

架け橋期における遊びを通した文字に関わる活動についての研究 —年長児クラスでの音韻意識に関わる実践—

宮本直美*・佐藤留美**

A Study on Activities Related to Letter Acquisition through Play in the Transition Period from Preschool to Elementary School

—Focusing on Practice Related to Phonological Awareness—

Naomi Miyamoto, Rumi Sato

【キーワード】 年長児, 読み, 音韻意識, 領域環境, 実践
children of the final year of kindergarten, reading,
phonological awareness, environment, practice

I. はじめに

保幼小の接続に対する関心の背景には、1990年代頃から、小学校に入学した子どもたちが小学校教育にうまく適応できない姿、いわゆる「小1プロブレム」と言われる問題があるが、近年は幼児教育の成果をふまえ、体験を重視しつつ、小学校生活への適応、基本的な生活習慣等の確立、教科等の学習への円滑な移行等が重要であると捉えられるようになってきている。

平成22年の幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（以下、在り方会議報告）（文部科学省、2010）、では、幼児期と児童期の教育の目標を「学びの基礎力の育成」で一元化して捉え、連続性と一貫性が強調された。平成28年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（文部科学省、2016）では、幼児教育について、小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通すことに加えて、5歳児の終わりまでに育ってほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明確化し、それを小学校と共有することにより幼小接続を推進しようとした。在り方会議報告（文部科学省、2010）では、接続期カリキュラムにおける小学校1年の「スタートカリキュラム」について、詳細な提言がなされている。文部科学省の国立教育政策研究所教育課程研究センターは、平成27年にスタートカリキュラムの編成の仕方や進め方が分かるスタートカリキュラムスタートブックを作成し（文部科学省、2015）、平成30年には、発達や学びをつなぐスタートカリキュラムとして、スタートカリキュラムの導入・実践の手引きも作成している（文部科学省、2018）。しかし、「アプローチカリキュラム」についての具体的な記述

所属および連絡先

* 大阪千代田短期大学

** 大阪千代田短期大学附属幼稚園

はみられない。今野・鈴木（2021）は、幼小の接続は小学校教育が解決すべき課題という捉え方も根強く、スタートカリキュラムに比べて、幼稚園や保育所等でのアプローチカリキュラム、特に言語領域における文字教育について十分に意識されていない場合があることを指摘している。また、文部科学省の国立教育政策研究所プロジェクト研究である幼少接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究報告書（文部科学省，2019）によれば、国公私立幼稚園等6園の5歳児クラスで ECERS（Early Childhood Environment Scale）-3¹⁾ を用いて保育の質評価を実施した結果、空間と家具、養護、言葉と文字、活動、相互関係、保育の構造という6のサブスケールにおける評点は7点満点中、順に4.38、5.39、2.87、2.26、4.43、4.81であり、「言葉と文字」「活動」の評点が低かったとしている。「言葉と文字」の項目で、印刷（書かれた）文字に親しむ環境があるかどうかに着目すると、日本においてどのような取組が望ましいのかを検討する必要があるとしている。「活動」の項目では、端的に言えば、遊具・教材の種類・量があまり多くないため、遊びを媒介とした子どもと教師の言語的関わりが豊かに展開して行きづらいことが見て取れるとしている。評点が低い理由として、生活や遊びの中で、言葉や数・量・形につながる遊具や教材及び活動、教師の関わりの弱さを指摘していることから、現在の幼児教育では、アプローチカリキュラムにおける言語領域や環境慮域における言葉や文字において、さらなる取組が求められているといえる。

小学校から学習は始まり、学習には読み書きが必須であることから、小学校入学当初から読み書きについての文字指導は系統立てて行われる。しかし、それは幼児教育で養われた資質や能力に依拠するものであり、幼児期の学びの上に小学校教育は成り立つのである。このことから、幼児教育における言葉と文字、特に保育者²⁾ からあまり意識されていないと考えられる文字について、遊びを通した文字に関わる活動について実践することは重要である。幼児期は小学校以降の学習と異なり、保育者が目的をもって順序だてた学習にするのではなく、幼児が遊びを通して学ぶことの楽しさを知ること、積極的に物事にかかわろうとするその過程こそが、小学校以降の学習意欲へとつながることに留意する必要がある。

本研究では、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）、保育所保育指針（厚生労働省，2017）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）の環境領域に着目し、環境領域における文字の活動について考察する。その上で、文字に対する幼児教育と小学校教育との円滑な接続を目指して、架け橋期³⁾ における、遊びを通した文字に関わる活動、特に音韻意識を中心とした認定こども園での実践について紹介、考察し、文字に係る架け橋期のカリキュラムについての予備的な知見を得ることを目的とする。

Ⅱ．幼児教育から小学校教育につなぐ文字の学び

1．幼稚園教育要領等の解説における文字に関わる事項

平成30年に文部科学省によって公示された、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）、厚生労働省によって公示された保育所保育指針解説（厚生労働省，2018）、内閣府によって公示された、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（内閣府，2018）（以下、幼稚園教育要領等解説）によると、領域

「環境」のねらいにおいて、「(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。」と示され、身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対しての関わりを広げること大切であるとしている。幼児を取り巻く生活には、数量や文字について、幼児がそれらに触れ、理解する手掛かりが豊富に存在する。単に正確な知識を獲得することを目的とするのではなく、環境の中でそれぞれがある働きをしていることについて実感できるようにすることが大切であるとしている。内容においてでは、「(10) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」と示され、幼児が標識や文字との新鮮な出会いを体験できるよう環境を工夫する必要があるとしている。また、絵本や手紙ごっこを楽しむ中で、自然に文字に触れられるような環境構成を通して、文字が様々なことを豊かに表現するためのコミュニケーションの道具であることに次第に気づいていくことができるよう、幼児の発達に沿って援助していく必要があるとしている。その際、文字を道具として使いこなすことが目的ではなく、人が人に何かを伝える、つながり合うために文字が存在していることを自然に感じ取れるように環境を工夫し、援助していくことが重要であるとしている。内容の取扱い「(5) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切に、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。」では、数字や文字に親しみ、絵本や保育室にある文字表現に関心を抱くことは、幼児にとって日常的なことで、数量や文字に関する指導は、幼児の興味や関心から出発することが基本としている。幼稚園教育要領等解説に示されているように、幼児の遊びや生活の中で文字を使ったり、数量を扱ったりする活動が自然発生的に生まれることがあり、このような活動を積み重ねることで、数量や文字に関わる力は伸びていくのである。幼児期の数量や文字に関する指導は、個人差が大きいこと、確実にできるために必要な暗記などの習熟の用意が十分に整っているとは言い難いことから、習熟の指導ではなく、幼児が興味や関心を十分に広げ、数量や文字に関わる感覚を豊かにできるように努めることが重要である。このような感覚が、小学校における数量や文字の学習にとって生きた基盤となっていくのである。

幼児期は、身近な事象の中で、つまり日常の生活の中で、文字に対する感覚を豊かにすることが大切であり、知識を獲得することを第一義としない。保育者は幼児が生活する中で、文字に興味や関心を抱くように環境を工夫し、遊びを通して文字に対する感覚を十分に養うことができるようにする必要がある。文字に対する指導は、幼児の興味や関心から出発し、必要感に基づく体験を大切にしながら、遊びや生活の中で自発的な活動が生まれ、活動を積み重ねることで、自然に文字に関わる力は伸びていく。何よりも、文字に対する幼児の興味や関心、関わりを広げ、文字に関わる感覚を豊かにするように努めることが必要である。以上より、幼児の文字の学びは、図1に示したように、幼児の文字に対する興味や関心から始まる意欲的な活動、文字に関わる感覚、幼児の周りの環境を工夫することが重要であると考え。幼児期に日常生活の中での文字に対する気づきや、必要感に基づいた体験、文字や言葉を使った遊びを通して養われた文字に対する豊かな感覚は、小学校での文字学習の基礎となり、文字の習得の基盤となっていく。

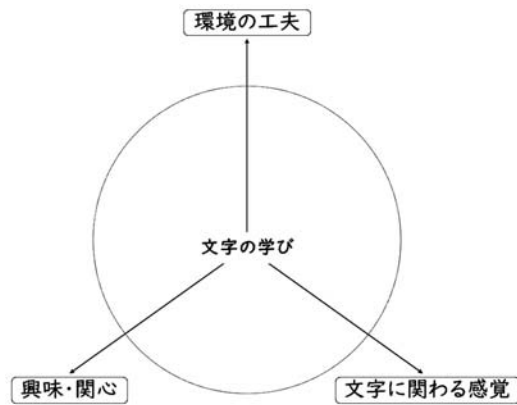


図1 園における文字の学びのイメージ（筆者作成）

2. 小学校学習指導要領解説国語編における平仮名に関わる事項

幼児期に養われた文字に関わる感覚や学びは、小学校での文字学習の基盤となる。小学校では小学校学習指導要領に則り、系統立てた文字の学習が始まる。第1学年から平仮名や片仮名、漢字も学習するが、ここでは幼児期から習得が始まる平仮名に関わる事項について取り上げる。平成29年に告示された小学校学習指導要領解説国語編の第1学年及び第2学年の内容の知識及び技能、「(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。」のイにおいて、音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すとある（文部科学省，2017）。音節と文字との関係については、平仮名や片仮名における音節（拍）と文字との関係のことを示しており、平仮名や片仮名は、拗音などを除けば、一文字が一音節（拍）に対応する文字であることから、児童の発達や学習の状況に応じて、一文字ずつ文字と音とを対応させて読むことなどが有効であるとしている。また、ウにおいて、長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ（「」）の使い方を理解して文や文章の中で使うことと示されている。さらに、平仮名の読み書きについては、各教科等の学習の基礎となるものであり、第1学年でその全部の読み書きができるようにする必要があると示している。平仮名や片仮名の指導では音節（拍）が意識され、一文字が一音節（拍）に当てはまらない拗音などの特殊音節についても、第1学年で読み書きを習得することを目指している。

3. 文字に関わる感覚と音韻意識

文字に関わる感覚とは、具体的には何を指すのだろうか。幼稚園教育要領等解説によると、領域「環境」の内容「(9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」において、自分が話している言葉がある特定の文字や標識に対応しているのを知ることは新鮮な驚きであるとし、「はさみ」という言葉を例にして、「は」、「さ」、「み」という文字と音が対応していることを知ったとき、一文字に一音節（拍）が対応していることに気がついた時の、幼児の驚きと喜びについて示されている。また、指導計画の作成上の留意事項の「(3) 言語活動の充実」においては、しりとりの同じ音から始まる言葉を集める言葉集めなどといった活動を意図的に取り入れ、幼児が言葉に親しむ環境を工夫し、言語活動を充実させていくことが大切であるとしている。文字の読みそのものに注目させるのではなく、日本語の音、

音韻に着目した活動を保育者が意図的に取り入れ、幼児が日本語の音、音韻に親しみながら、遊びを展開していくことを大切にしていると考えられる。

幼児の平仮名の読みの発達については、文字に対する興味や関心の重要さと合わせて、読みに関する認知能力との関連についても指摘されている。幼児の読みに関する認知能力の一つとして、音韻を分析したり操作したりする音韻認識があるが、その重要性については多くの研究者が指摘している。天野（1972：293）は、語の音的側面に注意を向け、一定の音韻を抽出する行為と能力が、かな文字の学習の基礎となっていると述べている。高橋（1997）は、就学前の言葉遊びは音韻意識を前提とするものであり、言葉遊びの活動に参加していく中で音韻意識が高まり、獲得した音韻意識を支えとしてかな文字の読みの習得が可能になると述べている。丹治ら（2020）は、幼児における音韻意識とかな読み能力は密接な関係を有すると述べている。これらのことから、平仮名の読み能力の発達には、音韻意識を高めておく必要があるといえる。

原（2012）は音韻意識について、言葉の意味的側面ではなく音韻的な側面に注目し、語の音韻構造を把握して音韻的な要素を同定し、個々の音韻的要素を操作する能力としている。高橋（2001）は、音韻を操作する能力とは、具体的には音の混成（blending）、抽出（isolation）、分解（segmentation）、削除（deletion）、押韻（rhyming）、同定（identification）、再認（recognition）、除外（oddity task）、置き換え（substitution）などの課題によって測定されるとし、代表的な課題として、音の混成、抽出、分解、削除の4課題を挙げている。この音韻を操作する能力に従えば、幼稚園教育要領等解説で示された、しりとりや同じ音から始まる言葉を集める言葉集め遊びは、音韻の分解と抽出ができることが遊びを楽しむ前提となる。高橋（1997）はしりとりを可能にする条件を分析した結果、しりとりがひとりで出来るようになるためには、単語の語尾音を抽出したり、その音を語頭音に持つ単語を検索したりといった種類の音韻意識が必要としている。

文字に関わる感覚の中には、音韻意識も含まれると考えられることから、保育者は音韻を意識し、日常生活の中で幼児が文字に親しむ際は、音韻を操作する活動を取り入れるなど、幼児の興味や関心に基づきながらも、音韻意識を高めるための工夫をすることも大切であると考えられる。

4. 架け橋期の文字の読みの習得

幼児期は読みを習得するための「読み」に関する能力の発達は著しく、その個人差も大きい。年長児はほぼ平仮名清濁音を読むことができている状態で小学校に入学すると推測される（島村・三神, 1994、太田・宇野・猪俣, 2018）。国立国語研究所（1972）によると、かな文字 71 文字の大部分が読めるようになり、特殊音節の学習に入る区切り点として、清濁音 60 文字を読むこととしている。よって、年長児の多くは特殊音節を学習していく発達過程にあると考えられる。また、今井・土江（1984）は、特殊音節を表す文字の習得が他の文字よりも遅れるということの主要な原因を、綴り字と音声との対応が複雑な点にあるとしている。天野（1986）によれば、特殊音節は 1 文字 1 音節で対応できる清濁音のルールが適用されないため、小学校低学年の子どもにとっても習得は難しいとしている。さらに、海津（2002）は、学習に特異なつまずきのある LD 児は LD のない子に比べて、特殊音節の習得困難が優位に見られ、高学年につれてつまずきの頻度は減少するものの有意差があると報告している。

5歳児から小学校1年生の架け橋期において、文字の読みの習得に対する個人差は大きい、1文字1音節で対応する清濁音は、就学前にはほぼ読むことができるようになっており、多くの年長児は特殊音節を習得していく発達過程にあると推測される。また、特殊音節は平仮名清濁音に比べて、その習得はより難しく、中には小学校低学年で習得できず、高学年に至ってもつまずく児童がいることを鑑みれば、文字の読みに関わるとされる音韻意識を幼児期から高める取り組み、音韻を操作する活動を幼児期から行うことには意義があると考えられる。

Ⅲ. 音韻意識を中心とした文字に関わる感覚を養う活動

ここでは、第二著者が1年間に取り組んだ、文字や言葉遊びに関わる活動の中から、音韻意識に関わる活動を取り出し、活動内容やその活動の際の幼児の様子から、その活動が文字に関わる感覚を養う活動となっていたかについて検討し、年長児の音韻意識を中心とした文字に関わる感覚を養う活動について紹介し、考察する。

1. 音韻を操作する活動を取り入れた文字や言葉に関わる活動

(1) 研究の方法

研究対象園 近畿地方の都市部の近郊にある人口約10万人のA市にある私立幼稚園型認定こども園A園である。年長児クラスは2クラス(41名在籍)あり、第二著者のクラスを対象クラスとした。A園では教室名や遊具の置き場所などについて、平仮名で表記しており、教室の掲示物にも文字が使われている。また、年長児の教室には絵本が置かれ、「かるた」や「マグネットの平仮名」、布で作られた平仮名を各文字のポケットから自由に出し入れできる「平仮名50音表」など、文字や言葉に関する遊び道具が用意されている。平仮名の書字については、ワークなどを使用しての、集団での書字指導は行っていない。

研究対象 A園の年長児クラスである。園児数は20名で、男児10名、女児10名である。平均年齢は67.5カ月±7.07、レンジ(60-72)(4月時点)である。

担任 クラス担任の保育者(第二著者)は経験年数15年で、いわゆる中堅にあたる。

研究期間 202X年4月から202X年+1年3月である。

①実践の立案と実施

第一著者は幼児における平仮名の読みの研究を進めるため、研究協力園であるA園で、数年来年長児の文字や言葉に関わる園での活動を観察している。202X年の4月にもA園の園長に研究への協力を依頼し、了承を受けたうえで、第二著者に研究への協力を依頼し、了承を得た。年度当初、第一著者は第二著者に対して研究の目的を提示した。具体的には、年長児クラスにおける文字や言葉の活動の実際と、その際に年長児が文字や言葉遊びの中で、文字に対する興味や関心をどの様に表示し、音韻をどの様に操作するのかなど、幼児が文字や言葉に関わる遊びの中で示す言動を観察すること等について、第二著者と共有した。その際、音韻を操作したり、音韻意識を高めたりする活動について、文字や言葉に関わる遊びとして紹介した(表1)。

表1 文字や言葉に関わる遊びとして紹介した遊び

遊 び	音 韻 の 操 作
しりとり	単語を1モーラに分解する。語頭音の文字を同定する。
カルタ	単語を1モーラに分解する。語頭音の文字を同定する。
変身遊び	単語の語頭音や語尾音を削除する。 例：「かばん」の「ん」を削除すると「かば」になる。
言葉のさかさま遊び	単語を1モーラに分解し、逆唱する。 例：「かば」を逆唱すると「ばか」になる。

第二著者は、第一筆者からの遊びの紹介を受け、クラスの幼児の実態に合わせた活動を計画した。その際、ロッカーや名札に書いてあり、幼児が身近に感じており、自分のこととして考えやすい、自分の名前を教材として取り入れることにした。また、クラスの子どもたち同士の相互交流も意図して、お互いの名前に興味や関心を持つような活動を計画した。日常生活の中で「ロッカー」と「ろうか」を聞き間違える幼児の姿が見られたことから、一音一音を意識させることも活動のねらいとした。また、小学校に入学する学年であることをふまえ、遊びを通して平仮名に興味や関心を持ち、自分の名前など、ある程度の平仮名を読もうとする幼児の姿をイメージして、活動を設定した（表2）。

第一著者の役割は、文字の読みに関わるとされている音韻意識について提示すること、第二著者と活動について討議する中で、音意識の面から活動を整理し意味づけを行うことである。第二著者の役割は、学期に数回程度、年長児クラスで文字や言葉に関わる活動を考えて実行し、活動の際の幼児の観察を行い、記録することである。第一著者と第二著者は、文字や言葉に関する活動後に、学期に1回以上活動について討議する場を持ち、年度末に全ての活動について振り返り、討議した。

研究対象クラスにおける文字や言葉に関わる活動についての実践とその際の園児の活動の様子については、第二著者が記録した。第一著者は、6月と3月に対象クラスの自由遊びにおける対象クラス幼児の観察を行った。第一著者と第二著者は、年度末に一年間の文字や言葉に関わる活動について討議した。その際、第一著者は活動について、音韻意識の視点から、さらに第二著者に活動の詳細な内容の報告を求めた。第二著者は、その活動時の幼児の様子について、音韻意識の側面から改めて振り返った。

②研究の手順

手順は以下の通りである。

- 1) 第二著者が1年間にクラス全体で取り組んだ文字や言葉遊びに関わる活動について、1年間の保育記録や活動の写真を基に表を作成する（表2）。
- 2) 表2を基に、活動の概要について第一著者と第二著者で音韻意識の側面から再度討議する。上記をふまえ、実践された文字や言葉に関わる活動について、音韻を操作するという音韻意識の側面から考察する。
- 3) 聞き取った活動内容の中から、音韻意識を意識した活動について、音の混成、抽出、分解、削除、押韻、同定、再認、除外、置き換え（高橋, 2001）を参考とし、本活動の音韻的な側面に注目し、語の音韻構造を把握して音韻的な要素を同定し、個々の音韻的要素を操作しているのかについて、第一著者が識別する（表3）。

4) 第二筆者が観察した幼児の様子については、全体的な活動でよく見られた幼児の様子、特徴的な幼児の様子について記載する(表3)。

(2) 倫理的配慮

研究についてA園の園長に文書で示し、口頭にて了解を受けた。また、第二著者にも研究の参加について同意を得た。さらに第一著者の所属大学の研究倫理審査を受け了承された。

(3) 実践の結果と考察

①文字や言葉に関わる活動と内容

対象年長児クラスで1年間に取り組んだ、文字や言葉遊びに関わる活動を表2に示した。

クラス全体として取り組んだ主な活動は、表2の通りである。それ以外にも、第二著者は4月当初から、幼児が自由に遊べる時間に「絵かるた」や「平仮名のマグネット」などを教室に準備し、幼児が自由に遊びに使えるようにしていた。また、第二著者は絵と文字を照らし合わせる文字と絵合わせのカードを数セット市販の既製品を参考にして自主制作し、幼児が自由に遊べるようにしていた。この自主制作した文字と絵合わせのカードは、11月に「文字かるた」として全体での活動にも使用している(図2)。



図2 「文字かるた」遊びでの平仮名(絵と文字)の提示

1年間に行った文字や言葉に関わる主な遊びの中で、クラス全体で取り組んだものから、活動内容として音韻を操作する活動を同定し、主に音韻を操作する活動内容の遊びを◎で、一部が音韻を操する活動内容となっている遊びを○で表す(表2)。

天野(1988)は、日本語の場合、音韻は音節単位(基本音節「あ・い」と特殊音節「きゅ・きゅう等」)であるとしている。また、窪園(1998)は、日本語で単語を分節し、その長さを測る単位がモーラ(mora)であるとしている。平仮名清音や濁音・半濁音の場合、一文字は1モーラとなるが、特殊音節の場合は一文字で1モーラにはならない。例えば「しゅ」ならば、「し」と「ゅ」の二文字で1モーラを表す。このため、「名前の文字数遊び」では、清音の場合は一文字が1モーラとなり、音韻を操作することになるが、特殊音節の場合はこれにはあたらない。この遊びでは文字数を数えることから、特殊音節に関しては音韻の操作とはならないため、一部が音韻の操作と関わる活動とした。「ななぞなぞ」遊びでは、単語の最初の文字を示すことから、単語を1モーラに分解し、語頭の1モーラの音を抽出して同定するという音韻の操作がある。しかし、同定した音韻から始まる単語を探す部分において、語彙などの音韻意識以外の能力も必要となるため、一部が音韻の操作と関わる活動に分類した。

表2 年長児クラス1年間の文字や言葉についての主な活動

月	遊　　び	内　　容	音韻の操作
4 月	(全体としての活動は設定していない)		
5 月	名前遊び	自分の名前の中にある文字を探す 例：名前の中に「あ」の文字がある人はいますか	1文字が1モーラに対応するように分解する（特殊音節は文字数が多くなるため当てはまらない）
6 月	○名前の文字数遊び	自分の名前の文字数を数える 例：「みやもとなおみ」は7文字	
7・8 月	◎さかさま名前遊び	自分の名前を逆から唱えられても自分の名前だと分かる	自分の名前を1モーラに分解する 1モーラ　の順序を入れ替える
9 月	○なぞなぞ遊び	単語の最初の文字を教えてからヒントを出しその単語が何かを当てる	単語を1モーラに分解する 語頭の1モーラを同定する
10 月	◎名前遊び (語頭と語尾)	名前の最初の文字（音韻）と最後の文字（音韻）を探す	単語を1モーラに分解する 語頭と語尾の1モーラを同定する
11 月	◎文字かるた (絵と文字)	単語を聞いて単語の最初の文字か単語の絵カードを探す	単語を1モーラに分解する 語頭の1モーラを同定する
	◎名前遊び (同じ音探し)	自分と同じ文字（音韻）が名前に使われているクラスメートを見つける	自分の名前を1モーラに分解する 同じ1モーラを同定する
12 月	◎文字かるた (絵と文字)	単語を聞いて単語の最初の文字（音韻）か単語の絵カードを探す	単語を1モーラに分解する 語頭の1モーラを同定する
1 月	◎文字かるた (文字)	単語を聞いて単語の最初の文字を探す	単語を1モーラに分解する 語頭の1モーラを同定する
	連想言葉遊び	ある言葉から連想される言葉について考える	
2 月	◎文字かるた (絵と文字)	単語を聞いて単語の最初の文字か単語の絵カードを探す	
3 月	(全体としての活動は設定していない)		

◎音韻を操作する活動 ○一部が音韻の操作と関わる活動

②音韻を操作する活動とした遊びの活動内容と幼児の様子

主に音韻を操作する活動とした遊びについての活動内容の詳細と、その遊びを行った時の幼児の様子について表3に示す。

遊びの教材、遊びの活動内容と子どもの様子について、順に考察していく。

遊びの教材として、幼児の名前を扱ったもの（名前の文字数遊び、さかさま名前遊び、名前遊び）が多い。無藤ら（1992）は、自分の名前は、幼児にとって非常に意味のあるもので、園生活においてもよく読み書きされること、名前を構成する文字を1字も読めなくても自分の名前として同定できる子どもがいることから、自分の名前は幼児にとって特別であることを指摘している。2012年のベネッセ総合研究所による幼児期から小学1年生の家庭教育調査によれば、「自分の名前を読める」年長児は男子で97.9%、女子では99.1%である（無藤・秋田, 2013）。対象クラスの幼児も同様に、全員が自分の名前の文字を見ると、すぐに自分の名前と分かる状態であったことから、活動内容についての一定の理解が基本にあり、そのため、活動に没頭できているとも考えられる。他に教材としては、「かるた」や「なぞなぞ」など、園や家での日常生活の中でよく見かける遊びを取り入れており、文

表 3 音韻を操作する活動内容の詳細と幼児の様子

遊 び	活 動 内 容 の 詳 細	幼 児 の 様 子
名前の 文字数遊び	自分の名前の文字数を数える。拗音は（例えば「しゅ」なら、「し」と「ゅ」で2もじとする）2文字として数えるようにした。	自分の名前には興味がある子どもが多いので、クラスの半分ぐらいの子どもは自分の名前の文字の数が分かった。分からない子どもも、周りの子どもが何文字だと教えることで、自分の名前の文字数を理解できる子どももいた。自分の名札を見て、文字数を確認する子どももいた。また、文字の形と、その文字の音を名札と見比べながら何回も確認する子どももいた。拗音「しゅ」の小さい「ゅ」も、文字として数えることができる子どももいた。
さかさま 名前遊び	年長児クラスの担任が、子どもの名前を一人ずつ、名前の最後の文字から順に唱えた。子どもたちはそれを聞いて、自分の名前かどうか判断した。	自分の名前を逆からで唱えてもらっても、自分の名前だと分かり、友達の名前も分かる子どもがいる一方で、一部の子どもたちは、理解することが非常に難しいようであった。
なぞなぞ遊び	始めに、単語の最初の文字を教える。その後、その単語にまつわるヒントを出し、単語が何かを当てる遊び。	子どもたちはなぞなぞが好きで、最初の文字を伝え、ヒントを出すと、熱心に考えていた。この遊び以降、子どもたち同士で『『お』飲むよ（お茶を飲みます）』など、言葉遊びを自発的に楽しむ姿が見られた。また、「マスクをつけなさい」と、注意しなければならぬ場面でも、「マのつく口に当てるものつけてください。」と声をかけることで、子どもたちは楽しみながらマスクをつけることができていた。
名前遊び (語頭と語尾)	名前の最初の文字（音）と最後の文字（音）を聞いて、誰の名前か当てる遊び。	最初の文字を聞いただけで、誰の名前かおおよそ予測がつく子どももいれば、理解できない子どももいた。自分の名札の最初に書いてある文字をみて、聞いた音と同じ読み方をするのかどうか、確認する子どももいた。
文字かるた	単語を聞いて、単語の最初の文字か単語の絵カードを探す遊び。文字だけのカードと絵も付いているカードがあり、4～5人のグループでどちらのカードを使うか選び、グループで遊ぶ。	全体で遊んでも、みんながカードを取ることができるように、大きいカードのかかるたセット（A4版）を3組と、少し小さめのカードのかかるたセットを5組用意しておいた。集まったグループのメンバーによって、文字だけのカードや、絵のカードを選ぶなど、子どもの理解の度合いに合わせて自発的に使い分けているようであった。3学期になると、子どもたちはグループのメンバーに合わせて自分たちでルールを作るなど、自主的に活動する様子が多く見られるようになった。
名前遊び (同じ音探し)	ある子どもの名前に使われている文字を一文字一文字読んでいく。読み上げられた文字の音から、自分の名前にも同じ文字が使われているのかいないのか、見つける。	クラスの子どもの名前が読み上げられると、自分の名前にも同じ音の文字があるのかどうか、興味を持って探すことができていた。たくさんのクラスの子どもの、共通して同じ文字が使われていることにとても驚き、新鮮な発見となっていたようである。あるクラスメートの名前は、クラス全員の子どもの名前に使われていることに気がつき、非常に驚くとともに、文字の持つ不思議さに魅了されていたようである。最初は自分の名前の文字の音が分からなかった子どもも、3月には自分の名前の文字の音が分かるようになった。

字に興味や関心を持ったり、言葉に親しんだりするなど、活動をより充実させるために適した教材を選択していると考えられる。

次に、遊びの活動内容と子どもの様子について述べる。第2章で言及したように、幼児期の文字の学びとして重要と考えられる、幼児の文字に対する興味や関心から始まる意欲的な活動としての視点、文字に関わる感覚の視点、幼児の周りの環境を工夫する視点から考察する。なお、文字に関わる感覚としては、音韻に対する意識を中心とした活動の考察となることから、限定された範囲内での考察になる。

幼児の文字に対する興味や関心をより引き出し、発達を促すため、全体での活動に入る前に、第二著者は教室の環境整備を行っている。教室内の掲示物に文字を用いたり、自由遊びの時に、幼児が自分の興味や関心に応じて文字遊びができるように、マグネット平仮名や自主制作した文字と絵合わせカードなどを用意したりするなど、日常生活の中で文字に触れたり、文字遊びを楽しんだりできるように、複数の教材を準備している。複数の教材を用意することにより、幼児の多様な興味や関心に応じることができていると考えられる。また、文字と絵合わせカードは文字だけのカード、文字と絵のカード（図2）、絵だけのカードと3種類が用意されており、幼児の理解力に配慮した教材にもなっている。幼児は自分の発達段階や理解力に合わせて教材を選択することができ、そのことが興味や関心の持続にもつながっていると推測される。さらに、当番活動として、その日の当番が連絡ノートの表紙に書いてある持ち主の名前の文字とその横に貼られているシールの絵（一人ひとり絵柄の異なるシールが貼られている）を見て、持ち主に連絡ノートを配るようにする活動を設定した。幼稚園教育要領解説によれば、「文字も様々にある環境の一つであり、興味をもつと、分かる文字を周囲に探してみたり、まねして使ってみようとしたりするなど、自分の中に取り入れようとする姿が自然に見られる。」としているが、日常生活をおくる教室に文字が豊富にあり、文字に興味や関心を持てば、すぐにそれらを使って遊ぶことができるような教室環境が整備されていることは重要である。自分は文字に興味や関心がなかったとしても、幼児が親しみを感じている友達が文字に興味や関心をもち、文字を使って遊び始めることで、文字に興味や関心を持つことも十分に考えられる。全体での活動に入るまでに、教室環境を工夫して整備しておくことは、幼児の活動をより豊かにしていくためにも欠かせない保育者の役割の一つであると考えられる。

前述したが、本活動では名前を扱った遊び（名前の文字数遊び、さかさま名前遊び、名前遊び）が多く、幼児の興味や関心が高く、かつ発達段階にも沿うものである。「なぞなぞ」も幼児が好んでする遊びの一つである。これらことから、この2つの遊びが始まる時点で、遊びに対する幼児の興味や関心は高いと考えられる。「名前遊び（同じ音探し）」での幼児の様子として「クラスの子どもの名前が読み上げられると、自分の名前にも同じ音の文字があるのかどうか、興味を持って探すことができていた。」とあり、「なぞなぞ」遊びでは、「子どもたちは『なぞなぞ』が好きで、最初の文字を伝え、ヒントを出すと、熱心に考えていた。」とあるが、幼児が興味や関心を抱き、遊びに主体的に関わっている姿が端的に示されている。さらに、遊びが終わった後でも、「子どもたち同士で『お』飲むよ（お茶を飲みます）など、言葉遊びを自発的に楽しむ姿が見られた。」ことから、全体での活動が幼児一人ひとりの主体的な活動の呼び水となり、新たな文字に対する興味や関心をさらに引き出し、意欲的で主体的に活動に取り組むという、よい循環をも生み出したとも考えられる。

さかさま名前遊びでの幼児の様子としては、理解することが非常に難しい幼児がいることが分かる。これらの幼児にとっては、興味や関心が持てない遊びであった可能性がある。原（2001）によれば、語を反対からいう逆唱課題（例えば、「スイカ」に対して「カイス」と応答する）のうち、3文字（3モーラ）の逆唱課題は年長児で60%未満であり、6歳半以降になれば70%以上が通過するとしている。本実践では7・8月に活動を行っているが、これに加えて、3学期にも本活動を行えば、一度取り組んだ課題であることや発達段階が進むこともあり、遊びを十分に理解できる幼児が多くなるこ

とから、積極的に活動に参加する幼児が増え、異なった展開になることも考えられる。文字に対する幼児の興味や関心の状況は個人差が大きいことにも配慮し、幼児の発達や興味関心に応じつつ、発達に必要な経験を満たす可能性をもつ環境を構成し、保育者や友達との落ち着いたやりとりの中で安心して活動に参加することも重要である。

本実践を通して、幼児の文字に関わる感覚は豊かになったのだろうか。「名前の文字数遊び」では、文字の形と、その文字の音（音韻）について、名札と見比べながら何回も確認する様子が見られ、「名前遊び」では、最初の文字を聞いただけで、誰の名前かおおよそ予測がつくなど、語頭の音韻を意識する様子が見られた。また、自分の名前にも友達の名前にも共通して同じ文字、文字の音（音韻）が使われていることにとても驚き、新鮮な発見をしたとあることから、本実践活動は少なくとも、音韻に対する意識を高める活動であったと考えられる。その意味において、文字に関わる感覚を豊かにし、文字や言葉に対しての関わりを広げたと考えられる。

さらに言うならば、「名前遊び」や「なぞなぞ」、「かるた」など、教材は異なるが、これらの遊びは全て音韻を操作するという意味において一貫した活動であった。繰り返し音韻を操作する活動に出会い、活動していく中で、徐々に自分でも自発的に使える力となったと考えられる。高橋（1997）は十分な音韻意識を持っていない子ども達でも周囲の大人の援助があればその遊びの活動に参加することは十分に可能であると述べているが、本実践では保育者からの援助に加え、幼児同士がお互いに遊びを通して関わり、活動していく中で、お互いの発達段階を考慮し、相互に支え合いながら活動している様子も見て取れる。第二著者は「文字かるた」での活動について、「グループのメンバーによって、文字だけのカードや、絵のカードを選ぶなど、グループのメンバーの理解の度合いに合わせて自発的に使い分けているようであった。3学期になると、子どもたちはグループのメンバーに合わせて自分たちでルールを作るなど、自主的に活動する様子が多く見られるようになった。」と幼児の様子について述べているが、この言葉にそれは明瞭に表れている。

しりとり遊びについては集団で実施したわけではないため、取り上げなかった。しりとり遊びについては、音韻意識が必要とされており（高橋，1997）、東俣（2018）は5歳児の音韻意識が育っているかを判定する指標として、しりとりの成立が有効であることを指摘している。本実践を行った対象クラスの在籍幼児は、3学期になる頃には全員自分でしりとり遊びができるようになったことから、4月に比べて音韻意識は高まっていると推定される。

2. 年長児クラスにおける遊びを通した文字に関わる活動

本実践より、年長児クラスにおいて遊びを通した文字に関わる活動に取り組む場合に重要な3つの視点が示された。一つ目は、文字や言葉に対する幼児の興味や関心を高める、あるいは引き出すということである。本実践では、幼児の名前や友達の名前など、幼児の興味や関心が高い題材を取り上げている。自分の名前にも友達の名前にも同じ文字がたくさん使われていることに気がつき、文字へのさらなる興味や関心の度合いを高めている。浜口（2008：164）は、文字への興味について、子どもが自然や文化がもたらす面白そうなものに会ったとき、しかも、そこに自分なりのスタンスで立ち向かう環境を保障されると、知的な好奇心の目を輝かせる、と述べている。幼児が文字に対する興味や関心を持つこと

ができるような、魅力ある豊かな環境を構成していくことが大切である。なお、本実践では、文字に関わる活動に取り組むその前段階で、園や教室における文字に対する環境の整備や工夫をおこなっている。このように、日常の園生活の中で、幼児の目に触れたり、遊びの中に自然と取り込まれたりするような、文字についての基礎的な環境を整備しておくことも重要である。

二つ目は、幼児の発達段階に応じた文字や言葉遊びの内容とすることである。幼児は遊びを通して、必要感をもって様々な体験を積み重ね発達を実現していく。文字や言葉遊びには音韻意識が関わる。高橋・中村（2020）は、幼児の音韻意識は短い幅の中で急激に正答率が上がることを指摘していることから、幼児の音韻に対する意識がどの程度上がっているのか、発達の程度を確かめることも必要である。発達に応じた文字や言葉遊びを通して、幼児は充分にその活動を楽しむ中で、必要に応じて文字を読んだり書いたりする楽しさを感じる経験を重ねていくのである。また、幼児の発達は個人差が大きいことから、文字に関わる能力にも差があると考えられ、保育者は幼児一人ひとりに対して発達段階に応じた配慮や援助をしていく必要がある。発達に必要な経験を満たす可能性をもつ環境を構成することも保育者の大切な役割である。

三つ目は、一つ目の幼児の興味関心と二つ目の幼児の発達段階、この二つの視点が交差する活動の設定や教材を用いて環境の構成をすることである。幼稚園教育要領等解説では、環境の構成と保育の展開において、幼児が主体的に環境にかかわり、豊かな体験をしていくことができるためには、幼児の発達だけでなく、幼児の興味や関心の対象、意欲の程度、気分の状態、これまでの経験などを考慮することである、としている。本実践では、「なぞなぞ」遊びの活動に取り組んだ後に、自発的に「なぞなぞ」遊びを発展させた遊びを楽しんだり、「文字かるた」では、グループのメンバーの発達段階を考慮に入れながら、自発的に遊びを展開していったりする姿が見られる。本実践では幼児が興味や関心をもって関わるができる環境条件を整えることができていたと考えられる。文字や言葉に関わる環境の構成に工夫を凝らすことで、幼児は主体的な遊びを通して試行錯誤を繰り返し、保育者の関わりや友達との協働した活動に取り組むことにより、対話的な学びをも深めていた可能性もある。

IV. 総合考察と今後の課題

ここでは、架け橋期における保幼小と小学校への接続という視点から考察する。

本実践では文字に関わる感覚の中の一つとして、音韻意識を扱う、音韻を操作する活動を行っている。第一著者は小学校の教育現場で、特殊音節の書字が困難な児童を指導した際、長音や促音の拍（モーラ）を認識できていないため、例えば、運動会の作文を書く時に、正しい書字は「うんどうかい」であるが「うんどかい」になったり、「はしった」を「はした」になったりする、長音や促音の拍（モーラ）の認識が困難で、音韻の分解や抽出などの音韻意識が年齢相当に達していないことによる、読み書きの困難さを持つ児童を多く見てきた。音韻意識をはかる難易度の高い課題として、特殊音節を含む単語を拍（モーラ）に分解するタッピング課題が用いられる（海津・平木、2010）が、特殊音節の習得が困難な児童は、この課題が困難であると推測される。川端・高橋（2020）は、音韻意識は平仮名の読み、とりわけ特殊音節の読みと関わりが深いことが確かめられ、小学校1年生の担任は平仮名の読み書き指導に

において、音韻意識を高めることを重視していると報告し、音韻意識の指導が子どもの特殊音節の読みの習得を容易にしていると推測している。音韻意識は児童期から発達するのではなく、幼児期から発達していく。つまり、特殊音節の習得は、幼児期の音韻意識の発達と関連しており、児童期から学ぶというよりは、幼児期から始まる音韻意識の発達の上に成立するといえる。この様に、特殊音節には音韻意識が関わると推測されること、系統立てた文字学習、特殊音節の学習は小学校1年生の1学期から始まり、小学校の教員は音韻的な側面を強調する指導をしていることから、架け橋期となるこの時期に、音韻を操作する活動をしたり、音韻についての意識を高めたりする指導を行うことが重要である。そして、この指導はスタートカリキュラムとアプローチカリキュラムとしてバラバラに策定されるものではなく、保育者と小学校の教員が連携し、幼児期から児童期への連続性の観点から、一貫性を持たせて検討されることが重要である。

例えば、「名前の文字数遊び」において、幼児の名前に使われている特殊音節を音韻という面からではなく、文字数という面から扱っている。この活動を、特殊音節の音韻を意識するという面から再構成することも可能であろう。また、名前遊びの一場面において、幼児は遊びの中で必要感を持ちながら、「じゅり」という名前ならば2拍（2モーラ）、「いっさ」という名前ならば3拍（3モーラ）というように、特殊音節に関わる音韻に遊びの流れの中で自然に触れていくこともできる。幼児はこの様な遊びを通して音韻に触れ、音韻を操作する活動に取り組む中で、1拍の中に文字が2つあるという不思議さに気がついたり、「っ（促音）」という音が聞こえなくても、そこには拍があることに気がついたりすることも考えられる。音韻に対する意識を明確に持つこと、高めることが小学校への連続性を鑑みれば重要となるのではないか。村上（2021）は、保幼小の円滑な接続のために、保育者と小学校低学年教員との間で、音声の世界と文字の世界をつなぐ意識を楽しく育むさまざまな指導の工夫について、互いに共有して行くことが、保幼小の断層を埋める上で大切であると指摘している。文字指導に関しては、幼児期と児童期とが滑らかな接続となるような教育活動を設定することが重要である。架け橋期にある子どもの発達過程をふまえたうえで、保幼小の保育者及び教員らで育みたい子ども像を共有しながら、発達段階をふまえた、系統立てた教育活動となるように模索していく必要がある。文部科学省中央教育審議会、初等中等教育分科会の幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会（2022）が報告したように、地域の幼児教育と小学校教育の関係者が連携して、カリキュラム・教育方法の充実・改善にあたること、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の理解と教育方法の改善に生かすことができる手立てを普及させるためには、今後、保幼小の保育者や教員が連携し、架け橋期のカリキュラムを開発して実践し、評価と改善につなげていくことが必要である。

今後の課題としては、3点あげられる。まず、1点目として、本研究では文字や言葉に関わる遊びの中で、音韻を操作する活動を行ったが、音韻意識が本当に高まったのか、正確には確認できていないという点である。4月当初はしりとりを遊びを保育者や周りの幼児に助けってもらっていた幼児も、3学期の終わり頃には、全員が自分でしりとりをできるようになっていたことから、幼児の音韻意識は高まっているのではないかと推測しているに過ぎない。活動の前後で音韻意識がどの程度高まったのか、検査や指標等を利用して確認し、幼児の音韻意識と音韻を操作する活動の設定の適切さについても検討を加えることが必要である。2点目としては、対象とした年長児クラスが一クラスであったことがあげられる。

本実践の対象園は地域にある幼稚園型認定こども園であり、ドリルやワークなどを使って、読み書きを常時指導することは行っていないことから、幼児期の文字についての平均的な姿から、大きくは逸脱していないと考えられるが、今後は複数の園、複数のクラスでの継続した観察や活動の聞き取りを行い、研究を積み重ねていくことが重要である。3点目は、小学校との接続である本研究は幼稚園教育要領等に示された事柄に則り、環境の領域から文字に関わる活動を組み立てており、幼児教育の視点での活動となっている。今後はこの活動をさらに発展させ、架け橋期のカリキュラムとして開発し、実践することも必要である。

小学校に向けて、幼児期の文字に関わる学びがどの様に小学校での系統立てた文字指導につながるのか、その視点をも取り入れた活動の展開が重要である。しかし、それはあくまで一人ひとりの幼児の文字に対する興味や関心、出会いを基盤とするところから出発し、幼児が主体的に関わることができるよう、自発的な活動として展開することに意味があり重要であることを忘れてはならない。

謝辞

本研究を進めるにあたり、お忙しい中にもかかわらず、本研究活動にご協力いただいた西田雪美園長をはじめ、研究協力園の保育者の皆様に対して、心からお礼申し上げます。

本論文を作成するにあたり、ご指導をいただきました大阪保育総合大学大学院 小椋たみ子教授に、心より感謝申し上げます。

<注>

- 1) 文部科学省国立教育政策研究所(2017)によれば、ECERS-3(2015、邦訳「新・保育環境評価スケール①3歳以上」2016)は3歳以上の集団保育の全般的な質を測定する尺度で、空間と家具、養護、言葉と文字、活動、相互関係、保育の構造という6のサブスケールに分類された35の項目につき、各項目に含まれる10前後の指標に基づいて1~7点で評定を行うもので、調査、自己評価、監査あるいは査察のツールとして信頼度が高く、アメリカ全土で、数多くの調査研究、あるいは保育の質のモニター、保育従事者のトレーニングなどの使用実績が蓄積されており、アメリカ等の英語圏の国々、ヨーロッパ、アジア、南米に至るまでの20カ国以上で使用されている、としている。評定方式は、3時間程度、対象となるクラスの保育を観察し、35項目それぞれにつき、手続きに従って1点~7点までで評点を得る。点数の意味合いは、「1点=不適切」「3点=最低限」「5点=よい」「7点=とてもよい」であり、総合的な平均点が5点に達すれば「質の高い」保育であるとみなす。日本では「新・保育環境評価スケール」(法律文化社)として出版されている。
- 2) 幼稚園教育要領では教師(教職員)、保育所保育指針では保育士(保育士等)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では保育教諭(保育教諭等職員)と表記されているが、本稿ではこれらをまとめて、保育者と表記する。
- 3) 文部科学省は架け橋期を「義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間」としている。

<引用文献>

- 天野 清（1972）「幼児のかな文字の習得の過程」 国立国語研究所 『幼児の読み書き能力』 東京書籍、292-297
- 天野 清（1986）『子どものかな文字の習得過程』 秋山書店
- 天野 清（1988）「展望音韻分析と子どもの literacy の習得」『教育心理学年報』27、142-164
- 浜口順子（2008）「子どもと環境のかかわりをとらえる視点」『事例で学ぶ保育内容 領域環境』 萌文書林
- 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』18（1）、10-18
- 原 恵子（2012）「幼児期・学童期の音韻意識の発達 <小特集>子どもの音声」『日本音響学会誌』68(5)、260-265
- Harms,T.,Cliford,D.&Cryer,D.(2015) Early Childhood Environment Rating Scale-Third edition, Teachers College Press 埋橋玲子訳 法律文化社 20216 年発行
- 今井靖親、土江和世（1984）「幼児における特殊音節の読字学習」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』33（1）、141－153
- 海津亜希子（2002）「LD 児の学力におけるつまずきの特徴」『国立特殊教育総合研究所紀要』29、11-32
- 海津亜希子、平木こゆみ（2010）『多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージ つまずきのある読みを流暢な読みへ』 学研教育みらい
- 今野佑香、鈴木貴史（2021）「幼小接続期における文字教育の現状－アプローチカリキュラムにおける書字に着目して－」『帝京科学大学教育・教職研究』6（2）、57-67
- 川端皐月・高橋 登（2020）「小学校 1 年生はどの様に平仮名の読み書きを学ぶのか－質的・量的データの組み合わせによる短期縦断的分析－」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』68、163-178
- 国立国語研究所（1972）『国立国語研究所報告 幼児の読み書き能力』 東京書籍
- 厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』 フレーベル館
- 窪菌晴夫（1998）「モーラと音節の普遍性〈特集〉音節とモーラの理論」『音声研究』2（1）、5-15
- 文部科学省（2010）『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf、2022.10.26 閲覧
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館
- 文部科学省 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、2022.10.27 閲覧
- 文部科学省中央教育審議会 初等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋委員会（2022）『幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会－審議経過報告－』
https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_2.pdf、2022.10.27 閲覧
- 文部科学省 国立教育政策研究所（2015）『スタートカリキュラム スタートブック』
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf、2022.11.23 閲覧
- 文部科学省 国立教育政策研究所（2017）『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究報告書』
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf、2022.10.26 閲覧
- 文部科学省 国立教育政策研究所（2018）『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム －スタートカリキュラム導入・実践の手引き』 学事出版

文部科学省 国立教育政策研究所 (2019)『幼少接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究報告書』

https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf、2022.11.23 閲覧

無藤 隆、遠藤めぐみ、坂田理恵、武重仁子 (1992)「幼稚園児のかな文字の読みと自分の名前の読みとの関連」『発達心理学研究』 3(1)、33-42

無藤 隆、秋田喜代美 (2013)『第 1 回 幼児期から小学 1 年生の家庭教育調査 報告書』2012 年度報告書、ベネッセ教育総合研究所

村上呂里 (2021)「幼小の円滑な接続のための『言葉の教育』観の探究と活動プランの開発ー入門期教科書『にはんご』を手がかりとしてー」『琉球大学教育学部紀要』 98、17-32

内閣府 (2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館

内閣府、文部科学省、厚生労働省 (2017)「平成 29 年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本」『チャイルド本社』

丹治敬之、井上知洋、茂木成友、高橋 彩 (2020)「年少から年長幼児におけるかな読みと音韻意識の関連」『LD 研究』 29(4)、245-257

太田静佳、宇野 彰、猪俣朋恵 (2018)「幼稚園年長児におけるひらがな読み書きの習得度」『音声言語医学』 59(1)、9-15

島村直己、三神廣子 (1994)「幼児のひらがなの習得ー国立国語研究所の 1967 年の調査との比較を通してー」『教育心理学研究』 42(1)、70-76

高橋 登 (1997)「幼児のことは遊びの発達：“しりと”を可能にする条件の分析」『発達心理学研究』 8 (1)、42-52

高橋 登 (2001)「文字の知識と音韻意識」秦野悦子『言葉の発達入門』大修館書店、196-218

高橋 登、中村知靖 (2020)「日本語の音韻意識は平仮名の読みの前提であるだけなのか：ATLAN 音韻意識検査の開発とその適用から」『発達心理学研究』 31(1)、37-49

東俣淳子 (2018)「5 歳児における読みの発達に関する保育士向けチェックリスト作成の試み」『LD 研究』 27(2)、192-199

付記

本研究の一部は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金：基盤研究（C）課題番号：21K02695 代表：宮本直美）の助成により実施された。

利益相反自己申告：申告すべきものなし。