

養育者は子どものどのような応答を絵本の物語理解とするのか？

(最終報告)

筑波大学大学院人間総合科学研究科 太田 礼穂

What response of the children is the story comprehension of the picture book ?

— from rearers' intersubjectivity —

Graduate School of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba OTA, Ayaho

要 約

本研究では、乳幼児期の子どもをもつ保護者 180 名を対象に、絵本の読み聞かせで確認される間主観的な理解がどのようなものか、発達の推移をふまえて検討した。その結果、保護者は、絵本の読み聞かせの活動だけではなく、日常的な活動の両方で子どもの理解をモニタリングしていた。さらに子どもの学年によって理解とされる水準が異なることが明らかになった。年少以前では絵本の読み聞かせの時に確認される反応や、知っていることを話す子どもの発言が理解とされていたが、学年があがるにつれ、子ども自身の知識を利用しながら推測することや、自発的に自分の経験や日常生活と結びつけることが理解と見なされてることが明らかになった。

【キー・ワード】 絵本読み聞かせ, 幼児, 養育者, 間主観性, 物語理解

Abstract

This study investigated intersubjective comprehension in reading picture books among parents with young children ($N = 180$) by considering developmental transitions. The results showed that parents monitored children's comprehension not only when the children read picture books but also in their daily activities. Further, children's comprehension levels varied according to their grade in school. For children in pre- and first-year kindergarten, simply reacting to picture books and participating in reading was considered comprehension. As children moved to higher grades, parents viewed children's comprehension as guessing on the basis of knowledge and voluntarily linking information in picture books to their life experiences.

【Key words】 reading picture books, young children, child rearer, intersubjectivity, story comprehension

問題と目的

幼児期において絵本の読み聞かせは、日常的に行われる活動である。また絵本の読み聞かせは、保護者にとって、子どもとの触れ合いやコミュニケーションの場として捉えられている（秋田・無藤, 1996）。

しかし絵本の読み聞かせで行われるやりとりは、大人と子どもの単純なコミュニケーションの場ではない。乳幼児と母親の絵本読み聞かせ場面を分析した Ninio & Bruner (1978) は、母親は子どもの理解の程度にあわせたやりとり（質問・ヒント）を行うこと、また子どもの理解が深度を増すにつれ徐々にヒントを減らし、より高い理解水準の質問を行うことを明らかにした。さらに、このようなやりとりは子どもの理解や学習を徐々に支援し、こうしたやりとりで得られた内容を、最後は子ども一人で達成可能になることが示されている（e.g., Wertsch & Stone, 1985）。

つまり絵本の読み聞かせの活動には、協同で行われる学習という側面が存在すると言える。そして、この協同活動は、子どもが絵本の内容をどの程度理解しているか、また内容に関する問いかけに対して、どの程度応答可能なのかを共に模索する、間主観的な性質を持っていると言える。

さらに絵本の読み聞かせの活動は、オープンエンドな問いが許容される場でもある（有元, 2008）。オープンエンドな問いは、通常のテストで求められるような唯一の正答を導き出す問いとは異なり、根拠が絵本の内容に存在する限り、子どもが感じたさまざまな考えや答えを許容する。この形態の問いは、論拠を挙げて自分の考えを評価し批判する、クリティカル・リーディングの機会を子どもに与える（有元, 2008）。この指摘は、学童期以降の「読み」の教育に、重要な視点を与えている。

学童期の「読み」は、テストのように、あらかじめ用意された1つの正解を求める構造をもっており、表面的な理解しか求められないという指摘が存在する（有元, 2008；吉田, 2010）。学校教育の中で要求される「読み」の理解は、テキストベース（言葉の意味・文章の構造・指示語の理解・段落の要旨など）の水準であり、テキストを積極的に自分と関連づける、疑問をもつ、解釈する、自分に生かすなどの水準の理解は要求されない（吉田, 2010）。だが吉田（2010）によると、後者の理解の水準は、教科学習だけでなく日常的な活動や、エキスパート（専門家）の活動においても重要な働きもっている。ゆえに、オープンエンドな問いを許容する、幼児期の絵本の読み聞かせを再考することは、学齢期の「読み」のあり方への有用な視座を与えるものと考えられる。

これに関連しコール（2003）は、大人との協同の中での読みは、現実世界の解釈を再構築する手段を子どもに与える、と指摘する。つまり、絵本の読み聞かせにおける理解には、絵本の内容・物語と関連する既有知識を利用し、日常生活での経験と結びつけるような文脈横断的理解が存在すると考えられる。

しかし幼児を対象にした「読み」の研究では、ターゲットになるテキストを覚えているかをテストするアプローチや（e.g., 小坂・山崎, 2000）、テキスト理解に関連する認知下位能力の解明など（e.g., 高橋, 1996）、子どもが一人で到達可能な水準（独力の水準）に焦点が当てられてきた。

これらの知見は、子どもの独力の水準を明らかにする一方で、オープンエンドな問いによる理解の多様性や、理解が発達水準によってどのように異なっているかは明らかにしていない。

そこで本研究では、子どもを支援する役割を担う大人が、発達水準を鑑みながらどのような応答を間主観的に子どもの「理解」とみなしているかを明らかにする事を全体の目的とする。

中間報告（太田, 2009）では、起承転結がある絵本読み聞かせの場面において、子どもがどのように理解を示しているか、保育者を対象に半構造化面接を行った。

その結果、3つの時間軸で、子どもの物語理解をモニタリングしていることが明らかになった。具体的には、(1) 絵本の読み聞かせ活動中に行われる応答（オンラインでの物語理解）、(2) 読み聞かせ直後の応答（中間的活動）、(3) 読み聞かせ活動以外の他活動の中で確認される物語理解（オフラインでの物語理解）である。したがって、子どもは絵本の読み聞かせの最中や直後に理解を示すだけでなく、他の活動においても、遊びや子ども同士のルールの中で物語内容を利用していると言える。また保育者は、子どもを「理解に敏感な存在」として捉え、子どもなりの理解を積極的に読みとろうとしていた。

以上の中間報告の結果をふまえて、本稿では以下の3点を検討する。

第1に、中間報告では保育者を対象にしたため、一斉場面での絵本の読み聞かせで確認される理解を扱っていた。本稿ではより詳細な理解のバリエーションを検討するために、家庭で絵本の読み聞かせを行っている保護者を対象に検討を行う。

第2に、それぞれの時間軸における理解が、発達水準によってどのように異なっているか検討を行う。具体的には、中間報告（太田, 2009）で明らかになった時間軸のうち、オンラインでの物語理解、オフラインでの物語理解について、保護者に回答をもとめる。

第3に、保護者は、部分的理解である「わかったつもり」を、理解と捉えるか検討する。中間報告で、保育者は子どもの応答を、積極的に理解として解釈しようとしていた。このことから、親子で行われる絵本の読み聞かせ活動でも同様に、子どもの理解を解釈しようとする傾向が存在すると考えられる。そこで、テキスト理解が不十分な状態、もしくは部分的な理解を示している「分かったつもり」（西林, 1999）が、保護者にとって理解とされているか否かを検討する。

方 法

実施日 2009年3月～11月

調査対象者 保育所・幼稚園に通う2～6歳の保護者185名に、質問紙調査を実施した。回答者の属性は、父親7名、母親171名、その他2名、無回答5名であった。回答者の子どもの属性は、2歳児クラス19名、年少児クラス43名、年中児クラス65名、年長児クラス57名、その他7名、無回答1名であった。回答者のうち、子どもに絵本の読み聞かせを行っていたのは180名を分析対象とした。また絵本の読み聞かせを開始した年齢は0.82歳（ $SD=1.09$ ）であった。

手続き 関東圏の私立幼稚園、保育所に協力依頼し、保護者に質問調査紙を配布した。質問紙の表紙には、調査の目的や主旨、協力者のプライバシーが確保されていること、調査協力が任意であることを示した。質問紙への回答および用紙の提出をもって、調査協力への同意を確認した。

質問紙項目 絵本の読み聞かせに関する17項目の質問について尋ねた。本稿では、①子どもの理解

と、②保護者の理解の期待水準についての質問項目を検討する。

前者では、読み聞かせ活動中(オンライン)/読み聞かせ活動外(オフライン)で、確認される子どもの物語理解とはどのようなものか、自由記述で求めた内容を分析した。また後者では、「分かったつもりは理解である」、「分かったつもりは理解ではない」、「わからない」、「その他」の選択項目を設け、分析対象とした。

結果と考察

1. 保護者の物語理解

1-1. カテゴリの作成

子どもの理解であると報告されたものを分類し、読み聞かせ活動中(オンライン)、読み聞かせ活動外(オフライン)それぞれで、数量化Ⅲ類を行った。分析対象にした要因は、学年要因(年少未満・年少・年中・年長)、理解バリエーションであった。

理解バリエーションでは、中間報告のカテゴリを参考に、著者が 21 カテゴリ作成した。具体的には、「読み聞かせの最中の態度」、「感情の喚起・反応の喚起」、「読み手としての部分参加」、「読み手になる」、「次の展開を話す」、「次の展開の予測・拡張」、「経験・自己への関連付け・比較」、「登場人物へのなりきり」、「感想・意見」、「要約」、「疑問・質問」、「質問への回答」、「間違いの訂正」、「日常生活への解釈」、「内容の想起」、「言葉の利用」、「日常生活と内容の同一性」、「関連知識の利用」、「理解なし」、「無回答」、「その他」であった(表 1)。分析では、「その他」を除いた、計 20 カテゴリを利用した。また、学年ごとのカテゴリ頻度は、付表 1 に示した。

1-2. オンラインでの物語理解

オンラインの物語理解を数量化Ⅲ類で分析した結果、第Ⅰ軸の固有値は 0.61、第Ⅱ軸の固有値は 0.56 であった(図 1)。

年少未満の子どもは、覚えているセリフをいうなどの「読み手としての部分参加」が最も近いカテゴリであった。年少児は、「次の展開を話す」、「読み手になる」のカテゴリが近い位置にあった。年少未満・年少児は、繰り返し絵本を読む中で、子どもが理解したことをやりとりの中で示しているといえる。また、絵本を読む活動を子ども自身も実践する姿が、理解として捉えられていた。中間報告同様(太田, 2009)、大人は子どもの理解を積極的に読み取ろうとしていたと考えられる。

年中児は、「読み聞かせの最中の態度」、「感情の喚起・反応の喚起」、「登場人物へのなりきり」、「日常生活への解釈」、「関連知識の利用」、「次の展開の予測・拡張」が近く配置された。ここから年中児は、物語内容や登場人物に対して、自分の知識を利用しながら、より具体的に働きかけを示していることが分かる。また年少児期では、知っている展開を話す水準の理解が確認されたが、年中児になると、読んでいたストーリーラインを踏まえながらの推測が行われるようになることが明らかになった。

年長児は、「内容の想起」、「要約」、「疑問・質問」、「経験・自己への関連付け・比較」、「感想・意見」が近く配置された。したがって年長児は、自分自身の日常生活と絵本の物語や内容を結びつける

養育者は子どものどのような応答を絵本の物語理解とするのか？

表1 子どもの理解カテゴリ

カテゴリ名	定義	回答例
読み聞かせの最中の態度	子どもの集中状態や、聞いている時の態度に関する回答。	読まなくても、セリフを覚えている時、なんで～したの？と聞く時、弟に(字が読めないのに)読んであげているとき、 <u>集中している時(じっとして話をきいている)。</u>
感情の喚起・反応の喚起	子どもの感情や反応に関する回答。	悲しい文章だと <u>悲しい顔になり</u> 、楽しい文章だと <u>ニコニコ顔になる。</u>
読み手としての部分参加	読み聞かせの最中に、読み手としてテキストの一部読もうとする、子どもの態度に関する回答。	くり返し読んでいるため、決まったセリフを <u>一緒に声に出して</u> いう。
読み手になる	読み聞かせ場面以外で、子どもが自発的に読み聞かせを行うことに関する回答。	<u>人形にむかって絵本をみせながら話をきかせている様子</u> をみた時。
次の展開を話す	繰り返し読まれていたため、次の展開が分かり、子どもが先に展開を話すことに関する回答。	何度か読んだ絵本を読んでいると、 <u>クライマックスを先に(読み途中で)自ら話し出したこと。</u>
次の展開の予測・拡張	子どもが、自分なりに次の展開を予測・推測している内容に関する回答。	読んでいる部分の <u>先のストーリーを想像して話す。</u>
経験・自己への関連付け・比較	子どもが、自分の日常生活や信念を基準として、登場人物や絵本の内容を関連付けたり、比較しようとする内容に関する回答。	人間の子供とおぼけの子供の生活を時間帯ごとに並列して表して(比較している)絵本で「 <u>たろうくんが寝ている時が、タロボー(おぼけ)がようちえん行って、タロボーが寝る時、たろうくんがようちえん行くんだね、反対だねー。</u> 」と不思議そうに <u>言ったこと。</u>
登場人物へのなりきり	子どもが、登場人物になりきっていることに関する回答。	<u>自分がその登場人物になった気持ちになり、その時の状況に応じた感情を話す。</u>
感想・意見	読み聞かせの最中や、その後で確認される、内容や登場人物への感想・意見。	自分だったらこうなる、とか、かわいそうだね、などの感想・意見を述べたりした時。
要約	子どもが自分なりに、絵本の内容についてまとめて話すことに関する回答。	読み終わってから <u>内容を話してくれ。</u>
疑問・質問	子どもが行った質問に関する回答。	<u>本の中で疑問に思ったことを尋ねてきたとき、またその疑問について、自分なりの答を説明してくれたとき。</u>
質問への回答	大人が行った質問に関する回答。	何度も読んだ本を読んでいる時、時々ページをめくる前に「 <u>この後、どうなるの？</u> 」と聞く <u>と次の場面を話す事が出来る時。</u>
間違いの訂正	大人が、わざとまちがえて読み聞かせを行うことに関する回答。	<u>わざとまちがえて読むと、前に読んだ時のことをよく覚えていて、指摘する時。</u>
日常生活への解釈	日常場面での出来事を、読み聞かせの中で知った内容を利用しながら、解釈しようとする態度に関する回答。	<u>生活の中で同じような場面になると物語の主人公の名前をあげて、こういうことはしてはいけない、など言う。</u>
内容の想起	日常場面で、子どもが絵本の内容を思い出すことに関する回答。	本屋さんや図書館で思い出したように <u>本の内容を覚えてくれる。</u>
言葉の利用	絵本で出てきた言葉を、子どもが利用することに関する回答。	たまたま本に書かれていたことと、同じようなシチュエーションになった時に、本に書かれていたのと <u>同じセリフを子供が真似して話した時。</u>
日常生活と内容の同一性	絵本の内容と日常生活の共通点を見つけ出す態度に関する回答。	<u>普段の生活の中で物語を同じ様な事があると「あの本」と同じだねと話してくる。</u>
関連知識の利用	内容に関連する知識を、子どもが利用することに関する回答。	物語の内容を暗記していた時、 <u>同じシリーズ(同じキャラクター)の本を読んでいる、この子は「〇〇なんだよね！」など共通点やキャラクターの性格など言った時。</u>
理解なし	特になし、わからないなど、理解に関する応答が挙げられていない回答。	特になし。
無回答	無記入の回答。	
その他	上記のカテゴリに当てはまらない回答。	

ようになることが示された。つまり年長児は、物語や内容を受容するだけではなく、疑問をもちながらテキストに関わる、能動的な読み手へと変化していると考えられる。

また年長児は「質問への回答」や「間違いの訂正」などの、大人とのやりとりに関するカテゴリが、最も近かった。年少児・年中児でも、質問を含むやりとりが行われていると考えられるが (e.g., Ninio & Bruner, 1978), とりわけ年長児では、理解がなければ不可能な水準のやりとりが行われていると予測される。

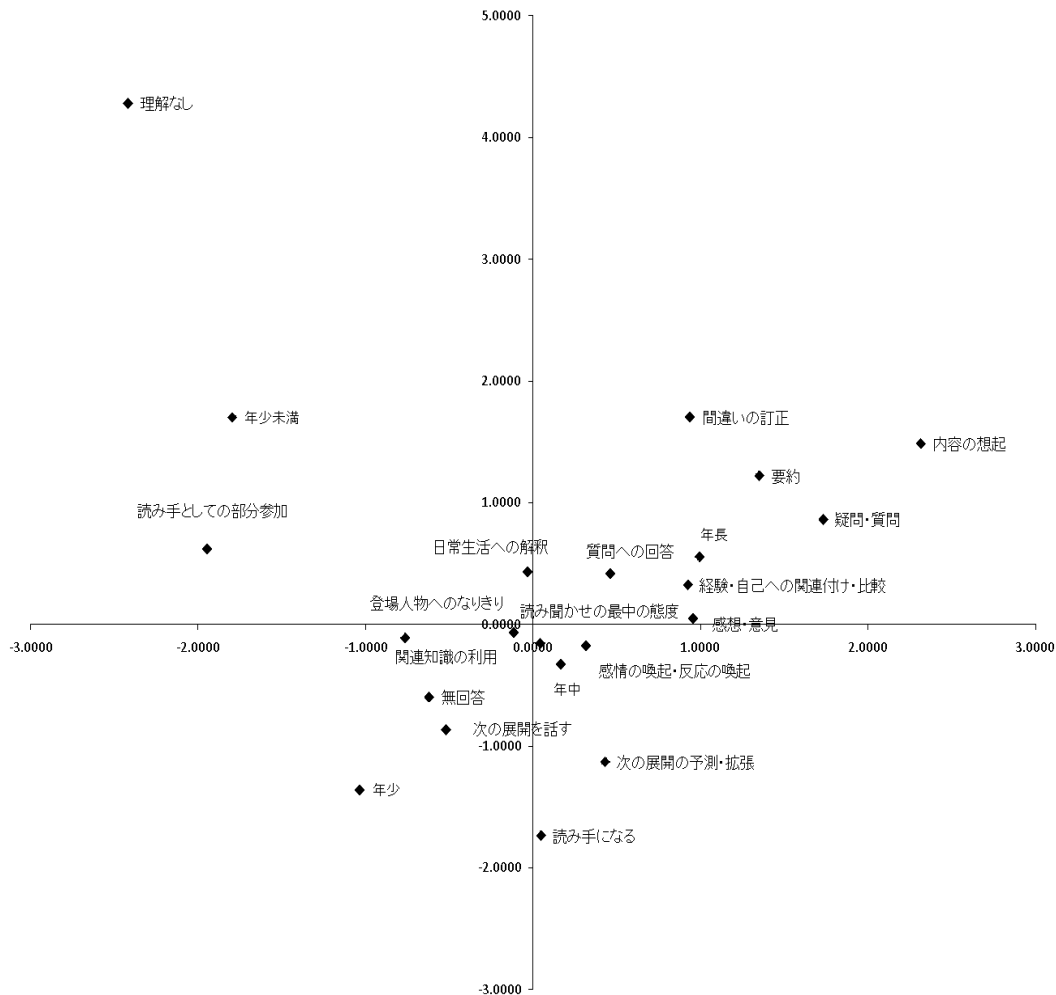


図 1 オンラインにおける理解カテゴリの数量化Ⅲ類プロット

1-3. オフラインでの物語理解

オフラインの物語理解を数量化Ⅲ類で分析した結果、第Ⅰ軸の固有値 0.59, 第Ⅱ軸の固有値は 0.58 であった (図 2)。年少未満では、内容のセリフを使用する「言葉の利用」や「感情の喚起・反応の喚起」が近く配置されていた。年少児は、「次の展開の予測・拡張」、「感想・意見」、「内容の想起」、「登場人物へのなりきり」が近く配置された。これらの学年のオフラインのカテゴリは、オンラインで上の学年が示したカテゴリが配置される傾向が存在した。この理由として、繰り返し読みによる理解、もしくは文脈移動による表象の変化の 2 つの可能性が考えられる。年少児の理解は、「次の展開

養育者は子どものどのような応答を絵本の物語理解とするのか？

を話す」など繰り返し同一の絵本を読むことで可能になる傾向が存在したため、繰り返しによって年長児と同じ水準の理解を行っていたと考えられる。また絵本の読み聞かせの最中では表象できなかったことが、活動の場が変化（活動間の移動）することで学習の転移が起こっている可能性が考えられる。

年中児は、年少児と年長児の中間的な位置に存在する。年中児と年長児では、絵本に出てきた内容と「日常生活の同一性」を見つけ出し、さらに絵本の物語や内容と日常生活を比較し、理解しようとする、「日常生活への解釈」が行われるようになってきていると考えられる。ここから就学前の絵本読み聞かせの活動は、他活動と連続性を見つけ出しながら、自分の生活に生かす理解の水準が存在することが確認された。

また中間報告と同様に、オフラインでの理解が確認されたことから、絵本の物語理解は、読み聞かせを行う場面のみで収束する活動とは言えず、文脈横断的な活動であると言えると考えられる。

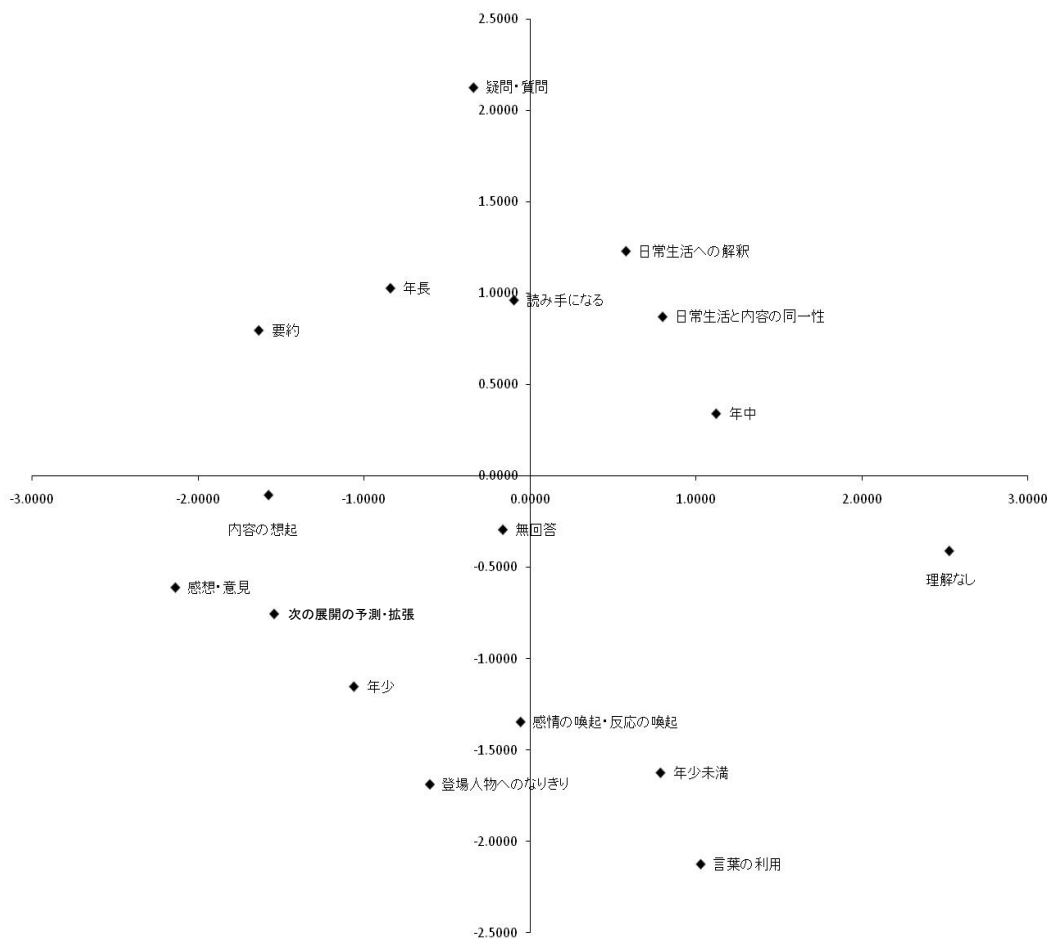


図2 オフラインにおける理解カテゴリーの数量化Ⅲ類プロット

2. 保護者の理解への期待水準

「分かったつもりが理解である」と答えた人数と、「分かったつもりが理解ではない」と答えた人数を χ^2 検定した結果、前者が有意に多いことが明らかになった ($\chi^2 = 41.83, p > .01$) (表2)。この結果から、保護者は、子どもの部分的な理解を積極的に読み取ろうとしていると言える。また、積極的に子どもの理解を受容しようとする傾向は、子どもがどの程度応答可能か理解するために重要な役割があると予測される。

ただし「わからない」と回答した保護者も確認されていることから、子どもと大人のやりとりや、学童期以降の期待水準がどのように変化するかをあわせて、検討する必要があると考えられる。

表2 分かったつもりは理解か (人数)

	年少未満	年少	年中	年長	その他	全体
理解	13	7	29	31	3	83
理解ではない	3	2	7	3	4	18
分からない	4	6	11	8	5	34

まとめと今後の展望

本研究では、絵本の読み聞かせで確認される間主観的な理解がどのようなものか、発達の推移をふまえて検討した。その結果、養育者は、絵本の読み聞かせの活動内と日常的な活動の両方で、子どもの理解をモニタリングしていることが明らかになった。また子どもの学年ごとに、理解と見なされる応答が異なることが確認された。年少以前では絵本の読み聞かせの時に確認される反応や、知っていることを話す子どもの発言が理解とされていたが、年中では、子ども自身の知識を利用しながら推測することが理解として捉えられるようになり、年長になると、自発的に自分の経験や日常生活と結びつけることが理解と見なされるようになると考えられる。ただし、本調査では実際のやりとり場面を分析していないため、子どもが示した「理解」に関してどのようなやりとりが行われているかは明らかではない。とりわけ、オフラインでの理解については、具体的なやりとりの分析が必要であると考えられる。

また吉田 (2010) があげる優れた読み手としての実践 (質問する、推測する、解釈する、批判的に読む) が、幼児期の子どもの活動で観察されることが明らかになった。つまり、絵本の読み聞かせ活動のオープンエンドな問いは、能動的な「読み手」としての子どもの理解を支援すると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美・無藤隆・藤岡真貴子・安見克夫 (1995). 幼児はいかに本を読むか: かな文字習得と読み方の関連性の縦断的検討 発達心理学研究, **6**, 58-68.
- 有元秀文 (2008). 国際的な読解力を育てるために 教育と医学, **663**, 68-73.
- 太田礼穂 (2009). 養育者は子どものどのような応答を絵本の物語理解とするのか?—間主観的理解か

らの検討—(中間報告) 発達研究, **24**, 195-202.

小坂圭子・山崎昇 (2000). 就学前児のテキスト理解に及ぼす作動記憶容量の影響 教育心理学研究, **48**, 343-351.

Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, **5**, 1-15.

西林克彦 (1999). わかったつもり 読解力がつかない本当の原因 光文社新書

高橋 登 (1996). 就学前後の子ども達の読解の能力の獲得過程について：縦断研究による分析 教育心理学研究, **44**, 166-175.

Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In Wertsch, J.V. (ed.), *Culture, communication, and cognition*. New York: Cambridge University Press.

吉田新一郎(2010). 「読む力」はこうしてつける 新評論

付表1 学年ごとのカテゴリ頻度

カテゴリ	オンライン				カテゴリ	オフライン			
	年少未満	年少	年中	年長		年少未満	年少	年中	年長
読み聞かせの最中の態度	1	1	3	0					
感情の喚起・反応の喚起	4	10	14	10	感情の喚起・反応の喚起	2	3	3	2
次の展開の予測・拡張	0	3	7	2	次の展開の予測・拡張	1	1	0	2
次の展開を話す	4	11	11	10					
内容の想起	0	0	1	2	内容の想起	1	4	3	6
感想・意見	1	5	10	8	感想・意見	0	1	0	1
要約	2	0	4	5	要約	3	4	3	13
疑問・質問	1	1	7	11	疑問・質問	0	0	1	1
読み手としての部分参加	4	4	3	0					
日常生活への解釈	1	1	1	1	日常生活への解釈	2	3	11	11
登場人物へのなりきり	3	5	3	2	登場人物へのなりきり	2	5	4	3
読み手になる	0	2	2	1	読み手になる	0	2	5	3
質問への回答	1	0	2	1					
間違いの訂正	0	0	1	1					
関連知識の利用	1	2	3	3					
経験・自己への関連付け・比較	2	2	7	6					
					言葉の利用	5	2	4	1
					日常生活と内容の同一性	4	4	18	13
理解なし	3	1	2	2	理解なし	2	1	5	2
無回答	5	9	14	10	無回答	8	15	21	18

謝 辞

本研究の調査にご協力いただきました保育園の先生方・保護者の皆さまに厚く御礼申し上げます。