

年長児の手紙の深慮表現 ～幼小接続の観点から～

前 田 敬 子

(2017年12月27日受理)

Expressions of Thoughtfulness in 5-Year-Old Children's Letters : From the Viewpoint of Connection Between Kindergarten and Primary School

Keiko MAEDA

要旨：年長児の手紙には、相手の心に焦点を絞る例がある。相手の立場に立ち、相手を励ましたり喜ばせたりする内容、理由や条件付けによって相手に理解を求める内容等、書字能力の完成期を迎えた幼児は、書きことばを駆使して読み手の心を動かそうとしている。

Key words：手紙 書きことば 幼小接続

1. はじめに

幼児の平仮名習得は、これまでに国立国語研究所（村石昭三・天野清）編『幼児の読み書き能力』（1972）等で明らかにされてきた。幼児の手紙をコミュニケーション手段の観点から分析したものには、横山真貴子らの研究（1998）がある。年少29名、年中63名、年長49名を対象とし、7か月間に書かれた1082通の分析から、年少年中との比較において「年長児になると相手とのやりとりを期待する伝達や質問等の内容が書かれ始め、手紙を書くことの捉え方が発達的に変化すること」等が示された¹⁾。

本研究は、幼児教育から小学校国語「書くこと」への接続を観点とし、「書き手」側の、手紙一通を構成する文の数と手紙を書く回数の関係、手紙の内容、とりわけ相手の立場に立つ表現を分析することを目的とする。その点で、内田伸子が認知発達の観点から年長組幼児と小学一年生の書字能力や文字作文能力を縦断的に調査した研究（1995）²⁾に近い一面をもち、それを別角度から検証しようとするものでもあるが、幼稚園でやりとりされる手紙文を取り上げるところに本研究の独自性がある。幼小接続の観点から対象は年長児のみとした。幼児の文字表

記の困難（誤り）の確認とともに、手紙内容の相手（読み手）への焦点化を検討する。相手への焦点化とは、相手に「激励」を送る例、相手に「詫び」を入れる例、相手の「気持ちを尋ねる」例、「～だから」「～ので」と「理由」を述べる例、「～てから…する」「～たら…する」と「条件付き展開」を説明する例である。それらは、横山らの研究では「手紙の内容の分類カテゴリー」の「その他」の分類の中の「相手の特性について述べた」例に並ぶ、言わば脇に押しやられた例にすぎない。だが、本研究では敢えてそれらを中心として取り上げる。「あいさつ」「お礼」「共通体験」の発信例でなく、横山らのいう「相手とのやりとりを期待する伝達や質問」の範囲にも留まらない、むしろ「利他的な」目的から、相手を勇気づけたり、相手の見通しを明確化、精緻化したりする表現意図、深慮が込められた例である。内田の成果に裏打ちされる面が大きい。

2. 方 法

(1) 対 象

福井県内私立幼稚園年長組 2 クラス67名

(2) 対象園の環境設定

対象園では手紙（葉書）をやりとりする環境が整えられている。具体的には、玄関付近に赤いポストが設置され、複数のデザインの葉書（いずれも表面には切手の印刷、裏面には飾りのイラストと横罫線が入っているもの）が用意されている。

幼児は、葉書を持ち帰り、主に家で書いた後に、翌日の朝、園玄関のポストに投函する。その日の降園前に相手側に届く仕組みになっている。

(3) 調査時期

手紙を書く活動開始期から2か月間のうち平成29年9月11日、14日、22日、29日、10月6日、13日、20日、27日、11月2日、9日、16日の計11日を調査日とした。

(4) 分析方法

全11回の調査日に園内ポストに投函された総数282通を本研究の分析対象とした。本研究では、幼児教育の領域言葉と小学校国語「書くこと」の接続の観点から、平仮名の誤りや文章内容の分析に加えて、調査期間内に幼児が手紙を出した回数（発信回数）および手紙を受けた回数（受信回数）、発信者と受信者の組および相手（受信者）の重なり、さらに手紙1通ごとの文の数を記録した。本研究における「文」とは、横山らの研究に倣い、自分の名前や相手の名前、相手への呼びかけなどの「名詞だけ」では文と認めず、少なくとも「述語」(たとえば「あそぼうね」「ありがとう」「だいすき」等)が書かれているものを文と見做した。幼児における手紙一通あたりの文の数と手紙を出した回数の関係を検討するためにピアソンの積率相関係数を算出した。本研究における統計的有意水準は5%とした。

3. 結果

(1) 幼児の参加程度

幼児67名のうち、抽出された11回の回収日に一度でも発信者となった幼児は59名（全体の89.4%）であった。もっとも他8名のうち7名は調査日にたまたま発信者とならなかったにすぎず、別日には発信

者であった可能性が高い。というのは、受信者名として確認されるからである。結果として11回のうち発信者にも受信者にもいづれにもならなかった幼児は67名中1名のみであった。極めて高い確率で幼児が「手紙を書く」活動に参加していることが確認された。11回の調査中、受け手はのべ252人で、送り手1人あたりの相手（受け手）数の平均値は4.27人、11回のうち幼児一人あたりの手紙を書いた回数の平均値は4.78回であった。この数値から理論上、幼児1人あたり2～3日に1通の手紙を書き、4人程度の友達に届けたという計算になる。

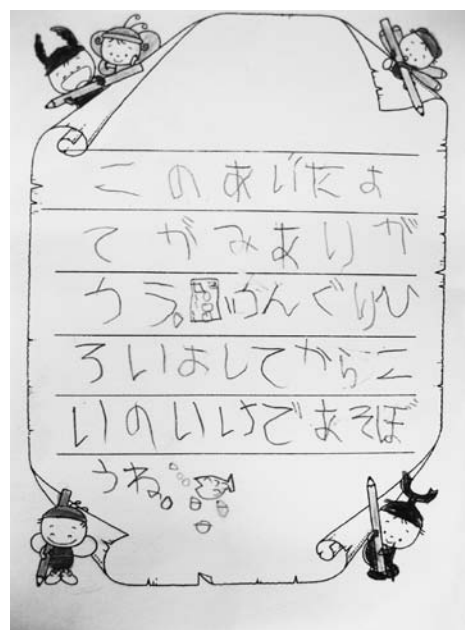


図1 幼児の手紙の例①

本研究で、園が用意した葉書のすべてに予め切手及び飾りのイラストと横罫線が印刷されていること(図1参照)は、横山らの先行研究と条件が異なる。葉書は「文字を書く」ことを前提としたもので、「絵のみ」の可能性を遠ざけている。横山らの研究では「文の記載がない手紙が全体(1082通)の80.2%であった」とするが、その絵のみの手紙の多さは、裏面に罫線印刷が無い葉書も用意されていたことに加え、「年少」「年中」も対象に含めたことに由来する。その研究における文の記載は「年中123通、年長66通」(合計189通か)であったのに対し、本研究では282通すべてに文字が書かれていた。横山らの研究の実施期間7か月間に比べ、本研究は2

か月間にすぎず、しかも11日（11回）のみを抽出して観察したにも関わらず、サンプル数として多い。幼児の参加が著しく高い点が注目される。

（2）平仮名の誤り

本研究の対象児の書字能力をまとめる。

①鏡映文字

本研究で観察された左右反転の鏡映文字は、「き」「く」「け」「さ」「と」「ほ」「や」「よ」であった。このうち「き」「く」「け」「と」「ほ」は、国立国語研究所の研究の「誤りの典型上位10位」に含まれる³⁾。同先行研究は濁点の鏡映に軽く触れているが⁴⁾、本研究でも、濁点が文字本体から独立する例が確認された。文字本体は鏡映文字でも濁点は右肩に正しく打ってある例、濁点も文字本体と同時に鏡映になり左肩に打ってある例、文字本体は正しく書かれ濁点のみ鏡映で左肩に打ってある例がある。例えば図1では、文字本体の鏡映は「と」のみだが、濁点の打ち方を見ると「このあいだ」の「だ」の濁点は、「た」本体が鏡映でないにも関わらず、左側に打ってある。「どんぐり」の「ど」の濁点は、「と」本体が鏡映であることに応じてか左肩に打ってある。しかし、その他の濁点（「が」「ぐ」「で」「ほ」）は正しく右肩に打ってある。このように同じ文面の中でも、濁点表記に揺れが見えるのは、その幼児が濁点表記習得に向かう過渡期にある証拠であろう。濁点を左肩に打つ例は、3名の幼児に見られた。

拗音「ちゃ」の小さい「ゃ」を、横書き縦書きともに「ち」の左に付ける例は1名（図2、図3）、促音の小さい「っ」を前に付ける例も1名に見られ



図2 幼児の手紙の例②

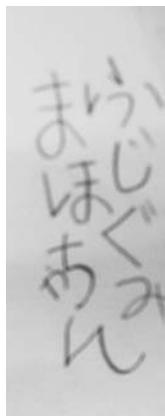


図3 幼児の宛名書き例③

た。鏡映の一種かと思われる。

②促音

概して「っ」は書かないで抜かしてしまう傾向にある。たとえば、「いっしょに」は「いしょに」となる例が数多く見られる。「いっぱい」が「いばい」、「はっぴょうかい」が「はぴょうかい」、「たのしかった」が「たのしかた」、「まってね」が「まててね」、「がんばったね」「がんばってね」が「がんばたね」「がんばてね」、「なった」が「なた」になる。

「っ」と書くにも、鏡映の項で述べたように、「がんばったね」の「っ」の位置が先になる、「がんばたね」の例が確認された。拗音の鏡映文字と同じく、「ば」に付随する特殊な音だという認識はあるものの表記に困った末に書いたものと思われる。

③拗音

概して「ょ」は書かないで抜かしてしまう傾向にある。人名「しょうま」を「しうま」、「いっしょうけんめい」が「いっしうけんめい」の例がある。同じ文面の中に「いっしに」と「いっしょに」が混在する例があった。拗音表記習得の過渡期にある証拠であろう。

「ちょっと」を「ちゅと」と書く例も見える。

④撥音

「みんな」を「みうな」、「がんばった」を「がうばた」と書くなど、「ん」を「う」で代用した例が複数見られた。また、「ん」を書かないで、「ようちえん」を「ようちえ」で済ませた例、「じゅんぴ」と書かず「じゅ」の後に何度も書き直し痕が見られる例がある。

⑤長音

ア段音、イ段音の長音の例では「グリーンセンター」を「ぐりんせんたー」「ぐりーんせんたあ」等、ウ段音の長音では「プール」を「ぷうる」、エ段音の長音では「リレー(りれー)」を「りーれ」「りれ」、「えんてい(園庭)」を「えんてえ」、オ段

音の長音では「うんどうかい」が「うんどおかい」、「ありがとう」が「ありがとお」になる例が見られた。

「1」を漢字で書く幼児もいるため、「りれ一いになれて」という、長音表記か漢字かが不明な例や「一位」を長音表記にして「リレーでいちーになれて」の例が見える。

⑥仮名の混同

「あそぼうね」が「あそぼうね」等「ほ」と「ば」が混同される例、人名の表記で「ゆ」と「う」、「わ」と「あ」、「み」と「む」、「ま」と「も」が混同される例があった。撥音の項でも述べたが「みんな」が「みうな」となり「ん」と「う」が混同される（「ん」を「う」で代用する）例もある。拗音の項でも述べたが「ちょっと」が「ちゅと」になる例もある。これらは、音が似ているために起こる混同であろう。この他、「ほ」と「ま」、「い」と「り」、「か」と「や」、「さ」と「き」を混同している例があった。これらは形が似ているために起こる混同であろう。

⑦助詞「を」「へ」「は」等

「〇〇ちゃんへ」の「へ」は、大方書けているが「え」の例もあった。「〇〇ちゃんは」の「は」は、図2のように「わ」と書く例もある。「を」は、「あそぶのおきめてからあそぼう」など、ほぼ「お」で代用される（「お」の最終画の点を書かないため、「よ」に近い例が多い。図1もその例である）。もしくは「さーきときょうそう（を）がんばろう」のように、本来「を」を使うところでも、話し言葉に準じて使わない例が非常に多い。

⑧その他

「た」「な」の第一画と第二画を「×」のように斜めに交わらせて書く例が2人の幼児に確認された。描画の発達の視点から、ひし形を描ける年齢は年長ごろとされており⁵⁾、その段階で書字能力が備わると考えるが、横画を水平に描き、斜め縦画と交わせることの困難が見受けられる。

「ほ」の右側を「ま」と書く例が高い確率で見ら

れる。「ち」の横画が二本の例（「き」の鏡映文字のような形）や縦画の頭が横画を出ない例も見られる。「ね」「わ」「れ」が混ざり合ったような表記もしばしば見られる。

（3）一通あたりの文の数

日毎に回収した手紙の一通ごとの文の数を記録した。そして、まず日毎に全体の平均値を算出した。日毎に回収した手紙すべての文の数を合計し、一通あたりの平均値を割り出し、調査日（9月14日、22日、29日、10月6日、13日、20日、27日、11月2日、9日、16日）の10回を辿ったものが図4である。平均1.5文から2.5文に届く辺りまで緩やかに伸びている。全般的に、文の数の伸びが確認される。

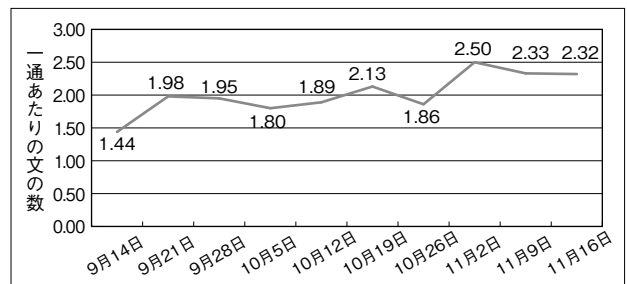


図4 手紙一通あたりの文の数の平均値の推移

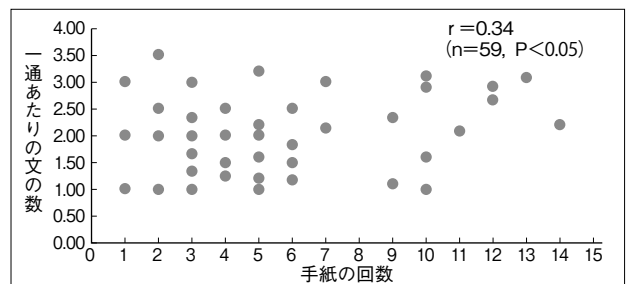


図5 手紙を書く回数と一通あたりの文の数の関係

では、幼児を個々に見たとき、後になるほど文の数は増えているのだろうか。あくまでも調査日に限ったことだが、手紙を書いた回数（発信数）の多寡を見ると、0回から14回までの開きがある。果たして、手紙を書く回数の多い幼児は一通あたりの文の数も多くなっているのだろうか。個々の幼児について、手紙を書いた回数と一通あたりの文の数の平均値を算出して、相互の相関関係を示したものが図5である。相関関係は認められるものの、弱い相関関係である。手紙を書く回数の多さが一通あたりの

文の数の伸びに結びつかなかったのはなぜだろう。

内田（1995）によると、絵本の続きを口頭作文し、更に文字作文で表す課題を与えた場合、年長組5月、年長組2月、1年生6月、1年生9月の順に、「アイディアユニット」（「なにが・どうした」「なにが・どんなだ」を一単位として数えるもの）は伸びていく。年長組5月で5以下だったものが1年生6月には男子は10程度、女子は15程度に伸びる。文と文とがうまくつながらない「非統括的結合」の数も小学校に上がると少なくなるという⁶⁾。それにもかかわらず、本研究では、手紙を書く回数が文の数の伸びにつながらなかった。

その理由を以下のように考える。第一は、手紙を書く回数の多い幼児の一文が、「たのしかったね」「だいすき」のような単純な形を脱し、相手にまとまった内容を伝えるべく、ある程度の長さをもつようになったため、「文」「アイディアユニット」を数えた場合には、特徴が表れにくいことである。逆に、「たのしかったね（7文字）」「だいすき（4文字）」「てがみありがとう（8文字）」等の短文を連ねる場合には、「文」「アイディアユニット」の数は多くなる。では、仮にすべての手紙について1通ごとの総「文字数」を計測すれば、手紙を書く回数の多い幼児の表現力の高さを証明できたのだろうか。そうとは考えにくい。なぜならば、例えば「まーちんぐばんど」「ぐりんせんたあ」等、字数の多い単語が一たび出現すれば、総字数の少ない手紙ゆえに大いに反映されてしまう。そもそも同じ理由から、先行研究の横山らは「文」を、内田は「アイディアユニット」を単位として量を算出したと推測する。

その他、葉書裏面の面積から自ずと量の上限が限られることも、手紙の回数と文の数とが弱い相関に留まり強い相関にならなかった理由の一つと考える。

それでは、短くはない1文を通して、幼児が伝える内容とは、どのようなものだろうか。

（4）手紙の内容

横山らの先行研究の手紙内容9分類の「項目」とその「分類基準」とは、「あいさつ=時候のあいさつ。相手の安否を尋ねるもの」、「約束=ある物事を

将来にわたって決めるもの」、「報告・伝達=自分に関することや体験したことを相手に伝えるもの」、「お見舞い=病気で欠席している子どもに対してお見舞いを述べたもの」、「共有体験=相手と共に体験したこと（過去）あるいは今後することに関して言及したもの」、「お礼=相手の何らかの行為に関してお礼を述べるもの」、「質問=相手から何らかの情報を得ることを目的としたもの」、「その他=上記のカテゴリー以外のもの」、「不明=文字らしきものが書かれているが解読不能のもの」というものである。この研究によると、年長児では「あいさつ」や「約束」が多く、それぞれ31.8%、48.5%を占めている。他は「報告・伝達」が16.7%、「共有体験」が9.1%、「お礼」が4.5%、「質問」が13.6%、「その他」が7.6%と少ない。

一方、本研究で集まった手紙では、「約束」の他、「たのしかったね」「がんばろうね」などの「共有体験」、「おてがみありがとう」などの「お礼」が多い。この差は、本研究が年長クラスに限ったものであり、短期間に数多くやりとりすることによるものであろう。

ところで、本研究が国語的観点から注目したいのは、横山らの研究が示すような手紙の内容別割合でなく、むしろ書きことばの表現そのものである。年長児の一部は、自分とは異なる他者に対する深慮を、書きことばで表現している。詳しく見ていきたい。

横山らの研究の手紙の内容の9分類は、「その他」の項目に「相手の特性について述べたもの」が含まれる他は、「ある物事を決める、自分に関することを伝える、共に経験したことを述べる、情報を得ることを目的とする」等、どちらかと言えば、発信者自身を利する項目を中心としたものである。一方、本研究で集まった手紙の内容は、困難に臨む相手を「激励する」例、相手に「詫げる」例、相手の「気持ちを探ねる」例、「～だから」「～ので」など相手に理由を伝える例、「～てから…しよう」「～たら…しよう」など「条件付き展開を伝える」例等、どちらかと言えば、受信者を利する「利他的な」内容が特徴的である。発信者が受信者を勇気づける、受信者の理解を促すための表現である。

先行研究のいう「相手と共に体験したこと、あるいは今後することに関して言及したもの（例「りゅうぐうじょお がんばろうね」）」の「共有体験」を手紙に書くならば、書き手は「書き手自身の体験」を心で再現、あるいは予想しながら書く。それに対して、本研究の「たいそうじょうずだったよ」（10月13日M・N）、「○○ちゃんのゆかたかわいいね」（11月17日Y・M）などは、書き手が、共有体験の中でも特に、手紙の「読み手」の存在に焦点を絞って書いたものである。更に「まーちんぐでおおたいこがんばってね」（9月29日M・N）は、「読み手」に焦点を絞るのみならず、「読み手」を訪れる「未来」を思い描いて書いている。以下は、部分的抜粋である。句点は、図1のように付いている例もあったが、付いていない例もあり不徹底であるため、本来付くべき位置を一律に一マス空けて示した。

① 激励する例、褒める例

「たいそうじょうずだったよ」（10月13日M・N）
 「じがとてもじょうずだったよ」（11月2日M・N）
 「ゆかたかわいかたよ にあてたよ うしろに
 ○○○ちゃんのゆかたきたのかいたあるよ だい
 すきだよ」（11月17日M・N）
 「ぼーりんぐかんばってね まえのじゅうごにちの
 おちゃかいにきていったゆかた○○○ちゃんのゆ
 かたかわいいね」（11月17日Y・M）
 「おてがみありがとう すごくじがきれいだね」

（9月22日M・M）

「まーちんぐでおおたいこがんばってね」
 （9月29日M・N）

「がーどのれんしゅうががんばってね」（9月29日I・N）
 「あかぐみりれーあんかーががんばってね」
 （10月6日I・N）

「これからもじかくのがんばってね」（9月22日T・M）
 「すいみんぐおやすみしないでがんばろうね」
 （9月22日T・I）

② 詫げる例

「ちゅとおそくなけど（後略）」（10月6日A・H）
 「おそくなってごめんね」（10月13日S・M）

「おへんじおそくなってごめんね」（10月20日D・S）
 「おてがみおそくなってごめん」（11月2日M・N）

③ 自分の気持ちはさておき、自分とは異なる相手の 感じ方、気持ちを尋ねる例

「ばれえのはぴょうかいでおどるときたのしみにし
 ているといいな」（9月11日S・Y）
 「うんどうかいいたのしかったですか?」（10月27日S・Y）
 「リーレー1ばんになりたかったでしょう」
 （10月13日M・N）

④ 理由を述べる例

「こんど○○○くんがおまつりいくからいきませんか?」
 （10月27日T・K）
 「しっかりものでえのうまい○○○ちゃんがだいす
 きだよ」（10月27日M・M）
 「○○○くんへ ちいさくてかわいくてだいすき」
 （9月29日M・M）

「えとこうさくのすきな○○○ちゃんがだいすき」
 （11月2日S・Y）
 「ばれえのおどりおしえてくれてありがとう」
 （9月22日A・M）
 「おてがみはじめてくれたからうれしかったよ」
 （9月22日M・N）

「おいもはだいがくいもにしてたべたよ すごくお
 いしいからたべてみて」（11月16日I・N）

⑤ 条件付きの展開を述べる例

「どうようびとにちようびにくるまあったらびんぽん
 してあそぼうね」（9月11日A・M）
 「あしたはあそべない でもなにしてあそぶのおき
 めてからあそぼう」（9月14日A・M）
 「すいみんぐもくようびになるからまててね」
 （9月29日A・H）

「ぐりーんせんたあでむしとりをしようね むしか
 ごとむしとりあみをもてきてね」（9月22日T・M）
 「どんぐりひろいおしてからこいのいけであそうほ
 うね」（9月22日T・M）
 「えんぜるらんのこんどのきつづこーらすにでた
 らあそべるって」（11月16日S・Y）

4. 考 察

上記「激励」、「詫び」、「相手の気持ちを尋ねる」、「理由を伝える」、「条件付き展開」の例文の書き手は総勢14名で、発信者59名の23.7%に当たる。中には複数の例を書いた幼児もいる。彼らの手紙を書く回数を見ると、「詫び」の例文の書き手の平均値は4回で全体の平均値4.78回より低いものの、「激励」「相手の気持ちを尋ねる」「理由」「条件付き展開」の例文の書き手の平均値は8.1回であり、全体の平均値4.78回をはるかに上回っている。

手紙を書く回数と一通に含まれる文の数との相関関係を見ると弱い相関でしかなかった。しかし、上記例文の書き手14名は文の数も多い傾向にある。「詫び」の例文の書き手の一通あたりの文の数の平均値は「2.4」、「激励」「相手の気持ちを尋ねる」「理由」「条件付き展開」の書き手の平均値は「2.5」、14名総合の平均値は「2.49」であり、これらは全体の平均値「2.07」を上回っている。

また、調査日11日（11回）のうち手紙を書いた回数が10回を超える幼児は集団全体で9名あり、その9名の一通あたりの文の数の平均値は「2.42」、全体の平均値「2.07」を上回っている。その9名のうち5名が上記例文を書いたメンバーに含まれている。

「おてがみありがとう（9文字）」「だいすき（4文字）」等の短文に比べ、理由を述べたり条件付き展開を説明したりする例文の1文が長いことは、先に見た通り一目瞭然である。そして、相手に伝えたい内容が明確化され、文同士が関連しているだけに、まとまった内容を表現する文章構成の萌芽が見える。例えば、上記「ゆかたかわいかたよ にあてたよ うしろに〇〇〇ちゃんのゆかたきたのかいたあるよ だいすきだよ」(11月17日M・N)や「ぐりんせんたあでむしとりをしようね むしかごとむしとりあみをもてきてね」(9月22日T・M)や「どんぐりひろいおしてからこいのいけであそうぼうね」(9月22日 T・M)、「えんぜるらんのこんどのきつづこーらすにでたらあそべるって こんどのきつづこーらすたのしみだね」(11月16日S・Y)等の例では、文同士がつながり、内容に深みが生じている。文が並列的に連なる文章、例えば「こんど

みうなでえんぜるらんどいこうね うんどおかいはうばたね ようちえであそぼう だいすき」(11月2日A・T)等とは一線を画す構成なのである。

手紙の「激励」「詫び」「相手の気持ちを尋ねる」「理由」「条件付き展開」等の表現は、その年長児が既に、自分とは異なる相手の心にはたらきかける意図をもつ、「書きことば」の使い手となり得たことを示している。自他の違いを十分に認識するだけでなく、書きことばを駆使して、相手に歩み寄ろうとしている。一文を「理由」「条件付け」等で構成し、更に文同士を関連付けることによって、まとまった内容を構築する例を確認した。

それは、手紙の「書き手」が受信者である「読み手」の視点を内側に備えることでもあろう。内田（1995）は、作文の推敲能力を追う中で「書きことばで伝えたい事柄を表現するということは、自分自身が考えていることをはっきりと自覚し、対象化してとらえることを促すことになる」とし、『書き手』から『読み手』が分化することによって、はじめて、書きながら意味を作り出すことが可能になる⁷⁾。それに照らせば、本研究の手紙に見る「激励」「詫び」「理由」「条件付き展開」「相手の気持ちを尋ねる」等の文面は、「書き手」である幼児が受信者、即ち「読み手」を念頭に置き、読み手に向けた自身の「表現意図（思想）」を自覚し、それを対象化してとらえ、読み手の視点を内側に備えつつ書き言葉で「表現」したものと捉えることができる。更に、内田（1995）によれば、文章の自発的な読み返しは「書字能力のほぼ完成する時期」に可能になるという⁸⁾。書字能力のほぼ完成した幼児は、手紙の受信者、即ち「読み手」の視点でモニターすることで、「書きながら意味を作り出す」、つまり相手（読み手）の立場にたった表現を生み出すことが示唆される。

また、手紙の「書き手」「読み手」は、口頭のやりとりとは別の、手紙によるコミュニケーション空間を創り上げている。このことは返信の冒頭が、相手の提案等への返答「わかったよ」や「うん」で始まることに示唆される。内田（1996）は、幼児2人1組に交互に少しずつ物語作りをさせた。すると、

5歳児では「作話過程で相手への質問やコメントを行なう」ことが観察され、「相手の話との整合性を調整しながら物語を産出し」ようとする努力が読み取れたという⁹⁾。この結果と本研究とは符合する。つまり、手紙で語られる内容は、「発信者」と「受信者」の二人が構築する話（対話）であるが、この手紙による「対話」を物語と同様に捉えれば、内田の実験の「作話」と同じ構造をもつ。幼児が相手に承認を求めながら「作話」を進めるのと同じことが、相手が目前にいない手紙のやりとりの場合には、「激励」「詫び」「理由」「条件付き展開」「相手の気持ちを尋ねる」等の表現や「わかったよ」「うん」等の表現になって表れると捉えることができるのではないだろうか。相手を慮り、心を重ね合わせて、つながろうとする意図が読みとれる。

最後に、現行の小学校学習指導要領国語編「書くこと」の領域に照らすと、「語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと」は低学年の指導事項、「相手や目的に応じて」書くこと、「書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて」書くことは中学年の指導事項である¹⁰⁾。幼児教育で展開されるお手紙ごっこの自発的やりとりの中で、幼児は早くもそれらの表現能力を発揮している。

5. おわりに

本研究では「年長組全体として」ほぼ書字能力が完成したことを確認したが、読み手への深慮が伺われる手紙文の書き手は、全体の約4分の1という限られたメンバーであった。反省点は、幼児個々の「誤り字」の数を縦断的に記録し、受信者への心遣いを示す内容を書く幼児の書字能力が、その他の幼児に比べても遥かに完成した段階にあること（あるいは、そうとは言えないこと）を実証的に示す用意がなかった点である。手紙を書く回数が多い幼児、手紙の1文が比較的長い幼児は、誤字が少ない傾向にあることを感覚的に捉えたにすぎない。「誤字が少ない」ことを数量的に明確にした上で、一通を構成する「文の数」に加えて、一通を構成する「字数」を算出することや「文体」の変遷を縦断的に見

ることができなかった。幼児が「書きことば」によって自己を発見し、他者と伝え合いながら自己を変容していくダイナミズムに迫ることが今後の課題である。

手紙を書く活動は、あくまでも幼児の主体性に依るため、参加程度に個人差がある。加えて手紙を書く場所が自宅であるため、保護者等の支援の厚さや質の差も推測される。これらのことから就学前に既に「書くこと」の能力に差があることは否めない。だが、文字の読み書きの遅れは一気に取り戻せることも示唆されており¹¹⁾、内田（1995）も「幼児期にあっては、文字が学ばれる時期や、文字習得の遅速ということよりむしろ、読み書きの機能につながるような内面がしっかりと育っているかどうかの問題にされるべきではないのかと思われる」と述べている。本研究に見られた、「激励」「詫び」「相手の気持ちを尋ねる」「理由」「条件付き展開」の文例は、豊かな「内面」の育ちを物語るものであろう。

謝 辞

本論文を執筆するにあたり、本文中の図1～3の資料の提供ならびに掲載の許可を下さった仁愛女子短期大学附属幼稚園に深謝致します。

註

- 1) 横山真貴子・秋田喜代美・無藤隆・安見克夫「幼児はどんな手紙を書いているのか?：幼稚園で書かれた手紙の分析」、『発達心理学研究』第9巻第2号（1998）
- 2) 内田伸子「生活言語から読み書き能力へ」、『講座生涯発達心理学—3 子ども時代を生きる 幼児から児童へ』第五章、（1995）金子書房
- 3) 国立国語研究所（村石昭三・天野清）編『幼児の読み書き能力』、（1972）P182
- 4) 前掲3）P185
- 5) 丸山美和子『発達のみちすじと保育の課題』、あいゆうびい、（2001）P96～97
- 6) 前掲2）P139～140
- 7) 前掲2）P147
- 8) 前掲2）P147
- 9) 内田伸子『子どものディスコースの発達』、（1996）風間書房P184
- 10) 文部科学省『小学校学習指導要領国語編』、（2008）
- 11) 前掲3）P145～149