

幼児期の物語理解は養育者にどのように捉えられているか

—絵本読み聞かせ活動を中心に—

筑波大学大学院人間総合科学研究科 太田 礼穂

筑波大学大学院人間総合科学研究科・心理学系 茂呂 雄二

How is story comprehension in children interpreted by rearers?; Focusing on reading activities for picture books

Ayaho Ota (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Yuji Moro (*Institute of Psychology, Graduate school of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

This study investigated children's story comprehension in reading picture books for child-care workers and parents with young children by considering developmental transitions. The results showed that they 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: story-telling books, young children, rearer, 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、保護者によって、子どもとの触れ合いやコミュニケーションの場であると捉えられている（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。

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示

した。このようなやりとりでは、行為主体が、大人から子どもに移譲される形で、子どもの理解や学習を支援し、独力での課題達成を可能にする（Wertsch & Stone, 1985）。

ここから、絵本の読み聞かせのやりとりには、子どもの理解や学習を支援する仕組みが、埋め込まれているといえる。

さらに絵本の読み聞かせのやりとりは、オープンエンドな問いが許容される場である（有元, 2008）。オープンエンドな問いとは、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、何らかの根拠が絵本の中に発見できる限り、子どもが感じたさまざまな考えや答えを許容する、非収束的な問いである。有元（2008）は、オープンエンドな問いが、専門家が行うような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と指摘する。その一方で、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）の水準であることが多く、オープンエンドな問いで許容されるような理解、例えば、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、などのような水準の理解が要求されることは少ない（有元, 2008; 吉田, 2010）。つまり絵本の読み聞かせでは、学校教育において典型的な形態とは異なる「読み」を支援していると考えられる。

これに関連しコール（2003）は、大人と協同の中での「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、日常生活の経験を結びつけるような拡張的（文脈横断的）な理解が存在すると考えられる。

以上から、絵本の読み聞かせの活動では、子どもが絵本の内容をどの程度理解しているのか、また問いかけに対して、どの程度応答可能なかに鑑みながら、子どもなりの解釈や発想を許容するような、創造性を含む理解が存在すると予測できる。

しかし、ブルデュー（1992）のテキストに関する考えを幼児期の「読み」に適用すれば、従来の理解研究の多くは、テキスト周辺にあるものを捨象し、テキスト自体の中で完結する内在的読解を想定しているといえる。例えば、テキスト再認の正誤テスト（由井, 1996; 小坂・山崎, 2000）や、登場人物の名前や行動内容、気持ちの推測テスト（e.g., 秋田・無藤・藤岡・安見, 1995; 高橋, 1996）などは、テキストに示された内容を正しく記憶し表象できるかを問題にする。

こうした研究は、テキストベースの理解の様相を明らかにするが、文脈横断的な理解や、子どもの水準にあわせたやりとりの中で確認される理解の多様性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保育者と保護者が、発達水準に鑑みながら、どのようなやりとりから、子どもの理解を捉えているか検討する。

研究1

目 的

研究1では、保育者が、(1) 幼児が物語を理解したことをどのような場面で観察しているか、(2) 幼児が物語を理解したことをどのような反応から読みとっているか、を検討する。

方 法

対象者 茨城県内の保育園に勤務する保育士7名（男性1名、女性6名）（Table 1）

実施期間 2009年10月中旬

方 法 半構造化面接（約60～70分）

質問項目 (1) 絵本読み聞かせ場面の様子、(2) 子どもが物語理解している時の様子、(3) 理解していない時の様子について尋ねた。

道 具 ICレコーダー、フィールドノート

結果と考察

発話カテゴリの作成

保育者の発話を文字化した後、心理学専攻の大学院生2人によるKJ法（川喜田, 1967）による分類を行った。発話単位は、分析者2名が、同じ話題を継続して発話していると判断したものを、1個の発話単位として扱った。またカテゴリは、質問項目ごとに作成した（質問1 - Table 2, 質問2 - Table 3, 質問3 - Table 4）。以下上位カテゴリは、【】内に、下位カテゴリは「」内に示す。

カテゴリ間の関係

産出された上位カテゴリは、各質問項目で共通したものが存在した。そこで、【読み聞かせ場面での子どもの様子】、【読み聞かせ直後の子どもの様子】、【読み聞かせ場面外での子どもの様子】、【継続による変化】内のカテゴリを利用し、場面ごとの物語理

Table 1 調査協力者のプロフィール

	経験年数	在園年数	担当クラス (子どもの年齢)
A	3	3	1～2
B	3	3	2～3
C	14	3	0～1
D	1	1	1～2
E	3	3	0～1
F	2	2	4～6
G	13	9	1～2

Table 2 絵本読み聞かせ場面のカテゴリ（発話の有無）

上位カテゴリ	下位カテゴリ	発話例	A	B	C	D	E	F	G	
保育者の読み聞かせ運用方法と子どもの捉え方	子どもの変化の把握	その言葉とか、成長にもだんだん合わせてくると、その一どどん深くじゃないけど、絵本の中からも情報が拾えてくるので、こう大人としても「こどもオレンジ」って言うとか皆教えてきて、把握してきたら、「誰々ちゃん着ている服だね」とか…				○		○		
	読み聞かせの方略	あれって（『エルマーシリーズ』）ちょこちょこ絵が出てくるじゃないですか、そうだから読んで、絵を見せるねって言ってパッと見せるんですよ。…「なんていうのか？」みたいのが楽しいし、頭に入ってくるみたいで	○				○	○		
	絵本の選択	季節感とかその時のお天気だとか、子どもたちが興味を持ったことに関する絵本・紙芝居を持ってあげてきたりする	○	○	○			○	○	
	発達に関する見通し	こういうのだったら、理解できるよな				○	○	○		
	子どもなりの理解の受容	そう、多分、僕も知っているよっていうアピールなのかもしれないし		○			○			
	理解程度の読みとり困難	100%納得しているかって、ちょっとよく分からない					○	○		
	間違いへの敏感性	うん、そうですね。それも激しいです。ちょっと違うと…「違う！」…半べそみたいなお子もいたり、「なんでー」っていう子もいる。そう、違いには敏感ですよ			○					
	知っていることに対する反応	なんか、お話の内容で…「誰だれもこうだー」とか、「あ、誰だれちゃんも食べたー」、「あ、僕は…」…みんなでわあわあ		○	○	○			○	
	読み聞かせ場面での子どもの様子	集中している・していない時の様子	・やっぱ集中している時としていない時は、結構差があるんですけど、やっぱり好きな話のときには、すごい集中して聞きますね。…リズムが良かったりとかすると。・聞かない子は、聞かないで、ふらふら一周りをキョロキョロしてますけど		○			○	○	○
		共振	『はーくしよん』ってお話があるんですけど、それを読むとすごい皆で集中して…くしゃみをする場面があって、そこになると皆でやり始めたり					○		○
指さし		とにかくそれを指さして、なにか訴えている、みたいな				○				
疑問		「なんでー」って聞くこともしたりしますけど			○					
無反応		分かっている子で、これが「ワンワン」って言えるじゃないですか…それを、うん、例えば違う本にしたら同じ犬の絵が描いてあっても「ワンワン」と言えなかったりとか					○			
読み聞かせ直後の子どもの様子		感想・要約	・感想とか言ったりするときあります。・内容をまとめて言ってくれる			○				
	本への愛着	図書館で借りてきた本をかえしちゃったら、気に入っていたみたいで「その本がない」って泣いたのがかなり鮮明に覚えています							○	
読み聞かせ場面外での子どもの様子	読み手としての子ども	保育園にあるものを○○ちゃんに読んでもらったり							○	
	他活動との連続	すごく『エルマー』が好きで、えーと生活発表会でもエルマーの絵を描いて、その自分の好きな部分の絵を描いて、後ろにこう字を書いて、読むっていうことをしたんですけど	○	○	○					

Table 3 保育者から見た子どもの物語理解（発話の有無）

上位カテゴリ	下位カテゴリ	発話例	A	B	C	D	E	F	G
保育者の読み聞かせ運用方法と子どもの捉え方	反応の把握	こう、反応をみるというか、食いつきをみるというか	○						
	発達と理解の程度	3歳でもいけるかなと思うんですけど…そこまでの話の内容を理解するのは、6、5…6歳…。やっぱり自分から気づく、ってのはやっぱり上じゃないかな、とは							○
	子どもなりの理解の受容	でも大好きなショベルカーが出たってことで、分かっている子もいるんですね。ショベルカーがどうしたこうしたじゃなくて。男の子の場合、ショベルカーが出てきたから、「楽しかった」って感想かもしれないんですよね。それでも分かった、だと思っうんです、私は	○						
	子どもに対する期待	やっば皆で、集中して見てもらって、「あーあ」みたいなお遊びっていうか…やっばほしいな…っていうのはあるので							○
読み聞かせ場面での子どもの様子	表情	表情を見てなんとなくは、思っうんですよね							○
	保育者との応答	見つめ合って、でも向こう（子ども）もこっちみて、…こうだよって言った時に、「うん」とか言ってくれたりとかってのは間違いなく、通じ合って、分かりあっていると							○
	子どもの感情喚起	読んであげると興奮しちゃって、だめなんですけど…紙芝居で読んでいてもお化けが出てきたら、「キャー」って言い出したりとか							○ ○ ○
	理解していない時の反応	なんか、投げかけても、「ほーん」みたいな							○ ○
読み聞かせ直後の子どもの様子	質問的的確さ	多分質問しに来ることが好きだったんだなって思いますし、それこそどんびしゃりの子は、分かっているんだろうなって思いますね	○	○					○
	確認	「○○さん（先生）こういうことでしょ」って、確認する…こう、確認すると子ども自身が自分で聞いて納得するとか							○ ○
読み聞かせ場面外での子どもの様子	ルールの応用	歯磨きしないと、虫ばい菌がくるよって絵本も読みだりするので、お昼寝前に歯磨きして「ちゃんとしなくちゃだめなんだよね」って、「虫ばい菌来るからねっ」っていう言葉は出たりします。…（教育的な）題材の物を持ってきた時は、時々言う子もいますね。…ルールのな物とか							○ ○
	見立て遊び	例えばその落ち葉を集めているっていうのを、外で本当に落ち葉を見た時に実際にあつめてみたり	○						○ ○
	保護者とのやりとり	お母さんとかにお話しするみたいですね							○
継続による変化	くり返しによる理解	何回か読んでいるごとに、あ、理解してきているのかなって感じたりも							○

解のモニタリングを Fig. 1 に示す。

また【保育者の読み聞かせ運用方法と子どもの捉え方】内のカテゴリを再度分類し、保育者の語る子どもの物語理解観がどのように構成されているか、検討する (Fig. 2)。

場面ごとの物語理解 保育者が物語理解とする子どもの反応・発話は、絵本読み聞かせ活動中 (on-line)、読み聞かせ直後 (中間的な活動)、絵本読み聞かせ活動以外の活動 (off-line) の3つの場面で、理解をモニタリングしている (Fig. 1)。

まず理解をしているか否かは、子どもが読み聞かせに集中できているか否かが、モニタリングの出発点となるといえる (「集中している・していない時の様子」)。次に on-line では、絵本のセリフや物語内容に対する「子どもの感情喚起」や「保育者との応答」の内容から、中間的な活動では、子どもの「質問的的確さ」や、「感想・要約」、内容の「確認」から理解を捉えていた。off-line では、「ルールの応用」のような子どもが絵本の内容と他活動との連続性・関連性を発見することを、理解としていた。

Table 4 養育者から見た子どもの物語理解の失敗（発話の有無）

上位カテゴリ	下位カテゴリ	発話例	A	B	C	D	E	F	G
保育者の読み聞かせ運用方法と子どもの捉え方	子どもの変化の把握	この子はどうなんだろう、分かってるのか、いないのかわかって感じになるので難しいですね。…ぼっとでたことが、こっちがつけなげないと。あ、これ、あのこと言っていたのかな、とか、あのことしてるのかわかって、こっちが気づかないと全然分かんないので						○	
	発達と理解の要求水準	上の子たちのとは、結構気に、うん、したりとかはありますね。下の子たちは、まあ表面的に分かっていけばいいかな、みたいな					○	○	○
	発達による理解の可視化	大きくなると、はっきり、その辺ははっきり、あ、難しいのかなー、みたいな	○		○				
	子どもに対する期待	なんでもこう、吸収してほしいじゃないですか。だから分かってほしいじゃないけど…色々覚えて得てほしいから、そっちにやっぱ目がいってしまう						○	○
	理解できない状態と興味がない場合の識別困難性	理解できなくてそうなのか、それとも興味がないのかわかっていう区別はちょっと				○			○
	理解していない状態の読みとり困難性	読み聞かせの時、分かってないか。うーん、そうだな逆にそっちの方が難しいですね					○		
	間違いへの敏感性	やっぱ5歳児でも正義感が強い子が…分かってないとちくることが多くて							○
理解への喜び	分かってるとやっぱ嬉しいから、あーだ、こーだの言ったりとか…						○	○	
読み聞かせ場面での子どもの様子	無反応	投げかけても、無反応っていうか。…なんか色々な説明を自分が加えてしまった時とか			○				
	周りへの同調	ありますね、空気読むというか							○
	分からないことへの不満の表明	「分からないから、やだ」っていう				○			
読み聞かせ直後の子どもの様子	正しくない感想	子ども同士での感想じゃないけど、言い合っていた時に、いや違うでしょって（思う）							○
読み聞かせ場面外での子どもの様子	読み聞かせ場面以外での内容の誤用	逆にそのやっぱ同じように、そのお話しのお話を生活の中で出した時に、逆のことを言うというか					○		○
	読み聞かせ場面以外での理解	似たような場面にあたると、あ、「これお話しに出てきたよね」って							○

ここから保育者が捉える物語理解は、テキストベースの理解だけではなく、絵本の内容を他の活動内で再構成化し、自分のものとして運用する占有プロセス (Rogoff, 1990) を含むといえる。

また同一の絵本をくり返し読む中で、子どもの感情の喚起が明確になることを理解としていた。つまり保育者は、子どもの理解を連続性がある活動の中で捉えようとしているといえる。

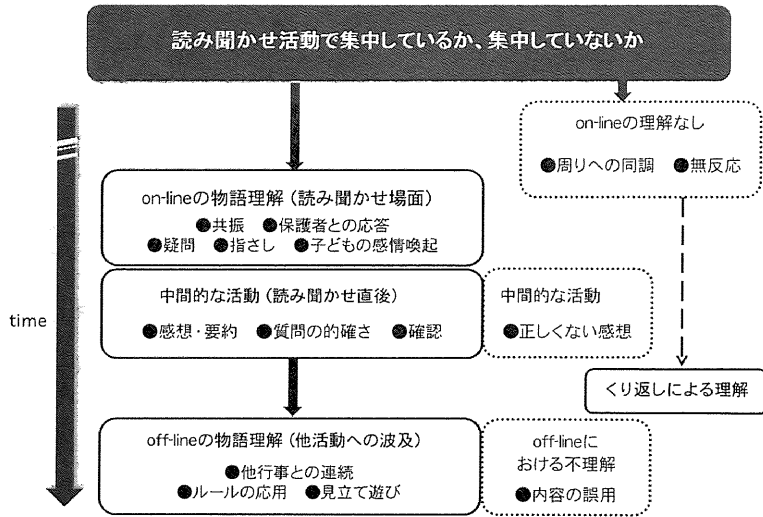
物語理解していないとされた子どもの反応・発話（点線枠内）では、「無反応」や「周りへの同調」(on-line の活動)、「正しくない感想」(中間的な活動)、「読み聞かせ場面以外での内容の誤用」(off-line の活動) がモニタリングされていた。

保育者の語る子どもの物語理解観 まず、【保育者

の読み聞かせ運用方法と子どもの捉え方】内で共通もしくは類似するカテゴリを再度分類した。Fig. 2 で使用した上位カテゴリは<>内に示し、()内に質問項目番号を記載する。

<保育者のスキル> 絵本の読み聞かせを、円滑に運用するための方略に関連する、カテゴリを分類した。「子どもの変化の把握」(質問1・3)、「絵本の選択」(質問1)、「読み聞かせの方略」(質問1)、「反応の把握」(質問2)。

<保育者の発達観> 子どもの発達程度に関連するカテゴリを分類した。「発達に関する見通し」(質問1)、「発達と理解の程度」(質問2)、「発達と理解の要求水準」(質問3)、「発達による理解の可視化」(質問3)。



注: ●以下では、カテゴリ例を示す

Fig. 1 場面ごとの子どもの物語理解

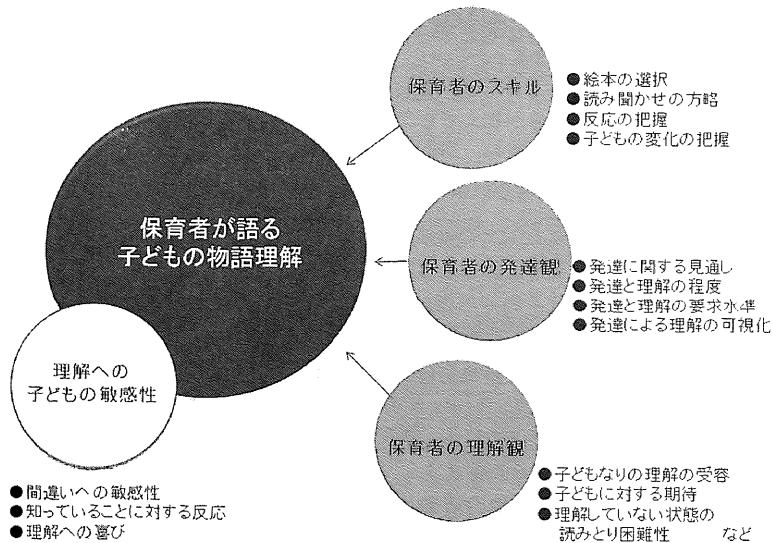


Fig. 2 保育者の語る子どもの物語理解観

<保育者の理解観> 保育者の理解観に、関連するカテゴリを分類した。「子どもなりの理解の受容」(質問1・2), 「理解程度の読みとり困難」(質問1), 「子どもに対する期待」(質問2・3), 「理解できない状態と興味がない場合の識別困難性」(質問3), 「理解していない状態の読みとり困難性」(質問3)。
 <理解への子どもの敏感性> 保育者が語る、子どもの理解に対する態度を分類した。「間違いへの敏

感性」(質問1・3), 「知っていることに対する反応」(質問1), 「理解への喜び」(質問3)。

次に、保育者の語る子どもの物語理解観がどのように構成されているかを Fig. 2 に示した。保育者は、子どもの物語理解を捉えるために、本の選択や読み聞かせの方略(保育者のスキル)、子どもの発達水準に関する知識を利用するだけでなく(保育者の発達観)、子どもなりの理解や行動の意味を読み

Table 5 子どもの理解の読みとり方 (on-line)

発話番号	発話者	発話内容
960	保育者	うん、そういうまちょっと起承転結まではいかないかもしれないけど
961	調査者	でもある程度
962	保育者	それが、最後に、例えば、この、あーなんだったかな最後、なんかの動物が、お母さんはくと…ま、そういう、何回もその段階を踏んでて
963	調査者	うん
964	保育者	最後に、そのパンツをはくと、お母さんはかないわよ、プイ、みたいな
965	調査者	(笑う)
966	保育者	うんそういう、あのストーリーじゃないですけど
967	調査者	うん
968	保育者	なんですけど、それをやっぱり子どもが見て、今日2歳の子は
969	調査者	うん
970	保育者	あの一、あははって笑ったんですね
971	調査者	あー
972	保育者	うん。あ、理解してんのか、それとも、その、プイっていう言葉に対して反応したのかは、ちょっと分かんないですけど、あーでも分かってきてるんだなーって、それがその本を、1回目読んだ時は全く反応がなかったんです
973	調査者	うんうん
974	保育者	大人だけ反応してたんですよ
975	調査者	(笑う)
976	保育者	おもしろい
977	調査者	うんうん
978	保育者	って思ったんですけど、子どもたちは反応しなくて、でもそれを何回か読んでるごとに、あ、理解してきてるのかな、なんて感じたりも

取ろうとしていた（保育者の理解観）。また保育者は、子どもを知っていることや、理解していることに、敏感な存在として子どもを捉えていた（理解への子どもの感性）。

理解の成立プロセス

では子どもの反応や発話は、どのように理解として捉えられるのだろうか。Table 5・Table 6に示した例から検討する。Table 5の保育者は、はじめは大人だけの反応や感想だったものが（発話番号974, 976）、絵本をくり返し読む中で子どもと大人の反応が一致してきたことを理解と捉えていた（発話番号972）。子どもの理解している対象は不確かなままでも（発話番号972）、大人の理解と近似する実践を行うことに意味を持っていたといえる。Table 6の保育者は、子どもの行動を解釈することや（発話番号580, 588）、絵本の内容を関連づけることで（発話番号592）、子どもの理解を支援しようとしていた。また、子どもの行動や発話を意味づけるためには、注意を要するとしている（発話番号578～582）。

この2つの事例は、子どもの理解程度が明確化されないまま、間主観的に理解している状態を前提とし、やりとりが行われることを示している。このよ

うな保育者の前提は、より高い水準のやりとりへ子どもを導き、拡張的な学習の機会を、子どもに与えると考えられる。子どもたちが能動的に振る舞うことのできる、「学習の入り口」を大人たちが用意していると、比喩的にいうことができるだろう。

研究2

目的

研究2では、保護者が、発達段階ごとに何を理解とするのか検討する。

方法

対象者 保育所、幼稚園に通う2～6歳の保護者を対象に、質問紙調査を実施した。回答に不備のない180名を分析に用いた。回答者の子どもの属性は、年少未満23名、年少39名、年中63名、年長55名であった。

実施期間 2009年5月～2009年11月

手続き 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

Table 6 子どもの理解の読みとり方 (off-line)

発話番号	発話者	発話内容
574	保育者	普通にちょっとだらっと座ってこっち見てるだけかなって
575	調査者	うん
576	保育者	思える子の方が、この子どうなんだろう分かってのかな、分かってないのかなって いう感じになるので、難しいですね
577	調査者	あー。そういう子が、案外分かっているみたいなエピソードは、ないですか？その 子はやっぱりこう
578	保育者	難しいです、そういう子はどこで何を出してくれるか分からないので
579	調査者	あー
580	保育者	ぽつと出してくれたことが、こっちがつかげないと、あ、これあのことを言っ てんのかなとか、あのことしてるのかなって、こっちが気づかないと全然分かん ないので
581	調査者	あー
582	保育者	非常に難しいですね (省略)
588	保育者	こっちがその結構ねえ、気づいて拾ってあげて、そうだよ、あのことだよ、 これは…とかいう感じで
589	調査者	うんうん
590	保育者	例えば、ほめてあげたり
591	調査者	うーん
592	保育者	次の機会どっちでも、活動の時でも絵本の時でも、これこの間のあれだよーっ て言えば多分、本人も記憶とか濃くなると思うし
593	調査者	うーん
594	保育者	自分がもしやったことに対して、自信が持てたりとか、いうことがあったりする と思うので
595	調査者	うん
596	保育者	できれば日頃のその活動の時でも
597	調査者	うーん
598	保育者	できればそこは動いた動作とか、言葉とかはなるべく覚えてたり
599	調査者	うん
600	保育者	拾ってあげて、してあげたいとは思ってんですけど

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 読み聞かせ活動内 (on-line) と読み聞かせ活動外 (off-line) の2場面を設定し、観察される子どもの物語理解とはどのようなものか、それぞれで自由記述を求めた。

結果と考察

発話カテゴリの作成

読み聞かせ活動内 (on-line) と読み聞かせ活動外 (off-line) の各項目で得られた回答を、21個のカテゴリに分類し (Table 7)、学年要因 (年少未満、年少、年中、年長) をふまえて数量化Ⅲ類で分析した。分析では「その他」を除いた、計20カテゴリを利用した。なお on-line の項目で報告された理解には、研究1でいうところの中間的な活動の理解、例えば、

感想や質問などが含まれていた。

on-line での物語理解 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0.57であった (Fig. 3)。年少未満の子どもは、以前にも読んだことがあるセリフを母親と一緒に言う「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、同一の絵本を読むことで可能になる「次の展開を話す」カテゴリと、人形などに向かって子ども自身が「読み手になる」カテゴリが近い位置にあった。つまり年少児以下では、読む活動への興味を持ち、内容について知っていることを、大人とのやりとり中で共有することが理解と捉えられていた。

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」、「関連知識の利用」、「次の展開の予測・拡張」、「登場人物へのなりきり」が近く配置された。年少児期では、知っている展開を話す水準

Table 7 理解のバリエーション

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)読んであげている時、 <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> 。
次の展開を話す	繰り返し読まれているため、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。	読んでいる部分の先のストーリーを想像して話す。
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。	<u>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</u> 。
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>内容を話してくれる</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時</u> 。またその疑問について、自分なりの答えを説明してくれた時。
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、 <u>時々ページをめくる前に「この後、どうなるの?」と聞くと次の場面を話すことが出来る時</u> 。 <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> 。
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。	
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)の本を読んでいると、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> 。
セリフの真似	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> 。
内容の想起	読み聞かせ中、直後、読みきかせの場面以外で、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>本の内容を教えてくれる</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を一部読もうとする、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>一緒に声に出している</u> 。
読み手になる	子どもが自発的に、読み手になることに関する回答。	<u>読み聞かせの途中から「本をかして!!」と言い始め文字が少し読めるようになったので、感情をこめたように自分でくり返し読んでいた事がありました</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> 。
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> 。
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> 。
経験や自己への関連付け・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。	人間の子供とおば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、タロポー(おばけ)がようちえん行って、タロポーが寝る時、たろうくんがようちえん行くんだね。反対だねー。</u> 」と不思議そうに言ったこと。
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。	

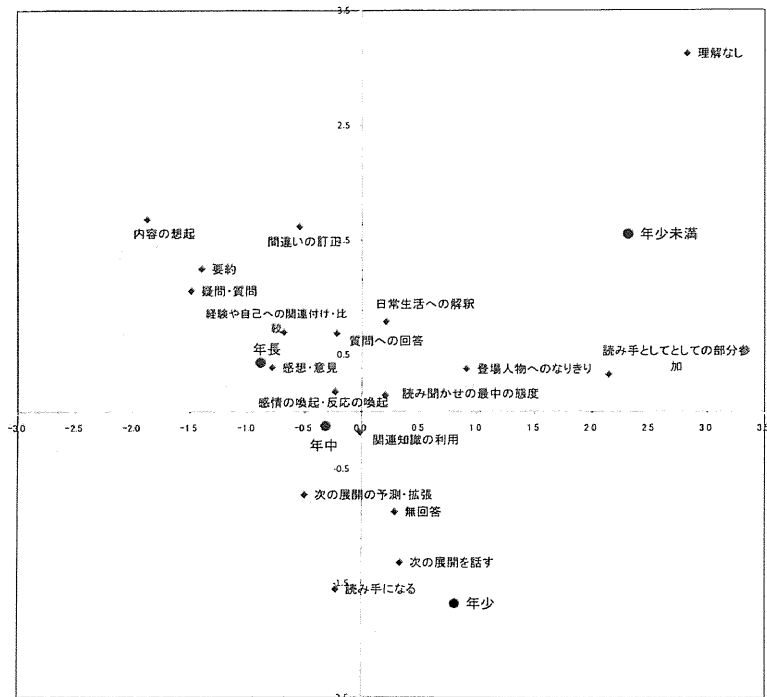


Fig. 3 on-line の理解カテゴリーの数量化Ⅲ類プロット

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」、「間違いの訂正」、「質問への回答」、「日常生活への解釈」、「経験や自己への関連付け・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「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ーが近かった。年中児以下でも質問を含むやりとりが行われるが (e.g., Ninio & Bruner, 1978), 年長児は、とりわけ絵本の内容を踏まえたやりとりの正確さが要求されるようになるためと考えられる。off-line での物語理解 数量化Ⅲ類で分析した結果、第Ⅰ軸の固有値は 0.60、第Ⅱ軸の固有値は 0.59 であった (Fig. 4)。年少未満では、絵本に出てきた「セリフの真似」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 off-

line のカテゴリーは、on-line で年中児が示したカテゴリーが配置される傾向がみられた。この傾向は、2つの理由が考えられる。第一に、繰り返しによる理解である。on-line での年少児の理解には「次の展開を話す」など繰り返し同一の絵本を読むことで可能になるカテゴリーが存在した (Fig. 3)。繰り返し絵本を読むことで、次第に上の学年と同じ水準の理解が可能になったと考えられる。第二に、off-line でのやりとりの性質である。Table 6 の事例のように、やりとりの中で他活動との関連や情報付加が行われていたならば、子どもの理解水準が拡張されると考えられる。

年中児は、「日常生活への解釈」と「経験や自己への関連付け・比較」が近く配置された。つまり、絵本に対する感情喚起や自己を接近させ内容を拡張する表象よりも、他活動と連続性を能動的に見つけ、自分に応用することを、保護者は理解としていた。

年長児は、「疑問・質問」、「要約」、「読み手になる」が近く配置された。つまり、テキストベース理解だけではなく、内容に依拠したオープンエンドな問いが許容され、理解の形態の一つとして考えられていた。また、「読み手になる」は、on-line では年少児の近くに配置されていたカテゴリーであった (Fig. 3)。この理由として、on-line と off-line での一人読みの

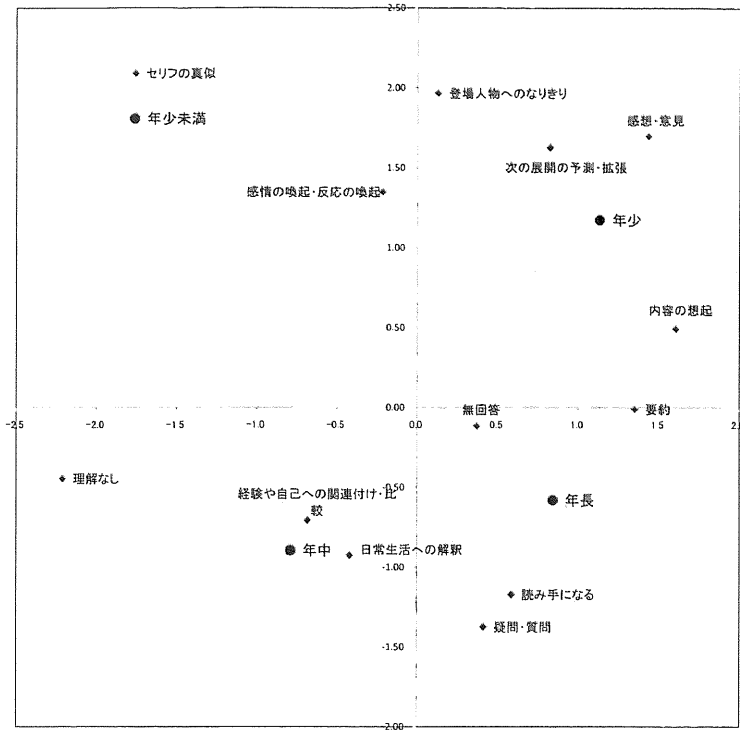


Fig. 4 off-line の理解カテゴリーの数量化Ⅲ類プロット

水準差が考えられる。幼児期の子どもの絵本の一人読みは、絵を見ながら話す段階から、話し言葉、書き言葉で話すようになり、文字の拾い読みや、読めないところは推論しながら文字に置き換える段階をたどるとされている (Sulzby, 1985)。つまり on-line と off-line それぞれで、異なる水準の子どもの一人読みを観察し、理解として捉えていると考えられる。

まとめと今後の展望

本研究は、絵本の読み聞かせを通じ、保育者や保護者が、どのように子どもの理解をとらえているか、検討した。絵本の理解研究を先に進めるという視点から、以下の2点を指摘する。

(1) 理解の獲得 従来の「読み」の研究は、内的能力として、テキスト自体を目的とする読解を扱ってきた。このような読解は「読み」のひとつの形態に過ぎず、議論を進める必要がある。本研究は、大人が子どもの現下の水準にあわせ、子どもの理解を想定すること、また子どもが理解しているかどうか不確定なままやりとりを行っていることを示した。このように大人が子どもの理解を積極的に想定する

ことは、時に子どもの現下の水準とずれが生じ、子どものやりとりに意味を付加すると考えられる。つまり子どもが、やりとりの中で理解を獲得する過程には、支援する大人が何を理解とするかが、重要な役割を果たすといえよう。

(2) 理解の多様性 そのような意味で、子どもがテキストを媒介し、日常生活の解釈や関連する質問・疑問を持つことを理解とされていたことは興味深い。テキストを正確に読むことが学校文化で推奨される一方で、少なくとも幼児期までは、絵本の内容を占有し、利用することで生まれる多様性や創造性が、大人と子どもの間で、共有されているからだ。近年、PISAによる読解力テストの実施の結果、日本人のクリティカル・リーディングの弱さが指摘されている (有元, 2008)。本研究の結果は、絵本の内容を自分の生活に役立てようとする、萌芽的なクリティカル・リーディングが、就学前に行われていることを示している。学童期以降の「読み」との関係を含め、off-line の理解が、どのように変化するかアプローチする必要があると考えられる。

残された今後の課題も多い。本研究のような面接、自由記述調査だけでなく、実際のやりとりを対象にした研究も必要である。とりわけ off-line で観察

される創造的な「読み」の理解は、子どもの経験や興味、また大人側の発達観を含めた複雑な活動であると考えられる。今後は、理解をめぐる相互作用が学童期以降を含めどのような発達変化をするのかを視野に入れ、検討することが望まれる。

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.
- ブルデュー, P. (1992). 読書—ひとつの文化的実践. 331-365. R. シャルチュエ編 水林 章・泉 利明・露崎俊和 (訳) 書物から読書へ みすず書房
- コール, M. 天野 清 (訳) (2003). 文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ 新曜社
- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために 中公新書
- 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.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, **20**, 458-481.
- 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 J.V. Wertsch(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
- 由井久枝 (1996). 幼児の物語理解に影響する要因：作動記憶容量と意図情報の役割に注目して. *教育心理学研究*, **50**, 421-426.

謝 辞

本研究は、平成21年度の発達科学教育センターからの助成を受け、まとめた報告（発達研究 Vol. 24, 25）を、再分析し、加筆修正したものである。調査協力していただいた保育園の先生方、保護者の皆さまに厚く御礼申し上げます。また調査・分析では、筑波大学の平野愛弓さんと岩木穰さんから、多大なる支援を頂きました。記して感謝を申し上げます。

(受稿4月11日：受理5月11日)