

5 歳児の文字の読み特徴と物語理解の関連

小原啓樹¹⁾ 松寄洋子²⁾

¹⁾ 千葉大学教育学部・教育学研究科・修士課程 ²⁾ 千葉大学教育学部

The Relationship between Oral Reading Fluency and Story Comprehension of Five-year-old Children

KOHARA Hiroki¹⁾ MATSUZAKI Yoko²⁾

¹⁾ Faculty of Education, Chiba University; Undergraduate Student

²⁾ Faculty of Education, Chiba University, JAPAN

本研究は、年長児62名に単語の音読課題と物語の音読課題およびその内容の理解を問う質問を実施し、文字の読み方と物語理解との関連および、文字を読む際の誤読の特徴と物語理解との関係について明らかにすることを目的とした。その結果、文字の読み方によって【因果関係】に関する質問の答え方に違いが見られ、文字を流暢に読むことができる幼児は拾い読みをする幼児よりも物語の内容を記憶していることが示唆された。また、拾い読みをする幼児が文章の音読課題における誤読の特徴に該当する数が多い幼児は物語の内容の理解が困難であった。このことから、文章の音読課題における誤読の特徴と物語理解は関連していることが示唆された。これらのことから、読みの流暢性と物語理解には関連が見られ、読みの流暢性が増すにつれ、物語理解がより出来るようになると考えられる。

キーワード：読みの段階 (level of reading) 物語理解 (story comprehension) 読み特徴 (oral reading fluency)
5 歳児 (five-year-old children) 幼稚園 (kindergarten)

1. 問題と目的

私たちは日常生活の中で、多くの文字に囲まれて生活している。それは、言語発達の初期にあたる幼児においても同じである。文字を本格的に学んでいくのは小学校以降であるが、文字を学んでいくことに向かっていく芽生えの時期である幼児期においても、文字に触れながら生活している。

ベネッセ教育総合研究所 (2016) は、幼児期から小学校の学習生活に移行し適応するために必要とされる力に注目し、「生活習慣」「学びに向かう力」「文字・数・思考」の3つの視点から幼児期から小学1年生にかけて保護者を対象に家庭教育調査を行った。その結果、文字に関する項目の中の「かな文字を読める」と回答した保護者は3歳児では64.1%、4歳児では86.0%、5歳児では97.7%と年齢が上がるにつれて高まり、特に3歳児から4歳児にかけて大幅に向上することが明らかになった。また、年長である5歳児の文字に関する項目の達成率は、全ての項目において8割を上回っており、園での遊びにおいて経験したり小学校入学を見据えて家庭等での取り組みをすることによって文字習得をしていることがうかがえる。

また、幼稚園教育要領 (2018) 等においても「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中で文字への興味・関心がもてるような援助や環境を整えていくことの重要性が述べられており、遊びを通して、幼児の興味・関心に基づいた文字への関わりが望まれる。

幼児の文字習得に関して、島村・三神 (1994) は幼児の基本的なひらがな (清音・濁音・半濁音・撥音:合計71文字) の読字率を調査している。その結果、3歳児においては、ひらがなの読字率は3割に満たないが4歳児では7割、5歳児では9割に達するとされている。

実際の保育現場において幼児が文字と多く関わる機会の1つとして絵本が挙げられる。絵本は、幼児にとって、身近な文字と触れることが可能な教材である。乳児期には保護者や保育者から絵本を読んでもらうということが主である。一方、幼児期になると自分で本を開いて読んだり友達と一緒に読んだりする場面が多く見られる。そして、幼児が絵本を読んでいる姿を観察していると、1文字ずつゆっくり読んでいる幼児や文字をすらすらと流暢に読む幼児など、様々な読み方をしながら絵本を楽しんでいる姿が見られる。しかし、国立国語研究所 (1972) はこのような「一つ一つの文字を逐次的に読んでいく読み方」をしている幼児は文字を読むことにまだ習熟していない段階にあるとしており、物語の内容を文字から理解することは困難である可能性が考えられる。

森・中條 (2005) は、文の内容理解について、その文に対応する意味の心的表象をつくることであると定義している。つまり、どのような言葉づかいで書かれていたのかということではなく、その文がどのような内容を表しているのかを理解しているということである。そして、文章理解は最終的には現時点で読み進めている文章の情報、前述された先行情報、読み手の既有知識や経験的状况といった文章上には明示されていない情報とを統合して、新たな知識構造を構成した結果得られるものと

されている。そのため、文章を理解しようと思いながら文章を読んでいる時は、逐語的表現が完全に記憶されるのではなく重要な情報が記憶される。つまり、物語の構造上重要な情報が記憶されているのである。幼児の物語の構造に関する知識について、Mandler & Johnson (1977) は物語の構造を「設定」「発端」「反応」「解決の試み」「結果」「終末」とし、それぞれの項目における小学生と大学生の物語の再生量を比較した。その結果小学生、大学生共に「設定」「発端」「結果」がよく再生されることが示された。このことから物語理解は物語の内容を全て記憶するのではなく、物語のストーリーに関わる重要な部分を重点的に記憶していることが考えられる。

物語理解を促進させる要因として、主に3つの要因について研究がなされている。

1つ目は、絵本を構成している要素の1つである絵と物語理解との関連についての研究（中澤ら、2005；玉瀬、1990；藪中、2012）である。

玉瀬（1990）は、年長児を対象に絵本の構成要素が物語理解にどのような影響を及ぼすかの検討を行い、絵が物語の記憶をすることの助けとなることを明らかにした。中澤ら（2005）や藪中（2012）は、絵が幼児の物語理解・想像力に与える影響についての検討を行い、絵は幼児の物語理解ではなく想像力に影響を与えることを明らかにした。これらの研究から、文字だけでなく視覚の手がかりである絵本の絵は物語の構造に関する枠組みを読み手に与え、物語理解や想像力を助ける役割を果たしていることが考えられる。

2つ目は、文章を読む上で必要とされているワーキングメモリと物語理解との関連についての研究（小林・高野、2000；J, T, ブルーアー、1997）である。

小林・高野（2000）は物語理解とワーキングメモリとの関連について検討し、リーディングスパンテスト（RST）で測定されるような情報の保持と処理を行う動的なワーキングメモリと物語理解との相関があることを明らかにしている。また、J, T, ブルーアー（1997）は文章を読むという行為を、入力、単語再認、言語的・文法的処理、テキスト・モデリング、メタ認知的モニタリングというように多くの過程の上に成り立っている行為であるとしている。読みに熟達している人はこれらの過程を特に意識することなく行っている。しかし、文字習得の初期段階にあたる拾い読みをする幼児では、入力に時間がかかることや文字を読み慣れていないことにより、読むということに労力が割かれてしまい、書かれている内容の理解が困難であると考えられる。

3つ目は、文字を読むことの熟達者と未熟達者の違いの1つである読みの流暢性と物語理解との関連についての研究（秋田ら、1995；国立国語研究所、1972）である。

文字習得とも関連している幼児の読みの流暢性について、国立国語研究所（1972）は、「完全な拾い読み」「拾い読みだが単語をまとめて読む」「単語（文節）単位の読みと拾い読みの混在」「単語読み・文読み」の4段階に分類している。拾い読みとは「一つ一つの文字を逐次的に読んでいく読み方」のことである。そして、「完全な拾い読みをする段階」とは、1文字ずつ明確に区切って読んでいく段階である。「拾い読みだが単語をまとめ

て読む段階」とは、基本的には拾い読みだが、容易な1単語、あるいは2, 3の音節をまとめて読む段階のことである。「単語（文節）単位の読みと拾い読みの混在の段階」とは、文中のいくつかの単語（文節）は、1つの単語としてまとめて読むが、まだ拾い読みの形式が混在している段階のことである。「単語読み・文読みの段階」とは、全ての単語が単語としてまとめて読む段階である。

秋田ら（1995）は物語理解と読みの流暢性との関連について検討を行い、単語読み・文読みの段階の幼児は拾い読みをする幼児よりも物語理解ができていることを明らかにした。このことから、物語を理解することと読みの流暢性には関連があると考えられる。

また、国立国語研究所（1972）が文字の読み方について4つの段階に分類しているが、これまで文字の読みに習熟していない拾い読みをする幼児が文字を読む際にどのような困難をもっているのかについて明らかにされていない。拾い読みをする幼児の特徴について検討することによって、拾い読みの中のそれぞれの特徴と物語理解との関連について明らかにできると考えられる。

本研究の目的は2つである。1つ目の目的は、物語の読みの流暢性と内容理解に関連が見られるのかを明らかにすることである。

2つ目の目的は文字を読む際に見られる誤読の特徴と物語理解との関連について明らかにすることである。

2. 方法

調査対象児

千葉県内のC幼稚園および、埼玉県R保育園の年長児クラスの男児29名、女児33名の合計62名（平均月齢5歳9ヶ月、範囲5歳3ヶ月～6歳4ヶ月）。

日時・場所

2017年の7月にC幼稚園、8月にR保育園において個別面接法で行った。

手続き

(1) 単語の音読課題

国立国語研究所（1972）が作成した、幼児のひらがなにおける各文字の読字率によって難易度をⅠからⅧ段階に分けた「幼児における各かな文字の読字率の範囲」のⅠ段階からⅣ段階の難易度に属する文字を用いて5文字の単語を3つ構成した。用いた3単語は次のとおりである（図1）。

第1単語	たからもの
第2単語	なつやすみ
第3単語	いとでんわ

図1 調査で使った単語

対象児に対して「これから見せる文字を出来るだけ早く声に出して読んでください」と教示し、単語カードを渡した。

幼児が単語を音読している様子を観察者2名が記録した。また、対象児が単語を読み始めてから読み終わるま

での時間を計測し記録した。

(2)文章の音読課題

単語の音読課題と同様に、「幼児における各かな文字の読字率の範囲」（国立国語研究所，1972）の難易度がⅠ～Ⅴ段階のものの中から抽出した文字で構成した4文のストーリーが書かれた文章カードを用いて行った。文章カードは幼児が触れる絵本では横書きの文章が多いことを考慮して横書きの書式とした。

この課題で出題した4文は、絵本『とんこととん』（武鹿・末崎，2017）の物語をとりあげた。「幼児における各かな文字の読字率の範囲」（国立国語研究所，1972）の難易度Ⅰ～Ⅴ段階に属する文字のみで構成されるように改訂した。選定した物語は既存の物語であり、幼児が読むのに適した長さでストーリーのある話であること、幼児になじみのないものであるという観点で小学校1年生の上の教科書に掲載されている物語から選定した。幼児がその物語になじみがないことを確認したところ、対象児全員が読んだことがなかった。提示した文章は次のとおりである（図2）。

ねずみが、そとからかえりました。
ゆかのしたから、がたがたおとがきこえます。
ねずみは、ゆかをたたきました。
ゆかのしたにいたのは、もぐらでした。

図2 調査で使した文章

対象児に対して、「これからちょっと長いお話を見せるので、声に出して読んでみて。読み終わった後にどんなお話だったのか聞かぬ。」と教示し、4つの文が書いてある文章カードを渡した。

その後単語課題と同様の方法で記録を行った。

対象児が文章を読み終えた後、話の展開に関する質問を4問行い、幼児がどのように答えたのかを記録用紙に記入した。質問は山形（2012）、中澤ら（2005）、秋田ら（1995）を参考に、登場人物を問う質問を2問、場所を問う質問を1問、因果関係を問う質問を1問の計4問であった。質問は図3のとおりである。（ ）内に解答例、【 】内に何を問う質問かを示す（図3）。

質問1 誰が外から帰ってきましたか？
（ねずみ） 【登場人物①】
質問2 どこから音がしましたか？
（床の下、床） 【場所】
質問3 どうしてねずみは床を叩きましたか？
（音が聞こえたから） 【因果関係】
質問4 床の下には何がいましたか？
（もぐら） 【登場人物②】

図3 調査で使した質問

(3)分析方法

文字の読み方に関しては実験終了後、迫野・伊藤（2015）を参考に、実験者と観察者で単語の音読課題における対象児の録音データ、記録用紙を基に対象児が拾い読みをしているのか、流暢読みをしているのかの判定を行った。

単語の音読課題において全ての単語を流暢かつ正しく読めた場合は「流暢読み群」とした。また、刺激語を1語以上拾い読みした場合は「拾い読み群」とした。その結果、難易度順に出題しているにも関わらず等、第1単語は拾い読み、第2、第3単語は流暢読みをした幼児が8名いた。実験中の対象児の様子を録音したものと実験者と観察者が対象児の様子を記録した記録用紙から、最初は緊張して拾い読みになってしまっている可能性が考えられ、本来は流暢に読める幼児も拾い読みの判定になっている可能性が考えられる。そのため、第2単語、第3単語を分析対象とした。

3. 結果と考察

(1)単語の音読課題

対象児の文字の読み方の判定を行った結果、2名が刺激語の音読をすることが困難であり、拾い読みをしているのか流暢読みをしているのかを判定することが出来なかった。

そこで本研究では、この2名を除いた対象児62名の内、全刺激語を流暢に読めた29名を流暢読み群、1つ以上の刺激語を拾い読みした33名を拾い読み群とした

(2)文章の音読課題における文字の読み方と物語理解の関連

対象児に対して文章の音読課題を行い、その後でその文章に関する4つの質問を行い、1問1点として、4点満点で得点をつけ、「物語理解得点」とした。

それぞれの群の物語理解得点の平均を算出した（表1）。その結果、拾い読み群33名の物語理解得点の平均は2.91点、流暢読み群29名の物語理解得点の平均は2.69点であった（表1）。文字の読み方による物語理解に有意差が見られなかった。

秋田ら（1995）では、拾い読みから文節読みに移行するにつれて、物語理解が進むことが示唆されたが、本実験においては拾い読み群と流暢読み群の物語理解得点の平均に有意差が無かった。これは、秋田ら（1995）の研究では、絵と文字の要素を含んだ課題において拾い読み群と流暢読み群の物語理解の違いを検討したが、本実験では文字要素のみの課題で物語理解の違いを検討したため、このような違いが生まれたことが考えられる。

拾い読み群と流暢読み群の間には、文字要素のみでは物語理解得点に差が見られず、絵の要素または、絵と文字の要素が組み合わさることによって、流暢読み群の物

表1 物語理解得点と正答率

	人数	平均点(%)
拾い読み群	33	2.91 (72.8)
流暢読み群	29	2.69 (67.3)

語理解が拾い読み群よりも促進される可能性がある。また、質問の数が4問と少なかったため、物語理解得点に差が現れにくくなったことも考えられる。

質問ごとにおける拾い読み群の正答した人数は、33名中【登場人物】に関する質問1（以下、【登場人物①】とする）では28名（84.8%）、【場所】に関する質問2（以下【場所】とする）では29名（87.9%）、【因果関係】に関する質問3（【因果関係】）では12名（36.4%）、【登場人物】に関する質問4（以下、【登場人物②】とする）では27名（81.8%）であった（表2）。また、各質問における流暢読み群のうち正答した人数は、29名中【登場人物①】では25名（86.2%）、【場所】では14名（48.3%）、【因果関係】では12名（41.4%）、【登場人物②】では26名（89.7%）であった（表2）。

拾い読み群と流暢読み群の質問ごとにおける平均正答率の差を調べるために、読み特徴群（拾い読み群/流暢読み群）×質問（【登場人物①】/【場所】/【因果関係】/【登場人物②】）の2要因分散分析を行った結果、有意差が見られた（ $F(1,65)=16.71, p<.01$ ）。【場所】の平均正答率が拾い読み群では81.9%であったのに対して流暢読み群では48.3%であり、拾い読み群の方が高かった。そして【因果関係】の平均正答率は拾い読み群が36.4%、流暢読み群では41.4%であり、どちらの群も【登場人物①】、【登場人物②】、【場所】に比べて低かった（表2）。

【場所】を誤答した幼児は拾い読み群では33名中4名（12.1%）名おり、【場所】を誤答した4名中3名（75.0%）が【因果関係】も誤答していた。【場所】は正解したが【因果関係】を誤答した幼児は33名中18名（54.5%）であった。

それに対して、【場所】を誤答した幼児は流暢読み群では29名中15名（51.7%）おり、【場所】を誤答した15名中12名（80.0%）が【因果関係】も誤答した。【場所】は正解したが、【因果関係】を誤答した幼児は29名中5名（17.2%）であった。【場所】は物語のあらすじとは関係のない細部を問うている質問であり、物語の内容の点から考えると重要な部分ではない。しかし、このような物語の細部の情報を保持していることにより、物語をイメージしやすくなり、物語における因果関係を理解することの助けになっている可能性が考えられる。

【因果関係】の正答率がどちらの群も低かった（拾い読み群36.8%、流暢読み群44.8%）。この理由として、1つの文だけに着目するのではなく、前の文で得た先行情報

と関連付けるといような情報の統合を行わなければならないため、他の質問に比べて難易度が高くなったと考えられる。また、他の質問とは異なり、行為だけでなくなぜその行為をしたのかというように、より深く考えなければならない質問であったと考えられる。

これらのことから、文字の読み方に関わらず、物語理解の中で、特に因果関係についての理解が困難であることが考えられる。

表3に各群の幼児が【因果関係】についてどのように解答していたのかを示した。【因果関係】の解答の仕方には「正答」、「内容と関係あり」の誤答、「内容と関係なし」の誤答、「無回答・不明」の4種類が見られた（表3）。

拾い読み群では33名中「正答」の幼児は12名（36.4%）、「内容と関係あり」の誤答をした幼児は1名（3.0%）、「内容と関係なし」の誤答をした幼児は8名（24.2%）、「無回答・不明」の幼児は12名中（36.4%）であった（表3）。流暢読み群では29名中「正答」を述べた幼児は12名（41.4%）、「内容と関係あり」の誤答をした幼児は4名（13.8%）、「内容とは関係なし」の誤答をした幼児は1名（3.4%）、「無回答・不明」の幼児は12名（41.4%）であった（表3）。

一方、流暢読み群に比べて拾い読み群は「内容と関係なし」の誤答をした幼児が多く、「内容と関係あり」の誤答をした幼児が少なかった。

流暢読み群と拾い読み群とでは、物語理解得点の違いは見られなかった。拾い読み群に比べて、流暢読み群の方が物語の内容の細部を問う【場所】の正答率が低かったが、物語の内容については理解しており、質問に対する答えを物語の内容から考えることができていると考えられる。

それに対して、拾い読み群の幼児は自分の経験から述べてしまうなど物語の内容とは関係のない誤答をしてしまったと考えられる。

(3)拾い読み群の文章の音読課題における読み方のパターンによる物語理解

拾い読み群の文章の音読課題で文字を読む際の誤りを国立国語研究所（1972）、迫野・伊藤（2010b）を基に分類し、「文章の音読課題における誤読特徴」とした。分類した文章の音読課題における誤読特徴は7つである（表4）。

表2 質問ごとの正答人数と正答率

	【登場人物①】（質問1）	【場所】（質問2）	【因果関係】（質問3）	【登場人物②】（質問4）
拾い読み群（人）	28 (84.8)	29 (87.9)	12 (36.4)	27 (81.8)
流暢読み群（人）	25 (86.2)	14 (48.3)	12 (41.4)	26 (89.7)

表3 【因果関係】に対する回答

	正 答	誤 答		無回答・不明
		内容と関係あり	内容と関係なし	
拾い読み群（人）	12 (36.4)	1 (3.0)	8 (24.2)	12 (36.4)
流暢読み群（人）	12 (41.4)	4 (13.8)	1 (3.4)	12 (41.4)
計（人）	24 (38.7)	5 (8.0)	9 (14.5)	24 (38.7)

1つ目は、イントネーションが本来の単語のイントネーションとは異なる「①イントネーションの誤り」である。2つ目は、「ねずみ」という単語を「なずみ」と読んだり、「かえりました」を「かえるました」と読んだりといった文字を誤って読む「②文字の誤読」である。3つ目は「きこえます」を「きこえてきました」と誤読するといった「③書かれていない文字をつけ加えての音読」である。4つ目は、「は」を「ha」と発音するのか「wa」と発音するのかを文中の情報から決定することが困難であるというような「④同一文字の読み分け困難」である。5つ目は、「ゆか」という単語を「か」から読み始めてから「かゆか」と読み直すといった「⑤文字の読み直し」である。6つ目は、「がたがた」を「がたがたがた」というように誤読したり、「たたきました」を「たたたたきました」と誤読したりする「⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読」である。7つ目は、「もぐらでした」を「もくらでした」と誤読するといった「⑦濁点のついている文字の誤読」である（表4）。

拾い読み群33名全ての幼児がいずれかの誤読特徴に該当し、「①イントネーションの誤り」に28名（84.8%）、「②文字の誤読」に5名（15.2%）、「③書かれていない文字を付け加えての音読」に9名（27.2%）、「④同一文字の読み分け困難」に3名（9.1%）、「⑤文字の読み直し」に9名（27.3%）、「⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読」に6名（18.2%）、「⑦濁点のついている文字の誤読」に3名（9.1%）が該当した（表4）。

拾い読み群のうち文章の音読課題における誤読特徴に該当した数によって分類した。7つの誤読特徴の内1個に該当した幼児を「誤読特徴1種類群」、誤読の特徴の内2個に該当した幼児を「誤読特徴2種類群」、誤読の特徴の内3個に該当した幼児を「誤読特徴3種類群」とした（表5）。

群ごとの物語理解得点の平均を算出した。誤読特徴1種類群の平均点は3.3点（82.5%）、誤読特徴2種類群の平均点は3.0点（75.0%）、誤読特徴3種類群の平均点は2.0点（50.0%）であった（表6）。

群（誤読特徴1種類群、誤読特徴2種類群、誤読特徴3種類群）×物語理解得点の一要因分散分析をした結果、誤読特徴1種類群と誤読特徴2種類群、誤読特徴3種類群の間に有意差が見られ（ $F(3,37) = 2.97, p < .05$ ）、誤読

特徴の種類が多い幼児に比べて、少ない幼児の方が物語理解得点の平均が高かった。このことから、誤読特徴に該当する種類数と物語理解は関連している可能性が考えられる。

誤読特徴1種類群9名に多かった誤読特徴は、「①イントネーションの誤り」に7名（77.8%）、「⑤文字の読み直し」に2名（22.2%）であった。

誤読特徴2種類群19名に多かった誤読特徴は「①イントネーションの誤り」に18名（94.7%）、「②文字の誤読」に5名（26.3%）、「③書かれていない文字をつけ加えての音読」に5名（26.3%）、「⑤文字の読み直し」に5名（26.3%）、「⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読」に2名（10.5%）、「④同一文字の読み分け困難」に1名（5.3%）、「⑦濁点のついている文字の誤読」に1名（5.3%）であった。

誤答特徴3種類群6名に多かった誤読特徴は「①イントネーションの誤り」に4名（66.7%）、「③書かれていない文字をつけ加えての音読」に4名（66.7%）、「⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読」に4名（66.7%）、「④同一文字の読み分け困難」に2名（33.3%）、「⑤文字の読み直し」に2名（33.3%）、「⑦濁点のついている文字の誤読」に2名（33.3%）であった。

誤読特徴1種類群には見られなかったが、物語理解が困難であった誤読特徴3種類群に多く見られた誤読特徴として、4名（66.7%）が該当した「③書かれていない文字をつけ加えての音読」、「⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読」があった。

これは、文章中に書かれていない文字をつけ加えたり文字を誤読したりすることによって文字からの情報が誤ったものとなり、物語の内容を正しく理解することが出来なくなってしまうことが考えられる。

また、文章の音読課題における誤読特徴「①イントネーションの誤り」は誤読特徴1種類群では9名中7名（77.8%）、誤読特徴2種類群では19名中18名（94.7%）、誤読特徴3種類群では6名中4名（66.7%）であり、誤読特徴の種類数に関わらず拾い読み群に多くに見られた。これは、イントネーションに誤りがあったとしても単語を読む際に、文字通りに読み取ることができ、意味も理解できるため、物語理解には影響しない可能性が考えられる。

表4 誤読特徴の内容と及び人数（拾い読み群）

カテゴリー	内 容	人数 (%)
①イントネーションの誤り	文章中の単語のイントネーションに誤りがあるもの	28 (84.8)
②文字の誤読	「そとから」を「そこから」と誤読するなど、文字の誤読がみられるもの	5 (15.2)
③書かれていない文字をつけ加えての音読	「きこえます」を「きこえてきました」と誤読するなど、書かれていない文字を付け加えて音読しているもの	9 (27.3)
④同一文字の読み分け困難	「wa」と発音すべき「は」の部分において、「ha」と発音するなど同一の文字の読み分けが困難なもの	3 (9.1)
⑤文字の読み直し	「した」を「た」から読み始めてから、「たした」と読み直すなど最初の文字からではなく、途中の文字から読み始めるもの	9 (27.3)
⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読	「がたがた」といった畳語を「がたがたがた」と誤読したり、同じ文字が連続している単語を誤読したりするもの	6 (18.2)
⑦濁点のついている文字の誤読	「そとから」を「そとがら」と誤読するなど濁点のついている文字を誤読しているもの	3 (9.1)

拾い読み群が誤読をした後の行動は、単語を初めから読み直すというものと読み直さずにそのまま読み続けるというものである。

拾い読み群で誤読した際に読み直しをした幼児は、物語理解得点が満点だった幼児では5名中4名(80.0%)であるのに対して、物語理解得点が0点だった幼児では1人もいなかった。

このことに関して、実験中読み直しをした幼児の中には、文章を音読していて誤読した際に「違った」と言って、単語を読み直す姿が見られた。このことから、誤読をした際に読み直しが出来るということは、その文字が何を示しているかということは理解しており、自分で間違いに気づいて修正できるということである。そのため、単語の意味を正しく理解でき、物語理解がよりできるようになる可能性が考えられる。

4. 総合考察

本研究では、5歳児を対象に文字の読み方と物語理解との関連、文字を読む際の誤読の特徴と物語理解との関連について検討してきた。その結果、以下のことが明らかになった。

1点目は、文字の読み方の違いによって物語理解得点には違いがなかったが誤答の内容に違いが見られ、流暢読みをする幼児の方が物語に関係のある誤答を多くしていた。このことから、文字の読み方による物語理解は表面上では違いが見られないが、その内容は異なっていることが示唆された。

5歳児の中頃の時期では、拾い読み群の幼児も物語理解がある程度進んでおり、文字の読み方による違いがなくなっていると考えられる。しかし、文字を流暢に読むことができる幼児の方が、物語の内容と関係のある誤答をしていた。これについて秋田(1997)は文字を読む初期には文字を読むことに注意が払われて、文字を読んでも話の内容の理解がまだ十分にはできないと述べている。これを踏まえると、文字を流暢に読むことができ

る幼児は拾い読みをする幼児よりも物語の内容を理解することができていると考えられる。また、【場所】のような物語の細部を問う質問では拾い読みをする幼児の方が正答率が高かったことから、拾い読みをする幼児は物語の細部の情報を保持することは出来ていると考えられる。しかし、物語の細部への注目が、物語全体の流れを理解することを困難にしていることも考えられる。

また、拾い読みをする幼児が、全ての文字を拾い読みしているわけではなく、流暢に読める単語もあるため、流暢に読める単語がより記憶に残りやすい可能性も考えられる。

2点目は、文章の音読課題における誤読の特徴に該当する数が多い幼児ほど物語の内容の理解が困難であったことから、文字を読む際の誤読の特徴と物語理解は関連していると示唆された。

書かれていない文字をつけ加えたり、畳語や同じ文字が連続している単語の誤読をしたりするような物語理解が困難な誤読の特徴数の多い幼児に多く見られる誤読の特徴とイントネーションに誤りが見られるというような誤読の特徴数に関わらず見られる誤読の特徴があった。このことから、誤読の特徴の中にも物語理解に影響を与えるような誤読の特徴と物語理解に影響を与えない誤読の特徴があると考えられる。そして、文字を誤読してしまうような物語理解に影響を与える誤読の特徴が拾い読みのパターンと物語理解との関連につながっていると考えられる。

本研究の結果から、読みの流暢さと物語理解との関連、文字を読む際の誤読の特徴と物語理解には関連があることが示唆された。幼児は絵本を読み聞かせてもらったり、自分で読んだりしていく中で文字に興味をもっていく。秋田(1997)は本という道具を正しく使用し、意味をとれるようになるのは、児童期からであるが、4,5歳になると本を読むとは文字を読むことだという認識はもっていると述べている。このことから、絵本等を通して文字を読んでいく経験を重ねると、流暢に読めるスキルを獲得し、本の内容をより理解出来るようになっていくと考えられる。

表5 誤読特徴種類数ごとの誤読特徴に該当した人数

誤読特徴種類数	①イントネーションの誤り	②文字の誤読	③書かれていない文字をつけ加えての音読	④同一文字の読み分け困難	⑤文字の読み直し	⑥畳語や同じ文字が連続している単語の誤読	⑦濁点のついていない文字の誤読
1種類群(9名)	7	0	0	0	2	0	0
2種類群(18名)	17	5	3	1	5	2	1
3種類群(6名)	4	0	4	2	2	4	2

表6 誤読特徴種類数ごとの物語理解得点と平均正答率

	平均点(%)
誤読の特徴数1個群	3.3 (82.5)
誤読の特徴数2個群	3.0 (75.0)
誤読の特徴数3個群	2.0 (50.0)

5. 今後の課題

今後の課題として次の3点が挙げられる。

1点目は、文章の音読課題で行った物語に関する質問の数を増やしてより視点を増やして検討していくことである。本研究で出題した質問は、山形（2012）、中澤ら（2005）、秋田ら（1995）を参考に作成した。しかし、他の研究に比べて文章量が少なく、それに伴い質問数が少なくなってしまった。このことが拾い読み群と流暢読み群の平均点に違いが見られなかったことに関係している可能性がある。そのため、今後は質問の数を増やしたり、質問の内容の検討を行ったりしていく必要がある。

2点目は、対象年齢を5歳児に絞るのではなく、4歳児の段階から縦断的に検討していくことである。本研究では、対象年齢を5歳児として行った。そして、拾い読みをする幼児の物語理解にも段階があり、誤読の特徴を多く有している幼児は物語理解が進んでいないことが示唆された。しかし、本研究を行った時期が5歳児の中頃であり、誤読の特徴を多く有している対象児が少なく、妥当性に欠ける可能性がある。そのため、対象とする年齢を5歳児だけにするのではなく、4歳児の後半の時期についても行ったり、4歳児から5歳児にかけて縦断的に行ったりすることによって拾い読みをする幼児の物語理解についてより詳細に検討することが必要だと考えられる。

3点目は、誤読の特徴と物語理解の因果関係を明らかにしていくことである。本研究から、拾い読みをする際に見られる誤読の特徴と物語理解に関連があることが明らかになった。しかし、誤読の特徴があることによって物語理解が出来ないのか、物語の内容が理解出来ないために誤読の特徴が現れるのかといった因果関係を明らかにすることが出来なかった。

そのために、より細かく条件を設定し、縦断的に観察を行い、因果関係を明らかにしていく必要がある。

文献

- 秋田喜代美・無藤隆・藤岡真貴子・安見克夫（1995）幼児はいかに本を読むか？：かな文字の習得と読み方の関連性の縦断的検討 発達心理学研究, 6, 58-68.
秋田喜代美（1997）読書の発達過程 東京：風間書房
ベネッセ総合教育研究所（2016）幼児期から小学1年生の家庭教育調査報告書 ベネッセホールディングス

ベネッセ教育総合研究所

- J, T, ブルーアー（1997）授業が変わる－認知心理学と教育実践が手を結ぶとき（松田文子・森敏昭，監訳）京都：北大路書房
小林由紀・高野陽太郎（2000）ガーデンパス文の理解における作動記憶の役割 日本心理学会大会発表論文集, 64, 802.
国立国語研究所（1972）幼児の読み書き能力 東京：東京書籍
中澤潤・中道主人・大澤紀代子・針谷洋美（2005）絵本の絵が幼児の物語理解・想像力に及ぼす影響 千葉大学教育学部研究紀要, 53, 193-202.
Mandler J.M. & Johnson, N.S.（1977）Remembrance of things parsed : Story structure and recall. Cognitive Psychology, 9, 111-151.
森敏明・中條和光（2005）認知心理学キーワード 東京：有斐閣
迫野詩乃・伊藤友彦（2015）幼児の読みと非語の復唱との関係－逐字読み群と流暢読み群との比較－ 特殊教育学研究, 53(2), 89-96.
迫野詩乃・伊藤友彦（2010a）幼児の読みに及ぼす音節とモーラの影響－特殊教育学研究, 48, 13-21
迫野詩乃・伊藤友彦（2010b）幼児の読みに及ぼす語の長さの影響－逐次読み群と流暢読み群との比較－学校教育学研究論集, 22, 15-22.
島村直己・三神廣子（1994）幼児のひらがなの習得－国立国語研究所の1967年の調査と比較を通して－ 教育心理学研究, 42, 70-76.
武鹿悦子・末崎茂樹（2017）とんこととん 東京：株式会社フレーベル館
玉瀬友美（1990）幼児の物語記憶に及ぼす文と絵の提示様式の効果 読書科学, 34, 86-93.
藪中征代（2012）昔話絵本の絵が幼児の理解および作話に及ぼす影響 聖徳大学研究紀要, 23.
山形恭子（2012）絵本課題における表記知識・手続き的知識の発達 発達心理学研究, 23, 3, 310-319.

付記

本研究は千葉大学教育学部に提出した卒業論文（平成30年度）を再分析し、加筆修正をしたものである。

本研究の調査にご協力いただきました職員、園児の皆様に深く感謝申し上げます。