

読み書きの習得に困難を生じる子どもの  
早期発見に繋がるアセスメントシートの開発

愛知県立大学大学院 人間発達学研究科  
東俣 淳子



# 目 次

序章	
第1節 問題の所在	・・・1
第2節 本研究の目的と構成	・・・4
第1章 読み書きの習得に困難を生じる子どもに関する研究動向	・・・7
第1節 読み書きの習得に困難を生じる子どもの特徴	・・・7
第2節 読み書きの発達	・・・9
第3節 就学前の子どもを対象としたアセスメントの必要性	・・・16
第2章 就学前の読み書きの発達を把握するアセスメントの研究と課題	・・・18
第1節 就学前のアセスメントに関する先行研究	・・・18
第2節 就学前のアセスメントに関する本研究の課題	・・・24
第3章 読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見に繋がる アセスメントシートの作成	・・・30
第1節 アセスメントシートの開発の視点と作成方法	・・・30
第2節 観察・確認シートの作成	・・・31
第4章 幼稚園年長児における観察・確認シートの有効性の検討 －文字教育を取り入れている幼稚園での調査－（調査Ⅰ）	・・・36
第1節 目的と方法	・・・36
第2節 結果	・・・37
第3節 考察	・・・53
第5章 保育所年長児における観察・確認シートの有効性の検討 －文字教育を取り入っていない保育所での調査－（調査Ⅱ）	・・・60
第1節 目的と方法	・・・60
第2節 結果	・・・63
第3節 考察	・・・80

第4節 調査Ⅰ，調査Ⅱのまとめ	・・・83
第6章：年長時の読み書きの発達と小学1年生時の書きの習得に関する 縦断的調査－観察・確認シートの検証－（研究Ⅲ）	・・・91
第1節 目的と方法	・・・91
第2節 結果	・・・93
第3節 考察	・・・108
終章	・・・113
第1節 本研究の成果	・・・113
第2節 今後の課題と展望	・・・117
引用文献	
表・図一覧	
資料 読み書きレディネス検査	

# 序 章

## 第1節 問題の所在

読み書きの習得は、個人差が大きいことを考慮する必要があるが、就学を迎える6歳頃には、大半の子どもが平仮名を読み書きできるようになる（国立国語研究所, 1972; 島村・三神, 1994; 太田ら, 2018）。しかしながら、その中には、一般的な発達過程に沿って読み書きが習得できない、あるいは習得に遅れを生じる子どもがいることも事実である。読み書きの習得に遅れが生じる場合、その原因として様々な背景を考慮する必要があるが、その中には学習障害<sup>1</sup>に該当する場合がある。学習障害は発達障害<sup>2</sup>の一つであり、医学的に診断する場合には、米国精神医学会の精神疾患診断・統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth edition: DSM-5, 以下 DSM-5. American Psychiatric Association, 2013; 日本精神神経学会, 日本語版用語監修. 高橋・大野（監訳）, 染矢ら（訳）, 2014）の診断基準によって、限局性学習症/限局性学習障害として診断される。また、世界保健機関（World Health Organization: WHO）の「疾病及び関連保健問題の国際統計分類（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: ICD）」である ICD-10（The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. 融ら（監訳）, 1993）では、F81 学習 [学習能力] の特異的発達障害（Specific developmental disorders of scholastic skills）に分類される。

読み書きを習得するためには様々な能力が必要とされるが、その土台にはプレリテラシーの育ちや言語の発達があると考えられる。プレリテラシーとは、まだ文字の読み書きができない子どもが絵本の内容を暗記して、ページをめくりながらまるで文字を読んでいるかのようにふるまうような行為を指し、文字の機能を認識する前から周囲が読み書きしている様子を真似して文字を使った活動に参加し、文字に対して興味をもつことであり、読みの前段階となる文字に対する意識の芽生えの状態（加藤, 2016）である。さらに、言語発達という点では、子どもが文字に興味・関心を持つとされる4歳頃の基本的な言語能力（語彙の獲得、統語的（文法）的機能の言語理解、日本語の語順に沿った言語表出、話しこと

---

<sup>1</sup> 学習障害

医学領域では、DSM-5では Specific Learning Disorders (限局性学習症/限局性学習障害)、ICD-10では Specific developmental disorders of scholastic skills (学力の特異的発達障害) に該当する。

日本では、教育領域で学習障害 (Learning Disabilities) が用いられている。医学領域と教育領域で用いられている定義は若干異なり、論文により使用される用語が異なるが、本研究では日本の発達障害児・者に関する法律である発達障害者支援法で使用されている学習障害を用いる。

<sup>2</sup> 発達障害

発達障害は、医学的診断名ではない。発達障害者支援法（厚生労働省, 2004）では「発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低学年において発現するもの」と定義している。

ばを1つずつの音に聞き分けること等)の発達は、読み書きの習得に必要な不可欠である。これら読み書きの習得の下支えとなる力を前提として、読み書きの習得に必要な認知能力を獲得することが必要である。その具体的な能力は、音韻意識、視知覚認知、視覚弁別、空間認知等であり、子どもは発達の過程でこれらの能力を獲得しながら読み書きを習得していくのである。

したがって、読み書きが習得できない、あるいは習得に遅れを生じる子ども(これらの子どもを読み書きの習得に困難を生じる子どもとする、以下同様)は、就学前の時点でプレテラシーの育ちや言語面の問題、音韻意識の発達や視知覚認知の問題等の特徴が見られることが想定される。実際、DSM-5に記載されている学齢期以前の子どもに観察される症状には、「言語音声を伴うゲームで遊ぶことに興味がない」、「文字を認識したり書いたりすることができない」、「文字とその発音を結びつけることに苦勞する」、「自分の名前を書くことができない」等が挙げられている(American Psychiatric Association, 2013; 日本精神神経学会, 日本語版用語監修・高橋・大野(監訳), 染矢ら(訳), 2014)。また、就学後に学習障害と診断された子どもの生育歴の調査では、「就学前に文字に興味を示さなかった」、「文字を教えても覚えなかった」こと等が確認されている(東俣ら, 2013)。このように、読み書きの習得に困難を生じる子どもは、本格的な読み書きの学習が開始される学齢期以前にその徴候が現れていると考えられる。しかしながら、学習障害として診断される際の基準となる主要な特徴は、学習面のつまづきを主とするため、問題が顕在化し、診断されて支援が開始される時期は、就学後であることが一般的である。

これに対して、近年では、読み書きの困難さが顕在化する就学後を待たずにリスクがある子どもを発見し、子どもの発達をより効果的に支援して、子どもの抱える困難さを最小限に抑えようとする予防的な支援に関心が向けられるようになってきている(Shaywitz, 2003; Colenbrander et al, 2018; Snowling, 2019)。早期発見によって、周囲が子どもの特性に合わせた関わり方を知って早期から支援することができれば、二次的な問題の予防になるという指摘もある(本田, 2016)。現在は、就学前の早期に発見するための方法として、子どもの特徴を的確に把握するアセスメント<sup>3</sup>が開発されてきている。

就学前の子どもを対象としたアセスメントには、主に三つの種類のものがあり、保育者等が行うチェックリストや質問紙、専門家が個別に実施する検査、5歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメント等に分けて考えることができる。

まず、保育者等が行うチェックリストや質問紙には、吃音、チック症、読み書き障害、不器用の特性に気づく「チェックリスト」(Check List of obscure disabilities in

---

<sup>3</sup> アセスメント

アセスメントには、評価や査定などの意味があるが、ここでは本郷(2008)のいう発達アセスメントの定義によるものをアセスメントとする。発達アセスメント(developmental assessment)とは、人を理解し、人の行動や発達を予測し、その発達を支援する方法を決定するために行われる測定・評価である。

Preschoolers: CLASP. 厚生労働省, 2018, 以下 CLASP) や LD 児の診断のためのスクリーニング・テスト (THE PUPIL RATING SCALE REVISED Screening for Learning Disabilities: PRS. 森永・隠岐, 1992, 以下 PRS) がある。これらのチェックリストや質問紙は、いずれも保育者<sup>4</sup>や支援者が日常の子どもの姿を観察することで項目にチェックするものであり、子どもに負担が少なく簡便に実施できることが特徴である。特に、CLASP は、読み書きの基盤・土壌の様子を捉える 5 項目で構成されているため、非常に簡便に実施できる。さらに、チェック後の具体的な支援内容が併せて記載されているため、その後の支援に繋げやすいことも特徴のひとつである。PRS は、就学前にできる学習障害児の早期発見のための唯一の標準化された質問紙である。

次に、専門家が個別に実施する検査には、年長児用学習障害スクリーニング検査 (宇野, 2003) や読み書きレディネス検査 (大岡ら, 2009), LC スケール (Language Communication Scale: 言語・コミュニケーションスケール. 大伴ら, 2005) やフロスティグ視知覚発達検査 (DEVELOPMENTAL TEST OF VISUAL PERCEPTION: Frostig, 1961) 等がある。これらの検査は、子どもを直接アセスメントするため、音韻意識や視覚認知等読み書きの習得に必要な認知能力を一人ひとり正確に把握でき、客観的なデータが得られることが期待できる。

最後に、5 歳児健診 (厚生労働省, 2007) は 3 歳児健診で発見されにくい発達障害の早期発見を目的として開発されたものである。5 歳児健診によるアセスメントでは、健診の中に読み書きの習得の状況を把握するスクリーニング項目が設定されている。自治体によって健診方法が異なるものの、保育者と保護者、専門家の三者の視点から子どもを観察できることや健診後、保護者の相談に繋げることで支援を開始できることも大きな利点である。

これらのアセスメントの主要な目的は、学習障害を含む発達障害の早期発見であり、いずれもそれぞれの目的に適した有用なアセスメントであると考えられる。しかしながら、就学前の子どもを対象としたアセスメントを実施する場合、その主要な目的を学習障害の早期発見に限定されるのではなく、読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもを早期発見するためのスクリーニングが必要であると考えられる。その理由は、就学前にスクリーニングすることで、読み書きの習得に困難を生じる可能性のある子どもに早期支援を提供することが可能となると期待されるからである。

そして、就学前の子どもを対象にアセスメントする際には、なるべく子どもに負担が少ない形で実施することが重要であると考えられる。そのためには、日常生活の子どもの様子を観察することでアセスメントできるようなものが求められる。そこで、日常子どもと身近に接する保育者が、効率よく、短時間で実施すること、かつ、読み書きの習得について包括的にアセスメントでき、リスクがある子どもを的確にスクリーニングできる有効性を備

---

<sup>4</sup> 保育者

幼稚園では幼稚園教諭、保育所では保育士、認定こども園では保育教諭など名称は様々であるが、本研究では保育者と統一する。

えたものであることが必要となる。これらの内容を重視した場合、既存のアセスメントには次のような課題があると考えられる。

まず、アセスメントの方法や内容に関して、保育者等が行うチェックリストによるアセスメントは、プレリテラシーの育ちや読み書きの習得に必要な認知能力を把握でき、何よりも簡便に実施できることが大きな利点である一方、個別検査で設定されているような読み書きの習得に関する具体的な認知能力を測定するような項目は、設定されていない。この点に関して、専門家が個別に実施する検査では、音韻意識や視知覚認知等の読み書きの習得に不可欠な認知能力を直接詳細に測定できる。しかしながら、実施には検査の内容を熟知した専門家が必要であり、課題数も多く、簡便に実施できない。また、いわゆる認知能力を測定することに主眼が置かれているため、検査時点での読み書きの習得の程度を把握する項目は十分に含まれていない。さらに、5歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメントでは、実施に多くの専門家を含む人手が必要で時間も要することから、簡便には実施できないこと、アセスメント項目が保育者・保護者と専門家で異なること、地域によって健診方法や内容が異なる。

そして、アセスメントの有効性の検証という点では、各アセスメントには信頼性・妥当性の検証や予測指標、基準値などが示されているが、学習障害やその疑いがある子どもの割合が明記されたものは少ない。また、アセスメントの対象児の所属や置かれた環境の詳細（園での文字教育の実施の有無等）が記載されていないことが多いため、どのような子どもに対してアセスメントが実施され、どのような有効性が得られたのかが明確でないことがある。

以上の既存のアセスメントの利点と課題を踏まえ、本研究では、読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見に向けて、就学前に保育者が的確にスクリーニングできる新たなアセスメントシートを開発する。新たなアセスメントシートの開発において重要となる点は、上述した三種類のアセスメントの特徴を十分に吟味したうえで、各アセスメントの優れた部分を取り入れたアセスメントシートを作成すること、作成したアセスメントシートの有効性を検証することである。

## 第2節 本研究の目的と構成

本研究の目的は、保育者が読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもを的確にスクリーニングできるアセスメントシートを開発することである。そのためには、既存のアセスメントの特徴を踏まえた新たなアセスメントシートの作成と作成したアセスメントシートの有効性の検証が不可欠であると考えられる。これらの内容を満たしたアセスメントシートの開発によって、読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見に繋がることを期待できる。



本研究では、まず、アセスメントシートの作成に向けて、第1章で、読み書きの習得に困難を生じる子どもの背景と読み書きの習得に必要な力について概観する。続く、第2章では、既存の就学前の子どもの対象とした読み書きの発達に関するアセスメント研究の現状と課題について整理する。その上で、第3章で新たなアセスメントシートを作成する。本研究で作成するアセスメントシートは、前節の先行研究の特徴を踏まえ、子どもに負担が少ない形で、実施する保育者にとっても負担が少ない形で簡便に実施できるチェックシートによる方法を採用する。さらに、アセスメントの内容は、読み書きの習得を包括的にアセスメントできることを重視し、“読み書きの習得の基盤となる能力”と“読み書きの習得の程度”を把握できる項目の両者を設定する。これらは、本研究で作成するアセスメントシートの独自な点であると考えられる。

次に、作成したアセスメントシートを用いて三つの調査（調査Ⅰ，調査Ⅱ，調査Ⅲ）を実施し、アセスメントシートの有効性を検討する。三つの調査は、それぞれ調査Ⅰが第4章，調査Ⅱが第5章，調査Ⅲが第6章に位置づけられる。調査Ⅰ，調査Ⅱでは、アセスメントシートの有効性を、個別に実施した検査の結果と縦断的な視点で比較することによって検証する。

調査Ⅰでは、文字教育を教育活動の中に取り入れている幼稚園で、作成したアセスメントシートの有効性を検討する。文字教育を教育活動の一環として取り入れている園では、保育者が一人ひとりの読み書きの発達の程度を把握しやすい可能性がある。そのため、本来であれば就学後に見られる読み書きの習得の程度が把握しやすく、個別検査の結果を比較して検討しやすいと考えたためである。

調査Ⅱでは、調査Ⅰでの課題を踏まえて、文字教育を教育活動に取り入れていない保育所でも、調査Ⅰと同様にアセスメントシートの有効性が得られるか否かを検討する。そのため、保育所でアセスメントシートを用いて調査を実施し、調査Ⅰと同様に個別検査の結果と比較検討する。

調査Ⅲでは、調査Ⅱの結果、読み書きの習得に困難を生じる可能性があるとして抽出された子どもが、就学後の書きの習得につまずきを生じているかを縦断的な視点で検証する。そのため、小学1年生を対象に就学後の書きの習得状況のアセスメントを実施し、調査Ⅱで実施したアセスメントシートの結果と比較検討する。

これらの三つの調査を通して、新たに作成したアセスメントシートの方法や内容が、保育現場で実際に活用できる有効性を備えたものであるか否かを検証することができる。

そこで、本研究で開発する新たなアセスメントシートには、次のような意義があると考えられる。

第一には、本研究で開発するアセスメントシートは、既存のアセスメントの優れた部分を取り入れて、読み書きの習得に必要な認知能力と就学前の読み書きの習得状況を包括的にアセスメントできるように作成する点である。そして、作成したアセスメントシートの

有効性を横断的、縦断的に検証することである。

第二は、保育者が読み書きの習得にリスクの可能性のある子どもを、保育場面での観察によってスクリーニングすることを重視した点である。アセスメントシートを用いることで、保育者が子どものつまずきに気づくことができれば、子どもが日常過ごす保育場面での支援に繋げていくことが期待できる。就学前の時点で読み書きに関する早期支援に繋げるという点で、保育場面で保育者が実施するアセスメントシートを開発することの有用性は大きいと考える。

# 第1章 読み書きの習得に困難を生じる子どもに関する研究動向

## 第1節 読み書きの習得に困難を生じる子どもの特徴

一般的に、読み書きの習得は就学前から始まり、就学を迎える頃には大半の子どもが読み書きできるようになる。これまでの調査研究において、「読み」に関して、5歳児の95.2%が平仮名清音と撥音を含む46文字、92.8%が濁音・半濁音を含む71文字を読むことができることがわかっている。「書き」に関しては、5歳児の77.8%が46文字、71.7%が71文字を書くことができると報告されている（島村・三神, 1994）。このことから、書きの習得は読みの習得ほど進まないが、5歳児の56.7%が平仮名21文字以上を正しく書くことができ、81.5%が6文字以上書けるようになることがわかる。「書き」の能力は、「読み」の能力の発達とともに、読める平仮名の数が60文字以上になると、筆順と字形を正しく書けるものの割合が大きく増加すると報告されている（国立国語研究所, 1972; 島村・三神, 1994; 太田ら, 2018）（図1, 図2, 表1）。実際には個人差が大きいことを考慮する必要があるが、概ね6歳頃には自然に「読み」と「書き」の習得が可能になると考えてよいだろう。

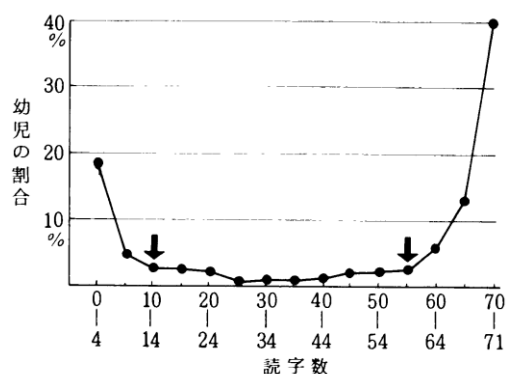


図1 71文字の範囲での読字数の分布（全体）（島村・三神, 1994. FIGURE1）

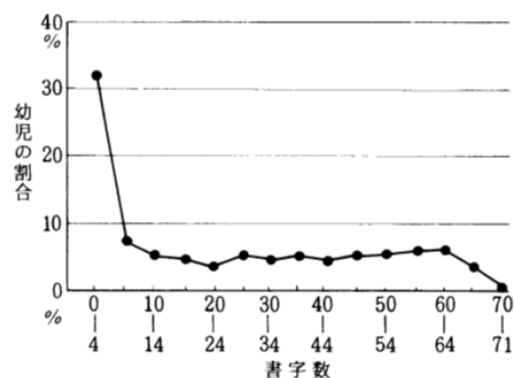


図2 71文字の範囲での書字数の分布（全体）（島村・三神, 1994. FIGURE4）

表1 読字率・書字率の月齢発達（71文字）

	読字	書字
25% (18文字) ～	4歳4か月	5歳2か月
50% (36文字) ～	4歳8か月	5歳9か月
75% (54文字) ～	5歳3か月	
90% (64文字) ～	5歳10か月	

(原, 2010: 表 3-15)

実際、読み書きの習得といった場合にその示す範囲は広く、例えば、読み（文字を正確に読むこと）には、音読もあれば黙読もある。また、文字を正確に読むことに加えて読解（文字あるいは単語を見て意味を理解できること）がある。さらに、書きには、書くこと（writing あるいは hand writing<sup>5</sup>：文字を書くこと）と綴ること（spelling：単語を綴ること、正書法ともいう）がある。本研究では、就学前後の子どもを対象とするため、「読み」という場合は、主に音読を指し黙読は含まず、さらに読解は含まないこととする。書きとは、書くこと（writing）を示すこととする。すなわち、読み書きの習得とは「“かさ”という文字の連なりを見て/kasa/と音読することができ、その単語を正しく書くことができること」である。

読み書きは、通常は特別な教育的な介入なしに習得していくものだが、一般的な読み書きの発達過程に沿って読み書きが習得できないあるいは読み書きの習得に遅れが生じる子どもがいる。5歳児クラスで全体の1.1%が全く文字を読めない幼児がいること（国立国語研究所, 1972）、同様に5歳児クラスで全く1文字も書けない幼児が26.8%いること（島村・三神, 1994）が報告されており、いずれの調査でも読み書きの習得が遅い子どもが存在することを示している。

さて、就学前を対象として読み書きの習得に困難を生じる子どもには、文字に対する未熟さ、あるいは未経験など、様々な背景を考慮する必要がある。その原因として、学習障害に該当する場合がある。医学的な診断の基準として用いられる DSM-5 では、「学業的技能が暦年齢よりも顕著にかつ定量的に低く、(1) 不的確または速度が遅く、努力を要する読字、(2) 読んでいるものの意味を理解することの困難さ、(3) 綴り字の困難さ、(4) 書字表出の困難さ、(5) 数字の概念、数値または計算を習得することの困難さ、(6) 数学的推論の困難さのうち、少なくとも1つ以上が存在し、少なくとも6か月間持続していること」が示されている。ただし、知的能力障害、視力障害、聴力障害、不適切な教育による場合は除くとしている。

<sup>5</sup> handwriting

小野瀬（1987）は、Handwriting とは、一般に、手と目の協応動作によって図形や文字を書き手の意図するままに自由に書く技能を意味するが、明確な定義があるわけでないとし、handwriting を「文字を筆順通りに、字形を正しく整えて書く能力」とすると定義している。本論文では、この定義を用いる。

その他に読み書きの習得に困難が生じる原因として、知的能力障害 (Intellectual Disability : 知的発達症/知的発達障害 (Intellectual Developmental Disorder), 難聴, 後天的な脳損傷による場合も考えられる。知的能力障害は、知的能力に障害があるため、読み書きの習得は一般的な習得時期より全般的に遅れる場合がある。そして、難聴のある子どもは、聴覚からの情報収集に問題があるため、「読み」に必要な音韻意識の発達は、補聴による矯正を伴う形で進み、発音指導により体得したり、指文字などを使用して識別したり、文字自体が意識を促進したりするなど独自の過程をたどる。その結果、読み書きの力は個人差が大きく、一般に読む力、書く力において困難のある事例が多い(齋藤, 2006)。さらに、交通事故等で後天的に脳を損傷した場合にも読み書きが難しくなることがあるが、後天的な脳損傷による学習に関する障害は、上記に述べた学習障害とは区別されている。

以上のことから、本研究では、読み書きの習得に困難を生じるとは、「何等かの理由で一般的に読み書きを習得する時期に読み書きを習得できないあるいは読み書きの習得に遅れが生じること」とする。また、読み書きの習得に困難を生じる子どもといった場合には、その原因として主に学習障害、知的能力障害、難聴を伴う場合、後天的な脳損傷が想定される。本研究で取り扱う読み書きの習得に困難を生じる子どもは、主に学習障害に該当することが想定される子どもとし、知的発達の遅れや難聴、後天的な脳の障害など器質的な問題がないにも関わらず、読み書きの習得に困難のある子どもとする。

## 第2節 読み書きの発達

本節では、まず、一般的な発達過程に照らして、読み書きの基礎とされるプレリテラシーの育ちと言語発達について述べ、読み書きの習得に必要な基盤となる具体的な能力について概観する。

### 1. 読み書きの基礎となるプレリテラシーの育ちと言語発達

#### (1) プレリテラシー

子どもは、1歳を過ぎた頃から読み書きに繋がる活動を行っている。大人が設定する文字環境で生活する中で、文字の機能を認識する前から、周囲が読み書きしている様子を真似することや文字を使った活動に参加することで、文字に対して興味を持つ。そして、日常生活の中で他者との関わりながら文字の読み書きを自然に身につけていく。これら読み書きの習得前の行為は、リテラシー (literacy : 狭義の意味で読み書き能力を指す) の芽生えを示すものとして、プレリテラシー (pre literacy) あるいはエマージェントリテラシー (emergent literacy) <sup>6</sup>と呼ばれている。原 (2010) は、「プレリテラシーとは、遊び

---

<sup>6</sup> エマージェントリテラシー (emergent literacy)

プレリテラシー (preliteracy) と同じ意味で用いられる。本論文ではプレリテラシーに統一する。

や生活の中で、まだ実際には文字の読み書きはできない子どもたちが、いつも読み聞かせてもらっている絵本を暗記して、ページをめくりながらまるで読んでいるかのように語ったり、何度も見ている紙芝居を、一枚ずつめくりながら文字を読んでいるかのように語って先生役をする姿がみられているが、このような文字の読み書きを習得していない子どもたちがあたかも読み書きしているかのようにふるまうさまざまの行為であり、このような文字に関する種々の経験を通して、文字の機能・価値に気づいてゆく」と述べている。このように、プレリテラシーは、子どもにとって読み書きの習得の第一歩である。そして、プレリテラシーは、読み書きの発達の前兆となる技術、知識、姿勢から成り、読み書きの教育に先行して就学前に獲得するもので、後の文字習得や子どもが育った社会や文化によって強く影響を受けることが報告されている (Teale&Shlzy,1986; Whitehurst & Lonigan,1998; Justice & Pullen,2003;高橋,2001)。

例えば、1歳前後の子どもは絵本などを見て、その名称を言うようになる。2,3歳頃の子どもは、気に入った絵本を何度も読んでいると、その内容を覚えてしまい、まるで文字を読んでいるかのように正確に言うことはできるが、実際には文字を読むことができないことがほとんどである。また、自分の描いた絵の下に文字のようなものを書いて「自分の名前を書いた」と言う。この頃は、書いた文字のようなものが絵とは異なるものであることは理解しているが、この時点では文字と音との結びつきの理解は十分ではなく、文字を表記するルールを理解していないと考えられる。

しかしながら、これらの行為が文字の機能に気づき始めていると言え、読み書きの習得の基盤になることはおさえておく必要があるだろう。その後、文字が記号あるいはシンボルとは異なるものであると認識し、文字と音との結びつきが理解できるようになると、文字には何か対象を示す働きがあることが理解できるようになる。それと並行して、文字を表記するルールがわかるようになり、文字を読み書きできるようになる。すなわち、プレリテラシーの育ちが読み書きの習得の土台となるのである。

## (2) 言語発達

プレリテラシーの育ちとともに、言語の発達も読み書きの習得の前提となる力である。言語の獲得には、事物や絵、写真などのシンボルにはそれぞれを表す名称があることが理解できることが前提となる。音声言語(話しことば)は、喃語から自発的な模倣を通して1歳前に初語として表出される。その後は日常生活の他者との談話の中で、言語理解の発達とともに言語表出も促されて増えていく。そして5歳を過ぎる頃には、ことばや文を分析して話しことばで説明できる基礎的な言語能力を身につける。この頃には、発話が生む結果を確認すること、意図的に言語を獲得すること、言語の構造や規則性の一部に気づくことができるようになる(小椋,2015)。村田(1974)によれば、話しことばの性質・機能の理解こそ読み・書きの理解の基礎である。書きことばとは、文字という形でことばを視覚化することによって、その表現を厳密にし、法則化することができるものであることか

らも、話しことばの土台がしっかりできていないと、書きことばは十分に形成されないのである。幼児期の音声言語能力が後の読みの発達に影響する（原, 2010）と言われているように、話しことばの発達を基礎として、文字言語を習得していく。そして、話しことばと書きことば（文字言語）は相互に関連して発達していく。書きことばとは、文字という形でことばを視覚化することによって、その表現を厳密にし、法則化できるものである。あらゆる水準の抽象化を言語機能によって可能にすることができる話しことばでは全く及ばない高度な機能を作り出していると言われている。そのため、話しことばの土台がしっかりできていないと、書きことばは十分に形成されないのである。そして、言語の構造や規則性に気づくこと、例えば話しことばの中の音韻的特性に気づくことも読み書きの習得に繋がる言語の活動の一つである。音韻的特性に関しては、後述する音韻意識の部分で詳しく述べる。

## 2. 読み書きの習得の基盤となる能力

では、子どもの側にプレリテラシーが育ち、言語が発達していることを前提として、その他に具体的にはどのような能力が読み書きの習得に必要なのだろうか。

高橋（2001）は、読みの習得に困難を抱えた子どもたちは、音声言語（話しことば）の能力自体がまだ十分に発達していない場合と音韻意識に関連する諸点に問題を抱えている場合があると説明している。Kurtz（2008）は、書くことは複雑な運動行為で前提条件となる数々の運動スキルや認知スキルを必要とし、認知スキルの中には、視覚弁別、知覚統合、言語認知処理等を挙げている。

以上のように、読み書きの習得に必要な能力は複数あり、それらが相互に関連していることがわかる。以下、読み書きの習得の基盤となる能力について述べる。

### （1）音韻意識

音韻意識は、読み書きの習得に非常の大きな役割を果たしている。

音韻意識とは、話されていることばの音韻的な側面に注目し音韻的に分析することで、語を構成している音韻の系列を分析し、その音韻の順序的構成及びその音韻の言語学的な特質の理解を基礎に語の音韻的組成、構成を知るなど、音を操作する能力を指す。例えば、3歳児でも話しことばを聞いて意味を理解して他の語と弁別することができるが、それぞれの音がどのような音から構成されているかは理解できていない。それがわかるようになるためには、話しことばに含まれている音を正しく聞き分けて分解することが必要となる。そして、単語の中の音に注目することで「さかな」の/ka/と「かに」の/ka/が同じ音であることがわかるようになる。この日本語の基本的音節からなる単語を音韻にわけると音韻分解（segmentation: 聴覚提示された単語を音韻に区切って発音したり、タッピングを行ったりすること）、そして、単語の中の特定の音韻を取り出すことを音韻抽出（isolation: 聴覚提示された単語から特定された位置の音韻を取り出し発音すること）という（高橋

ら, 1998)。

このように子どもが話しことばの中の音に気づくようになるのは3歳を過ぎた頃からであるが、音を正しく聞き分けられるようになるのは4歳後半頃である。5歳代になると、単語のまとまりからその中のより小さな単位(音)に気づくことができるようになり、個々の音を同定できるようになる。音韻分解・抽出の能力は、文字の習得と相互に関連し合い、読みの習得の初期の段階(20~25文字)で急速に形成されて、5歳代から7歳から8歳代にかけて徐々に獲得される(天野, 1970, 1986; 尾川・種村, 2001)。音韻意識(音韻操作)の能力には、分解や抽出の他に、削除(deletion: 聴覚提示された単語から指定された場所の音韻を取り除き残った音を発音すること)、逆唱<sup>7</sup>(reverse: 聴覚的見された単語を最後から逆に言うこと)などがある(高橋ら, 1998)。これらの能力を測定する課題を用いた先行研究では、5歳児では音韻分解や音韻抽出、一音欠如課題<sup>8</sup>の通過率は70%を超えていて、その中で一音欠如課題の通過率が一番低く、音韻意識の中で高度な操作を必要とすることを示している(日高ら, 2007)。さらに、削除や逆唱の課題を用いた研究では、音削除や逆唱の能力は、就学前の1年で急速にその能力が整い、2拍語・3拍語の音削除は6歳前半に、2拍語の逆唱は5歳後半、3拍語では6歳前半にできるようになり、加齢に伴って操作できる拍数が増加すること、反応時間が減少することやそのことは拍数の多い語で顕著にみられることを示している(原, 2001, 2003)。このように、音韻意識の発達は、4~5歳頃の言語発達が土台となり(大石・齋藤, 1999)、一般的には教えられることはなくできるようになる。音韻操作の内容によって難易度があり、就学前から就学後数年にかけて獲得されることがわかる。

次に、音韻意識と「読み」の習得に関連があることは多くの研究で明らかにされている(天野, 1970, 1986; 大六, 1995; 大石, 2001; 高橋, 2001; 樋口 2014; 原, 2016)。音韻意識の中で、早期にできるようになるとされている音韻分解と語頭音の抽出は、「読み」の習得に必要な力である(天野, 1986)。さらに、音韻意識の発達が、文字-音の対応(コーディング<sup>9</sup>)の学習を促し、また、コーディングの学習を通して、さらに音韻意識の発達が高次化される(大石, 2001)。かな文字の処理では、文字を全て音韻情報に変換しなければならないため、

---

<sup>7</sup> 逆唱

音韻ワーキングメモリ(phonological working memory)の指標として用いられる。聴覚的に与えられた語を短期記憶に保持しつつ、音の配列を変えて再構成することが求められる。音韻的な側面に注目する必要があること、一時的に音を記憶する必要があり、音節分解や抽出や同定などの課題よりも達成できるまでに時間を要する。

<sup>8</sup> 一音欠如課題

日高ら(2007)が行った一音欠如課題とは、5文字中真ん中の文字を抜いて「どこの文字がない? 何の文字が入る?」(一音欠如抽出)、「○○君の知っている言葉の中で何ということばに近い? 何ということばに聞こえた?」(一音欠如予想)である。これは、音韻抽出とも音削除ともとれる課題である。さらに、音の操作だけでなく、言語理解力も影響することが考えられる。

<sup>9</sup> コーディング(coding)

大石(2001)は、読み書きは文字を音に変換する(decoding)と音を文字に変換する(encoding)活動があり、これらの文字-音変換技能をまとめてcodingと呼ぶと示している。



音韻情報の処理が中心に行われている（樋口, 2014）。

さらに、音韻意識は「読み」の習得だけでなく、「書き」の習得にも必要となる。特に聴写（文字の見本がなく、音から文字を想起して書くこと）ができるためには、話しことばを正確に聞き分けて、それぞれの音と文字を結びつける必要がある。すなわち、「書き」の習得には、文字が読めることが前提として、「読み」の習得と同様に、音韻分解や音韻抽出の力が必要なのである。

音韻意識を必要とする音韻操作の能力は、4歳頃から急速に発達する。その頃の子どもの遊びの中で関連するものとしてことば遊びが挙げられる。ことば遊びは、子どもに日本語の構造（しくみ）を気づかせる楽しい遊びであり、言語の発達に伴いことばを自由に使えるようになる4歳頃から盛んにするようになる。ことば遊びは、ルールに沿って遊ぶものであり、音韻意識や語彙、文法などの言語能力を基盤に音韻意識を必要とするものも多いことが報告されている（村田, 1974; 今井, 1980; 無藤, 1986; しおみ, 1986; 高橋, 1997; 丸山, 1999）。その代表的なものとして、しりとり遊びがある。しりとり遊びは、音韻分解や語尾と語頭の音韻抽出など複数の音韻操作を必要とし、音韻表象へアクセスして語を想起する遊びである。その他に音韻意識を必要とする遊びには、音数遊び（階段などでじゃんけんをして勝った人が「グリコ」と言って音の数だけ進む遊びで、音韻分解を必要とする）、ことばあつめ、音の取り出し遊び（特定の音のついたことばを探す遊びで音韻分解、音韻抽出を必要とする）、さかさことば遊び（単語の最後から順にいう遊びで、音韻分解や逆唱、聴覚的短期記憶を必要とする）等がある。これらのことば遊びと音韻意識に関する研究は、無藤や高橋の研究があり、いずれもしりとり遊びが音韻意識の発達と関連していることや「読み」の習得にも関連していることを報告している（無藤, 1986; 高橋, 1997）。

以上より、音韻意識は、読み書きの習得に非常に重要な役割を果たしていることがわかる。音韻意識は、本来誰かに明示的に教えられることなく、日常生活でも活動やことば遊びを通して自然と身につけていくものである。文字に興味・関心を示し、「読み」の習得とともに音韻意識も発達し、それらが相互に関連しながら書きの習得にも繋がっていくと考えられる。

## （2）視知覚認知

読み書きをするには、文字の形を正確に捉える力や形を弁別する力、つまり視知覚認知の能力が必要である。視知覚認知とは、目から取り込んだ視覚情報を経験や知識をもとになにであるかを理解し、それらの意味や関係性を理解して、概念を構成することであり、形や空間を理解する機能である「形態知覚（見ているものの形の情報を理解する力）」、「空間知覚（見ているものの位置や方向など空間的な情報を理解する力）」がある（玉井, 2010）。その他には、視覚弁別（類似点と相違点を認識する力）、視覚的記憶（見たものを覚えておいて後から思い出す力）、図地弁別（背景にあるものに捕らわれず、対象となるもの（文字）を認識する力）などもある（Kurtz, 2001）。

まず、「読み」には、文字を構成する線の特徴（長さや傾き、交わり等）に基づいて構成される文字全体の特徴を認識するだけでなく、その文字を決定づける特徴を抽出し、文字を弁別することが必要である。続いて「書き」には、「読み」に必要な力とともに、抽出した個々の文字の特徴を要素に分け、再び一つの文字として構成することが求められる。文字を正確に捉えて読むことができて、文字の要素を正確に分解し再構成できなければ、書くことはできない。その上、文字の上下、左右のバランスも求められる。これらには、視覚認知の能力が必要不可欠なのである。

では、視覚認知の能力はどのように獲得されるのだろうか。形の認知については、単純幾何学図形を知覚同定することが可能となるのは3歳後半であり、その頃には文字様の形の弁別は可能であると言われている（小林, 1971）。そして、図形を正確に捉える力は3歳から6歳にかけて顕著に発達する。図形には、形・大小・方向（上下, 前後, 左右）の3つの属性があり、そのうち形を正しく捉える力が最も早期に発達し、4歳でほぼ完全になる、次いで大小、方向の順に発達する。方向を正確に捉える力は最も遅く発達し、6歳児でも85%の正確度にとどまる（田中, 2002）ことが示されている。その理由として、自分の身体を基準にした知覚・運動感覚とともに対応したことばを結びつける（勝井, 1986）ことが求められるためであるとされている。このことより、5歳から6歳頃には方向知覚の正確さも向上し、図形を正しく弁別できるようになると考えられる。

平仮名は複数の直線や斜線、曲線によって構成されていて、特に曲線の成分が片仮名に比べて多く、文字様の形を弁別する力は、3歳後半で可能になると言われている（小林, 1971）。「書き」の習得の初期に見られる最も多い誤りとして、鏡映文字がある。これには様々な要因が考えられるが、その中に視覚認知の問題がある。田中（2002）は、鏡映文字になる原因として、子どもは鏡映文字を正しいと考えているのではなく、もう一方の字の不完全さと比較した上で総合的に判断していることが考えられる。そして、前後や上下、左右の空間概念は日常生活の中の具体的な活動を通して形成していくが、左右の空間の概念は、上下、前後が定まった後に定めることができるため、なかなか身につかないことを示している。

今井（1980）は、読みの習得が十分ではない4歳児に平仮名読み課題と抹消課題（見本の文字と同じ文字を見つけて線で消す弁別課題）、平仮名・片仮名の模写課題を用いた調査を行っている。その結果、平仮名読み課題と抹消課題の成績には相関が認められ、読み能力と弁別能力には密接な関係があることを示している。さらに、文字読みの能力の高いものは、低いものに比べて、形の弁別の他に文字を読む音や意味なども手がかりにして課題を遂行していることを示唆し、平仮名弁別課題は文字読みの能力によって結果が左右されることを示している。

以上より、視覚認知の力は、文字を正確に捉えるために重要であり、読み書きの習得に重要な役割を果たしていることがわかる。

### (3) 視覚－運動能力

上述した視知覚認知能力とは、もの（文字）を正確に捉える力である。読み書きの習得のうち特に「書き」の習得には、視知覚認知だけではなく、正確に捉えた文字を書くための能力も必要がある。そのためには、視覚－運動能力が必要である。

「書き」とは、視覚的形態である文字を一画に対応する形に分節化して構成していくこと（崎原, 1998）である。「書き」の行為には、なぞり、模写（書写や視写）、聴写等がある。なぞりは、絵や文字などの線の上をたどって、その通りに書くことである。模写は、まねてうつすことであり、書写あるいは視写は、視覚的に提示された文字を写して書く行為で、いずれも視覚情報を分解し再構成していく機能が必要である。そして、なぞりや模写では必ずしも文字が読める必要はない。崎原（1998）は、子どもが視写できるようになるには、文字の各構成要素や部分を分節毎に分けて書けるようになってからバランスよく書けるようになる等できるまでに段階があり、視覚－運動の構成能力との間に強い相関があることを示している。一方、聴写は、話しことばを正確に聞き分けて、それぞれの音と文字を結びつける行為で、音から字形を想起するため、文字が読めることが不可欠である。

文字の「書き」に先立ってみられる描く行為は、1歳頃の定まった形のないなぐり描きから始まる。2歳頃になると、縦や横の線、時には縦・横線の組み合わせである十字や傾きのある線を描くこともある。3歳頃になると一重の閉じた丸、横線と縦線を組み合わせた十字が書けるようになる。4歳頃には横線と縦線のみで構成される四角形を描くことができるようになり、5歳頃になると斜線を含む三角形が描けるようになる。全ての線が斜線で構成される菱形は、6歳代後半には子どもの76%が書けるようになることが報告されている（久保田, 1970; 田中, 2002）。

田辺（1985）は、子どもが図形を正確に模写するためには、まず見本図形の空間的性質を正しく知覚できることが前提条件であり、図形模写能力は形態弁別や空間関係の把握などの視知覚機能に大きく依存していること、また図形を視知覚で捉える発達過程と図形表現の発達過程との間に密接な関係があることを報告している。

これまで述べてきたように、図形模写の能力が「書き」の習得と関連することを報告している（小野瀬・福沢, 1987; 三塚, 1994; 小森, 2003; 垣花ら, 2009; 猪俣ら 2013）。

小森（2003）は、3-4歳になると、身のまわりにある文字を手本に書く行動を始めるようになるが、見本があってもその通りに簡単にできないと述べているように、縦線、横線、斜線だけでなく、曲線で構成される平仮名を真似て書くことが難しいことは、上述の研究で明らかとなっている。実際、菱形の模写は十字や正方形に比べて正確に描ける時期は遅いことから、図形模写には形によって難易度があり、達成できる年齢も異なるのである。

小野瀬・福沢（1987）は、幼稚園児（4-5歳）から大学生になぞり課題、視写課題、自由書字課題を実施し、それが文字の書字技能に対して影響を及ぼすことを明らかにしている。その結果、なぞり、視写、自由書字の順で得点が高くなった。なぞり課題は線の上を書く

だけなので比較的易しい課題であること、視写課題は手本という手がかりを用いるため、記憶・イメージなどの認知能力が必要となる。さらに、自由書字では手本がないため、運動記憶を含む記憶システムにある字形の情報に基づいて再生することが求められることから、課題によって難易度が異なること、図形の模写が平仮名書字の習得に必要な要因であることを示している。

猪俣ら（2013）は、幼児のひらがなの読み書きに影響する認知要因を検討するために、年長児を対象にひらがな 1～3 文字の音読と書取や図形の模写課題等を実施している。その結果、書取においては、図形の模写が最も貢献度の高い予測変数であったこと、書取において視覚認知能力がより重要であることを示している。

そして、「書き」の習得には、運筆に関する技能も関連している。書くことは複雑な運動行為で、姿勢のコントロール、手の小筋を独立して動かす力、目と手の協応、利き手の確立、運動プランニングなどのスキルを必要とする（Kurtz, 2001）。

田中（2002）は、菱形模写の困難さの要因として、直線によって図形を閉じることの難しさ、直線の辺を傾斜させ、鋭角と鈍角をもつ四辺形につくることの難しさ、対称関係に二つの三角形を表現することの難しさの 3 点を取り挙げ、さらに鉛筆の運筆技能の未熟さが大いに関係すると述べている。

以上のことから、「書き」の習得には、文字全体を正確に捉えた後、個々の文字の特徴を抽出してそれぞれの要素に分け、再度構成して書くことが求められる。そのためには、視覚認知だけでなく、正確に捉えた文字を書く力すなわち、視覚-運動能力も必要であることがわかる。1 歳頃からみられるなぐり描きに始まり、形（文字）を正確に捉えて描き（書き）写す行為である図形の模写の能力の獲得が「書き」の習得に繋がっている。読み書きの習得には、日常におけるプレリテラシーの育ちや言語の発達が基礎となると同時に、音韻意識や視覚認知といった読み書きの習得の基盤となる能力の獲得が必要不可欠となる。これらの力が相互に関連して、読み書きを習得するのである。

### 第 3 節 就学前の子どもを対象としたアセスメントの必要性

前節で概観してきたように、多くの子どもはプレリテラシーの育ちや言語の発達を下支えとして、読み書きの習得に必要な様々な能力を獲得しながら、就学前の 6 歳頃には平仮名の読み書きができるようになって考えられる。その一方で、一般的に読み書きを習得する時期に読み書きが習得できない子どもも存在する。こうした子どもの就学前の徴候として、医学的診断の立場、言語発達とその支援に関わる立場から、次のような指摘がある。

まず、読み書きの問題を医学的に判断する基準として用いられる DSM-5 では、限局性学

習症/限局性学習障害の就学前の特徴<sup>10</sup>について、「言語音声を伴うゲームで遊ぶことに興味がないことがあり、童謡を覚えるのに苦勞する、幼児語や誤った発音の語を多用する、文字を認識したり書いたりすることができない、自分の名前を書くことができない、または創作した綴りを使う場合がある。さらに、話し言葉を音節に分解することや韻を踏む語を認識することや文字とその発音を結び付けること、音素を認識することに苦勞する場合がある」が示されている (American Psychiatric Association, 2013; 日本精神神経学会, 日本語版用語監修. 高橋・大野(監訳), 染矢ら(訳), 2014)。

次に、言語発達とその支援に関わる立場から、天野 (2006) は、小学校で学習障害と言われる子どもは、他の子どもとは異なり、幼児期にかな文字の読みを習得し始めることが少ない。単に読み・書き能力だけが未習得・未発達であるばかりではなく、話しことばや認知発達にも未発達な部分があり、発達が不均衡な場合がしばしば認められると述べている。さらに原 (2010) は、学齢期に読み書きの困難さが顕在化する子どもたちは、幼児期に文字への関心を持つことが少なく、プレリテラシーの姿を示さないことは幼児期の発達で注意を払うべきポイントであると述べている。実際、筆者が実施した学習障害と診断された子どもの生育歴の調査では、「就学前に文字に興味を示さなかった」、「文字を教えても覚えなかった」など、就学前から読み書きの習得につまずきがあったことが確認されている (東俣ら, 2013)。

以上のように、読み書きの習得に困難を生じる子どもは、就学前の時点でプレリテラシーの育ち、言語面の問題 (話しことばの遅れや語彙の少なさ)、音韻意識の発達の問題 (音の側面に注目して分析したり操作することの困難さ)、音-文字の変換の問題 (コーディングの困難さ)、視覚認知の問題 (文字を認知することの困難さ)、文字への興味・関心のなさ等の特徴が現れていると考えられる。近年の発達障害への認識の高まりや二次的な問題の予防の視点を考慮すると、まず、読み書きの習得に困難を生じる子どもの就学前の徴候を適切に捉えることが重要であると考えられる。そのためには、子どもの様子を的確に把握するためのアセスメントが必要となる。就学前の子どもを対象とした場合、本章で述べてきたようなプレリテラシーの育ちや読み書きの習得の基盤となる能力に焦点を当てたアセスメントの開発が重要な課題である。

現在、就学前の子どもを対象とした読み書きの発達に関するアセスメントは、複数存在する。次章では、それらのアセスメントの三つの種類に分け、各々のアセスメントの利点と課題について詳細に検討する。

---

<sup>10</sup> 限局性学習症/限局性学習障害の就学前の特徴

この内容は、DSM-5の限局性学習症/限局性学習障害の診断的特徴や症状の発展と経過に記載されている内容である。本研究で取り挙げる読み書きの習得に困難を生じる子どもは、学習障害に該当する子どもを想定しているため、その中に記載されている就学前の徴候を一つの目安として取り上げた。

## 第2章 就学前の読み書きの発達を把握するアセスメントの研究 と課題

ここまで読み書きの習得の基盤となる能力、さらに読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見に繋がる研究について概観した。第1章で述べたように、読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見には、読み書きの習得の基盤となる能力の獲得やつまずきの程度を把握し、それらの特徴を丁寧に捉えるアセスメントが必須であると考えられる。以下では、就学前の子どもの対象にした読み書きの発達に関するアセスメントの研究動向と課題について示していく。

### 第1節 就学前のアセスメントに関する先行研究

就学前の子どもの対象にした読み書きの発達に関するアセスメントは、その方法や特徴から「保育者等が行う行動観察によるアセスメント」、「専門家が行う個別検査によるアセスメント」、「保育者・保護者と専門家が行う5歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメント」の三種類に分けられる。これらのアセスメントは、それぞれ目的があって開発されており、その目的に応じて実施されるためいずれも有用なものである。一方で、アセスメントを通して読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもをスクリーニングするには、子どもと身近で接する保育者が負担の少ない形で簡便に実施でき、かつ子どもに負担が少ない形で、的確にスクリーニングできることが必要である。そのためには、上記の内容を満たした新たなアセスメントシートの開発が必要である。新たなアセスメントツールの開発において、まずは、上述の三種類のアセスメントの特徴を十分に吟味する必要があるだろう。そこで、本節では、本研究で開発するアセスメントシートの開発の視点で、三種類のアセスメントの利点や課題について述べる。

#### 1. 保育者等が行う行動観察によるアセスメント

(1) 吃音、チック症、読み書き障害、不器用の特性に気づく「チェックリスト」

吃音、チック症、読み書き障害、不器用の特性に気づく「チェックリスト」である観察シート (Check List of obscure disabilities in Preschoolers: CLASP, 厚生労働省, 2018, 以下 CLASP) は、顕在化されにくい発達障害 (吃音, チック, 発達性協調運動障害, 学習障害のうち発達性読み書き障害) のスクリーニングを目的として作成された観察シートである。CLASP の対象は、5~6 歳児である。CLASP は、保育者や園への巡回指導に関わる人が実施者となり 4 段階でチェックする方式で、5 分程度で実施できる。CLASP の中で読み書きに関する項目は、①文字を読むことに関心がない、②単語の発音を正確に言えないことがある、③自分の名前や、ことばを言いながら、一音一歩ずつ移動する、あるいはコマを動かす遊びが出来ない、④歌の歌詞を覚えることに苦勞する、⑤文字や文字らしきものを

書きたがらない、書くことに関心がない、の5つである。これら5項目を5段階（「全くない」、「ごくまれにある」、「時々ある」、「しばしばある」、「常にある」）でチェックして、「しばしばある」あるいは「常にある」にチェックした項目が1つ以上でリスクありと判定され、かつ知的な遅れがない場合は限局性学習症(LD)<sup>11</sup>の可能性があるとしている。そして、CLASPの実施マニュアルには、CLASP実施後の子どもへの具体的な指導・助言の作成方法等の活用法が示されている。

CLASPの特徴は、読み書きの基盤・土壌の様子を見る具体的な内容で設定されていること、実施者が5分程度で簡便にできること、明確な判定の基準のもと支援に繋げる目的で行われていること、さらに、ホームページからダウンロードできていつでも使用できることが挙げられる。

### (2) LD児診断のためのスクリーニング・テスト

LD児診断のためのスクリーニング・テスト (THE PUPIL RATING SCALE REVISED Screening for Learning Disabilities: PRS. 森永・隠岐, 1992, 以下 PRS)<sup>12</sup>は、LD児の早期発見のために作成された質問紙である。PRSの対象は、5歳から中学生である。実施方法は、保育者が子どもの様子を観察してチェックする方式で、所要時間は10分程度である。アセスメント項目は、①聴覚的理解と記憶、②話しことば、③オリエンテーション、④運動能力、⑤社会的活動の5領域24項目から構成されており5段階の尺度でチェックする。その後得点を算出して、言語性LD、非言語性LD<sup>13</sup>、LDサスペクト児<sup>14</sup>であるかを評定できる。

PRSの特徴は、就学前に実施できる読み書きに関する唯一の標準化された質問紙であること、特別な訓練をしなくても実施でき、実施時間が10分と短いこと、適応年齢が5歳であること、LDサスペクト児を診断する上で広く適用できることが挙げられる。

### (3) 保育者等が行う行動観察によるアセスメントの利点と課題

CLASPやPRSは、保育者等が項目にチェックすることで簡便に実施できるものであり、

---

<sup>11</sup> 限局性学習症  
序章と同様。

<sup>12</sup> PRS

PRSが開発された1970年代、アメリカでは学校に設置されたLDの治療教室の中で、LDの専門教育を受けた教師による治療教育が行われるようになった。教育を行うためのLDの鑑別診断への関心が高まり、PRSが開発された時代背景がある(森永・隠岐, 1992)。

<sup>13</sup> 言語性LD, 非言語性LD

PRSでは、LDを鑑別する場合、言語性(①聴覚的理解と記憶②話しことば)と非言語性(③オリエンテーション④運動能力⑤社会的活動)の2つの面から評価することが重要であるとしている。各課題において得点が低いと、言語性LDあるいは非言語性LDの特徴をもつと判断することができる。これは、言語性の障害を持つものには、社会行動を示さない者がいて、非言語性の障害を持つ者の中には言語の学習の障害のない者もいることに因る(森永・隠岐, 1992)。1990年代、非言語性LDは、社会性の問題が中心課題としてあげられており、広汎性発達障害との鑑別が紛らわしい状態であった(齋藤, 2000)。現在は、学習障害の概念が整理されこの用語の使用はみられない。

<sup>14</sup> LDサスペクト児

LDを持つものではないかと予想される子どもたちを指す。PRS開発の時代背景から、PRSで取り扱うLD児は現在のLDの概念とは異なり、読み書きの問題だけではないことが特徴である。

子どもに負担が少ない形で実施できる。特に、CLASP は読み書きの基盤・土壌の様子を捉える具体的な項目が設定されており、アセスメントを実施するだけでなく、その後の活用法やスクリーニングされた子どもの具体的な指導や助言が記載されている点が優れており、今までの質問紙や研究にはないものである。しかしながら、PRS では判別される LD 児は、健常児のように学習できない子どもたちで学習上の問題で、あるいは日常生活で不適應をおこしている子どもたちを対象としていて（森永・隠岐, 1992）、現在の LD の概念とは少し異なる。他の検査のように読み書きの困難だけをスクリーニングするものではないため、読み書きに関する項目が 1 つも設定されていない。

これらの検査の実証性という点では、PRS は、就学前の子どもを対象とした研究が僅かであること（汐田, 1995）、CLASP は、近年開発されたばかりであり、保育場面や臨床場面で実施した研究が行われておらず、早期発見という観点からの有効性が十分に確認されていないことが課題として挙げられる（表 2-1）。

## 2. 専門家が行う個別検査によるアセスメント

### (1) LC スケール

LC スケール（Language Communication Scale: 言語・コミュニケーションスケール LC スケール. 大伴ら, 2005）は、言語・コミュニケーション能力を測定する標準化された検査で、言語理解、言語表出、コミュニケーションの 3 領域に分かれている。この検査の対象は、0 歳から 6 歳までである。検査の実施者は、検査の内容を熟知した専門家が行い、所要時間は 30～60 分程度である。その中で、読み書きに関する項目には、音韻意識に関する 2 項目（音韻的意識 1 : 「い」、「か」で始まることば（音節分解や音韻抽出だけでなく、語い力も必要である）、音韻的意識 2 : 積み木をつかった音韻抽出）が設定されている。

LC スケールの特徴は、言語全般を評価する個別検査であり、読み書きの習得に必要な言語発達（言語表出）がアセスメントできる検査であることが挙げられる。

### (2) フロスティッグ視知覚発達検査

フロスティッグ視知覚発達検査（DEVELOPMENTAL TEST OF VISUAL PERCEPTION: DTVP, Frostig, 1961）は、視知覚障害と学習障害の間の関連を明らかにするために開発された視知覚技能の測定に特化した検査であり、現在学習障害の診断にあたり客観的な評価法の一つとして用いられている。この検査の対象は、4 歳から 7 歳 11 カ月である。検査の実施者は、基本的に検査内容を熟知した専門家が行うが、集団でも実施可能であり、所要時間は 30 分から 40 分程度である。検査項目は、視覚と運動の協応、図形と素地、形の恒常性、空間における位置、空間関係の 5 つから構成されている。結果から知覚年齢（PA）、評価点（SS）、知覚指数（PQ）を算出できる。

フロスティッグ視知覚発達検査の特徴は、個別検査であるため一人ひとりの視知覚認知



の発達を正確にアセスメントできること、読み書きの習得の基盤となる能力の一つである視知覚認知能力を5つの側面からアセスメントできること、読み書きが未習得の子どもにも利用できる点が挙げられる。

### (3) 年長児用学習障害スクリーニング検査

年長児用学習障害スクリーニング検査(宇野, 2003)は、年長児を対象とした学習障害のスクリーニング検査である。この検査は、学習障害児を早期に発見し早期に教育的介入することで、学習の遅れや心理的問題の発生を防止することができると考えて作成された経緯がある。また、学習障害検出後の指導教育方法について科学的に検討することも開発の目的の一つとされている。検査の対象は、5~6歳の年長児である。検査の実施者は検査内容を熟知した専門家であり、検査の所要時間は15分程度である。検査課題は、言語発達、音韻意識、「読み」と「書き」の4領域に分かれ、聴覚的言語理解力を測定する課題の文章の理解(6課題)、音韻想起課題であるRAN<sup>15</sup>(3課題)、ワーキングメモリ<sup>16</sup>課題である数字の逆唱(5課題)、音韻意識課題である3モーラ<sup>17</sup>有意味単語の逆唱(4課題)、ひらがなの音読課題である仮名音読(撥音「ん」を含む6課題)、図形記憶課題である図形直後再生課題(幾何学図形3課題、無意味図形1課題)の6項目28課題である。この検査は、年長時点での読み書きの習得の基盤となる能力を測定する項目が複数設定されており、読み書きの習得に必要な能力を包括的に評価することができる。しかしながら、ひらがなの読みに関する課題はあるが、書きに関する課題は設定されていない。検査の実証性の点で、宇野(2003)は、小学1年から6年に検査を実施し、各学年における基準値を算出している。さらに、この検査を年長児に実施した結果、認知能力を測定する4つの課題(RAN、数字の逆唱、3モーラ有意味単語の逆唱、図形直後再生課題)が年長時点での平仮名音読の到達度を予測する指標として有用であることを報告している。

---

<sup>15</sup> RAN 交互課題

Rapid Automatized Naming (RAN) を用いた課題である。課題の内容は、数字、アルファベット文字、絵などがマトリクス上に並んだ刺激を左上から右下へ連続的に可能な限りの速さで呼(naming)することを求める課題である。海外の研究では、RAN 課題の成績が読みの習得と関連すると報告されていて、読み習得の予測因子となっている。

<sup>16</sup> ワーキングメモリ

短期間に頭の中で情報を保持し、操作する能力のことを指す。日常生活の中で、重要な情報を頭に保持しておく時に用いられる。(Susan&Tarcy, 2008)。ワーキングメモリの指標は、診断よりも読み書き障害の臨床症状との関連が深い(鳥居・杉田, 2007)。

<sup>17</sup> モーラ (mora)

拍ともいう。モーラは、日本語の単語をさらに小さな音のまとまりにわけるときに用いられている音韻論的単位である。日本語では、音節とモーラという異なる2つの単位があり、モーラは長さを基準とした時間的単位である(斎藤, 1997)。日本語の1モーラは、短母音のみ、もしくは子音と短母音だけからなる短い音節ひとつ分の長さにあたる。大六(1995)は、“モーラ”とは日本語における音節の数え方である。さらに、日本人が知覚する音節単位は、欧米人のそれとは若干異なっているとして、“モーラ”と“音節”を区別している。

#### (4) 読み書きレディネス検査

読み書きレディネス検査(大岡ら, 2009)は, 読み書きの発達のレディネスとして幼児期の音韻意識や読み書きの発達の様相を把握することを目的に作成された検査である。検査の対象は, 5~6歳の年長児である。検査の実施者は, 検査内容を熟知した専門家であり, 所要時間は15分から20分程度である。検査課題は, 読み書きの発達や読み書きに必要な認知能力に関する先行研究を基に音韻意識と「読み」, 「書き」の3つの領域45課題で構成されている。音韻意識課題には, モーラ抽出課題(5つ), モーラ抽出位置課題(3つ), 単語音削除課題(2モーラ4つ, 3モーラ6つ), 単語逆唱課題(2モーラ5つ, 3モーラ5つ)である。「読み」に関する課題は, 母音を含むひらがな清音1文字の音読課題と3分節からなる単文の音読課題である。単文は, 清音のみの単語からなる単文, 濁音・半濁音を含む単語からなる単文, 拗音を含む単語からなる単文, 助詞を含む単文の計3課題である。「書き」に関する課題には, フロスティック視知覚発達検査の一部検査IV. 空間における位置と検査V. 空間関係, 図形模写(三角形, 菱形), 自分の氏名の書字の3課題である。大岡ら(2009)は, 年長児に検査を実施した結果, 音韻意識に関する課題では男女差がみられ女兒の方が成績が高かったこと, ひらがな読みの成績と2モーラの単語音削除課題と2モーラの単語逆唱課題の正答数との間に中等度の相関があること, モーラ抽出, 2モーラの単語音削除と2モーラの単語逆唱が年長時の夏頃にはほぼ完成されている(大岡ら, 2009)ことを報告している。さらに, 辻井ら(2010)は, 年長時にこの検査を実施し, 小学1, 2年生に平仮名・片仮名・漢字の聴写や図形模写を行って, 就学前後の読み書きの発達に関する縦断的な調査を行っている。その結果, 年長時の音韻認識の成績が就学後の平仮名書字成績や字形選択成績に影響すると報告している。

読み書きレディネス検査の特徴は, 年長時点での読み書きの習得の基盤となる能力を測定する項目で構成されており, 「音韻意識」, 「読み」, 「書き」の領域に分けて包括的に評価できること, 客観的なデータによる分析により一般的な発達の読み書きのレディネスの目安が示されている点が優れている。しかしながら, ひらがなの書きの習得に関する課題は, 名前の書字のみであることや学習障害児のスクリーニングを目的としていないことが挙げられる。

#### (5) 専門家が行う個別検査によるアセスメントの利点と課題

専門家が行う個別検査によるアセスメントは, いずれの検査も子どもの様子を直接アセスメントできる点が最も大きな利点である。そして, 年長児用学習障害スクリーニング検査や読み書きレディネス検査は, 読み書きの習得に必要な基盤となる能力を複数の領域にわたり包括的に測定できる内容であることが利点であり, 他の検査にはみられない。その一方で, LCスケールは, 言語発達全般をアセスメントするもので, その中で読み書きに関しては音韻意識に関する項目は2つのみであること, フロスティック視知覚発達検査は, 視知覚認知能力の測定に特化した検査である。そのため, これらの検査だけでは, 読み書

きの習得に関して十分なアセスメントとは言い難い。その他に、専門家が行う個別検査によるアセスメントは、検査内容を熟知した専門家が実施する必要があること、課題数が多く実施に時間を要するため子どもに負担がかかる。さらに、これらの検査を用いた継続的な実証研究が行われていないことも課題であろう(表 2-2)。

### 3. 保育者・保護者と専門家が行う 5 歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメント

#### (1) 5 歳児健診

5 歳児健診(厚生労働省, 2007)は、3 歳児健診で発見されにくい学習障害を含む軽度発達障害<sup>18</sup>のスクリーニングを目的として行われている。軽度発達障害児の特性に気づくためには集団行動の観察が必要であるとして、保育所・幼稚園で実施される場合が多いが、実際には、地方自治体の判断に委ねられている現状がある。中には、保育所・幼稚園での集団行動の観察をしない場合や保育者が気になる子どものみを観察する場合がある。一般的な方法は、集団及び個別で実施され、保護者と保育者がそれぞれ記入する問診票、医師や保健師等の専門家によるアセスメントによって行われる。読み書きに関する内容は、問診票の中に「お手本を見て四角が書ける」、「自分の名前が読める」、「発音がはっきりしている」、「自分の左右がわかる」の 4 つがある。専門家によるアセスメント項目は、5 つの領域 27 項目の中に、「左右の確認」、「しりとり」、「読字」(2 文字の平仮名单語を 3 つ音読する)の項目が設定されていて、実際に目の前で子どもにやってもらったり、その場で様子を観察する方法がとられている。

#### (2) 保育者・保護者と専門家が行う 5 歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメントの利点と課題

5 歳児健診は、近年実施する自治体が増えており、健診の中にスクリーニングの項目が含まれていること、保護者と保育者、専門家による評価と三者の視点から子どもをアセスメントできること、問診票やアセスメント項目の中には読み書きに関する項目が含まれていること、健診実施後、相談へつなげることで支援を開始することができることが利点である。

5 歳児健診は、健診の中で学習障害を含めた発達障害のスクリーニングを目的とした画期的なシステムである。しかしながら、実施方法が地方自治体で異なることがあり、中には年中児に実施する場合もある。また、健診の実施には多くの専門家が必要となりマンパワーも必要である。アセスメント項目が問診票と専門家によるアセスメントで内容が異なる

<sup>18</sup> 軽度発達障害

「軽度発達障害に対する気づきと支援のマニュアル」(厚生労働省, 2007)の第 1 章で定義している。「軽度の発達障害として、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、学習障害(LD)、高機能広汎性発達障害(HFPDD)、軽度精神遅滞の 4 つの疾患が該当する」としている。この用語は、ICD や DSM といった診断の手引書の定義ではないことも示している。本研究では、原文のまま記載する。

ること、さらに、専門家による評価では、読み書きの習得の程度を評価する項目が設定されているが、明確な基準が設けられていないことが課題として挙げられる（表 2-3）。

## 第2節 就学前のアセスメントに関する本研究の課題

第1節では、就学前の読み書きの発達に関するアセスメントを三種類に分けて、その目的に応じて実施するためには、有用なアセスメントであることを述べてきた。

読み書きの習得に困難を生じる可能性のある子どもをアセスメントによって早期発見するには、子どもに負担が少ない形で簡便に実施できること、アセスメントの結果を支援に繋げられるような内容とすること、また、これらの子どもを的確に発見できることを重視する必要がある。このような視点に立った時、既存のアセスメントには課題があると考えられる。以下では、「アセスメントの方法」、「アセスメントの内容」、「アセスメントの有効性の検証」の三つの側面に注目し、従来のアセスメントのそれぞれの利点と課題を整理する。

### 1. 就学前のアセスメントに関する利点と課題

第一に、アセスメントの方法である。保育者等が行う行動観察によるアセスメントは、保育者が日常の子どもの様子を観察してチェックするため子どもに負担が少なく、かつ簡便に実施することができること、専門家が行う個別検査によるアセスメントは、一人ひとりの認知能力を正確にアセスメントできること、5歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメントは、保育者・保護者と専門家の複数の視点で評価できることが利点として挙げられる。チェックシートの方式である CLASP は項目数が少なく、アセスメント実施後の保育者に対する具体的な助言や指導内容も記載されていることから、支援に結びつきやすく、アセスメント実施後にも活用可能なものである。しかしながら、専門家が行う個別検査によるアセスメントは、課題数が多いことで実施に時間を要して子どもに負担がかかること、さらに、その後の支援に結び付きにくいこと、5歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメントでは、多くの専門家が必要であることや健診自体に時間を要すること等から、簡便さやアセスメント実施後の支援に関して課題がある。

第二に、アセスメントの内容である。CLASP や 5歳児健診では、読み書きの基盤・土壌を捉える項目を中心に設定されている。一方で、専門家が行う個別検査によるアセスメントは、読み書きの習得の基盤となる能力だけでなく、中には読み書きの習得状況をアセスメントする項目で構成されているものもある。そして、フロスティック視知覚発達検査のように一部の認知能力に特化して測定するものがあることが特徴である。アセスメントの目的や特徴により重視される内容が異なるが、いずれの検査も読み書きの習得に関して包括的にアセスメントできる内容となっていないこと、アセスメント時点での読み書きの習得状況に関する内容を設定しているものは僅かであることが課題として挙げられる。

第三は、アセスメントの有効性についてである。CLASP、PRS と年長児用学習障害スクリーニング検査は、いずれも学習障害児のスクリーニングを目的としたものである。例えば、CLASP は、5 つの項目のうち 1 つ以上当てはまる場合には限局性学習症 (LD)<sup>19</sup>の可能性があるとされており、スクリーニングの機能がある。PRS は、言語性・非言語性 LD サスペクト児の抽出を目的としており、得点の低いものがそれにあてはまるとしている。年長児用学習障害スクリーニング検査では、年長児と小学 1 年から 6 年生まで同様の検査を実施し標準値を算出し、認知能力を測定する 4 つの課題が年長時点のひらがな音読到達度を予測する指標として有用であることを報告している。5 歳児健診も、学習障害を含む軽度発達障害のスクリーニングを目的としており、健診そのものが軽度発達障害の気づきの場として設定されている。各アセスメントによる学習障害児あるいはその疑いのある子どもの抽出に関して、CLASP では、5 項目のうち 1 項目でもチェックされた子ども (シビア群) と健常群の感度 (100%) と特異度 (83.9%) を算出している (北ら, 2019)。そして、5 歳児健診では、健診実施者の 0.1% が抽出されたと報告している。しかしながら、その他のアセスメントには、スクリーニングに関する具体的な数値等の記載は見当たらない。さらに、PRS は、その結果だけでは LD 児と判断できず他の検査との併用が必要であると記載されている (汐田, 1995)。

加えて、各アセスメントを用いた研究の対象児の所属に関して、CLASP は、幼稚園、保育所、認定こども園で大規模な調査を実施している。年長児用学習障害スクリーニング検査は私立・公立幼稚園と保育所で実施しているが、いずれの調査も対象園で文字教育を取り入れているか否かに関して言及されていない。

これらのことから、学習障害あるいはその疑いがあるとしてスクリーニングされる子どもの割合や程度について明確に示されていないアセスメントがあること、対象児の所属や文字教育の有無を明確にした上で、アセスメントを用いた継続的な研究や縦断的な研究が行われていないこと等から、アセスメントの有効性が十分に検証されていないことが課題として挙げられる。

## 2. 本研究における検討課題

上述のアセスメントの課題を踏まえて、本研究の目的は、保育者が読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもを的確にスクリーニングできるアセスメントシートを開発することである。以下では、この目的を達成するために、次章以降の検討課題を示す。

第一の検討課題は、既存のアセスメントの利点と課題を吟味したうえで、新たなアセスメントシートを開発することである。本研究で開発するアセスメントシートは、読み書きの習得に困難を生じる可能性のある子どもを効率よく、かつ短時間でスクリーニングでき

---

<sup>19</sup> 限局性学習症  
序章と同様。

ることを重要視し、子どもの日頃の様子をチェックする方法が適していると考え、行動観察による方法を検討していく。そのためには、日常の子どもの様子を身近で観察することができる保育者が実施することで、個別検査では確認できない子どもの様子を知ることが可能となり、アセスメント実施後に結果を活かして保育活動に取り入れることもできるだろう。

加えて、アセスメントの内容は、既に検討した先行研究の内容を踏まえて、“読み書きの習得に必要な認知能力”と“就学前の時点での実際の読み書きの習得状況”の二つの観点で読み書きの発達状況を包括的にアセスメントできるものとする。具体的な項目は、日常の保育活動に結びついたもので、アセスメント実施後に保育活動に活かすことができる内容を吟味することが重要であると考えられる。これらの点については、第3章で検討する。

第二の検討課題は、開発するアセスメントシートの有効性の検証である。既存のアセスメントは、それぞれ信頼性の検証や予測指標、学年ごとの標準値が示されているが、アセスメントの結果から学習障害とスクリーニングされた子どもの割合を具体的に示したものは少ない。調査対象園（幼稚園・保育所・認定こども園等）の文字教育の実施の有無に関する情報が記載されていないもの（厚生労働省, 2018; 森永・壺岐, 1992; 宇野, 2003）があり、子どもが置かれている環境の違いや特性によってスクリーニングされる子どもの特徴や割合について検討されていない。加えて、アセスメントによってスクリーニングされた子どもの就学後の読み書きの習得状況について、縦断的な検討が十分になされていないことも課題として挙げられる。

以上のことより、本研究では、上述の三種類のアセスメントの利点と課題を踏まえた新たなアセスメントシートを作成し、作成したアセスメントシートの有効性を検証する。具体的には、文字教育の実施の有無に注目して、幼稚園と保育所でアセスメントシートを用いた調査を実施し、各対象施設での調査結果と作成したアセスメントシートと個別検査の結果を比較検討することで、横断的な視点からシートの有効性を検証する。さらに、就学後に書きの習得に関するアセスメントを実施し、年長時点のアセスメントシートを用いた調査の結果と比較検討することで、縦断的な視点からアセスメントシートの有効性を検証する。

表 2-1 就学前の読み書きに関するアセスメント  
(保育者等が行う行動観察によるアセスメント)

名称	対象	実施者	目的	方法	実施時間	評価項目	利点	課題(問題点)
吃音、チック症、読み書き障害、不器用性の特性に気づく「チェックリスト」(CLASP (2018))	5～6歳	保育者及び巡回等の担当者	問題が顕在化されにくい障害(学習障害、吃音、チック)の発達性協調運動症)のスクリーニング	質問紙	5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>読み書きに関する5項目を4段階で評価               <ol style="list-style-type: none"> <li>①文字を読むことに関心がない</li> <li>②単語の発音を正確に言えないことがある</li> <li>③自分の名前や、ことばを言いながら、一音一歩ずる移動する、あるいはコマを動かす遊びができない</li> <li>④歌の歌詞を覚えることに苦労する</li> <li>⑤文字や文字らしきものを書きたがらない、書くことに関心がない</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実施者が簡便に利用できる。</li> <li>読み書きの習得の基盤・土壌の様子を観察する項目で構成されている。</li> <li>アセスメント実施後の支援内容も記載されている。</li> <li>子どもへの負担が少ない。</li> <li>眼局性学習症の疑いを判断する基準がある。(5項目のうち、しばしばあるは常にあると答えた項目が1個以上でかつ知的な遅れがない場合に眼局性学習症の可能性ありとする)。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>縦断的な研究が行われておらず、有効性の検討がない。</li> </ul>
学習障害児の診断のためのスクリーニング・テスト PIS (1992)	5歳～中学生	保育者	LDのスクリーニング	質問紙	10分	<ul style="list-style-type: none"> <li>5領域を5段階で評価               <ul style="list-style-type: none"> <li>得点を算出し、言語性LD、非言語性LD、LDサスペクト児を評定する。</li> <li>①聴覚的理解と記憶</li> <li>②話しことば</li> <li>③オリエンテーション</li> <li>④運動能力</li> <li>⑤社会的行動</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>就学前に行える読み書きに関する質問紙である。</li> <li>実施に特別な訓練がいらない。</li> <li>LDサスペクト児を診断する上で、広く適応できる。</li> <li>適応年齢が5歳から実施できる。</li> <li>子どもへの負担が少くない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ブレリテラシーあるいは読みや書きに関する認知的な項目がないこと。</li> <li>就学前の子どもを対象とした研究はほとんどなく、実証的なデータがないこと。</li> </ul>

表 2-2 就学前の読み書きに関するアセスメント  
(専門家が行う個別検査によるアセスメント)

名称	対象	実施者	目的	方法	実施時間	評価項目	利点	課題
LC スケール (2008)	0～6歳	専門家※1	言語・コミュニケーション能力の測定	個別	30～60分	・言語関連スキルを3領域で評価 ・言語理解 言語表出 コミュニケーション	・語彙全般を総合的に評価できる。 ・音韻意識に関する項目がある。 ・0歳から実施可能である。	・音韻意識に関する課題は、2つのみである。 ・読み書きに関する認知的な項目は含まれていない。
フロステイ ン グ 発達検査 (1977)	4～7歳 11カ月	専門家※1	視覚認知の力の測定	個別 または 集団	30～40分	・5領域の評価 ①検査Ⅰ 視覚と運動の協応 (Eye-Motor Coordination)、 ②検査Ⅱ 図と素地 (Figure-Ground) ③検査Ⅲ 形の恒常性 (Constancy of Shape) ④検査Ⅳ 空間における位置 (Position in Space) ⑤検査Ⅴ 空間関係 (Spatial Relationships)	・視覚能力を測定することに特化した検査である。 ・個別評価であり、客観的なデータが得られる。 ・知覚年齢 (知覚指数) が算出できる。 ・文字の読み書きが未習得の子どもにも実施可能である。	・視覚認知の能力は測定できるが、それ以外の能力は測定できない。 ・課題が多く時間を要するため、子どもにも負担がかかる。 ・実施には検査内容を熟知した専門家が行う必要がある。
年長児用 学習障害 スクリー ニング 検査 (2003)	5～6歳	専門家※1	就学前に学習障害を 検出でき る検査方法 の作成、 学習障害 検出後の指 導教育方法 について 科学的な検討	個別	15分	・読み書きの習得に必要な能力の評価 6項目24課題 ①文の聴覚的理解力検査 (言語発達課題: 6課題) ②RAM (音韻想起課題: 3課題) ③数字の逆唱 (WM※2課題: 5課題) ④有意味単語の復唱と逆唱 (音韻認識課題: 4課題) ⑤直後再生課題 (幾何学図形3課題、無意味図形1課題) ⑥ひらがなの音読課題	・年長時点での読み書きの習得に必要な能力を包括的に評価できる。 ・ひらがなの音読力と全ての課題とひらがなの音読力とに関連があり、年長時点でのひらがなの音読力を検出するためには有効な検査であることを示している。 ・同じ課題を小学1年から6年調査を実施し、標準値を算出している。 ・個別評価であるため、客観的なデータが得られる。	・課題が多く時間を要するため、子どもにも負担がかかる。 ・年長児だけでなく、小学1年から6年までの標準値を出しているが、縦断研究ではない。 ・実施には検査内容を熟知した専門家が行う必要がある。 ・ひらがな (1文字) の音読はあるが、書きに関する課題は設定されていない。 ・この検査を用いて継続的な研究が行われていない。
読み書き レディネス 検査 (2009)	5～6歳	専門家※1	読み書きの発達のレ ディネスとして幼 児の音韻意識や読 み書きの発達の様 相を把握すること	個別	15～20分	・読み書きの習得に必要な能力の評価 3領域45課題 ①音韻意識課題: 28課題 セーラ抽出 (6課題) セーラ抽出位置 (3課題) 単語音削除 (2セーラ4課題と3セーラ6課題) ②読み課題: 14課題 ひらがな1文字の音読 (10課題) 短文の音読 (4課題) ③書き課題: 3課題 図形の模写 (三角形、菱形) 名前の書き	・年長時点の読み書きの習得に必要な能力を包括的な評価である。 ・音韻意識と読みと書きに分かれている。 ・定型発達の読み書きのレディネスを示すことができた。 ・セーラ抽出課題、2セーラの単語音削除、単語逆唱課題は年長児の夏頃にはほぼ完成されている。 ・ひらがな読み課題の成績と2セーラ単語音削除課題の正答数、2セーラ単語逆唱課題正答数との間に中程度の相関がみられる。 ・個別評価であるため、客観的なデータが得られる。 ・書きの課題に名前の書きを設定している。	・課題が多く時間を要するため、子どもにも負担がかかる。 ・実施には検査内容を熟知した専門家が行う必要がある。 ・この検査を用いて継続的な研究が行われていない。

※1 専門家: 心理学の知識と専門的訓練・経験を持ったものを指す。具体的には、臨床心理士・言語聴覚士・作業療法士・教員等である。

※2 WM: working memory(ワーキングメモリー) の略語



表 2-3 就学前の読み書きに関するアセスメント  
(保育者・保護者と専門家が行う 5 歳児健診におけるスクリーニングのよるアセスメント)

名称	対象	実施者	目的	方法	実施時間	評価項目	利点	課題
5歳児健診 (1996)	5歳児	保護者 保育者 健診実施者 <sup>※3</sup>	5歳児健診で発見されにくい学習障害等のスクリーニング	集団及び個別	実施方法により異なる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問診票の記入 (保護者、保育者)</li> <li>・問診票：家族用 (38項目), 保育士用 (24項目)</li> <li>・専門家による評価 (医師や保健師等)</li> <li>：5領域27項目               <ul style="list-style-type: none"> <li>①会話7項目</li> <li>②動作模倣9項目</li> <li>③coordination6項目 (手指・身体の協調運動)</li> <li>④概念形成9項目 (じゃんけんの理解、しりとり等)</li> <li>⑤motor insistence2項目 (閉眼の維持等)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実施している地方自治体が増えている。</li> <li>・健診の中にスクリーニングの項目が組み込まれている。</li> <li>・保護者・保育者による問診票と専門家による評価の3の視点からアセスメントできる。</li> <li>・問診票には読み書きに関する項目が4つある。(お手本を見て四角が書ける, 自分の名前が読める, 発音がはつきりしている, 自分の左右がわかる)</li> <li>・専門家による評価では、会話、言語理解、左右の確認、しりとり、数字等複数の項目から構成されている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実施方法が地方自治体により異なる。</li> <li>・問診票の項目と専門家による評価の項目が一致していない。</li> <li>・問診票の項目はブレリテラシーに関する項目で構成されていて、専門家による評価では、書きに関する項目はない。</li> <li>・専門家による評価は、子どもを直接評価するが、明確な基準がない。</li> <li>・実施には多くの専門家が必要であり、時間を要する。</li> </ul>

※3 健診実施者とは、医師・保健師・看護師・保育者・臨床心理士等が含まれる (厚生労働省, 2007)

## 第3章 読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見に繋がるアセスメントシートの作成

本章では、本研究の目的である読み書きの習得に困難を生じる子どもを就学前に効率よく、短時間で、かつ的確にスクリーニングできるアセスメントシートの開発に向けて、アセスメントシートを作成する過程を述べる。

### 第1節 アセスメントシート開発の視点と作成方法

前章までに述べた既存のアセスメントの特徴を踏まえ、以下の三つの側面を重視して、新たにアセスメントシートを作成することとする。

#### 1. 開発の視点

第一に、アセスメントの方法は、子どもに負担がなく、簡便に実施できるという利点から、行動観察によるアセスメントで項目にチェックする方法を採用する。アセスメントシートの実施者は、日常で子どもと最も身近に接する保育者とする。保育者が実施することで、日頃の子どもの姿の観察によるアセスメントができ、保育場面での支援へと繋げることが可能となるだろう。

第二に、アセスメントの内容は、読み書きの習得を包括的にアセスメントする内容とする。読み書きは、本来ある程度自然に習得することや就学前の多くの子どもが平仮名の読み書きができるようになることを考慮し、“読み書きの習得の基盤となる能力”と就学前の子どもの“読み書きの習得の程度”の二つの観点で項目を設定する。その内容は、保育者が保育場面で観察できるような内容であること、アセスメントの結果が日常生活あるいは保育活動に活かせるようなものにすることが重要となる。

第三に、アセスメントの有効性の検証である。読み書きの習得に困難を生じる子どもを的確にスクリーニングできるアセスメントシートとするためには、アセスメントシートを実施することで読み書きの習得にリスクがある子どもを抽出できるかどうか、作成したアセスメントシートと個別検査の結果を比較検討する。また、年長時点でリスクがあるとして抽出された子どもが就学後に読み書きの習得に困難を生じているかどうかを縦断的な視点で、アセスメントシートの有効性を検証することが必要である。

以上、三つの側面から、本研究で作成するアセスメントシートを“観察・確認シート”とし、その実施方法や実施者および実施場所、内容について示す。

## 2. 観察・確認シートの作成方法

### (1) 実施方法，実施者および実施場所

観察・確認シートは，日常生活で子どもと最も身近に接し，子どもの様子を把握している保育者が，子どもの様子を観察する方法とした。

観察・確認シートを用いたアセスメントの実施場所は，多くの子どもが日常の多くの時間を過ごす集団生活の場であり，かつ，読み書きの習得に困難を生じる子どもを早期発見できる場として想定される幼稚園・保育所・認定こども園とした。

### (2) 対象者

子どもは，一般的に4歳頃から文字に興味・関心を持つようになる。発達過程で，5歳児の平仮名清音と撥音（46文字）の読字率は90%を超え，書字率も68.7%となる（島村・三神，1994）ことから，5歳になると読み書きができるようになる子どもの割合はかなり多くなる。そこで，観察・確認シートの対象は，文字への興味・関心が出て，大半の子どもが平仮名清音の読み書きできるようになる年長児<sup>20</sup>とした。

### (3) 項目内容

観察・確認シートの項目は，第2章で概観した既存のアセスメントの項目を考慮し，読み書きの習得の基盤となる能力が包括的に測定できること，就学前の時点での読み書きの習得状況に関する内容とした。さらに，保育者が日常の保育場面で子どもの様子を観察しやすい項目で，かつ，簡便にチェックできる項目数であることも重要視した。

## 第2節 観察・確認シートの作成

観察・確認シートは，“読み書きの習得の基盤となる能力”と年長時点の“読み書きの習得の程度”の二つの観点で項目を設定した。さらに，“読み”，“書き”の習得に必要な能力のつまずきの部分を把握しやすくするために，“読み書きの習得の基盤となる能力”を「音韻意識」，「視知覚認知・視覚－運動能力」の2領域，年長時点の“読み書きの習得の程度”を「自分の名前の読み書き」，「平仮名の読み」の2領域の計4領域に分けて構成した。

### 1. 読み書きの習得の基盤となる能力に関する項目

第1章で述べたように，“読み書きの習得の基盤となる能力”には，音韻意識や視知覚認知・視覚－運動能力等がある。これらの能力に関する項目は，専門家が行う個別検査によ

---

<sup>20</sup> 年長児

園での年長児クラス（あるいは5歳児クラス）に在籍する子どもを指し，調査当時5歳3か月から6歳2か月までの子どもが含まれる。

るアセスメントに含まれていることが多い。観察・確認シートでは、これら個別検査で測定される内容を日常の保育活動に照らし合わせてチェックできる項目を設定した。

### (1) 音韻意識

読み書きの習得には、音韻意識の発達が要となることはこれまでの研究で明らかにされてきた。特に、音韻意識と「読み」の習得との間に関連があることや音韻意識の発達は4,5歳頃までの言語発達を土台として達成されることが示されている(天野, 1970; 大六, 1995; 大石・齋藤, 1999; 原, 2001; 高橋, 2006)。音韻の単位には音節(syllable)やモーラ(mora)などがあるが、日本語は、1モーラにかな1文字が規則的に対応しており、日本語の文字学習ではモーラ単位での音韻の気づきが大切である(原, 2010)。

前章で述べた既存のアセスメントに照らすと、専門家が行う個別検査によるアセスメントのLCスケール(大伴ら, 2005)では音韻分解や音韻抽出の課題、年長児用学習障害スクリーニング検査(宇野, 2003)では逆唱課題、読み書きレディネス検査(大岡ら, 2009)ではモーラ抽出やモーラ抽出位置(identification:聴覚提示された単語の中の指摘の場所の音韻を特定すること;高橋ら, 1998)、音削除や逆唱の課題がそれぞれ設定されている。

そして、保育者等が行う行動観察によるアセスメントや5歳児健診(厚生労働省, 2007)には、音韻意識の発達と関連することば遊びに関する項目が設定されている。例えば、CLASP(厚生労働省, 2018)には、音数遊びとして「自分の名前や、ことばを言いながら、一音一歩ずつ移動する、あるいは、コマを動かす遊びが出来ない」があり、5歳児健診にはしりとり可否を問う項目がある。

その他、音韻意識の発達を評価する研究として原(2001)の研究がある。原(2001)は、逆唱の課題を用いて評価を実施し、2拍の逆唱は5歳後半の70%、3拍の逆唱は6歳前半の70%が可能になること、音韻意識課題の中で逆唱は他の課題に比べて小学1年生の読解との相関が高いことを示している。

以上より、既存のアセスメント内容や音韻意識の発達に関する先行研究を基に、音韻意識に関する内容を保育場面で観察可能な活動として、年長児にみられる音韻意識の能力を必要とすることば遊びを取り挙げた。具体的には、①「しりとりをするとすみやかに語を想起する」、②「2モーラ<sup>21</sup>のことばを素早くさかさまに言える(3秒以内)」、③「3モーラ<sup>22</sup>のことばを素早くさかさまに言える(5秒以内)」の3項目とした。

### (2) 視知覚認知・視覚-運動能力

読み書きの習得には、文字を正確に捉える力、文字を弁別する力、すなわち視知覚認知

---

<sup>21</sup> 2モーラ

本文では2モーラとし、シート上では保育者がイメージしやすいよう「2文字のことば」と表記した。事前の説明の際、2文字のことばとは、2つの音から構成される単語、例えば“かさ”“たこ”等が該当すると説明を加えた。3モーラも同様である。

<sup>22</sup> 3モーラ

2モーラ同様、シート上では保育者がイメージしやすいよう「3文字のことば」と表記した。

が必要である。例えば、「読み」には、文字を構成する線の特徴（長さや傾き、交わり等）を見分けて、その文字の全体像を捉えることが必要である。「書き」の習得には、「読み」の習得に必要な力に加えて、文字の全体的な特徴を把握し文字の持つ要素に分けて、それを再構成する力が必要である。そのためには、形を模写する能力（三塚, 1994; 垣花ら, 2009）や図形の左右の認知が必要である（田中, 2002）。文字を書く基礎である図形を正確に模写するためには、まず見本図形の空間的性質を正しく知覚できること（田辺, 1985）が求められる。形を模写する能力を測定する課題は、複数の発達検査の中に設定されている。例えば、新版K式発達検査（生澤ら, 1985）では、3歳前半に十字模写、後半に正方形模写、4歳後半に三角形模写、6歳前に菱形模写の課題があり、田中ビネー知能検査（田中教育研究所, 1987）では5歳級に三角形模写、6歳級に菱形模写が設定されている。同様に、左右の弁別の課題は5歳級に設定されている。

前章で述べた既存のアセスメントに照らすと、専門家が行う個別検査によるアセスメントの読み書きレディネス検査では、三角形の模写と菱形の模写の課題が設定されている。また、5歳児健診の問診票には、四角形模写（お手本を見て四角がかける）がある。観察・確認シートでは、簡便さを重視するため、一人ひとりに平仮名を書かせることや書くことができる平仮名の数を問うことは難しい。一方、日常の保育場面においてお絵かき等で形を描くことや文字を書く行為を観察することは可能であると考えられる。

以上より、先述の発達検査及び知能検査の通過基準を考慮し、平仮名に含まれる線の要素を含む図形である三角形と菱形の模写を取り入れた。具体的には、④「まねて三角が描ける」、⑤「まねて菱形が描ける」とした。また、「書き」の習得に必要な左右の認知に関する項目として、フロスティグ視知覚発達検査（Frostig, 1961）のIV. 空間における位置を参考に、⑥「簡単な図形の左右が見分けられる」を設定した。

## 2. 読み書きの習得の程度に関する項目

既存のアセスメントで読み書きの習得状況を取り上げているものは、専門家が行う個別検査によるアセスメントのうち、年長児用学習障害スクリーニング検査と読み書きレディネス検査の2つのみである。「読み」については、読み書きレディネス検査では、かな1音の音読10課題（10文字）や短文の音読がある。年長児用学習障害スクリーニング検査ではかな文字の音読が6課題（6文字）設定されている。「書き」については、読み書きレディネス検査の名前の書字のみであり、保育者等が行う行動観察によるアセスメントでは、設定されていない。日常の保育場面で、一人ひとりに実際に文字を見せてどの文字が読めるか、あるいはどの文字が書けるかを評価することは難しいことを考慮し、自分の名前<sup>23</sup>の読み書きに関する項目と平仮名の読みに関する項目を設定した。

<sup>23</sup> 自分の名前

ここでいう名前とは氏名を指すこととする。

保育者の観察によるアセスメントによって、年長時点の“読み書きの習得の程度”を問う項目を設定することは、本研究での新たな試みである。

#### (1) 自分の名前の読み書き

子どもは、プレリテラシーの育ちのなかでみられる読み書きの習得に繋がる遊びや活動を通して、文字の持つ機能を理解するようになる。高橋（2006）は、この文字の機能がわかるようになるきっかけは、自分の名前であるとしている。自分の名前は、子どもが読み書きを習得する前に一番触れることが多い文字である。その理由は、普段から持ち物やロッカー等に書かれた自分の名前を目にする機会が多いことや大人（親）が最初に教える文字が子どもの名前であること等が挙げられる。名前の読みに関して、無藤（1986）は、最初に読める文字が必ずしも名前の字ではないが、名前の文字は知覚しやすい文字の習得よりも早いものが多いことを示している。また、名前の書きも同様に、最初は文字らしきものを書く段階から音韻意識の発達と視知覚認知や視覚一運動の能力の発達ともに正確な文字を書けるようになる。高橋（2006）が行った3から5歳の保育園児を対象とした自分の名前の読み書きに関する課題（自分の名前の選択と書字）の結果から、4歳代後半では80%が自分の名前を選択することが可能となる。書きでは、3歳代では正確に書けたものはおらず、文字のようなもので表現していたこと、4歳代では40%、5歳代では90%の子どもが正確に書けていたことを報告している。さらに、国立国語研究所（1972）の調査では、園生活の中で自分の名前や他者の名前に興味持つことが促されて、それらの環境が文字習得を促していると示している。

以上のように、自分の名前の読み書きへの関心が、文字の読み書きの習得のきっかけに繋がり、日常生活における環境設定や活動が重要な役割を果たしている。既存のアセスメントでは、読み書きレディネス検査の中に名前の書字が設定されているのみで、その他のアセスメントには名前の読み書きに関する課題はない。その理由として、名前に使用されている文字は個人によって異なることがアセスメントの項目として取り上げにくいことが考えられる。しかし、観察・確認シートでは、先行研究に基づき文字習得に繋がる行為として自分の名前の読み書きに関する項目は重要であると考えて、自分の名前の読み書きに関する項目を設定した。自分の名前の読みについては、文字習得の前から読める子どもが多いことを考慮し、マークとして自分の名前を認識しているか、あるいは、一文字ずつ音読することによって認識しているかに注目した。自分の名前の書きについては、個人により名前に使用されている文字は異なり、文字により正確に書ける割合が異なるとする先行研究(国立国語研究所, 1972; 太田ら, 2018)を考慮し、自分の名前の文字がいくつかけるか、あるいは正確に書けるかについて取り挙げた。具体的に自分の名前の読みは、⑦「自分の名前を音読することができる」と⑧「ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる」の2項目とし、自分の名前の書きは、⑨「自分の名前の中の字がいくつか書ける」と⑩「自分の名前を正しくひらがなで書くことができる」の2項目を設定した。

## (2) 平仮名の読み

保育場面では、部屋の壁の掲示物、黒板に書かれた予定表、ロッカーなど所有物に書かれた自分の名前やクラスの子どもの名前等に文字が使用されている。大人が設定する文字環境の中で、子どもは日頃から文字に触れて、興味・関心を持つ。すなわち、プレリテラシーが育ち、読み書きをするようになる。絵本を読むことを例に挙げると、子どもは最初文字が読めていなくても、絵本の内容を覚えてあたかも文字を読んでいるかのように絵本を読むが、文字の存在に気づくと、大人に読み方を教えてもらいながら文字を読むようになり一人で絵本を読むようになるのである。

先にも述べたように、「読み」の習得には段階があり、保育場面ではその段階によって子どもの様子は異なることを考慮し、さらに、一人ひとりに文字を読ませるのではなく、保育場面で観察できる内容にすることが必要である。

子どもは、自分の名前に含まれる文字から読めるようになること、「読み」の習得初期は、自分の名前を一つの塊として捉えているため一文字ずつに分けると読むことはできないことから、自分の名前の読みに加えて、自分の名前以外の文字を音読できるかを問う項目を設定した。さらに、平仮名は音の種類により習得する順番がある（国立国語研究所, 1972）ことや5歳児の平仮名濁音・半濁音を加えた71文字や拗音の識字率が65.9字（92.8%）であること（島村・三神, 1994）を考慮し、平仮名清音以外の平仮名が音読できるかを問う項目を設定した。具体的には、⑪「名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる」と⑫「濁音や拗音があってもすらすら読める」の2項目とした。

以下の点をふまえて、本研究で新たに作成した観察・確認シートを表3に示す。

表3 確認・観察シート

項目	具体的内容	
読み書きの習得の基盤となる能力	① しりとりをするとすみやかに語を想起できる	
	音韻意識 ② 2文字のことばを素早くさかさまに言える（3秒以内）	
	③ 3文字のことばを素早くさかさまに言える（5秒以内）	
	視知覚認知 視覚-運動 能力	④ まねて三角形が描ける
		⑤ まねて菱形が描ける
		⑥ 簡単な図形の左右が見分けられる
読み書きの習得の程度	⑦ 自分の名前を音読することができる	
	自分の名前 の読み書き ⑧ ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだわかる	
	⑨ 自分の名前の中の字がいくつか書ける	
	⑩ 自分の名前を正しくひらがなで書くことができる	
	平仮名の 読み	⑪ 名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる
		⑫ 濁音や拗音があってもすらすらと読める

## 第4章 幼稚園年長児における観察・確認シートの有効性の検討 —文字教育を取り入れている幼稚園での調査—（調査Ⅰ）

### 第1節 目的と方法

#### 1. 目的

本章（調査Ⅰ）の目的は、第3章で作成した観察・確認シートを用いたアセスメントを年長児に実施し、その有効性を明らかにすることである。調査Ⅰでは、文字教育を教育活動に取り入れている幼稚園で調査を実施する。その理由として、文字学習の様子から一人ひとりの読み書きの習得状況が把握しやすい可能性があること、本来であれば就学後にみられる読み書きの習得状況が就学前の年長時点でみられる可能性があり、観察・確認シートの項目と読み書きの習得に関する能力を測定する個別検査の結果と比較して検証できることが期待できると考えたためである。そこで、同時期に実施した個別検査の一つである読み書きレディネス検査の結果と比較検討する。

#### 2. 方法

##### （1）対象

対象は、A県B市C幼稚園の年長児100名のうち、発達障害の医学的診断名を有している2名（いずれも男児）を除いた98名（男57名、女41名）、年齢は69～79か月（ $M = 73.5$ か月： $SD = 2.0$ ）と年長児クラス担任3名である。B市はA県の西部に位置する工業都市であり、郊外には田畑が広がる地域である。いずれも穏やかな住宅環境の特徴を有している。C幼稚園は、B市全域から子どもが通園する私立幼稚園で、教育課程の中に文字教育を実施している。

##### （2）調査内容

調査内容は、保育者が行う観察・確認シートによる調査と専門家が個別で実施した読み書きレディネス検査による調査を行った。

##### 1) 観察・確認シート

第3章で試作した観察・確認シート（調査Ⅰで実施したものは幼稚園シートとする）を用いた。年長児各クラスの担当保育者に記入の仕方について説明した上、幼稚園シートへの回答を依頼した。回答する際には、対象一人ひとりに個別に確認することなく、日常の集団生活の中での活動の様子を思い出しながら記入するよう求めた。

回答は、「できる」、「できない」の2件法とした。

実施期間は、201X年8月である。



## 2) 読み書きレディネス検査

読み書きレディネス検査は、読み書きの発達のレディネスを測定する個別検査である(詳細は第2章)。その内容は、音韻意識、読みと書きの3つ領域で構成されている。その項目は、観察・確認シートの項目と対応しており、幼稚園シートの結果を比較する検査として採用した。この検査は、検査の目的を十分に理解している小児の発達障害の臨床経験5年以上の言語聴覚士(筆者を含む)がC幼稚園の一室で個別に実施した。結果は、読み書きレディネス検査の基準に従って算出した。

実施期間は、201X年6~8月である。

幼稚園シートが観察による記入に対して、読み書きレディネス検査は個別で実施する検査であるため、調査Iでは、読み書きレディネス検査を個別検査として記載する。

## (3) 分析方法

幼稚園シートの結果と個別検査の結果の関連を分析するために、クロス集計を用いた。分析には、SPSS Statistics25を用いた。

幼稚園シートの結果は、「できる=1点」「できない=0点」で点数化した(最高得点14点、最低得点0点)。

## (4) 倫理的配慮

幼稚園シートと個別検査の実施について、園長会にて調査の趣旨を書面と口頭で説明し、同意を得た。保護者には、調査の趣旨を書面で説明し、同意を得た。

幼稚園シートは担任が回答した後、速やかに回収し、個人が特定されないように、暗号化してデータ処理を行った。個別検査も、実施後同様のデータ処理を行った。

## 第2節 結果

### 1. 幼稚園シートの結果

幼稚園シートの結果を表4に示す。幼稚園シート全12項目中、④「まねて三角形がかける」、⑦「自分の名前を音読することができる」、⑧「ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる」、⑨「自分の名前の中の字がいくつか書ける」の4項目で対象の全員が「できる」という結果であった。その他、③「3文字のことばを素早くさかさまに言える」と⑫「簡単な図形の左右が見分けられる」以外の6項目は、90名以上(全体の90%以上)が「できる」という結果であった。

そして、結果を男女別に分析したところ、⑫「濁音や拗音があってもすらすらと読める」の項目のみ5%水準で有意な差が認められ、女兒が男児より良い結果となった( $\chi^2=5.422$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ )。読み書き能力の習得に関する男女差について、女兒が男児よりも成

績が良いとするいくつかの先行調査がある（天野, 1986; 島村・三神, 1994; 太田ら, 2018）。しかしながら, 調査 I では 12 項目中 11 項目で男女差がみられなかったため, 男女を分けずに分析した。

次に, 各領域の結果を示す。

#### (1) 読み書きの習得の基盤となる能力

##### 1) 音韻意識

①「しりとりをするとすみやかに語を想起できる」では 95 名 (全体の 96.9%), ②「2 文字のことは素早くさかさまに言える」では 89 名 (90.8%) と対象児の 90%以上が「できる」という結果であった。一方, ③「3 文字のことは素早くさかさまに言える」では 60 名 (61.2%) と, 項目①②に比し低い値であった。

##### 2) 視知覚認知・視覚-運動能力

図形模写に関する項目④「まねて三角形が描ける」では, 対象児全員が「できる」, ⑤「まねて菱形が描ける」では, 92 名 (93.9%) が「できる」という結果であった。左右の理解に関する項目⑥「簡単な図形の左右を見分けることができる」では, 78 名 (79.6%) が「できる」という結果であり, 図形模写に関する項目に比し低い値であった。

#### (2) 読み書きの習得の程度

##### 3) 自分の名前の読み書き

自分の名前の読みに関する項目⑦「自分の名前を音読することができる」, ⑧「ひらがなで書かれた自分の名前が自分のものわかる」では, 対象児の全員が「できる」という結果であった。自分の名前の書きに関する項目⑨「自分の名前の字がいくつか書ける」では, 対象児全員が「できる」, ⑩「自分の名前を正しくひらがなで書くことができる」では 95 名 (96.9%) が「できる」という結果であった。名前の読み書きに関する 4 項目では, 4 名を除きほとんどの対象児が「できる」という結果であった。

##### 4) 平仮名の読み

⑥「名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる」では 96 名 (98%), ⑦「濁音や拗音があってもすらすらと読める」では 91 名 (92.9%) と, 対象児の 90%以上が「できる」という結果であった。

表4 幼稚園シートの結果

幼稚園シート項目		結果	
		できる (人) (%)	できない (人) (%)
読み書きの習得の 基盤となる能力	① しりとりをするとすみやかに語を想起できる	95 (96.9)	3 (3.1)
	音韻意識 ② 2文字のことばを素早くさかさまに言える (3秒以内)	89 (90.8)	9 (9.2)
	③ 3文字のことばを素早くさかさまに言える (5秒以内)	60 (61.2)	38 (38.8)
	視覚認知 ④ まねて三角形が描ける	98 (100.0)	0
	視覚-運動能力 ⑤ まねて菱形が描ける	92 (93.9)	6 (6.1)
	⑥ 簡単な図形の左右が見分けられる	78 (79.6)	20 (20.4)
読み書きの習得の 程度	⑦ 自分の名前を音読することができる	98 (100.0)	0
	自分の名前の 読み書き ⑧ ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる	98 (100.0)	0
	⑨ 自分の名前の中の字がいくつか書ける	98 (100.0)	0
	⑩ 自分の名前を正しくひらがなで書くことができる	95 (96.9)	3 (3.1)
	平仮名の読み ⑪ 名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる	96 (98.0)	2 (0.2)
⑫ 濁音や拗音があってもすらすらと読める	91 (92.9)	7 (7.1)	

### (3) 幼稚園シート全体のまとめ

幼稚園シートの結果を点数化して合計点を算出した (図3)。最高得点は12点、最低得点は5点であった ( $M=11.1$ ,  $SD=1.2$ )。内訳は、12点 (満点) が47名 (48.0%) であり、ついで11点が29名 (29.6%) であり、上位の合計点を示したものは全体の77%であり、最低得点の5点は1名が該当した。

各領域の結果では、“読み書きの習得の基盤となる能力”の音韻意識の3項目は、3点 (満点) が58名 (59.2%) で0点が1名 (1.0%) であった。視覚認知・視覚-運動能力の3項目では、3点 (満点) が74名 (75.6%)、2点が22名 (22.4%)、1点が2名 (2.0%) であった。次に、“読み書きの習得の程度”の自分の名前の読み書きに関する4項目では、4点 (満点) が95名 (96.9%)、3点が3名 (3.1%) であった。そして、平仮名の読みの2項目では、2点 (満点) が89名 (90.8%)、1点が9名 (9.2%) であった。

以上より、幼稚園シートの特徴は、幼稚園シート全12項目のうち、対象児全員が「できる」と回答した項目が4項目であり、そのうち、3項目は自分の名前の読み書きに関する項目であったこと、③「3文字のことばを素早くさかさまに言える」と⑥「簡単な図形の左右が見分けられる」の項目以外は、全体の90%の対象児が「できる」という結果であったことが挙げられた。

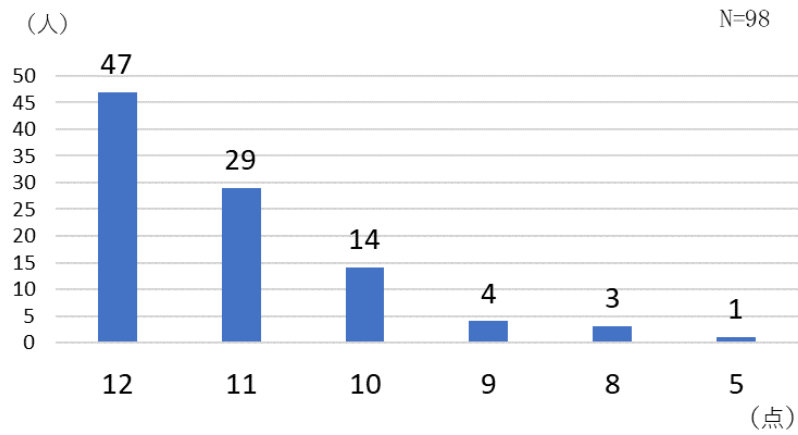


図3 幼稚園シート合計点分布

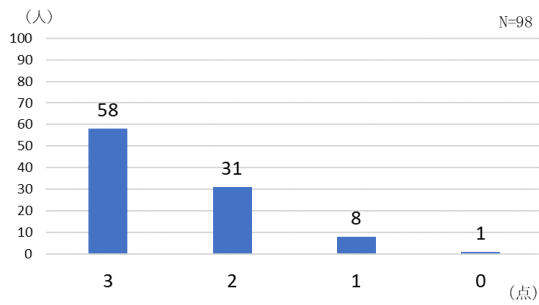


図4 幼稚園シート合計点の結果  
(音韻意識3項目)

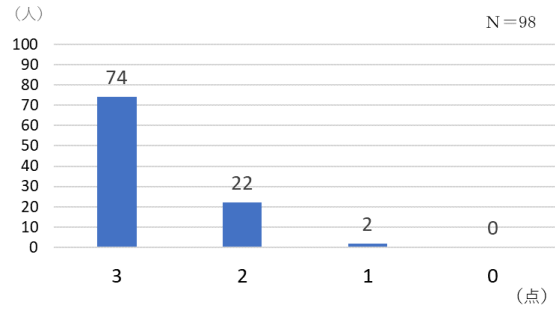


図5 幼稚園シート合計点の結果  
(視知覚認知・視覚-運動能力3項目)

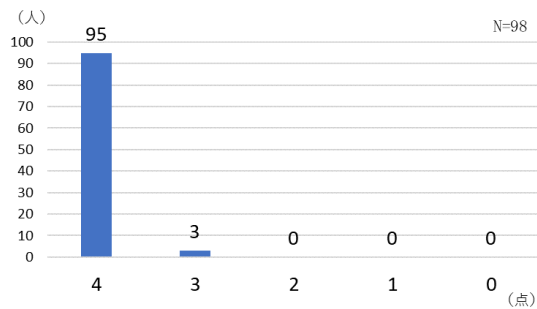


図6 幼稚園シート合計点の結果  
(自分の名前の読み書き4項目)

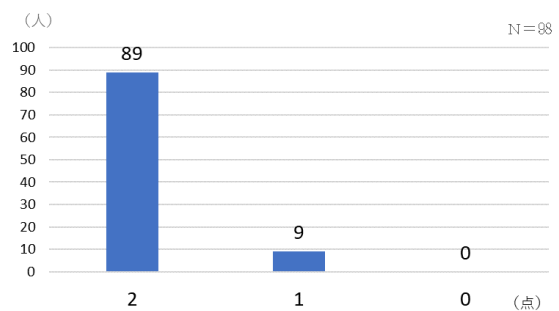


図7 幼稚園シート合計点の結果  
(平仮名の読み2項目)

## 2. 個別検査の結果

個別検査の結果を図8~16に示す。個別検査は、音韻意識、読み、書きの大項目に分かれているため、3つの大項目に分けて記載する。検査課題で問題数が複数あるものは、合計の正答数を算出した。

利き手は、右手93名(94.9%)、左手5名(5.1%)であった。

### (1) 音韻意識に関する課題

ア) mora抽出課題では、合計正答数の平均は4.6/5問( $SD = .93$ )で、82名(全体の83.7%)が全問正答した(図8)。イ) mora抽出位置課題では、合計正答数の平均は2.6/3問( $SD = .7$ )で、77名(78.6%)が全問正答した(図9)。ウ)-1 単語音削除2モーラ課題では、合計正答数の平均は3.7/4問( $SD = .8$ )で85名(86.7%)が全問正答したが、ウ)-2 単語音削除3モーラ課題では4.6/6問( $SD = 1.9$ )で50名(50.0%)が全問正答した(図10, 11)。エ)-1 単語逆唱2モーラ課題では、合計正答数の平均は4.7/5問( $SD = .6$ )で82名(83.7%)が全問正答したが、エ)-2 単語逆唱3モーラ課題では平均3/5問( $SD = 1.7$ )で全体の26名(26.5%)のみ全問正答であった(図12, 13)。ウ)単語音削除課題とエ)単語逆唱課題では、いずれも3モーラよりも2モーラの方が全問正答の割合が高く、3モーラ課題の方が結果にばらつきがみられた。

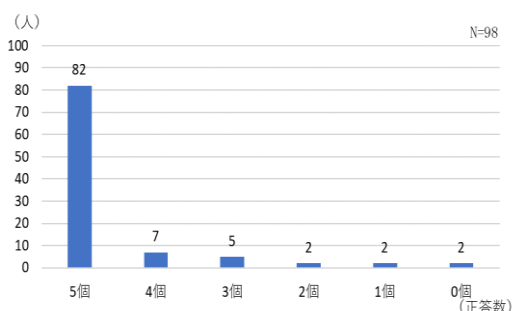


図8 幼稚園個別検査

ア) mora抽出課題正答合計数

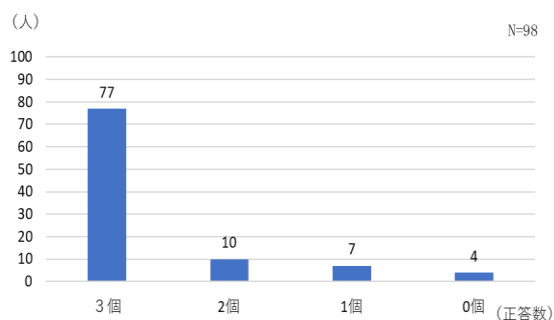


図9 幼稚園個別検査

イ) mora抽出位置課題正答合計数

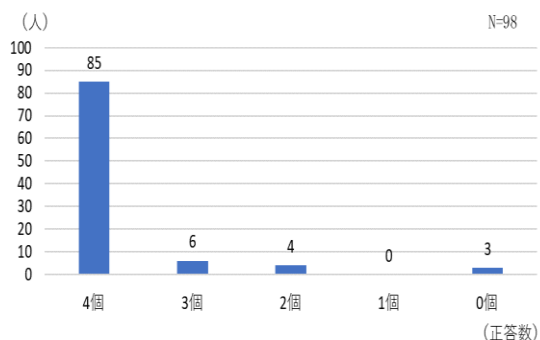


図10-1 幼稚園個別検査

ウ)-1 単語音削除2モーラ課題正答合計数

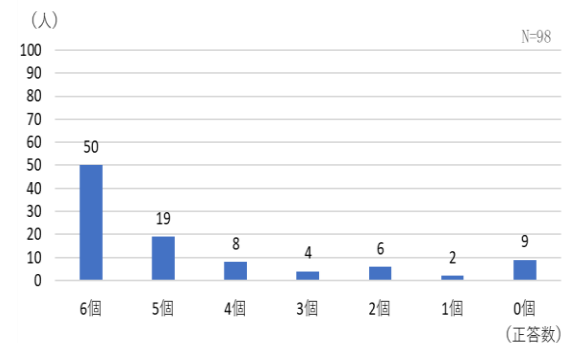


図10-2 幼稚園個別検査

ウ)-2 単語音削除3モーラ課題正答合計数

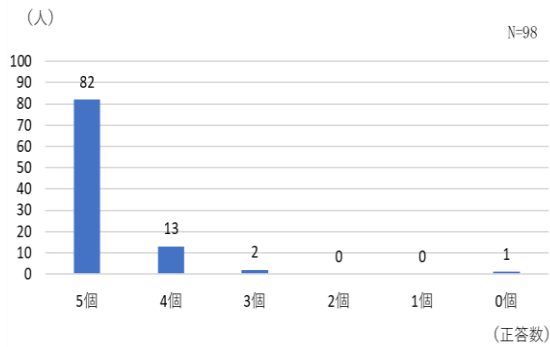


図 11-1 幼稚園個別検査

エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題正答合計数

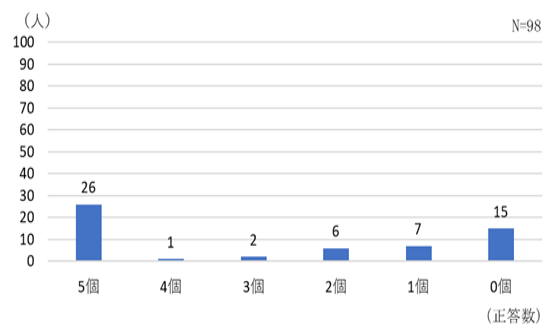


図 11-2 幼稚園個別検査

エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題正答合計数

(2) 読みに関する課題

かな文字 1 音の音読課題は、全問正答 (10 点) が 93 名 (94.9%) で、対象児のほとんどが全問正答し、9 点が 4 名 (4.1%) であった。その他の 1 名 (1.0%) は 1 点であった。短文の音読課題は、カ)-1 清音を含む短文の音読では 97 名 (98.9%)、カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読では 87 名 (88.8%)、カ)-3 促音を含む短文の音読では 84 名

(85.7%)、カ)-4 拗音を含む短文の音読では 77 名 (78.6%)、カ)-5 助詞を含む短文の音読は 86 名 (87.8%) が正しく音読できた。カ)-4 拗音を含む短文の音読以外の項目で、対象児の 80%以上が正答した (図 12)。

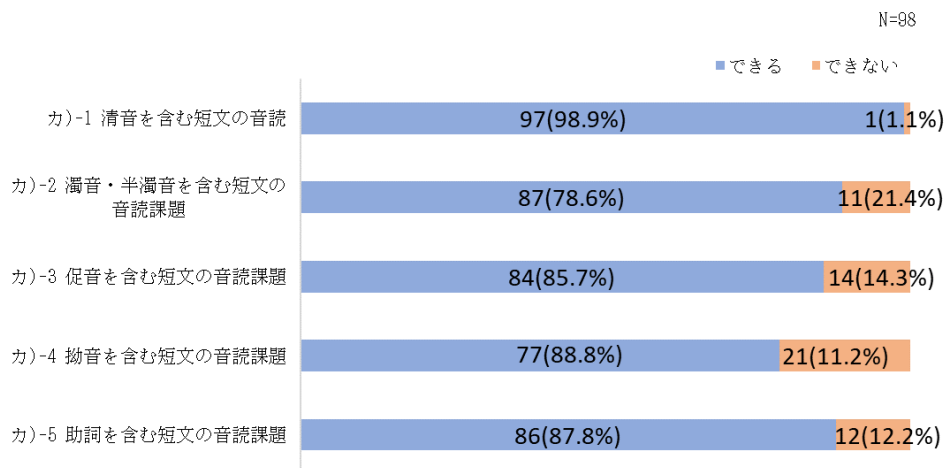


図 12 幼稚園個別検査 短文音読課題正答数

(3) 書きに関する課題

図形の模写では、三角形の模写課題は96名(97.9%)、菱形の模写課題は83名(84.6%)が正答しており、三角形の模写は対象児のほとんどができていた。

自分の名前の書字課題では89名(90.8%)が正しく書くことができていた(図13)。

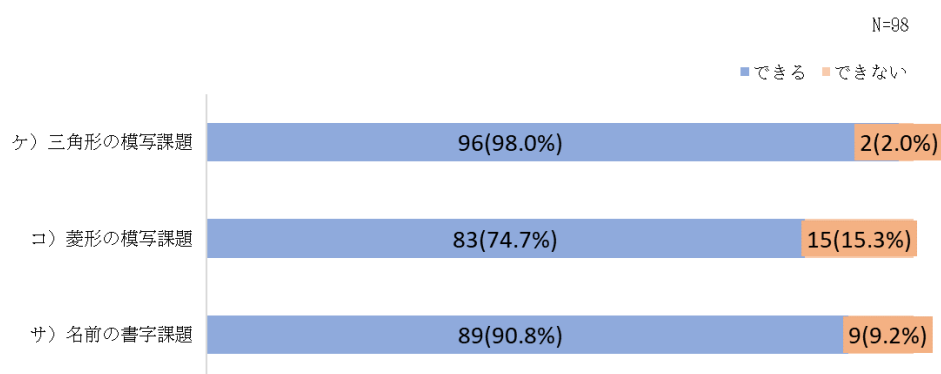


図13 幼稚園個別検査 ケ) 三角形の模写, コ) 菱形の模写, サ) 名前の書字課題の正答数

次に、フロスティッグ視知覚発達検査のキ) IV. 空間における位置, ク) V. 空間関係では、各課題の正答数を算出し、検査マニュアルに沿って検査時月齢を参照し評価点<sup>24</sup> (以下, SS) を算出した。図14-1, 図14-2は各課題の評価点における人数の分布である。SS10が年齢の平均である。

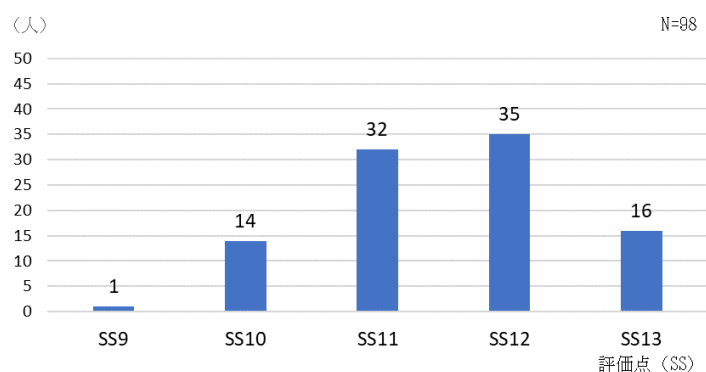


図14-1 幼稚園個別検査 フロスティッグ視知覚発達検査

キ) IV. 空間における位置の結果

<sup>24</sup> 評価点 (Scale Scores, ;SS)

評価点は、各下位検査における知覚年齢 (PA) を生活年齢 (CA) で割った商を10倍して至近の整数値を算出したものである。知覚年齢 (PA) /生活年齢 (CA) ×10=評価点 (SS)。知覚年齢 (PA) は、フロスティッグ視知覚発達検査マニュアル (Frostig, 1977) の表から算出した。

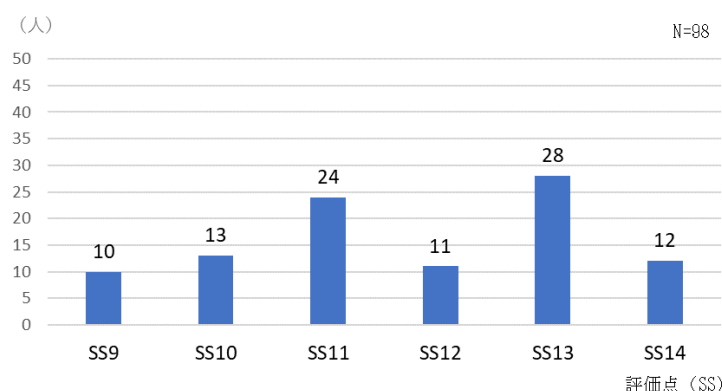


図 14-2 幼稚園個別検査 フロスティッグ視知覚発達検査  
ク) V. 空間関係の結果

#### (4) 個別検査全体のまとめ

個別検査では、ア) mora 抽出課題、ウ)-1 単語音削除 2 モーラ課題、エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題では、対象児の 80 名以上が全問正答であった。一方、ウ)-2 単語音削除 3 モーラ課題、エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題では、全問正答であった対象児は少なかった。読みに関する課題では、かな一文字の音読は、ほとんどの対象児が全問正答であった。一方、音読できた文字が少なかった、つまり得点が低かった対象児は、短文の音読課題では全て誤答であった。書きに関する課題では、名前の書字ができなかった対象児は 9 名であった。そのうち、三角形と菱形の模写ができたものが 6 名、両方できなかったものが 1 名、三角形の模写はできるが菱形の模写ができないものは 2 名であった。

### 3. 幼稚園シートと個別検査の結果の分析

調査 I の目的である幼稚園シートの有効性を検討するために、幼稚園シートの結果と個別検査の結果を比較検討した。保育者による幼稚園シートの評定と専門家による個別検査課題の判定結果がどの程度一致しているかを表す指標として、一致率を用いた。一致率とは、幼稚園シートで「できる」と回答し、かつ個別検査で正答となった割合と幼稚園シートで「できない」と回答し、かつ個別検査で不正答となった割合を合計したものである。以下、両調査間の一致率を算出し分析した。なお、個別検査については各課題の正答数を算出し、対象児の約 8 割が含まれる得点をカットオフ値<sup>25</sup>として、「できる=1 点」、「できない=0 点」の 2 群に分けた。

<sup>25</sup> カットオフ値

カットオフ値とは、疾病の診断を目的として ROC 曲線等を用いて求めた客観的根拠に基づいて設定された値である。カットオフ値をどこに設定すべきかは検査の目的等検査値の関係から客観的根拠のもとに決定されるべきである (福武, 1999)。



(1) 読み書きの習得の基盤となる能力

1) 音韻意識

幼稚園シートの音韻意識の3項目と個別検査の音韻意識に関する6課題(ア) mora 抽出課題, イ) mora 抽出位置課題, ウ)-1 単語音削除2モーラ課題, ウ)-2 単語音削除3モーラ課題, エ)-1 単語逆唱2モーラ課題, エ)-2 単語逆唱3モーラ課題)との一致率を算出し, 結果を表5に示した。

①「しりとりをするとすみやかに語を想起できる」と個別検査の6課題の結果との一致率は, 4課題で概ね80%以上の高い値を示した。一方, ウ)-2 単語削除3モーラ課題とエ)-2 単語逆唱3モーラ課題の各3モーラの課題では75.5%, 78.6%であった。②「2文字のことばを素早くさかさまに言うことができる」とエ)-1 単語逆唱2モーラ課題では80.7%であった。同様に, ③「3文字のことばを素早くさかさまに言うことができる」とエ)-2 単語逆唱3モーラ課題では68.4%であった。その他の5項目においても70%を超える値を示した課題はなく, ②の2文字のさかきことばの項目に比し低い一致率を示した。

表5 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(音韻意識)

N=98

個別検査	幼稚園シート									
		①しりとりをするとすみやかに語を想起できる			②2文字のことばを素早くさかさまに言える			③3文字のことばを素早くさかさまに言える		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
ア) mora抽出課題	できる	79(80.6)	3(3.1)	80.6	78(79.6)	4(4.1)	84.7	53(54.1)	29(29.6)	63.3
	できない	16(16.3)	0(0.0)		11(11.2)	5(5.1)		7(7.1)	9(9.2)	
イ) mora抽出位置課題	できる	85(86.7)	2(2.0)	87.7	82(83.7)	5(5.1)	87.8	56(57.2)	31(31.6)	64.3
	できない	10(10.2)	1(1.0)		7(7.1)	4(4.1)		4(4.1)	7(7.1)	
ウ)-1 単語音削除2モーラ課題	できる	82(86.7)	3(3.1)	86.7	79(80.6)	6(6.1)	83.7	52(53.1)	33(33.6)	58.2
	できない	13(13.3)	0(0.0)		10(10.2)	3(3.1)		8(8.2)	5(5.1)	
ウ)-2 単語音削除3モーラ課題	できる	74(75.5)	3(3.1)	75.5	74(75.5)	3(3.1)	81.6	53(54.1)	24(24.5)	68.4
	できない	21(21.4)	0(0.0)		15(15.3)	6(6.1)		7(7.1)	14(14.3)	
エ)-1 単語逆唱2モーラ課題	できる	80(81.6)	2(2.0)	82.6	76(77.6)	6(6.1)	80.7	52(53.1)	30(30.6)	61.3
	できない	15(15.3)	1(1.0)		13(13.3)	3(3.1)		8(8.2)	8(8.2)	
エ)-2 単語逆唱3モーラ課題	できる	76(77.6)	2(2.0)	78.6	76(77.6)	2(2.0)	84.7	54(55.1)	24(24.5)	69.4
	できない	19(19.4)	1(1.0)		13(13.3)	7(7.1)		6(6.1)	14(14.3)	

2) 視知覚認知・視覚-運動能力

幼稚園シートの視知覚認知・視覚-運動能力の3項目と個別検査の書きに関する4課題(キ)空間における位置課題, ク)空間関係課題, ケ)三角形の模写課題, コ)菱形の模写課題)の結果について一致率を算出し, 結果を表6に示した。

図形模写の項目のうち、④「まねて三角が描ける」では、対象児全員が「できる」という結果で、ケ) 三角形の模写課題との一致率は 98.0%と高い値を示した。個別検査で三角形の模写が不正答であったものは2名(2.0%)であった。⑤「まねて菱形が描ける」とコ) 菱形の模写課題との一致率は、84.7%であった。⑥「簡単な図形の左右が見分けられる」とキ) 空間における位置課題で 68.4%、ク) 空間関係課題で 72.5%であった。いずれの項目も、キ) 空間における位置課題に比し、ク) 空間関係課題との一致率の方が高い値を示した。

表6 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(視知覚認知・視覚-運動能力)

N=98

個別検査	幼稚園調査シート									
		④まねて三角が描ける			⑤まねて菱形が描ける			⑥簡単な図形の左右が見分けられる		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		98 (100)	0 (0.0)		92(93.9)	6(6.1)		78(79.6)	20(20.4)	
キ) 空間における位置課題	できる	75(76.5)	0 (0.0)	76.5	70(71.4)	5( 5.1)	72.4	61(62.3)	14(14.3)	68.4
	できない	23(23.5)	0 (0.0)		22(22.4)	1( 1.0)		17( 7.2)	6( 6.1)	
ク) 空間関係課題	できる	83(84.7)	0 (0.0)	84.7	79(80.5)	4( 4.1)	82.5	67(68.4)	16(16.3)	72.5
	できない	15(15.3)	0 (0.0)		13(3.1)	2( 2.0)		11(11.2)	4( 4.1)	
ケ) 三角形の模写課題	できる	96(98.0)	0 (0.0)	98.0	91(92.9)	5( 5.1)	93.9	77(78.6)	19(19.4)	79.6
	できない	2( 2.0)	0 (0.0)		1( 1.0)	1( 1.0)		1( 1.0)	1( 1.0)	
コ) 菱形の模写課題	できる	83(84.7)	0 (0.0)	84.7	80(81.6)	3( 3.1)	84.7	68(69.4)	15(15.3)	74.5
	できない	15(15.3)	0 (0.0)		12(12.3)	3( 3.1)		10(10.2)	5( 5.1)	

※キ) 空間における位置課題：フロスティッグ視知覚発達検査『IV. 空間における位置』

ク) 空間関係課題：フロスティッグ視知覚発達検査『V. 空間関係』

## (2) 読み書きの習得の程度

### 3) 自分の名前の読み書き

幼稚園シートの自分の名前の読み書きの4項目と個別検査のサ) 名前の書字との一致率を算出し、結果を表7に示した。

⑦「自分の名前を音読することができる」、⑧「ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる」、⑨「自分の名前の中の字がいくつか書ける」の3項目で、対象児全員が「できる」という結果であり、サ) 名前の書字との一致率は、90.8%と高い値を示した。次に、⑩「自分の名前を正しくひらがなで書くことができる」では、91.8%であった。個別検査で名前の書字ができないものは、9名(9.1%)であった。

表 7-1 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(自分の名前の読み書き)

		N=98											
個別検査		幼稚園調査シート											
		⑦自分の名前を音読することができる			⑧ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとなる			⑨自分の名前の中の字がいくつか書ける			⑩自分の名前を正しくひらがなで書くことができる		
		できる	できない	一致率	できる	できない	一致率	できる	できない	一致率	できる	できない	一致率
		人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)
		98 (100)	0 (0.0)	90.8	98 (100)	0 (0.0)	90.8	98 (100)	0 (0.0)	90.8	95 (96.9)	3 (3.1)	
サ) 名前の書字	できる	89 (90.8)	0 (0.0)	90.8	89 (90.8)	0 (0.0)	90.8	89 (90.8)	0 (0.0)	90.8	88 (89.8)	1 (1.0)	91.8
	できない	9 (9.2)	0 (0.0)		9 (9.2)	0 (0.0)		9 (9.2)	0 (0.0)		7 (7.1)	2 (2.0)	

次に、幼稚園シートの自分の名前の読み書きの4項目の「読み」と「書き」に注目し、個別検査の各課題の結果の一致率を算出した。その結果を表 7-2, 7-3, 7-4 に示した。

自分の名前の読みに関する2項目では、⑦「自分の名前を音読することができる」と個別検査の音韻意識に関する上述の6課題との一致率は、ア) mora抽出課題で99.0%と最も高い値を示し、ウ) -1 単語音削除2モーラ課題とエ) -1 単語逆唱2モーラ課題で80%を下回った(表 7-2)。次に、個別検査の短文の音読に関する課題との一致率は、オ) かな文字1音の音読課題とカ)-1 清音を含む短文の音読課題で99.0%と最も高い値を示した(表 7-3)。

表 7-2 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(自分の名前の読みと音韻意識)

		N=98											
個別検査項目		幼稚園調査シート											
		⑦自分の名前を音読することができる			⑧ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとなる								
		できる	できない	一致率	できる	できない	一致率	できる	できない	一致率	できる	できない	一致率
		人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)
ア) mora抽出課題	できる	97 (99.0)	0 (0.0)	99.0	97 (99.0)	0 (0.0)	99.0	97 (99.0)	0 (0.0)	99.0	97 (99.0)	0 (0.0)	99.0
	できない	1 (1.0)	0 (0.0)		1 (1.0)	0 (0.0)		1 (1.0)	0 (0.0)		1 (1.0)	0 (0.0)	
イ) mora抽出位置課題	できる	85 (86.7)	0 (0.0)	86.7	85 (86.7)	0 (0.0)	86.7	85 (86.7)	0 (0.0)	86.7	85 (86.7)	0 (0.0)	86.7
	できない	13 (13.3)	0 (0.0)		13 (13.3)	0 (0.0)		13 (13.3)	0 (0.0)		13 (13.3)	0 (0.0)	
ウ)-1 単語音削除2モーラ課題	できる	77 (78.6)	0 (0.0)	78.6	77 (78.6)	0 (0.0)	78.6	77 (78.6)	0 (0.0)	78.6	77 (78.6)	0 (0.0)	78.6
	できない	21 (21.4)	0 (0.0)		21 (21.4)	0 (0.0)		21 (21.4)	0 (0.0)		21 (21.4)	0 (0.0)	
ウ)-2 単語音削除3モーラ課題	できる	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7
	できない	16 (16.3)	0 (0.0)		16 (16.3)	0 (0.0)		16 (16.3)	0 (0.0)		16 (16.3)	0 (0.0)	
エ)-1 単語逆唱2モーラ課題	できる	78 (79.6)	0 (0.0)	79.6	78 (79.6)	0 (0.0)	79.6	78 (79.6)	0 (0.0)	79.6	78 (79.6)	0 (0.0)	79.6
	できない	20 (20.4)	0 (0.0)		20 (20.4)	0 (0.0)		20 (20.4)	0 (0.0)		20 (20.4)	0 (0.0)	
エ)-2 単語逆唱3モーラ課題	できる	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7	82 (83.7)	0 (0.0)	83.7
	できない	16 (16.3)	0 (0.0)		16 (16.3)	0 (0.0)		16 (16.3)	0 (0.0)		16 (16.3)	0 (0.0)	

表 7-3 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(自分の名前の読みと短文音読)

		N=98					
個別検査		幼稚園シート項目					
		⑦自分の名前を音読することができる			⑧ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		98(100)	0( 0.0)		98(100)	0( 0.0)	
オ) かな文字 1 音の音読課題	できる	97(96.9)	0( 0.0)	99.0	91(92.9)	0( 0.0)	99.0
	できない	1( 1.0)	0( 0.0)		0( 0.0)	0( 0.0)	
カ)-1 清音を含む短文の音読課題	できる	97(96.9)	0( 0.0)	99.0	91(92.9)	0( 0.0)	99.0
	できない	1( 1.0)	0( 0.0)		0( 0.0)	0( 0.0)	
カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題	できる	87(86.7)	0( 0.0)	86.7	84(85.7)	0( 0.0)	86.7
	できない	11(11.2)	0( 0.0)		7( 7.1)	0( 0.0)	
カ)-3 促音を含む短文の音読課題	できる	84(86.7)	0( 0.0)	86.7	82(86.7)	0( 0.0)	86.7
	できない	14(14.3)	0( 0.0)		9( 9.2)	0( 0.0)	
カ)-4 拗音を含む短文の音読課題	できる	77(76.6)	0( 0.0)	76.6	75(76.6)	0( 0.0)	76.6
	できない	21(21.4)	0( 0.0)		16(16.4)	0( 0.0)	
カ)-5 助詞を含む短文の音読課題	できる	86(85.7)	0( 0.0)	85.7	82(86.7)	0( 0.0)	85.7
	できない	12(12.3)	0( 0.0)		9( 9.2)	0( 0.0)	

次に、自分の名前の書きに関する 2 項目について、⑨「自分の名前の中の字がいくつかける」では、キ) 空間における位置課題以外の 3 項目では 80%以上の高い一致率を示した。⑩「自分の名前を正しくひらがなで書くことができる」でも同様に、キ) 空間における位置課題以外は 80%以上であった。⑨⑩のいずれの項目も、ケ) 三角形の模写課題では、90%を超える高い一致率を示した (表 7-4)。

表 7-4 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(自分の名前の書きと視知覚認知・視覚-運動能力)

		N=98					
個別評価		幼稚園調査シート					
		⑨自分の名前の中の字がいくつか書ける			⑩自分の名前を正しくひらがなで書くことができる		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		98(100)	0( 0.0)		95(96.9)	3(3.1)	
キ) 空間における位置課題	できる	75(76.5)	0( 0.0)	76.5	74(75.6)	1( 1.0)	77.6
	できない	23(23.5)	0( 0.0)		21(21.4)	2( 2.0)	
ク) 空間関係課題	できる	83(84.7)	0( 0.0)	84.7	81(82.7)	2( 2.0)	83.7
	できない	15(15.3)	0( 0.0)		14(14.3)	1( 1.0)	
ケ) 三角形の模写課題	できる	96(98.0)	0( 0.0)	98.0	94(95.9)	2( 2.0)	96.9
	できない	2( 2.0)	0( 0.0)		1( 1.0)	1( 1.0)	
コ) 菱形の模写課題	できる	83(84.7)	0( 0.0)	84.7	81(82.7)	2( 2.0)	83.7
	できない	15(15.3)	0( 0.0)		14(14.3)	1( 1.0)	

#### 4) 平仮名の読み

幼稚園シートの平仮名の読みの2項目と個別検査の読みに関する6項目（オ）かな文字1音の音読課題、カ）（清音、濁音・半濁音、促音、拗音、助詞）を含む単語からなる短文の音読課題）の結果との一致率を算出し、結果を表8-1に示した。

①「名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる」では、カ）-4 拗音を含む短文の音読課題で76.6%と低い値であったが、それ以外は85%以上の高い一致率を示した。②「濁音や拗音があってもすらすら読める」では、カ）-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題では89.8%、カ）-4 拗音を含む短文の音読課題では81.7%と高い値を示した。

表8-1 幼稚園シートと個別検査の結果との関連  
(平仮名の読みと短文音読)

		N=98					
個別検査		幼稚園シート項目					
		①名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる			②濁音や拗音があってもすらすら読める		
		できる	できない	一致率	できる	できない	一致率
		人 (%)	人 (%)	(%)	人 (%)	人 (%)	(%)
オ) かな文字1音の音読課題	できる	95(96.9)	2(2.0)	96.9	91(92.9)	6(6.1)	93.9
	できない	1(1.0)	0(0.0)		0(0.0)	1(1.0)	
カ)-1 清音を含む短文の音読課題	できる	95(96.9)	2(2.0)	96.9	91(92.9)	6(6.1)	93.9
	できない	1(1.0)	0(0.0)		0(0.0)	1(1.0)	
カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題	できる	85(86.7)	2(2.0)	86.7	84(85.7)	3(3.1)	89.8
	できない	11(11.2)	0(0.0)		7(7.1)	4(4.1)	
カ)-3 促音を含む短文の音読課題	できる	82(86.7)	2(2.0)	86.7	82(86.7)	2(2.0)	91.8
	できない	14(14.3)	0(0.0)		9(9.2)	5(5.1)	
カ)-4 拗音を含む短文の音読課題	できる	75(76.6)	2(2.0)	76.6	75(76.6)	2(2.0)	81.7
	できない	21(21.4)	0(0.0)		16(16.4)	5(5.1)	
カ)-5 助詞を含む短文の音読課題	できる	84(85.7)	2(2.0)	85.7	82(86.7)	4(4.1)	89.8
	できない	12(12.3)	0(0.0)		9(9.2)	3(3.1)	

次に、読みの習得には音韻意識の発達が関連していることから、個別検査の音韻意識に関する上述の6課題の結果との一致率を算出し、結果を表7-2に示した。

①「名前以外の文字をいくつか拾い読みすることができる」では、ア) mora 抽出課題、イ) mora 抽出位置課題、ウ)-1 単語音削除2モーラ課題、エ)-1 単語逆唱2モーラ課題の4課題との一致率は、80%以上の高い値を示し、ウ)-2 単語音削除3モーラ課題、エ)-2 単語逆唱3モーラ課題で77.6%であった。次に、②「濁音や拗音があってもすらすら読める」では、ウ)-2 単語音削除3モーラ課題以外は、全て80%以上の一致率を示した。

表 8-2 幼稚園シートと個別検査の結果の関連  
(平仮名の読みと音韻意識)

N=98

個別検査	幼稚園シート項目						
		⑪名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる			⑫濁音や拗音があってもすらすらと読める		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		96 (98.0)	2 (0.2)		91 (92.9)	7 (7.1)	
ア) mora抽出課題	できる	80 (81.6)	2 (2.0)	81.6	79 (80.5)	3 (3.1)	84.6
	できない	16 (16.4)	0 (0.0)		12 (12.3)	4 (4.1)	
イ) mora抽出位置課題	できる	85 (86.7)	2 (2.0)	86.7	85 (86.7)	2 (2.0)	91.8
	できない	11 (11.2)	0 (0.0)		6 (6.1)	5 (5.1)	
ウ)-1 単語音削除2モーラ課題	できる	84 (85.7)	1 (1.0)	86.7	81 (82.7)	4 (4.1)	85.8
	できない	12 (12.3)	1 (1.0)		4 (4.1)	3 (3.1)	
ウ)-2 単語音削除3モーラ課題	できる	76 (77.6)	1 (1.0)	78.6	74 (75.5)	3 (3.1)	79.6
	できない	20 (20.4)	1 (1.0)		17 (17.3)	4 (4.1)	
エ)-1 単語逆唱2モーラ課題	できる	80 (81.6)	2 (2.0)	81.6	79 (80.5)	3 (3.1)	84.6
	できない	16 (16.4)	0 (0.0)		12 (12.3)	4 (4.1)	
エ)-2 単語逆唱3モーラ課題	できる	76 (77.6)	2 (2.0)	77.6	76 (77.6)	2 (2.0)	82.7
	できない	20 (20.4)	0 (0.0)		15 (15.3)	5 (5.1)	

#### 4. 読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもの分析

幼稚園シートの有効性を検証するために、幼稚園シートの結果と個別検査の結果を比較し、読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもについて分析した。そこで、幼稚園シートの合計点の平均得点から-2標準偏差<sup>26</sup>以下の得点を示した子どもに注目した。その結果、98名中4名（全体の4.1%）が該当した。その4名を分析対象とし、幼稚園シートの結果と個別検査の結果を表9, 10に示した。

幼稚園シートの結果、音韻意識の2項目②「2文字のことばを素早くさかさまに言える」、③「3文字のことばを素早くさかさまに言える」で4名全員「できない」、1名（No, 90）は、音韻意識の3項目全て「できない」という結果であった。視知覚認知・視覚-運動能力の項目では、⑤「まねて菱形が描ける」では2名が「できない」、⑥「簡単な図形の左右が見分けられる」では3名が「できない」という結果であった。項目⑤⑥の両方ができなかったものは1名（No, 87）であった。自分の名前の読み書きの項目では、⑩「自分の名前を正しくひらがなで書くことができる」で2名が「できない」という結果であった。平仮名の読みの項目では、⑫「濁音や拗音があってもすらすら読める」で3名

<sup>26</sup> -2標準偏差(SD)

読み書きの習得の遅れを評価する先行研究では、平均値-1.5SDや平均値-2SDを基準として用いられている（金子ら, 2004; 橋本ら, 2008; 春原ら, 2011）ものや課題の得点が健常値比較で+2SD以上の乖離を示したものを「異常」と判断している（北ら, 2010）ものもある。カットオフ値を低く設定すると、リスクを見逃す危険性は少なくなるが、逆に偽陽性と判定する可能性が高くなるとする（福武, 1999）から、-2SDの値を取り挙げた。

が「できない」という結果であった。全体を通して、4名全員に共通した特徴は、音韻意識の2項目(②③)が「できない」という結果であったことが挙げられた。

個別検査の結果、音韻意識に関する課題のエ)-2 単語逆唱3モーラ課題と読みに関する課題のカ)-4 拗音を含む短文の音読とカ)-3 促音を含む短文の音読で、4名全員不正答であった。読みに関する課題では、1名が短文の音読全ての課題で不正答であった。書きに関する課題では、1名(No.87)が図形模写(ケ) 三角形模写とコ) 菱形模写)とサ) 名前の書字で不正答であった。名前の書字は、1名のみ正答であった。

これらの結果より、4名には以下のような特徴が見られた。

一つめは、幼稚園シートの得点が全般的に低く、かつ個別検査の成績も低い、つまり「読み」と「書き」の両方の結果に落ち込みが見られた(No.87)。このタイプは、「読み」に関して、幼稚園シートの音韻意識の項目は全て「できない」、平仮名読みの項目で濁音や拗音がすらすら読めるで「できない」という結果であった。個別検査の音韻意識に関する課題では他児に比して成績が低く、清音の単語を含む短文の音読以外は不正答であった。そして、「書き」に関して、図形模写の項目や簡単な左右を見分ける項目、自分の読み書きの項目の、自分の名前を正しくひらがなで書く項目で「できない」という結果であった。個別検査の書きに関する課題で図形の模写と名前の書字で不正答であった。

二つめは、幼稚園シートの音韻意識の項目や平仮名読みの項目で得点が低く、個別検査の音韻意識の課題や短文の音読課題の成績が低い、つまり「読み」の結果に落ち込みが見られた(No,23.92)。1名(No,92)は、幼稚園シートの音韻意識の2項目と平仮名読みの項目で濁音や拗音がすらすら読める項目で「できない」という結果であった。個別検査の音韻意識に関する課題でも、他児に比して全問不正答であった課題が多く、かな1文字の音読課題では1つしか正答せず、短文の音読は全て不正答であった。「書き」については、特徴が見られなかった。もう1名(No,23)は、かな1文字の音読課題が9点、清音の単語を含む短文の音読が正答であった以外は、No,92とほぼ同じ特徴を示した。

三つめは、上記のような特徴を示さなかった(No.90)。幼稚園シートの音韻意識に関する項目は全て「できない」という結果であったが、平仮名の読みの項目は「できる」という結果であった。個別検査では単語逆唱3モーラ課題は全問不正答であったが、それ以外の音韻意識に関する課題の得点は高く、短文の音読も他3名に比し得点が高かった。また、「書き」に関して、幼稚園シートでは自分の名前の書字、簡単な左右を見分ける、まねて菱形が描ける項目で「できない」という結果であったが、個別検査では菱形の模写で正答であった。

以上のことより、幼稚園シートの合計点が平均より低かった4名に注目して分析した結果、「読み書き」の両方の結果に特徴が見られた1名と「読み」に関する結果に特徴が見られた2名、上記の特徴には当てはまらないものの類似した結果を示したものが1名抽出された。

表9 幼稚園シート合計が低得点であった4名の結果

N=4

No.	性別	利き手	音韻意識			視知覚認知, 視覚-運動能力		
			①しりとりをする とすみやかに 語を想起できる	②2文字のことば を素早くさかさ まに言える	③3文字のことば を素早くさかさ まに言える	④まねて三角形 が描ける	⑤まねて菱形が 描ける	⑥簡単な図形の 左右が見分けら れる
23	男	左	1	0	0	1	1	0
87	男	左	0	0	0	1	0	0
90	女	左	1	0	0	1	0	1
92	男	左	1	0	0	1	1	0

No.	性別	利き手	自分の名前の読み書き				平仮名の読み		合計点
			⑦自分の名前を 音読することが できる	⑧ひらがなで 書かれた自分の 名前が、自分の ものだとわかる	⑨自分の名前の 中の文字がいく つか書ける	⑩自分の名前を 正しくひらがなで 書くことができる	⑪名前以外の 文字もいくつか 拾い読みする ことができる	⑫濁音や拗音が あってもすらす らと読める	
23	男	左	1	1	1	1	1	0	8
87	男	左	1	1	1	0	1	0	5
90	女	左	1	1	1	0	1	1	8
92	男	左	1	1	1	1	1	0	8

※ 1: 「できる」, 0: 「できない」

表10 幼稚園シート合計が低得点であった4名の個別検査の結果

N=4

No.	性別	利き手	ア) mora抽出 課題合計	イ) mora抽出 位置課題合計	ウ)-1	ウ)-2	エ)-1	エ)-2
					単語音削除 2モーラ課題 合計	単語音削除 3モーラ課題 合計	単語逆唱 2モーラ課題 合計	単語逆唱 3モーラ課題 合計
23	男	左	3	1	0	0	5	0
87	男	左	5	1	4	4	4	0
90	女	左	3	1	4	2	4	0
92	男	左	2	0	3	0	0	0

No.	性別	利き手	オ) かな1文字 の音読課題 合計	カ)-1	カ)-2	カ)-3	カ)-4	カ)-5
			清音を含む 短文音読	濁音・半濁音を 含む短文の音読	促音を含む 短文の音読	拗音を含む 短文の音読	助詞(は)を 含む短文の音読	
23	男	左	9	1	0	0	0	0
87	男	左	10	1	0	0	0	0
90	女	左	10	1	1	0	0	1
92	男	左	1	0	0	0	0	0

No.	性別	利き手	キ) 空間関係SS	ク) 空間位置SS	ケ) 三角形模写	コ) 菱形模写	サ) 名前書字
			23	男	左	12	10
87	男	左	11	9	0	0	0
90	女	左	10	11	1	1	0
92	男	左	10	12	1	1	0
23	男	左	12	10	1	1	1

※ア) mora抽出課題合計からオ) かな1文字音読課題合計は正答数を示す

※カ) 清音を含む短文の音読課題からサ) 名前書字までは、1: 「できる」, 0: 「できない」を示す



### 第3節 考察

調査Ⅰの目的は、第3章で作成した観察・確認シートを用いて調査を実施し、その有効性を明らかにすることであった。そこで、文字教育を教育活動の中に取り入れている幼稚園で観察・確認シート（幼稚園シート）を用いた調査を行い、る個別検査の結果と比較検討し、さらに、読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもの分析を行った。

#### 1. 幼稚園シートの結果と個別検査の結果の比較

幼稚園シートの結果と個別検査課題の結果について、各評定間で結果がどの程度一致しているかを表すために、それぞれの一致率を算出した。その結果、以下のことが明らかになった。

一つめは、幼稚園シートと個別検査の対応する項目の結果において高い一致率が認められた。具体的には、“読み書きの習得の基盤となる能力”のうち、音韻意識の項目では、①「しりとりをするとすみやかに語を想起できる」、②「2文字のことばを素早くさかさまに言える」と個別検査の音韻意識に関する4課題（ア）mora抽出課題、イ）mora抽出位置課題、ウ）-1 単語音削除2モーラ課題、エ）-1 単語逆唱2モーラ課題）との一致率は80%以上であった。そして、視知覚認知・視覚-運動能力の図形模写の項目では、④「まねて三角形が描ける」とケ）三角形模写との一致率は98.0%と高い値を示した。同様に、⑤「まねて菱形が描ける」とコ）菱形模写との一致率も80%以上の値を示した。

次に、“読み書きの習得の程度”の自分の名前の読み書きの4項目中3項目（⑦⑧⑨）は全員が「できる」という回答であり、⑩「自分の名前を正しくひらがなで書くことができる」を含めてサ）名前の書字との一致率は、いずれも90%以上であった。平仮名の読みの項目では、⑪「名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる」とカ）-4 拗音を含む短文の音読課題以外は80%以上の一致率であった。⑫「濁音や拗音があってもすらすらと読める」とカ）-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題とカ）-4 拗音を含む短文の音読課題では、いずれも80%以上の一致率であった。

これらの結果から、高い一致率を示した項目をみると、音韻意識の発達と「読み」の習得は相互に促進されること、しりとりが可能になるには音韻意識の発達が必要であることや2モーラの逆唱は5歳後半で獲得されることが先行研究（無藤, 1986; 高橋, 1997; 原 2003）で示されており、今回の音韻意識に関する項目の結果でも改めて明らかにすることができた。図形の模写では、知能検査における三角形の模写の通過基準が5歳、菱形の模写は6歳である（田中教育研究所, 1987）と示されている。そして、名前の読み書きに関して、4歳後半の子どもの80%が自分の名前を正しく選択できることや5歳の子どもの90%が自分の名前を正確に書くことができる（高橋, 2006）ことが示されている。そして、平仮名の読みでは5歳児の平仮名清音・撥音の識字率は95.2%、濁音の識字率が90.3%、拗音では65.7%である（島村・三神, 1994）ことが示されている。このことから、先行研究（無藤, 1986; 田

中教育研究所, 1987; 高橋, 1997; 原, 2003; 高橋, 2006) で示されているような就学前の子どもが獲得できるとされる項目は, 保育者が判断しやすい, あるいは日常の活動の中で観察しやすい項目である可能性が示唆された。

二つめは, 一致率で高い値を示さなかった項目が見られた。具体的には, 音韻意識の項目③「3文字のことばを素早くさかさまに言える」とエ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題との一致率は 69.4%であり, ②「2文字のことばを素早くさかさまに言える」とエ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題との一致率 (80.7%) に比し低い値を示した。その理由として, 単語逆唱 3 モーラでは, 単語逆唱 2 モーラ課題に比べて結果にばらつきが見られ, その他の音韻意識に関する項目との一致率でも単語逆唱 3 モーラに関する項目の方が一致率が低かったことが挙げられる。また, 6歳前半の 70%が 3 モーラの逆唱ができるようになる (原, 2003) から獲得過程にある子どもが含まれており, そのような項目を観察により回答することが難しいことが考えられる。

次に, 視知覚認知・視覚-運動能力の⑥「簡単な図形の左右が見分けられる」では, キ) 空間における位置課題との一致率が 68.4%であり, 図形模写との一致率に比して低い値を示した。文字を書くには, 形を見分ける力や左右上下を弁別する力が必要である (田中, 2002) ことから, 図形の左右の弁別する課題を設定したが, 項目で評価したい左右の理解と個別検査で測定していることが合致していない可能性が考えられる。加えて, 図形模写には, 左右の認知だけでなく複数の能力を必要とするが, その中で一つの要素 (左右の認知) を取り出してアセスメントすることは難しいことも示唆された。さらに, 保育者から「具体的な簡単な図形がどのようなものかわかりにくい」, 「左右が見分けられるかどうかを一人ずつ観察することが難しい」とする意見が挙げられたことも結果に反映していると考えられる必要があるだろう。

三つめは, 幼稚園シートの全体的な結果が良く, かつ個別検査の成績が良かった。個別検査, 特に平仮名の読みや短文の音読, 名前の書字の結果が良かったことから, 調査 I 実施時点 (年長時の 8 月) で読み書きができていた子どもが多かったことが明らかとなった。そして, 幼稚園シートと個別検査との結果の一致率が高い項目が多かったことから, 文字教育を活動に取り入れている幼稚園では, 保育者が子どもの読み書きの様子を敏感に感じ取ることができたことにより, 回答の精度が高かったことが考えられる。

以上のことから, 幼稚園シートの項目の一部は, 日常場面に文字教育を取り入れていることで子どもの読み書きの様子を把握しやすい保育者には, 年長時点の読み書きの発達を把握できるアセスメントシートの項目として有効である可能性が示唆された。

## 2. 読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どものスクリーニング

読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どものスクリーニングについて, 幼稚園シートの合計点に注目して平均点から-2 標準偏差以下の 4 名 (対象児全体の 4.1%) を検

討した。

その結果、抽出された4名の特徴は、「読み」と「書き」の両項目の結果に特徴が見られた1名（幼稚園シートの得点が全般的に低く個別検査の結果も低い）、「読み」に関する結果のみ特徴が見られた2名（幼稚園シートの音韻意識と平仮名読みの項目の得点が低く、個別検査の音韻意識に関する課題の成績が低く、さらに、かな一文字の音読課題で1文字しか読めず短文の音読課題が全問不正答）、上記の特徴が見られなかった1名（幼稚園シートの音韻意識に関する全ての項目で「できない」、個別検査では清音の単語を含む短文の音読以外は不正答であった）が挙げられた。これらの特徴から、「読み」と「書き」の両方の結果に特徴が見られた1名は「読み書き」の習得に、「読み」に関する結果のみ特徴がみられた2名は「読み」の習得に困難を生じるリスクがあることが示唆された。一方、残りの1名は、上記の3名と類似した結果を示した項目もあったが、幼稚園シートの音韻意識に関する項目全てで「できない」という結果であったが、個別検査の音韻意識に関する課題の成績は良かった。幼稚園シートでは「できない」という結果であるが個別検査の成績が低いことから、「読み」に関して偽陽性の可能性が推察される。

以上のことから、幼稚園シートの結果合計点の平均から-2標準偏差以下の子どもの中から、結果の特徴から「読み書き」あるいは「読み」の習得に困難を生じるリスクがある子どもが抽出された。幼稚園シートを二つの観点及び4領域に分けたことで、リスクがある領域を示すことができたことは、意味があるといえよう。

最後に、文字教育を活動に取り入れている幼稚園での調査は、保育者が子どもの読み書きの様子を敏感にチェックできたことが考えられ、その中で抽出された子どもは、読み書きの習得に困難を生じるリスクが高いことが予測される。では、文字教育を教育活動の中に取り入れている園ではどのような結果が得られるか。今後の課題として、文字教育を実施していない園で観察・確認シートを用いた調査を実施した場合でも、調査Iのような結果が得られるか、また、読み書きの習得に困難を生じるリスクのある子どもが抽出されるかを検討することが挙げられる。

### 3. 更なる調査に向けて

これまで述べてきたように、観察・確認シートの有効性を考える上で、文字教育を実施していない園で観察・確認シートを用いた調査を実施して、調査Iのような結果が得られるか、また、読み書きの習得に困難を生じるリスクのある子どもが抽出されるかを検討する必要があると考えられた。そこで、更なる調査に向けて、まず、幼稚園シートの結果を基にして項目の修正が必要である。そこで、一致率が高かった項目は、子どもの姿を的確に観察できる項目として継続して用いた。一致率が低かった項目は、保育者が子どもの様子を観察して判断しやすい内容を検討した。

## (1) 読み書きの習得の基盤となる能力

### 1) 音韻意識

③「3文字のことばを素早くさかさまに言える」では、個別検査の一致率が他の項目に比し低い値を示した。行動観察によるアセスメントでは、1つの活動(課題)について文字数の異なりによる反応の差など細かなことまで把握することは困難であることが示唆されたことから、さかさことばに関する項目は一つとした。その代わりとして、別のことば遊びを検討した。ことば遊びには、ことばあつめや音数遊び等がある(村田, 1974; しおみ, 1986)。階段等“グリコ”や“チョコレート”など音の数を数えながら階段を上り下りする音数遊びや「さのつくことばは何?」と最初の音に注目してことばを想起することば遊びがある。この遊びは音韻分解を必要とし、しりとり遊びやさかさことば遊びよりも平易な音韻操作による遊びと考えられる。大六(1995)の調査では、モーラ意識を測定する課題としてモーラ分解、単語の中の指定された位置のモーラの音を答える課題を用いていることから、音数遊びを項目として取り入れることとした。

### 2) 視知覚認知・視覚-運動能力

図形模写の項目は、個別検査との一致率が高かったことや検査マニュアルで正誤基準が定められていること、三角形は書字能力の一つの目安となる(三塚, 1994)ことから、継続して取り入れた。左右の理解に関する項目⑥「簡単な図形の左右が見分けられる」は、幼稚園シートの実施者である保育者の意見を考慮し、本来評価したい左右の理解が明確にアセスメントできるように、かつ、日常の保育場面で観察しやすい内容を検討して、お遊戯の活動に注目して項目を修正した。そして、文字教育を取り入れていない園で実施することを想定した場合、保育場面で文字を書こうとする行為や書くことへの興味は、保育者が観察しやすいと考えられる。また、北ら(2019)が開発した発達性ディスレクシアの早期発見に向けた行動観察項目の中で、早期症状の一つとして設定している。このことから、「書き」の習得の基となる興味・関心に関する項目を追加した。

## (2) 読み書きの習得の程度

### 3) 自分の名前の読み書き

調査Iでは、ほとんどの子どもが自分の名前の読み書きができていた。多くの子どもが能動的に文字の読み書きを行う行為は、自分の名前である(無藤, 1986; 高橋, 2006)ことから、日常の保育場面で観察しやすい項目であると考え、修正することなく継続して取り入れる。

### 4) 平仮名の読み

平仮名の音読には、正確性と流暢性が求められる(加藤, 2016)。調査Iでは、正確性の判定は、文字を正確に音読できていればできると評価する基準を設定した。流暢性については、⑫「濁音や拗音があってもすらすら読める」の中に「すらすら」という文言を取り

入れたが、一文字ずつ読む段階（拾い読みや一字読み、逐字読みともいう）や流暢な読みができる段階といった詳細な評価基準を設けていない。その中で一致率が高い値を示したことは、これらの項目は読み書きの指導の中で観察しやすい内容であった可能性が考えられた。そこで、文字教育を取り入れていない園で実施することを想定した場合、一人ひとりの文字の習得の程度や音読の様子等の詳細な把握は難しいことを考慮し、子どもが文字を読む様子を観察によって把握しやすいように、文言を修正して項目を設定した。

表 11 幼稚園シートと個別検査の結果の比較

	幼稚園シートに該当する		考察		シートの修正内容
	幼稚園シートの項目	(幼稚園シートに該当する) 個別検査の項目	幼稚園シートと個別検査との一致率	考察	
音韻認識	①しりとりをすすみやかに語を想起できる	mora抽出、mora 抽出位置、単語音削除2mora、3mora	一致率は、概ね80%を超えていた	しりとりと音韻意識の発達との間に関連がある	修正無
	②2文字のことは素早くさかさまに言える (3秒以内)	単語逆唱2mora、3mora 単語逆唱2mora課題	エ) -1 単語逆唱2mora課題：89.7%	個別評価ではない環境で、文字数の違いによる難易度の見分けが難しい。 3mora逆唱課題は、獲得途上の対象児が含まれている可能性がある。	削除して、他のことば遊びへ変更
	③3文字のことは素早くさかさまに言える (5秒以内)	単語逆唱3mora課題	エ) -2 単語逆唱3mora課題：69.3%		修正無
視知覚認知、視覚運動能力	④まねて三角形が描ける	三角形模写 フロステイッグ視知覚発達検査 (空間における位置、空間関係)	幼稚園シートでは、全員ができると回答 ケ) 三角形の模写：98.0% キ) 空間における位置課題：76.5% ク) 空間関係課題：84.7%	発達検査の通過基準を考慮すると、図形の模写ができると対象児が多い可能性がある。	修正無
	⑤まねて菱形が描ける	菱形模写 フロステイッグ視知覚発達検査 (空間における位置、空間関係)	キ) 菱形の模写：84% ク) 空間における位置課題：85.7%、 ク) 空間関係課題：92.8%	発達検査の通過基準を考慮すると、三角形模写に比し、獲得途上又は未獲得である対象児が含まれる可能性がある。	修正無
	⑥簡単な図形の左右が見分けられる	フロステイッグ視知覚発達検査 (空間における位置、空間関係)	ク) 空間における位置課題：77.5%、 ク) 空間関係課題：80.6%	簡単な図形をどのように捉えているか不明である	左右の認識は書きに必要な力であるため、文言の修正
	⑦自分の名前を音読することができる	かな文字1音の音読 短文の音読	幼稚園シートでは、全員ができると回答 ア) mora抽出課題：99.0% イ) mora抽出位置課題：86.7%	文字の読みができると対象児が多く存在している可能性がある。 観察しやすい項目であった。	修正無
	⑧ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものとわかる	かな文字1音の音読 短文の音読	幼稚園シートでは、全員ができると回答 ア) mora抽出課題：99.0% イ) mora抽出位置課題：86.7%	観察しやすい項目であった。	修正無、文言の修正
	⑨自分の名前の中の字がいくつか書ける	フロステイッグ視知覚発達検査 (空間における位置、空間関係)	幼稚園シートでは、全員ができると回答 サ) 名前の書字：90.8% キ) 空間における位置課題：76.5% ク) 空間関係課題：84.7% ケ) 三角形の模写課題：98.0% コ) 菱形の模写課題：84.7% カ) 名前の書字：91.8% キ) 空間における位置課題：77.6% ク) 空間関係課題：83.7% ケ) 三角形の模写課題：96.9% コ) 菱形の模写課題：83.7%	自分の名前を書く行為は、観察しやすい項目であったと思われる。 また、自分の名前以外も文字教育の中で一人ひとりの状態を把握しやすく、判断しやすい項目であった可能性がある。	修正無
読み書き	⑩自分の名前を正しくひらがなで書くこと	名前の書字 フロステイッグ視知覚発達検査 (空間における位置、空間関係)			修正無
	⑩名前以外の文字もいくつか指し読みすることができる	かな文字1音の音読 短文の音読	カ) -1 清音を含む短文の音読課題96.9% カ) -2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題：86.7%、 カ) -4 拗音を含む短文の音読課題：76.6% カ) -5 促音を含む短文の音読課題：86.7% カ) -2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題：89.8%、 カ) -4 拗音を含む短文の音読課題：81.7%	文字の習得の順序を考慮すると、清音以外を獲得途上の対象児が含まれている可能性がある。 個別評価ではない環境で、文字の種類による習得を詳細に把握することは難しい。	修正無、文言の修正  修正無、文言の修正
読み	⑦濁音や拗音があってもすらすらと読める	かな文字1音の音読 短文の音読 (特に濁音・半濁音、拗音)			

## 読み書きに関する調査について

名前 \_\_\_\_\_

下記の項目について、日常の保育場面においてそれぞれ「できる」「できない」の二択で右の欄にチェックして下さい。

		できる	できない
①	しりとりをするとすみやかに語を想起できる		
②	2文字のことばを素早くさかさまに言える(3秒以内)		
③	3文字のことばを素早くさかさまに言える(5秒以内)		
④	まねて三角形が描ける		
⑤	まねて菱形が描ける		
⑥	簡単な図形の左右が見分けられる		
⑦	自分の名前を音読することができる		
⑧	ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる		
⑨	自分の名前の中の字がいくつか書ける		
⑩	自分の名前を正しくひらがなで書くことができる		
⑪	名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる		
⑫	濁音や拗音があってもすらすらと読める		

## 第5章 保育所年長児における観察・確認シートの有効性の検討 —文字教育を取り入れていない保育所での調査— (調査Ⅱ)

### 第1節 目的と方法

#### 1. 目的

第4章(調査Ⅰ)では、幼稚園1園で観察・確認シートを用いた調査を実施した結果、観察・確認シートの項目が文字教育を活動に取り入れていない園で実施しても、調査Ⅰと同様に有効性が得られるか否かが課題として挙げられた。そこで本章(調査Ⅱ)の目的は、調査Ⅰの課題を踏まえ、文字教育を教育活動に取り入れていない保育所で観察・確認シートを用いた調査を実施し、同時期に実施した個別検査の結果と比較検討することで、観察・確認シートの有効性を検証することである。

#### 2. 方法

##### (1) 対象

対象は、A県B市の公立保育園(以下、保育所)全13園に通う年長児462名(男232名、女230名)のうち、両親(もしくは片方の親)が外国人で日常会話が日本語ではなく、日本語での会話が十分でない子ども、発達障害の医学的診断名を有している子どもで、読み書きレディネス検査を実施した際、評価者の指示理解が難しく課題遂行ができなかった子どもと評価データで不備があったものを除いた416名(男201名、女215名)である。年齢は62~75か月( $M = 68.3$ か月, $SD = 3.3$ )と年長クラス担任18名である。B市の公立保育園は住宅街と郊外の地域に点在する。園の規模の違いはあるが、いずれも穏やかな住宅環境にあり、同一市内で特段大きな園差はみられない。

##### (2) 調査内容

調査内容は、保育者が行う観察・確認シートによる調査と専門家が対象に個別で実施した読み書きレディネス検査による調査を行った。

##### 1) 観察・確認シート

調査Ⅰで実施した幼稚園シートの結果を参考に、一部修正を加え修正版の観察・確認シートを作成した(表12)。調査Ⅱで実施する観察・確認シートは、保育所シートとする。

保育所シートの実施は、年長児各クラスの担当保育者に記入方法について説明した上で、シートへの回答を依頼した。回答する時には、シートの内容を対象一人ひとり個別に確認するのではなく、集団生活の中での活動の様子を思い出しながら記入するよう求めた。

実期間は、201X+1年6月である。



以下、保育所シートの項目を示す。

i) 音韻意識

調査Ⅰの結果から、音韻意識の能力を必要とすることば遊びでさかさことば遊びの代わりのことば遊びとして、音数遊びの一つである階段等で行う“グリコ”遊びを設定した。その理由として、この遊びは音節分解を必要とする音数遊びの一つで、しりとり遊びやさかさことば遊びよりも容易な音韻操作で行うことができる遊びであると考えたためである。その結果、音韻意識に関する項目は、①「階段等で“グリコ”などの音数遊びをしますか」を追加し、②「3文字程のことばをさかさにして遊びますか」、③「しりとりをするとすみやかに語を想起することができますか」の3項目とした。

ii) 視知覚認知・視覚－運動能力

文字教育を取り入れていない保育所で、子どもが文字を書く場面として、自由遊びやお絵かきを想定した。そこで、まず文字を書くことへの興味・関心の有無に関する項目が必要であると考えた。左右の理解に関する項目について、簡単な図形の左右を見分ける項目は、日常の保育場面で観察できる内容としてお遊戯の場面を想定し、保育者がわかりやすい文言に修正した。その結果、視知覚認知・視覚－運動能力は④「日常の生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」、⑦「左右がわかりますか」と⑧「左右を間違えずに、お遊戯ができますか」を追加し、図形の模写の項目⑤「まねて三角形が描けますか」、⑥「まねて菱形が描けますか」の5項目とした。

iii) 自分の名前の読み書き

自分の名前の読み書きに関する項目は、調査Ⅰの結果で項目として有効であることが示唆されたため、幼稚園シートと同様の項目を設定した。

iv) 平仮名の読み

日常の保育場面で、個別検査のように子どもに文字を読ませて一人ひとりの文字の読みの習得段階をアセスメントすることは難しい。さらに、読みに必要な流暢性や速度を想起させるような「拾い読み」及び「すらすら」の文言は不適當であると考え、文言を修正した。平仮名の読みに関する項目として、⑬「名前以外の文字をいくつか読むことができますか」は継続して用い、⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」の2項目とした。

表 12 保育所シート

		観察・確認シート
音韻意識		① 階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか
		② 3文字程度のことばをさかさにして遊びますか
		③ しりとりをするとすみやかに語を想起できますか
読み書きの習得の 基盤となる能力		④ 日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか
	視覚認知 視覚-運動能力	⑤ まねて三角形が描けますか
		⑥ まねて菱形が描けますか
		⑦ 左右がわかりますか
⑧ 左右を間違えずにお遊戯ができますか		
読み書きの習得の 程度		⑨ 自分の名前を音読することができますか
	自分の名前の 読み書き	⑩ 自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか
		⑪ 自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか
		⑫ 自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか
	平仮名の読み	⑬ 名前以外の文字をいくつか読むことができますか

※網掛け：調査 I から変更した項目

## 2) 読み書きレディネス検査

読み書きレディネス検査は、1) の保育所シートと同時期に実施した。読み書きレディネス検査の詳細は、第 3 章で述べた。

実施方法と結果の算出方法は、調査 I と同様である。

実施期間は、201X+1 年 6～8 月である。

読み書きレディネス検査は、調査 I と同様に以下、個別検査と記載する。

### (3) 分析方法

保育所シートの結果と個別検査の結果の関連を分析するために、クロス集計を用いた。分析には、SPSS Statistics25 を用いた。

保育所シートの結果は、「できる・する=1 点」、「できない・しない=0 点」で点数化した（最高得点 14 点、最低得点 0 点）。

### (4) 倫理的配慮

保育所シートと個別検査の実施について、園長に調査の趣旨を書面と口頭で説明し、同意を得た。保護者には調査の趣旨を書面で説明し、同意を得た。

保育所シートは担任が回答した後、速やかに回収し、個人が特定されないように、暗号化してデータ処理を行った。個別検査実施後も同様のデータ処理を行った。

## 第2節 結果

### 1. 保育所シートの結果

保育所シートの結果を表13に示す。保育所シート全14項目のうち、対象児全員が「できる」と回答した項目はなかった。大半の子ども（全体の90%以上）が「できる」と回答した項目は、⑤「まねて三角形が描けますか」、⑨「自分の名前を音読することができますか」、⑩「自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか」、⑪「自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか」、⑬「名前以外の文字をいくつか読むことができますか」の5項目であった。一方、②「3文字程度のことばをさかさにして遊びますか」、⑧「左右を間違えずにお遊戯できますか」で「できる」と回答したものは全体の60%以下であった。

次に、各領域の結果を示す。

#### (1) 読み書きの習得の基盤となる能力

##### 1) 音韻意識

③「しりとりをするとすみやかに語を想起できますか」では、332名(79.8%)が「できる」という結果であった。一方、①「階段等で“グリコ”などの音数遊びをしますか」では、250名(60.1%)、②「3文字程度のことばをさかさにして遊びますか」では、249名(59.9%)と、③のしりとりの項目に比し低い値を示した。

##### 2) 視知覚認知・視覚-運動能力

図形模写の項目⑤「まねて三角形を描けますか」では、385名(92.5%)が「できる」という結果であったが、⑥「まねて菱形を描けますか」では、263名(63.2%)と差が見られた。左右の理解に関する項目⑦「左右がわかりますか」では、301名(72.4%)が「できる」という結果であったが、⑧「左右を間違えずにお遊戯ができますか」では、198名(47.6%)であり、保育所シートの中で最も低い値を示した。

#### (2) 読み書きの習得の程度

##### 3) 自分の名前の読み書き

自分の名前の読みに関する2項目⑨「自分の名前を音読することができますか」、⑩「自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか」では、いずれも対象児の約98%が「できる」という結果であった。同様に、自分の名前の書きに関する2項目では、⑪「自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか」は359名(96.3%)が「できる」という結果で、⑫「自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか」は256名(61.5%)であった。

##### 4) 平仮名の読み

⑬「名前以外の文字をいくつか読むことができますか」では、380名(91.3%)が「できる」という結果であった。一方、音の種類を限定した⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」では284名(68.3%)であった。

表 13 保育所シートの結果

保育所シート		結果	
		できる・する (人) (%)	できない・しない (人) (%)
音韻意識	① 階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか	250 (60.1)	166 (33.9)
	② 3文字程度のことばをさかさにして遊びますか	249 (59.9)	167 (40.1)
	③ しりとりをするとすみやかに語を想起できますか	332 (79.8)	84 (20.2)
読み書きの習得の 基盤となる能力	④ 日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか	312 (75.0)	104 (25.0)
	⑤ まねて三角形が描けますか	385 (92.5)	31 ( 7.5)
	⑥ まねて菱形が描けますか	263 (63.2)	153 (36.8)
	⑦ 左右がわかりますか	301 (72.4)	115 (27.6)
	⑧ 左右を間違えずにお遊戯ができますか	198 (47.6)	218 (52.4)
読み書きの習得の 程度	⑨ 自分の名前を音読することができますか	409 (98.3)	7 ( 1.7)
	⑩ 自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか	408 (98.1)	8 ( 1.9)
	⑪ 自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか	359 (96.3)	57 (13.7)
	⑫ 自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか	256 (61.5)	160 (38.5)
平仮名の読み	⑬ 名前以外の文字をいくつか読むことができますか	380 (91.3)	36 ( 8.7)
	⑭ 濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか	284 (68.3)	132 (31.7)

※網掛け：調査Iから変更した項目

### (3) 保育所シート全体のまとめ

保育所シートの結果を点数化して合計点を算出した(図15)。最高得点は14点、最低得点は0点であった( $M = 10.5$ ;  $SD = 3.2$ )。内訳は、14点(満点)が103名(24.8%)、13点が46名(11.1%)で、最低得点は、0点で2名(0.5%)、1点が3名(0.7%)であった。

各領域の結果、“読み書きの習得の基盤となる能力”の音韻意識の3項目では、3点(満点)が206名(49.5%)、0点が57名(13.7%)であった(図16)。視知覚認知・視覚-運動能力の5項目では、5点(満点)が138名(33.2%)、0点13名(3.1%)であった(図17)。

“読み書きの習得の程度”の自分の名前の読み書きの4項目では、4点(満点)が255名(61.3%)、0点が4名(1.0%)であった(図18)。平仮名読みの2項目では、2点(満点)が284名(68.3%)、0点が36名(8.7%)であった(図19)。

以上より、保育所シートの結果の特徴は、対象児の103名(24.8%)が満点であった一方では、0点や1点の低得点を示すものが見られたこと、「できる」という結果が⑨「自分の名前を音読することができますか」の98.3%から②「3文字程度のことばをさかさにして遊びますか」の59.9%と項目によって差がみられたことが挙げられた。

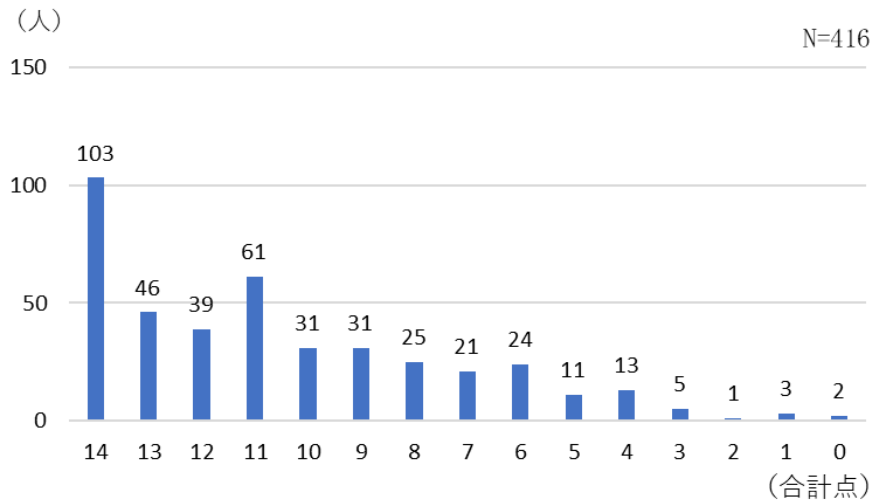


図 15 保育所シート合計点分布

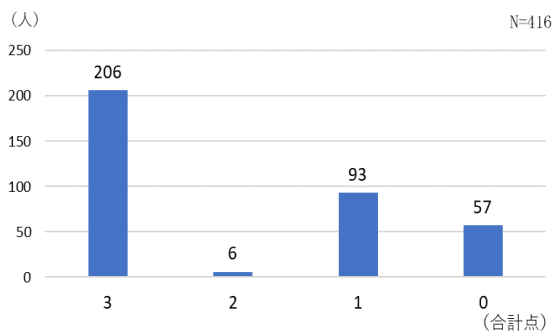


図 16 保育所シート合計点の結果  
(音韻意識 3 項目)

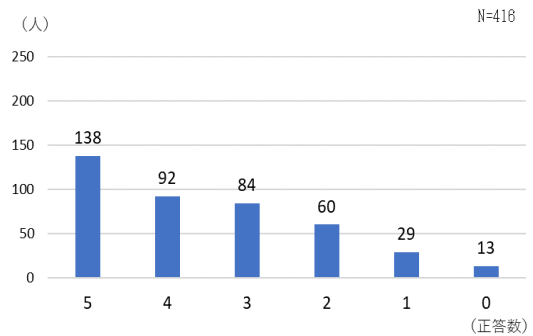


図 17 保育所シート合計点の結果  
(視知覚認知・視覚-運動能力 5 項目)

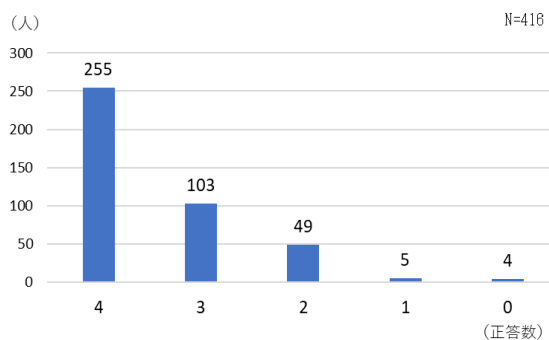


図 18 保育所シート合計点の結果  
(自分の名前の読み書き 4 項目)

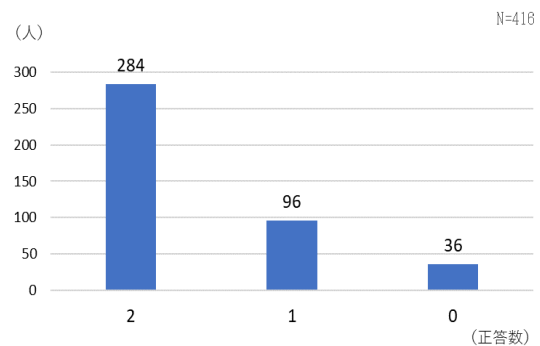


図 19 保育所シート合計点の結果  
(平仮名の読み 2 項目)

## 2. 個別検査の結果

個別検査の結果を図 20～29 に示す。結果の記載方法は、調査 I と同様である。

利き手は、右手 381 名 (91.6%)、左手 35 名 (8.4%) であった。

### (1) 音韻意識に関する課題

ア) mora 抽出課題では、合計正答数の平均は 4.6/5 問 ( $SD = .9$ ) で、310 名 (74.5%) が全問正答した (図 20)。イ) mora 抽出位置課題では、2.5/3 問 ( $SD = .7$ ) で、272 名 (65.4%) が全問正答した (図 21)。ウ)-1 単語音削除 2 モーラ課題では、合計正答数の平均は 3.1/4 問 ( $SD = 1.3$ ) で、267 名 (64.2%) が全問正答であった (図 22-1)。ウ)-2 単語音削除 3 モーラ課題では、平均 3.4/6 問 ( $SD = 2.3$ ) であり、115 名 (27.6%) が全問正答した、一方では、96 名 (23.1%) が全問不正答であった (図 22-2)。エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題では、合計正答数の平均は、4.2/5 問 ( $SD = 1.5$ ) で、313 名 (75.2%) が全問正答であった (図 23-1)。エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題は、1.9/5 問 ( $SD = 1.8$ ) で、45 名 (10.9%) が全問正答であったが、153 名 (36.8%) が全問不正答となり、全問不正答の割合が全問正答のほぼ 3 倍であった (図 23-2)。

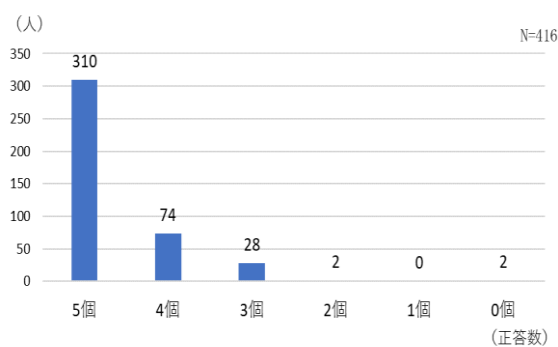


図 20 保育所個別検査  
ア) mora 抽出課題正答合計数

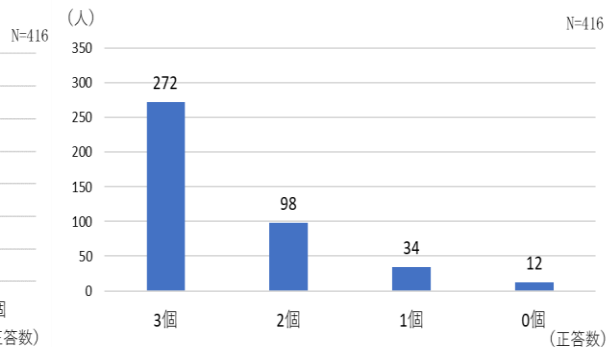


図 21 保育所個別検査  
イ) mora 抽出位置課題正答合計数

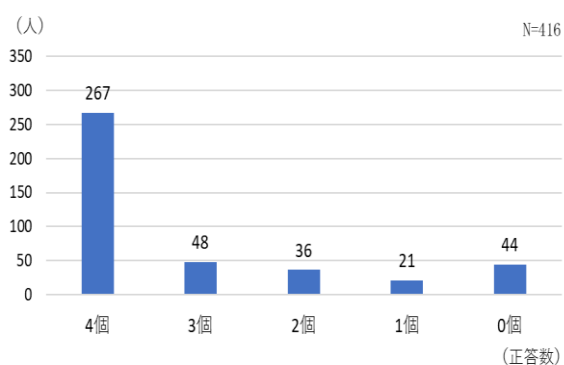


図 22-1 保育所個別検査

ウ)-1 単語音削除 2 モーラ課題正答合計数

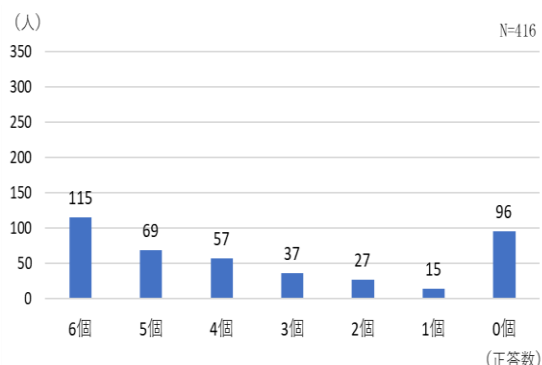


図 22-2 保育所個別検査

ウ)-2 単語音削除 3 モーラ課題正答合計数

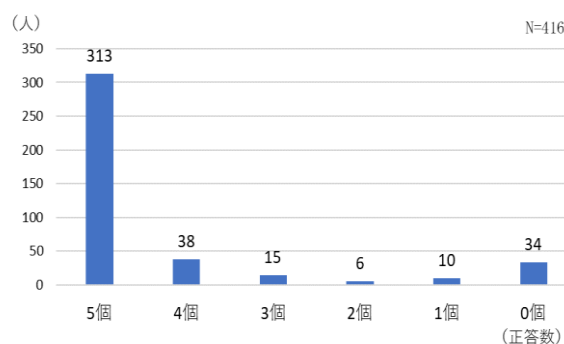


図 23-1 保育所個別検査

エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題正答合計数

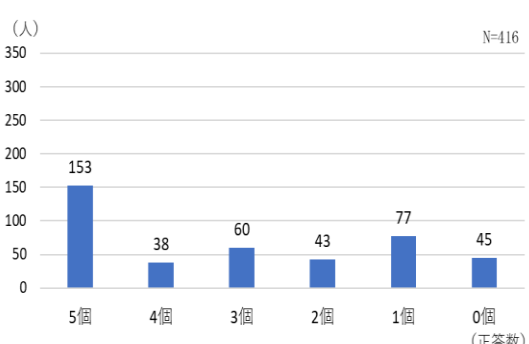


図 23-2 保育所個別検査

エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題正答合計数

## (2) 読みに関する課題

かな文字 1 音の音読課題は、326 名 (78.4%) が全問正答であった。一方、文字を一つも音読できない、つまり正答数 0 個は 15 名 (3.6%) であった (図 24)。

短文の音読課題では、カ)-1 清音を含む短文の音読課題では 358 名 (86.1%)、カ)-2 濁音・半濁音を含む音読課題では、301 名 (72.3%)、カ)-3 促音を含む音読課題では 275 名 (66.1%)、カ)-4 拗音を含む音読課題は 238 名 (57.2%)、カ)-5 助詞を含む短文の音読は 254 名 (61.1%) が正答であった (図 25)。

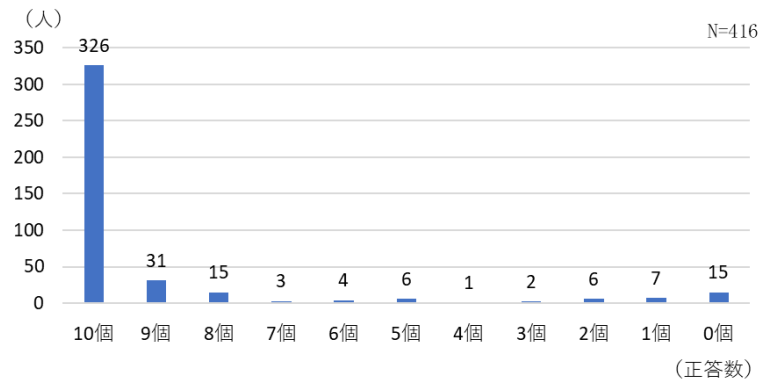


図 24 保育所個別検査 ひらがな 1 文字の音読合計正答数

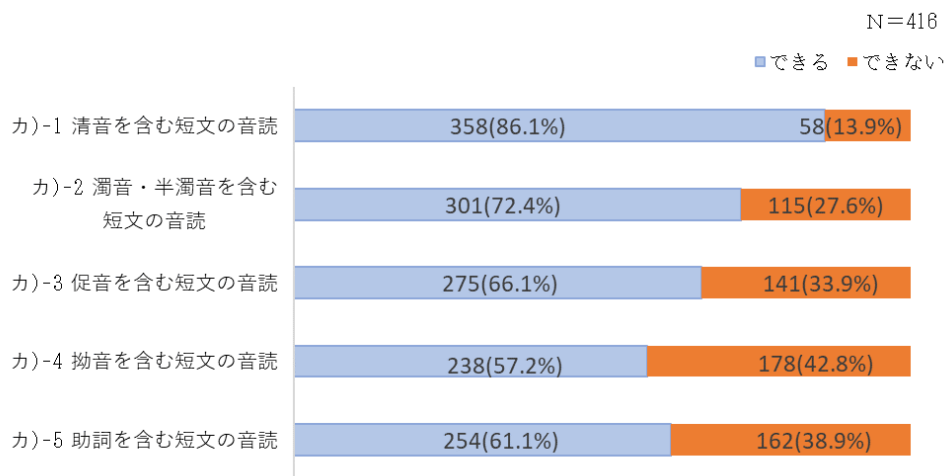


図 25 保育所個別検査 短文の音読課題の結果

### (3) 書きに関する課題

図形模写に関する、ケ) 三角形の模写課題では 362 名 (87.5%), コ) 菱形の模写課題では 277 名 (66.6%) が正答であった。

サ) 名前の書字では、236 名 (56.7%) が正答であった (図 26)。

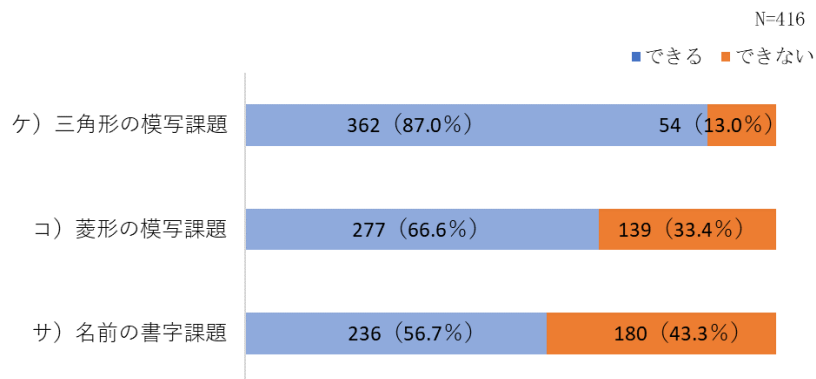




図 26 保育所個別検査 ケ) 三角形の模写, コ) 菱形の模写, サ) 名前の書字課題の結果次に, フロスティング視知覚発達検査のキ) IV. 空間における位置, ク) V. 空間関係は, 調査 I と同様, 評価点 (以下, SS) を算出した (図 27-1, 図 27-2)。年齢の平均, つまり SS10 以上を示したものは, キ) 空間における位置では 299 名 (71.9%), ク) 空間関係では 298 名 (71.6%) であった。

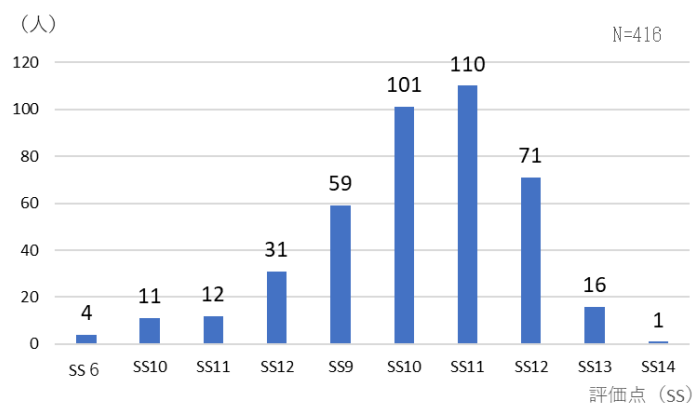


図 27-1 保育所個別検査 フロスティング視知覚検査  
キ) IV. 空間における位置の結果

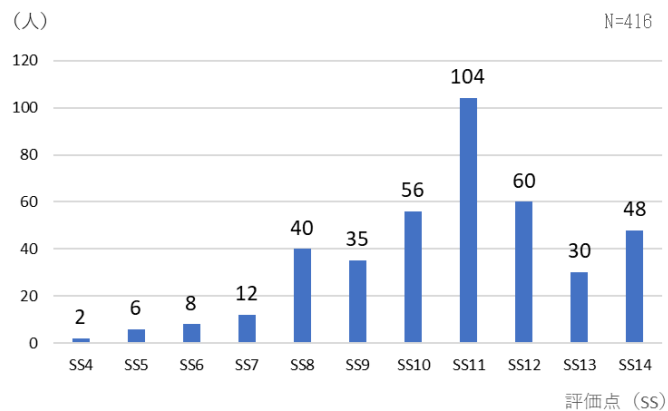


図 27-2 保育所個別検査 フロスティング視知覚検査  
ク) V. 空間関係の結果

#### (4) 個別検査全体のまとめ

個別検査では, カ)-1 清音を含む短文の音読とケ) 三角形の模写課題では対象児の 80% 以上が正答した。ア) mora 抽出課題, エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題, オ) かな文字 1 音の音読課題では, 対象児の 70% 以上が全問正答であった。一方, ウ)-2 単語音削除 3 モーラ課題では 23.0% で, エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題では 36.8% が全問不正答, サ) 名前の書字では 43.3% が不正答であった。このことから, 課題により結果に差が見られた。

### 3. 保育所シートの結果と個別検査の結果の分析

調査Ⅱの目的である保育所シートの有効性を検証するために、保育所シートの結果と個別検査の結果を比較検討し、一致率を算出して分析した。個別検査の結果の算出方法や一致率の算出方法は、調査Ⅰと同様である。

#### (1) 読み書きの習得の基盤となる能力

##### 1) 音韻意識

保育所シートの音韻意識の3項目と個別検査の音韻意識に関する6課題(ア) mora 抽出課題, イ) mora 抽出位置課題, ウ)-1 単語音削除2モーラ課題, ウ)-2 単語音削除3モーラ課題, エ)-1 単語逆唱2モーラ課題, エ)-2 単語逆唱3モーラ課題) との一致率を算出し、結果を表14に示した。

①「階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか」と個別検査6課題との一致率は、ア) mora 抽出課題で60.1%であり、他の課題も60%前後であった。②「3文字程度のことばをさかさにして遊びますか」とエ)-2 単語逆唱3モーラ課題では258名(62.0%)であった。③「しりとりをするとすみやかに語を想起できますか」では、いずれの課題も70%を上回っており、他の2項目に比し、高い一致率を示した。

表14 保育所シートと個別検査の結果との関連  
(音韻意識)

個別検査	保育所シート								
	①階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか			②3文字程度のことばをさかさにして遊びますか			③しりとりをするとすみやかに語を想起できますか		
	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
	250人(60.1)	166人(33.9)		249人(59.9)	167人(40.1)		332人(79.8)	84人(20.2)	
ア) mora抽出課題	できる 234(56.3)	できない 150(36.1)	60.1	できる 234(56.3)	できない 150(36.1)	60.3	できる 312(75.0)	できない 72(17.3)	77.9
	できない 16(3.8)	16(3.8)		できない 15(3.6)	17(4.0)		できない 20(4.8)	12(2.9)	
イ) mora抽出位置課題	できる 224(53.8)	できない 146(35.1)	58.6	できる 228(54.8)	できない 142(34.1)	60.8	できる 304(73.1)	できない 66(15.9)	77.4
	できない 26(6.3)	20(4.8)		できない 21(5.1)	25(6.0)		できない 28(6.7)	18(4.3)	
ウ)-1 単語音削除2モーラ課題	できる 197(47.4)	できない 118(28.4)	58.9	できる 201(48.3)	できない 114(27.4)	61.0	できる 271(65.1)	できない 44(10.6)	74.7
	できない 53(12.7)	48(11.5)		できない 48(11.6)	53(12.7)		できない 61(14.7)	40(9.6)	
ウ)-2 単語音削除3モーラ課題	できる 195(46.9)	できない 110(26.4)	60.3	できる 200(48.1)	できない 105(25.2)	62.9	できる 271(65.1)	できない 34(8.2)	77.2
	できない 55(13.2)	56(13.5)		できない 49(11.8)	62(14.9)		できない 61(14.7)	50(12.0)	
エ)-1 単語逆唱2モーラ課題	できる 202(48.5)	できない 111(26.8)	61.2	できる 207(49.8)	できない 106(25.5)	64.4	できる 271(65.1)	できない 42(10.1)	75.2
	できない 48(11.5)	55(13.2)		できない 42(10.1)	61(14.6)		できない 61(14.7)	42(10.1)	
エ)-2 単語逆唱3モーラ課題	できる 169(40.6)	できない 94(22.6)	57.9	できる 177(42.5)	できない 86(20.7)	62.0	できる 236(56.7)	できない 27(6.5)	70.4
	できない 81(19.5)	72(17.3)		できない 72(17.3)	81(19.5)		できない 76(18.3)	57(13.7)	

## 2) 視知覚認知・視覚一運動能力

保育所シートと個別検査の視知覚認知・視覚一運動能力の5項目と個別検査の書きに関する4課題(キ)空間における位置課題, ク)空間関係課題, ケ)三角形の模写課題, コ)菱形の模写課題)の結果について一致率を算出し, 結果を表15-1, 15-2に示した。

④「日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」と書きに関する4課題との一致率は70%以上であり, 中でもケ)三角形の模写課題は, 76.0%と高い値を示した。図形模写の項目⑤「まねて三角形が描けますか」とケ)三角形の模写課題では, 87.8%と高い値を示した。その他, キ)空間における位置課題では82.0%, ク)空間関係課題では86.3%であった。同様に, ⑥「まねて菱形が描けますか」とコ)菱形の模写課題では, 69.2%であり, キ)空間における位置課題では65.7%, ク)空間関係課題では70.9%であった。いずれの課題も菱形の模写に比し, 三角形の模写課題の方が高い一致率を示した。

左右の理解に関する項目⑦「左右がわかりますか」と書きに関する4課題では, キ)空間における位置課題では70.4%, ク)空間関係課題では71.4%であった。⑧「左右を間違えずにお遊戯できますか」では, キ)空間における位置課題では55.3%, ク)空間関係課題では54.3%であり, ⑦「左右がわかりますか」よりも低い値を示した。

表 15-1 保育所シートと個別検査の結果との関連  
(視知覚認知・視覚一運動能力)

個別検査	保育所シート									
	④日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか			⑤まねて三角形が描けますか			⑥まねて菱形が描けますか			
	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	
	312人(75.0)	104人(25.0)		385人(92.5)	31人(7.5)		263人(63.2)	153人(36.8)		
キ) 空間における位置課題	できる	270(64.9)	78(18.8)	71.2	329(79.1)	19(4.6)	82.0	234(56.3)	114(27.4)	65.7
	できない	42(10.1)	26(6.3)		56(13.5)	12(2.9)		29(7.0)	39(9.4)	
ク) 空間関係課題	できる	282(67.8)	76(18.3)	74.5	343(82.5)	15(3.6)	86.3	250(60.1)	108(26.0)	70.9
	できない	30(7.2)	28(6.7)		42(10.1)	16(3.8)		13(3.1)	45(10.8)	
ケ) 三角形の模写課題	できる	287(69.0)	75(18.0)	76.0	348(83.7)	14(3.4)	87.8	246(59.1)	116(27.9)	68.0
	できない	25(6.0)	29(7.0)		37(8.8)	17(4.1)		17(4.1)	37(8.9)	
コ) 菱形の模写課題	できる	235(56.5)	42(10.1)	71.4	269(64.7)	8(1.9)	70.2	206(49.5)	71(17.1)	69.2
	できない	77(18.5)	62(14.9)		116(27.9)	23(5.5)		57(13.7)	82(19.7)	

表 15-2 保育所シートと個別検査の結果との関連  
(視知覚認知・視覚—運動能力)

		N=416					
個別検査		保育所シート					
		⑦左右がわかりますか			⑧左右を間違えずにお遊戯ができますか		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		301人(72.4)	115人(27.6)		198人(47.6)	218人(52.4)	
キ) 空間における位置課題	できる	263(63.2)	85(20.4)	70.4	180(43.3)	168(40.4)	55.3
	できない	38(9.1)	30(7.2)		18(4.3)	50(12.0)	
ク) 空間関係課題	できる	270(64.9)	88(21.2)	71.4	183(44.0)	175(42.1)	54.3
	できない	31(7.5)	27(6.5)		15(3.6)	43(10.3)	
ケ) 三角形の模写課題	できる	271(65.1)	91(21.9)	70.9	183(44.0)	179(43.0)	53.4
	できない	30(7.2)	24(5.8)		15(3.6)	39(9.4)	
コ) 菱形の模写課題	できる	217(52.2)	60(14.4)	65.4	146(35.1)	131(31.5)	56.0
	できない	84(20.2)	55(13.2)		52(12.5)	87(20.9)	

※キ) : フロスティック視知覚発達検査『Ⅳ. 空間における位置』

ク) : フロスティック視知覚発達検査『Ⅴ. 空間関係』

(2) 読み書きの習得の程度

3) 自分の名前の読み書き

保育所シートの自分の名前の読み書きに関する4項目とサ) 名前の書字との一致率を算出し、結果を表16-1に示した。

⑪「自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか」では、63.2%であり、⑫「自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか」では、65.4%であった。自分の名前の読みに関する2項目との一致率は、いずれも60%を下回った。

表 16-1 保育所シートと個別検査との関連  
(自分の名前の読み書き)

		N=416											
個別検査		保育所シート											
		⑨自分の名前を音読することができますか			⑩自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか			⑪自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか			⑫自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		409(98.3)	7(1.7)		408(98.1)	8(1.9)		359人(96.3)	57人(13.7)		256人(61.5)	160人(38.5)	
サ) 名前の書字	できる	236(56.7)	0(0.0)	58.4	236(56.7)	0(0.0)	58.6	221(53.1)	15(3.6)	63.2	174(41.8)	62(14.9)	65.4
	できない	173(41.6)	7(1.7)		172(41.3)	8(1.9)		138(33.2)	42(10.1)		82(19.7)	98(23.6)	

次に、自分の名前の読み書きの4項目の「読み」と「書き」に注目し、個別検査の各課題の結果の一致率を算出し、表16-2, 16-3, 16-4に示した。

自分の名前の読みに関する2項目と個別検査の音韻意識に関する6課題では、2項目ともア) mora抽出課題との一致率は90%以上であり、イ) mora抽出位置課題では、約88%と高い値を示した。その他4つの課題は、63.4%から77.6%と値に幅が見られた。そして、読みに関する6課題(オ)かな文字1音の音読課題、カ) (清音, 濁音・半濁音, 促音, 拗音, 助詞)を含む短文の音読課題)との一致率は、カ)-1 清音を含む短文の音読課題では86.6%と86.3%あったが、それ以外の短文の音読課題では結果にばらつきが見られた。

自分の名前の書きに関する2項目と個別検査の書きに関する4課題では、⑪「自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか」とク)空間関係課題とケ)三角形の模写課題では、80%を上回ったが、コ)菱形の模写課題で69.7%であった。⑫「自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか」では、62.5%から69.5%であった。

表16-2 保育所シートと個別検査との関連  
(自分の名前の読みと音韻意識)

個別検査		保育所シート					
		⑨自分の名前を音読することができますか			⑩自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものとわかりますか		
		できる(%)	できない(%)	一致率(%)	できる(%)	できない(%)	一致率(%)
		409 (98.3)	7 (1.7)		408 (98.1)	8 (1.9)	
ア)mora抽出課題	できる	379(91.1)	5(1.2)	91.6	378(90.9)	6(0.7)	91.2
	できない	30(7.2)	2(0.5)		30(7.2)	2(0.3)	
イ)mora抽出位置課題	できる	366(88.0)	4(1.0)	88.7	364(87.5)	6(0.7)	87.8
	できない	43(10.3)	3(0.7)		44(10.6)	2(0.3)	
ウ)-1単語音削除2モーラ課題	できる	315(75.7)	0(0.0)	77.6	312(75.0)	3(0.4)	75.6
	できない	94(22.6)	7(1.7)		96(23.1)	5(0.6)	
ウ)-2単語音削除3モーラ課題	できる	303(74.1)	2(0.5)	75.3	303(74.3)	2(0.3)	75.0
	できない	106(25.9)	5(1.2)		105(25.7)	6(0.7)	
エ)-1単語逆唱2モーラ課題	できる	303(72.8)	0(0.0)	74.5	311(74.8)	2(0.3)	75.5
	できない	106(25.5)	7(1.7)		97(23.3)	6(0.7)	
エ)-2単語逆唱3モーラ課題	できる	263(64.3)	0(0.0)	66.0	261(62.7)	2(0.3)	63.4
	できない	146(35.7)	7(1.7)		147(35.3)	6(0.7)	

表 16-3 保育所シートと個別検査との関連  
(自分の名前の読みと短文音読)

N=416

個別検査		保育所シート					
		⑨自分の名前を音読することができますか			⑩自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		409 (98.3)	7 ( 1.7)		408 (98.1)	8 ( 1.9)	
オ) かな文字 1 音の音読課題	できる	313(75.2)	1( 0.2)	76.6	354(85.1)	3( 0.7)	86.3
	できない	96(23.1)	6( 1.4)		54(13.0)	5( 1.2)	
カ)-1 清音を含む短文の音読課題	できる	356(85.6)	2( 0.5)	86.6	354(85.1)	4( 1.0)	86.1
	できない	53(12.7)	5( 1.2)		54(13.0)	4( 1.0)	
カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題	できる	237(57.0)	1( 0.2)	58.4	236(56.7)	2( 0.5)	58.1
	できない	172(41.3)	6( 1.4)		136(32.7)	6( 1.4)	
カ)-3 促音を含む短文の音読課題	できる	273(65.6)	2( 0.5)	66.8	272(65.4)	3( 0.7)	66.6
	できない	136(32.7)	5( 1.2)		109(26.2)	5( 1.2)	
カ)-4 拗音を含む短文の音読課題	できる	300(72.1)	1( 0.2)	73.5	299(71.9)	2( 0.5)	73.3
	できない	109(26.2)	6( 1.4)		109(26.2)	6( 1.4)	
カ)-5 助詞を含む短文の音読課題	できる	253(60.8)	1( 0.2)	62.2	252(60.6)	2( 0.5)	62.0
	できない	156(37.5)	6( 1.4)		156(61.5)	6( 1.4)	

表 16-4 保育所シートと個別検査との関連  
(自分の名前の書き)

N=416

個別検査		保育所シート					
		⑪自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか			⑫自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		359(96.3)	57(13.7)		256(61.5)	160(38.5)	
キ) 空間における位置課題	できる	311(74.8)	37( 8.9)	79.6	224(53.8)	124(29.8)	62.5
	できない	48(11.5)	20( 4.8)		32( 7.7)	36( 8.7)	
ク) 空間関係課題	できる	317(76.2)	41( 9.9)	80.0	235(56.5)	123(29.6)	65.4
	できない	42(10.1)	16( 3.8)		21( 5.0)	37( 8.9)	
ケ) 三角形の模写課題	できる	324(77.9)	38( 9.1)	82.5	242(58.2)	120(28.8)	67.8
	できない	35( 8.4)	19( 4.6)		14( 3.4)	40( 9.6)	
コ) 菱形の模写課題	できる	255(61.3)	22( 5.3)	69.7	203(48.8)	74(17.8)	69.5
	できない	104(25.0)	35( 8.4)		53(12.7)	86(20.7)	

4) 平仮名の読み

平仮名読みの2項目と個別検査の読みに関する上述の6課題の結果の一致率を算出し、結果を表17-1に示した。

⑬「名前以外の文字をいくつか読むことができますか」では、オ) かな文字1音の音読課題、カ)-1 清音を含む短文の音読課題の2課題で85.4%, 85.1%と高い値を示し、その他、カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題とカ)-3 促音を含む短文の音読課題では75.7%, 70.0%, カ)-4 拗音を含む音読課題とカ)-5 助詞を含む短文の音読では63.0%, 66.4%であった。

⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」では、カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題で69.4%, カ)-4 拗音を含む短文の音読課題で66.3%であった。

表17-1 保育所シートと個別検査との関連  
(平仮名の読みと短文音読)

N=416

個別検査	保育所シート					
	⑬名前以外の文字をいくつか読むことができますか			⑭濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか		
	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
	380(91.3)	36(8.7)		284(68.3)	132(31.7)	
オ) かな文字1音の音読課題	できる 338(81.3)	できない 19(4.6)	85.4	できる 261(62.7)	できない 96(23.1)	71.4
	できない 42(10.1)	できない 17(4.1)		できる 23(5.5)	できない 36(8.7)	
カ)-1 清音を含む短文の音読課題	できる 338(81.3)	できない 20(4.8)	85.1	できる 263(63.2)	できない 95(22.8)	72.1
	できない 42(10.1)	できない 16(3.8)		できる 21(5.0)	できない 37(8.9)	
カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題	できる 290(69.7)	できない 11(2.6)	75.7	できる 229(55.0)	できない 72(17.3)	69.4
	できない 90(21.6)	できない 25(6.0)		できる 55(13.2)	できない 60(14.4)	
カ)-3 促音を含む短文の音読課題	できる 265(63.7)	できない 10(2.4)	70.0	できる 212(51.0)	できない 63(15.1)	67.6
	できない 115(27.7)	できない 26(6.3)		できる 72(17.3)	できない 69(16.6)	
カ)-4 拗音を含む短文の音読課題	できる 232(55.8)	できない 6(1.4)	63.0	できる 191(45.9)	できない 47(11.3)	66.3
	できない 148(35.6)	できない 30(7.2)		できる 93(22.4)	できない 85(20.4)	
カ)-5 助詞を含む短文の音読課題	できる 247(59.4)	できない 7(1.7)	66.4	できる 198(47.4)	できない 56(13.5)	65.7
	できない 133(31.9)	できない 29(7.0)		できる 86(20.7)	できない 76(18.3)	

次に、読みの習得には音韻意識の発達に関連していることから、個別検査の音韻意識に関する上述の6課題の結果との一致率を算出し、表17-2に示した。

⑬「名前以外の文字をいくつか読むことができますか」では、ア) mora抽出課題、イ) mora抽出位置課題では87.0%, 82.7%であり、ウ)-1 単語音削除2モーラ課題とエ)-1 単語逆唱2モーラ課題では76.2%, 76.7%であった。

⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」では、67.0%から69.9%の値を示した。

表 17-2 保育所シートと個別検査との関連  
(平仮名の読みと音韻意識)

N=416

	個別検査	保育所シート					
		⑬名前以外の文字をいくつか読むことができますか			⑭濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか		
		できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)	できる 人 (%)	できない 人 (%)	一致率 (%)
		380(91.3)	36(8.7)		284(68.3)	132(31.7)	
ア) mora抽出課題	できる	355(85.3)	29( 7.0)	87.0	269(64.6)	115(27.7)	68.7
	できない	25( 6.0)	7( 1.7)		15( 3.6)	17( 4.1)	
イ) mora抽出位置課題	できる	339(81.5)	31( 7.4)	82.7	259(62.3)	111(26.7)	67.3
	できない	41( 9.9)	5( 1.2)		25( 6.0)	21( 5.0)	
ウ)-1 単語音削除2モーラ課題	できる	298(71.6)	17( 4.1)	76.2	231(55.5)	84(20.2)	67.0
	できない	82(19.7)	19( 4.6)		53(12.7)	48(11.5)	
ウ)-2 単語音削除3モーラ課題	できる	298(71.6)	17( 4.1)	76.2	231(55.5)	84(20.2)	67.0
	できない	82(19.7)	19( 4.6)		53(12.7)	48(11.5)	
エ)-1 単語逆唱2モーラ課題	できる	298(71.6)	15( 3.6)	76.7	236(56.7)	77(18.5)	69.9
	できない	82(19.7)	21( 5.1)		48(11.5)	55(13.2)	
エ)-2 単語逆唱3モーラ課題	できる	298(71.6)	15( 3.6)	76.7	236(56.7)	77(18.5)	69.9
	できない	82(19.7)	21( 5.1)		48(11.5)	55(13.2)	

#### 4. 読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもの分析

保育所シートの有効性を検証するために、保育所シートの結果と個別検査の結果を比較し、読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもについて分析した。分析の対象は、保育所シートの合計点に注目し、平均得点よりも-2標準偏差<sup>27</sup>以下の得点であった24名(全体の5.8%)とした。その24名の保育所シートの結果を表18に個別検査の結果を表19に示した。

保育所シートの結果、保育所シート全14項目のうち5項目で全員が「できない・しない」、つまり0点であった。その項目は、音韻意識の項目①「階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか」、②「3文字程度のことばをさかさにして遊びますか」の2項目と視知覚認知・視覚-運動能力の項目④「日常の生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」、自分の名前前の読み書きの項目⑫「自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか」、平仮名の読みの項目⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」であった。そして、各領域の全ての項目で「できない・しない」、つまり0点であったものは、音韻意識の3項目で18名(75%:24名中の割合)、視知覚認知・

<sup>27</sup> -2標準偏差  
第4章の脚注と同様。



視覚－運動能力の5項目で9名(37.5%)、自分の名前の読み書きの項目で4名(16.7%)、平仮名の読みの項目で19名(79.2%)であった。さらに、「読み」の習得に係る音韻意識の3項目と平仮名の読みの2項目の計5項目全て「できない・しない」という結果であったのは、14名(58.3%)であった。

次に、個別検査の結果では、24名に共通する特徴はみられなかった。各課題では、音韻意識に関する課題のうち、ウ)-2 単語音削除3モーラ課題とエ)-2 単語逆唱3モーラ課題の両方が全問不正答であったものは12名(50%)であった。読みに関する課題のうち、オ) かな1音の音読と短文の音読課題全てが不正答であったものは4名(16.6%)であった。書きに関する課題のうち、図形の模写(三角形と菱形の両方)と名前の書字が不正答であったものは11名(45.8%)であった。そして、音韻意識に関する6課題と読みに関する6課題が全問不正答であったものは3名(12.5%)であった。

これらの結果より、特徴的な結果を示した子どもが抽出された。

一つは、保育所シートの音韻意識と平仮名読みの得点が低く、かつ個別検査の音韻意識と読みに関する課題の成績も低い、つまり「読み」に関する項目や課題の結果に落ち込みがみられたタイプであり、1名(No. 142)が該当した。この1名は、保育所シートの音韻意識と平仮名読みの項目全て「できない・しない」という結果であり、個別検査の音韻意識に関する6課題と読みに関する6課題で全問不正答であった。

二つめは、保育所シートの視知覚認知・視覚－運動能力の項目の得点が低く、かつ個別検査の書きに関する課題の成績が低い、つまり「書き」に関する項目や課題の結果に落ち込みがみられたタイプであり、3名(No. 85, 132, 491)が該当した。この3名は、保育所シートの視知覚認知・視覚－運動能力の全5項目で「できない・しない」という結果であり、ケ) 三角形の模写課題、コ) 菱形の模写課題、サ) 名前の書字課題で不正答であった。3名のうち2名(No. 177, 491)は、個別検査のキ) 空間関係課題、ク) 空間における位置課題で評価点(SS)が10を下回った。

三つめに、保育所シートの音韻意識と視知覚認知・視覚－運動能力、平仮名の読みの各領域で得点が低く、個別検査の成績が全体に低い、つまり「読み」と「書き」の両方の結果に落ち込みがみられたタイプであり、2名(No. 177, 535)が該当した。この2名は、保育所シートでは、音韻意識、視知覚認知・視覚－運動能力、平仮名の読みの項目全て「できない・しない」という結果であった。また、個別検査では、ウ) 単語音削除課題、オ) かな1文字の音読課題とカ) 短文の音読課題が全問不正答、図形の模写(ケ) 三角形の模写、コ) 菱形の模写)とサ) 名前の書字で不正答であった。

そして、上記の3つのタイプには当てはまらないものの、各タイプに類似した特徴を示したのが見られた。「読み」に関する課題や項目の結果に落ち込みが見られたタイプと類似した結果を示したものは1名(No, 127)、「書き」では1名(No, 121)、「読み」と「書き」の両方では、7名(No, 12, 75, 166, 213, 498, 565, 596)が該当した。

また、保育所シートの結果は低いものの、個別検査の結果が良かったものは、6名 (No, 61, 101, 134, 156, 205, 543) であった。その他の2名 (No, 557, 560) は、どのタイプにも該当しなかった。

以上のように、保育所シートの合計点が平均より-2標準偏差以下であった24名に注目して分析した結果、「読み」の結果のみに落ち込みの特徴がある1名、「書き」の結果のみに落ち込みの特徴がある3名、そして「読み書き」の両方に結果の落ち込みの特徴がある2名の計6名が抽出された。その他に、上記の6名に類似した結果を示したものが9名確認できた。

表 18 保育所シートで平均得点より-2 標準偏差以下であった 24 名の保育所シートの結果

No.	性別	利き手	音韻意識			視知覚認知, 視覚-運動能力				
			①階段等で「グリ コ」などの音数遊び をしますか	②3文字程度のこと ばをさかさにして 遊びますか	③しりとりをすると すみやかに語を想起 できますか	④日常生活の中で 目にする文字に興味 を持って書こうとし ますか	⑤まねて三角形が 描けますか	⑥まねて菱形が 描けますか	⑦左右が わかりますか	⑧左右を間違えずに お遊戯ができますか
12	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
61	女	右	0	0	0	0	0	0	0	0
75	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
85	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
101	女	右	0	0	0	0	1	0	0	0
121	男	右	0	0	1	0	1	0	0	0
127	女	右	0	0	0	0	1	1	0	0
132	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
134	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
142	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
156	男	右	0	0	1	0	0	0	0	0
166	男	右	0	0	1	0	1	0	0	0
177	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
205	男	右	0	0	0	0	1	1	0	0
213	女	右	0	0	0	0	1	1	0	0
435	男	右	0	0	1	0	1	0	0	0
491	女	右	0	0	0	0	0	0	0	0
498	女	右	0	0	0	0	0	0	0	0
535	男	左	0	0	0	0	0	0	0	0
543	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
557	男	右	0	0	1	0	1	1	0	0
560	男	右	0	0	1	0	1	0	0	0
565	男	右	0	0	0	0	0	0	1	1
596	男	左	0	0	0	0	1	1	0	0

No.	性別	利き手	自分の名前の読み書き				平仮名の読み		合計点
			⑨自分の名前を 音読することができますか	⑩自分の所有物な ど、文字を読んだ だけで自分のものだ とわかりますか	⑪自分の名前の中 の文字をいくつか書 くことができますか	⑫自分の名前を正し くひらがなで書く ことができますか	⑬名前以外の文字を いくつか読むことが できますか	⑭濁音や拗音を含 んだ文字があっても読 むことができますか	
12	男	右	0	0	0	0	0	0	1
61	女	右	1	1	0	0	1	0	3
75	男	右	1	1	0	0	1	0	4
85	男	右	0	0	0	0	0	0	0
101	女	右	1	1	0	0	0	0	3
121	男	右	1	0	0	0	1	0	4
127	女	右	1	0	0	0	0	0	3
132	男	右	0	0	0	0	0	0	0
134	男	右	1	1	0	0	0	0	2
142	男	右	0	0	0	0	0	0	1
156	男	右	1	1	1	0	0	0	4
166	男	右	1	1	0	0	0	0	4
177	男	右	1	1	1	0	0	0	3
205	男	右	1	1	0	0	0	0	4
213	女	右	1	1	0	0	0	0	4
435	男	右	1	1	0	0	0	0	4
491	女	右	1	1	1	0	0	0	3
498	女	右	1	1	1	0	1	0	4
535	男	左	0	1	0	0	0	0	1
543	男	右	1	1	0	0	1	0	4
557	男	右	1	0	0	0	0	0	4
560	男	右	1	1	0	0	0	0	4
565	男	右	1	1	0	0	0	0	4
596	男	左	1	1	0	0	0	0	4

※1: 「できる」, 0: 「できない」

表 19 保育所シートで平均得点より-2 標準偏差以下であった 24 名の個別検査の結果

No.	性別	利き手	ア) mora抽出課題合計	イ) mora抽出位置課題合計	ウ)-1 単語音削除2モーア課題合計	ウ)-2 単語音削除3モーア課題合計	エ)-1 単語逆唱2モーア課題合計	エ)-2 単語逆唱3モーア課題合計	オ) かな1文字の音読課題合計	カ)-1 清音を含む短文音読課題	カ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題	カ)-3 促音を含む短文の音読課題	カ)-4 撥音を含む短文の音読課題	カ)-5 助詞(は)を含む短文の音読課題
12	男	右	5	1	0	0	0	0	6	1	1	1	1	1
61	女	右	2	1	4	1	4	1	10	1	1	1	1	1
75	男	右	5	3	0	0	5	0	3	0	0	0	0	0
85	男	右	5	2	0	0	4	0	8	0	0	0	0	0
101	女	右	5	3	4	6	5	2	10	1	1	1	1	1
121	男	右	5	3	3	3	5	5	10	1	1	1	1	1
127	女	右	5	3	3	0	2	0	9	1	0	0	0	0
132	男	右	5	2	1	3	3	0	10	1	0	1	0	0
134	男	右	5	3	4	4	5	2	10	1	1	1	1	1
142	男	右	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
156	男	右	5	3	4	4	5	2	10	1	0	0	0	1
166	男	右	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
177	男	右	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
205	男	右	5	3	4	2	4	0	10	1	1	1	1	1
213	女	右	5	3	0	0	5	0	10	1	0	0	0	0
435	男	右	5	3	3	4	5	0	10	1	1	0	0	0
491	女	右	3	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
498	女	右	2	0	3	2	0	0	8	0	0	0	0	0
535	男	左	5	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
543	男	右	5	3	0	0	5	0	10	1	1	0	0	1
557	男	右	5	3	4	0	5	4	8	0	0	0	0	0
560	男	右	4	2	4	4	4	0	10	1	1	1	0	0
565	男	右	5	3	4	2	5	0	9	0	0	0	0	0
596	男	左	5	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0

No.	性別	利き手	キ) 空間における位置課題	ク) 空間関係kタイプ	ケ) 三角形模写課題	コ) 菱形模写課題	サ) 名前書字課題
12	男	右	8	10	0	0	0
61	女	右	7	5	0	0	1
75	男	右	7	8	0	0	0
85	男	右	9	8	0	0	0
101	女	右	13	14	1	0	0
121	男	右	8	8	0	0	0
127	女	右	11	10	1	1	0
132	男	右	10	7	0	0	0
134	男	右	13	14	1	1	1
142	男	右	8	7	0	0	0
156	男	右	12	11	1	0	1
166	男	右	10	10	1	0	0
177	男	右	7	6	0	0	0
205	男	右	11	10	0	1	1
213	女	右	10	14	0	0	0
435	男	右	13	10	1	1	0
491	女	右	7	5	0	0	0
498	女	右	9	10	1	0	1
535	男	左	11	11	0	0	0
543	男	右	11	8	0	1	0
557	男	右	13	7	1	0	0
560	男	右	7	8	1	0	0
565	男	右	11	11	0	0	0
596	男	左	8	7	1	0	0

※キ) : フロスティック視知覚発達検査【IV. 空間における位置】

ク) : フロスティック視知覚発達検査【V. 空間関係】

※ア) mora抽出課題合計からオ) かな1文字音読課題合計は正答数を示す

※カ) 清音を含む短文の音読課題からサ) 名前書字までは、1:「できる」、0:「できない」を示す

### 第3節 考察

調査Ⅱの目的は、調査Ⅰの課題を検証するために、文字教育を教育活動に取り入れていない保育所で観察・確認シート（保育所シート）を用いて調査を実施し、その有効性を明らかにすることであった。そのため、調査Ⅰと同様の方法で個別検査の結果と比較検討し、読み書きの習得に困難を生じる可能性のある子どもについて分析を行った。

#### 1. 保育所シートの結果と個別検査の結果の比較

保育所シートの結果と個別検査の結果の一致率を算出した。その結果、以下のことが明らかになった。

一つめは、保育所シートの結果と個別検査の結果の一致率が高い項目が示された。

まず、一致率が高い(80%以上)値を示した項目は、“読み書きの習得の基盤となる能力”の視知覚認知・視覚-運動能力の項目⑤「まねて三角形が描けますか」とケ) 三角形の模写課題(87.8%)、キ) 空間における位置課題(82.0%)、ク) 空間関係課題(86.3%)であった。

“読み書きの習得の程度”では、⑨「自分の名前を音読することができますか」とカ)-1 清音を含む短文の音読課題(86.8%)であり、⑩「自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか」とク) 空間関係課題(80.0%)とケ) 三角形の模写課題(82/5%)であった。

やや高い値を示した項目は、“読み書きの習得の基盤となる能力”の③「しりとりをするときすみやかに語を想起することができますか」と音韻意識に関する6課題では70%から77%であり、音韻意識に関する他の2項目に比し高い値を示した。④「日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」と書きに関する4課題では、いずれも70%台であった。

以上の結果から、一致率が高い、つまり保育者の回答と個別検査の結果が一致していた項目は、“読み書きの習得の基盤となる能力”の3項目(③④⑤)、“読み書きの習得の程度”の2項目(⑨⑩)であった。これらの項目は、調査Ⅰで示したように、先行研究(無藤, 1986; 田中教育研究所, 1987; 高橋, 1997; 高橋, 2006)で報告されている就学前の多くの子どもができるようになる内容であった。上記のように、就学前にすでに獲得するとされる内容は、文字教育を活動の中に取り入れていない保育所においても、行動観察により子どもの姿を捉えることができることが明らかとなった。そして、調査Ⅱで新たに設定した書くことへの興味が“読み書きの習得の基盤となる能力”と関連している可能性が示されたことは、本調査で得られた新たな知見であるといえるだろう。

二つめに、一致率が低い値を示した項目が見られた。具体的には、“読み書きの習得の基盤となる能力”の①「階段で「グリコ」等の音数遊びをしますか」と②「3文字程度のことばをさかさにして遊びますか」では、音韻意識に関する上述の6課題との一致率が60%台で、中には60%を下回る課題もあった。音数遊びは、しりとり遊びに比べて音韻操作が容易であるため、音数遊びの方ができる子どもの割合が高い可能性を想定して調査Ⅱで新に

設定した項目であったが、実際はしりとり遊びの方ができると回答した割合が高い結果であった。北ら（2019）の調査では、“グリコ”遊びは音韻操作を必要とする遊びとして重要な項目であり、発達性ディスレクシアのリスク児の抽出として有効な項目であると報告しているが、今回の調査では同様の結果が得られなかった。その理由として、本調査では、音数遊びの一つとして「階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか」と表現したが、保育者からは「実際に階段がない」とする意見が挙がっており、項目の表記が音数遊びの的確な説明でなかった可能性があると考えられる。そして、3文字のさかさことば遊びについては、逆唱3モーラが獲得できるのは6歳前半である（原, 2003）ことから、調査時点では逆唱3モーラ課題は獲得途上にある子どもが含まれている可能性があるだろう。

次に、視知覚認知・視覚-運動能力の項目⑤「まねて菱形が描けますか」とコ) 菱形の模写課題との一致率は69.2%で、個別検査の不正答は139名(33%)と三角形の模写の結果との間に差がみられた。この結果は、5歳代後半から6歳代で菱形の模写を正確に描ける割合が著しく増すこと（田中, 2002）や発達検査における菱形の模写の達成基準が6歳前半であること（田中教育研究所, 1987）を考慮すると、獲得の途上にある子どもが含まれるため、獲得状況にばらつきが大きかった可能性が推察される。また、⑧「左右を間違えずにお遊戯することができますか」と書きに関する上述の4課題との一致率は60%を下回り、他の項目に比し低い値を示した。左右の認知は「書き」に必要な認知能力であると考えて、調査Iから内容を修正して設定したが、一致率は低い値を示した。その理由として、お遊戯など身体全体のボディイメージや身体を動かす運動機能の要因が大きく影響するような項目は、行動観察でアセスメントすることが難しい可能性が考えられ、それに伴い「書き」とお遊戯の関係が本来測定したい左右の理解に反映されていないことが推察される。

加えて、“読み書きの習得の程度”の自分の名前の読み書きの項目では、⑫「自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか」とサ) 名前の書字では64.4%で、個別検査の不正答は160名(38.5%)であった。低い値を示した要因として、保育場面で一人ひとりに名前(氏と名)を観察することが難しいこと、個別検査では対象児の4割が名前を正確に書くことができなかったことが考えられる。平仮名の読みの⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」とカ)-2 濁音・半濁音を含む短文の音読とカ)-4 拗音を含む短文の音読課題との一致率は、それぞれ60%台であった。この結果からも、行動観察によるアセスメントでは、平仮名の読みを音の種類に分けて判断することが難しい可能性が考えられ、そのことが結果に反映していると推察される。

三つめは、保育所シートの得点と個別検査の各課題で成績にばらつきが見られたことであった。保育所シートの得点について、満点を示したものは103名(28.3%)であった。一方、0点は2名(0.5%)、1点は3名(0.7%)であった。個別検査では各課題で成績にばらつきが見られ、特に、発達過程において獲得の途上にある能力を測定する課題ウ)-2 単語音削除3モーラ課題、エ)-2 単語逆唱3モーラ課題、コ) 菱形の模写) では、全問不正答で

あったものの割合が他の課題に比して多く、名前の書字では、約4割が正確に書けていないことが示された。

これらの結果から、文字教育を活動の中に取り入れていない保育所では、対象児全員が文字に触れる経験をしているとは限らない。そのため、対象児には読み書きができる子どもから文字の未経験により読み書きできない子どもまで幅広い段階の子どもが含まれている可能性が考えられ、そのことが結果に反映していると推察される。

以上のことから、文字教育を活動の中に取り入れておらず、一人ひとりの読み書きの習得状況の把握が難しいと思われる保育所での調査において、「しりとり遊び」、「書くことへの関心」、「三角形の模写」、「自分の名前の音読」、「自分の名前の中の文字をいくつか書く」項目は個別検査の対応する項目との一致率が高いことが示された。この項目に関して、年長時点の読み書きの発達を把握する内容として有効であることが考えられる。

## 2. 読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どものスクリーニング

読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どものスクリーニングについて、保育所シートの合計点に注目して平均点から-2標準偏差以下の24名（対象児全体の5.8%）について検討した。

その結果、24名の中から「読み」に関する結果のみ特徴が見られた1名（保育所シートの音韻意識と平仮名読みの得点が低く、かつ個別検査の音韻意識と読みに関する課題の成績も低い）と「書き」に関する結果のみ特徴が見られた3名（保育所シートの視覚認知・視覚-運動能力の全項目で「できない・しない」という回答であり、個別検査の模写課題と名前の書字で不正答）、「読み書き」の両方に特徴が見られた2名（保育所シートの音韻意識と視覚認知・視覚-運動能力、平仮名の読みの各領域で得点が低く、個別検査の成績が全体に低い）の計6名が抽出された。これら6名の結果の特徴から、それぞれ「読み」、「書き」、「読み書き」の習得に困難を生じるリスクがあることが示唆された。その他、上述6名のように明示的な特徴は示さなかったが、類似した結果を示したものも「読み」では1名、「書き」では1名、「読み書き」では7名計9名該当した。これらの子どもの特徴から、リスクがあるとは断定できないがその周辺に位置する子ども（リスクの可能性のある子ども）であることが推察される。また、保育所シートの得点は低い但し個別検査の結果の成績が良かった、つまり実際には読み書きの基盤となる能力は備わっているが、保育所シートでは確認できなかった子ども（偽陽性）も含まれていることが考えられる。

以上のことから、保育所シートの結果と個別検査の結果の特徴から、「読み」、あるいは「書き」、「読み書き」の両方の習得に困難を生じるリスクがある子どもを抽出することができた。その他、24名の中には、リスクの可能性のある子どもも含まれている場合があることを留意しておく必要がある。

#### 第4節 調査Ⅰ，調査Ⅱのまとめ

これまでアセスメントを用いた研究では，対象児の所属を分けずに分析しているものや保育活動における文字教育の実施の有無に関する記載がないものが多かった。そこで，調査Ⅰと調査Ⅱでは，第3章で作成した観察・確認シートの有効性を明らかにすることを目的に，文字教育の実施の有無に注目して，文字教育を教育活動の中に取り入れている幼稚園（調査Ⅰ）と取り入れていない保育所（調査Ⅱ）で観察・確認シートを用いた調査を実施し，個別検査の結果と比較検討した。その結果，以下のことが示された。

まず，観察・確認シートと個別調査の結果の一致率について，高い値を示す項目が見られた。その具体的な内容は，「しりとり遊び」，「三角形の模写」，「自分の名前の音読」，「自分の名前に含まれる文字の書字」の4つで，これらの項目は先行研究（高橋，1997；田中教育研所，1987；高橋，2006）で述べられているように，就学前の子どもの多くができるようになることとされる内容であった。一方，一致率が低い項目も見られた。それは，「3文字程度のさかさことば遊び」，「菱形の模写」や「左右の理解」に関する内容であった。一致率が低い要因として，「3文字程度のさかさことば遊び」や「菱形の模写」は，発達過程においてそれらの能力を獲得する途上にある対象児が多く含まれ，獲得状況にばらつきがあることが結果に影響していると考えられる。また，「左右の理解」に関する項目は，保育者による行動観察では，子どもの姿の的確な判断が難しいことや測定したい左右の理解が十分に反映されていないことが推察される。

以上のことから，就学前の多くの子どもが獲得できるとされる「しりとり遊び」，「三角形の模写」，「自分の名前の音読」，「自分の名前に含まれる文字の書字」の項目は，文字教育の実施の有無に関係なく，行動観察によるアセスメントで子どもの姿を的確に観察でき，年長時点の読み書きの発達を把握する項目として有効であると推察される。一方，発達過程で獲得途上にある項目や測定したい内容が反映されにくいと思われる項目は，保育者の行動観察では子どもの姿を的確に捉えることが難しいことが示唆された。

次に，読み書きの習得に困難を生じる子どものスクリーニングについて，観察・確認シートの合計点の平均から-2標準偏差以下に着目した。その結果，調査Ⅰでは4名（対象児全体の4.1%），調査Ⅱでは24名（5.8%）が該当し，観察・確認シートと個別検査の結果において特徴的な落ち込みが見られた。それぞれの特徴から「読み」，「書き」，あるいは「読み書き」の習得に困難を生じるリスクがあることが示唆された。さらに，調査Ⅱでは，リスクがある子どもと類似した特徴を示した子どもが確認でき，リスクの可能性のある子どもも含まれていることが推察される。

これまで述べてきたように，観察・確認シートについて“読み書きの習得の基盤となる能力と“読み書きの習得の程度”の二つ観点及び4つの領域に分けて項目を設定することで「読み」，「書き」，あるいは「読み書き」の習得にリスクがある領域を示すことができたこと，そして，本研究での新たな試みである年長時点での“読み書きの習得の程度”を取り



入れた結果、自分の名前の読み書きの項目の可否が個別検査の結果と関連があったこと、自分の名前に含まれる文字を書くことができないことが「書き」の習得に困難を生じる子どもの特徴であったことを示すことができた。このことは、本研究で開発した観察・確認シートの独自性といえるだろう。

二つの調査は、以下のようにまとめられる。

調査Ⅰでは、観察・確認シートの得点は高く、個別検査の成績が良い子どもの割合が多かったこと、読み書きの習得に困難を生じるリスクが高い子どもが抽出されたことが特徴であった。これは文字教育の実施により、保育者が子どもの読み書きの習得の状況を把握しやすいことで精度が高かったこと、すでに読み書きができる子どもが含まれていたことが結果に反映していると示唆された。

調査Ⅱでは、観察・確認シートの得点だけでなく、個別検査の成績も課題によりばらつきが見られたこと、読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもだけでなく、リスクの可能性のある子どもが含まれていることが特徴であった。これは文字教育未実施により、保育者が子どもの読み書きの様子を一斉に把握できないなかでは、子どもの姿を的確に判断することが難しい項目があったこと、さらに、対象児が置かれている環境から、対象児の中に文字未経験の子どもが含まれていることが結果に反映していると示唆された。

以上のことから、文字教育実施の有無に注目して2つの調査を実施したことで、それぞれ特徴が示された。観察・確認シートの低得点であったものに注目した結果、いずれの調査においても、読み書きの習得に困難を生じるリスクのある子どもを抽出することができた。しかしながら、これらの子どもが就学後に実際に読み書きの習得に困難を生じるかに関しては十分に検証できていないことが課題として挙げられる。

今後は、読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された子どもの縦断的な追跡が求められるだろう。就学後の読み書きの習得状況を把握することで、リスクがある子どもだけでなく、リスクの可能性のある子どもの就学前の読み書きの発達の様相をより明確に知ることができるだろう。そこで、縦断的な視点で子どもの読み書きの習得状況を把握することで、アセスメントツールとしての有効性を明らかにする必要があると考える。

表 20-1 保育所シートと個別検査の結果との関連

	保育所シート	結果	個別検査の結果との関連(一致率)	考察
音韻意識	①しりとりをすすむやかに語を想起できる	音韻認識の他の項目(②③)に比し、一致率が高い。 しりとり遊びの可否と音韻意識の獲得との間に連性がみられた。 しりとり遊びに比し、一致率が低い	音韻認識課題との一致率は77.4~80% ア) mora抽出課題: 77.9% イ) mora抽出位置課題: 77.4% 音韻認識課題との一致率は58.6~61.2% ア) mora抽出課題: 60.1% イ) mora抽出位置課題: 58.6%	先行研究を支持する結果となり、項目として有効 課題の表記方法が測定したい内容を的確に示していない可能性が示唆された
	②階段等で「グリコ」などの音教遊びをしますか	個別検査で全問不正答の対象児が36.8%を占めた	エ) 2 単語逆唱のモーマ課題: 62.0%	単語逆唱のモーマ課題は、獲得の途上にある対象児が含まれている可能性が示唆された。
	③3文字程のことをわざとわざと書いて遊びますか	フロステイッヅ視知覚発達検査の結果と一致率は両課題で7割程度であった	キ) 空間における位置課題: 71.2% ク) 空間関係課題: 74.5%、 ケ) 三角形の模写課題: 76.0% コ) 菱形の模写課題: 71.4% サ) 名前の書字課題: 67.7%	項目として有効であると考えられる。
	④日常生活で目にする文字に興味を持って書こうとしますか	三角形の模写やフロステイッヅ視知覚発達検査課題との一致率は8割以上、他の課題に比し高い値であった	ケ) 三角形の模写課題: 87.8% キ) 空間における位置課題: 82.0% ケ) 空間関係課題: 86.3%	発達検査の通過年齢を考慮すると、獲得できている対象児が含まれている可能性が示唆された。 項目として有効であると考えられる。
視知覚 認知 視覚- 運動 能力	⑤まねて三角形が描けますか	三角形の模写課題に比べて、一致率は低くなり、約7割であった	コ) 菱形の模写課題: 69.2%。 キ) 空間における位置課題: 65.7% ク) 空間関係課題では70.9%	発達検査の通過年齢を考慮すると、獲得途上の対象児が多く含まれている可能性が示唆された。
	⑥まねて菱形が描けますか	フロステイッヅ視知覚発達検査課題と三角形の模写課題との一致率は7割であったが、名前の書字課題や菱形の模写課題では6割と差がみられた	キ) 空間における位置課題: 70.4% ウ) 空間関係課題: 71.4% ケ) 三角形の模写課題: 70.9% コ) 菱形の模写課題: 65.7% サ) 名前の書字課題: 63.3%	左右の認識と図形を見分けることや三角形の模写との間には関連がみられた。書く行為に必要な能力は複数ある中で、左右の弁別と書くことと関連づけるには文言の工夫が必要である。
	⑦左右がわかりますか	フロステイッヅ視知覚発達検査課題や図形の模写、名前の書字課題との一致率は5割であり、⑧の項目に比し低い値となった。	キ) 空間における位置課題: 55.3% ク) 空間関係課題: 54.3% ケ) 三角形の模写課題: 53.4% コ) 菱形の模写課題: 56.0% サ) 名前の書字課題: 58.2%	他の項目に比し一致率が低い結果であった。 左右の認知は書きに必要な能力は複数あるが、それをお遊戯等複数の要因が考えられる課題で把握することは難しい。 項目として再検討あるいは、文言の工夫が必要である。
視覚- 運動 能力	⑧左右を間違えずにお遊戯ができますか			

表 20-2 保育所シートと個別検査の結果との関連

保育所シート	結果	個別検査の結果との関連(一致率)	考察
⑥自分の名前を音読することができますか	清音を含む短文の音読課題との一致率は高い。	オ) かな文字1音の音読課題：76.6% カ) 1 清音を含む短文の音読課題：86.6% カ) 2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題：58.4% カ) 3 促音を含む短文の音読課題：66.8% カ) 4 拗音を含む短文の音読課題：73.5% カ) 5 助詞を含む短文の音読課題：62.2%	項目として有効であると考えられる。
⑦自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか。		オ) かな文字1音の音読課題：86.3% カ) 1 清音を含む短文の音読課題：86.1% カ) 2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題：58.1% カ) 3 促音を含む短文の音読課題：66.6% カ) 4 拗音を含む短文の音読課題：73.3% カ) 5 助詞を含む短文の音読課題：62.0%	項目として有効であると考えられる。
⑧自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか	名前の書字との一致率は6割であったが、フロスステイツク短知覚発達検査課題では6割と差がみられた	サ) 名前の書字課題：63.2% キ) 空間における位置課題：79.6% ク) 空間関係課題：80.0% ケ) 三角形の模写課題：82.5% コ) 菱形の模写課題：69.7%	項目として有効であると考えられる。
⑨濁音や拗音を正しくひらがなで書くことができますか	名前の書字やフロステイツク短知覚発達検査課題、図形の模写との間の位置率は6割であった。	サ) 名前の書字課題：65.4% キ) 空間における位置課題：62.5% ク) 空間関係課題：65.4% ケ) 三角形の模写課題：67.8% コ) 菱形の模写課題：69.5%	意図的に名前を書く行為を行っていない(文字教育を実施していない)状況で、一人ひとり正確に評価することが難しいと考えられる。
⑩名前以外の文字をいくつか読むことができますか		オ) かな文字1音の音読課題：85.4% カ) 1 清音を含む短文の音読課題：85.1% カ) 2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題：75.7% カ) 3 促音を含む短文の音読課題：70.0% カ) 4 拗音を含む短文の音読課題：63.0% カ) 5 助詞を含む短文の音読課題：66.4%	項目として有効であると考えられる。
⑪濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか	濁音・半濁音の短文の音読と拗音を含む短文の音読課題との一致率はどちらも6割であった。	オ) かな文字1音の音読課題：71.4% カ) 2 濁音・半濁音を含む短文の音読課題：69.4% カ) 4 拗音を含む短文の音読課題：66.3%	文字(音)の種類に注目して観察することや就学前の子どもの濁音・半濁音、拗音の習得状況を考慮し、項目として検討が必要である。

表 21 観察・確認シートの結果のまとめ

	幼稚園シート	保育所シート	両調査の結果・考察
音韻意識	①しりとりをするとすみやかに語を想起できる	③しりとりをするとすみやかに語を想起できる	項目として有効であると考えられる。
	②2文字のことばを素早くさかさまに言える (3秒以内)	④階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか	一致率が高くなく、項目としての有効性は低い可能性がある。文言の工夫が必要である。
	③3文字のことばを素早くさかさまに言える (5秒以内)	削除	発達過程から、能力の獲得途上にある子どもが含まれている可能性がある。獲得途上になる能力の評価は観察のみでは難しい。さらに、モーラ数の工夫 (例えば、2モーラにする等) が必要である。
視覚認知 視覚-運動 能力		④日常生活で目にする文字に興味を持って書こうとしますか	項目として有効であると考えられる。
	④まねて三角形が描ける	⑤まねて三角形が描けますか	項目として有効であると考えられる。
	⑤まねて菱形が描ける	⑥まねて菱形が描けますか	発達過程から、獲得途上にある子どもが含まれている可能性がある。
	⑥簡単な図形の左右が見分けられる	⑦左右がわかりますか	
		⑧左右を間違えずにお遊戯ができますか	読み書きの習得に関連する左右の認知について内容は検討する必要がある。
自分の名前 の読み書き	⑦自分の名前を音読することができる	⑨自分の名前を音読することができますか	項目として有効であると考えられる。
	⑧ひらがなで書かれた自分の名前が、自分のものだとわかる	⑩自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか。	項目として有効であると考えられる。
	⑨自分の名前の中の字がいくつか書ける	⑪自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか	項目として有効であると考えられる。
	⑩自分の名前を正しくひらがなで書くことができる	⑫自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか	
平仮名の 読み	⑪名前以外の文字もいくつか拾い読みすることができる	⑬名前以外の文字をいくつか読むことができますか	項目として有効であると考えられる。
	⑫濁音や拗音があってもすらすらと読める	⑭濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか	文字の音の種類まで詳細に質問する項目は不適當である。どの程度読めるか等の項目が必要である。

## 読み書きに関する調査について

名前 \_\_\_\_\_

下記の項目について、日常の保育場面においてそれぞれ「できる・する」「できない・しない」の二択で右の欄にチェックして下さい。

		できる する	できない しない
①	階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか		
②	3文字程のことばをさかさにして遊びますか		
③	しりとりをするとすみやかに語を想起できますか		
④	日常生活で目にする文字に興味を持って書こうとしますか		
⑤	まねて三角形が描けますか		
⑥	まねて菱形が描けますか		
⑦	左右がわかりますか		
⑧	左右を間違えずに、お遊戯ができますか		
⑨	自分の名前を音読することができますか		
⑩	自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか		
⑪	自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか		
⑫	自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか		
⑬	名前以外の文字をいくつか読むことができますか		
⑭	濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか		

## 第6章 年長時の読み書きの発達と小学1年生時の書きの習得に関する縦断的調査 —観察・確認シートの検証— (調査Ⅲ)

### 第1節 目的と方法

#### 1. 目的

読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期発見につながるアセスメントシート(観察・確認シート)を開発し、横断的な視点でその有効性を明らかにすることを目的に、調査Ⅰ(幼稚園調査)と調査Ⅱ(保育所調査)を実施した。2つの調査から、観察・確認シートの結果、読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された子どもが、就学後読み書きの習得につまずきを生じているかの検証に課題が残った。そこで、調査Ⅲの目的は、調査Ⅱの対象児に就学後の読み書きの習得状況をアセスメントし、年長時の観察・確認シートの結果と比較検討することで、縦断的な視点から観察・確認シートの有効性を明らかにする。

小学生の読み書きの習得状況を把握する際、「書き」の習得状況は、集団で一斉に把握でき、簡便に実施することが可能である。一方、「読み」は、集団では個々の読みの習得状況を明確に把握することが困難であるため、個別の検査が適している。「書き」のアセスメントを実施するには、方法を工夫する必要がある。主に模写の能力を必要とする視写や聴覚提示された課題を聴き取って書く聴写ではなく、提示された絵の名前を思い浮かべて書く、つまり音-文字の変換が必要な書称を用いることとした。本調査では、小学1年生に集団で実施可能なひらがな書称課題(以下、ひらがな書字課題)を用いて調査を実施した。

#### 2. 方法

##### (1) 対象

対象は、A県B市の公立小学校全9校の通常学級に在籍する小学1年生331名(男152名、女179名)である。本章の調査の対象は、第5章の調査Ⅱで分析対象とした416名のうち、小学1年生時点で追跡可能であった331名である。9校間に特段の大きな学校間格差はみられなかったことから、本調査では全ての結果をまとめて分析を行った。

##### (2) 調査内容

調査内容は、第5章(調査Ⅱ)で実施した観察・確認シートによる調査と小学1年生に集団で実施したひらがな書字課題の2つである。

### 1) 観察・確認シート

第5章（調査Ⅱ）で作成した観察・確認シートを用いて、調査Ⅲの対象児に実施したものである。

本章の調査において、第5章（調査Ⅱ）で実施した観察・確認シートは、調査Ⅱ同様、保育所シートとする。

### 2) ひらがな書字課題

ひらがな書字課題は、辻井・藤田（2008）の書字能力調査のうち、ひらがな書字の部分を用いた。書字能力調査で用いられている単語は、小学1年生にとって親密度が高いと思われる名詞18語（53文字）である（表22）。

実施方法は、クラスの担任教員に依頼し、クラス単位で集団にて行った。実施時間は、担任教員に任せた。各課題の絵の下に文字を記す枠が印刷されたプリント1枚（B4サイズ）を対象児に配布した後、担当教員が絵の名称を平仮名で枠内に書くように求めた。

実施時期は、201X+2年7月である。

表22 ひらがな書字課題

文字の種類	課題内容	課題数
清音のみ	はむ、わに、たぬき、あり、もも、へそ、せみ	7
濁音、半濁音	ねじ、ふで、めがね、おやゆび	4
促音	ろけっと	1
長音	れいぞうこ	1
撥音	ほん	1
拗音	りゅう	1
拗長音	だちょう	1
複数を含む	えんぴつ、じてんしゃ	2

### (3) 分析方法

ひらがな書字課題の結果と保育所シートの結果との関連を分析するために、無相関検定及びカイ二乗検定を行った。分析には、SPSS Statistics26を用いた。

### (4) 倫理的配慮

ひらがな書字課題の実施について、校長会にて調査の趣旨を書面と口頭で説明し、同意を得た。保護者には調査の趣旨を書面で説明し、同意を得た。課題実施後は、速やかに解答用紙を回収し、個人が特定されないように、結果を暗号化してデータ処理を行った。また、調査Ⅱの結果も、データを連結させた後データ処理を行った。

## 第2節 結果

### 1. ひらがな書字課題の結果

ひらがな書字課題の評定は、辻井・藤田（2008）の調査で行われた分類を採用した。解答した各単語を以下7つに分類した（表23）。

- A. 鏡写文字:文字を左右逆にして書く、鏡文字であるもの
- B. 形態の誤り:文字形態の線や点など部分的な欠落及び付加、他の字との区別が困難なもの（例えば、「は」と「ほ」、「わ」と「ね」）
- C. 特殊音節表記の誤り:特殊音節<sup>28</sup>の誤りや字の大きさの誤り、濁音・半濁音の欠如及び追加があるもの
- D. 音韻的誤り:音の誤りがあるもの
- E. 語想起・語彙の誤り:課題の語ではない誤りがあるもの  
（例えば、「はくちょう」を「だちょう」、「せみ」を「むし」）
- F. 文字想起困難, 未記入:解答欄が未記入であるもの
- G. 片仮名表記の誤り:片仮名で表記したもの

以下では、各誤りと保育所シートの各領域との関係について詳述する。

まず、A. 鏡写文字と B. 形態の誤りは、どちらも視知覚認知・視覚-運動能力や空間認知と関係する。A. 鏡写文字は、鏡文字の有無に限られるが、B. 形態の誤りには、誤り方の範囲は広いことが特徴である。C. 特殊音節表記の誤りと D. 音韻的誤りは、いずれも音韻意識と関係する。特殊音節の習得には、語の音韻構造を分析する行為ができ、1音-1字の表記規則の理解が前提であることから、音韻意識と大きく関係している。また、読み書きのつまずきのある子どもは特殊音節の習得の困難さがみられる（海津, 2002）、特殊音節表記の読みの誤りが発達性ディスレクシアを疑う症状である（稲垣, 2015）ことから、特殊音節の習得は読み書きのつまずきを発見するポイントとなると考えられる。

次に、E. 語想起・語彙の誤りは、絵を見てもそのものが何か理解できない可能性がある。すなわち、文字が習得できていたとしても絵の名称がわからないことが考えられる。文字の習得に困難を示す子どもの中に、語彙の不足など言語発達の遅れを示し、単語など意味全体を把握する力が不足しているものがある。その場合、E. 語想起・語彙の誤りを示すだろう。

さらに、F. 文字想起困難, 未記入に関しては、課題で示された絵は理解できて文字と結びついていない、つまり、文字を習得していないことによる誤りである可能性が考えられ

---

<sup>28</sup> 特殊音節

撥音、長音、促音、拗音は、特殊拍ともいわれる。促音自体は音節を構成せずに時間的なリズムの単位となる（大伴・Hirayama, 2007）ことから、本来であれば、本文中でも特殊拍の語を用いるべきである。本調査で用いた辻井・藤田（2008）の誤りの分類では特殊音節の語が用いられているため、混乱を避けるため、本研究では特殊音節の語を用いる。



る。この誤りも、読み書きの習得につまづきを発見するポイントと考えられる。

なお、G. 片仮名表記の誤りは、本来片仮名表記で記載する単語をその場で平仮名に変換することができなかったこと、あるいは「平仮名で記載する」という指示を忘れてしまった可能性が考えられる。

表 23 ひらがな書字課題 書字の誤りの分類と具体的な誤り

	誤り分類	具体的な誤り
A	鏡写文字	鏡文字 (mirror writing)
B	形態の誤り	文字形態の部分的欠落, 付加, 他の字と区別困難
C	特殊音節表記の誤り	特殊音節表記, 大きさの誤り
D	音韻的誤り	音の誤り (ろけつ⇒どけつ, たぬき⇒たむき) (れいぞうこ⇒れいぞこう)
E	語想起・語彙の誤り	単語・語彙の誤り (だちょう⇒はくちょう, へそ⇒あな)
F	文字想起困難, 未記入	文字が想起できない, 未記入
G	片仮名表記の誤り	平仮名を片仮名で記載 (ろけつ⇒ロケット, はむ⇒ハむ)

ひらがな書字課題の各誤りについて、誤りがない場合は、「誤りなし:0」、1つでも誤りがある場合は、「誤りあり:1」として点数化した。よって、ひらがな書字課題で全く誤りがないものは0点、7つの誤り分類全てにおいて誤りがあったものは7点である。対象児の誤りの総数の結果を図 28 に示す ( $M=.86, SD=.95$ )。誤りがない、つまり、全問正答であったもの(0点)は、145名(全体の43.8%)であった。7つの誤り分類全てで誤りがみられたもの(7点)はいなかった。誤りの総数が最も多かったのは、4つで3名(0.9%)が該当した。次いで、3つが21名(6.3%)、2つが48名(14.5%)、1つが114名(34.4%)であった。

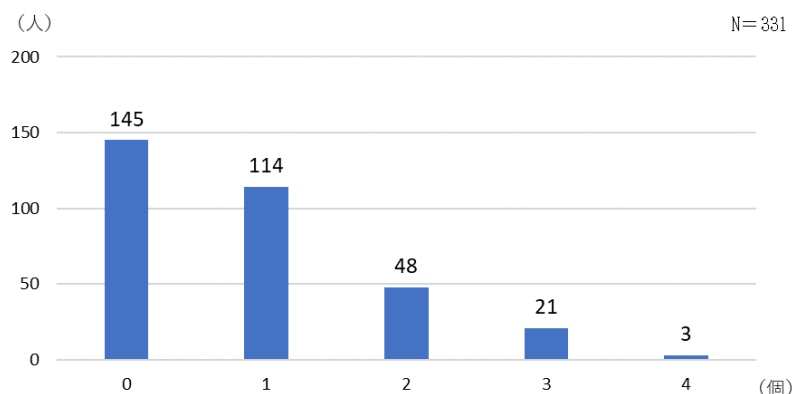


図 28 ひらがな書字課題 書字の誤りの総数

次に、ひらがな書字課題の各誤りと誤り総数の結果を表 24 に示した。最も多い誤りは、C. 特殊音節表記の誤りで 121 名（全体の 36.5%）に見られた。次いで、F. 文字想起困難、未記入の 66 名（20.0%）であった。A. 鏡写文字は 4 名（1.2%）、G. 片仮名表記の誤りの 1 名（0.03%）と、誤りを示したものは少なかった。そして、誤り総数別では、誤り総数 4 つでは、G. 片仮名表記の誤り以外の誤り全てで誤りが見られた。誤り総数 3 つでは、A. 鏡写文字と G. 片仮名表記の誤り以外の誤りがみられた。誤り総数が 1 つでは、A～G の全ての誤りが該当した。誤りの総数 3 つ 4 つでは、C. 特殊音節表記の誤りがみられた。

表 24 ひらがな書字課題 誤り総数と各誤りの結果

N=331

誤り 総数	A. 鏡写文字		B. 形態の誤り		C. 特殊音節表記 の誤り		D. 音韻的誤り		E. 語想起・語彙 の誤り		F. 文字想起困難、 未記入		G. 片仮名表記 の誤り	
	誤りなし	誤りあり	誤りなし	誤りあり	誤りなし	誤りあり	誤りなし	誤りあり	誤りなし	誤りあり	誤りなし	誤りあり	誤りなし	誤りあり
	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)	人 (%)
0	145(43.8)	145(43.8)	0	145(43.8)	0	145(43.8)	0	145(43.8)	0	145(43.8)	0	145(43.8)	0	145(43.8)
1	114(34.4)	113(34.1)	1(0.3)	108(32.6)	6(1.8)	54(16.3)	60(18.1)	106(32.0)	8(2.4)	102(30.8)	12(3.6)	88(26.5)	26(7.9)	113(34.1)
2	48(14.5)	46(13.9)	2(9.6)	39(11.8)	9(2.7)	11(3.3)	37(11.2)	38(11.5)	10(3.0)	30(9.1)	18(5.4)	28(8.4)	20(6.1)	48(14.5)
3	21(6.3)	21(6.3)	0	16(4.8)	5(1.5)	0	21(6.3)	11(3.3)	10(3.0)	10(3.0)	11(3.3)	4(1.2)	17(5.1)	21(6.3)
4	3(0.9)	2(0.6)	1(0.3)	2(0.6)	1(0.3)	0	3(0.9)	0	3(0.9)	1(0.3)	2(0.6)	1(0.3)	2(0.6)	3(0.9)

## 2. 年長時の保育所シートの結果

年長時に実施した保育所シートの結果を図 29、表 25 に示す。

保育所シートの平均点は 10.7 点（ $SD = 3.1$ ）であった。内訳は、14 点（満点）が 90 名（27.2%）であった。一方、0 点が 1 名（0.3%）、1 点が 2 名（0.6%）であった。

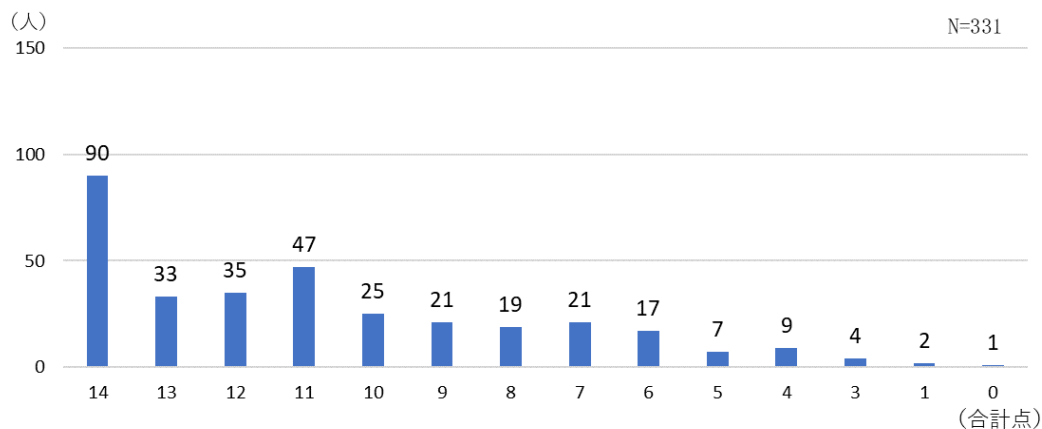


図 29 年長時の保育所シートの合計点分布

表 25 年長時の保育所シートの結果

N=331

観察・確認シート（保育所シート）項目		結果	
		できる・する (人) (%)	できない・しない (人) (%)
読み書き の習得の 基盤と なる能力	① 階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか	215(65.0)	116(35.0)
	音韻意識 ② 3文字程のことばをさかさにして遊びますか	201(60.7)	130(39.3)
	③ しりとりをするとすみやかに語を想起できますか	264(79.7)	67(20.2)
	④ 日常生活で目にする文字に興味を持って書こうとしますか	259(78.2)	72(21.8)
	視覚認知 ⑤ まねて三角形が描けますか	310(93.7)	21(6.30)
	視覚-運動 ⑥ まねて菱形が描けますか	213(64.4)	118(35.6)
	能力 ⑦ 左右がわかりますか	240(72.5)	91(27.5)
	⑧ 左右を間違えずにお遊戯ができますか	160(48.3)	171(51.7)
読み書き の習得の 程度	⑨ 自分の名前を音読することができますか	327(98.8)	4(1.20)
	自分の名前 ⑩ 自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか	328(99.1)	3(0.90)
	の読み書き ⑪ 自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか	291(87.9)	40(12.1)
	⑫ 自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか	208(62.8)	123(37.2)
平仮名の 読み	⑬ 名前以外の文字をいくつか読むことができますか	307(92.7)	24(7.30)
	⑭ 濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか	228(68.9)	103(31.1)

次に、年長時の保育所シートの4領域（音韻意識、視覚認知・視覚-運動能力、自分の名前の読み書き、平仮名の読み）の合計点を算出した（図30, 31, 32, 33）。

音韻意識に関する3項目では、174名（52.6%）が全て「できる・する」（3点）であったが、43名（13%）は全て「できない・しない」（0点）という結果であった（図30）。視覚認知・視覚-運動能力に関する5項目では、115名（34.7%）が全て「できる・する」（5点）で、9名（2.7%）は0点であった（図31）。自分の名前の読み書きに関する項目では、281名（84.9%）が全て「できる」（4点）で、2名（0.6%）が全て「できない」（0点）であった（図32）。平仮名の読みに関する2項目では、74名（52.6%）が「できる」（2点）であり、69名（20.8%）が「できない」（0点）という結果であった（図33）。

これらの結果から、自分の名前の読み書きに関する4項目では、対象児の約80%以上が全項目で「できる・する」という結果であった。視覚認知・視覚-運動能力に関する項目全て「できない・しない」という結果であった対象児は2.7%と少なかったのに対して、平仮名の読みに関する項目では、対象児の約20%が2項目とも「できない」という結果であったことが特徴として挙げられた。

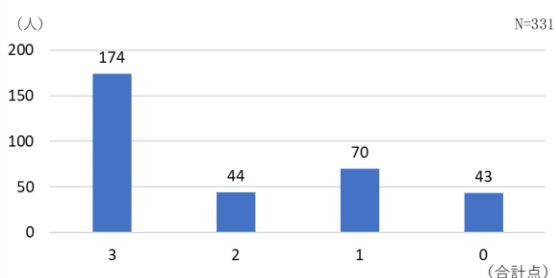


図 30 年長時の保育所シート合計点分布  
(音韻意識の 3 項目)

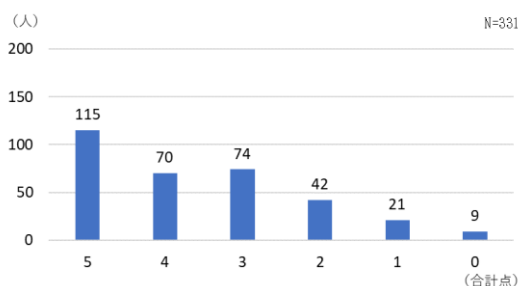


図 31 年長時の保育所シート合計点分布  
(視知覚認知・視覚-運動能力の 5 項目)

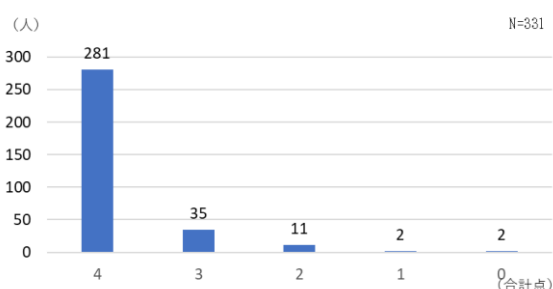


図 32 年長時の保育所シート合計点分布  
(自分の名前の読み書き 4 項目)

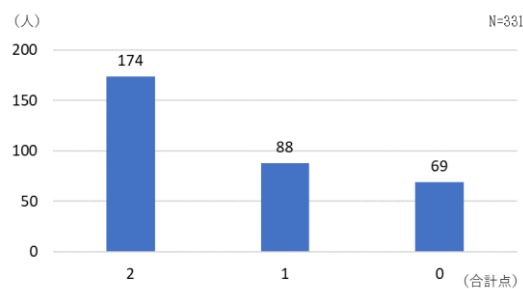


図 33 年長時の保育所シート合計点分布  
(平仮名読み 2 項目)

### 3. ひらがな書字課題の誤りと保育所シートの結果との関連

(1) ひらがな書字課題の誤り総数と保育所シートの合計点及び各領域の合計点との関連

ひらがな書字課題の誤り総数別に保育所シートの合計点及び 4 領域の合計点の平均を算出した(表 26)。その結果、両者の間には負の相関が認められた ( $r = -.335, p < .001$ )。さらに、各領域においても負の相関が認められた ( $r = -.275, p < .001; r = -.301, p < .001; r = -.281, p < .001; r = -.308, p < .001$ )。このことは、ひらがな書字課題で誤りの総数が多い、つまり誤りの種類が多いほど、保育所シートの項目で「できない・しない」という回答が多くなることを示していた。

次に、ひらがな書字課題の誤り総数と別に保育所シートの得点では、全く誤りがなかった 145 名 (43.8%) の保育所シートの合計点の平均は 11.9 点 (最高 14 点, 最低 0 点) であった。最も誤り数が多い 4 つを示した 3 名では、9.6 点 (最高 14 点, 最低 7 点) であった。保育所シートの各領域でも、ひらがな書字課題の誤り総数が多い、つまり誤りの種類が多いほど、保育所シートの各領域の合計点の平均は低いことが示された。しかしながら、その傾向は誤り総数が 4 つと 3 つでは逆転していた。結果を見ると、誤り総数 3 つを示したなかには、保育所シートの合計点で 0 点, 1 点が各 1 名ずつおり、各領域では音韻意識に

関する項目で0点が9名，視知覚認知・視覚一運動能力に関する項目で0点が3名，1点が5名，自分の名前の読み書きに関する項目で0点が2名，平仮名読みに関する項目で0点が9名含まれていた。一方，誤り総数4つの3名のうち，保育所シート合計点が満点であったものが1名いた。

表 26 ひらがな書字課題の誤り総数と保育所シートの合計点の結果

		保育所シート 全体 ( <i>M</i> =10.7)	音韻意識 ( <i>M</i> =2.1)	視知覚認知、 視覚一運動能力 ( <i>M</i> =3.6)	自分の名前の 読み書き ( <i>M</i> =3.8)	平仮名の読み ( <i>M</i> =1.3)
誤り総数	人数 (%)					
0	145(43.8)	11.9	2.3	4.0	3.9	1.6
1	114(34.4)	10.4	2.1	3.4	3.8	1.2
2	48(14.5)	9.2	1.5	3.1	3.5	1.0
3	21( 6.3)	8.1	1.3	2.5	3.4	0.1
4	3( 0.9)	9.6	2.0	2.7	4.0	1.0

## (2) ひらがな書字課題の誤りと保育所シートの項目の結果との関連

ひらがな書字課題の誤りと保育所シートの項目との関係について整理した。先にも述べたように，A.鏡写文字とB.形態の誤りは，視知覚認知・視覚一運動能力や空間認知に関係する誤りで，保育所シートの項目では視知覚認知・視覚一運動能力に関する5項目(④⑤⑥⑦⑧)と関連している。そして，C.特殊音節表記の誤りとD.音韻的誤りは，音韻意識に関係する誤りであり，保育所シートの音韻意識に関する3項目(①②③)があてはまる。さらに，C.特殊音節表記の誤りに関しては，拗音の文字の大きさの誤りも含まれるため，視知覚認知や空間認知に関係すると考えると，視知覚認知・視覚一運動能力の項目(④⑤⑥⑦⑧)も含まれる。E.語想起・語彙の誤りとF.文字想起困難，未記入の誤り，G.片仮名表記の誤りは，保育所シートと直接関係している項目はないが，F.文字想起困難，未記入の誤りは，読み書きの習得の下支えとなる言語理解力だけでなく，文字の習得ができていないことによる誤りの可能性も考えられる。

このように，ひらがな書字課題の誤り分類は，保育所シートの項目と直接関係していることで比較しやすい項目とそうでない項目があると考えられる。そのため，ひらがな書字課題の各誤りの有無と保育所シートで得られた結果(「できる・する」と「できない・しない」)との間に関連があるかを検証するため，カイ二乗検定<sup>29</sup>を用いて分析した。

<sup>29</sup> カイ二乗検定

ひらがな書字課題と保育所シートの結果は質的に異なる内容が含まれていることから，ひらがな書字課題の誤りの有無と保育所シートの「できる・する」「できない・しない」の比率に注目して，カイ二乗検定を行った。

1) 音韻意識に関する項目

ひらがな書字課題の誤りのうち音韻意識に係る誤り（C. 特殊音節表記の誤り，D. 音韻的誤り）の有無と保育所シートの音韻意識に関する3項目（①②③）の結果との関連について分析した（表 27）。その結果，C. 特殊音節表記の誤りの有無と①「階段等で“グリコ”などの音数遊びをしますか」，③「しりとりをするとすみやかに語を想起することができますか」の結果との間に有意な差が認められた（ $\chi^2=4.228$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ;  $\chi^2=4.228$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ）。特殊音節表記の誤りがある子どもは，誤りがない子どもよりも年長時点で音数遊びやしりとり遊びをしないことが示された。一方，②「3文字程のことばをさかさにして遊びますか」の結果との間で有意な差は認められなかった（ $\chi^2=2.292$ ,  $df=1$ , n. s.）。特殊音節表記の誤りの有無と年長時点で3文字程度のことば遊びの可否には，関連が見られなかった。次に，D. 音韻的誤りの有無と音韻意識に関する項目の結果との間に有意な差は認められなかった（ $\chi^2=.003$ ,  $df=1$ , n. s.;  $\chi^2=2.183$ ,  $df=1$ , n. s.;  $\chi^2=3.059$ ,  $df=1$ , n. s.）。音韻的誤りの有無と年長時点のことば遊びの可否には，関連が見られなかった。その他，F. 文字想起困難，未記入の有無と音韻意識に関する3項目の結果との間に有意な差が認められた（ $\chi^2=11.714$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2=15.728$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2=3.811$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ）。文字想起困難，未記入の有無と年長時点でのことば遊びの可否には，関連があることが示された。

以上のことから，年長時点で音韻意識を必要とする音数遊びやしりとり遊びをしない子どもは，小学1年生の書字課題の特殊音節表記の誤りや文字想起困難，未記入の有無と関連があることが示唆された。

表 27 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連（音韻意識）

ひらがな書字課題		観察・確認シート（保育所シート）									
		①階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか			②3文字程のことばをさかさにして遊びますか			③しりとりをするとすみやかに語を想起できますか			
誤りの分類	誤りの有無	する 215人	しない 116人	有意 水準	する 201人	しない 130人	有意 水準	できる 264人	できない 67人	有意 水準	
A. 鏡写文字	なし	327人	214(65.4)	113(34.6)	**	200(61.2)	127(38.8)	n. s.	262(80.1)	65(19.9)	n. s.
	あり	4人	1(25.0)	3(75.0)		1(25.0)	3(75.0)		2(50.0)	2(50.0)	
B. 形態の誤り	なし	310人	205(66.1)	105(33.9)	**	192(61.9)	118(38.1)	n. s.	248(80.0)	62(20.0)	n. s.
	あり	21人	10(47.6)	11(52.4)		9(42.9)	12(57.1)		16(76.2)	5(23.8)	
C. 特殊音節表記の誤り	なし	210人	145(69.0)	65(31.0)	*	134(63.8)	76(36.2)	n. s.	175(83.3)	35(16.7)	*
	あり	121人	70(57.9)	51(42.1)		67(55.4)	54(44.6)		89(73.6)	32(26.4)	
D. 音韻的誤り	なし	300人	195(65.0)	105(35.0)	n. s.	186(62.0)	114(38.0)	n. s.	243(81.0)	57(19.0)	n. s.
	あり	31人	20(64.5)	11(35.5)		15(48.4)	16(51.6)		21(67.7)	10(32.3)	
E. 語想起・語彙の誤り	なし	290人	193(66.6)	97(33.4)	n. s.	184(63.4)	106(36.6)	**	236(81.4)	54(16.3)	n. s.
	あり	41人	22(53.7)	19(46.3)		17(41.5)	24(58.5)		28(68.3)	13(31.7)	
F. 文字想起困難、未記入	なし	265人	184(69.4)	81(30.6)	***	175(66.0)	90(34.0)	***	223(84.2)	42(15.8)	***
	あり	66人	31(47.0)	35(53.0)		26(39.4)	40(60.6)		41(62.1)	25(37.9)	
G. 片仮名表記の誤り	なし	330人	214(64.8)	116(35.2)	n. s.	200(60.6)	130(39.4)	n. s.	264(80.0)	66(20.0)	*
	あり	1人	1(100.0)	0		1(100.0)	0		0	1(100.0)	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## 2) 視知覚認知・視覚一運動能力に関する項目

ひらがな書字課題の誤りのうち視知覚認知・視覚一運動能力に係る誤り (A. 鏡写文字, B. 形態の誤り) の有無と保育所シートの視知覚認知・視覚一運動能力に関する5項目 (④⑤⑥⑦⑧) の結果との関連について分析をした (表 28)。その結果, A. 鏡写文字の誤りについて, その誤りの有無と視知覚認知・視覚一運動の能力に関する5項目の結果との間には有意な差は認められなかった ( $\chi^2=0.025, df=1, n. s.$ ;  $\chi^2=.095, df=1, n. s.$ ;  $\chi^2=2.733, df=1, n. s.$ ;  $\chi^2=.013, df=1, n. s.$ ;  $\chi^2=3.788, df=1, n. s.$ )。つまり, 鏡写文字の誤りの有無と年長時点で書くことへの興味や図形の模写, 左右の理解の可否には, 関連が見られなかった。次に, B.形態の誤りについて, その誤りの有無と④「日常の生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」, ⑦「左右がわかりますか」の結果との間で有意な差が認められた ( $\chi^2=8.814, df=1, p<.01$ ;  $\chi^2=4.556, df=1, p<.05$ )。一方, ⑤「まねて三角が描けますか」, ⑥「まねて菱形が描けますか」, ⑧「左右を間違えずにお遊戯ができますか」の3項目の結果との間では有意な差は認められなかった ( $\chi^2=.095, df=1, n. s.$ ;  $\chi^2=.508, df=1, n. s.$ ;  $\chi^2=2.022, df=1, n. s.$ )。形態の誤りの有無と年長時点で書くことへの興味や左右の理解の可否には, 関連があることが示された。しかしながら, 図形の模写や左右を間違えずにお遊戯をすることの可否には, 関連が見られなかった。

その他に, C. 特殊音節表記の誤りの有無と④「日常の生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」, ⑥「まねて菱形が描けますか」, ⑦「左右がわかりますか」, ⑧「左右を間違えずにお遊戯ができますか」の結果との間で有意な差が認められた ( $\chi^2=10.440, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=4.462, df=1, p<.05$ ;  $\chi^2=10.597, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=6.886, df=1, p<.01$ )。特殊音節表記の誤りの有無と年長時点で書くことへ興味や菱形の模写, 左右の理解の可否には, 関連があることが示された。加えて, F. 文字想起困難, 未記入の有無と視知覚認知・視覚一運動能力に関する5項目の結果との間に有意な差が認められた ( $\chi^2=12.596, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=7.377, df=1, p<.01$ ;  $\chi^2=10.856, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=13.343, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=4.734, df=1, p<.05$ )。文字想起困難, 未記入の有無と年長時点で書くことへ興味や図形の模写, 左右の理解の可否には, 関連があることが示された。

以上のことから, 年長時点で視知覚認知・視覚一運動能力に関する内容「書くことへの興味」や「図形の模写」, 「左右の理解」等ができないことは, 小学1年の書字課題の文字想起困難, 未記入の有無と関連があることが示唆された。また, 「書くことへの興味」や「左右の理解」ができないことは, 形態の誤りにも関連があることが示唆された。

表 28 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連  
(視知覚認知・視覚—運動能力)

N=331

ひらがな書字課題		観察・確認シート (保育所シート)									
誤りの種類	誤りの有無	④ 日常生活で目にする文字に興味を持って書こうとしますか			⑤ まねて三角形が描けますか			⑥ まねて菱形が描けますか			
		できる 259人	できない 72人	有意 水準	できる 310人	できない 21人	有意 水準	できる 213人	できない 118人	有意 水準	
A. 鏡写文字	なし	327人	256(78.3)	71(21.7)	n. s.	306(93.6)	21(6.4)	n. s.	212(64.8)	115(34.2)	n. s.
	あり	4人	3(75.0)	1(25.0)		4(100)	0		1(25.0)	3(75.0)	
B. 形態の誤り	なし	310人	248(80.0)	62(20.0)	**	290(93.5)	20(6.5)	n. s.	201(64.8)	109(35.2)	n. s.
	あり	21人	11(52.4)	10(47.6)		20(95.2)	1(4.8)		12(57.1)	9(42.9)	
C. 特殊音節表記の誤り	なし	210人	176(83.8)	34(16.2)	***	201(95.7)	9(4.3)	n. s.	144(68.6)	66(31.4)	*
	あり	121人	83(68.6)	38(31.4)		109(90.1)	12(9.9)		69(57.0)	52(43.0)	
D. 音韻的誤り	なし	300人	237(79.0)	63(21.0)	n. s.	281(93.7)	19(6.3)	n. s.	191(63.7)	109(36.3)	n. s.
	あり	31人	22(71.0)	9(29.0)		29(93.5)	2(6.5)		22(71.0)	9(29.0)	
E. 語想起・語彙の誤り	なし	290人	231(79.7)	59(20.3)	n. s.	275(94.8)	15(5.2)	*	192(66.2)	98(33.8)	n. s.
	あり	41人	28(68.3)	13(31.7)		35(85.4)	6(14.6)		21(51.2)	20(48.8)	
F. 文字想起困難、未記入	なし	265人	218(82.3)	47(17.7)	***	253(95.5)	12(4.5)	**	182(68.7)	83(31.1)	***
	あり	66人	41(62.1)	25(37.9)		57(86.4)	9(13.6)		31(47.0)	35(53.0)	
G. 片仮名表記の誤り	なし	330人	258(78.2)	72(21.8)	n. s.	309(93.6)	21(6.4)	n. s.	213(64.5)	117(53.5)	n. s.
	あり	1人	1(100)	0		1(100)	0		0	1(100)	

ひらがな書字課題		観察・確認シート (保育所シート)						
誤りの種類	誤りの有無	⑦ 左右がわかりますか			⑧ 左右を間違えずにお遊戯ができますか			
		できる 240人	できない 91人	有意 水準	できる 160人	できない 171人	有意 水準	
A. 鏡写文字	なし	327人	237(72.5)	90(27.5)	n. s.	160(48.9)	167(51.1)	n. s.
	あり	4人	3(75.0)	1(25.0)		0	4(100)	
B. 形態の誤り	なし	310人	229(73.9)	81(26.1)	*	153(49.4)	157(50.6)	n. s.
	あり	21人	11(52.4)	10(47.6)		7(33.3)	14(67.7)	
C. 特殊音節表記の誤り	なし	210人	165(78.6)	45(21.4)	***	113(53.8)	97(46.2)	**
	あり	121人	75(62.0)	46(38.0)		47(38.8)	74(61.2)	
D. 音韻的誤り	なし	300人	225(75.0)	75(25.0)	**	147(49.0)	153(51.0)	n. s.
	あり	31人	15(48.4)	16(51.6)		13(41.9)	18(58.1)	
E. 語想起・語彙の誤り	なし	290人	215(74.1)	75(25.9)	n. s.	142(49.0)	148(51.0)	n. s.
	あり	41人	25(61.0)	16(39.0)		18(43.9)	23(56.1)	
F. 文字想起困難、未記入	なし	265人	204(77.0)	61(23.0)	***	136(51.3)	129(48.7)	*
	あり	66人	36(54.5)	30(45.5)		24(36.4)	42(63.6)	
G. 片仮名表記の誤り	なし	330人	239(72.4)	91(27.6)	n. s.	159(48.2)	171(51.8)	n. s.
	あり	1人	1(100)	0		1(100)	0	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$



### 3) 自分の名前の読み書きに関する項目

ひらがな書字課題の誤りのうち、音韻意識に関係する誤り (C. 特殊音節表記の誤り, D. 音韻的誤り) と視知覚認知・視覚-運動能力に関係する誤り (A. 鏡写文字, B. 形態の誤り) の有無と保育所シートの自分の名前の読み書きに関する 4 項目 (⑨⑩⑪⑫) の結果との関連について分析した (表 29)。

自分の名前の読みに関する 2 項目⑨「自分の名前を音読することができますか」と⑩「自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか」では、C. 特殊音節表記の誤りの有無との結果との間で有意な差が認められた ( $\chi^2=7.027, df=1, p<.01$ ;  $\chi^2=5.254, df=1, p<.05$ )。一方、D. 音韻的誤りの有無との間で有意な差は認められなかった ( $\chi^2=.418, df=1, n.s.$ ;  $\chi^2=.313, df=1, n.s.$ )。特殊音節表記の誤りの有無と年長時点で自分の名前の音読の可否には、関連があることが示されたが、音韻的誤りの有無とは、関連は見られなかった。

その他では、E. 語想起・語彙の誤りの有無と自分の名前の読みに関する 2 項目の結果との間で有意な差が認められた ( $\chi^2=5.278, df=1, p<.05$ ;  $\chi^2=8.219, df=1, p<.05$ )。加えて、F. 文字想起困難、未記入の有無との間でも同様に有意な差が認められた ( $\chi^2=16.257, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=12.156, df=1, p<.001$ )。語想起・語彙の誤りや文字想起困難、未記入の有無と年長時点で自分の名前の音読の可否には、関連があることが示された。

次に、自分の名前の書きに関する 2 項目⑪「自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか」、⑫「自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか」と A. 鏡写文字の誤りの有無の結果との間で有意な差は認められなかった ( $\chi^2=.557, df=1, n.s.$ ;  $\chi^2=.286, df=1, n.s.$ )。一方、B. 形態の誤りの有無との間では有意な差が認められた ( $\chi^2=14.279, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=3.834, df=1, p<.05$ )。形態の誤りの有無と年長時点で自分の名前を正しくひらがなで書くことの可否に関連があることが示された。

その他では、C. 特殊音節表記の誤りの有無と自分の名前の書きに関する 2 項目の結果との間で有意な差が認められた ( $\chi^2=8.605, df=1, p<.01$ ;  $\chi^2=6.794, df=1, p<.01$ )。さらに、F. 文字想起困難、未記入の有無との間に有意な差が認められた ( $\chi^2=14.506, df=1, p<.001$ ;  $\chi^2=12.611, df=1, p<.001$ )。特殊音節表記の誤りや文字想起困難、未記入の有無と年長時点で自分の名前をひらがなで正しく書くことの可否に関連があることが示された。

以上のことより、年長時点で「自分の名前の読み書きができない」ことは、小学 1 年生の書字課題の特殊音節表記の誤りと文字想起困難・未記入と関連があることが示唆された。さらに、「自分の名前の音読ができない」ことは語想起・語彙の誤りと、「自分の名前をひらがなで正しく書けない」ことは形態の誤りに関連があることが示唆された。

表 29 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連  
(自分の名前の読み書き)

N=331

ひらがな書字課題		観察・確認シート (保育所シート)												
誤りの種類	誤りの有無	⑨自分の名前を音読することができますか			⑩自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか			⑪自分の名前の中の文字をいくつか書くことができますか			⑫自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか			
		できる 327人	できない 4人	有意 水準	できる 328人	できない 3人	有意 水準	できる 291人	できない 40人	有意 水準	できる 208人	できない 123人	有意 水準	
A. 鏡写文字	なし	327人	323(98.8)	4(1.2)	n. s.	324(99.1)	3(0.9)	n. s.	287(87.8)	40(12.2)	n. s.	206(63.0)	121(37.0)	n. s.
	あり	4人	4(100)	0		4(100)	0		4(100)	0		2(50.0)	2(50.0)	
B. 形態の誤り	なし	310人	306(98.7)	4(1.3)	n. s.	307(99.0)	3(1.0)	n. s.	278(89.7)	32(10.3)	***	199(64.2)	111(35.8)	*
	あり	21人	21(100)	0		21(100)	0		13(61.9)	8(38.1)		9(42.9)	12(57.1)	
C. 特殊音節表記の誤り	なし	210人	210(100)	0	n. s.	210(100)	0	*	193(91.9)	17(8.1)	**	143(68.1)	67(31.9)	**
	あり	121人	117(96.7)	4(3.3)		118(97.5)	3(2.5)		98(81.0)	23(19.0)		65(53.7)	56(46.3)	
D. 音韻的誤り	なし	300人	296(98.7)	4(0.3)	n. s.	297(99.0)	3(1.0)	n. s.	263(87.7)	37(12.3)	n. s.	188(62.7)	112(37.9)	n. s.
	あり	31人	31(100)	0		31(100)	0		28(90.3)	3(9.7)		20(64.5)	11(35.5)	
E. 語想起・語彙の誤り	なし	290人	288(99.3)	2(0.7)	*	289(99.7)	1(0.3)	*	257(88.6)	33(11.4)	n. s.	187(64.5)	103(35.5)	n. s.
	あり	41人	39(95.1)	2(4.9)		39(95.1)	2(4.9)		34(82.9)	7(17.1)		21(51.2)	20(48.8)	
F. 文字想起困難、未記入	なし	265人	265(100)	0	***	265(100)	0	***	242(91.3)	23(8.7)	***	179(67.5)	86(32.5)	***
	あり	66人	62(93.9)	4(6.1)		63(95.5)	3(4.5)		49(74.2)	17(25.8)		29(43.9)	37(56.1)	
G. 片仮名表記の誤り	なし	330人	326(98.8)	4(1.2)	n. s.	327(99.1)	3(0.9)	n. s.	290(87.9)	40(12.1)	n. s.	208(63.0)	122(37.0)	n. s.
	あり	1人	1(100)	0		1(100)	0		1(100)	0		0	1(100)	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

#### 4) 平仮名の読みに関する項目

保育所シートのひらがな読みに関する2項目(⑬⑭)とひらがな書字課題の誤りの有無について分析した(表30)。C. 特殊音節表記の誤りとD. 音韻的誤りの有無と⑬「名前以外の文字をいくつか読むことができますか」の結果との間では有意な差は認められなかった( $\chi^2=7.510$ ,  $df=1$ , n. s.;  $\chi^2=.299$ ,  $df=1$ , n. s.)。その他では、F. 文字想起困難、未記入の有無との間に有意な差が認められた( $\chi^2=10.868$ ,  $df=1$ ,  $p < .001$ )。

次に、C. 特殊音節表記の誤りの有無と⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」の結果との間で有意な差が認められた( $\chi^2=10.827$ ,  $df=1$ ,  $p < .001$ )。一方、D. 音韻的誤りの有無との間では有意な差は認められなかった( $\chi^2=1.867$ ,  $df=1$ , n. s.)。その他の誤りでは、F. 文字想起困難、未記入の有無との間に有意な差が認められた( $\chi^2=18.467$ ,  $df=1$ ,  $p < .001$ )。また、A. 鏡写文字とB. 形態の誤りの有無の間でも有意な差が認められた( $\chi^2=8.963$ ,  $df=1$ ,  $p < .05$ ;  $\chi^2=4.730$ ,  $df=1$ ,  $p < .05$ )。

以上のことより、年長時点で、「濁音や拗音を含む文字を読む」項目の可否は、小学1年生の書字課題の特殊音節表記の誤り、鏡写文字や形態の誤り、文字想起困難、未記入など複数の誤りと関連があることが示唆された。

表 30 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連  
(平仮名の読み)

N=331

ひらがな書字課題		観察・確認シート (保育所シート)						
誤りの種類	誤りの有無	⑬名前以外の文字をいくつか読む ことができますか			有意 水準	⑭濁音や拗音を含んだ文字が あっても読むことができますか		
		できる 307人	できない 24人			できる 228人	できない 103人	有意 水準
A. 鏡写文字	なし	327人	303(92.7)	24(7.3)	n. s.	228(68.7)	99(30.3)	*
	あり	4人	4(100)	0		0	4(100)	
B. 形態の誤り	なし	310人	287(92.6)	23(7.4)	n. s.	218(70.3)	92(29.7)	*
	あり	21人	20(95.2)	1(4.8)		10(47.6)	11(52.4)	
C. 特殊音節表記 の誤り	なし	210人	201(95.7)	9(4.3)	n. s.	158(75.2)	52(24.8)	***
	あり	121人	106(87.6)	15(12.4)		70(57.9)	51(42.1)	
D. 音韻的誤り	なし	300人	279(93.0)	21(7.0)	n. s.	210(70.0)	90(30.0)	n. s.
	あり	31人	28(90.3)	3(9.7)		18(58.1)	13(41.9)	
E. 語想起・語彙 の誤り	なし	290人	271(93.4)	19(6.6)	n. s.	202(69.7)	88(30.3)	n. s.
	あり	41人	36(87.8)	5(12.2)		26(63.4)	15(36.6)	
F. 文字想起困難、 未記入	なし	265人	252(95.1)	13(34.9)	***	197(74.3)	68(25.7)	***
	あり	66人	55(83.3)	11(16.7)		31(47.0)	35(53.0)	
G. 片仮名表記 の誤り	なし	330人	306(92.7)	24(7.3)	n. s.	227(68.8)	103(31.2)	n. s.
	あり	1人	1(100)	0		1(100)	0	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

これまで述べたように、ひらがな書字課題の各誤りの有無と保育所シートの各項目の結果との関連について分析した。その結果、年長時点で「音数遊びやしりとり遊びをしない」、「書くことへの興味がない」、「菱形の模写ができない」、「左右の理解ができない」、「自分の名前が書けない」、「濁音や拗音を含む文字が読めない」子どもは、小学1年生の書字課題の特殊音節表記の誤りや文字想起困難、未記入の誤りの有無と関連があることが示唆された。また、「書くことへの興味がない」、「左右の理解ができない」、「自分の名前が書けない」子どもは、形態の誤りと関連があることが示唆された。

### (3) 読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもの追跡

調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもとして抽出された24名(保育所シート合計点の平均が-2標準偏差以下の得点を示した子ども(全体の5.7%))について、就学後の「書き」の習得状況を追跡した。調査Ⅲまで追跡できたものは16名であった(表31)。

表 31 読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもの追跡結果

	調査Ⅱ（保育所調査）		→	調査Ⅲ（小学校調査）	
	読み書きの習得に困難を生じる 可能性のある子ども 24名			読み書きの習得に困難を生じる 可能性のある子ども 16名	
読み書きの習得に 困難を生じる リスクがある子ども	読み	1名	→	読み	0名
	書き	3名	→	書き	2名
	読み書き	2名	→	読み書き	2名
グレーゾーン あるいは偽陽性	18名		→	12名 ※うち3名は書きの習得に困難を生じるリスク有り	

調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された子どもは、6名（読みの習得に困難を生じるリスクがある1名，書きの習得に困難を生じるリスクがある3名，読み書きの習得に困難を生じるリスクがある2名）であった。そのうち，調査Ⅲまで追跡できたものは4名（書きの習得に困難を生じるリスクがある2名（No. 85, 491），読み書きの習得の習得に困難を生じるリスクがある2名（No. 177, 535））であった（表 32）。書きの習得に困難を生じるリスクがある2名は，ひらがな書字課題の結果，誤りの総数が3つで，C. 特殊音節表記の誤りとF. 文字想起困難・未記入の誤りが見られた。保育所シートでは音韻意識と視知覚認知・視覚－運動能力，平仮名読みの計10項目で「できない・しない」という結果で，かつ個別検査の書きに関する課題の成績が低い結果であった。この2名の結果から，小学1年生の書字の習得において困難を生じている可能性が伺われた。

読み書きの習得に困難を生じるリスクがある2名は，ひらがな書字課題の結果で誤り総数が2つあるいは1つであり，保育所シートでは音韻意識と視知覚認知・視覚－運動能力，平仮名読みの計10項目で「できない・しない」という結果で，かつ個別検査の読みと書きに関する課題の成績が低い結果であった。No. 177は，保育所シートでは音韻意識の3項目で0点であったが，調査Ⅲでは音韻意識に関係するC. 特殊音節表記の誤りやD. 音韻的誤りは見られなかった。No. 535は，ひらがな書字課題では誤り総数は2つであった。この2名は，年長時の保育所シートや個別検査の結果ではリスクがある特徴を示したが，ひらがな書字課題の結果書きの習得のリスクがある子どものような特徴は示さなかった。

次に，調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクの可能性のある18名のうち，調査Ⅲまで追跡できた12名に注目した（表 33）。ひらがな書字課題の結果，誤りの種類で最も多かったものは，C. 特殊音節表記の誤りで7名（58.3%）が該当した。次いで，F. 文字想起困難・未記入が6名（50.0%），B. 形態の誤りが2名（16.7%），D. 音韻的誤りが1名（0.83%）であった。A. 鏡写文字とG. 平仮名表記の誤りは全員なかった。誤り総数では，総数3つに該当した3名（No. 12, 75, 498）は，いずれもC. 特殊音節表記の誤りとF. 文字想起困難・未

記入の誤りがみられた。保育所シートでは、音韻意識全3項目と視知覚認知・視覚-運動能力の4項目(⑤「まねて三角形が描けますか」以外)と平仮名読みに関する2項目で「できない・しない」という結果であった。この3名の特徴は、書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもの結果と類似していた。

表 32 調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された4名のひらがな書字課題と保育所シートの結果

N=4										
ひらがな書字課題										
No	性別	利き手	A. 鏡写文字	B. 形態の誤り	C. 特殊音節表記の誤り	D. 音韻的誤り	E. 語想起・語彙の誤り	F. 文字想起困難・未記入	G. 片仮名表記の誤り	誤り総数
85	男	右	0	0	1	0	1	1	0	3
177	男	右	0	0	0	0	0	1	0	1
491	女	右	0	0	1	1	0	1	0	3
535	男	左	0	0	1	0	0	1	0	2
N=4										
観察・確認シート(保育所シート)										
No	性別	利き手	音韻意識			視知覚認知、視覚-運動能力				誤り総数
			①階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか	②3文字程度のことばをさかさにして遊びますか	③しりとりをするか、とすみやかに語を想起することができますか	④日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか	⑤まねて三角形が描けますか	⑥まねて菱形が描けますか	⑦左右がわかりますか	
85	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
177	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
491	女	右	0	0	0	0	0	0	0	0
535	男	左	0	0	0	0	0	0	0	0
観察・確認シート(保育所シート)										
No	性別	利き手	自分の名前の読み書き				平仮名の読み		合計点	
			⑨自分の名前を音読することができますか	⑩自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか	⑪自分の名前の文字をいくつか書くことができますか	⑫自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか	⑬名前以外の文字をいくつか読むことができますか	⑭濁音や拗音を含まない文字があっても読むことができますか		
85	男	右	0	0	0	0	0	0	0	
177	男	右	1	1	0	1	0	0	3	
491	女	右	1	1	0	1	0	0	3	
535	男	左	0	1	0	0	0	0	1	

表 33 調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じる可能性があるとして抽出された  
12名のひらがな書字課題と保育所シートの結果

N=12

ひらがな書字課題										
No	性別	利き手	A. 鏡写文字	B. 形態の誤り	C. 特殊音節表記の誤り	D. 音韻的誤り	E. 語想起・語彙の誤り	F. 文字想起困難・未記入	G. 片仮名表記の誤り	誤り合計数
12	男	右	0	0	1	0	1	1	0	3
61	女	右	0	1	0	0	1	0	0	2
75	男	右	0	0	1	0	1	1	0	3
101	女	右	0	0	1	0	0	0	0	1
156	男	右	0	0	1	0	1	0	0	2
166	男	右	0	0	0	0	0	1	0	1
205	男	右	0	0	0	0	0	0	0	0
213	女	右	0	0	1	0	0	0	0	1
498	女	右	0	0	1	1	0	1	0	3
543	男	右	0	0	0	0	0	1	0	1
557	男	右	0	0	1	0	0	1	0	2
560	男	右	0	1	0	0	0	0	0	1

N=12

観察・確認シート（保育所シート）										
No	性別	利き手	音韻意識			視覚認知、視覚-運動能力				
			①階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか	②3文字程度のことばをさかさかして遊びますか	③しりとりをするときすみやかに語を想起することができますか	④日常生活の中で目にする文字に興味を持って書くとうとしますか	⑤まねて三角形が描けますか	⑥まねて菱形が描けますか	⑦左右がわかりやすいか	⑧左右を間違えずにお遊戯ができますか
12	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
61	女	右	0	0	0	0	0	0	0	0
75	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
101	女	右	0	0	0	0	1	0	0	0
156	男	右	0	0	1	0	0	0	0	0
166	男	右	0	0	1	0	1	0	0	0
205	男	右	0	0	0	0	1	1	0	0
213	女	右	0	0	0	0	1	1	0	0
498	女	右	0	0	0	0	0	0	0	0
543	男	右	0	0	0	0	1	0	0	0
557	男	右	0	0	1	0	1	1	0	0
560	男	右	0	0	1	0	1	0	0	0

観察・確認シート（保育所シート）									
No	性別	利き手	自分の名前の読み書き				平仮名の読み		保育園シート 合計
			⑩自分の名前を音読することができますか	⑪自分の所有物など、文字を読んだだけで自分のものだとわかりますか	⑫自分の名前の文字をいくつか書くことができますか	⑬自分の名前を正しくひらがなで書くことができますか	⑭名前以外の文字をいくつか読むことができますか	⑮濁音や拗音を含まない文字があっても読むことができますか	
12	男	右	0	0	0	0	0	0	1
61	女	右	1	1	1	0	0	0	3
75	男	右	1	1	1	0	0	0	4
101	女	右	1	1	0	0	0	0	3
156	男	右	1	1	0	1	0	0	4
166	男	右	1	1	0	0	0	0	4
205	男	右	1	1	0	0	0	0	4
213	女	右	1	1	0	0	0	0	4
498	女	右	1	1	1	1	0	0	4
543	男	右	1	1	1	0	0	0	4
557	男	右	1	0	0	0	0	0	4
560	男	右	1	1	0	0	0	0	4

### 第3節 考察

本章の目的は、縦断的な視点で、観察・確認シートの有効性を検証することであった。そのため、小学1年生にひらがな書字課題を実施し、調査Ⅱで実施した保育所シートの結果との関連を分析した。さらに、調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じる可能性があるとして抽出された子どもの就学後の読み書きの習得状況を追跡した。

#### 1. 保育所シートの結果とひらがな書字課題との関連

保育所シートの“読み書きの習得の基盤となる能力”と“読み書きの習得の程度”の二つの観点で、ひらがな書字課題の結果との関連について、以下のことが明らかになった。

##### (1) 読み書きの習得の基盤となる能力

保育所シートの音韻意識の項目①「階段等で「グリコ」などの音数遊びをしますか」と③「しりとりをするとすみやかに語を想起することができますか」の2項目の結果とひらがな書字課題で音韻意識に関係するC.特殊音節表記の誤りの有無との間に有意な差が認められ、音数遊びやしりとり遊びを「しない・できない」子どもは、特殊音節表記の誤りが多いことが示された。すなわち、年長時に音数遊びやしりとり遊びをしないことが、小学1年生の特殊音節表記の誤りの有無と関連があることが推察される。文字の習得には、語を構成する音への意識である音韻意識が必要である(天野,1970)とする先行研究と同様に、特殊音節の表記には、音韻意識の発達に関係していることが明らかとなった。

次に、保育所シートの視知覚認知・視覚-運動能力の項目④「日常生活の中で目にする文字に興味を持って書こうとしますか」と⑦「左右がわかりますか」の2項目の結果とひらがな書字課題で視知覚認知・視覚-運動能力に関係しているB.形態の誤りの有無との間に有意な差が認められ、書くことへの興味がないことや左右が理解できない子どもは、形態の誤りが多いことが示唆された。すなわち、年長時に文字を書くことに興味がないことや左右が理解できないことが、小学校1年生の形態の誤りの有無と関連があることが推察される。そして、左右の理解に関して、調査Ⅱでは個別検査との一致率が低く、内容が測定したいことを十分に反映されていない可能性が考えられたが、ひらがな書字課題では、B.形態の誤りの有無と関連することが示唆された。このことは、本調査を実施したことで得られた新たな知見であったといえるだろう。

一方、A.鏡写文字について、B.形態の誤りと同様に視知覚認知・視覚-運動能力の項目と関連していることを想定したが、有意な差は認められなかった。このことは、A.鏡写文字の誤りを示したものが4名(1.2%)と他の誤りに比べて少ないことで、統計上の差として認められなかった可能性が考えられる。加えて、A.鏡写文字が少なかった要因として、鏡写文字は年齢とともに急激に減少すること、年長時に字形を誤って習得した文字のうち鏡写文字のような顕著な誤りは修正しやすい(田中,2002;大庭,2003)ことから、本調査実施時点(小学1年の7月)で鏡写文字を書くものはいなかった可能性が考えられる。

そして、視知覚認知・視覚—運動能力のうち図形の模写の項目（⑤「まねて三角が描けますか」、⑥「まねて菱形が描けますか」）について、三角形や菱形が描けるようになることは形の認知として重要な指標であって発達検査や知能検査に含まれていること、平仮名は縦・横線、曲線、斜線など複数の線が組み合わさって構成されていることから、A. 鏡写文字やB. 形態の誤りと関連があると想定した。しかしながら、その二つの誤りの有無と図形の模写に関する2項目との間には、いずれも有意な差は認められなかった。調査Ⅱでは、⑤「まねて三角が描けますか」は個別検査の三角形の模写との一致率が高い結果を示したが、ひらがな書字課題では、A. 鏡写文字やB. 形態の誤りとの間に関連は示されなかった。その理由として、A. 鏡写文字を示したものが4名（1.2%）と少なかったこと、B. 形態の誤りには、文字形態の部分的な欠落などが含まれているため、模写の可否が直接反映されにくい可能性が考えられる。

その他に、⑤「まねて三角が描けますか」以外の視知覚認知・視覚—運動能力に関する4項目とC. 特殊音節表記の誤りの有無との間で有意な差が認められた。このことは、C. 特殊音節表記の誤りの中に、拗音の大きさの誤り（例えば、「しゃ」を「しや」と書く）が含まれていることが要因として考えられる。

## （2）読み書きの習得の程度

保育所シートの自分の名前の読み書きの4項目について、ひらがな書字課題のC. 特殊音節表記の誤りの有無とF. 文字想起困難、未記入の有無の間に有意な差が認められた。また、自分の名前の書きに関する2項目では、B. 形態の誤りの有無との間でも有意な差が認められた。すなわち、年長時点で自分の名前が読み書きできないことが小学1年生の特殊音節表記の誤りや文字想起困難・未記入の有無と関連があること、自分の名前が書けないことが、形態の誤りの有無と関連があることが推察される。名前は、個人で使用されている文字が異なるため、名前の読み書きと文字の習得の明確な関連性を示した先行研究は少ない（柴崎, 1987; 無藤ら, 1992; 高橋, 2006）。その中で、年長時に自分の名前の読み書きができないことが小学1年生の書字の誤りと関連があることが示されたことは、本調査で得られた新たな知見であったといえる。

次に、保育所シートの平仮名の読みの2項目について、⑭「濁音や拗音を含んだ文字があっても読むことができますか」とA. 鏡写文字とB. 形態の誤り、C. 特殊音節表記の誤り、F. 文字想起困難、未記入の有無との間に有意な差が認められた。すなわち、年長時点で濁音や拗音を含んだ文字が読めないことが、小学1年生の書字の複数の誤りの有無と関連があることが示される。年長時点の濁音の識字率は90.3%、拗音は65.7%（島村・三神, 1994）であると報告されているなかで、年長時点での濁音や特殊音節の読みの状況が小学1年生の複数の書字の誤りの有無と関連がある可能性が示唆されたことは、本調査で新たに得られたことである。



### (3) 保育所シート全体に関連する内容

保育所シート全体を通して、ひらがな書字課題の誤りとの関連について、以下のことが示された。

一つめに、保育所シートの10項目(①③④⑥⑦⑧⑩⑪⑫⑭)とひらがな書字課題のC.特殊音節表記の誤りの有無との間で有意な差が認められた。つまり、保育所シートの上記10項目で「できない・しない」という結果が小学1年生の書字課題の特殊音節表記の誤りの有無と関連があることが示唆された。特殊音節の表記は、清音などの1音1字の表記規則に当てはまらず、特殊音節のモーラ分解ができることが重要である。そのためには、その音節やそれらの音節が含まれている語の音節構造について明瞭な言語的な自覚が必要である(天野,1986;大六,2000;垣花,2008)。さらに、特殊音節の習得のつまずきが読み書きのつまずきを発見する重要なポイントである(海津,2002;稲垣,2010)ことが明らかとなっている。このことから、C.特殊音節表記の誤りが音韻意識や平仮名読みの項目の結果との関連が示されただけでなく、視知覚認知・視覚-運動能力や自分の名前の書きと複数の領域の項目と関連がある可能性が示唆されたことは、本調査で得られた新たな知見であるといえる。

二つめに、保育所シートの全項目とひらがな書字課題のF.文字想起困難・未記入の有無との間で有意な差が認められた。すなわち、保育所シートの各項目で「できない・しない」という回答が多いことと小学1年生の書字の文字想起困難・未記入の有無と関連があることが示唆された。文字想起困難・未記入の解答の背景には、様々な要因が考えられる。その一つに、課題で示された絵は理解できても音と文字が結びついていないことにより文字が想起できない、つまり、文字が読めていない、あるいは文字が習得できていない可能性が考えられる。大伴・Hirayama(2007)は、正確な書字に至る過程として、①目標語の音韻構造の分析、②目標拍から文字表記へのスムーズな転換、③それを筆記する(運筆による構成)ことを取り挙げている。これを基に考えると、音と文字が結びついていない、すなわち文字が読めなければ、①目標語の音韻構造の分析や②目標拍から文字表記へのスムーズな転換でつまずき、結果的に③それを筆記することが難しくなることから、文字想起困難・未記入に繋がっている可能性が考えられる。

以上のことから、本研究で明らかになったことを以下に示した。

まず、“読み書きの習得の基盤となる能力”の獲得が就学後の「書き」の習得に影響があることは、先行研究で報告されている内容を改めて示すものであったが、それを保育者が行う行動観察によるアセスメントの結果と就学後のひらがな書字課題の結果を比較検討することで明らかにすることができた。そして、本研究で新たに取り入れた“読み書きの習得の程度”に関する項目の結果が小学1年生の書きの習得や誤りの有無と関連があること、特に、自分の名前の読み書きについては個人により使用されている文字が異なるにも関わらず、小学1年生の書字の習得や誤りの有無と関連していることが示唆された。これらの

内容を保育者の行動観察によるアセスメントと小学1年生の書きの習得状況から示すことができたことは、本研究で開発したアセスメントシートの独自性といえるだろう。

## 2. 読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもの追跡

読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもの追跡は、調査Ⅱで抽出された24名（保育所シートの合計点の平均から-2標準偏差以下の子ども）のうち、調査Ⅲまで追跡できた16名を対象に分析した。

調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された子どもは6名であり、そのうち4名（書きの習得に困難を生じるリスクがある2名、読み書きの習得に困難を生じるリスクがある2名）が追跡できた。「書き」の習得に困難を生じるリスクがあるとされた2名は、ひらがな書字課題の誤りの総数がいずれも3つで、C.特殊音節表記の誤りとF.文字想起困難・未記入の誤りが見られた。保育所シートでは音韻意識と視知覚認知・視覚-運動能力、平仮名読みの項目の計10項目で「できない・しない」という結果で、かつ個別検査の書きに関する成績が低い結果を示していた。この2名は、年長時点から「書き」の習得のリスクが継続している可能性が高いことが推察される。

そして、「読み書き」の習得に困難を生じるリスクがある2名は、誤り総数が2つあるいは1つであり、保育所シートでは音韻意識と視知覚認知・視覚-運動能力、平仮名読みの計10項目で「できない・しない」という結果で、かつ個別検査の読みと書きに関する成績が低い結果を示した。この2名は、上記の「書き」のリスクが継続している子どものような特徴を示さなかった。これらの結果をもたらしした要因として、小学1年生時に「読み」の習得に関するアセスメントを実施していないため、「読み」の習得のリスクを断定できなかったことが考えられる。そして、誤りに文字想起困難・未記入が見られたことから、文字が未習得である可能性が考えられる。つまり、文字が未習得であるために文字が想起できないことが文字想起困難・未記入として現れており、結果として誤り総数が少なくなっている可能性が推察される。これは、本調査の限界を示すものであるが、少なくとも「書き」の習得に困難を生じるリスクが継続している子どもは抽出されたといえる。

次に、調査Ⅱで読み書きの習得にリスクの可能性のある子ども16名のうち、調査Ⅲでは12名が追跡できた。そのうちの3名は、上記で取り挙げた「書き」の習得に困難を生じるリスクがある子どもと類似した結果を示し、この3名も「書き」に関して困難を生じている可能性が示唆された。残りの9名は、ひらがな書字課題では誤りの総数が少ない、あるいは誤りがなく、読み書きの習得に困難を生じる可能性のある子ども以外の子どもの結果と比較しても特徴的な結果を示さなかった。この9名は、調査Ⅱの実施以降に読み書きを習得した、つまり、調査Ⅱではリスクの可能性があると抽出されたが、その後読み書きの習得により小学1年生時点で特徴的な誤りを示さなかった。

以上のことから、調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じる可能性があるとして抽出され

た4名のうち、「書き」の習得にリスクがある2名は、ひらがな書字課題でも特徴的な結果を示し、就学後も「書き」の習得に困難を生じていたことが推察される。さらに、リスクの可能性のある12名のうち3名は、「書き」の習得に困難を生じるリスクがある子どもの結果と類似した特徴を示した。年長時点で抽出した読み書きの習得に困難を生じる可能性のある子どもを小学1年生まで追跡することで、就学前に「書き」の習得にリスクがある子どもは、就学後もそのリスクが継続している可能性があることが示唆された。

### 3. まとめと今後の課題

本章では、就学後の「書き」の習得状況をアセスメントし、縦断的な視点で保育所シートの有効性を検証することを目的とした。そのため、小学1年生にひらがな書字課題を実施し、年長時点でのアセスメントに用いた保育所シートの結果と比較検討した。

その結果、保育所シートの各領域とひらがな書字課題の各誤りとの間に有意な差が認められた。具体的には、年長時点で「音数遊びやしりとり遊びができること」、「文字に興味を持って書くこと」や「自分の名前が書けること」、「左右が理解できること」が、小学1年生の平仮名の書字の誤りの有無や習得に関連することが示唆された。保育所シートの“読み書きの習得の基盤となる能力”の獲得とひらがな書字課題の各誤りとの関連は、すでに先行研究で報告されていることを改めて示す結果となった。そして、本研究で新たに設定した“読み書きの習得の程度”の自分の名前の読み書きや平仮名読みの項目も、ひらがな書字課題の各誤りと関連がある可能性が示唆された。このことは本調査で新たに得られた知見であり、本研究で作成したアセスメントシートの独自性であるといえるだろう。

そして、調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じる可能性があるとして抽出した子どもの就学後の書きの習得状況について、保育所シートの結果とひらがな書字課題の結果と比較検討した。その結果、調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された子どもは、ひらがな書字課題で特徴的な結果を示したものが存在し、小学1年生の「書き」の習得に困難を生じており、リスクが継続している可能性が示唆された。また、リスクの可能性のある子どもとして抽出された子どものうち、上述のリスクが継続している子どもの特徴と類似の結果を示した子どもが示された。

本章の結果から、ひらがな書字課題の誤りと関連がみられた保育所シートの項目（音数遊びやしりとりができること、文字に興味を持って書くことや自分の名前が書けること、左右が理解できること）は、読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもを抽出できる有効な項目であるとともに、保育所シートは、就学後の読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもだけでなく、リスクの可能性のある子どもを抽出できるアセスメントシートとして有効である可能性が示唆された。

次に、本章の結果から今後の課題を以下に示す。

一つは、縦断調査の課題の充実である。本章では、大人数を一斉にアセスメントする上で簡便に実施でき、「読み」の習得が反映できる課題として、ひらがなの書称課題を設定した。本章の結果から、保育所シートの平仮名読みに関する項目とひらがな書字課題の誤りの有無と関連があることが示された。一方では、「書き」の誤りの背景には、「読み」に困難さがあって書くことができない、あるいは「読み」には問題がなくても視知覚認知や視覚-運動能力の問題で書くことができない場合等が考えられる。また、「読み」と「書き」は密接に関連しており、文字が読めなければ書くことはできないが、「書き」の課題だけでは読み書きの習得のつまずきの要因を十分に検証することができないことが推察される。

今後、「読み書き」の習得についてアセスメントするには、やはり「読み」の課題も同時に実施することが必要であるだろう。「読み」と「書き」の両面をアセスメントすることで、それぞれのつまずきの要因をより明確に把握できるとともに、就学後の読み書きの困難さを示す子どもの年長時点での様相がより明確にできると考えられる。

二つめは、ひらがな書字課題の分析方法と課題の改善である。今回は、辻井・藤田(2008)が行った課題(18単語)と誤りの分類方法を用いたが、設定した文字の種類や課題数が統一されていないことや誤りの中に複数の要素が含まれているものがあった。例えば、C. 特殊音節表記の誤りの中には文字の大きさが含まれ、これには文字表記の規則の理解だけでなく、形態の誤りも関連する可能性がある。さらに、D. 音韻的誤りの中には、音の置換と転置が含まれ、これには、文字の誤りあるいは語彙の誤りも関連する可能性がある。

今後は、誤りの分類方法を検討するとともに、そして個人の解答に注目して分析することが必要であると考え。各課題の誤り方や個人の誤りパターンを分析することで、「読み」、「書き」のどの領域でつまずきを生じているかを把握できると考えられる。

## 終章

### 第1節 本研究の成果

本研究の目的は、保育者が、読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どもを的確にスクリーニングできるアセスメントシート（以下、観察・確認シート）を開発することであった。従来のアセスメントに関する先行研究の課題を踏まえて、本研究で開発した観察・確認シートで重視した点は、以下の三点であった。

第一は、日常生活において子どもと身近に接する保育者が、子どもに負担が少ない形で簡便にできるような方法を工夫した点であった。第二は、読み書きの習得を包括的にアセスメントできる内容として、“読み書きの習得に基盤となる能力”だけでなく、年長時点での“読み書きの習得の程度”の二つの観点で把握できる項目を設定した点であった。第三は、作成した観察・確認シートの有効性を、幼稚園と保育所を対象に、観察・確認シートの項目と読み書きの習得に関する能力を測定する個別検査（読み書きレディネス検査）の結果と横断的に比較検討したこと、就学後の書きの習得のアセスメント（ひらがな書字課題）の結果と年長時に実施した観察・確認シートの結果を縦断的に比較検討して検証した点であった。

そこで、第3章では、観察・確認シートの作成に向けて、従来のアセスメントに関する先行研究の課題を踏まえたうえで、その利点を活かしつつ、保育者が子どもの姿を観察することで、簡便に読み書きの習得状況を把握できる方法と内容を検討した。既に述べた通り、読み書きの習得を包括的にアセスメントできる内容として、音韻意識と視知覚認知・視覚-運動能力の2領域からなる“読み書きの習得の基盤となる能力”，年長時点での自分の名前の読み書きと平仮名の読みの2領域からなる“読み書きの習得の程度”で設定した点が、本研究で作成した観察・確認シートの独自の点であった。これらの領域から、「読み」や「書き」のどこに困難さ、あるいはリスクが見られやすいのかを把握することも重視した。

第3章で作成した観察・確認シートを用いた三つの調査を実施し、観察・確認シートが保育現場で実際に活用できる有効性を備えたものであるか否かを検証した。

調査Ⅰ（第4章）と調査Ⅱ（第5章）では、第3章で作成した観察・確認シートの有効性を、文字教育実施の有無に注目し、幼稚園と保育所で、観察・確認シートの項目と個別検査の結果との横断的な比較検討によって検証した。

まず、調査Ⅰでは、文字教育を教育活動の中に取り入れている幼稚園で調査を実施した。幼稚園で実施した理由は、文字学習の様子から一人ひとりの読み書きの習得状況が把握しやすい可能性があり、本来であれば就学後に見られる読み書きの習得状況が、観察・確認シートの項目と個別検査の結果を比較して検討することが期待できると考えたためである。

その結果、全体として観察・確認シート（幼稚園シート）の結果が良く、個別検査の成績も良いという結果が得られた。その背景には、保育者が文字の指導を通して一人ひとりの読み書きの習得状況を敏感に把握しやすかったこと、子どもが文字に触れることを意図的に設定している環境の影響を受けて、対象児の中に読み書きができる子どもが多く含まれていた可能性があると考えられる。なお、個別検査の結果との一致率が高かった観察・確認シートの項目は、「しりとり遊び」、「2文字のさかさことば遊び」、「三角形の模写」や「菱形の模写」、「自分の名前の書字」、「名前以外の平仮名の音読」と「濁音や拗音の音読」であった。

さらに、読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どものスクリーニングについて、幼稚園シートの合計点の平均から-2標準偏差以下の得点の子どもに注目した。その結果、98名中4名（全体の4.1%）が該当し、そのうち2名の結果に特徴が見られた。その特徴から、「読み書き」の両方の結果に特徴が見られた1名、「読み」の結果に特徴が見られた1名が抽出された。保育者が文字指導を行っているなかで抽出されたこの2名は、「読み」または「読み書き」の習得に困難を生じるリスクが高いと推察される。

次に、調査Ⅱでは、文字教育を教育活動に取り入れていない保育所で調査を実施した。文字教育を取り入れていない保育所では、保育者が子どもの文字の読み書きの様子を一斉に観察することが難しい。その中でも調査Ⅰと同じような有効性が得られるか否かは重要な点であるため、調査Ⅰと同様の分析を用いて検討した。その結果、観察・確認シート（保育所シート）の項目や個別検査の課題により差がみられた。保育所シートと個別検査の間で高い一致率を示した項目は、「しりとり遊び」、「書くことへの興味」や「三角形の模写」、「自分の名前の音読」、「自分の名前の中の文字をいくつか書く」であった。これらの項目は、就学前の多くの子どもが獲得できると先行研究（田中教育研究所, 1987; 高橋, 1997; 高橋, 2006）で報告されており、調査Ⅰでも同様の結果が得られている。このことから、これらの項目は、保育者による観察によって子どもの姿を的確に判断しやすい項目であることが明らかとなったといえよう。一方、「“グリコ”の音数遊び」や「3文字のさかさことば遊び」、「菱形の模写」、「左右を間違えずにお遊戯をする」、「自分の名前の正しい書字」、「名前以外の文字の音読」と「濁音や拗音の音読」の項目では、低い一致率を示した。これらの項目は、発達過程において獲得の途上にある対象児が多く含まれている可能性や読み書きの習得に関して測定したいことが項目の内容に十分に反映されていない可能性があると考えられる。よって、これらの項目は、保育者の観察では子どもの姿を的確に把握することが難しい項目である可能性があると思われる。

さらに、読み書きの習得に困難を生じるリスクがある子どものスクリーニングについて、調査Ⅰと同様の方法で保育所においても検討した。その結果、416名中24名（全体の5.8%）が該当し、そのうち「読み」の結果のみに特徴がみられた1名と「書き」の結果のみに特徴がみられた3名、「読み書き」に結果に特徴のある落ち込みがみられた3名の計6名（全

体の1.4%)が抽出された。6名の特徴から、それぞれ「読み」、「書き」、あるいは「読み書き」の習得に困難を生じるリスクがあることが示唆された。一方、その他の18名のうち9名は、上述したリスクがある子どもが示した特徴はなかったが類似した結果を示したことから、リスクの可能性のある子どもである可能性も留意しておく必要があることが推察される。

最後に、調査Ⅲ(第6章)では、観察・確認シートの有効性を、縦断的な視点から検証した。具体的には、調査Ⅱの対象児に対して、小学1年時にひらがな書字課題を実施し、年長時の観察・確認シートの結果と比較検討した。ひらがな書字課題は、基本的には「書き」の能力を測る課題であるが、書称を用いることで「読み」の習得を一定程度反映できること、集団で一斉に実施でき簡便にできるという利点を踏まえて採用した。その結果、年長時点で「音数遊びやしりとり遊びができること」、「書くことへの関心があること」、「自分の名前をひらがなで正しく書けること」、「左右がわかること」が、小学1年生の書字の誤りの有無や習得に関連があることが明らかとなった。

さらに、調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された6名のうち、小学1年生まで追跡できた4名に注目した。このうち、「書き」の習得にリスクがあるとして抽出された2名は、ひらがな書字課題の結果でも特徴が見られた。このことから、小学1年生時点で「書き」に困難を生じていた子どもは、年長時点からリスクが継続している可能性が高いことが推察される。その他、リスクの可能性のある子ども9名のうち3名は、「書き」の習得に困難を生じるリスクがある子どもと類似した結果を示し、この3名も「書き」に関して困難を生じている可能性が示唆された。ひらがな書字課題の結果から、就学前に「書き」の習得にリスクがある子どもは、就学後もそのリスクが継続している可能性があることが示されたと考えられる。

以上の結果を踏まえて、本研究で明らかになったことを改めて整理すると、次のようになる。

まず、観察・確認シートの実施方法について、子どもと身近に接する保育者が、子どもに負担が少ない形で、かつ簡便に実施できることを重視した。そこで、保育者が子どもの姿を観察してチェックする方法を用いた。その結果、調査Ⅰと調査Ⅱから、観察・確認シートの結果と個別検査の結果との一致率が高い項目が示された。また、調査Ⅲでは、年長時点の観察・確認シートの結果が小学1年生の書き習得や誤りの有無と関連があることが示された。これらの結果から、保育者の行動観察によるアセスメントである観察・確認シートは、その一部の項目が年長時点の子どもの読み書きの状況を的確に捉えることができることが示唆された。

次に、観察・確認シートの内容について、読み書きの習得を包括的にアセスメントできることを重視して、“読み書きの習得の基盤となる能力”として音韻意識と視知覚認知・視覚—運動能力の2領域と“読み書きの習得の程度”として自分の名前の読み書き、平仮名

の読みの2領域の二つの観点に注目して設定した。調査Ⅰと調査Ⅱの結果、就学前の子どもの多くが獲得できるとされる項目（「しりとり遊び」、「三角形の模写」、「自分の名前の音読」、「自分の名前に含まれる文字の書字」）と個別検査の結果との一致率が高い値を示した。また、調査Ⅲの結果から、年長時点で「音数遊びやしりとり遊びができること」、「書くことへの関心があること」、「自分の名前の中の文字を書くこと」、「左右がわかること」が小学1年生の書字の習得や誤りの有無に関連があることが示された。このことから、観察・確認シートの一部の項目は、就学前の子どもの読み書きの習得に必要な能力の獲得を捉えることができる内容であることが示唆された。

最後に、観察・確認シートの有効性について、観察・確認シートを用いることでリスクがある子どもを抽出できるか否かを横断的、縦断的な視点から検証した。調査Ⅰでは、観察・確認シートの結果と個別検査の結果の落ち込みの特徴を領域別に検討し、「読み」あるいは「読み書き」の習得に困難を生じるリスクがある子どもが2名抽出された。文字指導が行われている幼稚園で、保育者が子どもの読み書きの様子を敏感に感じとりやすい環境の中で抽出されたこの2名は、リスクが高いことが推察される。調査Ⅱでは、調査Ⅰと同様の分析方法によって、「読み」、「書き」あるいは「読み書き」の両方の習得に困難を生じるリスクがある子どもが抽出された。その他、リスクがある子どもと類似した結果の示したリスクの可能性のある子どももあわせて抽出された。その理由として、一斉の文字指導を行っていない保育所では、子どもの姿を的確に判断することが難しい項目があったこと、対象児の全員が保育場面で文字に明示的に触れる経験をしていない、つまり、文字未経験の子どもが含まれている可能性が考えられ、そのことが結果に影響していることが推察される。そして、調査Ⅲでは、調査Ⅱから追跡できた、リスクがあるとして抽出された4名のうち、「書き」の習得にリスクがある2名は、年長時点から困難さが継続している可能性が推察される。また、リスクの可能性のある子どもの中に、「書き」の習得にリスクがある子どもの特徴と類似した結果を示した3名が抽出された。

これらの点から、保育者が一人ひとりの読み書きの様子を把握することが難しく子どもの生活環境により、文字経験に個人差がある保育所では、リスクがある子どもだけでなく、リスクの可能性のある子どもを含めて抽出されることが示唆された。さらに、縦断的に追跡調査することで、調査Ⅱでリスクがあるとして抽出された子どもは、就学後も「書き」の習得の困難さが継続している可能性が高いことが示唆された。加えて、リスクの可能性が示唆された子どもの中には、就学後の「書き」の習得に困難がある子どもが含まれていることが示された。また、観察・確認シートを二つの観点及び4つの領域に分けたことで、それぞれの領域別にリスクがある子どもの特徴が示されたことは、意味があると思われる。

以上のことをまとめると、本研究で作成した観察・確認シートは、第一に、保育者が一人ひとりの読み書きの習得状況を把握することが難しい、つまり文字教育を実施していない園でも、行動観察によるアセスメントの方法で、就学前の子どもの読み書きの発達や習



得状況をチェックできること、第二に、観察・確認シートの内容を読み書きの習得の包括的にアセスメントできるように二つの観点（4領域）に分けることで、「読み」、「書き」の習得に必要な能力（領域）のつまずきの部分を把握しやすく、リスクの可能性がある領域を示すことができること、第三に、読み書きの習得に困難を生じるリスクの可能性がある子どもを抽出できるだけでなく、リスクがある子どもも抽出できるアセスメントツールであることを示すことができたと考えられる。

## 第2節 今後の課題と展望

前節では、本研究で開発した観察・確認シートの成果について述べた。一方で、観察・確認シートをより完成度が高く、汎用性があるものにしていく上で、以下の課題をさらに深めていくことも必要である。

一つめは、観察・確認シートをより充実したものにするために項目を整理することである。観察・確認シートの項目のうち、「3文字のさかさことば遊び」や「菱形の模写」のように、子どもの発達過程において就学前の子どもが獲得の途上にある項目、観察だけでは測定したい内容が十分に反映されていない項目は、再検討することでより精度の高い観察・確認シートとなると考えられる。

さらに、読み書きの習得の基盤となる能力の獲得を下支えする「文字への興味・関心」や「プレリテラシー」の項目の追加を検討することも必要である。例えば、CLASP（厚生労働省, 2018）で使用されているプレリテラシーに関する内容のうち、「絵本を読んでいるかのような行為がみられるか」、「お手紙ごっこなどで文字のようなものを書くか」等を取り入れることで、読み書きの習得の萌芽となる側面を含む包括的なアセスメントが可能になると考えられる。

加えて、“読み書きの習得の程度”に平仮名の読みだけでなく、「書き」に関する領域を追加することで、「読み」、「書き」習得に必要な力のつまずきを詳細に把握することができるだろう。

二つめに、読み書きの習得に困難を生じる子どもの早期支援に向けて、リスクがある子どもへの支援を検討することが課題である。教育や臨床場面の多くでは、読み書きの習得に困難を生じる子どもには、一人ひとりのつまずきの特性に合わせて明示的な練習（音韻意識の促進や描き（書き）の土台となるような描線等の練習）が求められる。しかしながら、就学前の子どもに対して訓練のような繰り返しの練習や文字の教え込みによって読み書きの習得を目指すことは、適切な支援とは言い難いであろう。むしろ、保育者が、日常の保育場面で、観察・確認シートの結果を踏まえた遊びを含む活動を取り入れていくことが望ましいのではないだろうか。そのためにも、子どもの姿を適切に捉えるアセスメントは必須であり、アセスメントの結果に基づいた支援に繋げていくことが重要である。観

察・確認シートは、二つの観点及び4つの領域に分かれているため、つまずきの領域を把握しやすく、その部分にポイントを置いた保育者の関わりが可能となることが期待される。

今後は、子どもが日常の大半の時間を過ごす園で、子ども同士がお互いの様子を見て刺激を受けながら、読み書きの習得への意欲が育つことを促すような遊びや保育者の関わりポイントを含めて、観察・確認シートを活用できるようにしていくことが望まれる。例えば、音韻意識の支援方法の一つとして、ことば遊びの充実が挙げられる。ことば遊びの基礎となる音韻意識の発達は、大人の教え込みによって育まれるものではなく、ことば遊びの充実によって促される（無藤, 1986; 高橋, 1997; 丸山, 2005）ことが指摘されており、多様な遊びの方法や関わりポイントなどを示していくことも重要になるとと思われる。

## 引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth edition, Text revision, Washington, D. C. 日本語版用語監修, 高橋三郎, 大野裕監訳, 染矢俊之, 神庭重信, 尾崎紀夫, 三村將, 村井俊哉訳, (2014): DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院. p65-73.
- 天野清 (1970) : 語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読み学習, 心理学研究, 18, 76-89.
- 天野清 (1986) : 子どものかな文字の習得過程. 秋山書店, p. 84-86, 479, 488.
- 天野清 (2006) : 学習障害の予防教育への探求. 中央大学出版部. Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, p49, 817-828.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49, 817-828.
- 大六一志 (1995) : モーラに対する意識はかな文字の読み習得の必要条件か. 心理学研究, 66, 253-260.
- 大六一志 (2000) : 拗音表記の読み書き習得の必要条件—言語発達遅滞事例による検討—. 特殊教育学研究, 38, 21-29.
- 福武勝幸 (1999) : 総合健診における精度管理—基準値・カットオフ値の考え方—. 日健診誌, 26, 406-409.
- Frostig, M. (1961): The Frostig Developmental Test of Visual Perception. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (フロスティッグ, M. 飯鉢和子・鈴木陽子・茂木茂八 (訳) (1977) . フロスティッグ視知覚発達検査. 日本文化科学社.
- 橋本竜作・柏木充・鈴木周平 (2008) : 小児の単語速読課題の作成の試み—小学3年生男児を対象とした信頼性と妥当性の検討—. 脳と発達, 40, 363-369.
- 原恵子 (2001) : 健常児における音韻意識の発達. 聴能言語学研究, 19, 10-18.
- 原恵子 (2003) : 子どもの音韻障害と音韻認識, コミュニケーション障害学, 20, 98-102.
- 原恵子 (2010) : (玉井ふみ・深浦順一編集) 標準言語聴覚障害学 言語発達障害学. 第3章 言語発達の評価と支援. 3 幼児期. 医学書院, p73-81.
- 原恵子 (2012) : 幼児期・学童期の音韻意識の発達. 日本音響学会誌, 68, 260-265.
- 原恵子 (2016) : (加藤醇子編著) ディスレクシア入門—「読み書きのLD」の子ども達を支援する. 第4章 読みの難しさのメカニズム, 第5章 読みの難しさを早期発見するために, 日本評論社, p44, 52.

- 春原則子, 宇野彰, 朝日美奈子他 (2011) : 典型発達児における音読の流暢性の発達と関与する認知機能についての検討—発達性 dyslexia 評価のための基礎的研究—. 音声言語医学, 54, 263-270.
- 日高希美, 橋本創一, 大伴潔 (2007) : 健常幼児と発達障害児の音韻意識の発達過程と文字獲得との関連性について. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系 58, 405-413.
- 樋口和彦 (2014) : 読み障害における聴覚的処理の問題. 生涯発達心理学研究, 6, 49-60.
- 本田秀夫 (2016) : 発達障害の早期発見・早期療育・親支援. 第 1 章早期発見・早期療育・親支援はなぜ重要なのか. 金子書房, p3.
- 本郷一夫編 (2008) : 子どもの理解と支援のための発達アセスメント. 第 1 章発達アセスメントと支援, 有斐閣. p1-3.
- 今井靖親 (1980) : 幼児における文字の弁別と読みと模写. 奈良教育大学紀要, 29, 219-228.
- 稲垣真澄 (2015) : 臨床診断の実際, 第 56 回日本小児神経学会学術集会, シンポジウム 2 : 発達性読み書き障害 (dyslexia) 診断と治療の進歩 : 医療からのアプローチ. 47, 187-193.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003) : Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. Topics in Early Childhood Special Education, 23, 99-113.
- 海津亜希子 (2002) : LD 児の学力におけるつまずきの特徴—健常児群との学年群ごとの比較を通して—. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 11-32.
- 垣花真一郎 (2008) : 幼児は拗音表記習得時に混成規則を利用しているか. 教育心理学研究, 56, 463-473.
- 垣花真一郎, 安藤寿康, 小山麻紀他 (2009) : 幼児のかな識字能力の認知的規定因. 教育心理学研究, 57, 295-308.
- 金子真人, 宇野彰, 春原則子 (2004) : 就学前 6 歳児における rapid automatized naming (RAN) 課題と仮名音読成績の関連. 音声言語医学, 48, 210-214.
- 加藤醇子 (2016) : ディスレクシア入門—「読み書きの LD」の子どもたちを支援する. 日本評論社, p15, 48.
- 勝井晃 (1968) : 方向概念の発達の研究—空間方向に関するコトバの理解を手がかりとして—. 教育心理学研究, 16, 42-49.
- 北洋輔, 芦沢文子, 稲垣真澄 (2019) : 発達性読み書き障害の早期発見に向けた行動観察項目の開発. 小児保健研究, 78, 191-198.
- 北洋輔, 小林朋佳, 小池敏英他 (2010) : 読み書きにつまずきを示す小児の臨床症状とひらがな音読能力との関連—発達性読み書き障害診断における症状チェックリストの有用性—. 脳と発達, 42, 437-442.
- 小林芳郎 (1971) : 文字の認知に関する発達の研究. 大阪教育大学紀要, 20, 127-138.
- 国立国語研究所 (1972) : 幼児の読み書き能力. 東京書籍.

- 小森伸子 (2003) : 幼児のかな文字視写を成立させる要因についての検討. 発達心理学研究, 14, 14-24.
- 厚生労働省 (2007) : 軽度発達障害児の発見と対応システムおよびそのマニュアル開発に関する研究. 厚生労働科学研究費補助金. 子ども家庭総合研究事業「軽度発達障害児の発見と対応システムおよびそのマニュアル開発に関する研究 (H16-子ども-019) (主任研究者: 小枝達也) . 第一章, 第三章.  
<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/> (2021年5月30日閲覧)
- 厚生労働省 (2018) : 「発達障害(読み書き障害, チック, 吃音, 不器用)の特性に気づくチェックリストマニュアルの作成に関する調査」原恵子, 北洋輔. 平成30年度障害者総合福祉推進事業(事業とりまとめ者: 稲垣真澄) . p4-6, 23-32.
- 久保田正人 (1970) : 図形模写能力の発達に関する一考察. 教育心理学研究, 18, 57-64.
- Lisa A. Kurtz (2008) : Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities—a guide to improving coordination-. (七木田敦, 増田貴人, 澤江幸則 (監訳) 泉流星 (訳) , 2012 : 不器用さのある発達障害の子どもたちの支援のためガイドブック. 東京書籍. p103-122) .
- 丸山美和子 (1999) : 教科学習のレディネスと就学期の発達課題に関する一考察. 佛教大学社会学部論集, 32, 195-207.
- 丸山美和子 (2005) : 小学校までにつけておきたい力と学童期への見通し. かもがわ出版, p44-50.
- 三塚好文 (1994) : 健常児における書字能力と形態認知との関連について—精神遅滞児の書字能力を高めるための基礎的検討—. 特殊教育学研究, 31, 37-43.
- 森永良子, 隠岐忠彦 (1992) : PRS の手引き—LD 児診断のためのスクリーニング・テスト. 文教資料協会.
- 村田孝次 (1974) : 幼児の書きことば. 培風館.
- 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(偏), 児童心理学の進歩 Vol. 25. 金子書房. p209-234.
- 無藤隆, 秋田喜代美, 藤岡真貴子 (1992) : 「自分の名前の読み」とひらがな習得との関連. 日本教育心理学会総会発表論文集, 34, 40.
- 尾川亜希子, 種村純 (2001) : 仮名読みの獲得過程に対する音韻操作能力の関与. 音声言語医学, 42, 220-236.
- 小椋たみ子 (2015) : (小椋たみ子・小山正・水野久美著) 乳幼児期のことばの発達とその遅れ—保育・発達を学ぶ人のための基礎知識—. 第5章文字の読み・書き(書きことば)の発達, p101-108.
- 大庭重治 (2003) : 就学前後の平仮名書字における誤字の発生とその変化. 上越教育大学研究紀要, 22, 529-537.

- 大岡治恵, 藤田知加子, 神谷美里他 (2009) : 幼児期の音韻認識能力の発達に関する調査研究. 日本小児精神神経学会抄録集. p41.
- 太田静佳, 宇野彰, 猪俣朋恵 (2018) : 幼稚園年長児における平仮名読み書きの習得度. 音声言語医学, 59, 9-15.
- 大伴潔, 林安紀子, 橋本創一他編者(2005) : 言語・コミュニケーションスケール LC スケール (Language Communication Scale) . 山海堂.
- 大伴潔, Monica HIRAYAMA (2007) : 特殊拍書字の困難と音韻意識との関連. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 第3集, 93-100.
- 大石敬子, 斎藤佐和子 (1999) : 言語発達障害における音韻の問題 : 読み書き障がいの場合. 音声言語医学 40, 378-387.
- 大石敬子 (2001) : 発達性読み書き障害のリハビリテーション. 失語症研究, 21, 185-193.
- 小野瀬雅人 (1987) : 幼児・児童におけるなぞり及び視写の練習が書字技能の習得に及ぼす効果. 教育心理学研究. 35, 9-16.
- 小野瀬雅人, 福沢周亮 (1987) : 書字技能 (handwriting skills) の発達に関する研究, 筑波大学心理学研究, 9, 67-72.
- 齋藤久子 (監修) 石川道子, 杉山登志郎, 辻井正次 (編著者) (2000) : 学習障害—発達の・精神医学的・教育的アプローチ. ブレーン出版, p1-18.
- 齋藤佐和 (2006) : コミュニケーション方法とリテラシー形成 (特別発言) . 音声言語医学, 47, 332-335.
- 齋藤純男 (1997) : 日本語音声学入門. 三省堂. p. 97-103.
- 崎原秀樹 (1998) : 幼児における文字の視写の発達の变化. 教育心理学研究, 46, 212-226.
- Shaywitz, S (2003) : Overcoming Dyslexia : a new and complete science-based program for reading problems at any level. A. A. Knopf, Random House. (加藤醇子監修, 藤田あきよ訳, 2006 : 『読み書き障害 (ディスレクシア) のすべて—頭はいいのに, 本が読めない』, PHP 研究所. p106-114, 145-147.
- 柴崎正行 (1987) : 幼児は平仮名をいかにして覚えるか. 別冊発達 6, 保育の科学, 187-199.
- 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 年の調査との比較を通して—. 教育心理学究, 42, 70-76.
- しおみとしゆき (1986) : 幼児の文字教育. 大月書店, p178-193.
- 汐田まどか, 小枝達也, 竹下研三 (1995) : 学習障害児の実態に関する研究 (第1報) : 学習障害児診断のためのスクリーニング・テスト (PRS) と WISC-R による学習障害 2 軸診断. 脳と発達, 27, 455-460.
- Snowling, M, J. (2019) : DYSLEXIA A Very Short Introduction. OXFORD UNIVERSITY PRESS. p93, 110, 111.
- Susan, E, G & Tarcy, P, A. (2008) : 湯澤正通, 湯澤美紀記者, ワーキングメモリーと学習指導

- ー教師のための実践ガイドー. 北大路書房, p2.
- 高橋登 (1997) : 幼児のことばの発達 : ”しりとり “を可能にする条件の分析. 発達心理学研究, 8, 42-52.
- 高橋登, 大岩みどり, 西本直美他 (1998) : 音韻意識と読み能力-英語圏の研究から-. 大阪教育大学紀要第IV部門, 47, 53-80.
- 高橋登 (2001) : 第8章文字の知識と音韻意識, 秦野悦子編者, 入門コース・ことばの発達と障害①ことばの発達入門. 大修館書店. p196-214.
- 高橋登 (2006) : 読み書き能力の文化的発達の理論に向けて. 心理学評論, 49, 197-214.
- 玉井浩 (2010) : 玉井浩 (監修) . 1章視機能と視覚情報処理の役割とその理解. 学習につまずく子ども見る力ー視力がよいのに見る力が弱い原因とその支援ー, 明治図書. p. 10.
- 田辺正友 (1985) : 精神遅滞児の図形模写能力 (1) ー発達の傾向ー. 奈良教育大学教育研究所紀要, 21, 61-69.
- 田中教育研究所編 (1987) : 全訂版田中ビネー知能検査法. 田研出版.
- 田中敏隆 (2002) : 子供の認知はどう発達するのか. 金子書房, p60-73.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986) : Emergent literacy; Writing & reading. Norwood, NJ, Ablex.
- 特異的発達障害の臨床診断と治療方針作成に関する研究チーム編集 (2010) : 稲垣真澄編集代表. 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインーわかりやすい診断手順と支援の実際ー, 診断と治療社. p40, 141.
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. 融 道男, 中根よし文, 小宮山実監訳, (1993) : ICD-10 精神および行動の障害ー臨床記述と診断ガイドラインー. 医学書院, p239-256.
- 鳥居深雪, 杉田克生 (2007) : LD, ADHD, 高機能広汎性発達障害の児童の認知機能の診断と治療教育ーワーキングメモリの視点から. 千葉大学人文社会科学研究所, 14, 160-169.
- 辻井正次, 藤田知加子 (2008) : 通常学級における書字習得達成度に関する調査. 厚生労働科学研究費補助金 (こころの健康科学研究事業) 発達障害者の新しい診断・治療法の開発に関する研究 (主任研究者 : 奥山真紀子) 平成 19 年度総括・分担研究報告書, p. 143-145.
- 辻井正次, 藤田知加子, 大岡治恵 (2010) : 通常学級に在籍する児童の書字能力に関する縦断的研究. 厚生労働科学研究費補助金 (こころの健康科学研究事業) 発達障害者の新しい診断・治療法の開発に関する研究 (主任研究者 : 奥山真紀子) 平成 19-21 年度総合研究報告書 (総括・分担) , p119-128, 177-180.
- 東俣淳子, 若子理恵, 高橋脩 (2013) : 学習障がい児の早期発見への気づきに関する研究. 日本発達障害学会第 48 回研究大会, ポスター発表.
- 宇野 彰 (2003) : 年長児用学習障害スクリーニング検査開発に関する研究. 厚生労働省科

学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）学習障害児の早期発見検査法の開発および  
治療法と治療効果の研究（主任研究者：宇野彰）平成 14 年度総括研究報告書. p407-420.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent  
literacy. *Child Development*, 69, 848-872.



## 表・図一覧

### 表

- 表 1 読字率・書字率の月齢発達 (71 文字)
- 表 2-1 就学前の読み書きに関するアセスメント (保育者等が行う行動観察によるアセスメント)
- 表 2-2 就学前の読み書きに関するアセスメント (専門家が行う個別検査によるアセスメント)
- 表 2-3 就学前の読み書きに関するアセスメント (保育者・保護者と専門家が行う 5 歳児健診におけるスクリーニングによるアセスメント)
- 表 3 観察・確認シート
- 表 4 幼稚園シートの結果
- 表 5 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (音韻意識)
- 表 6 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (視知覚認知・視覚-運動能力)
- 表 7-1 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (自分の名前の読み書き)
- 表 7-2 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (自分の名前の読みと音韻意識)
- 表 7-3 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (自分の名前の読みと短文音読)
- 表 7-4 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (自分の名前の書きと視知覚認知)
- 表 8-1 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (平仮名の読みと短文の音読)
- 表 8-2 幼稚園シートと個別検査の結果との関連 (平仮名の読みと音韻意識)
- 表 9 幼稚園シート合計が低得点であった 4 名の結果
- 表 10 幼稚園シート合計が低得点であった 4 名の個別検査の結果
- 表 11 幼稚園シートと個別検査の結果の比較
- 表 12 保育所シート
- 表 13 保育所シートの結果
- 表 14 保育所シートと個別検査の結果との関連 (音韻意識)
- 表 15-1 保育所シートと個別検査の結果との関連 (視知覚認知, 視覚-運動能力)
- 表 15-2 保育所シートと個別検査の結果との関連 (視知覚認知, 視覚-運動能力)
- 表 16-1 保育所シートと個別検査との関連 (自分の名前の読み書き)
- 表 16-2 保育所シートと個別検査との関連 (自分の名前の読みと音韻意識)
- 表 16-3 保育所シートと個別検査との関連 (自分の名前の読みと短文音読)
- 表 16-4 保育所シートと個別検査との関連 (自分の名前の書き)
- 表 17-1 保育所シートと個別検査との関連 (平仮名の読みと短文音読)
- 表 17-2 保育所シートと個別検査との関連 (平仮名の読みと音韻意識)
- 表 18 保育所シートで平均得点より-2 標準偏差以下であった 24 名の保育所シートの

## 結果

- 表 19 保育所シートで平均得点より-2 標準偏差以下であった 24 名の個別検査の結果
- 表 20-1 保育所シートと個別検査の結果との関連
- 表 20-2 保育所シートと個別検査の結果との関連
- 表 21 観察・確認シートの結果のまとめ
- 表 22 ひらがな書字課題
- 表 23 ひらがな書字課題 書字の誤りの分類と具体的な誤り
- 表 24 ひらがな書字課題 誤り総数と各誤りの結果
- 表 25 年長時の保育所シートの結果
- 表 26 ひらがな書字課題の誤り総数と保育所シートの合計点の結果
- 表 27 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連（音韻意識）
- 表 28 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連（視知覚認知・視覚—運動能）
- 表 29 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連（自分の名前の読み書き）
- 表 30 年長時の保育所シートの結果とひらがな書字課題の誤りの有無との関連（平仮名の読み）
- 表 31 読み書きの習得に困難を生じる可能性がある子どもの追跡結果
- 表 32 調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じるリスクがあるとして抽出された 4 名のひらがな書字課題と保育所シートの結果
- 表 33 調査Ⅱで読み書きの習得に困難を生じる可能性があるとして抽出された 12 名のひらがな書字課題と保育所シートの結果

## 図

- 図 1 71 文字の範囲での読字数の分布（全体）
- 図 2 71 文字の範囲での書字数の分布（全体）
- 図 3 幼稚園シート合計点分布
- 図 4 幼稚園シート合計点の結果（音韻意識 3 項目）
- 図 5 幼稚園シート合計点の結果（視知覚認知・視覚—運動能力 3 項目）
- 図 6 幼稚園シート合計点の結果（自分の名前の読み書き 4 項目）
- 図 7 幼稚園シート合計点の結果（平仮名読み 2 項目）
- 図 8 幼稚園個別検査 ア)mora 抽出課題正答合計数
- 図 9 幼稚園個別調査 イ)mora 抽出位置課題正答合計数

- 図 10-1 幼稚園個別調査 ウ)-1 単語音削除 2 モーラ課題正答合計数
- 図 10-2 幼稚園個別調査 ウ)-2 単語音削除 3 モーラ課題正答合計数
- 図 11-1 幼稚園個別調査 エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題正答合計数
- 図 11-2 幼稚園個別調査 エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題正答合計数
- 図 12 幼稚園個別調査 短文音読課題の正答数
- 図 13 幼稚園個別調査 ケ)三角形の模写, コ)菱形の模写, サ)名前の書字課題の結果
- 図 14-1 幼稚園個別検査 フロスティング視知覚発達検査 キ) IV. 空間における位置の結果
- 図 14-2 幼稚園個別検査 フロスティング視知覚発達検査 ク) V. 空間関係の結果
- 図 15 保育所シート合計点分布
- 図 16 保育所シート合計点の結果 (音韻意識に関する 3 項目)
- 図 17 保育所シート合計点の結果 (視知覚認知・視覚-運動能力 5 項目)
- 図 18 保育所シート合計点の結果 (自分の名前の読み書き 4 項目)
- 図 19 保育所シート合計点の結果 (平仮名読み 2 項目)
- 図 20 保育所個別検査 ア)mora 抽出課題正答合計数
- 図 21 保育所個別調査 イ)mora 抽出位置課題正答合計数
- 図 22-1 保育所個別調査 ウ)-1 単語音削除 2 モーラ課題正答合計数
- 図 22-2 保育所個別調査 ウ)-2 単語音削除 3 モーラ課題正答合計数
- 図 23-1 保育所個別調査 エ)-1 単語逆唱 2 モーラ課題正答合計数
- 図 23-2 保育所個別調査 エ)-2 単語逆唱 3 モーラ課題正答合計数
- 図 24 保育所個別検査 ひらがな 1 文字の音読合計正答数
- 図 25 保育所個別検査 短文の音読課題の結果
- 図 26 保育所個別検査 ケ)三角形の模写, コ)菱形の模写, サ)名前の書字課題の結果
- 図 27-1 保育所個別検査 フロスティング視知覚発達検査 キ) IV. 空間における位置の結果
- 図 27-2 保育所個別検査 フロスティング視知覚発達検査 ク) V. 空間関係の結果
- 図 28 ひらがな書字課題 書字の誤りの総数
- 図 29 年長時の保育所シートの合計点分布
- 図 30 年長時の保育所シート合計点分布 (音韻意識 3 項目)
- 図 31 年長時の保育所シート合計点分布 (視知覚認知, 視覚-運動能力 5 項目)
- 図 32 年長時の保育所シート合計点分布 (自分の名前の読み書き 4 項目)
- 図 33 年長時の保育所シート合計点分布 (平仮名読み 2 項目)



## 読み書きレディネス検査

### 1. 目的

この検査は、年長児に対してことばの発達や発音の状態、文字の読み書きの準備段階を知り、その様相を把握し、そして、就学後の指導に生かすことのできる情報を提供することを目的とする。

### 2. 対象と方法

#### (1) 対象

A 県 B 市の全保育所と一部の私立幼稚園の年長児全員である。

#### (2) 方法

読み書きレディネス検査を対象児 1 人ひとりに対して個別に実施する。各園の静かな部屋を設定して、1 人約 15～30 分 1 人ひとり取り出して実施する。実施者は、検査内容を十分に理解している経験年数 5 年以上の言語聴覚士である。

### 3. 内容

#### (1) 検査項目と実施基準

検査内容は、音韻認識に関する課題、かな文字の読みに関する課題、視知覚認知に関する課題である。

#### 1) 音韻認識に関する課題

先行研究(高橋, 1996; 原, 2003)を参考とし、モーラ抽出課題(ア)、モーラ抽出位置課題(イ)、単語の音削除(ウ)、単語の逆唱課題(エ)である。

#### ア) mora 抽出

##### ①内容

対象児に馴染みのある 3 モーラの単語 5 課題とした。それぞれ、語頭・語中・語尾のモーラ抽出を行うことと、目標音が語内に存在するか否かを求めた。

##### ②手続き

最初に例題として、「かばんの中に『か』はありますか」と口頭にて提示後、目標音の有無について尋ねた。内容を十分に理解した上で本課題を実施した。

##### ③評価方法

正誤を記載した。

## イ) mora 抽出位置

### ①内容

ア) で使用した対象児に馴染みのある 3 モーラの単語 5 課題のうち 3 課題で、単語の語頭・語中・語尾の中から目標音(「か」)を抽出した後、目標音がどこにあるかを尋ねた。

### ②手続き

練習課題として、「かばんの中に『か』はありますか」と口頭にて提示後、目標音の有無について尋ねた後、「『か』はどこにありましたか」と尋ねる。その際に、「上」「最初にある」等口頭で答えることが難しい場合は、○を書いた補助用紙を用いて指さして答えるように求めた。課題の意味を十分に理解した上で、本課題を実施した。

## ウ) 単語音削除

### ①内容

2 モーラの単語を 4 課題, 3 モーラの単語を 6 課題の計 10 課題である。設定した単語は、原(2003)の先行研究を参考として、設定した単語やモーラ数は 6 歳前半で通過可能とされる 2 モーラ, 3 モーラを設定した。

### ②手続き

課題単語を聴覚提示後、対象児に課題単語を復唱させた後、その中から目標音を削除した残りの音を尋ねた。練習課題として、「たね」から“た”をとったら何になる」と提示する。課題の意味がわからない場合は、「たね」と書いた補助用紙を用いて、回答を促した。課題の意味を十分に理解できるまで、説明を繰り返してから本課題を実施した。

実施者は、対象児が復唱し終えた直後から削除が終了するまでの反応時間をストップウォッチで測定した。

### ③評価方法

正誤を記載した。さらに、回答が終了した値を小数点第 1 位まで記載し、第 2 位は切り捨てとした。

## エ) 単語逆唱

### ①内容

2 モーラの単語を 5 課題, 3 モーラの単語を 5 課題の計 10 課題とした。設定した単語は、原(2003)の先行研究を参考として、設定した単語や、モーラ数は 5 歳後半で獲得される 2 モーラと、6 歳前半で獲得される 3 モーラを設定した。

### ②手続き

課題単語を聴覚提示後、対象児に復唱を促した後、逆唱を行うように求めた。練習課題として「“くち”を反対からいうと何になるかな、まねをしてからいってね」

と提示して、復唱をしてから逆唱するように求めた。正しく復唱されていない場合は、再度課題単語を聴覚提示して被験者が正しく課題語を聞き取れているかを確認後、逆唱を行うように再度教示した。課題の意味を十分に理解できるまで、説明を繰り返してから本課題を実施した。

実施者は、対象児が復唱した直後から復唱が終了するまでの反応時間をストップウォッチにて測定した。値は小数点第1位まで記載し、第2位は切り捨てとした。

### ③評価方法

正誤を記載した。さらに、回答が終了した値を小数点第1位まで記載し、第2位は切り捨てとした。

## 2) かな文字の読みに関する課題

かな文字の読みに関する課題は、清音一文字の音読と、清音、濁音・半濁音、拗音、促音、助詞を含む短文の音読とした。

### オ) かな文字1音の音読

#### ①内容

かな文字1音（母音5つを含む清音の計10個）の音読を求めた。

#### ②手続き

A4用紙に、「あんうねほつきおいえ」の10文字を2段にわけランダムに配置し、対象児に音読を実施した。

かな文字1音の音読が不通過の対象児は、実施者が1文字ずつ音読して対象児に指さして回答する選択課題を求めた。

#### ③評価方法

正誤を記載した。なお、音読が可能であった対象児は、選択課題を実施しなかった。

### カ) 短文の音読

#### ①内容

短文の音読は、清音のみからなる3文節、拗音と促音を含む3文節、濁音・半濁音と助詞を含む3文節の3文から構成される。助詞「は」を/wa/と音読が可能であるかを評価する。

#### ②手続き

A4用紙に、以下の3文を配置し、対象児に音読を求めた。

「あおい くるまに のる」

「ちょうちょを とって きた」

「ぱんだは ど うぶつえんに います」

#### ③評価方法

正誤を記載した。課題文に含まれる清音、濁音・半濁音、拗音、促音、助詞が正

しく音読できたか否かを記載した。

なお、本課題は、音読の正確性の評価であり、流暢性は評価していない。

### 3) 書きに関する課題

書きに関する課題は、名前の書字課題、図形の模写として三角形と菱形の模写、視知覚認知課題として、フロスティック視知覚発達検査の一部を設定した。

キ) 空間における位置 (フロスティック視知覚発達検査『IV. 空間における位置』)

#### ①内容

空間認知や文字を模写する力を把握する課題として有効であるとする三塚 (1994) の研究を参考にして、フロスティック視知覚発達検査の検査『IV. 空間における位置』のうち知覚年齢 (PA) 算出において、5 歳以上で可能となる 6, 7, 8 の 3 題を設定し実施した。空間における位置課題は、いくつか並んで提示されている図形の中から反転しているものや回転しているものを弁別する検査である。

#### ②手続き

対象児に見本となる課題を指さして「これと同じ形はどれですか」と尋ね、見本と同じものに鉛筆で○をつけるように求めた。

#### ③評価方法

フロスティック視知覚発達検査のマニュアルの正答基準に従い、可否を記載した。

ク) 空間関係 (フロスティック視知覚発達検査『V. 空間関係』)

#### ①内容

キ. 空間における位置と同様、三塚 (1994) の先行研究を参考にしてフロスティック視知覚発達検査の検査『V. 空間関係』のうち知覚年齢 (PA) 算出に関して、5 歳以上で可能な 5, 6, 7 の 3 題を設定し実施した。空間関係課題は、左側に書かれている模範の線と同じ線を、右側に模写する検査である。

#### ②手続き

対象児に見本となる課題を指して、「これと同じものを右側に描いて下さい」と求めた。

#### ③評価方法

フロスティック視知覚発達検査のマニュアルの正答基準に従い、可否を記載した。

ケ) 三角形の模写

#### ①内容

田中ビネー知能検査の三角形の模写の通過基準は 5 歳である。それを基に図形模写能力を把握する。

#### ②手続き

見本と A4 サイズの白紙を提示し、「これと同じ形を描いて下さい」と教示し、鉛



筆を渡した。

### ③評価方法

田中ビネー知能検査の通過基準に従い、正誤を記載した。

#### コ) 菱形の模写

##### ①内容

田中ビネー知能検査の菱形の模写の通過基準は6歳前半である。それを基に図形模写能力を把握する。

##### ②手続き

見本とA4サイズの白紙を提示し、「これと同じ形を描いて下さい」と教示し、鉛筆を渡した。

### ③評価方法

田中ビネー知能検査の通過基準に従い、正誤を記載した。

#### サ) 名前の書字

##### ①内容

子どもが最初に文字を書くようになるのは、自分の名前からである(柴崎, 1987)より、自分の氏名の書字が可能か否か、鏡文字や濁点や拗音等の書字形態の特徴を把握する。

##### ②手続き

ケ) コ) を実施した用紙の上に“なまえ”と書かれた箇所を指さし、「ここに自分の名前を書いて下さい」と名前を書くように求めた。「なまえだけ」と聞かれた場合や名前のみを記載した対象児には、苗字も書くように促した。

### ③評価方法

鏡文字の有無などの正確さを確認後、正誤を記載した。



## 謝辞

本研究の執筆にあたり、多くの方々からご協力やご指導を賜りました。この場を借りて心より感謝申し上げます。

言語聴覚士として、日々の臨床場面で沸いた疑問を整理したい、そのためには大学院で研究を一から学びたいと思うようになり、愛知県立大学の門をくぐってから長い月日が経ちました。その間、多くの先生方から学びを得ることができ、様々な視点から物事を捉えて考えることの大切さを教えていただきました。愛知県立大学名誉教授望月彰先生には、修士論文の執筆の時から子どもの最善の利益や子どもの権利について多くのことを教えていただきました。博士課程に進む際には指導教官としてご指導賜り、愛知県立大学を御退官された後にもご指導賜り感謝しております。

愛知県立大学教授堀尾良弘先生、山本理絵先生、瀬野由衣先生には、修士論文執筆時から多くのご指導賜りました。特に、博士論文執筆の後半では、研究とは何か、論文とは何か、専門性とは何か等、多くの時間濃密なご指導をいただき心より御礼申し上げます。堀尾良弘先生には、博士論文執筆の途中から指導教官を引き受けていただき、分析方法や論文構成まで細部まで多くの時間を割いてご助言・ご指導いただいただけでなく、常に温かいことばをかけて下さったこと感謝申し上げます。

そして、上智大学准教授原恵子先生には、突然の審査委員の依頼であったにも関わらず、お引き受けいただき、多くのご指導を賜りました。論文をまとめる上での用語の使用や子どものデータの見方に関する多くのご指摘をいただき、さらに、言語聴覚士として本研究の意義や臨床への応用など論文執筆を超えて多くのご助言を賜りましたことに心より感謝申し上げます。

本研究を実施するにあたり、調査に協力いただいたB市の幼稚園・保育所・小学校の校長先生や保育者の皆様、教員の皆様、何より調査に協力して下さったお子様方には感謝を申し上げます。そして、調査を実施するにあたり中京大学現代社会学部教授辻井正次先生には多くのご配慮・ご助言をいただき、感謝申し上げます。

また、修士課程から博士課程まで非常に長い時間研究を続けられたのは、大学院の先輩方に励ましのことばをいただいたことです。金仙玉さんには執筆される様子を身近で拝見し常に刺激をいただきました。堀部要子さんにはいつも励ましのことばや適切なお助言をいただきました。また、職場の上司や同僚には、大学在学中だけでなく論文執筆中も常に助けていただきました。皆様に感謝申し上げます。

最後に、長い研究期間の間、いつも身近で全力で支えてくれた母に感謝したい。

2021年9月

東俣 淳子