

## 資料

## 幼児の拗音節の読み書きの習得過程

遠藤 めぐみ\*

## HOW YOUNG CHILDREN LEARN TO READ AND SPELL YOO-ON (A SMALL-SIZED KANA CHARACTER)?

Megumi MISAWA ENDO

Yoo-on is a small-sized kana character which changes the high front vowel of the preceding syllable to a semivowel and adds a new vowel, for example, [ji]+[ja] → [jja] (Paradis, Hagiwara, and Hildebrandt, 1985). The following study investigated young children's reading and spelling (with 3×3 cm hiragana cards) of 33 yoo-ons. 40 five-year-old or six-year-old children were tested longitudinally in two separate occasions. Though not having been taught the reading nor spelling of yoo-on yet, many children were found to be able to read or spell yoo-on, but seemed to be using different strategies to read or spell the same yoo-on. Error analysis revealed that those able to read more than about 10 yoo-ons correctly began to try reading yoo-ons conventionally, but those able to spell more than about 10 yoo-ons correctly began to invent spellings on the basis of phonological structures of yoo-ons. It was argued that frequency of the use of each yoo-on was not a critical factor in learning to read and spell yoo-ons.

Key words : literacy, Japanese yoo-on, phonological awareness, invented spellings, young children

## 問題と目的

幼児は就学時にすでにかなり仮名文字を習得しており、小学校の国語教育で問題になるのは、特殊音節(特に拗音、拗長音)の習得であることが指摘されている(小嶋, 1989)。

拗音の表記法は、1音節を1文字で表わす仮名を持つ日本語の中で、1音節であるにも係わらず2文字で表記するという点で例外的であり、また、イ列の音にヤ、ユ、ヨを小さく書いて添えるという表記法が正確な音を伝え得ない、という問題を持っている(橋本, 1981)。歴史的には、拗音は、本来の日本語の音韻体系

には存在しなかった。小川(1985)によれば、漢字音として導入された拗音が、頻用され日本語として馴染んだ結果、和語の中にも出現することになったらしい。また、拗音の音節構造は、元来はCMV(C子音、M介音、V母音)という形であったものが、中世にはC'V(C'口蓋化子音)という現在の形になったという。

このような拗音の読み書きを、幼児はどのように習得するのだろうか。天野(1986)は、仮名文字の習得に関する一連の研究の中で、幼児を対象とした特殊音節の読み能力調査、小学校低学年児を対象とした特殊音節の表記能力調査および教育プログラム、を扱っている。堀田(1984)は特殊音節を含む音節の使用頻度と習得の関係を調べ、今井・土江(1984)は片仮名の特殊音節の読みの学習における言語材料の提示方法の効果を調べている。無藤(1986)は、幼児のしりとり遊びの分析の中で、特殊音節、特に拗音の取り方が難しく、4

\* 日本学術振興会特別研究員(東京大学)  
(Fellowships of the Japan Society for the Promotion of Science for Japanese Junior Scientists (University of Tokyo))

歳児では音節に基づいて音をとる（「きんぎょ」を「ぎょ」で取る）ものが多く、次に拍に基づく音の取り方（「お」）が現れ、5歳半から6歳にかけて文字に基づく取り方（「よ」）が現れることを見だし、さらに、しりとりを取り方と平仮名の読みとの関係等を調べている。大嶽・会沢（1988）は、幼児を対象に拗音および非拗音の分解、抽出、照合を調べ、拗音の分解は、年中児から年長児にかけて正答率が高まり、また年齢と共に、音として捉えていたのが文字的な捉え方をするようになったこと等を見だしている。

しかしながら、特別な指導を受けない就学前児が拗音の読み書きをどのように習得するかについては研究されていない。

本研究の目的は、以下の5つの疑問に答え得るような、拗音の読み書きの習得に関する基礎的資料を得ることである。1. 幼児は、拗音の読み書きを33音節について1つ1つバラバラに覚えていくのであろうか。2. 読み方と書き方は同時に習得されるのだろうか。3. 習得の途上にある幼児は、どのような読み誤りや書き誤りをするのだろうか。4. 拗音表記の習得には、各拗音節の使用頻度が影響するのだろうか。5. 幼児は家庭で、拗音の表記をどの程度教わっているのだろうか。

本研究では、幼稚園年長児を対象に、拗音33音節すべての読み・書き（文字カードを用いた構成）を年長組の秋と卒園間近の初春の2回にわたって、調査した。

## 方 法

**調査時期** 幼稚園年長組の秋（1988年10～11月）および就学直前（1989年2月）の2つの時期に、同じ被験児に同じ調査課題及び手続を用いて、調査を繰り返した。さらに、補足調査として、1989年3月に、被験児の母親を対象として質問紙を実施した。

**被験児** 板橋区内の私立幼稚園1校に在籍する年長児77名を、月齢によって6；0以下と6；1以上の2群に分け、各群から男女各10名ずつ無作為に抽出し、年長児40名（男女各20名、1回目の調査時における年齢は、レンジ5；7～6；6、メディアン6；0）を被験児とした。この幼稚園では、年長組の秋から平仮名50音の書き方のワークブックを用いる以外は、特別な文字指導を行っていなかった。特に、拗音節の読み書きは指導されていなかった。

1回目の調査には、40名が参加したが、2回目の調査に参加したのは37名（3名転園）であった。

**調査課題** 被験児には以下の3つの課題を与えた。

1. 平仮名の読み 清音、濁音、半濁音、撥音、計

71文字の平仮名が、3cm四方の正方形のカードに1字ずつ書かれ、すべてのカードは五十音順にボード上に並べられた。ボード上には、71文字に加えて、「あ・い・う・え・お・つ・や・ゆ・よ」の小さな文字のカードが、それぞれ対応する平仮名カードの左脇に並べられた。被験児は、五十音順に、1字ずつ平仮名を読むことが求められた。

2. 拗音節の読み カ、ガ、サ、ザ、タ、ナ、ハ、バ、パ、マ、ラ行に、「や・ゆ・よ」を添えるヤ行拗音（開拗音ともいう）計33音節について、各拗音節が1枚1音節ずつ書かれた縦3cm、横6cmのカード、計33枚を課題とした。さらに、直音2文字からなる単語のカード7枚をダミーとして混ぜた。それらのカードをすべて合わせてよく切り、ランダムな順番で被験児に提示して、1枚ずつ読むことを求めた。読めなかったり読み誤ったりした場合には後から再度読ませて、2度目に読めたら正答とした。

逐字的にでなく拗音として正しく読むということを示すために、まず初めに、ランダムに拗音節のカードを3枚抜き取り、正しい読み方の見本を見せた。そのカードは再びもとのカードの束に戻し、よく切ってから課題に入った。

拗音節の読みを調べるために、拗音節を含む単語を用いなくて、拗音節のみを提示することにした理由は、単語の熟知度の要因、および、拗音節以外の部分からその単語を推測して読むという方略の混在を避けるためであった。

3. 拗音節の構成 1枚のカードに拗音節を含む1つの単語の絵（例、しゃべるの絵）が書かれたカード、計33枚を課題とした。さらに、直音のみからなる単語の絵が書かれたカード7枚をダミー課題とした。それらを合わせてよく切り、被験児にランダムな順番で提示し、例えば「これはしゃべるですね。しゃべるの、しゃ、を文字カードで書いてごらん」というように教示して、単語中の拗音節を1.の平仮名カードを用いて構成することを求めた。その際、なかなか答えない場合には、「大きい字は何だと思う？ 小さい字は何だと思う？」等の言葉をかけて、被験児が工夫して構成するのを促した。

その前に、「しゃ」、「しゅ」、「しょ」を含む単語の練習用絵カード3枚を、1枚ずつ提示してやり方を練習し、誤った場合や、やり方がわからない場合には、正しいやり方を教えた。このとき、平仮名ボードの上に「？」マークの書かれた3cm四方のカードを置き、どの字を使うのかわからないときに使うよう教示した。

本番の課題では、「しゃ」、「しゅ」、「しょ」については、練習課題とは異なる単語の絵カードを用いた。

筆記ではなく文字カードによる構成を課題としたのは、文字カードによる構成の方が、文字の形態を思いだしたり書いたりすることに費やされる処理負担を軽減し、被験児が拗音節の表記法についてもっている知識を最大限に引き出すことができると、予備調査を通して判断したからであった。

**手続** 幼稚園の1室に被験児を1人ずつ呼び、名前などを聞いて少しおしゃべりした後、調査課題1から順に、調査を行った。調査課題1が全くできなかった被験児は調査課題2と3はできないものと見なし、調査を終了した。

**補足調査** 被験児の母親を対象に、拗音節の書き方あるいは読み方を家庭あるいは塾で教えたかどうか、教えた場合はどのように教えたか、自分の子供が平仮名あるいは拗音節の読み書きがそれぞれどの程度できると思うか、などを尋ねる、簡単な質問紙を実施した。

## 結果と考察

### 1. 平仮名の読み

調査1回目には、平仮名71字すべてを正しく読んだのは、40名中32名(80%)であった。62~70字を正しく読んだ被験児は6名、55字が1名、全く読まなかった者が1名いた。2回目には、平仮名71字すべてを正しく読んだのは、37名中33名(89.2%)であった。残りの4名は、67~69字正しく読んだ。五十音順に読ませたため、個々の文字をバラバラに提示するよりも容易であったかもしれないが、幼稚園年長組の終わりごろには、ほとんどの被験児が平仮名の読みをほぼ習得していたと考えられよう。

### 2. 拗音節の読みと構成

読みについては拗音として正しく読めた場合を、構成については拗音節を構成する大小2つの文字が正しくとれた場合を(小さい文字「やゅよ」を誤って大きい文字「やゆよ」でとった場合も含む)、正答とした。拗音として読んだか、あるいは逐字的に読んだかに関しては、1回目の調査時に、5名の被験児について2名の調査者が独立に評定した結果、評定者間一致率は92.1%であった。

1回目の調査時には、平仮名を全く読まなかったために拗音節の読みと構成の課題に進まなかった被験児が1名いた。従って、以下の分析の対象となった被験児数は1回目は39名(読みは、欠損値がある1名を外したので38名)、2回目は37名であり、課題を2回とも遂行した被験児は、読みは36名、構成は35名であった。

拗音節の読みおよび構成課題の成績をTABLE 1に示した\*。正答数のレベルごとの人数を見ると、1回目の調査時には、読み、構成ともに、正答数が30音節以上の被験児ならびに4音節以下の被験児の数が多く、その中間は少なかった。卒園間近の2回目の調査時には、読みおよび構成とも30音節以上正答した被験児数が増加した(読み、構成ともに37名中23名、すなわち、62%)。拗音33音節の読みおよび構成の正答数の分布が、単峰性の分布とはならず、UあるいはJ型の分布になることは、平仮名の読字数の分布(村石・天野, 1972)と似ており、興味深い。

調査1回目と2回目の正答数別人数の同時分布を見ると、僅か3か月余りの期間に、正答数が4音節以下の被験児が減り、30音節以上の被験児が増え、その中間の正答数の被験児数はそれほど増加しないという変化があった。調査1回目から2回目にかけての進歩には、TABLE 1にも見られるように、個人差があり、急速な進歩を見せたものもかなりいた。

なお、参考までに、村石・天野(1972)がおおよそ20年前の昭和42年に行った調査を見ると、拗音6問の読みの正答の割合は、5歳児クラスの11月の時点で26.2%であった。課題数、課題、被験児数が異なるため、直接比較することはできないが、同じく秋に行った今回の調査1回目においては、総反応数中の正答数の割合は52.1%であり、村石・天野の結果のおおよそ2倍であった。

### 3. 読みの習得と構成の習得の関係

読み・構成両方の正答数が30音節以上の被験児を拗音節表記法の習得がほぼ完了した者、4音節以下の被験児を拗音節表記法の習得がまだ開始していない者、と仮に考えることにした。習得がほぼ完了したと見なされた被験児数は、1回目8名、2回目20名、習得がまだ開始していないと見なされた者は、1回目8名、2回目3名であった。そして、それらを除外した者を、拗音節表記法の習得の途上にある者と考えることにした。

習得の開始しない者および完了した者については、読みのレベルと構成のレベルが一致することは当然であるので、以下では、習得の途上にある者について、読みの習得と構成の習得がどのような関係にあるのか

\* TABLE 1は、両方の調査を受けた被験児のみについて、調査1回目と2回目の結果の同時分布を載せた。一方、本文中で、各回の調査の結果に言及しているときには、調査を2回とも受けたか否かに関わらず、その回に調査を受けた被験児全員に関する結果を載せた。

TABLE 1 調査1回目と2回目における正答音節数のレベル別人数

読み (n=36)

(2回目)	正答音節数 (1回目)							計
	0~4	5~9	10~14	15~19	20~24	25~29	30~33	
0~4	5							5
5~9	1			1				2
10~14	1			1				2
15~19	1							1
20~24	1							1
25~29			1	1				2
30~33	2	1				3	3	14
計	11	1	1	3	3	3	14	36

構成 (n=35)

(2回目)	正答音節数 (1回目)							計
	0~4	5~9	10~14	15~19	20~24	25~29	30~33	
0~4	2							2
5~9	3	1						4
10~14								0
15~19			2					2
20~24	2	1						3
25~29	1				1			2
30~33	1	1	1	1	1	4	13	22
計	9	3	3	1	2	4	13	35

を述べる。

まず、習得の途上にあると見なされた者について、読みにおける正答音節数と構成における正答音節数との相関をとった。その結果、1回目は $r = .020$  ( $n = 22$ ), 2回目は $r = .183$  ( $n = 14$ )であり、いずれも相関は有意でなかった。被験児数がそれほど多くないので断定はできないが、拗音節表記法の習得の途上にあつては、読みの習得と構成の習得は、それぞれが別々に進行する可能性が示唆された。

次に、読みの習得と構成の習得のズレを見るために、音節別に、読みあるいは構成の一方が正答で他方が誤答の被験児数を調べた。その結果、読みが正答で構成が誤答、あるいはその逆である被験児数は、音節および調査時期によってかなり異なっていた。2回目比べて誤答が多く、読みと構成のズレの傾向がよりはっきりしている1回目の調査の結果を見ると、読みは正答だが構成は誤答の人数が多い音節、逆に、読みは誤答だが構成は正答の人数が多い音節が見いだされた。

例えば、「にゃ」「にゅ」「によ」は、読みが正答で構成が誤答の人数が多く、それぞれ12(5), 10(4), 13(6)人だった(括弧内の数字は、逆に、読みが誤答で構成が正答の人数)。一方、「しゅ」「ひゅ」「びゅ」「みょ」は、読みが誤答で構成が正答の人数が多く、それぞれ11(2), 11(3), 11(5), 10(4)人であった(括弧内の数字は、逆に、読みが正答で構成が誤答の人数)。これらの、音節によって異なる読みと構成のズレが、どの程度一般的なものであるかは、誤答数がそれほど多くないために明らかではないが、少なくとも、拗音節の正しい読み方と正しい構成の仕方は必ずしも同時に習得されるのではないこと、さらに、読みの習得と構成の習得のどちらが先行するかは個々の音節に依存する可能性があることが示唆された。音節によって読みと構成の習得順序が異なるのは、子音の調音方法や調音場所の異なりを反映しているのかもしれないが、この点については明らかでない。

Bradley (1988) によれば、英語圏において、読み書

きの入門期にある子供達は、同一の単語に対して、読むときと綴るときとで異なる方略を用いる場合があるという。例えば、“see”を正しく読めても書くときは“sti”と綴ったり、逆に、“mat”を正しく綴れても読むときには“make”と読んだりすることがある。そして、未熟な読み手は、音韻的方略を用いて綴り、視覚的方略を用いて読むが、読みの技能が進歩するにつれてこのような現象は消失するらしい。彼女は、2つの異なる方略を関連づける訓練が読みの進歩を促すことを、3年間の縦断的訓練研究によって示している。

英語圏における読みと綴りのズレと同様に、拗音節の読みと構成における遂行のズレも、それぞれで用いられる方略の違いを反映しているものと思われる。また、拗音節においては、拗音として正しく読むことはできなくても、とりあえず逐字的に「読める」ということが、読みと構成の遂行のズレを助長するのであろう。

#### 4. 誤答分析

誤答の内容は以下のイからラまでに分類された。

**読み** イ. 他の拗音に読み誤る、あるいは拗音として正しい読みと逐字的な読みが混在する。例. 「しゃ」を「しゅ」、あるいは、「じゃ」を「じゃや」と読む。ロ. 逐字的な読み方で正しく読む、例. 「しゃ」を「しや」と読む。ハ. 逐字的な読み方で誤って読む。例. 「しゃ」を「かや」と読む。ニ. 無答 読もうとしない、あるいは答えない。

**構成** 拗音は「しゃ」のように大きいイ列の字「し」と小さい添え字「ゃ」とで構成される。以下では、それらをそれぞれ、「イ列の字」、「添え字」と呼ぶことにする。ホ. イ列の字は正しく、添え字は母音が同じ他の文字に誤る。例. 「みゃ」を「みあ」と構成する。ヘ. イ列の字は正しく、添え字は誤る。例. 「ぎゅ」を「ぎゃ」と構成する。ト. イ列の字は子音が同じ他の文字に誤る、あるいは濁点半濁点を誤る、かつ、添え字は正しい。例. 「ぎゅ」を「ぐゅ」と構成する。チ. イ列の字は子音が同じ他の文字に誤る、かつ、添え字は母音が同じ他の文字に誤る。あるいは、イ列の字の子音と添え字の母音を組合わせた文字1字に誤る。例. 「びゃ」を「べあ」と構成する。「じゃ」を「ざ」と構成する。リ. イ列の字は子音が同じ他の文字に誤る、あるいは濁点半濁点を誤る、かつ、添え字も誤る。例. 「りゃ」を「らよ」と構成する。ヌ. イ列の字は誤りだが、添え字は正しい。例. 「きゃ」を「?ゃ」と構成する。ル. イ列の字は誤り、かつ、添え字は母音が同じ他の文字に誤る。例. 「にゃ」を「?あ」と構成する。ラ. 無答

あるいは、イ列の字、添え字ともに誤り。

さて、誤答のタイプは習得レベルによって異なるだろうか。TABLE 2に正答数のレベルごとにタイプ別の誤答数を示した。全体に誤答人数があまり多くないので、1回目と2回目の結果を合わせて作表してある。

まず、読みの誤答を見よう。TABLE 2から明らかのように、他の拗音に読み誤る、あるいは、拗音として正しい読みと逐字的な読みが混在する(イ)は、正答数0~4の群と5~9の群では少ないが、正答数10以上の群で多く、特に正答数25以上の群では誤答の9割以上を占めていた。逐字的な読み方で正しく読む(ロ)は、正答数19以下の群に多く、20以上の群には比較的少なかった。それ以外の誤り(ハとニ)は正答数が9以下の群に現れたが、正答数10以上の群には、正答数20~24の群に無答(ニ)が10個あった以外、見られなかった。正答数20~24の群に見られた無答(ニ)を詳しく調べた結果、10個の誤答はそれ以外が全部正解した被験児のものであり、全くわからなくて答えなかったというよりもむしろ確信が持てないものは答えないという方略を取ったものと思われた。

調査の1回目から2回目にかけて、読みの誤答はどのように変化したであろうか。TABLE 3に見られるように、各タイプの誤答の多くは、調査2回目には正答に推移したが、1回目の逐字的な読み方で正しく読む(ロ)の半数近くが、2回目でも変わらなかった。また、割合は多くはないが、逐字的な読み方で正しく読む(ロ)あるいは逐字的な読み方で誤って読む(ハ)から、他の拗音に読み誤る、あるいは、拗音として正しい読みと逐字的な読みが混在する(イ)への推移も見られた。

村石・天野(1972)の調査では、幼児の特殊音節の読みの全誤反応の90%以上が「逐字的に読む」誤りであった。天野は、「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う本来の誤反応ではなく、その対象について未知であること、特殊音節やその表記のルールの特異性について未学習・未形成である結果として生じる誤反応である」と考えることができる(天野, 1986, p.186)と述べている。逐字的に読む誤り(ロとハ)を表記ルールの未学習を反映する誤答と考え、TABLE 2から、それは拗音33音節中の正答数が15~19のレベル以下の幼児に比較的多く、正答数が20以上の幼児には比較的少ないことがわかる。一方、他の拗音に読み誤る、あるいは、拗音として正しい読みと逐字的な読みが混在する(イ)は、表記ルールの学習を反映していると思われる。それは、正答数10~14

TABLE 2 正答音節数のレベル別に見た各誤答タイプの反応数

誤答 タイプ	正答音節数							計
	0～4	5～9	10～14	15～19	20～24	25～29	30～33	
イ	2(0.3)	5(6.6)	42(68.9)	25(37.3)	22(55.0)	21(91.3)	22(95.7)	139
ロ	542(87.4)	44(57.9)	19(31.1)	42(62.7)	8(20.0)	2(8.7)	1(4.3)	658
ハ	43(6.9)	27(35.5)	0	0	0	0	0	70
ニ	33(5.3)	0	0	0	10(25.0)	0	0	43
計	620(100)	76(100)	61(100)	67(100)	40(100)	23(100)	23(100)	910
人数	19	3	3	4	4	5	38	76

## 構成

誤答 タイプ	正答音節数							計
	0～4	5～9	10～14	15～19	20～24	25～29	30～33	
ホ	1(0.2)	3(1.6)	0	0	0	1(2.1)	1(7.7)	6
ヘ	51(11.6)	12(6.5)	19(27.9)	23(48.9)	2(3.8)	16(34.0)	1(7.7)	124
ト	7(1.6)	8(4.3)	2(2.9)	4(8.5)	14(26.4)	2(4.3)	1(7.7)	38
チ	15(3.4)	12(6.5)	2(2.9)	0	0	2(4.3)	0	31
リ	9(2.0)	2(1.1)	8(11.8)	2(4.3)	0	0	0	21
ヌ	54(12.2)	38(20.7)	24(35.3)	18(38.3)	22(41.5)	17(36.2)	10(76.9)	183
ル	2(0.5)	14(7.6)	0	0	0	0	0	16
ヲ	302(68.5)	95(51.6)	13(19.1)	0	15(28.3)	9(19.1)	0	434
計	441(100)	184(100)	68(100)	47(100)	53(100)	47(100)	13(100)	853
人数	14	7	3	3	5	7	36	75

( )内の数字は、各正答音節数レベルでの誤答数を100としたときのパーセンテージを表わす。調査1回目と2回目の結果を合わせて作表した。

のレベルから出現し、特に、正答数25以上のレベルの誤答のほとんどを占めた。以上のことから、拗音節の読み方のルールの習得は、拗音節がおよそ10音節ぐらい読めるようになるころから始まり、25音節ぐらい読めるころには完成するものと思われる。

さて次に、構成の誤反応を見てみよう。TABLE 2に見られるように、ホ、ト、チ、リ、ルの誤答数は、比較的少なかった。比較的多いのは、イ列の字は正しいが添え字は誤る(ヘ)、イ列の字は誤るが添え字は正しい(ヌ)、および、無答あるいはすべて誤る(ヲ)であった。(ヲ)は、正答数が9以下の群に多く、正答数10以上の群では比較的少なかった。それと相補的に、ホ、ヘ、ト、チ、リ、ヌ、ルをすべて合わせた割合が、正答数10以上の群ではかなり多い。それらの誤答は、拗音の、イ列の字の子音、あるいは添え字の母音の自覚を反映しているものと考えられる。それらの誤答を個別にみると、ヘとヌの誤答はどの正答数の群にも見られたが、正答数が9以下の群では10以上の群に比べるとやや少なかった。ホ、ト、チ、リ、ルは、数は少な

いが、どのレベルの群にも散在していた。

調査1回目から2回目にかけての推移は、TABLE 3に見られるように、1回目のどのようなタイプの誤答からも、2回目に正答へと推移した割合が多かった。

1回目に無答あるいは誤り(ヲ)であった誤答の4割弱は2回目も変化しなかったが、2割余りがヘ、ト、チ、リ、ヌといった子音あるいは母音の特徴をとらえた誤答へ、4割弱が直接正答へ、と推移した。

以上の結果から、拗音節の構成は、まったくできない段階から、場合によってはイ列の子音あるいは添え字の母音等の音韻的構造を反映した構成を経て、正しくできるようになることが示唆される。そして、音韻的構造に基づく構成をかなり多く行うようになるのは、正答数10以上のレベルになってからであった。

ところで、英語圏においては、読み書きを未習得の幼児が、例えばchocolate chipsをCHAKLIT CHIPと綴るといのように、単語やメッセージを自分なりに工夫して綴る現象が研究されてきた(Read, 1986)。Mann, Tobin, and Wilson (1987)は、創作スペル(Invented

TABLE 3 調査1回目と2回目のタイプ別誤答数の同時分布  
読み

調査1回目						
2回目	正答	イ	ロ	ハ	ニ	計
正答	643(96.0)	61(79.2)	133(36.4)	48(77.4)	10(71.4)	895
イ	9(1.3)	7(9.1)	35(9.6)	11(17.7)	0	62
ロ	18(2.7)	9(11.7)	162(44.4)	3(4.8)	2(14.3)	194
ハ	0	0	6(1.6)	0	2(14.3)	8
ニ	0	0	29(7.9)	0	0	29
計	670(100)	77(100)	365(100)	62(100)	14(100)	1188

## 構成

調査1回目										
2回目	正答	ホ	ヘ	ト	チ	リ	ヌ	ル	ヲ	計
正答	661(96.1)	6(100)	54(65.9)	14(66.7)	16(69.6)	10(55.6)	66(61.7)	15(93.8)	90(39.6)	932
ホ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ヘ	7(1.0)	0	7(8.5)	0	1(4.3)	2(11.1)	8(7.5)	1(6.3)	10(4.4)	36
ト	3(0.4)	0	0	3(14.3)	2(8.7)	0	3(2.8)	0	6(2.6)	17
チ	0	0	0	1(4.8)	0	0	0	0	4(1.8)	5
リ	0	0	0	0	0	1(5.6)	0	0	2(0.9)	3
ヌ	9(1.3)	0	10(12.2)	3(14.3)	1(4.3)	0	19(17.8)	0	27(11.9)	69
ル	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ヲ	8(1.2)	0	11(13.4)	0	3(14.3)	5(27.8)	11(10.3)	0	88(38.8)	126
計	688(100)	6(100)	82(100)	21(100)	23(100)	18(100)	107(100)	16(100)	227(100)	1188

( ) 内の数字は、調査1回目の各誤答タイプを100としたときのパーセンテージ。

spellings) の持つある種の規則性が、単語の音韻的構造にアクセスする幼児の能力を反映するものとして解釈されるのみでなく、後の読みの進歩を予測する測度にもなり得るとの可能性を指摘している。

拗音節の構成で見られた各種の誤答も一種の創作スペルと見なすと、それらの誤答は、第1には、拗音節の音韻的構造にアクセスし、似た音を持つ平仮名を選ぶという幼児の能力を反映していると考えられる。第2には、音としての拗音「きゃ」が、音声学的には、「き」音+「や」音でもなければ、「き」音から「や」音へのすばやい移行による音でもなく、「きゃ」のような表記と正確な拗音の発音には、ズレがある(橋本, 1981)ことを考慮するならば、「き」あるいは「ゃ」を正しく取るというタイプの誤答は、幼児の習得しつつある表記法の知識を反映していると考えられる。そして、TABLE 2から、そのような知識は、拗音を10音節以上正しく構成できるようになったころには、部分的に獲得されているものと考えられる。

### 5. 拗音節の使用頻度と習得の関係

拗音33音節は、音節ごとに使用頻度がかなり異なる

ことが見いだされている(河井, 堀田, 間々田, 1980; 堀田, 1984)。堀田(1984)は、短音節, 促音節, 長音節, 拗音節, 拗長音節, 助詞「は」「へ」「ほ」を合わせた273音節中の86音節について、3歳児, 5歳児, 成人の会話, および絵本における出現頻度と読み能力との相関を求め、その値が高かったことから(相関値は、順に、0.52, 0.49, 0.38, 0.55), 「文字・音節の使用頻度の要因は、短音節文字の習得だけでなく、特殊音節をも含めた、広い意味での文字習得に対しても影響力を持つ」(p.72)と結論した。この研究では、読み能力の成績として堀田(1982)で得られた資料を用いている。

堀田の研究は、特殊音節をも含めた文字習得の要因を探ろうとする意欲的なものではあったが、以下に述べるような問題点がある。第1は、読み能力測定の対象となった被験児と使用頻度測定の対象となった被験児とが全く異なっている点である。第2は、すべての音節を用いた相関をとっていない点である。第3は、堀田(1982)の読み能力は、「きんじょ」「きんぎゃ」「きんぎょ」「きんぎょ」「きんぎょう」の中から正答を選ばせるというような多肢選択方式であり、純粋な読み

のテストではない点である。最後に、当然であるが、相関関係を示しただけでは、使用頻度が文字の習得に影響するという因果関係については何も知ることができない。

さて、第1に指摘した問題をあえて犯すことにはなるが、拗音節の使用頻度と、本研究で得られた読み書きの習得との関係を見てみよう。使用頻度に関するデータによれば(堀田, 1984のTABLE 4, および, 河井他の表4), 拗音および拗長音の使用頻度が, 3歳児の会話および絵本のいずれにおいても0の音節は, 「みゃ(みゃあ)」「びゃ(びゃあ)」「ひゅ(ひゅう)」「みゅ(みゅう)」「みょ(みょう)」であった。これらの音節における正答者数の平均は, 読み, 構成の順に, 1回目は19.7(標準偏差1.8), 23.7(1.0), 2回目には26.3(1.0), 28.5(2.4)であった。参考までに, これらの6音節を除いた27音節における正答者数の平均は, 読み, 構成の順に, 1回目は20.4(2.2), 20.2(2.7), 2回目は27.3(1.9), 28.2(2.0)であり, 6音節における正答者数とほとんど差がなかった。このように, 使用頻度という点からは日常あまり目にしたり耳にすることのないであろうと考えられる音節であっても, 幼児は, そうでない音節と同じように読みたり構成したりすることができたのである。

以上のことから, 幼稚園年長組の時点では, 拗音節の読みと構成の習得と音節の使用頻度には関係がないことが示唆された。

ところで, 拗音節の読み書きを覚え始める最初期には, 一般的な使用頻度よりもむしろ, 個々の幼児の読み書き活動にとって重要で意味のある音節がまず初めに習得されるであろうことが予想される。例えば, 友達の絵を描き, そのわきに「○○○ちゃん」と注釈を書き入れるのが好きな幼児がいる。また, 「しょうた」のように, 自分の名前の中に拗音が含まれている幼児もいる。そのような幼児にとって, 「ちゃ」あるいは「しょ」は重要かつ有意味であり, まずそれらの音節から拗音の読み書きを習得しはじめる可能性がある。しかしながら, この点については, 本研究では実証的に検討していない。

## 6. 母親への質問紙

2回目の調査終了後, 被験児の母親を対象に, 第1に, 子供がどの程度平仮名あるいは拗音を読み書きできると思うか, 第2に, 子供に拗音の読み書きを教えたか, 教えたとしたらどのように教えたか, を尋ねる質問紙を実施した。

第1点の, 子供の読み書き能力については, 「できな

い」から「できる」までを5段階で評定させた。その結果, 子供の平仮名の読み書きについては, 大部分の親が, 「だいたい」あるいは「ほとんど」できる, と考えていた(読み97.2%, 書き80.2%)。拗音については読み書きとも, 「だいたい」あるいは「ほとんど」できると考えている親の数は平仮名に比べて少なかった(読み58.3%, 書き27.8%)。拗音の読みについては, 「だいたい」あるいは「ほとんど」できると考えている親の割合と, 読み課題において30音節以上正しく読めた被験児の割合(2回目は62%)は近かった。構成と「書き」は全く同じではないが, 拗音の構成についての被験児の能力は, 親が「書き」について推量しているよりもずっと高かった(構成課題において30音節以上正答した被験児の割合は2回目は62%)。

TABLE 4 子供に拗音節を教えたか? (母親の回答)

教えない	教えた							
	塾		拗音表・ワーク		絵本で		子供に聞かれて	
	読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き
18	1	1	0	0	6	2	12	10

n=37。「教えた」と答えた人には, どのように教えたかを複数回答で答えてもらっているため, 行和は37を越える。

第2点の, 拗音節を教えたかどうかに関しては, 約半数(48.6%)の親が, TABLE 4に示したように, 拗音節の読み書きを特に教えていないと答えた。「教えた」と答えた親についてどの様に教えたかを選択肢の中から複数回答で答えてもらった結果, 「子供が聞くのを教えた」という回答が最も多く, 次いで「絵本で教えた」という回答が多かった。拗音一覧表やワークで教えたと答えた親は1名もなく, 塾と答えた親が1名いた。以上の結果から, 拗音33音節すべての読み書きを教わった幼児はほとんどいないものと思われる。

## 結 論

本研究から以下のことが明らかにされた。第1は, 特別な指導がなくても, 幼児は拗音節の読みと構成(平仮名カードを用いて拗音節を表記すること)をかなりの程度習得し始めており, 幼稚園年長組の秋と卒園前との僅か3か月間にも, ほとんどの幼児が進歩を示した。第2は, 習得の途上において, 読みと構成は必ずしも同時に習得されるのではなく, 読みと構成のどちらの習得が先であるかは音節によって異なる可能性がある。第3に, 誤答分析によると, 読みに関しては, 拗音をおよそ10音節ぐらい読めるようになるころには, 拗音

節の読み方のルールが習得され始め、25音節ぐらい読めるころにはほぼ完成すること、また、構成に関しても、10音節ぐらい構成できるころには、拗音の音韻的構造の自覚および表記ルールが部分的に習得され始めること、が示唆された。第4は、拗音節の使用頻度は、幼稚園年長児に関しては、読みおよび構成の習得の重要な要因とは考えられない。最後に、調査の対象となった幼稚園では拗音節の読み書きの指導は一切行われなかったこと、ほとんどの幼児が家庭で拗音33音節すべての読み書きを教えられたとは考えられないことが確認された。

では、なぜ、組織的指導を受けない就学前児が、自然に、拗音節の読み書きをこれだけ多く習得できたのだろうか。天野(1988)は、特殊音節の読み書きの習得には、「きしゃ」を直音「き」と拗音「しゃ」に分解するというような特殊音節の言語的自覚を形成すると共に正しい表記法の規則を指導することが必要だという。本研究で得られた知見に基づけば、幼児は、拗音節表記の読み方や構成の仕方を1つずつバラバラに習得していくのではなく、おおよそ10音節ぐらい表記を習得するまでのうちに表記のルールを習得し、その後は、たとえおそらくは目にしたことのない音節であっても、そのルールを援用しながら読みや構成を幼児自ら工夫することによって、33音節すべてについて教わることなく、すべての拗音節の読み書きができるようになるのだと推測される。

さて、英語圏においては、読み書き入門期の音韻的処理能力と単語の読みとの因果関係について、かなりたくさん研究が蓄積されてきている(最近のレビューは、Bryant and Goswami, 1987; Wagner and Torgesen, 1987)。ところが、拗音節の表記ルールの習得を可能にするような日本語児の音韻的処理能力、特に音素レベルの音韻的自覚については、まだあまりよくわかっていない。例えば、天野は音節単位の言語的自覚の役割を強調するが、それだけでは、[kja]という発音を[kj]と[ja]から構成するという諮意的なルールを習得するメカニズムは、説明されないように思われる。日本の小学生の音韻的自覚については、Mann (1986)によって一部明らかにされてはいるが、就学前の日本語児の音韻的処理能力をさらに詳しく検討することは今後の課題である。

#### 引用文献

- 天野 清 1986 子どものかな文字の習得過程 秋山書店  
 天野 清 1988 展望：音韻分析と子どものLiteracyの習得 教育心理学年報, 27, 142-146.  
 Bradley, L. 1988 Making connections in learning to read and to spell. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3-18.  
 Bryant, P. and Goswami, U. 1987 Phonological awareness and learning to read. In J.R. Beech and A.M. Colly (Eds.) *Cognitive approaches to reading*. John Wiley & Sons.  
 橋本友子 1981 日本語の拗音について：音韻論的一考察 橘女子大学研究室紀要, 9, 129-133.  
 堀田 修 1982 文字指導のための音節読み能力調査 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 712-713.  
 堀田 修 1984 文字・音節の使用頻度による平仮名の文字習得要因に関する研究 教育心理学研究, 32 (1), 68-72.  
 今井靖親・土井和世 1984 幼児における特殊音節の読字学習 奈良教育大学紀要, 33 (1), 141-153.  
 河井芳文・堀田 修・間々田和彦 1980 幼児用読み物における平仮名、および音節の使用頻度と、文字指導への示唆 東京学芸大学紀要, 1 部門, 31, 21-29.  
 小嶋恵子 1989 国語教育 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 1989年版 金子書房  
 Mann, V.A. 1986 Phonological awareness : The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.  
 Mann, V.A., Tobin, P., and Wilson, R. 1987 Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 365-391.  
 村石昭三・天野 清 1972 幼児の読み、書き能力 国立国語研究所報告 45 東京書籍  
 無藤 隆 1986 文化的学習の理論を目指して：前読み書き能力の獲得 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 1986年版 金子書房  
 小川栄一 1985 サ・シャの交替：拗音日本語化の過程 福井大学教育学部紀要1 (人文科学 国語学・国文学・中国学編) 34, 1-16.  
 大嶽紀子・会沢 勳 1988 幼児期における音韻としての拗音の捉え方 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 372-373.  
 Paradis, M., Hagiwara, H., and Hildebrandt, N. 1985 Neurolinguistic aspects of the Japanese

writing system. Academic Press.

Read, C. 1986 *Children's creative spelling*. Routledge & Kegan Paul

Wagner, R.K. and Torgesen, J.K. 1987 The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, **101** (2), 192-212.

### 謝 辞

調査に際して、板橋富士見幼稚園の安見克夫先生は

じめ、園児、先生、ご父兄の方々に、ご協力を頂き、たいへんお世話になりました。ここに記して感謝いたします。また、東京大学教育学部 芝祐順教授には、常に暖かいご指導を賜り、論文の草稿への貴重なコメントを頂きました。ここに記して感謝いたします。研究を進めるに当たって、お茶の水女子大学家政学部 無藤隆助教授をはじめCDE研究会の皆様からコメントを頂戴しましたことを、感謝いたします。島村拓也氏には、調査の一部に協力して下さったことを感謝します。  
(1989年7月6日受稿)