

絵本の読み聞かせに対する保育士の意識
—言語・情緒的発達に着目して—

笹田 義弘¹⁾ 山本真由美²⁾

Nursery teacher's consciousness about reading picture books
-Focusing on language and emotional development-

Yoshihiro SASADA¹⁾ Mayumi YAMAMOTO²⁾

Abstract

Reading picture books to children is an activity that is routinely done at home and in childcare settings from infancy. It is thought that reading stories to children has a significant impact on their development. In this study, we examined the attitudes of childcare workers toward reading picture books to the children.

In Study I, we surveyed their awareness using a questionnaire. The results showed that there was a difference in the purpose of reading to children depending on their age, and that emotional awareness was more important than verbal awareness from 0 to 3 years old, although there was no difference between these two awareness in 4- and 5-years old children, suggesting that the awareness of child care workers changes depending on the age of the children.

In Study II, we used semi-structured interviews to investigate the attitudes of childcare workers. The results showed that nursery school teachers emphasized emotional awareness from the perspective of "nurturing" when reading to children, and that linguistic awareness and emotional awareness became equal at the age of 4 to 5 years. Therefore, it was suggested that the linguistic and emotional awareness overlap in reading to children. As for the method of reading to the children and the response to the children during the reading, except for the age group of 0- and 1-year old children, the reading consistently emphasized on the flow of the story, and the readers tended not to actively work on the story.

Key Words: reading picture books language and emotional development consciousness

¹⁾ 社会福祉法人みらい

Social Welfare Corporation Mirai

²⁾ 徳島大学大学院社会産業理工学研究部

Graduate School of Technology, Industrial and Social Sciences, Tokushima University

問題と目的

絵本の読み聞かせは、乳幼児期から多くの家庭で日常的に行われる活動である。保育所等の保育・教育機関でも積極的に行われる活動の 1 つといえる。また、日本では乳幼児健診の際に赤ちゃんに絵本を手渡す“ブックスタート運動”が全国の自治体で積極的に行われており、子どもたちは早期から絵本に触れる機会が持たれている。また、絵本の読み聞かせは、子どもの語彙獲得や読み書き知識の習得といった言語発達、想像力や心情理解、人間関係を豊かにするといった情緒的発達など子どもの認知的な発達に及ぼす効果について多くの研究が行われている。浜島(2014)は、絵本の効果として「気持ちが落ち着く」「思考力」「想像力」「創造力」「人生を切り拓く力」「親子の絆」などの 10 の効果を上げている。特に親子間での読み聞かせを想定して、絵本を読んでもくれる母親の声によって子どもの心は満たされ、情緒が安定すると述べている。では、絵本の読み聞かせは子どもたちにどのような体験をもたらしているのだろうか。

秋田・無藤(1996)は、絵本の読み聞かせは、活字文化に子どもが接する契機を与え、空想世界を共有し、親子の楽しい語らいの場を与えるとしている。絵本と接することで子どもたちは、文字に触れ、物語から空想し、絵本を通して、読み手との相互作用を体験していると考えられる。

脳科学の観点からも研究がされている。泰羅(2009)は、母親に自身の子どもの読み聞かせをしてもらい、読み聞かせ中の子ども脳活動を分析した。その結果、喜怒哀楽などの心の動きや情動を司る大脳辺縁系が賦活していることが明らかになった。この結果から泰羅(2009)は、「読み聞かせによって『心の脳』が発達し、子どもは豊かな感情を育むことができる」と述べている。また、森(2015)においても、NIRS を用いて読み聞かせにおける脳活動を分析している。その結果、実母子間に限らず、また成人においても、絵本の読み聞かせを行うことで、聞き手の前頭前野の血流量の減少が見

られたことから、絵本の読み聞かせによって、精神的に落ち着く効果があることを指摘している。一方で読み聞かせは、読み手がどのように読み聞かせを展開するかによって、子どもたちの体験も異なってくると考えられる。では、読み手はどのようなことを意識し、読み聞かせを行っているのだろうか。

絵本の読み聞かせについて、読み手のもつ意識や読み聞かせ方には文化差があることが明らかになっている。絵本の読み聞かせの仕方について、日本の母親は米国の母親よりも模倣と間主観性の確認に基づく共感的読み聞かせを行う傾向があるのに対し、米国の母親は日本の母親よりも質問とフィードバックに基づく対話的読み聞かせを行う傾向があるとされている(Murase,Dale,Ogura, Yamashita,&Mahieu,2005)。また、村瀬(2004)によると日本の公共図書館で発行されている養育者向けのパンフレットでは、米国の公共図書館で発行されているパンフレットよりも、親子の情愛を育むような読み聞かせを推奨する傾向があり、米国の公共図書館のパンフレットには、日本のパンフレットよりも情報志向的な読み聞かせ方を推奨する傾向があるとされている。実際に日本では読み聞かせの途中で保育者が発問したり、読後に感想を述べさせたりすることに対しては消極的な立場がとられている(松岡, 1987)。これについて、余郷(2010)は、読み聞かせにおいて、子どもへ感想を求めたり質問したりすることで、読み聞かせへの構えができてしまい、心から読み聞かせを楽しめなくなるとしている。こうした考えから、日本では読み聞かせを通して子どもと対話的に関わるよりも、読み聞かせの時間そのものや子どもたちが想像を膨らませる時間に重きが置かれていると考えられる。一方、対話的・情報志向的読み方を行う傾向のある米国では、興味深い読み聞かせ手法が開発されている。それが“ダイアロジックリーディング”である。Whitehurst et al.(1988)は、2 歳児とその母親に対し、ダイアロジックリーディング

という対話形式の読み聞かせを家庭で 1 か月間実施してもらい、子どもの言語発達が促進されることを明らかにした。ダイアロジックリーディングは、読み聞かせをする大人が子どもに絵本の登場人物などについて簡単な質問やオープンエンドな質問をしたり、子どもの発話にフィードバックを与えたりすることで子どもの発話や大人との会話を増やし、言語発達を促そうとする読み聞かせの手法である。これは、絵本を媒介とし子ども(聞き手)の反応を引き出し、その反応にあわせて養育者(読み手)が応答するという相互作用を促進させる手法だといえる。

上述の通り、日本では、読み聞かせ方として読み手からの積極的な働きかけは推奨されていないと考えられるが、読み手はどういった意識で読み聞かせを行っているのか。秋田・無藤(1996)は、幼児を持つ母親を対象とし、読み聞かせに関する母親の意識を検討した。その結果、読み聞かせに対して、「空想したりふれあいをする」と、「文字を覚え、文章を読む力や生活に必要な知識を身につける」という 2 つの意義が認められている。このことから、読み聞かせにおいて、読み手(養育者)側の意識としては、「空想したりふれあいをする」という情緒的な意識と、「文字を覚え、文章を読む力や生活に必要な知識を身につける」という言語的な意識の両方が存在している感がある。これらは、母子間を対象に行われている研究であるが、保育現場を対象にした研究は少ない。絵本の読み聞かせは保育現場において日常的に行われており、子どもへの影響も大きいと考えられる。また、保育所保育指針(2018)においても、絵本に親しむことによって、「言葉に対する感覚を養う」「豊かなイメージを持つ」「先生や友達と心を通わせる」ことが目指されていることから、保育士は子どもの情緒を意識した働きかけのみならず、語彙の獲得など言語発達を意識した働きかけも行っていると考えられる。

笹田(2017)は、読み聞かせに対する保育士の意

識を質問紙によって調査した。結果、読み聞かせにおいて保育士が情緒的意識を重視する結果が得られた。しかし、調査結果をフィードバックする中で、結果以上に、言語的意識を重視し、働きかけを行っている可能性が指摘された。先の研究では、調査協力者が少なかったことや、質問紙法のみを実施したことから正確な結果が得られなかったことが考えられる。

そこで、本研究では、保育士の絵本の読み聞かせに対する意識を質問紙調査によって再調査し、さらに面接調査から質的に検討することを目的とした。

< 研究 I >

目的

質問紙調査によって、保育所で行われる絵本の読み聞かせの実態及び、絵本の読み聞かせの目的、その方法などを検討することを目的とした。

方法

調査期間:2019年11月12日~2019年12月3日
調査協力者:A市内25か所の保育所に所属する保育士の内、同意の得られた保育士178名(男性5名、女性173名)。(有効回答率90.44%)

質問紙項目

(1)フェイスシート:

性別、担当園児年齢、保育経験年数

(2)保育所における読み聞かせについて:

頻度、グループサイズ、タイミング、絵本の種類

(3)読み聞かせの目的

秋田・無藤(1996)、村瀬(2009)を参考に、12項目を作成し、5件法で回答を求めた。

(4)読み聞かせの方法:

秋田・無藤(1996)、村瀬(2009)、Whitehurst et.al.(1988)を参考に、18項目を作成し、5件法で回答を求めた。

結果

1.各データの集計

得られたデータの内、回答に不備のない 161 名 (男性 5 名, 女性 156 名) を分析対象とした。調査協力者の属性を Table 1 に示す。

Table1 調査協力者属性

担当園児年齢	人数	平均経験年数
0・1 歳児	47	16.26
2 歳児	34	14.53
3 歳児	27	14.59
4 歳児	26	14.77
5 歳児	27	15.70
計	161	15.28

2. 読み聞かせを行う頻度について

絵本の読み聞かせを行う頻度についての結果を Figure 1 に示す。結果から 90% 近くの保育士が 1 日の保育の中で 1 回は絵本の読み聞かせをしており、保育活動において絵本の読み聞かせが一定の頻度で行われていることが分かる。

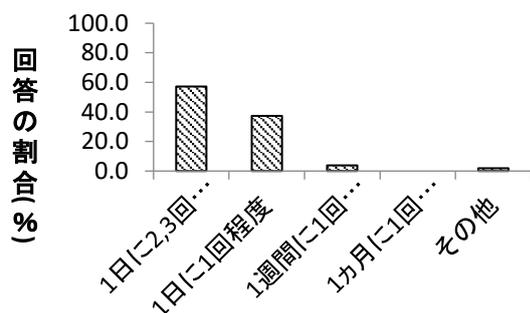


Figure 1 読み聞かせの頻度

3. 読み聞かせの際のグループサイズ

普段読み聞かせを行う際のグループサイズについて回答を求めた。結果を Figure 2 に示す。82.6% の保育士がクラス全体 (20 名程度) に読み聞かせていることが分かった。

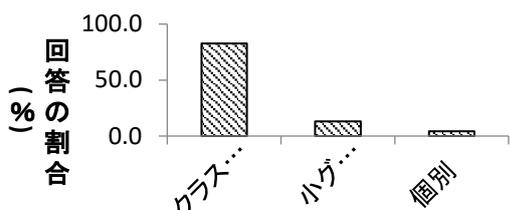


Figure 2 読み聞かせのグループサイズ(全体)

4. 読み聞かせを行うタイミング

保育の中で読み聞かせを行うタイミングについて回答を求めた。その結果、「午睡前」(22.2%) と「降所前」(21.7%) に行われることが多く、次いで、「導入」(18.8%), 「昼食前」(15.1%) に読み聞かせが多く行われていることが分かった(Figure 3)。

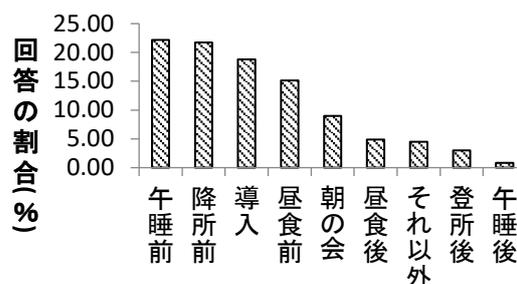


Figure 3 読み聞かせのタイミング

5. 読み聞かせる絵本の種類

普段読み聞かせを行う絵本の種類について回答を求めた。その結果、「言葉のリズム、繰り返しのある本」が 19.5%, 次いで「創作童話」が 17.9% と高い割合を示していた(Figure 4)。年齢別の結果では、年齢ごとに読み聞かされる絵本の種類に差がみられた。そこで χ^2 検定を行ったところ、「おとぎ話」($\chi^2=38.0, df=4, p<.01$), 「創作童話」($\chi^2=52.70, df=4, p<.01$), 「昔話」($\chi^2=55.86, df=4, p<.01$) においては、「読む」と選択する保育士が 4, 5 歳児担当に有意に多く、「読まない」と選択する保育士が 0・1 歳児担当に有意に多い結果となった。また、「ことばのリズムや繰り返しのある本」($\chi^2=21.69, df=4, p<.01$) においては、0・1 歳児担当において「読む」と選択する保育士が有意に多く、5 歳児担当において「読まない」と選択する保育士が有意に多い結果となった。「科学絵本」($\chi^2=22.97, df=4, p<.01$) においては、「読む」と選択する保育士が 5 歳児担当に有意に多く、「読まない」と選択する保育士が 0・1 歳児担当において有意に多い結果となった。「遊び絵本」($\chi^2=28.55, df=4, p<.01$) においては、「読む」と選択する保育士が 0・1, 2 歳児担当に有意に多

く、「読まない」と選択する保育士が 4, 5 歳児担当に有意に多い結果となった。

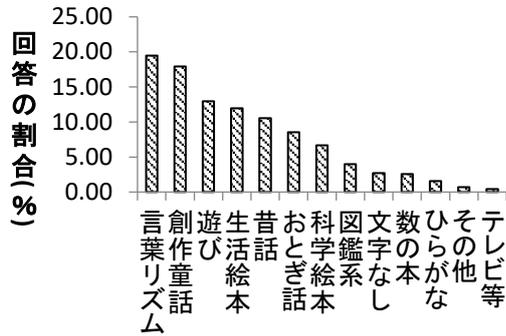


Figure 4 読み聞かせる絵本の種類

6. 絵本の読み聞かせを行う目的について

各質問に対する肯定度の記述統計を Table 2 に示す。質問項目を主因子法で探索的に因子分析を行った。因子負荷量が低かった項目(.40 以下)「12: 本を好きになってもらうため」(.355)を除外し、プロマックス回転を行い分析した結果、解釈可能な 2 因子が抽出された。プロマックス回転後の因子負荷量を Table 3 に示す。第 I 因子は、「言語・知識習得機能重視」因子と命名した。第 II 因子は、「情緒的機能重視」因子と命名した。第 I 因子に負荷量の高い 6 項目($\alpha=.844$), 第 II 因子に負荷量の高い 5 項目($\alpha=.715$)の合計得点を、それぞれ言語・知識習得機能重視得点, 情緒的機能重視得点として、以下の分析に用いた。

言語・知識習得機能重視得点, 情緒的機能重視得点それぞれについて、担当園児の年齢での違いを検討するために、被検者内因子を言語・知識習得機能重視得点, 情緒的機能重視得点, 被検者間因子を担当園児の年齢とする 2 要因分散分析を行った。その結果、交互作用が認められた ($F(4,156)=2.790, p=0.02$)。多重比較の結果, 0・1 歳児 ($F(4,156)=19.33, p=0.000$), 2 歳児 ($F(4,156)=26.244, p=0.000$), 3 歳児 ($F(4,156)=3.739, p=0.05$) においては、情緒機能重視得点が有意に高い結果となった。また、4, 5 歳児では有意差は認められなかった。つまり、保育士は 3 歳頃までは、読み聞かせにおいて情緒的機能を重視し、3 歳を過ぎると言語・知識習得機能

重視と差がみられなくなることが示唆された。

7. 絵本の読み聞かせ方について

各質問に対する肯定度の記述統計を Table 4 に示す。質問を主因子法で探索的に因子分析した。共通性が低い項目(.16>)「6: 子どもが絵本の内容について話しても、自分からは働きかけない」(.054), 「10: 地の文をそのまま読むようにしている」(.093), 「12: 読み聞かせは静かに聞くようにしている」(.043)を除外し、因子負荷量の低い項目(.40>)「8: 絵本に描かれている動作などを自分が実演して見せる」(.341), 「18: 絵本を読むことが楽しいと感じさせるように、読み聞かせにゲームのようなやりとりを取り入れる」(.302)を除外し、繰り返し分析した結果、解釈可能な 4 因子が抽出された。プロマックス回転後の因子負荷量を Table 5 に示す。

第 I 因子は、「発話のフィードバック」因子と命名した。第 II 因子は、「積極的働きかけ」因子と命名した。第 III 因子は、「声の調子をいろいろ変えて読むようにしている」「場面に合わせて緩急をつけて読むようにしている」への因子負荷量が高く、「読み方の工夫」因子と命名した。第 IV 因子は、「反応の受容・応答性」因子と命名した。第 I 因子に負荷量の高い 4 項目($\alpha=.785$), 第 II 因子に負荷量の高い 5 項目($\alpha=.764$), 第 III 因子に負荷量の高い 2 項目($\alpha=.903$), 第 IV 因子に負荷量の高い 2 項目($\alpha=.642$)の合計得点をそれぞれ、発話のフィードバック得点, 積極的働きかけ得点, 読み方の工夫得点, 反応の受容・応答性得点とし、以下の分析に用いた。

各因子と、読み聞かせの目的に関する 2 つの因子との関連を検討するため、各因子得点との相関を検討した。分析の結果を Table 6 に示す。その結果、「言語・知識習得機能重視」と「発話のフィードバック」($r=.34$), 「積極的働きかけ」($r=.39$)に弱い正の相関がみられた。また、「情緒的機能重視」と「読み方の工夫」の間には、 $r=.21$ と非常に弱い正の相関がみられた。

Tale 2 絵本の読み聞かせの目的に関する各質問への
肯定度記述統計

	平均	標準偏差
1.子どもが本の世界を楽しむため	4.55	0.55
2.子どもの想像力を豊かにするため	4.61	0.54
3.ものごとを深く考えるきっかけを与えるため	3.99	0.81
4.本をとおして子どもとふれあいをするため	4.42	0.69
5.文字を覚えさせるため	2.59	0.93
6.ことばを増やすため	3.91	0.76
7.文章を読む力をつけるため	3.05	0.93
8.日常生活に必要な知識を身につけさせるため	3.40	0.84
9.子どもに集中力をつけさせるため	3.70	0.87
10.話をする力をつけるため	3.61	0.84
11.子どもの気持ちが落ち着いたり、楽しい気持ちになったりするため	4.58	0.51
12.本を好きになってもらうため	4.22	0.83

点線以下は除外した項目

Table 3 読み聞かせの目的に関する因子分析結果
(プロマックス回転後の因子パターン)

	I	II
第 I 因子「言語・知識習得機能重視」(α=.844)		
7.文章を読む力をつけるため	.755	-.060
10.話をする力をつけるため	.750	.026
8.日常生活に必要な知識を身につけさせるため	.715	-.012
9.子どもに集中力をつけさせるため	.714	.019
5.文字を覚えさせるため	.642	-.084
6.ことばを増やすため	.555	.140
第 II 因子「情緒的機能重視」(α=.715)		
1.子どもが本の世界を楽しむため	-.204	.774
2.子どもの想像力を豊かにするため	.030	.655
11.子どもの気持ちが落ち着いたり、楽しい気持ちになったりするため	.031	.514
4.本をとおして子どもとふれあいをするため	.049	.493
3.ものごとを深く考えるきっかけを与えるため	.261	.480

因子間相関 .385

各得点について、担当園児の年齢による差を検討するため、2 要因分散分析を行ったところ有意な差は見られなかった。

考察

1) 保育所における絵本の読み聞かせについて

保育所における絵本の読み聞かせの頻度について、今回協力いただいた保育士の方のほとんどが 1 日に 1 回は絵本の読み聞かせを行っており、絵本の読み聞かせが保育に欠かせない保育活動の一つとして位置づけられていると考えられた。また、読み聞かせを行うグループサイズについては、ほとんどの保育士がクラス全体を第一選択としており、普段読み聞かせを行う際は主にクラス全体を対象に行われていることが分かる。一方で 0・1 歳児では、クラス全体のみでなく、小グループ・個別での読み聞かせも一定数選択されていた。特に個別は 0・1 歳児のみ選択されており、子どもの年齢を考え、グループサイズを変えていることが考えられる。

読み聞かせが行われるタイミングとしては、「午睡前」「降所前」「導入」が多く選択されている。長瀬ら(2003)が幼稚園を対象に行った調査でも、読み聞かせの多くが「降園前」「活動、保育の導入」の際に行われていることが示されている。一方で「午睡前」の読み聞かせは保育所ならではのタイミングと考えられる。睡眠への導入のツールとして読み聞かせが行われている。

読み聞かされる絵本の種類については、 χ^2 検定の結果、担当園児の年齢によって偏りがみられた。「おとぎ話」「創作童話」「昔話」などのストーリーのあるいわゆる「物語」とされる絵本は、4～5 歳児に多く読み聞かされており、一方で 0・1 歳児ではあまり読み聞かされていないことが分かった。対して、「ことばのリズムや繰り返しのある本」「遊びの絵本」など、物語というよりは、オノマトペなどことばのリズムを楽しんだり、読み手とのやり取りや遊びを楽しんだりするような絵本は、0・1 歳児に多く読み聞かされており、一方で 4～5 歳児にはあまり読み聞かされていないことが分かった。この結果から保育士は、子どもの発達段階を考慮した選書を行っていると考えられる。保育現

Table 4 絵本の読み聞かせ方についての各質問への肯定度記述統計

	平均	標準偏差
1.子どもの指さしや注目に反応し、言葉かけをする	3.83	0.81
2.絵本を読むことで、子どもと楽しい時間を過ごせるようにしている	4.54	0.52
3.声の調子をいろいろ変えて読むようにしている	4.03	0.85
4.場面に合わせて、緩急をつけて読むようにしている	4.14	0.76
5.絵本に描かれている物の名前を子どもに言うようにしている	3.05	0.93
6.子どもが絵本の内容について話しても自分からは働きかけない	3.27	0.83
7.「これは何？」など絵本に描かれていることについて子どもに聞くようにしている	2.97	0.96
8.絵本に描かれている動作などを自分が実演してみせている	3.03	0.90
9.子どもの発話に対し応答する	3.67	0.76
10.地の文をそのまま読むようにしている	3.63	0.87
11.読み聞かせの後に感想を聞くようにしている	2.57	0.91
12.読み聞かせは静かに聞くようにしている	3.58	0.76
13.絵本に出てくる物の名前やそれを描写する質問(形、色、部分、動作)などを尋ねる	2.96	0.88
14.子どもの発話を繰り返し、それが正しいことを示す	2.87	0.85
15.子どもにことばのモデルを示し、子どもの発話を助ける	3.07	0.88
16.「いいこと言ったね」「よくできたね」など、子どもをほめ、発話を促す	3.28	0.97
17.子どもが絵に興味を示した時や、話そうとした時に子どもの発話を促すようにする	3.53	0.75
18.絵本が読むことが楽しいと感じさせるように、読み聞かせにゲームのようなやりとりを取り入れる	2.58	0.98

場における絵本について、小寺ら(2004)は、言葉の発達過程に沿って絵本を通しての言葉の持つリズムや言葉そのものおもしろさに気づき、そのような経験を通して、言葉の感覚が豊かになるきっかけの一つとなること、そうした言葉のおもしろさに気づきから内容そのものへの興味に繋がり、結果として絵本の中に描かれた世界を通してその子のイメージが広がり、想像力が豊かになっていくという構造が指摘されている。つまり、言葉への興味や感覚を養うために、乳児期では、言葉遊びを楽しむような「ことばのリズムや繰り返しのある本」や読み手とのやり取り遊びができるような「遊び絵本」が選書され読み聞かされていると考えられる。そして一定の言語能力が獲得される4・5歳時期に内容への興味やイメージの広がり、想像力を豊かにさせるための「物語」の読み聞かせといった、子どもの発達段階を

考えた選書が行われていると考えられる。

2) 言語・知識習得機能と情緒的機能について

絵本の読み聞かせに関して因子分析の結果、言語能力や知識を獲得させようとする「言語・知識習得機能重視」の意識とふれあいや想像力を育てるなどの「情緒的機能重視」の2つの意識が見られた。保育士は3歳頃までは、読み聞かせにおいて情緒的機能を重視し、3歳を過ぎると情緒的機能重視と言語・知識習得機能重視と差がみられなくなると言える。

3) 子どもの発達段階(年齢)差に伴う読み聞かせの目的・方法

園児の年齢と抽出された各因子における2要因分散分析を実施した結果、0～3歳児までは、言語・知識習得機能よりも情緒的意識が重視され、4,5歳児になると、両者に差がみられなくなることが明らかになった。4,5歳児に差がみられなかった

Table 5 読み聞かせの方法に関する因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV
第 I 因子「発話のフィードバック」($\alpha=.785$)				
15. 子どもにことばのモデルを示し, 子どもの発話を助ける	.880	-.123	-.006	-.076
16. 「いいこと言ったね」「よくできたね」など子どもをほめ, 発話を促す	.745	.177	-.035	-.118
14. 子どもの発話を繰り返し, それが正しいことを示す	.629	.120	-.078	.000
17. 子どもが絵に興味を示した時や話そうとしたときに子どもの発話を促すようにする	.529	-.147	.103	.214
第 II 因子「積極的働きかけ」($\alpha=.764$)				
11. 読み聞かせの後に感想を聞くようにしている	.038	.722	-.080	-.049
13. 絵本に出てくる物の名前やそれを描写する質問(形, 色, 部分, 動作)などを尋ねる	.171	.708	-.038	.059
7. 「これは何?」など絵本に描かれていることについて子どもに聞くようにしている	-.044	.650	.104	.107
2. 絵本を読むことで, 子どもと楽しい時間を過ごせるようにしている	.200	-.564	.115	.235
5. 絵本に描かれている物の名前を子どもに言うようにしている	.087	.512	.242	.167
第 III 因子「読み方の工夫」($\alpha=.903$)				
3. 声の調子をいろいろ変えて読むようにしている	-.038	.001	.960	-.036
4. 場面に合わせて, 緩急をつけて読むようにしている	-.008	-.031	.922	-.075
第 IV 因子「反応の受容・応答性」($\alpha=.642$)				
1. 子どもの指さしや注目に反応し, 言葉がけをする	-.067	.004	-.096	.851
9. 子どもの発話に対し応答する	-.029	-.006	-.033	.635
	因子間相関			
	I	—	.515	.402
	II		—	.205
	III			—
	IV			

要因として, 保育所保育指針に保育内容「言葉」における, 絵本に関する記載が考えられる。前出の小寺ら(2004)は, 保育の場において, 絵本がどのように捉えられているか, 保育所保育指針の内容を整理し考察している。保育の場においては, 子どもは保育者を媒介に絵本と出会い, 絵本を媒介に保育者・友達と関わり, そうした様々な経験含めて, 言葉を獲得していく。獲得した言葉をベースにして未知なる世界や想像の世界, 物語の世界などのイメージを広げ, 豊かな想像力をもって多く

の言葉や表現を獲得していくという発達的变化に伴うプロセスを指摘している(小寺ら, 2004)。特に, 3歳児以降の保育においては, 「いろいろな体験を通じて, イメージや言葉を豊かにする」ことが挙げられており, 様々な体験によって蓄積されたイメージをその意味する背景や情景などを理解したうえで, 徐々に言葉として表現することが言葉の豊かさにつながっていくとされている(厚生労働省, 2018)。つまり, 3歳児以降の保育においては, 子どもの持つイメージ(想像)とそれらを言葉とし

て結び付けていくことで言葉を獲得していくことが目指されているといえ、絵本を読んでイメージ(想像)する情緒的意識とそれらを言葉と結び付けて理解する言語的意識の両方が重ね合わさって意識されていると考えられる。従って、4,5 歳児担当において言語・知識習得機能と情緒的機能への意識差がみられなくなる結果が得られたと考える。

読み聞かせ方について、分析の結果、4 つの因

み方の工夫」については、子どもの年齢によってではなく、保育士の経験によって変化するものであると指摘されている(菊井・菅, 2016)。

3) 言語・知識習得機能の意識について

0~3 歳児では、言語・知識習得機能への意識よりも情緒的機能への意識が高い一方で、4,5 歳児ではその差がなくなることから、絵本の読み聞かせにおいて言語・知識習得機能も意識されていると

Table 6 相関係数

	a	B	c	d	e	f
a. 言語・知識習得機能重視	1	.36**	.34**	.39**	.16*	.02
b. 情緒的機能重視		1	.09	-.15*	.21**	.17*
c. 発話のフィードバック			1	.48**	.29**	.27**
d. 積極的働きかけ				1	.21**	.23**
e. 読み方の工夫					1	.19**
f. 反応の受容・応答性						1

n=178

**p<.01, *p<.05

子が抽出された。各因子と言語・知識習得機能と情緒機能への意識との関連をみるために相関分析を行ったところ、「発話のフィードバック」「積極的働きかけ」と「言語・知識習得機能重視」に関連がみられ、この 2 つの因子は言語を意識した働きかけであると考えられた。また、「情緒的機能重視」は「読み方の工夫」のみと関連がみられた。この因子は情緒を意識した働きかけであると考えられた。しかし、読み聞かせ方については、抽出された 4 つの因子と担当園児の年齢による差は見られなかった。前出の通り、日本では読み聞かせの途中で保育者が発問したり、読後に感想を述べさせることに対しては消極的な立場がとられている(松岡, 1987)。これは子どもの年齢に関わらない保育者に共通した認識であると考えられる。本研究においても、関連項目の肯定度が低く、言語を意識した働きかけについては共通して消極的な立場がとられていたと考えられる。そのため、「発話のフィードバック」、「積極的働きかけ」、「反応の受容・応答性」の言語を意識した働きかけにおいて、担当園児年齢で差がみられなかったと考えられる。「読

考える。

以上から、絵本の読み聞かせにおいて保育士は、0~3 歳児では情緒的機能を重視し、4,5 歳児になると言語・知識習得機能と情緒的機能の両方を意識して読み聞かせを行っていることが示唆された。

<研究 II>

目的

絵本の読み聞かせに対する保育士の意識が子どもの発達段階によって、どのように異なるのかを半構造化面接を用いて質的に検討することを目的とした。

方法

調査期間：2019 年 12 月 5 日~12 月 24 日

調査協力者：研究 I で同意の得られた保育士 12 名(0・1 歳児担当 2 名, 2 歳児担当 3 名, 3 歳児担当 2 名, 4 歳児担当 2 名, 5 歳児担当 3 名)であった。

手続き：同意の得られた保育士に対し、半構造化面接を用いて、①読み聞かせ時の言語・知識習得機能と情緒的機能の意識の割合、②子どもの発話

の有無・内容、発話への応答、③絵本への戻り方、④読み聞かせの目的、⑤読み聞かせ後に見られた子どもの変化について尋ねた。

結果と考察

1) 分析方法：得られた面接内容は SCAT(大谷, 2007)によって、コーディングを行った。

2) 読み聞かせにおける言語・情緒への意識について

SCATによるコーディングを行ったところ、言語・

Table 7 言語・知識習得機能と情緒的機能の意識の割合

年齢	言語	情緒	構成概念
0・1歳	4	6	情緒重視
	3	7	情緒重視
2歳	不明	不明	情緒重視, 言語発達の前段階
	3	7	情緒重視
	不明	不明	個人差重視
3歳	2	8	情緒重視
	4	6	情緒重視
4歳	3	7	情緒重視
	3	7	情緒重視
5歳	4	6	情緒重視
	5	5	同率, 書字読字の獲得時期, イメージの獲得
	5	5	同率

知識習得機能と情緒的機能への意識の割合は Table 7 に示す通りである。0・1, 3, 4 歳児担当では、言語・知識習得機能よりも情緒的機能への意識の割合が高い情緒的機能の結果が得られた。2 歳児担当保育士には、「答えられない(不明)」と回答する方が 2 名いた。詳しく話を聴いていくと 1 名は、「子どもとイメージを楽しみたい」「言葉を育てる前段階として」と語られ、言語発達の前段階として情緒的機能の意識を重視されていると分かり、「情緒重視」とした。残りの 1 名は、子どもによって意識が異なることが語られ、「個人差重視」とした。研究 I とは異なり、ほとんどの保育士が読み聞かせにおいて、高い割合で情緒的機能を重視する結果となった。保育所保育指針(厚生労働省, 2018)では、保育所の役割として「保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」を挙げている。保育所における養護とは、「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関り」とされており、子どもの年齢を問わず、保育活動全般が

養護の観点を基盤として展開されることを目指している。

以上から、一貫して情緒的機能を重視する割合が高くなっていると考えられる。一方で、5 歳になると言語・知識習得機能への意識の割合が高まり、情緒的機能への意識と同率になる傾向が示された。

「書字読字の獲得時期」として言語発達を意識することが挙げられている。今回の調査時期が 12 月であったことから保育士は子どもの就学を考え、より言語(書字・読字)への意識が高まっていた可能性も考えられる。

以上より、保育士は子どもの発達的变化を的確に捉え、絵本の読み聞かせを行っていると考えられた。

3) 子どもの発話の有無・内容及びそれに対する保育士の対応について

コーディングの結果、読み聞かせ中の子どもの発話、それに対する保育士の対応について Table 8 に示す結果が得られた。

Table 8 子どもの発話の有無と内容及びそれに対する応答

年齢	発話の有無		構成概念	発話に対する応答(%)		応答の仕方の構成概念
	有	無		する	しない	
0・1歳	100	0	オノマトペ, 模倣, 情動表出, 言語表出	100	0	共有体験, 反応に同調
2歳	100	0	絵に関する発話, 繰り返しのある絵本のフレーズの模倣	75	25	受容共感的応答, 話の流れが切れてしまう場合は無視
3歳	100	0	絵に関する発話, 個人差, 思いついたことを発言	50	50	受容共感的応答, 内容に応じた応答, 他児への配慮
4歳	100	0	絵に関する発話, 日常生活の想起・願望	50	50	受容共感的応答, 応答不可との養成教育
5歳	100	0	個人差, 絵に関する発話, 展開への発話, 感情表出, 他児との会話	100	0	受容共感的応答, 内容に応じた応答

① 0・1 歳児の発話及び保育士の対応

0・1 歳児では、読み聞かせ中に「オノマトペ」や絵本に出てくるものを指さして報告するなどの「言語表出」の他、発話に限らず、笑うなどの「情動表出」や絵本に出てくる動きの「模倣」などが挙げられている。「オノマトペ」は 1~2 歳時期に頻出するようになることが指摘されている(山本, 2017)。これらに対する保育士の対応としては、子どもの反応や発話を繰り返したり、模倣したりすることで「体験共有」しようとするものや子どもの「反応に同調」することが挙げられている。子ど

もから表出される反応を言語化したり、発話を繰り返したり、読み聞かせ場面において積極的な相互作用が生まれていることがうかがえる。この時期の子どもは、こうした反応に応じた積極的な応答・語りかけによって言葉を獲得していくとされている。

② 2歳児の発話及び保育士の対応

2歳児では、「絵に関する発話」や「繰り返し表現のある絵本のフレーズの模倣」が発話として挙げられている。この時期は「第1期語彙獲得期」とされ、「これなに？」と身近なものの名前を盛んに尋ね、語彙が飛躍的に増大するとされている(山本, 2017)。また、子どもは1歳ごろになると言語シンボルなど模倣学習が可能になるとされており、こうした模倣がことばの発達に重要であることが指摘されている(小椋他, 2015)。これらに対する保育士の対応としては、「そうだね」「ほんとだね」と子どもの発話を肯定的に受け止めようとする傾向が示されている。一方で、「話の流れが切れてしま場合は無視」するなど、場合によっては応答しないことも示された。子どもの発話を肯定的に受け取る一方で、お話の流れを重視していることがうかがわれる。

③ 3歳児の発話及び保育士の対応

3歳児でも2歳児と同様に「絵に関する発話」が挙げられている。さらに、絵本に関係のない発話をする児もいることを挙げている。この時期は、まだ頭の中で思考するために用いる言葉である内言が獲得されていないため、頭の中で考えることができず、思ったことをそのまま口に出してしまうと考えられる。それらに対する保育士の対応としては、2歳児と同様に「受容共感的応答」がされている。絵本に関係ない発話には応答しない、集中している子のため応答しないなど「内容に応じた応答」や「他児への配慮」が挙げられている。また、発話がなく集中してお話を聞いている子どもの姿から子どもたちが想像を膨らませていると捉えていると考える方もいた。

以上から絵本の内容や子どもが想像する時間を重視して読み聞かせが行われていると考えられた。

④ 4歳児の発話と保育士の対応

4歳児では、2・3歳児と同様に「絵に関する発話」が挙げられている。さらに、絵本の内容と自分を重ね合わせ、「(自分も)～したな・したいな」などの「日常生活の想起・願望」に関する発話が挙げられている。この「日常生活の想起・願望」に関する発話からは子どもが、絵本の絵などをみて、生活体験を想起する等、今ここにはないものを想像する表象能力が発達してきていることがうかがえる。佐々木(1993)は、子どもが絵本を楽しめるかどうかは、表象能力の発達が大きく関わっているとされている。子どもは見ることによって対象のもつ匂い、音、感触、動きなどの記憶を表象として蘇らせる。そして、絵によって引き起こされた表象が言葉としっかり結びついていくことで、やがて言葉だけからも様々なことが子どもの中に想像できるようになるとし、これが言葉の成立を促す一つの過程であるとしている。発話に対する保育士の対応としては、2・3歳児同様に、「受容共感的応答」が挙げられている。一方で、養成機関で応答してはいけないと教えられたとする理由から応答しないという回答もみられた。

⑤ 5歳児の発話と保育士の対応

5歳児では、2～4歳児と同様に「絵に関する発話」が挙げられている。さらに、話の展開を予想するなど「展開への発話」、絵本から感じた「感情表出」や近くに座る他児と絵本の内容について、こそそと話すなどの「他児との会話」が発話として挙げられている。5歳児では、ある程度の言語能力が獲得され、物語理解も進んでおり、物語の展開などストーリーに関して言及できるようになっていることがうかがえる。また、自身の感じた感情を言語化し始めている。感情表出については、4歳ごろの年中児は、“喜び”以外の“悲しみ・怒り・恐れ・驚き”などの負の感情が生じた場合「イヤ」という言語表現が多くみられ、5～6歳頃の年

長児では、「こわい・びっくりした」などの具体的な感情語を言うことが多くなると指摘されている(柘田, 2014)。発達的变化に伴って、より具体的に自己感情のラベリング及び表出が進んでいくことがわかる。発話に対する保育士の対応としては、2～4 歳児と同様に「受容共感的応答」、3 歳児と同様に「内容に応じた応答」が挙げられている。

⑥ 全体を通して

読み聞かせ中の子どもからの発話は、全年齢に認められ、読み聞かせ中に子どもから積極的な働きかけがあること、またそれらは年齢に伴って発達的变化がみられることが明らかになった。それに対する保育士の応答は、0・1 歳児では、言語発達を支える応答がされている一方で、2 歳以降では、発話を肯定的に受け取りつつも、深堀りせず絵本の流れ、子どもが静かに読み聞かせを聞く時間が重視されていると考えられた。

4) 応答後の絵本への戻り方について

コーディングの結果、子どもの発話に対する応答後の絵本の戻り方について、Table 9 に示す結果が得られた。発話に回答した後に絵本に戻るか

Table 9 応答語の絵本への戻り方について

年齢	戻る	戻らない	構成概念
0・1歳	100	0	流れに沿って
2歳	100	0	確認
3歳	100	0	自然と
4歳	100	0	自然と
5歳	100	0	説明, 注意誘導

については、無回答であったものを除き、全員が戻ると回答した。絵本への戻り方としては、0・1 歳では、絵本の「流れに沿って」戻ることが挙げられ、2 歳児では、「できるだけ流れを止めないやり方」や「子どもに戻ることを確認する」が挙げられ、子どもの注意を制御しようと意識した戻り方をされていると考えられる。3～4 歳児になると、「自然と流れに戻る」とされ、特別な働きかけがなくとも自然と絵本に戻れることが推察される。5 歳児になると、保育士が「子どもの意志確認」するなどにより対話的にやり取りが行われることや

「保育士が絵本を注視」することで子どもが絵本に戻れることが挙げられた。子どもが保育士の非言語コミュニケーションを読み取ることができるため可能な方法であると考えられる。

5) 読み聞かせにおける保育士の目的について

コーディングの結果、絵本の読み聞かせにおける保育士の目的について Table 10 に示す結果が得られた。

Table 10 絵本の読み聞かせ目的

年齢	構成概念
0・1歳	絵本への親しみ促進, 発話促進, 情緒の安定, 関係構築, 他児との関り
2歳	絵本への親しみ促進, 情緒の安定, 他児との関り, 共有体験, 教育, 興味・活動促進, 気持ちの切り替え, 想像力, 子ども理解
3歳	没入体験, 一体感, 絵本への親しみ促進, 気持ちの切り替え, 表象機能獲得, 他者意識獲得
4歳	絵本への親しみ促進, 気持ちの切り替え, 物語理解, 心情理解
5歳	気持ちの切り替え, 教育, 共有体験, 他者意識・思いやり獲得, 物語へ触れるきっかけ, 疑似体験, 感性を育てる

① 0・1 歳児担当

「絵本を好きになってほしい」などの「絵本への親しみ促進」目的、分離不安などから不安定になっている子に対して読む「情緒の安定」目的、個別で読み聞かせることで子どもと保育士との「関係構築」を図る目的、絵本を楽しむことで「発話につながってほしい」とする「発話促進」目的、他児と楽しい体験を共有することで「他児との関り」を広げる目的が挙げられた。これらの内容から読み聞かせにおいて情緒的機能を重視していることが考えられる。一方で、「発話促進」という目的も挙げており、言語能力の未熟な0・1 歳児に対しては、言語発達も意識し、読み聞かせされることがうかがえる。

② 2 歳児担当

0・1 歳児と同様の「絵本への親しみ促進」「情緒の安定」「他児との関り」としての目的が挙げられた。さらに、読み聞かせの楽しさやイメージを共有しようとする「共有体験」目的、絵本からイメージを膨らまし、遊びに繋げようとする「興味・活動促進」目的、次の活動への切り替えや落

ち着きを持たせるなどの「気持ちの切り替え」目的、絵本からイメージの世界に入れるようになどの「想像力」を養う目的が挙げられた。これらから読み聞かせにおいて情緒的機能を重視していると考えられる。また、行事や季節のイベントについて教える「教育」としての目的、読み聞かせを通して、子どもの様子や考えに保育士が気づく「子ども理解」としての目的も挙げられ、読み聞かせを教育のためや子どもをアセスメントするツールとしても利用していることが考えられた。

③ 3 歳児担当

0~2 歳児と同様に「絵本への親しみ促進」「気持ちの切り替え」目的が挙げられた。さらに、じっくりと 1 つのことにのめり込む「没頭体験」を作る目的、子ども達が 1 つの絵本に集中することで生まれる「一体感」を作る目的、動かないもの・目の前にないものに対してイメージを膨らませる・想像できる「表象機能獲得」目的、また、他児の気持ちを考えることに繋げる「他者意識獲得」目的が挙げられた。これらの内容からは、情緒的機能を重視して読み聞かせが行われていることが考えられた。また、2 歳時までとは異なり、自己の「想像力」や他児とイメージや遊びを共有することに留まらず、「他者意識獲得」というより高次の想像・イメージの養成が目的とされており、子どもの発達的变化に伴って目的も変化していることが考えられた。

④ 4 歳児担当

0~3 歳児と同様に「絵本への親しみ促進」「気持ちの切り替え」といった目的が挙げられた。さらに、短い時間から始める集中力をつける「集中力の促進」目的、また、主人公の気持ちを感じ取るなどの「心情理解」目的が挙げられた。これらの内容から情緒的機能を重視して読み聞かせが行われていることが考えられる。また、お話の内容を理解する「物語理解」という読解力につながる力の獲得を意識した目的も挙げられており、そうした言語発達も意識し、読み聞かせが行われてい

ることが考えられた。

⑤ 5 歳児担当

2~4 歳児と同様に「気持ちの切り替え」目的、2 歳児同様の「共有体験」「教育」目的が挙げられた。さらに、相手の気持ちが考えられる・優しくなれるといった「他者意識・思いやり獲得」としての目的、物語に触れる機会や経験する機会をつくる「物語へ触れるきっかけ」としての目的、体験したことのない感情や経験を「疑似体験」する目的、子どもの感性を重視するなど「感性を育てる」目的が挙げられた。これらの内容からは、情緒的機能と言語・知識習得機能を重視して読み聞かせを行っていると考えられる。

⑥ 全体を通して

保育士は、読み聞かせに対して多義的な複数の目的を持っていることが明らかとなった。また、担当園児の年齢に関係なく、共通する目的がみられた一方で、子どもに身に付けさせたいとする能力は年齢に伴い、より高次のレベルになってきており、子どもの発達的变化に応じて、保育士の目的も変化している。

6) 読み聞かせ後に見られた子どもの変化について

コーディングの結果、読み聞かせ後に見られた子どもの変化は Table 11 に示す通りであった。

Table 11 絵本読み聞かせ後に見られた子どもの変化

年齢	構成概念
0・1歳	言語表出, コミュニケーション増加, 模倣, 他児との関り増加
2歳	絵本への親しみ増加, 興味・思考の広がり, 情緒の安定, 意図の理解, 共有体験, 他児との関り増加
3歳	気持ちの切り替え, 一体感, 絵本への親しみ増加
4歳	絵本への親しみ増加, 遊びへのつながり, 他児との関り増加, 知識・経験の獲得, 自発性
5歳	絵本への親しみ増加, 他者との関り増加, 活動の広がり, イメージ獲得, 模倣, 知識獲得

① 0・1 歳児担当

子どもに見られた変化として、言葉が出始めたとする「言語表出」、保育士や子ども同士でのやり取りが増加したとする「コミュニケーション増

加), 絵本の中の模倣遊びをするなどの「模倣」, 子ども同士で模倣遊びをするなど「他児との関りの増加」が挙げられ, 読み聞かせを通して, 子どもに言語発達的な変化が捉えられている。また, 保育所での読み聞かせ時の子どもの様子を保護者に伝えることで家庭でも読み聞かせが行われるようになるなど「保護者の子どもへの関り支援」にも繋がることなどが挙げられた。

② 2 歳児担当

1 歳児と同様に「他児との関り増加」が子どもに見られた変化として挙げられている。さらに, 以前まで絵本をあまり読んでいなかった子どもが集中して絵本を読むようになるなどの「絵本への親しみ増加」, ものへの考え方や捉え方が広がったとする「興味・思考の拡大」, 分離不安のあった子どもが落ち着くようになったなどの「情緒の安定」, 読み聞かせ後に絵本のフレーズに合わせて他児と遊んだりするようになるなどの「体験共有」などが挙げられている。

③ 3 歳児担当

2 歳児と同様に「絵本への親しみ増加」が子どもに見られた変化として挙げられている。さらに, 読み聞かせの後, 落ち着いて次の活動に移れるようになるとする「気持ちの切り替え」や読み聞かせをすることで子どもに「一体感」が生まれるようになることを挙げている。読み聞かせによって, 前出の目的どおりの変化が子どもに見られていると考えられる。

④ 4 歳児担当

子どもに見られた変化として, 2, 3 歳児と同様, 「絵本への親しみ増加」, 0~2 歳児と同様に「他児との関り増加」を挙げている。さらに, 絵本に出てくるものを工作して遊んだりといった「遊びへのつながり」, 科学絵本などに出てきた植物などを実際にクラスで育てるなど, 子どもの知的好奇心を刺激し「知識・経験の獲得」に繋がっていたり, 「絵本への親しみ増加」の結果として, 読み聞か

せの絵本を自ら選ぶようになるなどの「自発性」を挙げている。

⑤ 5 歳児担当

子どもに見られた変化として, 0~2, 4 歳児と同様に「他児との関り増加」を挙げている。さらに, 絵本の内容からイメージができて, 遊びが広がったなどの「活動の拡がり」や「イメージの獲得」, 絵本読み聞かせ後に「絵本を模倣した言葉遊び」をするようになることや絵本の内容を自分の知識として他者に話すようになるなどの「知識の獲得」が挙げられた。

⑥ 全体を通して

0・1 歳児では, 言語発達的な変化が挙げられた一方で, 2 歳児以降では, 読み聞かせの目的とされていた変化が子どもに見られていることが明らかになった。子どもは, 絵本からイメージを獲得し, そこから興味関心を広げ, 遊びのレパートリーや他児との関りを深めていっていると考えられた。

保育所では「養護」を基盤とした保育活動の展開が目指されていることから, 保育活動への意識を問われた際には, 情緒的機能への意識の割合が高くなるを考える。一方で, 実際の保育では, 「子どもの発達について理解し, 一人一人の発達過程に応じて保育すること」が目指されており(厚生労働省, 2018), 子どもの発達段階を考慮し, より良い発達が促される方法で臨機応変に保育が行われていると考えられる。

以上から, 意識と実際の対応に差がみられる結果が得られたと考える。

総合考察

本研究では, 2 つの研究を通して絵本の読み聞かせに対する保育士の意識を言語・知識習得機能と情緒的機能への意識の観点から検討することを目的としていた。研究 I では, 保育士の読み聞かせに対する意識を質問紙によって検討した笹田(2017)の問題点を考慮し, 調査協力者を増やして再調査を行った。その結果, 絵本の読み聞かせにお

ける目的意識について、子どもの発達段階による差がみられ、0~3 歳児では言語・知識習得機能への意識よりも情緒的機能への意識が重視されており、4,5 歳になると 2 つの意識に差がなくなることが明らかになった。保育所保育指針によると 3 歳児以降の保育では、「いろいろな体験を通して、イメージや言葉を豊かにする」ことが示されており、子どもがそれまでに体験し蓄積されたイメージ(想像)をうまく言葉と結びつけていくことが目指されている。つまり、4, 5 歳になると絵本を読んでイメージ(想像)する情緒的機能への意識とそれらを言葉と結び付けて理解する言語・知識習得機能への意識の両方が重ね合わさり意識されていると考えられた。他方、絵本の読み聞かせの方法については、子どもの発達段階による差は見られず、一貫した読み聞かせが行われていることが示唆された。

また、絵本の選書傾向にも子どもの発達段階による差がみられ、年齢の低い 0・1 歳児では、言葉の響きやリズムを楽しむ「ことばのリズムや繰り返しのある本」、読み手とのやり取り遊びができるような「遊び絵本」が読み聞かされており、言葉への興味や感覚を養うきっかけとして読み聞かされていると考えられた。さらに 4,5 歳になると、「おとぎ話」「昔話」「創作童話」などストーリー性のあるいわゆる「物語」が読み聞かされており、物語への興味やイメージの広がり、想像力を豊かにさせるきっかけとして読み聞かされていると考えられた。従って、絵本の読み聞かせにおいて、子どもの発達段階に合わせて、保育士の意識が変化することが示唆された。

研究Ⅱでは、半構造化面接を用いて絵本の読み聞かせに対する意識を質的に検討した。その結果、読み聞かせに対する言語・知識習得機能と情緒的機能への意識の比率としては、0~4 歳児までは、情緒的機能への意識の比率が高く、5 歳児になると同率になり、2 つの意識に差がみられなくなることが明らかになった。保育活動においては、そ

の基盤に「養護」の観点が据えられており、そうした要因から情緒的機能への意識の比率が高い結果となったことが考えられた。

また、絵本の読み聞かせにおける目的について、「絵本への親しみ」「情緒の安定」「関係構築」「想像力」など情緒的意識と捉えられるものと、「発語促進」「物語理解」など言語的意識と捉えられるものの両方が抽出された。さらに、情緒的意識については、0~2 歳児では、「想像力」や「他児との関り」とされていたものが、3 歳児になると「他者意識獲得」「表象機能獲得」、4 歳児では「心情理解」、5 歳児では「他者意識・思いやり獲得」と年齢に伴って、より高次のレベルに変化していくことが示唆された。

さらに、読み聞かせ中の子どもからの発話(反応)は、すべての年齢に認められ、絵本の読み聞かせ中に子どもから積極的な働きかけがあること、その内容も子どもの年齢に伴って変化がみられることが明らかになった。そうした子どもからの発話に対する保育士の応答としては、0・1 歳児では、発話や反応の繰り返しや模倣することで体験を共有するなど、絵本の読み聞かせ中に子どもとの積極的なやり取りが生み出されていることが示唆された。2 歳児以降では対応が一貫しており、発話を肯定的に受け取りつつも、深堀りせず絵本の流れ、子どもが静かに絵本の読み聞かせを聞く時間が重視されていた。中には「(子どもの発話に対して)応答してはいけないと学んだ」とする保育士もいた。日本の保育者は、絵本の読み聞かせ場面において、読み聞かせの途中で保育者が発問したり、絵本の読み聞かせ後に感想を述べさせたりするなどの子どもへ働きかけることには消極的な立場をとるという指摘(松岡, 1987)からも読み手が働きかけを行うことにネガティブな印象を持っている保育士が一定数いるのではないかと考えられる。

以上から、保育士は読み聞かせにおいて、基本的に「養護」の観点から情緒的機能への意識を重

視しており、就学前の4~5歳時期になると言語・知識習得機能への意識と情緒的機能への意識の比率が同率になることが示された。言語・知識習得機能と情緒的機能への意識が重なり合って読み聞かせが行われていることが考えられた。また、その読み聞かせ方法や読み聞かせ中の子どもへの対応については、0・1歳児時期を除いて一貫して、お話の流れを重視して読み聞かせが行われており、子どもの話を深堀りするといった読み手側から積極的に働きかけようとはしない傾向が示された。一方で面接調査から0・1歳児では、子どもとの相互作用的なやり取りが行われていることが示された。これは、そうした相互作用の生まれやすい構造の絵本が選書されていることが関連している可能性が考えられる。

今後の課題と展望

本研究では、読み聞かせにおける読み手側の意識・働きかけについて調査しており、実際の読み聞かせ場面の観察や子どもの変化については、検討していない。そのため今後は実際の読み聞かせ場面の観察も含め、検討していくことが必要である。また、今回の面接調査において絵本の読み聞かせを行うことで生じる「呼吸の一致」や「一体感」など読み聞かせ場面での体験について言及される保育士が多数いた。これについては絵本の読み聞かせの場において、聞き手及び読み手がどのような体験をしているのか、前出の森(2015)や泰羅(2009)のように生理・科学的な観点から検討していく必要があると考える。

神経学的観点から考えると、近年、注目されている「ポリヴェーガル理論」が興味深い示唆を与えてくれる。「ポリヴェーガル理論」は、Porges, S.W.によって1994年に発表された自律神経系に関する理論である。従来の理解では、自律神経は、交感神経と副交感神経の2つからなるとされていた。しかし、Porgesは、副交感神経が、系統発生的に異なる起源を持つ2種類の神経系からなる事を見出した。すなわち、腹側迷走神経系と背

側迷走神経系である。特に腹側迷走神経系は「社会的関わりシステム」とも呼ばれ、他者との関わりの中で安全を感じ、社会的につながっているという感覚をサポートする(Deb, 2021)。腹側迷走神経が賦活することで、他者とのつながりの中で落ち着き、リラックスすることができると思われている。

森(2015)は読み聞かせにおいて聞き手だけでなく、読み手の前頭前野の血流量低下から読み手も精神的に落ち着いていることを指摘している。これは、ポリヴェーガル理論の観点からみると、読み聞かせによって腹側迷走神経系(つながりシステム)が賦活され、読み手と聞き手の両者のリラックス体験に繋がったことが示唆されているのではないだろうか。

また、腹側迷走神経系は、完成された状態では生まれてこず、周産期頃から思春期頃まで発達が続く。この神経系が発達するためには他者(主に養育者)から自分の興奮・緊張や不快感を収めてもらい、一緒に穏やかさや安心といった心地よい感じを味わうという経験(協働調整)が必要となる。そうした協働調整の経験を通して、腹側迷走神経系が機能するようになると思われている(Kain, K. & Terrell, S., 2018)。母親の膝の上に座り、母親の体温や心拍を感じながら穏やかな声によって絵本の読み聞かせが進んでいく。絵本の読み聞かせ場面は、まさに協働調整が起きているといえるのではないだろうか。また、集団に対する読み聞かせも同様であり、保育士が指摘する「呼吸の一致」「一体感」が生まれるとき、読み手と聞き手の腹側迷走神経系は賦活していると思えるのではないだろうか。

先の研究で示されるように絵本の読み聞かせは子どもたちの発達に良い影響を与えるものと考えられる。しかし、だからといって強要されるものではない。真崎(2018)は、読み聞かせとは、大人自身がまず本を楽しみ、子どもにも「一緒に読もう、楽しもう」という思いで本を子どもに読み、自由

な反応を得ながら、共に本の世界を楽しむという共有・相互交流性や遊びの要素が本来あると指摘している。聞き手である子どもだけでなく、読み手側が純粋に楽しもうとする意識を持つことが大切だろう。読み手側のそうした意識は、読み聞かせの際の声や共有される空間に影響を与える。さらに、読み手の穏やかな声や読み手と聞き手で共有される空間(読み手の体温・心拍)は、腹側迷走神経系を賦活させ、両者にリラックス体験を与える。また、そうした体験の中では両者に豊かな相互作用がもたらされ、情緒的な結びつきを強める。このような絵本の読み聞かせ体験の結果として、子どもたちの発達に良い影響がもたらされているのではないだろうか。

付記

本論文は、2019 年度に提出した徳島大学大学院総合科学教育部修士論文に加筆修正を行ったものである。

引用文献

秋田喜代美・無藤隆(1996) 幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討 *Japanese Journal of Education Psychology*, 44, 109-120

Dana, D. (2018) *The Polyvagal Theory in Therapy: Engaging the Rhythm of Regulation* (Norton Series on Interpersonal Neurobiology) W. W. Norton & Company (花丘ちぐさ訳(2021)「セラピーのためのポリヴェーガル理論-調整のリズムとあそぶ」春秋社)

浜島代志子(2014)「絵本があればだいじょうぶ」じゃこめてい出版

Kain, K.L., Terrell, S.J. and Levene, P.A. (2018) *Nurturing Resilience: Helping Clients Move Forward from Developmental Trauma—An Integrative Somatic approach* NORTH ATLANTIC BOOKS (花丘ちぐさ, 浅井咲子訳(2019)「レジリエンスを育む - ポリヴェーガル理論による発達性トラウマの治療 -」岩崎学術出版社)

菊井恭子・菅眞佐子(2016) 集団の場での読み聞かせに対する保育者の意識の変化—保育経験と担当年齢による差異の検討から— *滋賀大学教育学部紀要* 66, 39-54

厚生労働省編(2018) *保育所保育指針解説* 株式会社フレーベル館

小寺玲音・瀧川光治・玉置哲淳(2004) 保育実践における絵本の持つ意味に関する考察—幼稚園教育要領・保育所保育指針および保育内容「言葉」のテキスト類の比較から見た保育者の役割— *Educare* 25, 31-45

柘田恵(2014) 幼児期における感情の理解と表情表現の発達 *発達心理学研究* 25(2), 151-161

真崎由美子(2018) 絵本の読み聞かせにおける効果と臨床心理学的意義 *甲子園大学紀要* 45, 055-058

松岡享子(1987) えほんのせかい こどものせかい 日本エディタースクール出版部

森慶子(2015) 「絵本の読み聞かせ」の効果の脳科学的分析—NIRSによる黙読時、音読時との比較・分析— *読書科学*, 56(2) 89-100

村瀬俊樹(2004) 乳児への絵本の読み聞かせについての信念に関する研究：公共図書館の養育者向けガイド文書の日米比較 *社会文化論集(島根大学法文学部紀要社会文化ア学科編)*, 1, 53-60

Murase, T., Dale, P.S., Ogura, T., Yamashita, Y., & Mahieu, A. (2005) *Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. First Language*, 25, 197-218

村瀬俊樹(2009) 1歳半の子どもに対する絵本の読み聞かせ方および育児話の使用と母親の信念の関連性 *社会文化論集* 1-17

長瀬莊一・幸本由紀子・富本佳郎(2003) 幼稚園における絵本の読み語りの実態 *神戸女子短期大学論攷* 48, 123-137

大谷尚(2007) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—釋種しやすく

小規模データにも適用可能な理論家の手続き一
名古屋大学院教育発達科学研究科紀要(教育科
学) 54(2) 27-44

小椋たみ子・小山正・水野久美(2015) 乳幼児の
言葉の発達とその遅れ ミネルヴァ書房

佐々木宏子(1993) 新版 絵本と子どもこころ
豊かな個性を育てる JULA 出版局

笹田義弘(2017) 乳幼児への読み聞かせに対する
保育士の意識と働きかけの関連 徳島大学総合
科学部卒業研究 非公刊

泰羅雅登(2009) 読み聞かせは心の脳に届く く
もん出版

Whitehurst,G.J,Falco,F.L,Lonigan,C.J,Fischel,J.E,DeB
aryshe,B.D,ValdezMenchaca.M.C,and
Caulfied,M(1998) Accelrating Language
Development Through Picture Book Reading
Development Psychology,24(4),552-559

山本真由美編(2017) 発達心理学をアクティブに
学ぶ 北大路書房

余郷裕次(2010) 絵本のひみつ 徳島新聞社