤りと判定されたものに対する、当該誤りの割合を示した。

その算出のしかたは、たとえば、「く」の場合、(1-9-5表および1-9-6表参照)

$$11.20\% = 64.24\% \times 17.44\%$$

64.24% → 東京・東北地区の「く」の誤りに対する当該誤り類型の割合。

17.44% → 東京・東北・近畿地区5歳クラス児の「く」をなんらかの形で書写したのに対する書き誤りの割合。

これによって、5歳クラス児では「く」の字を書いたとき、書いたものの約11%がその種類の誤りをすると推定することができる。ただし、ここでは東京・東北地区の近畿地区に対する誤り類型のかたより、および4歳クラス児、5歳クラス児との誤りの類型のかたよりに関しては考慮していない。

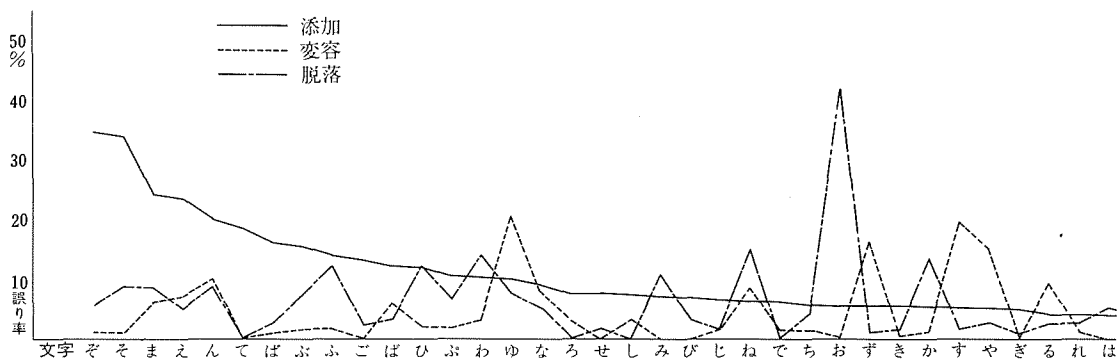
71文字の誤りの各類型の中で、最も出現度の高い10例を示したのが1-9-5表である。

1-9-5表によれば、10例のうち6例が鏡映という異配置による誤りであることを示している。

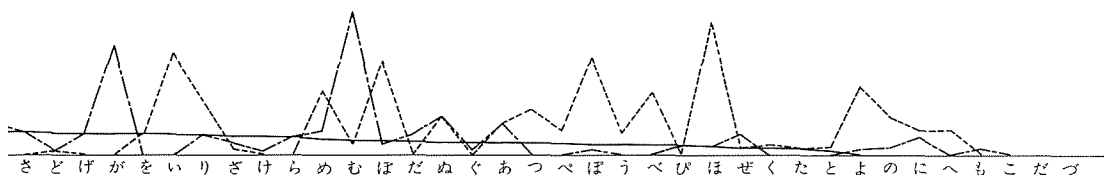
1-9-6表 各字形の書き誤りの典型

あ あ 4歳 9.78% 67.71% 5歳 7.49% 雑	か か 4歳 8.68% 30.14% 5歳 6.00% 鏡映	さ さ 4歳 9.41% 49.50% 5歳 10.86% 鏡映	た た 4歳 8.44% 39.79% 5歳 7.72% 鏡映	な な 4歳 6.97% 22.73% 5歳 8.93% 雑
い い 4歳 3.06% 41.40% 5歳 2.57% 異音異字	き き 4歳 11.37% 63.20% 5歳 11.29% 鏡映	し し 4歳 7.82% 60.87% 5歳 7.72% 鏡映	ち ち 4歳 5.50% 34.78% 5歳 6.86% 異音異字	に に 4歳 8.92% 30.30% 5歳 8.36% 左右
う う 4歳 6.48% 36.36% 5歳 4.07% 鏡映	く く 4歳 14.30% 64.24% 5歳 17.44% 鏡映	す す 4歳 6.23% 28.57% 5歳 4.72% 鏡映	つ つ 4歳 9.41% 42.57% 5歳 8.72% 鏡映	ぬ ぬ 4歳 2.44% 37.78% 5歳 5.36% 異音異字
え え 4歳 9.78% 50.00% 5歳 10.58% 雑	け け 4歳 9.90% 55.37% 5歳 13.01% 鏡映左右	せ せ 4歳 8.68% 37.01% 5歳 12.65% 雑	て て 4歳 7.46% 32.50% 5歳 6.08% 雑	ね ね 4歳 2.93% 54.35% 5歳 6.00% 雑
お お 4歳 7.58% 42.25% 5歳 5.22% 脱落	こ こ 4歳 2.20% 35.29% 5歳 1.07% 異音異字	そ そ 4歳 5.01% 40.43% 5歳 35.53% 雑	と と 4歳 12.71% 60.00% 5歳 14.37% 鏡映	の の 4歳 11.25% 73.75% 5歳 5.43% 鏡映

1-9-5 図 各文字別字形の誤り（原型保存）

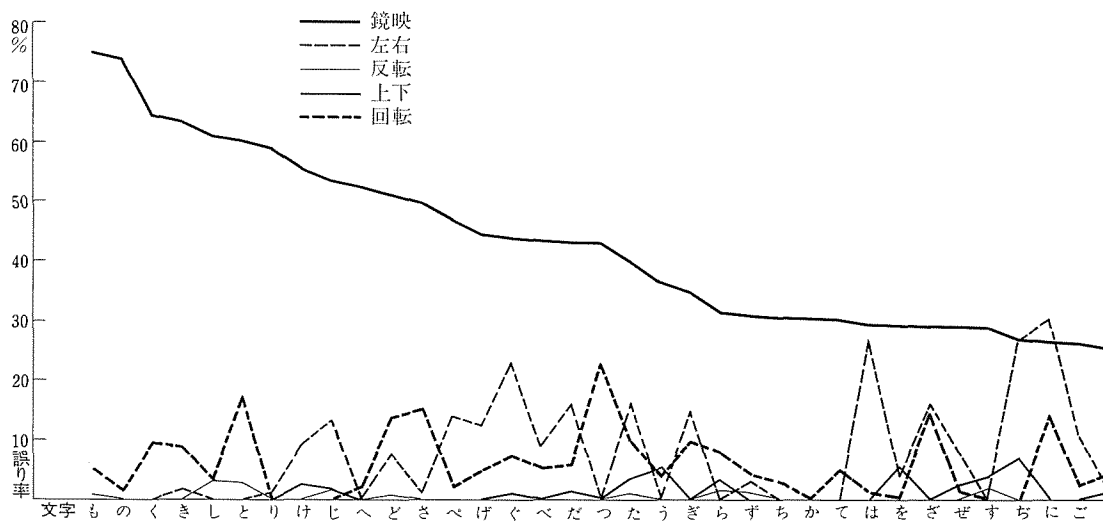


は お 4歳 7.21% 29.33% 5歳 6.86% 鏡映	ま ま 4歳 6.23% 24.49% 5歳 4.36% 添加	ら ら 4歳 5.87% 31.25% 5歳 8.29% 鏡映	や や 4歳 8.80% 38.74% 5歳 11.79% 雑	ん ん 4歳 11.37% 41.53% 5歳 9.22% 雑
ひ し 4歳 5.01% 31.71% 5歳 3.07% 異音異字	み み 4歳 8.56% 39.76% 5歳 8.15% 雑	り り 4歳 10.02% 58.62% 5歳 6.79% 鏡映	ゆ ゆ 4歳 8.07% 31.30% 5歳 9.94% 雑	
ふ ふ 4歳 10.15% 45.22% 5歳 17.30% 雑	む む 4歳 8.19% 49.58% 5歳 12.01% 雑	る る 4歳 5.87% 51.35% 5歳 5.43% 雑	よ よ 4歳 9.54% 30.77% 5歳 11.37% 左右	
へ へ 4歳 4.16% 52.08% 5歳 3.93% 鏡映	め め 4歳 4.40% 37.84% 5歳 8.01% 雑	れ れ 4歳 6.11% 49.32% 5歳 9.57% 雑	わ わ 4歳 4.40% 47.37% 5歳 5.58% 雑	
ほ ほ 4歳 11.74% 36.18% 5歳 21.87% 上下	も も 4歳 9.05% 74.75% 5歳 8.36% 鏡映	ろ ろ 4歳 6.60% 44.44% 5歳 5.65% 異音異字	を を 4歳 3.42% 29.09% 5歳 8.29% 鏡映	



が 4歳 11.00% 29.71% 5歳 14.87% 同音異字	ざ 4歳 6.11% 28.89% 5歳 10.58% 鏡映	だ 4歳 8.31% 42.70% 5歳 10.94% 鏡映	ば 4歳 5.26% 30.00% 5歳 9.44% 雑	ぱ 4歳 3.79% 28.13% 5歳 7.22% 雑
ぎ 4歳 8.19% 34.48% 5歳 13.01% 鏡映	じ 4歳 4.65% 53.33% 5歳 5.86% 鏡映	ぢ 4歳 1.47% 26.67% 5歳 2.64% 左右	び 4歳 4.40% 26.79% 5歳 6.36% 異音異字	ぴ 4歳 3.79% 36.21% 5歳 6.36% 左右
ぐ 4歳 10.15% 43.70% 5歳 16.01% 鏡映	ず 4歳 5.01% 30.56% 5歳 6.72% 鏡映	づ 4歳 2.08% 24.14% 5歳 4.00% 左右	ぶ 4歳 5.50% 58.41% 5歳 13.15% 雑	ぷ 4歳 4.52% 41.94% 5歳 11.08% 雑
げ 4歳 6.60% 44.44% 5歳 8.29% 鏡映	ぜ 4歳 5.26% 28.92% 5歳 10.29% 鏡映	で 4歳 4.77% 24.19% 5歳 5.86% 雑	べ 4歳 3.79% 43.10% 5歳 6.00% 鏡映	ぺ 4歳 2.93% 46.94% 5歳 6.50% 雑
ご 4歳 3.18% 26.09% 5歳 4.50% 鏡映	ぞ 4歳 3.67% 46.15% 5歳 10.08% 雑	ど 4歳 9.29% 50.77% 5歳 13.80% 鏡映	ぼ 4歳 5.99% 37.01% 5歳 15.80% 上下	ぽ 4歳 6.36% 33.95% 5歳 12.51% 上下

1-9-6 図 各文字別字形の誤り (異配置)

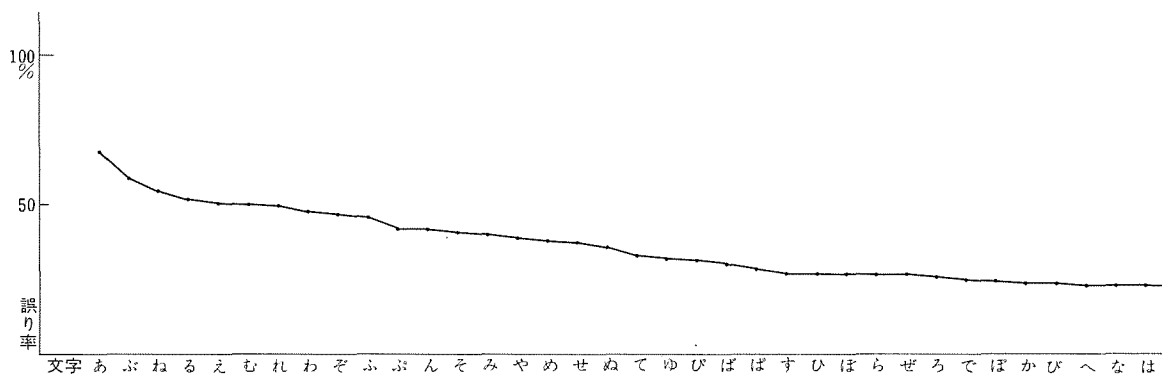


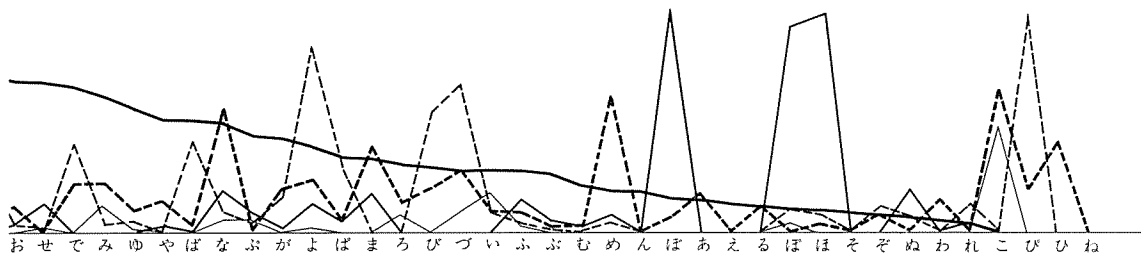
(3) 字形別の誤りの類型

ア 1-9-5 図は、字形の誤り類型のうち、原型は保存されながらも、あるエレメントの添加・脱落・変容による誤り字について、全体的に誤り数の多かった添加による誤り数の順に基づいて、71文字を配列して、その割合を示したものである。なお、ここで示した%は11の誤り類型における当該の誤りの割合である。これによれば、添加による誤りの最も多いのは「ぞ」であり、変容による誤りの最も多いのは「ほ」であり、脱落による誤りの最も多いのは「お」である。

イ 1-9-6 図は、字形の誤り類型のうち、各エレメントの異なる配置によって生じた、鏡映・反転・左右・上下・回転の各誤りを示す文字について、全体的に誤り数の多かった鏡映による誤

1-9-7 図 各文字別字形の誤り (雑)

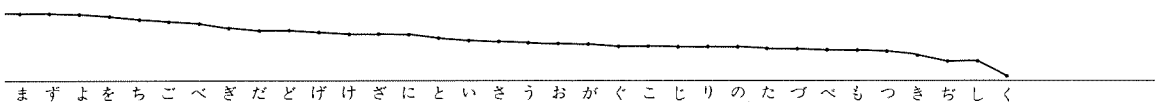




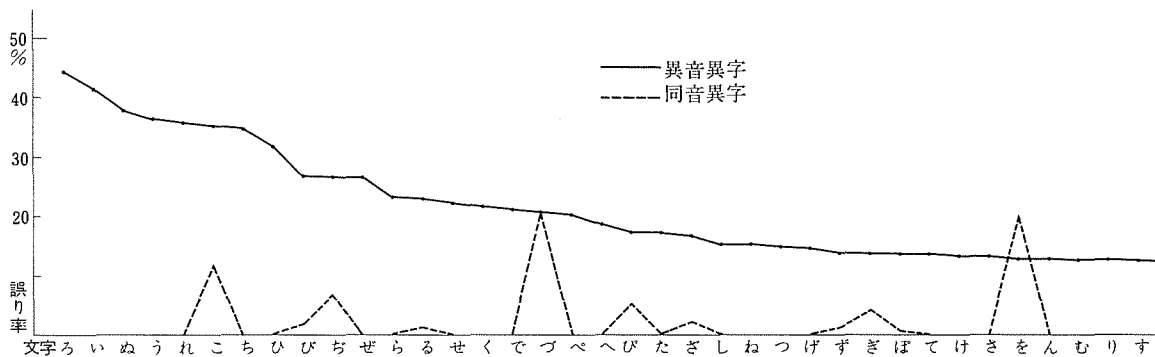
り数に基づいて71文字を配列して、その割合を示したものである。これによれば、鏡映の誤りの最も多いのは「も」であって、75%に及ぶ。そして、左右の移動による誤りの最も多いのは「び」であり、上下の移動による誤りの最も多いのは「ぼ」である。また「こ」は上下の反転および回転による誤りにおいて他のどの文字よりも高い割合を示している。

ウ 1-9-7図は、字形の誤り類型のうち、2エレメント以上にわたる複合的な誤りを示す雑について、誤り数の多い順に配列し、その割合を示したものである。これによれば、誤りの割合の多いのは「あ」「ぶ」「る」「え」「む」などである。

エ 1-9-8図は上述に準じて、異音異字、同音異字について示したものであり、異音異字では「ろ」が最も高い割合を示し、同音異字では「が」が最も高い割合を示している。

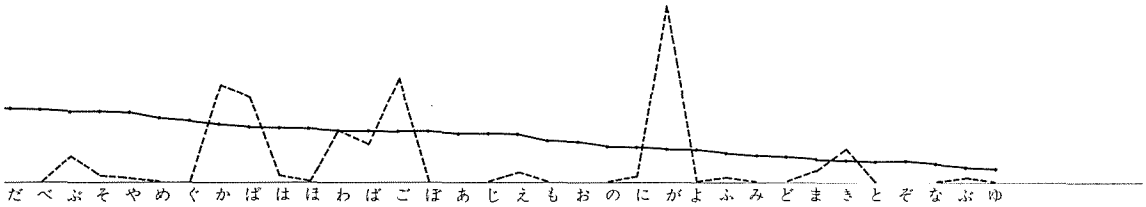


1-9-8図 各文字別字形の誤り(異字)



1-9-7表 書き誤りの異字と出現数

文字	反 応	と	え ₄	な七		
あ	お ₅	はまめ		おけは		
い	こ ₄ り ₄	えのへフ		い ₂ け ₂ ぎご		
う	ん ₅ ラ ₅	と ₄ ま ₂ おゆらフ九		ぬ ₁₁	め ₃ のるび	
え	い ₃	こてんじニフ		ね ₃	わ ₂ めゆ	
お		かすフ		の ₆	おラ	
か	が ₃	あ ₂ いたちは		は ₆	て	
き	さ ₃	ハギ		ひ ₁₂	に	
く	フ ₃₄	つぐ		ふ	ぶ ₂ うちへやぶバ	
け		さ ₂ た ₂ に ₂ ろナハリ		へ	ひ ₃	き ₂ へ ₂ フ ₂
		は ₂ カ ₂ サ ₂		ほ	ま ₆	は ₃ へ ₂ ぼ ₂ ば ₂ ぼ ₂ き
こ	い ₃	てじニ		ま		はキ
さ	ち ₆	き ₃ け ₂ ナ ₂		み		きにへフ
し	ひ ₄	つ ₃ く ₂ は ₂ きちレ		む	ぬ ₄	す ₃ も ₃ め ₂ おけぼ
す		フ ₂ あいさしそ		め	ね ₃	ぬ ₂ あへわ
せ	サ ₁₆	セ ₃ も ₂ きさへわんカフ		も		キ ₂ きしのま ₄
そ	ろ ₆	て ₂ とへフ		や	か ₆	カ ₄ ま ₂ う
た	に ₆	だ ₄ キ ₂ かけナガ		ゆ		うわず
ち	さ ₉	五 ₈ 七 ₄ きらじ		よ		おこさなまば
つ	く ₄	す ₃ コ ₃ フ ₃ しち		ら	う ₄ 5 ₄	ろ ₂ えてゆだ七
て	フ ₄	つ ₃ へ ₂ るわ		り	い ₇	けひる



る	ろ ₈	す ₂ うくそねだフ ₆	だ	た ₄	のらがざでナギ
れ	わ ₁₃	で ₆ ら ₂ ねみぜび九	ぢ		しにづば
ろ	3 ₁₉	る ₃ て ₂ ら ₂ 2 ₂ く ₅	づ		す ₂ づ ₂ とフ
わ		なゆれろば	で	れ ₆	フ ₃ て ₂ だべ
を		大 ₂ あしするフ	ど		と ₂ おだザビ
ん	う ₆	べ ₂ 人 ₂ いこてひろ	ば		が ₂ けはげだガ
が		か ₂ ら ₂ ざでべカづ	び	び ₁₀	ひ ₃ じべ
ぎ	に ₅	き ₄ か ₂ じ ₂ がござ	ぶ	ふ ₃	
く	ブ ₁₁	ぶ ₂ だ ₁	べ		へくてばびべフ
げ	け ₅	べ ₂ さたはざば	ぼ	ば ₄	ほ ₃ ぼ ₂ はま
ご		おこにず	ぱ		は ₂ ば ₂ びべ
ざ	ぜ ₅	さ ₄ ぢ ₃ はろべ	び	び ₅	べ ₂ ひばふ
じ		ちくさずづ	ぶ	べ ₆	ぶ ₂ ふびろ
ず	す ₉	べ	べ	び ₄	へ ₃ えべば
ぜ	ザ ₁₀	せ ₄ て ₂ べ ₂ ガ ₂ ざサ	ぼ	ば ₈	ほ ₃ ぼ ₃ ふ
ぞ		ろぜで			

注 1. 反応欄の文字の数字は反応度数であり、その記載のないものは1回だけの反応を示す。

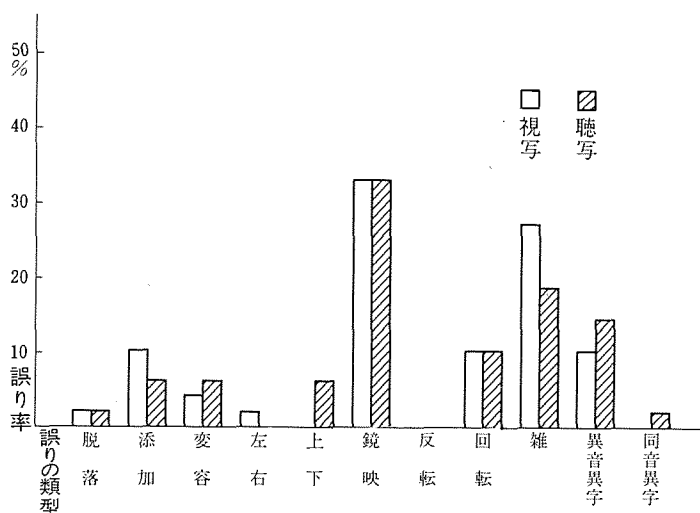
2. □内の文字は当該文字の代表的な異字反応を示す。

(4) 異字の内容と広がり

字形の誤りと判定される類型の一つに、あるエレメントになんらかの不備、不整等により、ある

いはひらがな・かたかな・数字・漢字の混同によって、当該文字とは異なる文字と認められるものがある。そして、それらの中には、特定の異字と強く結びつくものがあつたり、または広くいくつかの異字と認められるものがある。1-9-7表はその文字が異字と認められる典型と、いくつかの異字と認められるか、その広がりを示したものである。これによれば、最

1-9-9 図 同一被調査児による視写・聴写両テストにおける字形の誤り



も出現度の高いのは「く」の書き誤り異字の典型「フ」である。「ふ」のように、特に典型は見られぬかわりに、7種の広い異字反応を示すものもある。これらの結果は、読みにおける誤りと対応させることによって、ひらがなのコミュニケーションとしての明確さ、あいまいさを検討することができる。

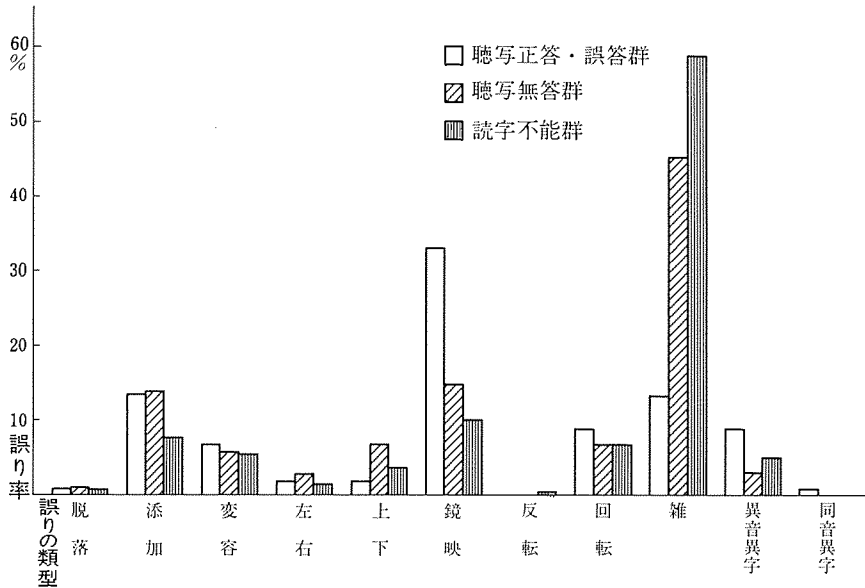
(5) 視写における字形の誤りの特徴

読み書き水準調査においては、71文字に対する聴写テストとともに、全被調査児に対して、「き」「ぬ」「ま」「な」「く」の5文字に対する視写テストを実施した。それゆえ、聴写・視写による字形の誤りの比較を試みることができる。ここでは、誤り類型における「雑」および「鏡映」の両テストでの割合の変化に着目して考察する。

1-9-9 図は「き」「ぬ」「ま」「な」「く」の5文字につき、被調査児を同一にして、視写・聴写テストによる誤り種類の違いを比較したものである。ここに被調査児として登録された者は、視写・聴写両テストで、誤字を書いた者のみであるが、視写・聴写各48ケースによる分析結果では、誤り「雑」は視写テストのほうが高い割合を示している。「鏡映」では、視写・聴写両テストとも差は見られない。「鏡映」による誤りは聴写テストにおいてはともかくも、視写テストという、文字を知覚しながら書写する過程においても存在することが注目される。

1-9-10 図は、異なる3水準の被調査児群による字形の誤りを視写テストについて見たもの。すなわち、読字不能群は、読みテストにおいて、当該文字が読めなかった者であり、この3群の中

1-9-10図 視写における被調査児群の相異と字形の誤り



では、最も書字力の低い群である。聴写無答群は当該文字を正しく読むことはできたけれども、聴写テストにおいて、どのような形にも書写できなかつた者である。聴写正答・誤答群は、聴写テストで当該文字をなんらかの形で書きながらも、他の2群の被調査児と同様、視写テストで字形の誤りを示した者であるが、書字力としては3群の中では最も高いと認められる。分析の対象になったケースは次のとおり。

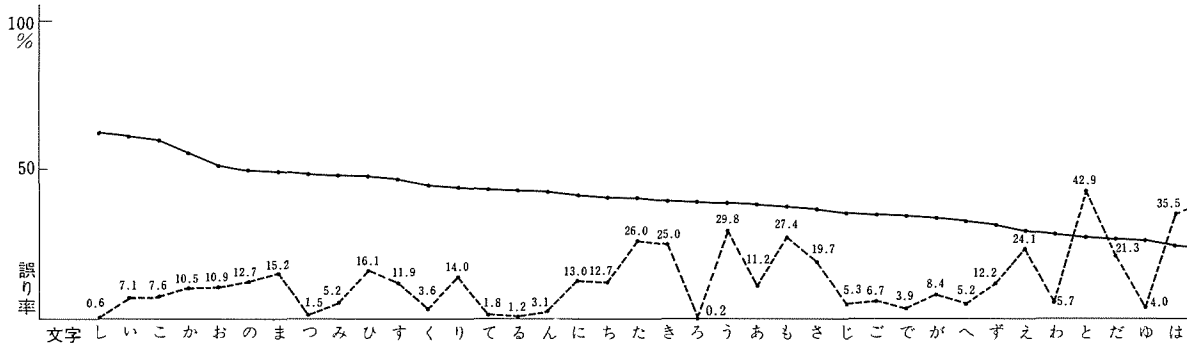
読字不能群 439 聴写無答群 102 聴写正答・誤答群 103

この図によると、誤りの類型「雑」は読字不能群に高く、以下、聴写無答群、聴写正答・誤答群の順である。誤りの類型「鏡映」は聴写無答群に高く、以下、聴写無答群、読字不能群の順となり、誤りの類型「雑」と対照的な結果を示している。すなわち、視写では書字力の低い者ほど「雑」の誤りが多く、書字力の高い者は逆に「雑」の誤りが減り、主として「鏡映」の誤りに移行していくことを示している(雑： $P < 0.001$, 鏡映： $P < 0.001$)。

第3項 筆順の分析

ここでいう筆順の分析には、文字を書く際の、1. 順番 2. 方向 3. 筆数の内容を問題にする。すなわち、もともと各文字には文字を書く際に直線・曲線などのエレメントをどの順番で書くか、どの方向で書くかの一応の基準が立てられている。それから線をつなげて書くところ、離して書くところなど筆数の一応の慣用がある。したがって、その慣用に従って一定の基準を設け、就学前の

1-9-11図 文字別書字率と基準外筆順の割合



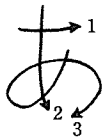
幼児がまだ組織的な指導を受けない段階において、各文字につきどのような 1. 順番 2. 方向 3. 筆数に関する特徴を含む筆順を持つかを考察するのが目的である。

1-9-11図は、筆順の基準外反応の割合を各文字ごとに、書字率と比較させたものである。これによれば、基準外反応の多い文字の順序と書字率の低い文字との順位とは、比較的高い相関 ($r=0.497, P<0.001$)がある。

1 順番・方向・筆数の基準

1-9-8表は、筆順における順番・方向・筆数の基準を示したものである。

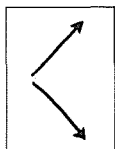
(例)



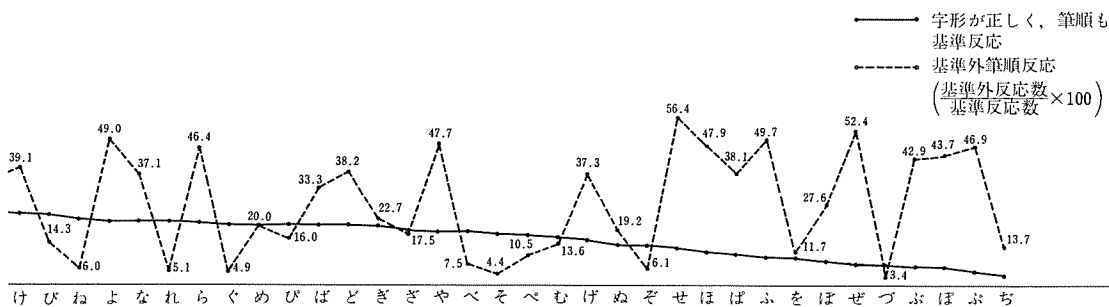
- (1) 順番：番号で示す。
- (2) 方向：矢印で示す。
- (3) 筆数：線の分断*で示す。

* 基準外の筆数は分断だけでなく、接続によっても現われるけれども、接続によって書かれた字形は誤字として、あらかじめ筆順分析の対象からはずされている。

表に示した順序数は、おおむね筆数と一致するけれども、必ずしも一致しないものもある。たとえば、「く」「そ」「て」「ひ」「へ」「ぐ」「ぞ」「で」「び」「び」「べ」「べ」がその筆数と一致しない例である。本来すべて一筆で書かれる文字である(濁・半濁点を除く)。たとえば、「く」の場合、筆数は1であるが、順序数は2として扱った。これは「く」においては下記の書き順が比較的多く見られ、かりに順序数1として扱った場合には、この方向を正しく記述することができないためである。この処



置は分析上の便宜のためである。ただし、この方法によってもなおすべてを尽くすことは不可能であり、その場合には*印で示すことにした。なお、かような順序数に基づく判定では、筆数2は基準外反応であり、筆数1が基準反応になる。



1-9-8 表 筆順における順番・方向・筆数の基準

* 順序数が筆数と異なる例

文字 \ 順番	1	2	3	4	5	6
あ	→	↓	↘			
い	↘	↓				
う	→	↘				
え	↘	↘				
お	→	↘	↘			
か	↘	↓	↘			
き	→	→	↓	↘		
*く	↘	↘				
け	↓	→	↓			
こ	→	↘				
さ	→	↓	↘			
し	↘	↓				
す	→	↓				
せ	→	↓	↓			
*そ	↘	↘	↘			
た	→	↓	↘	↘		
ち	→	↘				
つ	↘					
*て	→	↓				
と	↘	↘				

文字 \ 順番	1	2	3	4	5	6
な	→	↓	↘	↘		
に	↓	→	→			
ぬ	↘	ぬ				
ね	↓	ぬ				
の	ぬ					
は	↓	→	↓			
*ひ	→	ひ	↘			
ふ	↘	↘	↘	↘		
*へ	→	↘				
ほ	↓	→	→	↓		
ま	→	→	↓			
み	↘	↘				
む	→	む	↘			
め	↓	ぬ				
も	↓	→	→			
や	↘	↘	↘			
ゆ	↓	ぬ	↓			
よ	→	↓				
ら	↘	↘				
り	↘	↓				

文字 \ 順番	1	2	3	4	5	6
る	る					
れ	↓	㇀				
ろ	ろ					
わ	↓	㇀				
を	→	㇀	↙			
ん	ん					
が	㇀	↘	↘	↘	↘	
ぎ	→	→	↘	→	↘	↘
*ぐ	↘	↘	↘	↘		
げ	↓	→	↓	↘	↘	
ご	→	↘	↘	↘		
ざ	→	↘	↘	↘	↘	
じ	↘	し	↘	↘		
ず	→	↓	↘	↘		
ぜ	→	↓	し	↘	↘	
*ぞ	↘	↘	↘	↘	↘	

文字 \ 順番	1	2	3	4	5	6
だ	→	↓	㇀	↘	↘	↘
ぢ	→	㇀	↘	↘		
づ	㇀	↘	↘			
*で	→	↘	↘	↘		
ど	↘	↘	↘	↘		
ば	↓	→	㇀	↘	↘	
*び	→	ひ	↘	↘	↘	
ぶ	↘	↘	↘	↘	↘	↘
*べ	↘	↘	↘	↘		
ぼ	↓	→	→	㇀	↘	↘
ぱ	↓	→	㇀	㇀		
*ぴ	→	ひ	↘	㇀		
ぷ	↘	↘	↘	↘	㇀	
*ぺ	↘	↘	㇀			
ぽ	↓	→	→	㇀	㇀	

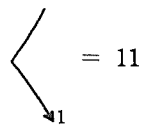
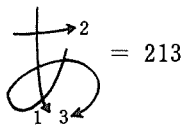
2 筆順の分析手順

筆順の分析は、字形は正しく書けたが、上掲の内容を含む筆順になんらかの基準外の反応が見られる東北・東京地区の被調査児についてのみ行なった。各文字別に調べた筆順の基準外反応数は、1-9-9表のとおり。

分析操作は1-9-10表のコンピュータ・コード表によって処理した。

(1) 順番 1-9-8表の「筆順における順番・方向・筆数の基準」により、実際にしるされた順番のコード番号を記録する。

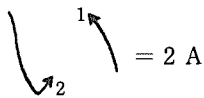
(例)



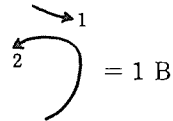
(2) 方向 1-9-10表のコンピュータ・コード表のように、方向が基準と反対の場合は実際にしるされた各順番ごとにA~Fをしるす。

あ	53	さ	95	な	139	ま	95	る	4	ご	35	ど	149	ぼ	64
い	49	し	5	に	72	み	28	れ	11	ざ	45	ば	120	視	写
う	173	す	73	ぬ	42	む	22	ろ	1	じ	22	び	45	く	46
え	106	せ	187	ね	14	め	55	わ	18	ず	46	ぶ	51	な	354
お	73	そ	9	の	77	も	154	を	18	ぜ	99	べ	16	ま	300
か	71	た	156	は	150	や	175	ん	17	ぞ	12	ぼ	64	ぬ	375
き	130	ち	77	ひ	90	ゆ	10	が	33	だ	81	ば	76	き	434
く	20	つ	4	ふ	100	よ	224	ぎ	54	ち	7	び	37		
け	175	て	6	へ	17	ら	212	ぐ	10	づ	2	ぶ	37		
こ	49	と	220	ほ	109	り	73	げ	105	で	12	ぺ	18		

(例)

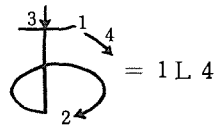
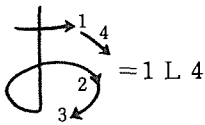


(例)



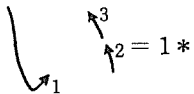
(3) 筆数 別掲の当該順番内での筆数ごとにそのコードをしるす。

(例)

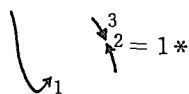


(4) 方向が基準と反対で、しかも分断によって筆数が基準と異なる場合は*で示す。

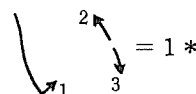
(例1)



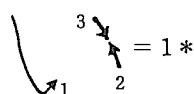
(例2)



(例3)



(例4)



(例1)~(例4)などは、筆順が必ずしも同一でないけれども、両者を記号上、弁別させることは細部にわたりすぎるので省略した。筆順に関して、本来、記号によって、そのすべてを復元させることが困難であることは上掲(3)の例に関しても同様である。

1-9-10表 筆順のコンピュータ・コード表

(1) 方向が基準と反対の場合のコード

順番	コード	
1	————— A	たとえば、実際にしるされた順番が1のところ
2	————— B	1にかわってAのコードを与える。
3	————— C	
4	————— D	
5	————— E	
6	————— F	

(2) 筆数が分断によって基準と異なる場合のコード

順番 ↓ 順番	1	2	3	4	5	6
1						
2	G					
3	H	L				
4	I	M	P			
5	J	N	Q	S		
6	K	O	R	T	U	

たとえば、実際にしるされた順番2と3のエレメントが基準外の分断であれば、2, 3にかわってLのコードを与える。

(3) 方向が基準と反対で、しかも分断が基準と異なる場合はコード * で示す。

3 結果

(1) 各文字と基準外反応

聴写テストにおける71文字および視写テストにおける5文字について、すべての基準外反応の種類とその出現度数を示したのが付録 p. 484である。これによって、就学前の幼児が組織的な教育を受ける以前の状態における筆順の基準外反応の傾向を各文字ごとに知ることができる。

1-9-11表 筆順基準外反応の各文字別典型（清音）

あ ² 32.1%	か ³ 54.9%	さ ² 70.5%	た ³ 72.4%	な ⁴ 40.3%	は ¹ 52.0%	ま ² 38.9%	や ³ 70.9%	る ² 75.0%	ん ² 94.1%
い ² 85.7%	き ² 60.0%	し ¹ 80.0%	ち ² 64.9%	に ¹ 70.8%	ひ ¹ 37.6%	み ¹ 25.0%	ゆ ² 40.0%	れ ¹ 63.6%	
う ² 91.3%	く ¹ 40.0%	す ² 32.9%	つ ¹ 100.0%	ぬ ¹ 50.0%	ふ ² 42.0%	む ³ 27.3%	よ ² 77.2%	ろ ¹ 100.0%	
え ² 54.7%	け ¹ 61.7%	せ ² 43.3%	て ¹ 33.3%	ね ¹ 50.0%	へ ² 52.9%	め ² 43.6%	ら ² 94.8%	わ ¹ 55.6%	
お ² 54.8%	こ ² 46.9%	そ ² 44.4%	と ² 48.2%	の ¹ 72.7%	ほ ² 53.2%	も ³ 81.8%	り ² 90.4%	を ³ 16.7%	

（濁音・半濁音）

が ¹ 69.7%	ざ ² 51.1%	だ ² 64.2%	ば ³ 45.8%	ぱ ³ 39.5%
ぎ ¹ 38.9%	じ ³ 72.7%	ぢ ² 71.4%	ひ ¹ 26.7%	ぴ ¹ 40.5%
ぐ ³ 60.0%	ず ² 32.6%	づ ² 100.0%	ぶ ³ 33.3%	ぷ ³ 24.3%
げ ¹ 45.7%	ぜ ² 47.5%	で ² 58.3%	へ ³ 43.8%	ぺ ² 77.8%
ご ¹ 28.6%	そ ² 41.7%	と ² 54.4%	ほ ³ 42.2%	ぽ ³ 43.8%











なお、この節では、筆順反応は基準反応、基準外反応とに分けて、あえて、正・不正の判定は行なわなかった。このことは、本来、筆順には一般慣用的に是認される筆順と、これとまったく反するか、あるいははなはだしくその慣用を逸脱した筆順とがあるものの、その中間にあるものの正・否の認定は必ずしも明確でないので、ここでは慣用的に是認されているものに従いながら、あらかじめ基準に合った筆順とそれ以外という分け方を確定した。

なお、付録 p. 484 にあげた諸例は、基準外反応のみで、基準反応は含まれていない。

（2）文字と基準外筆順の典型

1-9-11表は71文字の各文字ごとに基準外筆順のうち最も出現度の高かった典型を、

1-9-12表 筆順基準外反応の上位10例

 42.28%	 36.36%	 34.67%	 25.66%	 24.37%
 24.37%	 24.12%	 23.90%	 22.33%	 20.41%

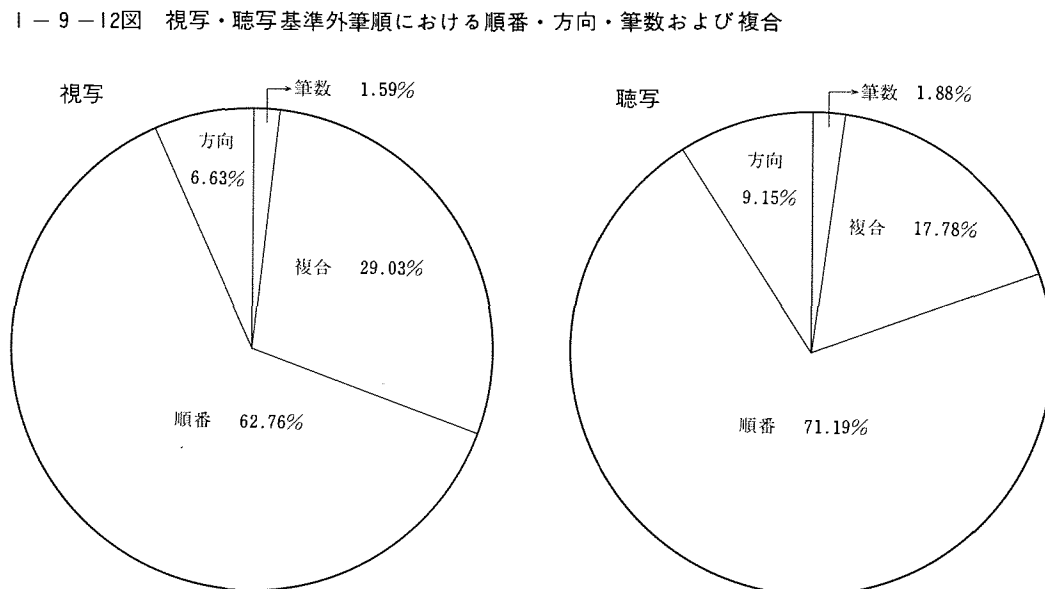
1例ずつあげたものである。各文字の下欄に示した内容を示すと次のとおり。

×東京・東北地区の当該文字の書写テストにおいて、なんらかの形で書写した被調査児に対する上掲基準外反応の割合。
 ×%

1-9-12表は、71文字の多様な基準外反応の中から、出現度の多かった上位10例を示したものである。各文字の下欄に示す割合は、東京・東北・近畿地区の5歳児が当該文字を書いた場合、字形が正しく書けた者の中の上掲筆順の基準外反応を示した者の割合である。この点、最も出現度の多かったのは「ら」で、ほぼ基準外反応に匹敵する特定基準外反応が存在することを示している。

(3) 基準外反応の低位分析

1-9-13表および1-9-12図は、筆順の基準外反応を、順番・方向・筆数・およびそれらの複合の4種に分け、その出現度・割合を示したものである。このうち、複合は、順番・方向・筆数の二つ以上にまたがる基準外反応を含めた。ただし、2回以上にわたる順番・方向・筆数のいずれ



1-9-13表 基準外筆順における順番・方向・筆数および複合（文字別）

	順 番	方 向	筆 数	複 合	計
あ	33	8	2	10	53
い	42	4	0	3	49
う	158	7	0	8	173
え	58	2	17	29	106
お	47	10	2	14	73
か	55	8	1	7	71
き	99	11	0	20	130
く	0	8	5	7	20
け	166	2	0	7	175
こ	23	21	0	5	49
さ	75	10	0	10	95
し	0	4	0	1	5
す	24	10	0	39	73
せ	163	3	1	20	187
そ	0	0	1	8	9
た	134	11	0	11	156
ち	50	9	3	15	77
つ	0	4	0	0	4
て	0	2	0	4	6
と	106	32	1	81	220
な	124	5	0	10	139
に	61	5	0	6	72
ぬ	21	1	1	19	42
ね	7	1	1	5	14
の	0	56	5	16	77
は	131	3	1	15	150
ひ	0	19	5	66	90
ふ	99	0	0	1	100
へ	0	6	1	10	17
ほ	100	0	0	9	109

	順 番	方 向	筆 数	複 合	計
ま	62	10	2	21	95
み	0	6	5	17	28
む	7	1	5	9	22
め	24	2	1	28	55
も	141	2	0	11	154
や	147	9	2	17	175
ゆ	4	2	0	4	10
よ	173	21	2	28	224
ら	201	4	0	7	212
り	66	5	0	2	73
る	0	0	3	1	4
れ	7	2	0	2	11
ろ	0	0	1	0	1
わ	10	2	2	4	18
を	8	3	1	6	18
ん	0	0	16	1	17
が	30	1	0	2	33
ぎ	23	2	0	29	54
ぐ	7	0	0	3	10
げ	99	1	0	5	105
ご	20	10	0	5	35
ぎ	30	4	1	10	45
じ	18	1	0	3	22
ず	22	2	2	20	46
ぜ	92	0	1	6	99
ぞ	7	2	0	3	12
だ	65	8	0	8	81
ぢ	5	1	0	1	7
づ	2	0	0	0	2
で	7	2	0	3	12

	順 番	方 向	筆 数	複 合	計
ど	86	13	0	50	149
ば	102	2	0	16	120
び	4	5	0	36	45
ぶ	49	2	0	0	51
べ	7	5	0	4	16
ぼ	58	1	1	4	64

	順 番	方 向	筆 数	複 合	計
ば	51	11	0	14	76
び	0	18	0	19	37
ぶ	32	4	0	1	37
べ	0	16	0	2	18
ぼ	45	6	0	13	64
計	3487 (71.19%)	448 (9.15)	92 (1.88)	871 (17.78)	4898

視 写

く	0	20	5	21	46
な	280	22	4	48	354
ま	181	20	10	89	300

ぬ	181	10	5	179	375
き	305	28	0	101	434
計	947 (62.76%)	100 (6.63)	24 (1.59)	438 (29.03)	1509

かの基準外反応が、ある幼児のある文字の筆順に現われた場合には複合とせず、順番・方向・分断のいずれかに登録した。

この表によれば、順番・方向・筆数および複合の中では、順番の基準外反応が最も多く、最も少ないのが筆数の基準外反応である。また、この傾向は視写テストにおいても変わらない。

もっとも、各文字別に見れば、「の」のように方向の基準外反応を顕著に示すものもあれば、「ん」のように筆数の基準外反応を顕著に示すものもある。

(4) 結果に対する考察

本節は、ひらがなを対象にした書字テストから、各文字の難易、書き誤り、筆順について記述することであった。

ア ひらがな清音・撥音・濁音・半濁音の71文字の書字における難易について、本節では、書字率によって考察した。そして、やさしい文字からむずかしい文字への配列順序は、かな文字五十音順とかなり高い相関があった。また、ひらがなの字画が複雑になるにつれてむずかしくなることが統計的に認められた ($P < 0.001$)。

イ いっぽう、カ行とガ行、サ行とザ行、タ行とダ行、ハ行とバ行とパ行の同系列の各文字は清音が最もやさしく、濁音から半濁音と困難さをます。しかも、当該行列での難易順もまた、ほぼ完全な対応を示している。それらの難易順は次のように図示することができる。この順序は、一つの学習手順を示すものであり、たとえば、就学前の文字指導で、濁音・半濁音文字を特定の清音に濁点、

(清) ↓ (濁)	こ	か	く	き	け
(清) ↓ (濁)	し	す	さ	そ	せ
(清) ↓ (濁)	つ	て	ち	た	と
(清) ↓ (濁)	ひ	へ	は	ほ	ふ
(濁)	び	ば	べ	ぼ	ぶ
(半濁)	び	べ	ば	ぼ	ぶ

(矢印はより困難さを示す方向である)

あるいは半濁点をつけさせる形での指導手順とも符合している。

ウ 書字力の高い水準の者は、むずかしい字を他の低い水準の者よりもよく書くことができ、やさしい文字群には、書字力の高い水準の者は、ほとんど全員が正しく書くことができている。そして、年齢・性別に見れば、どの被調査児群もやさしい文字から学習していくという、**ア**に述べた文字の正答率からみた難易順に従っている。

エ 文字の難易は筆順の難易とある程度の相関を持つ。しかし、文字の書き誤りの割合とは対応しない。むずかしい文字は必然的に、まず、無答反応に導くからである。

オ 字形の誤りでは、鏡映文字あるいは逆文字と呼ばれる、エレメントの配置の誤りが幼児の書字を特徴づけている。それは、不注意な字形認知によると考えられる。けれども、実際にその文字

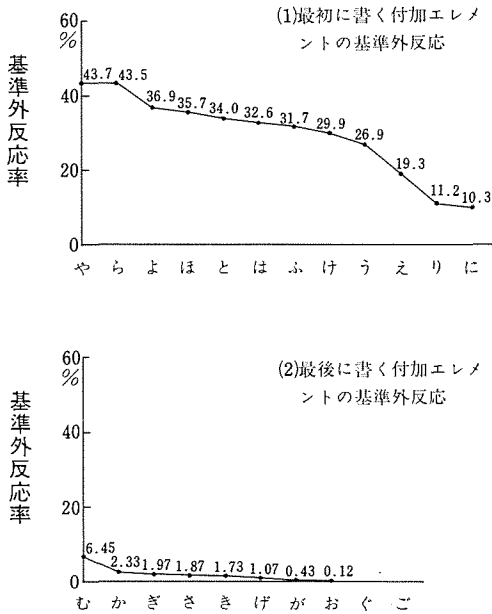
を見ながら書く視写テストでも鏡映文字が見られることからすれば、もっと能力的な問題として考えるべきであろう。もっとも、本節で扱った視写テストの被調査児は、視写においても書き誤った低い水準のものであるという点を考慮しなければならない。

カ 書き誤りの類型として、異音異字と判定されたものが10%以上も指摘され、その多くは字形の不備・不整の結果である。このことは、相手に誤って受けとられるというコミュニケーションの問題として注目すべきことである。

キ 筆順の基準外反応の中では、順番に関する基準外反応が多くの割合を占めている。そこで、順番の基準外反応の生ずる条件を文字を構成するエレメントの主部と付加部との対立において考察した。1-9-13図および1-9-14表は最初に書くべき付加エレメントを持つ文字群と最後に書くべき付加エレメントを持つ文字群とに分け、両群の付加エレメントに対する筆順の基準外反応を比較したものである。これによると、最初に書くべき付加エレメントを最後に書く文字の基準外反応率が顕著に高いことが知られる。そして、「ら」「や」「う」「と」「よ」では、点および点に準ずる直線があとに書かれ、「け」「は」などは、複合線の部分を先行させている。本来、筆順は各エレメントの上下左右という当該字形の位置に基づく順番が一般であるが、上述の基準外反応は、当該文字のどの部分を先行させて書くかという、いわば、文字のパターン認知に基づく順番と考えられる。

【参考】 4歳児・5歳児が、ひらがなをどれだけ書くことができるかの書字数分布を、男児・女児・全体の平均について清音+撥音・濁音・半濁音別に図示したのが1-9-14図～1-9-19図である。

1-9-13図 付加エレメントに対する筆順の基準外反応



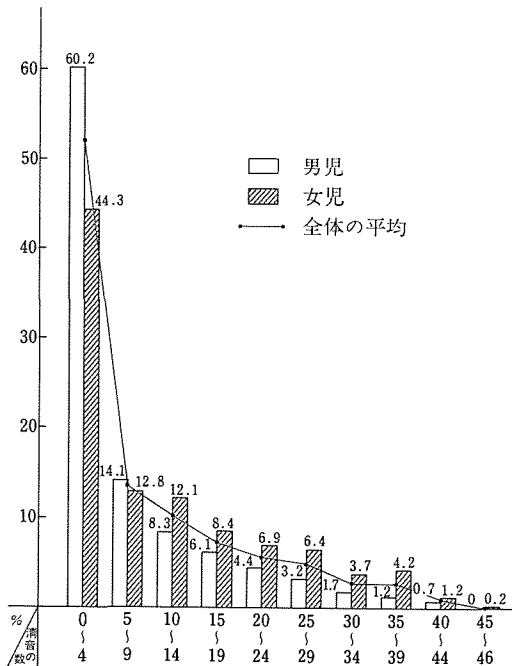
1-9-14表 付加エレメントに対する筆

文字	N	%	字形を正しく書いた中の%
*う	166	95.95	26.93
*え	86	81.13	19.39
*け	134	76.57	29.94
*と	182	82.72	34.02
*に	62	86.11	10.33
*は	142	94.66	32.68
*ふ	34	65.38	31.79
*ほ	85	77.98	35.70
*や	157	89.71	43.85
*よ	176	78.57	36.98
*ら	207	97.64	43.55

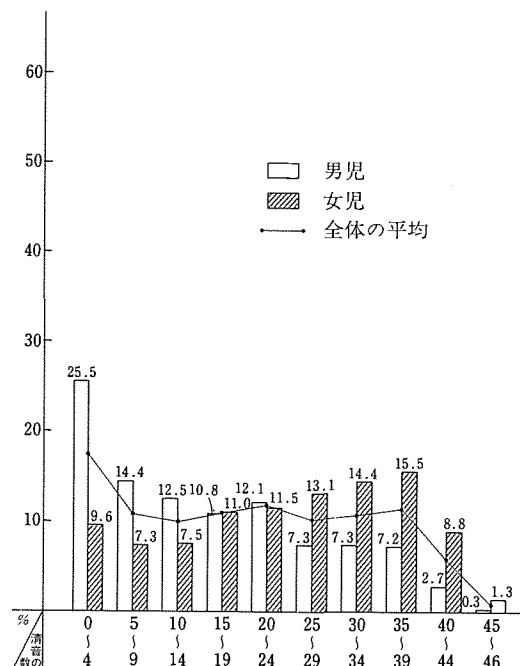
中央欄は、全基準外反応の中の%。

1-9-14図 清音の書き——字形+筆順

(4歳児クラス)



(5歳児クラス)



順の基準外反応

文字	N	%	字形を正しく書いた中の%
*り	68	93.15	11.28
お*	1	1.36	0.12
か*	17	23.94	2.33
*き	10	7.69	1.73
*さ	10	10.52	1.87
む*	12	54.54	6.45
が*	2	6.06	0.43
ぎ*	5	9.25	1.97
ぐ*	0	0	0
げ*	3	2.85	1.07
ご*	0	0	0

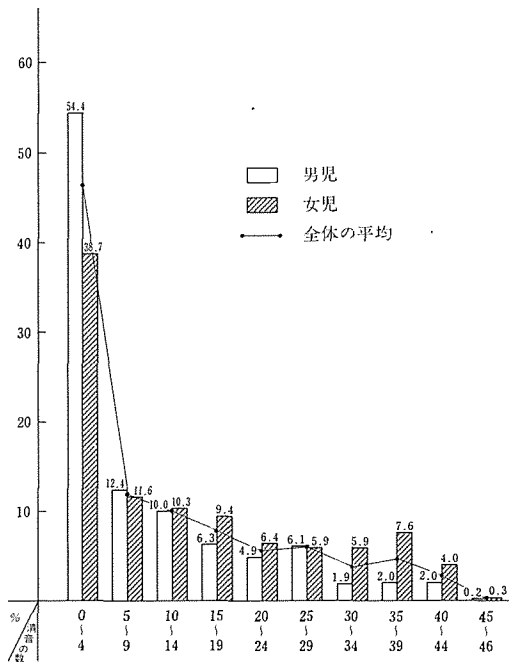
*最初に書くべき付加エレメント
 ・最後に書くべき付加エレメント

1-9-15表 字形の誤り分析表 (1-9-4図の参考データ)

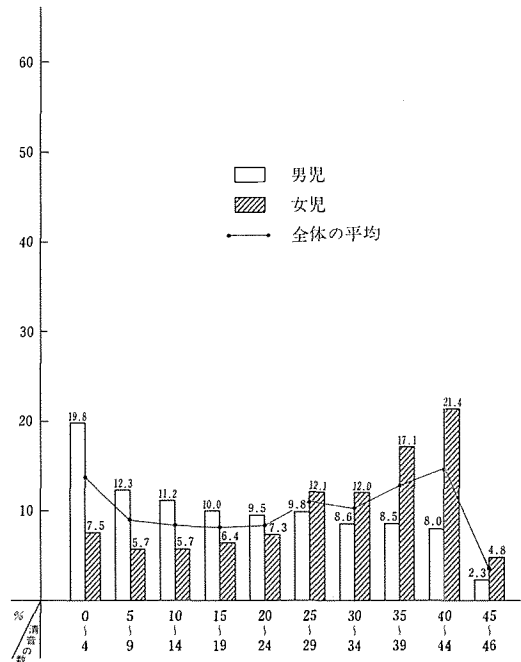
	直線	曲線			点	複合線	基礎字形	濁点	半濁点	全体図形	計	%	
		角部	長部	円部									
原型保存	脱落	01 128	11 47	21 45	31 46			71 12	81 —		.1 278	4.6	
	添加	02 170	12 75	22 87	32 19	42 8		72 10	82 29		.2 398	6.5	
	変容 (長短・広狭)	03 57	13 49	23 63	33 122	43 1		73 1	83 5		.3 298	4.9	
異配置	左右	07 131	17 —	27 3	37 2	47 1	57 16	67 —	77 166	87 33	97 2	.7 354	5.8
	上下	08 128	18 —	28 4	38 70	48 —	58 18	68 —	78 2	88 —	98 —	.8 222	3.7
異配置	鏡映	04 128	14 11	24 56	34 24	44 11	54 72	64 270	74 94	84 —	94 1000	.4 1666	27.4
	反転	05 3	15 —	25 1	35 —	45 —	55 2	65 5	75 —	85 —	95 25	.5 36	0.6
	回転	06 73	16 —	26 34	36 12	46 —	56 45	66 28	76 43	86 —	96 113	.6 348	5.7
崩壊 (異配線他)											99 1560	25.6	
異字	異音異字										90 788	13.0	
	同音異字										00 134	2.2	
計	0.	1.	2.	3.							9.100		

1-9-15図 清音の書き——字形

(4歳児クラス)



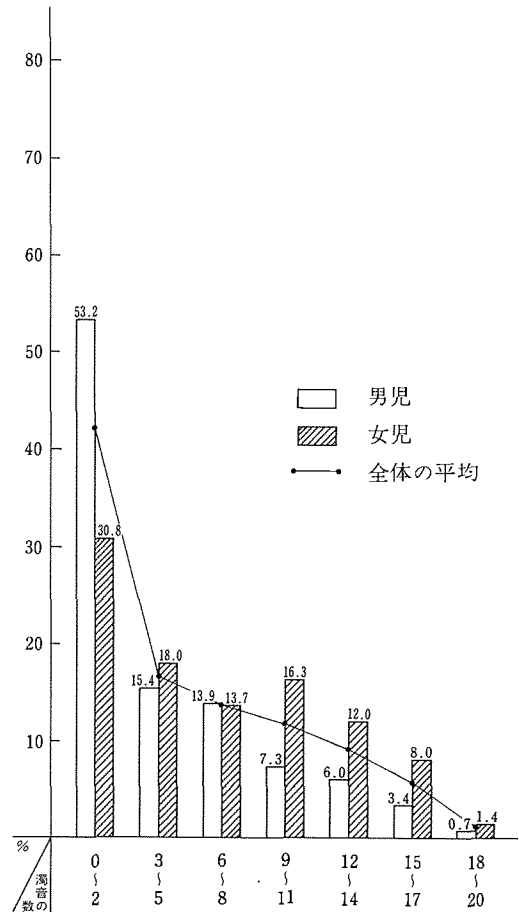
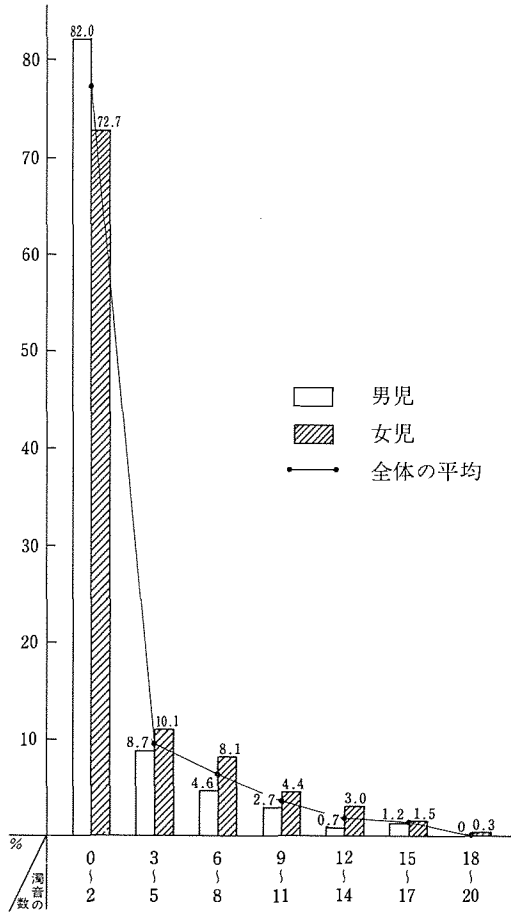
(5歳児クラス)



1-9-16図 濁音の書き一字形+筆順

(4歳児クラス)

(5歳児クラス)



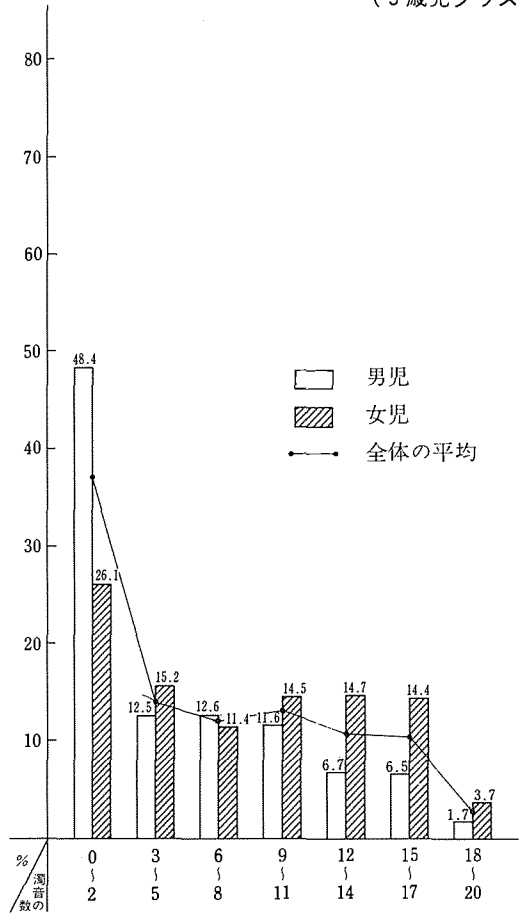
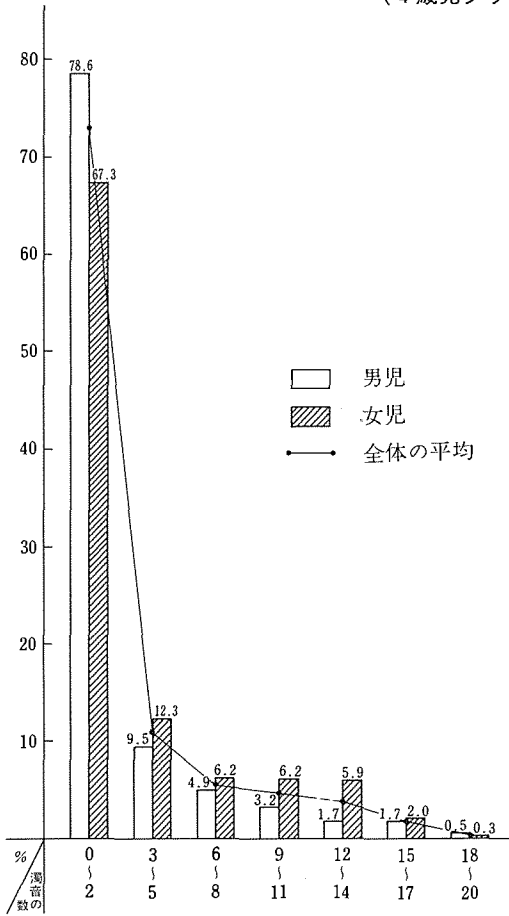
1-9-16表 各文字別字形の誤り——原型保存 (1-9-5図の参考データ)

	添加	変容	脱落		添加	変容	脱落		添加	変容	脱落		添加	変容	脱落
ぞ	34.6	1.3	5.1	み	7.2		10.8	が	3.6		18.8	び	1.7		1.7
そ	34.0	1.1	8.5	び	7.1		3.4	を	3.6	3.6		ぼ	1.5	22.1	1.5
ま	24.5	6.1	8.2	じ	6.7	1.7	1.7	い	3.5	17.2		ぜ	1.2	1.2	3.6
え	23.7	7.3	4.6	ね	6.5	8.7	15.2	り	3.5	9.2	3.5	く	1.2	1.8	
ん	20.3	10.2	8.5	で	6.5	1.6		ざ	3.3	1.1	2.2	た	1.1	1.1	
て	18.8			ち	5.8	1.5	4.4	け	3.3		0.8	と	1.1	1.3	
ば	16.3	1.3	2.5	お	5.6		42.3	ら	3.1		3.1	よ	0.7	11.5	1.0
ぶ	15.9	1.8	7.1	ず	5.6	16.7	1.4	め	2.7	10.8	4.1	の		6.3	1.3
ふ	14.1	1.9	12.1	き	5.6	0.8	1.6	む	2.5	1.7	24.4	に		4.0	3.0
ご	13.0		2.2	か	5.5	1.4	13.7	ぼ	2.4	15.8	1.6	へ		4.2	
ば	12.5	6.3	3.1	す	5.4	19.6	1.8	だ	2.3		3.4	も			1.0
ひ	12.2	2.4	12.2	や	5.4	15.3	2.7	ぬ	2.2	6.7	6.7	こ			
ぶ	10.8	2.2	6.5	ぎ	5.2		0.9	ぐ	2.2		0.7	だ			
わ	10.5	3.5	14.0	る	4.1	9.5	2.7	あ	2.1	5.2	5.2	づ			
ゆ	10.4	20.9	7.8	れ	4.1	1.4	2.7	つ	2.0	7.9					
な	9.1	8.0	5.1	は	4.0		5.3	べ	2.0	4.1					
ろ	7.9	3.2		さ	4.0		4.0	ぼ	1.8	16.5	0.9				
せ	7.9		1.6	ど	3.9	0.8	0.8	う	1.8	3.6					
し	7.6	3.3		げ	3.7		3.7	べ	1.7	10.4					

1-9-17図 濁音の書き一字形

(4歳児クラス)

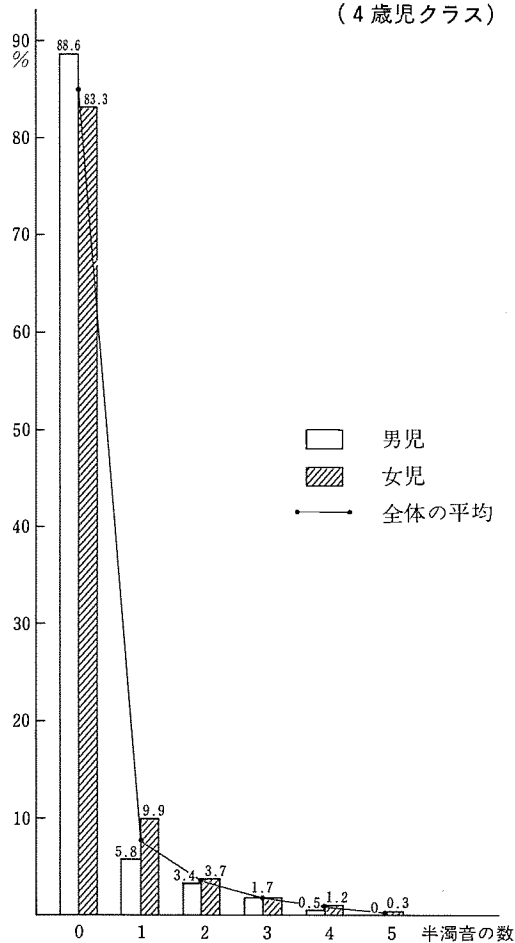
(5歳児クラス)



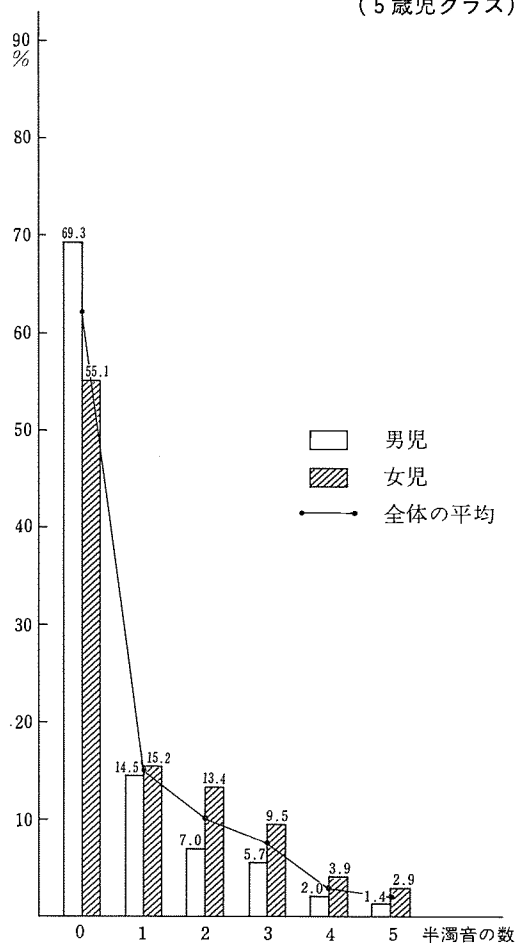
1-9-17表 各文字別字形の誤り——異配置 (1-9-6図の参考データ)

	左右	上下	鏡	映	反	転	回	転	左右	上下	鏡	映	反	転	回	転	左右	上下	鏡	映	反	転	回	転		
も	1.0		74.8		1.0	5.1			う	5.5	36.4			3.6			ゆ	1.7		20.9		0.9	3.5			
の			73.8			1.3		14.7	ら	3.1	34.5			9.5			や		0.9	18.9			5.4			
く			64.4			9.7		3.1	ぎ	3.1	31.3	1.6		7.8			な	15.0		18.8			1.3			
き	1.6		63.2			8.8		2.8	ず		30.6	1.4		4.2			ば	3.4	6.8	18.2	2.3	20.5			4.1	
し			60.9	3.3	3.3				ち		30.4			2.9			ぶ	1.1	3.2	16.1	2.2				1.0	
と			60.0	2.6	17.4				か		30.1			5.0			か	5.8	0.7	15.9		7.3			3.2	
り	1.2		58.6						は	26.7	30.0			1.3			よ	30.8	4.8	14.4	1.0	8.7			2.6	
け	9.1	2.5	55.4						を	26.7	29.3			5.0			ま	10.9	1.6	12.5		1.6			2.2	
じ	13.3	1.7	53.3	1.7				3.6	を	3.6	29.1			1.3			ま	6.1	12.3		14.3				5.3	
へ			52.1		2.1			5.5	を	5.5	28.9			14.4			ろ		11.1	3.2	4.8				1.4	
ど	7.7		50.8	0.8	13.9			8.4	を	8.4	28.9			1.2			び	19.6		10.7		7.1			17.7	
さ	1.0		49.5		15.2				す	3.6	28.6	1.8					つ	24.1		10.4	3.5	10.4				6.9
べ	14.3		46.9		2.0			6.7	ち	6.7	26.7						い	3.5		10.4	6.9	3.5				14.6
げ	12.4		44.4		4.9				に	30.3	26.3			14.1			ふ	1.3	5.1	10.2	1.3	3.2				
ぐ	23.0	0.7	43.7		7.4				ご	10.9	26.1			2.2			ぶ	0.9	1.8	9.7		0.9				
べ	8.6		43.1		5.2			1.4	お	1.4	25.4			4.2			む	0.8	0.8	7.6		0.8				
だ	15.7	1.1	42.7		5.6			4.7	お	4.7	25.2	0.8					め	1.4	2.7	6.8		23.0				
つ			42.6		22.8				で	14.5	24.2			8.1			ん			6.8						
た	16.1	3.2	39.8	1.1	9.7			1.2	み	1.2	22.9	4.8		8.4			ほ	37.0		5.5		2.4				

1-9-18図 半濁音の書き一字形+筆順 (4歳児クラス)



(5歳児クラス)

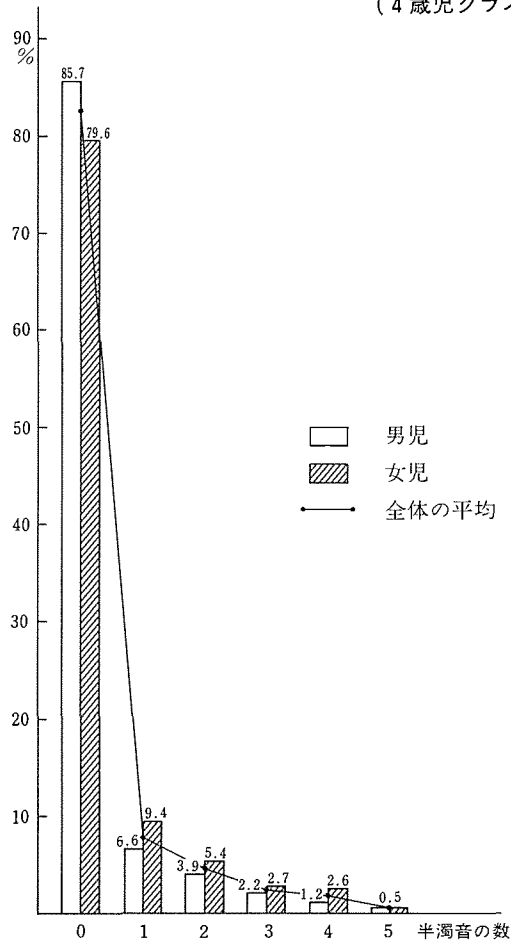


1-9-18表 各文字別字形の誤り—雑 (1-9-7図の参考データ)

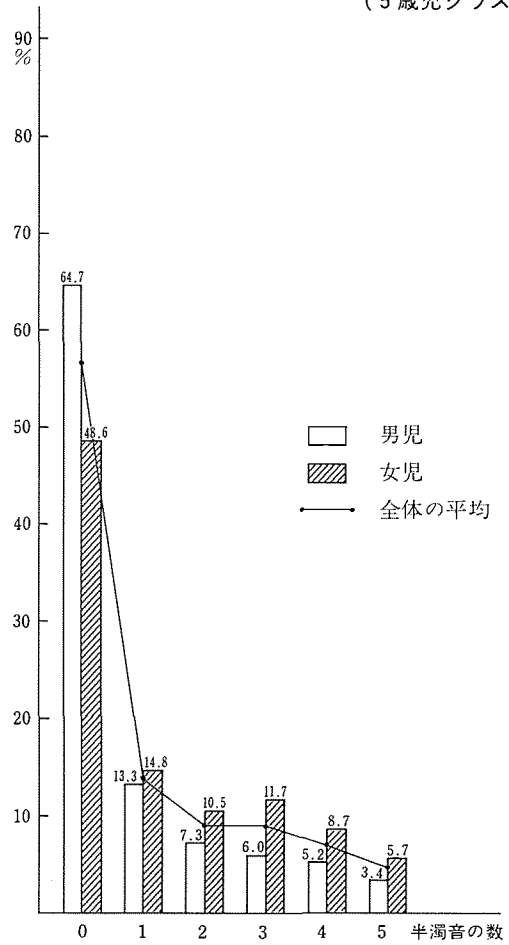
雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑	雑		
あ	67.7	ふ	45.2	て	32.5	ぜ	26.5	ほ	22.6	だ	16.9	う	12.7	づ	10.4
ぶ	58.4	ぶ	41.9	ゆ	31.3	ろ	25.4	ま	22.5	ど	16.9	お	12.7	ぺ	10.2
ね	54.4	ん	41.5	び	31.0	で	24.2	ず	22.2	げ	16.1	か	12.3	も	10.1
る	51.4	そ	40.4	ば	30.0	ぼ	23.9	よ	22.1	け	15.7	ぐ	11.9	つ	9.9
え	50.0	み	39.8	ぱ	28.1	か	23.3	を	21.8	ぎ	15.6	こ	11.8	き	8.8
む	49.6	や	38.7	す	26.8	び	23.2	ち	20.3	に	15.2	じ	11.7	ぢ	6.7
れ	49.3	め	37.8	ひ	26.8	へ	22.9	ご	19.6	と	14.2	り	11.5	し	6.5
わ	47.4	せ	37.0	ぼ	26.8	な	22.7	べ	19.0	い	13.8	の	11.3	く	1.2
ぞ	46.2	ぬ	35.6	ら	26.6	は	22.7	ぎ	17.2	さ	13.1	た	10.8		

1-9-19図 半濁音の書き一字形

(4歳児クラス)



(5歳児クラス)



1-9-19表 各文字別字形の誤り——異字 (1-9-8図の参考データ)

	異音異字	同音異字		異音異字	同音異字		異音異字	同音異字		異音異字	同音異字
ろ	44.4		び	17.2	5.2	べ	12.1	.	の	6.3	
い	41.4		た	17.2		ぶ	11.8	4.3	に	6.1	1.0
ぬ	37.8		ざ	16.7	2.2	そ	11.7	1.1	が	5.8	29.7
う	36.4		し	15.2		や	11.7	0.9	よ	5.8	
れ	35.6		ね	15.2		め	10.8		ふ	5.1	0.6
こ	35.3	11.8	つ	14.9		ぐ	10.4		み	4.8	
ち	34.8		げ	14.8		か	9.6	16.4	ど	4.6	
ひ	31.7		ず	13.9	1.4	ば	9.4	14.1	ま	4.1	2.0
び	26.8	1.8	ぎ	13.8	4.3	は	9.3	1.3	き	4.0	5.6
お	26.7	6.7	ぼ	13.8	0.9	ほ	9.1		と	3.9	
せ	26.5		て	13.8		わ	8.8	8.8	そ	3.9	
ら	23.4		け	13.2		ば	8.8	6.3	な	3.4	
る	23.0	1.4	さ	13.1		ご	8.7	17.4	ぶ	2.7	0.9
せ	22.1		を	12.7	20.0	ほ	8.7		ゆ	2.6	
く	21.8		ん	12.7		あ	8.3				
て	21.0		む	12.6		じ	8.3				
づ	20.7	20.7	り	12.6		え	8.2	1.8			
ぺ	20.4		す	12.5		も	7.1				
へ	18.8		だ	12.4		お	7.0				

第10節 幼児の活動、家庭の指導とかな文字の習得 ——アンケート調査の分析——

以上前節まで、調査のデータに基づき、現在の幼稚園児のかな文字の習得状況、ならびに個々の文字に対する幼児の読みと書きの活動を分析し、その特徴を具体的に述べてきた。しかし、これらのデータに表われてきた現在の幼児のかな文字についての能力や行為は、もとより現代の社会の中で、幼児が家庭・園で日常的に行なっている諸活動や、それを条件づけている、幼児をとりまく文化的諸条件や家庭の諸条件と無関係ではあり得ない。また、家庭における親の指導とも無関係ではあり得ない。どういう文化的な諸条件、どういう家庭の指導、幼児のどういう活動を背景にして、これまで述べてきたような言語活動現象が、幼児に現われてきたのであろうか。また、かな文字の習得に伴って、幼児の言語活動はどのように変化しているのであろうか。このような問題について具体的な資料を得るため、「かな文字の読み書きのテスト」と並行して、個々の被調査児の家庭を対象にして行なったアンケート調査の項目の中に、上記の問題についての項目を含めておいた。これらの資料^{*}に基づき、文字の習得と幼児の活動、家庭における諸条件、親の文字についての指導態度との関連を分析してみることにしよう。そして最後に、かな文字の習得と幼児の言語活動との関連を分析していこう。

* アンケート用紙に記入したものは、母親 81%、父親 9%、両方 1%、その他 9%である。

第1項 マス・メディアへの接触とかな文字の習得

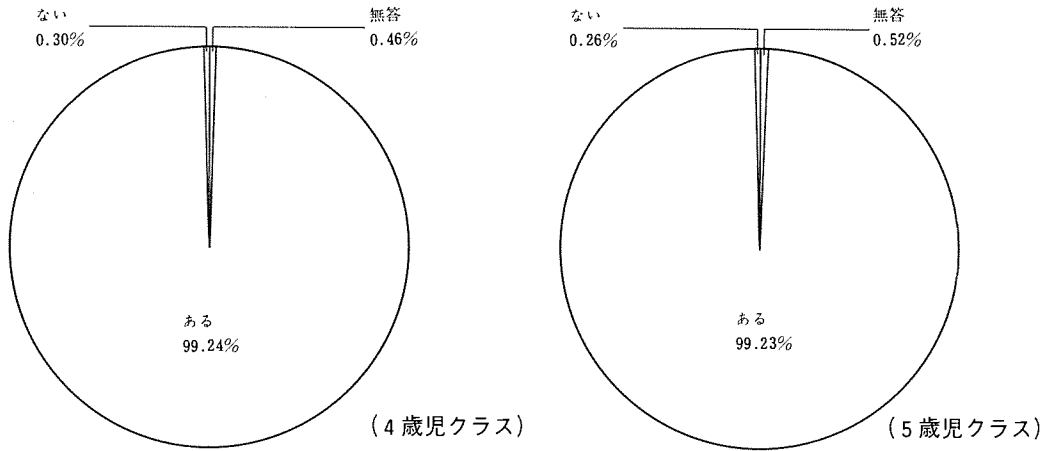
1 テレビへの接触

幼児が年齢の比較的早い時期から、文字を覚えはじめているという事実に関連して、一般によく言われることは、テレビの視聴が、幼児の文字習得に一定の作用をしているのではないか、ということである。確かに、今日、テレビの視聴は学童のみならず、就学前の幼児にとっても、欠くことのできない日常的な活動の一つとなっている。では、毎日の生活の中で、幼児はどの程度テレビを視聴しているのであろうか。また、それは、これまで述べてきた、幼児の「かな文字」の習得にどうかかわっているのであろうか。

調査の対象となった幼児の家庭におけるテレビセットの有無の割合、接触の程度と各層における幼児の平均視聴時間を1—10—1図、1—10—1表に示す。また、幼児の視聴時間の分布を、クラス・性別にして1—10—2図に示す^{*}。

* 普通、個人の正確な視聴時間を調べるためには、1日、あるいは1週間の番組表に視聴した箇所を記入する方法や日記法がとられるが、ここでは、両親に、1日に平均して、どのくらいテレビを見ますかと問い、答えを()時間()分という型で記入してもらうという方法を採用した。

1-10-1 図 幼児の家庭におけるテレビセットの有無の割合



1-10-1 表 幼児のテレビ視聴の程度と平均視聴時間

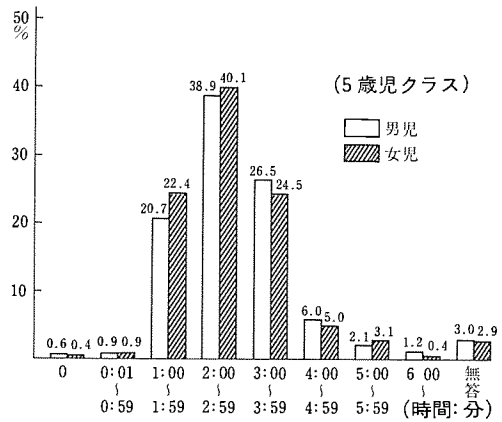
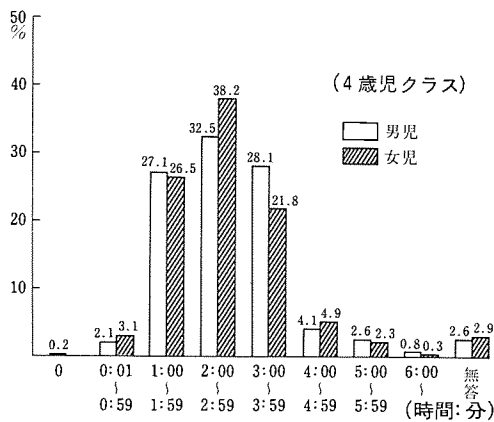
(4歳児クラス)

クラス	層性	N (人)	毎日必ず見ている	毎日でないが、好きな番組をよく見ている	たまに見る程度	全然見ない	無答	平均視聴時間
4	1 F	23	21 91.3%	2 8.7%	0	0	0	2 時間 20 分
4	1 M	21	17 81.0%	4 19.0%	0	0	0	2 26
4	2 F	54	46 85.2%	7 13.0%	0	0	1 1.9%	2 12
4	2 M	59	53 89.8%	5 8.5%	1 1.7%	0	0	2 14
4	3 F	27	22 81.5%	5 18.5%	0	0	0	2 26
4	3 M	35	33 94.3%	2 5.7%	0	0	0	2 23
4	4 F	67	60 89.6%	6 9.0%	0	0	1 1.5%	2 03
4	4 M	71	60 84.5%	10 14.1%	0	0	1 1.4%	2 00
4	5-6 F	53	47 88.7%	5 9.4%	0	0	1 1.9%	2 10
4	5-6 M	49	43 87.8%	4 8.2%	1 2.0%	0	1 2.0%	2 18
4	7 F	161	136 84.5%	23 14.3%	1 0.6%	1 0.6%	0	2 20
4	7 M	156	141 90.4%	13 8.3%	2 1.3%	0	0	2 31
4	F	385	332 86.2%	48 12.5%	1 0.3%	1 0.3%	3 0.8%	2 15
4	M	391	347 88.7%	38 9.7%	4 1.0%	0	2 0.5%	2 20
4	計	776	679 87.5%	86 11.1%	5 0.6%	1 0.1%	5 0.6%	2 17

(5 歳児クラス)

ク ラ ス	層 性	N (人)	毎日必ず見 ている	毎日でない が、好きな 番組をよく 見ている	たまに見る 程度	全然見ない	無 答	平均視聴時間
5	1 F	77	71 92.2%	5 6.5%	0	0	1 1.3%	2 時間 23 分
5	1 M	79	67 84.8%	9 11.4%	0	0	3 3.8%	2 27
5	2 F	108	94 87.0%	12 11.1%	2 1.9%	0	0	2 36
5	2 M	111	105 94.6%	5 4.5%	0	0	1 0.9%	2 27
5	3 F	72	67 93.1%	5 6.9%	0	0	0	2 19
5	3 M	71	64 90.1%	7 9.9%	0	0	0	2 35
5	4 F	143	126 88.1%	13 9.1%	2 1.4%	0	2 1.4%	2 17
5	4 M	134	129 96.3%	5 3.7%	0	0	0	2 18
5	5—6 F	83	73 88.0%	9 10.8%	0	0	1 1.2%	2 17
5	5—6 M	84	79 94.0%	5 6.0%	0	0	0	2 23
5	7 F	179	165 92.2%	12 6.7%	2 1.1%	0	0	2 24
5	7 M	177	172 97.2%	5 2.8%	0	0	0	2 30
5	F	662	596 90.0%	56 8.5%	6 0.9 %	0	4 0.6%	2 24
5	M	656	616 93.9%	36 5.5%	0	0	4 0.6%	2 26
5	計	1318	1212 92.0%	92 7.0%	6 0.5%	0	8 0.6%	2 25

1—10—2 図 テレビの視聴時間の分布



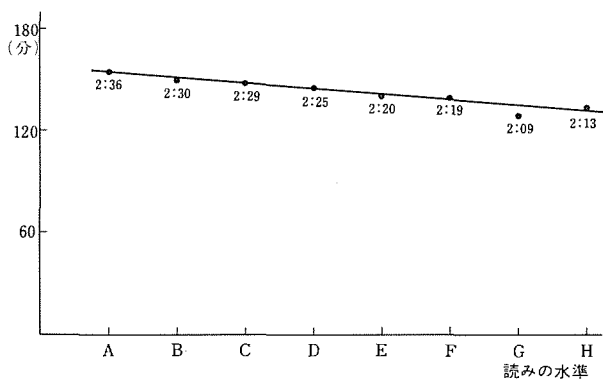
ほとんどの家庭にテレビが普及し（4歳児クラス99.2%、5歳児クラス99.2%）、幼児は想像以上によくテレビを視聴していることがわかる。1日の平均視聴時間は、4歳クラス児で2時間17分（女児2時間15分、男児2時間20分）、5歳クラス児で2時間25分（女児2時間24分、男児2時間26分）で、幼児は、1日の自由な活動時間の5分の1、ないし6分の1をテレビ視聴に当てていることになる。また、年齢・性・地域による違いを調べてみると、5歳クラス児は、4歳クラス児より、やや多く視聴している（その差は統計的に有意。 $\chi^2=13.4518$, $df=5$, $P<0.05$ ）が、性・層（地域）・保育年数による差はみられない。幼児のテレビ視聴は、平均値を中心に、1時間以上4時間以下の間に4歳クラス児の87.1%、5歳クラス児の86.6%が集中しているが、1日4時間以上視聴している長時間視聴児（heavy viewer）が4歳児クラスで7.5%、5歳児クラスで8.7%みられる。テレビ視聴は、単に学童や青少年にだけでなく、幼児にとっても無視することのできない日常的な活動となっていることを、これらの資料は示しているといえよう。

では、このテレビ視聴と、文字習得との関連はどうか。

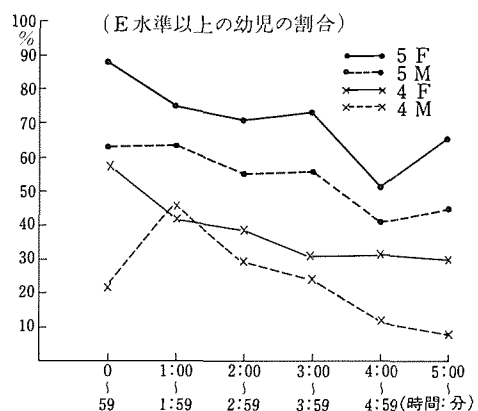
4歳クラス児・5歳クラス児、ともに含めて第5節で述べた読みの水準ごとに、平均視聴時間を求め、それをグラフに表わしたのが、1-10-3図である。また、同じく4歳クラス児、5歳クラス児男女別に、各テレビ視聴時間の範囲ごとに、よく読めている幼児（E水準以上のもの）の割合を求め、グラフに表わしたのが1-10-4図である。

これらの図は、幼児のテレビ視聴時間と、かな文字の習得の程度は無関連のものではなく、よく文字を読む幼児は、読まない幼児よりも、相対的にテレビ視聴時間は少なく、反対に、テレビの視聴時間が長い幼児は、短い幼児に比べて、文字の習得の程度は低いということを示している。ちなみに、テレビ視聴時間を1-10-4図に示すように6水準に分け、読みの水準（8水準）と交差させたマトリックスで統計的な処理を行なうと、その数値は決して高くはないが、マイナスの関連は

1-10-3 図 読みの各水準のテレビ平均視聴時間
(N=2032)



1-10-4 図 テレビ視聴時間と文字の読みの習得



統計的に有意* ($P < 0.05$) で、低視聴時間群 (2 時間以下) と高視聴時間群 (4 時間以上) を比較した場合でも、高視聴時間群のほうがよくできるものの割合は少なく、その差は統計的に有意である**。

また、4 歳児クラス、5 歳児クラスをそれぞれに、文字をよく読む群 (上位群)、文字をよく読まない群 (下位群) をつくり、その両者を比較すると、4 歳児・5 歳児クラスともに下位群のほうがテレビ視聴時間が長く、その差はともに有意である (1-10-2 表)***。

* $\chi^2 = 53.0352$ ($df = 35$ $P < 0.05$)

** $\chi^2 = P < 0.05$

*** 一般にこのような分析を上位一下位分析 (G-P 分析) という。ふつう、全体の被調査児のうち、成績のよい上位 4 分の 1 と、成績の悪い下位 4 分の 1 の比較を行なう。この場合も、そういう手続きで行なっている。以下、あとでふたたびこの分析を行なうので、4 歳児クラス、5 歳児クラスの読みについての上位・下位群の構成を示すと、1-10-3 表である。読みの水準以外に、性・保育年数の構成も異なるので、ある現象について性・保育年数による差がある場合は、かりに、この上位・下位群に有意差がみられても、一概に読みの水準による違いとはいえない。ただし、前述したようにテレビ視聴の場合、性差・保育年数差はみられない。

1-10-2 表 テレビ視聴時間と文字習得の関連についての上位下位分析

クラス群	0~59	1:00~ 1:59	2:00~ 2:59	3:00~ 3:59	4:00~ 4:39	5:00~	N. A	計	χ^2
4 L	4	36	72	56	11	8	7	194	16.0672 ($df = 4$)
4 H	5	66	71	40	7	1	4	194	
計	9	102	143	96	18	9	11	388	
5 L	5	61	123	84	30	11	16	330	15.3446 ($df = 5$)
5 H	8	84	136	77	10	9	6	330	
計	13	145	259	161	40	20	32	660	

1-10-3 表 読みの上位・下位群の構成

クラス群	読みの水準								保育年数			性別		計
	A	B	C	D	E	F	G	H	1	2	3	女	男	
4 L	72	122	0	0	0	0	0	0	169	25	0	85	109	194
4 H	0	0	0	0	62	71	42	19	170	24	0	103	91	194
計	72	122	0	0	62	71	42	19	339	49	0	188	200	388
5 L	14	68	160	88	0	0	0	0	164	130	36	112	218	330
5 H	0	0	0	0	0	44	187	99	85	214	31	207	123	330
計	14	68	160	88	0	44	187	99	249	344	67	319	341	660

H: 上位群 L: 下位群

これらの事実、テレビの視聴は、テレビをよく見れば見るほど（長時間視聴すればするほど）よりよく文字を習得するようになるという関係で、幼児に作用しているのではなく、もしその間に因果関係があるとすれば、むしろそれと反対の関係で作用しているということを示唆している。しかし、長時間視聴が、即、文字の習得にマイナスに作用するというように、その両者の間に直線的な因果関係があるか否かについては、われわれの調査は何も物語らない。この調査がとらえたのは、この両者の間に、マイナスの連関があるという事実だけである。テレビの長時間視聴が、文字の習得にマイナスに作用しているのかもしれないし、単に文字の低習得児は、高習得児に比べて漫画や本を読む活動に対して、より消極的であるがゆえに、テレビを積極的に視聴する。それゆえ、このようなマイナスの連関現象が生じているのかもしれない。ただ、わかったことは、テレビの作用について反対の関係はありえても、少なくとも、幼児は長くテレビを視聴すればするほど、文字をよく習得するというような関係はないということである。

このように、今回のこの調査は、幼児の文字習得に対するテレビ視聴の効果について、むしろ、ネガティブな結果をもたらした。では、実際にテレビの視聴は、幼児の文字習得になんらの効果、寄与をしていないのであろうか。また、この調査の結果から、テレビは幼児の文字習得に寄与していないという結論が取り出されるだろうか。この問題について、われわれは今、討論すべき十分な資料を持たないが、しかし、この問題は重要なので、後に結果の考察・討論のところでもういちど取り上げることにしよう。

2 絵本・漫画への接触

絵本や漫画を読む活動も、就学前の幼児にとって欠くことのできない活動である。幼児はどの程度この活動を行ない、また、この活動は、かな文字の習得とどうかかわりをもっているのだろうか。

幼児が家庭で絵本・漫画を見ている程度を、クラス・層・性別に示したのが1—10—4表である。また、家庭および園を通して、幼児のために1か月の間に購入する絵本・雑誌・漫画本の冊数の分布、および、クラス・層・性別の平均冊数を、1—10—5図、1—10—4表に示す。

これらの表からもわかるように、絵本・漫画を見る活動（その接触の程度）は、確かにテレビの視聴ほどではないが、しかし、多くの幼児にとって、日常的な活動となっており、親の観察に基づけば、「毎日見ている」割合は、全体で平均して約50%に達し、あまり層（地域）差もみられない。しかし、男児と女児を比較すると、4歳児・5歳児クラスを通して、女子のほうがより活発で、特に5歳児クラスの場合、その間の差は統計的にも有意である*。また、（層と性が交互作用しており）4歳児・5歳児クラスとも、郡部（1層）の男子は、その層の女子に比べ、また他の層の男子に比べ、絵本・漫画への接触は少ない傾向がみられる。一方幼児に買って与える絵本・雑誌・漫画本についてみると、まったく1冊も買って与えない家庭はきわめてわずかで、4歳児・5歳児クラスとも、月に平均約3冊で、月に2冊以上買って与える家庭が全体の85%を占める。男児・女児による

差はみられないが、層（地域）による差はみられ、郡部の幼児に買って与えられる本の冊数は、平均値のうえで都市部の幼児の場合よりも少なく、1層と7層とを比較した場合、4歳児・5歳児クラスとも、その間の差は統計的にも有意である**。2層と7層の間では、差は有意ではない。

では、この絵本・漫画を読む活動とかな文字の習得との関連はどうか。4歳児・5歳児クラスを含め、「読みの水準」と、「絵本や漫画は毎日見ている」と親に観察された幼児の割合との関係を調べてみると、1—10—6図のように、読みの水準が高くなるにつれ、「絵本や漫画を毎日見ている」幼児の割合は高くなっていく。つまり「読みの水準」と絵本や漫画を見る程度との間には、正の連関があることがわかる***。

* 4歳児クラス： $\chi^2=3.7818$ ($df=1$) $P>0.05$ 。5歳児クラス： $\chi^2=4.2173$ ($df=1$) $P<0.05$ 。

** 4歳児クラスの場合： $\chi^2=19.2388$ ($df=4$) $P<0.01$ 。5歳児クラスの場合。 $\chi^2=24.8936$ ($df=5$) $P<0.01$

***絵本と漫画への接触の程度を「毎日見る」群と「そうでない」群に分け、その2水準と読みの八つの水準との連関を調べると、 $\chi^2=58.1821$ ($df=7$) で有意 ($P<0.01$)。

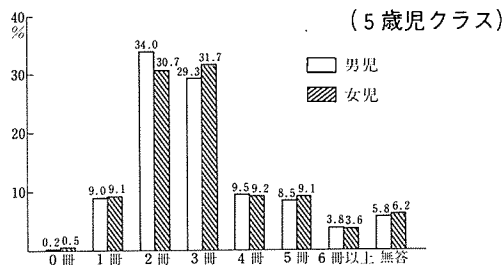
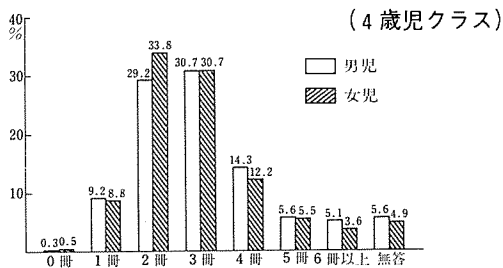
1—10—4表 幼児が家庭で絵本・漫画を見ている程度

(4歳児クラス)

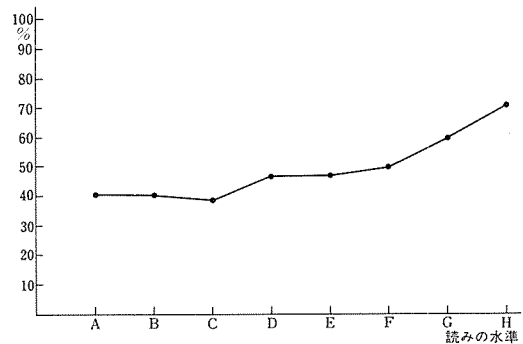
ク ラ 層 性 ス	N (人)	毎日見ている (%)	毎日でないがよく見ている (%)	買ってあげたときだけ見ている (%)	たまた見る程度 (%)	全然見ない (%)	無答 (%)	幼児に買ってあげている絵本・雑誌・漫画本の月間平均冊数
4 1 F	23	52.2	43.5	4.4	0	0	0	2.2
4 1 M	21	28.6	57.1	9.5	4.8	0	0	2.7
4 2 F	54	51.9	40.7	1.9	5.6	0	0	2.9
4 2 M	59	52.5	37.3	3.4	5.1	0	1.7	2.5
4 3 F	27	74.1	22.2	0	0	0	3.7	3.0
4 3 M	35	54.3	34.3	2.9	8.6	0	0	3.4
4 4 F	67	49.3	38.8	6.0	3.0	0	3.0	2.9
4 4 M	71	52.1	45.1	0	2.8	0	0	3.0
4 5—6 F	53	54.7	37.7	7.6	0	0	0	3.3
4 5—6 M	49	51.0	38.8	8.2	2.0	0	0	3.4
4 7 F	161	55.3	36.7	1.9	4.4	0	1.9	2.8
4 7 M	156	44.2	47.4	3.2	3.9	0.6	0.6	3.0
4 F	385	54.8	37.1	3.4	3.1	0	1.6	2.9
4 M	391	47.8	43.7	3.6	4.1	0.3	0.5	3.0
計	776	51.3	40.5	3.5	3.6	0.1	1.0	3.0

ク ラ 層 性 ス	N (人)	毎日見ている (%)	毎日でないがよく見ている (%)	買ってあげたときだけ見ている (%)	たまに見る程度 (%)	全然見ない (%)	無答 (%)	幼児に買ってあげている絵本・雑誌・漫画本の月間平均冊数
5 1 F	77	41.6	48.1	5.2	3.9	0	1.3	2.7
5 1 M	79	35.4	40.5	12.7	10.1	1.3	0	2.5
5 2 F	108	49.1	38.9	5.7	6.5	0	0	2.8
5 2 M	111	45.1	43.2	8.1	3.6	0	0	2.9
5 3 F	72	58.3	31.9	5.6	2.8	0	1.4	3.0
5 3 M	71	39.4	46.5	5.6	7.0	1.4	0	2.8
5 4 F	143	44.1	45.5	2.8	6.3	0	1.4	3.3
5 4 M	134	44.8	38.1	6.7	10.5	0	0	3.0
5 5—6 F	83	51.8	51.8	6.0	2.4	0	0	3.2
5 5—6 M	84	41.7	46.4	6.0	4.8	0	1.2	3.0
5 7 F	179	53.1	36.3	3.4	6.2	0	1.1	2.8
5 7 M	177	49.2	39.6	4.0	6.2	0.6	0.6	3.1
5 F	662	49.6	40.0	4.4	5.1	0	0.9	3.0
5 M	656	43.9	41.6	6.7	7.0	0.5	0.3	2.9
計	1318	46.7	40.8	5.5	6.1	0.2	0.6	3.0

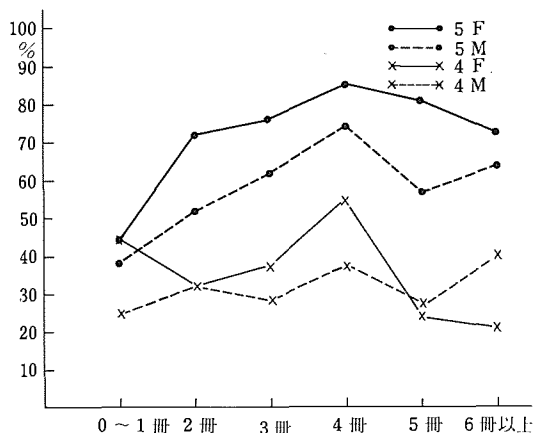
1—10—5 図 幼児のために1か月間に購入する絵本・雑誌・漫画本の冊数の分布



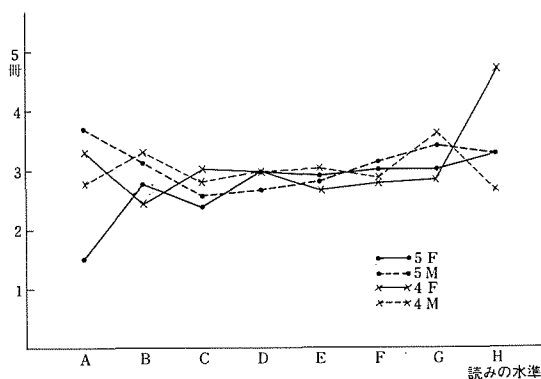
1—10—6 図 各読みの水準における「毎日、絵本・漫画を見る」幼児の割合



1-10-7 図 親が買って与える本の冊数とかな文字の読み (E水準以上の幼児の割合)



1-10-8 図 読みの水準と親が買って与える本の平均冊数



また、4歳児・5歳児クラス別々に「読みの水準」の上位群と下位群とで、「毎日見ている」幼児の割合を比較してみると、

4歳児クラス	上位群 (4 H)	56.19%	$(\chi^2=3.3436 df=1) (P<0.10)$
	下位群 (4 L)	46.91%	
5歳児クラス	上位群 (5 H)	61.82%	$(\chi^2=53.6776 df=1) (P<0.01)$
	下位群 (5 L)	33.33%	

上のように、上位群のほうが高い割合を占める傾向があり、特に5歳児の場合、その差は顕著で、この両者の連関は、特に5歳児クラスにおいて強いことが示されている*。

他方、親が幼児に買って与える月間の絵本・雑誌・漫画本の冊数と、文字の読みの習得との連関を見てみると、1-10-7図、1-10-8図のようになる。4歳児クラスの場合、親が幼児に買って与える本の冊数と、読みの水準との間には、一義的な連関はみられないが、5歳児クラスの場合、この両者の間には連関があり、男児・女児とも、親が買って与える本の冊数が増大するにつれ、よく読める幼児の割合 (E以上の割合) はふえる。しかし、5冊以上になれば反対に減少する。また5歳児クラスの場合、よく読めるようになればなるほど、親から買ってもらう本の冊数は平均値のうでで増大する傾向がある。

このように、絵本・漫画を読む活動やそれへの接触は、かな文字の読みの習得と連関があること、特に5歳児クラスの場合、読みの水準と親に買ってもらう本の冊数との間にも連関があることが示された。では、具体的にどうかかわっているのだろうか。この問題については推測を入れる以外にはないが、絵本・漫画本を見ることは、一方では文字を読む活動を促し、また、一方、文字の習得は、本を読む活動を活発化させることから、常識の範囲内でこの両者は相互因果的に作用しあって

いると考えるのが当を得ているだろう。

*この統計的処理だけからでは、漫画・絵本を毎日見ている割合に性差があるため、この両者の間に連関があるとは言えない。しかし、214ページ「注」(***)に示す処理を男女別に行なっても、この間の連関は有意であるので、この両者に連関があると言える。

3 「物語り本」への接触

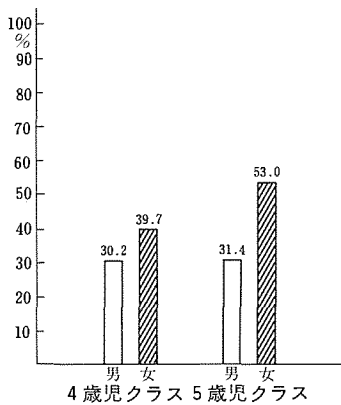
童話など物語りの本への接触については、たんに「物語り本(単行本)もよく読むか」という問いについて、「はい」「いいえ」の二者択一の答えをしてもらった。

これに対して、「はい」と反応した割合は、平均4歳児クラス男児・5歳児クラス男児ともに約30%程度だが、女児の場合4歳児クラス約40%、5歳児クラスは50%以上に達し、就学前の時期から初歩的な読書活動が一部分始まっていることが明らかにされた。

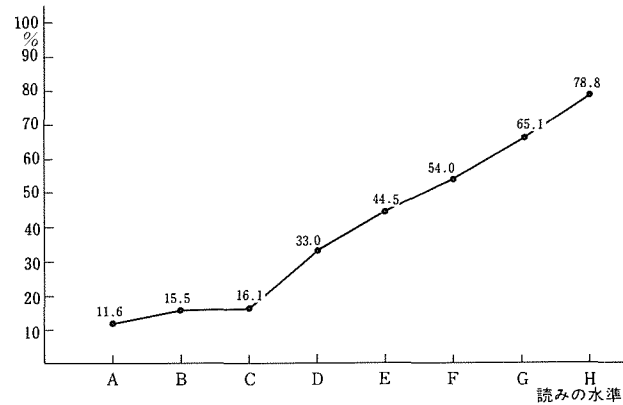
この活動は、明らかに、文字の習得に密接にかかわりをもつもので、文字の読みの水準との関連を調べてみると、1-10-10図のようになる。

文字があまり読めないうちは、この活動は当然のことながら、わずかしか行なわれていないが、文字の読みの水準が高くなるにつれ、この活動を行なっている幼児の割合は上昇し、E水準で幼児の45%が、さらにH水準では約80%の幼児が、物語りの本をよく読んでいるということになる。

1-10-9図 「物語りの本(単行本)もよく読む」割合



1-10-10図 各読みの水準における物語り本(単行本)を読む割合(数値はE水準以上の割合)



1-10-5表 「物語りの本もよく読みますか」の問いに対する反応の上位・下位群の比較

	はい	いいえ	わからない	$\chi^2(df=2)$	P
4H	55.15	26.29	18.56	61.9788	<0.01
4L	17.01	53.61	29.38		
5H	67.58	20.30	12.12	180.1720	<0.01
5L	16.06	54.85	29.09		

4歳児・5歳児クラスそれぞれで、読みの水準の上位群と下位群とを比較してみると、当然のことながら、1-10-5表のように明白な差があり、これは統計的にも有意である*。

一般には、就学前の幼児が文字を覚え

ているといっても、せいぜい個々の文字を覚えている程度だと理解されがちだが、これらのデータは、幼児が、文字がよく読めるようになるにつれ、それを手段とした新しい活動である読書活動を部分的に始めていることを物語っていると理解できよう。そして、その活動は、絵本や漫画を見る活動の場合と同じく、文字の習得と相互因果の関係で作用しあっていると思われる。

* 本を読む活動に性差が認められるので、これからだけでは文字の読みの習得とこの活動との間に連関があるとは言えない。そこで男女別々に調べてみたが、やはり、1—10—10図のような連関が認められた。

第2項 その他の子どもの活動の特質と文字の習得

マス・メディアと関連した幼児の文化的活動のほかに、アンケート調査の項目の中に、(1)幼児の遊びの好み、(2)きき手に関連した質問を含めておいた。これらの様子、ならびにそれらと文字の習得との関連を調べてみよう。

1 外で遊ぶのを好むか、家の中で遊ぶのを好むか

幼児の遊びの好みについて、細かいことまで調べる余裕がなかったので、次の項目についてのみ、親の観察による判断を二者択一法で求めた。

「おさんは家の中で遊ぶより、外で遊ぶほうが好きですか」

この問いに対し、「はい」と答えた親の割合は1—10—6表に示すとおりである。

一般的に想像されるように、男児のほうが女児よりも、「外で遊ぶほうを好む」割合が高く、有意な差がみられる*。層（地域）による差は、4歳児クラスではほとんど有意でなく、5歳児クラスで女児の第1層と第3層、第7層との間にのみ有意差**がみられるだけである。

* 5歳児クラス 男女の場合、 $\chi^2=24.5290(df=2)$ $P<0.01$ 4歳児クラス 男女の場合、 $\chi^2=28.7986(df=2)$ $P<0.01$

** 第1層と3層の間は $P<0.01$ 、第1層と第7層の間は $P<0.05$

では、このような幼児の遊びの好み（型）と文字の習得とど 1—10—6表 外で遊ぶのを好む割合うかがわっているのか。

今、この項目に「はい」と答えた家庭の幼児を「外で遊ぶほうを好む」幼児、「いいえ」と答えた家庭の幼児を「家の中で遊ぶほうを好む」幼児だと考え、クラス・性ごとに、両グループ内のかな文字をよく読む子ども（E水準以上の幼児）の割合を算出し、それを比較してみると1—10—7表のようになる。家の中で遊ぶほうを好む幼児群に比べ、外で遊ぶほうを好む幼児群のほうが、かな文字をよく読む子どもの割合は少なく、そ

層	4歳児クラス		5歳児クラス	
	女児	男児	女児	男児
1	73.9	76.2	80.5	87.3
2	74.1	78.0	67.6	81.1
3	59.3	88.6	56.9	76.1
4	58.2	80.3	69.9	77.6
5—6	59.3	75.5	72.3	82.1
7	59.6	80.1	66.5	79.1
全体	62.3	79.8	68.7	80.2

1-10-7表 遊びの好みと文字の読みの習得との関連 (数値は、E水準以上の幼児の割合)

遊び クラス	外で遊ぶ ほうを好 む幼児	家の中で 遊ぶほう を好む幼 児	χ^2 ($df=1$)	P
4 F	32.08%	46.51%	9.1802	<0.01
4 M	27.24	45.71	5.1788	<0.05
5 F	69.23	79.23	6.4934	<0.05
5 M	53.80	65.74	7.4825	<0.01

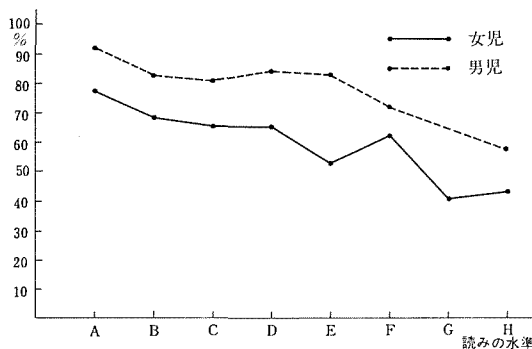
れは、4歳児クラス男女・5歳児クラス男女いずれの場合にかかわらず、その間の差は、統計的に有意である。

このことを、もう少し具体的に示すため、横軸に「読みの水準」をとり、その各水準内で「外で遊ぶほうを好む」幼児の割合を縦軸にプロットして図に示すと、1-10-11図のようになる。読みの水準が高くなるにつれ、特にE水準以上になると、「外で遊ぶほうを好む」割合は、いずれのグループも減少していることが、これらの図に示されている。

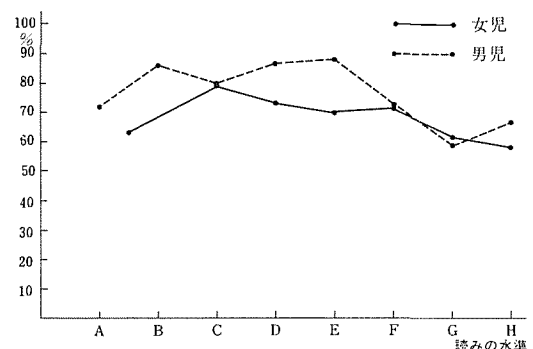
このように、子どもの遊びの好み(型)と文字の習得の程度との間に、なんらかの連関があることが示された。だが、1-10-6表に示したように、この子どもの遊びの好みに多少、層(地域)による差がみられた。層(地域)は、文字の習得の程度に一定の作用を与えている。したがって、このままでは、層(地域)による差が、この両者の関連としてあらわれているのではないかという批判をまぬがれないし、また、そのおそれがある。そこで、層(地域)差を捨象するため、大都市つまり第4層~第7層のデータだけを利用して、1-10-7表に示した分析と同じ分析をしてみると、1-10-8表の結果が得られる。先の場合と同じく、大都市の幼児の場合にも、先と同じ一貫した傾向がみられ、特に4歳児の場合、その差は統計的に有意で、子どもの遊びの好み(型)と文字の習得との間には、一定の連関があることが明確になった。

では、この両者の間に、具体的にどのような因果関係があるのだろうか。まず考えられるのは、きわめてありふれた考えだが、やはり外で活発に遊ぶことを好む子どもは、それだけ、家の中で絵本や漫画などで時間を過ごすことはより少なくなるから、文字の習得は、家の中で遊ぶことを好む子どもより遅れるという、子どもの遊びの内容にその原因を求める考え方である。しかし、これとはまったく反対に、文字の習得に応じ、家の中で絵本や漫画あるいは、その他の本を読むことを好

1-10-11図 読みの水準と外で遊ぶほうを好む幼児の割合 (4歳児クラス)



(5歳児クラス)



むようになるからこのような連関が成立するという解釈も成り立つ。どちらの解釈が正しいか、あるいは相互作用があるのかこれらについては、このデータは何も物語らないが、文字の習得も、結局のところ子どもの主体的ななんらかの活動の産物であるということを考慮すると、前者の解釈の中に述べられている作用が、まず重要な意味をもち、かつ、家の中で遊ぶことをより好む幼児にとって、文字の習得は、一種の水路化として、家の中での新たな活動——本を読む活動——を引き起こし、いっそう文字の習得を容易にさせていると理解するのが、より適切であるように思える。

2 幼児のきき手と文字の習得

幼児の多くは、右手ではしを持ち、右手で鉛筆やクレヨンを使用するが、なかには、左がきき手で、左ではしや鉛筆を使う子がいる。きき手が、右であること、左であることによって、幼児の文字の習得に違いが生ずるであろうか。このことを調べてみよう。

きき手の認定には、いろいろめんどろな手順が必要かもしれないが、ここでは、アンケートの中に、「字やなにかを書くとき、鉛筆をどちらの手に持っていますか」という項目を入れ、(A)右、(B)左、(C)両方、で親の観察による反応をとった。

その結果、1—10—9表のようなデータが得られた。左ききは、平均 3.0%で、女兒より男児のほうがやや多い。

左ききであることは、文字の習得にどうかかわっているのだろうか。左きき、両手ききの割合の分析が、たいへん困難だが、今、4歳児・5歳児合わせて、(1)右手群、(2)左手群、(3)両手群の3群

1—10—8表 遊びの好みと、文字の読みの習得との関連 (大都市の場合)
(数値はE水準以上の割合)

クラス	遊びの性	外で遊ぶほうを好む幼児	家の中で遊ぶほうを好む幼児	χ^2 (df=1)	P
4 M	29.22 %	45.83 %	4.9744	<0.05	
5 F	71.68 %	78.94 %	2.2071	—	
5 M	61.34 %	69.57 %	1.6365	—	

1—10—9表 幼児のきき手

	(1)右 きき	(2)左 きき	(3) 両手 きき	(4) 無答	計
4F	354 92.0	10 2.6	21 5.5	0	385
4M	360 92.1	19 4.9	12 3.1	0	391
5F	638 96.4	7 1.1	16 2.4	1	662
5M	608 92.7	26 4.0	20 3.1	2	656
全体	1960 93.6	62 3.0	69 3.3	3 0.1	2094

1—10—10表 きき手と文字の読み (％はE水準以上の割合)

	(1)右手 F N %	(2)左手 F N %	(3)両方 F N %	χ^2	
				(1)と(2) の比較	(1)と(3) の比較
全幼児	1051 1960 53.6	16 62 25.8	34 69 49.3	18.6575**	0.5062

1—10—11表 きき手と文字の書き

	(1)右手 F N %	(2)左手 F N %	(3)両方 F N %	χ^2 (df=1)	
				(1)と(2)の比較	(1)と(3)の比較
全幼児	882 1960 45.0	9 62 14.5	25 69 36.2	22.6562**	2.0730

で、各群内のよく読める子ども（E水準以上のもの）の割合を求めてみると、1—10—10表のようになる。

両方の手を使う幼児群の値は、あまり低くないが、左手のみを使う幼児群の場合、E水準以上のものの割合は右きき群に比べて過度に少ない。左手ききの人数が非常に少ないので、この両者の比較から直接判断するのは少し危険だが、 χ^2 で、その間の差を検定すると、 $P < 0.01$ の危険率で有意である。このデータに基づくかぎり、左手のみに鉛筆を持っている幼児は、そうでない幼児に比べて、かな文字の習得は遅れているということになる。

同じく、念のため書くほうについて両者を比較してみると、1—10—11表のようになる。同様に、書きの場合でも、左手ききの幼児は、そうでない幼児に比べ、その習得は遅れている。

どうしてこういうことが生ずるのか。書きの習得が遅れるのは、理解されうが、なぜ、読みの習得も遅れるのだろうか。これについては、ここでは何とも言えないが、きき手と結びついている大脳全体の活動（大脳半球の優位性）にかかわりあいをもつのかもかもしれない。しかし、これについては、こういう調査でなく、より精密な調査や実験を試みなければならない。

第3項 家庭の諸条件と幼児の文字の習得

次に、幼児の家庭の諸条件と、幼児の文字の習得の関連、家庭のいろいろな条件が異なることによって、幼児の文字の習得がどう異なってくるのかを分析してみよう。

1 「共働き」の場合とそうでない場合

家庭における幼児の活動は、夫婦が「共働き」の場合と、妻が家庭にあって、子どもの世話に専念している場合では、まったく違った条件におかれる。現在、幼児の家庭の何割程度が、「共働き」の状況にあり、そのことが幼児の文字の習得にどうかかわり合いをもっているのであろうか。

被調査児の家庭の中で、「共働き」*の家庭が占める割合については第4節第2項のところの一部示したが、もう少し詳しく示すと1—10—12表のようになる。一般に、その割合は5歳児クラスのほうがやや多く、幼児の性による差はみられない。しかし、層（地域）による差が多少みられ、特に5歳児クラスでは、1層・2層が、他の層に比べ共働きの割合が多少高い**。

* その家庭が「共働き」であるかどうかの認定は、アンケートの中で、そのことを直接聞く項目に対する回答に基づいた。別の職業についての項目からそのチェックをすることができるとは、それはしていない。

** その他、多少クラス差がみられ、4歳児クラスと5歳児クラスとを比較すると、男女とも5歳児クラスのほうが、共働きの割合はやや高い。

では、「共働き」であることは、幼児の文字の習得にどうかかわり合いをもっているのだろうか。この関連を知るために、4歳児・5歳児・男女別に、家庭が「共働き」であるグループ、「共働き」

でないグループをつくり、そのグループそれぞれの中で、かな文字をよく読める子ども（読みの水準でE以上のもの）の割合を求めてみると、1—10—13表のようになる。

1—10—12表 「共働き」の家庭の割合

層	4歳児クラス		5歳児クラス	
	女	男	女	男
1	21.7	23.8	39.0	36.7
2	42.6	28.8	34.3	36.0
3	14.8	22.9	23.6	28.2
4	14.9	19.7	23.8	14.9
5—6	28.3	20.4	19.3	22.6
7	16.2	15.4	16.3	14.1
全体	21.6	20.0	24.7	23.3

1—10—13表 「共働き」の家庭と文字の習得

クラス	性	「共働き」の家庭		そうでない家庭		χ^2 (df=1)	P
		F	N %	F	N %		
4	F	23	83 27.7	120	294 40.8	4.7220	<0.05
4	M	20	78 25.64	99	307 32.2	1.2712	
5	F	90	163 55.2	368	490 75.1	17.5363	<0.01
5	M	77	153 50.3	280	490 57.1	3.0662	

この表からわかるように、「共働き」の家庭の幼児群と、そうでない家庭の幼児群と比較すると、4歳児・5歳児の男女のどのグループも、「共働き」の家庭の幼児群は、よく読めるもの（E水準以上のもの）の割合は少なく、特に、4歳児・5歳児クラスとも女兒に差が顕著で、その差は統計的にも有意である。

「共働き」の家庭の場合、子どもの活動やことばの習得に対するなんらかの教育的な配慮が欠く場合があるためかどうか、必ずしも明確でないが、とにかく、「共働き」という状況の中で設定された幼児の家庭の条件は、幼児の文字の習得にネガティブに作用していることが示唆される。だが、先に述べたように、層によって「共働き」の割合が多少異なっているので、このままだと、層（地域）の違いが「共働き」の場合に表われたのかもしれない。念のため、層の作用を捨象するため、大都市（4層以上）の幼児について、1—10—13表で行なった比較をもういちどやってみると、1—10—14表の結果が得られる。前の場合と多少その数値は異なり、統計的に有意な差が認められるのは5歳児クラス女兒にかぎられているが、同じように「共働き」の家庭の幼児群は、そうでない家庭の幼児群に比べて、E水準以上のものの割合は少ない傾向があり、「共働き」の家庭の幼児を取り巻くなんらかの条件が、文字の習得にネガティブに作用していることが示されている*。

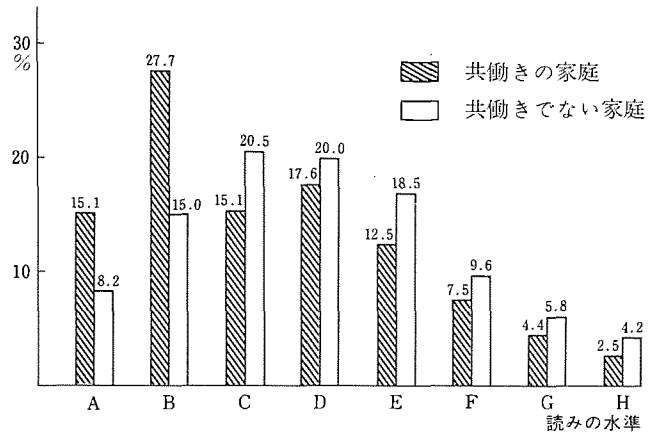
* 共働きの要因がなぜ女兒にのみ選択的に強く作用しているかは、この調査からでは十分わからない。

もちろん、そうは言っても、このことは、何も「共働き」の家庭の幼児のすべてが、文字の習得が悪い、あるいは遅れるということの意味しているわけではない。家庭が「共働き」であることによって、幼児が、具体的にどういう影響を受けているのかを、もう少し具体的に知るために、「読みの水準」についての分布をつくって、特に4歳児クラスについて両群を比較してみると1—10—12図のようになる。

1-10-14表 「共働き」の家庭と文字の習得（大都市の場合）

クラス	「共働き」の家庭		そうでない家庭		χ^2 (df=1)	P
	F	N	F	N		
4 F	14 27.5	51	96 41.7	230	3.5771	<0.10
4 M	12 25.0	48	77 33.8	228	1.3970	—
5 F	47 59.5	79	250 76.9	325	9.9156	<0.01
5 M	40 62.5	64	210 63.4	331	0.0206	—

1-10-12図 「共働き」の家庭の幼児とそうでない家庭の幼児の文字の読みの習得についての比較（4歳児クラス）

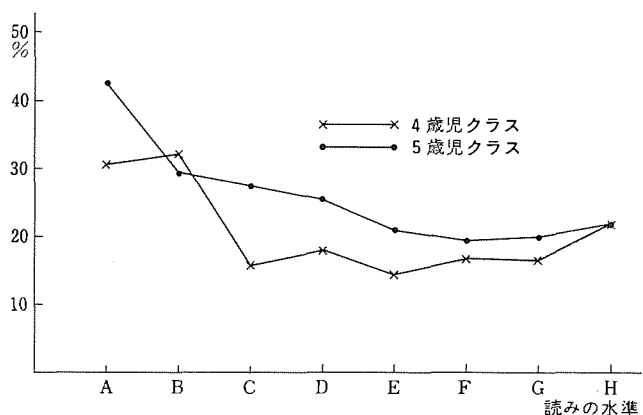


この図を見てわかるように、4歳児クラスの「共働き」の家庭の幼児群の場合、よく読める幼児も、「共働き」でない家庭の幼児群と同じようであり、C水準以上の幼児だけを比較した場合は、両者の間にまったく相違はない。しかし、「共働き」の幼児群の場合、A水準・B水準の幼児の割合が他の群に比べ異常に高く、A水準15.1%、B水準27.7%に達する。（A水準・B水準とは、まったく文字を読めないか、5文字以下の場合である。）4歳児クラス全体で、A水準平均9.3%、B水準18.0%であることから、この数値が異常に高いことが知れよう。もし、全体の平均を、教育的な条件が正常の場合の基準とするなら、確かに、「共働き」の数ある家庭の中の何割か（このデータによると2割前後だが）に、幼児の活動やことばの発達に対する教育的な配慮を欠き、幼児の文字の習得にきわめて不利な条件をつくっている家庭が現実存在していることになる。この図はその事実を示しているといえよう。

また、同じことだが読みの各水準で、その水準にいる幼児の中で「共働き」の家庭の幼児が占める割合を求め、図に示すと1-10-13図のようになる。5歳児ではA・B・C・Dの水準、4歳児ではA・Bの水準にいる幼児の場合、他のより高い水準にいる幼児の場合よりも、「共働き」の家庭が、より多いことをこの図は端的に物語っている。

「共働き」という家庭の状況は、

1-10-13図 幼児の文字の読みの水準と「共働き」の家庭の幼児の割合



就学前の幼児にとって、こと文字にかぎらず、幼児のすべての活動に不利な条件をつくりがちであることは、容易に推測されることだが、このデータはその一つの例にほかならない。

2 幼児の世話をする人——母親か、他の人か——

「共働き」の家庭の場合とそうでない家庭とを比較した、先のデータは、一方で幼児の文字の習得に、母親が重要な役割を果たしていることを示唆している。では実際に、幼稚園から帰った後、母親が幼児のめんどうをみるのと、他の人がめんどうをみるのとでは、幼児の文字の習得に、違いが生じているのだろうか。1で示したデータは、このことについて「共働き」という面からそのことを示唆する具体的なデータを提供したのもだった。「共働き」の項目とは独立に、「幼児が幼稚園から帰ってから、おもに子どもの世話をする人はだれですか」という項目を調査の中に入れておいたので、それに対する回答に基づいて、確認のためもういちど、分析してみよう。

幼稚園から帰ってから、母親がおもに子どもの世話をする割合は、すでに第4節第2項のところで示しているように、平均、4歳児クラスで84%、5歳児クラスで80%に達し、その割合は、「共働き」の場合の数値よりも少し高い。働いていても午後からは子どものめんどうをみる、あるいは、働きながらめんどうをみる（商売の場合）という場合があるからだろう。

例によって、4歳児・5歳児クラス、男女別々に、母親がめんどうをみる幼児群と、他の人が世話をする幼児群に分け、E水準以上の幼児の割合を求め比較してみると、1-10-15表のようになる。

4歳児クラス男児のほかは、いずれも母親が世話をする群のほうが、よく読める幼児の割合が高く、特に5歳児クラスの場合、男女とも、その差は明白で、統計的にも有意である。1の場合とやや結果が異なっているが、同じく母親が家庭にあって、子どものめんどうをみていることが、子どもの文字の習得に、より積極的に寄与していることを示しているといえよう。

1-10-15表 世話をする人と幼児の読み

1-10-16表 兄姉の有無と文字の習得

(%はE水準のもの割合)

クラス	(1)母親が世話をする		(2)母親以外の人世話をする		χ^2 (df=1)	P
	F	N	F	N		
4 F	126	326	18	59	1.4144	—
	38.7		30.5			
4 M	98	326	22	65	0.0522	—
	30.1		33.8			
5 F	386	516	86	146	14.0628	<0.01
	74.8		58.9			
5 M	314	539	53	117	6.5481	<0.01
	58.3		45.3			

クラス	(1)兄も姉もない場合		(2)すぐ上に兄がいる場合		(3)すぐ上に姉がいる場合		χ^2 (df=1)	
	F	N	F	N	F	N	(1)と(2)の比較	(1)と(3)の比較
4 F	82	210	32	92	30	83	0.4953	0.2123
	39.0		34.8		36.1			
4 M	62	213	27	79	31	99	0.6988	0.1571
	29.1		34.2		31.3			
5 F	269	345	110	159	93	158	4.5076	19.6178
	78.0		69.2		58.9			
5 M	217	350	72	155	78	151	10.6099	4.6623
	62.0		46.5		51.7			

3 兄姉の有無

次に、上に兄姉のいることが、幼児の文字の習得に寄与しているかどうかをみてみよう*。

* 上に兄・姉をもっている幼児の割合は、第4節第2項で示してあるように、それぞれ、約22~23%で、まったく兄姉のいない幼児は平均53%である。

親の回答に基づいて、クラス・性別に、それぞれ(1)兄も姉もない幼児群、(2)すぐ上に兄がいる幼児群、(3)すぐ上に姉がいる幼児群に分け、それぞれの群の中で、よく読める（E水準以上の）幼児の割合を求めると1—10—16表が得られる。

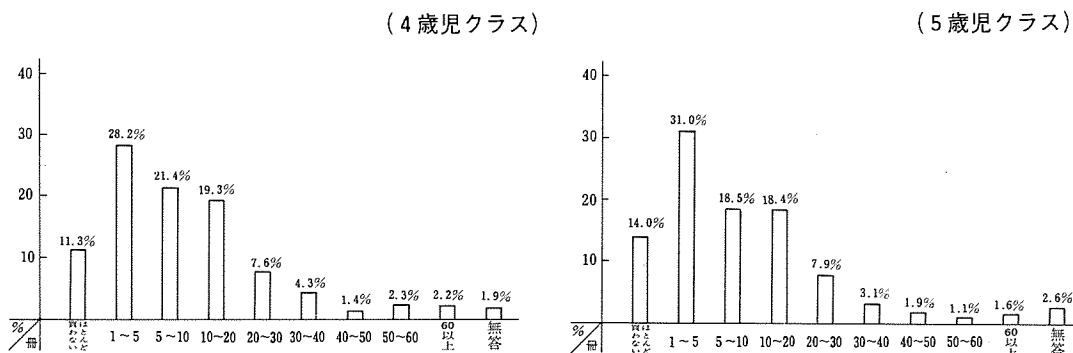
一般には、兄や姉がいると、そのことによって文字を覚えやすい条件がつくられると考えられがちで、われわれも、そう考えてアンケートの中に兄姉の有無を調べる項目を入れたが、先の表でわかるように、まったく上の予測に反した結果が得られた。兄・姉がいないグループよりも、兄・姉がいるグループのほうが、よく読める幼児の割合は低いという傾向がみられ、特に5歳児の場合、男女とも、兄がいる場合でも、姉がいる場合でも、兄や姉がいない幼児よりも、よく読める幼児の割合は明らかに低く、統計的にも、有意な差がみられている。こういう状況では、兄・姉がいることが、いない場合より、文字の習得により有利な条件をつくっているとは言いがたい。では、何ゆえに、先の表に示したような現象が生じているのであろうか。現代の家庭や家族構成の特質をあわせ考え、かつ、妹や弟のいないひとりっこの家庭が多い（この調査のデータによると、全体の約25%がそうである）ことを考慮すると、われわれは、ここで兄・姉の有無の効果を分析したつもりで、実際は、ひとりっこが半数を占める長男・長女群の文字の習得の程度と、次男・次女・三男・三女のそれを比較したことになるのだろう。ここでは、結局、兄・姉など上の兄姉の、幼児の文字習得に対する寄与は見い出せなかったが、このことは、何も現実の幼児の言語活動、文字習得過程の中で、兄や姉が少しも役割を果たしていないことを意味するのではない。次の、親の文字指導の項のところで述べるが、兄や姉が幼児の文字の習得に一定の役割を果たしている様子が、全体の約3割の親の観察によって指摘されているのも、兄や姉の存在が、幼児の現実の文字の習得にとって、無視できない条件となっていることを示しているのだろう。

4 親が読む本の冊数と新聞の種数

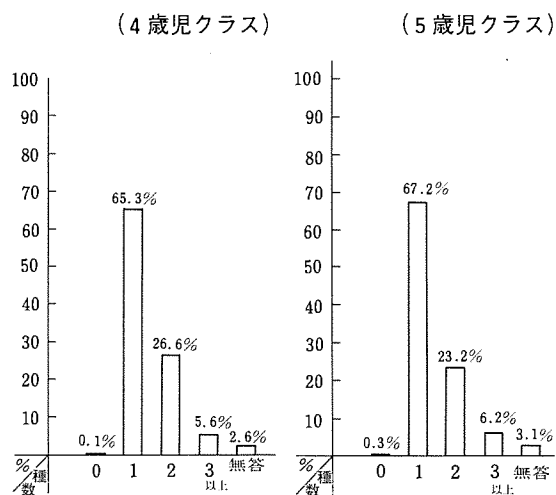
家庭での親の活動の傾向もさまざま、幼児の親は、日常本をよく読んでいる場合もあるだろうし、まったく読まない場合もあるだろう。また、新聞をいろいろとっている家庭もあるだろうし、1種類だけとっている場合もあるだろう。これらプリントメディアに比較的積極的に接している家庭と、そうでない家庭とでは、幼児の文字の習得に、なんらかの違いが見られるのであろうか。こういうことを知るため、および被調査児の家庭の一種の文化度(プリントメディア接触度)を知るため、アンケートの中に、各家庭の年間に購入する単行本と、毎日購読している新聞の種数を知るための項目を含めておいた。

まず、被調査児の家庭で年間に購入する本の数と新聞の種数を示すと、その分布は1-10-14図、1-10-15図のようになる。また、本の平均購読冊数と新聞の平均種数を層別に示すと1-10-17表のようになる。幼児の性による違いはないが、クラス・層（地域）によって多少異なり、一般に大都市の家庭は、郡部・小都市の家庭に比べ、家庭で購読する本の冊数・新聞の種数はやや多い。

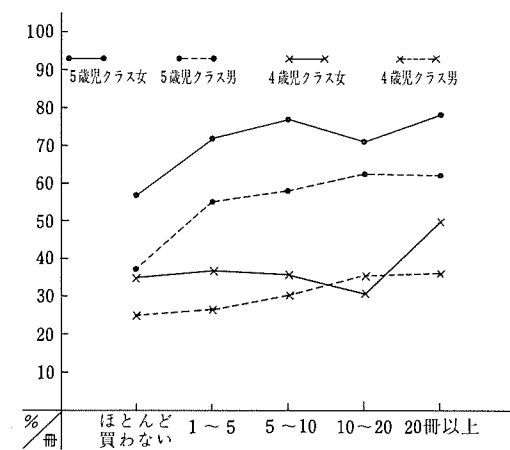
1-10-14図 家庭での本（おとな用のもので雑誌を除く）の年間購入冊数



1-10-15図 家庭で購読している新聞の種数



1-10-16図 家庭で1年に購読する本の冊数と幼児の文字の習得



では、幼児の文字の習得との関連はどうか。まず、本のほうからみていこう。4歳・5歳児クラス男女別々に、(1)家庭で本をほとんど買わない群、(2)1~5冊購読する群、(3)5~10冊購読する群、(4)10~20冊購読する群、(5)20冊以上の群の5群をつくり、その群の中で、よく読める（E水準以上の）幼児の割合を求め、図に示すと1-10-16図のようになる。4歳児クラスの女の子の場合を除いた、4歳児男児、5歳児男女に、家庭で購読する本の冊数の増加に応じて、よく文字を読める幼児の割合が高くなっていく傾向がみられ、その傾向は統計的にも有意である*。また、同じことだから、文字を読める幼児群とあまり読めない幼児群を比較してみると、4歳上位群……15.0冊、4歳下位

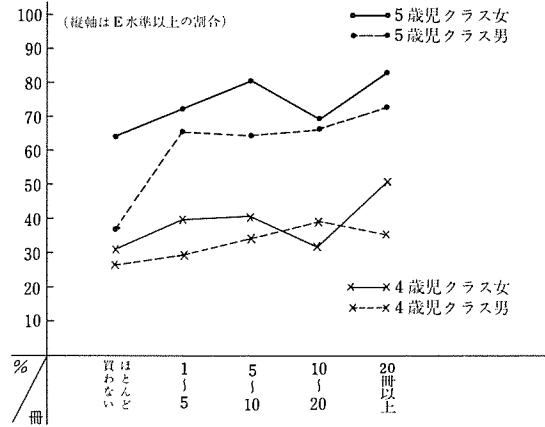
群……10.4冊, 5歳上位群……11.5冊, 5歳下位群…… 8.9冊のように, はっきりした差がみられ, その差は有意である。(4歳児クラスの場合 $P < 0.05$, 5歳児クラスの場合 $P < 0.01$.)

- * 4歳児男児の場合 $\bar{x}_4^M = 4.9349^{**}$
- 5歳児女児の場合 $\bar{x}_5^F = 12.8354^{***}$
- 5歳児男児の場合 $\bar{x}_5^M = 16.8867^{***}$

1-10-17表 家庭における年間の本(単行本)の平均購読数と購読している新聞の種数

メディア	本				新聞			
	4歳児クラス		5歳児クラス		4歳児クラス		5歳児クラス	
性層	女	男	女	男	女	男	女	男
1	14.2	11.9	9.0	9.4	1.2	1.3	1.4	1.3
2	13.2	10.6	7.2	10.8	1.5	1.3	1.4	1.4
3	18.0	9.7	11.3	10.8	1.5	1.3	1.3	1.3
4	10.9	11.4	11.3	12.2	1.4	1.4	1.3	1.4
5~6	12.1	11.2	10.6	7.8	1.6	1.5	1.5	1.5
7	13.4	12.7	12.2	14.2	1.5	1.4	1.4	1.4

1-10-17図 家庭で年間に購読する本の冊数と幼児の文字の習得(大都市の場合)



しかし, 前述したように, 層(地域)によって購読する本の冊数に違いがあるので, このことをはっきりするためには層の効果を捨象しなければならない。念のため大都市の幼児についてだけ, 上と同じ分析をしてみると, 1-10-17図に示すように, やはり同じような結果が得られた*。これらのことから家庭で親が読む本の数, および, それで代表されるような親のプリントメディア接触度は, 幼児の文字の習得と関連をもち, 一定の寄与をしていることが推察される。

* 本の増加に伴って, よく読める幼児の割合が増加する傾向は同じく4M, 5F, 5Mにおいて有意。

1-10-18表 新聞の種数と幼児の文字の習得

では, 新聞の種類の方はどうか。3種類以上の新聞をとっている家庭は少ないので, 4歳・5歳児クラス男女別に, それぞれ(1)家庭で1種類の新聞をとっている群, (2)2種類以上の新聞をとっている群とにわけ, その中で, よく読める子どもの割合を求めると, 1-10-18表の結果が得られた。2種類以上とっている家庭の幼児群のほうがよく読める幼児が多いという事実はみられず,むしろ反対の傾向がある。しかし, この両群の間の差は, どのグループも, 統計的に有意ではない。このことから, 家

クラス	性	(1)1種類の新聞をとっている。		(2)2種類以上の新聞をとっている。		χ^2 (df=1)	P
		F	N	F	N		
4	F	101	245	43	130	2.3835	
		41.2		33.1			
4	M	84	262	34	119	0.4661	
		32.1		28.6			
5	F	319	439	139	197	0.2995	
		72.7		70.6			
5	M	255	446	107	191	0.0726	
		57.2		56.0			

庭で購入する本の冊数と幼児の文字の習得は関係があっても、新聞の種数は関係ないということになる。

5 親の学歴と職業

親が受けた教育経歴や職業の違いによって、幼児の文字の習得に差が出てくるのだろうか。親が受けた教育の経歴が異なったり、あるいは職業が異なれば、その家庭のしつけや教育的な関心も、指導も多少は異なってくるのが予想されるから、幼児の文字の習得も、これらの外的な条件の違いによって、あるいは異なってくるかもしれない。これらのことをついでに調べてみよう。

被調査児の親が全体として、学歴・職業・年齢の点でどういう構成をしているかについては、すでに第4節第2項のところで示しておいた。まず親の学歴との関連をみてみよう。学歴についてのそこの分類は、分析に利用するには細かすぎるので、その分類を、(1)旧制大学・大学院・新制大学・旧制専門学校・旧制師範学校・短期大学、(2)旧制中学(女学校)・新制高校、(3)新制中学・旧制高等小学校・小学校の三つに再分類し、4歳児・5歳児クラス男女別に、その家庭の幼児を父の学歴にそって三つのグループに分け、そのグループごとに、よく文字を読めるもの(E水準以上のもの)の割合を調べてみると1-10-19表のようになる。また同じく、母の学歴について、同じ整理をしてみると1-10-20表のようになる。

1-10-19表 父親の学歴と幼児の文字の習得

ク ラ ス	(1)短大・ 大学卒 (旧制大・ 師範卒も 含む)		(2)高校卒 (旧制中 学卒も含 む)		(3)新制 中学・小 学卒(高 小卒も含 む)		χ^2 (1)と(2) の比較	χ^2 (2)と(3) の比較
	F	N	F	N	F	N		
	%		%		%			
4 F	71	147	44	133	27	98	6.6803	0.8110
	48.3		33.1		27.6			
4 M	59	149	39	152	19	84	6.6583	0.2696
	39.6		25.7		22.6			
5 F	141	188	172	227	128	222	0.0331	16.6077
	75.0		75.8		57.7			
5 M	109	163	145	232	102	225	0.7971	13.5534
	66.9		62.5		45.3			

1-10-20表 母親の学歴と幼児の文字の習得

ク ラ ス	(1)短大・ 大学卒 (旧制大・ 師範卒も 含む)		(2)高校卒 (旧制中 学卒も含 む)		(3)新制 中学・小 学卒(高 小卒も含 む)		χ^2 (1)と(2) の比較	χ^2 (2)と(3) の比較
	F	N	F	N	F	N		
	%		%		%			
4 F	27	45	85	221	27	112	7.1147	7.4107
	60.0		38.5		24.1			
4 M	13	46	79	223	26	117	0.8698	6.2675
	28.3		35.4		22.2			
5 F	40	49	272	347	150	248	0.2712	22.4709
	81.6		78.4		60.5			
5 M	30	46	213	331	117	265	0.0131	24.3002
	65.2		64.4		44.2			

これらの表からもわかるように、父親の場合でも母親の場合でも、親の教育経歴が長ければ長いほど、その幼児群に文字を読む割合が多くなる傾向が、4歳児クラスの場合でも、5歳児クラスの場合でも、はっきりみられる。親の教育経歴の違いによって、幼児はなんらかの形で、文字の習得について異なった条件におかれていることが示唆される。

また、親(特に父親)の職業についても、同じ手順で整理すると、1-10-21表が得られる。この場合、職業の分類カテゴリーが多いため、4歳児・5歳児クラスをまとめたグループの中で、よ

く文字を読める子どもの割合を求めている。

この表からもわかるように、幼児の文字の習得の程度は、親の職業と有意な連関があり、親の職業の違いによって、よく読める幼児の割合にかなりの変動がみられ、親の職業の違いによって、幼児の文字習得の条件が異なっていることが示唆される。もちろんこのデータは、全被調査児から得られているもので、層（地域）の作用は捨象していない。層（地域）によって、職業の構成が多少異なることは、十分予想されるが、しかし、それは捨象できる性格のものでないので、これについては、これ以上の分析は行なわないことにする*。

* このように幼児の文字の習得は、親の職業の違いによって条件づけられていることが示されたが、この要因は他の要因に比べて、決定的な意味を持つというわけではない。第12節でもういちど取り上げるが、ここで取り上げた親の学歴や親の職業の要因に比べ、前に取り上げた保育年数の長さの要因のほうが、はるかに大きく幼児の文字の習得の年齢的な経過を条件づけている。

1-10-21表 親の職業と幼児の文字の習得（％はE水準以上の幼児の割合）

自 営 業		勤 労 者	
種 類	F N %	種 類	F N %
1 農 林 漁 業	13 57 22.8	5 管 理 職	171 264 64.8
2 商 業・サービ 業	193 382 50.5	6 専 門 技 術 職	171 268 63.8
3 鉱 工 業	53 114 46.5	7 事 務 職	237 415 57.1
4 自 由 業	33 52 63.5	8 技 能 事 務 職	222 505 44.0

第4項 家庭における文字の指導と幼児の文字の習得

以上、家庭のさまざまな条件の違いによって、幼児の文字の習得が異なって表われてくることを示したが、もとより、そこで取り上げた家庭の条件・要因は幼児にとって直接的に文字の学習に作用するものではない。ではどういうようにして、先に取り上げた要因が、幼児の言語活動、さらにここで問題にしている幼児の文字の習得に作用するのであろうか。そこで、まず問題になるのは、親の子どもに対するしつけや指導であろう。先の分析で、親の職業や学歴によって、幼児の文字の習得が異なっていることが示されたが、それは、それらの要因が直接影響しているのではなく、むしろ職業やこれまで受けてきた教育によって、親の子どもに対するしつけや教育についての考え方・

態度が異なり、それが、次に子どもの活動に作用するという形で、影響している場合が多いのである。

では、実際に親はどのような態度で、幼児の文字の学習を扱っているのでしょうか。この問題について、一般によく言われることは、これまでに示してきたように、幼児が文字を早くから覚えるのは、親が早くから教育ママ・教育パパぶりを発揮して、幼児のときから、積極的に文字を教え込むからではないか、という考えである。いったいそうなのであろうか。

現在の幼児をもつ家庭の、「文字に対する扱い方、指導のしかた」について全般的な状況を知るといふ目的で、家庭に対するアンケート調査の中に、「文字の指導」に関連した14の質問項目を含め、回答を得た。回答のしかたは先の場合と同じく、質問項目について、「はい」「いいえ」の二者択一方式で○印をつけてもらうもので、次のような説明が与えられた。

「文字についておかあさんはどのような扱いをしていますか。また、今までどのような扱いをしてきましたか。「はい」「いいえ」のいずれかに○印をつけて下さい」

質問項目の内容、および、これに対する親の反応は1—10—22表に示すとおりである。

この表から、親の多くは、必ずしも一般によく言われるように、積極的に幼児に文字を教え込んでいるわけではなく、多くの親は、子ども自身の自主的な習得に任せ、必要に応じて学習しやすい条件づくりと部分的な援助を与えていることが推測される。

ちなみに、「特別な指導を否定し、子どもの学習に任せている」ことを述べている質問項目(1)(6)に対して、「はい」と答えた親の割合は、全体の80%以上を占め、この傾向は、幼児のクラス(年齢)・性に関係なく一貫している。また、この割合は層(地域)にも無関係で、差はみられない。

一方、「カードや積み木を使って積極的に教えている(た)」、「ワークブックを使って教えている。」という項目(4)、(5)について、「はい」の答えをした親の割合は、いずれも10%程度、あるいはそれ以下で、反対に85%以上の親は、それらに対し「いいえ」の反応をしている。また、これらの項目についても、この傾向にクラス・性および地域による差はみられていない。

このように、親の多くは、幼児の文字の学習に際し、一般世間の推測に反して、一般的に「子どもがしぜんに覚えるのに任せる」という態度をとっていることが示されたが、では、親は、まったく無関心・放任主義なのかというと、必ずしもそういうわけではない。(2)積み木を与えている、(3)字や絵の書いてあるカードを与えている、(7)絵本をいっしょに読むようにして教えている、という項目に対して、「はい」と答えている親の割合は比較的高く、(2)については全体で平均65.6%、(3)は54.4%、(7)は41.2%に達している。「子どもが、しぜんに覚えるのに任せる」とはいえ、親の多くは側面的な援助や、学習しやすい条件をつくっていることをこれらのデータは物語っているのである。

今回のこの調査の質問形式が、それぞれの質問項目に「はい」「いいえ」で答えるという最も単純な方式をとったため、なかには(1)にも「はい」と答えて、かつ(4)と(5)にも「はい」と答える親

1-10-22表 親の文字指導についての態度

質 問 項 目	4歳クラス児女			4歳クラス児男			5歳クラス児女			5歳クラス児男		
	はい	いいえ	無答	はい	いいえ	無答	はい	いいえ	無答	はい	いいえ	無答
(1) 特別に指導しないで、子どもが勝手に覚えるのに任せている。(任せしてきた。)	86.0	10.7	3.4	85.4	12.3	2.3	84.7	11.9	3.3	82.6	14.5	2.9
(2) 字の書いてある積み木を与えている。(与えてきた。)	70.9	24.2	4.9	66.8	31.5	1.8	63.3	31.3	5.4	64.2	32.0	3.8
(3) 字や絵の書いてあるカードを与えている。(与えてきた。)	55.3	38.2	6.5	50.1	45.8	4.1	50.1	45.8	4.1	55.7	37.9	6.3
(4) 積み木やカードを使って積極的に教えている。(教えてきた。)	9.6	83.1	7.3	8.4	87.7	3.8	11.5	81.4	7.1	10.2	83.4	6.4
(5) ワークブックを使って教えている。(教えてきた。)	7.1	84.4	8.6	5.4	90.5	4.1	7.1	84.3	8.6	8.4	84.3	7.3
(6) 質問をしてきたら教える程度で、それ以上は特別にしない。(しなかった。)	87.5	8.8	3.6	88.2	10.5	1.3	86.4	9.7	3.9	83.2	12.2	4.6
(7) 絵本をいっしょに読むようにして、教えている。(教えてきた。)	42.9	49.6	7.5	45.8	49.1	5.1	34.6	56.8	8.6	44.2	48.0	7.8
(8) 兄や姉が勉強するそばで、それとなく覚えていく。(覚えてきた。)	37.1	46.2	16.6	35.8	49.9	14.3	39.7	44.7	15.6	33.2	50.3	16.5
(9) 兄や姉にいろいろ聞いて覚えている。(覚えた。)	31.7	48.6	19.7	31.0	52.9	16.1	34.3	47.6	18.1	31.1	49.7	19.2
(10) 幼稚園にみんな任せて、何も特別に教えない。(教えなかった。)	58.7	32.7	8.6	56.5	38.1	5.4	61.8	31.3	7.0	57.4	35.2	7.3
(11) 外に出たときは、カンバンなどいろいろな字に注意を向け、覚えさせている。(覚えさせてきた。)	26.0	64.9	9.1	27.4	67.0	5.6	28.4	63.1	8.5	34.0	58.4	7.6
(12) 子どもが字を書くときは、いつも筆順に注意を払っている。(払ってきた。)	58.4	34.8	6.8	60.0	36.1	4.1	59.7	36.0	4.4	63.1	32.2	4.7
(13) 自分の名前だけは、筆順も正しく書けるよう教えている。(教えた。)	74.0	20.3	5.7	69.8	27.1	3.1	69.3	24.3	6.3	79.1	16.3	4.6
(14) 筆順など、あまりとやかく言わないで、子どもの自由に任せている。(任せってきた。)	34.0	57.1	8.8	34.6	59.1	6.4	37.5	53.3	9.2	35.1	56.6	8.4

もみられた。これでも、なおかつ全体の状況をとらえることができるが、もう少し理解しやすくするために、項目(1)～(5)について、クロス集計を行ない、親の文字に対する扱いを、

(A) 特別の指導をせず、子どもがしぜんに覚えるのに任す。積み木やカードもワークブックも使わない。

(B) 特別に指導しないが、子どもが覚えやすいように、積み木かカードのいずれか、または両方を与えている。

(C) 積み木やカードを使って積極的に教えるか、ワークブックで教える。または両方で教えている。

のように大きく三つに分け、その親の人数の割合を求めてみると、1—10—23表のようになる。

一般に「子どもがしぜんに覚えるのに任す」という態度をとる親は多くても、(A)の扱いをしている親は、全体の17.4%を占めるにすぎず、積み木やカードなどを与えて、幼児が学習しやすい条件をつくる(B)の扱いをしている親がもっとも多く、全体の66.6%を占めている。文字の学習を容易にするため(C)の家庭を含め、全体の家庭の76.7%に積み木かカードのいずれかが行き渡っていること

1—10—23表 家庭における文字の指導の型とその割合

(+)はその項目に「はい」と答えたこと。(-)はそれ以外の反応をさす。(±)は、両方を含む。

		項 目	人 数	計
		(1) (2) (3) (4) (5)	%	
A	特別の指導をせず、子どもがしぜんに覚えるのに任す。積み木やカードやワークブックも使わない。	(+) (-) (-) (-) (-)	365 17.4	365 (17.4%)
B	i) 積み木を与えている。カードやワークブックは使っていない。	(±) (+) (-) (-) (-)	475 22.7	1395 (66.6%)
	ii) カードを与えている。積み木やワークブックは使っていない。	(±) (-) (+) (-) (-)	267 12.8	
	iii) 積み木とカード両方を与えている。ワークブックは使っていない。	(±) (+) (+) (-) (-)	653 31.2	
C	i) 積み木やカードを使って積極的に教えている。	(±) (+) (+) (+) (-)	150 7.2	300 (14.3%)
	ii) ワークブックを使って教えている。	(±) (±) (±) (-) (+)	87 4.2	
	iii) 積み木やカードを使って積極的に教えている。ワークブックも使って教えている。	(±) (+) (+) (+) (+)	63 3.0	
D	そ の 他	(-) (-) (-) (-) (-)	34 1.62	34 (1.6%)
計			2094	2094

になる。

また、ワークブックなどを使い、積極的に指導している(C)の扱いをする親は、全体の14.3%いることが示されている。

親は、一般的に子どもがしぜんに覚えるのに任すとはいえ、子どもの文字の学習に無関心ではなく、このように一定の積極的な態度をもっているわけである。このことは、他の項目に対する反応からもうかがわれる。項目(7)に対する反応、字の書き方に関連した項目(12)(13)に対する反応がそれである。字の書き方、特に筆順の指導のあり方については、これら(12)(13)(14)の3項目で親の反応を求めたが、わりあい、積極的な姿勢をもっている親が多く、全体の約60%は、子どもの字の筆順に注意を払っていると答え、約35%が子どもの自由に任せると答えている。また、この全体の傾向は、クラス・性・地域に関係はない。

興味あることは、兄や姉が勉強する際、あるいは兄や姉から聞いて、いろいろ文字を覚えている幼児が、親の観察に基づくと、約3割強に達することである。先の項で、上に兄姉がいることが、幼児の文字の習得に特にプラスに寄与していないことが示されたが、上の親の指摘から考えてみると、年上の兄や姉が行なう勉強や、その他の言語活動は幼児の文字への接近を促しているように思える。また、このような方法で幼児が文字を覚えることを、全体の約3割の親は容認しているということになる。

子どもの文字の習得と親の指導のしかた

このように、ここで取り上げた非常に簡単な調査から、現代の、幼児をもつ親の文字に対する扱い、指導のしかたについて一般的な状況が明らかになった。

では、これらの親の態度、指導のしかたと現実の子どもの文字の習得とはどうかかわっているだろうか。一般的な予測をするならば、親が積極的な態度で指導をしていれば、その家庭の幼児は、よりよく文字を習得していることになる。だが、現実はどうか。これら両者の関連を調べるため、これら14の項目のそれぞれについて先に述べた「読みの水準」の上位群と下位群、(つまり、よく文字を習得しているグループと習得していないグループ)で比較してみた(上位-下位分析)。

その結果は、1-10-24表に示すとおりである。よく文字を覚え、読みの水準が高いグループと、あまり文字を読めず、したがって水準が低いグループを、親の指導のしかたについて比較すると、はっきり有意差の認められたのは、わずかに(1)・(7)・(13)・(14)の項目で、その他については、ほとんど差はみられていない。しかも、どちらかというところ、指導に積極的な態度を示している親は、下位群の幼児のほうに多い。

上位群に積極的な態度を示している親の割合が多い項目は(2)で、この結果からいうと、親が子どもに積み木を与えている割合は、4歳児・5歳児クラスとも、下位群より上位群に多く、このような指導・援助が、幼児の文字の習得に一定の寄与をしていることを示している。

反対に、(7)の項目、つまり「絵本を見ていっしょに教えている」という方法をとっている割合は、上位群より下位群に多く、4歳児クラスの場合、その差は有意である。また、「自分の名前だけは筆順も正しく書けるようにしている」という態度〔項目(13)〕は、下位群に多く、「筆順は子どもの自由に任せている」という態度〔項目(14)〕は、上位群の親に多い。そして、前者は5歳児クラスに、後者は4歳児クラスに有意差がみられる。

また、より積極的な態度で指導をしていると思われる項目(4)・(5)に「はい」と反応した親は、両群ともに少なく、その間に差もみられず、この態度・方法が幼児の文字の習得に積極的に寄与しているとは考えられない。

前述したように、一般的には、「親がより積極的な態度で指導すれば、その家庭の子どもは、よりよく文字を習得する」と考えがちだが、この結果から考えると、現実はそのではなく、親の多くは、よくできる子の親も、できない子の親も一般的には、「子どものしぜんの学習に任せる」態度であり、もし、その指導の違いが一定の効果を引き起こしているとすれば、それは、積み木などを与え、学習しやすい条件をつくっていることによることになる。また、(7)・(13)・(14)の項目への反応の違いから考えると、より積極的な態度で教えようとしている親は、むしろ、よく文字を覚えている幼児

1-10-24表 親の指導についての各項目の上位下位分析(読みの水準による)
(数値は、その項目に「はい」と答えたものの割合)

項目の 番号	4 歳 児 ク ラ ス				5 歳 児 ク ラ ス			
	上位群(H)	下位群(L)	$\chi^2(df=1)$	P	上位群(H)	下位群(L)	$\chi^2(df=1)$	P
(1)	89.2	84.0	2.2207		87.6	83.6	2.0781	
(2)	69.1	52.1	11.7517	<0.01	65.8	57.3	5.0176	<0.05
(3)	48.5	53.1	0.8352		51.5	54.2	0.4925	
(4)	6.7	6.7	0		7.6	11.8	3.3914	
(5)	5.7	4.1	0.4981		5.7	7.9	1.1686	
(6)	89.2	89.2	0		88.8	84.6	2.5699	
(7)	34.5	44.9	4.3068	<0.05	32.7	41.8	0	
(8)	39.7	38.1	0.0976		38.2	36.7	0.1617	
(9)	33.5	33.5	0		39.4	32.4	3.4827	
(10)	57.2	61.9	0.8666		60.0	61.5	0.1589	
(11)	21.7	25.3	0.7035		27.3	29.1	0.2695	
(12)	56.2	61.3	1.0636		60.3	63.9	0.9272	
(13)	73.2	70.1	0.4568		66.1	80.9	18.6705	<0.01
(14)	41.2	28.9	6.5210	<0.01	37.27	32.12	1.9325	

の親に多くみられるのではなく、むしろ逆に、あまり字を覚えていない幼児の親に多いということになる。このことは、別の立場から考えてみれば、ある意味で当然のように思えるし、また、この調査が、親がこれまでとってきた指導について詳細に尋ねているのではなく、おもに幼児の現在の状況に対応してとられている、親の態度を尋ねているということを考慮に入れば、よく理解できることでもある。

われわれは、今日、幼児がかなり年齢の早い時期から文字を習得しているという状況を知るに及んで、こういう状況の発生に、親の態度・指導が、大きく作用しているのではないかという予測をたてていた。だが、今回の調査の以上の結果を吟味すると、この予測は、必ずしも正しかったとは言えないということになる。親は、幼児の文字指導には必ずしも積極的ではなく、多くの親は特別の指導をするのではなく、むしろ、幼児が学習しやすい条件や状況を準備することに終始し、必要に応じて、質問に答えるなどの部分的な援助を与えているということになる。もし、この結果が正しく現実を反映しているとするれば、幼児は、このように親が設定した条件の中で、部分的な指導を受け、いわば自主的に、多くは独力で文字を習得していることになる。では、どうして前節までに詳細に述べてきたように、幼児は早くから文字を覚えだすのであろうか。この問題は、発達心理学的にみてもなかなかむずかしい問題である。後に第12節でもういちどまとめて検討してみよう。

第5項 かな文字の習得と幼児の言語活動

就学前の幼児は、この時期に文字に関連したどのような言語活動を行なっているのであろうか。また、その活動は、かな文字の習得に応じてどう変化していくのであろうか。第5,6節のところで設定した読み書きの水準をより具体的に肉づけするという目的もあって、家庭に対するアンケート調査の中で、文字に関連した言語活動について16項目の質問を含め、母親（父親）の観察を通して、調査時点の前1～2か月の幼児の活動を調べた。方法は、その時期の自分の子どもの活動が、その質問項目に該当するか否かを二者択一法でチェックしてもらうという最も単純な方法で、アンケート用紙には次の説明が与えられた。

「このごろ（ここ1～2か月）のお子さんの活動についてお尋ねします。「はい」または「いいえ」のどちらかに○印をつけてください。（ここ1～2か月の間の様子について尋ねているのですから、それに限ってお答え願います）」

また、それ以外にも関連した質問が数項目調査の中に加えられている。なお、集計にあたって未記入は、未記入として処理した。それらの結果は、以下に示すとおりである。なお、読みや書きの水準と対応させるにあたっては、クラスの区別を取り払い、全体を通した集計を行なっている。

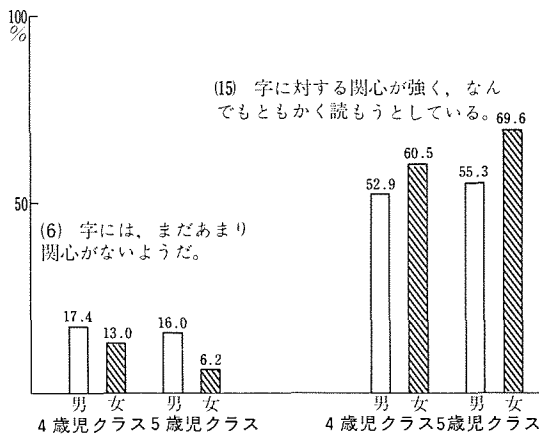
1 文字に対する幼児の関心

一般に、この時期の幼児は、文字に強い関心を示すといわれているが、このことについて次の3

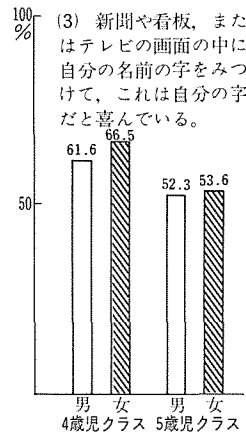
項目で、親の観察に基づく判断を求めた。その結果を1—10—18図に示す。

(6) 字には、まだあまり関心がないようだ。
 (15) 字に対する関心が強く、なんでもともかく読もうとしている。
 (3) 新聞や看板、またはテレビの画面の中に自分の名前の字をみつけて、これは自分の字だと喜んでる。

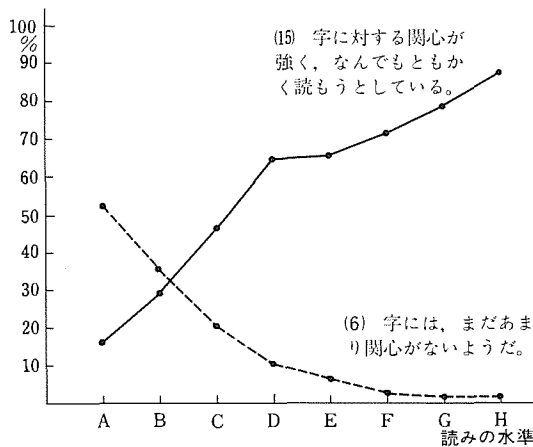
1—10—18図 文字に対する関心(1)



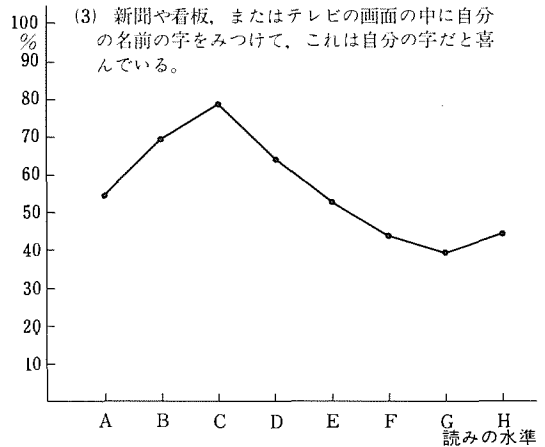
1—10—18図 文字に対する関心(2)



1—10—19図 文字に対する関心と読みの水準(1)



1—10—20図 文字に対する関心と読みの水準(2)



(6)の項目に「はい」の反応をした割合は、4歳クラス児で平均15.2%（男児17.4%、女児13.0%）、5歳クラス児で平均11.1%（男児16.0%、女児6.2%）にすぎず、反対に(15)の項目に「はい」の反応を示した割合は、4歳クラス児で平均56.7%（男児52.9%、女児60.5%）、5歳クラス児では平均62.5%（男児55.3%、女児69.6%）に達している。また、同じく(3)の項目について、このような子

どもの行動を認める親の割合は、4歳クラス児で平均64.1%、5歳クラス児で平均53.0%を占め、この期の幼児が、文字に対し強い関心をもっていることが示されている。また、これらの図からもわかるように、男児よりも女児のほうが文字により強く関心をもっている。

また、これらの反応の割合を子どもの読みの水準ごとに求め、その変化をグラフに示したのが、1-10-19図と1-10-20図である。常識的にも予想されることであるが、読みの水準が高くなるにつれ、(6)の項目に対する「はい」反応は減少、(15)の項目に対する「はい」反応の割合は増大し、幼児の文字に対する関心は一様なものでなく、文字の習得の程度に応じて高まっているという事情が、これらの図に端的に示されている。

また、新聞・看板・テレビなどのメディアの中に自分の名前と同じ字をみつけて喜こぶという反応は、文字を習得する最初の段階で高まり、C水準をピーク（78.5%）にして、その後、読みの程度が高くなるにつれてしだいに減少するということが、1-10-20図で明らかにされている。

2 文字についての質問

幼児が文字に関心を持ちはじめ、学習しはじめると、親やその他のおとなにいろいろな質問をするようになるが、それらの質問は、どの程度行なわれ、また文字の学習のどのような時期に対応して表われてくるのだろうか。この点については、次の四つの項目で調べた。

- (1) ここ1～2か月の間に「この字なんて読むの」という質問を始めた。
- (2) ひらがなについて「この字なんて読むの」という質問をよくしている。
- (7) 駅の名前や看板の字に関心を持って質問する。
- (10) ひらがなはもうみんな覚えてしまって、このごろ、かたかなや漢字について「これはなんて読むの」と質問する。

結果は、1-10-21～1-10-24図に示すとおりである。

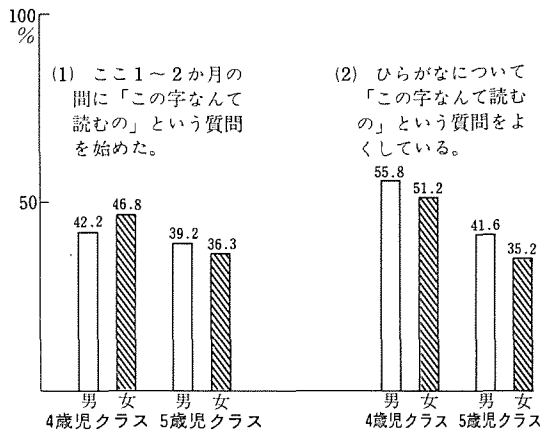
1-10-23図のひらがな文字についての質問は、覚えはじめる最初から一定の水準に達する最初の段階（A～D）で、盛んに行なわれ、その後、文字を覚えるにつれ減少していくことが示されている。このことは、われわれの日常の観察からも、容易に推測されることであるが、このことに関連して、この調査時点で「ひらがな文字」についてよく質問をする幼児の割合は、5歳クラス児よりも（約40%）、4歳クラス児に多くなっている（約55%）。

一方、漢字についての質問は、ひらがなをまったく習得していない幼児にも一定の割合で観察されているが、1-10-24図でわかるように、かな文字の学習が一定の段階に達した後、特にC水準以降急速に増大し、D水準以上の幼児の約80%がなんらかのかたちで漢字について質問をしている。

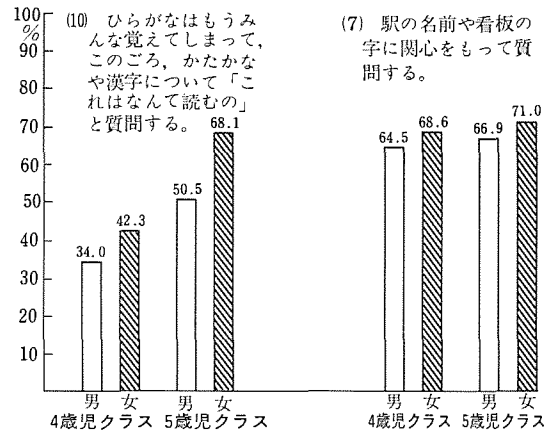
(7)の項目は、社会の中で一定の機能を持つ文字刺激に対し、いったいつごろから関心を示すのを見る目的で調査項目に含めたものだが、駅の名前やかんばんについては、文字をまったく知ら

ないときから関心をもつのではなく、一定の水準まで（D水準）文字を習得した後、関心をもちはじめ、それについての質問は、以降、急速に増大していくものであることがわかる。

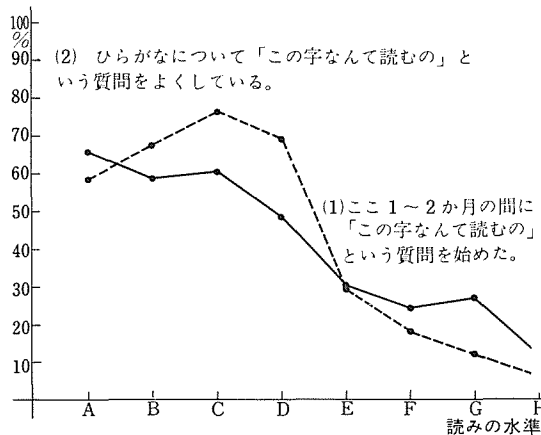
1-10-21図 文字についての質問(1)



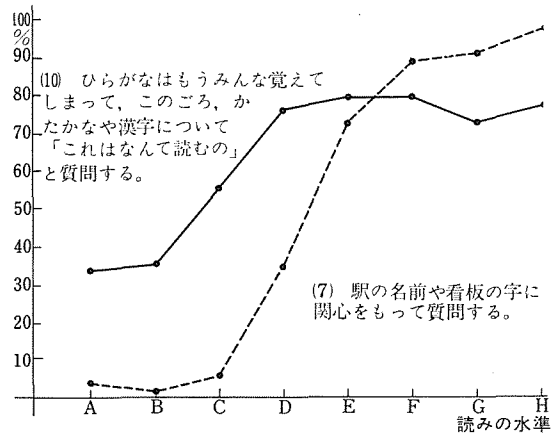
1-10-22図 文字についての質問(2)



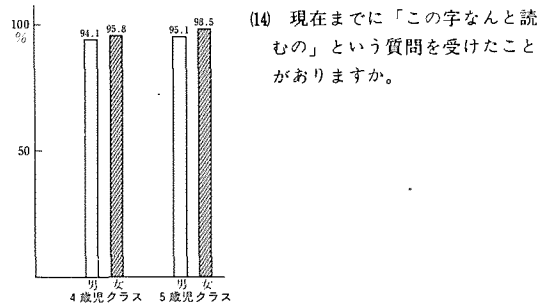
1-10-23図 文字についての質問と文字の読みの水準(1)



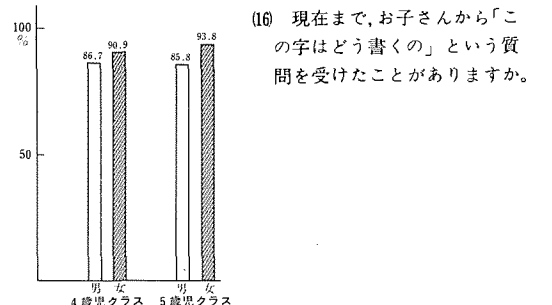
1-10-24図 文字についての質問と文字の読みの水準(2)



1-10-25図 文字についての質問(3)



1-10-26図 文字についての質問(4)



1—10—25表 文字の読み方について質問を始める時期

	3歳以前	3歳代	4歳代	5歳代	6歳代	不明	計
4 F	34	127	171	36	0	1	369
4 M	43	117	166	41	0	1	368
計	77 10.45%	244 33.11%	337 45.73%	77 10.45%	0	2	737
5 F	48	171	218	180	35	0	652
5 M	52	116	223	192	41	0	624
計	100 7.83%	287 22.49%	441 34.56%	372 29.15%	76 5.96%	0	1276

1—10—26表 文字の書き方について質問を始める時期

	3歳以前	3歳代	4歳代	5歳代	6歳代	不明	計
4 F	12	69	206	62	0	1	350
4 M	14	59	192	72	0	2	339
計	26 3.77%	128 18.58%	398 57.77%	134 19.45%	0	3	689
5 F	29	68	213	254	57	0	621
5 M	25	44	187	235	72	0	563
計	54 4.56%	112 9.46%	400 33.78%	489 41.30%	129 10.90%	0	1184

また、これらのことに関連して、以下のような項目で、字の読み方・書き方について子どもから質問を受けた経験の有無、初めて子どもが質問をした時期について調べてみた。結果は1—10—25図、1—10—26図、1—10—25表、1—10—26表に示すとおりである。

IV—(14) 現在までに「この字なんと読むの」という質問を受けたことがありますか。

IV—(15) [(14)で「はい」と答えた人だけ] その質問をお子さんが初めてしたのは、お子さんがいくつのときですか。

IV—(16) 現在まで、お子さんから「この字はどう書くの」という質問を受けたことがありますか。

IV—(17) [(16)で「はい」と答えた人だけ] その質問を初めてしたのは、お子さんがいくつのときですか。

幼児のほとんどすべての親（約95%）は、これまでに「字の読み方」について子どもから質問を受けた経験を持ち、「字の書き方」についても90%の親は、質問を受けた経験を持っていることが示されている。また、幼児が初めて質問をした時期については、4歳児クラスの親と5歳児クラスの親の反応に、多少矛盾があり（本来的には、ほぼ同じにならなければならない）、データとしては多少信用できないところがあるが、あくまで概略的なものと理解したうえでこのデータを見ると、(1)読み方についての質問を3歳以前に行なった幼児もみられるが、その割合は少なく（1割前後）、

多くの場合は3歳以降にその質問を始め、その中心は4歳代にあり、4歳末までに平均70%程度の幼児が読み方についての質問を始めている。(2)同じく「書き方」についても、3歳以前に行なう幼児はいるが、その割合は「読み方」の場合よりも少ない。一般に、「読み方」の場合よりも「質問開始時」はおそく、4歳末までに平均60%の幼児が質問を始める。(3)このデータに基づくかぎり、質問開始時について男女差はみられない、などのことがわかる。

3 書く活動

幼児の字を書く活動については、次の3項目で調べた。

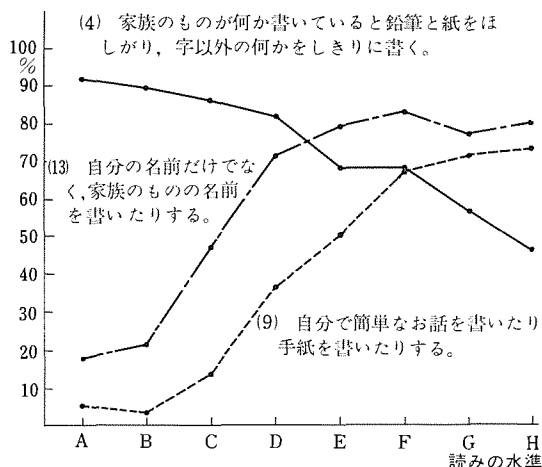
- (4) 家族のものが何か書いていると鉛筆と紙をほしがり、字以外の何かをしきりに書く。
- (13) 自分の名前だけでなく、家族のものの名前を書いたりする。
- (9) 自分で簡単なお話を書いたり、手紙を書いたりする。

その結果は、1-10-27図、1-10-28図に示す。

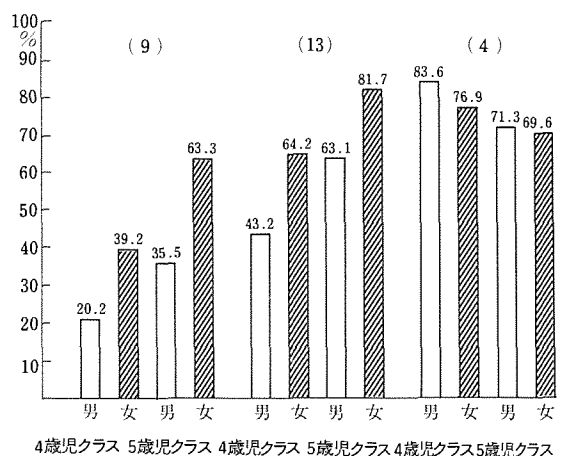
文字をまだ習得していないA水準の幼児でも、ほとんどすべての幼児がおとなかものを書くことに関心を示し、鉛筆や紙をほしがって何か書きたがっているだけでなく、文字の読み方を覚えるやいなや、それらの文字を書く(こうとする)活動が盛んになり、幼児のものになっていく事情が、1-10-27図によく示されている。ここで得られた親の観察によれば、かな文字を60文字以上読めるようになったE水準では、幼児の80%が自分のほかの家族の名前を書き、約50%が簡単な話や手紙を書く活動を行ない、さらにG・H水準では、話や手紙を書く活動を行なう幼児は、その水準の幼児の約70%にのぼる。

お話を書いたり、手紙を書くなどのいわゆる作文の活動は、単に字を一つ一つ読む・書くという活動と異なった新たな能力を要求されるもので、さすがに、家族などの名前を書く幼児の割合より

1-10-27図 幼児の書字活動と読みの水準



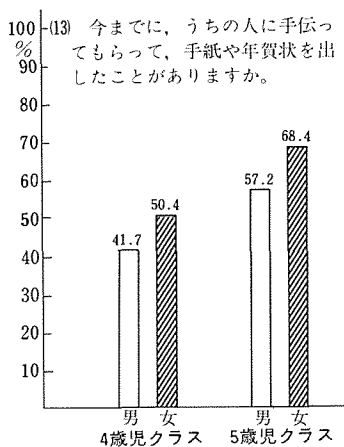
1-10-28図 幼児の書字活動



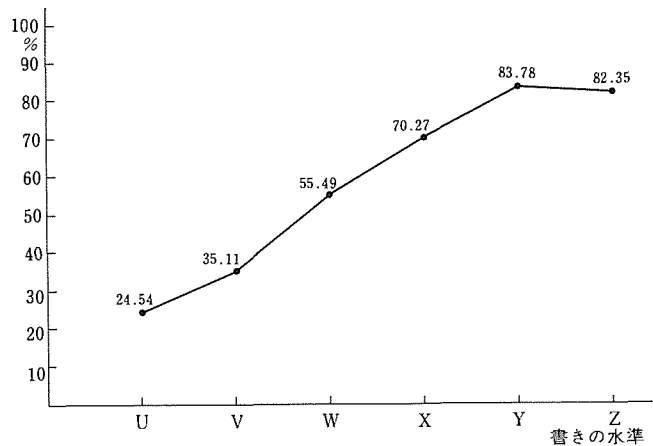
少ないが、しかし、この種の活動を始めている幼児が、平均して5歳児クラスで約50%、4歳児クラスで約30%に達することは注目に値しよう(1-10-28図)。

これらのことと関連して、「今まで、うちの人に手伝ってもらって、手紙や年賀状を出したことがありますか」という項目で、手紙や年賀状を出した経験の有無を尋ねてみると、1-10-29図のような結果が得られた。4歳児クラスでは、男児約40%、女児約50%が、5歳児クラスでは男児57%、女児68%がこの種の経験をもっていることが示されている。また、幼児の「書き水準」に対応させ、その割合の変化を調べてみると1-10-30図のように、「書きの水準」が上昇するにつれ、その割合が増大し、Y・Zの水準の幼児では80%以上のものが、この種の経験を持っている。これらのことは、幼児は、単に「文字を書けるようになっていく」だけでなく、文字の習得に応じて、また、親やおとなの援助のもとで、具体的な書く活動、作文の活動を積極的にやっていくようになっていくことを示唆していると考えることができよう。

1-10-29図 年賀状を書いた経験の有無



1-10-30図 幼児の年賀状を書いた経験と書きの水準



4 幼児の主体的な読書活動

幼児は文字を習得するにつれ、文字が書かれている本に関心を持ち、徐々に本を読むという新しい活動を主体的・自主的に行なうようになっていくと考えられる。このことを概略的に知るため、次の二つの項目について親の観察による反応を求めた。

(5) 本を読んでくれとしきりにせがむ。

(16) 本を与えると「読んでくれ」とせがむのではなく、自分で読むようになった。

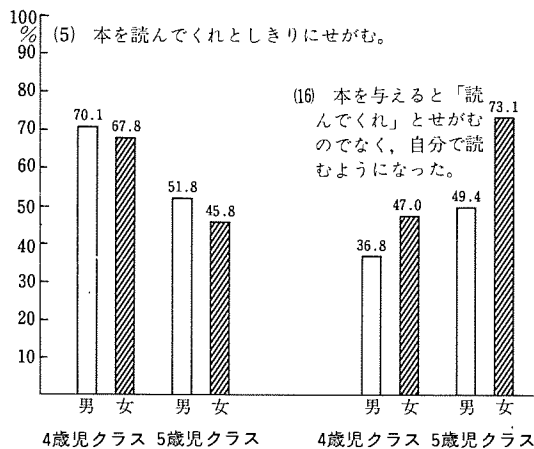
その結果、特に「はい」反応の割合を水準ごとに求め、図に表わしたのが1-10-32図である。まだ文字を習得していない、もしくは十分に習得していないA・B・Cの水準では、本を読む活動は(当

然のことながら) 幼児自身のものとなっておらず、親に(せがんで)読んでもらうという型の活動が支配的であって、それが文字の読み水準が上昇するにつれ、本を読んでもらうという型から「本を自分で読む」という活動の型に移行していくという事情が、この図によく示されている。

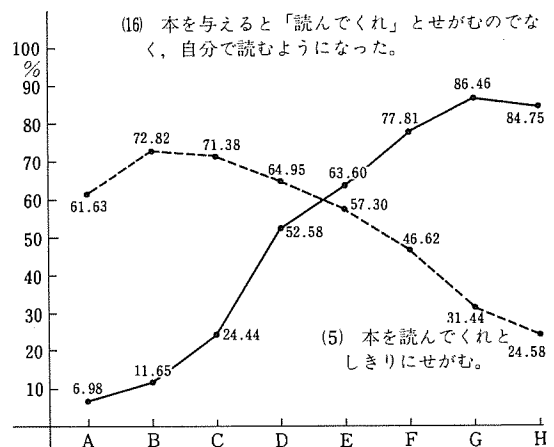
つまり、「本を読んでくれとせがむ」反応は、AからBにはいってピーク(72.8%)に達し、次に徐々に減少しHで24.6%になる。一方、「本を自分で読む」反応の割合はA・Bでそれぞれ7.0%、11.7%にすぎないものが、読み水準につれ急激に上昇し、Eで63.6%、Fで77.8%に達し、さらにG・H水準で80%(それぞれ86.5%、84.8%)台に達する。また、この問いに対する「はい」反応の割合を、年中・年長クラス別に求めたのが1-10-31図である。

「本を読んでくれとしきりにせがむ」反応は4歳児クラスで平均70%、5歳児クラスで平均50%なのに対し、「自分で読むようになった」とする反応は4歳児クラスで平均40%(男児36.8%、女児47.0%)、5歳児クラスで平均60%(男児49.4%、女児73.1%)を占めている(同じクラスで%の合計が100%を越えているのは、両方に反応したものがいるため)。また、主体的に自分で本を読むようになっている割合は、4歳児・5歳児クラスとも、女児のほうが高い。本を読む活動が、就学前期に、文字の習得に伴い幼児の自主的な活動となっていく事情が、これらの図から知ることができるだろう。

1-10-31図 幼児の読書活動の開始



1-10-32図 幼児の読書活動と読み水準



5 本の読み方

文字の習得につれて、幼児の本を読む活動は主体的な活動になるばかりでなく、その活動の中で本を読む行為(読み方)それ自体も変化すると考えられる。

これについては、一般的に、

- ① 逐字的に一文字一文字、文字を拾いながら声を出して読む。
- ② 単語を一つのまとまりとして、声を出して読む。

③ 声を出さなくて、黙読する。

という方向へと発展すると考えられるが、この過程を詳細に知ることは、この種の観察調査では不可能であるため、あくまで概略的に知るという目的で、次の2項目を質問表の中に含めた。

(11) 絵本に書いてある文章を声を出して大きな声で読んでいる。

(12) 文や本を読むとき黙って読んでいる。

(11)は①・②の水準、(12)は③の水準に対応するものとして項目を選定した。)

その結果を1-10-33図、1-10-34図に示す。1-10-34図からわかるように、この期の幼児で黙読で本を読む割合は、4歳児クラスで平均20%、5歳児クラスで平均30%を占めるにすぎず、4歳児クラスの50%、5歳児クラスの65%(男児56.1%、女児71.8%)が声を出して本を読み、基本的に後者の形態が、この期の幼児の本の読み方の基本となっていることが示されている。

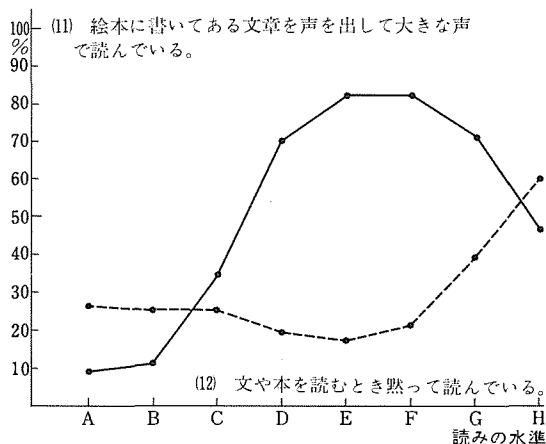
また、読みの水準ごとに反応の割合を示した1-10-33図から、この読み方の二つの形態の推移について、次のいくつかの興味ある事実がわかる。

① 「声を出して読む」という反応の割合は、文字を習得して(B水準)以降、急速に上昇し、E・F水準でピーク(E, 82.3%・F, 82.6%)に達し次に下降する。

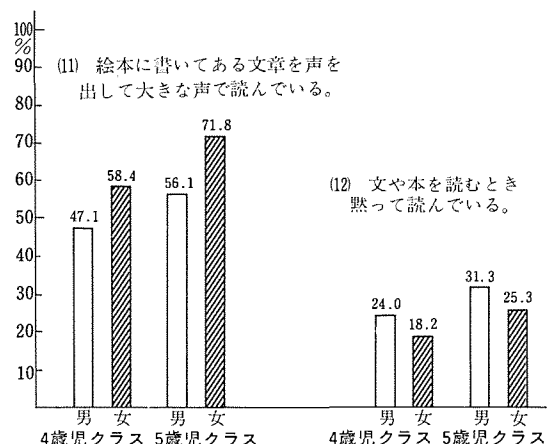
② 「黙って読む」という反応の割合は、A水準でも一定の値を占める(この場合、読むのではなく黙って見ているにすぎないと思われる)が、G水準以降、急速に上昇し、H水準で60.2%に達する。

これらのことから、読みの行為の習熟に伴って生ずる音読から黙読への移行は、文字の習得水準で考えると、G水準以降に生ずるのではないかという予想が出てくる。だが、このことは、これだけからでは十分にわからない。

1-10-33図 幼児の本の読み方と読みの水準



1-10-34図 幼児の本の読み方



第11節 再調査と補充調査の方法と結果

以上、昭和42年11月に実施したテストと調査の結果に基づいて、現代の幼児のかな文字の読みと書きの習得状況と幼児の文字行動の特徴、それを外的に規定している社会・文化的諸条件、幼児の諸活動、家庭の諸条件や文字指導、文字の習得と幼児の言語活動等々について述べてきた。だが、これらのテストと調査によって、幼児の文字についての行動や能力について、すべてのことが明かし尽くされたわけではない。幼児を対象にした大規模な調査という性格から、きめ細かに分析しておかなければならないいくつかの重要な問題も残された。われわれは、引き続き、それらを再調査・補充調査の形で、比較的少数の幼児を対象に実験的調査を続行してきた。

そこで取り上げた調査とそのテーマは、次のようなものである。

1 再調査

- (1) 「読みテスト」、「書きテスト」の再現性、テストの信頼性についての調査
- (2) 就学直前調査……昭和42年11月に実施した被調査児のうち、5歳児クラス90名、4歳児クラス86名を取り出し、約3～4か月経過した2月下旬より3月上旬に、文字の読みについて再調査を行ない、この期間にどの程度変化するのか、特に5歳児クラスについては、就学直前までにどの程度の水準に達するかを調べた。

2 補充調査 「読みの水準の諸特性に関する調査」

① 文字の「読みのテスト」、② 単語の「読みと理解テスト」、③ 文の「読みと理解テスト」、④ 文字の「知覚・弁別テスト」、⑤ 「音節分解・抽出テスト」の5種のテストを行ない、ここで取り上げた「読みの水準」の特性をより具体的に明らかにすることを目的として調査した。

以下、本節では、これらの調査の方法とその結果について詳述し、前節までに述べてきた本調査の諸資料を補うことにしよう。

第1項 再調査：テストの信頼性と3月時点の幼児の読字能力

1 「読み書きテスト」の信頼性

テストの結果が、どの程度の現実性と信頼性をもっているかは、一般にそのテストがどの程度の「妥当性」と「再現性」をもっているかに、大きく依存しているが、本調査の場合、作成したテストについて、これまで、そのことには言及せず、その結果のみを述べてきた。しかし、調査結果は、あくまでも、利用したテストの性質・性格に依存し、実施に伴って生じてくるさまざまな誤差からまぬがれない以上、自分たちが作成・利用したテストについて（特にその効用の限界・範囲について）多少の反省的な検討が必要である*。

調査対象が幼児であることから、われわれは、テストの実施に当たっても、自分たちが実施したテストが、どの程度の再現性（信頼性）をもつかについて、少なからぬ不安をもっていた。そこで本テスト終了後の幼児を対象に「読みのテスト」および「書きのテスト」を再テストし、その再現性をチェックすることにした。

* この「読みのテスト」の妥当性については、幼児を対象にした類似の信頼できるテストがないので、そのテストとの比較という形でチェックできないが、後に述べる「単語・文の読みテスト」との比較から、幼児の読字能力を測るテストとして、十分妥当なものであると考えている。

(1) 方法

ア. テストおよび方法：「読みのテスト」については、本テストで使用したテストを、まったく同じ手続きで行なう。「書きテスト」については、前に施行した手続きでは行わず、幼児がその文字を読む・読まないに関係なく、「く」「み」「ほ」「し」「え」「り」「に」「む」「け」「も」の10文字（読み・書きテストの初めの10文字）について、すべての幼児に「書きのテスト」を行ない、第1回のテストの結果とそれらを比較するという方法をとった。

イ. 被調査児：本テストで被調査児となった幼児、5歳児クラス36名、4歳児クラス57名、計93名。特に、調査の実施上の便宜から、東京にある次の6調査園の幼児を再テストの被調査児とした。

なお、これら被調査児93名のうち4歳児クラスの1名は、書きの再テストを行なえなかった。

（かっこ内は層番号）

1. 青い鳥幼稚園（T 3）
2. 府中ひばり幼稚園（T 10）
3. 明成幼稚園（T 10）
4. みそら幼稚園（T 10）
5. 松苔幼稚園（T 7）
6. 裕和幼稚園（T 7）

ウ. 調査期間：本調査が調査員によって実施されたあと2週間以内。昭和42年11月～12月。

エ. 調査者：本調査（第1回調査）は調査員によって行なわれたが、再調査（第2回調査）はわれわれ本調査を担当している研究所員が直接行なった。なお、上記の調査園で、本調査を担当した調査員ならびに園の先生に、あとでその園で再テストを行なうことをあらかじめ伝えるということとはしていない。

(2) 調査の結果(1)：「読みのテスト」の再現性

第1回テスト（本テスト）と第2回テスト（再テスト）の2回のテスト結果を、比較照合のためマトリックスの型で示すと、1—11—1表のようになる。

「読み」のテスト」の第1回、第2回テストの比較

		第1回テスト(本テスト)										
		読みの水準	A	B	C	D	E	F	G	H	計	%
第2回テスト(再テスト)	A	5	3								8	8.60
	B	2	11								13	13.98
	C			10							10	10.75
	D				2	15	2				19	20.43
	E					2	17	2			21	22.58
	F						2	1	2		5	5.38
	G						1	4	3	2	10	10.75
	H								5	2	7	7.53
	計	7	14	12	17	22	7	10	4		93	
	%	7.53	15.05	12.90	18.28	23.66	7.53	10.75	4.30			

この表からわかるように、第1回のテストによって決定された個人の読みの水準は、第2回のテストによって決定されたものとは、必ずしも一致せず、被調査児93人のうち、約3分の1の32人に第1回テストで決定された水準の前後に多少の変動がみられている。しかし、第1回テストの全体の分布と、第2回テストのそれとを比較すると、ほぼ同じで、統計的にも有意な変動はみられていない*。

* $\chi^2=1.5714$ ($df=7$) で、この両分布間に有意差なし。

一般に、再テストで上のように水準の多少の変動がみられたとき(テストは多くの場合、このような変動を伴うが)、この種のテストに不可避免的に伴う(個人の揺れを含む)測定誤差と(第1回テストのテスト誤差を含む)、第1回テストと第2回テストの短い期間の間の個人の学習効果が考えられるが、この場合、全体の分布に変化がないことから、上の変動は(個人の揺れを含む)、おもに測定誤差によるものだと考えられよう。

そのようなものとして、このテストの「信頼性」(再現性)の指標として、両テスト間の相関係数(順位相関)をケンドール法を用いて求めると、次の値が得られる*。

$$rk = \frac{3398 - 37}{93^2 (8 - 1) / 2 \times 8} = 0.908$$

* これは、度数分布の対角線上にすべての度数が集まり、しかも各細胞の度数が等しい場合を1として値を求めている(Stuartの係数)。また $P=0.05$ の危険率で相関係数の信頼限界を推定すると、 $0.902 < \rho_k < 0.917$ になる。

個人個人の「読みの水準」を決定するという目的でこのテストが利用されたとき、対象が幼児であることもあって、約3分の1にその水準の多少の揺れと誤差変動が認められるが、集団の評価として利用した場合、集団全体の分布（評価）は、再テストによっても、変化せず恒常で、このテストの再現性の指標としての相関係数は約0.9%程度ということになる。個人の水準の決定に当たって約3分の1の変動がみられることは、このテストを作成したわれわれにとって、必ずしも満足できるものではないが、しかし、これで、この調査で利用した「読みのテスト」の信頼性（再現性）の限度が、一応チェックされたことになる。

(3) 調査の結果(2)：「書きテスト」における再現性

「書きテスト」の再テストにおいては、すべての文字について、第1回めと同じ手続きでテストを行なうことはせず、テストの冒頭の10文字について、第1回めと違った手続きで、再テストを行なった。それは、第1回めのテストで採用したテストの手続き（幼児が読める文字についてだけ「書きのテスト」を行なうという手続き）が、適切なものであったかどうかというチェックと、幼児の個々の文字の書きの再現性をチェックすることを目的としたからである。本調査の分析で採用した「書きの水準」は、質的な基準からというより、むしろ、書けている文字数を基準にして決めるものであるから、幼児の個々の文字の書きの再現率（または変動率）と、設定した特定の10文字の範囲内で幼児が書ける文字数の再現率（または変動率）がわかれば、われわれが採用した「書きテスト」の信頼性（再現性）の範囲を推測することができると思ったからである。

再テストに利用した「く」「み」「ほ」「し」「え」「り」「に」「む」「け」「も」の10文字の範囲内で再テスト被調査児92名の、第1回めと第2回めのテストの書字数を比較したのが、1—11—2表である。

第1回テストの結果と第2回テストの結果を比較すると、10文字の範囲内で、92人中46人に、正しく書けた文字数に多少の変動がみられている。しかし、第1回テストの全体の分布と、第2回のそれとは、ほとんど変わらず、統計的にも有意な差はみられていない*。しかし、この10文字の範囲内で、第1回テストと第2回テストの間で、幼児の書字数は、最小0、最大4文字の範囲内で、平均0.77の変動をしていることから、71文字の書きのテストの場合、最小0、最大14、平均して5.48の変動があることが予想される。

* $\chi^2 = 2.2464$ ($df = 5$) で有意差なし。

この1—11—2表に基づいて、両テスト間のピアソンの積率相関法で、相関係数を算出すると、 $r = 0.978$ が得られる。もちろん統計的に有意で、再現性係数として高い値を示している。

しかし、これは、あくまでも、 $N = 92$ 人の範囲のことであるので、この92人が、全体からランダムに抽出されたものだとして、全体の場合の相関係数の信頼限界を推定すると、 $P = 0.05$ の危険率で $0.967 < \rho < 0.986$ となる。

1-11-2 表 「書きテスト」第1回と第2回の比較

書 字 数		第 1 回 テ ス ト											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
第 2 回 テ ス ト	0	25	2										27
	1	3	3		2								8
	2	1	2	2	1	1		1					8
	3		3	3	3	2							11
	4			2	3	1		1		1			8
	5			1	2	1	3	2	3				12
	6						1	1			1		3
	7							1	2	3			6
	8								1	1			2
	9									1	4	1	6
	10											1	1
計	29	10	8	11	5	4	6	6	6	5	2	92	

本調査では、「書きテスト」は71文字について行なわれた。したがって、この係数の値は、71文字の場合の書きテストにあてはまるわけではない。しかし、この10文字が、清音+「ん」46文字からランダムに抽出したものであるから、それをこの種のテストの再現性のおおまかな指標にすることは許されるだろう。

これら再テストで利用した10文字の個々について、第1回テストと第2回テストの反応の比較を行なうと1-11-3表のようになる。また、これらを合計したものが、1-11-4表である。

この表からもわかるように、第1回のテストで読めず、したがってテストをしなかったものが、第2回テストで、(5)の正反応(○印)となった反応は、反応数として6あるが、全体の中での割合は1.77%にすぎず、一応、第1回で採用した「読めない文字」は、「書きのテスト」をしないという手続きは、適当なものだったということになる。

1-11-3 表 10文字の書きについての第1回、第2回テストの比較

- ただし (1): 読めない
 (2): 書きのテストで「わからない」と反応
 (3): 書いたが字形が誤る (×)
 (4): 字形は正しいが筆順が誤る (○)
 (5): 字形・筆順とも正しい (○)

(1) 「く」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	33	5	1		2	41
	(3)	1	1	7		3	12
	(4)		1			1	2
	(5)	1	2	2	1	31	37
	計	35	9	10	1	37	92

(2) 「み」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	22	16	1			39
	(3)		2	3		4	9
	(4)				1	1	2
	(5)	1	5	4		32	42
	計	23	23	8	1	37	92

(3) 「ほ」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	45	9	3			57
	(3)	3	1	12		1	17
	(4)			2	2	3	7
	(5)		1	2		8	11
	計	48	11	19	2	12	92

(4) 「し」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	29	3	3			35
	(3)		1	5			6
	(4)						0
	(5)	1	1	3	1	45	51
	計	30	5	11	1	45	92

(5) 「え」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	30	17	2		1	50
	(3)		1	5	2	3	11
	(4)				5	7	12
	(5)		1	1		17	19
	計	30	19	8	7	28	92

(6) 「り」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	27	6	2			35
	(3)	2	1	4	2		9
	(4)		2	2	6	3	13
	(5)	1	2			32	35
	計	30	11	8	8	35	92

(7) 「に」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	37	5	2		2	46
	(3)	3		1			4
	(4)		2	1	2	2	7
	(5)	1	1	3	2	28	35
	計	41	8	7	4	32	92

(8) 「む」

反		第 1 回 テ ス ト					
		応	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
第 2 回 テ ス ト	(2)	44	24	5		1	74
	(3)		1	5		1	7
	(4)		1	1	1		3
	(5)					8	8
	計	44	26	11	1	10	92

(9) 「け」

反 応		第 1 回 テ ス ト					計
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
第 2 回 テ ス ト	(2)	30	12	2			44
	(3)	1		8	1		10
	(4)	1	4	1	6	5	17
	(5)			2	2	17	21
	計	32	16	13	9	22	92

(10) 「も」

反 応		第 1 回 テ ス ト					計
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
第 2 回 テ ス ト	(2)	25	7	4			36
	(3)			9			9
	(4)		1	3	4	9	17
	(5)	1	4	2		23	30
	計	26	12	18	4	32	92

1-11-4 表

反 応		第 1 回 テ ス ト					計
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
第 2 回 テ ス ト	(2)	322	104	25	0	6	457
	(3)	10	8	59	5	12	94
	(4)	1	11	10	27	31	80
	(5)	6	17	19	6	241	289
	計	339	140	113	38	290	920

また、(5)とそれ以外という二つのカテゴリーで、これらの2回のテストの比較をすると1-11-5表のようになる。

この表に基づいて、 χ^2 値を求めると

$$\chi^2 = 539.68 \quad df = 1 \quad P < 0.01$$

となる。また、これらの連関の程度を示す係数として

$\phi = \sqrt{\chi^2/N}$ を求めると、 $\phi = 0.77$ が得られる。この値が、個々の文字について、2回のテストを実施したときの反応の変動^{*}や再現性を示す指標となる。

* ここで扱っている幼児の書字行動の変動や再現性は、あくまでも1回めで筆順も正しく書けたとき、その次にもそのとおりに文字が書けるかどうかという点に注目したものであって、誤った個々の反応を含めた書字反応の変動や再現性ではない。

この期の幼児の個々の書字反応は、とくに覚えはじめの際は、かなりのゆれが予想されるので、上のような観点ではなく、筆順の個々の要素を含めて、その変動を分析してみる必要はあるかもしれないが、ここではそれを取り扱っていない。

1-11-5 表

反 応		第 1 回 テ ス ト		計
		正反応	誤反応	
第 2 回 テ ス ト	正反応	241	48	289
	誤反応	49	582	631
	計	290	630	920

2 3, 4 か月後の幼児の読字能力 ——就学直前の幼児の読み——

本テストは、11月という調査時点で、幼児のかな文字の読み書き能力を調べたものだが、では、3, 4 か月経過すると、幼児のこれらの能力は、どの程度変化・進歩するものであろうか。われわれは、この期間における幼児の変化・進歩の程度、特に5歳クラス児については、卒園・就学直前の時点までにどの程度文字を習得するのかを推測したいため、前述の11月調査で被調査児となった5歳児クラス1,399名、4歳児クラス818名のうち、東京・近畿に在園している5歳児クラス90名、4歳児クラス86名について、本調査終了後3, 4 か月経過した2月末から3月上旬にかけて、文字の読みについて再テストを行なった。その方法と結果について述べてみよう。

(1) 方法

ア. テストおよび方法：本テストで使用した「読みのテスト」を、本テストとまったく同じ手続きで行なう。

イ. 被調査児：本テストを受けた幼児、5歳児クラス90名(女児44名,男児46名),4歳児クラス86名(女児42名,男児44名)。調査園と被調査児の選択に当たっては、この期間の幼児の変動に層(地域)要因も関与する可能性があると思われたので、その点を多少考慮して、本テストに参加した次の調査園の幼児を被調査児とした。

(1)東京4園(7層4園)

亀戸幼稚園(T2)

音羽幼稚園(T4)

ばら幼稚園(T6)

明善幼稚園(T8)

(2)近畿4園(6層2園,3層2園)

金塚幼稚園(K6)

育和学園幼稚園(K6)

浄幼稚園(K3)

守口幼稚園(K3)

ウ. 調査期間：昭和43年2月末～3月上旬(本テスト終了3,4か月経過後)

エ. 調査者：前述の調査と同じく、われわれこの調査担当の研究所員が直接行なった。なお、これらの被調査児の本テストは調査員の手によって行なわれた。また、これらの調査員ならびに幼稚園に、後に再調査が行なわれることは、あらかじめ連絡されていない。

(2) 結果

3月調査においても被調査児となった5歳児クラス90名、4歳児クラス86名について、第1回調査(11月)と第2回調査(3月)のそれぞれの読みの水準を比較したのが、1-11-6表である。また、クラスごとにこの2時点の読みの水準の分布を比較したのが1-11-1図である。

1-11-6表 11月調査と3月調査の比較（読み）

（5歳児クラス）

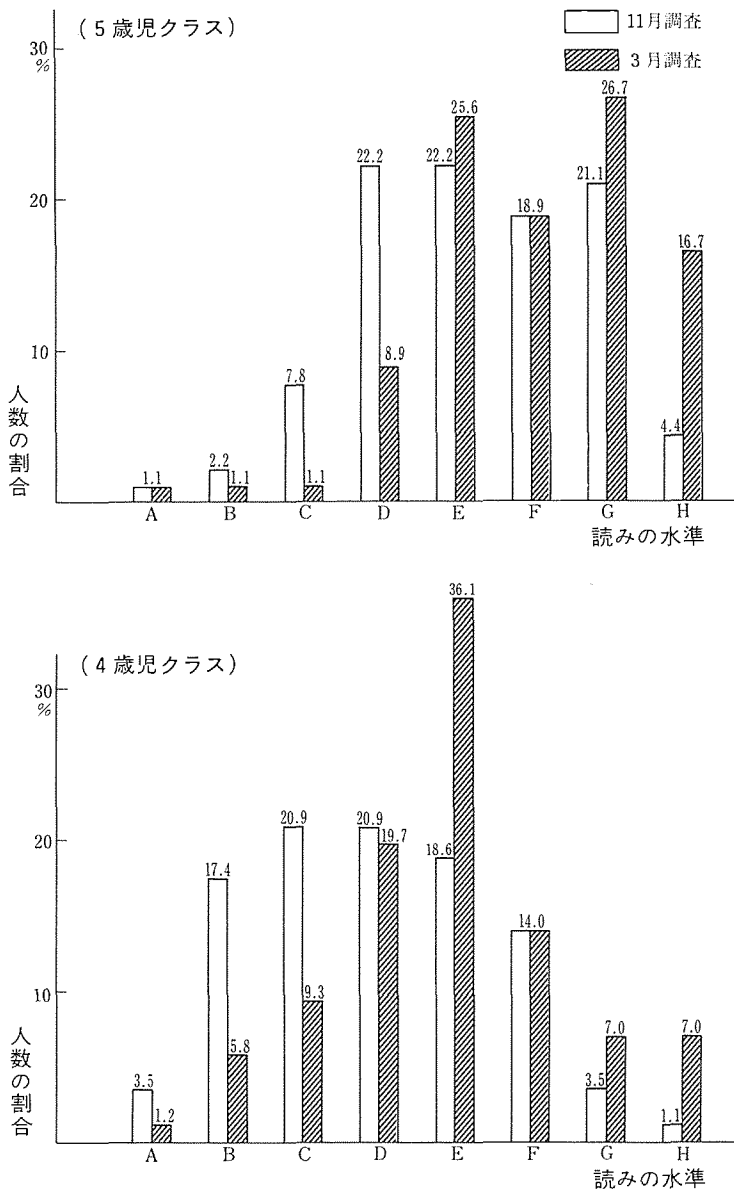
読みの水準		第1回テスト（11月）								計	%
		A	B	C	D	E	F	G	H		
第2回テスト（3月）	A	1								1	1.11
	B			1						1	1.11
	C			1						1	1.11
	D		1	4	3					8	8.88
	E		1	1	13	7	1			23	25.56
	F				4	9	3	1		17	18.89
	G					4	9	10	1	24	26.67
	H						4	8	3	15	16.67
	計	1	2	7	20	20	17	19	4	90	
%	1.11	2.22	7.78	22.22	22.22	18.89	21.11	4.44			

（4歳児クラス）

読みの水準		第1回テスト（11月）								計	%
		A	B	C	D	E	F	G	H		
第2回テスト（3月）	A	1								1	1.16
	B		5							5	5.81
	C		7	1						8	9.30
	D	1	2	11	3					17	19.77
	E	1	1	6	12	11				31	36.05
	F				2	4	6			12	13.95
	G				1	1	3		1	6	6.98
	H						3	3		6	6.98
	計	3	15	18	18	16	12	3	1	86	
%	3.48	17.44	20.93	20.93	18.61	13.95	3.49	1.16			

これらの図表を見てもわかるように、11月から3月までの約3、4か月の間に、4歳児・5歳児クラスの幼児はともに、読みの水準にかなりの顕著な進歩がみられている。5歳児クラス90名のうち54名は、読みの水準で1水準ないし2水準、あるいは3水準上昇し、全体として、その分布は大きく高水準のほうへ移行している。また、4歳児クラスでも、86名中59名は読みの水準で1～3水準上昇し、これまた全体の分布も高水準のほうに大きく移行した。ちなみに、5歳児クラスの場合、

1-11-1 図 11月調査と3月調査の比較



11月調査の時点では、H水準に達しているものは全体の4.4%、E水準以上のものは66.6%であったのに対し、3月では、H水準のもののは16.7%、E水準以上のものは、実に87.9%に達し、D水準以下のもは、著しく減少した(12.1%)。また、4歳児クラスでも11月の時点では、H水準のもの1.1%、E水準以上のもが37.1%であったのに対し、3月には、H水準のもの7.0%、E水準以上のも64.1%に達し、A、B、C水準のもの割合は、それぞれ2ないし3分の1に減少している。これらの進歩は、確かに顕著で、この期間の進歩は4歳児・5歳児クラスとも、統計的にも有意である*。

このように、11月の時点に比べ、3月になると、幼児のかな文字を読む能力は、いっそう進歩していること

がわかった。この3月の調査は、3月といっても、実際には2月末から3月上旬に実施されたもので、幼児が幼稚園を卒園し、就学を迎えるには、なお1か月経ることになるが、しかし、このデータから、幼稚園児が就学する時点で、どの程度の文字を習得しているかについて、一定の推測を加えることが可能になる。3月に実施したこの調査も、本来、設定した1層から7層の各層から、まんべんなく被調査児をサンプリングすることが必要であったがこれは経費と時間の関係から果たす

ことはできなかった。したがって、被調査児は大都市にかたよったきらいがあり、そのため、この結果から全国の幼稚園児にあてはまる一般的な結果を取り出すのに多少の危険があるが、しかし、このうち、大都市の幼稚園児に限って考えるなら、その幼稚園児の少なくとも80%はE水準以上、つまり、少なくとも、かな文字の約60字以上が正しく読めるようになって就学を迎えると推測することができそうである**。

* この2時点の各時点における読みの分布の変化は、5歳児クラス $\chi^2=17.1353(df=7)$ 、4歳児クラス $\chi^2=19.2334(df=7)$ でいずれも有意 ($P < 0.01$)。

** 大都市の5歳児クラスでは、11月の調査時点でE水準以上のものは70%に達していた。

第2項 幼児の単語・文の読みの理解

——補充調査：「読みの水準の諸特性に関する調査」の結果(1)——

われわれは、このたび就学前の幼児の「読み書き能力」の組織的な調査を実施するに当たって、読む能力（あるいは書く能力）を、限られた範囲で扱わざるを得なかった。ちなみに、（たしかに調査は被調査児2217人という比較的規模の大きいものであったにせよ）幼児の読みの能力として調べることができたのは、清・濁・半濁・撥音71文字と、各種の特殊音節についてであった。そして、この範囲内で、幼児の全体の状況を分析する手だてとして「読み書きの水準」を設定してきた。したがって、今回のわれわれの組織的調査が調べ上げ、これまで詳述してきたことは、正確に言えば幼児の「読字能力・書字能力」と言わなければならない。

もとより、幼児の読む能力が問題となるとき、それは、単に幼児がどの程度の文字数・音節数が読めるかに限定されうるものではない。どの程度の文字数、どの程度の音節が読めるかということのほかに、それと関連して、幼児は、単語や文をどの程度読み、どの程度理解できるのかということも問題になりうるし、また、重要な意味をもっている。また、文字の習得と関連して、その基礎となっている、文字や音節に対する知覚・認識行為も明らかにされなければならない。また、これらのことは、書く能力の場合にも、当然同じように当てはまる。

今回の組織的な調査を企画・立案するに当たって、当然、上のことはわれわれの議論の対象となった。しかし、上記の諸問題と結びついた読み書き能力の多様な課題のすべてを幼児に与え、かつ、それを比較的大規模に、組織的に行なうことは、単に予算的・人的な制約だけでなく、相手が幼児であることから、現実的にまったく調査の実施が困難であった。

そこで、昭和42年に実施した組織的調査では、「幼児の読み書き能力」のいわば骨格ともいえるべき「読字・書字能力」に問題を限定し、その他の諸問題については、後に、補充調査として小規模に扱うという方式をとることにした。補充調査はかりに小規模のものであったにせよ、先行した組

組織的な調査が、幼児の現実の文字習得を正確にとらえ、かつ、補充調査で取り扱う諸問題と有機的に結合できるわく組みをもっていれば、組織的調査の内容をきわめて効果的に補充できると思われるからである。

「読みの水準の諸特性に関する調査」は、このような補充調査として企画・立案し、実施した*。以下、その目的・方法・結果について述べていくことにしよう。

* この補充調査は、昭和45年、当研究所国語教育研究室（発達）の「就学前児童の言語能力に関する全国調査」の第4年めの仕事の一つとして行なわれ、天野がその企画と実施を分担した。その調査の方法・内容・結果の解釈に、もし問題があるとすれば、これはひとえに天野の責任である。

1 目的

これまで述べてきた幼児の読み能力についての組織的な調査の中で、「読みの水準」を設定し、これに基づいて、現在の幼稚園児のかな文字の習得状況を分析してきた。だが、これだけでは、現在の幼児がどの程度、単語や文を読み、理解するかはわからない。また、文字習得の基礎となっている字形の知覚識別機能や音節分解、抽出機能がどの程度形成されているのかはわからない。そこで、上記の機能に関する一連の課題を幼児に与え、また同時に、前と同じ手続きで「読みテスト」の課題を与え、各「読みの水準」にいる幼児が、どの程度、上の諸機能を習得しているかを明らかにする。これが、この調査のおもな目的および課題である。

2 テストの種類と方法

(1) テストの種類

- ア. 文字の読みテスト
- イ. 単語の読みと理解テスト
- ウ. 文の理解テスト
- エ. 文の読みテスト
- オ. 文字の字形の知覚弁別テスト
- カ. 音節分解、抽出テスト

(これらの個々のテストの内容と手続きは、後に結果の項に含めて説明する。)

(2) 調査園および被調査児

下記の幼稚園、保育園に調査園としてのご協力を仰ぎ、5歳児クラス91名、4歳児クラス90名、3歳児クラス31名、計212名を被調査児とした。

1. 東京・私立道灌山幼稚園（東京都荒川区西日暮里4-7-15）
2. 東京・私立豊島なでしこ幼稚園（東京都東久留米市東町8）
3. 京都市立伏見板橋幼稚園（京都市伏見区下板橋町610）
4. 宮城・鹿島台町立鹿島台第一幼稚園（宮城県志田郡鹿島台町平渡字上戸8-1）

5. 東京・北区立王子保育園（東京都北区王子3-7）

調査園の決定に当たっては、少数の標本・園のため、特にサンプリングは行っていない。しかし、データが地域にかたよることを避けるため、東京2園、京都1園、宮城県鹿島台町1園（郡部）を選び、おもにそこで調査を行なった。だが、一部データの不足がみられたので、東京・北区王子保育園で、その補充を行なった。以前の組織的調査は、5歳児・4歳児クラスの幼児を対象にしたものであるから、この調査も、5歳児・4歳児クラスの幼児に限定されるべきであったが、周知のように、幼児はよく文字を読めたため、まったく文字を読めない幼児および1～5字程度読む幼児（A・B水準）を、このクラスの範囲内で一定量得ることは困難であった。そこで、クラスを1年下に下げ、3歳児クラスの幼児も調査の対象とし、そのデータの中を含めた。

被調査児の性・年齢構成は次に示すとおりである。

1-11-7表 被調査児の年齢構成

		3.9～ 3.11	4.0～ 4.5	4.6～ 4.11	5.0～ 5.5	5.6～ 5.11	6.0～ 6.5	6.6～ 6.9	計
3歳児クラス	F	2	7	5					14
	M	3	10	4					17
4歳児クラス	F			10	26	7			43
	M			9	27	11			47
5歳児クラス	F					13	23	9	45
	M					15	23	8	46
計	F	2	7	15	26	20	23	9	102
	M	3	10	13	27	26	23	8	110

(3) 調査の方法と場所

調査は、被調査児が在園している園の一室で、個別面接テストの形式で行なわれた。被調査児は、原則として上記の6種のテストのすべてを受けた。しかし、まったく文字を読めない幼児は、上記のイ・ウ・エのテストは行なわず、また1～5字程度の文字を読む幼児はウ・エのテストは行っていない。

(4) 調査者

所員の天野・福田が実施に当たったほか、下記のかたがたに調査員としての協力を仰いだ。

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 江川 洋子（東京都豊島区児童相談所） | 梶山 方高（京都大学大学院生） |
| 牛島めぐみ（東京教育大学大学院生） | 片桐 和雄（東北大学大学院生） |
| 田島 道代（東京教育大学大学院生） | 荒川由美子（東北大学大学院生） |
| 藤原 寛子（京都大学大学院生） | 池田 悦子（東北大学教育学部4年） |
| 寺田ひろ子（京都大学大学院生） | |

(5) 調査所要時間

1人平均30分～40分

(6) 調査期間

昭和45年9月～46年1月

3 被調査児の読みの水準

文字の読みのテストは、すでに述べてきた「読みのテスト」を、前とまったく同じ手順で実施した。もともと、この調査の目的は、幼児のかな文字の読みの習得状況を調べることでなく、各読みの水準にいる幼児の文字に関連した諸言語機能を調べることにあるので、調査に当たって、①各「読みの水準」に少なくとも20名のデータをを得ること。②各水準の人数がなるべく均等になること、を意図していたが、5歳児・4歳児クラスの幼児は、C水準以上にかたより、A・B水準のデータを3歳児クラスの幼児で補わざるを得なかった。以降、分析の対象とする被調査児 212名の読みの水準、およびその構成は1-11-8表に示すとおりである*。

* このデータから3歳児クラスの読字能力を推量してはならない。3歳児クラスでは、A・B水準の幼児を得るためスクリーニングテストとして文字の読みテストを行ない、該当している場合にその他のテストを実施するという方法をとったので、このデータは、必ずしも3歳児クラスの文字の習得状況を反映していない。

4 幼児の単語の読みと理解

幼児の単語の読みと理解については、清音のみからなっている次の単語で調べた。

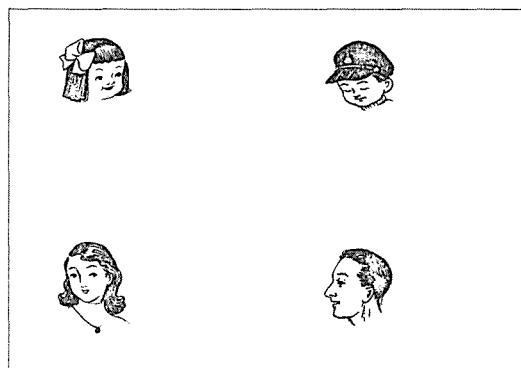
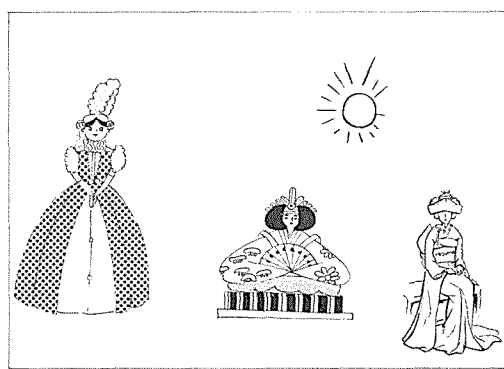
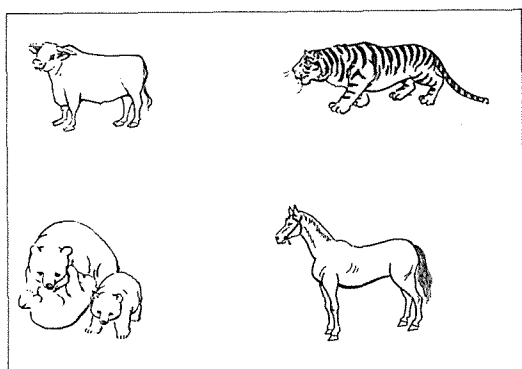
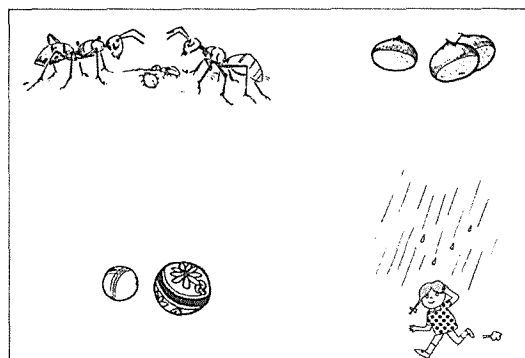
(1)あ り	(2)う ま
(3)おひなさま	(4)おとこのこ

テストのやり方は、この調査のために特に作成した「単語と文の読みテスト図版」(国立国語研究所 1970)を利用し、まず、2センチ角の活字で、それだけが印刷されてある「あり」という単語を読ませる。次にページをめくって、1-11-2図に示す「あり」の絵を含む四つの絵単語を提示し、今読んだものは、これらの絵のうちどれであるかを指でささせた。絵の選択反応は、自発的に即座に訂正する場合を除いて、原則的に1反応しか認めない。このような手続きで、他の三つの単語についても、その読みと理解の程度を調べた。単語の理解のテストのために用いた絵単語は、1-11-2図および、次に示すとおりである。

1-11-8表
被調査児の読みの水準とその構成

	5歳児クラス		4歳児クラス		3歳児クラス		計
	F	M	F	M	F	M	
A	0	1	2	0	7	8	18
B	0	1	4	11	3	7	26
C	1	4	6	9	0	1	21
D	3	11	8	3	3	1	29
E	12	8	11	14	0	0	45
F	10	11	7	6	1	0	35
G	9	7	2	1	0	0	19
H	10	3	3	3	0	0	19

1-11-2 図 単語の理解を調べるための図版



(1)あり……あり・まり・くり・あめ

(2)うま……うし・くま・とら・うま

(3)おひなさま……おひめさま・おひなさま・おひさま・およめさん

(4)おとこのこ……おんなのこ・おねえさん・おとこのこ・おとうさん

では、幼児はどの程度、これらの単語を読み、理解できるのだろうか。これらの課題に対する幼児の反応を「読みの水準」ごとに整理して示すと、1—11—9表のとおりである。これらの四つの単語のうち、「おひなさま」は、まぎらわしい文字「ひ」「な」「さ」などが含まれ、かつ、単語そのものもむずかしかったこともあって、他の三つの語よりも困難であったが、一般にD水準に達している子からよく読み、理解しはじめ、特にE水準以上になると、ほとんど(約90%)の子はこれらの課題に正しく反応した。1—11—9表に示すデータに基づいて、読みの水準ごとに、各単語を正しく読めた人数の割合(正反応率)を示したのが1—11—3図である。また、正しく読まれ、かつ絵単語が正しく選択された割合を図に示したのが1—11—4図である。1—11—3図に示された値と、1—11—4図に示されている値の差は、正しく読まれても、絵を正しく選択しなかった(つまり理解していない)反応の割合ということになる。

幼児の読みの誤反応には、他の文字との読みまちがいと、ある文字をとばして読む反応がみられたが、この場合でも、幼児が絵を正しく選択する場合がみられた(一定の推量を加え判断する場合とランダムの場合がある)。いま、正しく読み、かつ、絵を正しく選択した場合を正しく理解したと考え、四つの単語について「読み」「理解」の平均正反応率を図に示すと1—11—5図のようになる。これらの図表からもわかるように、C水準の幼児は、習得している文字が20以下であるので、与えられた単語を読み、理解することは、きわめて困難だが、D水準になると、かなり単語を読み、かつ理解しはじめ、E水準以上になると、不注意の誤りはあるにせよ、ほとんど正しく読み、かつ理解することがわかる。一般に、幼児は文字を覚えても、単語をすぐに読んだり、理解したりすることはできないといわれるが、正しく読めて、絵を正しく選択できなかった割合は意外に少なく、読みの正反応総数 552反応のうち31反応、つまり 5.6%程度生じたにすぎない。このことは、また、日本語のかな文字の場合、幼児は一定量のかな文字を覚えると、その読み方が、かりに拾い読みであるにせよ、単語を読み、理解することができることを意味している。

5 幼児の文の理解

幼児が、かな文字で書かれた文をどの程度読み、理解するかを調べる方法はいろいろありうるが、本調査では、文の理解について、幼児が、書かれてあることがらをほんとうに理解したかどうかを、幼児の行動的な反応から判別する方法を採用した。また、同時に、一定の文章を声に出して読ませ、それを録音し、その資料から、幼児の読む行動(読み方)をいろいろな面から、分析するという方法を採用した。後者の方法・結果は、次に述べることにして、まず、幼児の文の読み・理解を調べたテストから述べることにしよう。

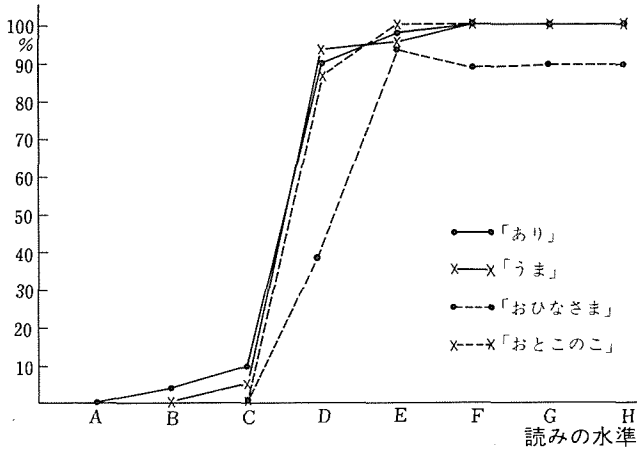
このテストは、次の「かこみ」の中に示されているように、図版にかな文字で書かれた一定の言語的命令を幼児に読ませ、幼児の行動から、その文を理解したかどうかを調べるという方法で行な

1-11-9表 幼児の単語の読みと理解

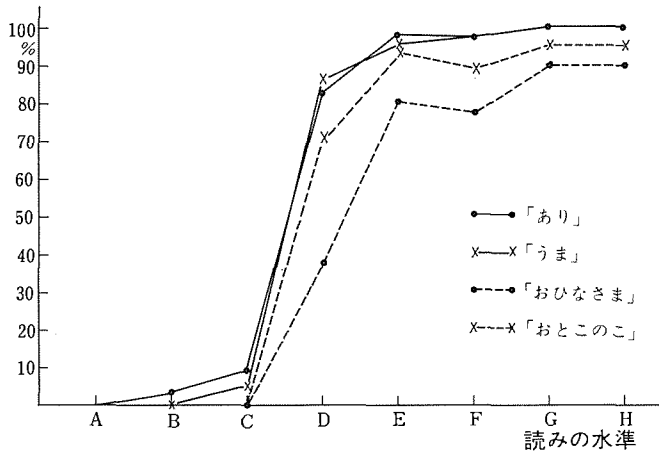
問 題		(1) あ り			(2) う ま			(3)おひなさま			(4)おとこのこ			計					
読み の 水 準	反 応 絵カードの 人数 選択	○	正しく読めた すべての字を	一部に誤り・ 脱落があり	全 然 読 め な い	○	正しく読めた すべての字を	一部に誤り・ 脱落があり	全 然 読 め な い	○	正しく読めた すべての字を	一部に誤り・ 脱落があり	全 然 読 め な い	○	正しく読めた すべての字を	一部に誤り・ 脱落があり	全 然 読 め な い		
																		×	N
A	18	○																	
		×																	
		N			18		18			18				18					72
B	26	○	1 (3.8%)												1 (1.0%)				
		×		1													1		
		N		2	22		2	24		3	23		3	23			10	92	
C	21	○	2 (9.5%)			1 (4.8%)	1								3 (3.6%)	1			
		×					1			1			2			4			
		N		8	11		9	9		14	6		12	7			43	33	
D	29	○	24 (82.8%)			25 (86.2%)			11 (37.9%)	8		20 (70.0%)	1		80 (69.0%)	9			
		×	1			1			1	2		5	2		8	4			
		N	1	1	2	1	2			7			1		2	11	2		
E	45	○	44 (97.8%)			43 (95.6%)			36 (80.0%)	3		42 (93.3%)			165 (91.7%)	3			
		×		1			1		5			3			8	2			
		N					1	1							1		1		
F	35	○	34 (97.1%)			34 (97.1%)			27 (77.1%)	1		31 (88.6%)			126 (90.0%)	1			
		×				1			4	3		4			9	3			
		N	1												1				
G	19	○	19 (100%)			19			17 (89.5%)			18 (94.7%)			73 (96.1%)				
		×								2		1			1	2			
		N																	
H	19	○	19 (100%)			19			17 (89.5%)			18 (94.7%)			73 (96.1%)				
		×								3		1			1	2			
		N																	
計	212	○	143			141	1		108	12		129	1		521	14			
		×	1	2		2	2		10	10		14	4		27	18			
		N	2	11	53	1	13	52	1	24	47		16	48	4	64	200		

* 絵カードの選択は、○；正反応，×；誤反応，N；わからない，無答

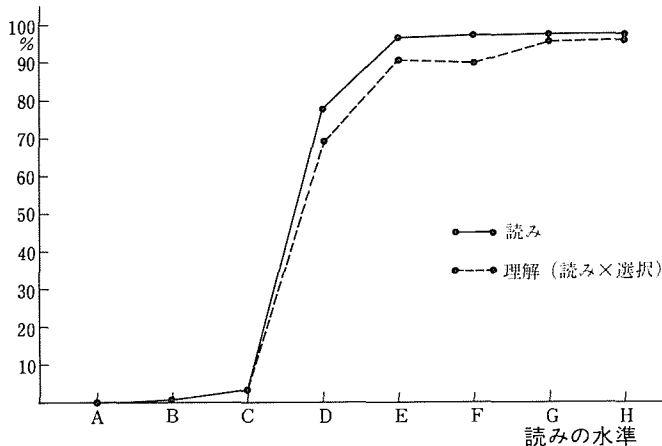
1-11-3 図 読みの水準と各単語が正しく読まれた割合



1-11-4 図 読みの水準と各単語が正しく読まれ、かつ正しく絵が選択された割合



1-11-5 図 単語の読みと理解の正反応率の変化



った。課題は、下に示すように、練習問題 2 問、本問 4 問で、問題 4 のほかは、清音 45 文字の範囲で文が作られ、どの文にも、拗・拗長・長・促音の特殊音節は使われていない。

まず、幼児に、練習 1 が書かれている図版が示され、大きな声を出して読むように指示される。読み終わったら、「そこに書かれてあるようにやってちょうだい」という命令を与え、幼児に手をたたかせる。もし、読めない字がある場合は教え、また、読めても、内容がわからず行動ができない場合、また再度読ませ、あるいは、教えてその行動を行なわせ、練習 2 問を通して、これからやる課題の性格を理解させる。そして、次に問題にはいる。幼児の前の机の上には、3 cm × 3 cm の積み木が 3 個、まりが 1 個、わら半紙が 1 枚、積み木 2 個がはいっている木製の箱（フレール物 3 号の積み木のケース）、鉛筆 1 本が置かれていて、幼児は図版で提示される文を読んで、その文の内容に合った行動をとることが要求された。調査者は、幼児に面してすわり、その行動を観察記録したが、その行動に関係した小さいのヒントを与えることはせず、読み誤った場合も特別の援助や暗示を示すことはしなかった。なお、幼児が図版の（練習問題を除く）問題文を読むに

当たって、声を出して読むことを特に指示せず、「読んでごらん」とだけ伝えたが、多くの幼児は声を出して読んだ。また、読字数が少なく（たとえば5文字）、練習問題で文を読む課題の遂行がまったく困難であると判断された場合は、「不能」として、本テストは行っていない。

このような手続きで、このテストを行なったが、A・B・C水準のすべての幼児、D水準の幼児のうち5人は、文の読みを遂行できず「不能」となっ

たが、それ以外の幼児は、ともかく文を最後まで読んだ。しかし、これらの言語的な命令を読んだの幼児の行動には、その命令にまったくかなった行動（正反応）のほかに、実にさまざまな行動が観察された。それをまったくの誤反応と一部誤反応（準正反応）の2群に分け、整理したのが1—11—10表である。この整理に当たっては、まったく見当違いの行動、および動作（動詞）部分にまちがっているもの、文の対象語、状況語の2要素以上誤っているものを誤反応として、文中にある動詞以外の対象語、状況語のうち、一つの要素を無視したか、あるいは誤って理解したために生じたと思われる誤反応を、一部誤反応（準正反応）とした。

このような分類で、各読みの水準の幼児の反応をまとめたのが1—11—11表である。また各水準ごとの4問通しての平均正反応率を1—11—6図に示す。これらの図表からわかるように、D水準（読める文字21～59）になると幼児は文を読み始めるが、その内容は必ずしも理解できず、与えた課題を完全に正しく理解できた平均の割合は20%にすぎず、一部の誤りを認めた場合でも35%にしか達しない。一方、E水準以上の幼児は、だれもみな、これらの文を読んだが（文の読み誤り、脱

文の読みによる理解を調べるための問題

（これらの文は、1ページに1文のわりで、1.3センチ角の活字で、縦に、わかち書き形式で印刷されている。）

練習1 「てを たたきなさい」

練習2 「うしろを むきなさい」

問題1 「つくえの うえの つみきを ひとつてに もちなさい」

問題2 「つみきと まりを かみの うえにのせなさい」

問題3 「かみに まるを ふたつ かきなさい」

問題4 「はこの なかに いくつ つみきがありますか。よくみて おしえて ください」

1—11—10表 幼児の文の理解における誤反応

(1) 「つくえの うえの つみきを ひとつ てに もちなさい」

準 正 反 応 (△)		誤 反 応 (×)	
積み木を二つ手に持つ	4	積み木を重ねる	1
まりを一つ手に持つ	2	立ち上がる	1
		机に手をつける	1
計	6	計	3

(2) 「つみきと まりを かみの うえに のせなさい」

準 正 反 応 (△)		誤 反 応 (×)	
積み木だけを紙の上に載せる	18	まりの上に積み木を載せる	7
まりだけを紙の上に載せる	12	まりを手に持つ	1
積み木二つを紙の上に載せる	5	積み木の上にまりを載せる	1
積み木三つを紙の上に載せる	1	自分が机の上に乗る	1
頭(カミ)の上に積み木を載せる	1	積み木を一つ手に持つ	1
頭(カミ)の上にまりと積み木を載せる	1	積み木を重ねる	1
積み木を手に持ち、まりを頭(カミ)の上に載せる	1		
頭(カミ)の上にまりを載せる	1		
計	40	計	12

(3) 「かみに まるを ふたつ かきなさい」

準 正 反 応 (△)		誤 反 応 (×)	
紙に丸を一つだけかく	14	紙の上に積み木を二つ載せる	2
紙に字を二つかく	1	立ってもじもじする	1
紙に丸を六つかく	1	積み木を一つ手に持つ	1
積み木を二つ出してそれらに丸をかく	1	紙に自動車をかく	1
紙に数字の2をかく	2	積み木を紙に載せ、後に紙に数字の「2」をかく	1
紙に丸をかき続ける	1	紙に字を一つまたは二つ以上かく	2
		積み木にまりを載せる	1
		まりを手の甲に載せる	1
		一つの積み木に○を一つかく	1
計	20	計	11

(4) 「はこの なかに いくつ つみきが ありますか。よくみて おしえてください」

準 正 反 応 (△)		誤 反 応 (×)	
箱の外の積み木を数える	8	紙の上に積み木を一つ載せる	3
「ある」と答える	3	立ち上がる	1
数えるだけで教えない	1	積み木を一つ手に持つ	1
		積み木の上に紙を載せる	1
		紙に二つ積み木を載せる	1
		箱の中に積み木を二つ入れる	2
		箱の中に積み木を一つ入れる	3
		紙の上に積み木を三つ載せる	1
		積み木を重ねる	1
		手の平の下に積み木を置く	1
		数えずに手を上げて「八つ」と答える	1
計	12	計	16

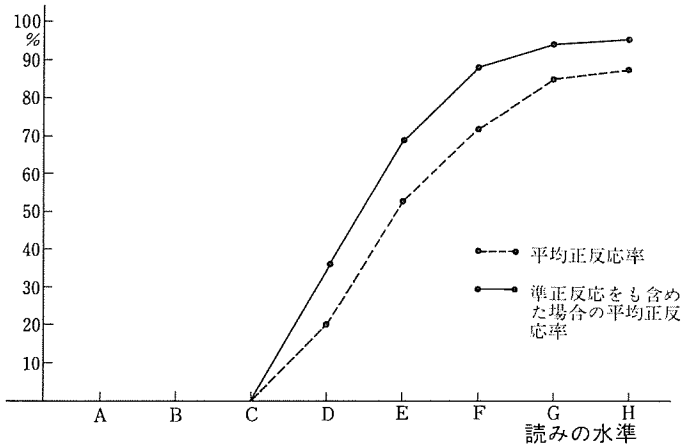
1-11-11表 各読みの水準の幼児の文の理解の程度

読みの水準	N	問題 (1)				問題 (2)				問題 (3)				問題 (4)				計			
		正 反 応	一 部 誤 反 応	誤 反 応	〔内は読めない〕 「わからない」	正 反 応	一 部 誤 反 応	誤 反 応	〔内は読めない〕 「わからない」	正 反 応	一 部 誤 反 応	誤 反 応	〔内は読めない〕 「わからない」	正 反 応	一 部 誤 反 応	誤 反 応	〔内は読めない〕 「わからない」	正 反 応	一 部 誤 反 応	誤 反 応	〔内は読めない〕 「わからない」
A	18				(18)				(18)				(18)				(18)				(72)
																					100.0
B	26				(26)				(26)				(26)				(26)				(104)
																					100.0
C	21				(21)				(21)				(21)				(21)	0	0		(84)
																					100.0
D	29	13 44.8	1	2	8 (5)	4 13.7	7	4	9 (5)	4 13.7	4	5	11 (5)	3 10.3	1	4	16 (5)	24 20.7	13 4.2	15 12.9	44 (20) 55.2
E	45	31 68.9	2	2	10 33.3	15 33.3	16	4	10	28 62.2	5	5	7	22 48.9	4	8	11	96 53.3	27 15.0	19 10.6	38 21.1
F	35	31 88.6	1		3	18 51.4	11	3	3	27 77.1	6	1	1	25 71.4	5	2	3	101 72.1	23 16.4	6 4.3	10 7.1
G	19	19 100.0				14 73.6	4	1		18 94.7	1			14 73.7	1	2	2	65 85.5	6 7.9	3 4.0	2 2.6
H	19	18 94.7	1			17 89.5	2			17 89.5	2			15 78.9	1		3	67 88.2	6 7.9	0	3 4.0
計	212	112	5	4	21 (70)	68	40	12	22 (70)	94	18	11	19 (70)	79	12	16	35 (70)	353 41.6	75 8.8	43 5.1	97 (280) 44.5

落やその他の原因と結びついて),必ずしもすべての内容を正しく理解できたわけではない。特にE水準の幼児の場合、60文字以上の文字を読めても、与えた文をまったく独力で正しく読み・行動できた割合は、平均53%にとどまっている。その平均正反応率は、F水準になってはじめて70%代に、さらにG水準で85%となる。このように、文の理解の程度は、読みの水準が高まるにつれ高まっていくが、特に困難な特殊音節を含めこれらの文の理解において、E水準、F水準でその内容を理解できぬ幼児が一定の割合を占めていることは、読み・理解する能力は、読字能力を基礎にするが、また、それらは異なった能力・行為を必要としていること、および、それらの能力は、幼児の文字の読みがD・E水準に達して以降、急速に形成されつつあることを示しているといえよう。

また、E水準に達すれば、かりに独力で完全に理解する正反応率が50%だったとしても、ここで与えた程度の文の内容の半分は独力で読み、理解できるわけで、この水準に達した幼児は、独力、

I-11-6 図 読みの水準と文の理解



- (1) まさおは かにを つかまえた。
 - (2) この はこの なかに かたつむりが います。
 - (3) あした ひろこさんは えのしまへ かいすいよくに いきます。
 - (4) はなこさんの うちには かわいい ちいさな くまが います。

テストの手続きは、「単語と読みのテスト図版」(国立国語研究所 1970)に、1センチ角の活字で1ページ1文のわりで縦にわかち書き形式で印刷されている。これらの文を一つずつ提示し、机の上にマイクをセットし、「大きな声で読んでごらん」という教示を与えるという形で行なった。もちろん、調査者は幼児が、かりに読み誤り、脱落をしても、なんらの暗示も与えない。

D水準以上の子には、すべてこのテストを課したが、D水準の幼児5名、E・F・G水準各1名は、これらの文を読むことができず、テストを中止した。テストに参加した幼児の文の読みは、テープレコーダーで録音され、そのデータをもとにして、後に、幼児の読文行動を、①文の読み方、②文を読むのにかかった時間、③読み誤り・脱落の度数、④文を読む中で、ひっかかる度数(個所数)の面から分析した。それらが、「読みの水準」の上昇につれ、どう変化するのを見よう。

(1) 文の読み方

テープレコーダーに録音されたデータに基づいて、幼児の文の読み方を調べてみると、その読み方には、一つ一つの文字を逐字的にくぎって読んでいくいわゆる拾い読みの型から、単語(文節)ごとにまとめて読む単語読み、あるいはセンテンス読みの型に漸次的に移行する次の四つの型が確認された。

(1) 逐字的な拾い読みの型……1字1字が明瞭にくぎられ読まれていく型。それでも多くの場合、アクセントはのっている。(A型)

もしくは親の援助を借り、絵本やその他の簡単な文が書かれた本を読む活動を始めていると推察することもできるわけである。

6 幼児の文の読み方

幼児がどのように文を読むのか、その読み行動(読文行動)を明らかにするため、幼児に、次のような四つのテキストを読ませた。テキストは、(2)(4)を除き、すべて清音+「ん」46文字の範囲の文字で作られている。

(2) 基本的に拾い読みだが、文中の容易な一つの単語、あるいは2、3の音節がまとまって読まれる型。(B型)

(3) 文中のいくつかの単語(文節)は、一つの単語としてまとめて読まれるが、その他にはなお、拾い読みの形式が混在している型。(C型)

(4) 文中のすべての単語が、単語としてまとめて読まれる型。この型はさらに次の二つに分かれる。

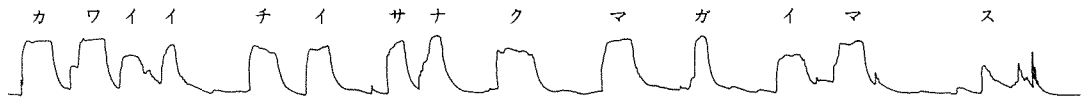
i) 単語(文節)と単語(文節)の間に必ず休止をおく型。(D'型)

ii) 単語(文節)と単語(文節)の間に必ず休止をおくのではなく、いくつかの単語をまとめて読み、句の意味上のくぎりめに休止をおく型、いわゆるセンテンス読み。(D型)

これらの最も典型的な例について、ペン書きオッシログラフでその読み方を示すと、1-11-7図のようになる。

1-11-7図 ペン書きオッシログラフによる読みの波型の例

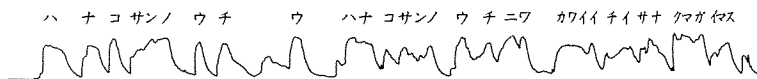
A型 ○山○子 4歳児クラス女 5歳3か月 読み：E水準 所要時間 32.3秒



B型 ○泉○子 4歳児クラス女 5歳1か月 読み：F水準 所要時間 14.5秒

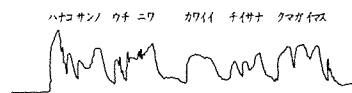


C型 ○尾○賀 5歳児クラス女 6歳1か月 読み：G水準 所要時間 12.8秒



D'型 ○塚○子 5歳児クラス女
5歳8か月 読み：G水準

所要時間 5.0秒



0 1 2秒

(注)文末の最後の音はストップウォッチの音

この分類に基づいて、上述のテキストの中で単語（文節）数の最も多い問題(4)について、各読みの水準にいる幼児が、どういう型の読み方をしているかを調べてみると、1—11—8図に示す結果が得られた。この図は、読字の範囲を示すものとして設定したこの「読みの水準」と、文を読む読み方の型との間には一定の対応が存在し、読みの水準の上昇に応じて、幼児の文の読み方は、拾い読みから、単語・センテンス読みへと漸次的に移行していることを明瞭に示している。筆者は、「読みの水準」を設定するに当たって、E水準から単語読みへの移行が始まると仮定したが、このテストの結果、この仮定はやや不十分で、D水準・E水準の幼児の文の読み方は、なお拾い読みが支配的な位置を占め、単語読みへの移行は、F水準にはいって本格的に始まり、H水準で完了することが明らかになった。つまり、E水準では、完全な拾い読みが86.3%を占めているのに対し、F水準ではそれは38.2%に減じ、その代わりに、一部の単語や音節をまとめて読む型の割合が増大する。さらにG水準になると、単語・センテンス読みや拾い読みの混在型が増大し、さらにH水準になると、単語読み・センテンス読み^{*}が、その支配的な位置を占めるに至る。

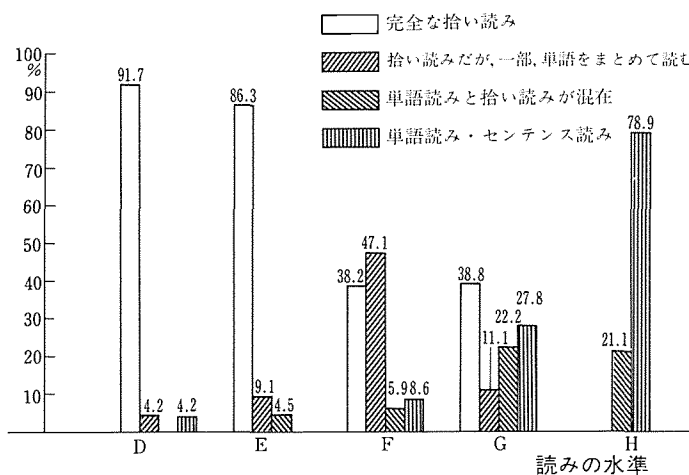
* このDの型に完全に移行した幼児の文の読み方は、小学生やおとなの文の読み方とほとんど変わらないほどなめらかである。

このように、読みの水準と読み方の型には一定の対応があり、幼児は、読みの水準での進歩に応じて、読み方も、単語・センテンス読みへと、漸次移行していくことが示されたが、ではどの程度、なめらかに文を読んでいるのだろうか。もちろん、これは読みの水準や読みの型と密接にかかわりをもっている。

(2) 文を読む際の所要時間

幼児が上述のテキストを読む際に要した時間の長さは、厳密にはペン書きオシロに記録して計

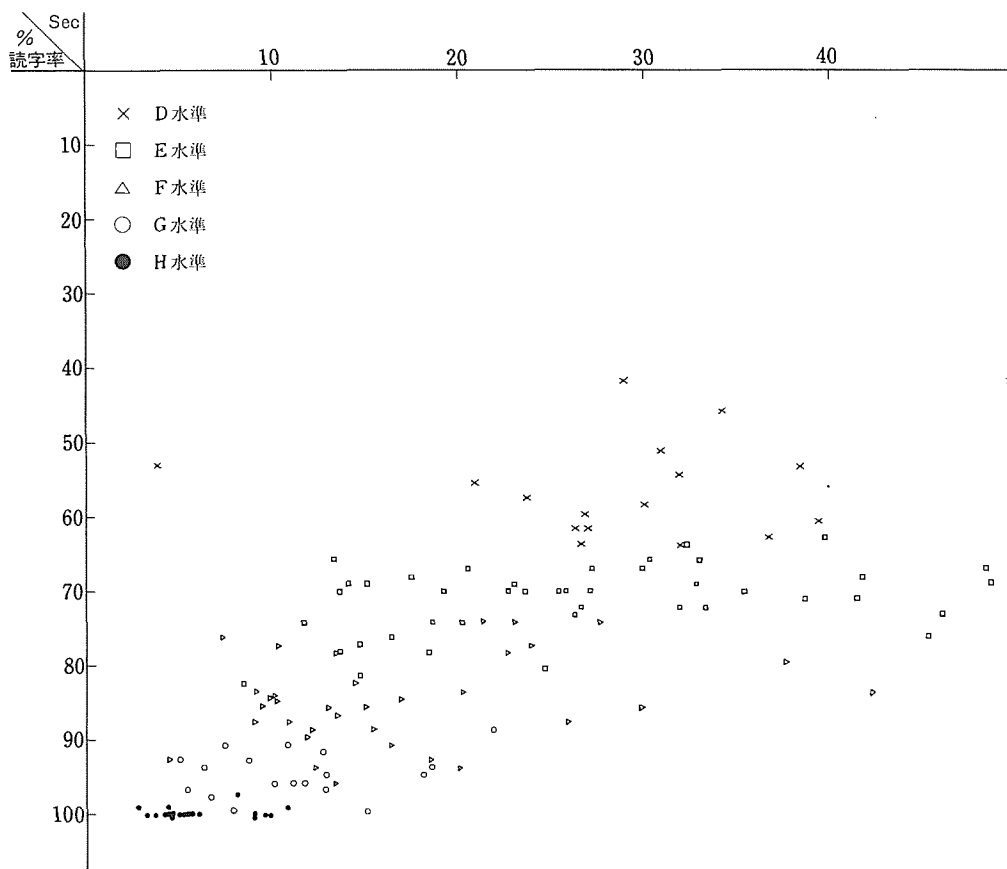
1—11—8図 読みの水準と読み方の型 (問題(4)について分析した場合)



ることが必要であるが、そう厳密なことは今回の場合必要としないので、テープを聞き、ストップウォッチで測定した。測定に当たっては、異なる3人の測定者が、それぞれ1回ずつ測定し、その平均値を所要時間の値とした。

読みの水準と、文を読むのに要する時間との関係を知るために一例として、先の読み方の型の分類をした(4)のテキストの場合を図にして示すと、1—11—9図のよう

1-11-9 図 読みの水準と「はなこさんのうちには かわいい ちいさな くまがいます」の文を読むのに要



になる。この図は、幼児に与えた文字の読みの課題71文字と25個の特殊音節の問題計96問に対する正反応率を縦軸にとり、横軸に、所要時間をとったものである*。これを見てもわかるように、幼児が文を読むのに要する時間は、文字を習得している程度に依存して非常に大きな相違がみられる。ちなみに、このテキストの場合、各読みの水準ごとに、平均所要時間を求めてみると、H水準 6.0 sec. G水準11.3sec. F水準16.3sec. E水準27.4sec. D水準38.9sec.で読みの水準が下降するとともに所要時間が長くなるだけでなく、分散も非常に大きくなっている。また、F・G・Hの高い水準でも、分散はわりあい大きい。これは、同じ読みの水準でも、文の読み方の型が異なっているということに、大きな原因がある。ちなみに、同じG水準にあって、読み方が異なる幼児の(4)の文を読む際の所要時間を比較してみると次のようになる。

* 縦軸に読みの水準をとると、点が多く重なるので、こうしたままで特別の意味はない。

(A)拾い読み 15.9sec.

(B)一部まとめて読む 10.9sec.

した時間



(C)拾い読みと単語読みの混在 10.0sec.

(D)単語読みの場合 6.3sec.

また、この(4)のテキストで、全員のデータによって各読み方の型の平均所要時間を求めてみると次のようになる。

(A)拾い読み 30.3sec.

(B)拾い読みだが一部まとめて読む 14.2sec.

(C)拾い読みと単語読みの混在 10.8sec.

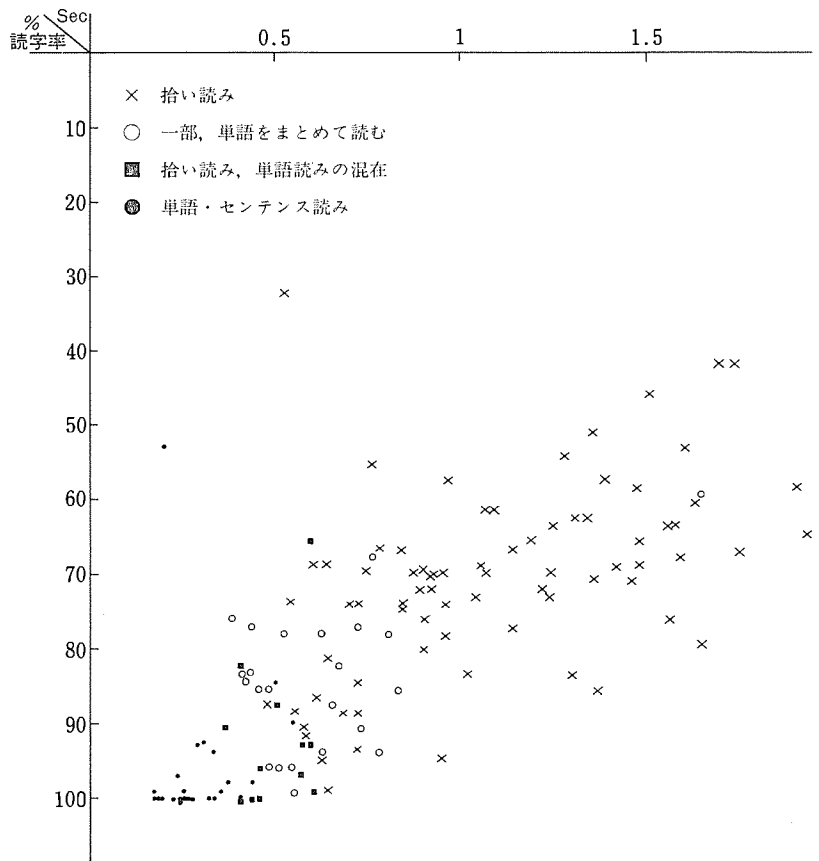
(D)単語・センテンス読み 5.3sec.

単語・センテンス読みに移行するにつれ、所要時間は急速に短縮することがわかる。だが、これらのデータは(4)の問題に密着したものであるため、あまり一般的なことはいえない。

幼児の読みが、単語・センテンス読みに移行する中で、読みの速さがどの程度短縮するのかをもう少し一般化した型で知りたいため、上記の4問についてのデータから、一音節あたりの平均

所要時間^{*}を求め、読み方の型の区別をつけ、図にしたのが1—11—10図である。

この図を見てもわかるように、読字率が低く、拾い読みの場合一般に所要時間は非常に長くかかり、この場合、最高1音節あたり約4 sec.要したケースが記録されているが、読字率が高くなるにつれ、それは改善され、漸次、読み方の型も変化していくことをこの図は暗示している。拾い読みだが一部単語や音節部をまとめて読むようになった場合、一人例外がみられるが、1音節あたりの所要時間は、およそ0.35sec.~0.85sec.の範囲(平均0.60 sec.)、さらに、次の形式(Cの型)に移った場合、0.35sec.~0.60sec.の範囲(平均0.48 sec.)、さらに単語・センテンス読みになった場合、0.17sec.~0.55sec.の範囲の速度で読まれることが、この図からわかる。

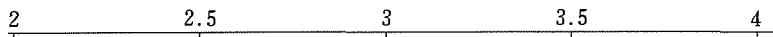


* 4問についての所要時間を加算し、幼児が実際に読んだ音節数で除して求めた。実際に読んだ音節数は、テキストに含まれる音節数に脱落・追加した分を補正したもので、一人一人異なる。本来なら、全所要時間から休止として休んだ時間は引かなければならないが、それはしていない。

(3) 読み誤り・脱落・つまずきの度数

先の四つの文について、読み誤った文字、読みとばした文字の数、読む際にひっかかった個所の数を調べ、その平均値を讀みの各水準ごとに求め、図に示したのが1—11—11図である。

D水準の幼児の読みには、読み誤り・読みとばし・読み直しが連発する(読み誤りは8.8%、読みとばしは3.8%の割りで生じている)が、讀みの水準が高くなるにつれて、それは漸次的に少なくなっていく過程が図にはっきりと示されている。



第3項 幼児の字形の知覚・弁別と音節分解・抽出

—補充調査の結果(2)—

1 幼児の字形の知覚・弁別

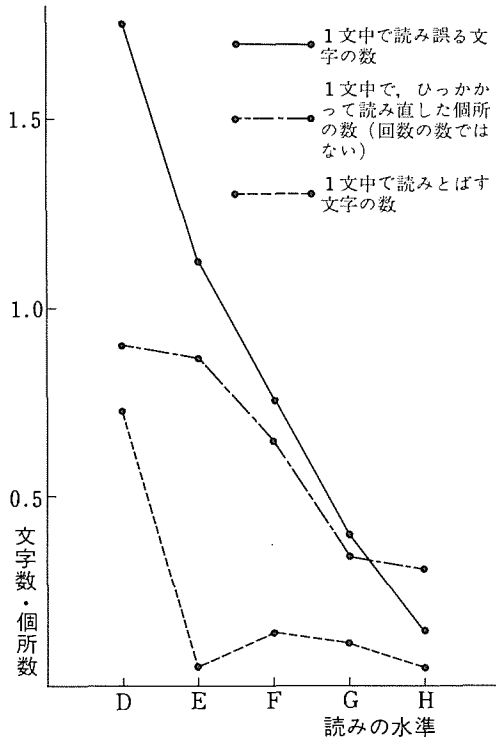
ある文字をその文字と認知するためには、空間的に書かれた字の非本質的な特質——字の大きさ・字体・線の太さ等々——を捨象し、文字にとって本質的なものである線や点の全体的な構成——パターン——を取り出さなければならない。文字を習得する際に、さまざまな文字の字形の特徴点を知り、多くの文字のパターンの違いを知覚・弁別できることは、必要不可欠なことであって、これまでも、文字を習得するためには、この

種の知覚・弁別機能が一定の水準以上に達していることの必要性が、比較的強く強調され、幼児や小学生に文字を教育する際に、それに先行して、あらかじめ図形の知覚・弁別訓練を行なうことの重要性が指摘されてきた。

では、いったい、幼児は文字習得以前において、どの程度、この種の知覚・弁別機能をもっているのだろうか。また、それは、文字習得に応じてどのように変わっていくのだろうか。この点に大きな焦点を当て、補充調査の中に簡単な文字の知覚・弁別テストを加えておいた。

一般に、文字学習のレディネステストとしてこの種の知覚・弁別テストが行なわれるとき、各種の図形が使われるが、文字の知覚・弁別は、図形のそれとは本質的に異なる要素をもつという立場から、文字刺激の範囲内、特になかな文字の範囲で課題を構成した。文字の知覚・弁別の場合において、まず問題になるのは、幼児が文字を知覚するとき、文字に不随意的に、また必然的にはいりこんできた文字そのものの認知にとって意味をもっていない非本質的な要素——字の大きさ・字体などを捨象し、字の形・パターンに定位できるかどうかということである。そして、次に、そのパタ

1-11-11 図 読みの水準と幼児の読み誤りの度数 (ただし、1文とは約20文字からなる文)



ーンに基づいて、同じ字を同じ字、異なる字は違う字だと知覚できるかどうかが問題となる。このような観点から、テストのねらいを次の点においた。

(1)大きさが異なる同じ文字を同じ文字だと知覚・判断できるかどうか。

(2)字体だけが異なる同じ文字を、同じ文字だと知覚・判断できるかどうか。

(3)大きさも字体も同じ、同じ文字を、同じ文字だと知覚・判断できるかどうか。

(4)同じ字体・同じ大きさの異字を、異なる文字だと知覚・弁別できるかどうか。

(5)同じ字体・同じ大きさ・同じパターンだが、鏡映像的に反転してある字図形を、異なる文字だと識別できるかどうか。

テストの方法は、上の関係で対をなしている二つの文字刺激を並べて同時に提示し、比較させ、それらが「同じ字か、違った字か」を判断させる

というやり方である。比較・識別の課題として使用した文字刺激は次のとおりである。(4)、(5)の問題を作るに当たっては、いずれも、幼児にとってより困難だと思われるような材料が使われている。

(1) 大きさが異なる同じ文字の知覚・判断 (4問)

- i) は(B)——は(A) ii) も(A)——も(B) iii) す(A)——す(B)
iv) て(B)——て(A)

((A)は教科書体, 約2.5cm角, (B)は教科書体, 約4.5cm角)

(2) 字体だけが異なる同じ文字の知覚・判断 (4問)

- i) け(A)——け(B) ii) い(A)——い(B) iii) ん(A)——ん(B)
iv) き(A)——き(B)

((A)は教科書体, 約4.5cm角, (B)はゴシック体, 約4.5cm角)

(3) 大きさ・字体の同じ、同じ文字の知覚・判断 (10問)

- i) や——や ii) を——を iii) せ——せ iv) お——お v) む——む

vi) た——た vii) が——が viii) く——く ix) は——は x) へ——へ
(すべて教科書体, 約4.5cm角)

(4) 字体・大きさの同じ, 異字の知覚・弁別 (14問)

i) は——は ii) あ——め iii) わ——れ iv) む——ね v) い——り
vi) さ——き vii) く——へ viii) ろ——る ix) め——ぬ x) れ——ね
xi) き——ぎ xii) ふ——ぶ xiii) ご——こ xiv) ひ——び
(すべて教科書体, 約4.5cm角)

(5) 大きさ・字体・パターンは同じだが, 鏡映像的に反転してある文字図形の知覚・弁別 (4問)

i) ま——ま ii) は——は iii) う——う iv) に——に
(原字は教科書体, 約4.5cm角)

練習問題 (各関係より1問, 計5問)

i) か——か ii) ゆ——め iii) 六——た iv) あ(B)——あ(A) (大きさが異なる)
v) く(A)——く(B) (字体が異なる)

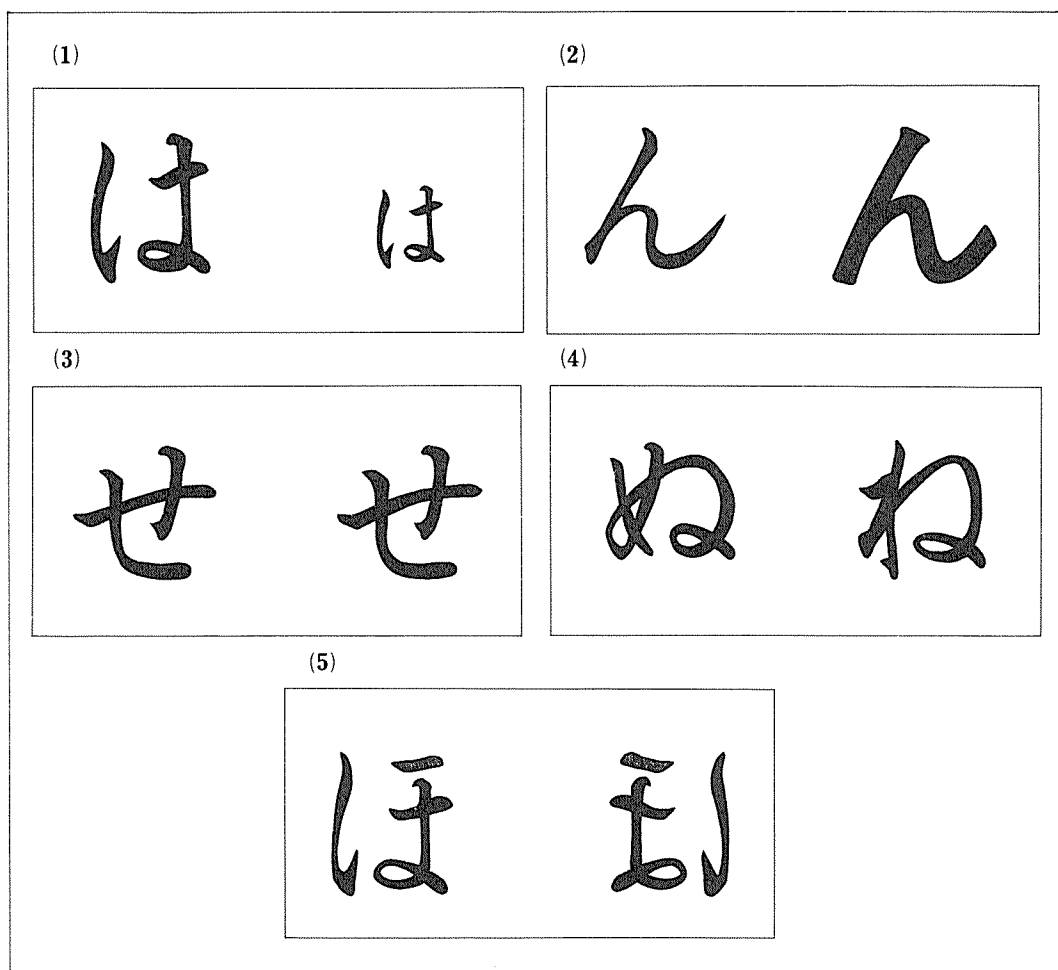
これらの問題は, 上に添記してある字体・大きさに, 1対の文字を並列に1ページに1対の割りで12cm×17cm大の紙に印刷され, ランダムな順序で配列されている。これらの図版(「文字知覚・弁別テスト図版」国立国語研究所 1970)を利用してテストを行なった。この図版の一部を1-11-12図に示す。

テストの手続きは, まず「これからいろいろな字を見せますから, 両方の字が同じだったら『同じ字』, 違う字だったら『違う字』と答えてね」という教示を与え, 練習1の図版を見せる。練習問題の場合, 正しく答えたら「そうね」と言って次に移り, もしまちがっていたら「そう? もういちどよく見てごらん」と比較を促し, 正しい答えができるまで, その活動を促す。そして, 練習問題を全部正答したら, 本テストにはいる。

練習では, 幼児は鏡映の問題以外は, ほとんどまちがうことなく課題を解決したが, 「六——た」の問題は多くの幼児が『同じ字』と答えた。この場合, 「そうかな, このところを比べてごらん」と言いながら, くたの縦のストロークの個所に注意を向けさせ, 字形が違うことを納得させ, 「これは違う字だ」と答えさせてからテストにはいった。本テストの場合には, もちろん調査者はなんらの援助も暗示も与えず, 幼児が誤ってもそしらぬ顔して, その反応を記録する。しかし, 幼児が即座に自発的に訂正した場合は, その訂正反応を採用した。

結果は, 1-11-12表に示すとおりである。また, 各サブ問題ごとに, 読みの水準に応じて, その平均正反応率がどのように変化するかを図に示したのが1-11-13図である。

1-11-12図 文字の知覚・弁別テストの問題の1部



1-11-12表 知覚・弁別の各問題に対する正反応率

(1) 大きさだけが異なる文字間

問題		読みの水準								計
		A	B	C	D	E	F	G	H	
i	は — は	88.9	88.5	100.0	96.6	100.0	97.1	100.0	100.0	96.7
ii	も — も	88.9	84.6	95.2	96.6	97.7	100.0	100.0	100.0	95.7
iii	す — す	94.4	88.5	90.2	100.0	100.0	97.1	100.0	100.0	96.7
iv	て — て	83.3	92.3	100.0	96.6	100.0	82.9	100.0	100.0	94.3
平均		88.9	88.5	96.3	97.5	99.4	94.3	100.0	100.0	95.9
人数 (N)		18	26	21	29	44	35	18	19	210

(2) 字体だけが異なる同じ文字間

問題		読みの水準								
		A	B	C	D	E	F	G	H	計
i	け — け	55.5	53.8	76.2	89.7	95.4	100.0	94.4	100.0	85.2
ii	い — い	72.2	61.5	81.0	96.6	97.7	100.0	100.0	94.7	89.5
iii	ん — ん	88.9	88.5	90.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	96.7
iv	き — き	22.2	15.4	23.8	48.3	61.4	68.6	38.9	84.2	48.1
平均		59.7	54.8	67.8	83.7	88.6	92.2	83.3	94.7	79.9

(3) 字体・大きさも同じ, 同じ文字間

問題		読みの水準								
		A	B	C	D	E	F	G	H	計
i	や — や	100.0	100.0	100.0	96.6	97.7	94.3	100.0	100.0	98.1
ii	を — を	88.9	88.5	85.7	100.0	97.7	100.0	100.0	100.0	95.7
iii	せ — せ	94.4	84.6	100.0	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	97.1
iv	お — お	94.4	84.6	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	97.6
v	む — む	94.4	96.2	95.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6
vi	た — た	88.9	92.3	95.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	97.6
vii	が — が	94.4	92.3	90.5	96.6	95.5	97.1	100.0	100.0	95.7
viii	く — く	88.9	96.2	100.0	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	98.1
ix	ぼ — ぼ	94.4	88.5	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	98.1
x	ぺ — ぺ	100.0	92.3	95.2	93.1	100.0	100.0	100.0	100.0	97.6
平均		93.9	91.6	96.2	98.0	99.1	99.1	100.0	100.0	97.4

(4) 大きさ・字体とも同じ, 異なる文字間

問題		読みの水準								
		A	B	C	D	E	F	G	H	計
i	は — ほ	61.1	53.8	76.2	82.8	95.4	100.0	100.0	100.0	85.2
ii	あ — め	77.8	92.3	90.5	96.6	97.7	100.0	100.0	100.0	95.2
iii	わ — れ	88.9	92.3	85.7	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	96.2
iv	ぬ — ね	66.7	80.8	81.0	86.2	100.0	97.1	100.0	100.0	90.5
v	い — り	100.0	96.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	99.5
vi	さ — き	77.8	92.3	90.5	93.1	100.0	88.6	94.4	100.0	92.9
vii	く — へ	72.2	88.5	90.5	96.6	100.0	97.1	100.0	100.0	94.3
viii	ろ — る	77.8	96.2	100.0	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	97.1
ix	め — ぬ	50.0	65.3	71.4	93.1	97.7	94.3	100.0	100.0	86.2
x	れ — ね	72.0	80.8	100.0	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	94.8

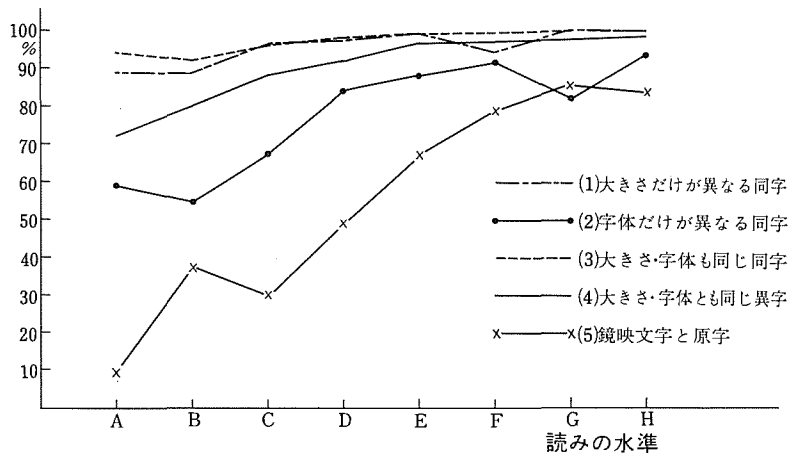
xi	き — ぎ	50.0	50.0	71.4	89.7	86.4	91.4	94.4	94.7	80.0
xii	ぶ — ぶ	83.3	84.6	85.7	86.2	93.2	100.0	88.9	94.7	90.5
xiii	ご — こ	55.6	57.5	95.2	89.7	88.6	94.3	100.0	94.7	85.2
xiv	び — び	77.8	88.5	90.5	89.7	95.5	97.1	94.4	94.7	91.9
平均		72.2	79.9	88.5	92.3	96.8	97.1	98.0	98.5	91.4

(5) 鏡映文字と原字の間

		A	B	C	D	E	F	G	H	計
i	ま — ま	11.1	42.3	42.9	65.5	68.2	80.0	88.9	78.9	61.9
ii	ほ — ほ	2.8	34.6	42.9	55.2	75.0	71.4	88.9	89.5	61.9
iii	へ — う	11.1	42.3	14.3	37.9	61.4	77.1	88.9	84.2	53.8
iv	に — こ	11.1	30.8	19.0	37.9	65.9	88.6	77.8	84.2	54.8
平均		9.0	37.5	29.8	49.1	67.6	79.3	86.1	84.2	65.6

これらの図表から、字 1—11—13図 読みの水準と幼児の文字の知覚・弁別機能

の大きさ・字体が同じ同じ字を、同じ字だと判断する機能、および、大きさが異なる同じ字を、同じ字だと認知する機能は、文字をまったく読めないA水準の幼児においても、ほぼ完全なところまで形成されていることがわかる。大きさ・字体が同じ



で異なる字の弁別判断は、課題によってかなりの困難差がみられ、い—り、わ—れ、ぶ—ぶのような問題は、A水準の幼児でも、高い正反応率（80%以上）を示したが、め—ぬ、ぬ—ね、は—ほ、ご—こ、き—ぎ、のように、パターンの微細な相違を識別することが要求される課題については、かなりの困難がみられ、A水準の幼児の平均正反応率は50~60%台にとどまっている。しかし、その反応は読みの水準の上昇に応じ、徐々に改善され、E水準では、これらの字形の相違も正しく弁別するようになる。

また、同じ字だが字体が異なる文字を同じ字だと認める判断は、文字をまったく知らないA水準の幼児の場合、やはり一定の困難があり、その平均正反応率は60%程度となっている。この種の課

題も、多少課題差がみられ、特に〈き—き〉を同じ字だと認める課題は、字体の違い以外に字の構造に多少の違いがあったということも関係して、D水準以上の高い水準の幼児にも、一定の困難がみられた。

他方、鏡映像的に文字の中央を軸として反転された文字と原字とを比較し、それを違う字だと反応することを要求する課題は、A水準の幼児のみならず、それ以上の高い水準の幼児にとっても、きわめて困難な課題で、多くの幼児は「同じ字」という反応を多く示した。読みの水準が高くなるにつれ、一定の割合で改善がみられるが、なお、G・H水準になっても、その平均正反応率は85%程度にとどまった。文字のもつ全体のパターンが保存されている字を、異なる字だと反応させることは、課題としてやや無理なところもあったが、このデータは、書字行動のところで得られたデータと並んでこの期の幼児の文字知覚の一つの特徴を示すものになるだろう。

次に、設定した課題、特に、文字習得以前の幼児の文字の知覚・弁別機能について、これらの結果を総合して、もういちど考えてみよう。これらの幼児は、大きさの異なる同じ文字の相等判断は非常に高い正反応率を示していることから、この水準の幼児でも字体が同じ場合、大きさの要素を捨象し、十分に、字の形・パターンに定位することができることがわかる。また、同じ大きさ・同じ字体の同じ字の相等判断もさほどまちがいがなく行ない、かつ、同じ大きさで、同じ字体の異字の弁別でも、比較的容易なくつかの文字については、比較的高い正反応率が得られているところから、文字をまだ覚えていない幼児でも、この年齢（3～4歳）に達した場合、字の大きさ・字体が同じならば、そのパターンに基づいて、同じ字を同じ字と、異なる字を異なる字と識別する判断機能は、基本的に形成されていると考えることができる。だが、同じ大きさ・同じ字体でも、より微細な相違をもつ異文字については、弁別できない場合が40～50%に達していること、および字体の要素が入りこんできたとき、字体を定位し同字の相等判断も誤る場合が多いことを考慮すると、この期の幼児の文字弁別機能はけっして完成されているとは言えない。文字のパターンに定位し、そのパターンに基づいて文字の異同を弁別する基本的な機能は形成されているが、なお、不完全で定位を妨害する字体の要素が入りこんだ場合には、その要素を捨象できなかつたり、字形の微細な相違を弁別することができない場合があるというのが、文字習得以前の幼児の知覚・弁別機能の水準ということになるだろう。鏡映文字の弁別が、この期の幼児にきわめて困難で、正反応率 9.0%であったことは、反対に幼児がパターンに定位していること、文字の弁別機能が完成していないことを意味しているとも言えるわけである。

2 幼児の単語の音節分解・音韻抽出

かな文字は、日本語のさまざまなことばの中に含まれている音（音韻）を抽象し、表記した音節表音文字であるため、かな文字の習得は、単語を音節に分け、その単語を構成している個々の音を抽象する行為の形成・発達と密接なかかわりあいをもっている。幼児の文字習得の準備的条件が問

題となる時、一般に先に述べた「字形の知覚・弁別機能」だけが取り上げられるが、幼児の文字習得にとって、より基礎的なものとなるのは、字形の識別ではなく、この種の行為の形成であることをこれまでも指摘してきた*。

* 音節分解と音韻抽出の行為の形成とかな文字の習得との関係については、次の第12節でも説明を行なうが、この問題についての詳しい理解的な展開と、幼児のこの行為の発達についての実験は、次の論文を参照されたい。(1)天野清「就学前児童の単語の音構造の分析能力」国立国語研究所論集 ことばの研究 3 51~87, 1967 (2)天野清「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の学習」教育心理学研究18巻 2号, 76~89, 1970 (日本教育心理学会)

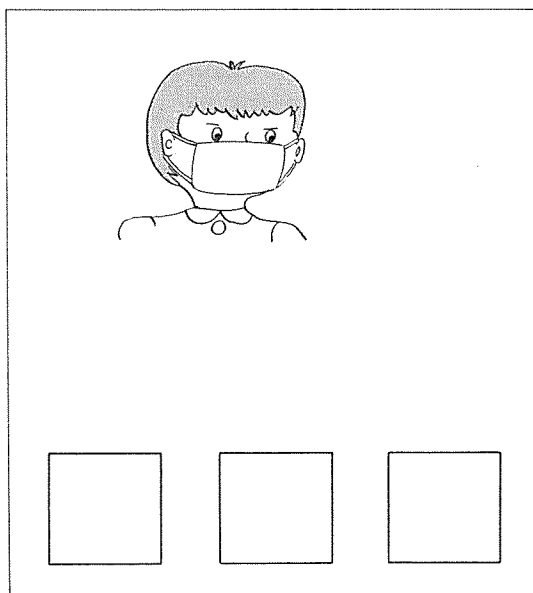
ここで使用したテストは、上の文献(2)の実験で使用した方法をテスト材料を変えて行なったものである。

1-11-14図 音節分解・/マ/音抽出図版の1例 (マスク)

では、文字を習得する以前の幼児に、どの程度、この行為が形成されているのであろうか。この問題については、すでに本補充調査を分担している筆者(天野)は、1966年(昭和41年)より実験を始め、幼児のこの行為の形成・発達についての一定の成果をすでに報告してきたが、より豊富なデータを得るため、このテストを補充調査の中に含めた。

まず、テストの方法と手続きを説明しよう。語の音節分解・抽出の課題は、幼児のその形成のどのレベルを調べるのかによって、いろいろ異なった方法をとることが必要だが、本調査では、別記のような図版(1-11-14図)を作成し(「音節分解・抽出テスト図版」国立国語研究所1970)、それをを用い、幼児に下記の単語につ

いて、音節の分解と/マ/音抽出の課題を与えた。図版にその単語の絵とその単語の音節の数だけますめが横に書かれている。幼児は、その図版に示されている単語(その名前は教えられる)の音の一つ一つくぎって発音しながら、その音に合わせ、積み木(一辺3cmの立方体)を一つずつ、絵の下のますめに入れ、語を分解し(リズムの上での音節分解)、正しく分解することができたら、その中に/マ/という音があるかどうか判断し、もしあれば、どの積み木が/マ/の音に対応した積み木であるかを指でさし示さなければならない。



練習問題

- 1) まり 2) くま 3) ねこ
4) まいご 5) からす

テスト問題

- 1) だるま 2) まくら 3) たぬき
4) マスク 5) カバン 6) たまご
7) こうま 8) あまど 9) とこや
10) あたま 11) トマト 12) まつり
13) うさぎ 14) まないた
15) ひなまつり 16) かたつむり
17) うばぐるま

(これらの単語は、直音で短音節の文字から構成され、その語の中に/マ/という音を語頭、語中、語尾に含むものと、含まないものとがはいっている)

まず、調査者は、「/マ/という音を捜し出すお遊びを始めましょう」といって練習問題の「くま」の図版を見せ、調査者は、/ク/、/マ/と言いながら積み木をますめの中に入れる(調査者による行為の演示)。そして、「先生が今やったようにやっごらん」と言って幼児にやらせる。もし、できなければ、調査者の演示によって、行為の見本の提示を繰り返し、その行為ができるようにする。もし、できたら「今、〇〇ちゃんが言ったことばの中に/マ/という音があった」ときく。もし「あった」と答えれば、「ではどの積み木が/マ/かな、教えてちょうだい」と告げ、その積み木を捜させる。もし、/マ/という音の存在やそれに対応した積み木が見つけれない場合、「もういちどやり直してごらん」と言って、先の分解をもういちどやらせ、正しい答えが得られるまでそれを反復させる。しかし、最高5試行反復してもわからない場合、その答えを教

えて次の問いにはいった。/マ/を含まない語については、/マ/という音がないことを発見させた後、「/マ/がないときは/マ/がないと答えてね」という指示を与える。このような手順で練習問題を終え、テストにはいるが、テストでは、調査者は、もはや行為の見本を見せず、幼児は独力で分解の行為を行ない、/マ/音を捜し出さなければならない。分解はそれができるとまで試行を繰り返す(最高10回)。分解し終えたら、/マ/音を見つげ出す問題にはいるが、しかし、/マ/音を見つげ出す試行は1試行のみとし、たとえ幼児が誤った場合でも、もはや分解・抽出の作業を反復することはしなかった。抽出の正誤の評定基準は次のとおりである。

正反応 (1) /マ/を含む語において、/マ/があると答え、対応した積み木を指さした場合。

(2) /マ/を含まない語においては、「ない」と答えた場合。

誤反応 上記の反応以外のすべて。

練習問題はわずか5問であったが、幼児はすぐに調査者の行為を模倣し、比較的容易に、独力で音節の個々の音を発音しながら、積み木を置けるようになった。しかし、/マ/音を見つげ出す作業は、何回か分解の試行を繰り返す中で、容易にやり方を習得してしまった幼児も多く見られたが、多くの困難を伴う幼児も見られた。特に文字をまったく習得していないA水準の幼児の場合、練習問題において各問5試行反復しても、/マ/音を独力で捜し出せないばかりか、課題の意味もわからず、結局、テスト導入不能として抽出テストを放棄せざるを得なかった場合が18人中8人見られた。

また、B水準の幼児にも、26人中3人見られた。しかし、それ以外の幼児は、一定の困難と誤りを伴ったが、とにかく課題の意味を理解して、抽出のテストに参加した。

幼児が、このような図版と積み木を使って分解の行為を行なうとき、最もしばしば生ずる誤りは、単語を構成している個々の音節を分離することができず、たとえば「マリ」の場合、/マ/、/リ/とくぎって発音しながら、その音に対応させ、積み木を一つずつ、二つずつめに入れるべきところ、/マリ/とまとめて発音し、積み木を一つずつめに入れるという反応である。また、年少児の場合、/マ/と言って一つ積み木を置き、次に/マリ/と言って次の積み木を置く誤りもよく生ずる。また、/マ/ア/リ/と言って積み木を三つ置くタイプの誤りも見られる。このテストの中で生じた音節分解の誤り*について詳しく述べるスペースがないので、そのいくつかの例をあげると次のとおりである。

* この音節分解で生ずる誤りの詳細については278ページにあげた文献(1)を参照されたい。

クマ——/クマ/、/クマ/クマ/、/クマ/〇/ ダルマ——/ダル/マ/ カバン——/カ/バン/
タマゴ——/タ/マ/タマゴ/ マナイタ——/マ/ナ/イ/タ/、/マ/ナ/イ/タ/、/マ/イ/タ/
ヒナマツリ——/ヒナ/マツ/リ/ ウバグルマ——/ウ/バ/グル/マ/、/ウ/バ/グ/ル/マ/
カタツムリ——/カ/タ/〇/ツム/リ/

(/カ/バン/は、/カ/で積み木一つ、/バン/で次の積み木を置いたことを、/〇/は何も発音せずに、積み木を置いたことを意味している。)

また、抽出の誤りとして、最もしばしば生じたのは、/マ/がある単語で「ある」と答え、/マ/に対応しない他の積み木をさす誤りと、分解しながら、自分で、/タ/マ/ゴ/のように/マ/の音を発音しているにもかかわらず、/マ/の存在がわからず、「/マ/はない」と答える誤りであった。

しかし、分解・抽出のこれらの行為をどの程度正しく行なえるか、先に述べたように、文字の習得に密接にかかわるもので、これらの問題についての幼児の正反応率を、幼児のかな文字の「読みの水準」に対応させて整理すると1—11—13表、1—11—14表が得られる。また、音節分解・抽出の課題の全問通しての平均正反応率を、読みの水準に対応させて示したのが、1—11—15図と1—11—16図である。

これらの図表を見てわかるように、文字をまったく読めないA水準の幼児でも、音節分解の課題で、多くの単語を正しく音節に分けることができ、その平均正反応率は90%に近い値をとっていることが示されている。また、その割合は文字の習得が進むにつれ、いっそう改善され、E水準で100%に近い値をとる。このことは、幼児には、かな文字を習得する以前に、この種の音節分解の行為の基本は、すでに形成されており、後に、文字の習得に伴って、いっそう確実なものとなっていくということを意味している。

一方、/マ/という音を捜し出す課題のほうを見ると、A水準の幼児の平均正反応率は著しく低い。

しかし、B水準からD水準に移るにつれ、それは急速に改善され、D水準では約90%の正反応率にまで達する。幼児の自発的な学習の場合、このように音韻抽出の行為は、かな文字の学習の最初の段階で急速に改善されるという事実は、天野が、先の278ページの文献(2)の論文の中で明らかにしたことで、そこでは、抽出の行為は、普通の幼児の場合、かな文字を20前後覚えるまでに急速に形成されることが指摘された。また、このことは本調査で「読みの水準」を設定するに当たって、20前後に一つのくぎりを入れる根拠の一つになった。それとまったく同じ事実を、これらのデータは明らかにしているわけである。

また、このこと以外に、この種の音韻抽出の課題は、その音韻が単語に含まれる位置によって、難易度に差があり、この場合、語尾がいちばん容易で、語中の音の抽出が最も困難であることが1-11-17図に示されている。筆者は先の(2)の論文で、/コ/音を抽出する課題について、これとまったく同じ実験調査を行なったが、この場合もまったく同じ難易の傾向が見られた。しかし、別の方法による実験では、語頭がいちばん容易であったこともある。一般的にこの種の課題のとき、語尾がいちばんになるのか、それとも/コ/音、/マ/音など、破裂音だから、こういう現象が生ずるのか、このテストだけからは何も言えない。もう少し、いろいろな音について調べてみなければならない。

1-11-15図のデータによると、A水準の幼児の/マ/音抽出課題の平均正反応率は20%前後とかなり低いですが、では、この水準の幼児は、この抽出の行為をまったくできないのだろうか。その平均正反応率の値が、過度に低くなっている理由の一つは、1-11-16図に示すように、先に述べた抽出テストを放棄した8人が、まったくこの抽出を行なうことができなかったことにある。その8人を除く14人は、困難を伴うがいくつかの問題について、正しく/マ/音を取り出した。特にそのうちの3人は、17問中10以上の問題を正しく解決することができている。また、そのうち1人は、積み木で分解したあと、調査者になるべく見えないように、机の下で手の指を折りながら、積み木上の/マ/の位置を捜していた。

一般に、/マ/という音を単語の中から捜し出す問題は、「ま」という字を覚えて初めてできるようになるのではないかと考えられがちだが、この考え方は正しくない。このように文字の読みをまったく知らないA水準の幼児でも、一定の方法で、当該の音の存在と位置を捜し出すことができるからである。このように、文字をまったく読めない幼児に音韻抽出のまったくできない子のほかに、完全ではないが、ある程度できる子がいるということは、音韻抽出の行為も分解行為と同じく、文字習得以前に、部分的に形成され得るし、また、幼児に現実的に形成されているということの意味している。音節分解・抽出の行為は、文字を覚える以前に、幼児に形成されるか、もしくは、最初のわずかな数の文字を覚える中で形成され、その行為の形成が、究極的に、かな文字習得の道を切り開くことになるというのが、筆者の幼児の文字習得についての基本的な考えである。しかし、この過程を読者に十分わかってもらうためには、もっと多くの説明を必要とする。そして、この音

韻分解・抽出行為の形成・発達が文字習得とどうかかわりあいをもつかという問題は、本調査で得られた現在の幼児の文字習得の状況を正しく解釈するに当たって、特に重要な意味をもつもので、ここで得られたデータ等をもとにしながら、次の第12節でもういちどこの問題を討論することによ

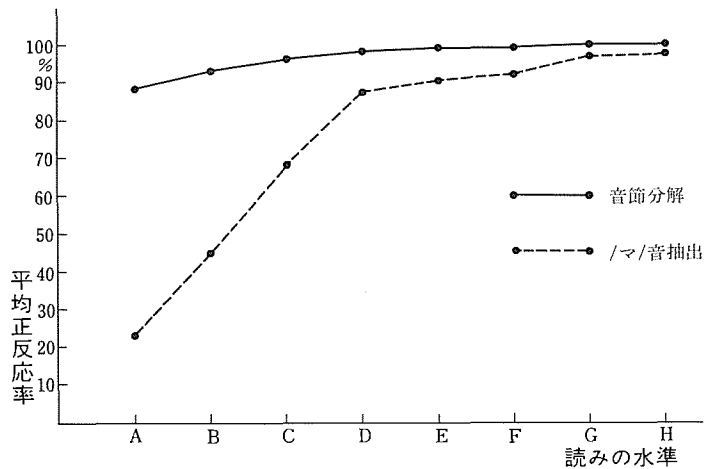
1-11-13表 /マ/音抽出課題の各問題についての正反応率

単語	読みの水準								
	A	B	C	D	E	F	G	H	全体の平均
1 ダルマ	33.3	50.0	76.2	86.2	91.1	91.4	100.0	94.7	80.2
2 マクラ	22.2	34.6	71.4	86.2	80.0	85.7	94.7	100.0	73.6
3 タヌキ	33.3	65.4	90.5	89.7	95.6	100.0	100.0	100.0	86.8
4 マスク	27.8	50.0	71.4	96.6	93.3	97.1	100.0	100.0	82.5
5 カバン	33.3	73.1	90.5	93.1	100.0	97.1	94.7	100.0	88.2
6 タマゴ	5.6	26.9	38.1	75.9	77.8	80.0	94.7	100.0	65.1
7 コウマ	33.3	50.0	71.4	93.1	86.7	100.0	100.0	94.7	81.1
8 アマド	16.7	23.1	23.8	65.5	93.3	94.3	94.7	100.0	68.4
9 トコヤ	33.3	76.9	100.0	93.1	97.8	100.0	100.0	100.0	90.1
10 アタマ	22.2	34.6	61.9	96.6	91.1	91.4	100.0	89.5	76.9
11 トマト	5.6	15.4	38.1	86.2	88.9	82.9	94.7	100.0	67.9
12 マツリ	0	30.8	57.1	86.2	91.1	88.6	94.7	100.0	72.6
13 ウサギ	33.3	73.1	95.2	96.6	100.0	97.1	100.0	100.0	89.6
14 マナイト	16.7	23.1	47.6	93.1	84.4	88.6	94.7	94.7	71.2
15 ヒナマツリ	11.1	15.4	28.6	62.1	86.7	74.3	84.2	100.0	61.3
16 カタツムリ	27.9	76.9	100.0	89.7	93.3	97.1	100.0	100.0	87.7
17 ウバグルマ	38.9	46.2	95.2	96.6	82.2	100.0	100.0	84.2	82.1
平均	23.2	45.0	68.1	87.4	90.2	92.1	96.9	97.5	78.0
/マ/が語頭にある場合の平均	16.7	34.6	61.9	90.5	87.2	90.0	96.0	98.7	75.0
/マ/が語中にある場合の平均	9.8	20.2	32.2	72.4	86.7	82.9	92.1	100.0	65.7
/マ/が語尾にある場合の平均	31.9	45.2	76.2	93.1	87.8	95.7	100.0	90.8	80.1
/マ/を含まない場合の平均	32.2	73.1	95.2	92.4	97.3	98.3	98.9	100.0	88.5

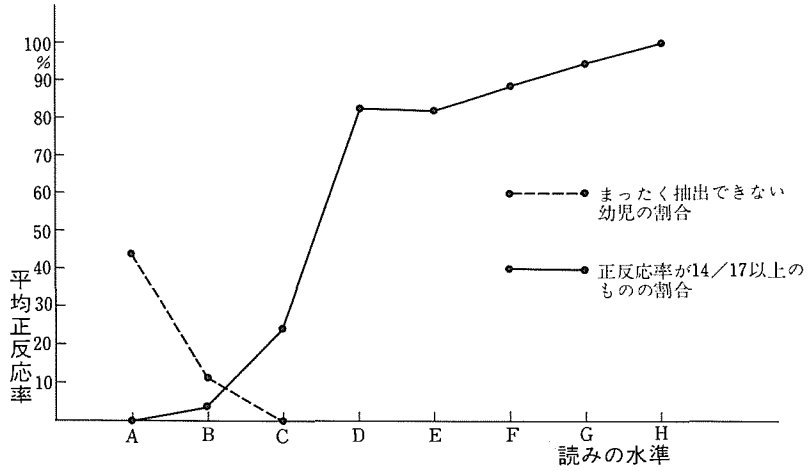
1-11-14表 音節分解の各問題についての正反応率

単語	読みの水準								
	A	B	C	D	E	F	G	H	全体の平均
1 ダルマ	94.4	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	99.5
2 マクラ	94.4	96.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	99.1
3 タヌキ	94.4	96.2	100.0	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6
4 マスク	88.9	96.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6
5 カバン	77.8	96.2	100.0	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	97.2
6 タマゴ	94.4	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	99.5
7 コウマ	94.4	96.2	100.0	100.0	100.0	97.1	100.0	100.0	98.6
8 アマド	88.9	92.3	100.0	96.6	97.8	97.1	100.0	100.0	96.7
9 トコヤ	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
10 アタマ	94.4	100.0	95.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	99.1
11 トマト	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
12 マツリ	83.3	84.6	81.0	96.6	100.0	97.1	100.0	100.0	93.9
13 ウサギ	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
14 マナイト	77.8	76.9	90.5	100.0	100.0	97.1	100.0	100.0	93.9
15 ヒナマツリ	72.2	84.6	95.2	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	94.8
16 カタツムリ	83.3	96.2	90.5	96.6	100.0	100.0	100.0	100.0	97.2
17 ウバグルマ	61.1	65.4	81.0	93.1	91.1	94.3	100.0	100.0	87.3
平均	88.2	93.0	96.1	98.3	99.3	99.0	100.0	100.0	29.3

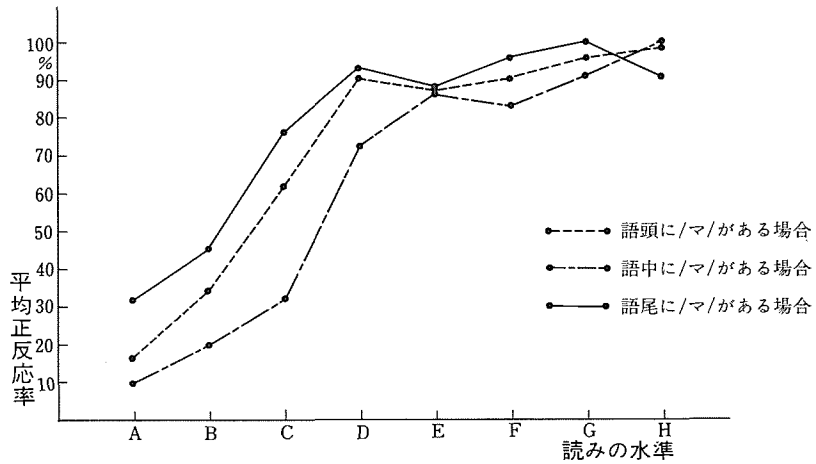
1-11-15図 かな文字の習得の程度（読みの水準）と音節分解・抽出行為の形成との関係(1)



1-11-16図 かな文字の習得の程度（読みの水準）と音節分解・抽出行為の形成との関係(2)



1-11-17図 かな文字の習得の程度（読みの水準）と音節分解・抽出行為の形成との関係(3)



第12節 結果の考察と討論

以上、前節までで、現在の幼児のかな文字の読み・書き能力の習得の今日的な状況やその諸要因を明らかにすることをおもなる目的として行なわれた「全国水準調査」、「家庭へのアンケート調査」ならびにそれらの補充の意味で行なわれた「再調査」、「補充調査」の方法ならびにその結果の記述を終えた。

本節では、そこで得られた主要な結果を、設定した課題にそって、あらためて多少整理しながら、そのうちのいくつかの問題について考察と討論を加え、本章のしめくくりとしよう。

第1項 現代の幼児のかな文字の習得状況

幼児のかな文字の読み・書きについての今回のこの調査が一貫して明らかにしてきたことは、現在の幼児の多くは、就学するだいぶ以前から、かな文字の習得を始め、就学するまでにかなり高い水準に達しているという事実であった。

われわれが、組織的に調査することができたのは、東北・東京・近畿の幼稚園児(4歳児クラスと5歳児クラス)のみであったが、新学期が始まって7～8か月が経過した11月という調査時点で明らかにされたこれらの幼児のかな文字の習得の全体的な状況は、要約的・箇条的に述べれば、次のとおりであった。

- (1) まったくかな文字を読めない幼児は、5歳児クラスの場合非常に少なく、全体の1.1%、つまり、約100人に1人の割合でいるにすぎない。
- (2) 一字も読めない幼児は、4歳児クラスにおいても少なく、全体の9.3%、約1割弱を占めるにすぎない。
- (3) 反対に、かな文字71文字中21文字以上読める(D水準以上^{*})の幼児は、5歳児クラスで全体の81.6%に達している。

* この水準に達するまでに、かな文字の基本的な学習能力は作り出され、以降、急速に他の文字の習得が進行すると考えられる。

- (4) 21文字以上読める幼児の割合は、4歳児クラスでも52.8%に達している。
- (5) さらに、71文字中60文字以上読める(E水準以上)幼児の割合は、5歳児クラスで全体の63.9%に達している。
- (6) 60文字以上読める(E水準以上の)幼児の割合は、4歳児クラスの場合、36.3%である。
- (7) 幼児が、就学前に習得している(読める)かな文字の範囲は、清・濁・半濁・撥音71文字にかぎらず、拗音・長音・拗長音・促音・助詞の特殊音節にまで広がり、5歳児クラスでは、60文字以上

読める幼児の3分の2、全体の約40.0%が、4歳児クラスの場合、全体の16.0%が、この5種の特殊音節のうち、1種以上の読み方をマスターしている。

(8) さらに5歳児クラスの場合、全体の7.6%の幼児は、これら5種の特殊音節の読みをマスターしている。

(9) 幼児のかな文字の書き方の習得は、読みの習得に比べ、かなり遅れ、筆順も正しいという基準を入れた場合、4歳児クラスの27.6%は、1字も正しく書くことはできないが、5歳児クラスの場合、1字も正しく書けない幼児は全体の5.3%にすぎない。

(10) 反対に、21文字以上筆順も正しく書ける割合は、5歳児クラスの場合、56.7%に達している。

(11) しかし、5歳児クラスの場合でも、71文字中60文字以上、筆順も正しく書けている幼児は少なく、全体の3.6%を占めるにすぎない。

(12) 一方、4歳児クラスでは、21文字以上筆順も正しく書ける幼児の割合は21.0%で、また、60文字以上正しく書ける幼児はきわめて少なく0.4%にすぎない。

これらの全体的な状況に加えて、幼児のかな文字の習得は、性・年齢（月齢）の違い、幼稚園生活の長さ（保育年数）、地域の違い、さらに、幼児の活動、家庭の文化＝教育的条件、指導の違い等によって、その習得の進展の程度が異なって表われてくることを明らかにしてきた。そして、幼児の活動を条件づけているこれらの外的な諸要因のうち、特に、5歳児クラスの幼児の文字の読みの習得に大きく寄与しているものとして、幼稚園生活の長さ（保育年数）、性の要因が、書きの習得の場合、性・保育年数・年齢（月齢）の要因が示唆された。また、4歳児クラスの場合、性・年齢（月齢）が大きく作用していることが示された。これらの諸要因が、具体的に、どのような形で幼児の文字の習得に関与しているかという問題については、次の項で考察と分析を加えることにして、今は、今日の幼児のかな文字習得の全体的な状況を理解するために、これら主要な要因のみを取り上げ、今まで述べてきた記述を整理してみると、1—12—1表のようになる。

この表にその主要な結果が要約されている。今回の組織的な調査から、今日の幼児のかな文字の習得の状況について、どのような新しい知見が取り出されるのであろうか。

まず第一に指摘しなければならないことは、今日の幼児（少なくとも園児）のかな文字の習得は、多くの場合、一般に考えられるように就学する6か月前、あるいは1年前ごろより始まるという性質のものではなく、もっと年齢の低いとき、年齢でいうと4歳代から始まり、その学習は、4歳代・5歳代・6歳代にわたって経過しているという事実である。このことは、われわれの日常的な経験からも部分的に推測されたことであるが、今回のこの調査できわめて明白となった。4歳児クラスで、まったく文字を読めない幼児は、全体で1割に満たないこと、なかんずく、このクラスのなかで年齢が低い4歳代後半の幼児でも、まったく文字を読めない幼児は、11～12%にすぎないことは、このことを端的に示している。しかし、このことを、もう少し明確に根拠づけるために、まっ

1-12-1 表 幼稚園児のかな文字の習得の程度（昭和42年11月）

（5歳児クラス）

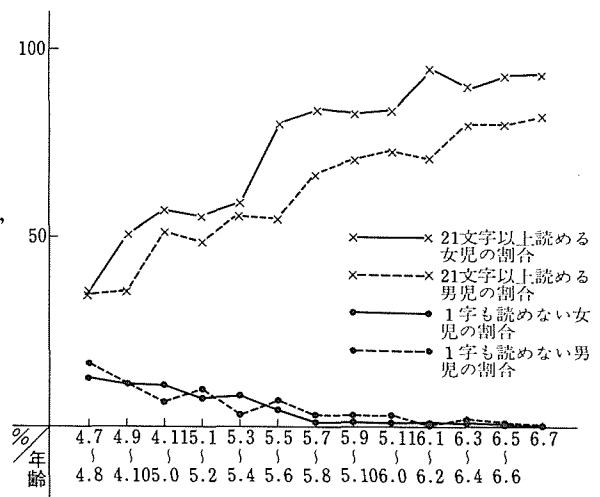
項目		保育年数 性	保育年数1年の（調査した年の4月に入園した） 幼児		保育年数2、3年の（調査した年の1、2年前の4月に入園した） 幼児		全体
			女兒	男児	女兒	男児	
読 み	(1) まったく一字も読めない幼児（A水準）の割合		1.20	3.17	0.22	1.05	1.14
	(2) 21文字以上読める幼児（D水準以上）の割合		77.51	63.80	94.48	79.83	81.63
	(3) 60文字以上読める幼児（E水準以上）の割合		58.24	46.15	78.81	60.92	63.90
	(4) 上の幼児のうち、すべての特殊音節の読みもマスターしている幼児（H水準）の割合		7.23	6.79	9.93	5.88	7.58
書 き	(1) まったく一字も、筆順も正しく書けない幼児（U水準）の割合		5.22	10.86	1.32	6.51	5.29
	(2) 6文字以上、筆順も正しく書く幼児（W水準以上）の割合		81.53	63.35	93.81	77.52	81.27
	(3) 21文字以上、筆順も正しく書く幼児（X水準以上）の割合		59.04	34.39	76.15	47.27	56.68
	(4) 60文字以上、筆順も正しく書く幼児（Z水準）の割合		4.02	0.45	5.74	2.73	3.57
人数 (N)			249	221	453	476	1399

（4歳児クラス）

項目		性 年齢（月齢）	女 児		男 児		全体
			4.7～5.0歳	5.1～5.7歳	4.7～5.0歳	5.1～5.7歳	
読 み	(1) まったく一字も読めない幼児（A水準）の割合		11.48	6.72	12.70	7.18	9.29
	(2) 21文字以上読める幼児（D水準以上）の割合		50.27	62.78	39.15	52.02	52.81
	(3) 60文字以上読める幼児（E水準以上）の割合		28.42	44.84	22.75	36.32	33.74
	(4) 上の幼児のうち、すべての特殊音節の読みもマスターしている幼児（H水準）の割合		1.09	2.24	0.53	5.38	2.44
書 き	(1) まったく一字も、筆順も正しく書けない幼児（U水準）の割合		31.15	15.69	38.62	24.21	26.77
	(2) 6文字以上、筆順も正しく書く幼児（W水準以上）の割合		43.72	61.88	30.69	43.05	45.48
	(3) 21文字以上、筆順も正しく書く幼児（X水準以上）の割合		16.39	37.22	11.64	16.59	21.03
	(4) 60文字以上、筆順も正しく書く幼児（Z水準）の割合		0.54	0.45	0	0.45	0.37
人数 (N)			183	223	189	223	818

1-12-1 図 幼児の文字習得の年齢による変化

たく1字も読めない幼児の割合、および、21文字以上読める幼児の割合を、幼児の暦年齢別に求め、グラフにしたのが1-12-1図である。まったく文字を読めない幼児の割合は4歳代後半で、男女平均11~12%なのが5歳代後半になると、男女平均2%（男児約3%、女児1%）になることから、今日の幼稚園児の約90%は4歳代から、なんらかの形でかな文字を覚えはじめること、さらにその残りの10%の幼児のうち7~8%は、5歳代前半からかな文字を覚えはじめることが容易に推測される。



また、20文字前後の読みを習得するまでに、かな文字を学習するために必要な基本的な学習能力が形成され、後の学習が急速に進むと考えるならば、5歳代前半で50~60%の幼児が、5歳代後半で女児の80%、男児の70%の幼児が、少なくともそういう体勢にはいつているか、もしくはそれ以上の水準にまで達しているということになる。これらのデータは、明らかに、今日の幼児のかな文字の習得は、多くの場合4歳代から始まり、5歳代、6歳代と就学までの長い期間にわたって、経過・進行していること、そういう種類の学習であることを根拠づけている。

第2に明らかにされたことは、年齢が低いころからその習得が始まっていることにも関連して、多くの幼児は、就学を迎えるまでにかかなり高い水準にまで達しているという事実であった。われわれが組織的な調査を行なった就学まであと5か月という11月の時点で、5歳児クラスの平均64%の幼児はすでに60文字以上の文字を読むことができ、そのうちの約1割、全体の約7.6%は特殊音節を含めたすべての文字・音節を正しく読むことが示された。また、書きについても、11月ですでに5歳児クラスの56.7%は21文字以上の文字を、さらに26%は41文字以上の文字を筆順も正しく書くことができることが示された。この組織的調査が明らかにしたのは幼児の読字・書字能力に限られているので、幼児の単語と文の読みと理解についての補充調査が明らかにしてきた事実、特に各読みの水準における幼児の各反応の割合を、今、11月の調査結果に当てはめ、この時点で幼児が、どの程度、単語・文を読み、理解できるかを推測してみよう。もちろんこの場合、各読みの水準における単語・文の読み、理解の諸反応の割合は、どの時点でも恒常であるという仮定にたつてのことであり、補充調査のサンプルがあまり多くないので、多少の誤差がはいることはやむを得ないこととして計算すると、1-12-2表のようになる。

この計算と推測が正しければ、11月という時点で、5歳児クラスの70~80%は、補充調査で提示

1-12-2 表 11月の時点での幼児の単語・文の読みと理解（推定）

項目		クラス		4 歳児クラス		
		性	女	男	女	男
(1) 補充調査で提示した程度の単語を正しく読める割合			83.0%	69.6%	52.4%	44.6%
(2) 同じく上の程度の単語を正しく読み、かつ正しく理解できる割合			78.5	65.5	48.9	41.6
(3) 補充調査で提示した程度の文を読み、正しく理解できる割合			54.9	41.9	28.4	23.9
(4) 補充調査で提示した程度の文 ^{**} をとにかく音読できる割合			84.2	70.7	53.4	45.4
文の読み方	a. 拾い読みの段階の割合		46.8	45.5	38.0	31.8
	b. 基本的に拾い読みだが、単語・音節を部分的にまとめて読む		15.1	10.4	8.0	5.7
	c. 拾い読みと単語読みが混在している読み方		7.9	5.4	3.0	2.8
	d. 単語、センテンス読みに達しているものの割合		14.3	9.4	4.4	5.1

* ここでいう文とは、第11節第2項5で取り上げた程度の文のこと。

**ここでいう文とは、第11節第2項6で取り上げた程度の文のこと。

した程度の単語を正しく読むことができ、かつ、その9割強は内容をも理解できる。また、同じく5歳児クラスの70～80%の幼児は、そこで利用した程度の文を、読み方の形態はともかく、音読することができる。全体の40～55%の幼児は、その内容を正しく理解することができる。そこで利用した文は、おおよそ、小学校1年の上巻のテキストの中ごろの文に相当するから、11月の時点で5歳児クラスの40～55%の幼児は、その程度の文^{*}を独力で読み、理解できると推測されるわけである。

* 文章という意味ではない。われわれは、まとまった文章を読ませ、その理解の程度を調べることはしなかった。

これらの事実と推測に加えて、2月末から3月上旬に行なった再調査は、小規模なものであったが、11月から2月～3月の期間に、幼児の文字の習得は、また急速に進歩することを示してきた。この再調査は、大都市（6層・7層）と中都市（3層）の幼児のみを対象にしたものだったが、2月下旬～3月上旬の時点で、60字以上読める（E水準以上の）幼児の割合は、実に、5歳児クラスで約88%に達し、しかも、特殊音節を含めてすべての文字・音節の読みをマスターした（H水準）幼児の割合は、16.7%に増大していた。これらのデータは、すべて、今日の幼稚園児の多くは、就学を迎えるまでに、かな文字をかなりの水準まで習得するようになってきているという事実を明瞭に物語っている。

では、現在の幼児は、過去のこの期の幼児に比べて、事実、かな文字の読み・書きがよくできるようになったと言えるのであろうか。残念なことに、今回と同じ規模をもつ組織的な調査は、これまで、わが国で行なわれたことがないので、就学前の幼児について過去のものと比較することはできない。だが、幸いなことに、昭和28年春、当研究所が小学校に入学したばかりの児童 650人を対象にした調査資料がある*。

* 国立国語研究所報告7「入門期の言語能力」1954年

この調査は、今回のように標本抽出の手続きをしていないため、当時の新入生児を正しく代表しているかについて、多少の懸念が残されるが、おおまかな目安を得るために、読字数・書字数の平均を比較してみると1—12—3表のようになる。

1—12—3 表 昭和28年の調査との比較

	調査年月	対象	調査園・校	被調査児数	46文字中 読める字 の平均	46文字中 書ける字 の平均	71文字中 読める字 の平均	71文字中 書ける字 の平均
昭和28年調査	昭和28年 4～5月	6歳児（入学 した児童）	東京2校 近郊都市の 学校4校 農村部3校	* 計 9 校	読み 650名	26.1	17.8	34.8
					書き 613名			
今回の調査	昭和42年 11月	幼稚園児（4歳 児クラス 5歳 児クラス）	東京・東北・近 畿より抽出した 122園	4歳児クラス 818名	24.4	8.7	33.5	10.8
				5歳児クラス 1399名	36.8	19.9	53.0	26.0

* ただし、標本は標本抽出法に基づかない。「入門期の言語能力」に載せられている数値に誤りが認められたので、再計算してここに載せた。また、書きについては農村部1校のデータが欠落しているので、8校について計算して出したものである。

昭和28年の調査の被調査児は、幼稚園・保育園を卒園したものや、そうでないものを含む小学校に入学したばかりの生徒で、昭和42年の調査の被調査児は、幼稚園に在園中の5歳クラス児、4歳クラス児であることを、あくまでも考慮したうえでこの両者を比較してみると、昭和28年入学当時の小学校1年生の文字の読みの程度は、昭和42年秋の幼稚園4歳児クラスのそれに近似し、昭和28年の小学校1年生の書きの程度は、昭和42年の幼稚園5歳児クラスのそれにほぼ相当するかややそれ以下であることがわかる。調査時の幼児の年齢が、昭和28年の小学校1年生と、昭和42年の5歳クラス児と4歳クラス児の間で、それぞれ半年・1年半のずれがあることから、こと幼稚園児に限って言うならば、昭和42年の幼稚園児は、昭和28年の小学校1年の児童に比べて、読みで1年半、書きで半年早くかな文字を習得しているというおおまかな目安がここから得られる。もちろん、これは、きわめておおまかに見た場合のことであって、ほんとうに幼児の文字の習得が早くなっているかは、未就園児を含む小学校入学児童について組織的な調査を行ない、昭和28年のデータと比較

してみなければならない。

われわれの今回の調査を通して、明らかにされた第3の事実は、家庭における文字の指導についてであった。一般に、上に述べたように、幼児が年齢の早い時期から文字を覚えはじめ、就学するまでに多くの文字を習得している事実を知ると、それは、家庭で母親や父親が、教育ママ・パパぶりを発揮して、一生懸命教え込んだからだと考えられがちだが、われわれの調査によって、ワークブックを使うなどなんらかの形で、より積極的な指導を試みた、あるいは試みている家庭はごく一部で、多くの親は子ども自身の自主的な学習に任せ、必要に応じて学習しやすい条件づくりと部分的な援助を与えるという態度であることが明らかにされた。親の文字指導の態度を調査結果から、(A)特別な指導をせず、子どもがしぜんに覚えるのに任せ。積み木もカードも与えていない。(B)特別な指導をせず、子どもがしぜんに覚えるのに任せているが、覚えやすいように積み木かカード、あるいはその両方を与えている。(C)積み木かカードを使って積極的に教えるか、ワークブックを使っている。の三つの型に分類し、集計してみたところ、(A)は17.4%、(B)は66.7%、(C)は14.3%で、(B)の型が、今日の家庭での文字の扱いの支配的な態度であることが示されたわけである。また同時に(C)の積極的な態度をとる家庭の幼児が、他の幼児に比べて特によく文字を習得しているわけではないことも示唆された。

もういちど確認のため、これらの親の文字についての指導の型を、幼児の読みの習得の程度について比較してみると、1—12—4表のようになる。指導の型(C)が(B)に比べて、特によい効果を引き起こしているわけではなく、どちらかという(B)の態度が、よい効果を引き起こしていることがわかる。これらのことから、今日の幼児が比較的年齢の早い時期から文字を覚えはじめ、就学までにかなり高い水準の能力を得るようになるのは、家庭で親が積極的に教え込んだ結果ではなく(また、第2章の幼稚園へのアンケート調査の結果から、文字についてやや積極的な指導を行なっている園

1—12—4表 親の文字指導の型と幼児の文字の読み(E水準以上の割合)

クラス	親の指導の型	(A) 木もカードも与えない。子どもがしぜんに覚えるのに任せ。積み木もカードも与えない。		(B) 積み木かカードをよに任せるが覚えやすい子どもがしぜんに覚える。		(C) 積み木やカードを使って積極的に教える。		(D) その他		χ^2 df=1	
		F	N %	F	N %	F	N %	F	N %	(A)と(B)の比較	(B)と(C)の比較
4	F	21	51 41.2	107	280 38.2	16	49 32.7	0	5 0	0.1595	0.5514
4	M	19	71 26.8	91	272 33.5	10	45 22.7	0	3 0	1.1586	2.0041
5	F	89	129 69.0	302	417 72.4	74	104 72.5	7	12 58.3	0.5697	0.0663
5	M	55	114 48.3	252	426 59.2	55	102 53.9	5	14 35.7	4.3633*	0.9258

は、1～2割程度だということが示されているので)、また、幼稚園で組織的に指導した結果でもなく、今日の社会・文化的状況の中で、家庭あるいは幼稚園で、文字を学習しやすい環境と条件が作り出され、その下で親や教師の部分的な援助を受け、幼児がみずからの関心と学習能力に応じて自主

的に学習した結果だということがわかる。われわれが今回の調査でとらえた幼児の文字の習得の実態は、まさにこういう状態の下での、幼児の学習の産物であったということが出来るわけである。

第2項 幼児のかな文字の習得の過程

——なぜ、幼児は4歳代からかな文字を覚えはじめるか——

今回の調査は先に指摘したように、多くの幼児は年齢の低い時期〈4歳代〉からかな文字を覚えはじめているという事実を示したが、では、なぜ、幼児はこのような年齢の低い時期から、かな文字を習得しはじめることができるのであろうか。どういう過程を経て幼児は文字の学習を始めているのであろうか。その内的な過程とは、いったいどんなものなのだろうか。

この過程を、発達心理学・学習心理学の立場から解明することは、ただ単に、今回の調査がとらえたさまざまな事実や現象を正しく解釈するためでなく、就学前の幼児の文字の学習の本質を正しく理解するためにも、そのための正しい指導法を考えるためにも、きわめて重要な意味を持っている。そのため、本調査の担当者である天野は今回の調査にさきがけて、さらに平行して幼児のかな文字の習得過程を発生論的に解き明かすための調査と細かな実験をここ数年にわたって重ねてきた。今回のこの調査の中でも、補充調査として文字の知覚、音節分解・抽出についての調査を行なったが、これらもその一つにはかならない。補充調査の資料や上の諸実験によって明らかにされた知見に基づいて、なぜ、幼児が4歳代に文字を習得しはじめるのか、かな文字習得の発達の、内的な過程について考察を進めてみよう。

この過程を理解するにあたって最もたいせつなことは、「かな文字」は日本語の音韻、われわれが日常はなしていることばに含まれている個々の語音を抽象し表記したものだということを正しく理解することだろう。「かな文字」の読みの学習というと、一般には、「あ」という字を/ア/と読み、「い」という字を/イ/と読むことだと、単純に理解されがちである。もし、そのようなものなら、「あ」という字を何回も見せ、そのたびに/ア/と言わせることを反復させれば、2歳・3歳の幼児でも学習できるはずだが、それは事実不可能であるし、かりに、強化の結果として/ア/と言えたとしても、本質的には文字の学習にはならない。おとなから見れば、きわめて単純なものであるこの学習の背景には、発達的に見てきわめて複雑な過程が横たわっているのである。「かな文字」は、日本語の単語に含まれる個々の音を抽象した産物だということは、ある文字の読みの学習、たとえば「あ」の文字の学習は（それが、日本語の/ア/という音を抽象・表記したものであるかぎり）、その中に日本語の各語に含まれる/ア/という音を抽象する過程、つまり、「アヒル」の/ア/も、「アメ」の/ア/も、同じ/ア/だと知覚・判断できる過程を含むかもししくはそれを前提としている、ということの意味している。

幼児において、かな文字の習得とは、単に「あ」を/ア/と読めることではなく（発生論的に見た

場合),それは、ことばの意味ではなく、ことばの音の側面に注意を向け、その有意味なことばを構成しているさまざまな語音の連鎖のなかから、一定の音(音韻)を抽象し、それを文字記号として定着していく過程だと理解されるのである。

かな文字習得の過程をこのように理解すると、語の音的側面に注意を向け、一定の音韻を抽象する行為と能力が、かな文字の学習の基礎となっていることに容易に気づくことであろう。幼児のかな文字の習得は、それまでの発達や、話しことばの活動とは無関係に、突然に始まるという性質のものではなく、発達的に先行して行なわれた、日本語を話したり聞いたりする言語活動を含む諸活動の中で、ことばの音的側面に注意を向け、一定の音を抽象する行為や能力が作り出されること、もしくは、その行為を学習できる条件が作り出されること、これがかな文字習得への必然の道を切り開くことになるのである。

では実際に、幼児にどのようにしてこの行為が作り出され、またそれは、文字の習得と具体的にどうかかわってくるのであろうか。この問題を具体的・論理的に解き明かすためには、多くの細かな実験と調査・観察を必要とした。

まず初めに確認しておかなければならないのは、3歳代の幼児、ある場合には4歳代の幼児に、この抽象する行為が未形成であるという事実である。「サクラの中に/サ/という音がありますか」という問題を与えると、おとなや小学生は、きわめて容易に答えることができる。この種の問題は、おとなにとって、きわめて容易なものであるため、おとなは、日本語の音韻を正しく構音し、聞き分けられる子ならだれでも答えることができると思いがちである。だが、事実はまったく反対である。答えられないどころか、問題の意味もさっぱり理解しない。自分や他人が話すことばの中から一定の音を抽出することができず、したがって、またその抽象の産物である抽象された音の表象・語音表象(音韻)が、幼児に未形成だからである。この事実は、先に報告した補充調査のデータにも示されている。音節分解・抽出のテストにおいて、文字をまったく読めない幼児(A水準、全部で18人)のうち8人(すべて3,4歳児)は図版と積み木を利用して、/ク/マ/, /マ/ス/ク/と音をくぎって発音しながら、積み木をマス目に入れ、その単語の音節構造を積み木に置き替えることはできても、自分が発音した単語の中から/マ/という音を捜し出す課題をいくら教えてもまったく理解することはできず、テストにはいることもできなかった。また、残りの10人のうち4人の幼児たちは、課題の意味を理解し比較的正しく/マ/音の存在の有無、/マ/音に対応した積み木を見つけることができたが、残りの6人は/マ/音を見つけ出すことはきわめて困難であった(この6人の正反応率は34.5%)ひとつひとつ音を明瞭にくぎって/マ/ク/ラ/と発音して積み木に置き替えているにもかかわらず、その中に/マ/という音があるかどうか、どれが/マ/かを判断できないということは、この課題を瞬時に解けるおとなにとっては解せない現象だが、明白な事実なのである。このような子どもに別の抽出の課題、たとえば「サクラ」という単語を与え、分解させ、サクラの語頭・語中・

語尾の音を言わせる課題を与えても、多くの場合その個々の音を取り出すことができない。(一般にはこの種の抽出課題のほうがやや容易。)しかも、もう少し年齢の低い幼児(特に3歳代前半)に、同じような課題を与えてみると、図版や積み木を利用して単語を正しく音節に分けることがまったくできなくなる。この場合、たとえば「クマ」「ラクダ」という単語を与えられると、/ク/マ/、/ラ/ク/ダ/と言いながら、クマの場合二つ、ラクダの場合三つの積み木を置くことはできず、/クマ/と言って一つの積み木を置いたり、/ラク/ダ/と言って、二つの積み木を置くなどの反応が頻発する。いろいろな年齢の幼児について、この種のテストを行ない、その反応を詳細に調べた結果、この分解・抽出の行為は、1—12—5表のように、いろいろな水準があることが確認されたが、そのうち、3歳代の幼児の多くは、Iの(1)の水準にあるのである。

1—12—5表 音節に対する分析行為の水準

		水 準
I	積み木の助けを必要とする 図版などの物	(1) 語の分解がまったくできない
		(2) 語の分解はできるが不完全。語頭すら抽出することができない
		(3) 語頭の抽出はできるが不完全
		(4) 語頭はよく抽出できるが語中・語尾が不完全
		(5) 語中も完全に抽出することができる
II		図版・積み木がなくても、ことばを明瞭に発音するだけで、語頭・語中・語尾の音を抽出できる
III		明瞭に発音しなくても、ただつぶやくだけで抽出できる
IV		他人が言うのをただ聞いただけで判断できる(内言のレベル)

では、いったいつごろになったら、幼児は語を音節に分けることができるようになるのだろうか。また、先の表のどの水準に達したとき、かな文字を学習することができるのであろうか。これを知るためには、調査のほかに、厳密な教育=学習実験が必要であったが、天野が行ってきたこれまでの実験^{*}によって、次のことが確認された。

* これらについての部分的な報告は、すでに日本心理学会第33回大会、シンポジウム「教授=学習」において行なった。天野清「教授学習と学習能力の形成—かな文字の教育—」

(1) 今日の文化=教育的条件の下で、それについて特別な指導を受けない場合でも、4歳後半になれば、正常の幼児は日本語の基本的音節(母音・子音+母音)だけからなる単語を(先の図版などの補助を受け)正しく音節に分けることができる^{**}。

** p.278 の文献(1)(2)参照

(2) そのための指導をした場合、4歳前半の幼児も、文字はまったく読めなくても音節に分けるこ

とができるようになり、また、語の各位置の音を抽出することができるようになる。

(3) 少数の非常に賢い幼児の場合、3歳代後半(3歳10～12か月ごろ)になって、一定の指導の下で、分解・抽象の行為を行なえるようになる場合があるが、一般に3歳代の幼児は、この種の行為は1—12—5表に示したレベルではできないし、また、そのための指導は、なかなか受け入れない。

(4) かな文字を学習できる(教育者の立場からは導入できる)ためには、少なくとも先の表のIの(3)水準に達しているか、もしくは一定の指導あるいは文字の導入によってIの(3)の水準に到達することが必要不可欠であり、また、その水準に達している幼児は、どの子もかな文字を学習することができる。

幼児が独力で、かな文字を覚えはじめるとき、多くの場合、積み木やカルタで「あひるの/ア/」、「うさぎの/ウ/」といいながら、個々の文字の読み方を覚えていくが、これは、この分解・抽出の行為が形成され、その行為は先の表のIIの水準に達していることを意味している。

このように、かな文字の学習の基礎となる音節分解・抽出の行為の形成が4歳代で可能であること、これが幼児が就学前のかなりはやい時期—4歳代—から、かな文字を習得しはじめることができる大きな理由の一つになるのである。

では、なぜ語音の分解・抽出の行為が、この年齢の時期に可能となってくるのであろうか。これについては、現在実験が進行中であるが、音節分解のできない幼児は、なぜ分解ができないのか、という原因を探り出す目的で行なった最近の実験等で、次の新しい事実が明らかになってきた。

* 国立国語研究所国語教育研究室(発達)、昭和46年度の研究「言語学習能力の形成についての実験的研究」現在、精薄児にも使える「かな文字」教育プログラムを作成するための基礎的実験が行なわれている。

1 単語と音節に分け、その単語を構成している個々を抽出する行為は、一方で発声器官を通して発声される個々の音のリズムに合わせ、なんらかの運動的行為(動作)とを1対1に対応させて行なう運動的協応(リズム)を基礎に持ち、それが発展したものである。

2 このことば(発声)と動作との運動的協応(リズム)は、1歳代から3歳代におけるこどものさまざまな活動(遊び・遊戯、たとえば歌のリズムに合わせて手やからだを動かす遊び)を通して形成されるもので、正常児の場合、すでに3歳代で適切な指導を行なえば、図版と積み木を使って音節に分けることはできないまでも、2・3音節の短い単語について、/ク/マ/と発音しながらそれに合わせて手をたたく(拍子)ことができる段階に達している。

3 子どもの身体的・機能的な欠陥、または教育条件の不備などで、幼児期の発達の中で重要な位置を占めているこの運動的協応機能(リズム)の発達・形成が遅れたとき、それはかな文字の習得の決定的な遅滞を引き起こす。

4 音節分解・抽出行為の形成に導くもう一つの基礎は、母国語(日本語)を話す・聞く活動の中で作り出された構音・聴覚機能である。正常児の場合、一般に3歳代でいくつかの発音が困難な音

や音連鎖、あるいは長音節の単語を除いて、比較的明瞭に母国語を構音できる段階に達している。

5 4歳代、5歳代でなお著しい構音未形成がある場合、かりに基本的な運動的協応機能が形成されていても、音節分解・抽出行為の形成に一定の困難があり、かな文字の習得の遅滞の原因になる。

単語を構成している個々の音を分解し、一定の音韻を抽象する行為は、確かに非常に発達の早い幼児で3歳代末、一般に4歳代になって表われてくる新しい知的行為であるが、しかし、その発達の根源は3歳代、2歳代、さらに1歳代からの言語活動その他の感覚＝運動的な活動にあり、それらの活動を基礎として、それらの活動の発展として、文字の習得に結びつく新しい知的行為が発生すると考えられるわけである。したがって、具体的な個々の幼児が、就学前のいつごろの年齢的時期から文字を習得しはじめるかは、一方で4歳代、5歳代で行なう活動の内容にも依存するが、他方、3歳代までに言語活動を含めた諸活動がどの程度行なわれ、どの程度発展してきているかに依存していると考えることができるわけである。

これらのことに加えて、これまでの天野の実験と調査で次のことが確認されてきた。

1 語を構成している音韻を抽象する新しい知的行為は、(組織的な指導の下でなく)自然に文字を覚える場合(補充調査のデータにも示されているように)文字習得以前に部分的に形成されるか、文字を覚える最初の段階で文字の習得と相互に作用しあい、急速に形成され(文字を覚えはじめる最初の時期はその学習はのろいが、後に残りの文字をたちまち覚えてしまうように)後に文字の急速な学習量の増大を引き起こす。

2 この抽象行為の形成(音韻表象の形成)とそれと結びつくかな文字の習得は、構音機能・音韻聴覚機能の面から見れば、その質的な発展として経過し、音韻表象の形成によって自覚化された音韻聴覚が生じ、構音の自覚化が可能となる。つまり、これまで「サクラ」が、不可分な、未分化な連続音として知覚されたものが/サ/ク/ラ/の三つの音の集合として知覚され、構音を自覚化することができるようになる。

外側から見ると、きわめて単純に見える幼児のかな文字の習得は、このように発生的に見ていくと、文字習得以前に経過した幼児のことばの発達、思考の発達に基礎をおき、幼児の言語的諸機能の改造を引き起こしながら、その新たな発展として経過するものであると理解することができるわけである。また、このような発生的な観点、言語発達の立場から見ると、4歳代からのかな文字の習得は、何も4歳代から突然始まる異常な現象でもなければ、今日の文化的な状況の中で、親や文化の圧力の結果として生じた異常な現象でもなく、3歳代・4歳代までに経過してきた幼児の活動、言語発達の自然な新たな発展であるとも見ることもできるわけである。

以上、音節分解・音韻抽出行為の形成・発達が、幼児のかな文字習得の基礎であるという立場か

ら、わが国の今日の幼児が、なぜ4歳代にかな文字を習得しはじめるかを説明してきた。しかし、音節分解・音韻抽出の行為の形成・発達、かな文字習得の必要な条件と前提であるが、それだけで十分だというわけではない。もう一つ重要な条件として、文字の字形についての知覚・識別機能の形成があげられる。なかんずく、そこで問題となるのは、物理的・空間的な刺激として文字が持っている諸特性——字形、パターン、大きさ、字体、等々——のうち、文字にとって非本質的な諸特性——大きさ、字体など——を捨象し、字形に定位して同じ字形のものを同じ字、異なる字形のものを異なる字と認知することができるかが問題となる。われわれはこの問題について、この種の機能は、究極的に文字の学習を通してしか完成され得ないが、字形に定位し、それを識別するという基本的機能は、文字習得前の3歳代・4歳代においてすでに形成されているという仮説を立て、補充調査の中でその実証を試みた。その結果、かな文字をまったく読めないA水準の3歳代・4歳代の幼児でも、予想したように、大きさが異なる同じ字でも大きさを捨象し、字形に基づいて字の相等判断がほぼ完全にでき、大きさ・字体が等しい場合は、同じ字の相等判断のほか、比較的識別が容易な異字についても、その識別に比較的高い正反応率（80%以上）が得られ、また、字体の異なる同字の相等判断も（問題差が大きかったが）、4問中2問については70%以上の正反応率が得られた。このことは、この水準の3、4歳の幼児でも、字形に定位し、字形に基づいて、同字異字の判断を行なう基本的な機能が形成されていることを意味している。しかし、この水準で、この機能は完成しているわけで決してなく、同じ大きさ、字体の場合でも、ある文字群に独特な字形の微細な差異に気がつかなかつたり、字体の要素に定位し、同じ字を同じ字と判断できない場合も見られた。なかんずく、鏡映的な関係でパターンが同じ構造を持ち、字形が異なる鏡映文字の識別は、この水準の幼児ならびに、それ以上の水準の幼児にも、なかなか困難であった。そして、これらの機能の不完全さは、文字習得の水準が高くなるにつれ、漸次的に改善されるという事実を明らかにした。

一般に、かな文字習得の準備条件としての字形の知覚・識別機能が問題となるとき、あたかもその機能が習得以前に完成されていなければならないと考えられているが、実際の幼児の習得過程では、すでに3歳代ないし4歳代で、その基本的な機能は形成され、その基本的なものが形成されれば、文字習得に移行し、後に文字の学習の中で、その知覚機能が完成されるという形をとっていることが示されたわけである。これらのことは、音節分解・抽出行為の形成・発達と文字の習得との間に見られる相互作用と類似した相互作用が、文字の知覚・識別機能と文字の習得との間にあると思われるが、どのような具体的な相互作用があるかは、この問題について、より詳細な実験的研究を試みてみなければならない。

第3項 幼児のかな文字習得を促し条件づけている諸要因

以上、前項で幼児がなぜ4歳代からかな文字を習得しはじめるのかという問題について、発生論

的な立場から、文字習得の内的な過程について明らかにされた事実に基づいて説明してきた。この観点ならびにそこで明らかにされた事実は、また、同時にわれわれの組織的な調査の中で示されてきた諸現象、なかんずく、幼児ならびに幼児を取り巻く文化的・社会的諸条件、家庭・園などの教育環境の諸条件の違いによって、幼児のかな文字の習得は、一定の年齢の範囲の中で時期的に早く経過したり、あるいは遅れて経過するという現象の理解に正しい観点を提供するものである。

先の項で、かな文字を習得するための内的な必要条件として、音節分解・抽出行為の形成・発達と字形の知覚・識別機能をあげ、特に前者については、3歳代までの言語活動を含めた諸活動の発達を基礎に、今日、一般に4歳代に形成発達していることを述べたが、もとよりそれは、教育的・文化的条件が異なる（時間・空間を越えた）すべての場合にあてはまるわけではない。前にも指摘したように、これらの新しい知的行為が、4歳代で形成されるか否かは、また、4歳代のどの時点でその形成と発達が始まるかは、3歳代までの言語発達やその他の機能（特に構音機能・運動的協応機能）の発達に依存し、かつ、4歳代で行なう活動の内容に大きく依存している。

しかし、同時に、われわれが注意しなければならないのは、幼児にこれらの音節分解・抽出の行為が形成されていること（もしくは形成可能な状態になっていること）および字形についての基礎的な識別機能が形成されていることは、なおかつ、幼児がかな文字を習得できるための必須な条件であって、十分な条件ではないことである。現実には、幼児にかな文字の学習が生じるためには、これらの内的な条件のほかに、活動の主体者としての主体的な条件、つまり文字や記号に関心を持ち、それを知らうとしたり、それを利用して活動したいという要求が生じなければならない。文字や音節分解についての調査を行なうと、5歳児・6歳児の中に、分解・抽出は完璧な成績をあげるが、かな文字をまったく読めないという幼児にたまに出会うが、これらの幼児は、習得できる内的条件は十分あるが、文字には関心がなく、他の遊びや活動に夢中なため、ただ覚えないというだけのことである。

これらのことを整理して考えると、究極的に、幼児のかな文字の習得が一定の年齢の範囲内（3歳末～6歳）のどの時点から始まり、どう経過するかは、まったく、次のことに依存しているということになる。

1 3歳代までの家庭でのことばの指導を含めた諸活動の指導、ならびにこの時期における幼児のことばの発達を含めて精神発達を条件つけた社会・文化的条件と家庭の諸条件（幼児の側から見ると、この期間の言語発達ならびにその他精神機能の発達）。

2 4歳代に家庭・園でどのような内容の活動を組織・指導するか（幼児のほうから見れば、この時期にどのような内容の活動を行なうか）。

3 文字に対する幼児の関心を高めるような指導や環境が、3、4歳のころどの程度与えられているか（幼児のほうから見れば、文字にどの程度、関心を持つようになっているか）。

4 幼児が文字に関心を持ち、覚えはじめたとき、その活動を促すような条件（親や教師の援助、学習を容易にするなんらかの道具や絵本や本、その他の文字刺激）が、園・家庭でどの程度満たされているか。

5 ある程度かな文字を習得したとき、文字を利用した新しい活動（絵本などを読む活動、書く活動）を、幼児がどの程度好んで積極的に行なうか。

一応このように整理したうえで、調査の中で取り上げてきた幼児の文字習得を促して、または条件づけている諸要因を分析してみよう。

1 園での保育

本調査の中で、幼児の文字の読み・書きの習得（年齢的な出現の時期の早い遅い）を条件づけているいろいろな外的要因を取り上げ調べてきたが、5歳児クラスで幼児の文字の読みの習得を条件づけている最も大きいものとして性の要因のほか、保育年数の長さが取り上げられてきた。この要因は、先の分析で性・月齢・地域の要因と比較したが、その他読みの習得に作用しているものと思われる他の要因（共働き、親の職業、学歴など、家庭・親の条件、子どもの遊びの好み）と比較しても、一貫して強く作用していることが明らかにされた。保育年数の長さの要因は、なぜこのように大きく作用しているのだろうか。まずこの要因から考えてみよう。この要因が大きく作用していること、つまり、5歳になって幼稚園に入園した幼児と、4歳（あるいは3歳）のとき入園した幼児と、文字の読みの習得の時期に差があり、前者の場合は後者の場合より文字習得の時期が早まるということは（この両者の家庭の条件が違うことも当然問題になるが、それらの条件を捨象しても、なお保育年数の長さは作用しているのであるから）結局、4歳児クラス（つまり年中組）のときの園におけるなんらかの指導、あるいはそこにおける幼児の活動が、後の文字の習得を促しているということになる。しかし、園の各所になんらかの文字が書かれていて、幼児はより文字が目につきやすい環境におかれることはあっても、一般に、この時期に園で文字と直接結びついた指導はしない。だが、どの時期の園の生活もそうであるように、ことばを話したり、聞いたりする活動のほか、リズム遊びを含めたさまざまな遊びが組織される。また、集団の中で生活し、自分の持ち物や作品を他人の物と区別する必要性から、文字で書き表わされた自分の名前や他人の名前に関心を持つことが促せられる。直接に文字を教えることはなくても、このような活動や環境、特に、園の中で組織される、話したり聞いたりする話しことばの諸活動やそれについての指導、さらに音楽やリズムと結びついた活動は、幼児のかな文字習得の内的な前提条件をより早く作り出し、かつ、より豊かな文字環境、さらに集団生活の中で要求される自分の名前を覚えることの必要性は、文字に対する幼児の関心を高め、究極的に、幼児の文字習得を促し、その時期を早めることになると思われるわけである。

もちろんこのことは、5歳児クラスのときの保育が、幼児の文字習得に、なんらの効果も及ぼし

ていないということを意味するわけではない。今回の調査の場合、未就園児を調査対象にしなかったため、この期の保育の効果がどの程度のものかについて、現実の姿を取り出すことができなかつたにすぎない。しかし、園における保育が（特に文字を教えなくても、その他の指導を通して）幼児の文字習得を促していることから考え、1年保育児を未就園児と比較した場合、1年でも就園していた幼児のほうが文字習得の時期が早くなる、つまり、その時期の保育が（かりに文字を直接指導しなくても）幼児の文字習得を促すことは容易に推測されるところである。そして、その促す機制は本質的には先の場合と同じだと理解することができよう。

2 男女差

今回の調査の中で、文字の習得の個人差を大きく条件づけているものとして、性の要因があり、常に女兒のほうが男児よりも早く習得していることがはっきり示されてきた。5歳児クラスの読みの場合、保育年数の要因にならんで、書きの場合、最も大きい要因として、この要因が取り上げられた。また、4歳児クラスの場合、書きにおいて特にその要因が年齢要因とともに大きく作用していることが示された。なぜこのように女兒優勢の形で男女差が生じるのであろうか。

この問題に対する一つの可能な解釈は、幼児の話しことばの発達の経過にその源泉を求める解釈である。特に、幼児が言語を獲得する最初の段階で（その要因は必ずしも明白ではないが）、一般に女兒のほうが発語の時期も早く、それ以降の話しことばの発達も男児に比べて早く経過することは、よく知られている。わが国の研究で必ずしも十分確認されたわけではないが、たとえばテンプリンの研究^{*}では、女兒は男児に比べ1年早く構音が完成することが示されている。

* Templin, M; Norms on a Screening Test of Articulation for Ages Three through Eight, J. speech hearing disorder 118, 1953, 323-331

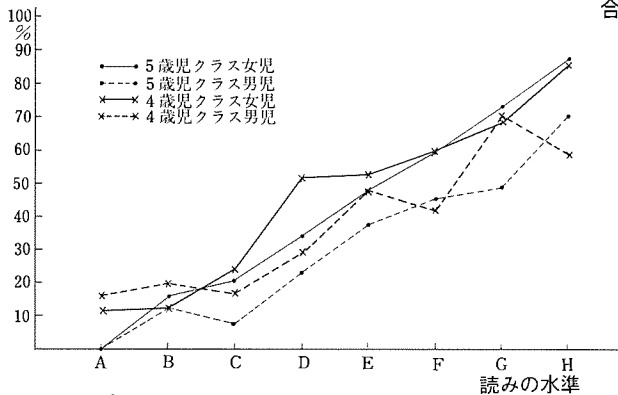
かな文字の習得が、話しことばの発達を基礎に、それが発展したものだとするならば、このことから女兒のほうが男児より早く文字を習得しはじめるのは、むしろ当然という解釈がなりたつ。

この見方は、確かに十分根拠あるもので、話しことばに見られる男女差が文字の習得での男女差として表われる可能性は否定できない。しかし、これを確認するためには、話しことばから書きことばへの移行の接点である音節・分解・抽出行為の形成・発達および文字や語音への定位（関心）に男女差があることを示すことが必要であって、現在のところ、手持ちのデータではこの事実は確認されていない。

上の解釈が成立する可能性がある一方、この解釈では説明できない現象が調査の中に示された。文字の読み・書きに見られた男女差は、4歳児・5歳児クラスのどの年齢のメンバーの間にも、常にコンスタントに生じているわけではなく、同じ月齢の幼児を比べた場合、1-5-29図、1-6-21図、1-12-1図に示されているように、4歳代の幼児間には差がないか、もしくは少なく、5歳代以降になって急速に差が生じてくるという現象である。この現象は、先の立場からでは説明し

きれない。また、読みに男女差が生じてくるだけでなく、書きの習得に男女差がより顕著になっている現象も、先の立場からでは解釈しきれない。この現象をうまく説明するためには、話しことばの発達の差以外に、もう一つ別の原因を探ってみる必要がある。考えられる可能なもう一つの解釈（原因）は、これらの男女差の現象を、幼児の活動（遊び）の型の違いに求める見方である。すでにこの調査の中で、遊びの型、特に、外で遊ぶことを好む幼児、家の中で遊ぶことを好む幼児とでは、一般に予想されるように後者のほうが、かな文字をよく（早く）習得することが示された。また同時に、男児に比べ、女児のほうが家の中で遊ぶことを好む割合が非常に高いことが示された。このことは、4～6歳のころ、すでに男児と女児の活動の型が違い、女児は男児よりも家の中にあつて遊ぶことを好むため、絵本などを通して文字に接する機会が多く、また、いったん文字を習得しはじめると、男児よりも積極的に文字を利用した活動を行なうことが多いことを予想させる。ちなみに、アンケート調査の親の観察で得られたデータを利用して、読み・書きにおいて文字習得の水準が同じ男児・女児について、本を読む活動、手紙やお話を書く活動を比べてみると、1—12—2図、1—12—3図に示すように、4歳児・5歳児クラスとも、女児のこれらの活動は、男児のそれに比べて活発であるものが多いことがはっきり示された。話しことばの発達の違いのほかに、このように女児の好む遊びが、文字の習得と結びつきやすく、かつ、いったん学習すると、文字を利用した活動を男児より盛んに行なうようになること、これが、5歳代から6歳代にかけて、読み・書きの両面で、大きな男女差を作り出す原因だと思われるのである。

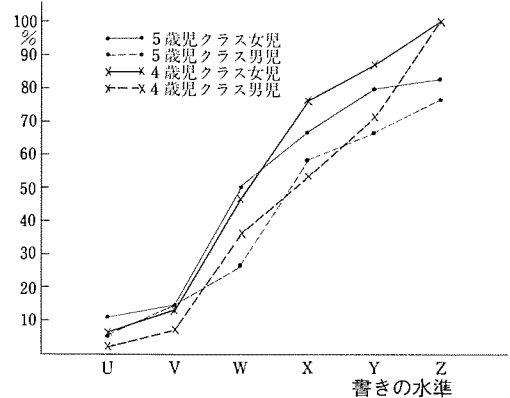
1—12—2図 各読みの水準における「物語り本」をよく読む幼児の割合——男女の比較——



3 年齢および月齢

この年齢の時期の幼児のどのような活動や能力をとってみても、その活動や能力が自然な発達の過程として表われてくるかぎり、生活年齢は一般にその活動や能力の発展を条件づけている一つの要因となる。今回、扱ったかな文字の場合にも、5歳児クラスと4歳児クラスの幼児の間に明白な差が見られたし、また同じクラスの中でも月齢の上・下によって差が見られた。そして、特に4歳

1—12—3図 各書きの水準における「自分で簡単なお話しを書いたり、手紙を書いたりする」幼児の割合——男女の比較——



児クラスの場合、読みの場合にも、書きの場合にも、月齢の高い、低いがその習得の程度を条件づけている大きな要因となっていることが示された。

このことは、他の精神機能の発達と同じく文字習得に必要なさまざまな準備条件（話しことばの発達、リズム機能の発達、音節分解・抽出行為、文字の知覚識別機能、書字に必要な感覚—運動的な諸機能）の形成が、その諸機能に形成についての特殊な訓練や教育を受けない場合には、幼児の言語活動を含めた諸活動の経験の長さに依存し、漸次的に行なわれ、そして、それは見かけ上、暦年齢の長さの関数として表われるということを意味している。そして、この諸活動の経験の長さに依存し、自然に、漸次的に、その活動の準備条件が満たされる過程は、これまでの発達心理学では「成熟」というタームで表わされてきた。今日、この過程を「成熟」というタームで表わすのは適切でないが、自然的な状況の中で、文字習得の諸準備条件が幼児の経験の長さ（年齢の長さ）に依存して、漸次的に満たされていく事実や、文字に対する関心や文字を利用する諸活動が、幼児の経験の長さに依存して発展していく事実は否定することができない。今回のデータは、そのことを示したものであった。

しかし、今回のこの調査は、一方で文字習得において一定の年齢の域を越えたとき、この要因は決定的性質を持つものでないことを示してきた。5歳児クラスの読みにおいて、この要因よりも保育の長さが大きく作用していることが、また、書きの場合、男女差と結びついて幼児の自発的な活動が大きく作用していることが示された。4歳児クラスの場合、未就園児を調査しなかったので、その時期の保育の効果を直接取り出すことができなかったが、この時期の保育が文字習得の年齢的な時期を早めていることは、先の討論からも推測されるところである。もし将来、この種の比較が行なわれるとすれば、年齢の要因と並んで保育の要因が大きく作用していることが示されるだろう。

幼児のこれまでの活動や経験を媒介とした自然的な発達の一般的な指標となる年齢の要因と、幼児に対する教育的な働きかけである保育あるいは教育の要因がどのように交互作用し合うかという問題は、その時期における保育や教育の効果が、幼児の年齢的な発達によってどう屈折されるか、どう条件づけられるかという問題である。この事実は、5歳児クラスの場合、統計的にはとらえられていないが、かな文字習得の基本的な過程が4歳代に経過している事実から推測して、4歳児クラスで、将来、園で行なう保育やことばの指導がもたらす効果が、幼児の月齢と関連してその屈折が問題となるとき、その間の交互作用（つまり、ある幼児には効果するが、ある幼児には効果しないという問題）が大きな問題となるだろう。教育法・教授法の面から見れば、どの月齢の幼児にも、同じく一定の効果を引き起こすそういう方法を見つけ出すことが問題となるが、一方、この交互作用の具体的な事実に関連を明らかにすることは、文字習得の面における、教育と発達の交互作用を明らかにするために、重要な意味を持つことになるとと思われる。

4 マス・メディアと結びついた諸活動

今回の調査で、今日の社会で幼児の日常的な活動を大きく条件づけているテレビの視聴、絵本や本への接触、それらと結びついた活動とかな文字習得との関連を分析したが、絵本や本への接触、ならびに家庭で親が購読する本の量については、それらの間の有意な関連が示されたが、テレビ視聴については、その間に積極的な関連は示されなかった。むしろ反対に、テレビの長時間視聴は、かな文字習得の遅滞と結びついていることが示された。だが、事実テレビの視聴は、幼児の文字の習得に、なんらかの効果を与えていないのだろうか。今回の調査の場合、確かに上の事実しか明らかにされなかったが、今日の文化的状況の中で、多くの幼児が年齢の比較的早い時期（1、2歳代）から、テレビに接触している事実を考慮すると、テレビの視聴が一般に考えるように、直接画面に提示された文字を通して文字に対する関心を高めるという形でなく、別の経路を経て、幼児の文字習得を促し、その時期を早めている可能性がある。

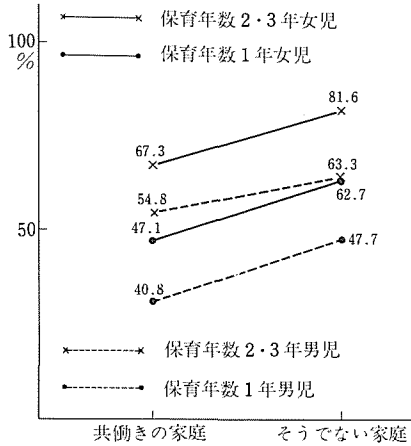
それは1～3、4歳のころ（特に幼児向けの番組の）画面を通して与えられる言語的刺激、視覚的刺激が幼児の話しことばの発達、あるいはリズム的な諸機能の発達を促し、間接的に幼児のかな文字習得を促している可能性である。もちろんこの場合、テレビ視聴の効果は、最近の効果理論がそう指摘しているように、それ自体が単独で作用しているとは考えられず、それと結びついて行なわれる園や家庭での指導、あるいはテレビ視聴によって促された幼児の活動を介して作用すると思われる。今回の調査は、文字周辺の問題に焦点を絞って調査したので、3歳以前の話しことばの問題について、何もデータを出すことはできなかった。将来、今日の幼児の話しことばの発達一般の問題として、テレビ視聴が果たしている作用をより具体的に明らかにしていく必要がある。

5 家庭の諸条件と指導

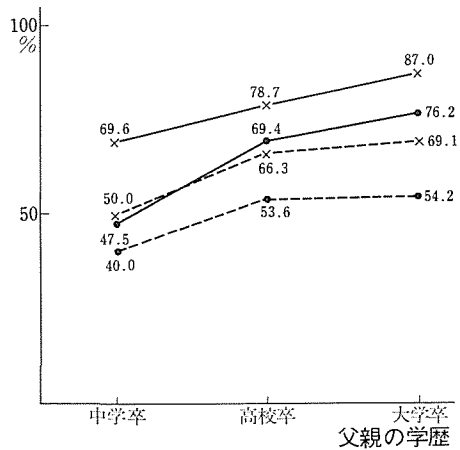
幼児の文字習得を条件づけているものとして、先の諸要因と並んで幼児の家庭の諸条件、なにかなく家庭の経済的な活動の形態（共働きか否か）、家庭で本を購読する量、親の職業・学歴などの要因が指摘されてきた。また、親の指導・態度が一定の役割を果たしていることも示された。しかし、後者については、親は一般に言われるように、幼児の文字学習にきわめて積極的に教え込んでいるわけではなく、むしろ、子どもの自発的活動に任せ、その活動を援助し、学習しやすい条件を作るのが多くの家庭の一般的態度で、またその態度が、一定の効果を引き起こしていることが示唆された。

しかし、これらの家庭の諸条件や指導が、幼児のかな文字の習得に決定的な役割を果たしているのかというと、必ずしもそうではない。たとえば、5歳児クラスで先に問題にした「共働きかどうか」という家庭の経済的活動の形態の要因と、保育年数の要因を比較してみると1—12—4図に示すように、前者の要因よりも、後者の要因のほうが大きく作用していることがわかる。ちなみに、共働きの家庭の保育年数2、3年の女兒・男児群のE水準以上の割合は、共働きでない家庭の保育年数1年の女兒・男児のそれに比べて大きい。同じようなことが親の学歴と保育年数の要因を比較

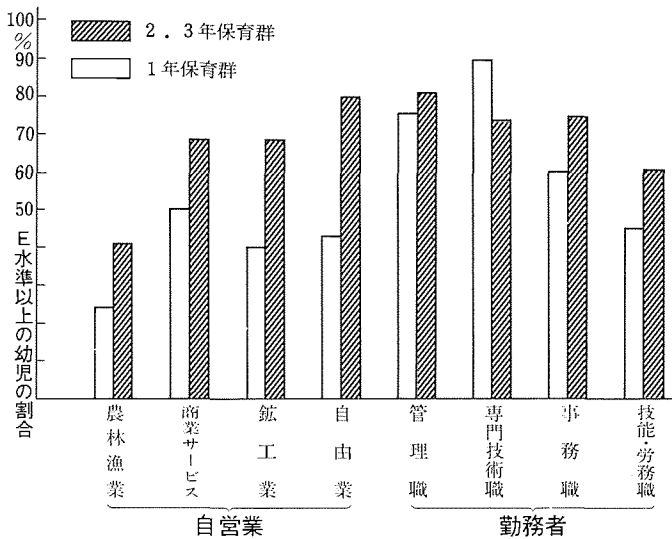
1-12-4 図 5 歳児クラスでの共働きの要因と保育年数の要因の比較



1-12-5 図 5 歳児クラスでの父親の学歴の要因と保育年数の要因の比較 (E水準以上の割合)



1-12-6 図 父親の職業の要因と保育年数の要因の比較

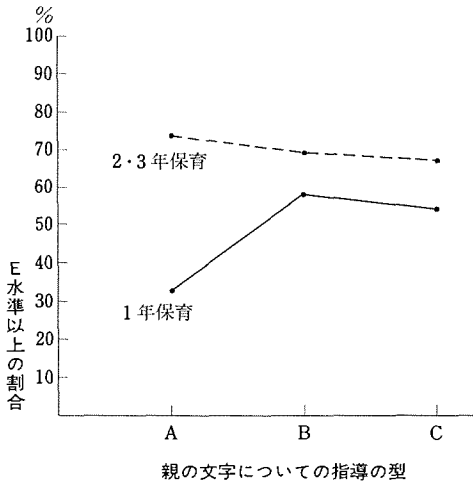


した場合にもあてはまる (1-12-5 図)。ただ、家庭の諸条件のうち、親 (父親) の職業 (この中には、地域や親の教育歴、家庭の経済的条件などいろいろな要素が含まれているが) の違いに基づく差は大きく (このことは社会階層によって幼児の文字習得に差のあることを示唆している)、保育の要因でその差をカバーしきれないが、しかし、園での保育を 1、2 年早める

ことで、それによって条件づけられた差が大きく減少している (1-12-6 図)。

また、家庭での親の文字に対する扱いの型と、保育年数の要因を比較しても、親の態度はあまり決定的な意味を持たず、保育年数の要因が大きく作用していることがわかる。(1-12-7 図)。

このように家庭の諸条件、親の指導や態度は、幼児の文字習得を決定的に条件づけているものではないが、しかし、このことに関して次のことをつけ加えておく必要がある。それは、親の幼児の文字に対する扱いや指導ではなく、文字習得以前の 1 歳代から 3、4 歳代における幼児の話しこと



父親の職業	親の指導の型				計	
	A 覚えるのに任ず。子どもがしぜんに特別な指導はせず	B 積み木もカードも与えない。積み木かカードも積み木かカードを積み木やカードを使っている。使っているが、積極的に教	C 積み木やカードを使っている。使っているが、積極的に教	D その他		
自営業	農林漁業	9 15.8%	34 59.7%	12 21.1%	2 3.5%	57
	商業サービス	69 18.1%	237 62.0%	70 18.3%	6 1.6%	382
	鉱工業	24 21.1%	73 64.0%	17 14.9%	0 0%	114
	自由業	9 17.3%	38 73.1%	5 9.6%	0 0%	52
勤務者	管理職	50 18.9%	178 67.4%	30 11.4%	6 2.3%	264
	専門技術職	48 17.9%	192 71.6%	25 9.3%	3 1.1%	268
	事務職	63 15.2%	294 70.8%	49 11.8%	9 2.2%	415
	技能・労務職	82 16.2%	327 64.8%	88 17.4%	8 1.6%	505
その他 無記入	11 29.7%	22 59.5%	4 10.8%	0 0%	37	

ばの指導を含めた諸活動の指導のいかなが、後の文字習得の年齢的な出現の時期の早い・おそいを条件づけている可能性についてである。

今回の調査は、アンケートの場合にも文字の周辺に限ったため、1～3歳のころの家庭でのことばの指導について言及することができなかったが、家庭での指導が幼児の文字習得に強い作用を及ぼしているとすれば、それは、4歳・5歳以降の親の文字に対する扱いや態度でなく、むしろそれ以前の話しことばを含めた諸活動の指導ではないかと推測されるいくつかの根拠がある。その根拠の一つは、親の文字の指導についての一般的態度が子どもの自発的活動に任せ、それに応じて部分的援助と、学習のための道具を与えている事実。第2は、子どもの文字に対する自発的活動の開始は、その子どもの言語発達やその他の運動機能の発達の水準に依存している事実。第3は、文字に対する親の態度は、1-12-6表に示すように家庭の諸条件（たとえば親の職業）によっても、あまり変わらないにもかかわらず、現実には、幼児の文字習得の年齢的時期は、一方で家庭の諸条件（たとえば親の職業）に規定されているという事実である。

ことに、家庭の諸条件の違いは、結局のところ子どもに対する広義の指導やしつけの違いとしてしか作用しないことをあわせ含めて考えると、家庭の条件の違いによって、すでに1歳代～3歳代

の幼児のことばの指導、あるいはその他の活動の指導が異なり、それが文字の習得にまで及んでいるという推測がなりたつ。

もちろん、これはあくまでも推測だが、しかし、1歳～4、5歳の言語習得期において、親がどのような指導や働きかけをしているかという問題、またどう指導したらよいかという問題は、こと文字にかぎらず重要なことで、将来、幼児期の言語指導、言語発達一般の問題としてこういう側面にまで調査研究を進めることが必要となろう。

6 幼児の遊びの型と層（地域）差

これまで取り上げてきた幼児を取り巻く教育的諸環境の作用のほかに、幼児の主体的な活動である遊びの型（外で遊ぶ型と家の中で遊ぶ型）が、文字習得を一方で条件づけていることを、特に屋内で遊ぶことを好む幼児が、早く（よく）文字を習得していることを示した。これはある意味できわめて当然のことだが、同時に、このことに関連して外で遊ぶことを好む幼児の割合は、特に女児において郡部と大都市を比較した場合、減少していることも示された。また、5歳児クラス男児においても、統計的にも必ずしも有意ではない（ $P < 0.10$ ）が、やはり、外で遊ぶことを好む幼児の割合が大都市になるにつれ減少する傾向が見られた。

このことは、今日、幼児がかな文字を早くから覚えるようになってきている理由を、幼児の活動（遊び）のほうから考えてみるにあたって示唆的である。

ことばの発達の側面から見ると、4歳代から覚えはじめるというのは、理にかなっているにもかかわらず、一方で、このことは都市化の現象として、都市の幼児は自然的環境の中での活動空間が制約され、過去の時代の幼児の活動とは異なって、比較的早くから、諸文化財と結びついた遊びの活動を始めるようになってきていることを暗示しているからだ。このことは、今日の幼児の文字習得の性格を知るうえで、やはり考慮しておかなければならない問題の一つとなろう。

大都市の幼児に比べて郡部の幼児、特に5歳児クラス男児は、文字習得の時期が遅くなっていることが示されたが、この一つの理由は、この幼児の遊びの型に関連していよう。比較的自然環境に恵まれ、外で活発に遊ぶことを好むとすれば、当然文字を覚える機会は少なくなり得る。しかし、大都市の幼児に比べ、郡部の幼児の文字習得が遅れるのは、このことのほかに、さまざまな理由が考えられる。都市部の園は、2、3年保育を行なう所が多いのに対し、郡部では少ないという条件の違い、親の職業構成の違い。家庭で購入する本や幼児に買って与える絵本の数の違い。本調査の中でも、共働きの割合が多いことなど幼児を取り巻く環境が、都市部と異なっていることを示す諸データを引用してきた。本調査の中で、幼児の読みと書きにおける層（地域）差として取り出されたものは、もとより、幼児の内的な能力に地域差があることを示すものでなく、幼児の遊びの型、および上に指摘した諸条件の違いによって条件づけられた差を示しているにすぎないと思われるのである。

✖

✖

✖

以上、幼児のかな文字習得を促し、また条件づけているものとして、調査の中で明らかにされたおもな要因について考察を加えてきた。次にこの項のしめくりとして、今日の幼児の文字習得が、なぜ年齢的に早まってきたのかということについて、簡単に考察を加えよう。

これに対しては、いろいろな考え方もあろうが、最も基本的な点にだけ注目して整理すると、極端には次の二つの異なった見方が成立し得る。

一つは、今日の幼児といえども、話しことばの発達やその他の精神機能の発達の年齢的な経過は、過去の幼児のそれと基本的に変わらず、したがって、今日の幼児が4歳代にかな文字を習得できる準備条件があるとすれば、過去の幼児も同じくその時期に準備条件があった。もし、過去の幼児に比べ、今日の幼児が変わったとすれば、幼稚園・保育園教育の普及、テレビの普及、絵本その他幼児向けの文化財の普及などで、幼児の文字環境が整備される一方、幼児の自然的な環境での活動空間が制約され、遊びの内容が変化したため幼児が文字に関心を持つ時期が早くなり、それだけ、習得の時期も早まってきたという解釈。

もう一つの解釈は、幼稚園・保育園教育の普及、テレビの普及、絵本その他の文化財の普及、さらには、家庭の核家族化に伴って、この期の話しことばの指導を含めた教育が以前より、より小さいときからゆきわたるようになったことによって、幼児の話しことばの発達やその他の精神諸機能の発達の年齢的な経過が、過去の幼児より多少早くなり、したがって文字を習得できる時期も以前に比べて早くなった。それに加え、文字環境が以前より整備されるようになったので、幼児の文字習得が早くなったという解釈である。

もちろん、この二つの解釈以外にも、幼児の身体的・機能的発達を生理学的、栄養学的側面から考慮して、一般的な発達加速度現象として見る見方をとる立場もあろう。いま、この第3の立場はともかくとして、先の二つの解釈を比較した場合、どちらがより真実に近いものであろうか。

過去に、幼児の、せめて話しことばの能力についてでも、今日の幼児と比較するに耐え得るデータがあれば、これらの問題は、まったく実証的な性質のものになり得るのだが、残念ながらその種のデータはない。後年、これらの問題が幼児の精神発達と社会＝文化の発展のかかわりについての実証的な研究となることを願い、ここでは、かなりの推測を含め、この二つの解釈を対立させるのでなく、どちらも現実適合するという解釈をとって、この章をしめくくることにしよう。

第2章 特定幼児調査

第1節 調査の目的・課題

本調査は、就学前の特定幼児がどの程度の範囲の文字（ひらがな・カタカナ・漢字・数字・アルファベット）をどれだけ読み書きできるかを、文字習得の経路および読み書き活動の諸条件と関連づけて明らかにすることを目的にした。

すなわち、本調査の目的とするところは、

1. 就学前の特定幼児はどの程度に文字——読める文字、書ける文字の範囲と量——を習得しているか。
2. それらの文字はどのような経路および読み書き活動の諸条件を通して習得されるに至ったか。の2点である。この目的に関するかぎり、〈調査1〉の「読み書き水準調査」と大局的には符合するけれども、本調査は、カタカナ・漢字・数字・アルファベットの読み書き能力を問題にするところが〈調査1〉と違っている。

(1) 〈調査1〉の「読み書き水準調査」によって期待した中心的な課題は、はたして、就学前幼児がどれだけ読み書きできるか、その全国的な水準を確かめることにあったが、そこで対象にした文字はひらがなに限定し、それ以外の種類の文字には触れてはいない。そのように文字を限ったことは、他の文字に対する調査の必要を考えなかったのではなしに、あくまでも、調査の課題としてあった「ひらがな」を主対象にした調査計画であったからである。

いったい、就学前の幼児で、かりにある程度のひらがなが読めるようになれば、日常カタカナ・漢字・数字・アルファベットに接することは、現在の日本語の表記が漢字かな混じり文を中心に、アルファベット・数字を含む以上、当然、そのことは予想されるところであるし、ひらがなを知ることが必然的に他の種類の文字の学習を刺激づけることもこの自然と考えられる。

それゆえ、就学前児童が、いったいどれだけの範囲の文字と量を習得しているか、また習得しうるか。いわば、就学前児童の文字の財産とその可能性をチェックすることは、ひらがなの読み書き能力の全国水準の確定とともに重要なことである。しかしながら、すべての読み書き能力の各水準（A～H、U～Z）にある幼児の文字財産とその習得の可能性をチェックすることは、われわれの可能性の外にあることである。それゆえ、限られた範囲内の幼児を対象にし、しかも特定水準の読み書き能力をもつ幼児に限定しなければ所期の目的を達成することはできない。本調査において、読みの水準がE段階以上を被調査児に選んだ根拠のひとつはここにある。このようなことから、結

果的に、E段階以上の4歳および5歳クラスの特定幼児が日本語を表わすかたかな・漢字・数字・アルファベットをどれだけ読み書きできるかに限られた。

したがって、本被調査児は、特定幼稚園から抽出された特定幼児であって、ある母集団の標本としての性格を持っていない。かつまた、文字の読み書きの平均あるいは水準の結論的な確認を得ることは調査の目的外のことであって、課題は特定幼児に関しての事例研究という範囲にとどめた。こうして、卒園までの約半年間にわたっての文字の読み書きの発達を追跡していくことを課題のひとつに含めたが、この半年間の追跡に関して、次のことを付言しておく。

まず第1には本調査が対象にした文字が、かたかな・漢字・数字・アルファベットにわたっているので、各種文字による量の増大のしかたを比較することができるし、ある時期に読み書きが完成して、いわゆる頭打ち状態に達することはない。次に、本調査では幼児の各種の自由書き調査、文字資料、観察・面接、家庭からの情報の収集をしているので、その発達の様相を具体的な資料によって多角的に裏づけすることが可能である。第3には、被調査児が、すべてひらがなの読みの水準がE段階以上のものであるという点で、それらの卒園までの発達の型は他のE段階以下の幼児たちの近い将来の発達をしるす先駆的な意味を持つと考えられる。

もっとも、こうした調査計画において最大の困難点は、たくさんの調査事項を細心かつ客観的に測定し、しかも半年間にわたる追跡調査を継続させる有能な調査者をいかに得るかという点であった。この点につき、本調査の実施幼稚園としては、この種の調査に経験をもつ有能な教師の属する幼稚園に依頼することによって、困難点を解消することができた。

なお、卒園時の読み書き能力ということであれば、最終テスト期を3月に行なうべきであるが、ひらがなの第1次準備調査に従って、2月末を最終テスト期とした。それゆえ、半年間という追跡調査はテスト上は10月～2月にわたることになった。

* 定期調査の最終テスト期は2月においたが、文字の自由書き調査、文字資料の収集、文字行動の観察、幼児の質問の記録、家庭からの情報の収集は3月まで続けられた。(313ページ2—2—1表参照)

(2) 特定幼児が、組織的・計画的な教育を受ける以前の段階において、ひらがなはもとよりのこと、かたかな・漢字・数字・アルファベットを習得するのは、いったいどんな要因・過程・条件があつてのことかを知ることは、将来、幼稚園児あるいは小学校低学年児童に対して、組織的・計画的な文字教育のプログラムを立案するうえで、欠くべからざることは言うまでもない。幼児の読み書きの範囲と量の考察と合わせて、このことはきわめて重要なことである。

ところで、本調査の主目的である、各文字がどのような条件を通じて習得されるかに関して、具体的な課題設定をするに当たり、習得とは何かか吟味されなければならない。すなわち、ここではその習得の位置づけとして、文字を初めて知った経路と合わせて、それがどのような日常の読み書き活動によって次第に定着されるに至るかという過程を重視しなければならないと判断した。もっ

とも、幼児が初めて知った文字経路を探ることは重要であるが、どのような調査法（本調査では面接法をとった）をとるにせよ、単一な方法だけで経路の解明を期することは困難である。それゆえ調査の信頼度を高めるような調査計画を立て、幼児の日常生活における読み書き活動を含めて習得過程の解明を目指した。

以上のような理由から、調査計画の立案上、次の3点に留意した。

第1には、特定幼児の抽出に当たって、有効な調査結果をえるために、比較的習得経路および活動において特徴をもつ幼児を抽出した。たとえば、絵本をよく見る幼児、テレビをよく見る幼児、親が教育熱心な幼児、あるいは、兄弟関係などにおいて、文字習得に関連すると考えられる諸条件をもった幼児を中心に引き上げ、それぞれの文字習得の典型をみようとした。

第2には、特定幼児はそれぞれ異なる園から抽出されているために、熱心な調査者によって、各幼児の文字作品、日常の読み書き活動の観察、家庭からのアンケートなどの諸資料が豊富に提供されるという点を重視した。

第3には、2か月ごとに特定幼児に調査者が面接し、その期間に新しく習得した文字の経路をたずねる方法を取り、また1か月ごとに自由書きの調査を実施し、幼児に習得された文字はどのような媒体から、どんな単語を通してきたか、また、現にどのように使用するかを知る資料を得ようとした。とりわけ、かたかな・漢字はひらがなと違って特定語にかぎられ、こうした経路および使用の話脈・文脈を知るうえに有効である。同時に、就学前段階での文字習得がどのような単語との結びつきをもつかが確かめられるならば、文字教育のための語彙表の作成、あるいは幼児絵本・雑誌における文字提出に有効な基礎資料になろうと考えた。

以上の点から、本報告では具体的に次の2課題を設定して、結果を記述することにした。

- (1) 特定幼児は、就学前にどれだけの範囲と量の文字をどのように読み書きするか。
- (2) 特定幼児は、日常生活において、どのような経路および読み書き活動の諸条件によって文字を習得するか。

第2節 調査の手続き

第1項 テスト・観察の内容とその方法

テストに関する詳細な内容は本書付録「手引き2」にあげた。他の調査・観察の内容とその方法は主要な事項について簡単な解説を加えることにし、

(1) 文字の読み書きについての定期調査。

- ア 定期調査；ひらがなの読み書きテスト。
- イ 定期調査；かたかな・漢字・算用数字・アルファベットの読み書きテスト。
- ウ 定期調査；文字の自由書き調査。

(2) 文字の習得経路についての調査。

(3) 文字資料の収集。

- ア 一斉保育の中での幼児の作品。
- イ 幼児の自発的な作品。

(4) 幼児の読み書き行動の観察。

- ア 保育中の読み書き行動。
- イ 自由時間中の読み書き行動。

(5) 幼児の質問の記録。

(6) 家庭からの情報の収集。

- ア アンケート調査。
- イ その他の情報の収集。

次に、上記の文字の読み書きテストについての定期調査につき簡単に説明する。

ア ひらがなの読み書き。

このテストは、〈調査1〉「読み書き水準調査」と同じもので、清音（45文字）以外に撥音（ン）・促音・長音・拗音・拗長音・助詞の「は・へ」の読み方と、清音と撥音の書き方の問題が含まれている。

イ かたかな・漢字・算用数字・アルファベットの読み書き。

これは、幼児の読める文字、書ける文字の範囲・量とその変化をテスト法で調べるもので、10月・12月・2月の3回にわたって、2か月ごとに定期的に行なう。

このテストは、この観察調査を行なう18園だけに行なうもので、かたかな71文字、漢字 168文字、

算用数字10文字、アルファベット26文字の読み書きの問題が含まれている。

文字の種類	内 容
か た かな	清音45字 撥音1字 濁・半濁音25字 計 71字
漢 字*	教育漢字 主として小学校低学年用 計 168字
算 用 数 字	0より9まで 計 10字
アルファベット	AよりZまで 計 26字

各種の文字の配列は、かたかなの場合、清音・撥音がすんでから、濁・半濁音の文字にすすむようにしてあるが、その中での配列はランダムである。（ひらがな各文字の配列と同様。）

漢字は教育漢字の第1学年用、第2学年用漢字のほか、それ以外でも比較的幼児に身近に触れる機会の多いと思われる漢字が含まれてあるが、その配列は、漢字の難易度を考慮して、やさしい漢字を早目に出すようにしてある。

算用数字、アルファベットはそれぞれをランダムに配列してある。なお、漢数字は漢字の中に入れてある。

* かたかな・アルファベットと比較したときに、漢字に関してのみ、提出文字数を限ることは、最善の策とはいえないのであるが、調査規模および幼児に対するテスト効率からみて、小学校低学年用漢字168字を用意すれば、だいたい読める文字の大部分をまかなうと考えた。

1 月別に見た調査項目

上述のテスト・観察などの調査項目を半年間にわたる実施月別にあげると、2—2—1表になる。すなわち、10月では、習得経路調査を除く他のすべてのテスト・観察が行なわれ、11月では文字の自由書き定期調査のほか、文字資料の収集、文字行動の観察、幼児の質問の記録、家庭からの情報収集が行なわれる。12月では、新たに習得経路調査が加わることになる。この3か月間で、一つの調査パターンが形成され、後半の1月・2月・3月はそれに準じて調査が行なわれ、すべての結果・収集資料が所定の調査台帳に添付され、国立国語研究所に送付されるというしくみである。

調査者が一人で、すべての調査項目の責任を果たすことは容易なことでない。そのために最終的には文字の読み書き定期調査に重点が置かれるであろうことを予測し、あらかじめその重みづけになることを了解した。

2 読み書き定期テストの実施手順

ひらがな・かたかな・漢字・数字・アルファベットの読み書きテストは、この調査の主要部分を占める。それらの実施手順について表示すると2—2—2表になる。すなわち、(1)各種類の文字のテストは、ひらがな・かたかな・漢字・数字・アルファベットの順で実施する。(2)読みのテストが終わってから、読めた文字だけについて、書きのテストを実施する。(3)教師（調査者）は、各テ

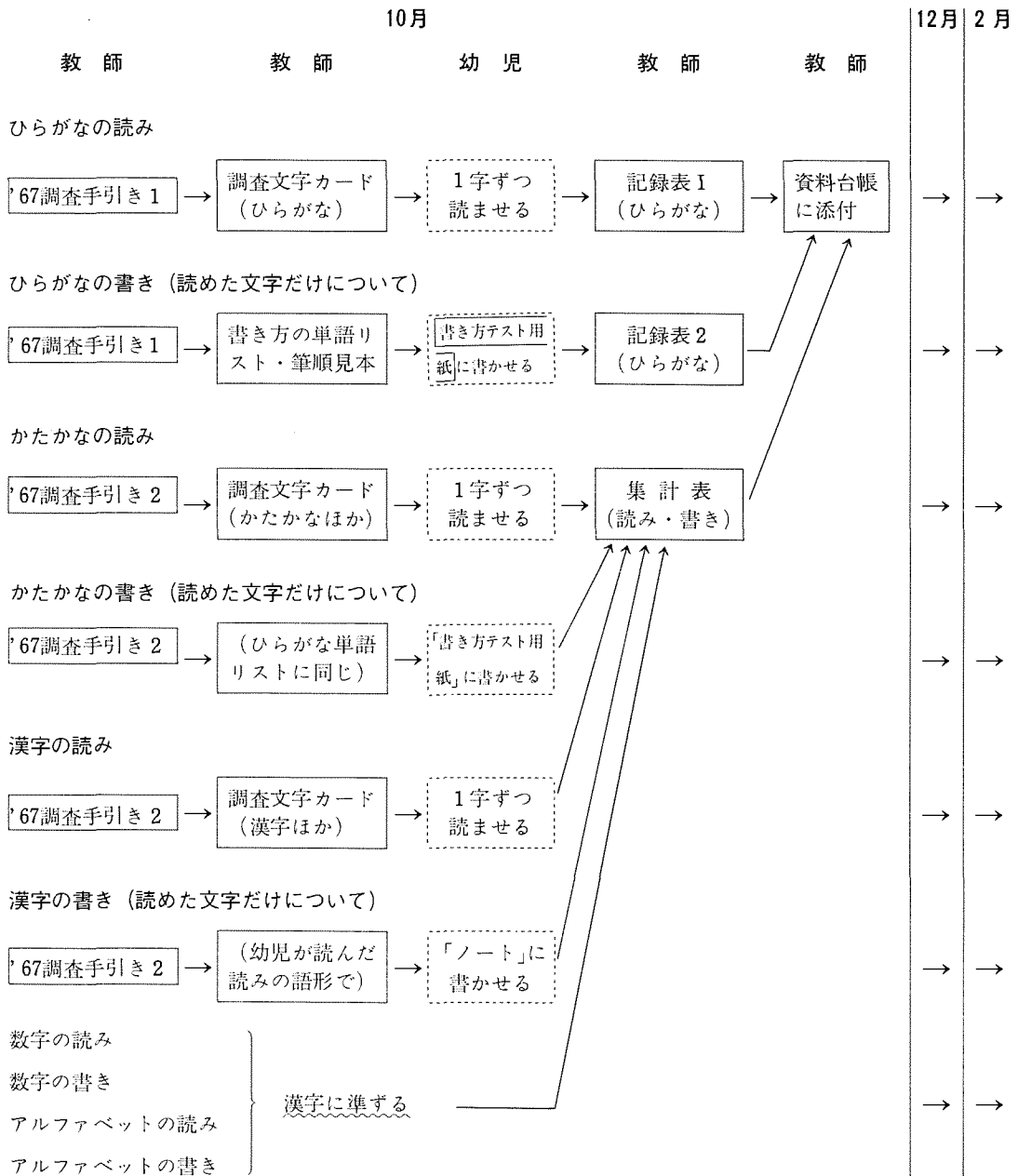
2-2-1 表 月別にみた調査項目

10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 定期調査 ひらがな かたかな 漢 字 数 字 アルファ ベット </div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 定期調査 ひらがな かたかな 漢 字 数 字 アルファ ベット </div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 定期調査 ひらがな かたかな 漢 字 数 字 アルファ ベット </div>	
		↓		↓	
		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 習得経路調査 かたかな 漢 字 </div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 習得経路調査 かたかな 漢 字 </div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字の自由 書き定期調 査 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字の自由 書き定期調 査 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字の自由 書き定期調 査 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字の自由 書き定期調 査 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字の自由 書き定期調 査 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字の自由 書き定期調 査 </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字資料の 収集 文字行動の 観察 幼児の質問 の記録 家庭からの 情報収集 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字資料の 収集 文字行動の 観察 幼児の質問 の記録 家庭からの 情報収集 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字資料の 収集 文字行動の 観察 幼児の質問 の記録 家庭からの 情報収集 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字資料の 収集 文字行動の 観察 幼児の質問 の記録 家庭からの 情報収集 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字資料の 収集 文字行動の 観察 幼児の質問 の記録 家庭からの 情報収集 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 文字資料の 収集 文字行動の 観察 幼児の質問 の記録 家庭からの 情報収集 </div>
					<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 調査台帳の 完成→国 立国語研究 所に送付 </div>

トの実施に必要な手引きに従い、カードまたは単語リストを用意して、幼児に読ませ、あるいは書かせて、それらを記録し、集計表に書き入れて、資料台帳に添付する。(4)このテスト手順は、12月・2月も同様にして繰り返される。

なお、前述の読み書き定期テストは4日間にわたって実施することになっているが、順序を規定したほかは、休憩時間、テスト中断の箇所などの具体的なスケジュールのいっさいは調査者の判断によって、適宜、決定された。

2-2-2表 定期テストの実施手順



注 □内は各実施段階での必要資料を示す。

3 習得経路に関する面接調査手順

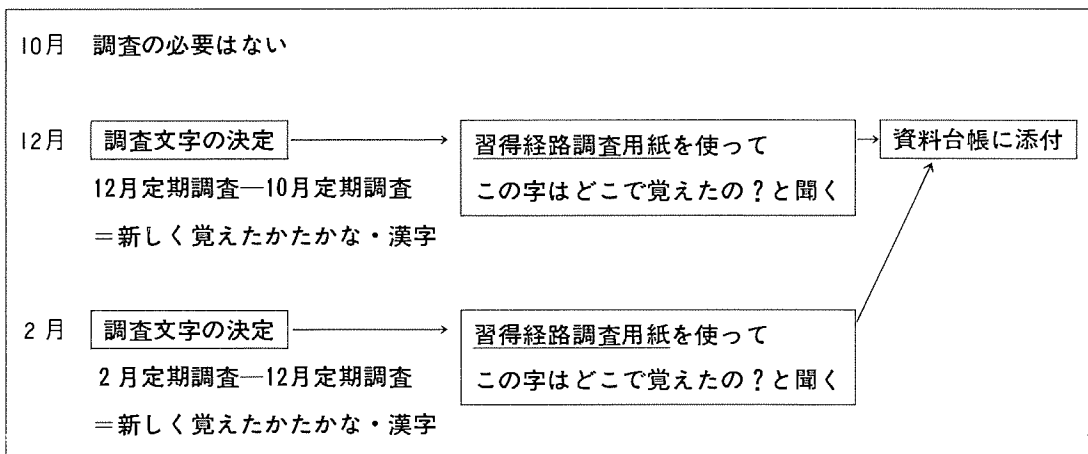
習得経路に関する面接調査は2か月間に新たに読めたり書けたりすることのできた特定のかたかな・漢字ごとに、どこで、どのようにして習得したかの経路を明らかにするもので2-2-3表のとおりである。学校教育と違って、教科書もなく、組織的な教育指導が行なわれていない就学前の幼児に対しての習得経路に関する面接調査は、なぜ、幼児はこの字を最初に知るようになったかの問題の一つの回答が用意されるものである。

2か月間に新たに読めたり、書けたりした文字についての習得経路であるから、10月では実施できず、12月・2月の調査項目の一つとなる。まず、調査文字を確定してから、習得経路調査用紙(2-2-4表)を使って、「この字はどこで覚えたの?」と聞き、その回答を資料台帳に添付するという手順になっている。

なお、この面接法による信頼性に関して述べるならば、第1は調査期間を2か月とした点である。本来、新しく覚えた文字は覚えた時点で調査されるのが最も望ましいのであるが、現実には不可能である。本調査では、読み書き定期テストの結果により、覚えた文字を確認する手順をとったので、信頼性の保ちうる期間内として、2か月の期間を設定した。第2は幼児の反応にどの程度の完全性を保ちうるかという点がある。本調査が対象にしたかたかな・漢字は、ひらがなに比較したとき、特定場面・特定文脈・特定語を背景にした習得経路はより特徴的であることは指摘できるけれども、なお、一つ一つの文字を特定の場面・文脈・語に還元することに完全性を期待することは困難である。

それゆえ、面接調査は、最初に知ったその習得経路をさぐりながら、別途に用意された自由書き調査、文字資料の収集、文字行動の観察などの諸項目と関連づけて、特定幼児の就学前における文字習得の定着過程を探る一助とした。

2-2-3表 習得経路に関する面接調査手順



2-2-4 表 文字の習得経路についての調査用紙

調査日 (年 月 日)

ア) 新しい 習得文字	イ) 何によってそれが新しく習 得した文字だとわかったか	ウ) 観察者の質問のしかた	エ) 幼 児 の 反 応

記録のしかた

- ・ア) の欄には、調べるための文字を書いてください。調査をする前に、あらかじめ記入しておいて、それから調査にはいってください。
- ・イ) はその文字を幼児が新しく習得したと判断できた理由、つまり、「定期調査(2回)による」とか、「観察による」とかを書いてください。
- ・ウ) これは、幼児に対する質問、つまり、具体的にどう聞いたかを書いてください。定期調査のあとでしたら、調査文字カードを見せながらやっていただきますので、そのむね書いてください。簡単で結構です。
- ・エ) ここに、なるべくくわしく幼児の反応を記述してください。「テレビで見た」とか簡単な反応もありますが、わけのわからないことを言う場合があります。それらをくわしく記述してください。「わからない」と答えた場合、そのまま、そう書いてください。

第2項 特定幼児の選定

本調査における被調査児は、2-2-5表にあげた特定18幼稚園から、あらかじめ決められた基準によって選出された4歳クラス、5歳クラス児 計68名の特定幼児である。1園当たり4名を最大限の被調査児の選出人数としたが、男女の人数比率なり、保育年数・生活年齢・知能・性格などは、特に選出基準には含めなかった。

2-2-5表 被調査者のクラス年齢・性別・人数

年齢	性別		計
	男	女	
4歳児クラス	11	11	22
5歳児クラス	26	20	46
計	37	31	68

1 被調査児の選出基準

被調査児の選出は次の基準によった。

- (1) テレビをよく見る子ども、絵本をよく見る子ども、兄

姉から文字を教わる子ども、両親から文字を教わる子ども、その他。

(2) よく読める子ども、手紙や日記をよく書く子ども、その他。

(3) 文字指導が積極的に行なわれている幼児。

このうち、(1)は文字の習得の経路がはっきりした例。(2)は文字への興味・関心が特徴的な子どもの例。(3)は幼稚園の文字指導に特徴がある例である。(1)から(3)までの各項目のうち、いずれか一つに該当すればよいことにしたが、結果的に、選出された被調査者の中には、すべてのものが(1)、(2)に含まれ、(3)に該当するものはなかった。

2 本報告の対象にした調査資料

本報告書で集計報告の対象にした被調査児は、(1)前述68名のうち、特に就学前という内容に「就学直前」という意味を強調して、5歳クラス児に限定した。(2)また、第1回読み書きテストから、読みの水準を一定の範囲内で統一する必要が生じたので、読みの水準がE段階以上にある幼児に限ることとした。(3)資料に不備のあるものは除いた。このようにして、本報告書で集計報告の対象にした被調査者は、

ア 第1回読み書きテスト(10月)において、読みの水準がE段階以上に達している幼児。

イ 文字の習得経路や、読み書き活動に特徴のある幼児(選出基準の(1)および(2))。

の条件を満たす5歳クラス児41名である。

3 特定幼児の構成

(1) 年齢・性別・人数

2-2-6表 特定幼児の年齢・性別・人数

年齢 性別	全 体	5.7歳～ 5.8歳	5.9歳～ 5.10歳	5.11歳～ 6.0歳	6.1歳～ 6.2歳	6.3歳～ 6.4歳	6.5歳～ 6.6歳	6.7歳～ 6.8歳
男	23	1	4	1	5	6	6	0
女	18	1	2	1	5	1	7	1
計	41	2	6	2	10	7	13	1

本報告の対象となった特定幼児の年齢・性別・人数は2-2-6表のとおりである。ただし、ここでの年齢は、第1回読み書きテストを起点にする意味から、暫定的に10月15日を第1回テストの起算日として算定した。

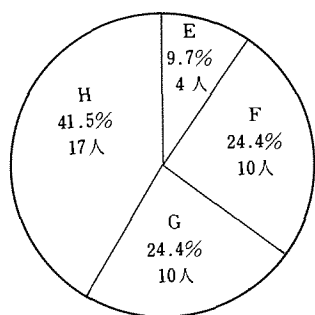
(2) 読みの水準

読みの水準においてE段階以上^{*}にあるという基準によって決定した5歳クラス児41名の特定幼児の読みの水準別にみた分布は2-2-1図のとおりである。全体の約40%のものが読みの最高水準にある。

また、一応、参考までに、書きの水準を各読みの水準別に関係づけてみると、2-2-7表のようになる。読みの水準がE段階以上の特定幼児であるために、書きの水準がUまたはV段階にはいるものはいない。いっぽう、読みの水準がH段階の多くは書きの水準Z段階に達している。このことは、ひらがなの読みを一応習得し、文の読みにはいろいろな水準にある幼児たちの中でも、全体的にはかなり高い読み書きの両水準にあるとみることができる。

* 読みの水準E, F, G, Hの段階に関してはp.75, 参照。

2-2-1 図 特定幼児の読みの水準



2-2-7 表 特定幼児の読み書き両水準の関係

書き 読み	U 0字	V 1~5	W 6~20	X 21~40	Y 41~59	Z 60~71
E			●	●	●●	
F			●●		●●●●	●●●●●●
G					●●●●●●●●	●●●●●●●●
H				●●	●●	●●●●●●●●●●

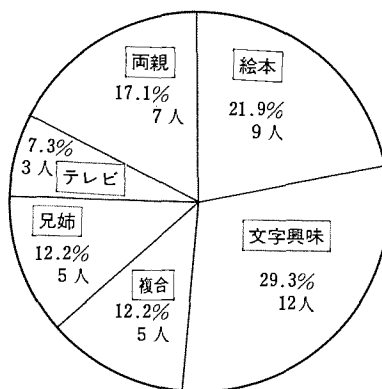
●印は当該マトリクスに含まれる特定幼児数。

(3) 文字の習得経路および読み書き活動

特定幼児の文字の習得経路および読み書き活動に関して、41名の幼児が選出基準としてあげた各項目に対する分布は2-2-2図のとおりである。このうち、複合とは、絵本・テレビなど二つ以上の習得経路を依拠基準として指摘したものを含めてある。

なお、文字興味の項には、文字を読むことに興味を持つ、および日記や手紙を書くことに興味を持つとして抽出された特定幼児の両者を含めた。

2-2-2 図 特定幼児の文字習得経路および読み書き活動



4 調査園および調査員

特定幼児の文字調査のために、全国的に18幼稚園を選定し、必要な幼児の抽出と半年間にわたる追跡調査を依頼した。18幼稚園名および所在地は2-2-8表のとおりであり、それらを日本地図上にその地点を示したのが2-2-3図である。

これらの18幼稚園の選定には次の諸点を考慮した。

- (1) 幼稚園において、半年間にわたる所定の特定幼児の文字調査が実施可能な環境・施設を持っている。
- (2) 本調査の趣旨に賛同し、幼稚園全体で協力態勢が得られる。
- (3) 定期調査・観察・資料収集など、必要な調査事項の実施に堪能な、研究・調査の資質をもった教師が勤務している。
- (4) 特定地域に偏することなく、全国的な概観が得られる。

2-2-8表 被調査園名および所在地

1	函館短期大学附属幼稚園	函館市柏木町111
2	優美幼稚園	室蘭市みゆき町2-6-16
3	さゆり幼稚園	山形市本町2-1-24
4	呑竜幼稚園	栃木県佐野市大祝町2312
5	東京学芸大学附属幼稚園	東京都小金井市貫井北町4-780
6	小川幼稚園	東京都千代田区神田小川町3-6
7	東寺尾幼稚園	横浜市鶴見区東寺尾2033
8	川口南幼稚園	埼玉県川口市錦町106
9	あさひ幼稚園	新潟市旭町2
10	富山大学教育学部附属幼稚園	富山市五艘村前1215
11	青葉幼稚園	名古屋市千種区唐山町1-61
12	京都教育大学附属幼稚園	京都市伏見区桃山町筒井伊賀東町16
13	呉第一幼稚園	広島県呉市三城通4-13
14	北堀幼稚園	島根県松江市北堀町39
15	高松幼稚園	香川県高松市亀岡町1-6
16	内町幼稚園	徳島市幸町3-22
17	長浜幼稚園	大分市長浜町2-6-25
18	島原幼稚園	長崎県島原市下新町

各園に付した番号は、2-2-3図「調査幼稚園所在地」番号と符合する。

5	東京学芸大学附属 幼稚園	益田 勢津子 西沢 幸子
6	小川幼稚園	松田 敦子 原田 愛子
7	東寺尾幼稚園	亀井 和子 亀井 喜久治 遠藤 幸子
8	川口南幼稚園	今関 信子 石井 克子
9	あさひ幼稚園	小林 美代子 吉田 恵己子
10	富山大学教育学部 附属幼稚園	杉谷 利枝子 高桑 幸子
11	青葉幼稚園	榊田 登美子 坂井 倭文子 中村 多栄子
12	京都教育大学附属 幼稚園	藤原 愛子 島本 さち子
13	呉第一幼稚園	杉峰 恵子
14	北堀幼稚園	柳原 悦子 藤原 三葉
15	高松幼稚園	井上 範子

16	内町幼稚園	新居 久美子 安原 茂子 伊東 ムツ子 安友 和子
17	長浜幼稚園	宇野 真知子 姫野 秀子 佐藤 満智 三重野 待子
18	島原幼稚園	佐藤 克子 山崎 栄子 反田 敦子 柴田 ヒサ

第3節 かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書き

本節では、ひらがなの読みの水準がE水準以上にある5歳クラスの特定幼児群41名が、かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書きできる文字の量を調べる。また各文字をどのように読み書きするかを10月・12月・2月の3回にわたる読み書き定期調査の結果から考察する。

第1項 特定幼児の文字の範囲と量

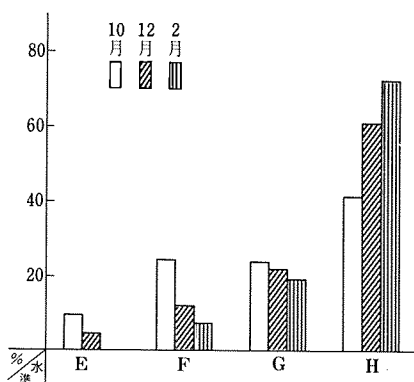
ここで被調査児にした特定幼児は、前節で述べたように、ある母集団から抽出された標本としての意味をもっていないから、どれだけ読めるか、またはどれだけ書けるかという、一般化した意味づけや、平均に関する具体的数値はここでは特に重要な意味をもたない。むしろ、ひらがなを一応習得した一定の水準以上にある就学前の幼児がどれだけ、かたかな・漢字・アルファベット・数字を習得するかという事例としての意味が重要なのである。しかしながら、初めに5歳クラス児41名の就学前段階における概略的な到達度を知ることは、個々の事例に考察が及ぶための方向づけとして必要であると考えられる。

1 読み書きの水準の進歩

5歳クラス児41名の特定幼児群は、定期調査の開始段階において、ひらがなの読みの水準がE水準以上にあったものである。また、書きについても、いかなる水準にあるかを確かめておいた。それゆえ、就学直前の2月調査までに、どのような読み書きの水準の進歩をみせたか。

2-3-1図は、特定幼児の3回にわたる読みの水準の進歩を示したものである。これによると、就学直前の2月調査では、全員がF水準以上に達し、73%のものがH水準に達している。また、2

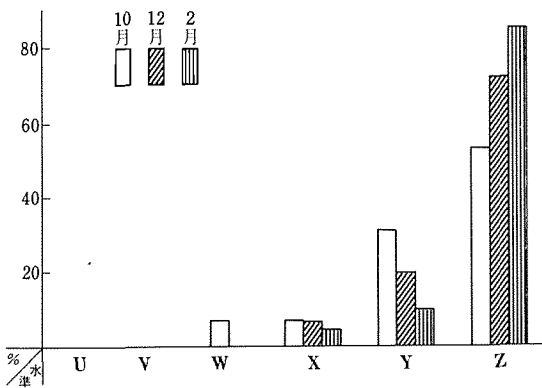
2-3-1図
特定幼児群の読みの水準の進歩



2-3-1表
特定幼児群の読みの水準の進歩

調査期	読みの水準 N%	E	F	G	H
		10月	N: 4 %: 9.7	N: 10 %: 24.4	N: 10 %: 24.4
12月	N: 2 %: 4.9	N: 5 %: 12.2	N: 9 %: 22.0	N: 25 %: 61.0	
2月	N: 3 %: 7.3	N: 8 %: 19.5	N: 30 %: 73.2		

2-3-2図 特定幼児群の書きの水準の進歩

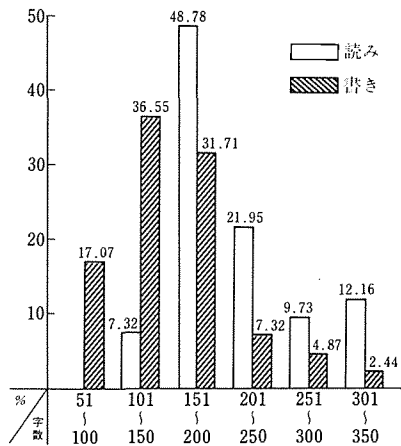


2-3-2表 特定幼児群の書きの水準の進歩

調査期	書きの水準 N %	U	V	W	X	Y	Z
		0字	1~5字	6~20字	21~40字	41~59字	60~71字
10月	N			3	3	13	22
	%			7.3	7.3	31.7	53.7
12月	N				3	8	30
	%				7.3	19.5	73.2
2月	N				2	4	35
	%				4.9	9.8	85.4

2-3-3図

特定幼児群の文字量 (2月調査)



一3-2図は就学直前までの書きの進歩を示したものであって、2月調査ではすべてのものがX水準以上に達し、85%のものがZ水準に達している。

すなわち、ここにあげた特定幼児群は就学直前には大部分のものがひらがな各文字の読み書きが習得ずみの段階に達したものであるといえることができる。

2 読み書きできる文字の量

では、ひらがなの読み書きを習得ずみの段階にある特定幼児群は、いったい、どれだけ読み書きできる文字の量を持って就学することになるのか。

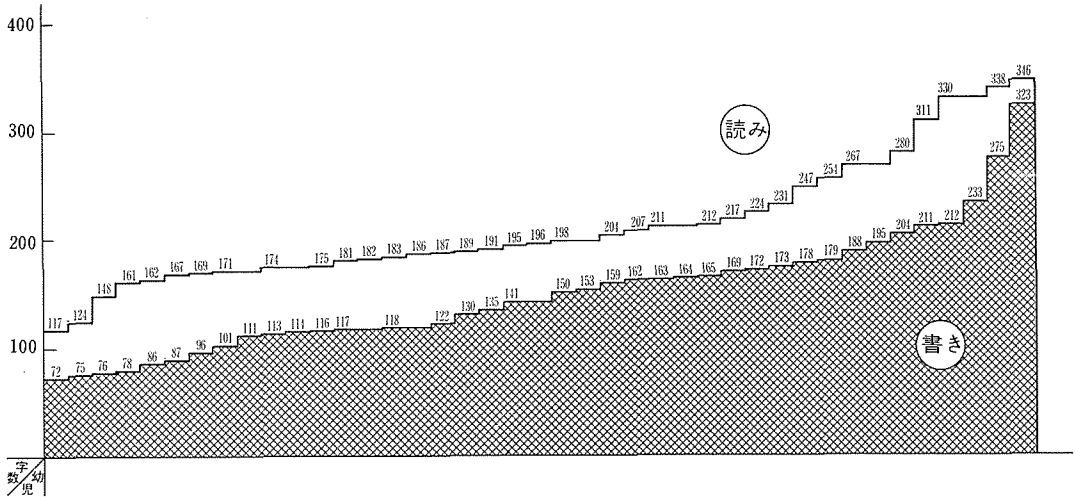
2-3-3図は、特に文字の範囲を指定せずに、ひらがな・カタカナ・漢字・アルファベット・数字にわたる文字の全量の分布を示したものである。これによると、読みにおいては151字~200字の段階が約49%とあり、最も高い割合を占めている。また、書きにおいては、読みよりは1段階低い101~150字の段階が、約37%を占めている。そして、読みでは最高の段階が301字~350字で約12%を占め、最低の段階が101字~150字で約7%を占めている。

一方、書きでは最高の段階が読み同様に

2-3-3表 特定幼児群の文字量 (2月調査)

読・書	字数 N %	51~100	101~150	151~200	201~250	251~300	301~350
		N		3	20	9	4
読み	%		7.32	48.78	21.95	9.73	12.16
書き	N	7	15	13	3	2	1
書き	%	17.07	36.55	31.71	7.32	4.87	2.44

2-3-4 図 特定幼児群の文字量の範囲（2月調査）



301字～350字の段階にあるが、その割合は約2%、そして最低の段階は51字～100字の段階で約17%を占めている。

このことは、読み書きともに正規分布をえがいてはいないから、機械的に平均値を出しても意味は少ない。しかし、概算的なめやすとして考えるならば、2-3-4表のように読字数平均は212字、書字数平均は149字となって、読めた字数に対して書ける字数の割合は約70%である。

2-3-4図は、個々の特定幼児の文字量の範囲を読み書きについて、文字量の少ない事例から多い事例へと配列したものである。同じ位置にプロットされている読み書きの各文字量は異なる調査児の結果を示している。

2-3-4表
特定幼児群の読字数・書字数の平均と読みに対する書きの割合

	合計	平均
読字	8,682	211.76
書字	6,092	148.59
書×100 読		70.17

2-3-5表 読みの水準と読字数（2月調査）

水準	読字数						
	N%	51~	101~	151~	201~	251~	301~
E	N						
	%						
F	N		1	1	1		
	%		2.44	2.44	2.44		
G	N		1	5	2		
	%		2.44	12.20	4.88		
H	N		1	14	6	4	5
	%		2.44	34.15	14.63	9.76	12.20

2-3-6表 書きの水準と書字数（2月調査）

水準	書字数						
	N%	151~	101~	151~	201~	251~	301~
X	N	2					
	%	4.88					
Y	N	4					
	%	9.76					
Z	N	1	15	13	4	1	1
	%	2.44	36.59	31.71	9.76	2.44	2.44

これによると、読み書きの文字量の範囲は、

読み=最低 117字 最高 346字 書き=最低 72字 最高 323字

となっている。

すなわち、10月調査において、ひらがなの読みの水準がE水準以上の特定幼児群は、就学直前の2月調査では、読みでは117字以上346字、書きでは72字以上 323字の文字量を習得することを示している*。

* もっとも、漢字に関しては主として教育漢字低学年用 168字に限ったという条件を含んでいる。特定幼児群41名のうち6名を除く大部分は、この 168字の中ではほぼ完全に満たされた。

3 読み書きの水準と文字量

前項において、就学直前の2月調査における各幼児の文字量が明らかになったが、この文字量はひらがなの読み書きの水準とどのように対応するのか。

2-3-5表は、2月調査における読みの水準と読字数との関係を調べたものであり、また、2-3-6表は書きの水準と書字数との関係を調べたものである。これによると、読字数が251字以上に達する9名はすべて読みの水準がH水準のものであり、書字数が101字以上に達する34名は書きの水準がすべてZ水準のものであることを示している。もっとも、2月時点における読みの水準がF水準のものでも、読字数として、201字~250字の範囲内にも達するという事は興味ある事例といえよう。

4 読み書きの文字量と範囲

先に(324ページ)概括的に、書ける文字量と読める文字量との割合を70%という平均値で示したが、そこに多様な個人差のあることを考慮しなければならない。

2-3-7表 かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書きの平均・範囲

調査月	文字 読み 書き 平均 範囲	かたかな		漢字		アルファベット		数字	
		読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
		10月	平均	55.49字	19.76字	35.95字	13.78字	7.24字	5.37字
	範囲	71-1	71-0	163-0	55-0	26-0	24-0	10-7	10-0
12月	平均	62.37	30.32	43.78	19.59	9.63	7.27	9.95	9.63
	範囲	71-10	71-0	166-2	116-2	26-0	25-0	10-9	10-8
2月	平均	66.07	36.22	53.17	28.12	11.68	9.32	9.95	9.73
	範囲	71-24	71-6	168-8	146-2	26-0	26-0	10-9	10-8

2-3-8表 かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書き正答率(%)

文字 調査月	かたかな		漢字		アルファベット		数字	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10月	78.15	27.83	21.40	8.20	27.86	20.64	98.54	90.73
12月	87.84	42.70	26.06	11.66	37.05	27.96	99.51	96.34
2月	93.06	51.01	31.65	16.74	46.72	37.28	99.51	97.32

2-3-9表 読みに対する書きの割合(かたかな・漢字・アルファベット・数字)

文字 調査月	かたかな	漢字	アルファベット	数字
10月	35.60%	38.33%	74.07%	92.08%
12月	48.61	44.74	75.44	97.06
2月	54.82	52.89	79.79	97.79

2-3-5図は、特定幼児ひとりひとりのすべての文字範囲の読み書きがわかるようにした。横軸を基線にして、上に読字量を、下に書字量をえがき、そして41名の特定幼児の読字量を、その低いものから高いものへと配列したものである。これによって、すべての各範囲にわたって、読み書きの文字量をひとりひとりについて知ることができる。それゆえ、この図に示されたもののうち、ひらがなを除いて、かたかな・漢字・アルファベット・数字についての文字量を考察していく。

2-3-7表は、かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書きの文字量を3回の各調査ごとに、平均および文字量の最大・最小を示した。また、2-3-8表は、かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書きの正答率を示したものである。なお、特定幼児調査における各種の文字の書きテストの結果は、すべて特にことわりのないかぎり、筆順が基準反応かどうかは考慮せず、字形のみを正誤の対象にした。

2-3-8表によれば、2月調査という就学直前テストでは、数字はほぼ100%に近い正答率であり、かたかなの読みでは93%の正答率となって、かなり頭打ち状態に近づく。しかし、他の漢字・アルファベットの読み書き、また、かたかなの書きにおいてはその傾向がみられない。また、どの種類の文字の場合にも個人差がきわめて大きい(2-3-5図参照)。

2-3-9表は、各文字の読みに対する書きの割合を示したものであり、その割合が最も高いのは数字の98%、最も低いのは漢字の53%である。なお、2-3-8表と対照させてみると、数字は読み書きともに正答率が100%近くに達しているために、読みに対する書きの割合が高いということを知る。

5 かたかなと文字量

かたかなの読み書きテストは、清音・撥音・濁音・半濁音の71字について実施した。したがって全国水準調査で実施した特殊な音節の読みは調査内容に含まれていない。

かたかなの読み書きは2-3-7~8表に示したように、2月調査で

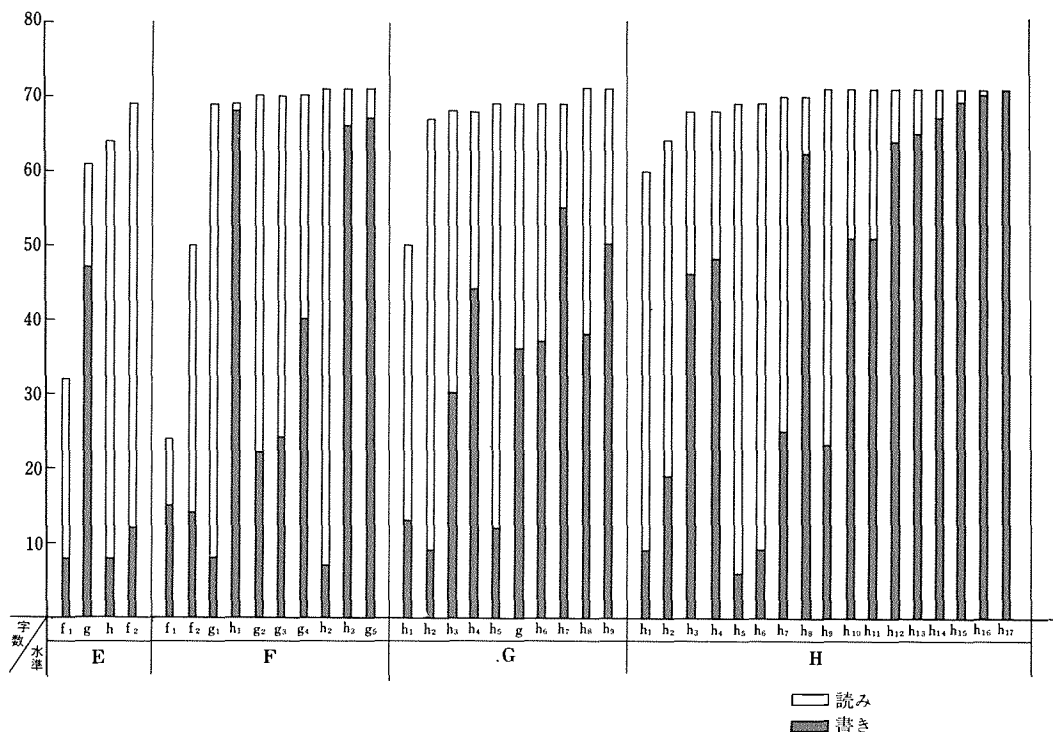
平均文字量：66.07字（読み），36.22字（書き）。

平均正答率：93.06%（読み），51.01%（書き）。

$$\frac{\text{書字}}{\text{読字}} \times 100 = 54.82\%$$

であった。そこで、2-3-6図は、就学直前の2月調査で得たかたかなの読字数・書字数を特定幼児のひらがなの読みの水準別にグループ化して示した*。この表によれば、①読みでは各水準の幼児とも大部分が完成段階に達しているが、E・Fの水準にあるE_{f1}、F_{f1}は、まだ71文字の半分にも達していない。②書字数には個人差が著しいが、傾向的には読みの水準が高いグループほど、書字数が高くなることを示している。③個人差に着目すれば、Hの水準でもH_{h5}のように、わずかに6字しか書けぬものがあり、Fの水準では69字読めた字数のうち1字を除いて他は全部書けたF_{h1}の例もある。この特定幼児について具体的資料を見ると次のようである。

2-3-6図 かたかなの読字数・書字数



幼児Hh₅は、特定幼児全員の中で書ける文字量が著しく少なく、すべての範囲の文字量を含めても、わずかに75字である。書けたかたかなは、〈オ・カ・キ・ク・ズ・ベ〉である。ちなみに、この幼児の姓にはキおよびクを含むが、名前にはそれらのいずれも含まれていない。

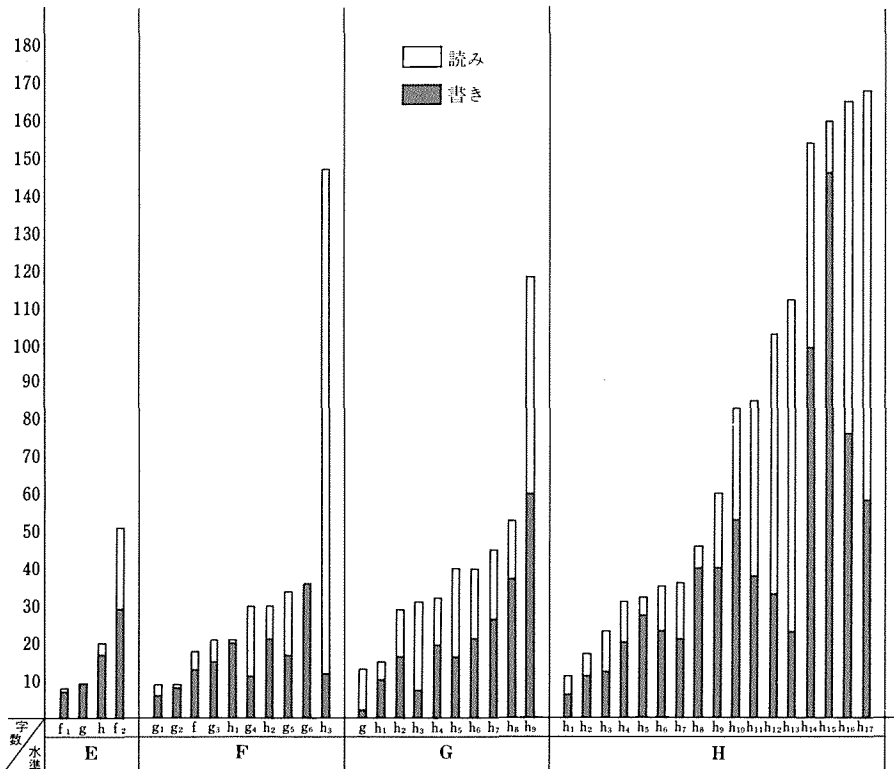
後者の幼児Fh₁は、ほとんど完全に読み書きが定着している例であって、漢字・ひらがなについてもその傾向が顕著であり、前者の幼児と対照的である。書けなかった1字は〈ツ〉である。そして、この〈ツ〉は10月、12月定期調査でも無答となっている。ちなみに読みでは12月が無答のほかは正しく読めている。

* E～Hは10月調査における読みの水準であり、e～hは2月調査における読みの水準である。e₁～nの数字は、同一グループ内の上下を示す順番であって、被調査児につけた固有の記号ではない。

6 漢字と文字量

漢字の読み書きテストは、教育漢字1・2年用配当漢字（1年46字、2年105字）のほか幼児の生活に関係あると思われる17字の漢字^{*}を加えた計168字について実施したものである。実際の調査段階では、各幼児に任意に168字以外の漢字を調査者によって増補することがあったが、本節の報告にはそれらの漢字は含めていない。

2-3-7図 漢字の読字数・書字数



漢字の読み書きは2-3-7~8表に示したように、2月調査で

平均文字量：53.17字(読み)、28.12字(書き)。

平均正答率：31.65%(読み)、16.74%(書き)。 $\frac{\text{書字}}{\text{読字}} \times 100 = 52.89\%$

であった。そして2-3-7図に、就学直前の2月調査で得た読字数・書字数を特定幼児のひらがなの読みの水準別にグループ化して示した。

* 17字の内訳は次のとおりである。

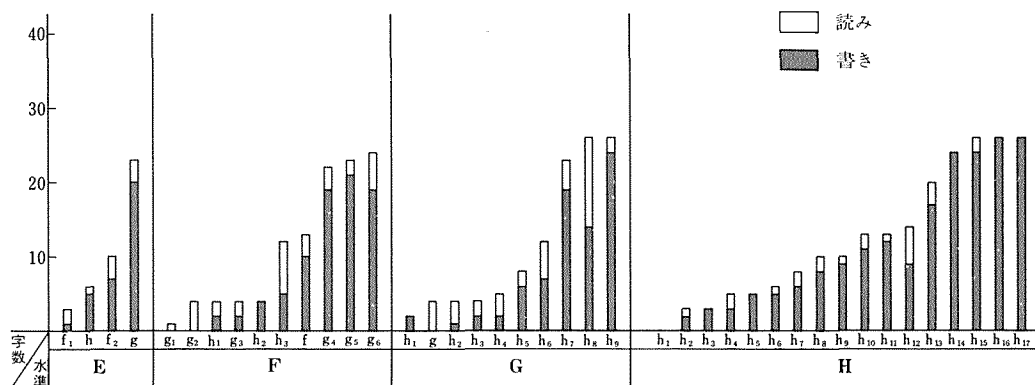
悪・園・号・死・児・自・終・食・新・晴・稚・鉄・電・動・鳥・聞・幼

この表によれば、①F・GグループのFh₃、Gh₉およびHグループの数名(Hh_{10~17})を除けば、読める漢字数は60字以内にとどまり、ひらがな・かたかなの読字数を越えることはない。②読み書きの漢字数は、傾向的にはひらがなの読みの水準と対応し、E水準よりH水準に移行するにつれて漢字数がふえていく。③個人差に着目すれば、Fh₃のように、読める漢字数が147字(10月調査ですでに137字が読めた)もあるものがあること。そしてその場合、書ける漢字数はわずかに12字であるという、読みに対して書ける漢字数の著しく少ないことも特徴的である。

この幼児の場合、かたかなについてもその読み書きの文字量の差が大きく現われている。就学直前のテストにおいて、147字の読めた漢字のうち、書くことができた漢字は、〈一・二・三・人・大・中・田・山・川・口・火・土〉の12字である。(p.377, 2-4-3表参照)

読み書きの比率の不均衡という点では、160字の読める漢字のうち、146字が正しく書けるというHh₁₅の事例も注目されることである。しかし、調査者の報告によると、漢字に非常に興味を示し、雑誌や図鑑から漢字を覚え、わからないときは親に質問して習得したものである。したがって、この事例では調査文字が168字という制限があつて、ほとんど読めてしまったために、読み書きの比

2-3-8図 アルファベットの読み書き



率の不均衡が現象的に現われたものである。実際には2月の自由書き調査では248字の漢字を書いている(p.385, 2-4-8表参照)。

7 アルファベットと文字量

アルファベットの読み書きテストはA～Zの26文字を一字一字について実施した。したがってアルファベットで示される日本語表記^{*}のローマ字書きは読み書きテストの内容に含めてはいない。また、提出文字はすべて大文字(付録511ページ参照)であって、小文字は含めていない^{*}。

* たえば、KA・KI・KU・KE・KOという五十音順に従った各音節のローマ字表記の読み書きテストはいっさい含めていない。したがって、Kという単独文字の読み書き、Aという単独文字の読み書きテストが実施された。ただし、書きテストにおける文字提示は読みにおける反応に準拠。

**書きテストにおいて、幼児が小文字あるいは筆記体を書いた場合には準正答として扱うことを考えたが、結果的にはその反応は皆無であった。

アルファベットの読み書きは、2-3-7～8表に示したように、2月調査で、

平均文字量：11.68字(読み)、9.32字(書き)。

平均正答率：46.72%(読み)、37.28%(書き)。 $\frac{\text{書字}}{\text{読字}} \times 100 = 79.79\%$

であった。そして、2-3-8図に、就学直前の2月調査で得たアルファベットの読字数・書字数を特定幼児のひらがなの読みの水準別にグループ化して示した。この表によれば、①特定幼児全体の約3割程度の者はアルファベットの全部または大部分を読むことができる状態に達している。②読みに対する書きの割合が大部分の幼児において、かたかな・漢字に比べて高い。③個人差に着目するならば、読みの水準がH段階にある者でもHh₁はアルファベットは1字も読めなく、したがって読み書きが0字のものがあつた。

この幼児の場合、読みの水準は3回の調査がともにHの段階にあり、文字量は2月調査では、読みにおいて161字、書きにおいて75字である。ひらがなの読み書きおよびかたかなの読みのほかは習得字数が極端に少ないという特徴を示している。

8 数字と文字量

数字の読み書きテストは0～9の10字について実施したが、2-3-7～8表に示したように、2月調査で、

平均文字量：9.95字(読み)、9.73字(書き)。

平均正答率：99.51%(読み)、97.32%(書き)。 $\frac{\text{書字}}{\text{読字}} \times 100 = 97.79\%$

であった。これにより、特定幼児群にとってはほとんど数字の読み書きを完全に習得済みであることが示された。それゆえ、これ以上分析する必要がなくなったので数字に関する記述は省略する。

第2項 各文字の読み書き

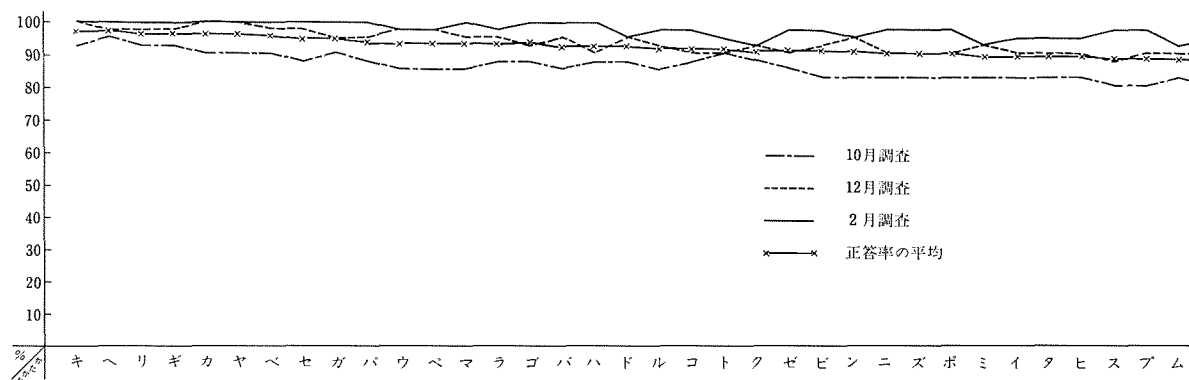
本項では、就学前の特定幼児群が日本語を表わすための、かたかな・漢字・アルファベットのひとつひとつの文字をどのように読み書きするかに関して、次の3点を取り上げる。

- 1) 読み書きの正答率順位
- 2) 漢字の音訓の読み
- 3) 読み誤りと筆順

各種類の、ひとつひとつの文字をどのように読み書きするか課題に対して、どの文字をむずかしいとし、どの文字をやさしいとするかを考察するのが、「1) 読み書きの正答率順位」である。次に、漢字においては正しく読めたといっても、音訓にわたってどのように正しく読めたかが問われなければならない、それが「2) 漢字の音訓の読み」の問題である。その読み方から、それがどのような単語・文脈、ひいては話題から習得されたかを推定する一応のめやすにすることができる。そして最後に、どのように読み書きするかテーマの裏側にある「3) 読み誤りと筆順」の問題を扱うことになる。

なお、正答率の扱いに関して、繰り返し述べてきたことであるが、本調査の被調査児は、ある母集団からの標本として抽出されたものではないから、正答率に水準的意味を与えることはできない。本項での正答率は、あくまで各文字相互の相対的な難易の比較のための指標であることに注意する必要がある。すなわち、たとえば、漢字の読みの正答率で、〈一〉 = 75.6%、〈山〉 = 63.4%とあったとき、一般に5歳クラス児の3分の2が〈一〉という漢数字を読むことができると判断することは適当でない。ただし、〈一〉および〈山〉の上掲正答率から、〈一〉のほうが〈山〉より読むことがやさしいと判断することはさしつかえない。

2-3-9 図 かたかなの読み正答率



1 読み書きの正答率順位

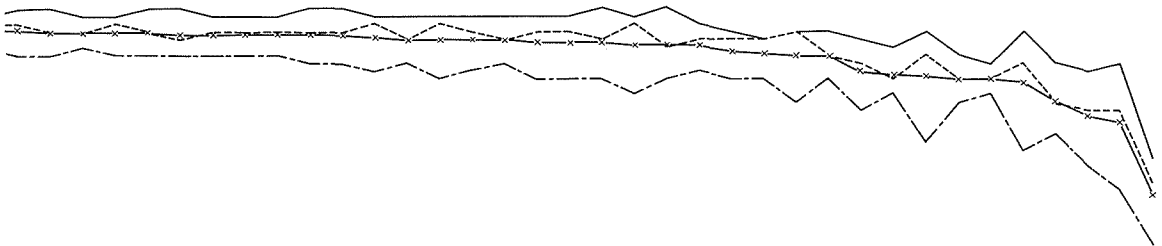
(1) かたかな

10月・12月・2月のかたかなの読みの各調査時期別に71文字の正答率をあげ、そして3回の平均正答率の順位をベースにして、正答率の高い文字から正答率の低い文字へと配列したのが2-3-9図および2-3-10表である。これによれば、最も正答率が高い文字群は〈キ・ヘ・リ・ギ・カ・ヤ・ベ・セ・カ〉の各文字で全体平均95%以上の正答率である。最も正答率の低い文字群は〈ヲ・ヌ・ヅ・ソ〉の各文字で平均70%以下の正答率であるが、とりわけ〈ヲ〉の正答率は低く37%である。〈ヲ〉をかたかなで表記する語は存在せず、ひらがなでは助詞だけに使われることを考えれば、正答率が低いのは当然である。

同様に、かたかなの書きの正答率を各文字別に示したのが2-3-10図および2-3-11表である。これによれば、最も正答率が高い文字群は〈カ・ク・ガ・キ・パ・ト〉の各文字で、3回の調査による全体平均正答率は60%以上を占める。最も正答率の低い文字群は〈ヂ・ヲ・ム・ヅ・ネ〉で全体平均正答率は25%以下を占めている。そして、各調査時期の間で、正答率に差が大である文字は、ケ(61.0%~19.5%),サ(53.7%~9.8%)

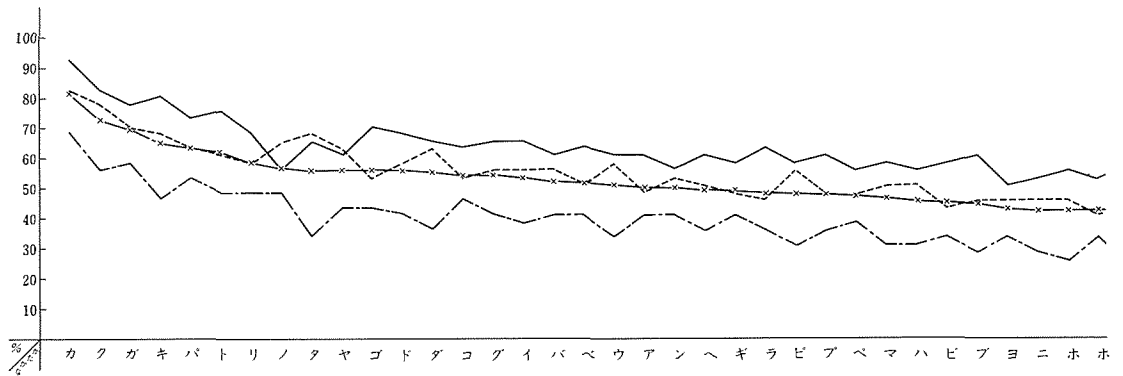
2-3-10表 かたかなの正答率(読み) 全体平均

キ 97.6	マ 93.5	ン 91.0	ア 87.8	ノ 85.4	ネ 80.5
ヘ 97.6	ラ 93.5	ニ 90.2	テ 87.8	ザ 85.4	ヂ 75.6
リ 96.8	ゴ 92.7	ズ 90.2	ホ 87.8	ボ 85.4	メ 74.8
ギ 96.8	バ 92.7	ポ 90.2	ダ 87.8	ケ 84.6	ユ 74.0
カ 96.7	ハ 92.7	ミ 89.4	グ 87.0	フ 83.7	ソ 73.2
ヤ 96.7	ド 92.7	イ 89.4	ジ 87.0	ブ 83.7	ツ 73.2
ベ 95.9	ル 91.9	タ 89.4	デ 87.0	エ 83.7	ワ 72.3
セ 95.1	コ 91.9	ヒ 89.4	ピ 87.0	ゲ 83.7	ン 66.7
ガ 95.1	ト 91.9	ス 88.6	レ 87.0	ヨ 83.7	ヅ 61.8
パ 94.3	ク 91.1	ブ 88.6	ロ 87.0	ナ 82.1	ヌ 60.1
ウ 93.5	ゼ 91.1	ム 88.6	オ 86.2	シ 81.3	ヲ 37.4
ペ 93.5	ビ 91.1	モ 88.6	サ 85.4	チ 80.5	

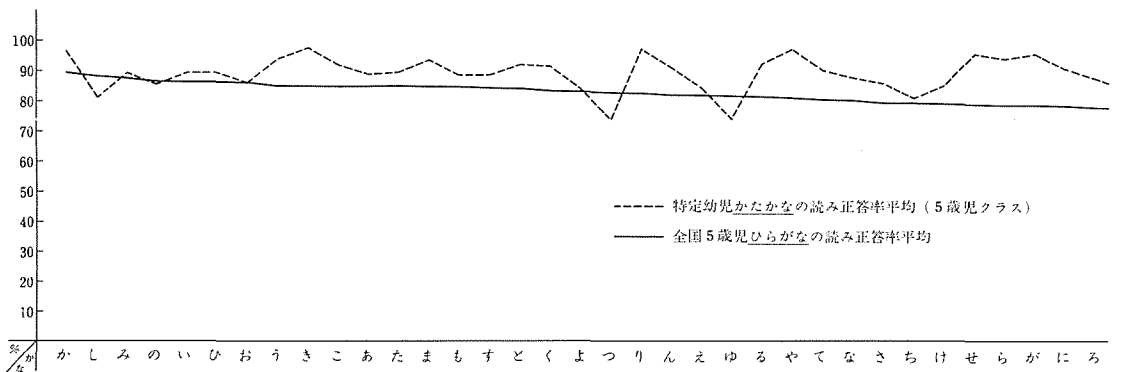


モ ア テ ホ ダ グ ジ デ ビ レ ロ オ サ ノ ザ ボ ケ フ ブ エ ゲ ヨ ナ シ チ ネ チ メ ユ ソ ツ ワ ソ ヅ ヌ ヲ

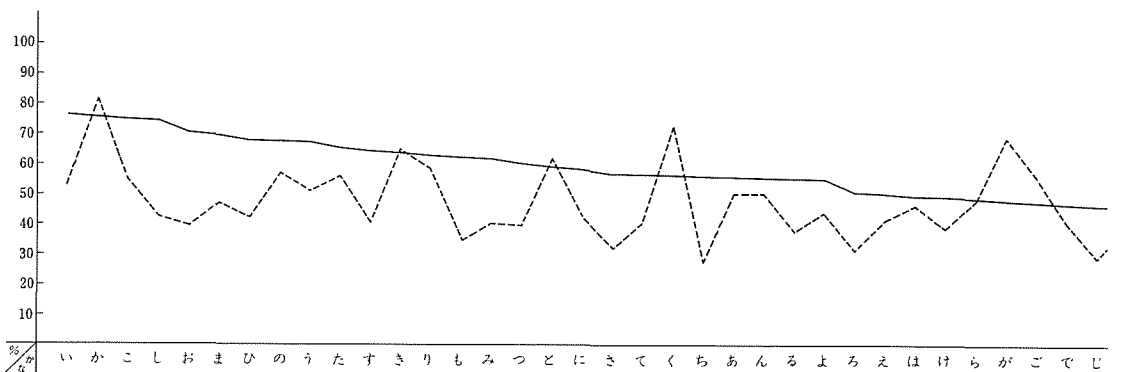
2-3-10図 かたかなの書きの正答率



2-3-11図 ひらがな・かたかなの正答率順位の対応（読み）



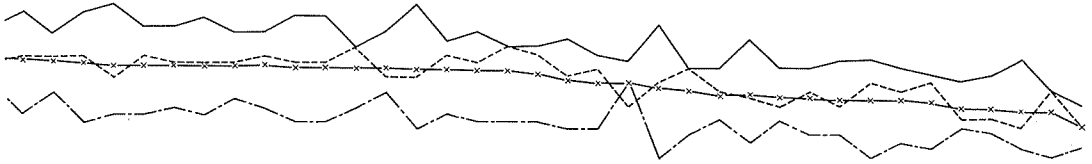
2-3-12図 ひらがな・かたかなの正答率順位の対応（書き）



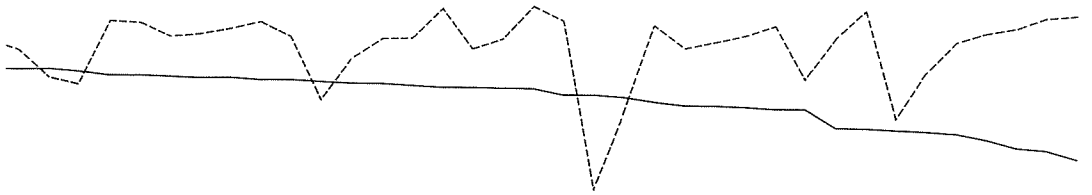
である。これらは幼児が〈サ〉〈ケ〉の字形エレメントの配置に不備があつて、両文字あるいは〈ク〉〈カ〉の各字とまぎらわしい字を書いて誤答となるためである。

次に、正答率順位に関して、全国水準調査のひらがなの読みおよび書きの結果と比較してみると、2-3-11図および2-3-12図のとおりであり、その列位差相関係数は以下のとおりである。

- - - 10月調査
 - - - 12月調査
 - - - 2月調査
 x x x 正答率の平均

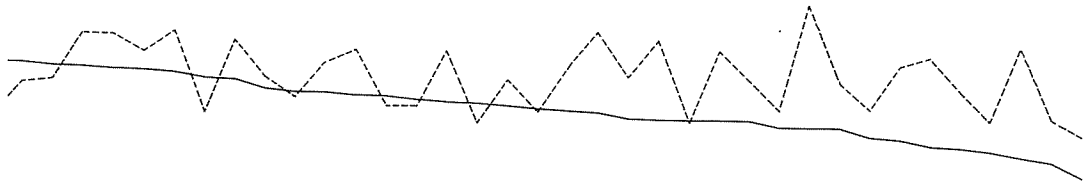


シ ヒ エ ス テ ナ デ ミ フ ズ オ ツ ケ レ ソ ル ゼ モ ユ ボ サ ロ メ ケ ワ ジ ヌ ソ ザ チ ネ ツ ム ラ ナ



ふ め わ は ど し む ず ご だ そ ね れ で き げ く へ ば を つ せ ふ さ ほ び そ び べ ぬ ち は お ぼ へ ば

- - - 特定幼児かたかなの書きの正答率平均（5歳児クラス）
 - 全国5歳児ひらがなの書きの正答率平均



ず な や だ へ ど わ ば せ ゆ び さ め げ び ね れ ざ ほ く ふ べ む べ そ ぬ ば ぜ そ ぼ お ぼ を お づ ち

読み： $r=0.141$ $t=1.121$ $P<0.20$ 。書き： $r=0.388$ $t=3.498$ $P<0.001$ 。

全国水準調査のひらがなの読みの正答率順位が、当該音節の使用度数、語いおよび字画によって、ある程度の相関を認めたが、当該音節の使用度数という点ではひらがな・かたかなは同列に扱われるべきものである。しかし、語いおよび字画に関しては性質を異にする。

2-3-11表 かたかなの正答率
(書き) 全体の平均

カ	81.3	ピ	48.8	ケ	39.0
ク	72.3	ブ	48.8	レ	39.0
ガ	69.1	ペ	48.0	ソ	38.2
キ	65.0	マ	47.1	ル	38.2
パ	63.4	ハ	46.3	ゼ	37.4
ト	61.8	ビ	45.5	モ	35.0
リ	58.5	ブ	45.5	ユ	34.1
ノ	56.9	ヨ	43.9	ボ	34.1
タ	56.1	ニ	43.1	サ	32.5
ヤ	56.1	ホ	43.1	ロ	31.7
ゴ	56.1	ボ	43.1	メ	30.9
ド	56.1	シ	42.3	ゲ	30.9
ダ	55.3	ヒ	42.3	ツ	29.3
コ	54.5	エ	41.5	ジ	29.3
グ	54.5	ス	40.7	ヌ	28.5
イ	53.7	セ	40.7	ゾ	28.5
バ	52.9	ナ	40.7	ザ	28.4
ベ	52.0	テ	40.7	チ	27.6
ウ	51.2	デ	40.7	ネ	25.2
ア	50.4	ミ	40.6	ヅ	25.2
ン	50.4	フ	39.9	ム	24.4
ヘ	49.6	ズ	39.9	ヲ	24.4
ギ	49.6	オ	39.8	ヂ	19.5
ラ	48.8	ツ	39.8		

それゆえ、毎日新聞大阪本社「本社使用活字・使用度数調査表」(昭. 28)による使用度数とかたかな清音+撥音の読みの正答率順位との相関を調べてみると、次のようになった。

$$r = 0.261 \quad t = 1.373 \quad P < 0.20$$

これによると、特に正答率の低い文字と使用度数の小さいものとの対応が比較的よくみられた(ヲ・ヂ・ヅ・ゾ)。

次に、かたかなの46字(濁音・半濁音を除く)の字画構成*と読みの正答率の高低をみると、次のようになる。

1~2画(12字): 86.45%

3画(24字): 83.84%

4~5画(10字): 88.85%

さらに、清音と濁音との読みの正答率の高低をみると、正答率平均はそれぞれで、

清音+撥音: 85.59%

濁音と対応する清音: 87.61%

濁音: 86.79%

となって、清音+撥音と濁音との難易の差はみられない。しかしながら、同系列音節の清音・濁音の比較では右表のように傾向的に清音が濁音よりやさしいことが、カ行/ガ行、タ行/ダ行を中心に認められた。しかし統計的には各差は有意でない。

(○印は同系列音節の優位を示す)

㊦	96.7	ガ	95.1
㊧	97.6	ギ	96.8
㊨	91.1	グ	87.0
㊩	84.6	ゲ	83.7
コ	91.9	㊪	92.7
サ	85.4	ザ	85.4
シ	81.3	㊫	87.0
ス	88.6	㊬	90.2
㊭	95.1	ゼ	91.1
ソ	66.7	㊮	73.2
㊯	89.4	ダ	87.8
㊰	80.5	ヂ	75.6
㊱	73.2	ヅ	61.8
㊲	87.8	デ	87.0
ト	91.9	㊳	92.7
ハ	92.7	バ	92.7
ヒ	89.4	㊴	91.1
フ	83.7	ブ	83.7
㊵	97.6	ベ	95.9
㊶	87.8	ボ	85.4

(2) 漢字

10月・12月・2月の漢字の読みの各調査時期別に、168字の正答率をあげ、そして3回の平均正答率の順位をベースにして、正答率の高い文字から正答率の低い文字へと配列したのが2-3-13図*および2-3-12表である。これによれば、最も正答率の高い文字群はく・子・二・三・山・

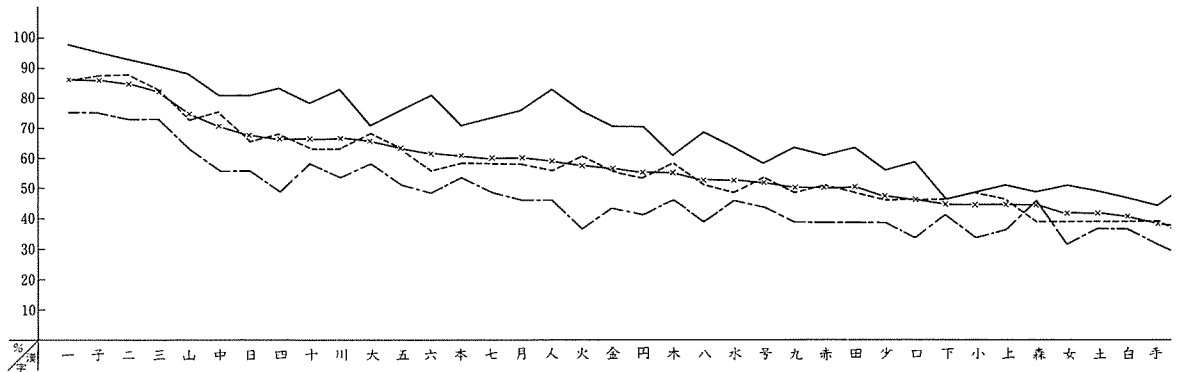
* この場合の字画計算は、曲部を含む曲線は別々に扱い、たとえばア=3 ク=3として計算した。

2-3-12表 漢字の読みの正答率順位（全体）

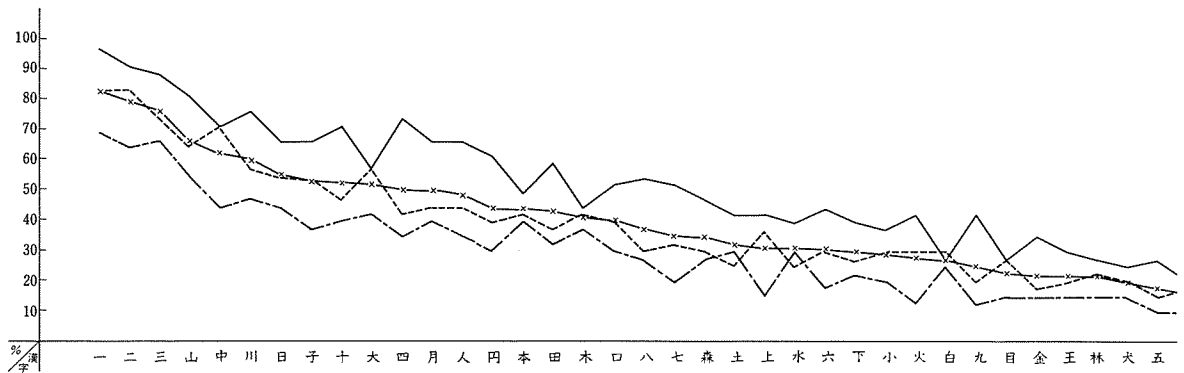
漢字の右下の数字は配当学年。*印は1年早く学習する漢字。

%	漢 字	%	漢 字
86.2	一 ₁ 子 ₁	30.1	雪 ₂
84.6	二 ₁	29.3	正 ₁ 天 [*] ₂
82.1	三 ₁	28.5	左 ₁
74.8	山 ₁	27.6	犬 [*] ₂ 高 ₂ 村 [*] ₂ 風 ₂
70.7	中 ₁	26.8	石 ₁
67.5	日 ₁	26.0	牛 ₂ 男 [*] ₂ 右 ₁
66.7	四 ₁ 十 ₁ 川 ₁	25.2	足 ₁
65.9	大 ₁	23.6	耳 ₁ 母 ₂ 幼 ₁ 林 [*] ₂
63.4	五 ₁	22.8	町 [*] ₂
61.9	六 ₁	22.0	海 ₂ 空 [*] ₂
61.0	本 ₁	21.1	出 [*] ₂ 生 ₁ 鳥 ₂ 東 ₂ 鳥 ₃ 年 [*] ₂ 百 [*] ₂ 北 ₂
60.2	七 ₁ 月 ₁	20.3	京 ₂ 冬 ₂ 分 ₂
59.3	人 ₁	19.5	会 ₂ 見 [*] ₂ 行 ₂ 多 ₂ 長 ₂ 馬 ₂
57.7	火 ₁	18.7	秋 ₂ 春 ₂ 父 ₂
56.9	金 ₁	18.6	竹 ₂
55.3	円 [*] ₂ 木 ₁	17.9	気 [*] ₂ 光 ₂ 黒 ₂ 西 ₂ 組 ₂ 朝 ₂
52.8	八 ₁ 水 ₁	17.1	園 ₃ 玉 ₂ 色 ₂ 新 [*] ₃ 前 ₂ 池 ₂ 地 ₂ 虫 [*] ₂ 名 [*] ₂
52.0	号 ₃	16.3	国 ₂ 谷 ₂ 知 ₂ 動 [*] ₃ 南 ₂ 米 ₂ 明 ₂
50.4	九 ₁ 赤 ₁ 田 ₁	15.4	家 ₂ 校 [*] ₂ 時 ₂ 車 [*] ₂ 声 ₂ 入 [*] ₂ 門 ₂ 話 ₂
47.2	少 ₂	14.6	元 ₂ 食 [*] ₃ カ [*] ₂
46.3	口 ₁	13.8	音 [*] ₂ 夏 ₂ 休 [*] ₂ 死 ₃ 先 ₁ 文 [*] ₂ 用 ₂
44.7	下 ₁ 小 ₁ 上 ₁ 森 ₁	13.0	雲 ₂ 戸 ₂ 古 ₂ 紙 ₂ 字 [*] ₂ 心 ₂ 走 ₂ 毛 ₂
41.5	女 ₁ 土 ₁	12.2	自 [*] ₃ 草 ₂ 鉄 ₃ 方 ₂ 夜 ₂
40.7	白 ₁	11.4	今 ₂ 電 [*] ₃
38.2	手 ₁	10.6	作 ₂ 書 ₂ 早 [*] ₂ 動 ₃ 歩 ₂ 夕 [*] ₂ 立 [*] ₂
37.4	終 ₃	9.8	悪 ₃ 間 ₂ 工 ₂ 思 ₂
35.8	雨 ₁	8.9	外 ₂ 汽 ₂ 合 ₂ 糸 [*] ₂ 晴 [*] ₃ 切 ₂ 半 ₂
35.0	花 ₁	8.1	児 [*] ₆ 聞 [*] ₃
34.1	王 [*] ₂	7.3	何 ₂ 友 ₂
33.3	青 ₁	6.5	麦 ₂ 来 ₂
32.5	目 ₁	5.7	考 ₂ 読 ₂
31.7	学 [*] ₂	4.9	稚
30.9	千 [*] ₂		

2-3-13図 漢字の読みの正答率順位



2-3-14図 漢字の書きの正答率順位



中)の各文字で、全体平均70%以上の正答率である。これに対して、最も正答率の低い文字群は、〈稚・考・読・麦・来・何・友)の各文字で、平均8%以下の正答率である。

同様に、漢字の書きの正答率を各文字別に示したのが2-3-14図および2-3-13表である。これによれば、最も正答率が高い文字群は〈一・二・三・山・中)の各文字で、3回の調査による全体平均正答率は60%以上を占める。最も正答率の低い文字群は〈悪・雲・園・夏・黒・稚・鉄・電・読・麦・毛・夜・友)で全体平均正答率は0%とあって、どの特定幼児もこれらを正しく書くことができていない。

* 読み書きとも168字のすべての正答率を図示することができなかったため、読みでは正答率20%、書きでは正答率10%までの漢字にとどめた。

2-3-13図および2-3-14図によって、読みやすい漢字はやはり書きやすい漢字であることが知られるが、このような正答率順位を規定するものは何か。

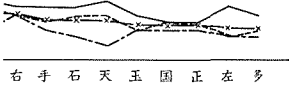
このことに関連して、正答率順位が教育漢字の学年配当とどのように対応するかがひとつの問題となる。168字の調査漢字を1年配当漢字群、2年配当漢字群およびそれ以外の3群に分け、各群

- - - 10月調査
 - - - - 12月調査
 ——— 2月調査
 ×——× 正答率の平均



雨 花 玉 青 目 学 千 雪 正 天 左 大 高 村 風 石 牛 男 古 足 耳 母 幼 林 可 海 空 出 生 鳥 東 鳥 年 百 北 京 冬 分

- - - 10月調査
 - - - - 12月調査
 ——— 2月調査
 ×——× 正答率の平均



右 手 石 天 玉 国 正 左 夕

の正答率平均を示すと2-3-15図および2-3-14表のようになり、1年用配当漢字と2年用配当漢字との正答率には統計的に有意な差が認められた。2年用と3年以上の配当漢字の間には差は認められない(1年×2年： $P < 0.001$)。

次に、各漢字の字画構成の複雑さと読みの正答率との関係を見ると、2-3-16図および2-3-15表のようになり、字画が複雑になるにつれて、読みが困難になっていく。特に6画にいたるまでの読みの正答率の低下が顕著である($P < 0.001$)。

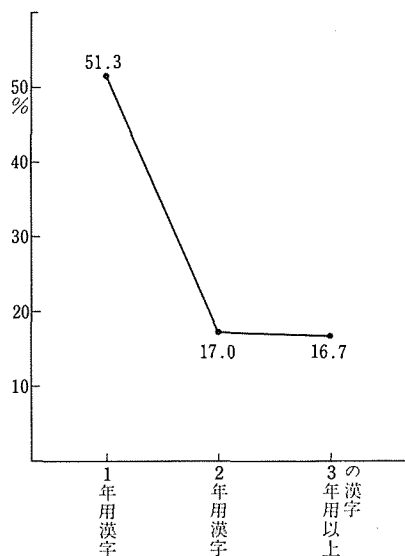
さらに重要な問題は、特定の漢字を特定の単語・文脈・話題と結びつけた、いわばファミリーティ(親近性)ともいうべき属性との対応である。しかし、当該漢字が幼児にどれだけの親近性を持つかをあらかじめ決定することは不可能である。われわれは、次項以下において、漢字の音訓の読みを通して、どのような単語・文脈・話題と結びつくかを考察しようとする。

2-3-13表 漢字の書きの正答率順位 (平均)

漢字の右下の数字は配当学年。*印は1年早く学習する漢字。

％	漢 字	％	漢 字
82.1	一 ₁	19.5	犬 [*] ₂
78.8	二 ₁	17.1	五 ₁
75.6	三 ₁	15.7	女 ₁
65.9	山 ₁	15.4	右 ₁
61.8	中 ₁	13.0	手 ₁ 石 ₁ 天 [*] ₂
59.3	川 ₁	11.4	玉 ₂ 国 ₂ 正
54.5	日 ₁	10.6	左 ₁ 多 ₂
52.1	子 ₁	9.8	青 ₁ 村 [*] ₂ 町 [*] ₂
52.0	十 ₁	9.7	男 [*] ₂
51.2	大 ₁	9.0	雨 ₁ 千 [*] ₂ 入 [*] ₂
49.6	四 ₁ 月 ₁	8.9	生 ₁ 赤 ₁ 百 [*] ₂
48.0	人 ₁	8.2	母 ₂
43.1	円 [*] ₂ 本 ₁	8.1	学 [*] ₂ 見 [*] ₂ 高 ₂ 自 [*] ₃ 分 ₂ 門 ₂
42.3	田 ₁	7.3	牛 ₂ 号 ₃ 出 [*] ₂ 夕 [*] ₂ 北 ₂ 明 ₂ 力 [*] ₂
40.7	木 ₁	6.5	花 ₁ 京 ₂ 谷 ₂ 今 ₂ 少 ₂ 名 [*] ₂
39.8	口 ₁	5.7	間 ₂ 休 [*] ₂ 元 ₂ 古 ₂ 東 ₂ 年 [*] ₂
36.6	八 ₁	4.9	工 ₂ 行 ₂ 耳 ₁ 心 ₂ 鳥 ₂ 冬 ₂ 鳥 ₃ 父 ₂
34.1	七 ₁ 森 ₁	4.1	光 ₂ 西 ₂ 文 [*] ₂ 米 ₂ 方 ₂ 用 ₂
31.7	土 ₁	4.0	戸 ₂ 車 [*] ₂
30.9	上 ₁ 水 ₁	3.3	竹 ₂ 立 [*] ₂
30.1	六 ₁	3.2	会 ₂ 字 [*] ₂ 先 ₁ 虫 [*] ₂ 幼
29.3	下 ₁	2.4	海 ₂ 外 ₂ 校 [*] ₂ 秋 ₂ 春 ₂ 新 [*] ₃ 雪 ₂ 前 ₂ 池 ₂
28.5	小 ₁		長 ₂ 馬 ₂ 風 ₂
27.7	火 ₁	1.6	音 [*] ₂ 家 ₂ 気 [*] ₂ 汽 ₂ 空 [*] ₂ 作 ₂ 死 ₃ 時 ₂ 児 [*] ₆ 色 ₂ 終 ₃
26.8	白 ₁		食 [*] ₃ 声 ₂ 切 ₂ 早 [*] ₂ 草 ₂ 足 ₁ 地 ₂ 半 ₂ 聞 [*] ₃ 来 ₂
24.4	九 ₁	0.8	何 ₂ 考 ₂ 合 ₂ 糸 [*] ₂ 紙 ₂ 思 ₂ 書 ₂ 晴 [*] ₃ 組 ₂
22.7	目 ₁		走 ₂ 知 ₂ 朝 ₂ 動 ₃ 道 ₂ 南 ₂ 歩 ₂ 話 ₂
21.9	金 ₁	0	悪 ₃ 雲 ₂ 園 ₃ 夏 ₂ 黒 ₂ 稚 鉄 ₃ 電 [*] ₃ 読 ₂
21.1	王 [*] ₂ 林 [*] ₂		麦 ₂ 毛 ₂ 夜 ₂ 友 ₂

2-3-15図 漢字の配当学年と読みの正答率



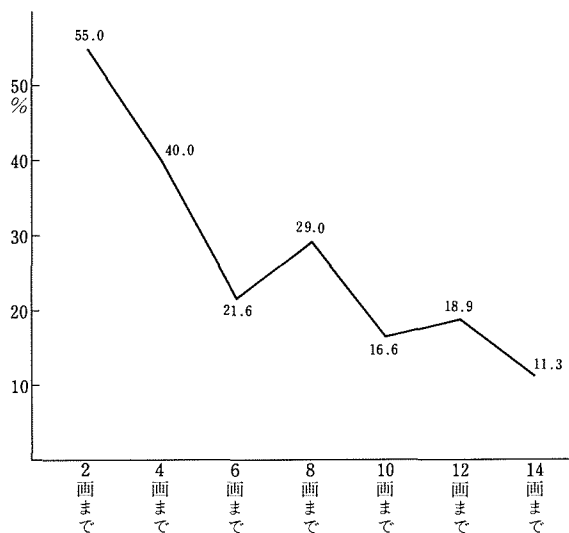
2-3-14表 漢字の配当学年と読みの正答率

	10%まで	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
1年	0	1	7	5	8	9	10	2	4
2年	15	62	21	4	1	1	0	0	0
3年以上	5	9	2	1	0	1	0	0	0

2-3-15表 漢字の画数と読みの正答率

画数 %	2画まで	4	6	8	10	12	14
10%まで	0	3	5	5	1	3	3
20	2	9	23	13	14	6	5
30	0	4	13	8	4	1	0
40	0	3	1	4	0	2	0
50	0	7	1	0	0	1	0
60	3	4	2	2	0	0	0
70	2	6	2	0	0	0	0
80	0	2	0	0	0	0	0
90%まで	2	2	0	0	0	0	0

2-3-16図 漢字の画数と読みの正答率



〈かたかなの使用度数〉 昭和28年、毎日新聞社による

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ン	ス	ト	ル	リ	イ	ラ	ク	タ	ド	カ	ア	シ	レ	ロ	フ	マ	コ	ジ	ウ	ニ	チ	キ	バ
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
ソ	メ	サ	パ	ム	オ	ハ	ワ	ノ	ブ	グ	ヤ	モ	デ	ナ	ツ	ブ	ダ	エ	セ	ボ	テ	ガ	ミ
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	
ズ	ケ	ピ	ネ	ゴ	ビ	ボ	ホ	ベ	ヨ	ヒ	ザ	ギ	ペ	ヘ	ユ	ゲ	ヌ	ゼ	ゾ	ヅ	ヂ	ヲ	

(3) アルファベット

10月・12月・2月のアルファベットの読みの各調査時期別に各文字の正答率をあげ、そして3回の全体平均正答率順位をベースにして、正答率の高い文字から低い文字へと配列したのが2-3-17図および2-3-16表である。これによれば、最も正答率の高い文字群は〈Q・A・B・C〉の各文字で70%以上の正答率を示している。とりわけ、〈Q〉の正答率は89%の平均正答率であり、就学直前の2月調査では95%に達する。これに対して、最も正答率の低い文字群は〈R・W・L〉の各文字で20%以下の正答率を示している。

同様な手順を経て、アルファベットの書きの正答率を各文字別に示したのが2-3-18図および2-3-17表である。これによれば、最も正答率が高い文字群は〈A・B・Q・C・O〉の各文字で44%以上の正答率を示している。また、最も正答率の低い文字群は〈R・F・L・J〉の各文字で17%以下の正答率を示している。

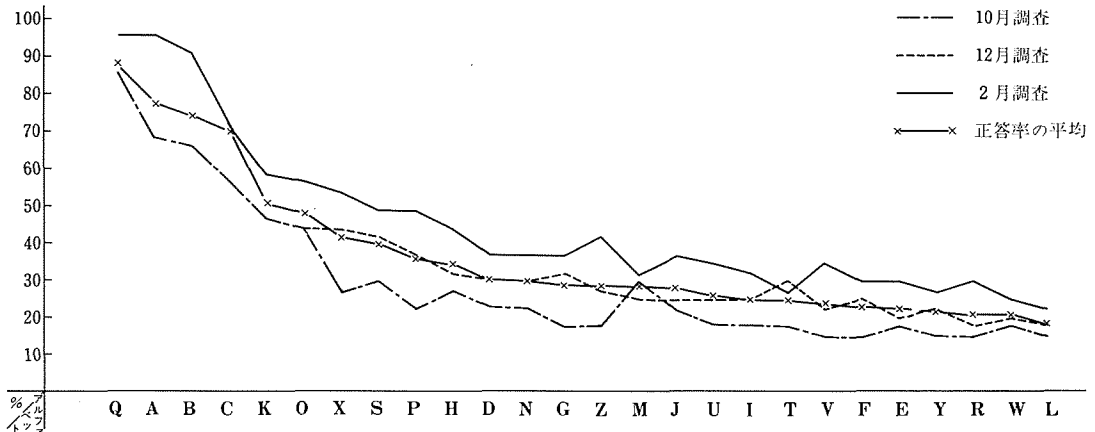
書ける字の読める字に対する割合は、すでに2-3-9表で明らかにしたように79.79%と高い割合を示しているし、26文字の正答率順位も比較的よく対応がみられる。その相関係数は0.863である。もっとも、〈S・G・J〉は読みに比べて、書くことに他の文字の場合よりも困難さを示している。

Qがすべての特定幼児によく読まれ、書かれるのは、この調査時点において、〈おばけのQ太郎〉という漫画主人公の影響によることは容易に察せられるところであるが、一般にアルファベットの正答率順位を決定するものは何か。

2-3-16表 アルファベットの読みの正答率順位 (全体)

88.6%	Q	28.5%	G,Z,M
77.2%	A	27.7%	J
74.0%	B	25.2%	U
70.0%	C	24.4%	I, T
50.4%	K	23.6%	V
48.0%	O	22.8%	F
41.5%	X	22.0%	E
39.8%	S	21.1%	Y
35.8%	P	20.3%	R, W
34.1%	H	17.9%	L
29.3%	D, N		

2-3-17図 アルファベットの読みの正答率



2-3-18図 アルファベットの書きの正答率



2-3-17表 アルファベットの書きの正答率順位 (全体)

69.9%	A	24.4%	Z, D, U
58.5%	B	21.9%	T
47.1%	Q	21.2%	I
45.5%	C	20.3%	N, S
43.9%	O	19.5%	E
37.4%	X	18.7%	V, Y
35.0%	K	17.1%	G, W
32.5%	H	16.3%	R
28.4%	P	14.6%	F, L
25.2%	M	13.0%	J

参考までに、毎日新聞社「使用度数調査」によると次のとおりであり、その順位と読みの正答率順位との相関を調べると、次の相関係数を得た。

$$r = 0.439 \quad t = 2.388 \quad P < 0.001$$

また、アルファベットの順番と読みの正答率順位との相関を調べると、次の相関係数を得た。

$$r = 0.317 \quad t = 1.638 \quad P < 0.20$$

〈アルファベットの使用度数調査〉 昭和28年、毎日新聞社による

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	P	B	C	U	K	N	O	F	H	S	M	R	J	T
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26				
D	W	G	I	E	L	Y	X	V	Q	Z				

2 漢字の音訓と読み

前項(2)では、特定幼児群の知る大部分の漢字量をまかないうるという推定のもとに、用意された168字について、各漢字の読み書きの程度を正答率によって明らかにした。しかしながら、そこではどのような読み方で特定幼児群は反応したかという点には触れなかった。

われわれは、漢字の読みの調査においては、幼児の読みの諸反応をすべて記録する手順を用意しておいた*。それゆえ、ここでは、ア 168字のおのおのが少なくとも一つ以上の読みをもつものの、どのような読みの範囲までが就学前の特定幼児群に習得され、また、その範囲のうちいずれがより先行するか。イ 各漢字の先行する読みはどのような単語・文脈・話題に依存しているかを、おもに面接調査の結果と対照させながら明らかにする。

* この調査手順が、すべての調査者によってすべての調査時期に完全に実行されることは不可能であった。本項の調査において、正答・誤答のみしるして、読みの反応記録を落とした例がきわめて少数に認められたが、考察には特に問題を生じさせなかった。ただし、2-3-18表の音および訓の正答率はその読みの反応記録があった正答者を分母にして計算した。

(1) 168字の音訓の読み

2-3-18表は、10月・12月・2月調査の音訓の読みの全体反応率を各漢字ごとに示したものである。168字の漢字配列は五十音順に従い、音読みはかたかな、訓読みはひらがなで示してある。なお、表の読み取り方を図示して補説しておく。

漢字	音 ** %
	訓 *** %

* %

*……上掲の漢字の読みの正答率は、音と訓または音か訓のいずれかで読んでも、ひとつの正しい読み方が得られれば正答として計算した。2-3-12表の正答率と同じ。

**……なんらかの読みで正答をした特定幼児群の中での、当該の音読みをした者の割合。

***……なんらかの読みで正答をした特定幼児群の中での、当該の訓読みをした者の割合。

したがって、〈一〉の場合は、 $(86.2\% \times 41名 =)$ 35名が正しく読み、 $(100\% \times 35名 =)$ 35名全員がイチと音読したことになる。

2-3-18表によって、われわれは個々の漢字に関する音読み・訓読みの実態について知ることができる。さらに168字の漢字について、現行音訓の読みの範囲と特定幼児群の読みの範囲との対応をみると2-3-19表のようになる。これによると、現行音訓の読みを完全に満たしている漢字は168字のうち62.5%にあたる。

2-3-18表 漢字と音訓の読みの割合(全体)

* 音訓の基準外の読み。数字は%

一 86.2	イチ 100 ひとつ 5.7	二 84.6	ニ 100 ふたつ 5.9	三 82.1	サン 72.9 みっつ 27.1 み 8.5	四 66.7	シ 26.5 よん 83.7 よっつ 4.1	五 63.4	ゴ 100 いつつ 13.6
六 61.9	ロク 97.7 むっつ 11.4	七 60.2	シチ 54.5 なな 56.8	八 52.8	ハチ 100 やっつ 5.4	九 50.4	キュウ 72.2 ク 38.9 このつ 2.8	十 66.7	ジュウ 97.7 とお 13.6
悪 9.8	アク 57.1 わるい 57.1	雨 35.8	あめ 100	雲 13.0	ウン 8.3 くも 100	円 55.3	エン 100	園 17.1	エン 100 その 11.1
王 34.1	オウ 100	音 13.8	オン 69.2 おと 38.5	火 57.7	カ 67.3 ひ 60.0	何 7.3	なに 100	花 35.0	カ 11.4 はな 100
家 15.4	カ 40.0 ケ 6.7 いえ 100	夏 13.8	なつ 100	会 19.5	カイ 100	海 22.0	カイ 45.5 うみ 86.4	外 8.9	ガイ 60.0 ケ 10.0 そと 80.0
学 31.7	ガク 96.7 まなぶ 3.3	月 60.2	ゲツ 59.4 ガツ 21.7 つき 37.7	間 9.8	カン 50.0 ケン 25.0 あいだ 33.3 ま 16.7	気 17.9	キ 100	汽 8.9	キ 100
休 13.8	キュウ 36.4 やすみ 90.9	牛 26.0	ギユウ 85.7 うし 39.3	京 20.3	キョウ 100	玉 17.1	ギョク 17.6 たま 88.2	金 56.9	キン 9.5 ゴン 1.8 かね 17.5
空 22.0	クウ 28.6 そら 100	下 44.7	カ 4.4 ゲ 2.2 した 91.1 くだる 20.0 おりる 2.2	見 19.5	ケン 18.2 みる 100	犬 27.6	ケン 23.1 いぬ 96.2	元 14.6	ゲン 46.7 ガン 46.7 もと 40.0
戸 13.0	と 84.6 *べ 23.1	古 13.0	コ 64.3 ふるい 64.3	工 9.8	コウ 100	口 46.3	コウ 4.7 くち 81.4 ぐち 20.9	光 17.9	コウ 27.8 ひかり 83.3 ひかる 11.1
行 19.5	コウ 70.0 いく 10.0 ゆき 40.0	高 27.6	コウ 51.7 たかい 79.3	校 15.4	コウ 100	考 5.7	コウ 16.7 かんがえる 100	合 8.9	ゴウ 42.9 あう 71.4
号 52.0	ゴウ 100	国 16.3	コク 72.2 くに 44.4	黒 17.9	コク 11.1 くろ 100	谷 16.3	たに 100	今 11.4	コン 42.9 いま 78.6
左 28.5	サ 18.5 ひだり 92.6	作 10.6	サク 100 つくる 9.1	山 74.8	サン 9.0 ザン 3.0 やま 100	子 86.2	シ 11.3 こ 98.6	糸 8.9	いと 100

紙 13.0	シ かみ	25.0 100	思 9.8	シ おもう	9.1 90.9	死 13.8	シ しぬ	30.8 7.7	字 13.0	ジ	100	耳 23.6	みみ	100
時 15.4	ジ とき *と	88.2 29.4 5.9	自 12.2	ジ	100	児 8.1	ジ ニ *こ こ	40.0 20.0 40.0 10.0	色 17.1	シキ シヨク いろ	13.3 26.7 100	車 15.4	シャ くるま	75.0 81.3
手 38.2	シュ て	8.6 100	秋 18.7	あき	100	終 37.4	おわり	100	出 21.1	シュツ でる だす *いず	4.8 85.7 14.3 4.8	春 18.7	シュン はる	17.6 100
書 10.6	ショ かく	61.5 53.8	女 41.5	ジョ おんな *め	17.9 87.2 5.1	小 44.7	ショウ ちいさい こ お	47.9 35.4 14.6 18.8	少 47.2	ショウ すこし すくない	38.8 8.2 6.1	正 29.3	ショウ ただしい *まさ	71.0 19.4 35.5
上 44.7	ジョウ うえ あがる かみ	12.5 81.3 6.3 14.6	食 14.6	シヨク たべる	93.3 33.3	心 13.0	シン こころ	30.8 84.6	新 17.1	シン あたらしい *にい	94.4 16.7 5.6	森 44.7	シン もり	2.4 100
人 59.3	ジン ニン ひと びと	19.6 25.5 82.3 2.0	水 52.8	スイ みず	73.6 67.9	生 21.1	セイ うまれる いきる なま	73.9 21.7 13.0 4.3	青 33.3	セイ あお	15.4 76.9	西 17.9	サイ ザイ セイ にし	11.1 11.1 5.6 94.4
声 15.4	セイ こえ	6.7 100	晴 8.9	セイ はれ	37.5 100	石 26.8	セキ いし	19.2 100	赤 50.4	セキ あか	6.8 100	切 8.9	きる	100
雪 30.1	ゆき	100	先 13.8	セン さき	92.3 30.8	千 30.9	セン ち	70.6 35.3	川 66.7	かわ がわ	96.5 3.5	前 17.1	ゼン まえ	50.0 87.5
組 17.9	くみ ぐみ	100 5.9	早 10.6	はやい	100	草 12.2	ソウ くさ	45.5 90.9	走 13.0	ソウ はしる	36.4 81.8	足 25.2	ソク あし	20.8 100
村 27.6	ソン むら	3.6 100	多 19.5	タ おおい	79.2 37.5	大 65.9	ダイ おおきい	57.1 70.0	男 26.0	ダン おとこ	20.0 96.0	知 16.3	チ しる *とも	65.0 35.0 5.0
池 17.1	チ いけ	16.7 88.9	地 17.1	チ	100	稚 4.9	チ	100	竹 18.6	たけ	100	中 70.7	チュウ なか	56.5 63.8
虫 17.1	チュウ むし	38.9 83.3	長 19.5	チョウ ながい *は	47.6 81.0 14.3	町 22.8	チョウ まち	41.7 87.5	朝 17.9	チョウ あさ	11.1 94.4	鳥 21.1	チョウ とり	15.0 100

鉄 12.2	てつ 100	天 29.3	テン 100 *あま 3.3	田 50.4	た 80.9 だ 25.5	電 11.4	デン 100	土 41.5	ド 92.9 つち 35.7
東 21.1	トウ 72.7 ひがし 59.1 *あずま 4.5	冬 20.3	トウ 10.0 ふゆ 100	島 21.1	トウ 12.5 しま 100	動 10.6	ドウ 61.5 うごく 23.1	道 16.3	ドウ 43.8 みち 81.3
読 5.7	ドク 50.0 よむ 100	南 16.3	ナン 50.0 みなみ 87.5	日 67.5	ニチ 90.2 ひ 32.8 か 3.3	入 15.4	ニュウ 20.0 いる 60.0 いり 26.7 *はいる 6.7	年 21.1	ネン 81.8 とし 36.4
馬 19.5	バ 26.3 うま 89.5	白 40.7	ハク 15.0 しろ 97.5 しろい 2.5	麦 6.5	むぎ 100	半 8.9	ハン 100	百 21.1	ヒャク 100
父 18.7	ちち 100	風 27.6	フウ 14.8 かぜ 100	分 20.3	フン 19.0 ブン 47.6 ブン 23.8 *イタ 61.9	文 13.8	ブン 92.3 モン 15.4	聞 8.1	ブン 50.0 きく 50.0
米 16.3	ベイ 25.0 こめ 68.8 *よね 43.8	歩 10.6	ホ 20.0 ボ 10.0 ポ 10.0 フ 10.0 ア 10.0 あるく 50.0	母 23.6	ホ 13.0 はは 91.3 *かあ 4.3	方 12.2	ハウ 83.3 ポウ 8.3 かた 58.3	北 21.1	ホク 23.8 きた 100
本 61.0	ホン 72.9 ボン 5.1 もと 33.9	明 16.3	メイ 35.0 ミョウ 10.0 あか 45.0 あき 35.0 あける 5.0	名 17.1	メイ 47.1 な 76.5	毛 13.0	け 100 げ 8.3	木 55.3	モク 56.1 き 57.4
目 32.5	モク 10.7 め 100	門 15.4	モン 100	夜 12.2	ヤ 27.3 よる 90.9 よ 9.1	夕 10.6	ゆう 100	友 7.3	ユウ 42.9 とも 100
右 26.0	ユウ 12.5 ウ 4.2 みぎ 95.8	用 13.8	ヨウ 100	幼 23.6	ヨウ 100 おさない 4.2	来 6.5	くる 87.5 き 75.0 こ 12.5	力 14.6	リキ 25.0 リョク 12.5 ちから 81.3
立 10.6	リツ 27.3 たつ 72.7	林 23.6	リン 9.1 はやし 100	話 15.4	ワ 56.3 はなし 62.5				

2-3-19表 音訓基準と読みの反応

音訓基準 反応	1	2	3	4	5	6	7
1	11	28	3				
2		80	15	6			
3			11	7		1	
4				2	1	1	
5					1		1

ただし、次の16の漢字に関しては別に右表の*印に示した音訓基準外の読みがみられた。

音訓基準外の読み *印			
1 と 戸 *べ	2 ジ とき 時 *と	3 ジ ニ 児 *こ	4 シン あたらしい 新 *にい
5 チ しる 知 *とも	6 トウ ひがし 東 *あずま	7 テン 天 *あま	8 チョウ ながい 長 *は
9 ニュウ いる 入 *はいる	10 フン ブン 分 *いた	11 ベイ こめ 米 *よね	12 ホ はは 母 *かあ
13 ホン 本 *もと	14 シュツ でる だす 出 *いず	15 ジョ おんな 女 *め	16 ショウ ただしい 正 *まさ

(2) 漢字の読みと単語・媒体・教示者

前項において、ある漢字の一つ以上の読みが就学前の特定幼児群に習得され、しかも反応率に種類の異なるのあることが略述されたが、それらの反応率の相違は、当該漢字における音訓の読みの一般性・親近性と関係することは疑いのないところである。しかし、その一般性・親近性それ自身を検討することは直接の目的にはおかず、その一般性・親近性を形成する基礎として、それらの音あるいは訓の読みがどのような単語・文脈あるいは話題を示すかを面接調査の結果と関係づけて確かめようとする。

すなわち、たとえば、〈牛〉の場合、ギユウという86%の音読みは〈牛乳〉を推測させるに十分であるし、〈終〉の場合、オワリという100%の訓読みはテレビの〈おわり〉という状況から習得されたと推定することは容易である。これらの推測をもっと具体的に、幼児に対して習得経路に関する面接調査から確かめようとした。

なお、面接調査は12月・2月の2回にわたって、過去2か月間に新たに習得（読めたりあるいは書くことができた）したひとつひとつの文字について、何（媒体）で、どんなことば（単語）として、だれ（教示者）から教わったかなどを発問したものである。その手続きの詳細は315ページに記述してある。

2-3-20表は、面接調査で質問の対象になったすべての漢字について、単語およびその媒体についてしたものであるが、その表の見方は次のとおりである。

漢字欄の「一5」は〈一〉という字について5名の特定幼児が面接調査で質問の対象になった文字である。単

(例)

漢字	単語	媒体	教示者
一 5	一番 1	本 1 テレビ 1 歌 1	母 3

語欄の「一番1」はその漢字を「一番」という単語で覚えたと答えたのが1名あったことを示し、媒体欄の「本₁テレビ₁歌₁」は本で覚えたと答えた者が1名、テレビから、歌からと答えた者が各1名あったことを示している。教示者欄の「母」についても同様である。そして各欄は相互に独立していて、たとえば、〈一番〉という単語を本から覚えたという結びつきは持っていない。

なお、面接調査の理想的な結果を考えれば、5名が〈一〉の習得経路を尋ねられたとき、5名ともその文字を含む単語（あるいは単独に文字ということもありうる）を回答し、媒体・教示者を報告してくれることであるが、回答者が幼児であるだけに万全を期すことはきわめて困難なことであった。

以上によって2-3-20表を2-3-18表(345~347ページ)と対照させていくと、たとえば、

円 エン 金銭の単位の円 終 おわり テレビの劇のおわり

火 カ 曜日の火曜日 正 ショウ 正月の正

号 ゴウ 順番の1号・2号 動 ドウ 動物園の動

などの結びつけをすることが可能であるし、基準外の読みである〈長〉=「は」は長谷川、〈分〉=「いた」は大分県、〈東〉=「あずま」は力士名の栃東である事実を知ることができる。しかしながら、各文字とも事例数が必ずしも多くないので、十分に一般化できるまでにいたっていない。

なお、かたかなに関して、それらがどのような単語・媒体・教示者によって習得されたかについては、紙数のつごうで省略した。

2-3-20表 漢字と単語・媒体・教示者

漢字	単語	度数	媒体	度数	教示者	度数	漢字	単語	度数	媒体	度数	教示者	度数
一 5	一番	1	本 テレビ 歌	1 1 1	母	3	6			カレンダー お金	1 1	兄 従姉	1 1
二 7	二円 二番	1 1	本 テレビ お金 歌	1 1 1 1	母	3	悪 1					忘れた	1
三 8	三番 三恵子	1 1	新聞 カレンダー 歌 自分の名前 習字	1 1 1 1 1	母	3	雨 3	雨	1	テレビ 本 カード(姉の ラジオ体操)	1 1 1	姉	1
四 6			本 下敷き	1 1	母 忘れた	3 1	雲 4			本	3	父 忘れた	1 1
五 4					母 忘れた	3 1	円 7	十円 千円札 円町行き	1 1 1	お金 切符 本 広告	4 1 1 1	母 自分	1 3
六 6	十六番	1	本 カレンダー 受験番号	2 1 1	母 習字の先生	1 1	園 2	公園 幼稚園	1 1	公園の出口	1	母 叔母	1 1
七 4			本 カレンダー	1 1	母	2	王 5	王子さま 怪獣王子	1 1	テレビ 本 練習帳	2 1 1	教師	1
八 5			カレンダー	2	母	3	音 1	音楽	1	テレビ	1	父	1
九 6			本 下敷き	2 1	母 祖母	2 1	火 10	火曜日	4	カレンダー 本	5 3	母 祖母 忘れた	1 1 1
十	十円	1	本	1	母	1	何	何でも回せ	1	本	2	母	1

森7	森尾 森は生きている 森永牛乳 森さん	1 1 1 2	本 ごみ箱 自分の姓 牛乳びん (レットル)	2 2 1 1	母 忘れた	1 1	池2 地1 稚2	福池 堀池 幼稚園	1 1 2	姓 はがき 看板 手紙を書く時	1 1 1 1			
人16	個人 タクシー	1	本	6	母 姉 友だち 教師	5 1 1 1 1	竹1 中4		1 1	表札 姓 本	1 1 1		自分 忘れた	1 1
水4	水の上 月火水木…	1 1	本 習字	2 1			虫2			本	2			
生4	一年生 先生	1 1	本	2	自分	2	長1	長井		父の勤務先 (地名)	1		父	1
青3	青木れん	1	本 習字の手本 祖母の姓	1 1 1	母	1	町1			習字の手本	1		母	1
西1			まとめ 練習機	1			朝1			本	1			
声1			日記帳	1			鳥1						忘れた	1
晴2	昌晴	1	父の名前 テレビ	1 1			鉄1						忘れた	1
石3			本	1	自分 教わる 忘れた	1 1 1	天4	天気予報	2	テレビ 本	3 1		父	1
赤2			本 ポスター	1 1			田5	岡田	1	本 友だちの姓	3 1		父	1
切1				1	忘れた	1	電1	電話番号簿	1					
雪3	雪	1	テレビ	2	友だち	1	土4	土曜日	1	カレンダー テレビ	2 1		母	2
千2	千円	2	お金	2			東2	東山動物園 山東	1 1	友だちの姓	1			
川5	大川剛史	1	友だちの姓 本	1 1	姉 祖母 よその人	1 1 1	冬4	冬休み	1	本	4		母 自分	1 1
前2	前橋	1	地図	1	忘れた	1	鳥6	松島 みかん島 カボテン島	1 1 1	友だちの姓 テレビ 本	1 1 2		母 父 忘れた	1 1 1
早1			本	1			動4	動物園 動くおもちゃ	2 1	動物園 (入口)	2		姉 忘れた	1 1
草1			日記帳	1	自分	1	道3	道夫 西道線	1 1	父の名前	1		母	1
走3	ゼンマイで 走ります	1	本 プラモデル	2 1			読3			本	2		母 忘れた	1 1
足5	うさぎの足	1	本	2	母 兄 姉 祖母 自分	1 1 1 1 1	日7	中日ビル	1	中日ビル 本 テレビ カレンダー 幼稚園の カード	1 1 1 1 1		母 忘れた	1 1
村5	田村 稲村	2 1	友だちの姓 自分の姓 本	2 1 1	自分 忘れた	1 1	入2	入口 はいる	1 1	本	1		祖母	1
多2			外で見た	1	母 自分	1 1	年3	2年 小学校 一年生	1 1	本	1			
大8	大ほう険 女子医大	1 1	本 はり紙 バス	5 1 1	母 自分 よその人	1 1 1	馬3	馬年	1	本	2		祖母	1
男3			便所	1	母 自分 よその人 (小学生)	1 1 1	白5			本	2		母 忘れた	2 1
知3	愛知 高知	1 1	本 名前 印刷物	1 1 1			麦1	麦を食べま しょう	1	テレビ	1			
							半1	半島	1	地図	1		母	1
							百2			紙	1		母 祖父	1 1

父3					母 祖父	1 1
風1			テレビ	1		
分3	大分	2	地図	1	母 祖父	1 1
文2	文化の日	1	本 幼稚園	1 1	教師	1
聞3	聞き方 テスト	2	幼稚園の聞き方 テスト	2	母 自分	2 1
米1			本	1		
歩3			本	3	母	1
母4			本 テレビ	1 1	母 祖父	2 1
方2			テレビ	1	母	1
北3	北畑町 北九州地方	1 1	テレビ 地名	2 1		
本7	一本 山本秀樹 中本 横本	1 1 1 1	友だちの姓 自分の姓 本 テレビ	2 1 1 1	母 父 自分	2 1 1
明1	明治	1	絵を かくとき	1		
名4	名古屋 あて名	1 1	テレビ バス	1 1	忘れた	1
毛3	赤毛のアン	2 1 1	本 習字 絵をかく時	1 1 1	兄	1
木5	木曜日	2			母 父 忘れた	1 1 1
目6	四つの目	1	本 テレビ	2 1	兄 よその人	1 1
門5	門(もん)	1	本 調査カード 日記帳	1 1 1	姉 自分	1 3
夜1	おもちゃ屋 の夜	1	プログラム	1	妹	1
夕1	夕日	1	本	1	自分	1
右4			習字の手本 テレビ	1 1	母 忘れた	2 1
用2	牛乳用	1	ポスター ココアの レッテル	1 1		
幼1	幼稚園	1				
来1					忘れた	1
立4	立体 日立		ブロック 本	1 1	姉	1
林5	林きよみ 林山 林	1 1 1	友だちの姓 表札 テレビ 本	1 1 1 1	忘れた	1
話2	昔話 どう話	1 1	本	1		

3 読み誤りと筆順の基準外反応

本項は、本節のテーマである「どのように読み、どのように書くか」の、まさに裏側にある「どのように読み誤るか、どのように書き誤るか」の問題を、読み誤りおよび基準外筆順について考察する。

(1) 読み誤り

ア かたかな

かたかな71文字の全調査における読み誤りの延べ度数、および定期調査1回あたりの平均誤り数の割合は次のとおりであった。

読み誤りの延べ度数；219

1回の平均読み誤り数の割合*；2.5%

$$* \frac{\text{延べ誤り度数}}{\text{テスト回数} \times \text{被調査児数} \times \text{文字数}} \times 100$$

$$= \frac{219}{3 \times 41 \times 71} \times 100 = 2.5$$

2-3-21表は、かたかな71文字について、下に図示するように、それらの3回の全調査における読み誤りの種類および度数を示したものである。

(例)

文字	読み誤り
ア ③**	ス② ム

* 誤りの異なり人数。

** 3回の全調査における誤りの延べ人数。

〈ス〉〈ム〉は読み誤りの類型であり、数字は誤りの延べ人数、数字のない類型はすべて度数1。

2-3-21表 かたかなの読み誤りの種類と度数

ゴシックは度数4以上の誤りを示す。

文字	読み誤り	文字	読み誤り
ア ² _③	ス ^② ム	メ ⁸ _⑫	ナ ^⑥ タ ^④ ソ ヌ
ウ ² _②	ア ワ	モ ³ _③	テ ニモツ ミ
エ ¹ _①	ユ	ユ ⁴ _④	エ チ ニ ヒ
キ ¹ _①	ポ	ヨ ² _②	イ バ
ク ² _②	グ ナ	ラ ³ _④	ウ ^④
コ ¹ _①	ロ	レ ¹ _②	シ ^②
サ ⁴ _⑥	セ ^④ セ タ	ロ ³ _③	コ ^② クチ
シ ⁵ _⑨	ツ ^④ ン ^② ジ ム ル	ワ ¹¹ _⑭	ウ ^⑦ ラ ^③ フ ^② イ ム
ス ¹ _①	エ	ヲ ¹² _⑮	ヨ ^⑬ ラ ^③ ヌ ^②
ソ ¹¹ _⑰	ン ^⑬ ツ ^③ シ ^② ム	ン ⁴ _④	ソ ^② シ バ
タ ¹ _①	ク	グ ¹ _①	ゲ
チ ⁴ _④	ケ テ ヤ ロ	ゲ ⁴ _④	テ ^② ジ ブ
ツ ¹² _⑮	シ ^⑥ ソ ^⑤ ン ^② ツ レ ル	ザ ⁴ _⑤	ゼ ^⑤
テ ¹ _①	ロ	ジ ¹ _①	ズ
ナ ² _②	メ ^②	ゼ ¹ _①	ザ
ヌ ¹⁰ _⑫	タ ^⑤ メ ^② ク ソ ニ ネ ノ	ゾ ⁷ _⑩	ツ ^④ ジ ^③ ズ ^② グ
ネ ¹ _③	ホ ^③	ダ ¹ _①	グ
ノ ¹ _①	メ	ヂ ⁵ _⑥	デ ^⑤ ケ
ハ ² _②	バ ^②	ヅ ¹¹ _⑮	ジ ^⑧ ゾ ^⑦
ヒ ² _②	ト ^②	ビ ² _②	ド ^②
フ ² _②	ク ワ	ブ ³ _③	グ ^② ズ
ホ ² _②	オ ロ	ピ ³ _⑤	ポ ^③ ビ ^②
マ ¹ _①	ヤ	ペ ² _②	パ ベ
ミ ¹ _①	サ	ポ ² _②	プ ペ

これによれば、異なり人数のうえで最も読み誤りの多い文字群は次のとおりである。なお、これらの正答率を調べると、37%~73%の範囲内にある。かたかな全体の読みの正答率平均が86.35%であるから、それと比較して、これらはいずれも正答率の低い文字群である。(2-3-10表参照)

読み誤りの多い文字									
か	た	か	な	ヲ	ツ	ヅ	ワ	ソ	ヌ
誤り率 (%)	29.3	29.3	26.8	26.8	26.8	24.4			
誤りの代表例	ヨ	シ	ジ	ウ	ン	タ			

かたかなの読み誤りの類型には次の5種類がみられる。

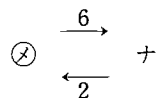
- 第1群 当該かたかなと字画あるいは音節構成が似ており、かつ正答率の高い(やさしい)かたかなの読みを当てる。(例)ウ→ワ エ→ユ
- 第2群 当該かたかなの清音・濁音・半濁音の同系列の他の音の読みを当てる。ク→グ ハ→パ
- 第3群 当該かたかなの隣接した同行の音の読みを当てる。グ→ゲ ジ→ズ
- 第4群 当該かたかなの最も一般的な語の読みを当てる。ニ→ニモツ
- 第5群 その他不明。ラ→ロ キ→ポ

これらの各類型ごとに、総誤り度数を分類すると、次のように75%が第1群に集まっている。

2-3-22表 かたかなの読み誤りの類型別割合

類型	1	2	3	4	5
N	165	6	13	2	33
%	75.3	2.7	5.9	0.9	15.1

次に、読み誤りは主として字形上の構成類似によって相対的に誤り合うのであるが、両者の誤り度数をみると、相対的に正答率の低い文字(難)は多くの正答率の高い文字(易)でもって読み誤り、逆に正答率の高い文字(易)は少しの正答率の低い文字(難)でもって反応するという対応関係が〈ナ〉の例のようにみられる。



(メはナよりも読みの正答率が低い)

そこで、上掲の読み誤りの多いヲ・ツ・ヅ・ワ・ソ・ヌの6字について、各26対の難易と誤り数を比較すると次のようになる。むずかしい文字を相対的にやさしい文字で読み誤る割合は、やさしい文字を相対的にむずかしい文字で読み誤る割合の4.63倍に相当する。

}
[
 読み誤りの多い字
 ラ・ツ・ヅ・ワ・ソ・ヌ

難 $\xrightarrow{88}$ 易
 $\xleftarrow{19}$

イ 漢字

漢字 168字の全調査における読み誤りの延べ度数、および定期調査1回あたりの平均誤り数の割合は次のとおりであった。

読み誤りの延べ度数：565。 1回の平均読み誤り数の割合：2.7%

2—3—24表は、漢字 168字について、下に図示するように、それらの3回の調査における読み誤りの種類および度数を示したものである。

(例)

文字	読み誤り
五 ^{3*} 五 ^{⑤**}	ジュウ ^③ カ ジュウセン

* 誤りの異なり人数。

** 3回の全調査における誤りの延べ人数。〈ジュウ〉〈カ〉〈ジュウセン〉は読み誤りの実例であり、数字は誤りの延べ人数。数字のない例はすべて度数1。

これによれば、異なり人数のうえで最も誤りの多い文字群は次のとおりである。

—誤りの多い文字—

漢字	工	口	夕	鳥	入	力
誤り率 (%)	39.0	26.8	58.5	26.8	41.5	46.3
誤りの代表例	e(かたかな)	ro(かたかな)	ta(かたかな)	シマ(鳥)	ヒト(人)	ka(かたかな)

これらの読み誤りの多い漢字は必ずしも読みの正答率が低いものとは限らぬことがかたかなの場合と違っている。

漢字の読み誤りの内容で注目されることは種々の誤りの類型のみられることにある。

第1群 当該漢字と同形のかたかなの読みを当てる。〈工〉=e 〈口〉=ro 〈夕〉=ta
〈力〉=ka

第2群 当該漢字と字画構成が似ており、かつ、正答率の高い(易)漢字の読みを当てる。
鳥=トウ(鳥) 玉=オウ(王) 合=タニ(谷)

第3群 当該漢字の字画構成の一部を抽出して、その読みをもって当てる。
六=ハチ(八) 間=モン(門) 字=コ(子)

第4群 当該漢字の最も一般的な熟語の読みのすべてまたは誤った一部の読みを当てる。生=セン(先生) 幼=ヨウチエン(幼稚園) 名=ナマエ(名前)

第5群 当該漢字と意味的になんらかの関係をもつ他の漢字の読みを当てる。鉄=ギン（銀） 冬=ハル（春） 南=ヒガシ（東）

第6群 当該漢字の読みの一部または類似の音系列をもって当てる。島=シ 天=テ

第7群 その他、不明。雪=オ 森=イ

これらの各類型ごとに、総誤り度数を分類すると、次のように第1群および第2群で全体の46%を占める。

2-3-23表 漢字の読み誤りの類型別割合

類型	1	2	3	4	5	6	7
N	113	146	35	64	41	53	113
%	20.0	25.9	6.24	11.3	7.2	9.36	19.87

2-3-24表 漢字の読み誤りの種類と度数

ゴシックは度数4以上の誤りを示す。

漢字	読み誤り	漢字	読み誤り
二 ¹ ②	ニセン ワ	外 ⁴ ⑥	ゲタ ^② タト ^② ダイ ニ
三 ¹ ①	サ	学 ⁷ ⑧	ガッコウ ^③ コウ ^③ ウ ショウ
五 ³ ⑤	ジュウ ^③ カ ジュッセン	月 ¹ ①	ニチ
六 ² ④	ハチ ^② クー ゴ	間 ⁵ ⑦	モン ^⑤ ウ ブン
七 ⁵ ⑤	セ ^④ シ	気 ⁵ ⑤	テン ^② キュウ テ デンキ
八 ³ ④	ハ ^② キュウ ヒト	汽 ¹ ①	キュウ
九 ⁷ ⑨	ハチ ^③ ヒチ ^② ヒテ ル レ ロク	休 ¹ ①	タイ
十 ³ ③	ジュッセン ハチ ジュウニ	牛 ³ ④	セン ^② サ ネ
雨 ¹ ①	ア	京 ¹ ②	トウ ^②
雲 ⁵ ⑥	エイ カミナリ デン ユキ ユキメ ライ	玉 ³ ⑤	オウ ^⑤
園 ² ③	カゼ チ (ヨウチエンの)チエン	空 ² ②	(ゴクウの)ゴク ホシ
王 ⁴ ④	オウジ (オージの)ジ ショウ ミッツ	下 ¹ ①	ヒト
音 ¹ ①	ジン	見 ¹ ①	シロ
火 ² ④	カヨウ ^② カイ カヨ	犬 ⁴ ⑦	オオ ^④ ダイ ^③
何 ² ②	ギ ノ	元 ² ②	テ テン
家 ¹ ①	カゾク	戸 ² ②	ソト ワ
海 ² ②	カワ コウ	古 ¹ ①	ム

工 16 ⑳ エ㉔
 口 11 ㉑ カイ (クチの)ク コ
 光 1 ㉒ ウメ
 行 4 ㉓ ショウ㉒ チ テ テン
 高 1 ㉔ コ
 校 3 ㉕ イタ キチ ハハ ブン
 考 2 ㉖ ゴウ㉒ フ㉒
 合 4 ㉗ タニ㉓ イマ カイ カイギ
 号 2 ㉘ ゴ㉒
 国 1 ㉙ ヨウ
 今 3 ㉚ コノ㉒ ショウ ナ ラ
 左 1 ㉛ ニ
 作 1 ㉜ ヒト
 山 1 ㉝ モク
 思 7 ㉞ ヨウジン㉓ エ オニ オン ジ ヨウ
 糸 2 ㉟ オワリ ケ ケイ
 字 9 ㊱ コ㉔ ガコウ エ モン ガガ ガク ガッコウ
 耳 1 ㊲ メ
 時 2 ㊳ ケイ ジカン
 自 9 ㊴ シロ㉑ クビ㉒ アカ
 児 3 ㊵ ゴ ミ ヨウ
 車 4 ㊶ ア エ ク トウ
 手 1 ㊷ チ㉒
 終 4 ㊸ オシマイ ジュン ジョン トウ
 春 1 ㊹ カ セイ
 書 2 ㊺ キミ㉒ コン
 女 1 ㊻ オン㉒ オンナノコのオ
 ③

小 6 ㊼ フ㉒ オガワ ニ ヤマ コマ
 ⑥
 少 4 ㊽ ショウネン ウチュウ ネン
 ⑦
 ショウガク コ ソ フ
 正 4 ㊾ オショウガツ (ショウガツの)ガツ
 ④
 チュウ ト
 上 6 ㊿ ア ウチ ツチ ドウ ユ ヨ
 ⑥
 食 2 ㋀ クラ㉒ (ユウシヨクの)ユウ
 ③
 心 4 ㋁ ジ ジョ バ ヒ
 ④
 森 2 ㋂ イ モ
 ②
 人 1 ㋃ ジ
 ①
 水 2 ㋄ ネ ヒ
 ②
 生 6 ㋅ セン㉑ ネン㉓ センセイ
 ⑨
 青 2 ㋆ アカ ヲハル
 ②
 西 2 ㋇ ヨン㉒ ゴウ
 ③
 晴 2 ㋈ ソラ㉒
 ②
 石 2 ㋉ ミギ㉒
 ②
 夕 24 ㋊ タ㉑ ク
 ④②
 切 1 ㋋ ショウ (ショニチの)ショ
 ②
 雪 3 ㋌ オ カミナリ デン
 ③
 先 6 ㋍ セイ㉑ センセイ㉒ アカ
 ⑩
 (ギユウニユウの)ギユウ
 千 6 ㋎ チ㉑ ヒヤク マシ
 ⑦
 組 1 ㋏ ク㉒
 ②
 走 2 ㋐ キ ソク
 ②
 足 1 ㋑ ヒト ハシル㉒
 ③
 村 2 ㋒ イナ コート
 ②
 多 3 ㋓ スクナイ㉒ ク ユウ
 ④

大 ³ _③	オ ^② イヌ
男 ² _④	オウ ^③ オト
池 ³ _④	カワ ^③ セ
地 ³ _④	イケ ^② カワ ミズ
稚 ³ _③	ヨウ ^② ショウ
竹 ¹ _①	イタ
中 ⁴ _④	ショウ ナ ヤマ ロク
虫 ³ _⑤	ブミ ^③ コン ナ
鳥 ⁹ _⑪	シマ ^⑧ ケン シ ト
鉄 ² _②	ギン ^②
天 ³ _③	テ ^② チ
田 ¹ _①	タカ
電 ⁴ _④	ライ リュウ カミナリ クモ
土 ⁴ _⑥	ドヨウ ^④ スイ テ
東 ¹ _②	ア ^②
冬 ² _②	タニ ハル
島 ⁶ _⑥	トリ ^④ シ ^②
動 ³ _⑤	ショウ ^② カ タイジュウ スケ
道 ² _②	オイ カワ
読 ³ _③	キ コトバ ハナス
南 ¹ _①	ヒガシ
日 ³ _④	ニホ ^② ガツ ニン
入 ¹⁷ _⑳	ヒト ^⑳ ニン ^⑧ ジン ^③ ジ ^② ヒ シ
年 ³ _③	イ コ ショウ
馬 ³ _③	オ シマ (モクバザの)バザ
白 ² _②	ハハ メ
百 ¹ _②	シロ ^②

父 ² _②	ハハ ワカ
風 ¹ _①	カ
分 ¹ _①	カ
文 ² _②	コウ ^②
聞 ² _③	アイダ ^③
米 ¹ _①	アメリカ
歩 ¹ _②	ショウ ネン
母 ² _⑤	オトコ ^③ オンナ ^②
方 ⁴ _⑤	マン ^③ オンナ プン
本 ² _②	ナ ニッポン
明 ¹ _③	メ ^② メイジ
名 ⁵ _⑦	ナマエ ^② タロ ^② ナマ ^② ユウ
毛 ⁹ _⑭	モ ^⑧ テ ^⑥
木 ⁶ _⑦	ミズ ^③ ダイ ナ オ オオ
目 ² _②	ミミ ヨ
友 ² _②	ツウ ヨル
右 ³ _⑤	イシ ^② ヒダリ ナ コ
用 ¹ _①	ヒ
幼 ⁸ _⑨	ヨウジ ^② カ クレ マチ ヨウチエン
	イト オワリ エン
来 ³ _⑤	ヨネ ^② ハシル コメ ミ
力 ¹⁹ _⑳	カ ^⑳ スケ レン
林 ⁷ _⑨	モリ ^⑤ オオモリ ^② キ ^②
話 ¹ _①	キ

ウ アルファベット

アルファベット26文字の全調査における読み誤りの延べ度数および定期調査1回あたりの平均誤り数の割合は、読み誤りの延べ度数:127。1回の平均読み誤り数の割合:4.0%となる。

2-3-25表はアルファベット26文字についての3回の調査における読み誤りの種類および度数を示したものである。表の読み方は、かたかな・漢字に準ずる。これによれば、異なり人数のうえで最も多い文字群は右表のとおりである。

アルファベット	G	O
%	24.39	24.39
誤りの代表例	C	レイ(数字)

各文字の誤りの類型をあげる。

- | | |
|---|---|
| 第1群 同形の数字の読みを当てる。I = イチ
(1) O = レイ(0), Z = ニ(2) | 第5群* 隣接または近接したアルファベットの読み。A = ビー(B), P = キュー(Q) |
| 第2群 字画構成が似ていて、やさしい読みを当てる。J = テイ(T), N = エム(M) | 第6群 当該アルファベットの読みの一部または類似の音系列。I = ア, J = ジュウ |
| 第3群 一部またはすべてを分解抽出し、その読みを当てる。G = シー(C) | 第7群 その他、不明。E = ラ, L = ジー |
| 第4群 最も一般的な語、慣用的なイニシャル。K = ジュウサン(とらんぷ), J = ジャパン(日本) | *第5群の内容が漢字の場合と違っている。漢字の場合は意味上の関連をもつ誤りがみられるのに比べてアルファベットの場合は、アルファベット表の音系列が隣接していることで関連をもたせる。 |

2-3-25表 アルファベットの読み誤りの種類と度数

文字	読み誤り	文字	読み誤り
A ³ / ₃	イチ ^② ビー	N ² / ₆	エフ
B ² / ₂	エフ ティー		エム ^③ エービーシー エー
C ¹ / ₁	ディー		シー
D ⁵ / ₅	シ スィー ジー ティー ナイン	O ¹⁰ / ₁₃	レイ ^⑦ ゼロ ^⑤ マル
E ² / ₂	ダー ラ	P ⁵ / ₆	ティー ^③ ビー シィ キュー
F ³ / ₃	イー エル ラ	R ² / ₂	ビ ビー
G ¹⁰ / ₁₃	シー ^⑧ ジュー ケイ デー ティー オオ	S ⁴ / ₆	エイ ^② ビー シー ジー エ ックス
H ⁴ / ₄	エフ ビー ^② イー	U ¹ / ₁	ディー
I ⁵ / ₇	イチ ^⑤ ア ワイ	V ⁶ / ₆	セブン ^② エフ ダブリウ エ イト ロー
J ⁵ / ₉	シー ^③ ジュウイチ ^② テイ ジュウ ジャパン ビー	W ⁶ / ₁₃	エム ^④ エル ^② エヌ ^③ ビー ブイ ワンダー ワン
K ³ / ₄	シー ゼイ ジュウサン キング	X ⁴ / ₄	バ ビッグエックス バツ エッチ
L ⁶ / ₆	ティー ^② ジュウイチ ジー ア ール ケー	Y ² / ₂	ドル ケー
M ³ / ₅	エー ワイ メイ メニュー	Z ⁴ / ₄	ニ ^② エス ^②

2-3-26表 アルファベットの読み誤りの類型別割合

類型	N	%
1	20	15.7
2	20	15.7
3	9	7.1
4	14	11.0
5	13	10.2
6	17	13.4
7	34	26.8

第3項 筆順の基準外反応

1 かたかな

かたかな71文字の全調査における筆順^{*}基準外反応の延べ度数，および定期調査1回あたりの平均基準外反応数の割合は次のとおりであった。

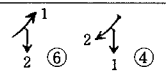
筆順基準外反応の延べ度数：705

1回の平均基準外反応数^{*}：8.1%

$$* \frac{\text{延べ基準外反応数}}{\text{テスト回数} \times \text{被調査児数} \times \text{文字数}} \times 100 = \frac{705}{3 \times 41 \times 71} \times 100 = 8.1$$

2-3-27表は，筆順が基準外反応を示した文字について，下に図示するように，それらの3回の調査における基準外筆順の種類および度数を示したものである。






(例)

文字	基準外反応
イ ^{9*} ⑫**	

* 基準外反応の異なり人数。

** 3回の全調査における基準外反応の延べ人数。基準外反応欄の各文字は筆順の順番・方向・筆数を示した事例であり，⑥・④は当該基準外反応の延べ人数である。なお，数字のない例はすべて度数1。

これによれば，異なり人数のうえで最も基準外反応の多い文字群は次のとおりである。

基準外反応の多い文字					
かたかな	ウ	ク	コ	ゴ	ピ
基準外反応率(%)	63.41	60.97	53.65	53.65	51.21
反応の代表例					

これに対して〈ア・テ・ト・ヌ・フ・ム・ズ・デ・ブ〉は，この表には表われず，基準外反応が0であることを示している。

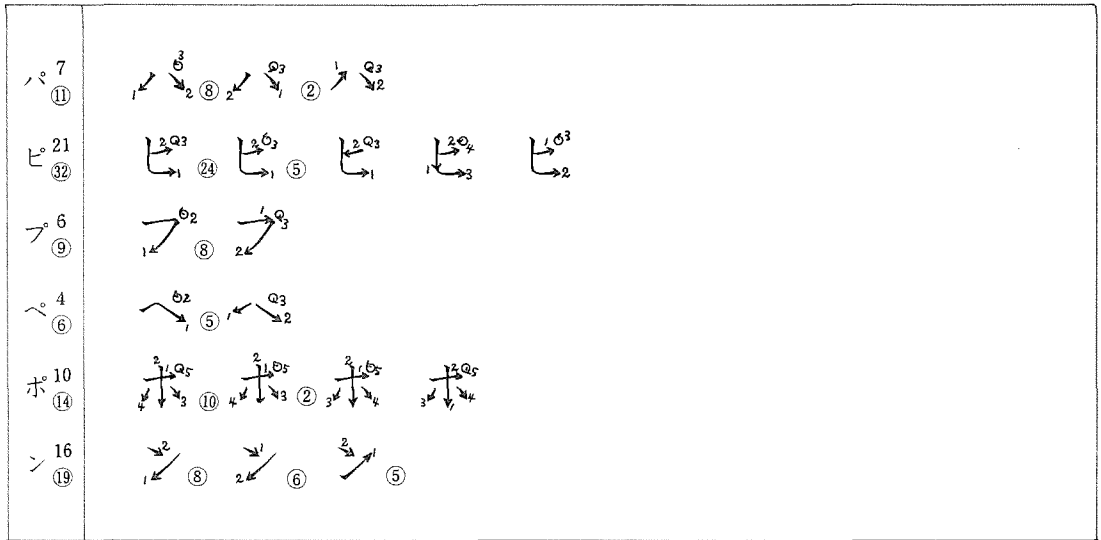
ところで，上掲のウ・ク・コ・ゴ・ピの各文字は基準外反応の割合が多い文字である。しかし，その割合は，全被調査児に対する割合であって，字形を正しく書くものの中の当該基準外反応の割合は何も説明していない。それゆえ，2-3-29表は71文字の字形が正しいものの中の基準外反応率を示したものであり，全体平均は18.01%となる。そして，その割合の高い文字から低い文字へと配列したのが2-3-19図である。これによれば，〈ウ・ピ・コ・ゴ・ビ・ヨ・ヒ・ヲ〉の各文字は50%以上の基準外反応率を示している。

2-3-27表 かたかな筆順の基準外反応

イ ⑬	
ウ 26 29	
エ 8 8	
オ 3 3	
カ 5 6	
キ 3 5	
ク 25 34	
ケ 6 6	
コ 22 36	
サ 8 10	
シ 13 18	
ス 1 1	
セ 7 9	
ソ 9 12	
タ 16 25	
チ 8 10	
ツ 10 16	
ナ 3 4	
ニ 1 1	

ネ	5 ⑦	
ノ	1 ①	
ハ	1 ①	
ヒ	16 ⑫	
ヘ	2 ②	
ホ	10 ⑩	
マ	2 ③	
ミ	1 ①	
メ	6 ⑧	
モ	7 ⑨	
ヤ	8 ⑫	
ユ	3 ⑥	
ヨ	19 ⑮	
ラ	5 ⑤	
リ	1 ②	
ル	1 ①	
レ	1 ①	
ロ	15 ⑫	
ワ	6 ⑦	

ヲ	10 ⑭				
ガ	2 ②				
ギ	5 ⑧				
グ	14 ⑳				
ゲ	4 ④				
ゴ	22 ㉓				
ザ	7 ⑩				
ジ	6 ⑩				
ゼ	4 ⑤				
ゾ	5 ⑦				
ダ	16 ㉒				
チ	4 ⑥				
ツ	7 ⑧				
ト	2 ②				
バ	3 ④				
ビ	19 ㉑				
ベ	2 ②				
ボ	9 ⑫				



筆順の基準外反応の各事例の中で、二つの特徴的な類型をあげておく。第1は筆数の問題として、たとえば、ク・コなどの二つ以上の筆数からなる部分を一つの筆数で書く類型と、第2は半濁点を左回りで書くという方向の問題である。

(1) 筆数

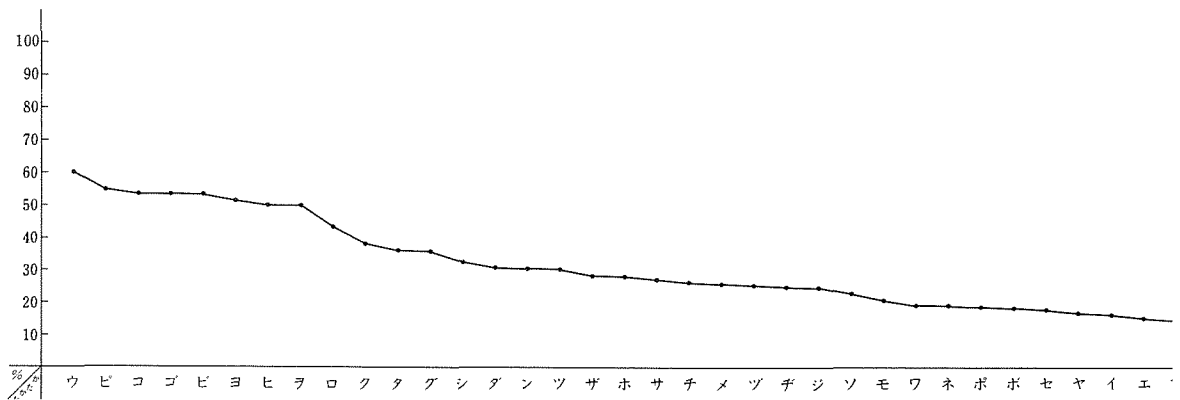
ここで対象にした文字は〈ウ・ク・コ・タ・ヨ・ロ・ヲ・グ・ゴ・ダ〉の10字である。これらの各文字の基準外筆順を当該部分の筆数の側面から次の4種に分類する。

A または□の部分の筆数は基準に合うが、他の面（順番・方向）あるいは他の部分で基準外反応。

B または□の部分の筆数が基準より少ない基準外反応。

C または□の部分の筆数が基準より多い基準外反応。

2-3-19図 正しい字形中の基準外反応の割合



D BおよびCの基準外反応の混在。

2-3-29表 正しい字形中の基準外反応の割合

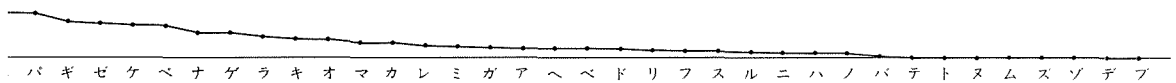
なお、この分類基準は、漢字においても適用してある。(367 ページ参照)

2-3-28表 かなの基準外筆順における筆数反応

筆数 文字	A	B	C	D
ウ	23	14	2	0
ク	8	22	4	0
コ	1	31	3	1
タ	3	20	2	0
ヨ	4	19	3	2
ロ	1	11	4	0
ヲ	3	10	1	0
グ	5	18	1	0
ゴ	1	34	1	1
ダ	5	14	3	0
計	54	193	24	4
%	19.64	70.18	8.73	1.45

ア	3.2	テ	0	ユ	14.4	ゼ	11.0
イ	16.8	ト	0	ヨ	51.7	ゾ	0
ウ	60.4	ナ	8.1	ラ	6.8	ダ	30.9
エ	15.7	ニ	1.9	リ	2.7	ヂ	25.1
オ	6.0	ヌ	0	ル	2.1	ヅ	25.8
カ	5.0	ネ	19.4	レ	4.1	デ	0
キ	6.2	ノ	1.4	ロ	43.5	ド	2.9
ク	38.2	ハ	1.7	ワ	19.5	バ	0.2
ケ	10.3	ヒ	50.1	ヲ	50.0	ビ	53.6
コ	53.8	フ	2.3	ン	30.6	ブ	0
サ	27.4	ヘ	3.2	ガ	3.5	ベ	3.1
シ	32.6	ホ	28.3	ギ	11.5	ボ	18.1
ス	2.2	マ	5.1	グ	36.0	パ	14.0
セ	18.2	ミ	3.9	ゲ	8.1	ピ	54.9
ソ	23.3	ム	0	ゴ	53.7	プ	15.0
タ	36.2	メ	26.2	ザ	28.5	ペ	10.2
チ	26.4	モ	21.1	ジ	24.9	ポ	19.1
ツ	30.4	ヤ	17.3	ズ	0	平均	18.01


2-3-28表および2-3-20図によれば、基準外筆順の中でA・B・C・Dの各筆数反応の割合はBが最も高く、全体の70%を占め、ついでAが全体の20%を占め、以下C・Dの順となり、□または□の部分の筆数を一筆書きのようにして簡単化する基準外反応がきわめて多いことを示して




いる。筆数 **B** に対する反応の高さは、漢字においても明らかに現われている。(368ページ参照)

(2) 方向

ここで対象にした文字は〈パ・ピ・プ・ペ・ポ〉の5字である。これらの各文字の基準外反応を当該部分の半濁点の側面から、次の3種に分類する。



A  半濁点は右回りの方向で書かれて基準に合うが、他の面（順番・筆数）あるいは他の部分で基準外反応。

B  半濁点が左回りの方向で書かれて基準に合わない。

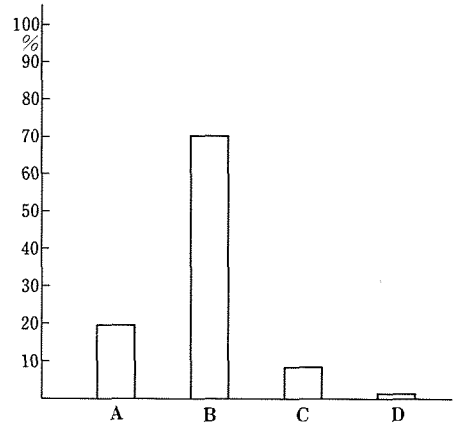
結果は2-3-30表および2-3-21図に示すとおりである。これによれば、半濁点の左回り書きは基準外筆順のうちの47%にみられることを示している($P < 0.20$)。

なお、筆順に関しては、ひらがなの項(199ページ)で検討した順番も重要な問題である。すなわち、順番の基準外反応のうち、かな文字の型の認知として、点より線分を重視して先行させる事実は、ウ・ケ・シ・ソ・ツ・ゾ・ン にみることができる。また、セ・ヒ・ゼ・ピについては、縦線が横線より先行する傾向がみられる(前者： $P < 0.01$, 後者： $P < 0.001$)。

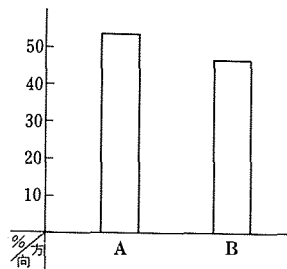
2-3-30表 かたかなの基準外筆順における半濁点の方向反応

方向 文字	A 	B 
パ	1	10
ピ	25	7
プ	1	8
ペ	1	6
ポ	11	3
計	39	34
%	(53.42)	(46.57)

2-3-20図 かたかなの基準外筆順における筆数反応



2-3-21図 かたかなの基準外筆順における方向反応



2 漢字

漢字 168字の全調査における筆順^{*}の基準外反応の延べ度数、および定期調査1回あたりの平均基準外反応数の割合は次のとおりであった。

筆順基準外反応の延べ度数：1,039

1回の平均基準外反応数の割合：5.0%

2-3-33表は、筆順の基準外反応を示した漢字について、それらの3回の調査における基準外筆順の種類および度数を示したものである。表の読み方については、かたかなの項 (p.360)を参照。

これによれば、異なり人数のうえで最も基準外反応の多い文字群は次のとおりである。

漢字	山	中	四	円	子	田
基準外反応 (%)	68.29	68.28	65.85	53.65	48.78	48.78
反応の代表例						

ところで、これらの%は全被調査児に対する割合であり、字形を正しく書く者の中の当該基準外反応の割合は説明していない。それゆえ、2-3-31表では各漢字について、正しい字形中の基準外反応率をあげ、2-3-23図では、その高い基準外反応率の文字から低いものへと配列したものであり、全体の平均基準外反応率は39.76%である。そしてこれによれば、〈玉・国・右・円・白・四・中・石〉の各文字は50%以上の基準外反応率を示している。

ただし、書きの正答率10%以下はその基準外反応率を図示しても、その信頼性において必ずしも十分とはいえないので、紙数の関係上、除外した。

* 漢字の筆順は「文部省 筆順の手引き」による筆順を基準反応とした。

基準外反応の各事例の中で最も特徴的な類型は、かたかなでも指摘された、二つの筆数で書くべき角部を一つの筆数で書くことの基準外反応である。それゆえ、ここでは基準外反応率（全被調査者に対する割合）が25%以上であって、同時に上述の筆数の問題対象になる次の10字に限って考察する。

まず、基準外反応を筆数の側面から四つの類型に分けた。

- A □または門の部分の筆数は基準に合うが他の面（順番・方向）で基準外反応。
- B □または門の部分の筆数が基準より少ない基準外反応。
- C □または門の部分の筆数が基準より多い基準外反応。
- D BおよびCの基準外反応の混在。

四・円・月・口・山・中・田・日・白・右

2-3-32表によれば、反応率の高い漢字で、しかも□または門をもつ漢字10字について、A・B・C・Dの筆数の反応タイプの度数を比較すると、Bが最も多く、Aがこれに次ぎ、C・Dの順となり、Bは他のタイプのすべてと統計的に有意な差を示している。すなわち、□または門の部分をつなげて書くのは基準外筆順の中で他のいずれよりも顕著である (P<0.001)。

2-3-31表 正しい字形中の筆順の基準外反応の割合(%)

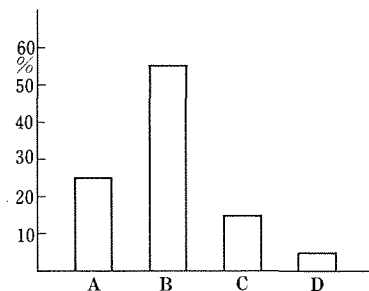
一 1.0	二 3.1	三 1.1	四 77.0	五 38.1	六 43.2	七 16.7
八 4.4	九 33.3	十 18.8	悉 0	雨 72.7	雲 0	円 81.1
園 0	王 73.1	音 0	火 67.6	何 100	花 50.0	家 0
夏 0	会 75.0	海 33.3	外 0	学 80.0	月 27.9	間 71.4
気 0	汽 50.0	休 14.3	牛 22.2	京 37.5	玉 85.7	金 63.0
空 0	下 11.1	見 40.0	犬 25.0	元 0	戸 80.0	古 71.4
工 0	口 61.2	光 20.0	行 16.7	高 30.0	校 66.7	考 0
合 100	号 44.4	国 85.7	黒 0	谷 75.0	今 25.0	左 30.8
作 50.0	山 67.9	子 59.4	糸 100	紙 0	思 0	死 50.0
字 50.0	耳 66.7	時 0	自 70.0	児 50.0	色 50.0	車 80.0
手 31.3	秋 66.7	終 0	出 77.8	春 33.3	書 0	女 42.1
小 22.9	少 25.0	正 64.3	上 36.8	食 50.0	心 33.3	新 33.3
森 45.2	人 10.2	水 68.4	生 60.0	青 83.3	西 100	声 0
晴 0	石 75.0	赤 72.7	夕 0	切 50.0	雪 33.3	先 75.0
千 36.4	川 5.5	前 0	組 100	早 50.0	草 50.0	走 0
足 0	村 8.3	多 7.7	大 14.3	男 66.7	知 0	池 100
地 100	稚 0	竹 0	中 76.3	虫 50.0	長 33.3	町 50.0
朝 0	鳥 83.3	鉄 0	天 12.5	田 63.5	電 0	土 28.2
東 71.4	冬 16.7	鳥 83.3	動 100	道 0	読 0	南 0
日 61.2	入 100	年 57.1	馬 6.7	白 78.8	麦 0	半 50.0
百 45.5	父 66.7	風 0	分 20.0	文 80.0	聞 50.0	米 80.0
歩 0	母 80.0	方 60.0	北 88.9	本 30.2	明 44.4	名 50.0
毛 0	木 32.0	目 46.4	門 80.0	夜 0	友 0	右 84.2
用 20.0	幼 75.0	来 100	力 0	立 50.0	林 26.9	話 100

(平均39.76%)

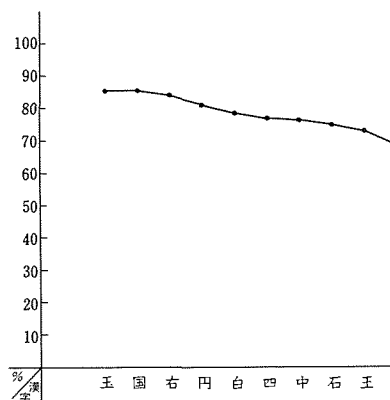
2-3-32表 漢字の筆順における筆数反応(基準外)

漢字 \ 反応	A	B	C	D
四	15	26	4	2
円	18	16	7	0
月	3	7	6	0
口	0	25	5	1
山	21	19	14	1
中	7	35	5	6
田	9	20	4	1
日	2	24	10	4
白	5	20	0	1
右	6	9	1	0
計 (%)	89 (25.58)	201 (55.52)	56 (15.46)	16 (4.41)

2-3-22図 漢字の筆順における筆数反応(基準外)



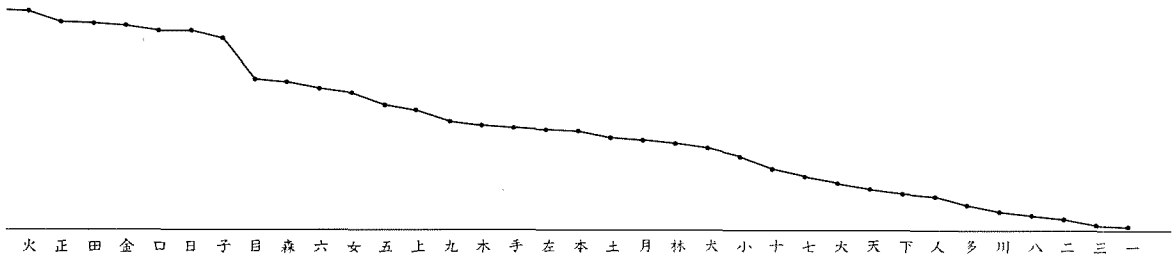
2-3-23図 正しい字形中の筆順



2-3-33表 漢字の筆順の基準外反応の種類と度数

二 ②	→ ² → ² ②	十 ⑩	十 ² 十 ² ⑩
三 ①	三 ¹ 三 ¹ ③	雨 ⑧	雨 ¹ 雨 ¹ 雨 ¹ 雨 ¹ 雨 ¹ 雨 ¹ 雨 ² 雨 ³
四 ④	四 ¹ ⑦ 四 ² ② 四 ² 四 ² 四 ² 四 ² 四 ² 四 ² 四 ² 四 ² 四 ² 四 ³ 四 ³ 四 ³ 四 ³ ④ 四 ² ② 四 ⁶ 四 ² 四 ⁵ 四 ⁴ 四 ² ② 四 ¹	田 ④	田 ¹ ⑩ 田 ¹ ⑪ 田 ² ② 田 ¹ 田 ¹ 田 ² 田 ² 田 ² 田 ² 田 ¹ 田 ² 田 ³ 田 ²
五 ⑧	五 ¹ ⑤ 五 ² 五 ² 五 ¹	王 ⑩	王 ¹ ⑪ 王 ¹ ③ 王 ¹ ② 王 ¹ 王 ² 王 ⁵
六 ⑬	六 ¹ ⑤ 六 ³ ③ 六 ² ② 六 ¹ ② 六 ³ ③	火 ⑬	火 ¹ ⑫ 火 ³ ④ 火 ¹ 火 ¹ 火 ¹ 火 ² 火 ¹ 火 ⁵ 火 ³
七 ⑦	七 ¹ ⑥ 七 ¹	何 ①	何 ¹
八 ②	八 ¹ 八 ¹	花 ④	花 ¹ ② 花 ² 花 ²
九 ⑪	九 ¹ ⑪		

基準外反応の割合



会 2 ③	会 ² 会 ¹ 会 ²	口 18 ③①	口 ¹⁰ 口 ³ 口 ⁴ 口 ⁴ 口 ² ③
海 1 ①	海 ⁵	光 1 ①	口 ² 口 ² 口 ² 口 ² 口 ¹
学 6 ⑧	学 ² 学 ⁵ 学 ² 学 ² 学 ² 学 ² 学 ²	行 1 ①	口 ³ 光 ¹
月 10 ⑩	月 ⁷ 月 ³ 月 ³ 月 ² 月 ²	高 3 ③	行 ²
间 4 ⑤	间 ⁶ 间 ⁶ 间 ⁶ 间 ⁷ 间 ⁷	校 1 ②	高 ² 高 ² 高 ²
汽 1 ①	汽 ¹	号 3 ③	校 ²
休 1 ①	休 ¹	国 5 ⑫	号 ¹ 号 ² 号 ²
牛 1 ②	牛 ¹ 牛 ¹	谷 3 ⑥	国 ² 国 ² 国 ² 国 ² 国 ²
京 1 ③	京 ² 京 ²	合 1 ①	国 ² 国 ² 国 ² 国 ² 国 ²
玉 6 ⑫	玉 ⁶ 玉 ³ 玉 ⁵ 玉 ⁵ 玉 ⁵	今 1 ②	谷 ² 谷 ³ 谷 ³ 谷 ⁵ 谷 ⁶
金 12 ⑰	金 ³ 金 ² 金 ² 金 ² 金 ² 金 ² 金 ² 金 ² 金 ¹ 金 ¹ 金 ² 金 ¹ 金 ¹ 金 ¹	左 4 ④	合 ¹
下 4 ④	下 ² 下 ² 下 ²	作 1 ①	今 ²
见 3 ④	见 ⁷ 见 ⁷ 见 ⁷ 见 ⁵	山 28 ⑤⑤	左 ² 左 ² 左 ¹
犬 6 ⑥	犬 ³ 犬 ² 犬 ¹		作 ¹
户 4 ④	户 ² 户 ⁷ 户 ¹		山 ¹¹ 山 ¹⁰ 山 ⁷ 山 ⁵ 山 ⁵
古 3 ⑤	古 ¹ 古 ¹ 古 ¹ 古 ¹ 古 ¹		山 ³ 山 ³ 山 ² 山 ² 山 ²
			山 ³ 山 ¹ 山 ³ 山 ² 山 ¹
			山 ³

子 20 ㊸	子 ² ₂ 子 ² ₂	上 10 14	上 ¹ ₂ 上 ² ₄ 上 ³ ₁ 上 ³ ₂ 上 ³ ₃
糸 1 ①	糸	食 1 ①	食
死 1 ①	死	心 2 ②	心
字 2 ②	字	新 1 ①	新
耳 3 ③	耳 耳	森 10 18	森 森 森 森 森 森 森 森 森 森 森 森
自 5 ⑦	自 自 自 自 自 自	人 2 ②	人
児 1 ①	児	水 15 26	水 水 水 水 水 水
色 1 ①	色	生 3 ⑥	生 生 生
車 3 ④	車 車 車 車	青 6 10	青 青 青
手 3 ⑤	手 手 手 手	西 2 ⑤	西 西 西
秋 2 ②	秋 秋	石 8 12	石 石 石 石 石 石 石 石
出 4 ⑦	出 出 出 出 出 出 出	赤 4 ⑧	赤 赤 赤
春 1 ①	春	切 1 ①	切
女 7 ⑧	女 女 女	雪 1 ①	雪
小 7 ⑧	小 小		
少 1 ①	少		
正 5 ⑨	正 正 正 正 正		

先 2 ③	先 ^{1 2 3 4} _{2 5} 先 ^{1 2 3} _{2 5}	町 4 ⑥	町 ^{1 2 3 4 5 6} ₇ 町 ^{1 2 3 4 5 6} ₇ 町 ^{1 2 3 4 5 6} ₇ 町 ^{1 2 3 4 5 6} ₇ 町 ^{1 2 3 4 5 6} ₇
千 2 ③	千 ^{1 2 3} ₂ 千 ^{1 2 3} ₂ 千 ^{1 2 3} ₃	鳥 4 ⑤	鳥 ^{1 2 3 4 5} ₆ 鳥 ^{1 2 3 4 5} ₆ 鳥 ^{1 2 3 4 5} ₆ 鳥 ^{1 2 3 4 5} ₆
川 2 ④	川 ^{1 2 3} ₃ 川 ^{1 2 3} ₃	天 20 ②	天 ^{1 2 3} ₄
組 1 ①	組 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	田 20 ③	田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈
早 1 ①	早 ^{1 2 3 4} ₅	田 20 ③	田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈
草 1 ①	草 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	田 20 ③	田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈
村 1 ①	村 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	田 20 ③	田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈
多 1 ①	多 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	田 20 ③	田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 田 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈
大 7 ⑨	大 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈ 大 ^{1 2 3 4 5 6 7} ₈	土 9 ⑫	土 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9} ₁₀ 土 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9} ₁₀ 土 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9} ₁₀
男 5 ⑧	男 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 男 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 男 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 男 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 男 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	東 4 ⑤	東 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 東 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 東 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 東 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 東 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁
池 2 ③	池 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 池 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 池 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	冬 1 ①	冬 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁
地 1 ①	地 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	鳥 4 ⑤	鳥 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 鳥 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 鳥 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 鳥 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 鳥 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁
中 28 ⑤③	中 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 中 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 中 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 中 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 中 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	動 1 ①	動 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁
虫 2 ②	虫 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 虫 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	日 19 ④⑩	日 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 日 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 日 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 日 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 日 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁
長 1 ①	長 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁	入 5 ⑪	入 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁
		年 3 ④	年 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 年 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 年 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁ 年 ^{1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12} ₁

馬 ① ②	馬 馬	名 ④ ④	名 名 名 名
白 ①① ②⑥	白 ④ 白 ③ 白 ② 白 ② 白 ② 白 ② 白 ② 白 ② 白 ② 白 白 ② 白 ② 白 ② 白 ② 白	木 ①① ①⑥	木 ⑧ 木 ③ 木 ③ 木 ②
半 ① ①	半	目 ⑧ ⑫	目 ④ 目 ② 目 ① 目 目 ② 目 ④ 目 ④ 目 ④
百 ③ ⑤	百 百 百 百 百	門 ⑤ ⑨	門 ② 門 ① 門 ① 門 ① 門 ① 門 ① 門 ① 門 ①
父 ④ ④	父 ② 父 父	右 ①① ①⑥	右 ⑤ 右 ④ 右 ② 右 ② 右 右 右
分 ② ②	分 分	幼 ② ③	幼 幼 幼
文 ② ④	文 ③ 文	用 ① ①	用
聞 ① ①	聞	来 ② ②	来 来
米 ③ ④	米 ③ 米	立 ② ②	立 立
母 ⑤ ⑧	母 母 母 母 母 母 母 母	林 ④ ⑦	林 ③ 林 ② 林 ⑤ 林 ⑤ 林
方 ① ③	方 方 方	話 ① ①	話
北 ⑤ ⑧	北 ② 北 ① 北 ④ 北 ④ 北 ② 北 ② 北 ⑤		
本 ⑫ ⑯	本 ① 本 ② 本 ②		
明 ② ③	明 明 明		

第4節 文字習得の条件—事例研究—

前節において、特定幼児群が就学までに、どの範囲の文字をどの程度に読み書きするかについて詳細な記述を試みた。そして、それらの文字は、テレビ・絵本などの媒体や母あるいは父という教示者、また幼児自身の興味・関心という背景の存在を面接調査や漢字の音訓の読みを通して概略的に知ることができた。

それゆえ、本節では文字習得の条件のモデルを事例研究の側面から顕在化しようとする。

1 概 観

上の目的のために、文字習得の条件について比較的明らかな幼児を被調査児として特定幼児群が

2—4—1表 漢字習得における媒体と教示者

媒 体				教 示 者	
下敷き	2	歌	2	母	85
お金	8	幼稚園の聞き方テスト	2	父	16
表札	3	絵をかくとき	2	兄	8
(食物の)レッテル	3	調査カード	1	姉	13
動物園入り口	2	紙	1	祖父	5
ごみ箱	2	中日ビル	1	祖母	7
ポスト	1	便所	1	家族	1
幼稚園のカード	1	外で見た	1	習字の先生	1
幼稚園の印	1	まとめ練習機	1	従姉	1
姉の学校からの通知表	1	公園の出口	1	妹	1
プログラム	1	人形の洋服の説明	1	叔母	1
受験番号	1	福笑い	1	教師	5
切符	1	友だちの姓	9	みどりのおばさん	1
プラモデル	1	自分の名前	5	友だち	2
さいころ	1	自分の姓	4	よその人	4
ブロック積み木	1	父の名前	2	忘れた	34
本(雑誌を含む)	131	母の旧姓	1		
カレンダー	18	兄の名前	1	自分	38
日記帳	6	祖母の姓	1		
地図	5	父の勤務地	1	計	223
習字の手本	4	習字	5		
新聞	1	看板	5		
年賀状	1	ポスター	2		
幼稚園の手紙	1	バス	2		
手紙を書くとき	1	はり紙	1		
はがき	1	広告	1		
印刷物	1	本屋の看板	1		
姉のラジオ体操のカード	1				
練習帳	1				
テレビ	36	計	294		

(注) 前回のテスト以後、2か月間に新しく覚えた各漢字について、どこ、なに(媒体)で、だれ(教示者)から教わったかを調べた内容。表中の数字は当該項目の反応度数。

構成された。しかしながら、幼児が文字を習得するための媒体や教示者はきわめて多岐にわたっていることは、面接調査で幼児たちが反応した内容をもみても明らかである。たとえば、2—4—1表は漢字の習得経路を媒体および教示者について尋ねた結果である。

もちろん、これらの相対的出現度は、特定幼児群の特定語（被調査児によって対象文字と量が異なる）についての反応であるから、必ずしも一般性をもちうるものではない。むしろ、習得する媒体の範囲の複雑さに注目する必要がある。

それゆえ、次項では文字習得およびその定着過程に有効にはたらく条件を、幼児自身の興味・関心・テレビ・絵本・家族に関して、その典型をみることにした。

なお、「言語生活アンケート」（第1章10節参照）に関する特定幼児群41名の反応は、テレビは「毎日かかさず見る」が85%、視聴時間の平均は2時間。「年賀状を出したことがある」が93%、絵本は「毎日見る」が92%という結果が出ている。また、家庭の文字指導では、「特別に指導しないで、子どもがしぜんに覚えるのに任せている」が95%とあり、積極的な指導に関しては0%であることが注目される。

2 文字への興味・関心

No33について調査者は、「物知り博士、と言われるほど、知識的なことは非常によく知っておと顔負けの説明をする。やはり室内での静的あそびが好きなようだ」と一般的特徴をあげている。

この物知り博士のNo33が文字にも興味・関心を示すことはきわめてしぜんな結びつきである。

No33の読み書き能力は2—4—2表のとおりである。（No33とあるのは被調査児番号）

2—4—2表 No33の読み書き能力

（注）表中の数字は読・書字数

能力 読・書 調査月	水 準		ひらがな		かたかな		漢 字		アルファベット		数 字		計	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10 月	H	Z	71	66	71	34	163	36	26	24	10	10	341	170
12 月	H	Z	71	71	71	54	166	46	26	24	10	10	344	205
2 月	H	Z	71	71	71	51	168	58	26	24	10	10	346	214

一見して、読みに関してはすべての種類の文字で完成していること、逆に書きに関しては、アルファベット・数字を除く他の文字にかなりな障害を示していることがわかる。読字量は特定幼児中、最多であるが、漢字の168字以外の漢字についても調査者が調べた。すなわち、テストすべき内容がなくなってしまったので、東京書籍の小学校国語の教科書の新出漢字を抜き書きして読ませることにしたのであるが（12月25日および2月28日）、168字以外の漢字を398字も読みきった。つごう881字の教育漢字のうち566字を読んだというから、まことに驚かされる。

調査者はまた「最近はおとなの新聞でもわりと苦勞せず読めるようになっていいる。幼稚園から家庭へ渡すプリント類もすらすら読むし、参観日に、日案・週案を入り口にはっておくとそれも読む」

と報告している。

これほどまでに、漢字に対する興味を示させたものは何か。まず、No.33の本人自身の述懐をしるすなら、次のとおりである。

「ぼくは本が好きだからね、本のふりがなを見て、しぜんに覚えるの。」(2月28日記)
だそうである。

家庭のアンケートによると、本が好きだということは言わずもがなであって、字に興味をもって、「何という字?」と聞いたのは1歳10か月、字を読むようになったのは2歳0か月で、テレビなどを見るとか、積み木や道路とか商店街の看板を見ることなどからはじまっている。さすがに興味の持ちはじめは早いですが、家庭では子どものするがままに任せ、読み書きの強制めいたことがひとつも見かけぬのは興味あることだ。

子どもの興味・関心がどんな要因や条件の上で開花するかは、現代の科学の水準では十分に解明されてはいない。あるいは要因・条件とは無縁であるとすら思われたりすることもある。

No.33も結局、絵本が好きだけれども、半年間の追跡調査からでは決定的な姿をつかむには余りにも薄弱だ。やはり何かがあるのかのきっかけで、その「物知り」の求知心が漢字の読みに向けられたのであろう。ただ、家庭は父親が設計事務所勤務で、母親のほうは自宅でタイプ教室を開いていた。本人も少しタイプが打てるということであるが、このことも文字になんらかの強さで興味を持たせることに働いたことは認められてよい。

なぜなら、読みの割には書きはまったく苦手であることも注目になる。「鉛筆の持ち方は悪く、字を書くのに力がいらず、すべて軽くはねたように書く」と調査者は報告する。(写真左)

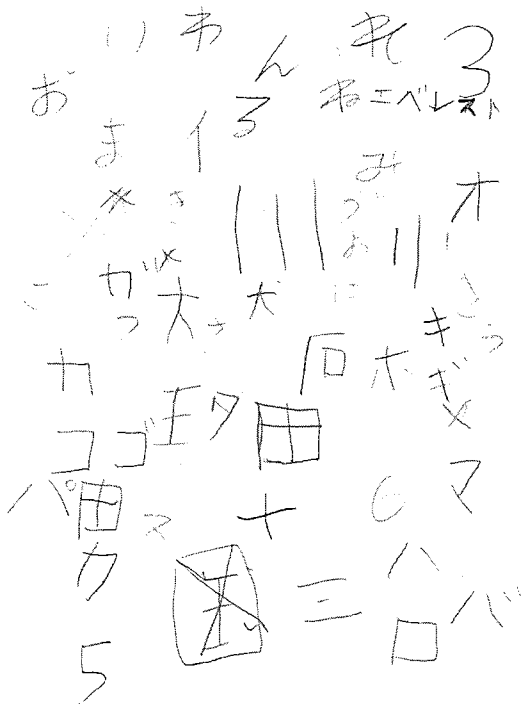
ほとんど小学校高学年の漢字を読む力を持っているNo.33であるのに、自分の名前の書き方の変化を跡づけてみると、

11月27日：自由書き……ひらがなの名前

12月12日：自由書き……姓だけ漢字の名前

2月19日：自由書き…姓名ともに漢字となる、という状態なのである。

No.5は、No.33と同様に、よく漢字を読むことはできるのに、書くことを著しくきらうという点では共通している。「きゃあ」という拗長音では「キャー」と大きな声で読み、うれしそう



に笑うまでの「読みの余裕」があるのに、書くほうは自信がなく、「ぼく、書くのきらい」としぶしぶ書いている。そして「先生、ぼくいやだ、外で遊ぶ」と逃げだしたりする。

この読み書きの差は、かたかな・漢字において顕著である。2回の面接調査の結果では、

サ……本に書いてあったからおとうさんに聞いてわかった。

ツ……本に書いてあるのをおとうさんに聞いた。

島……「エルマの冒険」読んだらね、みかん島ってあった。おとうさんに聞いた。

というように、読書——父親という結びつきがみられる。両親が共に教員(父—中学校, 母—小学校)であることも文字を読む生活に早くからはいることができたのであろう。

°2—4—3表 No.5の読み書き能力

能力 読・書 調査月	水 準		ひらがな		かたかな		漢 字		アルファベット		数 字		計	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10 月	F	W	68	17	68	1	137	3	14	2	10	10	297	33
12 月	H	X	64	37	71	4	151	10	16	5	10	10	312	66
2 月	H	X	71	39	71	7	147	12	12	5	10	9	311	72

No.18の場合はこれまでと違って、書くことのほうがむしろ先行した形で学習されていく特徴を示している女の子である。特に漢字・アルファベットのテストでは読めなくても書ける文字が多いということがある。たとえば、10月テストでは、

読めて書けた文字数：漢字5字 アルファベット2字

読めなくて書けた文字数*：漢字7字 アルファベット4字

読めて書けない文字数：漢字6字 アルファベット0字

となっている。その後のテストで、漢字はその傾向は減少したけれども、アルファベットのほうはずっと2月テストまで続いていた。2月テストでは読めて書けたアルファベットは6字であるのに対して、読めなくて書けた文字は11字という結果が出ている。

* 読めない文字を書かせる形式のテストは、本調査の目的外のことであり、たまたまNo.18にはその形式がとられたものである。その7字の漢字は自分の姓名に含まれる〈京〉〈田〉〈子〉の各文字と〈正〉〈山〉〈大〉〈本〉。なお、本調査の文字量の集計には「読めなくて書けた文字」の数は除外してある。

No.18の観察記録をたどっていくと、調査者は「家庭で教えられることはまったくなく、自分勝手に書いて、書き終わったあとでどんな字なのと尋ねて読みを習得していた結果」と報告している。また、調査者がNo.18の母親に会ったときの情報では、「全然、(文字を)教えてはおりませんが、どこか(看板で見たのかと思います)で見えたのか、ときどき書いて兄(小学校2年生)に聞いています」と答えてくれたということである。

No.18の学習は、視覚的に文字の図形の学習が先行し、そのうえで、読みの学習を兄に尋ねるとい

う経過があったと考えられる。調査者はNo18の読み書き行動を「保育室の中を見回したり、ノートやロッカーの名札を何回も見てまねて書いてはいる」が、形はできていても読みは不可能だと述べている。確かに「京」という字が呈示されて読めなくても、「あなたの名前の京」を書けと言われれば、京という語音への意味が与えられるから、視覚的な学習ができてさえいれば書くことはできるのであろう。

No22はNo18と同様に書くことが好きな女の子であるが、日記を書く行為がすっかり本人の生活の中に定着して、それが書く世界の楽しみを知らせ、文字習得を確かにさせている事例である。

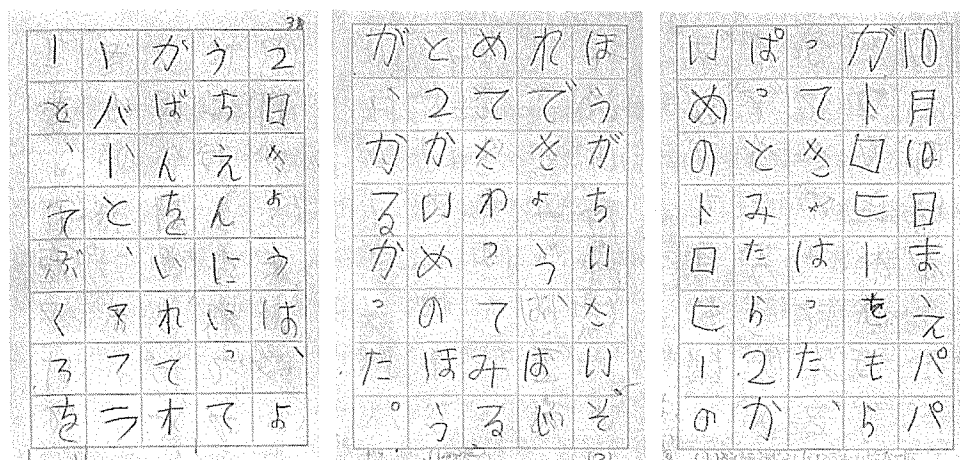
2-4-4表 No22の読み書き能力

能力 読・書 調査月	水 準		ひらがな		かたかな		漢 字		アルファベット		数 字		計	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10 月	H	Z	71	69	71	35	158	47	12	10	10	10	322	171
12 月	H	Z	71	69	71	45	160	72	12	9	10	10	324	205
2 月	H	Z	71	71	71	64	165	76	13	12	10	10	330	233

2-4-4表によれば、No22は160字程度のたくさんの漢字を読むことができるが、これは本人が「本をよく見る子」として抽出されたいきさつからみて、本による影響とみられるが、日記を書く行為が定着した理由は何か。

調査者の記録によると、43年2月3日、「家から日記を持ってきて担任教師に渡した 担任教師がこれは何かと尋ねたところ、父親がヨーロッパへ視察にいった留守中のことをあとで知らせたいために、日記を書きはじめたと話してくれた」という。その記録は10月10日に始まり、2月2日、第4冊めが終わったところで持ってきたということである。

No22の日記 (10月10日～2月2日)



3 テレビ・絵本

テレビが幼児の文字習得にどのようにかかわりを持つか、ということで最も関心が寄せられるのは、テレビが特定のどんな文字を幼児に呈示する媒体となっているかということである。特定幼児群の面接調査の反応からみると、テレビ漫画や天気予報、それにコマーシャルといったものが多く、「終」(おわり)をテレビの字幕から覚えたという報告は、前節でみたところである。テレビが呈示する「テレビ的文字」群としてはやはり漢字よりもかたかなのほうが多いのが特徴である。

No.10は調査者から、文字への興味・関心が特徴的な子どもとして抽出されたが、記録を進める過程で、テレビとのかかわりに関する一つの特徴を表わしている。たとえば、12月の面接調査では、

ピ……「宇宙人ピピ」っていうので覚えた。

F……スター芸能大会の隠し芸のとき、Fの2、Fの3と書いてある。

I……ウルトラセブンに「ウルトラI」というのが出る。

E……スター芸能大会で。

と述べている。また、2月調査で、

島……テレビの「ガボテン島」の「シマ」の字、もう終わっちゃった。

と述べている。テレビから覚えたと確かに答えた文字は必ずしも多くないにもかかわらず、テレビの番組のタイトルや視聴中に与えられる文字が子どもによって習得される範例である。

No.10は家庭の言語生活アンケートによると、テレビが大好きで、毎日2時間はテレビを見る。そして外で遊ぶのも大好きだというし、調査者の報告によると、「頭の回転が早く、動作がきびきびしている」活発な男の子である。怪獣ものが大好きで、左下に示したような絵をかいている。このNo.10の自由書き(昭和43年1月24日)とがテレビとNo.10とを結びつけていることは確かである。



No.10がたいへん活発な男の子なのに対して、No.35は「あまり激しい運動は好まない。大声を出すことはないが、実にめいりように、話すことが整然としている」男の子であって、No.10とは違ったテレビとの対し方である。被調査児に取り上げられた理由として、「テレビを見ていてわからない字があると、いつもおとうさんに尋ねてだんだん覚えてきた」ということである。No.35の文字量をみると、2—4—5表のように、漢字を除くほかの種類 of 文字の読み書きはほとんど完成しており、読みに対する書きの割合もかなり高い。テレビと子どもとの1対1の対し方に加えて、その情報をチェックする父親のいるのが特徴である。父親は病院勤務の医師である。たとえば、

2-4-5表 No.35の読み書き能力

能力 読・書 調査月	水 準		ひらがな		かたかな		漢 字		アルファベット		数 字		計	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10 月	H	Z	71	71	71	62	111	46	20	18	10	10	283	207
12 月	H	Z	71	71	71	67	139	31	25	25	10	10		204
2 月	H	Z	71	71	71	71	154	99	24	24	10	10	330	275

音……テレビの音楽番組で見た。そしておとうさんに聞いた。

気……テレビの天気予報で覚えた。

心……テレビのみんなの歌で、おとうさんに聞いた。

林……テレビのみんなの歌の歌詞に出てきて「^森林」と書いてあった。

江……松江の江、「エ」と書いてあるから。松江に皇太子が来たというニュースを見たとき、横に江と書いてあった。おとうさんが教えてくれた。

などである。

No.35が、いろいろな文脈から、文字の読みを類推する力は驚くほどであり、調査者がNo.35の一般的特徴をあげる中で「常に人のしていることを注意深く観察して、鋭い批判をする」と言っていることと結びつく。

No.35は、また、地図を見るのが大好きである。別紙の地図は昭和43年3月13日「きのう、おうちでこんなの書いてきたよ」と言って持ってきたものである。「地図の形はよく知っているが、県と県の境いめはまだよく覚えていない」と述懐している。2月の面接調査では、

今……地図を見ていて、今治市というのがあり、おかあさんに聞いて、こっちが今で、こっちが治というのがわかった。

沖……百科辞典の地図に沖縄という所があっておかあさんに聞いた。

県……地図を見ていて、おかあさんに「何てかいてあるの」と聞いてわかった。

沢……おとうさんと地図を見ていて、県庁の所在地と県名を言ったとき、金沢のとき、ふりがなをつけてくれたのでわかった。

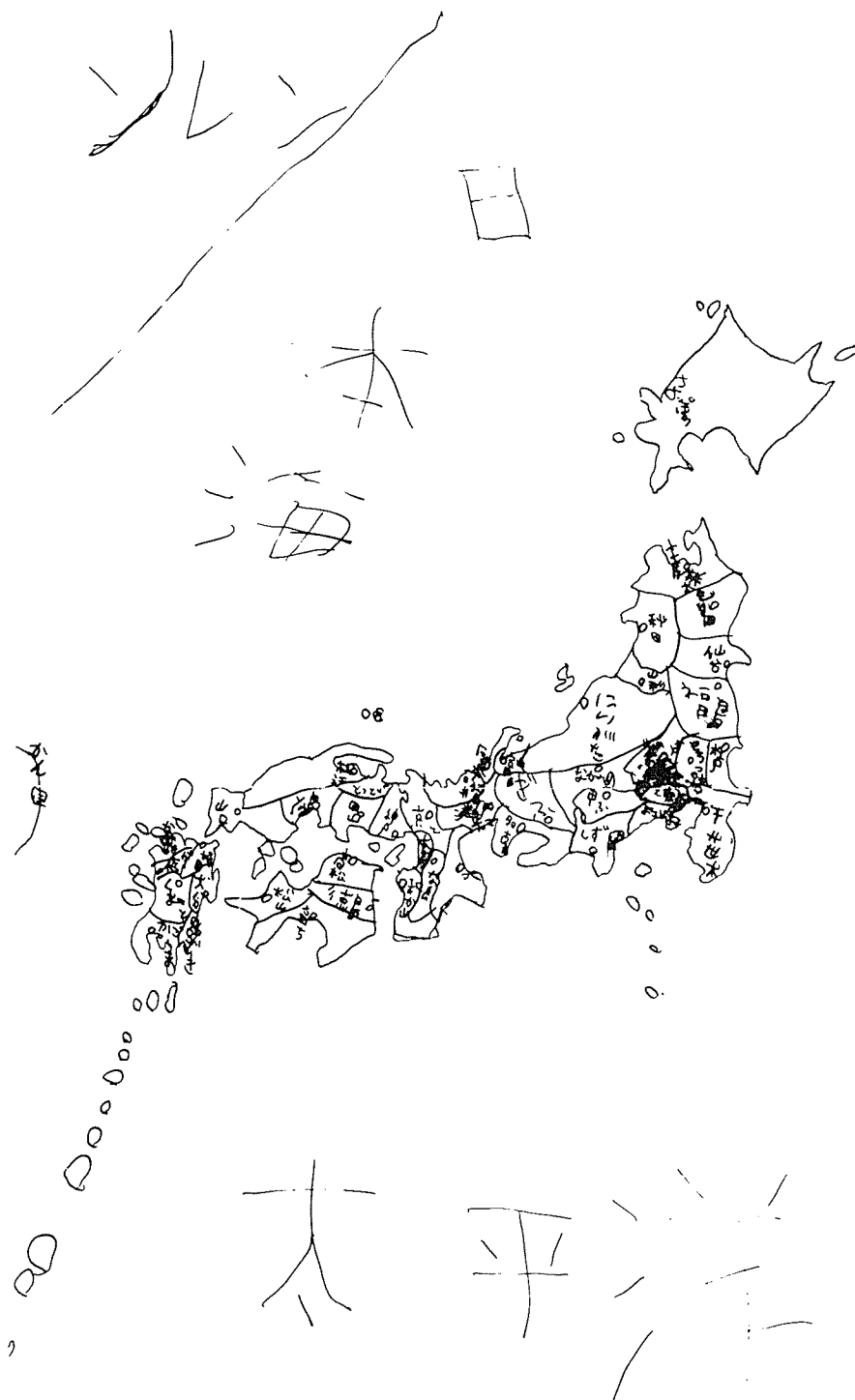
岩……日本地図を見ていたとき、米子にいたときの時ちゃんが、盛岡へ転勤してしまったので「何県に行ったの」「岩手県」。手は知っていたので岩をそのときに覚えた。

賀……初め、賞とまちがえたが、佐賀県を覚えたなら、滋賀と二つしかないので、すぐわかった。

など。No.35は、テレビ・地図そして両親ぐるみの適切なはたらきかけ、それに本人自身の興味・関心が文字習得を促したものである。

No.43は調査者によれば「色白く、一見神経質のように見受ける。読書好きである。あまりしゃべ

No.35のかいた地図 (昭和43年3月13日)



らないが発問に対しては要領よく答える」というから、No35と似ているとみてよい。

No43の書く自由書きには、テレビの番組名がよく登場するし、家庭で書いた絵だということを見ると、怪獣・ジェット機・戦車の戦闘ぶりが描いてある。まことにテレビは子どもにとって魅力的で、特に男の子には怪獣と戦争で占められ、それが文字呈示の話題を形成している。

エ……怪獣の戦争で「エ」の字が出てきたから、おとうさんに聞いた。

ヤ……怪獣の来週のお知らせのときに出てきたのでおとうさんに尋ねた。

ザ……テレビの音楽で、ザ・スパイダースに出ていた字だから覚えた。

シ……テレビの怪獣ジラスの「ジ」の点を取った字をおとうさんに聞いて覚えた。

ケ……テレビのケロヨン冒険で、「ケ」の字が出たので、おかあさんに尋ねた。

この例の「シ」のように、初めに怪獣名が「ジ」の濁音ではいって、その後に清音を「濁点をとった形」として覚えることもあるようだ。また、怪獣名が幼児に「かたかな」を覚えさせる契機になっていることも知られる。

テレビと文字、そして幼児とのかかわりは前項でみたように、テレビの魅力的な番組のタイトル等に幼児がひかれて、その文字が学習されるけれども、絵本は、テレビのようにその文字が瞬間的に消えていくのと違って、幼児の興味と意思のままに、納得のいくまで呈示される。また、幼児の発達に応じて語から文へ、文から文章へと読みを約束してくれるという点で、絵本が読み書き能力の形成・発達に重要な役割を持つことは否定できない。

しかしながら、幼児にとって最初の絵本と文字との結びつきは、文字を読むというより、むしろきわめてテレビ的・映像的な文字の学習が先行する。

No17は、文字に対する興味が強く、絵本（特に図鑑類を好む）をよく見る子どもとして選ばれた。

2-4-6表 No.17の読み書き能力

能力 読・書 調査月	水 準		ひらがな		かたかな		漢 字		アルファベット		数 字		計	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10 月	F	Z	71	62	62	35	3	1	2	0	10	9	148	107
12 月	G	Z	71	69	65	62	4	3	1	0	10	10	151	144
2 月	H	Z	91	69	69	68	21	20	4	2	10	10	175	169

No17の読み書き能力で気づくことは、文字量の面で読み書きの差がほとんどないことであるが、これは、ひらがな・かたかな・数字の読み書きが中心で、漢字・アルファベットはきわめて少ししか習得されていないためである。そこで、ひらがなからかたかなへ、そして漢字へと、やさしい文字の種類からむずかしい文字の種類へと習得の過程を位置づけてみるならば、問題はこの程度の低い読み書き能力で「かたかながどうして68字も書けるに至ったか」という問題を考察する必要が出てくる。

がら書くという行動が日常行なわれていることがそれを積極的に支持する。まことにそれ以来の自由画は名前（かたかな）つきの怪獣ばかりである。（前ページ）

なお、その後、幼稚園からもらった図鑑に書いてあったのを見て書いて漢字を覚えたということ面接調査（2月）の折に話してくれた。それらの漢字は、

十・四・六・日・月・水・人・田・大・山・川・耳・青・赤・金・火
 などであった。その進歩は、12月テストでは4字の漢字しか知らないのが2月テストでは21字知るようになったが、その契機は図鑑を見て、そして書くという行為であった。

4 家族その他

家族のなかの両親あるいは兄弟が就学前の幼児の文字習得に果たす役割は、たとえば、No35のように、テレビを見て、わからない文字を尋ねるといった、いわば質問の受け手として登場したり、あるいは兄の教科書を借りて見たり、兄が字を書いているならば、その行為をまねる、いわば読み書き行為のモデルとして登場することもある。しかしながら、親が子どもの読み書きに干渉する形での指導ということは、特定幼児群のだれにも見いだされなかった。

No33とともに特定幼児群で最も多くの文字を読み、かつ、その大部分をまた書くことができる幼児はNo34*であった。調査者の記録によると、No34を被調査児に取り上げた理由として、「本をよく読んでいるが、そのつど、母親がよく指導しているのではないかと思われたので、『親が教える子ども』として選んだ」とある。そこで、読書および母親の働きかけかたに注目してみることにする。

* No34の幼稚園時代および小学校時代の読み書き能力の発達の様相は、調査員 井上範子によって次のレポートに詳細に記述されている。井上範子：「読み書き優秀なH児はどんな小学生に成長したか」言語生活 234号。38～44ページ、1971年。

2-4-7表 No34の読み書き能力

能力 読・書 調査月	水準		ひらがな		かたかな		漢字		アルファベット		数字		計	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
10月	H	Z	71	71	71	71	109	55	25	22	10	10	286	229
12月	H	Z	71	71	71	71	142	116	26	24	10	10	320	292
2月	H	Z	71	71	71	70	160	146	26	26	10	10	338	323

この表を見ると、漢字を除く他のすべての種類の文字にわたって読み書きが完成し、その漢字の書きも大部分が完成に近づきつつあることを示している。

もっとも、習得した漢字量は168字という限られた中でのことであって、2-4-8表のように、自由書きに使用した漢字数は実に248字に達している。

調査者は10月30日、テストが終了後、どうして字を覚えたか、本人に尋ねている。それによると、

2-4-8表 No.34が自由書きに使用した漢字数

調査月	漢字数	備 考
10 月	39 字	数字・ひらがな・かたかななどが中心。
11 月	116 字	漢字を書くことに興味を示す。
12 月	171 字	百科辞典や図鑑に興味を示す。
1 月	186 字	お話を作って書いた。
2 月	248 字	宇宙ものなど種類がふえた。

「絵本やテレビを見て教えてもらったり、本の漢字の横にふってあるかな(ルビ)を見てしぜんに覚えた」と答えている。担任教師は、親が教える」と述べている事情から察するに、子どもは直接には絵本とテレビから文字を取り込み、

それらのいわば間接的な習得のチェックを親が適切に行なっていると考えられる。面接調査でもそのとおりの答えが出ている。

そこで重要なことは、ひらがなの読み書きテストで完全にできたことに加えて、すべてのひらがなの書きにおいて、1字の筆順にも基準に合わぬ筆順がなかったことである。しかし、かたかな以下、漢字その他では、それらの誤りが目立つ。このことからみても、調査者が指摘するように、やはり親の指導を抜きにしては考えられぬことである。

親の指導は、テレビ・絵本などに対する子どもの興味・関心という「自由度の高い」学習と違って、いわば「自由度の低い」「完全主義」を示すのが一般的な特徴とってよいであろう。筆順までが完全に習得されたというのはこの完全主義の結果とみてよく、親の働きかけと役割を十分に知ることができる。

ここで、もういちど2-4-7表に返って注意してみると、第1回の10月テストに比べて、第2回の12月テストにおける「ほぼ完全に近い完全主義」の実現をみることができる。漢字の読みは142字、書きは116字に達した。しかも、かたかなは71字正しく書けたうえに、筆順の基準外反応はわずかに、ヒ・ヲ・ビの3字にとどまった。

ここでも調査者は「だれに教えてもらうの?」と尋ねて、「おかあさん」という回答を得た。そこで当の母親に尋ねると、

「今まではひらがなだけは正しくさせておこうと思って注意したが、あとは尋ねられたときか、よほどのでたらめを発見したとき以外は教えてない」

ということだったと記録にとどめている。この点、No.34自身も「1字1字教えてもらったのではなく、自分で書いているうちにしぜんになおったり、おかしいと思う字はおかあさんに聞いてみたりしてなあってきた」と述べており、母親の上述のこととは合致する。

さて、面接調査の一部の結果(12月)をみると、

方……テレビを見ていておかあさんに聞いた。

立……本に出てきて、ふりがながふってあった。

夕……夕日の「夕」は友だちの家で本を見て、そのふりがなを見て覚えた。

門……本で見た。

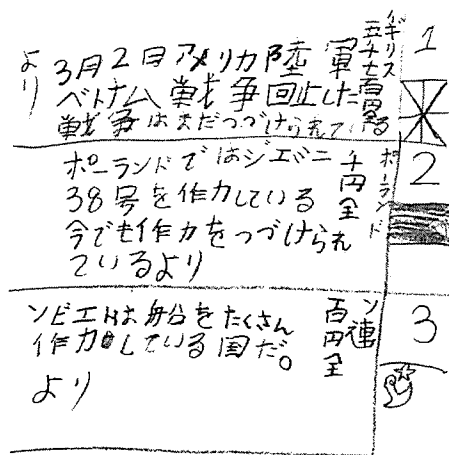
分……地図を見て「大分県」というのを教えてもらった。そのとき「分」の読み替えを聞いて教えてもらった。

林……本の表紙にあったのを見て聞いた。

のように、本が圧倒的に多く、33字の新しく習得した文字のうち、19字までが本からと答えている。

もともと、親の指導の完全主義だけで説明しきることはできないのであって、No34の場合には、本人自身が百科辞典や地図に興味を持ち、そして漢字を書きながら、それが表わし、創造する文字の世界を限りなく広げていっていることも、文字の定着過程として注目しなくてはならない。「一字漢字を書くごとに新しい空想が生まれ、その空想が新しい漢字を引き出すようである。」(調査者の報告) 次の例は2月1日、文字の自由書きのときに書いたものである。

No34の自由書き (昭和43年2月1日)



No34自身が、漢字を書いて、漢字が世界を創造する楽しみを知らなければ、これほどまでの読み書き能力の進歩は約束されなかったにちがいない。

No23は兄から文字を教わる例である。調査者によると、No23は勝ち気で、すべてに積極的・意欲的な女の子である。母親の話では、兄のそばについて、自分から知ろうとし、時には兄の教えを受けて字を覚えていったということである。

調査開始の時点では、読みの水準はH、書きの水準はZで、最終の2月テストでは、漢字数217字、書字数195字を得ているが、兄との結びつきを面接調査から拾うと、12月では、かたかなはすべて、「おにい

ちゃんの本を見て。ちゃんと『アイウエオ』と順番に書いてあるのが国語の本のいちばん後ろにある。おにいちゃんは2年生だから、1年の本をもらった」と答えている。また、2月の面接調査では、

年……おにいちゃんが付録をもらってるとき(科学の本)、2年と書いてあった。

走・虫・見……おにいちゃんの国語の本の裏を見たの。下にひらがなで書いてあった。

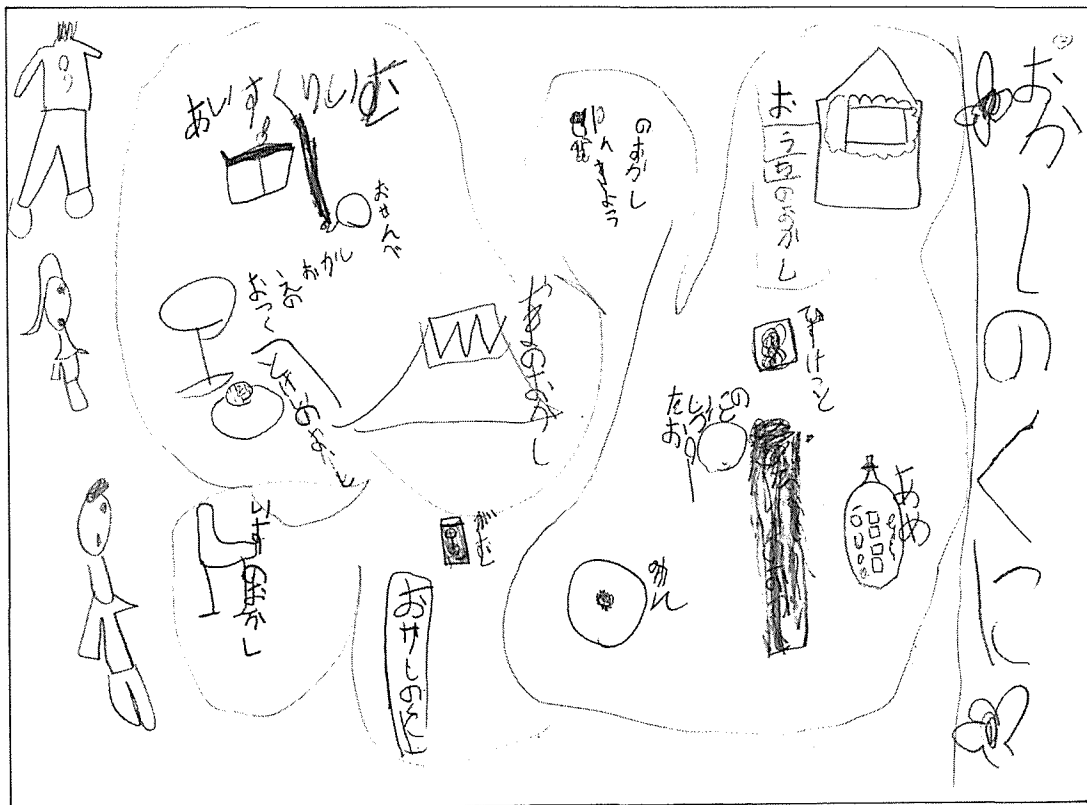
冬……おにいちゃんがもってきた「冬休みのくらし」にあつて、ママが読んでくれた。

などの諸例にみるように、勝ち気で、意欲的なNo23は兄といっしょのものを学ぶことに喜びを感じ、それによって文字習得が促進されたものである。

また、姉や家族以外の店の人から教わるというのがNo11である。姉は小学校3年生で、店は封筒とか便箋などの紙製品の製造・販売をしている。そして店には事務の人がひとりいて伝票を切った

りしている。たまたま、自由書き調査に付き添いで来た姉に、妹のことを尋ねると、店の人が字を書くと、「これ何て字？」と姉や店の人に聞いて覚える、と報告している。次の自由書きは女の子らしく、「お菓子のくに」が書かれている。書くことの楽しさを知った子の姿が、また一つここにも現われた。

No.11の自由書き（昭和43年3月11日）



第5節 結果に対する考察

第2章では就学前児童が、ひらがな・かたかな・漢字・数字・アルファベットの諸範囲にわたる文字を、どれだけ、どのような条件で習得するかを、全国18園から選出された特定幼児群41名について調査した結果の報告をした。

1 特定幼児群の位置づけ

この調査のために選ばれた特定幼児群には、二つの性格が与えられた。一つは、ひらがなの読みの水準が調査開始時はE水準以上であり、また、調査最終時は大部分が読みでH水準、書きでZ水準に達した。いわば、就学までにひらがな文字の読み書きが完成し、初歩的な段階での文章の読みが可能になり、読み書きの諸活動が日常生活において遂行されつつある被調査児群である。したがって、彼らは第1章の全国調査の対象になった就学前児童が、就学後の比較的近い将来において、当然習得するであろう読み書き能力およびその活動内容を予測しうる先駆的存在としての性格をもっている。今一つは文字の習得に関して、テレビ・絵本などの文字提示の媒体、ならびに両親などの文字教示者、また、幼児自身の文字への興味・関心が所属園のクラスの中でも明白であると認められた幼児をもって構成された。そして、すべての被調査児は、アンケートおよび幼児自身の回答から見ると、家庭で特別に組織的な教育指導を受けていない。さらには、かれらの大部分がすばらしい読み書き能力の習得者であった結果から見て、学校という組織的・系統的な文字教育を受ける前段階での文字習得の可能性と条件を知るための、いわばモデル的存在としての性格をもつことになった。

2 読み書きの範囲と量

本調査において提出した文字の範囲と量は、ひらがな71字、かたかな71字、漢字168字、数字10字、アルファベット26字、計346字であった。これに対して、概略的に習得文字量を見ると、読みの平均は210字、書きの平均は150字という結果を得た。就学直前の2月調査の結果である。

ただし、ひらがな・かたかなの両かな文字はすべての音節を提出し、数字は0～9にわたって提出したものの、漢字だけは意図的におもに小学校低学年配当漢字を中心に限った。したがって、その限定による読み書きの結果ではあるが、上述の文字量は、ひらがな・数字の読み書き、そして、かたかなは読みをほぼ完全に習得し終わって、さらに、漢字・アルファベットの読み書き、また、かたかなの書きの範囲に文字量が拡大しつつあることを意味している。

数字は、ひらがなとともに他の種の文字に先がけて読みと書きが完成すること。また、各種の文字習得が、ひらがな・数字の読み書き完成を軸に、かたかな・漢字へと一定の順序を踏みながらも、雁行的に、またかなり早い時期から他種の文字も習得する学習活動がすすめられていることが、明

らかになった。このことは、就学前の文字習得が、ひらがなからかたかな・漢字へと提出する組織的な教育に依存せず、社会における文字環境での生活から、文字を習得するという学習様式の反映であることを示している。この点につき、従来、絵本はもとより幼稚園内の標識・掲示に至るまで、文字環境が主としてひらがなで設定されている（p.407 参照）。このことは、広範囲にわたる文字習得の実状に合わせるならば、もっと各種の文字による正書法を考慮した文字環境を設定することも考えられるであろう。

提出漢字を 168字として、おもに小学校低学年漢字に限ったことにつき、大部分の幼児にはその範囲内で習得文字を測定できたが、若干の特定幼児はこれをはるかに越え、566字という大部分の教育漢字の読みの習得、あるいは 248字という漢字使用（書き）を示す諸事例を得た。このことは事例33および34に示されるように、文字のつづる世界に対する幼児自身の興味・関心が大量の文字習得を促すという点で、文字習得の可能性と条件を考えるうえに重要な示唆を与えている。

3 どのように読み書きするか

このテーマに関して本報告では、かたかな・漢字・アルファベットに限って、各文字の正答率とその読み書きの誤り、また漢字に関しては音訓の読みを問題にした。（第3節参照）

各文字の正答率は、他の文字のそれとの比較において難易が意味を持つのであるが、それらの順位を規定するものは何であったか。この点に関して、一般的な各文字の使用度数、字画、配列音順位（かたかな・アルファベット）、学年配当（漢字）などによって、それぞれがなんらかの形で、その難易とかかわりのあることを確かめた。このことは、文字の難易が新聞などの具体的な文章の中で使用される度数の多少や文字自身の視聴覚的な認知容易性などの諸条件に規定されていることを示すものである。しかし、文字の習得は幼児の外的な諸条件だけによらず、幼児自身の読み書きという活動によって果たされるという側面に注目することも重要である。それについて、幼児が日常読み書きする文字行為の結果と文字の難易とがどのようにかかわりあっているかを具体的な資料によって言及しなければならない。

特定幼児群に対しては、毎月1回定期的に自由書き調査を行ない、また、自発的な文字資料を収集しているので、ここでは書きに限って、文字を書く難易と自由書きにおけるそれらの使用度数との相関を見ると、次のようになっている。

(1) かたかな

2-5-1表は、自由書きで使用されたかたかなの使用の異なり人数および延べ使用度数を示したものである。これによれば、かたかなの総使用度は2637であり、このうち、最も多くの特定幼児に使用された文字は「イ」であり、最もしばしば使用された文字は「ン」である。使用度の最も少ないのは「ヅ・ヅ・ヂ」の各文字である。

2-5-1表のかたかな使用度数順位とp.336の書きの正答率順位との相関を見ると次のように

1%レベルの危険率で、かなり相関があると認められた。

$$r = 0.577^{***}$$

2-5-1表 自由書きにおけるかたかなの使用度数

23人	イ ₈₈ **	12人	サ ₂₇ シ ₃₀ ソ ₂₃ ツ ₄₇ ヒ ₂₄ メ ₃₃ ガ ₄₄
21	ウ ₈₇ カ ₅₉ タ ₃₉ ト ₁₁₃ パ ₄₇		ブ ₃₃ プ ₂₅ ダ ₂₆
20	ア ₆₇ オ ₄₅ マ ₇₃ ン ₁₇₂	11	テ ₂₈ フ ₂₃ ホ ₂₁ リ ₄₇ ド ₄₉ ポ ₂₂ ビ ₂₄
19	キ ₅₄ ス ₈₆	10	ニ ₂₁ ネ ₁₃ ユ ₁₉ ギ ₂₅
18	ク ₄₁ コ ₄₇ ラ ₁₄₅	9	セ ₃₆ ミ ₁₇ ム ₂₃ ヨ ₂₁ レ ₃₂ グ ₂₉ ジ ₃₆
17	ハ ₄₁ ル ₈₉ ゴ ₅₈		ペ ₁₆
16	ナ ₂₉ ノ ₂₄ ヤ ₄₁ ロ ₃₆	8	デ ₁₈ ベ ₁₃
15	エ ₄₄	7~6	ヌ ₉ ヘ ₁₃ モ ₂₄ ビ ₂₅ ポ ₉ ザ ₁₂ ズ ₈
14	チ ₃₁ ワ ₂₃ バ ₅₆	5	ヲ ₅ ゼ ₁₀ ゲ ₆
13	ケ ₂₈	3~1	ゾ ₃ ツ ₄ チ ₁

* 特定幼児群における当該文字の使用者異なり人数

** 特定幼児群における当該文字の延べ使用度数

(2) 漢字

2-5-2表 自由書きにおける漢字の使用度数

24人	山 ₈₀ 日 ₆₂ **	10人	土 ₂₁ 六 ₁₅
22	月 ₄₁	9	下 ₁₇ 五 ₁₇ 七 ₁₃ 上 ₂₃ 水 ₂₄ 林 ₁₆
21	三 ₄₈ 川 ₅₄	8	八 ₁₃ 目 ₁₆
20	田 ₇₇	7	王 ₁₁ 九 ₁₄ 号 ₁₁ 生 ₂₁ 青 ₁₂ 白 ₁₇
19	一 ₄₃ 大 ₆₆ 本 ₅₅ 木 ₄₈	6	高 ₁₉ 国 ₂₃ 手 ₁₀ 出 ₉ 女 ₈ 石 ₉ 赤 ₁₂
18	子 ₆₁ 中 ₅₂ 二 ₃₁		太 ₁₃ 男 ₁₅
17	四 ₂₈	5	井 ₂₁ 右 ₈ 花 ₁₂ 久 ₁₃ 岡 ₂₄ 犬 ₇ 見 ₉
15	金 ₂₉		古 ₇ 光 ₇ 多 ₈ 町 ₉ 島 ₂₃ 分 ₁₄ 万 ₉
13	火 ₂₄ 口 ₂₇	4	雨 ₆ 玉 ₁₁ 戸 ₁₂ 公 ₆ 今 ₆ 左 ₈ 自 ₁₀ 字 ₈
12	森 ₂₇		松 ₂₀ 正 ₁₇ 世 ₈ 千 ₁₀ 前 ₇ 全 ₅ 村 ₅ 道 ₉
11	円 ₁₆ 十 ₂₆ 小 ₂₅ 人 ₁₈		内 ₇ 北 ₁₀ 明 ₇ 立 ₆ 広 ₇ 入 ₉

* 使用者数

** 使用度数

(以下略)

2-5-2表は自由書きにおける漢字の使用者の異なり人数および延べ使用度数を示したものであり、異なり人数4（特定幼児群の約1割にあたる）に満たぬ漢字は略した。

総計 2692

このうち、最も多くの特定幼児に使用された漢字は「山」および「日」であり、以下、「月」「三」「川」「田」と続く。また使用度数の上では「山」が最も多く、以下「田」「大」「日」と続いている。

2-5-2表の漢字の使用度数順位とp. 340の書きの正答率順位との相関を正答率上位の46字に限って見ると次のように、1%レベルの危険率で高い相関が認められた。

$$r = 0.801^{**}$$

(3) アルファベット

2-5-3表 自由書きにおけるアルファベットの使用度数

29*	A ₈₄ **	15人	D ₄₀
25	B ₇₇ C ₆₉	14	G ₃₃ S ₃₀ X ₂₇ Y ₂₈
21	T ₃₈	13	F ₃₃
19	M ₃₄ O ₄₅	12	I ₃₀ K ₃₇ L ₂₅ U ₂₃ Z ₃₁
18	E ₄₀ N ₄₁ R ₃₅	11	J ₂₉
17	Q ₃₇	8	V ₁₅
16	H ₄₂ P ₃₂ W ₂₉		*使用者数、**使用度数

2-5-3表は自由書きにおけるアルファベットの使用者の異なり人数および延べ使用度数を示したものであり、総使用度数は984である。このうち、最も多くの特定幼児に、しかもしばしば使用されたのは「A」であり、最も少ないのが「V」である。

2-5-3表のアルファベット使用度数順位とp. 343の書きの正答率順位との相関を見ると次のように1%レベルの危険率で、かなり高い相関があると認められた。

$$r = 0.626^{**}$$

以上の結果は、各文字の難易と文字使用度数とのかなりの高さをもった相関関係を示している。これに関して、書けない文字はこれを使用することができないという意味での相関であると見られなくもない。しかし、次項4で述べるように、多くの文字が文字の羅列でなく、具体的な語として使用されている事実から、文字は日常生活での自由書きという活動を伴い、それによって習得が確かになっていく。すなわち、文字の難易は単に文字の外的な刺激配置によって規定されるだけでなく、文字習得を定着させていく幼児自身の自発的・積極的な文字の読み書き活動によっても規定されることができると考えることができる。

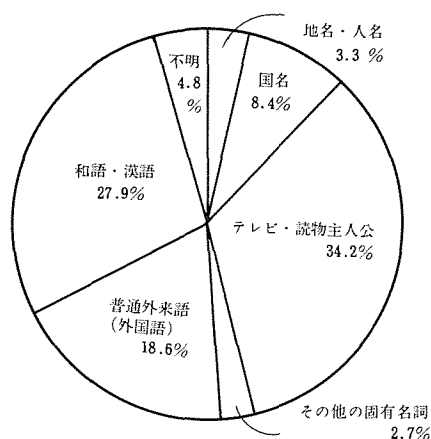
さて、読み誤り、書き誤りはどのように文字を読み書きするかの裏側に位置するものであるが、読み誤りは5~7類型をかたかな・漢字・アルファベットに認めた。また、書き誤りに関しては、従来の基準的な筆順は「字を書くための」筆順であり、したがって線の集積という構成主義的特性に立つのに対して、基準外筆順では、文字の知覚に基づいて筆順が考えられている。そして、ひと筆

書きをするとか、あるパターン認知によって、その主要部分を先行して書くという、いわば、パターン認知的特性をもっているのが基準外筆順の特徴である。現代のように読みの行為が書くことの行為と分離する形で、比較的早期からすすめられるために、文字の筆順が「字を書くため」の筆順の性格から「認知から得た」筆順に性格が移行しつつあることと対応するものであろう。

4 どのような単語によって習得するか

特定幼児群がかたかな・漢字などに関して習得する過程には、いっぽうでは、単独に文字を文字として覚える事実は認められるものの、多くは文字が幼児をとりまく身近事物を表わす記号としての役割を持つがゆえに、幼児に親近性のある、魅力的なある単語、ある文脈、ある話題と密接なかかわりを持つことは明白である。このことは、漢字の音訓の読みにより、また、面接調査における習得経路調査で確かめられた。さらにこのことを自由書きについて調べてみると次のようになる。

2-5-1 図 かたかな使用語タイプの割合



2-5-4 表 かたかな使用語タイプの割合

	度数	百分率
1. 地名・人名	11	3.3%
2. 国名	28	8.4
3. テレビ・読物主人公	114	34.2
4. その他の固有名詞	9	2.7
5. 普通外来語 (外国語)	62	18.6
6. 和語・漢語	93	27.9
7. 不明	16	4.8
計	333	100.0

2-5-1 図および2-5-4 表はかたかな使用語タイプを7類型に分け、それらの割合を示したものである。テレビ・読物主人公の名前に使われたかたかなは全体の34%を占め、次いで和語・漢語をかたかなで書いたものが全体の28%を占め、さらに普通外来語 (外国語を含む) が19%を占めている。

それらの各類型に含まれるおもな使用語には次の内容を含んでいる。

テレビ・読物主人公 (被調査児の創作になる怪獣名を含む)

ケムルジー、ゲスラ、ゴメス、ピーターパン、ゴジラ、マッハナメゴン、パーマン、アントラ、カネゴン、ウルトラマン、マグラ。

普通外来語 (外国語を含む)

スピードアップ、ケーキ、パトカー、ピアノ、テレビ、サイン、チョコレート、タイル、ポー

ル、ボート、トランプ、ライオン、キリン、モルモット、ロケット。

国名

アメリカ、イギリス、チリー、フランス、ソビエト、ドイツ、スペイン、インド。

地名・人名

マドリード、ローマ、パリ、青ノ里

その他の固有名詞

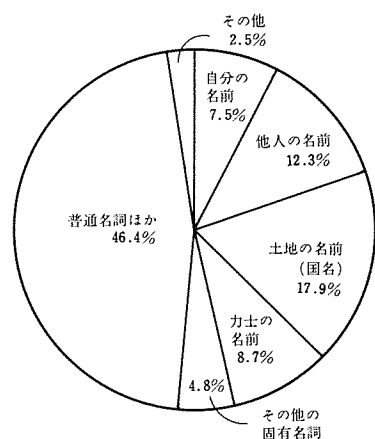
12チャンネル、中日ドラゴンズ、アルプス。

なお、和語・漢語を1類型にあげたのは、ウシ、エンピツ、トケイなど、本来かたかな以外で表記すべき内容をかたかな書きにした内容を含めることにしたためである。

以上、かたかな使用語をあげたが、幼児はかたかなをテレビ、漫画読み物の主人公やその他の登場人物の名前から覚えたことは面接調査から知ることができた。それに加えて、幼児はそれらの単語を紙面に書きつづって遊ぶという行為が、かれらのかたかな文字の習得に有効に働いていることを示すものである。

いっぽう、本来、ひらがな・漢字で表記すべき内容をかたかなで書く事実について考えるならば、一応、ひらがなを習得し終えて、かたかなを書く段階にはいりつつある時期での興味関心の表われであるとも見られるが、別に、まだ表記意識のない幼児であるから、かたかな用語を書きしるす中心的な行為がその他の語にもおよんだと見ることもできる。

2-5-2 図 漢字の使用語タイプの割合



2-5-5 表 漢字の使用語タイプの割合

	度数	百分率
1. 自分の名前	27	7.54%
2. 他人の名前	44	12.29
3. 土地の名前(国名)	64	17.88
4. 力士の名前	31	8.66
5. その他の固有名詞	17	4.75
6. 普通名詞ほか	166	46.37
7. その他	9	2.51
計	358	100.00

次に、各漢字はどのような語として、あるいは文脈のなかで使用されるか。

2-5-2 図および2-5-5 表は漢字使用語タイプを7類型に分け、それらの割合を示したものである。固有名詞が全体のほぼ50%を占め、土地の名前、自分や他人の名前、力士の名前で占めているのが特徴である。その内容を、たとえば使用者数順位の高い「山・日・月」についてあげれば

2-5-6表のようになる。

2-5-6表 漢字と使用語（自由書き調査）

〔5歳児41名〕

*上段は延べ使用度数，下段は異なり使用者数

山 ₈₀ 24	31	山	2	若見山（すもう）
	4	山本三恵子（姓名）	1	海乃山（＃）
	1	山本ユキ（＃）	1	栃王山（＃）
	1	山本せんせい（＃）	1	前の山（＃）
	1	山本（＃）		
	2	山田（＃）	日 ₆₂ 24	20 日
	1	山田竜介（＃）	11	日月火……（曜日）
	1	山田弘士（医者の名前）	4	月よう日〔び〕
	2	内山（自分の姓）	7	（月日）（例 二月十一日〔にち〕）
	1	山川君（姓名）	6	（＃）（例 3月2日〔か〕）
	2	山〔やま〕川	2	一月一日（月日）
	2	山川うみ	1	月日〔ひ〕
	3	山口（地名）（うち 山口けん 1）	1	本日〔じつ〕
	3	山形（地名）	6	日本
	2	岡山（＃）	1	日本国25B
	2	富山（＃）	1	日米国568FB
	2	松山（＃）	1	日本海
	2	和か山（＃）	1	中日ドラゴンズ
	1	山なし県（＃）		
	2	かちかち山	月 ₄₁ 22	7 月〔つき 2〕〔がつ 2〕
	1	アルプス山	17	月火……（曜日）
	1	エベレスト山	3	月よう日
	1	富士山	11	月日（例 二月十一日）
	2	佐田の山（すもう）	1	昭和43年7月23日
	2	高見山（＃）	1	1968年2月21日
	2	豊山（＃）	1	4月9日生まれ

幼児たちが自由書きの中でつづっている文あるいは文章はほとんどひらがなであって、かたかな・漢字は単語を書く際にのみ使用されている。このことは自発的な手紙・日記などの作品についても同様であって、まだ、かたかな・漢字は文あるいは文章の中で正しく記述される段階には至っていない。そして、漢字に至っては漢字で書かれた単語の約50%が固有名詞であることは、漢字が具体的な特定の物の名前としての機能を果たしている段階であって、漢字の一般的な意味によって使用するまでには至っていないと考えるのが適当であろう。

もっとも、このことは幼児が日常接する絵本や雑誌の中の文および文章がほとんどひらがなで書かれているという事実と対応させて考えるべきであって、漢字の一般的な意味の把握および文および文章中での漢字使用に必要な諸能力の不足・欠陥であると速断することは適当でない。

以上、かたかな・漢字の使用から読み書き能力の向上によって、幼児にさまざまな単語を書く活動を促し、それが文字習得を確かにすることを見たのであるが、幼児の自発的な書く行為とともに、読みの諸行為による文字習得との結びつきがきわめて重要であることは明白である。この点、読みの諸活動を詳細に記録することは、その活動の性格上、必ずしも十分でなかった。

5 文字はどのような条件によって習得するか

前項で見たように、文字をささえるさまざまな単語にはそれを送り手とする媒体があり、それを受容する幼児自身の興味・関心がある。また、両者をつなぐ役割としての家族、あるいは被質問者としての家族の役割がある。2—4—1表で見たように、幼児が受容する文字刺激布置はさまざまであるが、それらの典型を若干名の特定幼児に限って考察したのが第4節の事例研究である。

幼児の文字習得の実態は、実に個性的で一般化することは著しく困難であるが、それにもかかわらず、テレビ・絵本あるいは標識・看板に至るまで、それらの刺激布置としての効果を抜きにして幼児の文字習得を考察することは不可能である。しかもまた、さまざまに複合した媒体をどのように幼児自身が各幼児なりに調整するかの考察が行なわれなければならない。

41名の特定幼児群の事例研究を通じ、文字を認知し、学習する契機は結論的に言えば幼児自身の興味・関心ならびに日常の読み書き活動であると考えられた。この点、テレビ・絵本は文字の世界を知らせる魅力的な文脈や話題を提供はするが、文字習得に対する個人の興味・関心以上に決定的な役割を果たしているとは考えられなかった。いっばう両親および周囲の成人の役割は、この点で単に特定文字を教える教授者としての姿を見ることはなかった。そのかわりに幼児の興味・関心を高め、幼児の日常生活における読み書き活動を促し、定着させる助言者としての性格の重要性が強調された諸事例であった。

それならば、幼児自身の文字への興味・関心および日常生活における読み書き活動はいったい、どのような条件を用意することによって可能となるか。

おそらく、外的な側面から文字を教え、覚えさせる教育法でなく、ひとつは、かれらの文字習得

を刺激づける内的な諸能力の形成という側面がある。いまひとつは、日常生活における文字の諸機能を幼児自身の生活に繰り込むという側面である。これに関して、本章で扱った特定幼児調査では、主として、文字の諸機能が、どのような条件の下で幼児自身に習得されるかを考察したものであり、事例22は不在中の父に伝えるために日記をつけるという伝達機能、事例34は漢字をつづって、創造される世界を楽しむという創造機能が幼児自身に習得された2例であると言えよう。

最後に、われわれはここで述べた文字機能の獲得が、日常生活で文字への興味・関心を引き出し、読み書き活動を促すことの結びつきを文字習得の過程にそって考えなければならない。これについて、われわれは三つの段階を区別することができる。第1の段階は、幼児が両親や姉妹などとの接触を通して、文字による生活様式を学習する過程である。ここでは家族といっしょにテレビを見たり、絵本を読んでもらったり、または名前を書いてもらったりという、いわば生活のしつけを通して、文字の初歩的な機能を発見し、文字への興味・関心を引き出す、文字習得の初期に現われる過程である。第2の段階は、生活の中での幼児自身の興味が特定の外的刺激と結びついて、文字の読み書き活動が活発になる過程である。ここでは文字への興味・関心が、幼児に与えられる諸媒体の内容によって強められたり、一方に方向づけられたりする。ある幼児は、好きなテレビ番組を毎日数時間も見る生活を通して、読みの活動が展開する。いわば周囲からの働きかけが、幼児の文字への興味・関心とその読み書き活動を規定する。第3の段階は、文字の機能を幼児が生活の中に繰り込み、自主的な読み書き活動を展開する過程である。両親や教師の適切な教示が、有効に文字機能の獲得と読み書き能力の形成に作用する、文字習得の後期に現われる過程である。

この3段階を区別することによって、われわれは幼児の文字習得が比較的長期にわたること、また、その文字習得を条件づけるテレビ・絵本・家族、また幼児自身の文字興味のかかわりかたが各段階において変化のあることを指摘することができる。

第3章 幼稚園における文字の扱い(アンケート)

第1節 調査の目的・課題

このアンケート調査の目的は、

- ① 幼稚園における文字の扱いの実態を明らかにする。
 - ② 読み書き全国調査の結果と幼稚園における文字の扱いとの関係を明らかにする。
- の2点である。

(1) 幼稚園は就学前の幼児に対する主要な教育の場であるが、その教育は小学校の教育と違って教科別の各科教育ではなく、一つの総合的な活動を取りつつ、教育内容として用意された領域指導を果たすよう組織されている。そして、文字の扱いは領域「言語」のなかの一つの指導事項となっている。

ところで、幼稚園教育の中での文字の扱いは、文部省の「教育要領」(昭和38年)に示すところによれば、

日常生活に必要な簡単な標識や記号などがわかる。

とし、文字の扱いをこの標識・記号の延長にあるものとして位置づけ、「文字については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常の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こと」(教育要領)と留意点に述べている。

このように、文字の扱いは組織的・系統的な読み書き指導の対象外にあるために、具体的に、日常の生活経験のなかでの扱い方はまちまちな状態である。そして、ときにはそれに混迷とか無秩序とかいう評価が与えられたりする。こうした状況のなかで、ある園では、全然、文字を扱わないでいたり、また、ある園では文字環境を整備して文字への興味・関心を促したり、また、ある園では積極的に文字の読み書き指導を行っていたりすることが散見される。

もっとも、文字の読み書き指導を系統的に試みないから、それを文字指導の不在と速断してはいけない。また幼児の興味・関心のままに放任しておいてよいということは許されないであろう。むしろ、それゆえにこそ、就学前教育としてどのように文字環境をつくるべきか、どんな話題に際して文字を板書するのが適当か、さらに、遊びや活動のなかでどんな文字機能に触れさせるかの問題などが十分に考慮されるべきである。ここに就学前の文字の扱いの困難さがあるし、文字の扱い方の実態をあいまいにさせる原因ともなっている。本調査はこの意味から、全国調査の被調査園を対象にして、文字の扱いの実態を探ることにした。

(2) 幼児の諸能力の発達、なんらかの形での教育的な働きかけのうえに実現するものであって、教育を抜きにした発達は考えられないことである。本報告の幼児の読み書き能力に関しても、たとえば、組織的・計画的な文字教育は行なわれなかったにせよ、幼稚園教育における文字の扱いを抜きにして読み書き能力を論ずることは危険なことである。目的の①によって、われわれは各園における文字の扱いの実態を探ることにしたから、それによって、各園の文字の扱いの程度（積極性の度合い）がなんらかの形で得点によって示されるならば、これと読み書き能力の水準等とを関係づけることが可能になるはずである。幼稚園における文字の扱いの程度が読み書き能力の水準等とどのように結びつくかがわかれば、就学前に文字がどのようにして、幼児に習得されるか、また、どのような扱いをすべきかの課題の解決に一つの重要な示唆を得ることになるだろう。

(3) なお、本アンケート調査の対象園は、読み書き能力の全国調査被調査園に限った。それによって、目的①の課題解決には必ずしも十分な調査規模を構成するまでに至らなかったけれども、われわれは問題の中心を目的②において、このかぎりでの「幼稚園における文字の扱いの実態」とその意味づけを考えようとしたまでである。将来、このアンケート調査の内容を基礎にして、さらに目的①の課題解決に必要なだけの規模による調査の実施が望まれるしだいである。

(4) 上述のような意味づけから、基本的な問題として幼稚園における文字の扱いを全国調査と関係させなければ意味がないので、それらの考察を先行させながら、それに基づいて一般的な文字の扱いの実態を明らかにしていくことにした。

第2節 調査の方法

第1項 内容と構成

この調査は、全国調査で被調査園となった幼稚園を対象にしたアンケート調査であるが、その内容は次の3部に分かれている。

- (1) 幼稚園の文字環境
- (2) 保育における教師の文字提示
- (3) 幼児に対する文字の読み書きの指導

(1)の「幼稚園の文字環境」は、教室・園庭などにある諸施設に付した文字標識・掲示物などを内容にした文字環境の調査であり、(2)の「保育における教師の文字提示」は、日常の保育活動に利用される板書事項を内容にした教師の文字提示の調査である。そして、(3)の「幼児に対する文字の読み書きの指導」は、名前の読み書き指導のことや文字の質問に対する答え方、絵本・ワークブックの利用など、直接に文字指導に結びついた内容の調査である。

上述の3部の構成に関して、特に年齢別・学期別の回答が期待されるのは、(2)および(3)である。それゆえ、(2)および(3)に関する各調査には2枚ずつの調査用紙を用意して、4歳児と5歳児とに分けて回答できるように用だてた。また、(2)および(3)に関する調査の各事項には、三つの学期のなかのいつの学期かをチェックできる欄も設けて、回答を依頼した。

(例) 幼児からの、文字の質問については、

- 軽く答えてあげる程度にしている 1学期 2学期 3学期
- ていねいに教えて、他の文字にも注意を向けるようにしている 1学期 2学期 3学期

なお、幼稚園アンケートに関する具体的な各項目については、第4節参照。

第2項 被調査園と調査月日

アンケートの対象になった被調査園は「就学前児童の言語能力に関する全国調査」(第1年次)において抽出された122園である。ただし、回収された有効数は115園であった。

回収率 $115/122=94.3\%$

3-2-1表 公・私立別被調査園数

なお、115園の中には、4歳児クラスをもつ80園が含まれている。

1 公・私立別被調査園数

年齢	5歳児	4歳児
1. 公立	38園 33.04%	18園 22.50%
2. 私立	77園 66.96%	62園 77.50%

5歳児クラスでは、概算7割が私立幼稚園で占められているが、4歳児クラスでは被調査園の78%が私立幼稚園で占められている。

2 層別被調査園数

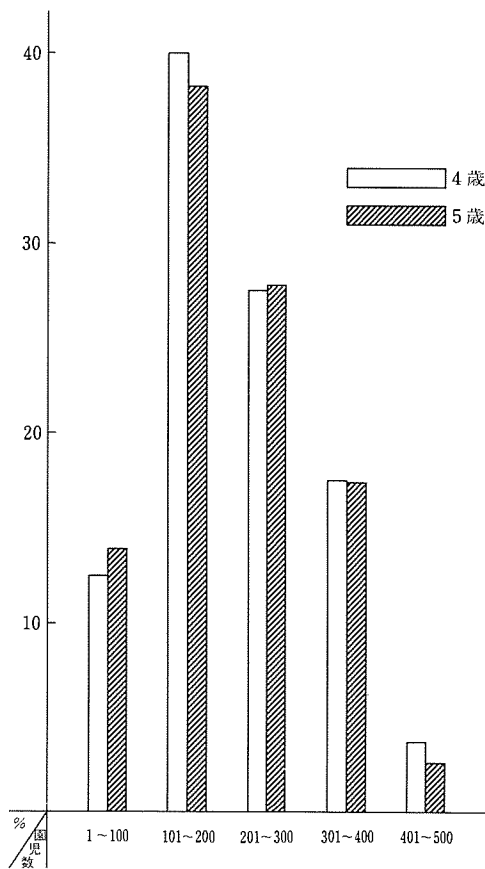
3-2-2表 層別被調査園数

層		1	2	3	4	5	6	7	計
5歳	園数	14	18	14	22	11	3	33	115
	%	12.17	15.65	12.17	19.13	9.57	2.61	28.70	100
4歳	園数	5	13	8	13	2	7	32	80
	%	6.25	16.25	10.00	16.25	2.50	8.75	40.00	100.00

*層に関する詳細な記述は 40 ページ参照。

3 園児数別にみた被調査園の割合

3-2-1図 園児数別にみた被調査園の割合

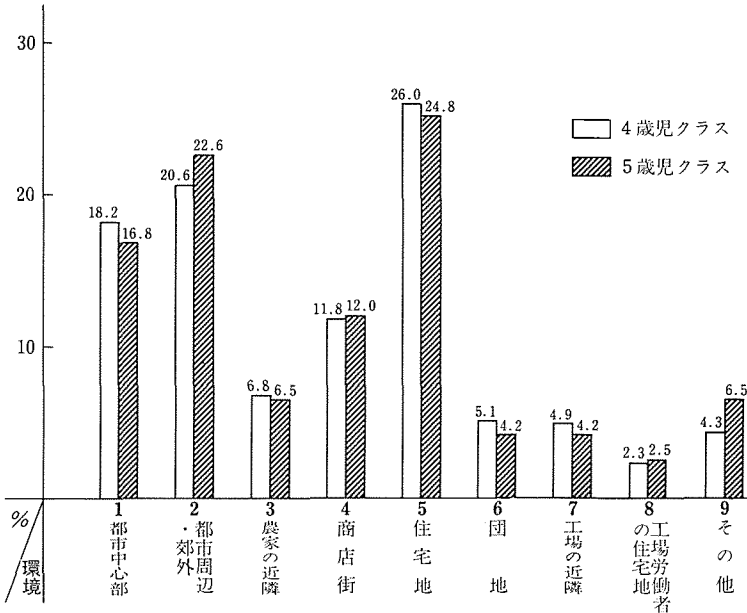


3-2-3表 園児数別にみた被調査園の割合

年齢 園児	5歳	4歳
1 } 100	16園 13.91%	9園 11.25%
101 } 200	44園 38.26%	32園 40.00%
201 } 300	32園 27.83%	22園 27.50%
301 } 400	20園 17.39%	14園 17.50%
401 } 500	3園 2.61%	3園 3.75%

4 幼稚園の環境

3-2-2 図 幼稚園の環境



被調査園の地理的環境について、これを9類型に分けて調べた結果が3-2-2図および3-2-4表である。これによると、5「幼稚園が住宅地の中にある」と答えたのが約25%前後で最も多く、次いで、2「幼稚園が都市の周辺部か郊外にある」と答えたのが約20%となっている。

3-2-4 表 幼稚園の環境

	環境	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
5歳	園数*	19.37	25.99	7.45	13.74	28.54	4.83	4.78	2.87	7.45	115
	%	16.84	22.60	6.84	11.95	24.81	4.20	4.16	2.50	6.48	100
4歳	園数*	14.53	16.45	5.42	9.45	20.83	4.08	3.95	1.87	3.42	80
	%	18.16	20.56	6.78	11.81	26.04	5.10	4.94	2.34	4.28	100

* 環境9項目のうち、特定1項目に反応した場合は、当該1項目に1を与え、特定2項目に反応した場合は当該2項目にそれぞれ0.5を与え、以下この方法で算出して、各項目の園数とした。

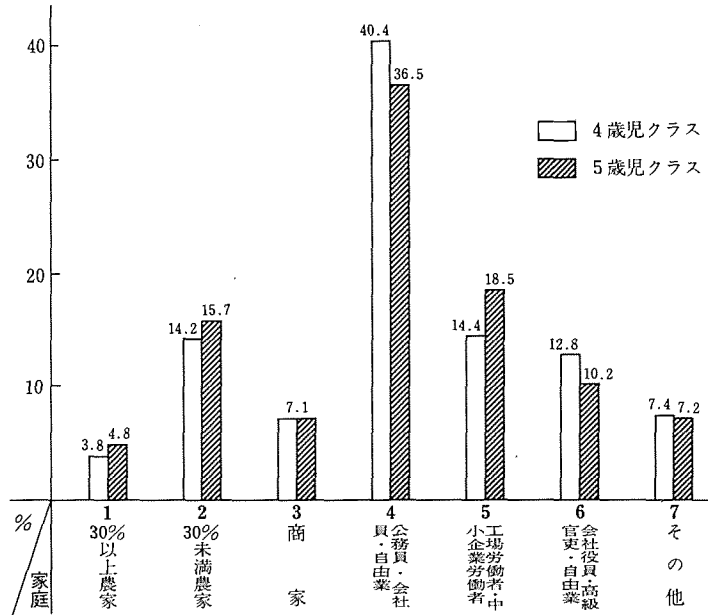
5 園児の家庭

3-2-5 表 園児の家庭

	家庭	1	2	3	4	5	6	7	計
5歳	園数*	5.50	18.08	8.17	42.00	21.25	11.75	8.25	115.00
	%	4.78	15.72	7.10	36.52	18.48	10.22	7.17	100
4歳	園数*	3.00	11.33	5.67	32.33	11.50	10.25	5.92	80.00
	%	3.75	14.16	7.09	40.41	14.38	12.81	8.40	100

* 園数の算出のしかたは、3-2-4表を参照。

3-2-3 園児の家庭



被調査園の社会的環境としての園児の家庭の職業を7類型に分けて調べた結果が3-2-3図および3-2-5表である。これによると、5歳・4歳とも園児の家庭は、4「ほとんどが公務員か会社員（工場労働者を除く）か自由業で、商業に携わっているのは少ない」が全体の約40%を占め、次いで5「工場労働者や中小企業の会社に働く家庭の子弟が割合に多い」が続いている。

6 調査期日

調査期日は昭和42年12月。調査期間として、全国調査の終了日から、1か月間をアンケート調査の回答に割り当てた。

第3節 文字の扱いと読みの水準・層・クラス年齢

本節では、第1節の目的・課題に従って、幼稚園における文字の扱いの程度と読みの水準、ならびに被調査園の層・年齢クラスとの対応関係を調べる。すなわち、前者は全国調査結果^{*}との比較考察であり、後者は、文字の扱いの地域およびクラス年齢の特性^{**}の考察である。そのためには、幼稚園における文字の扱いの程度を、一定の基準によって得点化しておくが必要になる。

*文字の扱いと全国調査との比較考察には、読みの水準に限った。書きの水準は読みの水準と密接な対応があるので、読みの水準で代表させた。

**文字の扱いに関する諸条件に関して、公私立別・幼児数・幼稚園環境・園児の家庭など考慮すべき点が多いが、本報告では地域的特性・クラス年齢の考察に限った。そして被調査園の一般的な概観をえる資料として位置づけた。

1 文字の扱いの得点化

文字の扱い程度は、3側面から次のように得点化した。なお、()内は合計点

(1) 文字環境点 (12点)

幼稚園内の文字環境のうち、「2. 文字表示のしかた」を除く、1～6の他のすべての項目において、「表示してある」「はってある」「提示してある」と答えたものに各1点を与える。

(2) 教師の文字提示点 (9点)

保育における教師の文字提示のうち、1～4のすべての項目において、「板書する」「提示する」と答えたものに各1点を与える。

(3) 読み書き指導点 (17点)

幼児に対する文字の読み書きの指導のうち、1～7および8のすべての項目において、なんらかの形で教師の働きかけを示す事項にそれぞれ次の段階点を与える。

- (例1) 1. 幼児の製作物については、
- 書かせないことにしている……0点
 - 書ける子には書かせている……1点
 - 原則として書かせる……2点

- (例2) 5. 文字指導のためのワークブックについては、
- 使わない……0点
 - 使っている……2点^{*}

- (例3) IV. 幼児に対する筆順の扱いについておたずねします。
- 筆順は注意しない……0点

- 名前だけは正しい筆順で…… 1点
- 筆順はわからせている…… 2点
- 空書などして徹底させる…… 3点

* (例1) (例3) と得点を等価にするために、「使っている」に2点を与える。そして、設問項目6・7(P.421参照)がこれに準ずる。

2 読みの水準と文字の扱い

文字の扱いを文字環境・文字提示・読み書き指導とに分け、各幼稚園を上・中・下の3段階に分け、そこに就園する被調査者の読みの水準との関係をみたのが3-3-1表である。

3-3-1表 読みの水準と文字の扱いの程度との関係

年齢 段階	文字の扱い			
	文字環境	文字提示	読み書き指導	
4歳	上	37.09%	27.70%	28.08%
	中	32.86%	36.34%	35.75%
	下	26.47%	32.56%	34.29%
		$\chi^2_3 = 4.468$ $P < 0.05$		
5歳	上	63.73%	65.43%	65.29%
	中	62.71%	62.74%	65.98%
	下	65.56%	63.84%	60.11%

(注)上・中・下の各%は読みの水準がE水準以上の割合。

この表によれば、読みの水準と文字の扱いの程度とは、文字環境(4歳)のほかは、有意な単調増減傾向はなかった。被調査児が、どの読みの水準に達したかということと被調査園で行なっている文字の扱いの相対的な程度とは、文字環境(4歳)だけが有意である。しかし、保育中における文字の提示や読み書き指導は無関係であったことを示している。

3 文字の扱いと層・クラス年齢

上述から、文字の扱いの程度と読みの水準とが、文字環境のほかは関係のないことを知った。これと共にアンケート調査が確かに被調査園の文字の扱いのうち、読みの水準に反映する指導内容を得点化し得たかどうかの問題が別にある。けれども、文字の扱いが地域・年齢によって、どのような特性を持つかを明らかにすることは上述の相関の有無にかかわらず、解明すべき重要な問題である。

被調査園を3層群^{*}に分け、4歳および5歳別に文字の扱いを比較したものが、3-3-2表および3-3-1~3-3-3図である。

これによれば、文字環境と層は、4歳・5歳とも有意差はみられず、全体的にも年齢による有意差はみられない。ただし、傾向としては、7層、すなわち、都会のほうが園における文字環境点が低くなっている。

文字提示および読み書き指導と層の関係は、5歳児クラスの園と層との一定の関係はみられない

が、4歳児クラスの園では傾向的に1～3層よりも7層のほうに文字提示・読み書き指導点が低くなっている。さらに、全体として、4歳・5歳を比較すると、文字提示および読み書き指導点で、4歳のほうが低く、5歳のほうが高くなっている。そして、両年齢の有意差は、読み書き指導の4～6層および7層にみられる。

すなわち、文字の扱いは都会より農村あるいは郡部のほうが積極的であり、文字環境のほうはともかくも、教師が板書して文字を提示する保育活動や、文字の読み書きの指導が、4歳児クラスでは、都会の同年齢クラスより積極的である。

*全国調査における各層が単独では園数が少なすぎるため、1～7層を (1～3)=I、(4～6)=II、(7)=IIIの3層群に分けた。

3-3-2表 文字の扱いと層との対応

(4歳児クラス)

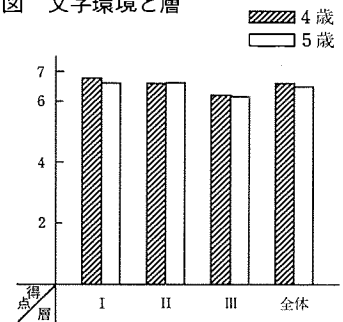
層群	文字環境		文字提示		読み書き指導*		園数
	計	平均	計	平均	計	平均	
I	175	6.73	85	3.27	148	5.69	26
II	144	6.55	59	2.68	99	4.50	22
III	209	6.22	83	2.59	132	4.13	32
全体	528	6.60	227	2.84	379	4.74	80

(5歳児クラス)

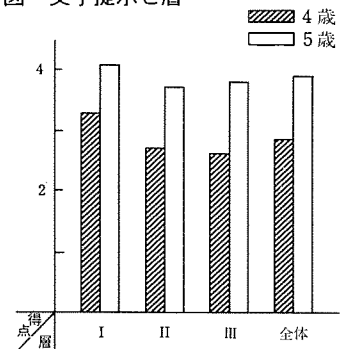
層群	文字環境		文字提示		読み書き指導*		園数
	計	平均	計	平均	計	平均	
I	307	6.67	187	4.07	299	6.50	46
II	236	6.56	134	3.72	230	6.39	36
III	203	6.15	125	3.79	223	6.76	33
全体	746	6.49	446	3.88	752	6.54	115

*クラス年齢差の検定
 第II層 P<0.05※
 第III層 P<0.001※※

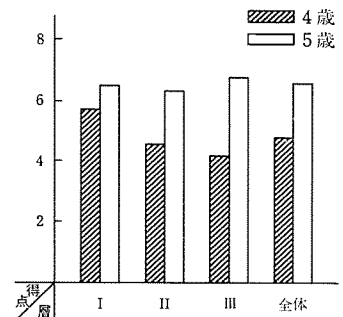
3-3-1図 文字環境と層



3-3-2図 文字提示と層



3-3-3図 読み書き指導と層



4 文字環境・文字提示・読み書き指導の相互関係

幼稚園における文字の扱いは、文字環境・文字提示・読み書き指導とに分けた。これは就学前における文字の扱いに、主として文字を環境に配して、文字による生活様式をつくる側面と、板書など教師の保育活動に提示される側面と、より直接的に文字の読み書き指導の行なわれる側面とがある。そして、なんらかの異なる機能をもって幼児の文字習得に働きかけると判断されたためである。

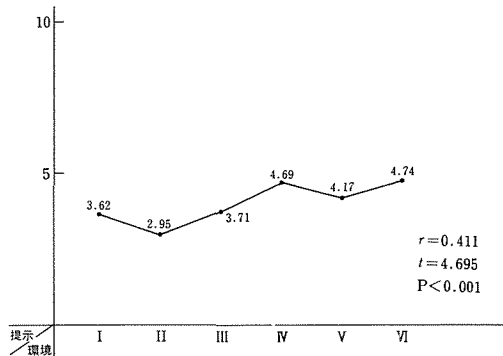
しかしながら、結果的には読みの水準という文字習得との対応をみるまでに至らなかったが、層別による地域的特性は前述したことが明らかにされた。それゆえ、次に文字の扱いにおける3側面の相互関係を調べるために相関係数を算出すると次のようになる(5歳児クラス)。

文字環境×文字提示 $r=0.411$

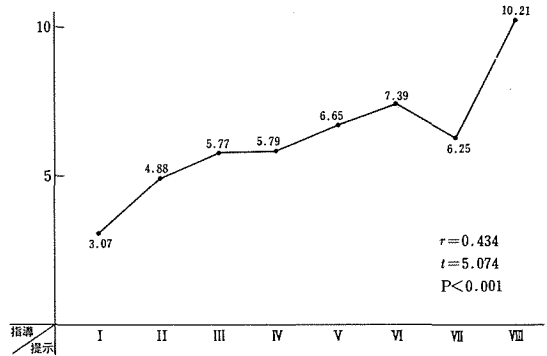
文字提示×読み書き指導 $r=0.434$

文字環境×読み書き指導 $r=0.297$

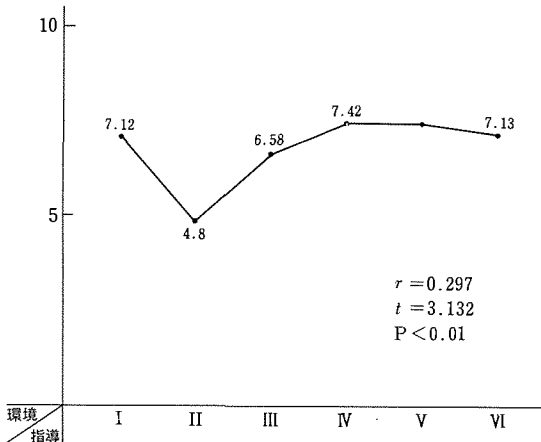
3-3-4 図 文字環境と文字提示



3-3-5 図 文字提示と読み書き指導



3-3-6 図 文字環境と読み書き指導



以上、3-3-4 図～3-3-6 図によれば、文字環境・文字提示・読み書き指導はそれぞれ相互関係を示しながらも、必ずしも高い相関があるとは言えない。すなわち、特に文字環境と読み書き指導との相関の低さは、現時点での幼稚園における文字の扱いに二つの方向があることを示すものである。ただし相関係数間に有意差はない。

第4節 文字の扱いの実態

前節において、本調査の幼稚園における文字の扱いが主として文字環境に依存し、読み書き指導は読み書き能力と関係ないことが判明したので、どのような文字指導が、読み書き能力を規定するかを述べることができない。したがって、本節では、幼稚園の文字の扱いに関して、全国調査の被調査園の一般的概況を述べることにとどまる。

しかしながら、問題を文字の扱いに限ったうえでは、教師の文字提示・読み書き指導の程度が、クラス年齢および、その層の違いと関係することが判明したので、全体的には5歳児クラスについて述べながら、教師の文字提示・読み書き指導においては、4歳児クラス×層群の結果を対比する。

1 幼稚園内の文字環境

(1) 3-4-1図および3-4-1表は、園内で文字で表示されたものについて、教室の名前と教室外の植物類と室内の展示物類の名前に分けて、おのおのの表示される割合を調べたものである。

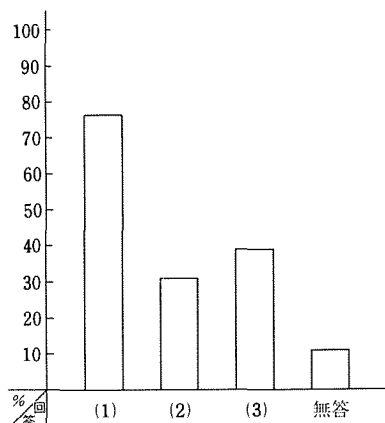
問1. 文字で表示してあるものは

- (1) 幼児たちの教室・職員室・便所・遊戯室の類の名前。
- (2) 園庭・運動場にある樹木・花・記念物の類の名前。
- (3) 教室内に飾ったり、展示したりするもの(幼児作品を除く)の類の名前。

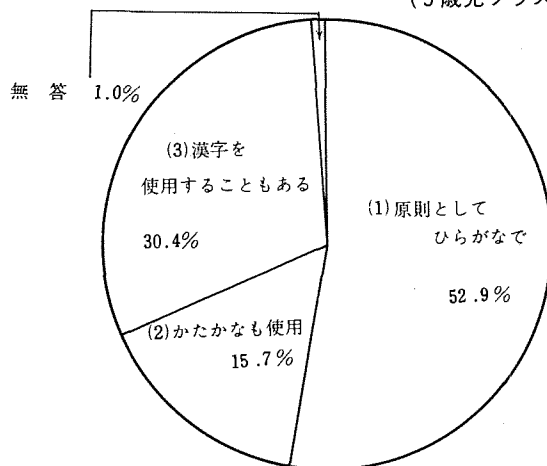
問2. 上記の文字表示のしかたは

- (1) 原則としてひらがなで示してある。
- (2) かたかなで書くべきものはかたかなで示してある。
- (3) 漢字で示してあることもある。

3-4-1図 環境の中に表示された文字
(5歳児クラス)



3-4-2図 文字表示と文字の種類
(5歳児クラス)



3-4-1 表 環境の中に表示された文字

回答	(1)*	(2)*	(3)*	無答
園数	88	36	45	13
%	76.52	31.30	39.13	11.30

3-4-2 表 文字表示と文字の種類

回答	(1)	(2)	(3)	無答
園数	54	16	31	1
%	52.94	15.68	30.39	0.98

*数字は、上の質問項目の各番号と対応する。以下同じ。

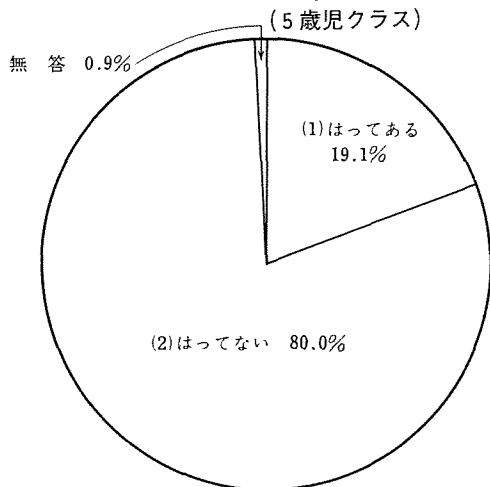
この中では、教室の名前が文字表示として最も基本になるもので、77%の園が教室名を文字で表示する。したがって残りの20~30%の園は花などの植物を絵にして教室名の標識とすると解釈される。また、いずれの項目にも反応しなかった園が11%あるが、こうしたものへの文字表示に対しては、一応否定的な態度を持つと考えられる。

(2) 3-4-2図および3-4-2表は、その文字表示のしかたとして、ひらがな、かたかな、漢字を含むか否か、その割合をなんらかの文字表示をすると答えた102園について調べたものである。

問3. 教室内に、あ・い・う・え・お（絵入りを含む）の一覧表は

(1)はってある (2)はってない

3-4-3 図 五十音表の掲示



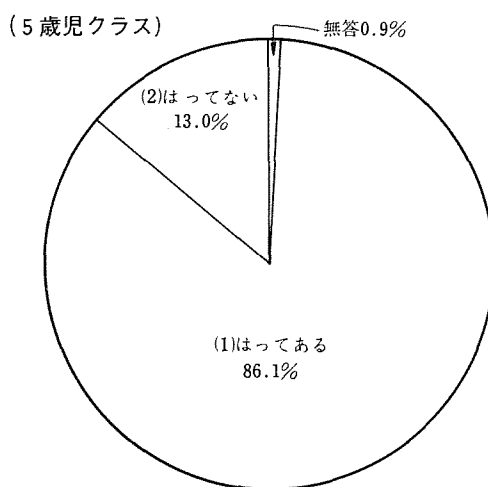
3-4-3 表 五十音表の掲示

回答	(1)	(2)	無答
園数	22	92	1
%	19.13	80.0	0.87

問4. 教室内に幼児名を誕生月ごとに分けて書いたお誕生表は

(1)はってある (2)はってない

3-4-4 図 誕生表の掲示



3-4-4 表 誕生表の掲示

回答	(1)	(2)	無答
園数	99	15	1
%	86.09	13.04	0.87

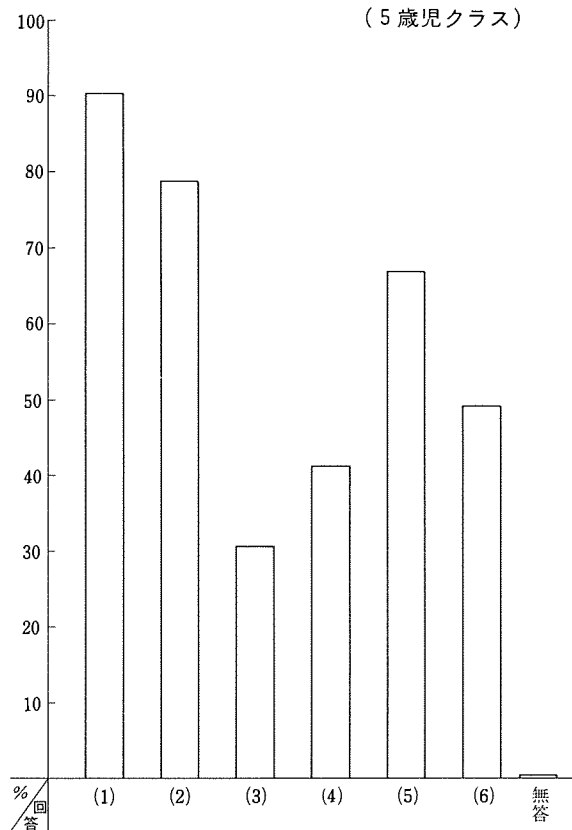
これによると、文字表示をする場合、53%の園では、社会一般の正書法の表記のしかたと違って幼児向けに特にひらがなで表記している。

このことは、ひらがなばかりの絵本と同様、幼児が幼稚園生活をとおしてしぜんに文字に触れて覚える便宜として配慮された、ひらがな文字の環境であることを示している。しかしながら、幼児の文字環境として、ひらがなだけを用意するのが適当か否かは、改めて討議されるべきである。

問5. 園内で、各幼児名が表示してあるものは

- (1)くつ箱 (2)帽子掛け (3)手ぬぐい掛け (4)ロッカー
(5)幼児の製作展示物 (6)その他(具体例)

3-4-5図 園内での幼児名の表示物品

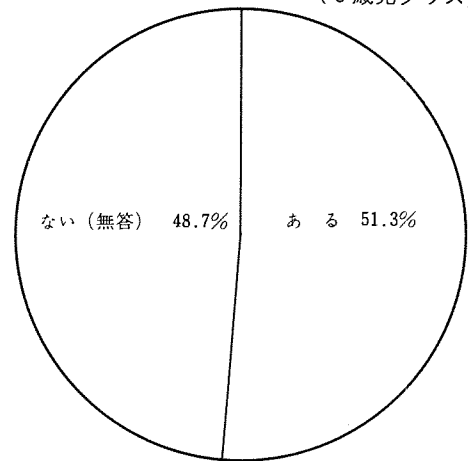


問6. その他、幼稚園内の文字環境のうち、文字や語の形でなく、文や文章の形で提示してあるものにはどんなものがありますか。
(具体例)

3-4-6図

環境における文や文章の掲示

(5歳児クラス)



3-4-5表 園内での幼児名の表示物品

回答	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	無答
園数	103	90	35	47	76	56	1
%	90.35	78.95	30.7	41.23	66.67	49.12	0.87

3-4-6表

環境における文や文章の掲示

回答	ある	ない
園数	59	56
%	51.30	48.69

なお、回答のしかたとして、二つ以上に回答するものがみられたが、その際には、あとの項目に位置づけ、たとえば、1および2に回答した場合には2への回答として位置づけた。

(3) 3-4-3 図および3-4-3 表は、五十音表の有無を調べたものである。教室内の文字環境として、五十音表は清音+撥音の読み書きの活動に最も結びつきやすい掲示資料であるが、80%の園はこれをはっていないことを示す。すなわち、現在の文字の扱いの実態として、五十音表を掲示して、読みおよび書きを整理させる学習活動は、きわめて少しの園でしか行なわれていないと解釈される。また、I・II・III層群の間では、五十音表の使用について統計上有意な差はなかった。

(4) 3-4-4 図および3-4-4 表は、誕生表の有無を調べたものである。幼児の月々の誕生日ごとにまとめて、それらの名前をしるした誕生表は「誕生会」という保育活動のために必要な資料となっている。それで幼児が自分の名前をみつけたり、友だちの名前を知るきっかけを与えている。そして、86%の園はこれを教室にはってあることを示している。五十音表の掲示の少なさに比べるとその割合が対照的である。

五十音表も誕生表もともに文字を含むという点では同じであるにもかかわらず、前者は直接に文字の読み書きに結びつくともみえるのか。あるいは、誕生表は直接に文字の問題とせず、誕生会に必要な掲示物と位置づけているのか。このアンケート調査からは、その意識を判定することはできない。

(5) 3-4-5 図および3-4-5 表は、幼児名が書かれる諸物品につき、表示の割合を調べたものである。これによれば、幼児のくつ箱には90%、帽子掛けには79%の園で、幼児名を書いている。諸外国の例では、数字を書いておいて幼児の持ち物の保管場所を示すことが多いが、圧倒的に文字表示が多いのは日本的な特徴である。

なお、被調査園の49%があらかじめ示した物品以外への幼児名表示をあげている。そのおもな例を拾うと、1割以上の園では、〈道具箱・整理戸だな・引き出し〉をあげており、その他、クレヨン・はさみ・自由画帳などの保育用具も目だった。

(6) 3-4-6 図および3-4-6 表は、おもに文や文章によって表示された文字環境について調べたものであるが、51%の園が具体例をあげている。そのおもな例を拾うと、

○約束や注意事項 23園

しずかにあるきましょう。こんしゅうのおやくそく。みずをつかわないこと。こわれているのでつかえませんか(トイレ)。あしたもってくるもの。おともだちにはしんせつになかよくしましょう。

○幼児向けニュースや新聞 11園 ○ポスター・標語 8園 ○歌詞や折りのことば 5園

などがあつた。その他、日常保育や園外保育のスナップの説明、幼児の作った話や歌もあつた。

問1. 保育における教師の文字提示

教師がきまって板書しておくことは

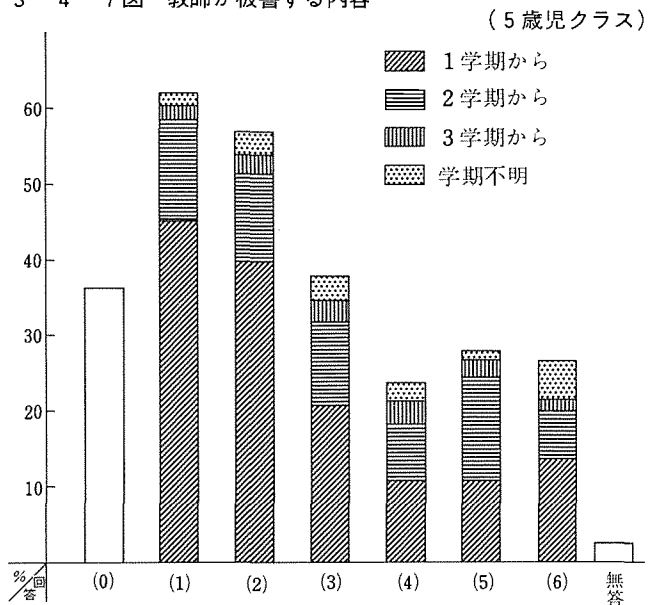
○原則として板書しない。

○きまって板書することがある。

その内容は

- (1)毎日の月日 (2)毎日の曜日 (3)お当番名
 (4)お休みの人の名前 (5)注意事項 (6)その他
 (具体例)

3-4-7図 教師が板書する内容



2 保育における教師の文字提示

保育における教師の文字提示の内容は、幼児の年齢・発達程度に応じて考慮されるべき内容をもっている。それゆえ、1の文字環境の項と違って、5歳児クラスと4歳児クラス、さらに学期別がチェックできるしくみにした。また、前節で対象クラス年齢による文字提示の程度の違いをみたので、ここで報告する内容は5歳児クラスを対象にした被調査園の傾向を学期別に考察した。また4歳児クラスを対象にした被調査園の傾向と比較できるようにした。ただし、学期別のチェックは5歳児のみに限った。

(1) 3-4-7図および3-4-7表は、教師がきまって板書することの有無と、板書する場合の内容につ

3-4-7表 教師が板書する内容

* $\chi^2=4.162$ $P<0.05$ ** $\chi^2=5.938$ $P<0.02$

回 答	園 数		5 歳								4 歳			
			1 学期		2 学期		3 学期		不 明		園 数		%	
(0) 原則として板書しない	42	36.52										28	35.00	
(1) 毎日の月日	69	60.00	50	43.58	15	13.04	2	1.74	2	1.74	42	52.50		
(2) 毎日の曜日	63	54.78	44	38.26	13	11.30	3	2.61	3	2.61	35	43.75		
(3) お当番名	42	36.52	23	20.00	12	10.43	4	3.48	3	2.61	25	31.25		
(4) お休みの人の名前*	26	22.61	12	10.43	8	6.96	4	3.48	2	1.74	9	11.25		
(5) 注意事項**	31	26.96	12	10.43	15	13.04	3	2.61	1	0.87	10	12.50		
(6) その他	29	25.22	15	13.04	7	6.09	2	1.74	5	4.35	16	20.00		
無 答	4	3.48									4			

いて調べたものである。これによれば、約6割の園はきまって板書すると答えている。その内容は、毎日の月日・曜日はその大部分の園が実施し、4割の園は1学期から行なっていて、教師の文字提示のおもな内容になっている。なお、あらかじめ示した例示事項以外に26%の園が具体的に答えた内容としては、毎日の天候、1日のテーマとか仕事、紙芝居の題名や次の日に持ってくる物などがあつた。なお、板書内容(4)、(5)には5%~2%レベルの危険率でクラス年齢別に有意差があつた。

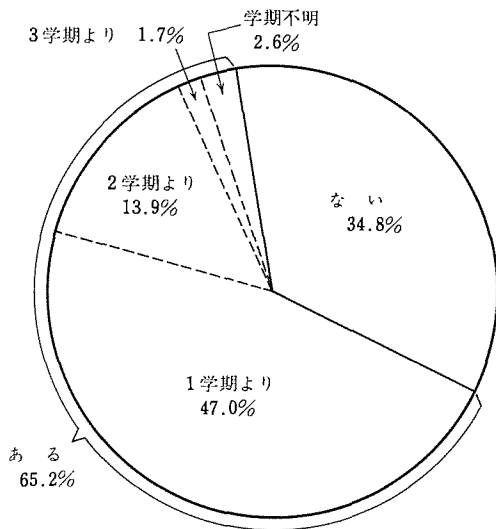
教師が板書しない割合をクラス年齢×層群について調べると、3-4-7'表のように、両年齢とも

問2. 板書以外にカードなどで示しておくことがあつたら具体的に示してください。

(具体例)

3-4-8 図 板書以外による提示

(5歳児クラス)



3-4-8 表 板書以外による提示

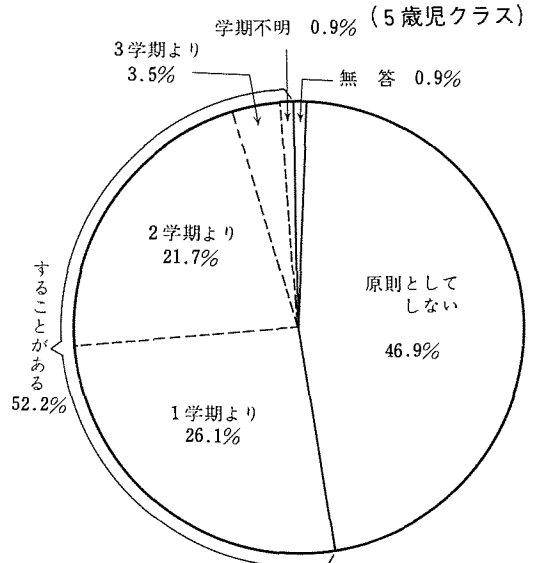
回答	具体例あり				無答
	1学期	2学期	3学期	学期不明	
5歳	54	16	2	3	
園数	54	16	2	3	
%	46.96	13.91	1.74	2.61	
全体	75				40
%	65.22				34.78
4歳	43				37
全体	43				37
%	53.75				46.25

問3. 保育のとき、必要に応じて、童話の題名・遊びの名前など文字で提示することは、

(1)原則としてしないことにしている。

(2)文字で提示することがある。(具体例)

3-4-9 図 童話の題名などの文字提示の有無



3-4-9 表 童話の題名などの文字提示の有無

回答	(1)	(2)				無答
		1学期	2学期	3学期	学期不明	
5歳		30	25	4	1	
園数		30	25	4	1	
%		26.09	21.74	3.48	0.87	
全体	54	60				1
%	46.96	52.17				0.87
4歳	46	30				4
全体	46	30				4
%	57.50	37.50				5.00

第Ⅰ層群が板書しない割合が高く、以下、第Ⅱ層・第Ⅲ層群と低くなる傾向がみられる。しかし、統計上は有意でない。

3-4-7'表 教師が板書しない割合

層群 年齢	I	II	III
5歳	26.09%	24.99%	15.15%
4歳	26.92%	13.63%	9.37%

(2) 3-4-8図および3-4-8表は、板書以外にカードなどで文字提示をする内容について調べたものである。65%の園がその内容を報告し、そして、それらの提示を1学期から行なうと述べているのは、全被調査園の47%の園である。その具体例のおもなものを拾うと、当番カードを作って、毎日、黒板の横につすというのが66園もあり、毎日の月日(20園)、曜日(9園)、その月の誕生者名(11園)などがある。こうした回答は、前項の板書事項と同じ内容をカードで掲示することを示している。なお、4歳児クラスの被調査園では54%の園がその内容を報告しているが、5歳児クラスの被調査園に比べて報告事項が少ない。しかし統計上は有意でない。

具体的に報告された事項の割合をクラス年齢×層群について調べると、両クラス年齢とも3-4-8'表のように、Ⅰ層群が最も少なく、Ⅲ層群が最も多い。しかし、統計上は有意でない。

3-4-8'表 カードなどによる文字提示と層・クラス年齢

層群 年齢	I	II	III
5歳	63.05%	69.43%	75.76%
4歳	42.21%	54.54%	62.50%

(3) 3-4-9図および3-4-9表は、保育する過程で童話名などを板書する機会とその内容を調べたものである。これによると、全被調査園のうち52%の園は童話の題名・遊びの名前などを文字で提示することがあるとしているが、その具体例を次のように報告している。

話す童話の題名……15園、歌詞の中のことば……9園、ことば遊び(他人のことばと重ならぬように幼児の発言した語を書く)……7園、話し合いに出た動植物の名前……6園。

また、ごっこ・劇遊びの配役・製作材料の名前などもあった。

なお、4歳児クラスの被調査園の回答は38%で、5歳児クラスの被調査園の回答に比べて少ない。両年齢クラスの層群による差を調べたところでは、3-4-9'表のように、第Ⅱ層群でクラス年齢の差が最も著しく、5%レベルの危険率で有意差があった。

3-4-9'表 童話の題名などの文字提示の割合

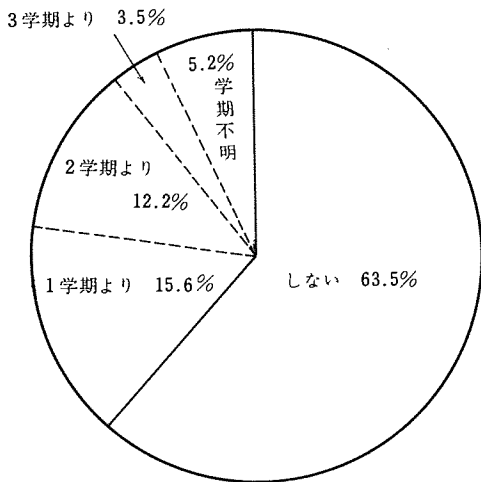
層群 年齢	I	II*	III
5歳	54.35%	61.09%	39.39%
4歳	38.46%	31.81%	40.63%

* $\chi^2=4.687$
P < 0.05

問4. その他、保育中に、教師が文字や単語の形でなく、文や文章の形で提示することがありましたら、具体的にお示しください。

(具体例)

3-4-10図 保育中の文や文章の提示 (5歳児クラス)



(4) 3-4-10図および3-4-10表は、文や文章の形で提示する内容を調べたものであるが、37%の園はその内容を次のようにあげて、提示事実を報告している。

歌詞…… 16園、伝言——がっこうのおにわにいます。めだかとりについてます。ほけんしつにいます。おべんとうのよういをしましよ…… 7園。

そして、これらの実施園のうち、4割の園は1学期から行なっている。なお、4歳児クラスで、その具体例を報告している園は25%である。

具体的に報告された事項の割合をクラス年齢×層群について調べると3-4-10'表のようにクラス年齢差を著しく示すのは第III層群で、5%レベルの危険率で有意差があった。

3-4-10'表 保育中における教師の文や文章の提示

層群 年齢	I	II	III*
5歳	39.13%	30.55%	48.48%
4歳	34.61%	18.18%	21.87%

* $\chi^2=5.031$
P < 0.05

3-4-10表 保育中の文や文章の提示

回答	具体例あり					無答
	1学期	2学期	3学期	学期不明		
5歳	園数	18	14	4	6	
	%	15.65	12.17	3.48	5.22	
	全体	42				
	%	36.52				63.48
4歳	全体	20				60
	%	25.00				75.00

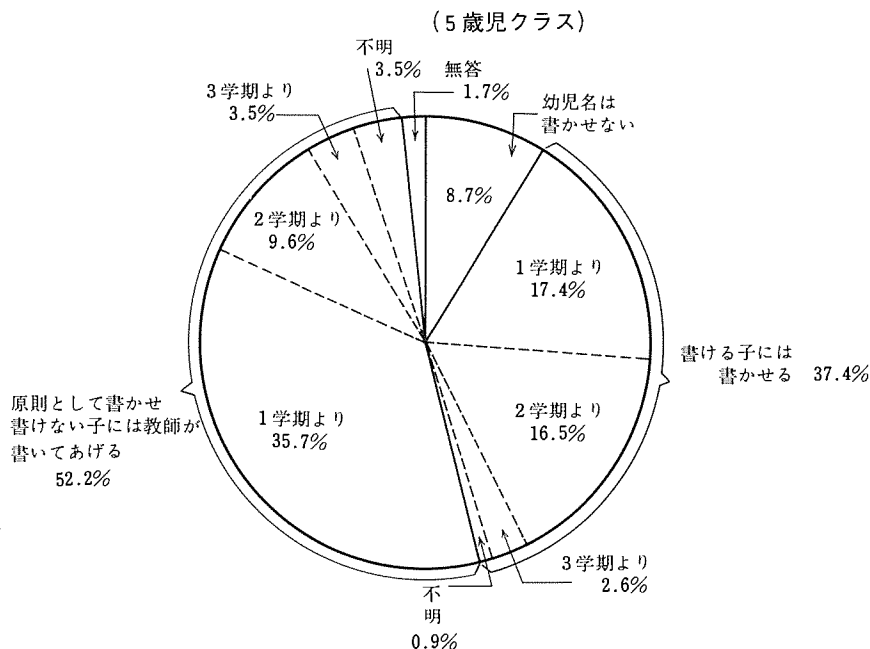
3 幼児に対する文字の読み書きの指導

保育活動中における教師の文字提示の実態は、年齢・学期に分けて考察をしたが、さらに、その点を幼児に対する文字の読みと書きの扱いにおいても強調する必要がある。それゆえ、以下、5歳児クラスを中心にして、学期別を考慮しながら、なお、年齢・層を対照させて考察する。

問1. 幼児の製作物については、

- (1) 幼児名は書かせないことにしている。
- (2) 幼児名の書ける子には書かせている。
- (3) 原則として、幼児名を書かせ、書けない子には教師が書いてあげている。

3-4-11図 製作物に幼児名を書かせる



3-4-11表 製作物に幼児名を書かせる

	回答	(1)				(2)				(3)				無答	
		1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明		
5	学期														
	園数	20	19	3	1	41	11	4	4						
	%	17.39	16.52	2.61	0.87	35.65	9.57	3.48	3.48						
5	全体	10	43				60				2				
	%	8.69	37.39				52.17				1.74				
4	全体	13	35				30				2				
	%	16.25	43.75				37.50				2.50				

(1) 3-4-11図および3-4-11表は、幼児名を書く行為のしつけの程度を調べたものである。これによると、5歳児クラスの被調査園の52%が製作物に幼児の名前を書くようにしつけられている。しかも実施園のうち約7割が1学期より行なっているのが特徴である。4歳児クラスでは、幼児名を書ける子に書かせるという態度や、幼児名を書かせない園が全体の60%を占め、5歳児クラスとの違いを示している。しかし、統計上は有意でない。

なお、回答項目の二つ以上に反応したものは、あとの項目の回答として位置づけた。以下これに準ずる。

回答項目(3)に関する割合を、クラス年齢×層群について調べると、3-4-11'表のように、両年齢とも第III層群が最も高い。しかし、統計上は有意でない。

3-4-11'表 製作物に幼児名を書かせる割合

層群 年齢	I	II	III
5歳	50.00%	44.43%	57.60%
4歳	38.46%	27.27%	43.75%

(2) 3-4-12図および3-4-12表は、幼児からの文字の質問に対する教師の回答態度を調べたものである。これによると、5歳児の65%の園では、文字の質問に軽く答えてやる程度であって、他の文字にまで広げる方向への働きかけは行なっていない。この傾向は4歳児クラスではさらに著しく、1%レベルの危険率で年齢間に有意差がある。

回答(2)の積極的な扱いの割合をクラス年齢×層群について調べると、下表のように5歳児クラスにおける第III層群の割合が目打ち、4歳児クラスと1%レベルの危険率で有意差がある。

3-4-12'表 文字の質問への積極的な答え方

層群 年齢	I	II	III*
5歳	26.09%	30.55%	45.45%
4歳	15.38%	9.09%	12.50%

* $\chi^2=8.5291$
P < 0.01

なお、5歳児クラスを対象にした被調査園の1割が2学期以後に、(1)の項目に回答している現状は何を意味するのか。1学期間は文字の質問には答えないというためか、あるいは、幼児の側からの文字についての質問がないというためか、それとも不注意による回答ミスか、これらのいずれかをここから判定することはできない。

(3) 3-4-13図および3-4-13表は、文字の読み書きの誤りを指摘する際の態度を調べたものである。これによると、63%の園では、読み・書きともに、そのつど注意するという態度をとっている。読み誤りだけ注意して、書き誤りは注意しないという11%の園は就学前の文字の扱いを「読み」中心に考えている結果であろう。

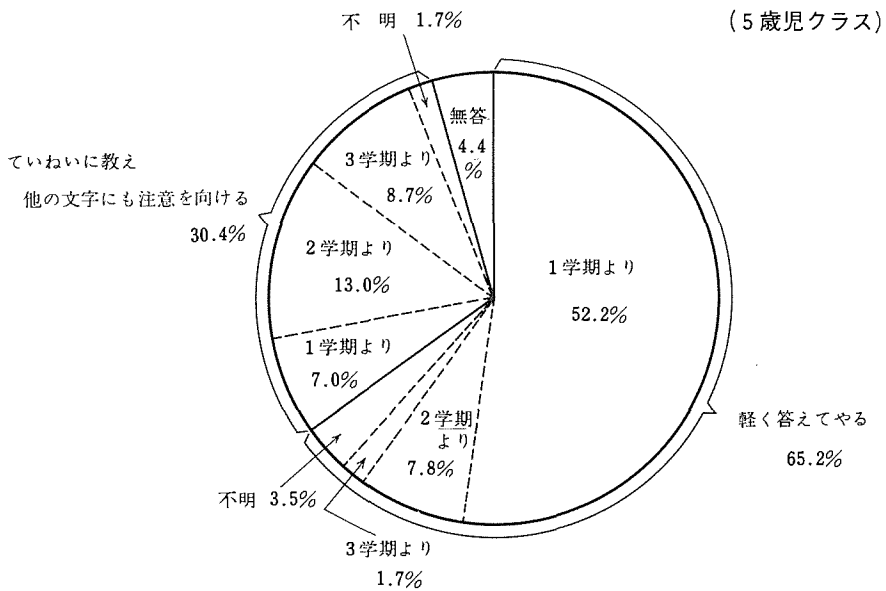
4歳児クラスの被調査園の回答では5歳児クラスのそれに比べて、かなり放任の傾向をとり、特別に注意をしないと答えているのが34%もある。しかし、クラス年齢間に統計上の有意差はない。

問2. 幼児からの、文字の質問については

(1) 軽く答えてあげる程度にしている。

(2) ていねいに教えて、他の文字にも注意を向けるようにしている。

3-4-12図 文字の質問への答え方



3-4-12表 文字の質問への答え方

$$\chi^2=7.515 \quad P<0.01$$

	項目	(1)				(2)				無答
		1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	
5歳	学期	1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	
	園数	60	9	2	4	8	15	10	2	
	%	52.17	7.83	1.74	3.48	6.96	13.04	8.70	1.74	
	全体	75				35				5
	%	65.22				30.43				4.35
4歳	全体	62				10				8
	%	77.50				12.50				10.00

回答(3)の読み書きの誤りの注意に関する割合を、クラス年齢×層群について調べると、3-4-13'表のように、年齢差は第II層群に著しい。また第III層群は両年齢とも、他の層群より誤りを注意する割合が低いことがわかる。しかし、統計上は有意差がない。

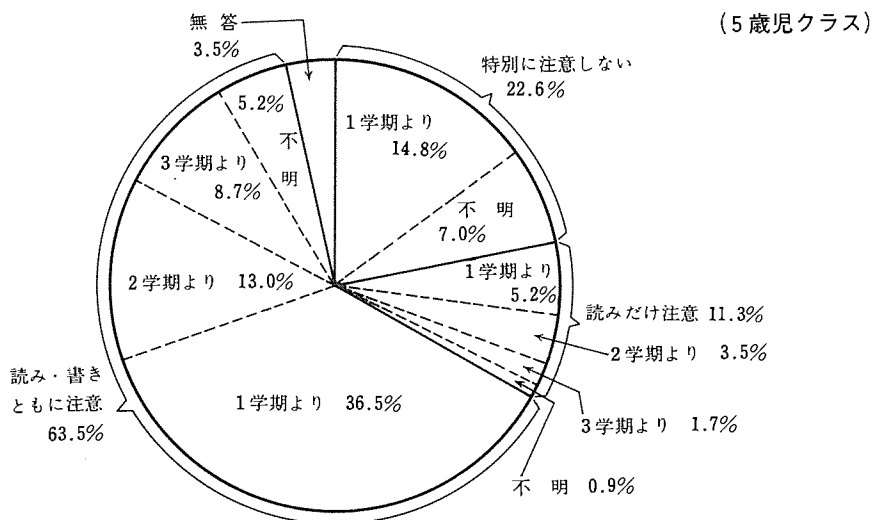
3-4-13'表 読み書きの誤りの注意

層群 年齢	I	II	III
5歳	65.22%	69.43%	54.54%
4歳	50.00%	45.45%	40.63%

問3. 幼児が絵本を読んだり、何かを書いているときの誤りに気づいたときは、

- (1)特別には注意しないことにしている。
- (2)読みの場合だけ、注意することになっている。
- (3)読み・書きともに、そのつど注意している。

3-4-13図 読み書きの誤りの注意



3-4-13表 読み書きの誤りの注意

	回答	(1)				(2)				(3)				無答
		1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	
5歳	学期	17	0	0	8	6	4	2	1	42	15	10	6	
	園数	17	0	0	8	6	4	2	1	42	15	10	6	
	%	14.78			6.96	5.22	3.48	1.74	0.87	36.52	13.04	8.69	5.22	
	全体	25				13				73				4
	%	21.74				11.30				63.48				3.48
4歳	全体	27				10				36				7
	%	33.75				12.50				45.00				8.75

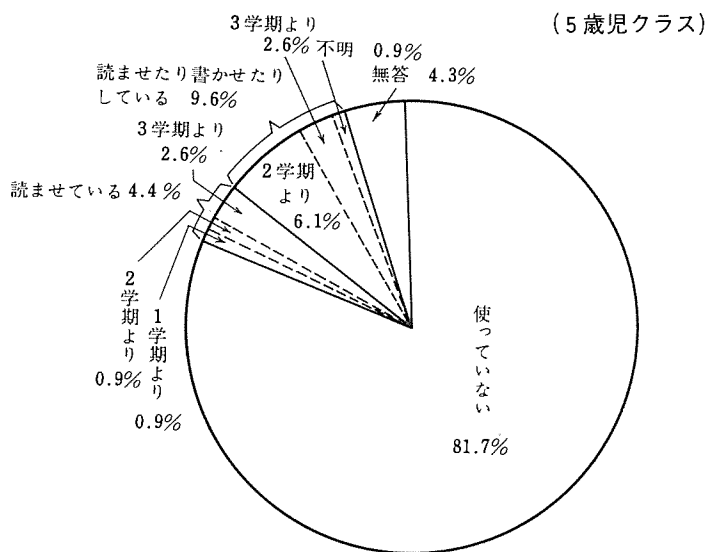
(4) 3-4-14図および3-4-14表は、五十音表を使用した指導の有無を調べたものである。先に3-4-3図および3-4-3表でみた結果では、五十音表を文字環境として用意してある園は、約2割の園であったが、ここでも、五十音表による指導を行なう5歳児クラスは14%程度である。

文字の読み書きともに、指導しているのは約1割である。4歳児クラスを対象にした被調査園での指導はわずかに平均8%であることから、五十音表による読み書き指導はきわめてわずかにしか実施されていないとみることができる。

問4. あ・い・う・え・お五十音表については、

- (1)使っていない。
- (2)読ませている。
- (3)読ませたり、書かせたりしている。

3-4-14図 五十音表の使用



3-4-14表 五十音表の使用

	回答	(1)	(2)				(3)				無答
	学期		1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	
5歳	園数		1	1	3	0	0	7	3	1	
	%		0.87	0.87	2.61			6.09	2.61	0.87	
全体	園数	94	5				11				5
	%	81.74	4.35				9.57				4.35
4歳	全体	67	1				5				7
	%	83.75	1.25				6.25				8.75

回答(2)および(3)のいずれかで五十音表を使用している割合を年齢×層群について調べてみると、3-4-14'表のように、両年齢とも第I層群が統計上有意に高く、しかも4歳児クラスから使用する園はすべて第I層群であることを示している。

3-4-14'表 五十音表の使用

年齢 \ 層群	I	II	III	
5歳*	23.91%	5.55%	9.12%	* I × II $\chi^2=5.099$ P<0.05
4歳**	23.08%	0%	0%	** I × II $\chi^2=5.798$ P<0.02 I × III $\chi^2=8.235$ P<0.01

(5) 3-4-15図および3-4-15表は、文字指導のためのワークブックの使用の有無を調べたものである。これによると、全体の20%の園がその使用を報告している。これに対して、4歳児クラスの使用園は9%にとどまっている。両年齢間に5%レベルの危険率で有意差がある。

回答(2)のワークブック使用の割合を年齢クラス×層群について調べると、3-4-15'表のように、年齢差は第III層群で有意に現われ、4歳児クラスでは他の層群より最も使用する割合が少ないが、5歳児クラスでは最も多くなる。

3-4-15'表 ワークブックの使用

年齢 \ 層群	I	II	III*	
5歳	21.74%	16.66%	33.33%	* 5歳 × 4歳 $\chi^2=9.848$ P<0.01
4歳**	19.23%	4.55%	3.13%	** I × III $\chi^2=4.006$ P<0.05

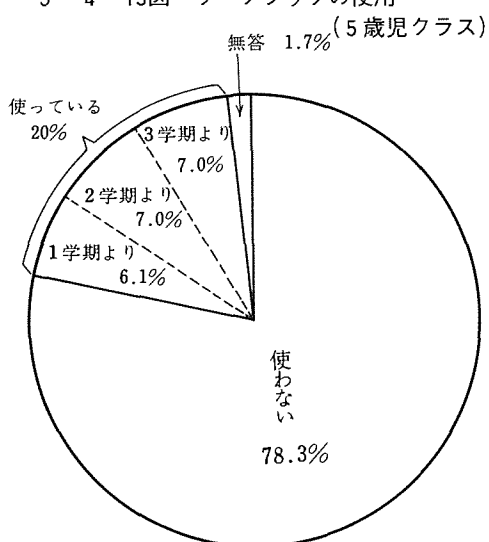
3-4-15図 ワークブックの使用

問5. 文字指導のためのワークブックについては

- (1)使わない
- (2)使っている

3-4-15表 ワークブックの使用 $\chi^2=4.367$ P<0.05

	回答	(1)				(2)				無答
		園数	%	園数	%	園数	%	園数	%	
5歳	全体	90	78.26	23	20.0	2	1.74			
	%	7	6.09	8	6.96	8	6.96	0		
4歳	全体	70	87.50	7	8.75	3	3.75			
	%	7	8.75	8	8.75	3	3.75			

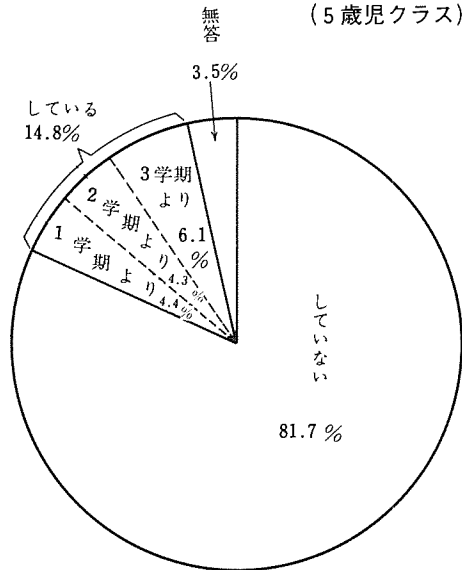


(6) 3-4-16図および3-4-16表は、友だちの名前を板書して読ませる指導の有無を調べたものであるが、82%の園がこれを行っていないと答えている。5歳児クラスと4歳児クラスとの差はみられない。

問6. 友だちの名前を板書して読ませることは

- (1)していない。
- (2)している。

3-4-16図 友だちの名前の読み (5歳児クラス)



3-4-16表 友だちの名前の読み

年齢	回答	(2)				無答
		(1)	1学期	2学期	3学期	
5歳	園数		5	5	7	0
	%		4.35	4.34	6.09	0
	全体	94	17			4
	%	81.74	14.78			3.48
4歳	全体	65	9			6
	%	81.25	11.25			7.50

回答項目(2)に関する割合を年齢クラス×層群について調べると、3-4-16'表のように、両年齢とも第I層群の割合が最も高く、それぞれ第II層、第III層と5%レベルの危険率で有意差がある。

3-4-16'表 友だちの名前の読み

年齢	層群	I	II	III	*
5歳*		21.74%	6.33%	13.04%	I × II $\chi^2=4.234$ P < 0.05
4歳**		19.22%	13.63%	3.13%	I × II $\chi^2=4.285$ P < 0.05

(7) 3-4-17図および3-4-17表は、上述のこと以外で、組織的に文字の読み書き指導を行っていると報告された割合を調べたものである。これによると、約25%の園がその内容を報告しているが、おもなものをあげると次のとおりである。

- 郵便ごっこで手紙の読み書きをさせる……10園
- カルタをつくって読ませる……4園
- ことば遊び、あいうえおの本を使わせる……4園
- ひらがなを書く練習をさせる……4園

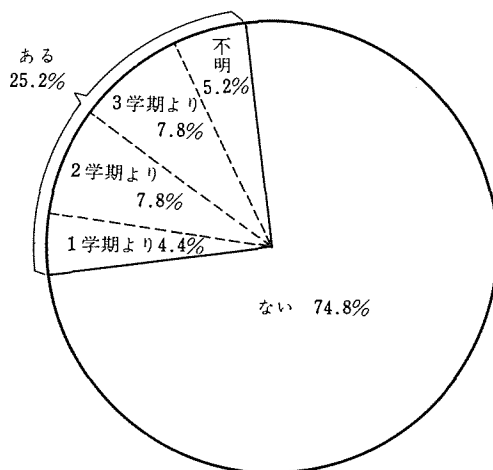
問7. その他の保育活動で、幼児に組織的に文字を読ませたり、書かせたりしていることがありましたら具体的にお示しください。

(具体例)

3-4-17図 組織的な読み書き指導 (5歳児クラス)

3-4-17表 組織的な読み書き指導

回答	具体例あり					無答
	学期	1学期	2学期	3学期	学期不明	
5歳	園数	5	9	9	6	
	%	4.35	7.83	7.83	5.22	
全体		29				86
	%	25.22				74.81
4歳	全体	15				65
	%	18.75				81.25



このほか、毛筆習字を習わせるなどもあったが、総じて、文字を含んだ活動・遊びの展開であって、文字の読み書きの学習能力の形成を旨とした指導についてはきわめて少ないのが4・5歳児クラスに共通した特徴になっている。

具体的に報告された事項の割合をクラス年齢×層群について調べると、3-4-17'表のように、4歳児クラスでは第I層群が最も高いが、5歳児クラスでは第I層群が最も低い。

3-4-17'表 組織的な読み書きの指導

層群 年齢	I	II	III
5歳	21.74%	30.55%	30.30%
4歳	30.76%	13.63%	12.50%

(8) 3-4-18図および3-4-18表は筆順の扱いに関する態度を調べたものである。各項目は筆順に対して自由放任的な態度から、しだいに指導的な態度を強く表示するようにしてあるが、中心的な傾向は(1)および(2)で全体の71%を占めており、4歳児クラスでは80%に達する。

項目(2)の「名前だけは正しい筆順で書く」というのは就学前の文字指導の重要な内容となっていることを示すとともに、一つ一つの文字の読み誤り、書き誤りに寛容的な態度が表われている。

回答項目(1)についての割合をクラス年齢×層群について調べると、3-4-18'表のように、両年

齢とも傾向的に第I層群が最も高く、以下第II層群、第III層群と低くなっているが統計上有意差はない。

3-4-18' 表 筆順の注意をしない割合

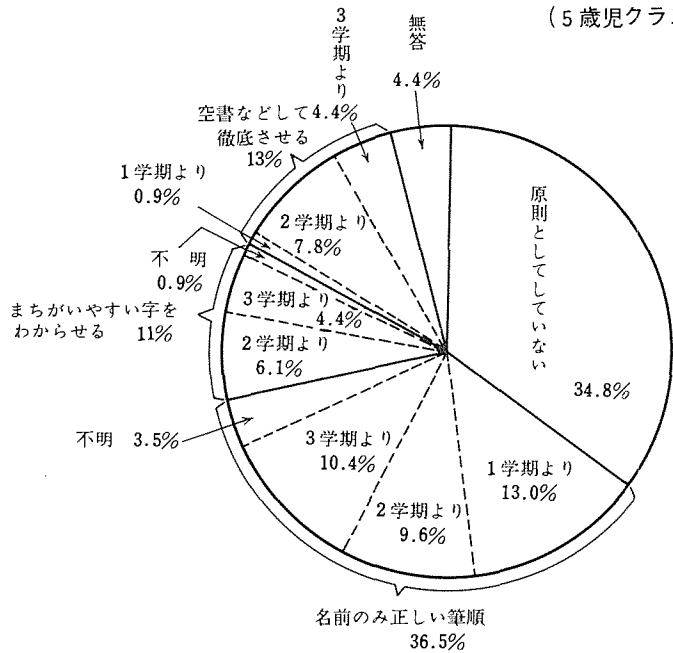
層群 年齢	I	II	III
5 歳	43.48%	33.32%	27.28%
4 歳	53.74%	45.45%	43.75%

問IV. 幼児に対する筆順の扱いについておたずねします。

- (1)原則として、筆順の注意はしないことにしている。
- (2)名前だけは正しい筆順で書けるようにしている。
- (3)まちがしやすい筆順はみんなにわからせている。
- (4)いっせいに、手で空書などして徹底させることがある。

3-4-18図 筆順の注意

(5歳児クラス)



3-4-18表 筆順の注意

回答	(1)	(2)				(3)				(4)				無答	
		1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明	1学期	2学期	3学期	学期不明		
5 歳	学期														
	園数	15	11	12	4	0	7	5	1	1	9	5	0		
	%	13.04	9.57	10.43	3.48		6.09	4.35	0.87	0.87	7.83	4.35			
4 歳	全体	40	42				13				15				5
	%	34.78	36.52				11.31				13.05				4.35
4 歳	全体	38	25				6				3				8
	%	47.50	31.25				7.50				3.75				10.0

第5節 結果に対する考察

(1) 第3章の調査目的は、読み書き水準調査の諸結果に、幼稚園における文字の扱いがどう関係するかという問題を明らかにすることと、いま一つは現時点での幼稚園における文字の扱いの概観を得ることであった。

前者の目的に対して、われわれは、①読みの水準との関係が見い出されるか。②文字の扱いとクラス年齢・層による特性がみられるか、という具体的な課題を設定して分析した。そして4歳児における文字の扱いと読みの水準との増減関係は文字環境に有意な関係をみた。すなわち、就学前における各幼稚園の文字の扱いは文字環境の程度が幼児の文字力を規定する。そして教師による読み書き指導がそこに就園する幼児の文字力を決定していなかったことを意味する。

一方、文字の扱いとクラス年齢・層による特性では、文字の扱いを幼稚園の文字環境、保育における教師の文字提示、および読み書きの指導とに分けた場合、文字提示および読み書き指導に4歳児クラスより5歳児クラスのほうに積極的な文字の扱いをする傾向がある。また、層別にみると、5歳児クラスにおいてII III層群、すなわち大・中都市において積極的であることが示された。

以上のように、文字の扱いにおいては、クラス年齢・層による特性がみられるにもかかわらず、教師の積極的な指導が文字力を規定しないという事実は何を意味するのか。

(2) この結果に関して、われわれは次の3点に注目する。第1は本質的に幼稚園における文字の指導が就学前の読み書き能力を規定しないのか、という結論への移行であるが、このことは多くの重要な問題を放棄することになる。われわれが目的の一つにして得た文字の扱いの実態で推定するように、就学前の文字の指導が真に幼児の文字習得に必要な能力を形成するようなプログラムをもって行なわれていたかということには必ずしも十分な内容を持っているとは思われない。したがって、文字の指導が今後の研究によってかなりの進歩が約束されるならば、その指導の有無、効果によって、読み書き能力を十分に規定するという推測が可能だからである。したがって、現行の段階での文字の指導では、なお、幼児の読みの水準を規定するまでに至っていないと考えるのがより適当であろう。

第2は現行の指導の程度が読みの水準を規定していないということは、幼稚園教育そのものが文字習得とかかわりないかという疑問が生じる。けれども、これもたとえば、読み書き能力は保育年数によって規定されている事実が第1章で指摘されている点からみても、就学前における文字習得は単に狭義の文字指導技術よりも、もっと広義の文字を含んだ言語教育の充実によって果たされるであろうと考えられることである。

その意味から、第3の問題は、アンケート調査の項目それ自身が狭義の文字の扱いに限らずに、

広く文字習得に働く幼稚園教育の諸条件を調査することも一案であるが、それはわれわれの目的ではなかった。

(3) 保育中における文字の提示および幼児に対する読み書きの指導で、統計的に確認されたおもなことは、次の諸点である。

① 5歳児クラスでは、4歳児クラスよりも「お休みの人の名前や注意事項」をよく板書する。

また、「文字の質問」にはていねいに答えて、他の文字にも注意を向けるようにする。

② 都会の5歳児クラスでは、4歳児クラスより「文や文章の提示」をよくする。また、「ワークブック」をよく使う。

③ 郡部・農村の4歳児クラスでは、都会の4歳児クラスよりも「五十音表やワークブック」をよく利用する。

(4) 文字の扱いに関して、傾向的に4歳児クラスより5歳児クラスのほうが積極的であることはどの地域についても認められた。しかしながら、これを地域差としてみると、4歳児クラスは郡部・農村のほうが積極的であることは注目すべきことである。また、都会の幼稚園では4歳児クラスでは、ほとんど文字を積極的に扱うことは少ないにもかかわらず、5歳児クラスになると、他のどの層より積極的に文字を扱うのが、郡部・農村の幼稚園における文字の扱いと対照的である。

このことは、一つの考察としては、郡部・農村の幼稚園では、園生活にまず文字の生活環境を構成する必要性が都会地より高いということが考えられる。いっぽう都会ではそうした必要は、園外の家・社会を通じて満たされるということがある。さらに、5歳児クラスでは、さまざまな個人的な文字習得を組織的に整理させていく指導の必要が生じたり、また、幼児の読み書き能力の進歩に即応した保育の進め方が考慮されている結果ともみることができる。

もう一つの視点として重要なことは、教師自身がつ、就学前における文字教育の意味づけの問題である。就学前に文字は必要ないとみるか否かによって、指導内容に軽重の表われるのは当然のことであるが、それが都会・郡部・農村の幼稚園教師が文字教育に対してどのような意味づけをしているかは本調査では測定しえなかった。

(5) 文字の扱いに関する一般的傾向としては、遊びやごっこに文字を入れた活動を導入する園がおもであった。一部には極端な文字の読み書き指導を行なうというのもあったが、総じて就学前の文字学習能力の形成のための基本的な指導の姿をみることはできなかった。

第4章 結論と問題点

第1節 結論

以上、われわれが実施してきた「全国水準調査」「特定幼児調査」の二つの調査結果の記述とそれについての討論のすべてを終えた。そこで、得られた主要な結果を整理し、本研究の結論としよう。

第1項 全国水準調査

1 就学前児童のひらがなの読み書き能力

われわれは、今日の幼児のひらがなの習得状況とその要因を明らかにすることを主たる課題として昭和42年11月、東北・東京・近畿地方の幼稚園に在園している幼児2,393名を対象に「全国水準調査」を行ない、そのうち有効標本2,217名を分析の対象とした。またこの調査の後、2回の再調査と1回の補充調査を実施した。

これらの調査の結果およびそれに対する討論から、上記の課題について次の結論が得られた。

- (1) 現代の幼稚園児の多くは4歳代より、なんらかのかたちで、ひらがなを習得しはじめている。
- (2) 就学前のこの期に幼児が習得するひらがなは、読みにおいては清音・撥音・濁音・半濁音71文字の範囲をこえ、長音・拗音・拗長音・促音・助詞などの特殊音節の範囲にわたっている。
- (3) 就学の5か月前という11月の調査時点で、5歳児クラスの幼稚園児のひらがなの読みの習得状況は次のとおりであった。

- ア まったく1字も読めない幼児 1.1%
- イ 21文字以上読める幼児 81.6%
- ウ 60文字以上読める幼児 63.9%
- エ 5種の特殊音節のうち少なくとも1種をマスターしている幼児 40.0%
- オ 5種の特殊音節をすべてマスターしている幼児 7.6%

また、上記の時点で、4歳児クラスの幼児の読みの習得状況は次のとおりであった。

- ア まったく1字も読めない幼児 9.3%
- イ 21文字以上読める幼児 52.8%
- ウ 60文字以上読める幼児 33.7%
- エ 5種の特殊音節のうち少なくとも1種をマスターしている幼児 15.6%

オ 5種の特殊音節をすべてマスターしている幼児 2.4%

(4) 上記の被調査児のうち、都市部に在園している一部について、就学1か月前に再調査した結果、5歳児クラスの幼児の読みについて、次の結果が得られた。

ア 60文字以上読める幼児 87.8%

イ 5種の特殊音節のうち少なくとも1種をマスターしている幼児 62.2%

ウ 5種の特殊音節をすべてマスターしている幼児 16.7%

(5) これらのことから、4歳代より始まっている幼児のひらがなの習得は、就学時までには、読みについてかなりの水準にまで達していると判断される。特に都市部の場合、幼稚園に在園した幼児の少なくとも80%は60文字以上の文字を読める状態で就学を迎えることになっていると推測される。

(6) 書きについては、11月の時点で、5歳児クラスの幼児の習得状況は、次のとおりであった。

ア 筆順も含めてまったく1字も書けない幼児 5.2%

イ 筆順も含めて6文字以上正しく書ける幼児 81.5%

ウ 筆順も含めて21文字以上正しく書ける幼児 59.0%

エ 筆順も含めて60文字以上正しく書ける幼児 4.0%

また、同じ時点で4歳児クラスの幼児の書きの習得は、次のとおりであった。

ア まったく1字も書けない幼児 26.8%

イ 筆順も含めて6文字以上正しく書ける幼児 45.5%

ウ 筆順も含めて21文字以上正しく書ける幼児 21.0%

エ 筆順も含めて60文字以上正しく書ける幼児 0.4%

(7) これらのことから、幼児のひらがなの書きの習得状況は、読む能力ほどではないが、就学までに、一般に予想されている以上の高い水準に達していると判断することができる。

(8) 上記の諸データを昭和28年4～5月、当研究所が小学校新1年生の児童を対象にして行なった調査結果と比較検討した結果、今日の幼児は、十数年前の幼児に比べ、文字習得の時期が一般的に早まっているという知見が得られた。

(9) しかし、以上のように多くの幼児が以前より早くから文字を覚えるようになっているとはいえ、まったくすべての幼児が同じように早くなったわけでない。少数だが、この期に文字を覚えない幼児もいることが示された。その意味で、幼児のひらがなの習得の水準は、就学時において全般的に高まるとともに児童間の個人差が以前より大きくなっていることが推測される。

2 幼児のひらがな習得を条件づけている諸要因とその機制

この期の幼児の文字習得を条件づけている諸要因や、4歳代に幼児がひらがなを習得しはじめる機制を明らかにするため、上記の調査のほか、家庭および幼稚園に対するアンケート調査、文字習得の準備性についての補充調査を実施したが、その結果およびそれらについての討論から、次のこ

とが結論づけられる。

- (1) 幼児のこの時期のひらがなの習得は、幼児の活動の内容や年齢・性の要因のほか、幼稚園で教育を受ける年数の長さや家庭の諸条件などの外的条件によって大きく条件づけられている。
- (2) 特に5歳児クラスの読みの習得の場合、幼稚園で教育を受けた年数の長さ（保育年数）は、それを条件づけている最も大きな要因の一つで、その年数の違いによって、かなりの個人差が認められた。
- (3) また、男女差は読み書きの両方に顕著にみられ、女兒は一般に男児よりも早く習得する。特にそれは、5歳代にはいってはっきり現われる。
- (4) 幼児は、多く4歳代にはいってから、ひらがなを習得しはじめるが、それでもなお、暦年齢は文字習得を条件づけている要因の一つで、4歳児・5歳児クラスともに、そのクラス内で、平均年齢の上群と下群と比較した場合、よく習得している幼児の割合は、常に年齢の上の群のほうが大きかった。そして、特に年齢の要因は、読みの習得よりも、書きの習得に大きく作用している。
- (5) 子どもの活動と文字習得との関連については、**ア** テレビ視聴時間。**イ** 絵本・漫画。**ウ** 物語り本への接触。**エ** 遊びの好みについて分析したが、**ア**については、むしろマイナスの連関があること、**イウ**についてはプラスの連関があることが明らかにされた。また、**エ**については、屋内で遊ぶことを好む幼児のほうが外で遊ぶことを好む幼児より、よく文字を習得していることが示された。
- (6) 家庭の条件については、**ア** 共働きか。**イ** 兄姉の有無。**ウ** 家で購入するおとな用の本の冊数。**エ** 購読している新聞の種類。**オ** 親の学歴。**カ** 親の職業。などについて分析したが、その結果、**イエ**を除く、すべての要因は、幼児の文字の読みの習得に一定の連関をもっていることが示された。
- (7) 親の文字に対する指導態度についても分析したが、多くの親は一般に幼児が自発的に文字を覚えるのに任せ、学習しやすい条件を、必要に応じて部分的に援助を与えるという態度であること、およびこの態度が幼児の文字習得に一定の寄与をしていることが明らかにされた。
- (8) 幼稚園における文字の扱いについて、各幼稚園の文字環境・文字提示・文字指導に関するアンケート調査を行ない、幼児の読み書き能力と文字の扱いとの関係、および文字の扱いの実態を調べた。
ア 幼稚園における文字の扱いのうち、幼児の読み書き能力を条件づけているものは文字環境である。しかしながら、この結果は現在の幼稚園の文字の扱いの一般的方向を示していると考えられるべきであって、将来の幼稚園における保育の中での文字提示あるいは文字の読み書き指導の必要性を否定するものではない。
イ 5歳児クラスに対する文字の扱いと4歳児クラスに対する文字の扱いとは前者に傾向的に積

極性がみられた。

ウ 特に文字の扱いに積極的な幼稚園は全体の1, 2割程度であって、全体的には文字環境の整備を中心とした環境の中の文字を生活や遊びを通して学習させる扱いであり、とりたてて組織的な文字指導は行なわれていない。

(9) 幼児が、なぜ4歳代にはいつてひらがなを覚えはじめるのかという問題については、補充調査によって、ひらがなの習得の基礎になっている音節分解・抽出行為、文字についての知覚・識別機能が4歳代において部分的に形成され、この期に文字習得を可能とする条件がつけられているという事実が確認された。また、これらの行為・機能は、初めは部分的にしか形成されておらず、後続する文字習得の中で完全なものになることも明らかにされた。

3 この期の幼児の文字活動の特徴

誤りの分析、アンケート調査、補充調査から、この期の幼児の文字活動について、次のような特徴をあげることができる。

(1) 書くにあたっては、筆順の基準外反応が多く、全体の47%を占める。また、字形の書き誤りに鏡映文字が最も多く、全体の誤りの27%を占めている。

(2) 幼児の文字の読み誤り、書き誤りはこの期の文字に対する知覚・識別機能の特質と関係している。

(3) 特殊音節の読み誤りは、これらの特殊音節の表記の特別のルールを知らないということからくる未形成の誤りが中心的位置を占めている。

(4) 幼児は、文字を読みはじめると、比較的早くから、それに伴って書くことに関心を持ち、行動を始めている。

(5) 幼児は比較的少数のひらがな(21~59文字)を覚えるようになると単語を読み、その意味を理解することができる。

(6) 幼児は、60文字以上文字を覚えれば、とにかく文を読むことができる。しかし文の内容を理解することは、また別の能力を必要とすることで、60文字程度読める幼児の文を理解する程度は、小学校1年1学期中ごろに教科書に提示される程度の文を独力で理解することが要求された場合、その正反応率は50%程度であった。

(7) この期の幼児の文を読む読み方は、基本的に拾い読みである。そして文の読み方は文字の読みの水準に応じて、しだいに単語読みに移行するが、完全に移行しきった幼児の割合は比較的少なく、11月調査時点で、5歳児クラスで1割程度だと推測される。

(8) このほか、特にアンケート調査から、幼児は早くから文字に関心を持ち、その習得や文字と関連した活動に積極的であることが示された。

第2項 特定幼児調査

1 特定幼児の文字量

われわれは、ひらがなをある程度習得した段階にある幼児の、かたかな・漢字・数字・アルファベットを含む全文字量とその習得条件を明らかにすることを主たる課題として、昭和42年10月以降6か月間の継続調査を全国特定幼稚園児72名を対象に「特定幼児調査」を行ない、そのうち5歳クラス児41名を分析の対象とした。

これらの調査の結果およびそれに対する考察から、上記の課題について次のことを結論とする。

- (1) 本報告におさめた特定幼児41名の就学直前までの習得範囲は、かたかな・漢字・数字・アルファベットに及び、大部分がひらがな・数字の読み書きおよびかたかなの読みを習得した。
- (2) そして、ある幼児は就学直前までに346字の読みの文字量を習得し、またある幼児は323字の書きの文字量を習得していた。
- (3) しかも、これは提出漢字を168字と限定したかぎりでの結果であって、提出漢字の制限をなくした場合には、さらに文字量が増大することが認められた。前者の幼児は教育漢字881字のうち、563字を読み、また後者の幼児は自由書きで248字の漢字を書いている。
- (4) かたかな・漢字・数字・アルファベットの文字習得の過程、習得する文字範囲や読み書きの文字量の比率などにおいて著しく個人差がみられた。
- (5) 幼児がひらがなの文字習得を完成した段階では、さらに語や文の読みに移行する諸活動が展開し、書くことの行為に興味を持つようになることは「全国水準調査」で明らかにされた。それに加えて、以上の「特定幼児の文字量」の結果から、ひらがなの文字習得の完成が、かたかな・漢字・数字・アルファベットに対する読み書きの習得をも促していると考えられることができる。

2 特定幼児の文字習得の条件

この期の幼児の文字習得を促している諸条件を明らかにするため、上記の調査のほか、かたかな・漢字については新たに覚えた特定文字の習得経路を面接調査によって内省報告させ、また、自由書きや行動観察を実施した。

- (1) 本調査の特定幼児41名は文字習得に関して、文字への興味・関心が高い、テレビや絵本から覚える、両親から教わるなどの条件が比較的明らかな幼児として抽出されたが、調査の過程では、単純に一つの条件で位置づけることは困難であった。
- (2) 幼児が文字を知るきっかけは、テレビや絵本を中心として、幼児の身の周りの事物にある文字を確認することから始まることが認められた。
- (3) 両親や成人の幼児に対する役割は、特定文字を組織的に教えるのではなく、幼児の興味・関心を高め、幼児の日常生活での読み書き活動を促し、定着させる助言者としての性格を持っていた。

(4) 結局、特定幼児の事例研究から、文字を認知し、学習する契機は幼児自身の興味・関心、ならびに日常の読み書き活動である。

3 特定幼児の文字活動の特徴

誤りの分析、自由書き、行動観察などから、特定幼児の文字活動について、次のような特徴をあげることができる。

- (1) 幼児はテレビ・絵本などに登場する宇宙人や怪獣名によって、かたかなを学習し、また、地名・人名を通して漢字を学習する。
- (2) 漢字の音訓の読みは、日常生活で接触の度合いの大きいテレビ番組、よく見かける事物、身近な地名・人名など具体的な生活場面、経験・話題などからの特定語および文字が抽出される過程を経て、漸次学習されていく。
- (3) 絵や文字を書いて遊ぶ、絵本を見る、日記を書くなどの読み書き活動が幼児の生活の中で活発に行なわれることによって、文字習得をいっそう確かにする。
- (4) かたかな・漢字を書く際には、筆順の基準外反応が目だっている。

第2節 幼児期の教育と文字—問題点の整理—

われわれは、これまで述べてきたように、今回の組織的な調査を通して、今日の幼稚園児が年齢の比較的早い時期から、ひらがなを覚え始め、その学習は、4歳代から6歳代に至る長い期間にわたって経過し、就学期を迎えるまでに予想以上に高い水準の読み書き能力を獲得していることを明らかにしてきた。また、特定幼児についての事例調査から、この期にひらがなのほか、かたかな・漢字・アルファベット・数字などをも習得する幼児もいることも示してきた。また、家庭や園に対するアンケート調査や補充調査を通して、幼児の文字習得を条件づけている外的な諸要因や、その学習の内的過程、さらにこの期の幼児の文字行動の特徴について分析を加えてきた。

ここで明らかにされた今日の幼児の発達や活動についての諸事実や過程、その特徴等々は、この期の幼児への言語および文字教育のあり方や小学校での国語教育のあり方について何を示唆しているのだろうか。また、今日の教育の現実と結びつけて考えたとき、われわれが将来にわたって解決していかなければならないという問題点がそこに存在するのであるだろうか。われわれが明らかにしてきた事実と今日の教育と教育研究の現実とを照合させながら、それらのことに考察を加え、いくつもの問題提起を行ない、本報告のまとめとしよう。

第1項 指導の必要性和問題の未解決性

1 われわれの調査から第一に示唆されることは、今日、この時期に園で文字について、現実にはどのような指導が行なわれているか、現実の教育制度が、この問題についてどういうたてまえをとっているかはともかく、将来の就学前の教育の中では、幼児期・就学前の教育として、言語指導の中に文字の指導を正しく位置づけ、現実の幼児の活動に合うような正しい指導を行なうことは必要不可欠なことになるだろうということである。

このことは、今日の幼児の多くが、この期の他の諸活動と結びつき、4歳代より文字を覚え始め、就学前の教育が行なわれている4歳～6歳の全期間にわたって、その習得が経過している事実、さらに、そこでの幼児の活動は、自力で正しく学習できる範囲をこえ、教師やおとなの適切な指導を必要とする分野にまでひろがっている事実、さらに、多くの幼児の中には、教師やおとなの積極的な援助なしには十分に習得できない幼児もいて、あまり指導を受けなくとも十分習得できる子どもとの間の個人差が増大している事実から示唆されるものである。また、このことは、話しことばの発達やその他の活動の発達が順調に経過したとき、就学前期（4歳～6歳）に親やおとなの一定の指導のもとで、かな文字習得の条件が作り出されるという発達の論理からも示唆されるものである。

2 しかし、このような示唆や幼児期の言語教育の新しい方向は、他方でわが国の就学前教育の

将来の発展、および教育科学・方法の将来の発展についての十分に長い見通しの上に立ったとき得られるもので、われわれの今回の調査から、上のような示唆や方向がかりに得られたにしても、今日の就学前の教育の現状の下で、そのような方向で、その指導・教育を実現することは、現実的にきわめて困難なことだと思われる。また、その困難点を克服することなく、しいて実現に移せば、この期の教育に多くの混乱を引き起こすことが予想される。

その理由の第一は、今日、幼稚園や保育園の教育がいかに普及されたとはいえ、なお、わが国のすべての幼児にその教育の機会が与えられるようになっていないという現実があるからである。このような状況の下で、園で文字についての教育を始めることは、一方で未就園児に大きな負担を与え、小学校教育は大きなひずみから出発することになる。

第二の理由は、現実の幼児の活動やその教育・保育の中で、幼児の文字活動を正しく指導する必要が生じているにしても、今日の就学前の教育やその教育理論(原理)、あるいは言語指導の中で、文字の教育の意義は十分正しく位置づけられているわけではなく、また、それを正しく位置づける作業は、この期の教育・言語教育のあり方の全体的な検討を同時に必要とするからである。

その理由の第三は、上のことと関連して、この期の幼児に、どの子にも容易に、正しく、かつ楽しく学習できるように、正しく指導する指導法、教授方法の原理・理論が未確立であるばかりか、そのために必要な実証的・実験的な研究が十分に行なわれているわけではないという点にある。今日、個別的に、幼児に文字を指導して、うまく指導できたというケースは部分的に報告されているが、集団の中で、どの子にも正しく指導できたというケースは報告されていない。幼児期の教育の原理に矛盾することなく、かつすべての幼児を正しく指導するための指導法を確立するためには、多くの実証的・実験的研究を必要とするが、それが、まだほとんど行なわれていないというのが現実なのである。このような現状の下で、この調査が示唆する方向でその指導を現実に移しても、混乱は生じても十分な成果が得られるという保証はない。

これらのことから、幼児の現実の活動から、この期の文字教育、正しい文字指導の必要性が示唆されつつも、なおこれに応じた教育を現実に移すためには、多くの問題の解決が必要であり、また、その解決には長い月日を要すると思われる。幼児期の教育、国民の教育にとって重要な意味を持つこの問題は、本来的ににわかに解決できる性質のものでなく、就学前教育の将来についての長期的な展望の下で、長い月日をかけて解決すべき問題だと言えるのである。

3 以上のことに関連して、われわれの調査から示唆される第三点は、4歳代から就学までの就学前期に経過する幼児の文字の習得・学習は、小学校にはいつてからの児童の文字の習得や学習とまったく異なった性格のものである。一般に、小学校にはいつてから、文字の教育や学習が行なわれるとき、その文字の学習は、文字の体系的な学習をめざしながら、本を読み、理解すること、本を通して知識を得ること(間接的にモノを理解すること)、文や文章を書くことによ

て動機づけられ、そのことを究極の目標にして、そのための手段の獲得として行なわれる。またそれは、児童の自覚化された学習活動（勉強）として行なわれる。しかも、その指導が開始される時点で、児童は文字を学習するのに必要にして十分な準備性が形成されており、それを基礎にして学習やその指導が経過する。したがって、その学習の速度も比較的速いし、個人差も相対的に小さい。

それに対し、就学前期の幼児の文字の学習・習得は、語音やモノの記号として、語音や文字の関係、文字で表わされたことばとモノとの関係、話しことばと書きことばの関係を知らることによって動機づけられ、それらの学習のほか、話しことばの活動から書きことばの活動への移行期として、その移行（文字の習得）に必要な諸準備的機能の形成、話しことばのいっそうの発展（構音の自覚化、ことばの自覚化など）を潜在的な目標として行なわれる。しかし、その学習は自覚化されたものでなく、日々の生活の中で遊びや、その他の別のことを目標にした活動の中で、比較的無自覚的に行なわれる。しかも、その習得が始まる時点で、十分な学習の準備性ができているわけではなく、最低必要な準備性だけを基礎にして始まり、その習得の中で、その準備性が満たされるという経過をとる。したがって、その学習の速度はのろく、しかも、学習の経過は相対的に個人差が大きい。これらの相違点の中には、一定の指導の下での学習と、おとなの指導がない下での自生的な学習の違いも含まれているが、なお、これらのことは、この期の幼児の文字の習得は、小学校にはいつてからのものと違った性格のものであることを意味している。

このように、幼児期の文字の習得は、小学校でのそれとまったく異なった性格をもっているということは、将来、就学前期に文字の指導が正しく位置づけられ、その指導が行なわれることになったにしても、そこで扱う文字の教育、指導の目標・内容・方法は、小学校でのそれとまったく異なったものになるだろうことを予想させる。もちろん、その目標・内容・方法は、この期の言語教育の中で、就学前の教育の全体の目標・方法・原理に従属して決められるべきものであることはいうまでもない。

以上、この期の言語教育に関連して、本調査が示唆している主要な三つの点を述べた。このような基本的な方向で、現実の就学前期、小学校での文字指導を考えたとき、現実的にどんな問題があり、その解決のために、われわれはどういう作業をしていかなければならないのか、以下の項で、より詳しく検討を加えてみよう。

第2項 文字の習得と文字の指導

まず、幼稚園における文字の指導、小学校における文字の指導、および、幼稚園（保育園）と小学校での指導の関連について、その問題点を検討してみよう。

1 幼稚園における文字の指導

本書が明らかにしたことは、今日の就学前の幼児は、年齢的に早い時期から文字の習得が始まり、

具体的なひらがな清音・濁音・半濁音の読み書き、さらに特殊音節の読みの習得に至るまでに、かなり長い学習過程が存在することであった。また、その文字の習得の背景には、話しことばやその他の機能の一定の発達を基礎にした語音の分解抽出行為の形成や、視覚的な文字識別能力の形成などの内的な過程があるということであった。このように、この期の幼児に、文字習得の多様な長い過程が存在することは、この期の文字指導のあり方に、どんな問題点を提起することになるのだろうか。

(1) 従来、幼稚園(保育園)における文字の指導については、「いつから(4歳、あるいは5歳)文字を教えることが可能か」とか、あるいは「就学前に文字を教えるべきか」などというように、問題を単純化して考える傾向がみられた。「文字をいつから教えるべきか」という問いかけは、文字の指導は、話しことばの指導の発展としてでなく、具体的な特定かな文字の読み書きを教えることで、そこから、その指導は始まるとする考え方から発想されたものである。この考え方は、また同時に、文字習得以前の話しことばの指導と結びついた長い指導過程とその指導の必要性を否定することに通じる。また、「文字を教えることの是非」論も、結局、具体的なかな文字の読み書き指導だけを問題にしている点で、上の考え方と同じものであるといわなければならない。話しことばの指導との結びつきを切り離し、「文字はいつから」という問題の設定は、ある意味で、きわめて一面的な問題設定だったのである。幼児のこの期の言語発達の論理、そこにみられる文字の長い学習過程を前提にしない討論からは、就学前の文字指導の問題の解決を、ほとんど期待することはできないだろう。

(2) 文字の習得にこのように長い学習・発達過程があるという事実は、また、この期の言語教育として、文字を指導することの真の目的とねらいを明確化すること(目標を限定すること)なしには、幼稚園・保育園の就学前教育で、その過程に見合う正しい指導カリキュラムを準備することはできないということを意味している。

その指導の真の目的とねらいが明確にされていない現在、かりに、かな文字の指導が就学前の教育に課せられたとしても、それにかな文字指導カリキュラムを用意することは、ほとんど不可能なことであるにちがいない。

今回、われわれの調査は、園での生活が幼児の文字の習得に大きく寄与していることを明らかにした。このことは、一方で園での指導が大きく効果していることを示しているのだが、実のところ、その効果は、おもに園での文字環境の整備によるものであることがアンケート調査によって明らかにされた。この期の指導の真の目的とねらいを明確にし、正しい指導計画を作ることは、将来の大きな課題として残されている。

(3) 幼児の文字習得は、長い学習過程を経て行なわれるということは、他方、この期の幼児の文字習得は、幼児の個々の生活や活動と結びつき、その学習過程は多様性をもっていることを意味し

ている。個々の日常生活の中で、文字の学習の水準に応じて、幼児は親に質問をする、絵本や漫画、あるいは本を読む、あるいは字や名前を書くなどの活動を盛んに行なうようになること、さらにこのような文字と結びついた活動や遊びが、読み書き能力のいっそうの発展に寄与していることが、家庭へのアンケート調査の分析から明らかにされた。また、特定幼児の事例研究でも明らかにされた。これらのことは、この期の文字指導を考える場合には、単に、かな文字の学習過程だけでなく、広く日常の生活の中で、幼児が文字に触れる生活過程、さらに遊びやその他の活動の中で文字を使用する幼児の活動の過程をも考慮する必要性があることを示している。

(4) この期の文字の指導内容について、もう少し立ち入って考えるなら、第1に、今日まで、この期の指導の進め方としてとられてきた標識・記号の指導から文字指導を始めるというやり方は、必ずしも適切ではないだろう。なんとなれば、この進め方は、幼児が文字をまったく習得していないことを前提にし、その機能になじませることを目的にしているからである。幼児が、早くから文字に接し、覚え始めていることを考慮し、別の観点からの指導を進めることが必要となろう。もっとも、この期の教育として、社会的な機能に気づかせるという指導は、文字の指導などと結びつけて、どこかで行なわなければならないことである。

第2に、文字を読むことだけでなく、文字を書くことにも十分配慮する必要がある。今回の調査で、幼児は文字をいくつか読み始めると、すぐ書く活動を始めることが示された。また、日々の生活や活動の中で、知っている文字を書き写すという行為を通じて、文字の習得の定着が行なわれることも指摘された。したがって、将来、この期の幼児の活動や習得過程に見合った指導カリキュラムが必要であるとすれば、当然、その中に文字の書きの指導を含めることが必要となってこよう。しかし、われわれのこの調査も示したように、幼児の書きの習得は、読みの習得よりも、はるかに困難なことであって、この期の幼児に即した指導の方法を見つけ出すことは非常に困難な課題となるだろう。またその際、筆順のあやまちが多いから、個々の筆順の指導だけを行えばよいというのは、この期の指導の意味をあいまいにさせるもので、むしろ、この期の幼児の知覚機能や、感覚＝運動的な諸機能を高めることを目的とした他の諸指導と結びつけてその指導を行なうことが必要となってこよう。

第3に、この報告書の中で、文字の習得は話しことばの発達を基礎にし、話しことばの指導や音節分解・抽出機能、文字の知覚識別機能の形成を媒介にして行なわれることが指摘された。また同時に、文字を習得することは、音声言語の諸能力をも促進させる働きをすることも指摘した。文字習得の内的な過程が、このようなものであるかぎり、音声言語と文字の両者の関連を含む総合的な文字指導は、常に優位性を持つにちがいない。このことは、一面では、特に文字にこだわらず、言語教育、話しことば教育をすすめる人たちを納得させるのに十分であると思われる。しかし、従来の言語教育は、集団生活の適応のために、「あいさつ」をすることなどを中心としたものであった。

いわば、それは「言語交際」のための言語教育であり、そのような指導を続けるかぎりは、言語教育と文字指導の有効な接点を見出すことは困難であろう。

(5) このように考えたとき、話しことば・音声言語教育を主とした就学前の教育の中で、幼児と文字（ひらがなとある程度のかたかな、漢字）との触れ合いを、日常生活や遊びやその他の活動の中で、どのように実現させるかについて、教師はもっと関心を持たなくてはならない。また、話しことば・音声言語と書きことば・文字との関係、およびそれらの相互作用を知ることが、幼児に文字を指導するにあたって重要な意味を持っていることを知らなければならない。幼児教育にたずさわる教師および関係者に、言語および文字に関する知識・教養のいっそうの向上が望まれるゆえんである。

2 小学校の文字指導

(1) 就学前の文字指導が、一部の幼稚園において、具体的なかな文字を教えるという狭義の文字指導の形式で行なわれている。これは、小学校入門期、およびそれに続く低学年の文字学習を、そのまま先取りしようとするものである。このような事態を作り出した事情の一つには、小学校の国語教育、国語教科書が、ひらがなはもとより、かたかな・漢字をしだいに早期に提出する形ですすめているということがあろう。また、それにもかかわらず、小学校側は幼稚園や幼児の父母に対して、「何も教えなくてよい。文字は知らなくてよい」という。こういう状態では、園の関係者や親が不安と不信感を持つのは当然だろう。

小学校側は、園や幼児の父母に、適切にして十分な説明と説得性に欠けるという点を認めざるをえないであろう。それにしても、小学校側が、文字の習得は小学校入学から始まると考え、入学以前に幼児が文字について何も知らないことを前提にしたり、その前提に基づいて文字について全員白紙の状態から始まる指導過程を期待するのであれば問題であると言わなければならない。

本調査は、幼児の多くは就学前の組織的・系統的な指導を受ける以前に、かなりの水準の読み書き能力を獲得していることを示した。この期に、多くの幼児が文字を習得し始めている以上、小学校側が前提にし、期待する「ゼロからの出発」は、現実にはありえないからである。

といて、全員がある高い水準に達していることを前提にした指導の展開も許されない。少数ながら、未習得で入学する幼児もいるからである。このように、入学時に個人差がひろがっている現実があるわけで、この現実を十分に認識し、入門期の言語指導で、どうしたら、すべての児童にまんべんなくその指導がゆきわたるようにできるのか、この問題を解決することが、今後の大きな課題となるだろう。

(2) 小学校が園側に期待するもう一つの要求は、「文字は教えないでほしい。しかし、教えるなら、筆順までしっかり教えてほしい」ということである。こういう要求が出るのは、ある程度学習が進むと、不適切な筆順でも定着してしまい、その矯正が困難であるためである。今日、就学前の

教育期間の中で、幼児が、いかによく文字の読み書きができるようになったとはいえ、本調査も示すように、幼児は基準的な筆順を習得するまでに至っていない。筆順にはルールがある。このルールを線の交差という抽象化した水準で理解し、そのルールを具体的な行為の中で使用させることは、幼児にとってたいへんむずかしい。もっとも、ルールによらず、各文字ごとにその筆順を教えることもある程度可能であると予想されるが、完全性を期待することはできないだろう。筆順の指導がどう行なわれるにせよ、正しく指導するためには、長い指導カリキュラムを必要としているのであるから、現状では、それを園側が用意することは期待しがたいと考えられよう。一方、組織的な教育を受ける以前に書くことを覚えることは、必然的に、誤った筆順の習慣の形成に導く。文字を書く指導のカリキュラムは、現在、就学前の教育には存在せず、しかも、将来にも期待しがたいというのであれば、小学校の文字指導、特に書くことの指導においては、さまざまな形で習得した筆順を、ひとりひとりについて、どのように矯正するのかという方向を基本線においた文字の指導計画が一案として考えられよう。初めて文字を覚えるとき、そこでただちに筆順まで教えればよいというのは、一つのアイデアにはなりうるが、幼児が、このように早くから文字を覚え始めている現実の前には、その効果はあまり期待できないかもしれない。むしろ、この面では、家庭での親の援助が望まれる。

3 幼小の文字指導の関連

現代の幼児のように、文字を習得する時期が早まってくると、就学前の指導と小学校にはいつてからの指導の関連性が重要視されてくるだろう。特に、文字指導に一定の系統性を持たせようとする場合、なおさら、この両者の関連はたいせつなものになる。

これについての現在の重要な問題点は、幼小の文字指導の結びつきをどう考えるのか、就学前に何を教えるのかという点に集約される。従来より、幼小の文字の指導の関連については、常に両者の非関連性が指摘されてきた。これまでのように幼児の自発的学習に任せておくだけでは、小学校にはいつてから教科書さえ満足に読めなくなってしまうという不安や心配が、園や親から述べられるいっぽう、現実に幼児はこれだけ読み書きできるのに、なぜ、その指導は小学校にはいるまで待たねばならないのかという意見も出されてきた。

だが、このような幼小の関連のさせ方は、両方の教育内容を直線的に結びつけて考えようとする立場である。たとえば、小学校の文字指導の出発点が明示されるならば、自動的に就学前期の指導の目標が定まるとか、それにつながる学習準備が就学前教育であるとかというのが、この立場による考えである。先に述べた「文字はいつから教えるのか」といった、生活年齢によって学習内容を規定させようとする考え方も、こうした幼小の文字指導の関連を一本の直線の上で位置づけようとする考え方の上に成立する。

もっとも、文字の学習は長い学習過程の各段階における能力形成を基礎にしているという点では、

それは一本の直線上にあると考えることもできなくはない。しかし、現在問題にされている、直線的に幼小の文字指導の関連を考える考え方は、少なくともそのような能力形成観に基づいての発言であるとは考えられない。すなわち、この考え方によれば、生活年齢が学習内容を規定するような考え方で、文字の早期習得を認めるならば、単純に従来の小学校の低学年の文字指導を「下におろす」ことが可能だという、きわめて危険な結論を引き出すことになってくる。

そこで、小学校と幼稚園との文字指導の関連は、幼稚園での本来的な文字指導や言語指導を充実させながら、小学校ではそのうちの一部に、より組織的な指導が加えられていく、あるいは小学校教育に各幼児が発展的に適応できる可能性を持ったすべての文字指導を幼稚園で行なうという、いわば直線的な結びつきに対する「らせん的」な結びつきを想定することも必要であろう。

それならば、幼稚園での文字指導は具体的にどのような指導内容に重点を置いたらよいか。この点に関しては、われわれは先に、就学前の文字指導カリキュラムについて論ずる中で、話しことば・音声言語の教育と結びついた文字指導に触れた。また、狭義の特定のかな文字の読み書き指導という学習の領域のほかに、文字による生活の領域、文字による活動の領域を考慮すれば、就学前の文字指導をいっそう充実させるであろうと想定した。おそらく、このような考え方による発展がここでも必要であると考えられるが、将来、この問題についても多くの実験・調査によって検討が加えられなければならない。

第3項 文字の習得と子どもの発達

就学前の全体の教育や言語教育の中で文字の指導を正しく位置づける際の最も重要な作業は、この期に子どもの活動として、また言語発達の一つの過程として、子どもが文字を覚えるということは、子どもの全体的な発達にとってどういう意味・価値を持っているかを明らかにすることであろう。この期の文字指導に関して行なわれる教育界の議論や論争は、しばしばこの問題をめぐって行なわれてきた。また、この問題がどう解決されるかによって、この期の指導の目標・内容・方法は、まったく異なった性格を持つものになりうる。

そういう意味で、この問題の解決は、この期の指導のあり方を考える上でたいへん重要なのだが、幼児の文字習得の実態を明らかにすることを直接目的としたわれわれの調査から、もちろん、この問題について、何か結論的なものが取り出されるという性格のものではない。指導のあり方の問題も含めて、その問題の解決のためには、さまざまな未知・未解決の問題があり、多くの実証的研究をも必要としているからである。

したがってここでは、この問題や指導のあり方についてなんらかの結論的な提案をすることはせず、今日、この期の教育のあり方について、どのような考え方があり、そのおのおのの考え方にどのようなあいまいな要素や諸問題が含まれているかを分析し、さらに、その解決のため、将来どの

ような研究をしていかなければならないか、その課題を整理してみよう。

今日、この問題について議論されている代表的な考え方とその中での問題点を整理すると、

1 幼児期の文字指導は生活の中で幼児に文字に関心を持たせ、親しませることを目的とし、この期に文字についてその読み方や書き方の直接的指導はしないという考え方。今日の幼児教育界で最も支配的な考え方である。幼稚園や保育園で、保育室やその他のへやの名前、園庭の樹木などにはかな文字で書かれた名札で表示したり、幼児の靴箱・製作物・お誕生表に幼児の名前を表示したりして文字環境を整備し、また文字に結びついた絵本や遊び（しりとり・カルタ遊びなど）の指導を行なうのはこの考え方による。今回、われわれの調査が明らかにした幼児の文字習得は、いわばこの考え方に基づいて行なわれた諸指導により、その環境の中で学習した成果だと言える。だが、同時にいろいろな問題点も出てきた。

この考え方の基礎にある命題は、次のようなものである。

- (1) 幼児期に幼児が文字を学習できる十分な準備条件ができていない。
- (2) したがって、その直接的指導はできない。指導は、能力的・主体的なその準備にとどまるべきだ。
- (3) 文字の指導は、教育制度の建て前として、小学校には行ってから行なうべきものである。
- (4) あるものを取りたてて授業の形で指導することは、生活を中心としたこの期の指導の形態、人格全体の発達をねらいとしたこの期の教育目標・原理と矛盾する。

問題点としては、先に述べたことを繰り返すことになるが、次のことがあげられる。

- (1) 指導の効果が十分あって、幼児の活動は、設定した目標値をこえ、細かな指導を必要とする分野（筆順や特殊音節の読み）にまで伸びてしまった幼児が多くなった。
- (2) 一方、習得が子どもの自発的関心や活動に依存しているため、文字を覚えない幼児もあり、就学時において、よく習得した幼児とそうでない幼児との間に大きな個人差が生じている。
- (3) かな文字がまったく読めない、書けない幼児がいても、特にとりたてた指導は行なわないしまた、文字の指導法についての十分な研究や実践的な経験がないため、かりにそういう子がいても、それらの子について正しい指導は行なえない。

2 第2の考え方は、小学校にはいるときまでにかな文字の読み書きがある程度できないと、入学後、子どもが苦勞するから、できたら覚えさせたいという考え方。就学をひかえた親の多くが持っている考え方で、特別な命題はない。だが、その考え方は、小学校1年で使う教科書が、一定の文字習得を前提にしている、その指導も簡略される傾向があるという予想に基づいた心配や不安、さらに就学後よい成績をとってほしいという願望、さらに、目の前で幼児が文字を覚えているという経験で裏打ちされており、それらは、幼児が文字を覚えやすい条件をつくったり、部分的な援助を与え、幼児の活動を容認かつ促す原動力となっている。そしてこの考え・不安・願望・経験を持

つ親は、しばしば幼稚園や保育園に、文字を指導してほしいという要求を出し、第1の考えを持つ教師や保母と対立する。

問題点として次のことがあげられる。

- (1) 親の不安や願望が過度になった場合、誤った方法で、幼児に文字の学習をしい、幼児に過重な負担をかける心配と危険性を持つこと。
- (2) これらの親心に迎合し、幼児用図書出版社が、単に営利を目的として不完全な理解と誤った知識を背景にして、幼児の文字学習用の各種教具、ワークブック、教材などを構成、販売すること。それは、いたずらに幼児の活動やこの期の教育を妨害し、混乱させる危険性がある。

3 第3の考え方は、この時期に漢字を含め文字を教育することは可能であり、幼児の知的能力を開発するためには、早くから積極的に指導・教育することこそ必要であるという考え方。いわゆる幼児の早期教育論、能力開発論と結びついている主張で、その中には次の命題が含まれる。

- (1) 漢字を含めて文字は3歳代より教育可能である。
- (2) 文字の教育・学習は、幼児の知的能力の開発として利用できる。
- (3) この時期は、漢字を含め文字の学習がより容易で、ふさわしい。

問題点として次の点があげられる。

- (1) 文字の学習が、他の学習(話しことばや事からの学習)に比べて、特に知的能力の形成に寄与するという理論的根拠があいまいである。
- (2) 文字が取り出され、その指導だけが強化されるので、その学習は幼児自身の主体的活動や生活と切り離され、ひいては子どもの全体的発達と切り離される危険性を持つ。
- (3) 就学前教育が、すべての幼児のものとなっていない現在、この考え方を強く主張し、実施に移すことは、結局、恵まれた一部の少数の幼児のための教育に終わる可能性がある。

4 第4の考え方は、文字の学習は小学校に入学してから始めて十分に合うものであり、この時期に、部分的あるいは組織的に文字を教育し、その活動を活発化させることは、この期の教育として知的偏重であり、それはこの時期に行なわなければならない他の活動や学習を阻害し、ひいては、幼児の人格の全面的発達を阻害するという考え方。第3の考え方に対立させて、それに反対する立場からこの考え方が主張される。この考え方立つ人は、たとえば絵本を幼児が見る場合、本来この期の教育として行なわなければならないことは、描かれた絵そのものから想像を働かせ、その絵を解釈したり、理解したりする、その絵に基づいた話しことばの活動であるはずのものが、幼児は文字を多少覚えているため、絵から読み取る活動や話す活動を行なわず、文字を介してそこに表現されたおとなの考えによって理解してしまい、本来期待されるべき活動が抑制されると主張する。この考え方は1の考え方とある点で類似するが、かりに、この期に幼児が文字を学習できる可能性を持っていたにしろ、なお、この時期は文字の指導を行なうべきでない」と主張する点が異なる。

この考えにも、1の考えが持つ問題点のほかに次のような問題点がある。

- (1) この立場に立つ人は、多くの場合、文字ではなく話しことばの面で言語指導や事物に直接的に働きかけ、感覚器を通して事物の性質を直接学ぶことや、リズム感覚や美的感覚や情操を養うための芸術的活動や遊び、あるいは幼児の自主的な創造活動を十分行なうことを主張するが、この種の教育や指導を十分行なえば行なうほど、その指導のもとで行なわれた言語の発達や知的な感覚=運動的な諸能力の発達の当然の成果として、また、テレビ・絵本を含めた今日の幼児を取り巻く文化的諸状況の反映として、それだけ早くから（4歳代に）幼児は文字を学習できる基礎的能力ができ、また関心を持ちはじめ、自主的に覚えはじめるようになるという発達の論理、自己の主張の矛盾に気づいていない。
- (2) それでもなお、子どもの文字に対する関心や自主的活動を無視し、その指導を抑制すれば、1の考え方（つまり現状）と同じく、幼児の活動に対する教育の立ち遅れ現象が生ずる。
- (3) また、教師や親が忠実にこの考え方を守り、現在、この期の幼児の文字に関する関心や活動を抑制し、小学校教師がよく言うように幼児が自分の名前の読み書きができる程度で就学した場合、この調査でも明らかにしたように文字が十分読み書きできない少数派（一クラスの中でおそらく数人）になるという現実には十分な考慮が払われていない。
- (4) また、この少数派にかりにはいったとしても、他の活動の中で十分高い学習能力が形成されている幼児は、なお他の児童に十分追いつくことができるが、学習能力が低い、発達にやや遅滞のみられる幼児の場合、小学校1年の最初の段階から、多数派の進行に合わせて行なわれる指導のテンポに追いつけず、脱落していく可能性があることにも注意が払われていない。

幼児の文字に関して提起されているこれらの代表的な四つの考え方を、上のようにまとめ、その問題点を羅列しただけでも、幼児や親、そして教師が当面している状況はきわめて深刻であるのに対し、この状況や、現実には生じている諸問題を解決し、克服するために必要な、この期の文字の扱いについての、理論的にも正しく、また、親や教師、研究者の納得のいくような、指導原理・教育理論が未確立であることに気がつかれよう。そういう意味で、この期の幼児への文字の取り扱い、指導の正しいあり方は、幼児の言語発達やその他諸活動の発達とその教育、言語の習得と知的能力、人格形成とのかかわり等々の問題についての実証的研究や実践を積み重ねる中で確立していかなければならない将来の課題である。以上の考え方の係争点を整理すると、次の三つが取り出される。

- (1) この時期の幼児には、文字を学習できる発達過程としてその準備的条件が作られているのか。
 - (2) かりに、この期に幼児が文字を自発的・自生的に覚えることができたとして、すべての幼児が正しく学習できるように、組織的・系統的に指導できるのか。
 - (3) この時期に、幼児が文字を覚えたとして、子どもの発達にどのような価値を持っているのか。
- (2)の問題は(1)の問題と異なっていることは、身近な例を考えればわかるであろう。その学習過程

の中に発達過程が含まれる（もしくは発達過程として表われる）学習過程は、しばしば、幼児の自発的な活動に任せていれば、自生的にその学習・発達が進むが、（その内的な過程が複雑であるため）組織的指導ができないことがあるからである。たとえば、幼児が歩行を始めるときの歩行の学習や、1,2歳のころの幼児のことばの学習。これらの場合、発達過程を含むこれらの学習のメカニズムはきわめて複雑で、今日解明しつくされていないので一般に組織的な指導はできない。この場合、おとなができることは、せいぜい子どもの自発的活動を促し、その活動を方向づけることぐらいである。この期の幼児の文字学習も、その中に発達過程を含むため、上の場合と基本的に同じ性格を持つものである。

われわれの今回のこの調査は、この三つの係争点について、どんな知見をもたらしたのだろうか。今までの発達心理学や幼児教育学の文字習得の準備性は、6歳になって満たされるという(1)の問題についての見解とはうらはらに、かな文字は4歳代からその習得が始まり、その習得は就学期までにかかなりの水準に達すること、さらに、その準備性は、文字習得の進む中で満たされていく事実が示された。そういう意味で、1の考えの基礎にある(1)の命題（つまり幼児期に文字を学習できる十分な準備条件ができていないという命題）は、少なくともかな文字について否定されたということが出来る。われわれは、今回の調査の結果から、幼児は、この期（4,5歳）に、幼児の諸活動が十分に組織され、発達した場合、自発的活動の中で少なくともかな文字を十分に習得できる可能性を持っていると断言することができる。

だが、このことから、すべての幼児が正しく学習できるように、文字を組織的・系統的に指導することができる結論することはできないし、それは許されない。先に述べたように、自発的な活動の中で、自生的な学習の可能性は、即、組織的指導の可能性を意味しないからだ。この可能性について誤った判断をし、この期の学習過程の法則性を解明し、それを知ることなく、現在、小学校で十分発達した児童を対象にして行なわれている指導法を、安易に幼稚園や保育園に持ち込んだとしたら、それは、この期の教育を大きく混乱させる原因となるであろう。

しかし現状は、この期の幼児の文字学習の過程や、その可能性を追求する実験的な試みや研究の必要性を否定するものではなく、発達が遅滞している幼児を含め、すべての幼児の学習の可能性を開くための実験的な試みや研究は、将来の幼児期の言語教育の内容を充実させるため、ますます重要となる。われわれはそういう時代にはいろいろとできよう。

この種の実証的な研究が必要であるいっぽう、この期に文字を覚えることは、幼児の発達にとってどういう価値を持っているのかという係争点(3)の問題について、十分な実証的研究と、慎重な討論を行なうことは、この期の教育や言語指導の中で文字の指導を正しく位置づけるために、特に重要であるように思える。

これまでの考え方では、たとえば先の2の考え方では、ア. 就学のための準備、3の命題(2)の考

え方では、イ. 知的能力の形成の手段という形での位置づけがなされてきた。また、4の立場は、この期の文字学習は、知的偏重になるという形で、文字の学習は知的教育の一つであるということを受けている。しかし、これら2種の位置づけにもそれぞれ問題が存在する。就学する3か月、6か月前からならいざしらず、幼児が4歳のころから文字を覚えている現実には、就学のための準備というワクではおさまりきれない性質のものでない。また、イの位置づけについては、話しことばや物の性質や操作の学習・指導に比べて、文字の学習・指導が、なぜ、特に知的能力を育てるものなのだろうか、という問題が提起される。このへんの問題は、きわめてあいまいな部分として残されているのである。

われわれは、今日の発達心理学の常識として、あるものの習得・学習が自生的（おとなの組織的指導がない中での自然的な学習）にせよ成立するのは、その時期の幼児の発達のな全体の構造に関連があり、その学習が、幼児の発達に一定の寄与をするとすれば、その学習の中で、新たに形成された行為や主体的活動を含めた全活動を通して、その全体の構造の量的・質的な発展に寄与する場合であることを一般的な命題としてよく理解している。このことは、4～6歳のこの期に、幼児がかな文字をよく覚えるとすれば、その学習や活動中に含まれる行為や諸操作は、その時期に行なわれる幼児の他の活動（集団の中で行なわれるさまざまな遊び、数や量、幾何図形、色についての概念の習得、話しことばの活動やことば遊び）の中に含まれる行為や操作と類縁・共通的なものであり、全体として、統一しているものであることを十分に予想させる。たとえば、数概念の習得の基礎にあるモノとモノとの一対一対応の操作と、かな文字の習得の場合の文字と音節との一対一対応操作、あるいは幾何図形の名前の習得の基礎にある、形の特質の抽象と、かな文字学習の場合の音韻抽出。単語・文を読む、あるいは書く場合に要求される行為や操作の秩序性（1字1字とばしてではなく、順番に読んでいかなければならない）と、5、6歳になって遊びやその他の活動の中にはっきり表われている活動の秩序性と計画性。このことは、この期の文字習得が、知的発達に一定の寄与をするとすれば、それはそれ自体としてでなく、この期の幼児の全体の活動とうまく競合した場合しかないことを意味している。この時期に、幼児が文字を習得することが、幼児の精神発達全体にとって、どういう意味を持ち、子どもの発達に何を寄与するのかという問題は、単に文字の学習過程を明らかにするだけで得られるものではなく、このように、この時期の幼児の全活動の特質を詳細に分析し、それと関連づける作業を必要としているのである。そういう意味でも、文字の習得を、本を読む手段、本から知識を得る手段の習得とだけ考えたり、あるいは、その習得の時期を早めることによって、単純に知的能力が開拓されるという考えは、きわめて安易なものだといわなければならない。

幼児期の文字習得を正しく位置づけるために、上の作業のほか、幼児の日々の生活の中で、どういう活動と結びついて文字が利用され、その種の活動が、幼児1日の生活の中で、どの程度の比重

を占めているのかなどについても、細かな分析が必要である。今日、先の第4の考えの立場から、この期に幼児が文字を習得すること、あるいは教育することは、子どもの活動が知的なものにかたよる傾向を促し、ひいては全人格の発達を阻害する原因になるという警鐘が出されている。確かに、今日幼児を取り巻く自然的・文化的・社会的諸環境は、30年、50年前に比べて大きく変わった。特に大都市の場合、子どもが遊ぶ物理的空間すら昔より大きく制約され、昔は、すべての子どものものであった大自然は遠のき、反対に、人の手を介した諸文化財が、幼児の回りを取り巻くようになった。こういうもとでの幼児の活動は、昔のそれとは大きく変わっているにちがいないし、親や教師が不健全な形で、幼児の活動を組織し、促した場合、幼児の活動がかたより、全人格の発達にとって、好ましくない状態が作り出される危険性は否定できない。われわれの今回の調査では、多くの親は、子どもの自発的活動に任せながらも、幼児期の文字習得に一定の積極性を持っている事実と、内で遊ぶことをより好む子どもが、より早く文字を覚えるという事実は明らかにしたが、その中に、子どもの発達を抑制する不健全な要素がどの程度あり、子どもの活動がどの程度かたよっているかなどについて、詳細なデータを提供することができなかった。しかし、なお、この危険性が予想される以上、この問題について、なおつつこんだ調査研究が必要であり、また、現実こういうことが生じないために、親や教師は幼児の活動について、常に十分な配慮が必要である。

また同時に、この期の幼児の話しことばにおける言語諸能力——語彙的・文法的能力や構音機能など——について、十分調査を行なっておく必要がある（これらについて、われわれも仕事を進めているが、まだ報告するに至っていない）。われわれの今回の報告は、文字のみを扱ったので、あたかも文字指導の必要性を強調しているかのように見えるが、この期の幼児の言語教育の重点は、常に話しことばの水準での言語諸能力を高めることにあり、したがって、この期の幼児の話しことばの諸能力が十分に発達していないという状況があるとすれば、そういう状態で、話しことばの指導をなおざりにした文字の指導を強調することは、本末を転倒させることだからである。

将来、幼児期の教育の中での文字の扱いについて、今日のどの考えよりも理論的に正しく、かつ実践的に有効な指導原理・方法が確立されることがあるとすれば、それは幼児の言語の発達、活動の発達の法則性に十分依拠しているだけでなく、この期の幼児の人格形成に十分寄与するものでなければならないというのは当然のことだろう。安易な議論からではなく、上述した諸問題についての地道な実証的な諸研究や実践を通して、このような指導原理・方法が、一日も早く確立できることを、われわれは期待してやまないし、また本研究がそのための捨て石の一つとなればと思うしだいである。そしてまた、この指導原理・方法が確立され、その教育がいかにその力を発揮できるとすれば、それは一部のもののための教育の中ではなく、わが国のすべての幼児のために開かれた就学前の教育の中であると思われるのである。

付 録 資 料

調査 I

- 読み書き水準調査《手びき》 448
- 読み書き水準調査《調査文字カード(ひらがなの読み)》 460
- 読み書き水準調査《文字習得調査(ひらがなの書き)》 467
- 読み書き水準調査《記録表(読み方・書き方)》 477
- 読み書き水準調査《付表 幼児のかな文字の読み誤り
(71×71 マトリックス)》 478
- 読み書き水準調査《書き誤り字形一覧表》 480
- 読み書き水準調査《基準外筆順一覧表》 484

調査 II

- 特定幼児の文字調査《手びき》 504
- 特定幼児の文字調査《調査文字カード(読み)》 511
- 特定幼児の文字調査《調査集計表》 523

就学前児童の言語能力に関する全国調査
調査I 文字の読み書き水準調査

《手 び き》

国立国語研究所

1967

1 調査の目的

この調査は、東北・東京・近畿の3地域の幼稚園から抽出した約2,000名の就学前児童（4歳・5歳児）を対象に、ひらがな文字の読みと書きについての課題を与え、テスト法によって、現在の就学前児童の文字の読み・書き能力の水準とその実態を明らかにするとともに、幼稚園・家庭を対象に行なうアンケート調査等によって、その能力の発達に影響をおよぼしている諸要因を明らかにすることを目的としています。

テストは、厳密な客観テストですので、この手びきの説明を十分に読んで、客観的に施行するよう心がけてください。

2 本テストの内容とその構成

本テストは、すべて「ひらがな」についてですが、次の内容から構成されています。

A 「読み」についてのテスト

- I 清音・撥音（「ん」） 46文字
- 濁音・半濁音 25文字

以上、すべての幼児に対して、個々の文字の読みについてテストします。

II 拗音（例 おもちゃ） 6問

促音（例 きって） 3問

III 長音（例 ひこうき） 8問

拗長音（例 やきゅう） 6問

IV 助詞の「は」「へ」 4問

以上、IIからIVの問題は、清音+「ん」46文字のうち、40文字以上を正しく読んだものについてのみ行ない、当該の音節をあらわす文字、およびその音節を含む語について、読みをテストします。

以上、この問題は、すべて「調査I 調査文字カード」に収められています。

B 「書き」についてのテスト

清音・撥音（「ん」）・濁音・半濁音

これは、前の「読みテスト」で正しく読めた文字についてのみ「書き」のテストを行ないます。したがって、読めなかった文字まで書かせる必要はありません。前の「読み」のテストで全部読めていれば、その全文字を書かせますが、かりに10文字しか読めなければ、その幼児にはその10文字についてだけ行ないます。また、このテストは、所定の用紙〈書字能力調査用紙〉がありますので、それを使って行ないます。

3 読みのテストの方法と記録用紙記入のしかた

まず、「読み」のテストを行ないます。

A 清音・濁音・半濁音の「読み」のテストの方法

前に述べたように、問題は全部「調査文字カード」にありますので、このカードを使ってテストします。まず、幼児の名前を確かめてから、「○○ちゃんは、^と字を知っていますか？」「○○ちゃんは字が読めますか？」と問いかけ、「うん」と答えたら、「そう、それではね、いまから先生が、いろいろな文字を○○ちゃんに見せるから、読んでいってください。」と言います。もし「知らない」と答えたり、黙っていたら、「そう、でも、読める字があるかもしれないから、先生といっしょに見ていきましょう。」と誘いをかけ、所定の文字カードの2、3ページのところを見開きに（つまり、幼児が2、3ページで6文字が、同時に見えるように）提示します。

そして、「さあ、読んでみましょう」と「く」「み」「ほ」の順に指を、一つずつあてながら読ませていく。また、同時に「もし、読めなかったら『わかんない』って言ってちょうだい」という教示を与える。

たいていの子は、この方法ですむが、よく読める子は、こちらが、ひとつひとつ指をあてなくても「く、み、ほ、し、え、り」と続けて読むので、あまり速くなって、不正確にならないように注意しながら、そのまま、ページをめくって、どんどん読ませてください。

また、あまりよく読めない子どもは黙りこくる場合がありますので、その場合、「この中に知っている字、読める字があるでしょう。教えてちょうだい。」という教示を与え、その字を指でささしてから、その字を読んでもらう。だが、このような方法をとった場合、幼児が読める字を全部、捜しつくせない危険性があるので、そのページを幼児がひとまわり捜したあと、調査者は、もう一度、自分で、ひとつひとつ字に指をあてながら、「これ、わからない?」「これは?」と言い、聞き直しながら、たしかに「読めない」という確証をえてください。

また、当然のことですが、幼児は、まちがって、「ぬ」を「ね」と読んだり「わ」を「お」と読んだりすることがあります。このように誤って読んだ場合、「そう?」「それでいいの?」と一度、念をおしてください。もし、これで、幼児が訂正して、正しく読み直したら、これは「正答」と認めます。ただし、正答が出てくるまで、何度も何度も「それでいいの?」と聞き返したり、正答を教えることがあったり、答えのヒントを与えるようなことは絶対にしてはいけません。

また、一見して全然読めない幼児でも、自分の名前(姓名)は、意外によく読むものです。清音・濁音・半濁音を通してテストして、全然読めない、または2、3字しか読めないことがわかった場合、もう一度、その子の姓名に含まれている文字について、「これは、どう?」「これは?」と聞き直してください。これでも、全然読めない場合は、全然、読めないと判断されます。

また、幼児ですので、調査がうまくいかず、幼児音を出したり、また地方によって、その方言の特色によって「なまり音」になる場合があります。また、幼児の声が小さかったり、調査者の注意が足りなくて、その発音がよく聞きとれない場合があります。この場合、必ず、「もう一度、読んでみてね」と聞き返してください。幼児音、なまり音等、調音に問題のある場合の扱いについては、もう一度、次の項で説明します。

字の提示は、前に述べたように、偶数・奇数ページの両ページの6文字をいつも同時に提示して、最後までやっていきます。清音と濁音・半濁音の間をなにも休んだり、くぎる必要はありません。

清音・濁音・半濁音の正答の基準と、記入のしかた

字の読み方は、音声・物理学的にいても音韻的にいても、いろいろ個人差がありますが、ここでは一応「その文字の音(たとえば、「カ」「ガ」)が、常識的な範囲内で、その音(つまり/カ/, /ガ/)と聞こえる」ことをもって、「正しく読める」と判断し、正答とみます。ただし、その音に聞こえるが、明らかに「シ」が「チ」や「ス」に混同するというように幼児音や、方言なまりの特質をもっている場合は、「調音に問題あり」として、完全な正答から区別します。以下、幼児の反応には、いろいろありますので、それらを整理して、用紙への記入のしかたを次に示します。記録票I(読み方)の

上部のほうに、各文字ごとに「正誤」「反応」という欄が設けられていますが、そこが、記入の欄です。

① 正しく読めた場合（正答）

○印を「正誤欄」に記入、「反応欄」は無記入。

② 「あきら」の「あ」と答えた場合（正答）

正答欄に○印，反応欄には「あきら」の「あ」と書く。

③ 「は」を「ワ」と読んだ場合や「へ」を「エ」と読んだ場合。一応正答と認めますが、もう一度、「ほかの読み方を知ってる?」「ほかに何と読むの」と聞いてください。もしそれでも「ワ」「エ」と答えるなら右のように。もし「ハ」「ヘ」と読めば①の場合と同じ扱いになります。

④ 幼児音が認められた場合(たとえば「さ」を「シャ」と読んだ場合)正答だが発音不完全。正誤欄に○を記入，反応欄にどの音に近いかを記入。

⑤ 方言によるなまりがあると認められた場合,(たとえば「ひ」が「シ」に近い音,「し」が「ス」に近い音で読まれた場合)正答だが発音不完全。正誤欄に○を記入，反応欄にどの音に近いかを記入。

⑥ 「わ」を「ネ」と読んだり,「つ」を「リ」と読んだりした場合(誤答)正答欄に×印,反応欄にその反応を。

⑦ 「あ」を「アキラ」,「ね」を「ネコ」と読んだ場合(誤答)。×印を正誤欄,その反応を反応欄に書く。

⑧ 「わからない」「知らない」「忘れた」と答えた場合や,「わからない?」とこちらが聞いたとき,それを肯定した場合,正誤欄に大文字のN,反応欄は無記入。

	記入のしかた	
	正誤	反応
く	○	
あ	○	「あきら」の「あ」
は	○	「ワ」
へ	○	「エ」
さ	○	「シャ」に近い
ひ	○	「シ」に近い音
わ	×	「ネ」
ね	×	「ネコ」
か	N	

なお、幼児が、誤反応をした場合、(たとえば「あ」を「オ」と読んだ場合)には、前に述べたように、「そう、それでいいの?」と聞いて、もう一度、読み直させますが、この場合、すぐに幼児が訂正して、正しく読んだら、正答で①として扱い、そのように記入します。また、読み直させたら「わからない」とか「知らない」と答えた場合は、「わからない」という反応⑧ではなく、初めのほうの誤反応を採用して、⑥、⑦として扱い、そのように(つまり×を)記入します。また、二

度目に、また別の誤った反応をした場合、(つまり、「あ」を初め「オ」と読み、次にそれを「キ」と読んだ場合)には、先の反応を採用して、正誤欄には×、反応欄には「オ」を記入してください。もちろん、念をおしても、同じ誤反応をくり返した場合は、×で、反応の欄には、その誤反応を記入します。

また、初めに読ませたとき、発音に問題がある場合(幼児音や方言のなまり)にも、「もう一度読んでね」と言って、聞き直し、訂正させますが、この場合の扱いも同じです。すぐに訂正したら正答で①の扱いになり、○を記入します。二度目にも、同じような音を出していたら③で、○になります。だが、ここでひとつやっかいな問題が出てきます。「ち」や「し」や「せ」等の字を読ませたら、「ち」を「ツ」と読んだり、「し」を「ヒ」や「ス」、「せ」を「テ」と読んだような場合です。もちろん、もう一度、あるいは二度、読み直してもらいますが、それでもなお、発音に問題があってそう読むのか、そうでなく、他の字と混同してしまって、そう読んでいるのか区別できない場合が生じます。(こういう場合はまれですが)こういう場合、たとえば、「せ」を「テ」と読んだ場合、「せ」を語頭に含んでいて、幼児がよく知っている語(例 センせい)を口頭で提示して、模倣再生(まねをさせて言わせる)をさせてください。そこではっきり、幼児が、センセイと「セ」の音が発音できれば、これは、発音ができなくて「せ」を「テ」と読んでいるのではなく、「せ」の字と「て」の字をまちがえて読んでいることを示しています。したがって、この場合は×です。また「せんせい」を「テンテイ」と言っていた場合、「せ」の字を読み誤っているのではなく、発音が不完全ということで、○になります。語をまねさせるのではなく、その字の音そのもの(たとえば、「せ」なら「セ」の音)をまねさせても、この確かめはできますが、正答を教えることになるので、この方法はとらないでください。なお、全部のテストを終えた後、その子の発音の不出来をもう一度確かめるためなら、この方法をとっても結構です。

清音・濁音・半濁音のテストが全部終わったら、清音と撥音(ん)46文字について、○と○のついている数を合計してください。46文字中、40字以上○、○なら、次の読みのテストを続けます。また、39字以下なら、そこで読みのテストを打ち切り、書きのテストに入ります。

拗・促・長・拗長音、助詞についての読みのテスト

拗・促・長・拗長音の日本語の中の特殊な音節は、独自の表記法で表わされていますので、清音・濁音・半濁音の文字を読める幼児でも、なかなか正しく読めないのが普通です。このテストの各問のねらいは、次の点にあります。

○拗音……「ちゃ」「しゅ」「しょ」を/チ/ヤ/, /シ/ユ/, /シ/ヨ/ではなく、

正しく一音節として/チャ/, /シュ/, /ショ/と読めるか否か。音節を単独に提示した場合と、語として提示した場合の両方でそれを調べる。

○促音……「きって」、「せっけん」、「にっこり」を/キ/ツ/テ/(ki tsu te), /セ/ツ/ケン/(setsu-ken), /ニ/ツ/コ/リ/(nitsukori)と読むのではなく、「っ」のところをちゃんとつもらせて、ki-

tte, sekken, nikkori と読むか否か。

- 長音……「ア」「イ」「ウ」「エ」「オ」の各段の長音について、「おかあさん」「おねえさん」「おにいさん」「ひこうき」「ふうせん」の語で、それらが、/オ/カ/ア/サ/ン/, /オ/ネ/エ/サ/ン/, /オ/ニ/イ/サ/ン/, /ヒ/コ/ウ/キ/, /フ/ウ/セ/ン/ (/okaasan/, /oneesan/, /oniisan/, /hikouki/, /fusen/) ではなく、かあ・ねえ・にい・こう・ふうの部分¹を正しく、長くのばして、カー (ka:), ネー (ne:), ニー (ni:), コー (ko:), フー (fu:) と読むか否か。また、あわせて、せいと、けいさつの語についても、同様に、/セ/イ/ト/, /ケ/イ/サ/ツ/と読むか、/セー/ト/, /ケー/サ/ツ/ と読むかをテストする。
- 拗長音……「きゃあ」、「しょう」、「ちゅう」等の音節で、それらを/キ/ヤ/ア/, /シ/ヨ/ウ/, /チ/ユ/ウ/ と読まないで、正しく/キヤー/, /シヨウ/, /チュウ/と読むか否か。音節を単独に提示した場合と、語の場合とで調べる。
- 助詞の「は・へ」……「は」「へ」という文字は、助詞「は・へ」の表記として使われた場合、「ワ」「エ」と読まれなければならないが、そう読むことができるか否か。

次にテストのしかたを説明します。

テスト語はいずれもカードに入っていますので、それを提示しながら、「これを読んでごらん下さい」という教示を与え、読ませていきます。「ちゃ」「しゅ」「しょ」は三つとも一つのページに書かれていますので、3刺激語をいっしょに提示して一つずつ読ませます。それ以外の語は1ページに1語ずつ書いてありますので、前と同じく、両ページ見開き（縦向き）にして2語を提示し、調査者が指で1語ずつ指さしながら読ませていきます。

前に述べたように、清音・濁音・半濁音をほとんど読める4,5歳児にとってもこれらの問題はあまりやさしくありません。したがって、「ちゃ」を/チ/ヤ/, 「きって」を/キ/ツ/テ/, 「おかあさん」を/オ/カ/ア/サ/ン/と読む反応は、この期の幼児にとってごく自然で、ひんぱんに出てきます。

また、それ以外の誤反応、たとえば「ちゃ」を「チャー」と読んだり「きって」を「キテ」と読む反応もあります。

以上、それぞれの音節・語をひとつひとつ読ませながら、それらの反応を次の基準にしたがって、○、×、Nのいずれかの記号を所定の欄（第1回、第2回とかいてある欄）に記入してもらいます。

正誤の基準と
記入する記号

- 反応は大きく、(i)正しく読んだ場合(○印) (ii)拗・長・促・拗長音、助詞の表記法の規則に従わないで、それらを逐字的に読む反応(誤反応I, ×印)
- (iii)それ以外の誤反応(誤反応II, ×印) (iv)わからない反応(DK反応 N印)

に分かれますが、その詳細な基準は次の表に示すとおりです。

種類	反応 記号 テスト する音節	正 反 応	誤 反 応 I	誤 反 応 II	DK 反 応
		○	×	×	N
拗 音	ちや しゅ しよ	チャ [tʃa] シュ [ʃu] ショ [ʃo]	/チ/ヤ/ [tʃija] /シ/ユ/ [ʃiju] /シ/ヨ/ [ʃijo]	その他の誤反応, つ まり「ちや」を「チ ャー」「キヤ」と読む 反応	わからない 知らない
促 音	き っ て せ っ け ん に っ こ り	/キ/ッ/テ/ [kitte] /セ/ッ/ケン/ [sekken] /ニ/ッ/コ/リ/ [nikkori]	/キ/ツ/テ/ [kitsute] /セ/ツ/ケン/ [setsuken] /ニ/ツ/コ/リ/ [nitsukori]	その他の誤反応, た とえば「きって」を 「キシテ」と読んだ 場合	わからない 知らない
長 音	おかあさん おねえさん おにいさん ひこうき ふうせん おおかみ せいと けいさつ	カー [ka:] ネー [ne:] ニー [ni:] コー [ko:] フー [φu:] オー [o:] セー [se:] ケー [ke:]	/カ/ア/ [kaa] /ネ/エ/ [nee] /ニ/イ/ [nii] /コ/ウ/ [kou] /フ/ウ/ [φuu] /オ/オ/ [oo] /セ/イ/ [sei] * /ケ/イ/ [kei] *	その他の誤反応, た とえば「かあ」を「カ メ」, 「ねえ」を「ネ イ」と読んだ場合	わからない 知らない
拗 長 音	きやあ しゅう ちゅう きゅう	{ キャー [kja:] /キヤ/ア/ [kjaa]** シヨウ [ʃo:] /シヨ/オ/ [ʃoo]** /シヨ/ウ/ [ʃou]** チュウ [tʃu:] /チュ/ウ/ [tʃuu]** キョウ [kju:] /キユ/ウ/ [kjuu]**	/キ/ヤ/ア/ [kijaa] /シ/ ヨ/ウ/ [ʃijuu] /チ/ユ/ウ/ [tʃijuu] /キ/ユ/ウ/ [kijuu]	その他の誤反応, た とえば「きやあ」を 「キョー」, 「しゅう」 を「チョー」等に読 んだ場合	わからない 知らない
助 詞	は へ	ワ [wa] エ [e]	ハ [ha] ヘ [he]	その他の誤反応, た とえば「は」を「オ」 と読んだ場合	わからない 知らない

* 「せいと」, 「けいさつ」は [seito] [keisatsu] と読んでも, 実のところ, 誤った読み方ではない。だが, ここでは, 反応を分離する便宜上, [sei] [kei] を×反応の中に含めてある。したがって [seito] [keisatsu] と読んだ場合, 誤反応ではないが×の印をつけていただきます。

** 厳密にいうと誤反応だが, ここでは正反応に含める。

拗・促・長・拗
長音、助詞のテ
ストと前のテス
トとの相違点

拗・促・長・拗長音、助詞のテストは、先に述べたように先の基準に従ってその反応を判定し、その反応を○、×、Nのいずれかの記号で記入してもらいますが、そのやりかたは、清・濁・半濁音の場合と多少異なってきます。

一つは、清・濁・半濁音のテストの場合、幼児が誤って読んだ場合、その場で「そう？ それでいいの？」と一度たずね、訂正を求めますが、この場合、訂正を求めるのは、誤反応IIの場合だけで、誤反応Iの反応については訂正を求めません。つまり、「おもちゃ」「きって」を/オ/モ/チ/ヤ/, /キ/ツ/テ/と読んだとしても、「そう？ それでいいの？」などと聞かず、また、正誤の手がかりを幼児に与えるような顔つきをせず、そしらぬ顔で反応を記入し、次の問題に入ります。そして、そのかわり、ひとつのセクション（たとえばIIの拗音・促音のセクション）が終えたら、「ではもう一度、これを読んでね」といって、初めから、問題をやり直します。つまり、各セクションごとに各音節、語は二度ずつ読みのテストをすることになります。（めんどくさいからといって、一つのセクションを終えないで、各語を二度続けて読ませることは絶対にいけません。）そして、このことは、第1回のテストでみんな正しく読めても同じで、同じく二度目のテストを行なってください。そして第1回、第2回の反応をそれぞれ、所定の欄に記入します。

誤反応IIの反応をした場合（こういう場合は少ないですが）は、第1回、第2回のテストの場合でも、「そう？ もう一度読んでみて」といって、もう一度読ませてください。そして、これでもし正反応、もしくは誤反応Iの反応をしたら、この反応を採用、記録します。（第1回、第2回テスト同様）。また、それでも訂正しない場合は、記録には×印をかき、その欄の空所、または欄外にその反応を記述してください。×印をかくという場合は、きわめてまれ（つまり、ほとんどの反応が○印か×印になる）ですが、「きって」を/キ/テ/, 「ちゃ」を「チャー」「まちへ」の「へ」を「べ」と読む場合がそれです。くり返しますが、この場合、必ず、×印以外に、その反応を欄中、欄外に記述してください。

また、清・濁・半濁のテストから、この種のテストに移るとき、子どもは少しとまどって、冒頭の「ちゃ」「しゅ」「しよ」の刺激語に対して、「ち」や「し」しか読まないことがしばしばあります。この場合、「や」を指さして「これも、いっしょに読んでね」といって、もう一度読ませてください。この場合、幼児は/チ/ヤ/, /シ/ユ/と読むことが多いのですが、正しく読む場合もあります。/チ/ヤ/, /シ/ユ/と読んだ場合、くどいようですが、もう一度読ませる必要はなく、次の問題に入ります。

幼児が自発的に
訂正した場合

テストしている最中に、初め幼児が「あくしゅ」を/ア/ク/シ/ユ/と読んで、すぐに「いや、ちがう、/ア/ク/シュ/だ」と自発的に訂正した場合、または、「/ア/ク/シ/ユ/, えーと、/ア/ク/シュ/だ」のように読み直した場合は、その

まま正答とします。これは、第1回、第2回の場合でも同じです。

当該の音節以外
の字が読めない
場合

テストしている当該の音節は読めても、それ以外の字が読めない場合があります。たとえば、「にっこり」の場合、「にっこ」は読めても「り」が読めなかったり、読みまちがえた場合。この場合、音節をテストしているわけですから、その当該の音節が正しく読めているかぎり、正答として（つまり○）扱います。

ただし、空欄、または欄外に「この字読めず」とか「この字、これを読み誤った」と記入してください。

記録の整理

テスト終了後、記録票1（読み方）のほうについて、次の整理をしてください。

1. 「幼児の名前の字数」「そのうちの読める字数」の欄に幼児の姓名に含まれているひらがなの字の数（「さいとう じょうじ」なら「6」） そのうち読めた字の数を記入する。
2. II～VIの各テスト語について、第1回、第2回のテストのうち少なくとも○か◎が一つあれば、P欄に○を記入する。
3. 調査者氏名、調査年月日を記入する。また園名が落ちていたら記入する。
4. その他の箇所は、いっさいする必要はありません。

4 書き方テストの方法と記録のとり方

書かせる文字

前に述べたように、書きのテストは、前の読みのテストで読めた文字（○、◎のついた文字）についてのみ行ないます。

テスト用紙

幼児に直接書かせて、正しく書くかどうかをテストするために、所定の用紙（書字能力調査用紙）が作られています。テストはすべてこの用紙を使って行ないます。この用紙の各ページには、テストする当該の字を含む（たいていの場合、語頭にその字を含む。たとえば、「くま」の「く」）絵と□が印刷され、その当該の字を□の中に書かせるように作られています。また、この順序は、読みのテストの文字の順序と同じで、「く」「み」「ほ」からはじまっています。また、最後に文字を見ながら、模写させる（視写の）問題が5問（き、ぬ、ま、な、く）入っています。

なお、別紙に、これらの絵と各テスト文字とを対応させて示しておきますので、それをご参照ください。

テストのしかた

- ① 読みのテストを終えた幼児に、「○○ちゃん、たくさん字が読めたから、こんどは書いてちょうだいね」という教示を与えながら、所定の用紙と鉛筆(2B)を渡し、テストする当該のページ（「ほ」を書かせながら、「ホシ」のページ）を開く。

(名前は最後に書かせるから、先に書かせてはいけません。)

- ② ホシの絵を指さしながら、「この絵はなんでしょう？」とまず聞き、「ホシ」と答えたら、「そう、ホシですね。では、ホシの『ほ』という字を、ひらがなで大きく書いてちょうだい」と言いながら、四角のますの中に当該の字を書かせる。
- ③ 調査者は、背後または側面より、その書き方を観察して、その筆順を記録票の筆順の欄に記述します。
- ④ そして、それが基準に合った筆順なら○を、基準以外の筆順なら×を、左上の正誤の欄に記入します。
- ⑤ もし幼児が、「わからない」「忘れた」と言って書かない場合、「この四角の中に大きな丸を書いてね。」と言って、大きな丸を書かせる。これは、書けない場合に、幼児に不当な失敗、不快感を与えないためです。また、「わからなければ大きな丸を書きましょう」という教示を、そのたびに与えておくと、幼児はわからない場合に、自分で丸を書くようになりますので、テストの進行上からもたいへん能率的です。この場合、調査者は、筆順の欄にNをかいてください。
- ⑥ もし、幼児が、テストする当該の字とまったくちがった字(たとえば「ほ」なのに「あ」)を書いた場合、筆順の欄に×をつけ、その字の筆順をその欄に書いてください。また、幼児は、そう読めそうもない字や、字形の異なった字をよく書きますが、その場合は、筆順をちゃんと記録しておいてただけは結構です。字形についての判定は、後に研究所で行ないますので。
- ⑦ 以上、このような要領で、読めた字すべてについてテストを行ないますが、一つの絵で二つの字を書かせる場合が、全問の中で3例(㊦, ㊧——「おに」、㊨, ㊩——「すず」、㊪, ㊫——「じどうしゃ」)ありますので注意してください。また、この場合、「ち」「づ」は読みではいちばん最後になっていますが、書きのテストでは「じ」「ず」といっしょに行なうようになっています。この場合、そのページには の欄が二つ設けてありますので、「お」「を」を書かせる場合、まず、「『おに』の『オ』を書いてね。」と言って、一つの「お」を書かせ、次に「もう一つの「ヲ」を書いてね。」と言って「を」を書かせる。もちろん、「お」と「を」のどちらが先になってもかまいません。
- ⑧ 読めた字、すべてについて書きのテストが終えたら、視写のテストを行なってもらいます。これは、1字も読めない幼児でも行ないます。

「これと同じ字をこの四角の中に書いてください。」という教示を与え、鉛筆(2B)で○の中の字を模写させます。この場合、この字が「き」「ぬ」「ま」「な」「く」であることを幼児に告げないでください。つまり、「き」の字を書いてくださいという教示を与えるのではなく、それぞれ、「この字を書いてください。」という説明で五つの問題をやらせます。調査者は、背後または側面から、その書き方を観察して、記録票に、その筆順を記録します。

- ⑨ 全部、テストが終わったら、表紙を上に出させ、表紙のリングの書いてある四角の中に幼児の名前を書かせます。それが終わったら、調査者は、その下に幼児名、性別、および園名、調査年月日、調査者氏名を記入して、1人のテストを終えます。

筆順の記録のとり方





幼児は組織的な教育を受けていないため、筆順の意識が乏しく、かなりまちまちな筆順がみられます。したがって、調査者は、よく注意して、その筆順を観察し、正しく、その筆順を記録することがのぞまれます。

本テストでは、次のような方法で筆順を記録します。筆順は、①どういう方向に筆を運び(方向)、②どこで筆を紙から離し、③どういう順序で書いたかが問題になりますので、このテストでは、矢印(→)と番号を用い

筆(鉛筆)を紙から離して上げた箇所に、矢印でその運動の方向を示し、同時に、そこにその順序番号を記入する。

という方式をとります。

いくつかの字でその具体例を示します。

例 1			例 2			例 3			例 4		
文字	正誤	筆 順	文字	正誤	筆 順	文字	正誤	筆 順	文字	正誤	筆 順
あ	○		や	×		げ	×		ぼ	×	

例2は単純な筆順の誤りの例ですが、例3、例4のようにきわめて複雑な場合がありますので、よく注意して観察するよう努めてください。また、濁・半濁の点、まるを見落としがちになりますので注意してください。

なお、幼児が速く書いてしまって、筆順をみそこなった場合、の外にもう一度書かせて、観察してください。

なお調査者は、調査するにあたって、ひらがなの正しい筆順を完全に知っていることが必要ですので、別紙を参照し(特に「も」に注意)、自分の筆順が正しいか否か、一応チェックしてください。

5 テスト実施上の注意事項

① テストする 場所の整備

あらかじめ園と連絡して、テストする場所を園内に準備してもらっておきますが、テストを実施する前に、その場所は幼児がテストを落ちついて、正しく受けられる場所かどうか点検し、不備な点を園の協力を得て整備してください。

留意点は次のとおりです。

1. 静かで、落ちついているか。同室に第三者がいたり、自由に立ち入りするようでは困りますので、その場合、ついでに、カーテン等をかりて、場所を整備してください。

また、同室内で2人の調査者がテストを行なうような場合はなるべく避けてください。

2. テストする場所に、文字を書いたものがないか。かけ図、壁新聞、幼児名等の文字作品があったら、園の協力を得てかくすか、とりはずしてください。(厳守)

② 実施の手続き と所要時間

限られた時間中に、かなり多くの幼児をテストするわけですので、仕事はてきぱきやる必要があります。

テストは、読みテスト、書きテストに分けられていますが、それを続けてやる必要はなにもありません。初めに、読みテストを全員についてやってしまい、あとに書きテストに入ってもかまいません。プリテストの経験からいきますと、初めの読みのテストで、全然、または数個しか読めない幼児はテストを最後までやり、たくさん読める子は、書きテストはあとまわしにするほうが能率的です。

テスト所要時間は1人平均して15～20分ぐらいです。

③ テスト用具

園でテストを行なうとき、用意する用具は、1) 調査文字カード 2) 書きテスト用紙 3) 記録票(2種類) 4) 鉛筆(2B)で、すべてこちらで準備します。

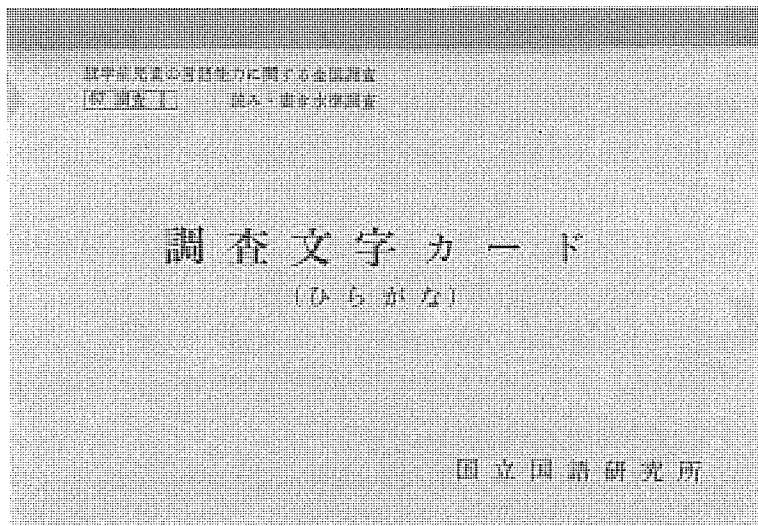
消しゴムはいっさい使いません。書きテストのとき、幼児が自分で誤ったことを認め、消したい意思を示したら、調査者はその文字を×で消し、隣に書かせてください。

④ その他の注意

この手びきを十分に読んで、やりかたを完全に習得してください。うすら覚えではテストはできません。また、手びきを見ながらテストするほどの時間的ゆとりはないと思います。もし、できたら、手近の幼児を対象にして、練習しておくことは、やりかたの習得にプラスになります。

また、このテストは、何回やっても、あまり学習効果を与えませんので、もし、テスト中、または終了後、一部やりかたに誤りがあることがわかった場合、必ずもう一度、やり直してください。

なお、方法に不明の点があれば、研究所の村石、天野にご連絡ください。



内容目次

- I 清音・撥音・濁・半濁音…… 2～25
- II 拗音・促音…… 26～32
- III 長音・拗長音…… 33～46
- IV 助詞の「は」、「へ」 47～48

「調査文字カード」の実物は、B6変型判(173×120mm)の大きさです。

I 清音・濁・半濁音 -2-

く	み	ほ
し	え	り

-3-

-4-

に	む	け
も	ぬ	さ

-5-

-6-

つ い の

-7-

て る れ

-8-

と う き

-9-

や こ ね

-10-

め か そ

-11-

よ せ ふ

-12-

ら ひ た

-13-

あ ゆ わ

-14-

すへは

-16-

おをま

-15-

ちなろ

-17-

んばど

-18-

げがへ

-20-

ぎぞで

-19-

きべこ

-21-

ずびだ

-22-

ぽ ぜ じ

-24-

ぱ ぽ ぷ

-23-

ぶ ぐ び

-25-

ち づ

II 拗音・促音

-26-

ちゃ しゅ しょ

-28-

ぢ し ゃ

-27-

ぢ ゃ ゃ

-29-

ぢ し ゃ

せけん

-30-

せけん

-31-

おがめん

-32-

おがめん
III 長音
・拗長音

-33-

おねえさん

-34-

おねえさん

-35-

ひんせん

-36-

ひんせん

-37-

おおかみ

-38-

けさのり

-40-

せと

-39-

お、お、お

-41-

しやん

-42-

お、お、お

-44-

ちやん

-43-

お、しやん

-45-

しんちゆう

-46-

やまは たかい。

うみは ひろい。

IV 助
詞

-47-


まちく いく。

-48-

むらく いく。


就学前児童の文字習得調査（書き方）

就学前児童の文字習得調査カード



幼児名 _____ (年 月) _____ 男 女

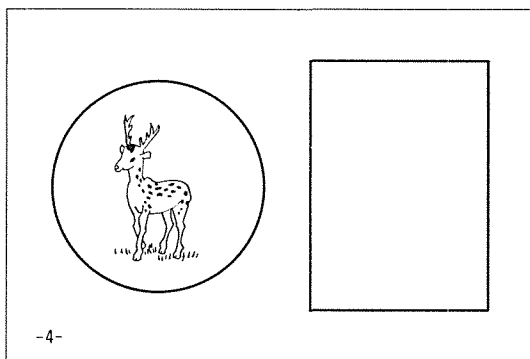
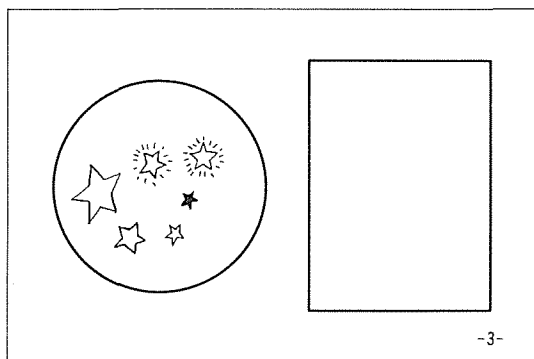
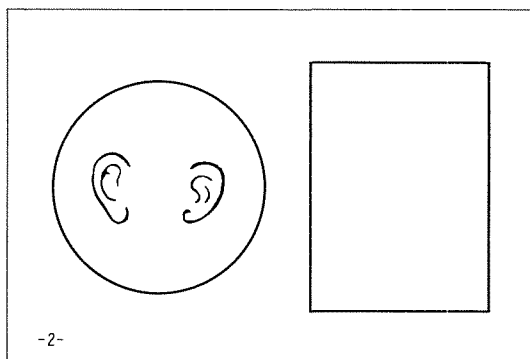
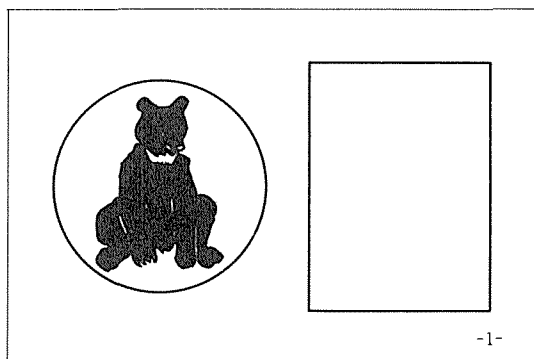
姓	No
名	No

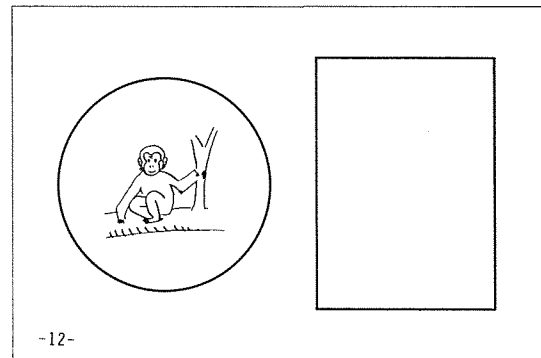
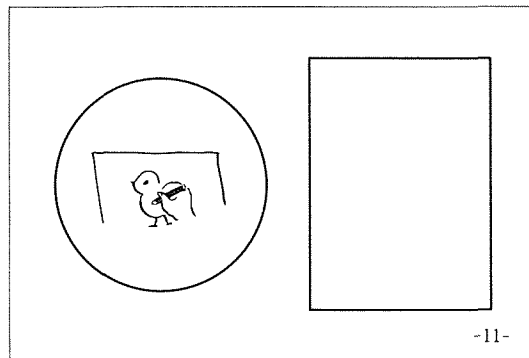
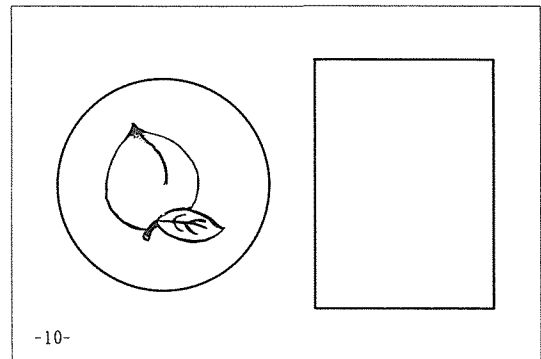
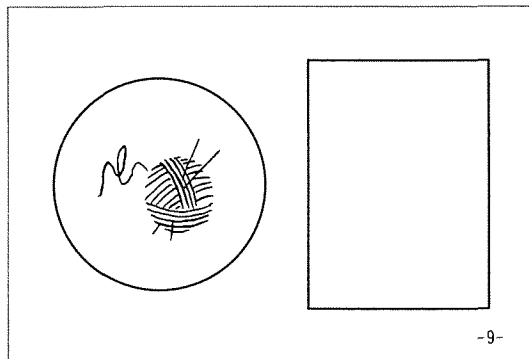
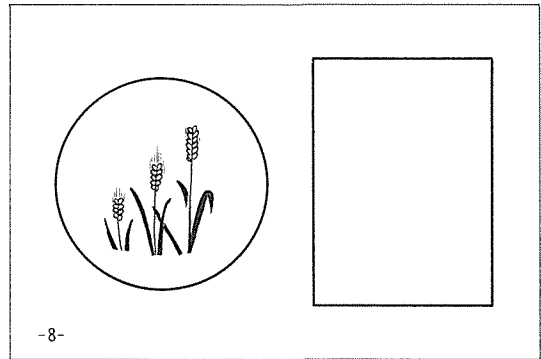
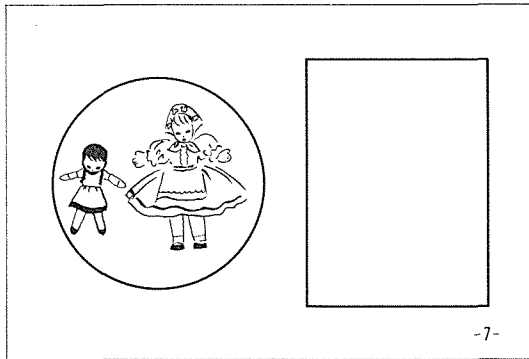
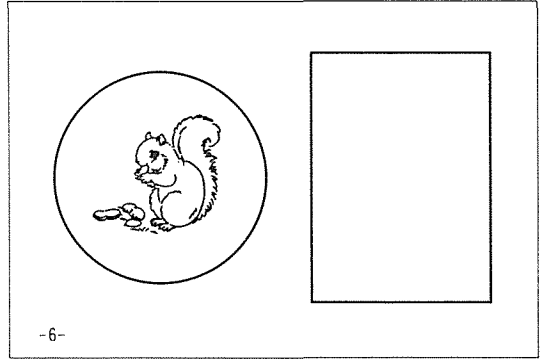
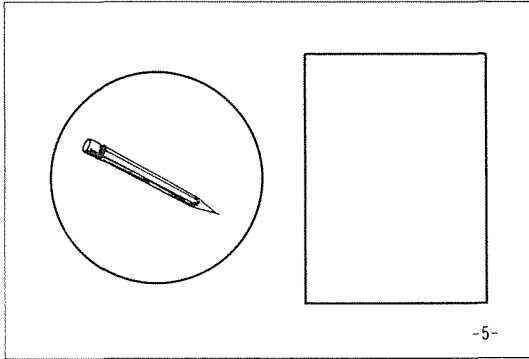


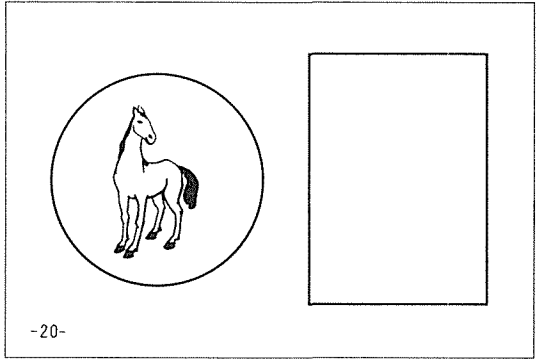
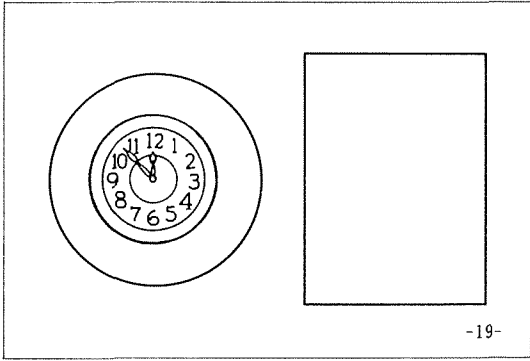
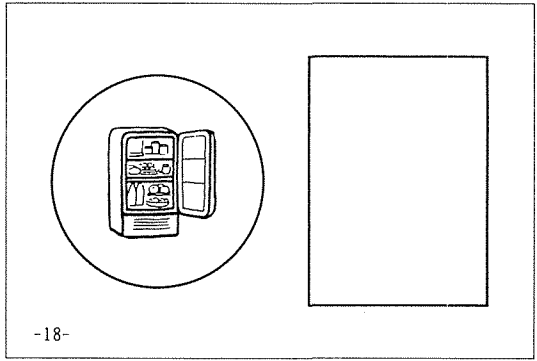
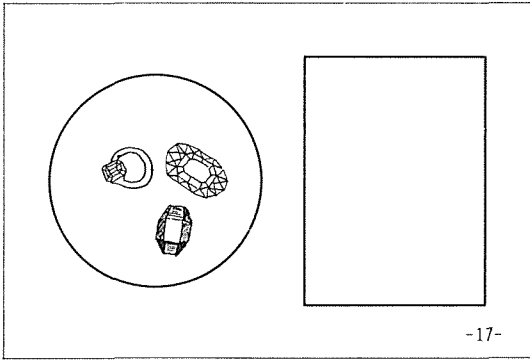
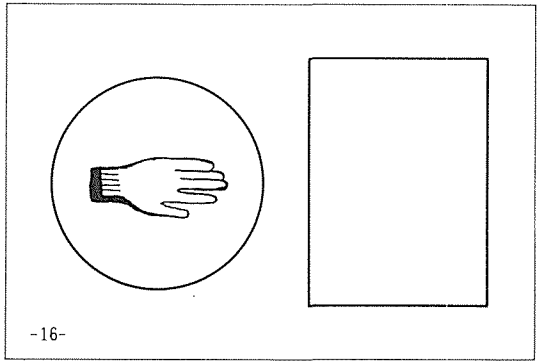
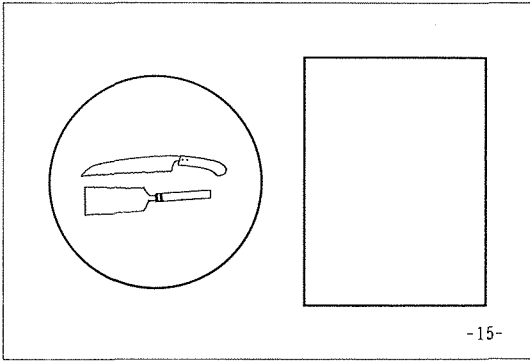
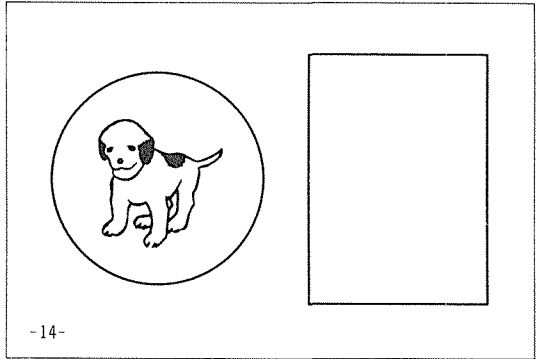
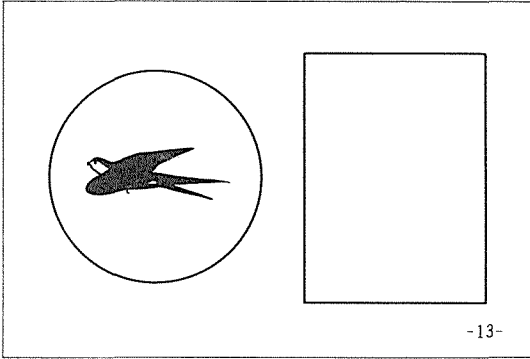
国名	
調査年月日	昭和 年 月 日
調査者名	

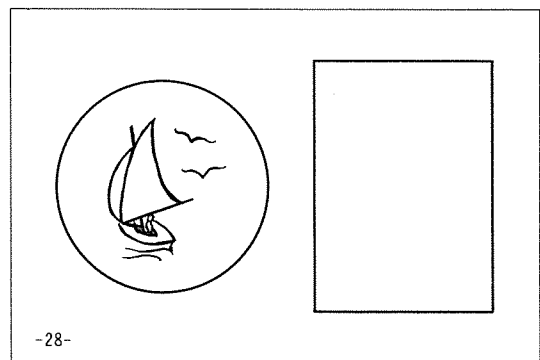
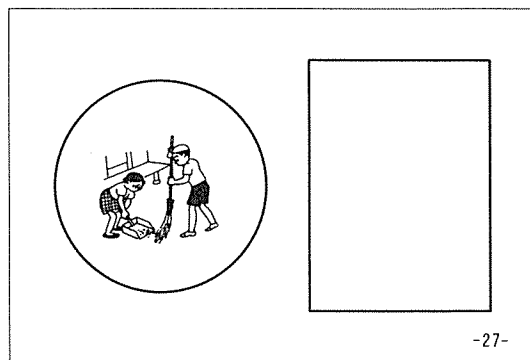
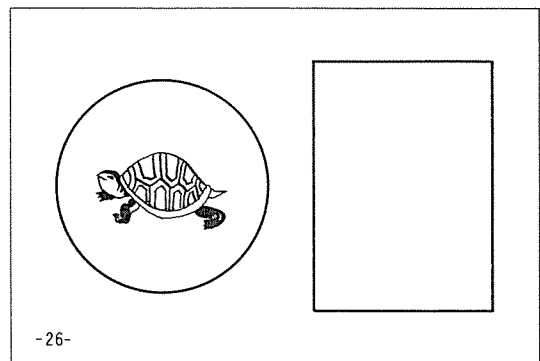
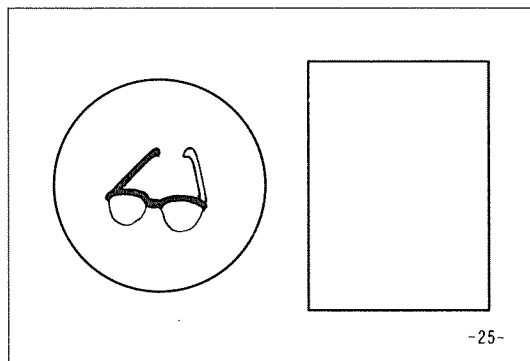
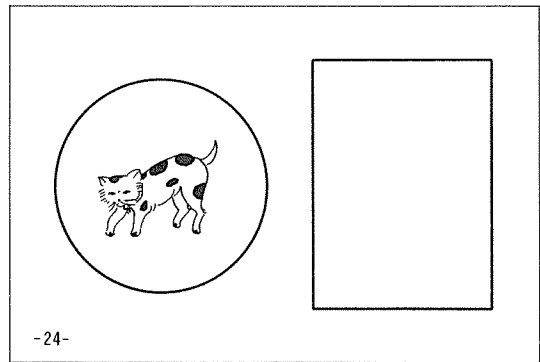
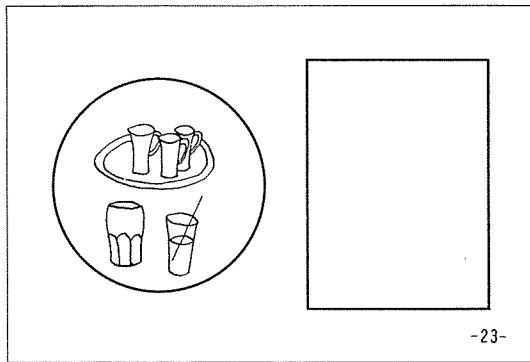
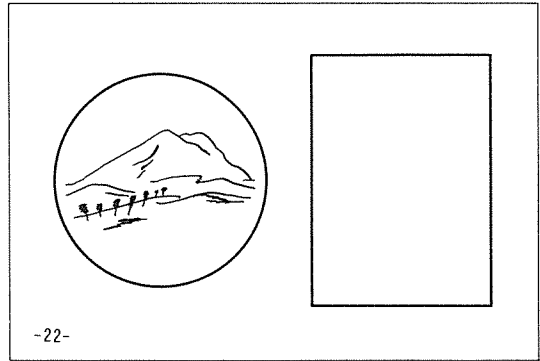
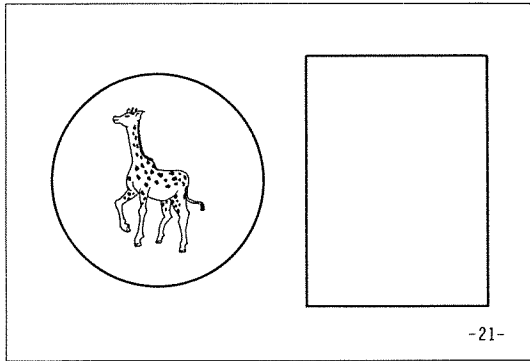
国立国語研究所

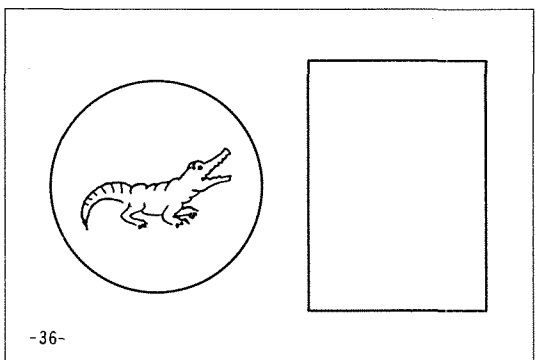
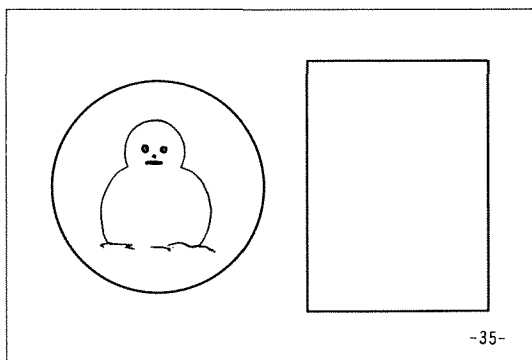
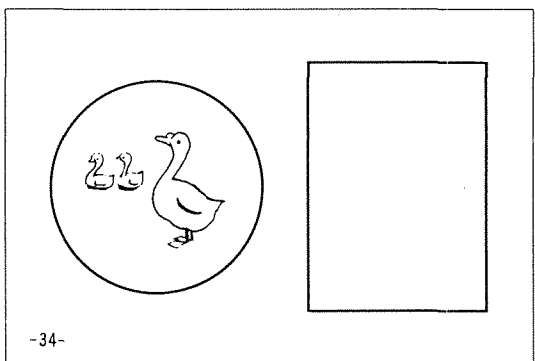
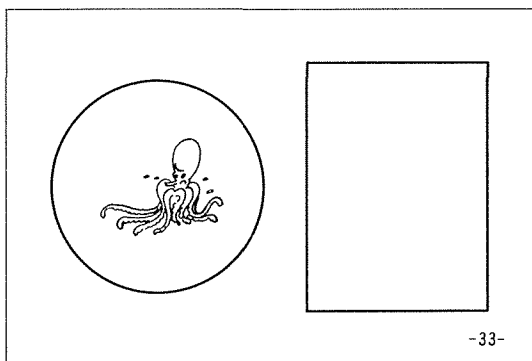
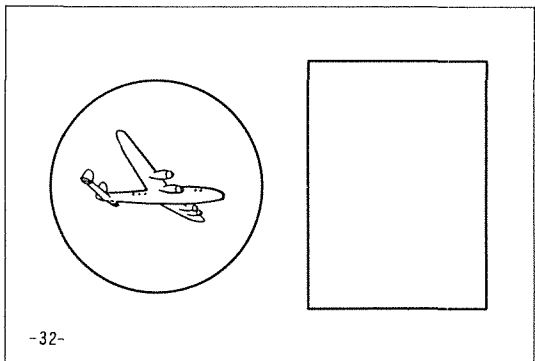
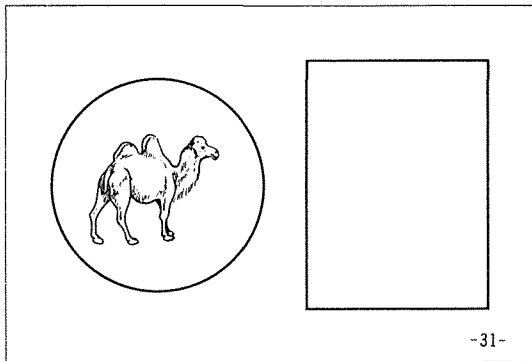
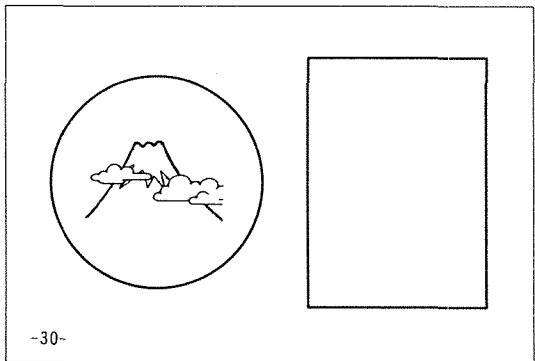
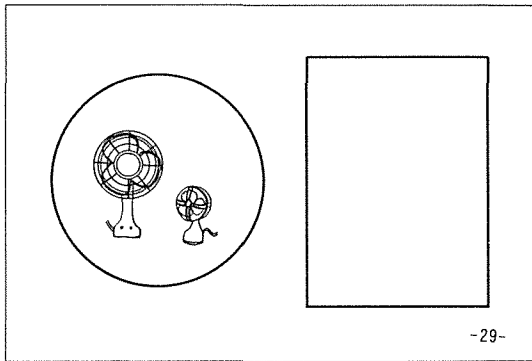
この「文字習得調査カード」
の実物は、B5判(257×182
mm)の大きさです。

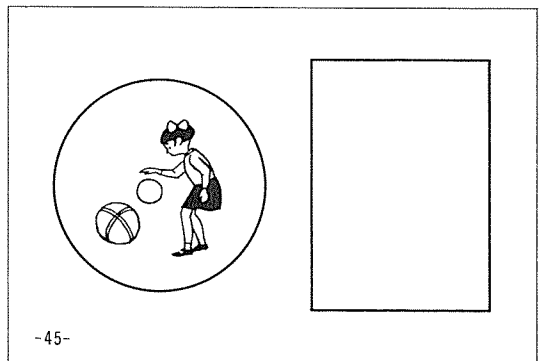
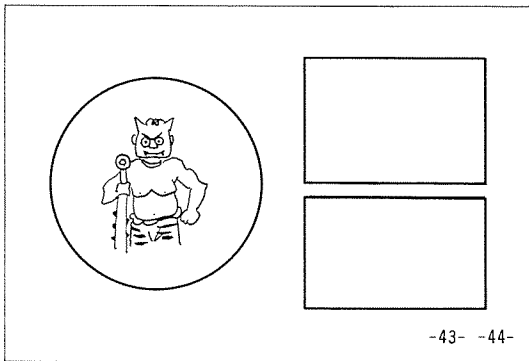
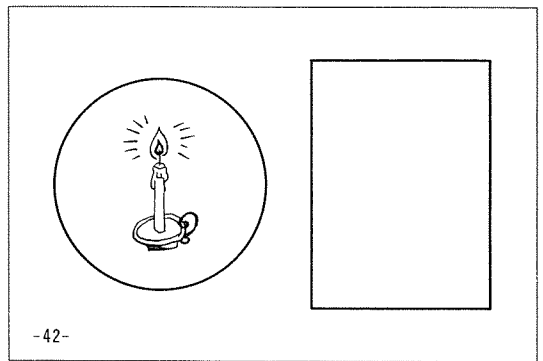
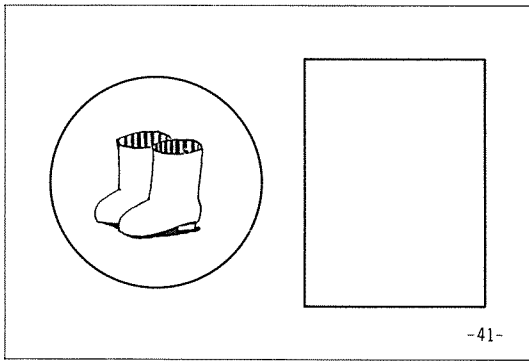
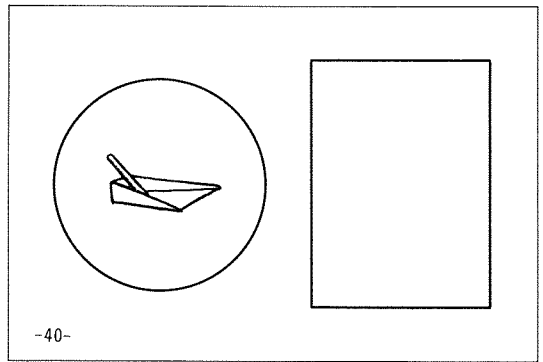
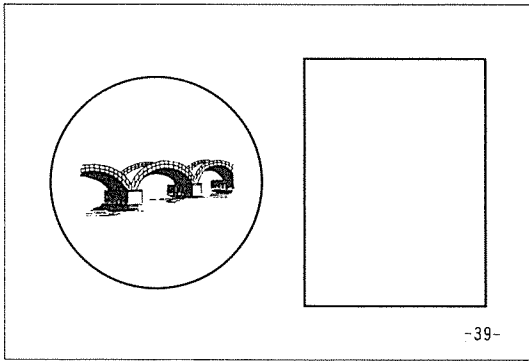
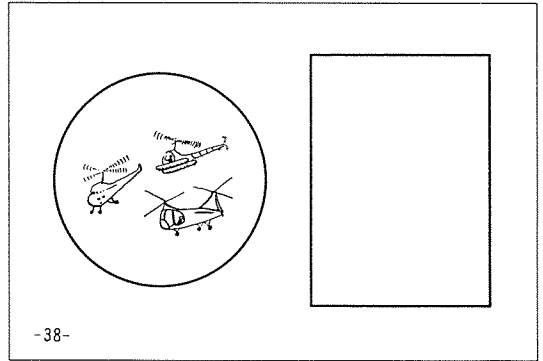
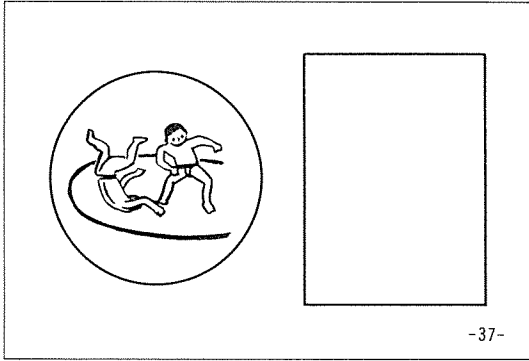


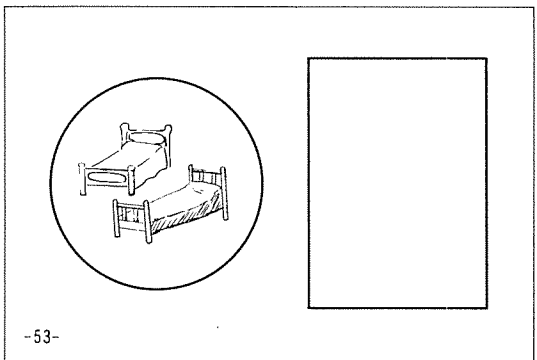
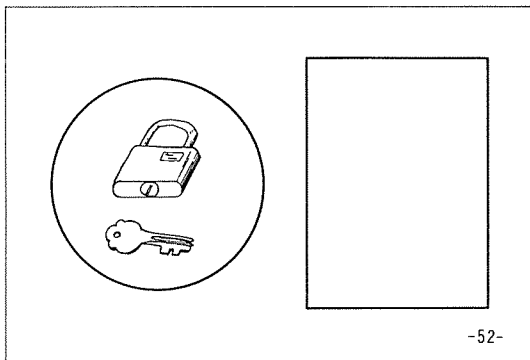
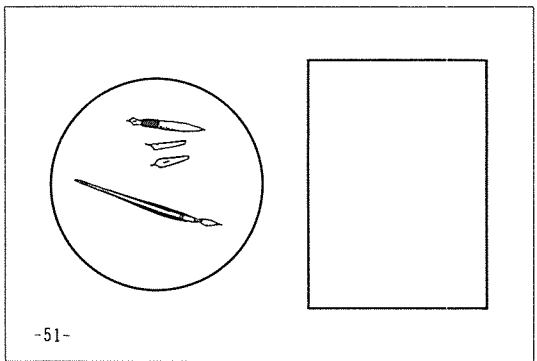
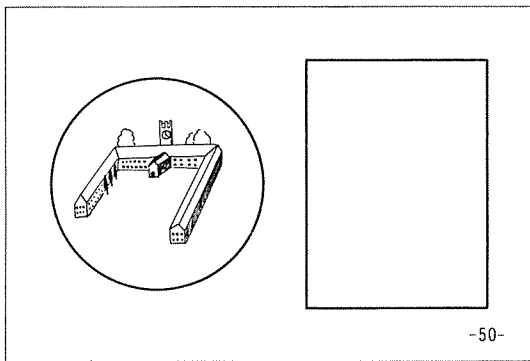
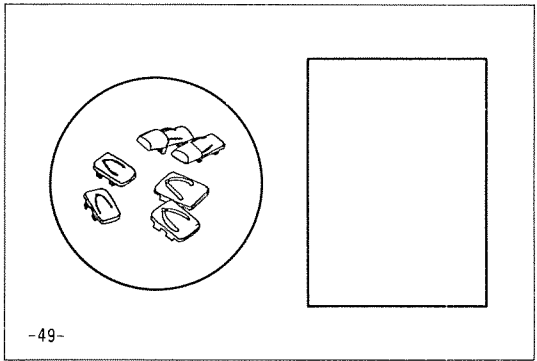
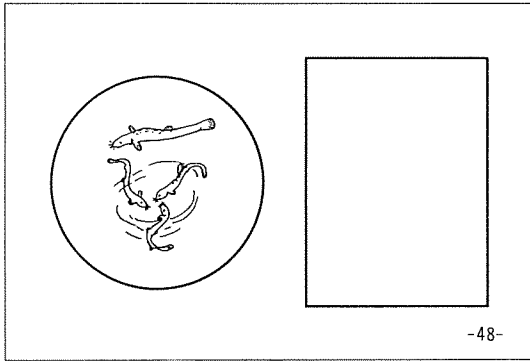
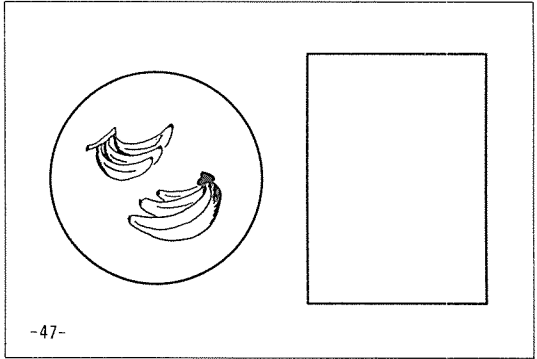
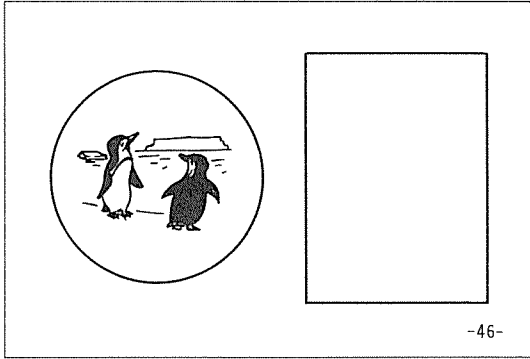


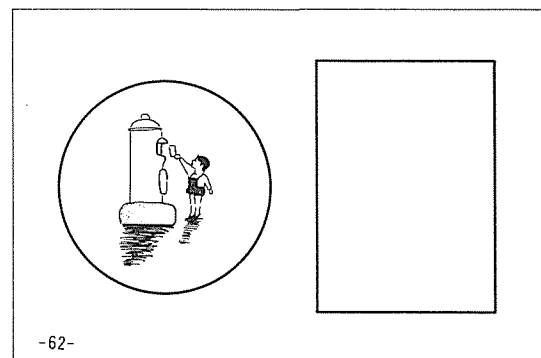
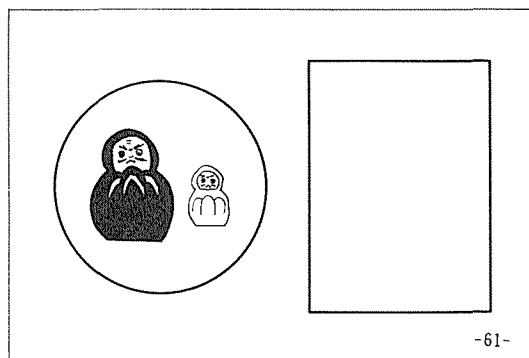
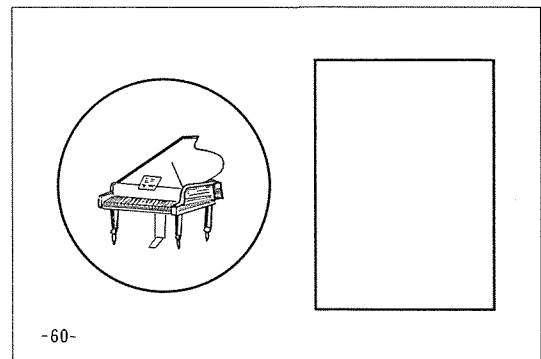
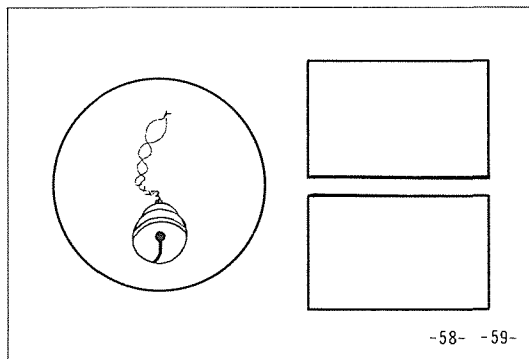
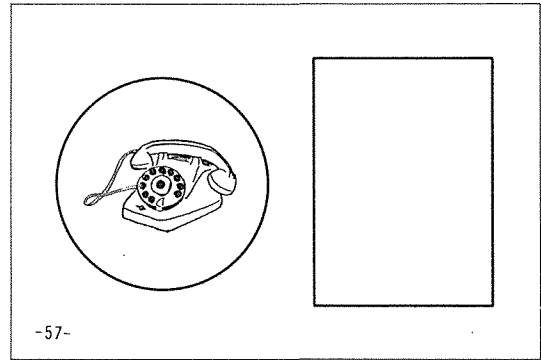
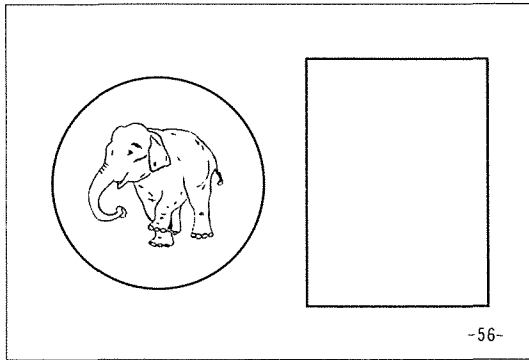
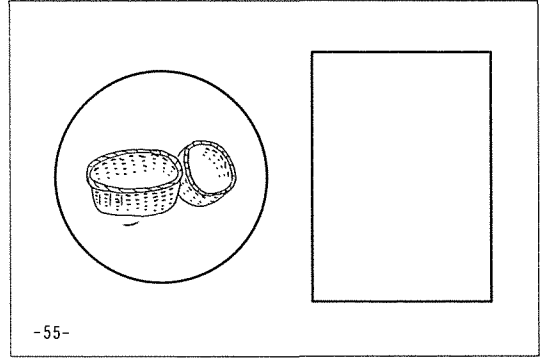
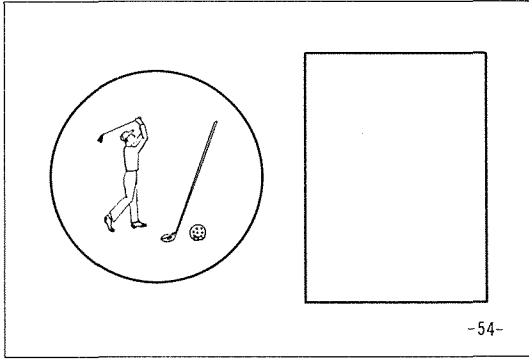


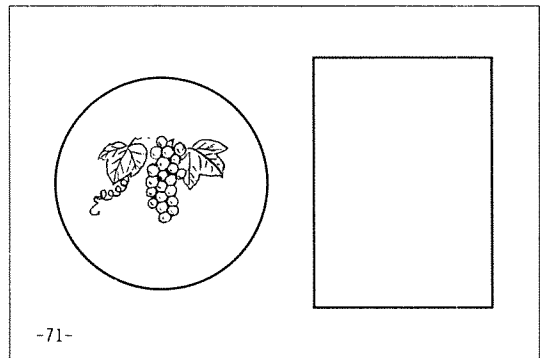
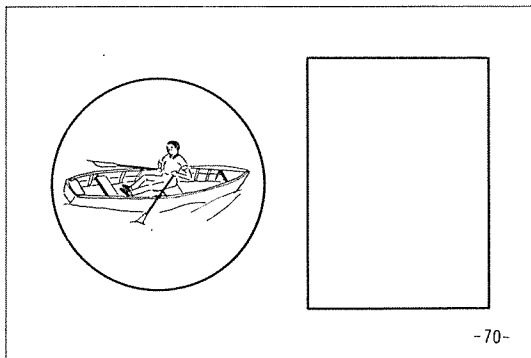
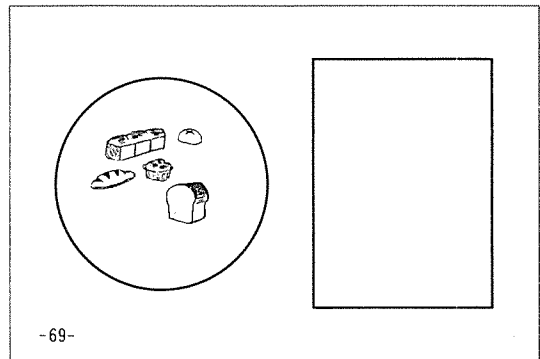
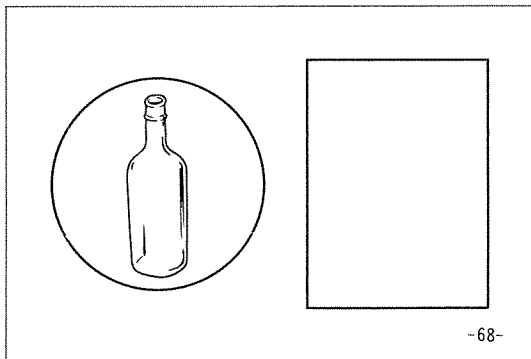
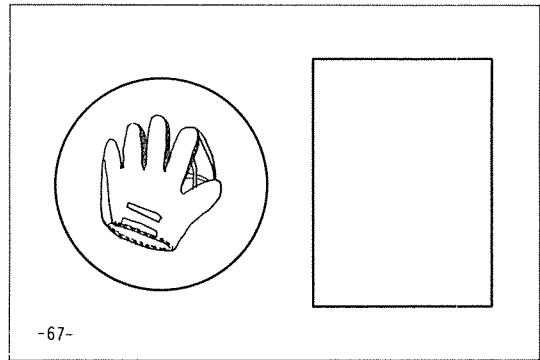
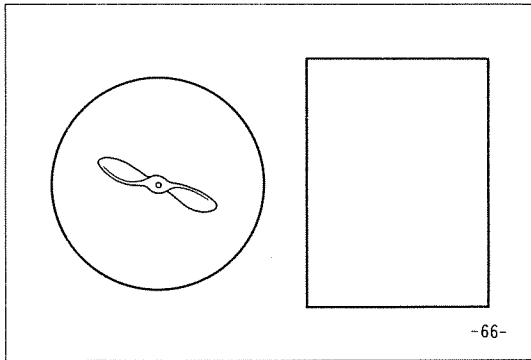
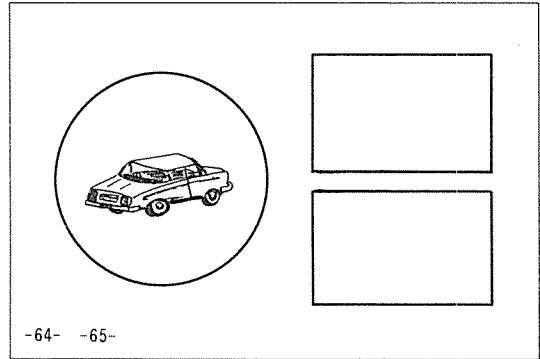
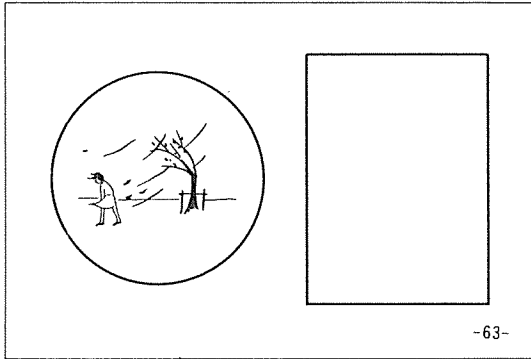












ま

-72-

ぬ

-73-

ま

-74-

な

-75-

く

-76-

-77-

-78-

-79-

別冊コード No.

就学前児童の文字の読み書き水準調査

記録票1(読み方) 国立国語研究所

No.

園名	幼稚園	調査日	昭和 年 月 日	調査者氏名	年
児童名	男 女	生年月日	昭和 年 月 日	児童年齢	歳 月 日
					保存年数

文字	反意	文字	反意	文字	反意	文字	反意	文字	反意	文字	反意
く	み	ち	ろ	な	ろ	ろ	ろ	ろ	ろ	ろ	ろ
し	え	お	ま	を	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま
に	む	ん	は	は	は	は	は	は	は	は	は
も	い	け	さ	が	さ	さ	さ	さ	さ	さ	さ
と	あ	ざ	れ	そ	れ	れ	れ	れ	れ	れ	れ
や	う	ず	き	び	き	き	き	き	き	き	き
め	こ	ぼ	ね	せ	ね	ね	ね	ね	ね	ね	ね
よ	せ	ふ	た	わ	た	た	た	た	た	た	た
ら	ひ	ち	わ	は	ち	ち	ち	ち	ち	ち	ち
あ	ゆ										
す	へ										

漢字の数を記入する
 幼前児童の数を記入する
 漢字の数を記入する

テスト語	第一回	第二回	第一回	第二回	第一回	第二回	第一回	第二回	第一回	第二回	第一回	第二回
色	しろ	あくしろ	せつけん	おねえさん	ふうせん	はいまつ	しろ	あくしろ	せつけん	おねえさん	ふうせん	はいまつ
おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ	おめえ
きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて	きつて
川	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ	かわ
おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん	おめえさん
ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ	ひこ
せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと	せいと
ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま
やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう	やきゅう
W 助詞	うみは	たかい	うみは	たかい	うみは	たかい	うみは	たかい	うみは	たかい	うみは	たかい
まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ	まちへ

指 標 (記入不要)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

総合評価

別冊コード No.

就学前児童の文字の読み書き水準調査

記録票2(書き方) 国立国語研究所

No.

園名	幼稚園	調査日	昭和 年 月 日	調査者氏名	年
児童名	男 女	生年月日	昭和 年 月 日	児童年齢	歳 月 日
					保存年数

文字	筆順	文字	筆順	文字	筆順	文字	筆順	文字	筆順	文字	筆順
く	み	ち	ろ	な	ろ	ろ	ろ	ろ	ろ	ろ	ろ
し	え	お	ま	を	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま
に	む	ん	は	は	は	は	は	は	は	は	は
も	い	け	さ	が	さ	さ	さ	さ	さ	さ	さ
と	あ	ざ	れ	そ	れ	れ	れ	れ	れ	れ	れ
や	う	ず	き	び	き	き	き	き	き	き	き
め	こ	ぼ	ね	せ	ね	ね	ね	ね	ね	ね	ね
よ	せ	ふ	た	わ	た	た	た	た	た	た	た
ら	ひ	ち	わ	は	ち	ち	ち	ち	ち	ち	ち
あ	ゆ										
す	へ										

指 標 (記入不要)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

総合評価

付表

幼児のかな文字の読み誤り

71×71

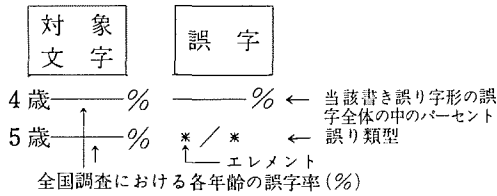
マトリックス

読み誤り	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ	チ	ツ	テ	ト	ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ	ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ	マ	ミ	ム	メ	モ	ヤ	ユ	ヨ	ラ	リ	ル	レ		
あ	2			13	2	2	1										1	1	1	1					1					3	2	2	7	1					1	1	1			
い	2	1	3	2	5	4	3	2	32	1	5					1	1	1		1						1	1			2					1						6			
う	2	2		3	3		4	3	1	1	2	2		1	1		3										1			1	2				1	3	4	1	7					
え	2	3	8	2	3	3	1	2	1	2	3	1				2		2	2	1	1					1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1			2				
お	20	2	3			2	2	2	2	1	2		2				2	1	2	1	1			1	1				1	2	1	1	2	1	1		2		2					
か	2				1		2	4		1	3					6	1	2	1	3	1										4	1			1		1				1	1		
き	6				3		2	2	1	19	2	1				5	2		1	2	1					4	2			1	1		1	1	1	3	2							
く	2	2	5		1	1	1	2		2		1	1	1	1	3		1	2	1					1	1		2	8				1	2	1		1		1	1				
け	1	1	2	1	1	2	1		1	5	1					10			2	2	1					3	1	1		1	1	1		1		1			1		1	1		
こ	23	1		1	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1					2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	3	1	3	4						
さ	1	1	1	1	2	9	1	4	2	4						2	3	8	1	3	1					1				2	1		2	1	1	1	1	1	1					
し	1	2	3	3		2	4	1	2		2					3	2	5	2	1	1				2	1	1			1	3	1	2	1	2	4	1	1						
す	2	1	1	1	3	1	2	3	3		2	2	2	2	3	2	12		2	2	1						1			1	2	5	1	1	2		1	2						
せ	1	1	2	2	4	1	3	1	5	2					2	1	1	2		1	1					1	1				1				2	1	1	2						
そ	2	1	3	5	1	1	1	2	1	5				5	1	4	4	1	2	1		2	1		1					1	1	1	1	1	1	1	1	2			1			
た	1	1	2		2	2	4	4	4	4						1	2	2	3	2					1				1	1	1							4	1					
ち	1	3	1	1	1	7	1	3	17	4	1			2	6	1	1			1				1	1				2	2								1	4	1				
つ	1	10			3	1	2		1	4	4			1	3	3	4	4						1	2		1	1	1	1	1				1	1	1			1				
て	2	2		3	2	1	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2			3	1					3	1		1	1	1	1								1	3				
と	1	3	1	1	10		4	1	3	4	1			1	2	1	1								1	1	1	1	1					4				1	1	1		1		
な	1	1	1	1	6	3	1	1	2	3	1			1	3	2	2		2					2		2	4			4	1				1	3	1			1				
に	1	4	1	1	2	1		2	7	1	4	1			7	1	1	1					1		1	1				3	1			1				1	1					
ぬ	2	1	4	2	1	1		2	2										4						240	3								5	88	3	1	2	2	1		6		
ね	2	1	2		2			1	2	1	1	1	1	1	1	1			1	5	3	30								1	6	1	1		1	1			4	5				
の	5	3	4		2	1	1	1	1							1	1		2	2	2						1	2	3	15	3	1	1	1	1	6			1					
ひ	2	2	1	2	4	2	4	1	1	1					1	2	2	1	2	1	1	1	2		1	2	2	2	2	2	1													
ふ	1	2	2	1	1	1	1	1	4	1	3	1		1	2			7	1					7	1			1	1	1					4	1	1			4	1	1		
へ	2	1	1	1		50	3	1	1	4	1			1	1	3		1	1					2	4			3	2	1				1	3				1	2				
ま	1	1	1	2	2		1	1	1						3	4			3	4				1	84	3		11	2	1									3	4	2			
み	6	3	3	1	2		1	1	1					2	2	1	2	1		1	1			1	1	1	2	3	1	1	1	1	4	5	5	2			1	1				
む	1	3	3	3			1	1	1	1	2	1		1	1	1		3	4	2	3	1	3		4	2	3	1	3	1	1	3	5	1	3	1	2	1	1					
め	19	2	2	3		1									1			1	7	8	4				1	1	2							2	2			1						
も	2	2	2	1	3	6	2		1	2	1			1	2	1	3			3				1	1	1	1		3	1	2			2	2	2			1					
や	1	1	4	1	3	2	2			2		2		2	1	1	7		1	1	1			1	1	1	1	1		3	1	2			2			2	1	1				
ゆ	1	1	3	1	1	1			1	4						1		1		2	1			2	1		2	2		1	8	2			2			2		3	4			
よ	3	4	1	1	1	2		3	2	2	4				1	1		2	4	1		1	2	1	1	2	1		1	8				2	3	1				1	3			
ら	3	2	2	1	1		1	2	3	3					2	10			1	1				1	1	1	1			2					1			1	4			1	1	
り	3	6	1	2	1	1	2	2						1	1	2			1	4	2	1		2	1		2	1						1	4			2						
る	2	2	1	3	2		1		5	2				1	1	1			2	1	4			1	1		1	1		2	1			2			1	4						
ろ	1	2	1	7	1	1			1	2	4			2		1	4	1	2		1	17						2	1	1	1				1	1		1	1	1	2			
わ	5	3	1	8	4			1	2	1	1	2		1		1	1	2		9				1	1		1	1		2			1			1	1	1	2			7		
を	1	2	2	2		1	1	1	1	2			10					2	10	5		1	1	3		1	3		2	4	2	1	1			1	1							
ん	1	2		9	1	1	2	1	3	3			1	2	1	1	1	1		1				1	1		1	1	2	2	1			1	2	1	1	1	1	1	1			
が				1	88		1	3		1	1			2	1				2	1					1	2		2	1					1				1						
ぎ	1				93			9	1					1	1				1	1					1	1	1		1						1				1					
ぐ	1	2	1	1	2	62	1	1						1	1	1			1	1				1	1		1	2							2	1	1	2						
げ				1	1	1		54	1	3	1	1				3	1						2												1			1						
ご	1	3	1	1	1			66	1							1	1	1	1				1											2			1	2						
ぎ	1	1	1	1	1	16		1	56	1	1	1	3														1									1								
じ	3	1			1	1	1	98								6	1	1		1							2			1	1			2	2			1	1	1				
ず				3	1	1	2	86	1	1	1	5							1							1			1	3				1	1									
ぜ	1	1	1	2		3	3	2	75	3	1	1				1	1							1	1	1	1			1					3									
ぞ		1	3		1	1	1	1	2																																			

ロ	ワ	ナ	ガ	グ	ゲ	ゴ	ジ	ズ	ゼ	ソ	ダ	チ	ツ	デ	ド	バ	ビ	ブ	ベ	ボ	バ	ビ	ブ	ベ	ボ	含む 単語	含む 人名	含ま ない 単語	含ま ない 人名	その他	不 明	7字の計	全体の計
5																1										1	3	1	4	3	48	60	
1		1																								2	2	4	2	4	77	71	
2	1									1				1																2	15	53	72
1		3					1																						1	9	58	68	
1			1	1																						1	1	1	1	7	60	70	
1			4								1								1							2	3	1	1	6	42	55	
1			2	2															1							1		1	1	8	66	77	
1		2		2															1									2	1	14	43	60	
1			1								1															1	1	1	2	14	45	64	
														1												1	1	5	1	2	11	61	82
1		1	2			2																				1	5	2	1	1	16	140	165
1	1						1																			3	2	1	1	10	58	75	
1							1	10																		2	1	1	2	7	69	82	
								3																		1		2	2	12	40	57	
1		1					1	1	2		1		1	1												1	2		1	19	58	81	
1		1	1				1												1	1						1	2	4	2	8	50	67	
1																			1							3	1	1	1	1	12	70	89
1				1									1													1	1	1	1	1	13	57	75
2	1	2		1	1								7	1															1	4	52	57	
1							2	1						4	1											1	2	1	1	13	52	70	
1		2														1										1		1	2	9	51	64	
1																															12	46	59
3				1															1								4		1	21	375	401	
10						1								1												1	2	1	1	18	84	107	
																											1	1	1	4	42	48	
1						1								10						1							5		3	21	81	110	
1	2															2										1	2	2	8	37	50		
			1																							1	4	1	1	14	77	97	
		2		2	1			1						1						18						2		1	12	128	143		
2	4	1					1							6	1					23	2				4	2	2	1	1	25	175	206	
																					1					3	2	3	3	5	48	64	
							2																			1				9	39	49	
1	1				1	1													1							1	1	1	20	60	83		
5															1												2	2	17	62	83		
																										3	2	1	2	1	13	45	67
1	2				1			1													1					2	2	2	1	12	43	60	
1		1	1																							2	2	2	1	4	10	44	65
					1						2										1							3	2	6	59	70	
5	2					1	1							2														1	1	3	13	52	70
1		1		1											1											3		2	1	1	12	38	57
28																										1	2	1	1	11	67	82	
2	24	1	1										1	1														2	1	20	84	107	
7													1						1	1						1	1	2	1	15	101	123	
2			1				2							1													1	2	2	9	64	78	
2	1	1			1	1		1						1							1							3	19	66	88		
1					1	2			1					1												1	2	2	2	3	44	50	104
			1																									6	3	10	111	130	
			1	1			6	1								1										1	3	1	6	12	124	147	
				1	1		1	3			1									4	1						2	1	1	13	99	115	
1			1	1	2				2							2											1	1	1	15	82	99	
1		1			1	1		1					1	3													4	1	1	10	96	112	
1		2	36	1		4	2	1		1									1								2	3	18	136	159		
			1	1			2			1	1	1	1							1	1						2	1	4	14	136	157	
														1													1	3	6	28	111	149	
				1	1	9		1						1	1	1	1	1									4	2	26	116	148		
1			1	1	2	2	1	1	2					1	1	1					1						1	3	31	80	115		
		4			1									1	1												1	1	1	25	141	170	
			1	1	1	29	2	1	2					1		3	1			1							1	1	5	70	138	214	
1	1		1	2		3															1						3	3	3	17	114	137	
1			1	1			2	1	2	1											1						4	1	1	26	86	118	
			2	2						1																	1	1	1	19	86	108	
		4				2	2	1	7				1							35	3						4	1	13	106	124		
1	1		2	2	1	7							1	1	1						1						2	3	23	180	208		
				1			1							2	1						2						1	3	3	17	156	177	
				23	3		3	2	1				2	3	4						1						4	1	39	129	173		
				3	2			1					1	1	67	1	1	2			4						2	1	37	175	215		
1	1		1		2									44	3	2				12						3	2	27	309	341			
				1			1							2	94	1	1	2	6		10	4	13		1	2	2	12	314	331			
1			2																	87						2		1	18	290	311		
1		1		5						1				1		3	2	2	43		1	35	16	27	21		1	1	23	237	263		
2		1	1			1	1	2						21							51	71	3	7	1		4	1	290	296			
																										44	34	141	32	129	1128	7059	8569

書き誤り字形一覧表 (東京・東北)

- 1 この一覧表は、東京・東北地区の全被調査児につき聴写テストの結果から、書き誤り字形の例を各文字別にあげたものである。各例はそれぞれ当該文字の字形で、マトリックスに示すエレメント／誤り類型の中で出現度の多かったもの3種類の代表例である。
- 2 一覧表の読み取り方を図示する。



- 3 誤字例は、あくまで当該マトリックス内での代表例として抽出したものであって、個別には無限に存在する性質のものである。
- ※撥音「ん」は、配置の都合上、末尾に付した。

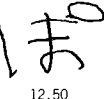
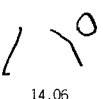
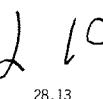
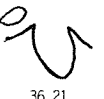
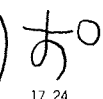

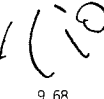
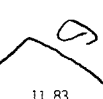
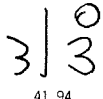
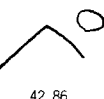
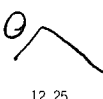

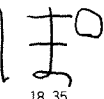
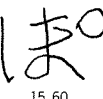
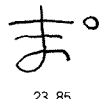
あ			
4歳 9.78 5歳 7.48	6.25 複合線/回転	8.33 異音異字	67.71 雑
い			
4歳 3.06 5歳 2.57	17.24 直線/変容	41.40 異音異字	13.79 雑
う			
4歳 6.48 5歳 4.07	36.36 全体字形/鏡映	36.36 異音異字	12.73 雑
え			
4歳 9.78 5歳 10.58	12.73 曲線橋部/添加	10.00 曲線角部/添加	50.00 雑
お			
4歳 7.58 5歳 5.22	28.17 点/脱落	14.08 曲線橋部/脱落	15.49 点/鏡映

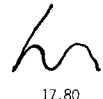
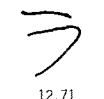
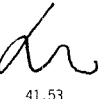
か				き			
4歳 8.68 5歳 6.00	19.18 全体字形/鏡映	16.44 同音異字	23.29 雑	4歳 9.41 5歳 10.86	37.37 全体字形/鏡映	7.07 直線/鏡映	7.07 複合線/回転
き				し			
4歳 11.37 5歳 11.29	44.80 全体字形/鏡映	10.40 直線/鏡映	8.80 雑	4歳 7.82 5歳 7.72	60.87 全体字形/鏡映	15.22 異音異字	6.52 雑
く				す			
4歳 14.30 5歳 17.44	64.24 全体字形/鏡映	9.70 全体字形/回転	21.82 異音異字	4歳 6.23 5歳 4.72	19.64 曲線田部/変容	28.57 全体字形/鏡映	26.78 雑
け				せ			
4歳 9.90 5歳 13.01	40.50 全体字形/鏡映	13.22 異音異字	15.70 雑	4歳 8.68 5歳 12.65	22.05 全体字形/鏡映	22.05 異音異字	37.01 雑
こ				そ			
4歳 2.20 5歳 1.07	17.65 全体字形/回転	35.29 異音異字	11.77 雑	4歳 5.01 5歳 35.53	29.79 直線/添加	11.66 異音異字	40.43 雑

た 4歳 8.44 5歳 7.72	 39.79 全体字形/鏡映	 15.05 複合線/左右	 17.20 異音異字	な 4歳 6.97 5歳 8.93	 10.23 曲線円部/回転	 7.95 曲線円部/鏡映	 22.73 雑
ち 4歳 5.50 5歳 6.86	 20.43 全体字形/鏡映	 34.78 異音異字	 20.29 雑	に 4歳 8.92 5歳 8.36	 30.30 直線/左右	 25.25 全体字形/鏡映	 15.15 雑
っ 4歳 9.41 5歳 8.72	 42.57 全体字形/鏡映	 22.77 全体字形/回転	 14.85 異音異字	ぬ 4歳 2.44 5歳 5.36	 6.67 直線/脱落	 37.78 異音異字	 35.56 雑
て 4歳 7.46 5歳 6.08	 30.00 全体字形/鏡映	 13.75 異音異字	 32.50 雑	ね 4歳 2.93 5歳 6.00	 15.22 曲線角部/脱落	 15.22 異音異字	 54.35 雑
と 4歳 12.71 5歳 14.37	 50.32 全体字形/鏡映	 10.32 曲線橋部/回転	 14.19 雑	の 4歳 11.25 5歳 5.43	 73.75 全体字形/鏡映	 6.25 曲線橋部/変容	 11.25 雑
は 4歳 7.21 5歳 6.86	 26.67 直線/左右	 20.00 直線/鏡映	 22.67 雑	ま 4歳 6.23 5歳 4.36	 16.33 直線/添加	 14.29 全体図形/回転	 22.45 雑
ひ 4歳 5.01 5歳 3.01	 14.63 全体字形/回転	 31.71 異音異字	 26.83 雑	み 4歳 8.56 5歳 8.15	 8.43 曲線角部/脱落	 12.05 全体字形/鏡映	 39.76 雑
ふ 4歳 10.15 5歳 17.30	 10.19 直線/添加	 7.64 曲線橋部/鏡映	 45.22 雑	む 4歳 8.19 5歳 12.01	 17.65 点/脱落	 12.61 異音異字	 49.58 雑
へ 4歳 4.16 5歳 3.93	 52.08 全体字形/鏡映	 18.75 異音異字	 22.92 雑	め 4歳 4.40 5歳 8.01	 17.57 直線/回転	 10.81 異音異字	 37.84 雑
ほ 4歳 11.74 5歳 21.87	 22.11 曲線円部/変容	 22.11 直線/上下	 22.61 雑	も 4歳 9.05 5歳 8.36	 74.75 全体字形/鏡映	 7.07 異音異字	 10.10 雑

ら				4歳 5.87 5歳 8.29	17.19 全体字形/鏡映	23.44 異音異字	26.56 雑	や				4歳 8.80 5歳 11.79	9.91 全体字形/鏡映	11.71 異音異字	38.74 雑
り				4歳 10.02 5歳 6.79	57.47 全体字形/鏡映	12.64 異音異字	11.49 雑	ゆ				4歳 8.07 5歳 9.94	15.56 直線/鏡映	8.70 曲線柄部/変容	31.30 雑
る				4歳 5.87 5歳 5.43	8.11 曲線円部/変容	22.97 異音異字	51.35 雑	よ				4歳 9.54 5歳 11.37	30.77 直線/左右	10.58 直線/変容	22.12 雑
れ				4歳 6.11 5歳 9.57	4.11 直線/左右	35.62 異音異字	49.32 雑	わ				4歳 4.40 5歳 5.58	14.04 曲線角部/脱落	8.77 異音異字	47.37 雑
ろ				4歳 6.60 5歳 5.65	11.11 全体字形/鏡映	44.44 異音異字	25.40 雑	を				4歳 3.42 5歳 8.29	12.73 曲線柄部/鏡映	20.00 同音異字	21.82 雑
が				4歳 11.00 5歳 14.87	18.84 直線/脱落	29.71 同音異字	12.32 雑	ぎ				4歳 6.11 5歳 10.58	24.44 基礎字形/鏡映	15.56 濁点/左右	16.67 異音異字
ぎ				4歳 8.19 5歳 13.01	19.83 基礎字形/鏡映	13.79 異音異字	17.24 雑	じ				4歳 4.65 5歳 5.86	38.33 基礎字形/鏡映	13.33 濁点/左右	11.67 雑
ぐ				4歳 10.15 5歳 16.01	29.63 基礎字形/鏡映	22.96 濁点/左右	11.85 雑	ず				4歳 5.01 5歳 6.72	16.67 曲線円部/変容	30.56 基礎字形/鏡映	22.22 雑
げ				4歳 6.60 5歳 8.29	19.75 基礎字形/鏡映	14.82 異音異字	16.05 雑	ぜ				4歳 5.26 5歳 10.29	19.28 基礎字形/鏡映	26.51 異音異字	26.51 雑
ご				4歳 3.18 5歳 4.50	13.04 濁点/鏡映	17.39 同音異字	19.57 雑	ぞ				4歳 3.67 5歳 10.08	28.21 直線/添加	5.13 曲線角部/添加	46.15 雑

だ 4歳 8.31 5歳 10.94	 23.60 基礎字形/鏡映	 15.73 濁点/鏡映	 16.85 雑	ば 4歳 5.26 5歳 9.44	 15.00 直線/添加	 11.25 直線/鏡映	 30.00 雑
ぢ 4歳 1.47 5歳 2.64	 26.67 濁点/左右	 20.00 基礎字形/鏡映	 26.67 異音異字	び 4歳 4.40 5歳 6.36	 19.64 濁点/左右	 26.79 異音異字	 23.21 雑
づ 4歳 2.08 5歳 4.00	 24.14 濁点/左右	 20.69 同音異字	 20.69 異音異字	ぶ 4歳 5.50 5歳 13.15	 7.96 曲線橋部/鏡映	 7.08 曲線橋部/脱落	 58.41 雑
で 4歳 4.77 5歳 5.86	 14.52 濁点/左右	 20.97 異音異字	 24.19 雑	べ 4歳 3.79 5歳 6.00	 34.28 基礎字形/鏡映	 12.07 異音異字	 18.97 雑
ど 4歳 9.29 5歳 13.80	 26.15 基礎字形/鏡映	 13.85 全体字形/鏡映	 16.92 雑	ぼ 4歳 5.99 5歳 15.80	 19.69 曲線円部/上下	 17.32 直線/上下	 26.77 雑

ぱ 4歳 3.79 5歳 7.22	 12.50 直線/添加	 14.06 同音異字	 28.13 雑
ぴ 4歳 3.79 5歳 6.36	 36.21 半濁点/左右	 17.24 異音異字	 31.03 雑
ぷ 4歳 4.52 5歳 11.08	 9.68 曲線橋部/鏡映	 11.83 異音異字	 41.94 雑
ぺ 4歳 2.93 5歳 6.50	 42.86 基礎字形/鏡映	 12.25 半濁点/左右	 20.41 異音異字
ぽ 4歳 6.36 5歳 12.51	 18.35 直線/上下	 15.60 曲線円部/変容	 23.85 雑

ん 4歳 11.37 5歳 9.22	 17.80 曲線橋部/添加	 12.71 異音異字	 41.53 雑
--------------------------	--	--	--

(注) 1. 誤字例の配列は、原型保存・異配置・異字・崩壊の領域別の順とする。また各領域別の下位類型については、出現率の高いものから配列する。(1-9-3表字形の誤り分析表参照。p.178)

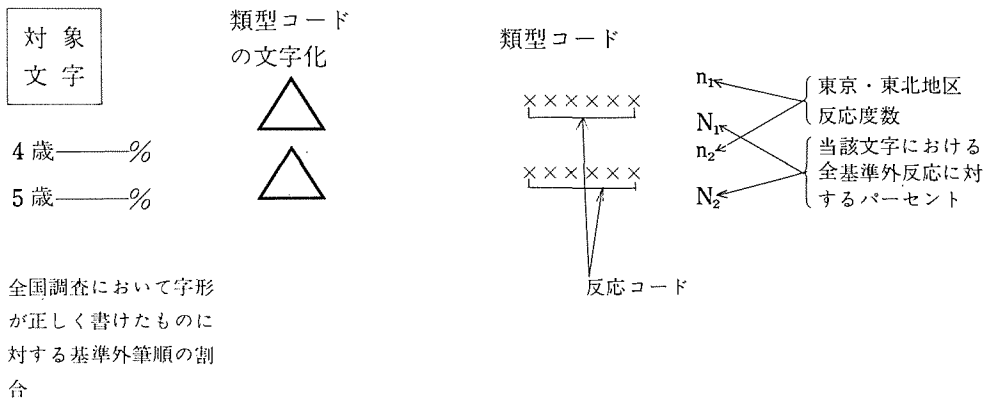
2. 文字によっては4歳クラス児のほうが5歳クラス児よりも低い誤字率を示している。しかし、4歳クラス児には傾向的に無反応が多いから、低い誤字率であるからといって、正答率が高いと判断してはいけない。

基準外筆順一覧表(東京・東北)

■ 聴写の部…………… p.485～500

■ 視写の部…………… p.500～503

1. この一覧表は、東京・東北地区の全被調査児について、字形は正しく書くことができたけれども、筆順において基準外の反応を示したすべての例を「筆順のコンピュータ・コード表」(p.196 参照)によって各文字別に類型化したものである。
2. 一覧表の読みとり方を図示する。



3. この一覧表にあげた内容は各文字（聴写・視写）別に類型化したコード、度数ならびに当該標本中のパーセント、コードの復元化（文字化）である。ただし、*印を含むコードの復元化は単一でないので、それに該当するエレメントは……(破線)で示した。なお、分断箇所はその1例をあげることにした。
4. 見出し文字の横欄にあげた、4歳、5歳のパーセントは、東京、東北、近畿の全被調査児で、字形は正しく書くことができたけれども、筆順において、基準外の反応を示したものが字形の正しく書けたもの（書き順は不問）に占める割合を示したパーセントである。したがって、それに類型化したコードのパーセントを掛けることによって、就学前児童のともかく字形が正しく書け

るなかで何パーセントが基準外筆順をするであろうと推定することが可能である。ただし、基準外反応に関する年齢別特性づけは行っていない。

(例)



32.1%

4歳 12.57%

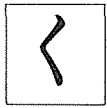
$$0.1257 \times 0.321 = 0.0403497 \dots \dots 4\%$$

就学前児童の4歳児の〈あ〉がともかく書けるなかで、4%のものは〈あ〉について、上記の筆順を示すであろうという推定。

■ 聴写の部

	4歳 12.57%			3B1000	1			4歳 35.48%	
	5歳 10.84%			A23000	6			5歳 28.07%	
				B13000	2				
	12C000	2			3.8			1B0000	2
	12P000	1			1.9			210000	158
	12*000	4		4歳 11.60%	7.5			2A0000	2
				5歳 5.43%					1.2
	132000	5			9.4			A20000	5
	1L4000	1		210000	42				2.9
		1.9			85.7			B10000	3
	213000	17		3G0000	1				1.7
		32.1			2.0			BA0000	3
	21P000	2		A20000	3				1.7
		3.8			6.1				
	2A3000	1		AB0000	1			4歳 24.68%	
		1.9			2.0			5歳 23.90%	
	312000	7		B10000	1				
		13.2			2.0			1L0000	17
	321000	3		H20000	1			16.0	
		5.7			2.0			1*0000	1
	32A000	1						0.9	
		1.9							

え ² ₁	210000	58 54.7	お ³ ₂	A23000	9 12.3	き ¹ ₂ ₃ ₄	132400	6 4.6
え ² ₁	2A0000	1 0.9	か	4歳 13.03%		き ¹ ₂ ₃ ₄	1B3400	1 0.8
え ² ₃ ₁	2H0000	7 6.6		5歳 9.74%		き ¹ ₂ ₃ ₄	1C2400	1 0.8
え ² ₁	2*0000	1 0.9	か ² ₁ ₂	132000	14 19.72	き ² ₁ ₂ ₃ ₄	213400	2 1.5
え ³ ₂ ₁	3G0000	16 15.1	か ² ₁ ₂ ₃	1B3000	4 5.63	き ² ₁ ₂ ₃ ₄	231400	78 60.0
え ³ ₁	3*0000	1 0.9	か ³ ₁ ₂ ₃	1P2000	1 1.41	き ² ₁ ₂ ₃ ₄	23A400	1 0.8
え ¹ ₂	A20000	2 1.9	か ³ ₁ ₂ ₃ ₄	1*4000	1 1.41	き ² ₁ ₂ ₃ ₄ ₅	231500	2 1.5
え ² ₁ ₃	BH0000	2 1.9	か ¹ ₁ ₂ ₃	213000	39 54.93	き ³ ₁ ₂ ₃ ₄	321400	3 2.3
お	4歳 16.20%		か ¹ ₁ ₂ ₃	231000	2 2.82	き ³ ₁ ₂ ₃ ₄	341200	4 3.1
	5歳 9.31%		か ³ ₁ ₂ ₃	2A3000	1 1.41	き ³ ₁ ₂ ₃ ₄	342100	4 3.1
お ¹ ₂ ₃	12C000	1 1.4	か ² ₁ ₂ ₃	A23000	4 5.63	き ² ₁ ₂ ₃ ₄	34B100	1 0.8
お ¹ ₃ ₂	132000	1 1.4	か ¹ ₂ ₃ ₄	G34000	1 1.41	き ¹ ₁ ₂ ₃ ₄	A23400	1 0.8
お ¹ ₄ ₂ ₃	1L4000	2 2.7	か ¹ ₂ ₃ ₄	H24000	3 4.23	き ² ₁ ₂ ₃ ₄	AB3400	5 3.8
お ² ₁ ₃	213000	40 54.8	か ² ₁ ₂ ₃ ₄	*24000	1 1.41	き ² ₁ ₂ ₃ ₄	AB3D00	1 0.8
お ² ₃ ₁	231000	1 1.4	き	(視写 p.500参照)		き ³ ₁ ₂ ₃ ₄	AC2400	1 0.8
お ² ₄ ₁ ₃	2H4000	13 17.8		4歳 32.84%		き ³ ₁ ₂ ₃ ₄	BC1400	14 10.8
お ² ₃ ₁	213000	1 1.4	5歳 22.56%		き ³ ₁ ₂ ₃ ₄	CB1400	1 0.8	
お ³ ₁ ₂	312000	4 5.5	き ¹ ₁ ₂ ₃ ₄	123D00	2 1.5			
お ³ ₄ ₁ ₂	3*4000	1 1.4	き ¹ ₁ ₂ ₃ ₄	124300	1 0.8			
			き ¹ ₁ ₂ ₃ ₄	132200	1 0.8			



(視写 p.501 参照)

4歳 6.87%

5歳 2.53%



120000

5

25.0



A20000

5

25.0



AA0000

8

40.0



B10000

1

5.0



BA0000

1

5.0



4歳 38.59%

5歳 39.11%



132000

40

22.9



1B3000

2

1.1



213000

1

0.6



231000

2

1.1



312000

108

61.7



321000

15

8.6



3A2000

5

2.9



3B1000

1

0.6



42H000

1

0.6



4歳 11.40%

5歳 6.10%



1B0000

6

12.2



210000

23

46.9



A20000

3

6.1



AB0000

12

24.5



BA0000

4

8.2



*30000

1

2.0



4歳 26.24%

5歳 17.84%



12C000

3

3.2



213000

67

70.5



231000

1

1.1



2AC000

1

1.1



2C1000

1

1.1



312000

5

5.3



321000

2

2.1



3B1000

1

1.1



A23000

6

6.3



A2C000

1

1.1



B13000

7

7.4



4歳 1.72%

5歳 0.19%



AA0000

4

80.0



B10000

1

20.0



4歳 15.65%

5歳 10.72%



1*0000

24

32.9



210000

24

32.9



2H0000

3

4.1



2*0000

7

9.6



3*0000

5

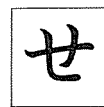
6.8



A20000

10

13.7



4歳 61.74%

5歳 55.21%
























































132000

77

41.2

せ ¹ ₂₃₄	13M000	4 2.1	た	4歳 29.33%	ち	4歳 15.52%		
せ ¹ ₂₃₄	14L000	1 0.5		5歳 24.86%		5歳 11.80%		
せ ¹ ₁₄ *000		1 0.5	た ¹ ₂₃₄	124300	5 3.2	ち ¹ ₂₃	1L0000	3 3.9
せ ² ₁₃₄	1M3000	1 0.5	た ¹ ₂₃₄	12CD00	1 0.6	ち ¹	1*0000	1 1.3
せ ¹ ₂₃	231000	81 43.3	た ¹ ₂₃₄₅	1*4500	1 0.6	ち ² ₁	210000	50 64.9
せ ¹ ₂₃	23A000	1 0.5	た ² ₁₃₄	213400	113 72.4	ち ¹ ₂	2A0000	1 1.3
せ ³ ₁₂	321000	5 2.7	た ² ₁₃₄	214300	4 2.6	ち ² ₃	2H0000	6 7.8
せ ¹ ₂₃₄	34G000	1 0.5	た ² ₁₃₄	21CD00	1 0.6	ち ³ ₁₂	3G0000	1 1.3
せ ¹ ₂₃	A23000	3 1.6	た ¹ ₂₃₄	2A3400	2 1.3	ち ¹ ₂	A20000	6 7.8
せ ¹ ₂₃	A32000	8 4.3	た ² ₁₃₄	2A4300	2 1.3	ち ¹	A*0000	1 1.3
せ ² ₁₃	B13000	1 0.5	た ³ ₁₂₄	321400	1 0.6	ち ¹ ₂₃	CG0000	1 1.3
せ ² ₁₃	B31000	2 1.1	た ³ ₁₂₄	341200	4 2.6	ち	**0000	1 1.3
せ ² ₁₃₄	I23000	1 0.5	た ⁴ ₁₂₃	412300	4 2.6	ち ¹	1B0000	3 3.9
			た ⁴ ₁₂₃	431200	2 1.3	ち ¹	1*0000	3 3.9
そ	4歳 1.75%		た ¹ ₂₃₄	A23400	5 3.2	つ	4歳 2.46%	
	5歳 4.83%		た ² ₁₃₄	A2CD00	5 3.2		5歳 1.19%	
そ ¹ ₂	11G000	1 11.1	た ¹ ₂₃₄	B13400	1 0.6	つ ¹	A00000	4 100
そ ² ₁	211000	4 44.4	た ² ₁₃₄	B1CD00	5 3.2			
そ ² ₁	221000	2 22.2	た ² ₁₃₄			て	4歳 2.72%	
そ ² ₁	231000	2 22.2					5歳 1.51%	
						て ¹ ₂	A20000	2 33.3

	AA0000	² 33.3		12D300	² 1.4		4歳 16.17%	
	*10000	¹ 16.7		1L5400	¹ 0.7		5歳 12.00%	
	*30000	¹ 16.7		213300	⁸ 5.8		132000	⁵ 6.9
	4歳 49.12%			213400	²⁶ 18.7		1BC000	⁵ 6.9
	5歳 41.13%			214300	²³ 16.5		213000	⁴ 5.6
				214C00	¹ 0.7		312000	⁵¹ 70.8
	210000	¹⁰⁶ 48.2		231400	² 1.4		31B000	¹ 1.4
	2A0000	⁷ 3.2		2A3400	¹ 0.7		321000	¹ 1.4
	3G0000	¹ 0.5		321100	² 1.4		3AB000	⁴ 5.6
	A20000	²⁴ 10.9		341200	⁴ 2.9		3BA000	¹ 1.4
	A*0000	² 0.9		342100	¹ 0.7			
	B10000	⁶⁷ 30.5		431200	¹ 0.7		(視写D.502参照)	
	BA0000	⁸ 3.6		432100	¹ 0.7		4歳 17.24%	
	C*0000	¹ 0.5		A23400	³ 2.2		1L0000	¹ 2.4
	G30000	¹ 0.5		A24300	¹ 0.7		1*0000	¹ 2.4
	**0000	³ 1.4		A24Q00	¹ 0.7		210000	²¹ 50.0
	(視写p.501参照)			A2C400	¹ 0.7		2H0000	¹⁰ 23.8
	4歳 43.38%			B13400	² 1.4		2*0000	¹ 2.4
	5歳 35.71%			B34100	¹ 0.7		3*0000	¹ 2.4
	123D00	¹ 0.7					A20000	¹ 2.4
	124300	⁵⁶ 40.3						

ね₁²

B10000 1
2.4

ね₁²

B*0000 2
4.8

ね₁³

C*0000 1
2.4

ね₁²₃

HM0000 1
2.4

ね₁²

**0000 1
2.4

ね

4歳 5.13%
5歳 6.12%

ね₁²₃

1L0000 1
7.1

ね₁²

210000 7
50.0

ね₁²₃

2H0000 5
35.7

ね₁²

A20000 1
7.1

の

4歳 19.35%
5歳 10.42%

の₁²

A00000 56
72.7

の₁²

G00000 5
6.5

の₁²

*00000 16
20.8

は

4歳 39.51%
5歳 34.53%

は₁²₃₄

12P000 1
0.7

は₁²₃

132000 27
18.0

は₁²₃₄

13M000 1
0.7

は₁²₃

1B3000 3
2.0

は₁²₃

213000 3
2.0

は₁²₃

231000 3
2.0

は₁²₃₄

231000 1
0.7

は₁²₃

2A3000 1
0.7

は₁²₃

312000 78
52.0

は₁²₃₄

31M000 2
1.3

は₁²₃

321000 21
14.0

は₁²₃₄

321000 1
0.7

は₁²₃

3A2000 4
2.7

は₁²₃₄

41L000 4
2.7

ひ

4歳 23.95%
5歳 13.45%

ひ₁²

112000 3
2.6

ひ₁²

122000 2
1.7

ひ₁²

211000 9
7.7

ひ₁²₃

3G2000 1
0.9

ひ₁²

A22000 27
23.1

ひ₁²

AA2000 3
2.6

ひ₁²

AAA000 19
16.2

ひ₁²

B11000 44
37.6

ひ₁²₃

B13000 1
0.9

ひ₁²₃₄

B31000 1
0.9

ひ₁²

BB1000 5
4.3

ひ₁²

BBA000 1
0.9

ひ₁²₃₄

C*4000 1
0.9

ふ

4歳 55.74%
5歳 48.63%

ふ₁²₃

113200 5
5.0

ふ₁²₃₄

124300 1
1.0

ふ₁²₃₄

412300 1
1.0

ふ₁²₃₄

413200 2
2.0

ふ₁²₃

113200 42
42.0

ふ₁²₃₄









12DC00 14
14.0

ふ₁²₃₄

132400 1
1.0





ふ₁²₃₄

213400 5
5.0

	214300	1	1.0
	21C400	1	1.0
	221300	1	1.0
	314200	2	2.0
	331200	2	2.0
	412300	13	13.0
	413200	8	8.0
	4A2300	1	1.0






















4歳 8.61%
5歳 4.28%

	120000	1	5.9
	A20000	9	52.9
	AA0000	6	35.3
	B10000	1	5.9




4歳 57.83%
5歳 45.79%












	124300	6	5.5
	124Q00	2	1.8

	132400	2	1.8
	134200	6	5.5
	142300	4	3.7
	143200	4	3.7
	213400	1	0.9
	214300	1	0.9
	234100	2	1.8
	312400	3	2.8
	342100	1	0.9
	412300	58	53.2
	421300	1	0.9
	423100	5	4.6
	432100	5	4.6
	4AB300	1	0.9
	513M00	5	4.6
	514L00	1	0.9
	523100	1	0.9









(視写 p.503参照)
4歳 19.05%
5歳 13.95%

	12P000	2	2.1
---	--------	---	-----

	132000	9	9.5
	13M000	4	4.2
	213000	3	3.2
	231000	37	38.9
	23A000	1	1.1
	231000	12	12.6
	312000	1	1.1
	321000	12	12.6
	34G000	2	2.1
	AB3000	10	10.5
	BC1000	2	2.1



4歳 9.49%
5歳 3.91%

	1B0000	2	7.1
	A20000	4	14.3
	B10000	3	10.7
	BA0000	1	3.6
	G30000	5	17.9
	H20000	2	7.1

み *20000 3
10.7
み *30000 7
25.0
み *40000 1
3.6

む
4歳 23.44%
5歳 11.83%

む^{2 1 4 3} 1L4000 2
9.1
む^{1 3} 1*3000 2
9.1
む^{1 4} 1*4000 3
13.6
む^{1 5} 1*5000 2
9.1
む^{2 3 1} 213000 6
27.3
む^{2 4} 2*4000 3
13.6
む^{2 3} 2*3000 1
4.5
む^{3 2 1} 312000 1
4.5
む^{3 4} 3*4000 1
4.5
む^{1 2 3} A23000 1
4.5

め
4歳 27.27%
5歳 18.62%

め^{2 1} 1B0000 1
1.8
め^{2 1 3} 1L0000 1
1.8

め 210000 24
43.6
め 2A0000 6
10.9
め 2H0000 5
9.1
め 3G0000 4
7.3
め 3*0000 1
1.8

も
4歳 27.50%
5歳 27.31%

め^{1 2} A20000 1
1.8
め^{2 1} B10000 7
12.7
め BA0000 3
5.5
め C*0000 1
1.8
め^{1 2 3} 1L0000 1
1.8
も^{3 2 1} 132000 13
8.4
も^{2 3 1} 1B3000 1
0.6
も^{2 3 1} 1BC000 7
4.5
も^{1 3 2} 213000 1
0.6
も^{3 1 2} 231000 1
0.6
も^{1 2 3} 312000 126
81.8
も^{1 2 3} 3AB000 2
1.3

も^{1 2 3} AB3000 1
0.6
も^{1 3 2 4} M13000 1
0.6
も^{3 4} *CD000 1
0.6
や
4歳 42.58%
5歳 48.88%

や^{2 3 1 4} 12P000 1
0.6
や^{2 3 1} 132000 124
70.9
や^{3 2 1} 1B3000 4
2.3
や^{3 1 2} 1C2000 4
2.3
や^{3 1 2} 213000 3
1.7
や^{1 3 2} 231000 16
9.1
や^{1 3 2} 23A000 2
1.1
や^{4 2} 24*000 1
0.6
や^{1 3 2} 2C1000 4
2.3
や^{1 3 2} 2CA000 2
1.1
や^{2 1 3} 312000 2
1.1
や^{1 2 3} 321000 2
1.1
や^{3 1 2} A23000 5
2.9
や^{2 3 1} A32000 4
2.3



G34000

1
0.6



**0000

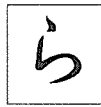
2
0.9



4歳 2.12%
5歳 0.90%



4歳 6.73%
5歳 3.40%



4歳 52.72%
5歳 44.61%



G00000 3
75.0



*00000 1
25.0



11B000 1
10.0



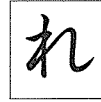
1*0000 1
0.5



221000 4
40.0



210000 201
94.8



4歳 1.59%
5歳 5.56%



A22000 1
10.0



2A0000 1
0.5



A23000 3
30.0



3G0000 2
0.9



210000 7
63.6



C12000 1
10.0



3*0000 1
0.5



2H0000 2
18.2



4歳 56.77%
5歳 47.07%



A20000 4
1.9



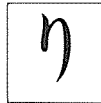
B10000 2
0.9



4歳 0.64%
5歳 0.00%



1L0000 2
0.9



4歳 20.24%
5歳 12.12%



G00000 1
100.0



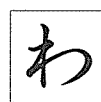
1*0000 1
0.4



210000 173
77.2



210000 66
90.4



4歳 3.81%
5歳 5.94%



2H0000 19
8.5



2A0000 1
1.4



2*0000 1
0.4



A20000 3
4.1



1L0000 2
11.1



A10000 1
0.4



AA0000 2
2.7



1*0000 2
11.1



A20000 21
9.4



*10000 1
1.4



210000 10
55.6



B10000 2
0.9



2H0000 2
11.1



BH0000 2
0.9



A20000 2
11.1

を

4歳 12.00%
5歳 11.59%

	12C000	1	5.6
	12P000	1	5.6
	12*000	1	5.6
	132000	1	5.6
	1L4000	1	5.6
	1M3000	1	5.6
	213000	2	11.1
	231000	3	16.7
	2H4000	2	11.1
	312000	2	11.1
	3B1000	1	5.6
	A23000	2	11.1

ん

4歳 3.78%
5歳 2.82%

	G00000	16	94.1
	*00000	1	5.9

か

4歳 14.29%
5歳 7.10%

	124530	1	3.0
	125430	4	12.1
	132450	1	3.0
	152340	1	3.0
	213450	23	69.7
	213DE0	1	3.0
	2*5430	1	3.0
	A23450	1	3.0

き

4歳 29.17%
5歳 21.37%

	123465	5	9.3
	123645	3	5.6
	1236DE	1	1.9
	132456	6	11.1
	231456	21	38.9
	231465	3	5.6
	231645	1	1.9

ぎ

231567 1
1.9

ぎ

2C1456 1
1.9

ぎ

321456 2
3.7

ぎ

341256 1
1.9

ぎ

342156 1
1.9

ぎ

AB3456 2
3.7

ぎ

AB3465 2
3.7

ぎ

BC1456 2
3.7

ぎ

CD1256 1
1.9

ぎ

J 23467 1
1.9

ぐ

4歳 7.14%
5歳 4.30%

ぐ

113200 6
60.0

ぐ

11CB00 1
10.0

ぐ

A23400 1
10.0

ぐ

B13400 1
10.0

ぐ

G13400 1
10.0



4歳 35.71%
5歳 37.61%

	123540	3	2.9
	132450	31	29.5
	1B3450	1	1.0
	213450	1	1.0
	213540	1	1.0
	231450	1	1.0
	312450	48	45.7
	312540	3	2.9
	312D50	1	1.0
	321450	7	6.7
	321540	1	1.0
	321DE0	1	1.0
	3A2540	1	1.0
	3B1450	1	1.0
	4L1560	1	1.0
	512340	2	1.9
	521340	1	1.0



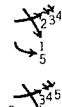
4歳 9.88%
5歳 5.82%

	124300	10	28.6
	12CD00	2	5.7
	12DC00	1	2.9
	142300	1	2.9
	1B3400	3	8.6
	213400	9	25.7
	A23400	5	14.3
	AB4300	2	5.7
	BA3400	2	5.7
	122CD0	1	2.2
	123540	5	11.1
	123DE0	1	2.2
	12C450	1	2.2
	12P560	1	2.2
	213450	23	51.1



4歳 19.77%
5歳 16.95%

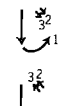
	122CD0	1	2.2
	123540	5	11.1
	123DE0	1	2.2
	12C450	1	2.2
	12P560	1	2.2
	213450	23	51.1



	215340	1	2.2
	312450	3	6.7
	321450	1	2.2
	321540	1	2.2
	A23450	1	2.2
	A23540	1	2.2
	B13450	5	11.1
	A23400	5	14.3
	AB4300	2	5.7
	BA3400	2	5.7
	113200	16	72.7
	11CB00	1	4.5
	113B00	2	9.1
	112C00	1	4.5
	AA3200	1	4.5
	B13400	1	4.5



4歳 4.68%
5歳 5.38%



	113200	16	72.7
	11CB00	1	4.5
	113B00	2	9.1
	112C00	1	4.5
	AA3200	1	4.5
	B13400	1	4.5
	124300	7	15.2
	12CD00	1	2.2



4歳 13.16%
5歳 11.90%

	1*3400	2 4.3		13M560	1 1.0		1234EF	1 1.2
	1*4500	6 13.0		14L560	1 1.0		1234FE	1 1.2
	1*5600	1 2.2		213450	1 1.0		124356	1 1.2
	213400	15 32.6		231450	47 47.5		125634	2 2.5
	2H4500	2 4.3		231DE0	1 1.0		12CD56	1 1.2
	2*4500	2 4.3		321450	3 3.0		213456	52 64.2
	2*5400	1 2.2		32A450	1 1.0		213465	1 1.2
	2*5600	1 2.2		A32450	1 1.0		213DEF	1 1.2
	3*4500	3 6.5					215634	2 2.5
	A23400	1 2.2		4歳 2.50% 5歳 6.52%			216534	1 1.2
	A24300	3 6.5		111320	2 16.7		21CD56	1 1.2
	A*4500	1 2.2		122CD0	1 8.3		2A3456	1 1.2
	4歳 60.00% 5歳 51.25%			123540	1 8.3		412356	1 1.2
	12P560	1 1.0		211340	5 41.7		431256	1 1.2
	12P650	1 1.0		221340	2 16.7		4312EF	1 1.2
	132450	39 39.4		A22340	1 8.3		4C2156	1 1.2
	132540	1 1.0		4歳 26.21% 5歳 20.03%			A23456	5 6.2
	1325D0	1 1.0		123465	4 4.9		A2CD56	1 1.2
							B13456	1 1.2
							B1CD65	1 1.2

ち

4歳 23.08%
5歳 12.05%

ち ¹³⁴ ₂	12CD00	1	14.3
ち ²⁴ ₁₃₄	213400	5	71.4
ち ³⁴⁵ ₁₂	3G4500	1	14.3

づ

4歳 8.00%
5歳 2.63%

づ ³² ₁	132000	2	100.0
------------------------------	--------	---	-------

で

4歳 1.39%
5歳 4.40%

で ³² ₁	113200	7	58.3
で ²³ ₁	11BC00	1	8.3
で ³² ₁	11CB00	1	8.3
で ³² ₁	AA3200	1	8.3
で ²³ ₁	*12300	1	8.3
で ⁴⁵ ₃	*34500	1	8.3

と

4歳 48.00%
5歳 36.06%

と ²³ ₁	124300	4	2.7
と ¹⁴⁵ ₁	1*4500	1	0.7
と ³⁴ ₂₁	213400	81	54.4
と ²³ ₁	214300	1	0.7
と ²³⁴ ₁	2A3400	4	2.7
と ¹⁴⁵ ₂₁₃	2H4500	1	0.7
と ³⁴ ₁₂	A23400	13	8.7
と ²³⁴ ₁	B13400	33	22.1
と ²³ ₁	B14300	2	1.3
と ³⁴ ₂	B1CD00	1	0.7
と ²³⁴ ₁	BA3400	2	1.3
と ³⁴ ₁	BACD00	1	0.7
と ²³⁴ ₁₃	BH5400	1	0.7
と ³⁴⁵ ₁	C*4500	1	0.7
と ¹⁴⁵ ₃₂	H24500	2	1.3
と ³⁴ ₁	**3400	1	0.7

は

4歳 35.04%
5歳 32.92%

は ²⁵ ₁₃	123540	1	0.8
は ³⁵ ₁₂	132450	19	15.8
は ³⁵⁶ ₁₂₄	13M560	4	3.3
は ³⁵ ₁₄	13M650	1	0.8
は ⁴⁵⁶ ₁₂₃	14L560	1	0.8
は ²⁴⁵ ₁₃	1B3450	2	1.7
は ²⁵⁴ ₁₃	1B3540	1	0.8
は ¹⁵ ₂₃	213450	3	2.5
は ¹⁵ ₂₃	213540	1	0.8
は ³⁴⁵ ₂₁	231450	1	0.8
は ¹⁵ ₃₂	312450	55	45.8
は ¹⁵⁴ ₃₂	312540	3	2.5
は ⁴⁵ ₃₂	312D50	1	0.8
は ³⁴⁵⁶ ₃₁₄	31M560	1	0.8
は ²⁴⁵ ₃₁	321450	13	10.8
は ²⁵⁴ ₃₁	321540	2	1.7
は ¹⁵ ₃₂	3A2450	2	1.7
は ¹⁵⁶ ₄₂₃	41L560	2	1.7

	42H560	1 0.8		BAA340	1 2.2		613245	1 2.0
	512340	4 3.3						
	61N430	1 0.8					4 歳 12.50% 5 歳 6.35%	
	EBA340	1 0.8		4 歳 48.65% 5 歳 41.92%				
		4 歳 18.75% 5 歳 13.25%		1123DE	2 3.9		113200	7 43.8
				112534	1 2.0		11B300	1 6.3
	111320	4 8.9		113245	17 33.3		A23400	2 12.5
	111BC0	3 6.7		113254	1 2.0		AA2300	2 12.5
	211340	3 6.7		124356	8 15.7		AA3200	1 6.3
	221430	1 2.2		132456	1 2.0		AABC00	1 6.3
	A22340	12 26.7		142356	1 2.0		B14300	1 6.3
	AAA230	2 4.4		213456	2 3.9			
	AAA320	2 4.4		312456	1 2.0		4 歳 50.00% 5 歳 39.31%	
	AAACB0	1 2.2		331245	2 3.9		312465	1 1.6
	AAB340	1 2.2		341256	1 2.0		123465	1 1.6
	B11340	12 26.7		412356	8 15.7		123S67	1 1.6
	B11430	1 2.2		413256	3 5.9		124356	4 6.3
	B13450	1 2.2		413265	1 2.0		132456	2 3.1
	B31450	1 2.2		431256	1 2.0		134256	5 7.8



143256

5
7.8



213400

2
2.6



AAA200

1
2.7



1BC456

1
1.6



213D00

1
1.3



AAAB00

2
5.4



1*3267

1
1.6



312400

30
39.5



B11300

5
13.5



214356

1
1.6



312D00

5
6.6



B11C00

6
16.2



312456

4
6.3



31M500

1
1.3



4歳 56.00%
5歳 45.51%



412356

27
42.2



321400

1
1.3



412365

2
3.1



321D00

1
1.3



1123D0

2
5.4



423156

1
1.6



412300

1
1.3



113240

8
21.6



431256

2
3.1



412C00

1
1.3



1132D0

1
2.7



432156

2
3.1



421300

1
1.3



1234E0

2
5.4



513M67

3
4.7



421C00

1
1.3



124350

9
24.3



612354

1
1.6



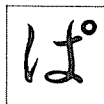
42H500

1
1.3



142350

1
2.7



4歳 41.94%
5歳 37.27%



4歳 17.58%
5歳 15.63%



143250

1
2.7



213450

1
2.7



312450

1
2.7



123D00

10
13.2



111B00

15
40.5



314250

1
2.7



123*00

1
1.3



122C00

1
2.7



331240

2
5.4



132400

16
21.1



211300

1
2.7



341250

2
5.4



132D00

1
1.3



A22300

6
16.2



412350

3
8.1



1B3D00

1
1.3



	413250	2
		5.4
	513240	1
		2.7

	4 歳 17.33%
	5 歳 9.01%

	11B000	14
		77.8
	A23000	2
		11.1
	AA2000	2
		11.1

	4 歳 53.57%
	5 歳 42.41%

	1234E0	6
		9.4
	124350	1
		1.6
	124Q60	2
		3.1
	132450	1
		1.6
	1324E0	1
		1.6
	134250	2
		3.1
	134N60	1
		1.6
	143250	3
		4.7
	152340	1
		1.6
	153240	1
		1.6

	213450	1
		1.6
	312450	3
		4.7
	412350	28
		43.8
	4123E0	5
		7.8
	423150	1
		1.6
	432150	2
		3.1
	4AB3E0	1
		1.6
	512340	1
		1.6
	5123D0	1
		1.6
	513M60	1
		1.6
	5AB340	1
		1.6

■ 視写の部





























































(聴写 p.486 参照)

4 歳	59.31%
5 歳	39.64%

	12C400	1
		0.2
	132400	2
		0.5
	1B3300	1
		0.2
	1MQ600	1
		0.2
	213300	2
		0.5
	231100	224
		51.6
	231400	51
		11.8
	231D00	1
		0.2
	234100	1
		0.2
	23A400	2
		0.5
	23AA00	7
		1.6
	23A*00	1
		0.2
	2C1100	1
		0.2
	2C1400	1
		0.2
	2P1100	1
		0.2
	321100	14
		3.2

	321400	3 0.7		CBAA00	1 0.2		124300	53 15.0
	32AA00	1 0.2		CD1200	2 0.5		124C00	3 0.8
	341200	8 1.8		L41100	1 0.2		124Q00	2 0.6
	341B00	1 0.2		P12500	1 0.2		125P00	1 0.3
	34A200	2 0.5		*D1100	1 0.2		125*00	1 0.3
	34B100	2 0.5		**1100	1 0.2		12C400	5 1.4
	34BA00	1 0.2					12DQ00	1 0.3
	431G00	1 0.2		(聴写 p. 487 参照) 4歳 8.58% 5歳 2.91%			12**00	1 0.3
	451L00	1 0.2					1L4400	1 0.3
	4*1100	1 0.2		120000	5 10.9		1L5400	1 0.3
	4*AA00	1 0.2		A20000	12 26.1		213300	63 17.8
	A23400	1 0.2		AA0000	20 43.5		213400	77 21.8
	AB3300	18 4.1		B10000	6 13.0		213*00	1 0.3
	AB3400	7 1.6		*00000	1 2.2		214300	45 12.7
	AC2400	1 0.2		*20000	1 2.2		214Q00	1 0.3
	BC1100	40 9.2		*30000	1 2.2		214*00	1 0.3
	BC1400	19 4.4					21C400	4 1.1
	BCAA00	1 0.2		(聴写 p. 489 参照) 4歳 50.10% 5歳 38.80%			21CC00	1 0.3
	CB1100	6 1.4		123D00	3 0.8		21D300	3 0.8
	CB1400	1 0.2		123S00	1 0.3		21DC00	1 0.3

	231100	10 2.8		B13300	3 0.8		3*0000	19 5.1
	231400	1 0.3		B13400	2 0.6		4*0000	4 1.1
	2A3300	4 1.1		B1C400	2 0.6		5*0000	1 0.3
	2A3400	6 1.7		B1EP00	1 0.3		A20000	8 2.1
	2A4300	2 0.6		B31100	1 0.3		AB0000	1 0.3
	2H4400	1 0.3		BA3400	1 0.3		AL0000	1 0.3
	2HD500	1 0.3		BC1100	1 0.3		A*0000	1 0.3
	321100	4 1.1		BJC400	1 0.3		B10000	41 10.9
	341200	11 3.1		*14500	1 0.3		BA0000	14 3.7
	342100	2 0.6					BH0000	2 0.5
	3B1100	1 0.3		(聴写 p.489 参照) 4歳 63.39% 5歳 41.97%			B*0000	10 2.7
	3DBA00	1 0.3		1B0000	1 0.3		CG0000	3 0.8
	413200	1 0.3		1L0000	5 1.3		C*0000	6 1.6
	431200	6 1.7		1*0000	1 0.3		D*0000	3 0.8
	432100	4 1.1		210000	181 48.3		E*0000	1 0.3
	43**00	1 0.3		2A0000	16 4.3		H20000	1 0.3
	451L00	1 0.3		2H0000	26 6.9		L10000	1 0.3
	A23300	3 0.8		2*0000	10 2.7		MH0000	1 0.3
	A23400	9 2.5		3G0000	9 2.4		*10000	6 1.6
	A2C400	2 0.6					*A0000	1 0.3

の

**0000

1
0.3

ま²₃

BC1000

15
5.0

ま

(聴写p.491参照)

4歳 45.87%

5歳 22.95%

ま¹₃

BCA000

1
0.3

ま²₃₄

BC1000

3
1.0

ま²₃₄

CB1000

2
0.7

ま¹₂₃₄

12P000

10
3.3

ま³₄₂

CDG000

1
0.3

ま¹₂₃

132000

4
1.3

ま³₁

*31000

1
0.3

ま¹₂₃₄

13M000

2
0.7

ま³₃

*5G000

1
0.3

ま¹₂₃

1B3000

1
0.3

ま²₁₁

*B1000

1
0.3

ま²₃₄

1M3000

1
0.3

ま¹₁

**A000

1
0.3

ま²₁₃

213000

4
1.3

ま¹₁₆

**K000

1
0.3

ま²₃₁

231000

143
47.7

ま¹₂₃

23A000

7
2.3

ま²₃₄

231000

39
13.0

ま³₂₁

321000

30
10.0

ま¹₂₃

32A000

4
1.3

ま³₂₄

321000

3
1.0

ま³₄₂

34G000

1
0.3

ま³₄₂

34*000

4
1.3

ま¹₂₃

AB3000

19
6.3

ま¹₂₃

ACM000

1
0.3

就学前児童の言語能力に関する全国調査

調査II 特定幼児の文字調査

《手びき》

国立国語研究所

1967

1. 本テストの目的

このテストは、特定幼児がひらがな、かたかな、漢字、算用数字、アルファベットなど、どの範囲の文字をどの程度に、読み・書きできるかを明らかにしようとするものです。また、同一幼児について追跡的に半年間に3回のテストを行なって、それによる文字習得の変化の特徴を探ることもねらっております。

2 本テストの構成

このテストには、かたかな、漢字、算用数字、アルファベットが含まれています。なお、ひらがなについては、このテスト・カードとは別に独立させてあります。

文字の種類	内	容
か た か な	清音45字	撥音1字 濁・半濁音25字
漢 字*	教育漢字	主として小学校低学年用
算 用 数 字	0より9まで	
アルファベット	AよりZまで	
		計 71字
		計 168字
		計 10字
		計 26字

*漢字については、168字のほか、各幼児の知った漢字を増補する必要がある。

各種の文字の配列は、かたかなの場合、清音・撥音がすんでから、濁・半濁音の文字にすすむようになっていますが、その中での配列はランダムにしています。(ひらがな各文字の配列と同様。)

ただし、「ク」は「ン」のあとにおく。)**

漢字は教育漢字の第1学年用、第2学年用漢字のほか、それ以外でも比較的幼児に身近にふれる機会の多いと思われる漢字が含まれてありますが、漢字の配列はいくぶん、漢字の難易度を考慮して、やさしい漢字を早目に出すようにしてあります。

算用数字、アルファベットはそれぞれをランダムに配列してあります。なお、漢数字は漢字の中に含めてあります。

** 整理用紙には、ひらがなと対照させるために、「ク」を最初においてある。

3 実施要領

実施上の注意

1. 調査者は、あらかじめテストの実施要領をよく読んで、教示のしかたを十分にのみこんでおいてください。
2. テストを実施する所は、幼児がよく慣れた場所で、落ちついてテストが受けられるようにしてください。
3. テストをする室内で、幼児が目にはふれる近所に文字カードや幼児名などの掲示があったら、適当にかくしてください。
4. テスト制限時間は特別に設けてありませんので、幼児の疲労等に応じて適宜休息を入れるなりして行なってください。日をちがえて行なってもさしつかえありませんが、1人の幼児について、このテストが4日以上にわたらないようにしてください。
5. テスト中、知らなかった文字について教師が教えてあげることが避けてください。

テストの順序

テストの順序は、ひらがな、かたかな、漢字、算用数字、アルファベットの順で行ないます。それで各種の文字とも読みのテストを先行させ、読めた文字だけについて書きのテストをそのあとで行なってください。その順序を簡条書きにして示します。

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1) ひらがなの読み | 6) 漢字*の書き |
| 2) ひらがな*の書き | 7) 算用数字の読み |
| 3) かたかなの読み | 8) 算用数字*の書き |
| 4) かたかなの*書き | 9) アルファベットの読み |
| 5) 漢字の読み | 10) アルファベット*の書き |

* いずれも読めた文字だけについて書かせてください。

テキストと用具

読 み 文字カード { I ひらがな
II かたかな、漢字、算用数字、アルファベット

書 き 鉛筆2本 (消しゴムは不用*)

テスト用紙 { I ひらがな, かたかな用 計2冊
II 漢字, 算用数字, アルファベット 計1冊

読み書き共通 文字調査 調査集計表

* 幼児が書きまちがえたと言ったら, その文字を教師が×印をかき入れ, 別の箇所に改めて書かせてください。

教示のしかた
読み

1. ひらがな 調査Iの手びきを参照のこと。
2. かたかな 「○○ちゃん, かたかなの字を知っていますか?」(答えを待つ*)「そう, それではね, いまから先生がいろいろな字をあなたに見せますから, 知っている字が出てきたら, その字を読んで教えてちょうだい」

*もし, 幼児が知らないと言ったら, 「知っている字があるかもしれないから, 先生といっしょに見ていきましょう」と誘いをかけてください。

「さあ, はじめますよ。」(1ページ, 2ページを見開きにして見せながら〈ク〉をさして)「これは?」(〈ミ〉をさして)「これは?」……以下同じ。

もし, 早く読めるようであったら, 「どんどん続けて読んでちょうだい。知らない字があったら, とばして読んでいいですよ」と言ってあげてください。

3. 漢字 〈かたかな〉に同じ。ただし, 「漢字にはいろいろな読み方があるから知っていたら全部先生に教えてちょうだい」と誘いをかけてください。

4. 算用数字 〈かたかな〉に同じ。

5. アルファベット 〈かたかな〉に同じ。

以上, どの種類の場合にも, 文字を特定の単語と結びつけて, 〈ク〉をチョコレート, 〈G〉をジャイアンツだと答える子がいますが, 調査者は, その場合には再度「チョコレートのなに? ジャイアンツのなに?」という字と質問を出してください。

読みの記録と
正誤の基準

調査者は幼児の読み方を正確に聞きとり, すばやく所定の調査集計表に必要事項を記入しなければなりません。必要事項とは正誤の判定と幼児の反応を記入することの二つです。

正誤の基準には次の原則に従ったうえで必要事項を記入していただきます。

1. ひらがな 別掲(調査I 手びき)
2. かたかな
 - ① 正しく読めれば正答です……………
 - ② 「ア」をæ(エ)などと読んだ場合でも, 幼児音だと判定でき

記入のしかた	
正誤	反 応
○	ワ
○*	エに近い幼児音

るものは正答です。

- ③ 「アキラ」の「ア」だと言った場合は正答です。……………
- ④ しかし、「ア」を「アキラ」だと言っている場合は誤答です。
- ⑤ 知らない、忘れたと答えた場合は……………

* ○は発音に問題のあることを示す記号です。以下同じ。

3. 漢 字

- ① 漢字には音訓の読みがいろいろありますが、たとえば「山」の場合、ヤマ、サンなどそのどれか一つでも読めれば正答と認めます。しかしその際、幼児の反応はすべて洩れなく記録してください。
- ② 「山」をシャンなどと読んだ場合でも、それが幼児音だと判断される場合は正答です。
- ③ 「フジサン」の「サン」だと言った場合は正答です。
- ④ しかし「フジサン」とだけ言ったり「オヤマ」とだけ言ったりした場合は誤答です。
- ⑤ 知らない、忘れたと答えた場合は……………

○	「アキラ」の「ア」
×	アキラ
N	

○	ヤマ サン
(×)	フジサン
○	シャン
○	「フジサン」の「サン」
×	フジサン オヤマ
N	

4. 数字（漢数字も含む）

- ① 数字にはいろいろな読み方があります。たとえば、0＝レイ、ゼロ 1＝イチ、ヒトツ、ヒト 4＝シ、ヨン、ヨッツなど。そのどれか一つでも読めれば正答と認めます。しかしその際、幼児の反応はすべて洩れなく記録してください。
- ② 「四」をヨッチュなどのように幼児音と判断される場合は正答です。
- ③ 「3」を「サンチャンネル」の「サン」と言った場合は正答です。
- ④ しかし、サンチャンネルと言っている場合は、誤答です。
- ⑤ 知らない、忘れたと答えた場合……………

○	レイ
○	ヨッチュ
○	「サンチャンネル」の「サン」
×	サンチャンネル
N	

5. アルファベット

- ① アルファベットには正しい読みの基準を設けることは困難ですが、母音の場合は、A＝エイ、アのような読み、子音の場合はB＝ビー、バ、ブ、ベ、ボなど、その子音で構成され

○	エイ ア
---	---------

る音節読みで一つでも読めれば正答と認めます。しかし、その際、幼児反応はすべて洩れなく記録してください。

- ② 略
- ③ ABCのエイと言った場合は正答です。
- ④ しかし、ABCだけとか、「G」をジャイアンツとだけ言った場合は誤答です。
- ⑤ 知らない、忘れたと答えた場合……………

○	
○	「ABC」の「エイ」
×	ABC
N	

書かせる文字

各種類の文字の読みがひとつひとつ終わったとき、書かせる文字を決定しなければなりません。書かせる文字は幼児が正しく読めた文字だけについて行ないます。すなわち、上に読み、正答基準の①、②、③に該当する文字（○と○のもの）についてだけ行ないます。

書かせる作業に必要なこと

1. 読めた文字だけについて書かせてください。
2. 幼児が文字を書く筆順を正確に記録すること。
3. 正誤の判定をする必要はありません。

教示のしかた書き

1. ひらがな テストIを参照のこと
2. かたかな

① 「○○ちゃん、かたかなの字がたくさん読めましたね。では、今度はその字を書いてもらいますよ」と言って所定のテスト用紙と鉛筆を渡します。

② そして、たとえば「ホ、エ」が読めた幼児に対しては、まず3ページの星の絵を示して「この絵は何ですか。(答えを待つ) そう。ホシですね。この四角の中に、かたかなでホシのホという字を大きく書いてください。*」と指示します。それがすんだら、5ページのエに同様な方法ですみます。

*この刺激語はひらがなテストと同じものです。

- ③ もし、かたかなで書くことを要求したのに、ひらがなで書いたら、かたかなで書くのですよと念をおして、四角のマスの外に書かせます。(調査者は最初に書いたひらがな文字に×印を入れる。)
- ④ 幼児が文字を書いているとき、調査者はその筆順を観察し、規定の筆順記録法に従って記録してください。
- ⑤ なお、幼児が書けない、知らないと答えたら、大きく○を書かせてください。これは幼児に書けなくて不当な失敗感を与えないためにするものです。

3. 漢字

① 「○○ちゃん、漢字がたくさん読めましたね。では今度は、その字を書いてもらいますよ」と言って、所定のテスト用紙と鉛筆を渡す。

② 次に、幼児が読めた漢字だけについて、1字ずつ書かせますが、かなとちがって漢字をどうい
う語で提示するかは一律にきめられませんので、幼児が漢字を読んだその読み方で提示してくだ
さい。

たとえば、「山」という漢字では、

- ・サンと読んだ子には フジサンのサン
- ・ヤマと読んだ子には オヤマのヤマ
- ・内山（姓）のヤマと読んだ子には 内山のヤマ
- ・サン、ヤマと両方読めた子には 「フジサンのサン、オヤマのヤマという字を大きく四角の中
に漢字で書いてください。」などと示します。

③ 幼児が漢字を書き出したら、その筆順を調査整理用紙の所定欄に、所定の方式で記録してくだ
さい。筆順を正確に観察できなかったら、もう一度、適当な余白に書かせて確かめてください。

④ 観察者は幼児が書いたページの左上の提示語欄に、幼児が納得して書いたものを、たとえば、
「フジサンのサン」と記入したうえで、次の漢字にすすみます。

⑤ その他は〈かたかな〉に準じます。

4. 算用数字 }
5. アルファベット } 漢字の教示のしかたに準じてやってください。

筆順の記録法


幼児には筆順の意識が乏しいために、筆順にいろいろなゆれが見られます
ので、正確に記録することが望まれます。本テストでは、


線が書かれる方向 → (矢印) で示す。


線が書かれる順序 数字で示す。

を問題にしますので、

筆（鉛筆）を紙から離して上げた箇所に、矢印で運動の方向を示し、同時
にその順序回数を示していただきます。

具体例で説明いたします。 (ヒ)  →1は左から右へ書いた方向と最初に書かれた線で
あることがわかります。

(山)  この「山」の場合は、↑↑と筆の方向が下から上に
進んでいることがわかります。

(木)  この「木」の場合は、横線が左右から別々に書かれ
ていることがわかります。

なお、誤字は誤字なりに、調査者はなるべくその字形を誤字に似せ、その矢印と回数で筆順を記
入しなければなりません。

書き方の正誤
の基準

幼児が書いた各文字について正誤の判定をする必要はありません。

一応、私どもは本調査において、書かれた文字がその文字として認知され、他の文字と混同しないかぎり、それを正答と認めようと思いますが、なお、各文字について具体例で示さなければ評価に客観性をえることはできません。そこで、本調査の結果処理はすべて当研究所が行なうことにしております。

4 第2回、第3回の定期調査について

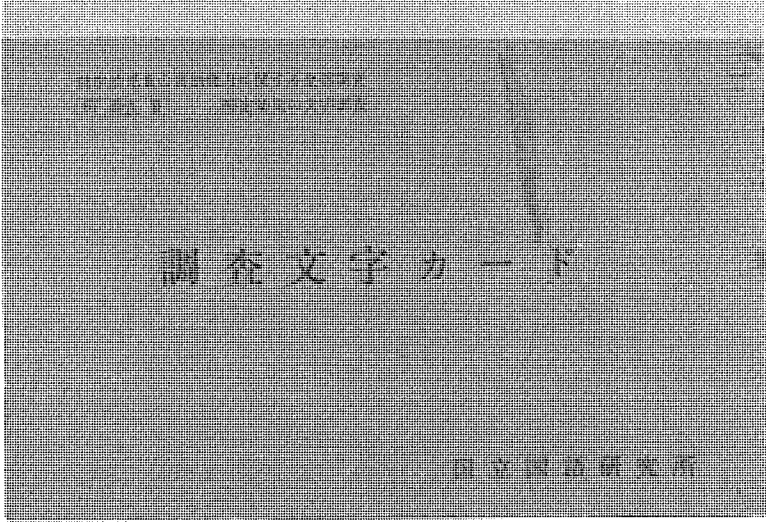
1. 第2回、第3回の調査は、上記の方法をすべて踏襲して行なっていただきますが、なお、次の点に留意してください。

1) 漢字を増補する

すでに用意した漢字カード以外の漢字を、幼児の書いた文字資料や、ふだんの観察で覚えているらしいと判断されたならば、それらの漢字を漢字カードにあらかじめ増補してください。

2) 調査資料の整理・保存

3回の定期調査は、各回とも同一のものですから、混同することがないように、そのつど観察調査票の必要な箇所に添付してください。



内容目次

- I カタカナ (71文字)
2 ~ 25
- II 漢 字 (168文字)
26 ~ 81
- III 算用数字 (10文字)
82 ~ 85
- IV アルファベット
(26文字) 86 ~ 94
- V 補足用漢字 ()
96 ~

アルファベット「S I」
p.95、および、V補足
用漢字欄は省略。

「調査文字カード」の実物は、B6変型判(173×120mm)の大きさです。

I カタカナ -2-

ニ	ホ	シ
エ	リ	ニ

-3-

-4-

ム	ケ	モ
ヌ	サ	ツ

-5-

-6-

イ ノ テ

-7-

ル レ ト

-8-

ウ キ ヤ

-9-

コ ネ メ

-10-

カ ソ ヨ

-11-

セ フ ラ

-12-

ヒ タ ア

-13-

ユ ワ ス

-14-

ヘ ハ チ

-16-

ヲ マ ン

-15-

ナ ロ オ

-17-

ク ド ゲ

-18-

ガ ペ キ

-20-

ゾ デ ズ

-19-

ベ ゴ ザ

-21-

ピ ダ ポ

-22-

ゼ ジ プ

-24-

ボ ブ チ

-23-

グ ビ パ

-25-

ツ バ

II 漢 字

-26-

三 七 八

-28-

十 四 六

-27-

五 二 一

-29-

九 中 日

-30-

手 月 木

-32-

目 下 小

-31-

人 白 田

-33-

大 上 山

-34-

本 子 川

-36-

空 出 方

-35-

男 学 水

-37-

村 花 足

-38-

火 生 立

-40-

夕 正 耳

-39-

右 女 土

-41-

左 門 校

-42-

石 口 入

-44-

音 思 行

-43-

雨 先 青

-45-

年 家 多

-46-

声 外 町

-48-

車 書 分

-47-

赤 走 虫

-49-

気 光 見

-50-

高 前 名

-52-

少 雪 海

-51-

草 早 道

-53-

汽 天 林

-54-

冬 休 森

-56-

元 半 話

-55-

春 糸 用

-57-

犬 東 時

-58-

力 母 間

-60-

円 京 知

-59-

色 金 長

-61-

黒 烏 王

-62-

考 馬 来

-64-

読 明 工

-63-

歩 古 切

-65-

夜 雲 地

-66-

毛 西 字

-68-

死 合 心

-67-

悪 幼 玉

-69-

紙 終 友

-70-

父 千 食

-72-

秋 池 園

-71-

南 会 新

-73-

晴 組 夏

-74-

電 今 文

-76-

竹 自 稚

-75-

百 島 作

-77-

国 米 動

谷 麦 聞

児 北 戸

朝 何 号

風 牛 鉄

III 算用数字

9 4 5

6 1 8

7 0 2

3

J G N

Q W A

H Z U

B M K

C P L

O X R

T V Y

F D E

特定幼児の文字調査(かたかな)調査集計表

国立国語研究所

*

園名	幼稚園(4歳児)・(5歳児)	調査日	年 月 日	(10月)
幼児名	(男) (女)	調査者名		(12月)
				(2月)

(読み)

文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応			
ク			ミ			ホ			チ			ナ			ロ		
シ			エ			リ			オ			ヲ			マ		
ニ			ム			ケ			ン			バ			ド		
モ			ヌ			サ			ゲ			ガ			ペ		
ツ			イ			ノ			ギ			ベ			ゴ		
テ			ル			レ			ザ			ゾ			デ		
ト			ウ			キ			ズ			ピ			ダ		
ヤ			コ			ネ			ポ			ゼ			ジ		
メ			カ			ソ			プ			グ			ビ		
ヨ			セ			フ			パ			ボ			ブ		
ラ			ヒ			タ			ヂ			ツ					
ア			ユ			ワ											
ス			ヘ			ハ											

*	清音+ん	濁音	半濁音	計

読

(書き)

文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順			
ク	*		ミ	*		ホ	*		チ	*		ナ	*		ロ	*	
シ	*		エ	*		リ	*		オ	*		ヲ	*		マ	*	
ニ	*		ム	*		ケ	*		ン	*		バ	*		ド	*	
モ	*		ヌ	*		サ	*		ゲ	*		ガ	*		ペ	*	
ツ	*		イ	*		ノ	*		ギ	*		ベ	*		ゴ	*	
テ	*		ル	*		レ	*		ザ	*		ゾ	*		デ	*	
ト	*		ウ	*		キ	*		ズ	*		ピ	*		ダ	*	
ヤ	*		コ	*		ネ	*		ポ	*		ゼ	*		ジ	*	
メ	*		カ	*		ソ	*		プ	*		グ	*		ビ	*	
ヨ	*		セ	*		フ	*		パ	*		ボ	*		ブ	*	
ラ	*		ヒ	*		タ	*		ヂ	*		ツ	*				
ア	*		ユ	*		ワ	*										
ス	*		ヘ	*		ハ	*										

*	清音+ん	濁音	半濁音	計
字形				
字形+筆順				

書

*印欄には記入する必要はありません。()内はいずれかを○でかこび。

特定幼児の文字調査(漢字)調査集計表 1

国立国語研究所

*

園名	幼稚園(4歳児)・(5歳児)	調査日	年 月 日	(10月)
幼児名	(男) (女)	調査者名		(12月)
				(2月)

〔読み〕

文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応			
三			七			八			火			生			立		
五			二			一			右			女			土		
十			四			六			夕			正			耳		
九			中			日			左			門			校		
手			月			木			石			口			入		
人			白			田			雨			先			青		
目			下			小			音			思			行		
大			上			山			年			家			多		
本			子			川			声			外			町		
男			学			水			赤			走			虫		
空			出			方											
村			花			足											

計*



〔書き〕

文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順
三	*		七	*		八	*		火	*		生	*		立	*	
五	*		二	*		一	*		右	*		女	*		土	*	
十	*		四	*		六	*		夕	*		正	*		耳	*	
九	*		中	*		日	*		左	*		門	*		校	*	
手	*		月	*		木	*		石	*		口	*		入	*	
人	*		白	*		田	*		雨	*		先	*		青	*	
目	*		下	*		小	*		音	*		思	*		行	*	
大	*		上	*		山	*		年	*		家	*		多	*	
本	*		子	*		川	*		声	*		外	*		町	*	
男	*		学	*		水	*		赤	*		走	*		虫	*	
空	*		出	*		方	*										
村	*		花	*		足	*										

* 字形
* 字形+筆順



*印欄には記入する必要はありません。()内はいずれかを○でかこむ。

特定幼児の文字調査(漢字)調査集計表 2

国立国語研究所

*

(読み)

園名	幼稚園(4歳児)・(5歳児)	調査日	年 月 日	(10月)
幼児名	(男) (女)	調査者名		(12月)
				(2月)

文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応
車			書			分			円			京			知		
気			光			見			黒			鳥			王		
高			前			名			考			馬			来		
草			早			道			歩			古			切		
少			雪			海			読			明			工		
汽			天			林			夜			雲			地		
冬			休			森			毛			西			字		
春			糸			用			悪			幼			玉		
元			半			話			死			合			心		
犬			東			時			紙			終			友		
力			母			間											
色			金			長											

計 *

読

(書き)

文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順
車	*		書	*		分	*		円	*		京	*		知	*				
気	*		光	*		見	*		黒	*		鳥	*		王	*				
高	*		前	*		名	*		考	*		馬	*		来	*				
草	*		早	*		道	*		歩	*		古	*		切	*				
少	*		雪	*		海	*		読	*		明	*		工	*				
汽	*		天	*		林	*		夜	*		雲	*		地	*				
冬	*		休	*		森	*		毛	*		西	*		字	*				
春	*		糸	*		用	*		悪	*		幼	*		玉	*				
元	*		半	*		話	*		死	*		合	*		心	*				
犬	*		東	*		時	*		紙	*		終	*		友	*				
力	*		母	*		間	*													
色	*		金	*		長	*													

* 字形
* 字形+筆順

書

*印欄には記入する必要はありません。()内はいずれかを○でかこむ。

特定幼児の文字調査(漢字)調査集計表 3

国立国語研究所

*

(読み)

園名	幼稚園(4歳児)・(5歳児)	調査日	年 月 日	(10月) (12月) (2月)
幼児名	(男) (女)	調査者名		

文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応
父			千			食								
南			会			新								
秋			池			園								
晴			組			夏								
電			今			文								
百			島			作								
竹			自			稚								
国			米			動								
谷			麦			聞								
朝			何			号								
児			北			戸								
風			牛			鉄								

計 *

読

(書き)

文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順
父	*		千	*		食	*		*			*		
南	*		会	*		新	*		*			*		
秋	*		池	*		園	*		*			*		
晴	*		組	*		夏	*		*			*		
電	*		今	*		文	*		*			*		
百	*		島	*		作	*		*			*		
竹	*		自	*		稚	*		*			*		
国	*		米	*		動	*		*			*		
谷	*		麦	*		聞	*		*			*		
朝	*		何	*		号	*		*			*		
児	*		北	*		戸	*							
風	*		牛	*		鉄	*							

*

字	形
字形+筆順	

書

*印欄には記入する必要はありません。()内はいずれかを○でかこむ。

特定幼児の文字調査(算用数字)調査集計表

国立国語研究所

園名	幼稚園(4歳児)・(5歳児)	調査日	年 月 日	(10月)
幼児名	(男) (女)	調査者名		(12月)
				(2月)

読み〔算用数字〕

数字	正誤	反応	数字	正誤	反応	数字	正誤	反応	数字	正誤	反応	数字	正誤	反応
9			4			5			6			7		
7			0			2			3			計*		読

書き〔算用数字〕

数字	正誤	筆順	数字	正誤	筆順	数字	正誤	筆順	数字	正誤	筆順	数字	正誤	筆順
9	*		4	*		5	*		6	*		7	*	
7	*		0	*		2	*		3	*		* 字形 * 字形+筆順		書

読み〔アルファベット〕

文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応	文字	正誤	反応
J			G			N			O			X		
Q			W			A			T			V		
H			Z			U			F			D		
B			M			K			S			I		
C			P			L			計*		読			

書き〔アルファベット〕

文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順	文字	正誤	筆順
J	*		G	*		N	*		O	*		X	*	
Q	*		W	*		A	*		T	*		V	*	
H	*		Z	*		U	*		F	*		D	*	
B	*		M	*		K	*		S	*		I	*	
C	*		P	*		L	*		* 字形 * 字形+筆順		書			

*印欄には記入する必要はありません。()内はいずれかを○でかこむ。

国立国語研究所報告 45

幼児の読み書き能力

定価4500円

昭和47年3月31日 第1版発行 ©

著作者 国立国語研究所

発行者 東京書籍株式会社
代表者 與賀田辰雄

印刷者 東京書籍印刷株式会社
代表者 與賀田辰雄
東京都北区堀船1丁目23番31号

発行所 東京書籍株式会社
東京都北区堀船1丁目23番31号(〒114)
振替東京51448 電話(03)919-1181(大代表)
〔本社事務所〕
東京都千代田区神田和泉町1番地(〒101)
電話(03)862-4111(大代表)

(分) 3037 (製) 515011 (出) 5313