

就学前児の読解力 —聴覚的理解力との関係を中心に—

堀江 真由美 玉井 ふみ

県立広島大学保健福祉学部コミュニケーション障害学科

2008年 9月16日受付

2008年 12月26日受理

抄 録

就学前児に対して、同一課題文の読解と聴覚的理解を実施し、読解と聴覚的理解の関係には相関関係があった。短文レベルの読解可能な子どもでは読解得点より聴解得点が有意に高くなっているが、文章レベルの読解可能な子どもでは聴解得点と読解得点では有意差は無くなった。読解の初歩段階では、聴覚的理解が先に発達するが、文章レベルになると、聴覚的理解に読解が追いつくことが示された。

読解レベルと聴覚的理解レベルの関係でみると、短文読解できない者では短文の聴覚的理解までが可能な者が多く、短文読解できる者では文章の聴覚的理解が可能な者が多くなった。

就学前の子どもでは、長さに関わらず文を読解するには読みの速さ、聴覚的理解力、語彙理解力が関係することが分かった。

読解力が育つには聴覚的理解力が関与し、聴覚的理解力を育てるには語彙理解力がその基盤として必要だと考えられた。

キーワード：就学前児、読解力、聴覚的理解力

1 緒言

就学前に発達が気になる子としてあげられるのは、行動の問題を有している子が多い¹⁾。しかし、就学後には読みにつまずく子、読解につまずく子の存在が明らかになる。発達に問題のない子どもでは、文字の習得時期は年々早まっている傾向にある。島谷ら²⁾は、1988年秋に就学前の識字率を調べ、ひらがな71文字中60文字以上読める子どもの割合は、89.4%であった。就学前の子どもにも読み能力、読解力に差が生じていることは、先に我々が行った研究で明らかになった³⁾。文字を読み始めて間もない時期は、平仮名の読み段階でつまずく子、平仮名は読めるが、より高次の言語情報処理である読解が難しい子と個人差はある。しかし個人差だけではなく、就学前の段階でも読み能力や読解力につまずく子の兆しはがあると臨床では感じている。就学前に文字の習得が進んでいない子に読みや読解力に困難をもつ発達障害児が入る可能性は高いと考えられる。

就学後、読解力は学習活動の基礎であり、読解力に困難をもつ子どもは広い範囲の学習活動に支障をきたす。就学前から読みができない子とできる子の間に生じる違いについて調べるために、読解力に関係する要因を検討し、就学後に読解につまずく子どもに就学前からの支援方法を考察しようと考えた。

我々が先に行った研究では、就学前児の読解レベルごとに読解力に関係する要因を明らかにすることを目的とした。これまで読解と関係する要因として、読みの速さ^{4) 5) 6)}、語彙理解力⁷⁾、聴覚的言語理解⁸⁾、作動記憶容量⁹⁾などが挙げられている。これらの要因と読解力との関係を見るために、読解レベルを3つに分け、短文課題が理解できないものを1群、短文課題が理解できるものを2群、文章課題が理解できるものを3群とした。読解力に関係する要因として想定される聴覚的理解力・読みの速さ・語彙理解力の3要因と読解力との関係について検討を行った。その結果、読解力と3要因にはそれぞれ有意な相関が得られた。また3つに分けた読解レベルを各レベル間で比較検討すると、短文の読解には読みの速さが一定速度以上の必要があり、また聴覚的理解力との関連性が示唆された。文章の読解では3要因ともに関連性があることを明らかにした³⁾。この研究では、実施の際、一人の子どもに読解力と聴覚的理解力を同日に行ったため、同一文で行った場合、課題への記憶が残っていることを考慮し、読解課題と聴覚的理解課題は文の長さを揃えた異なる文を用意した。その結果は、異なる文でも読解力と聴覚的理解力には相関関係があり、読解力1群、2群、3群の聴覚的理解力にはそれぞれの間で有意差が認められた。

今回は読解力が育っていく就学前の初期段階におい

て、読解力と聴覚的理解力の発達過程の中での関係を調べてみたいと考えた。そこで先行研究³⁾では読解力と聴覚的理解力は別の文で行っていたが、今回は同一文で実施することで、就学前の発達段階での読解レベルと聴覚的理解レベルとの関係について、より正確な関係性を検討したい。また、就学前の読みの力に関係する要因を調べてみたいと考え、就学前にひらがなの読める数(識字数)とその関係要因と仮定した兄弟の有無との関係についても検討したい。

2 目的

これまで読解と関係する要因として、読みの速さ^{4) 5) 6)}、語彙理解力⁷⁾、聴覚的言語理解⁸⁾、作動記憶容量⁹⁾などが挙げられている。今回は読解力と関係すると考えられる要因との関係を検証するとともに、特に読解力と聴覚的理解力を同一文にし、読解力と聴覚的理解力との関係を検討することを目的とした。

3 方法

3.1 対象

A 保育所の年長児28名に実施した。年齢は5歳6ヵ月～6歳5ヵ月(平均6歳0ヵ月)であった。

文字が読めない子ども6名が存在した。6名については文字を読む読解課題と読みの速さを測る課題は行わず、読解力との関係要因を検討する対象には含めなかったため対象は22名となった。

文字が読めない6名の子どもには、文字を読む必要のない課題を実施し、読めない要因の検討を行った。

本研究の実施にあたっては子どもと保護者の承諾を得た上で行った。

3.2 検査方法

検査は読解力・聴覚的理解力・読みの速さ(単音節)・語彙理解力・聴覚的短期記憶の課題について個別に行った。それぞれの検査方法を以下に示す。

3.2.1 読解力

1) 課題

短文課題として2語文・3語文・4語文(表1)、文章課題として2文・3文・5文からなる文章(表2)を作成し使用した。課題は幼児から小学校低学年で理解可能な内容、構文、語彙になるように、市販の幼児・小学校低学年用問題集等を参考にしながら言語聴覚士3名で作成した。質問は「何」「誰」「いつ」「どこ」「なぜ」「どのように」等の疑問文を用いた。また、高橋¹⁰⁾や室谷、前川¹¹⁾の先行研究や市販の問題集では、小学校高学年を対象にした読解文には推論が必要な質問がされているが、今回は文字を読み始めて間も

表 1 読解および聴覚的理解課題の短文課題例

2 語文の例

<課題>飛行機で帰ります

質問 1 : 何で帰りますか

質問 2 : 飛行機でどうしますか

3 語文の例

<課題>転んで手をすりむいた

質問 1 : どうしてすりむいたのですか

質問 2 : どこをすりむきましたか

4 語文の例

<課題>新しい靴をお母さんに買ってもらった

質問 1 : 靴をお母さんにどうしてもらいましたか

質問 2 : どんな靴を買ってもらいましたか

表 2 読解および聴覚的理解課題の文章課題例

2 文の例

<課題>学校からの帰りに自転車と車の交通事故をみました。

怪我をした人はいませんでしたが、とても怖かったです。

質問 1 : 車と何が交通事故を起こしていましたか

質問 2 : 交通事故をみて、どんな気持ちでしたか

質問 3 : 怪我をした人は何人ですか

3 文の例

<課題>学校の文化祭で劇をすることになりました。

クラスみんなで話し合って役割を決めました。

私はピアノが得意なので、伴奏をすることになりました。

質問 1 : 文化祭では皆で何をすることになりましたか

質問 2 : 文化祭が行われるのはどこですか

質問 3 : 私は何をすることになりましたか

5 文の例

<課題>水につけておいた種を植木鉢にまきました。

1週間たつと、土の中から小さな双葉が出てきました。

毎日水をやっていると、つるがどんどん伸びてきました。

倒れそうになったので、長い棒を立てると、つるが巻きついていました。

ある日、朝早く起きてみると、真っ赤な朝顔の花が咲いていました。

質問 1 : 種をどこにまきましたか

質問 2 : どんな花が咲きましたか

質問 3 : いつ真っ赤な朝顔の花が咲きましたか

質問 4 : つるが倒れそうになった時何をしてやりましたか

質問 5 : 長い棒に何が巻きつききましたか

質問 6 : 双葉は種を巻いてからどの位たった時に出てきましたか

ない時期の子どもを対象としたため、文中にある語彙を答える質問にした。課題文には全ての漢字・カタカナによみ仮名をつけ、読みやすいように文節間に1スペースを空けて提示し、文字の大きさは14ポイントとした。

課題数と質問の構成については、読解課題の総数17であり、総質問数は45とした(表3)。

2) 教示方法

文を読んだ後で文について質問することを伝え、子どもに音読を指示し、例題文で練習を行った上で実施した。子どもが音読後は課題文を隠し、再確認できないようにした上で、検査者が口頭で質問を行った。

3) 評価方法

読解のレベルは、3群に分けた。読解力1群は、短文課題で最も短い2語文の読解が通過できない群、読解力2群は短文課題の2～4語文いずれかが通過した群、読解力3群は文章課題の2～5文いずれかが通過した群とした。本課題での通過基準は5割以上の正答率とし、中止基準は約3割以下の正答率とし表3に示した。

また、読解課題の質問1問正答につき1点とし、正答の総得点を読解得点として算出した。

3.2.2 聴覚的理解力

1) 課題

文および文章の聴覚的理解課題を用いた。聴覚的理解課題は読解課題と同一のものを使用した。

2) 教示方法

文を聴いた後で文について質問することを伝え、例題文を示し練習を行った上で実施した。実施にあたってはMD機器に録音した課題文を聞かせ、その後検査者が口頭で質問を行った。

3) 評価方法

聴覚的理解課題は1問正答につき1点とし、正答の総得点として聴覚的理解得点(以下、聴解得点)を算出した。中止基準については、読解課題と同様の条件で行った。

一部の分析に関しては、読解レベルの3群分けと同様に聴覚的理解力も3群に分け、聴覚的理解力1群は、短文課題で最も短い2語文が通過できない群、聴覚的理解力2群は短文課題の2～4語文いずれかが通過した群、聴覚的理解力3群は文章課題の2～5文いずれかが通過した群とし検討を行った。

3.2.3 読みの速さ

1) 課題

読みの速さは単音節の音読の所要時間を計測した。具体的には1音節の平仮名をランダムに並べた50音のリストを用いて所要時間を計測した。単音節課題には平仮名の清音、濁音、半濁音、拗音を含む単音節り

表3 読解力の評価方法

	課題の長さ	課題数	通過基準	中止基準
短文課題	2語文	3	3以上(6)	2以下(6)
	3語文	3	3以上(6)	2以下(6)
	4語文	3	3以上(6)	2以下(6)
文章課題	2文	3	5以上(9)	3以下(9)
	3文	3	5以上(9)	3以下(9)
	5文	2	5以上(9)	3以下(9)

()内は質問総数を表す

表4 読解得点と関係要因の課題との相関

	聴解得点	読みの速さ	語彙修正得点	数唱得点
読解得点	**0.78	**0.82	**0.76	*0.45

** p<0.01

*p<0.05

表5 読解レベルと関係要因の課題の平均(標準偏差)

	読解得点	聴解得点	読みの速さ	語彙修正得点	数唱得点
読解力1群 N=5	0(0)	19.0(6.0)	99.8(11.8)	23.8(4.2)	10.2(1.8)
読解力2群 N=7	15.3(8.5)	25.6(4.6)	62.1(28.7)	29.9(5.2)	8.9(1.1)
読解力3群 N=10	32.5(4.6)	30.7(4.7)	37.0(10.0)	34.0(2.5)	10.9(0.7)

ストを用いた。

2) 教示方法

出来るだけ速く読むように伝え、ストップウォッチを見せ、速く読むことをイメージさせるため「よーいどん」という掛け声で読みはじめるよう指示をし、例題を用いて練習を行い速く読むことを意識できるようにした上で検査を実施した。また、読めない文字は飛ばしてよいことを伝え、さらに文字読みにつまった様子がある時には、次に進むよう指示をした。

3) 評価方法

計測にはストップウォッチを用い、計測の誤りを防ぐため、録音したテープを再生し確認を行った。

3.2.4 語彙理解力

絵画語彙発達検査を用いて、語彙理解の修正得点を指標とした¹²⁾。

3.2.5 聴覚的短期記憶力 (作動記憶の一指標)

作動記憶に関しては、成人の読解・作動記憶・数唱の関係について、これ迄何人かの研究者によってリーディングスパンテストのような言語的処理の必要な作動記憶課題と読解の間には一貫して有意な相関があることが明らかにされた^{7) 9) 13)}。一方、小児の作動記憶課題としては、成人で行われている作動記憶の指標のリーディングスパンテスト¹³⁾は文字を読むため課題として難しく、リスニングスパンテストが一般的に用いられている¹⁴⁾。しかしリスニングスパンテストの課題が十分に理解できない6歳児が多い¹⁴⁾。一方、数唱は就学前の子どもにとって課題を理解しやすく、短時間で行うことが出来ると高橋は考えている¹⁰⁾。以上のことより今回は数唱課題を聴覚的短期記憶であり、言語的な処理を負荷しない作動記憶の一指標とし

て施行することとした。K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーの数唱課題を用いて、粗点を数唱得点とした。

3.3 検査実施日

検査の実施日は聴覚的理解課題の後に読解課題を、一ヵ月あけて行った。

4 結果

4.1 読解力と関係要因

読解力1群は5名、2群は7名、3群は10名であった。

読解力とその他の関係4要因についてスピアマンの相関係数検定を行った結果、聴覚的理解力、読みの速さ、語彙理解力との関係について、1%水準で有意な相関が得られた(表4)。

読解レベルごとの関係要因の平均をみると、長い文章が読解できるに伴い、聴解得点、語彙修正得点が向上し、読み速さが速くなることが示された(表5)。

4.2 読解力と聴覚的理解力の関係について

読解のレベル1~3群について、1要因の分散分析を行い(F(2, 19) = 9.412, p < 0.01)、さらにFisherの多重比較検定を行ったところ1, 2群間では5%水準で、2, 3群間では5%水準で有意差が認められた(図1)。即ち聴覚的理解力では、短文課題の読解を通過しない読解力1群と短文課題のいずれかは通過した読解力2群、読解力2群と文章課題のいずれかが通過している3群ではいずれも5%水準で有意差が認められた。

読解レベルごとの聴解得点平均、標準偏差を表5に

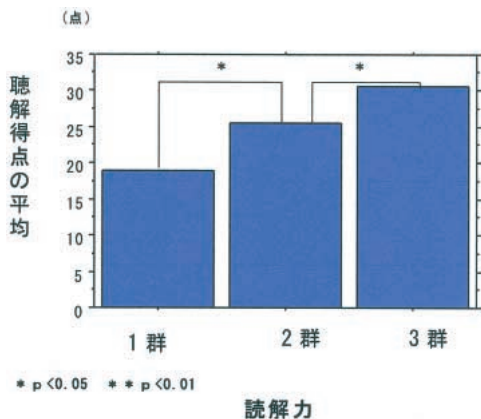


図1 読解レベルごとの聴解得点

表6 読解レベルと聴覚的理解レベル (人数)

		聴覚的理解レベル		
		1群	2群	3群
字が読めない群	N=6	0	4	2
読解力1群	N=5	0	4	1
読解力2群	N=7	0	1	6
読解力3群	N=10	0	1	9

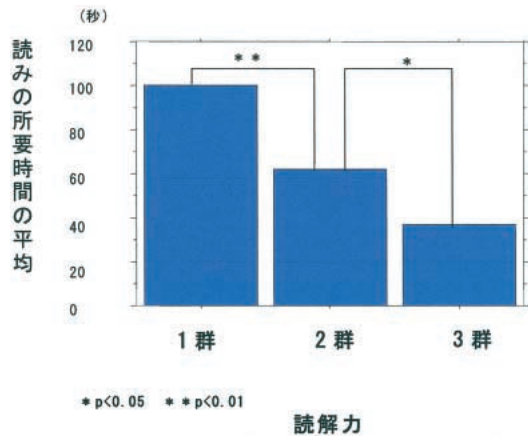


図2 読解レベルごとの読みの速さ

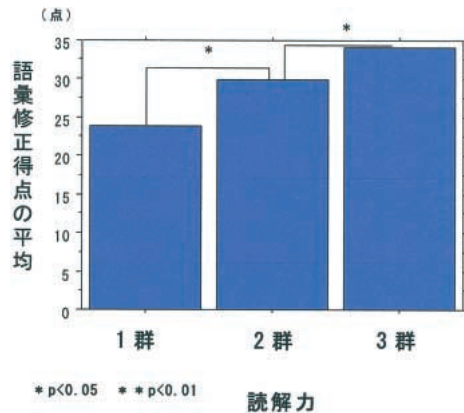


図3 読解レベルごとの語彙修正得点

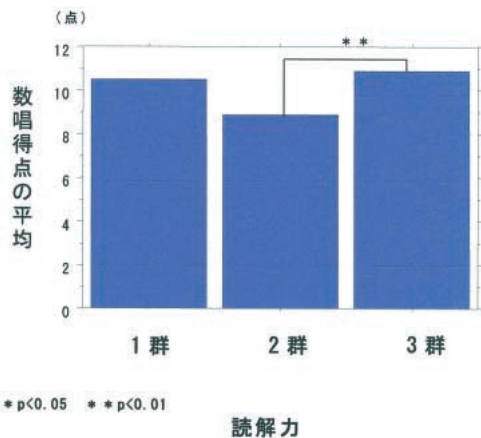


図4 読解レベルごとの数唱得点

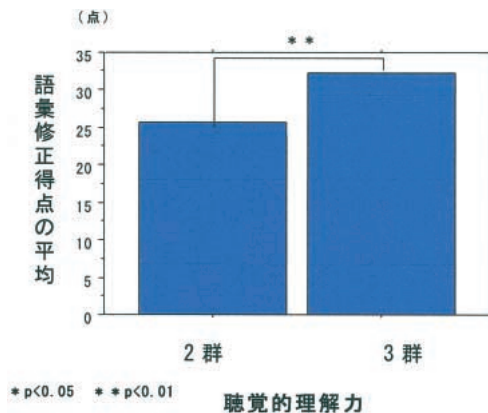


図5 聴覚的理解レベルごとの語彙修正得点

示した。長い文章が読解できるに従い、聴覚的理解も得点が上がっている。また短文レベルまでの読解が可能な子どもでは、聴覚的理解の方が得点は高くなっており、読解得点と聴覚得点の t 検定を行ったところ、 $t = -4.031$, $df = 6, p < 0.01$ で有意差があった。しかし文章レベルの読解が可能な子どもでは、聴覚的理解よりも読解の方が得点は高くなっているが、t 検定を行った結果、有意差はなかった。

読解レベルごとの聴覚的理解レベル（人数）を表6に示した。読解できる文の長さが長くなるに従い、聴覚的理解も長い文章が理解できる人数割合が増加する傾向が示された。

4.3 読解力と読みの速さの関係について

読解のレベル1～3群について、1要因の分散分析を行い ($F(2, 19) = 19.604$, $p < 0.01$)、さらにFisherの多重比較検定を行ったところ1, 2群間では1%水準で、2, 3群間では5%水準で有意差が認められた(図2)。

4.4 読解力と語彙理解力の関係について

読解のレベル1～3群について、1要因の分散分析を行い ($F(2, 19) = 11.540$, $p < 0.01$)、さらにFisherの多重比較検定を行ったところ1, 2群間でも2, 3群間でも5%水準で有意差が認められた(図3)。

4.5 読解力と数唱の関係について

読解のレベル1～3群について、1要因の分散分析を行い ($F(2, 19) = 6.677$, $p < 0.01$)、さらにFisherの多重比較検定を行ったところ1, 2群間には有意差は認められなかったが、2, 3群間では1%水準で有意差が認められた(図4)。

4.6 聴覚的理解力と語彙理解力の関係について

聴覚得点と語彙修正得点の相関関係についてスピアマンの相関係数検定を行ったところ、 $R = 0.735$, $p < 0.01$ の結果となり、有意な相関が示された。

聴覚的理解力2群と3群の間で語彙修正得点の t 検定を行ったところ $t = -3.601$, $df = 26, p < 0.01$ で有意差

表7 識字数と兄弟の有無の関係
(平均, 標準偏差)

	識字数の平均(個)	標準偏差
兄弟あり N=11	47.2	8.0
兄弟なし N=11	40.8	5.1

表8 字が読める群・読めない群の
兄弟の有無と聴覚的理解レベル(人数)

		聴覚的理解レベル					
		2語文	3語文	4語文	2文	3文	5文
字が読めない群 N=6	兄弟あり(N=3)	0	2	1	0	0	0
	兄弟なし(N=3)	0	0	1	1	1	0
字が読める群 N=22 (読解力 1, 2, 3群)	兄弟あり(N=11)	0	1	2	4	1	3
	兄弟なし(N=11)	0	0	3	4	4	0

があった(図5)。

4.7 識字と兄弟の有無について

兄弟の有無ごとの識字数の平均値と標準偏差を表7に表した。兄弟の有無と識字の関係についてt検定を行い、 $t = -2.198$, $df = 19$ $p < 0.05$ で有意差が認められた。

字が読めない6名と字が読める22名について、兄弟の有無と聴覚的理解レベルについて表8に示した。字が読めない群の兄弟がいる子どもで、文章レベルが聴覚的理解できる子がいないという結果となった。

5 考察

5.1 読解力について

同年齢の子どもたちを対象とした今回の実験の結果、就学前の年長児でも読解力および聴解力に関する要因に差があることが分かった(表5)。

著者らは先に読解力と聴覚的理解力、読み速さおよび語彙理解力には有意な相関があることを示したが³⁾、今回は同一文を用いても同様に、読解力と同一文の聴覚的理解力、読み速さおよび語彙理解力には有意な相関関係があることが示された。

5.2 読解力と聴覚的理解力の関係について

読解力と聴覚的理解力とは関係があり(表4)、読解力1, 2群間, 2, 3群間で聴覚的理解力に有意差が認められた(図1)。読解できる文の長さが長くなるに従い、聴解得点が高くなっており(表5)、より長い文章の聴覚的理解ができる者が増えている(表6)。

先行研究では、聴覚的言語理解力は読解力とも関連があると言われている^{8) 10)}。本研究の結果でも同様に、就学前の年長の時期に聴覚的理解課題と読解課題を同一文にしても聴覚的理解力は読解力との間に関係が認められた。

読解レベルごとの読解得点平均と聴解得点平均を表

5に示した。短文レベルまでの読解が可能な読解力2群の子どもでは、聴覚的理解の方が得点として10点高く、読解得点と聴解得点には有意差があった。しかし文章レベルの読解が可能な読解力3群の子どもでは、聴覚的理解よりも読解の方が得点として2点高い結果となったが、読解得点と聴解得点には有意差がなかった。これは、読み始めから短文が理解できる読解のごく初期段階では、聴覚的理解力が先に発達していることを示す。この時期は、読解するには文字の音への符号化に負担が多くなり、読みがスムーズに出来ないため、意味処理にも負担がかかり聴覚的理解力より読みを伴う読解力の方が得点は低かったと考えられる。先行研究で北尾は、読み能力が著しく劣る児童は、聞いて理解するよりも読解する方が負担は大きいと述べている¹⁵⁾。本研究でも幼児の読み始めから短文が理解できる読解のごく初期段階の子は、同様であることが示された。

一方、文章レベルの読解ができる幼児は、文字を音に符号化する負担が少なく、読んだ文字の意味を効率的に処理する能力が育っており、文章が長くなったために作動記憶の容量との関係で聴覚的理解では処理できなくなり、読解力が聴覚的理解力に追いついてくると考えられた。

読解レベルの字が読めない群および短文読解が出来ない群では、聴覚的理解力は短文を理解するレベルの者が多くなっている。短文が読解できる群および文章が読解できる群では、聴覚的理解力は文章理解できるものが多くなっている(表6)。読解レベルと聴覚的理解レベルの関係をみると、読解と聴覚的理解がともに、長い文が理解できるように発達していくことが示唆された。

5.3 読解力と読み速さとの関係について

読み速さが遅いほど読解できる文は短く、読み速さが速いほど読解できる文は長くなっている。また読解力1と2群間, 2と3群間で有意差が認められた

(図2)。

就学前の子どもは、文字を音に変換することに負荷がかかると、意味処理するために作動記憶として一時的に音を保持しておく時間が長く負荷も大きくなり、読解できる文が短くなると推測される。

読解力1群の読みの速さは1文字につき平均2.0秒であり、読んで意味を理解するに至らない程のゆっくりした速さの逐字読みといえる。1文字読みに平均2秒かかるのでは、意味を汲み取る読み方になっておらず読解するというレベルではないといえる。一方読解力2群の読みの速さは1文字につき平均1.2秒、読解力3群は平均0.7秒であり、文を読んで意味を理解するには読みの速さが逐字読みよりも速くなることが求められる。

先行研究でも就学前の子どもの読解力には、文字の音への符号化も関与すると述べており、それを支持する結果となった⁵⁾。一方で、学童期高学年になると文字の符号化の処理速度つまり読みの速さが読解力へ影響することは少ないと述べられている⁶⁾。

読みの速さの読解力への関与は、年齢に応じて異なるが、幼児期では読みの速さと読解力は密接に関連すると考えられる。

5.4 読解力と語彙理解力の関係について

読解力と語彙理解力とは関係があり、読解力1, 2群間, 2, 3群間に有意差が認められる結果となった。語彙理解力があるということは、より広い語彙のネットワークを持ち、そのネットワークから意味を抽出する働きが可能であり、文や文章の理解に関与すると考えられる。

高橋は、就学後間もない時期の読解力は、文字の符号化と聴覚的理解力で説明されるとしている¹⁰⁾。この時期の聴覚的理解力は、1年前の幼児期の語彙理解力と数唱で説明されるとしている。つまり文字を読み始めて間もない時期の読解力は聴覚的理解力の関与があり、聴覚的理解力はそれ以前の時期の語彙力に関係があるとしている。

本研究でも読解力と語彙理解力は関係があることが示された。

5.5 読解力と数唱の関係について

本研究では、読解力1群と2群間には有意差は得られなかったが、読解力2群と3群間には有意差が得られた。つまり短文読解と文章の読解が出来るレベルには、数唱にも差が生じた。これは短文を理解するよりも文章を理解するほうが語彙を記憶に留め、さらに語彙同士を統合するという2重の情報処理能力がより必要とされ、より多くの記憶が必要とされたため、文が読解できるレベルと文章が読解できるレベルでは有意差が認められたと考えられる。先行研究では幼児の場

合、1文(5~6文節)の読解では、数唱と相関があると述べており、幼児では記憶を測るものとして数唱を使用できると考えられた⁵⁾。本研究では幼児に2文以上の文章の読解を行った場合にも数唱という記憶容量との関係があることが示された。

読解力1群に関して、数唱得点は読解力2群と差がないが、読みの速さが逐字読みレベルで短文の読解に至らないケースが多く見受けられた。つまり短文の読解に至らない時期では数唱との関係は示されなかった。

読みの速さとの関連や年長児にとって4語文の短文記憶が容易であることも関係するが、本研究では数唱が読解力に関連をしたのは、文章読解の時であった。

5.6 聴覚的理解と語彙の関係について

読解力と聴覚的理解力に相関があり、読解力1, 2, 3群の聴覚的理解力について各群間で有意差があったことから、読解力は聴覚理解力と関係があることが考えられた。聴覚的理解力と語彙理解力にも相関があり、聴覚的理解力2,3群の語彙理解力についても有意差があったことから、聴覚的理解力は語彙理解力と関係があることが考えられた。

先行研究において就学後の小学1年生の聴覚的理解力は幼児の語彙力がベースとなっていることが指摘されている¹⁰⁾。本研究では、就学前児でも読解力は聴覚的理解力の関与があり、短文や文章レベルの聴覚的理解力は語彙理解力に関係があることが示された。

5.7 識字数と兄弟有無の関係

兄弟がいる方が、識字数が多い結果が得られた。

字が読める群(読解力1,2,3群)について、兄弟がいて5文からなる文章の聴覚的理解が可能な子は22人中3人おり、兄弟がいなくて5文の聴覚的理解が可能な子は0人であり、3文の聴覚的理解が可能な子は4人と増えている。3文は約80文字で5文では約150文字であり、文の長さによって文字数に大きな差があり、小学生以上の兄弟がいることで長い文で話しかけられることが多いため、より長い文の聴覚的理解が可能な子が多いという可能性も考えられる。

字が読めない群については、兄弟がいなくて最も聴覚的理解力がある3文レベルの聴覚的理解が出来た子は語彙修正得点が40点であり、文章読解できる子どもの聴解得点の平均32.3点よりも高い語彙理解力を持っていることが分かった。これは年上の兄弟がおらず、兄弟のいる子より、自然と長い文で話しかけられることが少ない子どもでも、語彙理解力が高い場合は聴覚的理解力が高いことが示された。

字が読めない群で、兄弟がいて、2文以上の長さの聴覚的理解が出来る子どもは一人もいなかった。これは、兄弟がいることで文字に自然と触れやすい環境下であ

り、長い文で話しかけられる機会が多い環境下であっても、2文程度の聴覚的理解力も育っていない子どもは字が読めないということを表している。つまり字の読み（読解力）を支える聴覚的理解力の重要性が示唆された。

一方、年上の兄姉がおり、文章レベルの聴覚的理解が出来る子どもでは、字が読めない者はおらず、全員字が読めた。一方、聴覚的理解が文章レベルでなければ、兄姉がいても字が読める者は一人もいなかった。つまり字を知っている兄姉が身近にいて、文章レベルの聴覚的理解がある幼児の場合、年長時期より自然に字に興味を抱き、字が読めるという可能性も考えられる。

今回は対象者数が少なく一般的に述べることは出来ないが、就学直前の年長児の秋の時点で字が読めない子どもの要因を、聴覚的理解レベルと年上の兄姉の有無からも考えられることが示唆された。

6 結論

今回の研究では、就学前の子どもは長さに関わらず文を読解するには読みの速さ、聴覚的理解力、語彙理解力が不可欠であることが分かった。

同一文で実施した読解と聴覚的理解との関係は、各々の得点に相関関係があった。また読解の初歩段階では、聴覚的理解力が先に発達するが、2文以上から成る文章の読解が可能な段階では、聴覚的理解力に読解力が追いつくことが考えられた。

読解レベルと聴覚的理解レベルの関係でみると、短文の読解ができない者では聴覚的理解レベルが短文レベルの者が多く、短文の読解ができる者では文章の聴覚的理解が可能な者が多くなった。

就学前児において読解力には聴覚的理解力の関与があり、短文や文章レベルの聴覚的理解力は語彙理解力とも関係があることが示された。したがって読解力が育つには聴覚的理解力が関与し、聴覚的理解力を育てるには語彙理解力がその基盤として必要だと考えられた。この点は就学前の時期に、どんな力を育てるかという課題の示唆になるだろう。

就学直前の秋の時点で、子どもが字を読めるための要因には、聴覚的理解レベルと兄姉の有無など環境要因が影響する可能性も考えられた。これは就学前の子どもにとって、自然に長い文章を耳にして、字に触れる環境下であることが、読みへの興味を促されるためと考えられた。

謝辞

本研究に協力くださった園の先生方、園児の皆様へ感謝いたします。

文献

- 1) 小枝達也, 関あゆみ, 前垣義弘: ちょっと気になる子どもたちへの理解と支援—5歳児健診の取り組み—. LD 研究, 16: 265-272, 2007
- 2) 島村直己, 三神廣子: 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. 教育心理学研究, 42: 70-76, 1994
- 3) 堀江真由美, 玉井ふみ: 文字を読みはじめた時期の子どもの読解力とその関係要因について. 人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌, 7: 71-81, 2007
- 4) Levy, B. A. and Hinchley, J.: Individual and developmental differences in the acquisition of reading skills. Carr, T. H. and Levy, B. A. eds., Reading and its development: Component skills approaches. San Diego, CA, Academic Press, 81-128, 1990
- 5) 高橋登: 入門期の読み能力の熟達化過程. 教育心理学, 41: 70-76, 1993
- 6) 高橋登: 学童期の読解能力の発達過程. 教育心理学, 49: 1-10, 2001
- 7) Dixon, P., LeFevre, J., et al.: Word knowledge and working memory as predictors of reading skill. Journal of Educational Psychology, 80: 465-472, 1988
- 8) Carr, T.H., Brown, T.L., et al.: Cognitive skill maps and cognitive skill profiles: Componential analysis of individual differences in children's reading efficiency. Carr, T. H. and Levy, B. A. eds., Reading and its development: Component skills approaches. San Diego, CA, Academic Press, 1-55, 1990
- 9) Daneman, M. and Carpenter, P.A.: Individual differences in working memory and reading. Journal of Memory and Language, 19: 450-466, 1980
- 10) 高橋登: 学童期の子どもたちの読み能力の規定要因について—componential approachによる分析的研究—. 心理学研究, 67: 186-194, 1996
- 11) 室谷直子, 前川久男: 読み障害児の言語性ワーキングメモリと読み能力との関連性の検討. 心身障害学研究, 29: 51-59, 2005
- 12) 上野一彦, 撫尾知信ほか: 絵画語い発達検査手引. 東京, 日本文化科学社, 1991
- 13) 苧阪満里子, 苧阪直行: 読みとワーキングメモリ容量—日本語版リーディングスパンテストによる測定—. 心理学研究, 65: 339-345, 1994
- 14) 石王敦子, 苧阪満里子: 幼児におけるリスニングスパン測定の試み. 教育心理学研究, 42: 167-173, 1994
- 15) 北尾倫彦: 児童における読書困難と作動記憶の関係について. 読書科学, 34: 141-146, 1994

Reading comprehension in preschool children: The relationships between listening comprehension and reading comprehension

Mayumi HORIE Fumi TAMAI

Department of Communication Sciences and Disorders,
Faculty of Health and Welfare, Prefectural University of Hiroshima

Received 16 September 2008

Accepted 26 December 2008

Abstract

In preschool children, I examined reading comprehension and listening comprehension by the same subject. There was a significant correlation between reading comprehension and listening comprehension. Listening score became significantly higher than reading score for short sentence level. But there was not significant difference in reading and listening score for short writings. At the stage of the beginning of the reading, listening comprehension developed earlier than reading comprehension. But reading score caught up with listening score for long sentences. I understood that reading speed, listening comprehension, and vocabulary were related to reading comprehension regardless of the length of sentence for preschool children. There was a significant correlation between reading comprehension and listening comprehension. Vocabulary capability became the basis of listening comprehension.

Key words : preschool children, reading comprehension, listening comprehension