

幼児の読みの概念

Development of Reading Notion about a Written Kana-sentence in 3-5 year olds.

(1996年3月26日受理)

加藤 泰彦
Yasuhiko Kato

Key words : 読み reading, 構成論 constructivism, ピアジェ Piaget

Abstract

This study, inspired by Ferreiro's and Kamii's research, examined Japanese-Speaking children's notions about segments of a written kana-sentence. In individual interviews, 75 three to five-year-olds uttered the sentence, おとうさんが ボールを けります, and watched it being written by the interviewer. After writing the sentence, the interviewer asked questions about each word—whether or not it was written and, if it was, where it was written.

Four distinct levels were found in children's responses. At level 1 the children could not segment the whole spoken sentence into words. At level 2 the children thought that only content words were written. At level 3 the children made correspondences between spoken words and written segments by focusing on the order in which the words were spoken. At level 4 the children used some knowledge of letter-sound correspondence to identify written segments.

<研究のねらい>

伝統的な理論によれば、読みの教育は文字とそれが表象する音声との結びつきを教えることである。しかし、構成論や現代の心理言語学によれば、読みは単なる音声と文字との連合、すなわち文字を音読することではない。まだ字の読めない幼児たちも、学校で読み書きを教えられるずっと以前から自分の身のまわりで見聞きしている話し言葉や書き言葉についての知識を構成している。初めのうち、子どもたちは話すことと書くこととの間に音声的な対応があるとは考えていないが、書かれているものには意味があるということはわかっている。最初に意味ありきであり、それから文

字と音との対応がくるのである。これらの発達過程を無視して、初めから文字と音との対応に焦点を当てれば、結果的に子どもたちの豊かな読み能力の発達を奪ってしまうことになるだろう。

本研究は、フェレイロらのスペイン語とカミイらの英語の研究に示唆されて行われたものである。果たして、日本語の仮名文における読みの概念はどのように構成されていくのだろうか。また、スペイン語および英語のそれとの相違点はどのようなものであろうか。そして、そこには異言語間の差異を越えた普遍的な読みの概念化のプロセスが存在するのだろうか。これらの問題に答えるために、フェレイロやカミイらと同様の課題文とインタビューを用いて、3歳児から5歳児の子どもが仮名（平仮名とカタ仮名を含む）で書かれている文をどのように読むか、その背後にある「読みの概念」とその発達過程を明らかにすることにした。

<被験児>

組織的な文字教育を受けていない保育所や幼稚園に通う3歳児25名、4歳児25名、5歳児25名の計75名の幼児

<課題文> おとうさんが ボールを けります

フェレイロやカミイらの調査で行われたもの（スペイン語 PAPA PATEA LA PELOTA、英語 Daddy kicks the ball）と同じ「おとうさんが ボールを けります」を用いた。課題文は、それぞれ同じ意味を表わしており、冠詞（Laとthe）と助詞（が、を）との違いはあるが、2つの名詞と1つの動詞から構成されており、構造的にもほぼ同じ文であると言える。

<インタビューの手順>

1. 初めに面接者は子どもの名前を聞き、何気ないおしゃべりをしてリラックスしたところで、“では、今から先生の言うことをお口を見ながらよく聞いてね”と言って、切れ目なく自然なスピードで、“おとうさんがボールをけります”と言う。後の考察のために、インタビューのすべてをビデオに録画した。
2. “先生の言ったことをあなたも言ってみてちょうだい”と言い、被験児に“おとうさんがボールをけります”と（1～2回）言わせる。
3. “では今お口で言ったことをこの紙に書くからよく見ててね”と言い、子どもが見ていることに注意しながら、上記のセンテンスを各語間にスペースを入れて、横長の白紙（縦10cm 横42cm）に黒のマーカーではっきりと おとうさんが ボールを けります と書く。
4. 面接者は指でセンテンスの全体を指しながら、“ここには何が書いてありますか”とたずねる。
5. 「おとうさんが」などの3つの語をランダムな順に指して“ここには何と書いてありますか”、または“ここには「おとうさんが」は書いてありますか”（以下各語について同様）とたずねる。以下、被験児の答えに応じて、続けて次のような質問をする。
①「おとうさんが」を指して、“ここには「おとうさんが」と書いてありますか、それとも「お

とうさん」と書いてありますか”と尋ねる（「ボールを」についても同様）。

② “どうしてそこに「おとうさんが」と書いてあることがわかりましたか”と聞く。（以下各語についても同様）。

<結果と考察>

フェレイロらの研究で発見された6つのレベルとカミイらの研究で発見された4つのレベルを参照しながら、子どもたちの答えを分析して、次のような4つのレベルを確定した。各レベルの事例を示して、その内容を明らかにしよう。

【レベル1】話し言葉を分節化することができず（話し言葉の全体を語に分けることができない）書かれた文の各語に発話の全体を繰り返して当てはめるか、または発話の意味に関連した文や語を作って当てはめる。

1. かずとし（4歳4ヶ月）……みどり保育園（NO.21）

- | | |
|---------------------------------|------------------|
| ・ここには何が書いてある？（全文を指して） | “おとうさんがボールをけります” |
| ・ここには「おとうさんが」は書いてある？ | “ある” |
| ・ここには「ボールを」は書いてある？ | “ある” |
| ・ここには「けります」は書いてある？ | “ある” |
| ・じゃあ、ここには（「おとうさんが」を指して）何が書いてある？ | “おとうさんがボールをけります” |
| ・じゃあ、ここには（「ボールを」を指して）何が書いてある？ | “おとうさんがボールをけります” |
| ・じゃあ、こっちは（「けります」を指して）？ | “おとうさんがボールをけります” |

2. まさよし（4歳2ヶ月）……みどり保育園（NO.25）

- | | |
|---------------------------------|------------------|
| ・ここには何が書いてある？（全文を指して） | “おとうさんがボールをけります” |
| ・じゃあ、ここには（「おとうさんが」を指して）何が書いてある？ | “おとうさん” |
| ・じゃあ、ここには（「ボール」を指して）？ | “おかあさん” |
| ・じゃあ、ここには（「けります」を指して）？ | “おとうさんがボールをけります” |

3. ちぐさ（4歳9ヶ月）……みどり保育園

- | | |
|---|--|
| ・ここに何て書いたか、お口で言ってみてちょうだい？（順番に各語を押さえながら） | “あのね、ここは「おとうさんがサッカーをしているって書いてある。」（「おとうさん」を |
|---|--|

指して) “ここは「おねえちゃんたちがみている」”(「ボール」を指して) “ここは「こどもたちがいっしょに応援してる」”(「を」を指して) “ここは「おとうさんがサッカーをけている」”(「けります」を指して)

上記のプロトコルからわかるように、「かずとし」は“おとうさんがボールをけります”という発話の全体すなわち文を、部分すなわち語という単位に分化させることができず(未分化)、書かれている各語に繰り返し“おとうさんがボールをけります”という全文を当てはめてしまう(これは読みの概念の発達にもピアジェのいう分類や系列化などの論理数学的枠組が深くかかわっていることを意味している)。このことは「かずとし」が文と語との間に部分・全体関係を構成していないことを示している。また、「ちぐさ」は書かれた語の各語にそれぞれ“おとうさんがボールをけります”の意味に関連した文を、「まさよし」は語を作って当てはめている。これらの子どもたちは、明らかに書き言葉を発話の音声ではなく、発話が意味している現実の人や事物と関係づけているのである。したがって、これはこのレベルの子どもたちが文と語という全体と部分との関係を構成していないだけでなく、話し言葉と書き言葉とを意味の上で関係づけ、音声的に関係づけていないことを示している。したがって、このレベルの子どもたちは、話し言葉と書き言葉とをまったく一致させることができない。

【レベル2】話し言葉のいくつかの語が分節化され、助詞を除く内容語が書かれていると考える。

4. あやか(4歳1ヶ月)……甲子園二葉幼稚園(NO.10)

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ここ(全文)には「おとうさん」「ボール」と書いてある、それとも「おとうさんがボールをけります」って書いてあるかな? ・じゃあ、ここには(「おとうさんが」を指して)何が書いてある? ・じゃあ、ここには(「ボール」を指して)? ・じゃあ、ここには(「けります」を指して)? ・「おとうさん」って書いてあるの?それとも「おとうさんが」って書いてあるの? ・「ボール」って書いてある?それとも「ボールを」って書いてある、どっち? ・「ボールを」の「を」は書いてあるかな、書いてないかな? | <p>“おとうさん ボール けります”(「が」と「を」を抜かす)</p> <p>“おとうさんぼ”(1字ずつ押さえながら)って書いてある。(「が」に次の語のボールのボを当てはめる。)</p> <p>“ボールを”</p> <p>“けります”</p> <p>“おとうさん”</p> <p>“ボールウ”(ボールのルを長く延ばして「を」に当てはめる)</p> <p>“ない!”</p> |
|--|---|

- ・「おとうさんが」の「が」は書いてあるかな、書いてないかな？

“ない！”

5. たかみつ（4歳10ヶ月）……みどり保育園（NO.18）

- ・ここには何が書いてあると思う？（全文を指して）
- ・ここには（「おとうさんが」を指して）何が書いてある？
- ・じゃあ、ここには（「ボールを」を指して）何が書いてある？
- ・じゃあ、ここには（「けります」を指して）何が書いてある？
- ・「ボール」って書いてある？それとも「ボールを」って書いてある、どっち？
- ・じゃあ「おとうさん」って書いてある？それとも「おとうさんが」って書いてある？
- ・「おとうさんが」の「が」は書いてあると思う、書いてないと思う？
- ・じゃあ「ボールを」の「を」は書いてあると思う、書いてないと思う？

“おとうさんがボールをけります”

“「おとうさん」って書いてある”

“「ボール」って書いてある”

“「けります」って書いてある”

“「ボール」って書いてある”

“「おとうさん」”って書いてある”

“書いてない”

“書いてない”

7. あやな（5歳1カ月）……みどり保育園（NO.40）

- ・ここ（全文）には何が書いてあると思う？
- ・ここにはね「おとうさんが」というのは書いてあると思う、ないと思う？
- ・じゃあ、「けります」というのは書いてあるかなないかな？
- ・じゃあ「ボールを」は書いてある？
- ・ここには「おとうさんが」って書いてあるかな？それとも「おとうさん」って書いてあるかな？
- ・「ボールを」って書いてあるかな？それとも「ボール」って書いてあるかな？

“おとうさんがボールをけります”

“あると思う”

“ある”

“ある”

“おとうさん”

“ボール”

このレベルに入ると、今まで未分化であった話し言葉のいくつかが分化するようになる。実験者の“ここには何が書いてあるの”という問いに、「たかみつ」たちが“おとうさん”“ボール”“けります”と答え、また、“ここには「おとうさんが」は書いてあると思う、ないと思う”という問いに、「あやな」が“あると思う”と答えているのがそれである。このことは「あやか」たちがレベル1の子どもたちと比べて、より分化した全体・部分関係を構成していることを示している。しかし、それは未だ話し言葉と書き言葉のすべてが音声的に関係づけられるようになったことを意味するものではない。というのは、「あやか」と「たかみつ」が共に実験者の“「ボールを」の「を」は書いてあるかな”という問いに、“書いてない！”，“「おとうさんが」の「が」は書いてあるかな”と言う問いに“ない！”と断言しているからである。「あやか」と「たかみつ」がもし話し言葉と書き言葉とを音声的に関係づけていれば助詞も書いてあると答えるはずであるが、実際にはそうではない。話し言葉と書き言葉とをようやく音声的に関係づけ始めた二人にとって、内容を持たず音声によってのみ表象される助詞（機能語、Brown, R., 1973）が書かれていないとするのはきわめて当然である。こうして、レベル2ではほとんどの語が分節化されるが、それらは内容語にとどまり、助詞はまだ名詞から分化されず名詞に包含されたままなのである。したがって、このレベルの子どもたちは、厳密には話し言葉と書き言葉とを部分的にしか一致させることができない。

【レベル3】話し言葉のすべての語が分節化され、助詞を含めて話された語のすべてが書かれていると考えるようになる。そして、話し言葉と書き言葉の一致が語順に基づいてなされる。

6. しの（5歳2ヶ月）……みどり保育園（NO.39）

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ここには何が書いてあると思う？（全文を指して） ・ここには（「おとうさんが」を指して）何が書いてある？ ・じゃあ、ここには（「ボール」を指して）何が書いてある？ ・じゃあ、ここには（「けります」を指して）何が書いてある？ ・どうしてこれが“けります”ってわかるの？ ・じゃあ“ボールを”はどこに書いてあるの？ ・それはどうしてわかったの？ ・じゃあ“おとうさんが”はどこに書いてあるの？ ・それはどうしてわかったの？ | <p>“おとうさんがボールをけります”</p> <p>“おとうさんが”</p> <p>“ボールを”</p> <p>“けります”</p> <p>“「ボールを」って言う次は「けります」しかないから”</p> <p>“ここ”（「ボールを」を指す）</p> <p>……………。</p> <p>“ここ”（「おとうさんが」を指す）</p> <p>“これはね、最初からの所だから”</p> |
|---|---|

- ・じゃ，“ボールを”はどうしてここだってわかったの？ “えーっとね，2番目だから”
- ・この字を教えて。(ランダムに1字1字聞く) 1字1字を正しく読む。

7. あきひろ (5歳1カ月) ……みどり保育園

- ・ここには何が書いてあると思う？(全文を指して) “おとうさんがボールをけります”
- ・「おとうさんが」って書いてあると思う？それとも書いてないと思う？ “ある”
- ・「けります」は書いてある？書いてない？ “ある”
- ・「ボールを」は書いてある？書いてない？ “ある”
- ・ここには「ボールを」って書いてある？それとも「ボール」って書いてある？ “ボールを”
- ・ここには「おとうさんが」って書いてある？それとも「おとうさん」って書いてある？ “「おとうさんが」って書いてあるけえ”
- ・「おとうさんが」ってどこに書いてある？ “ここ”(「おとうさんが」を指す)
- ・どうしてわかったの？ “ここから書いてたから”(左から右へ指でなぞりながら)
- ・「けります」はどこに書いてある？ “ここ(「ボール」を指す)”
- ・どうしてここだと思う？ “この(おとうさんが)の次にこれを書いたから”
- ・じゃあ，全部でなんて書いてあったっけ？ “あのな，おとうさんがボールをけります”
- ・じゃあ，「けります」っていうのはどこに書いてあると思う？ “ここ”(「けります」を指す)
- ・どうしてここだとわかったの？ “最後に書いたから”
- ・じゃあ「ボールを」っていうのは？ “ここ”(「ボールを」を指す)
- ・どうしてわかったの？ “あのな，書いたから。ここ”
- ・“おとうさんがボールを”って2番目に言ったから。 “うん”とうなづく。

「しの」らのプロトコルでわかるように，このレベルに入ると子どもたちの話し言葉と書き言葉との音声的関係はさらに調整されて，両者の間に音声的な対応関係が確立され，話し言葉と書き言葉の各部分を一致させることができるようになる。しかし，子どもたちはレベル3に入ってもすぐには“文字”の読みについての知識を用いようとはしない。特に興味深いのは，「しの」や「あきひろ」が文に書かれた文字を読まずに，「語順」という論理的な推論を通して書かれた単語の場所

を位置づけたことである。彼らは、もっぱら発話された語の時間的順序と書かれた語の空間的順序とを関係づけ、系列化することによって“読んで”いる。実験者の“どうしてこれが「けります」だってわかるの”という問いに対して、“だって最後に書いたから”，“どうしてこれが「おとうさんが」ってわかるの”，“だって1番から書いたから”，“ボールはどこだったかな”“ここ（「ボールを」を指す），“どうしてここだってわかったの”“だって2番目に言ったから”と断言しているのがそれである。

これらの事例は、私たちの常識とは異なって、子どもたちが読みについて大人と同じ考え（読むというのは文字を読むことである）を構成するまでには長い過程があり、文に書かれていることを読み取るのは1字1字の文字を読む能力だけに依存しているのではないことを物語っている。というのは、「しの」は共に文中のすべての文字を読むことができるにもかかわらず語順という方法で読んでいるし、また、「あきひろ」のように文字が読めなくても語順を用いて文中に書かれている語を読み取ることができるからである。子どもの読みについてすぐれた研究をしたグッドマン（1987）やスミス（1982）は、子どもたちは単に文字を音声化（解説）することによって読むのではなく、言語のシステムである語順（統語, syntax）と意味（semantics）を同時に使って読むのだと述べているが、「しの」らの事例はまさにそれを立証している。重要なのは、文に何が書いてあるかを知るために、子どもたちが文字の読み方についての知識（phonics）より先に語順という方法を用いることである！このことは、子どもたちの構成的な発達過程において、読みの概念が文字の知識よりも意味や語順についての知識から構成され始めることを意味していると同時に、読みの教育を行うときの重要なヒントになる。

【レベル4】話し言葉のすべての語が分節化され、話し言葉と書き言葉の一致が語順だけでなく文字の知識に基づいてなされる。

8. ゆうこ（5歳5ヶ月）……みどり保育園（NO.11, 前回のNO.2-1）

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ここには何が書いてあると思う？（全文を指して） ・「おとうさんが」って書いてあると思う？ないと思う？ ・「けります」は？ ・「ボールを」は？ ・「おとうさんが」はどこに書いてある？ ・「けります」はどこに書いてある？ ・じゃあ「おとうさんが」ってここに書いてあるってどうしてわかったのか教えて。 ・1番初めに言ったからじゃないの？ | <p>“おとうさんがボールをけります”</p> <p>“書いてある”</p> <p>“ある”</p> <p>“ある”</p> <p>“ここ”（「おとうさんが」を指す）</p> <p>“ここ”（「けります」を指す）</p> <p>（指でなぞりながら）“ここにね、「おとうさんが」”って書いてあるから”</p> <p>“ううん（首を振る）、ゆうちゃんが「おとうさんが」って読んだから”</p> |
|---|--|

9. まゆか（6歳1ヶ月）……みどり保育園（NO.48）

- | | |
|--|------------------|
| ・ここには何が書いてあると思う？（全文を指して） | “おとうさんがボールをけります” |
| ・ここには（「おとうさんが」）何が書いてある？ | “おとうさんが” |
| ・じゃあ、ここには（「ボール」を指して）何が書いてある？ | “ボールを” |
| ・じゃあ、ここには（「けります」を指して）何が書いてある？ | “けります” |
| ・どうしてこれが「けります」だってわかるの？ | “あのな、書いてあるから” |
| ・どういうふうに書いてあるの？ | “「けります」って書いてある” |
| ・「ま」っていう字はどの字？ | “「ま」を指す” |
| ・「り」は？ | “「り」を指す” |
| ・真ん中には何て書いてある？ | “ボールを” |
| ・どうして「ボールを」って書いてあるとわかったの？字が読めるから？それとも…………… | “うん”（うなずく） |
| 「おとうさんが」の次に「ボールを」って言ったから？ | “字が読めるから” |

10. ともよ（6歳3ヶ月）……みどり保育園（NO.5）

- | | |
|---|--|
| ・ここには何が書いてあると思いますか？（全文を指して） | “おとうさんがボールをけります”
（棒読みしながら） |
| ・じゃあここには（「ボール」）何が書いてある？ | （しばらくとまどって）“ボールを” |
| ・どうしてここが「ボール」って書いてあることがわかるの？ | “あのね、こっち（「おとうさんが」）読んでからここへ（「ボールを」）きたから（手で左から右へと語が書かれたジェスチャーをする）” |
| ・じゃあ、ここには（「けります」を指して）何が書いてある？ | “けります” |
| ・どうしてこれが「けります」だってわかるの？ | “読んだから” |
| ・これは「け」とか「り」とか書いてあるから、それとも1番最後に言ったから、どっち？ | “あのね、「け」とか「り」と書いてあるから” |
| ・じゃあ、ここは（「おとうさんが」を指して）何が書いてある？ | “おとうさんが” |
| ・それはどうしてわかったの？ | “読んだから” |

レベル3の事例は子どもが1字1字を解説せずに“読む”確かな事例であるが、レベル4の子どもたちは明らかに文字の知識を用いて読んでいる。例えば、「ゆうこ」は実験者の“じゃあ「おとうさんが」ってここに書いてあるってどうしてわかったの”という問いに、“ここにね（指で1字1字をなぞりながら）「お」「と」「う」「さ」「ん」「が」って書いてあるから”と答えている。さらに実験者が、“先生が1番初めに「おとうさんが」って言ったからじゃないの”とたずねると、“ううん（首を振る）、ゆうちゃんが「おとうさんが」って読んだから”と答えているのがそれである。このことから、文字の読み方の知識から、明らかに子どもたちが読めるようになるために必要な知識であることがわかる。子どもたちは長い構成的なプロセスを経て、ようやく慣習的な読みの概念に到達したのである。

しかし、ここでなお注意しなければならないのは、3番目の「ともよ」の事例である。「ともよ」は平仮名の「おとうさんが」も「けります」も読めるが、しかし、「ボール」いうカタ仮名は読めないのしばらく躊躇するが、すかさず「語順」を用いて“ボールを”と読み取り、“どうしてここが「ボール」って書いてあることがわかるの”という実験者の問いに、“あのね、こっち（「おとうさんが」）読んでからここへ（「ボールを」）きたから”と答えている。

私たちがレベル4を読み知識だけに限定せず、語順を合わせて用いることができるレベルとしたのは深い意味がある。すなわち、“読む”ということが、単に文字を声に出して読む（音読する *sounding a letter*）ことではなく、読解する（*understanding meaning*）ことだとすれば、文字が読めるだけでは十分ではなく、語を相互に関係づける能力としての統語的語順の知識の構成が必要である。しかも、文字の読みの知識は「社会的知識」としてより多く大人が教えることができるがしかし、語順は「論理数学的知識」の一種としてより多く子ども自身の論理的な思考力に依存している。そういう意味で、「ともよ」は“読めなくても読めた”のである。

〈異言語間の比較〉

以上の結果をふまえて、日本語の仮名とスペイン語と英語のレベルを比較対照して、読みの発達過程における3者の類似点と相違点について考察する。

レベル	日本語	スペイン語	英語
1	発話を分節化することができず、書かれた文の各語に発話の全体を繰り返して当てはめるか、または発話の意味に関連した文や語を作って当てはめる。	発話された全体の文を書かれている語のひとつに当てはめてしまう。残りの語には最初の文と関係のある別の文を当てはめる。(E) 名詞は独立した単位として書かれているが、動詞は文全体か述語に含まれる。(C)	なし
2	話し言葉のいくつかの分節化がなされ(内容語)助詞を除くすべての語が書かれている。	名詞だけが書かれており、書かれている語には発話が言及している事物や人が表象されている。(F) 冠詞を除く全ての語が書かれている。(B)	文には物や人の名前が書かれている。(1)
	なし	発話された語と書かれている語とをマッチさせることができない。(D)	発話の部分と書いてある文の部分とをマッチさせることができない。(2)
3	話し言葉のすべての語の分節化がなされ、助詞を含めて話された語のすべてが書かれている。話し言葉と書き言葉との対応は語順に基づく。	話されたすべての語が書かれている。書かれている語の空間的順序と話された語の時間的順序を対応させる。(A)	発話された順序に従って話し言葉と書き言葉をマッチさせる。(3)
4	話し言葉のすべての語の分節化がなされ、話し言葉と書き言葉との対応が語順だけでなく文字の知識に基づくようになる。		語順に加えて、自分が知っている文字についての知識を利用する。(4)

日本語のレベル1は、スペイン語を話す子どもたちのレベルE(部分的にレベルCも含めることができる)と同じである。私たちの結果では3歳児の72%がこのレベルに属し、フェレイロらの結果(1979/1982, p.138)でも4歳児の約35%がこのレベルに属している。カミイらの英語の研究で

はレベル化されていないが、私たちはこのレベル1は言語の如何を問わず存在すると考えている。日本語を話す子どもたちもスペイン語や英語を話す子どもたちも、書かれている文の各語には話し言葉の全体(語の未分化)ないしそれが意味する対象(対象との未分化)が表象されるという概念からスタートすると考えられる。

日本語のレベル2は、スペイン語の子どもたちのレベルBおよびF、英語の子どもたちのレベル1と同じである。未分化であった話し言葉の全体からまず事物や人などを表象する内容語が分化する。また、冠詞と助詞との違いはあるが、助詞は内容がなく音声によってのみ表象される語であること、そのほとんどがわずかな文字数で書かれる点で冠詞と同じであり、そういった点から助詞(後置詞)を一種の機能語(Brown, R.,1973)とみなすことができる。したがって、内容語だけが書かれ助詞は書かれないとするこのレベルは、スペイン語のレベルBとF、英語のレベル1に相当すると言えよう。

次に、発話されたすべての語が書かれていることは解るが、発話された語と書かれている語とをマッチさせることができない英語のレベル2とスペイン語のレベルDは、日本語の被験児には見出せなかった。その理由は、日本語ではスペイン語や英語のように内容語と機能語との間にスペースをおかないため書かれた語数が3語になり、話し言葉と書き言葉との1対1対応がそれだけ容易になるからだと考えられる。併せて、日本語の仮名における読みの音声と書きの文字との対応の規則性もそれに寄与しているかもしれない。

日本語のレベル3は、スペイン語のレベルA、英語のレベル3と同じである。フェレイロとカミイらはそろって読解よりも話し言葉の時間的順序と書き言葉の空間的順序との対応させる語順の重要性に着目している。読むということが単に文字を音声化することではなく読解することであるとすれば、語順の知識の構成というレベル3は、それが意味と語順と文字という3つの知識が統合された真の読みの概念化に到達するための不可欠かつ自然な発達のプロセスであることを証明している。日本語仮名では両言語よりも音声と文字との対応が規則的なために語順レベルの存在が見失われがちであるが、このレベルもまた異言語間に共通する普遍的なレベルであると考えられる。

日本語のレベル4は英語のレベル4と同じである。レベル4は意味と統語に加えて文字の読みと書きについての知識が構成されることを意味している。フェレイロらはことさら文字の知識を利用したレベルを独立させていないが、被験児に7歳児が含まれば当然このレベルもスペイン語に存在し、3者に共通すると考えられる。

以上の結果から、それぞれが異言語であるにもかかわらず、読みの概念化の過程で子どもたちは驚くほど類似した発達過程をたどることがわかる。統語的にはスペイン語と英語はほぼ同じで日本語はそうではないが、3者とも機能語(助詞、前置詞、冠詞など)と内容語(名詞や動詞など)があり、言語の単位として「語」を使う点では同じである。これが分類や系列化といった一般的な認知能力のレベルに達したとき、異言語であっても共通して、子どもたちが発話の全体を語に分節化し系列化することから始めて(文から語)、さらに部分・全体関係と系列化を再構成して(語から文字)話し言葉と書き言葉との対応関係を精緻化していくことができる理由であろう。

最後に、筆者は比較言語学というより広い枠組みの中でさらなる研究が必要だということを指摘したい。異言語間に共通する普遍的な概念を確証するためにはより広範な追試研究が必要だが、それによって他の認知的領域におけるのと同様に、読みと書きの領域においてもそれがさらに明確になると確信している。

参 考 文 献

- Ferreiro, Emilia (1978). What is written in a written sentence ? A developmental answer. *Journal of Education*, 160, 25-39.
- Ferreiro, Emilia (1991). Literacy acquisition and the representation of language. In C. Kamii, M. Manning, & G. Manning (Eds.), *Early literacy : A constructivist foundation for whole language*. Washington, DC: National Education Association.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Goodman, Y., Watson, D., Burke, C. (1987). *Reading Miscue Inventory*. NY: Richard, C. Owen Publishers, Inc.
- Kamii, C., Long, R., Manning, M., Manning, G. (1990). Spelling in Kindergarten : A constructivist analysis comparing Spanish-speaking and English-speaking children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), 91-97.
- Manning, M., Manning, G., Long, R., Kamii, C. (1993). Preschoolers' conjectures about segments of a written sentence. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 5-11
- Papandropoulou, I., & Sinclair, H. (1974). What is a word? *Human Development*, 17, 241-258.
- Smith, Frank. (1988). *Understanding reading (4th ed.)* Hillsdale, NJ: Erlbaum.