ことばの力の発達的基盤：幼児期の読み習得と理解をめぐって

企画者
森　敏昭　（広島大学）
村井 潤一郎　（文京学院大学）
白川 佳子　（共立女子大学）
深谷 優子　（東北大学）
司会者
深谷 優子　（東北大学）
話題提供者
垣花 真一郎　（郡山女子大学）
針生 悦子　（東京大学）
藤木 大介　（愛知教育大学）
指定討論者
白川 佳子　（共立女子大学）
村井 潤一郎　（文京学院大学）

【企画趣旨】

本シンポジウムでは，言語能力の発達を支える基盤として，文字の習得と理解を中心とした，幼児期の言葉の理解の様相などについて，三名の研究者から話題提供をしていただく。その後の二名の指定討論者やフロアとの意見交換などを通して,「ことばの力」の発達的基盤について，近年の研究成果の理解を深め，それらの教育・保育場面での活用の可能性などを探っていきたい。

【話題提供】

かな文字の特殊表記の習得機序の解明と習得支援法の開発の試み

垣花 真一郎（郡山女子大学家政学部）

欧米の文字論の影響により，従来，文字は表語文字，音節文字，音素文字などの明確なカテゴリーに区分されるとされてきた。しかし，実際には，ほとんどの文字体系は複数の言語単位を同時に表示する仕組みをもつ。たとえば，かつて表語文字とされた漢字も，部首が意味と発音を同時に示すシステム（e.g., 館，管，棺）であることが知られるようになり，近年では，形態素-音節文字（morpho-syllabic writing system）と呼ばれている。

かな文字も文字が音節に対応する「音節文字」だとされてきたが，実際には，これは，ごく単純化した見方である。拗音表記（e.g.,きゃ）は，音の「混成」を表す表記であり，個々の文字は，音節の下の音素レベルを表示している。また濁音文字（e.g., が）の濁点は,「音を濁らせる」（有声化）ということを表している。これは，音素の下の弁別素性のレベルの表示である。これらは文字が音節以外のものを表すので「特殊表記」と呼ばれている。

従来，かな文字の習得研究は，音節文字の典型である清音文字（e.g., か）に集中してきた。しかし，実は，全100種余り日本語の音節種のうち，特殊表記で表される音節は53種にも及ぶ。その観点でみると，特殊表記の習得機序の解明は，かな文字習得研究にとって，中核的な課題ともいえるのである。本発表では，この課題を扱った垣花（2005, 2008）を紹介する。これらは,子どもが特殊表記を習得する際,「規則を利用しているのか」，それとも「単純に記憶しているのか」という問題を扱ったものである。

垣花（2005）は4歳児に対し，文字型の図形（X）を「これはpaと読みます」と提示し，次に，それに濁点のついたもの（X”）を読ませた。pを有声化するとbとなるので，これにbaと答えれば「濁点の意味」を理解していることになる。実験の結果，参加児の9割近くがこの問題に正答した。この結果は，子どもが濁音文字を「丸覚え」ではなく，濁点の意味を理解して読んでいることを意味している。

一方，垣花（2008）は，5歳児に文字型の図形（X）をdiとして提示し「Xゅ」の読みを尋ねた。混成の規則に従えば，これはdyuと読むのが正解となる。この実験の結果，8割を超える子どもがこれに正解した。このことは，先述と同様，子どもは「規則の適用」によって拗音表記を習得していることを示唆している。

以上の結果は，特殊表記においては「規則による学習」が存在することを示している。これは従来のかな文字習得研究にはない視点であるといえる。当日の発表では,さらにこの知見を生かした濁音文字,拗音表記の習得支援法の試みを紹介する。

擬音語感覚を育むもの
―かな文字，そして，養育者のことば

針生　悦子（東京大学）

日本語には，“ガチャン”と“カチャン”のように，子音の有声性のみが異なり，ほぼ同じ状況（e.g., 何かが割れる）に適用できる擬音語ペアが少なからず存在する。このようなペアにおいて，有声音を使った擬音語（e.g.,“ガチャン”）は，無声音を使った擬音語（e.g.,“カチャン”）より大きな音源事物（e.g.,大きな花瓶）から発せられる音をあらわす。これまでの研究で，①有声/無声音を音源事物の大小に対応づけるこのような“感覚”を，日本語母語話者は，“ダチャン”と“タチャン”のような，初めて耳にする擬音語の解釈にも用いること，②日本語知識のない人

は必ずしもこのような“感覚”を共有していないこと，それでも，③日本語を1年程度学習し，かな文字の読み書きもできるようになった日本語非母語話者は，部分的にだがこのような“感覚”を理解するようになること，などが明らかにされている（針生・趙，2007）。このように，有声/無声音の対比を大小に対応づける“感覚”は，日本語環境と深いかかわりがあるらしい。では，日本語環境で育つ子どもたちはいつ，どのようにして，このような“感覚”を身につけていくのだろうか。

実は，日本語環境で育つ子どもも，2歳ころにはまだ，“ガチャン”は大きな花瓶が割れる音，“カチャン”は小さな花瓶が割れる音をあらわす，といった対応づけができていない（梶川・針生，2012），しかし，4歳ころまでには，既知の擬音語ばかりか初めて耳にする擬音語を解釈する際にも，有声/無声音の対比を大小に対応づけるこの“感覚”を活用するようになる（針生，2010）。

4歳といえば，かな文字読みの学習が進む時期である。かな文字は，濁点の有無によって有声/無声音の対応を示す。実際，濁音文字が読める子どもは，読めない子どもより積極的に，初めて耳にする擬音語の解釈に，有声/無声音の対比を大小に対応づける“感覚”を用いる（針生，2010）。ここから，かな文字，特に濁音文字の習得は，有声/無声音を大小に対応づける“感覚”の形成に寄与していることが示唆される。しかし，同時に，濁音文字がまだ読めない子どもも，濁音文字が読める子どもほどでないにせよ，チャンスレベル以上の確率で，有声/無声音を含む擬音語を大小のイメージに対応づける（針生，2010）。ここから，このような“感覚”の形成には，かな文字習得以前の言語経験の寄与もあることがわかる。たとえば，母親から子どもへの話しかけにおいて，有声音を含む擬音語は，無声音を含む擬音語より低くて強い声で発せられており，擬音語の発話は，表現しようとしている音の特徴を再現するようなものになっている（梶川・針生，2011）。このように，有声/無声音を大小に対応づける“感覚”は，日本語話者の大人の話し方やかな文字といった日本語環境全体の中で育まれていくものであるようだ。

幼児の複合名詞の理解の発達プロセス

藤木 大介（愛知教育大学）

幼児が句や文を理解出来るようになるためには，語彙を獲得するだけでなく，語同士を結びつける方法も獲得しなければならない。例えば，名詞句「赤いホッチキス」を理解するためには形容詞が名詞を修飾するという文法的な関係を決定し，「赤い」という語彙のスキーマを「ホッチキス」のスキーマへ統合する処理が必要である。

表1　実験課題に正答するために必要な能力

(a) - (b：ホッチキスサメ)
…語順から修飾語と被修飾語の関係を把握する能力
(a) - (c：ワニホッチキス)
…修飾語を同定する処理に基づいた理解の能力
(a) - (d：ホッチキス)
…修飾語の付加を同定する処理に基づいた理解の能力
(a) - (e：サメ)
…修飾語が対象の属性の指示に関わることを把握できる能力
(a) - (f：ホッチキスワニ)
…被修飾語が対象の指示に関わることを把握できる能力
(a) - (g：はさみワニ)
…修飾語か被修飾語かのいずれかの単語を理解する能力

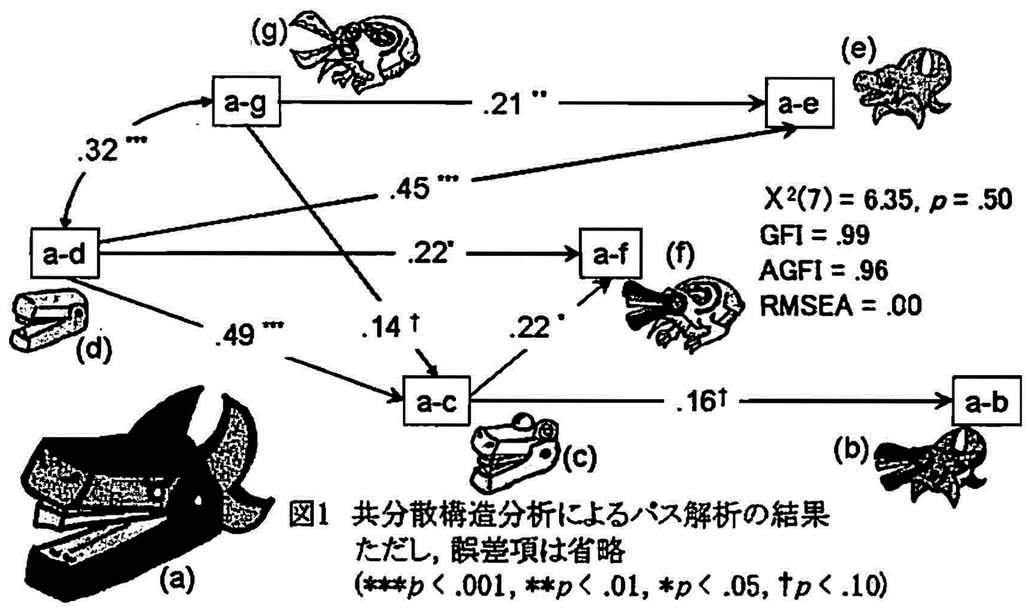

図1　共分散構造分析によるパス解析の結果
ただし，誤差項は省略
(***p < .001, **p < .01, *p < .05, †p < .10)

このような名詞句の理解の発達について検討するため，藤木ら（2010）は，幼児に[赤いホッチキス][青いホッチキス][赤いハサミ][青いハサミ]といった組で絵を提示し，「赤いホッチキス」を選択するよう求め，その誤答を分析した。その結果，発達初期では[青いホッチキス]を選択する誤りが多いことを示した。つまり，名詞「ホッチキス」のみに基づく理解が行われたといえ，名詞句理解の発達の初期には名詞のみに注意が奪われる時期があると考えられる。

そのような時期があるとすれば，「サメホッチキス」のように名詞と名詞とからなる名詞句（複合名詞）の発達過程はどのようなものとなるのだろうか。本研究では，幼児に図1の（a：サメホッチキス）と（b）～（g）を対で呈示し，「サメホッチキス」を選択するように求めた。（a）-（b）～（a）-（g）の各対で正しく[サメホッチキス]を選択できることはそれぞれ表1のような能力があることを示していると考えられる。そして，この各対の正答率を元にパス解析を行い，どの能力がどの能力の獲得の前提となっているか推定した（図1）。

引用文献

藤木大介・関口道彦・加島志保・高橋佳子・倉田久美子・山崎　晃　（2010）．形容詞と名詞とからなる句の理解の発達過程　認知科学，**17**，169-179.

付記：本研究は若山育代（富山大学），徳永智子（宇部フロンティア大学），関口道彦（広島大学附属幼稚園）との共同研究であり，また，データの一部は日本心理学会第73回大会で発表済みである。