

## 論 文

# 幼児期後期における絵本の読み聞かせと、 言葉の育ちを形成する背景に関する研究

— 保育者のコミュニケーション能力・自己統御能力に着目して —

柴 田 長 生・平 野 知 見  
後 藤 紀 子・大 森 弘 子

## 1 研究目的・研究方法

子どもの言葉活動は、幼児期後期から小学校就学期にかけて、大きな発達をとげる。それまでの自己中心的な言語活動から、相互コミュニケーションが可能になり、大人から言葉によって伝達された様々な状況や感情・イメージなどを理解し、また感じ取り、言葉として大人に自分の意志や思いなどを伝え返すことができる。また、同時に伝えられ受け止めた言葉の内容を幼児の心の内界に留め置き、自己内で反復・反芻するように対話し直すような活動（内言のような）を行う事ができるようになり、それらを通して子どもの言葉は更に育まれて成長していく。これらは幼児期後期における言葉領域の発達課題として特筆される。

しかし、このような言葉の育ちは、子どもだけで成し遂げられるのではなく、大人（とりわけ親や保育者）との相互関係によるところが大きく、豊かな言葉の育みが実現されるためには、大人の側の言葉（言葉活動）の豊かさが大きな要因となろう。そしてこのような言葉の育みを促す大人・子ども間の活動の一つに「絵本の読み聞かせ」がある。絵本の読

み聞かせはこの時期の保育内容の大きなテーマの一つであり、豊かな絵本体験によって子どもの言葉世界が豊かに培われるであろう事は言を待たない。そして、この時期の豊かな言語体験が大人に向かって成長していくヒトの言葉世界を豊かにし、それらがやがて次世代の大人・子ども関係の中で伝承されていくのであろう。このように、子どもの言葉の育みは、子どもの発達の変遷のみを捉えていても見えてこない。図1は、このような言葉の育ちと言葉の世代間伝承の全体をまとめたものである。

荒巻（2019）は、幼児期後期から就学移行期における言葉の発達について、読み聞かせの実

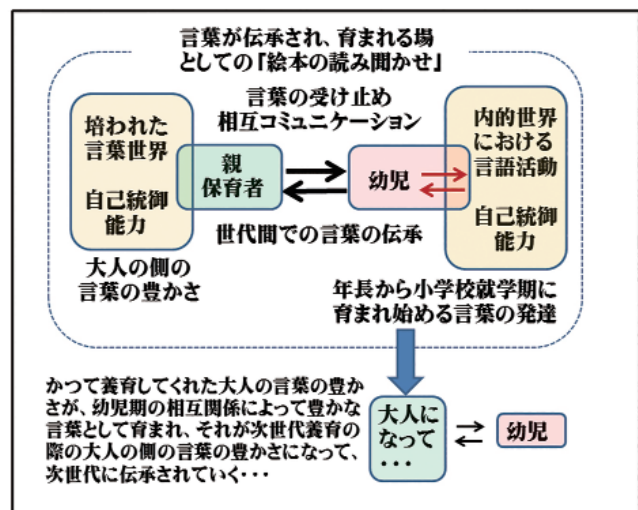


図1 幼児期後期の言葉の育ち仮説図

態との関係で調査し、「読み聞かせを通して大人と会話したり、読書体験を共有することが将来につながる言葉の力を育む」と述べている。荒巻の調査によれば、年長児の時の大人による読み聞かせの頻度が、小学校1年時のひとり読み（子ども自らの読書）の頻度と相関しているという。子どもにおける言語活動の豊かさは、この時期の大人との言葉体験に依拠しているということになる。また、読み聞かせ時に、子どもは大人とのやりとりを楽しんでおり、その内容として「繰り返して読んでほしい」「先のことを知りたくて次のページを見たがる」「静かに聞いている」「絵本を見つめたり、指さしをしたりしている」「絵本の内容について質問しながら聞いている」「話に感動して怒ったり、泣いたり、笑ったりする」という調査結果を得ている。しかし、このような大人・子ども相互の言葉活動において、読み聞かせる大人の側の言葉活動の豊かさに着目したり、そこでの言葉の育みが次世代にどのように繰り返されていくのかに着目した先行研究は見当たらない。

岡本（1982）は、「子どもとことば」という著書の中で、「（言葉の組織的獲得後に）その生活を言語化し、人々との交わり方を変え、自分の行動をコントロールし、自我感情を客観化し概念や知識の形成に参加してくる」と述べている。換言するならば、幼児期後期の頃に発達し、大人との絵本の読み聞かせなどによる交互体験によって獲得した言葉は、自らの言葉世界を豊かにするだけでなく、自らをコントロールできる能力と相互に関連し（自己統制能力）、そのことが自らの言語生活や対人関係・コミュニケーションなどにも大きく相互寄与していくという重要な提言を行っている。岡本が指摘したことによって、子どもは自らの言葉世界を総合的に豊かに育み、そのような発達を経た大人が、幼児に対してよりよい言語的関わりができるよ

うになり、それらの全体によって次世代の幼児の言葉が育まれていく。図1は、その全体を示している。

本研究の目的は、「幼児期後期の言葉の育ちの俯瞰と、発達過程における意味」「幼児に関わる保育者の側の言語活動能力・対人関係形成能力と、保育行為としての『絵本の読み聞かせ』に対する態度・気持ちなどの深度」「幼児・大人という言葉に関する共同活動の場である『絵本の読み聞かせ』をめぐる先行研究からの知見」の3点をまず個別に検討した上で、図1に示した幼児期後期における言葉の育ちを形成する背景について、この時期の主要な保育内容である「絵本の読み聞かせ」に着目して、上記の3つの視点から総合的・相対的・試論的に考察・検討することである。そして、よりよい保育実践の展開ができるために、保育実践における「絵本の読み聞かせ」のあり方検討への提言を行う。

## 2 考察のための前提

### (1) 幼児期後期の言葉の育ちの俯瞰と、言葉領域の発達過程

幼児期後期から就学移行期において、子どもはそれまでの自己中心的な言語活動から、相互コミュニケーションが可能になり、大人から言葉によって伝達された様々な状況や感情・イメージなどを理解し、また感じ取り、言葉として大人に自分の意志や思いなどを伝え返すことができるようになる。

天野（1969）は、この時期の子どもの言語行為の変化を次のように述べている。①「対話」がますます発展し、正確かつ豊かになる。②子ども同士の言語行為による「対話」が成立・発展する。③独語が発生し、伝達行為以外の言語活動として、自己内で行為の計画・調整・思考などが始まる。④筋の通った物語や言語的説明

が理解でき、自らも行い始める。⑤言語的伝達が場面・状況に依拠するだけでなく、ますます言語的に変化する。⑥文字の学習が始まる。そして、このような変化は自然発生的なものではなく、このような方向で家庭や教育・保育機関で言語能力を促すことがこの時期の教育課題であると指摘している。

また、村田(1972)の著書に引用された波多野・辻・滝沢(1960)の研究は、共同作業として行う問題解決場面において、年長児から小学1年生の時点で、問題解決をめざした「対話」が急速に成立していくことを明らかにした。

この時期に急速に発達する他者との「対話能力」は、他者との協働活動としての「言語生活」を可能とし、相互共感性・相互伝達性や、純粋な言語活動、さらに独語として、自己内での思考・調整・創造活動を、言葉を媒介させながら開始する。私たちの生活世界は、言語を中心に成立している人間社会であるとするなら、幼児はまさにこの時期から正式に人間社会のメンバーとして生き始めるという、大きな発達的変化を迎えることになる。

柴田(2017)は、子どもの社会生活能力を評価するために、身辺自立・移動・作業・意志交換・集団参加・自己統御の6つの領域で構成される「社会生活能力目安表」を開発し、「言葉領域」での育ちが乳幼児期の全体的な成長に対してどのような基盤となっているのかに着目した。その後、柴田・大森(2019)は、「社会生活能力目安表」を用いた幼児の発達調査結果から、幼児期後期に他者との相互的な言語生活を営める言語能力が急速に発達し、この時期の「言葉領域の伸長」が基盤となり、「作業」「集団参加」「自己統御」の育ちを促進していく可能性が高いということを明らかにした。特に、「自己統御能力」の育ちの促進の可能性は、単に言葉能力が外部とのコミュニケーション能力伸長

のためだけに働くのではなく、自己内での行為や感情の調整・他者との人間関係の調整・他者共感性・内なる対話・言語そのものの豊かさの発展などに寄与すると思われ、これらによって、この時期以後のトータルな言語生活を発展させるためのスタートラインであると考えられた。

この結果は、天野(1969)の指摘を支持し、図1で示したうちの、幼児の側の発達背景や、その後大人に至るまでの言葉能力の基盤となるものと考えられた。

## (2) 幼児に関わる側の言葉背景の検討

本研究では、幼児期後期の言葉の育ちを形成する背景について、幼児の言葉を育み、幼児における言語生活を共にする大人の代表として、保育者を想定する。幼児と豊かな言語生活を共に営めるには、保育者の言葉(コミュニケーション)の豊かさが当然必要となるであろう。そしてこのようなことが満たされれば、この時期の主要な保育内容である幼児への「絵本の読み聞かせ」も豊かなものになる。

子どもの言葉を育む大人の側の条件を検討するために、保育者志望学生に対して、「コミュニケーション能力」「自己統御能力」「絵本の読み聞かせに関する態度・実態・気持ちなど」「『言葉の発達と絵本』を刺激語として産出される自由連想記述(刺激語と関連するイメージの豊かさ)」に関する調査を実施し、幼児に関わる大人の側の言語背景を検討するための情報とした。

### ① 調査方法

#### イ 調査対象・調査時期

2019年5月～7月、近畿圏の保育士養成校5校の保育者志望学生212名(男性32名・女性180名)に対して実施した。回答不備があった7名除き、205名(男性31名・女性174名;平

均年齢 19.46、標準偏差 1.45) を分析対象とした。

#### ロ 調査内容

調査内容は以下のとおりである。

- a コミュニケーション能力: 藤本・大坊 (2007) による、24 項目から成るコミュニケーション能力 (CS) 尺度 ENDCORES を使用。回答は「かなり苦手」「苦手」「やや苦手」「ふつう」「やや得意」「得意」「かなり得意」の 7 段階評定 (1~7 点) で得点化した。
- b 自己統御能力: Togari・Yonekura (2015) による、5 項目から成る日本語版統御感尺度を使用。調査内容は、「自分の身に起こることを、コントロールすることができない」「自分が抱えている問題のいくつかどうしても解決できない」「自分の生活や人生の中で大事なことの多くを変えるために、私ができることはほとんどない」「生活や人生上の問題を解決しようとするとき、よく自分が頼りなく感じる」「ときどき、生活や人生の中で、周りの人や状況に従わせられているように感じる」の 5 項目である。回答は「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 段階評定 (1~5 点) で得点化し、逆転項目は点数を逆転した。
- c 「絵本の読み聞かせに関する態度・実態・気持ちなど: 「(絵本がどれくらい好きかを問う) 絵本への愛情度」「(周りの家族や友達で絵本が好きな人がどれくらいいるかを問う) 絵本の環境度」「(子どもがどれくらい好きかを問う) 子どもへの関心度」「(目の前の子どもに絵本を読んであげたいかを問う) 読み聞かせ度」「(目の前の子どもに絵本を読む時の) 絵本への夢中度」「子どもの頃 (の絵本への夢中度)」の 6 項目に対して、0~100 点で得点化を求めた。分析には、SPSS Statistics

24.0J を用いた。

- d 「言葉の発達と絵本」を刺激語とする、自由連想記述: 「言葉の発達と絵本」という刺激語続く自由連想を、文章として物語るように自由に書くように求め、「言葉の発達と絵本」という刺激語から産出されるイメージ内容を分析することで、「言葉と絵本」から湧出される関連言語イメージの豊かさを調査した。

#### ハ 倫理的配慮

データは全て統計的に処理し、個人を特定することはないことなどを被験者に伝え、同意を得た上で調査を実施した。また実施に関わる配慮などは、保育学研究倫理ガイドブック (2010) の倫理基準に準じた。

#### ② 調査結果

##### イ 保育者志望学生のコミュニケーション能力と自己統御の関連

保育者志望学生のコミュニケーション能力は、7 件法で 108.20 (標準偏差 16.78) と全体的にばらつきが大きかった。また、コミュニケーション能力 24 項目の平均値が 108.20 であることから、 $\pm 1$  標準偏差 (16.78) をコミュニケーション能力の高低基準として群分けした。コミュニケーション能力得点が 124.98 以上を「高コミュニケーション能力群」、コミュニケーション能力得点が 91.42 以下を「低コミュニケーション能力群」、それらの間を「中コミュニケーション能力群」と定義した。

各群における自己統御能力の評価結果をまとめたのが表 1 である。コミュニケーション能力と自己統御能力の間では、0.1% 水準で有意 (両側) な正の相関 ( $r = .40, p < .001$ ) を示した。自己統御能力について、コミュニケーション能力 (低・中・高) による 1 要因の分散分析の結



表1 コミュニケーション能力の高低における自己統御能力

比較群	低コミュニケーション能力群 <i>n</i> = 24		中コミュニケーション能力群 <i>n</i> = 146		高コミュニケーション能力群 <i>n</i> = 35	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
自己統御能力	13.40	3.07	15.60	3.47	18.34	3.29

果、群の効果は0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,202)} = 16.31, p < .001$ )。

Bonferroni法を用いた多重比較を行った結果、自己統御能力得点は、低コミュニケーション能力群 < 中コミュニケーション能力群 < 高コミュニケーション能力群であった ( $p < .05$ )。この結果から、保育者志望学生は、「コミュニケーション能力が高いほど自己統御能力が高くなる」ことが明らかになった。

保育者志望学生における自己統御能力は、5件法で15.80 (標準偏差3.64) と全体的にばらつきが大きかった。自己統御5項目の平均値が15.80であることから、±1標準偏差 (3.64) を自己統御能力の高低基準として群分けした。自己統御得点が12.16以下を「低自己統御群」、自己統御得点が19.44以上を「高自己統御群」、それらの間を「中自己統御群」と定義した。

各群におけるコミュニケーション能力の評価結果をまとめたのが表2である。コミュニケーション能力について、自己統御能力 (低・中・高) による1要因の分散分析の結果、群の効果は0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,202)} = 15.50, p < .001$ )。Bonferroni法を用いた多重比較を行っ

た結果、保育者志望学生の自己統御 (低・中・高) 群毎によるコミュニケーション能力得点は、低自己統御群 ≒ 中自己統御群 < 高自己統御群であった ( $p < .05$ )。以上の結果から、「自己統御能力の高い保育者志望学生は、コミュニケーション能力が高い」ことが明らかになった。

ロ コミュニケーション能力と、絵本の読み聞かせに関する各設問との関係

絵本の読み聞かせに関する態度・実態・気持ちなどに関する、6項目の設問に対する回答結果について、コミュニケーション能力に関する比較群別にまとめたのが表3である。

保育者志望学生のコミュニケーション能力と絵本の読み聞かせに関する各設問への回答結果との関連を検討するために、独立変数を群 (低コミュニケーション能力群、中コミュニケーション能力群、高コミュニケーション能力群)、従属変数を設問6項目とする1要因分散分析を行った。その結果、以下のa~fが明らかになった。特に注目すべきは、「絵本が好き」と「絵本への夢中度」において、コミュニケーション能力が高くなると共に、ばらつきが小さくなっ

表2 自己統御能力の高低におけるコミュニケーション能力

比較群	低自己統御群 <i>n</i> = 36		中自己統御群 <i>n</i> = 140		高自己統御群 <i>n</i> = 29	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
コミュニケーション能力	101.08	14.78	107.13	15.27	122.17	18.68

表3 コミュニケーション能力の高低別、絵本の読み聞かせに関する設問への回答結果

比較群	低コミュニケーション能力群 <i>n</i> =24		中コミュニケーション能力群 <i>n</i> =146		高コミュニケーション能力群 <i>n</i> =35	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
設問項目						
絵本が好き	66.80	26.80	71.16	21.32	80.77	18.45
周囲に絵本好きの人がいる程度	41.00	26.61	51.64	26.61	59.31	22.65
子どもが好き	84.80	12.29	89.62	14.76	91.66	14.37
子どもに絵本を読んであげたい程度	70.32	16.23	73.38	19.74	78.43	25.26
絵本への夢中度	69.80	28.12	74.71	20.19	85.29	16.40
子どもの頃の絵本への熱中度	58.84	28.66	65.87	23.69	73.40	26.93

たことである。

- a 「絵本への愛情度」について、コミュニケーション能力（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は5%水準で有意であった ( $F_{(2,202)}=3.70, p < .05$ )。Bonferroni法を用いた多重比較を行った結果、絵本への愛情度得点は、低コミュニケーション能力群<高コミュニケーション能力群であった ( $p < .05$ )。保育者志望学生は、コミュニケーション能力が高いほど絵本への愛情度が高くなることが明らかになった。
- b 「絵本の環境度」について、コミュニケーション能力（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は5%水準で有意であった ( $F_{(2,202)}=3.62, p < .05$ )。Bonferroni法を用いた多重比較を行った結果、絵本への環境度得点は、低コミュニケーション能力群<高コミュニケーション能力群であった ( $p < .05$ )。保育者志望学生は、コミュニケーション能力が高いほど、周りの家族や友達で絵本が好き人が多いことが明らかになった。
- c 「子どもへの関心度」について、コミュニケーション能力（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)}=1.72, n.s.$ )。
- d 「読み聞かせ度」について、コミュニケーション

ション能力（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)}=1.29, n.s.$ )。

- e 「絵本への夢中度」について、コミュニケーション能力（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は1%水準で有意であった ( $F_{(2,202)}=4.91, p < .01$ )。Bonferroni法を用いた多重比較を行った結果、絵本への夢中度得点は、低コミュニケーション能力群≒中コミュニケーション能力群<高コミュニケーション能力群であった ( $p < .05$ )。保育者志望学生は、コミュニケーション能力が高いほど絵本の夢中度が高くなることが明らかになった。
- f 「子どもの頃の絵本への熱中度」について、コミュニケーション能力（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意傾向があった ( $F_{(2,202)}=2.57, p < .10$ )。

#### ハ 自己統御能力と、絵本の読み聞かせに関する各設問との関係

絵本の読み聞かせに関する態度・実態・気持ちなどに関する、6項目の設問に対する回答結果について、自己統御能力に関する比較群別にまとめたのが表4である。

自己統御能力と絵本の読み聞かせに関する各設問への回答結果との関連を検討するために、

表4 自己統御能力別、絵本の読み聞かせに関する設問への回答結果

比較群	低自己統御群 n=36		中自己統御群 n=140		高自己統御群 n=29	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
設問項目						
絵本が好き	68.83	25.92	73.04	20.02	72.83	25.38
周囲に絵本好きの人がいる程度	51.67	23.45	51.25	26.44	53.59	29.73
子どもが好き	84.44	17.10	89.39	14.50	95.45	6.95
子どもに絵本を読んであげたい程度	74.31	14.98	73.74	20.23	73.97	27.00
絵本への夢中度	72.78	20.16	75.56	21.01	81.55	22.48
子どもの頃の絵本への熱中度	67.47	23.77	66.86	24.05	62.10	31.40

独立変数を群（低自己統御群、中自己統御群、高自己統御群）、従属変数を設問6項目とする1要因分散分析を行った。その結果、以下のa～fが明らかになり、「子どもへの関心度」のみ群の効果が有意であった。

- a 「絵本への愛情度」について、自己統御（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)} = .54, n.s.$ )。
- b 「絵本の環境度」について、自己統御（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)} = .09, n.s.$ )。
- c 「子どもへの関心度」について、自己統御（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は1%水準で有意であった ( $F_{(2,202)} = 4.82, p < .01$ )。Bonferroni法を用いた多重比較を行った結果、保育者志望学生の自己統御（低・中・高）群毎による子どもへの関心度得点は、低自己統御群 < 高自己統御群であった ( $p < .05$ )。
- d 「読み聞かせ度」について、自己統御（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)} = .01, n.s.$ )。
- e 「絵本への夢中度」について、自己統御（低・中・高）による1要因の分散分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)} = 1.46, n.s.$ )。
- f 「子どもの頃の絵本への熱中度」について、自己統御（低・中・高）による1要因の分散

分析の結果、群の効果は有意でなかった ( $F_{(2,202)} = .48, n.s.$ )。

## 二 「言葉の発達と絵本」を刺激語とする、自由連想記述

「言葉の発達と絵本は…」という刺激語の後に、自由なイメージ連想記述を行わせた。回答された全テキストを、コミュニケーション能力に関する比較群別に集約して、KHCoder (Ver3) (樋口、2014) を用いて分析を試み、各群における使用言語の内容と使用頻度に関する分析を試みた。出現回数が多い順に、高コミュニケーション能力群では、「言葉」「絵本」「発達」「思う」「読む」「大切」「たくさん」「子ども」「自分」「必要」などが示された。他方、低コミュニケーション能力群では、「絵本」「言葉」「発達」「思う」「読む」「子ども」「大切」「必要」などが示された。また、出現回数2以上を目安に「共起ネットワーク」の検討を行った。

図2には、高コミュニケーション能力群を示した。高コミュニケーション能力群では、「言葉」「絵本」「発達」「思う」「読む」「大切」「子ども」「たくさん」などとの語との共起関係が強い。動詞に注目すると、「好き」「考える」「繋がる」「分かる」などと共起関係が強く、独自の語として「影響」「自分」が示された。

図3には、低コミュニケーション能力群を示

した。低コミュニケーション能力群では、「絵本」「言葉」「発達」「読む」の語の共起関係がやや強い。動詞に注目すると、「見る」「感じる」「書く」「聞く」「覚える」などと共起関係がやや強いことが示された。

図2・図3に見みられるように、刺激語から直接連想される産出語彙（図中に丸で囲った語群）は両群とも変わりはないが、それらの語群と結合する「子ども」という言葉（ハブ語）を経由して産出されるイメージの拡がりを比較すると、低コミュニケーション能力群では絵本に限局化されたイメージにとどまるのに対して（図3）、高コミュニケーション能力群では絵本関連イメージに限局されず、より多くのイメージ（言葉）の拡がりを示している（図2）。産出されたイメージの豊かさが、コミュニケーション能力の高さと相まって、絵本の読み聞かせにおける子どもへの言葉活動の豊かさに繋がっていくのであれば、それらが子どもの言語世界へと伝承されていくのかも知れない。

(3) 「絵本の読み聞かせ」をめぐる  
先行研究からの知見

まず、就学前教育における「言葉領域」に絵本が果たす役割について論考するため、先行研究を概観する。

松居（1973）は、絵本と言葉の関係について、絵本とは言葉の湧き出してくる世界であり、子どもに生きている喜びを感じさせ生きる力を与えるということ、そして同時に大人をも生きかえらせてくれる言葉の泉であると定義づけている。絵本は子どもに想像

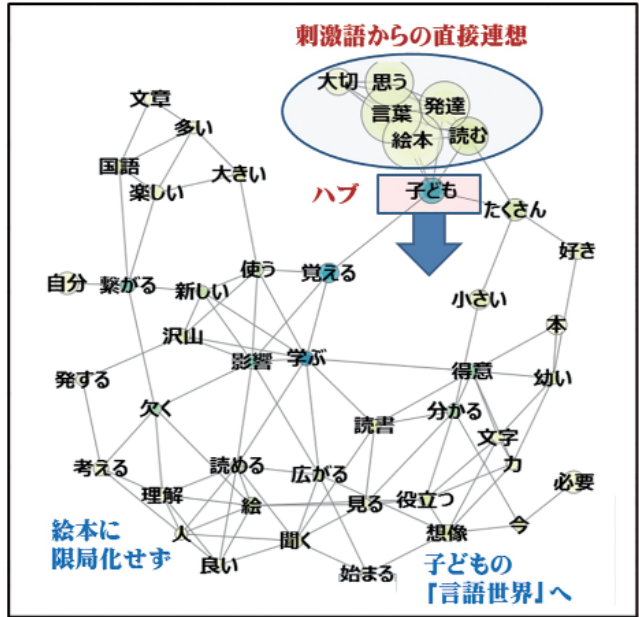


図2 高コミュニケーション能力群の連想語

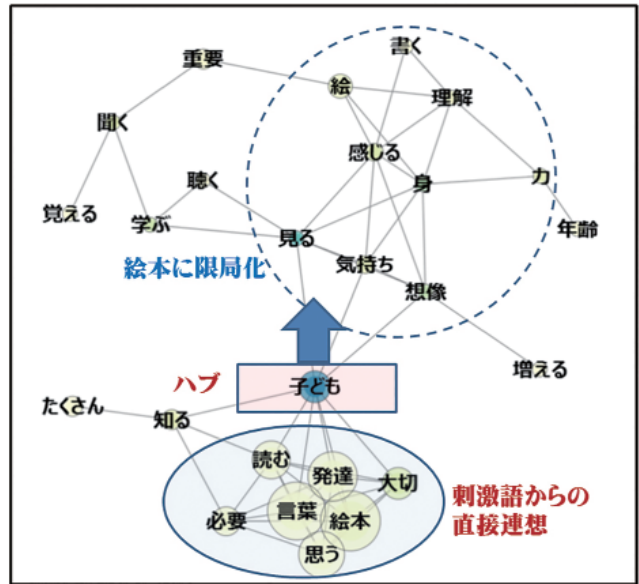


図3 低コミュニケーション能力群の連想語

の世界をもたらし、子どもと大人が絵本と出会うことにより物語の面白さだけでなく、その場・時を共有することにより生涯を通したかけがえない時間となり経験となる。



禿 (1981) は、絵本の中で使用されている言葉を十分に検討していく上で、「正しい日本語で書かれている」、「子どもがまだ知らないことばがところどころに入っている」、「すぐれたことば一文章一物語がかかれてある」(p.37) という絵本の選択の観点から配慮する点を述べている。また、よい絵本の条件として、①絵からストーリーを汲み取ることができるもの ②芸術的に優れた絵…子どもにわかる芸術性 ③文章表現が生き生きとしているもの ④絵と文章が一致したもの ⑤子どもの発達段階に適したものの (p.37)、と示した。また彼らに与えられる絵本の年齢的な内容の目安として、2歳児は「ものの絵本：動物絵本、乗り物絵本」など主に名詞が中心となったもの、3歳児は「生活絵本」のように動作や動きの説明があるもの、4歳児は「物語絵本」のようにストーリー性があり、モノのあり様や状態を表す言葉が含まれているもの、そして5歳児は「科学絵本」、知識についても関心を引き起こすものであり、なぜかというなど、接続詞を使用した文章も含まれ思考力や想像力を培うものと述べている。

絵本の読み聞かせは語彙を豊かにするばかりではなく、目に見えない子どもの心をも豊かに成長させてくれる。そして子どもたちの底知れぬ知識への欲求や吸収する心に合った絵本は、心を育み情緒を豊かにし、想像力をかきたて、大きな喜びや楽しさを与えてくれる。また上記だけではなく、日本語の文章の仕組みを知らせ、筋が通った言葉に触れさせることにより、思考力を養い、自分の言語、つまり母語として表現していく土台となり、徐々に書かれてある文章を自分の力で読んでいくという基礎が準備されていくのである。加えて、文字への関心を持たせ、ひいては子ども自身が積極的に本を読む態度を養うこととなる。そのためには、大人が十分な配慮をもって絵本を選ぶ必要があると言え

る。

次に、本研究の文献研究を行うに際し、NII 学術情報ナビゲータ (CiNii) を利用した。2つのキーワード「言葉」「絵本の読み聞かせ」によって検索した結果 22 件の論文や発表が挙げられ、特に近年の調査について注目すべき論文について以下にまとめている。

會澤・片山・高橋 (2019) は、幼児を対象とした絵本の読み聞かせに関する保育実践研究を概観し、保育における集団での読み聞かせの有用性と実践の在り方をまとめている。最新の読み聞かせに関する調査でもあり、本論では、「絵本の読み聞かせ場面における幼児の発話やその他の反応は、年齢に沿って変化し、とくに、4歳児クラスから5歳児クラスに至る過程で集団での読み聞かせの効果が期待されることがわかった」(p.225) と述べている。

また松村・森・宇陀 (2015) は、絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子どもの物語理解と物語への印象に与える影響について実験的に検討している。23名の幼児を対象とした読み聞かせ実験を行った結果として「読み聞かせ時の演じ分けは、大きく物語理解には影響しないものの、心情理解を阻害する可能性、また登場人物に対する印象に影響がある可能性が示唆された」(p.128) とまとめている。

梅田・伊與部 (2015) は、保育者が子どもの言葉の力の育ちについてどのようにとらえ、またどのような援助を意図しているのかを半構造化面接調査によって明らかにしている。その結果、保育者は子どもの言葉の力の育ちに関して、年齢に応じた期待をしている姿が明らかになったということ、そしてその設定する活動や援助については多岐にわたるが、中でも、言葉を使用する表現活動や、絵本の読み聞かせや言葉遊びなどの活動が挙げられており、保育者の言葉の使い方に気を付けるとの援助も挙げられてい

たという。

糸井、浜崎（2018）は演劇学的アプローチから絵本の読み聞かせの理論構築を試みており、子どもの行動観察をもとに介在者の役割について考察している。読み手（介在者）が子どもを見ながら読むときには子どもは絵本から顔をそらす回数が多く、読み手が子どもを見ずに読むときには子どもは絵本を見ることに集中するという結果が得られている。よって、「読み聞かせは、介在者と需要者が相互に影響しあいながら、絵本を通して一つの物語世界を立ち上げさせる営みである。立ち上がった物語世界の中へ、一人ひとりが深く入りこんでいくこともあれば、皆でその全体を眺め、共有し、共感や議論を呼ぶこともある。介在者は読み聞かせにおける物語受容の幅を理解し、『正しい一つの読み方』に固執せず、目的や対象によって適切な方法を選びとることが大切である」（p.128）と指摘している。また彼らは、この2018年の結果を基に、他の絵本でも同様の結果が得られるかどうかの第二報を発表しており、絵本の作品をかえても同様の結果をだしている。そして「保育者は、保育のねらい、目的に応じて子どもに視線をむけることで子どもにどのような影響を与えるのか理解し、読む態度を選択していくことが求められることが明らかになった」（p.116）と述べている（浜崎・糸井、2019）。上記のように、「言葉」及び「読み聞かせ」に関する調査研究については、集団での読み聞かせ実践、そして保育者が子どもに読み聞かせをする際の様々なアプローチによって引き起こす子どもの反応や影響について述べられていた。

### 3 考察


#### (1) 幼児の言葉領域の発達を促すための、「育 くむ側」の要件


柴田・大森（2019）は、5～6歳頃の言葉領域での発達がその後の言語領域の発達の礎となることを考察し、獲得された言葉領域の能力が、大人とのコミュニケーションを通して新たな行動能力の獲得に繋がる「作業領域」での発達や、「集団参加領域」の発達に寄与し、更に自己内での活動である「自己統御能力」にも寄与することを指摘した。そして、これらの結果は、岡本（1982）が述べている、「（言葉の組織的獲得後に）その生活を言語化し、人々との交わり方を変え、自分の行動をコントロールし、自我感情を客観化し概念や知識の形成に参加してくる」ということの証左であろうと結論づけた。

絵本（絵本の読み聞かせ）は、言葉領域の能力が大きく伸びはじめる幼児期後期に営まれる重要な保育内容（保育方法）のひとつであるが、柴田・大森（2019）が指摘した幼児期後期における言葉領域での発達そのものが、「絵本の読み聞かせ」という保育内容を、育ちの必然として幼児の側から求めているとも言い得よう。天野（1969）が指摘する「筋の通った物語や言語的説明が理解でき、自らも行い始める」ということの、幼児の側からの顕現である。

しかしこの時期の言葉領域の発達にとって更に重要な事は、図1で示したように大人・子ども双方の言葉の営みによって達成されることと、子ども自身がこの時期に獲得した言葉能力を駆使して、内的世界の言語活動を活性化させるということが同時に発達することである。このように、自他間での言語活動と自己内での言語活動が二重構造を形成しながら発達するとき、岡本（1982）の指摘したことが実現するのであろう。荒巻（2019）が指摘した「年長児の

頃の大人による読み聞かせの頻度が、その後のひとり読みの頻度と相関する」ということは、これらの事への証左だろう。そしてこのような発達構造は、柴田・大森（2019）が指摘した、「獲得された言語領域の能力の自己統御能力への寄与」に関するメカニズムとして機能するのだろうと思われた。

このような幼児期後期の言葉領域に育みに対して、例えば「絵本に読み聞かせ」を通して幼児に関わる、「大人の側のコミュニケーション力」が大きく関係するだろう事は想像に難くない。そして、1で示したように、大人の側による関わりが子どもの内的世界の言語活動を豊かにさせるには、大人の側からの言語的関わり（コミュニケーション）が豊かな内容を伴いながらうまく機能していかなければならない。

それでは、それらを実現できるための育む側要件は何であろうか。そのことの考察にあたり、今回の調査でわかった、保育者志望学生（成人）における「コミュニケーション能力の高さは自己統御能力の高さに有意に関連」し（ $p < .001$ ）、逆に「自己統御能力の高い保育者志望学生はコミュニケーション能力が高い」（ $p < .001$ ）という結果は非常に興味深い。大人においても、「コミュニケーション能力の高さが、自己統御能力の高さに寄与する」ことが調査結果から導かれたが、この結果は幼児における「言葉領域の能力が自己統御能力に寄与する」ということとの相似構造であろうと思われ、幼児期後期から開始される1で示した言語活動が発展した姿であると受け止めることが出来ないだろうか。この結果は、先に引用した岡本（1982）が述べた「言語」を中核とする総合的な能力が、幼児期以後の発達過程を通して成人期において成就していく姿を示しており、幼児期後期に開始された「言葉の組織的獲得後に開始される、

言葉を中核とする対人・社会活動」の形成が、成人に至るまで積極的に蓄積され、機能し続けていることを示唆している。コミュニケーション能力の高い保育者は、後に考察する「内面の言葉イメージの豊かさ」を資質として子どもに積極的に語りかけ、それが言葉活動を育み始めた幼児期後期の子どもと呼応するように「言葉協働」を相互に高めあうのであろう。

一方、今回の調査は「自己統御能力の高い保育者志望学生（成人）はコミュニケーション能力が高い」という結果を導いた。このような構造は、幼児期の発達特性の中では指摘されなかった事であるが、岡本（1982）が指摘した「（言葉は）…自分の行動をコントロールし、自我感情を客観化し…」という中で成長と共に獲得された「安定した自己統御能力」は、ヒトとしての成長と共に、逆に豊かなコミュニケーション能力を発揮できるための礎となっていくのであろう。また「自己統御」された者は、対人関係においても安定した存在であり、それがその人が関わる他者との対人関係を安定させ、関わる他者に安心感をもたらすのであろう。保育者・幼児という関係に置き直すなら、自己統御能力の高い保育者は、子どもの基本的な安定感を確保し、幼児は安心して保育者に信頼感を抱く結果になる。

以上を総合すると、自己統御能力の高い保育者は、幼児との保育の場や幼児との人間関係を安定させ、その中で保育者の持つ「コミュニケーションの高さ」によって豊かな「言語活動」が相互に営まれることとなるのではなかろうか。

このような大人の側（親や保育者の側）が有する「言語生活（言語活動）の豊かさ」が、特に言葉を媒介として「言葉領域が豊かになろうとし始めている幼児」との関わり場面である「絵本の読み聞かせ」のような場面・状況では、読み聞かせ状況における言語活動の豊かさや、そ

のことによって促されるであろう「幼児の言葉領域の発達」にも大きく寄与するのではないかとということが想定された。それ故、コミュニケーション力や自己統御能力は、子どもを育む大人（保育者）にとって大きな基礎的資質となる。

## (2) 保育者における「コミュニケーション能力の高さ」と、「絵本読み聞かせ」との関連～世代間で伝承される「言語世界」～

次に、大人と子どもが共同で営む「絵本の読み聞かせ」という、言葉が育まれる場に焦点を当てた考察を試みる。

今回の調査から、「絵本の読み聞かせ」状況に影響を与えらると思われる、保育者志望学生自身の「コミュニケーション能力の高さ」の程度と絵本に関する関心度の関連について、次の結果を得た。表3に見られるように、「子どもへの関心度」「子どもに絵本を読んであげたい程度」には比較3群の間で有意差は見られなかった（ただし、「子どもに絵本を読んであげたい程度」は、高コミュニケーション能力群が3群の中で第1位であった）。しかし、「子どもの頃の絵本への熱中度」は高コミュニケーション能力群が「高い」という有意傾向が見られ ( $p < .10$ )、「絵本が好き」「周囲に絵本好きの人がいる程度」( $p < .05$ ) や、特に「絵本への夢中度」( $p < .01$ ) では、高コミュニケーション能力群が「高い」という有意差が見られた。

以上の調査は保育者志望学生への調査であるので、保育者が行う保育内容である「絵本の読み聞かせ」に対しては、各比較群共に一定程度以上の関心があるであろうし、子どもが好きということもまた同様であろう。しかし今回の調査結果から、成人するまでの生育過程において、コミュニケーション能力の高い保育者志望学生は、「周囲に絵本好きな人が比較的多く存在」して、子どもの頃から「絵本への熱中度」が高

く、保育行為として「子どもに絵本を読んであげたい」と比較的強く思いながら、本人自身も「絵本が好き」で、その結果として特に子どもとの絵本を通じた関わりに「より夢中になる」といった、他の群とは少し異なった特性を有する保育者像が素描される。

保育者自身の「言葉領域」における成長過程での豊かさが、現在の保育者の資質基盤となることは、(1)でも述べたように見逃せない点である。そしてそのことを受けて、現在行う「絵本の読み聞かせ」という大人と子どもとの間で営む保育活動（人間関係）においては、絵本そのものや読み聞かせ状況などへと向かう、保育者の側のエネルギーの強さに差があり、そのことがその場で営まれる大人と子どもの間での「言語活動」の豊かさに転じていく可能性があるのではなかろうか。保育者のコミュニケーション能力は、保育方法としての「絵本の読み聞かせ」ということ（保育形式）を行うことではなく、その保育行為（保育場面）において、「言葉領域」に関してどのような共同の営みがなされるかという、保育の実質の問題にこそ深く関与してくるのであろう。別の言い方をすると、コミュニケーション能力の高い保育者は、絵本に向い、絵本の読み聞かせを行うことなどに対する傾斜が強い（密度が濃い）とすることもできよう。

先行研究で紹介した松居（1973）による「絵本とは言葉の湧き出てくる世界であり、子どもに生きる喜びを感じさせ、同時に大人をも生きかえらせてくれる」という指摘は、「絵本の読み聞かせ」の本質であり、保育者がこのような子どもとの関係世界に「夢中になる」ことによって、子どもに対して言葉の湧き出る世界を伝えていくことができるのであろう。

このような営みが、保育される側の子どもにおける「言葉領域」の実質を豊かにしていくの



ではないかと思われた。幼児への絵本読み聞かせは、保育技術だけの問題ではなく、豊かな言語を獲得してきた大人から、これから豊かな言語生活を生きる子どもへの「世代間伝承行為」であり、その場での大人・子ども双方の「言葉世界の実質の豊かさ」が、子どもの言語領域を育むのではないかと思われた。そして「コミュニケーション能力の高さ」は、それらを担保する。糸井・浜崎（2018）による「読み聞かせは、（大人と子ども）が相互に影響し合いながら、絵本を通して一つの物語世界を立ち上がらせる営みである」という指摘は、まさに上に述べたことに関する叙述であろう。

保育者のコミュニケーション能力を支える自己統御能力の差が、絵本への関心度とどう関係するかについても同様の方法で調べた（表4）。コミュニケーション能力の差による比較のような有意差は見られなかったが、逆にその場合に有意差に見られなかった「子どもが好き」という設問に対して1%水準で有意差が見られた。また「絵本への夢中度」については、自己統御能力の高い群が第1位となっていた。これらの結果は、保育者自身の「自己統御能力の高さ」が、考察(1)でも述べたように子どもの安定感・安心感を確保し、保育者の子どもへの愛情・愛着の基盤を担保するのではないかということへの示唆であり、そのことが子どもとの間での「絵本読み聞かせ」場面での関わりを底辺で支えているのではないかと思われた。

「保育者の営み」の側から考察をすると、絵本を用いた、保育者の子どもに対する応答的な働きかけは、保育者が子どもの様子をよく観察し子どもの意図する事を察する必要がある。佐々木（1977）は、「絵本の遂行には必ず大人の存在が必要である」と述べ、絵本そのもので子どもの興味を引きつけることはできない。子どもが絵本に興味を示すためには、大人の働き

かけが必要になるのである。保育者の働きかけが子どもの意図を無視して保育者本位で行われた場合は、子どもの興味は瞬く間に失い絵本への関心がなくなるだろう。子どもが興味を持てる絵本の読み聞かせを行うためには、保育者が子どもの意図に合わせた働きかけを続けていく必要がある。この努力の繰り返しにより、子どもの意図を把握し敏感に働きかける能力を高め、より多く行うようになったと考えられるのである。梅本（1989）は、「読み聞かせということは、大人の子どもの対する愛情の行為であり、子どもにすれば、愛されていることの喜びを感じるひと時」と心理的な視点から読み聞かせについて言及している。心を込めて絵本を選び、保育者がより良い読み手となることによって、子どもたちの心が満たされるのであろう。子どもたちは、絵本の面白さの奥深くにある確かな保育者の愛情を感じとれるのではないだろうか。

### (3) 「絵本の読み聞かせ」が培うこと

「幼稚園教育要領解説」（文部科学省、2018）には、「幼児が絵本を見たり、物語を聞いたりして楽しみ、言葉の楽しさや美しさに気付いたり、想像上の世界や未知の世界に出会い、様々な思いを巡らし、その思いなどを教師や友達と共有したりすることが大切である。このような経験は、言葉に対する感覚を養い、状況に応じた適切な言葉の表現を使うことができるようになる上でも重要である。」「絵本の絵に見入っている幼児、物語の展開に心躍らせている幼児、読んでくれる教師の声や表情を楽しんでいる幼児など様々である。教師は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方を大切にしなければならない。」といった記述があり、幼児期における言語領域の涵養のための絵本の重要性については十分述べられている。

しかし、保育客体としての幼児の育ちのみに焦点が当たりすぎており、考察(2)で述べた保育者・子ども間の「世代間伝承行為」としての視点が弱いように思われる。「保育所保育指針解説」(厚生労働省、2018)も同じ文脈で書かれており、「読み聞かせを通して、子どもと保育士等との心の交流が図られ…」という記述が見られるだけである。

それでは、絵本の読み聞かせによって世代間で伝承されていく言葉領域の実質は、どのようなものなのであろうか。本調査では、「言葉の発達に、絵本は…」という刺激語を与えた自由連想記述を行わせ、その内容をKHCoder(Ver3)(樋口、2014)を用いて分析した。図2は高コミュニケーション能力群における抽出語の共起ネットワーク、図3は低コミュニケーション能力群における抽出語の共起ネットワークを示している。楕円で示した部分は、刺激語からの直接連想部分として、「読む」「大切」などの言葉が抽出される。両群の図を比較すると、「子ども」という言葉を「ハブ語」として、その先に様々な言葉が連想されるが、低コミュニケーション能力群の場合は図3に見られるように、絵本に限局化されたような語が抽出されるのに対して、高コミュニケーション能力群の場合は図2に見られるように、必ずしも絵本という狭義のイメージに限局化されない、絵本や読み聞かせにまつわる保育者としての主体的関与のイメージ語や、絵本によって子どもと共に広がっていくイメージ語が多面的に広がっている。考察(2)で述べた絵本の読み聞かせ場面における「言葉領域の実質」の内容や実質の差異が、図2・図3に示されていると考える。これらの内容が、豊かな「絵本の読み聞かせ」によって、「言葉領域の実質」として世代間で伝承されていくのであろう。

このような「実質」が、幼児の「言葉領域」

をより豊かなものにしていく。そして、子どもの手本となる「言葉かけやコミュニケーション能力」の形成は、上に述べた「世代間伝承行為」によってはじめて可能となるのであろう。

#### (4) 保育の中でのよりよい「絵本の読み聞かせ」実践のために

これまで述べてきた考察を踏まえ、日々の保育実践の中で、どのようなよりよい「絵本の読み聞かせ」実践を展開することができるのであろうか。

幼稚園・保育所・認定こども園(以下、「幼稚園等」と略す)では、絵本を読む活動を日常的に行っている。並木(2012)は、「保育場面での読み聞かせは、安定して絵本に集中できる環境、幼児のイメージを具体化する保育者の発話、イメージを豊かにする間の取り方、読後の幼児の気づきや遊びの情報化や共有化を重視している。」と、保育者が行う読み聞かせの実践のあり方について述べている。また、幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018)において、「言葉」の領域における「ねらい」3項目、「(中略)絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。」に加えて、「内容」10項中にも、絵本に関する記述がなされている。更には、保育所保育指針解説(厚生労働省、2018)にも、「(中略)保育者等や友達と心を通わせる。」と語尾こそ異なるものの構成の共通化を図った形で記載されている。これらを踏まえると、現在の幼児教育において幼児が絵本に触れる事の重要性は認識されていると言える。

保育者志望学生は、卒業後保育現場に出ると、子どもを中心に据えた形の絵本の読み聞かせの意義を、他の役割と同様に考えていく必要がある。幼稚園等ならでは子どもと絵本の出会いや、絵本を用いた実践をいかに展開していくかなど

が課題となるだろう。

では、現場の保育者はどのような絵本の読み聞かせの実践を行っているのか。保育者による「望ましい絵本の読み聞かせ」を検証するために、第3筆者が、幼児言語研究会（1977）、高橋ら（1982）、及び山梨県立図書館の発行物（1996）などにおいて指摘されている読み聞かせの方法の中から30項目を抽出し、「望ましい絵本の読み聞かせ例」として作表したのが表5である。

保育現場で実践されている絵本の読み聞かせの特徴として、寺田（2000）は、仲間と一緒に同じ絵本を楽しんでいるという時間と空間の共

有体験こそが子どもにとって大切であると指摘している。絵本の読み聞かせは、読み手と聞き手の安定した信頼関係の上に積み重ねられた一体的な時間となっている。保育者は、子どもと同様に絵本の世界に入る事のできる共通の体験者であり、担当する子どもの特性をよく知る保育者こそが、子どもの生活や興味の対象、発達に即した絵本を選び、子どもの生活や体験と繋げていくものとなる。絵本の読み聞かせを意図的に行うクラスと、保育中の合間の時間潰しや、保育者が目に止めた絵本を読んでいるだけのクラスでは子どもの様子も全く異なるだろう。こ

表5 望ましい絵本の読み聞かせ例（後藤作成）

項 目	
1	日頃から保育園にある絵本棚には一通り目を通しておく。
2	子どもの年齢や発達に合った絵本を選び読み聞かせを行う。
3	子どもの前で初めて読む際は、あらかじめ内容に目を通す等の下準備をおこなう。
4	読み聞かせの際は、ねらいをたてる。
5	子ども達が絵本をみたくなる気持ちが持てる環境構成を行う。
6	絵が見やすく、話が聞きやすいように座り方を工夫する。
7	子どもの気持ちを散らす事物や音のない場所を選ぶ。
8	絵は、子どもが満足するまで見せる。
9	絵本の位置は、読み手の胸のあたりにして、子どもの目の高さに合わせる。
10	絵本の絵や文字を指で隠さない様に注意する。
11	絵本は、ブレない様に安定した持ち方をする。
12	読み聞かせが途切れない様に、ページめくりのタイミングに注意をする。
13	絵本は十分に開いてページ見せられる様に、開きくせをつけておく。
14	子どもから、よく絵本が見えるように置き方の配置を工夫する。
15	絵本読みに集中しすぎず、子どもにまなざしを向けながら読み聞かせを行う。
16	子どもの表情の動きに気を配りながら読み聞かせを行う。
17	子どもに語り聞かせるように読み聞かせを行う。
18	程よい間のとり方を意識して読み聞かせる。
19	話の内容や流れによって、その読む速度・めくる速度に変化を持たせる。
20	絵本の文章をよく覚えて読み聞かせを行う。
21	字のないページが出てきた時には、つなぎとして話しかけるのも効果がある。
22	読む速度は、速くなりすぎないように留意し、明瞭な発音で読み聞かせを行う。
23	文中の言葉には、過剰な説明を加えないようにする。
24	大げさに抑揚をつけて読むことはせず、意識しない普段の口調で読み聞かせる。
25	登場人物のせりふが出てくる時は、多少声色を使って読み聞かせる。
26	ページをめくって、すぐに文章を読まず絵を見る時間を持つ。
27	物語絵本を読み聞かせの途中、質問等をはさんで物語の流れを中断しないようにする。
28	子ども自身の思いや感動を大切にし、読み終えた後は、むやみに感想を聞かない。
29	読み聞かせ中の子どもの語りかけには、きちんと向き合い応答する。
30	絵本に関連づく子どもの発言を大切にす。

のことは、表5からも読み取ることができる。

#### 4 結論

幼児期後期に急速に発達する他者との「対話能力」は、他者との協働活動としてのいわば「言語生活」を可能とし、相互共感性・相互伝達性や、純粋な言語活動を育む。また同時に独語として、自己内での思考・調整・創造活動を、言葉を媒介させながら開始させ、内的世界における言語活動を豊かなものにする。「言語生活（言語活動）の豊かさ」を有する大人（保育者）との言語を媒体とする相互関与により、言語活動の発達はより豊かに伸長される。このように大人から子どもへと世代間で言葉が伝承されていく（図1）。これらを可能にする背景として、言葉領域における能力が発達関与する、大人・子ども双方の「自己統制能力」の豊かさが想定された。

調査結果から、保育者志望学生における「コミュニケーション能力が高いほど自己統御能力は高く」、「自己統御能力の高い者はコミュニケーション能力が高い」という結論を得た。保育者のコミュニケーション能力の高さは、幼児との間で豊かな言語活動を実現し、保育者の自己統御能力の高さは、関わる幼児の基本的な安定感を確保し（安定した保育場面・保育関係を形成し）、保育者の子どもへの愛情・愛着の基盤を担保する。

幼児期後期の主要な保育内容である「絵本の読み聞かせ」は、言語・コミュニケーション獲得期において、保育者が幼児に行う「関係育成世界」であり、子どもの言葉の発達を育むことに大きな効果がある。子どもと絵本を繋ぐ保育者による絵本の読み聞かせは、絵本の力を最大限に生かす方法であり（河合・松居・柳田、2001）、子どもの思考力の芽生えや豊かな感性

と表現を育むだけではなく、保育者と子どもが絵本の世界を共有しながら言葉による伝え合いにも効果がある。

言葉の組織的獲得期に行う「絵本の読み聞かせ」は、幼児にとってはその後の言葉領域の育ちを岡本（1982）が述べている「（言葉の組織的獲得後に）その生活を言語化し、人々との交わり方を変え、自分の行動をコントロールし、自我感情を客観化し概念や知識の形成に参加してくる」ことへの入口となり、それは言語生活を豊かに培った大人が夢中になって子どもへ行う世代間伝承される、共同の言語生活の営みによって実現されるのであろう。そしてそれが更に次の世代へと伝承されていくのであり、このような関係の連鎖を取り持つのが、他ならぬ「言葉の力」なのであろう。

日々の保育実践において、上に述べたような視点に基づく保育実践展開が重要であろう。そして保育実践を行うにあたり、考察（4）で示した表5「望ましい絵本の読み聞かせ例」は、絵本の読み聞かせを行うにあたっての保育者側のインデックスとして貴重である。現在、表5に示した様な絵本の読み聞かせを実践している経験年数10年以上の保育者が行う「読み聞かせ実践」に関する調査・分析を進行させている。

#### 謝辞

本研究にご協力いただきました保育者志望学生の方々に心より感謝申し上げます。

#### 引用文献

- ・天野清. (1969). 伝達方法の発達と言語機能の変化. 児童心理学講座3 言語機能の発達 (pp.122-123). 金子書房.
- ・荒巻美佐子. (2019). 読み聞かせの実態と言語の発達－幼児期から小学生の家庭教育調査－. これからの幼児教育・2019 (pp.18-21). ベネッセ教育総合研究所.



- ・ 會澤のはら・片山美香・高橋敏之. (2019). 幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向. 岡山大学教師教育開発センター紀要第9号 (pp.215-228). 岡山大学教師教育開発センター.
- ・ 藤本学・大坊郁夫. (2007). コミュニケーション・スキル (CS) 尺度 ENDCOREs (24 項目). 心理測定尺度集 V (pp.272-273). サイエンス社.
- ・ 浜崎由紀・糸井嘉. (2019). 絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察 (2). 滋賀短期大学研究紀要第 44 号 (pp.103-118). 滋賀短期大学.
- ・ 波多野完治・辻正三・滝沢武久. (1960). コミュニケーション行動の発達の研究 (1). 東大新聞研究所紀要 9, (pp.57-82). 東京大学新聞研究所.
- ・ 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して (p. 15). ナカニシヤ出版.
- ・ 糸井嘉・浜崎由紀. (2018). 絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察. 滋賀短期大学研究紀要第 43 号 (pp.117-130). 滋賀短期大学.
- ・ 一般社団法人日本保育学会理綱倫領ガイドブック編集委員会 (編). (2010). 保育学研究倫理ガイドブック (pp.1-96). フレーベル館.
- ・ 禿美紗子. (1981). モンテッソーリ教育 (理論と実践) 第五巻 言語教育. 学習研究社
- ・ 河合隼雄・松居直・柳田邦夫. (2001). 絵本の力 (p.53). 岩波書店
- ・ 厚生労働省. (2017). 保育所保育指針〈平成 29 年告示〉. フレーベル館.
- ・ 厚生労働省. (2018). 保育所保育指針解説〈平成 29 年告示〉 (pp.255-273). フレーベル館.
- ・ 松居直. (1973). 絵本とは何か. 日本エディタースクール出版部.
- ・ 松村敦・森田花・宇陀則彦. (2015). 絵本の読み聞かせ後の問いかけが子どもの物語理解とイメージ形成に与える影響. 日本教育工学会論文誌 39 (Suppl.) (pp.125-128). 日本教育工学会.
- ・ 文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉. フレーベル館.
- ・ 文部科学省. (2018). 幼稚園教育要領解説〈平成 29 年告示〉 (pp.203-222). フレーベル館.
- ・ 村田孝次. (1972). 幼稚園期の言語発達 (p.236). 培風館.
- ・ 並木真理子. (2012). 幼稚園における絵本の読み聞かせの構成および保育者の動作・発話が幼児の発話に及ぼす影響 (第 1 部自由論文). (pp.165-179). 保育学研究 50 (2).
- ・ NPO ブックスタート編. (2010). 赤ちゃん絵本と絵本をひらいたら. 岩波書店.
- ・ 岡本夏木. (1982). 子どもとことば (pp.9-10). 岩波新書.
- ・ 佐々木宏子. (1977). (pp.236-241). 子どもにとって絵本とは何か. 日本児童文学者協会 (編) 日本児童文学別冊現代絵本研究. ほるぶ教育開発研究所. (pp.236-241).
- ・ 柴田長生. (2017). 社会生活能力目安表改訂への試み. 臨床心理学部研究報告第 9 集 (pp.37-48). 京都文教大学.
- ・ 柴田長生・大森弘子. (2019). 幼児期後期における「言葉領域」の発達と、子どもの成長全般への関連について—よりよい保育実践の視座を得るために—. 臨床心理学部研究報告第 11 集 (pp.3-16). 京都文教大学.
- ・ Taisuke Togari, Yuki Yonekura. (2015). A Japanese version of the Pearlin and Schooler's Sense of Mastery Scale. Springer Plus, 4 (1), 399.
- ・ 高橋太郎・本間繁輝・古藤洋太郎・依田逸夫. (1982). 読み聞かせの意味と方法 (pp.221-290). 日本書籍.
- ・ 寺田清美. (2000). 乳幼児の心を育む絵本との関わり. 日本読書学会第 44 回研究大会論文集 (pp.173-182).
- ・ 梅本妙子. (1989). ほんとの読み聞かせしてますか—ほんとはいく. エイデル研究所.
- ・ 梅田優子・伊與部ベサニー. (2015). 言葉の力の育ちに関する保育者の意識について (2) 各年齢への期待・活動及び援助」人間生活学研究 (6) (pp.13-26). 新潟人間生活学会.
- ・ 山梨県立図書館 (かいぶらり). (2014). 読みかせ—実践のコツ & 絵本の選び方— (pp.2-10). 山梨県子ども読書支援センター.
- ・ 幼児言語研究会. (1977). 幼児のことば教育入門. 一光社.

*Abstract*

# Study about the Story Telling of Picture Books and the Background of Language Development in the Late Period of Early Childhood: Focusing on the Early Childhood Teachers' Self-Control Abilities and Communication Abilities

Chosei SHIBATA & Tomomi HIRANO  
Noriko GOTO & Hiroko OHMORI

The purpose of this research considered

- (1) language development and the meaning in the development process through the late period of early childhood
- (2) abilities of language activities of early childhood teachers, building abilities of personal relationships, and the attitude about the story telling of a picture book and the depth of feelings"
- (3) results from previous studies concerning "story telling of a picture book".

The results from the survey showed us that student teachers' self-control abilities were so high that communication abilities was high. Likewise, student teachers' communication abilities was high that self-control abilities were so high.

The story telling of picture books in the late period of early childhood has big effects to bring up child's language development in their language and communication acquisition period.

The story telling of picture books is the way to utilize the power of the picture book fully.

And it fosters to become aware of child's thinking ability, becoming full of emotion and expression. It also has the effect to communicate with each other while sharing the world of picture books between the early childhood teacher and the child.

Key word : Child language development, Story telling of a picture book, The quality of early childhood teachers