

令和元年度 修士論文

保育場面での絵本の読み聞かせにおける  
読後の情動共有体験に関する研究

指導教員 増田貴人 准教授  
弘前大学大学院 教育学研究科  
学校教育専攻 特別支援教育コース 特別支援教育領域  
18GP201 畑山朗詠

# 目次

第1章 問題の所在 .....	1
第1節 保育場面における絵本の読み聞かせ	
第1項 近年の保育に関する動向	
第2項 保育の中の絵本	
第3項 保育場面における絵本の読み聞かせについての先行研究概観	
第2節 絵本の読み聞かせと情動共有体験	
第2章 本研究の目的 .....	6
第3章 絵本の読み聞かせ場面における読後の保育者と子どものかかわり .....	7
第1節 はじめに	
第2節 対象と方法	
第1項 研究協力者	
第2項 観察期間・方法	
第3項 倫理的配慮	
第3節 結果	
第4節 考察	
第4章 読後のかかわりと情動共有体験に関する保育者の意識と行動 .....	14
第1節 はじめに	
第2節 対象と方法	
第1項 研究協力者	
第2項 手続き・分析方法	
第3項 倫理的配慮	
第3節 結果	
第4節 考察	
第5章 絵本の読み聞かせと読後の情動共有体験に関する実態調査 .....	21
第1節 はじめに	
第2節 調査の手続き	
第1項 手続き	

第2項	質問紙の内容	
第3項	分析方法	
第4項	倫理的配慮	
第3節	結果	
第4節	考察	
第6章	総括	41
第1節	本研究のまとめ	
第2節	総合考察	
第3節	インクルーシブ保育への応用	
第4項	今後の課題	
	引用参考文献	47
	資料	49

## 第1章 問題の所在

### 第1節 保育場面における絵本の読み聞かせ

#### 第1項 近年の保育に関する動向

幼稚園教育要領や保育所保育指針で示されている乳幼児期に身に付けることが望まれる心情・意欲・態度などでは、子ども達が互いにかかわりを深め、自ら行動し共通の目的に向かって協働的に遊ぶようになることや、感情をコントロールする力が育つこと、物事に前向きに取り組もうとする気持ちが育つことなど、客観的評価が難しい能力の育成について示されている。近年、OECD（2018）が非認知能力の重要性を報告したことや、幼児期と小学校以降の学びの連続性を重視する方向性も相まって、幼稚園教育要領や保育所保育指針が平成29年度に改訂された際、特に、この非認知能力の育成が強調されるようになった。また、改訂の際、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿が加わり、小学校就学時までには育みたい具体的な姿も示されるようになった。

なかでも、他者と体験や情動を共有することへの重視が目立つ。幼稚園教育要領解説（2018）では領域「人間関係」で「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく。」と、情動を共有することの大切さが示されている。また、領域「言葉」（幼稚園教育要領，2017）においては、「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。」と、他者への気付きや情動共有の一つとして絵本の活用が示されるなど、他者と体験や情動を共有する側面での非認知能力の育成が重視されていると考えられる。

#### 第2項 保育の中の絵本

幼稚園教育要領（文部科学省，2017）や保育所保育指針（厚生労働省，2017）の領域「言葉」では、「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。」「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。」と絵本に親しむことや、先生や友達とのかかわりや相互作用について示されている。

絵本は、幼稚園や保育園などの保育現場ではほぼ毎日用いられるツールである。保育の中で絵本は1日を通して読まれ、保育活動の導入やバスの待ち時間などの合間に読まれることもある。菊井・菅（2016）の調査によれば、保育時間中の絵本の読み聞かせの頻度は、いずれの年齢のクラスでも毎日行っている保育者は80～90%と回答されていた。つまり保育者による絵本の読み聞かせは日頃から行われており、ありふれた活動であるといえる。

### 第3項 保育場面における絵本の読み聞かせについての先行研究概観

保育における絵本の読み聞かせについては様々な研究が行われており、その中でも大きく分けて3つの方向性があると考えられる。

第一に、言語発達が促されるという側面である。塚本・橋村（2014）は、絵本の集団読み聞かせにおける読後の保育者の言語的な働きかけや応答が、幼児の主体的な発話・反応に及ぼす効果を検討した。読後に内容の振り返りをし、発話した幼児に問いかけ対話的に応答した実験群では、対照群と比べ主体的表出（自発、同意、反論）、受動的表出（返答、困惑）ともに頻度が増大したことを明らかにした。また高橋・徳淵（1994）は集団での読み聞かせにおける子どもの発話を分析し、4歳児群では他児の発話に誘発される発話が増加し、5歳児群では他児の発話に新たな内容を付け加える発展型発話が増加することを報告している。集団での絵本の読み聞かせは、自分の気持ちを言語化しようとすることや他児に影響され発話を促すといった言語発達に影響されることが示唆されている。

さらに秋田・無藤（1996）は、読み聞かせの意義と行動の関連を検討し、読み聞かせの意義として外生的意義を重視する文字・知識習得意義、内生的意義を重視する空想・ふれあい意義の2因子を見出した。さらに読み聞かせ方としては、子どもとの話し合いや内容を説明するといった会話型、読めるところは子どもに読ませたり一人で読めるよう読み方を教えるといった一人読み促進型の2因子を見出した。あわせて文字・知識習得の意義を重視することと、一人読み促進型の読み聞かせとの間には関連が認められることを分析から明らかにした。

第二に、クラスでの共有体験につながるという側面である。波木井（1994）は幼児教育の場で絵本の普及活動を行っており、クラスでの絵本の読み聞かせは楽しさや面白さ、悲しさや感動など、読み手と聞き手が作品世界を共有し心を響き合わせることが大切だとしている。同じところで笑ったり顔を見合わせたりする喜びや、話題のきっかけや広がりにつながるものが集団での絵本の読み聞かせの意義だと述べている。横山・水野（2008）や仲本（2015）は、保育における集団での絵本の読み聞かせの意義として保育者（読み手）と子ども達（聞き手）の安定した信頼関係の上に積み重ねられる共有体験であることを述べている。

さらに情動の働きかけ・共有を促すといった側面を指摘するものもある。認知神経科学の研究に取り組む泰羅（2009）は、読み聞かせを聞いている子どもの脳にどのような現象が起きているか研究した結果、読んだり聞いたりイメージしたりする前頭連合野ではなく、情動にかかわる働きをする大脳辺縁系の一部、つまり「心の脳」が活発に働いていることを明らかにした。泰羅は読み聞かせが「心の脳」に働きかけることで、子どもは悲しいや怖い、嬉しいや楽しいがしっかりとわかるようになり、情動にもとづいた行動ができるよ

うになっていくことを示した。今井・坊井（1994）は、年長児に 2 週間の間、指定した 3 冊の絵本を各 2 回ずつ繰り返し読み、計 6 回の読み聞かせを行った群は、2 週間の間読み聞かせを行わなかった群と比較した結果、他者の心情理解の成績が上昇したことを報告している。このことについて今井らは、絵本の読み聞かせによって、日常生活では容易にできない様々な体験や登場人物の心情を考えさせられることで、他者の心情に共感することができるようになったと解釈している。要するに、読み聞かせを通して共有体験や情動の共有を促すためには、保育者の働きかけが重要になるのではないかと推測される。

第三に、読後にどのように絵本を活用するかという側面である。並木（2012）は、読後に保育者が絵本に関する幼児の気付きや絵本から遊びに発展させている様子を、クラスで共有できるようみんなにも伝えるなど情報化することで、クラスの共有体験の場となることを示している。これにより幼児は絵本が終わると友達と絵本の振り返りをしたり、自由遊び時に同じ絵本を手にとったりする姿がみられたことを報告している。横山・秋田（1998）は、保育者による集団での読み聞かせ場面が、①場面づくり、②導入、③読みの過程、④読後の 4 過程で構成されていることを示し、絵本を読み終わった後に絵本の内容を振り返りながら対話をするなど、読後の活用を示している。

その一方で、子どもが物語の世界を楽しんだり、心の中で思いを巡らせたりする体験を妨げないように、保育者が子どもに問いかけをしたり、読後に感想を述べさせたりすることに対し消極的な立場をとる者もいる。石上ら（2018）の調査によれば、「学級・クラス全体での読み聞かせ後に幼児に対して感想を聞いているか」という質問に対し、「いつもしている」「時々している」と回答した保育者があわせて 52.2%と半数程度に留まっており、実際の読後の関わりについて保育者は、必ずしも積極的に働きかけているわけではないことがわかる。これは絵本を通じた対話について保育者が、読後に余韻を残すため、あえて感想はきかないという理由からであった。また、松岡（1987）は読み聞かせの在り方として、絵本は楽しむためのものとし、読み手が「質問魔」や「説明魔」、つまり読み手が子どもに対して質問攻めをしたり詳細まで解説するようにならないことをあげている。

このように絵本の読み聞かせにおける読後のかかわりについては、積極的な立場と消極的な立場の両方があり賛否両論である。だが、絵本の読み聞かせは言語発達の側面だけではなく、非言語的な側面も大事に捉えられているということは共通している。絵本の世界を共有したり、他者の気持ちに気付いたり共感したり、自分の気持ちを表現し相手に伝えたりと、絵本の読み聞かせは非認知能力の育成にかかわる側面があると考えられる。

## 第2節 絵本の読み聞かせと情動共有体験

ワロン (Wallon, H.) は、情動が、周囲の他者に伝播して集合的活動を生み出し、人々との間に相互参加と連帯を作り出す側面と、情動表現によって他者の援助を引き出す側面の二側面があることを指摘するとともに、情動が共有されることによって集団関係が強められ相互に助け合う関係が育てられることを示している (浜田, 1983)。絵本の読み聞かせが子どもの情動に働きかけ、保育者-子ども、または子ども-子どもの間に相互参加や連帯、援助を引き出す側面があると考えられる。だが、子どもが絵本を読んでそれぞれの感情を抱いていたとしても、それを言葉や態度など何かしらの方法で外に出さなければ、共有するには至らない。読後に保育者が子どもに働きかけることで、保育者-子どもだけでなく、子ども-子どもの間でも共有がなされていくのではないかと考える。

では、なぜ保育者による働きかけが必要なのだろうか。中塚 (2003) は、情動の共有に教師の果たす役割が大きいことを論じている。優しさや思いやりは、そうした感情を他者からもらう経験をしない限り養われてこないとし、教師自身の豊かな感情や人の心を感じるこころと触れ合っただけのみ形成されると述べている。また、子ども一人ひとりの情動に耳を傾け、関係性を築いていく教師の力量を高めることが情動の共有をクラスにもたらし示している。

近藤 (2010) は、共有体験を他者との体験の共有とその際に生じる互いの感情の共有が構成要素であるとし、中でも感情の共有を高次に位置付け共有を6つの種類に分類している (表1)。絵本の読み聞かせにおいても、絵本という物体を共有し (物理的共有)、友達と肩を寄せあいながら (空間的共有) 一緒に絵本を見て過ごし (時間的共有)、保育者の読み聞かせを聞きながら (知識の共有)、友達と様々な感情を共有し (感情の共有)、こうしたい、こうなりたいと今後に向けた意志 (意志の共有) を持つことは可能であると考えられる。だが、物理的、時間的、空間的、知識の共有は読みの過程においても可能であると考えられるが、感情の共有と意志の共有は読みの過程においては十分とは言い難い。保育者が読後に意図的に子ども達へ働きかけることが必要になってくる。なぜならば、どんな風に思ったのかを口に出したり、こんな風になりたいと他者へ伝えたりすることは、何らかの形で表現しあう場と時間が必要である。保育者がこの場をつくり出し、仲介することが必要なのではないかと考えられる。

稲田・難波 (2015) は、小学校3年生のクラスにおける肢体不自由のある児童と発達障害傾向の児童に対する絵本の読み聞かせが、彼らの視覚による直感的理解や情動の発達を促し、さらに学級全体へ情動共有を伝播させていった事例を報告している。その際教師は、読み聞かせを通して児童が笑いあったり共感したり、時には話し合ったりし、情動共有がなされるよう働きかけていた。このように絵本の読み聞かせは、健常児だけでなく発達障

害など集団生活にうまく適応することが難しい幼児にとっても、集団での情動共有体験をつくりだすことができるとされている。

なお、稲田ら（2015）は「情動は感情を生起させる短期的な心の状態であり、情動によってその後の感情や行動が意義づけられる」と述べている。よって情動の共有とは、保育者が一人ひとりの情動に耳を傾け、保育者－子ども、子ども－子どもの間で情動が伝播されていく状態であると捉える。したがって、本研究の絵本の読み聞かせにおける「読後の情動共有体験」とは、絵本の読み聞かせを通して子どもの情動が揺さぶられ、読後に子どもが思わず伝えたいくなるような、その自分の気持ちや考えを互いに表現したり、表現されたりし、情動の共有を伴いながら保育者と子ども、または子ども同士が気持ちを通わせていく体験と定義づける。そのとき、近藤（2010）のように感情の共有という表現を用いる者もいれば、稲田ら（2015）のように情動の共有という表現を用いる者もいて、使用者によっては表現の仕方が混在している。荘厳（2013）も「情動は行動の動機づけ側面を、感情はことばを介して具体化される高次意識の側面を強調するのである。したがって感情が情動の上位概念となるが意識内容は個人経験であり、これに客観性を持たせることはできない。」「日本語に翻訳する場合はこれらを考慮して情動と感情を使い分けるべきであるが、emotion を感情と翻訳している文献も多く、厳密に区分けすることは難しい。」と述べていることから、本研究では情動の共有という表現を基本的に用いる。

表 1 共有の分類

物理的共有	具体的な物体の共有。道具やモノを共に使ったり所有したりすること。
時間的共有	共に時間を過ごすこと。一緒に映画をみる、並んで散歩をするなど。
空間的共有	ただ同じ部屋にいただけにとどまらず、車の座席など肩が触れ合うくらいの近距離で時間を過ごすこと。
知識の共有	言語化された概念を語り聞くことによって、知識が共有される。
感情の共有	怒り・恐れ・悲しみ・喜び・嬉しさなどあらゆる情動を共有すること。
意志の共有	こうありたい、こうしたいなどの未来に向けた意志の共有。



## 第 2 章 本研究の目的

第 1 章第 2 節より、保育場面における絵本の読み聞かせは、クラスでの情動共有体験がなされる場として重要な活動であると考えられる。絵本の読み聞かせは、①場面づくり、②導入、③読みの過程、④読後の 4 過程で構成されるが（横山・秋田, 1998）、読後についてはその機会をどのように作り保育に活かしているのか、体験の有無という水準でさえ明らかにされていない。絵本内容を理解した上で情動共有を促すとなると、読後の対応に注目することで実態がみえてくるのではないかと考えられる。

そこで本研究は、保育場面での保育者の絵本の読み聞かせにおける読後の情動共有体験の実態を明らかにすることを目的とする。そのために、以下の 2 つの手続きをとる。第一に、予備調査として観察調査やインタビュー調査を行い、実際の保育場面で保育者が読後の情動共有体験をどう意識し、展開しようとしているのか質的な側面から検討する。第二に、本調査として質問紙調査を行い、幅広い年代の保育者から、絵本の読み聞かせや読後の情動共有体験についてどう考えるか、また普段どのように振る舞っているのかを数量的な側面から明らかにする。

本研究は健常児を対象としているが、障害のある子を排除するというわけではない。幼児期は発達の振り幅が大きいという特徴がある。多くの子どもにとって幼稚園・保育所等は初めての集団生活の場となる。特に知的障害や発達障害など集団生活にうまく適応できない問題は、幼稚園・保育所での生活をきっかけに発見につながることも多い。そのため診断などがついた状態で対応することがほぼできず、保育者にとっては障害の有無に関わらない集団活動の展開が求められていく。そういった状況から、保育の場での絵本の読み聞かせや読後の情動共有体験は、インクルーシブ保育の一端を担うと考える。

## 第3章 絵本の読み聞かせ場面における読後の保育者と子どものかかわり

### 第1節 はじめに

本章では、絵本の読み聞かせ場面における読後の保育者と子どものやりとりがどのように行われているのか、また保育者が実際にどうかかわっているのか予備調査として観察調査を行い、質的な側面から検討する。保育者は読後に子ども達へどのように働きかけ情動共有をはかろうとしているのか、エピソードをもとに検討する。

### 第2節 対象と方法

#### 第1項 研究協力者

青森県内にある幼稚園型認定こども園の4歳児2クラスとその担任2名（保育者Aと保育者B）。この園の園児数は180名程度である。

#### 第2項 観察期間・方法

観察期間は、201X年12月～201X+1年7月で月に1回程度の参与観察を行った。協力依頼をする前に対象園へ確認したところ、この園では降園前に絵本の読み聞かせを行う頻度が高いという理由から、降園前の絵本の読み聞かせ場面の様子を観察・記録した。観察中は、子どもに話しかけられた場合にのみ反応し、保育者と子どものやりとりや発言の様子についてフィールドノートを作成した。さらに観察直後には、観察時の記録をもとに保育者と子どものやりとり、発言、様子などをできるだけ細かく思い返してフィールドノートに加筆し詳細に記し、その記述データを分析資料とした。それぞれの記述データから特徴的なエピソードについて、解釈・検討を行った。

#### 第3項 倫理的配慮

研究協力者、またその園長には観察調査の実施にあたり研究の趣旨、プライバシーの厳守などについて説明し、調査協力の了承を得た上で実施した。

なお、本調査は青森中央短期大学教育開発・研究支援委員会の承認を得て実施した。

### 第3節 結果

今回の観察では、園の事情により絵本の読み聞かせができない、またはしなかった時期もあり、全5回の観察が可能だった。その5回の観察から得られたエピソードの中から、以下の4つの特徴がみられた。その4つの特徴について検討する。

### (1) 絵本を読み始める前の全体に対する保育者の注目

これから紹介するエピソードは、絵本を読み始める前に保育者が全体に注目をしてから読みの過程に入っていたことを示している。

エピソード 1-1 (201X年4月22日、13:20~13:50)

読みの過程が始まる前の手遊びが終わる。保育者 A が「今日はこれです。」と絵本の表紙を子ども達に見せる。すると子ども達は「おおかみとしちひきのこやぎ〜」「知ってる!」「見たことある!」と反応する。保育者 A は「おおかみとしちひきのこやぎです。」と言って絵本を読み始める。

「おーしまい」と保育者 A が絵本を読み終わると、間を置くことなく子ども達から内容に対する感想や気付きなどの発言があがった。

エピソード 2-1 (201X年7月18日、13:30~13:45)

読みの過程が始まる前の手遊びが終わる。保育者 B は「見えるところにきてね」と子ども達へ声をかけ、子ども達が見えるところへ来たのを確認し絵本を読み始める。

「おーしまい」と保育者 B が絵本を読み終わると、すぐに子ども達から絵本の中に出てきた言葉に対する質問や感想があり、その後保育者とのやりとりが続いた。

エピソード 3-1 (201X年5月21日、13:30~13:50)

読みの過程前の手遊びが終わると保育者 A は「あそぼのラッパ」と絵本の表紙を子ども達に見せ、読み始めた。

「おーしまい」と保育者 A が絵本を読み終わると、保育者 A から子ども達へ絵本の内容に関する質問があった。

エピソード 1-1 では、絵本の表紙を見せながら絵本の紹介をし、エピソード 2-1 では、子ども達に絵本がしっかりと見える位置に来るよう促している。

一方でエピソード 3-1 では、読み聞かせ前の発言は特になく、手遊びを終えるとそのまま読みの過程に入っていた。エピソード 1-1、2-1 では、すぐ読み始めるのではなく一度子ども全体に目を向け、子どもの絵本の読み聞かせに参加する環境を整えてから始めており、読み終わった後に保育者が何かを話し始める前に子どもからの発言があった。エピソード 3-1 では、読後に子どもからの突発的な発言はなく、保育者から話し始めていた。

エピソードはいずれも降園前で、導入として絵本を読み始める前には手遊びを行っている。保育者が読みの過程に入る前に全体へ目を向けていたかどうか、そして読後は子どもの発言から始まったかどうか以外は同じ条件であった。

保育者が読みの過程に入る前に子ども達へ何かしら声をかけ全体に注目したことで、子どもが和み、読後の発言しやすい雰囲気ができたと推察される。

## (2) 子どもの発言からスタートする読後

これから紹介するエピソードは、保育者が絵本を読み終えた後、読後の展開が子どもの発言からスタートしていたことを示している。

エピソード 1-2 (201X年4月22日、13:20~13:50)

「…おーしーまい！」と保育者 A が絵本を読み終わると、「おもしろーい！」「おおかみ落ちちゃった。」などと発言する子どもがいる。それに対し保育者 A は「何でおおかみ落ちたと思う？」と子ども達に問いかける。保育者 A の問いかけに対し、「重いから」「石入れたから」「いじわるしたから」と、子ども達は自分が答えたいというような勢いでそれぞれ答えていく。

エピソード 2-2 (201X年7月18日、13:30~13:45)

「…海の水は塩辛いのです。おーしーまい！」と保育者 B が絵本を読み終わると、「塩辛って何？」「はやーい」「終わるの早い！」と発言する子どもがいる。保育者 B が「クイズクイズ」と子ども達に声をかけると、「なーんのクイズ」と子ども達が答え、クイズ形式にしながら絵本の内容を振り返る。保育者 B の質問に対し、子ども達は我先にと大きな声で答えている。

エピソード 3-2 (201X年5月21日、13:30~13:50)

「…おーしまい！」と絵本を読み終わると保育者 A は、「ララちゃんが吹いていた楽器は何でしょうか？」と子ども達に問いかけた。それに対し、子どもは「ラッパー！」と口を揃えて答え、その後も同じようなやりとりが何回か続いた。

エピソード 1-2、2-2 の読後の展開が子どもの発言からスタートしているエピソードでは、その後の保育者と子どもの会話のやりとりが盛り上がっている印象を受ける。一方で保育者の発言からスタートしているエピソード 3-2 では、保育者の質問に対し淡々と答えてい

る受動的な子どもの様子が感じられる。

子どもの発言からスタートしているエピソード1-2と、保育者の発言からスタートしているエピソード3-2はどちらも保育者Aの事例であった。

読後の展開が子どもの発言からスタートした場合、子どもの“発言したい”、“自分も会話に参加したい”という意欲によって次々と子どもの発言が飛び出してくるのではないだろうか。そういった子どもの気持ちを保育者が丁寧に受け止め全体で共有することによって、他児に影響されて自分の気持ちを伝えなくなったり、他児の気持ちに目を向けたりと、情動共有へのきっかけにつながるのではないかと考える。

### (3) 一問一答でのやりとり

これから紹介するエピソードからは、読後の保育者と子どものやりとりが共通して一問一答のようなやりとりになっていることが確認された。

エピソード3-3 (201X年5月21日、13:30~13:50)

保育者A:「ララちゃんが吹いていた楽器は何でしょうか？」

子ども:「ラッパー！」

保育者A:「じゃあゾウさんが持っていた楽器は何でしょうか？」

子ども:「たいこー！」「木のやつだよ」

保育者A:「木のたいこ？」

子ども:「うん」

保育者A:「じゃあクマさんが持っていたのは何？」

エピソード4-1 (201X年6月11日、13:25~13:45)

保育者B:「みんな今日どこに行ったの？」

子ども:「遠足-！」「ぼくも！」「みんなで行ったー」

保育者B:「そうだよ、遠足に行ったよね。オオカミくん見て〜。(絵本の絵を指しながら)最初はくまさんとかざるさんに意地悪してたのに、最後はどうした？」

子ども:「木の方がいいよって言った。」「お弁当持って来てくれた。」

保育者B:「何でだろ〜？何で桜の木の下がいいよって言ったんだろう？」

エピソード3-3、4-1では、保育者の問いかけは、子ども個人へ向けられたものではなく、全体に対して向けられている。2つのエピソードからは、保育者の問いかけに対し子どもから保育者が求めているような正答が出たら、次の質問へ切り替えているような特徴がみら

れる。

質問には「閉じた質問」と「開いた質問」があるとされているが、遠山（2018）は『閉じた質問』は『はい・いいえ』や特定の事実や数、多肢選択への応答など、短い答えをとるものなものであるのに対して、『開いた質問』は話者の考えや意見などについて比較的長い答えを伴うものである」と述べている。このことから、2つの事例の保育者の問いかけは、絵本の内容の確認、つまり特定の事実や多肢選択への応答であり、「閉じた質問」であると考えられる。遠山（2018）は「閉じた質問」について、話者にとっては答えやすく、適切な受け答えになっているかどうか理解でき互いに意思疎通ができたという満足感が得やすいとし、聞き手にとっては欲しい情報が欲しい形で入手できるというメリットがあると述べている。

一問一答のような閉じた質問は答えやすいというメリットはあるが、情動共有にまで至るかどうかは判断が難しい。エピソードでは降園の時間が迫っていたこともあり、保育者は比較的短いやりとりで子どもとの共有をはかろうとしていたのではないかと読み取ることができる。

#### （4）読後の締め方の特徴

これから紹介するエピソードは、用いる絵本や絵本の内容によって読後の締め方が一定ではないことを示している。

エピソード1-3（201X年4月22日、13:20～13:50）

保育者A：「そうだったね。みんなはまだ一人でお留守番することないと思うけど、もし知らない人がお家にピンポンって来たら…（子ども達に問いかけるように）」

子ども：「出ちゃダメー！！」

保育者A：「ダメだよ。みんなもお家にいる時は気をつけようね。はい、それではお帰りの歌を歌うので立ってください。」

エピソード2-3（201X年7月18日、13:30～13:45）

保育者B：「今日お家に帰ったら、お父さんとかお母さんに海の水って何でしょっばいか知ってるー？って聞いてみて。」

子ども：「え、塩出てるから！」「知ってるー」

保育者B：「塩出てるんだよーって教えてあげて、いいですかー？」

子ども：「はい」

エピソード3-4 (201X年5月21日、13:30~13:50)

子ども：「お花のタンバリン！」

保育者A：「何のお花かな？」絵本の中には書かれていないが問いかける。

子ども：「桜のタンバリン！」

保育者A：「桜？キレイなお花だね。じゃあ今日のお話はこれでおしまいです。」

エピソード1-3は、絵本の内容と日常生活を結びつけながら読後を締めている。エピソード2-3は、降園前ということもあり保育者は家に帰ることを子どもに意識させつつこれまでのやりとりを終息させるような形で締めている。エピソード3-4は、他のエピソードとは異なり保育者のまとめのようなものは特になく、降園前の時間が迫っていたこともあり、絵本の内容に関係して締めていた。

これら3つのエピソードの中で、エピソード1-3の絵本は以前に読んだ経験があり、エピソード2-3、3-4の絵本は初めて読む絵本であった。読んだ経験のあるエピソード1-3では、2回目ということもあり内容を深めつつこの時はたまたま日常生活と結びつけながら締めており、読んだ経験のないエピソード2-3、3-4では絵本のストーリーや内容をまずは知ってもらおうと保育者が軽く教示をする形で締めている。

これら3つのエピソードから、読後の締め方が一定ではないことが示される。保育者は、日常に結びつけることもあれば、内容に関して締めることもあった。降園前ということも影響し、時間が差し迫っていると情動共有が深まりにくいことが推測される。3つのエピソードから、保育者-子ども間の共有は行われていたが、子ども-子ども間の共有には至っていなかったと考えられる。

#### 第4節 考察

本章では、絵本の読み聞かせ場面において保育者は読後にどのように子ども達へかかわりやりとりを促しているのか、また、情動共有をはかろうとしているのか、観察調査をもとに検討した。その結果、積極的な情動共有の場面は確認できなかったが、情動共有の土台となるようなやりとりは確認された。どのような場面かという点、①保育者が絵本を読み始める前に全体に目を向け集中できる環境を整えることによって、子どもの発言ややりとりが続いていた場面、②「おーしまい」と保育者が絵本を読み終えた後、子どもの発言からやりとりがスタートすることで対話が続く会話が盛り上がっていた場面、③読後の一

問一答のやりとりは子どもにとって答えやすく言葉を引き出すというメリットはあるが、情動共有にまで至るかどうかは確かとはいえなかった場面、④用いる絵本や読んだ経験によって読後の締め方が一定ではなかった場面、という4つの特徴が示唆された。

以上のことから、絵本の読み聞かせを通した情動共有体験へとつなげていくために、観察調査で得られた4つの特徴をもとに考察する。

第一に、読み聞かせを始める前に全体に目を向け、子どもが絵本に集中できる環境を整えることである。エピソードの中でも、絵本を読み始める前に子どもの視線を集めたり、しっかりと絵本が見える位置にいるかどうか確認をしたりしてから読み始めている様子が確認された。そしてそのとき、子どもの発言も積極的だった。読み手である保育者の安定した情動が子どもに影響し、子どもも安心してこれから始まる絵本に興味や期待感を抱き、情動の交流がなされていたのではないかと推察される。読み手と聞き手が共に安心して読み聞かせを始められることで子どもの絵本に関する発見やつぶやきからやりとりが生まれ、共有の土台づくりとなっていたのではないかと考えられる。

第二に、エピソード 2-2 のように読後の展開が子どもの発言からスタートした場合、その後の保育者と子どものやりとりが盛り上がっている様子がみられた。子どもの発言からスタートした場合保育者は、子どもの共有したいという意図は引き出していると考えられる。その子どもの共有したいという思いから出た発言が共有の土台となり、情動共有への足掛かりとなることが示唆される。

第三に、エピソードの中では子ども達へ問いかけをする際、一問一答でのやりとりがみられた。一問一答のような閉じた質問は答えやすく言葉を引き出すというメリットはあるが、情動共有にまで至るかどうかは確かとはいえない。そこで読後の情動共有という観点から考えると、まずは閉じた質問で発言に対する勢いをつけてから、徐々に子どもの気持ちや考えを問う開いた質問をしていくことで情動共有へとつなげていけるのではないかと考えられる。だが、今回のエピソードの中では時間的な余裕もあまりなく、多様な子どもの気持ちや考えを引き出すような開いた質問にまでは至っていなかった。やはり、絵本の読み聞かせにはある程度の時間が必要で、環境を整えてから読み聞かせを始めることや読後の展開までを視野に入れた、読み始める前から読み終わった後までを読み聞かせの時間として捉える必要があると考える。

第四に、用いる絵本や読んだ経験によって、読後の締め方は一定ではないことが示唆された。読後の締め方は一定ではなく、エピソードのような降園前などの時間が差し迫っている場合は、情動共有が深まりにくいことが推測される。その中でも保育者は、子どもとの共有をはかろうとやりとりをしていたと読み取れるが、子ども同士のやりとりにまでつなげられているエピソードは確認できなかった。保育者は限られた時間の中でも子どもと



の共有をはかるために働きかけようとしていたのではないかと推察される。

## 第4章 読後のかかわりと情動共有体験に関する保育者の意識と行動

### 第1節 はじめに

本章では、保育場面での絵本の読み聞かせ後にどのように子どもとかかわり、情動共有へとつなげていこうとしているのか、予備調査としてインタビュー調査を実施し、保育者の意識と行動を深く掘り下げ検討する。

### 第2節 対象と方法

#### 第1項 研究協力者

研究協力者は、20代後半、保育経験8年目の保育者S（女性）で、現在年長クラスを担当している。今回は機縁法にて協力者を選出した。

#### 第2項 手続き・分析方法

質的記述的研究デザインが採用された。研究協力者の保育者Sには閑静な場所を確保し、2019年10月下旬に調査的面接法による1時間程度の半構造化インタビューを行った。

質問項目は以下の通りである。

- ・ 普段の絵本の読み聞かせの様子について。
- ・ 読後の関わりについての考えと、実際のかかわりの様子について。
- ・ 絵本の読み聞かせを通じた情動共有体験に関する考えと、実際のかかわりの様子について。

インタビュー内容はICレコーダーで録音し、後日逐語録を作成しコーディングを行った。問い返しや挨拶などインタビューそのものに対して発生した反応は除き、残りのコードについて分析を行った。分析資料から、文脈に留意しながら意味の読み取れる単位で[1次コード]を抽出した。さらに[1次コード]を確認し、意味が類似しているものを分類・整理し命名したものを【2次コード】とした。続けて【2次コード】を確認し、意味が類似しているものを検討しながら分析することを繰り返し、『サブカテゴリー』、「カテゴリー」にそれぞれ分類した。

分類や解釈については、第三者の助言や質的分析に精通した研究者の助言を受けながら進めた。

### 第3項 倫理的配慮

研究協力者にはインタビューの実施にあたり、プライバシーの厳守、研究の趣旨、インタビュー内容の録音、分析手順や結果の公開といったデータの扱いについて説明し、全ての事項に同意する意思の確認を行い、協力の了承を得た上で調査を実施した。

なお、本調査は青森中央短期大学教育開発・研究支援委員会の承認を得て実施した。

### 第3節 結果

#### (1) 全体の傾向

分析の結果、786の1次コードが抽出された。これらの1次コードを要約し、46の2次コードが形成された。2次コードをさらに類似性に従って分類した結果、それぞれ9のサブカテゴリーが形成され、サブカテゴリーをさらに類似性に従って分類した結果、「読み聞かせ時の子どもの反応」「絵本の使用環境」「保育者自身の考えや行動」の3つのカテゴリーに分類された。(表1)

表1 Sのインタビュー内容のカテゴリー

「カテゴリー」	『サブカテゴリー』	【2次コード】
読み聞かせ時の子どもの反応	絵本に対する子どもの発言	登場人物への憧れ、願望
		お話の内容への気付き
		お話の内容の振り返り
		さるかにがっせんのやりとり
		子どもの暴言
		お話の内容に対する感想
		保育者への要求
	読み聞かせ時の子どもの様子	余韻に浸る
		子どもの声の量
		読み聞かせを通じた子どもの行動
		子どもの行動や性格の特徴
		子どもが読みたい本
		子どもの発言の様子
		読み聞かせの時の子どもの姿勢
子どもの年齢		
絵本の使用環境	絵本使用の方針	絵本への期待
		選ぶ絵本
		選ばない絵本
	絵本使用の時間	絵本を読む時間
		おしまい
		始まり
		ある活動の最中
	園（物的）環境	絵本について
		保育園について
保育者自身の考えや行動	読み聞かせ時、または読後の保育者の発言	子どもの発言に対する保育者の受容的な発言
		子どもに対する保育者の質問
		子どもに対する許可
		子どもに対する謝罪
		子どもに対する指示
		絵本についての説明
		子どもへの提案
		絵本の内容の確認
	保育者の行動	逆接、否定の接頭表現
		順接、肯定の接頭表現
		追加
		迷い
		保育者がしていること
		保育者がしないこと
	保育者の意図	あいづち
		同意
		保育者がするようにしていること
		保育者がしないようにしていること
	自らの保育への気付き	保育者の考え
		保育者の迷い
		保育者の気付き
		保育者の変化

## (2) 「読み聞かせ時の子どもの反応」について

以下、各カテゴリーに対応させて詳細にみていく。まず保育者 S のインタビュー結果から「読み聞かせ時の子どもの反応」が確認された。そこから、『絵本に対する子どもの発言』と『読み聞かせ時の子どもの様子』の 2 つのサブカテゴリーが抽出された。

『絵本に対する子どもの発言』については、保育者 S は読後に【お話の内容への気付き】や【お話の内容に対する感想】、【登場人物への憧れ、願望】といった子どもからの発言を待ち、発言が出た際にそれを受容し共有するようにしていたことをあげていた。また、【お話の内容の振り返り】を行う中でその場面や登場人物に子どもが感情移入し、【子どもの暴言】が出ることもあるという。さらに【さるかにがっせんのやりとり】のようにそれぞれの役割を再現しながら遊び、絵本の内容を嘔み締めたり、“また読んで”などの【保育者への要求】があがっていたことを示した。

『読み聞かせ時の子どもの様子』については、基本的に【読み聞かせの時の子どもの姿勢】は正して座っており、保育者 S が【余韻に浸る】子どもの姿や【子どもの声の量】、【子どもの発言の様子】、【子どもの行動や性格の特徴】から、子どもが絵本をどう捉えているのかという空気感のようなものを感じながら対応している様子がうかがえた。また、【子どもが読みたい本】や【子どもの年齢】によって絵本に影響を受け、【読み聞かせを通した子どもの行動】が変化することもあるという。

## (3) 「絵本の使用環境」について

保育者 S のインタビュー結果からは続いて、「絵本の使用環境」が確認され、さらにそこから『絵本使用の方針』『絵本使用の時間』『園（物的）環境』の 3 つのサブカテゴリーが抽出された。

『絵本使用の方針』については、絵本を通して一人ひとりの思いや他者の存在に気付くといった【絵本への期待】があげられた。また【選ぶ絵本】としては、季節感を取り入れたものや勸善懲悪などの物語、読んだことのある絵本や子どもが家から持ってきた絵本をあげていた。一方で【選ばない絵本】としては、季節感にあっていないものや年齢に即していないもの、仕掛け絵本やアニメ顔のものをあげていた。

『絵本使用の時間』については、他の活動を行なっているような【ある活動の最中】ではなく、毎日集中できる時間帯に読むといった【絵本を読む時間】があげられた。その中で【始まり】や【おしまい】のように、時間を気にしながら読み聞かせを行っている様子がうかがえ、次の活動や他のやるべき活動を視野に入れながら取り組んでいることが推察された。

『園（物的）環境』については、保育園に置いてある【絵本について】や、畑仕事や動

物の世話をするとといった【保育園について】の特徴が語られた。保育園に置いてある【絵本について】は『絵本使用の方針』の【選ぶ絵本】に影響を受け、畑仕事や動物の世話をするとといった【保育園について】の特徴は、『絵本使用の時間』の【始まり】や【おしまい】といった時間を気にすることへの影響を受けていることが推察される。

#### (4)「保育者自身の考えや行動」について

保育者Sのインタビュー結果からは、「保育者自身の考えや行動」も確認され、さらに『読み聞かせ時、または読後の保育者の発言』『保育者の行動』『保育者の意図』『自らの保育への気付き』の4つのサブカテゴリーが抽出された。

『読み聞かせ時、または読後の保育者の発言』については、まずは【子どもの発言に対する保育者の受容的な発言】があり、その次に【子どもに対する保育者の質問】があった。絵本の読み聞かせを通して子どもから“これやりたい”という発言が出た場合には【子どもに対する許可】や【子どもへの提案】があり、前後の保育活動からどうしても今すぐに行うことが難しい場合には【子どもに対する謝罪】が確認された。読後に【絵本の内容の確認】を行い、保育者が伝えたい部分や、子どもが理解していない様子があった際には【絵本についての説明】を行っていた。その他、集中して話を聞くことが困難でその場に居続けるのが難しい子どもに対し、“ここだよ”などの【子どもに対する指示】が確認された。

『保育者の行動』については、質問者からの問いかけに対し【逆接、否定の接頭表現】や【順接、肯定の接頭表現】を用いながら保育者S自らの行動を説明していた。その際、絵本の読み聞かせに対しての行動を、【追加】や【迷い】を含みながらじっくりと振り返っている様子が感じられた。振り返りの中では、読み聞かせの前には必ず手遊びをすることや、読み聞かせをしながらも全体と個々に目を向けること、やりとりを促すなどの【保育者がしていること】と、絵本に対する保育者個人の考えや意見を言わないといった【保育者がしないこと】をあげていた。

『保育者の意図』については、質問者の問いかけに【あいづち】や【同意】を含みながら自らの考えを表現していた。【保育者がするようにしていること】としては、子どもからの発言を大事にすることや、絵本を読む際に言葉をはっきりと伝えることをあげていた。【保育者がしないようにしていること】としては、読み終わった後に保育者が先導して喋らないことや、子どもとやりとりをする際に大人主導で話を引っ張らないようにすることをあげていた。

『自らの保育への気付き』については、子どもの様子や発言を捉えながらどう対応するか、どう声がけをするかといった【保育者の考え】や【保育者の気付き】があげられた。その中で“これでいいのだろうか”などという発言から【保育者の迷い】が感じられる場

面もあった。また、年数を重ねていくうちに先輩の姿から影響を受け、多方面から子どもをとらえることができるようになったことで、子どもの発言に対してやりとりが続くような返しができるようになったと【保育者の変化】をあげていた。

#### 第4節 考察

本章では、絵本の読み聞かせにおける読後のかかわりと情動共有体験に関する保育者の意識と行動を、インタビュー調査をもとに検討した。その結果、保育者は園の方針や環境に影響を受けながら読み聞かせを行い、読後には子どもの反応や発言を丁寧に受け止め共有し、保育者主導にならないようやりとりを促していた。さらに、絵本を通して一人ひとりの思いや他者の存在に気付くといった絵本への期待をあげており、絵本の読み聞かせと情動共有をどのように結びつけて考えるのかといった情動共有体験をすることの必要性は振り返っていた。

全体としては大きく3つのカテゴリーに集約されたが、保育者Sのインタビュー結果から絵本の読み聞かせにおける読後のかかわりと情動共有体験に関する保育者の意識と行動の特徴を以下の3点に整理して考察する。

第一に、保育者Sは、保育園の物的環境や方針で時間的に制約を受けるなかであっても、絵本の読み聞かせ自体を子どもの発言や様子、反応をみながら修正して行い、保育者—子ども間でやりとりや連帯を促そうとしていたということである。保育者は、子どもからの発信を「読み聞かせ時の子どもの反応」を中心に丁寧に把握しようとしていた。さらに、【子どもの発言に対する保育者の受容的な発言】や【子どもに対する保育者の質問】、【子どもへの提案】など、保育者からも発信し、保育者—子どもと間の相互作用を意識していたといえる。

第二に、絵本の読み聞かせを切り口に普段の保育者S自らの保育の振り返りをしていただ点である。絵本の読み聞かせや読後のかかわりから、子どもの考えや願い、気持ちなどをどう引き出すか、その為に自分がどうあるべきかを質問に答える中で思い返していた。絵本をどう読むか、どう提供するのではなく、絵本を通して子どもにとってメリットのある存在になる為にはどうするかというような視点で自らの保育を振り返っていたのではないかと推察される。

第三に、読後のかかわりや絵本の読み聞かせを通じた情動共有体験については、保育者自身の保育観や自身の成長、保育のあり方を含む「保育者自身の考えや行動」が問われているように感じていたということである。絵本の読み聞かせに対する【保育者の考え】や『保育者の行動』は保育者によって異なる部分もあるが、それを振り返ることによってさらに根底にある保育そのものや子どもに対する考えが問われるのではないだろうか。実際

インタビュー中に保育者 S が普段の読み聞かせ活動を振り返る中で、自身の取り組みに対する迷いや戸惑いを口にしていった。ある程度保育経験を重ねていくと、自分の保育観や子ども観が確立されていくのではないかと考えられるが、読後のかかわりや読み聞かせを通じた情動共有体験を切り口にそういった自分の中の根底にあるものが揺さぶられるのではないかと推察される。野口ら（2005）は保育者が暗黙に抱える“良い保育者”のイメージを分析し、子ども中心志向の保育観が“良い保育者”のイメージと密接に結びつく反面、保育者中心の保育観が“良くない保育者”のイメージとみなされる傾向が示されたことを明らかにした。つまり、時間的な制約や園の方針がある中で、自分は保育者中心で保育を展開しているのではないか、または自身が“良くない保育者”になっているのではないか、という疑念の結果が表面化したものと考えられる。しかしその疑念は、制約のある現状のなか、可能な限り子ども中心志向の保育を展開したいという省察と向上心のひとつとも読み取ることができる。



## 第5章 絵本の読み聞かせと読後の情動共有体験に関する実態調査

### 第1節 はじめに

第3章に予備調査として実施した観察調査からは、読後の情動共有体験について、時間や用いる絵本、絵本の内容などによって保育者の読み聞かせや読後の対応が変わっていたことが示唆された。また、客観的に情動共有体験にまで至っていたとはっきり言い切れるエピソードは確認できなかったが、情動共有体験への土台となる保育者－子ども間での交流は行われていた。

同じく第4章に予備調査として実施したインタビュー調査からは、保育者は保育園の物的環境や方針で時間的に制約を受けるなかであっても、保育者－子ども間でのやりとりや連帯を促そうとしていたことが明らかにされた。さらに、読後のかかわりや読み聞かせを通じた情動共有体験を切り口に、自らの保育を振り返る中で迷いや保育観の揺さぶりを感じていたことが推察された。

これら予備調査の結果を踏まえて本章では、保育場面における絵本の読み聞かせや読後のかかわり、絵本を通じた情動共有体験に関して実態調査を行い、幅広い年代の保育者の意識や行動の実態を数量的な側面から検討することとした。その際、2つの仮説を立てた。

第一に、絵本の読み聞かせを主活動としてそもそも設定できていないのではないかと予備調査の結果から、絵本の読み聞かせにおいて保育者は時間的制約や園の方針などに影響を受けながらも、保育者－子ども間での共有を促そうとしていた。そこで、情動共有体験の前にまずは絵本がどう活用されているかという視点で、読み聞かせが主活動として設定できていないのではないかと仮説を立てた（仮説①）。

第二に、読後の情動共有体験に対する保育者の考え方や行動によって、読後のかかわり方に違いがあるのではないかと予備調査の結果から、保育者は読み聞かせを通じた情動共有体験を切り口に、自らの保育を振り返る中で迷いや保育観の揺さぶりを感じていたことが推察された。このことから、読後の情動共有体験に対する保育者の考え方や行動によって、読後のかかわり方に違いがあるのではないかと仮説を立てた（仮説②）。

## 第2節 調査の手続き

### 第1項 手続き

青森県内の認定こども園、幼稚園、保育園、計12ヶ所の保育者を対象に質問紙調査を実施した。実施期間は2019年5月～7月である。

質問紙調査用紙には、調査の目的・データの取り扱いについて記し無記名とし、調査に同意を得られた対象者への配布を各園の園長に依頼した。記入後は、調査用紙に添付した封筒に入れ、各園の回収袋へ投函してもらうよう依頼し後日回収した。総配布数は250部、回収数は198部（回収率79.2%）であった。

### 第2項 質問紙の内容

質問紙の内容は、対象となる保育者の全体的な傾向をみるフェイスシート、読み聞かせに対する考え方、読み聞かせ方、読み聞かせ後のかかわり方、絵本を通した情動共有体験についての考えと行動、絵本活用の考え方、の計6部分からなる。

#### ①フェイスシート

保育者の年齢、保育経験年数、現在の担当など属性について。

#### ②読み聞かせの意義

何のために子ども達に絵本を読んでいるか、絵本を読むことは子ども達にとってどんなよいことがあると思うか、という読み聞かせの意義について、秋田・無藤（1996）の質問紙調査の項目と同じ28の質問項目を作成した。保育者にはそれぞれの項目について「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の4件法で回答を求めた。

#### ③読み聞かせ方

普段の読み聞かせ方について、秋田・無藤（1996）の質問紙調査は母親を対象としたものだったため、保育場面での読み聞かせ方を想定した質問項目を加筆し、19の質問項目を作成した。保育者にはそれぞれの項目について「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の4件法で回答を求めた。

#### ④読み聞かせ後のかかわり方

読み聞かせ後の保育者のかかわり方について、仲本（2015）などの先行研究の中から読後のかかわりに関する項目を抽出し、さらに現場の保育者に予備的に回答をしてもらい数回議論を重ね、17の質問項目を作成した。保育者にはそれぞれの項目について「とてもあてはまる」「あてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で回答を求めた。

#### ⑤絵本を通した情動共有体験についての考えと行動

絵本を通した情動共有体験について、保育者の考えと行動を尋ねるために6つの質問項

目を作成した。第1章第2節でも述べたように、荘厳（2013）は「情動は行動の動機づけ側面を、感情はことばを介して具体化される高次意識の側面を強調するのである。したがって感情が情動の上位概念となるが意識内容は個人経験であり、これに客観性を持たせることはできない。」「日本語に翻訳する場合はこれらを考慮して情動と感情を使い分けるべきであるが、emotion を感情と翻訳している文献も多く、厳密に区別することは難しい」としている。そこで、現場の保育者にできるだけ客観性をもたせることと、情動という表現よりも感情という表現の方が馴染みがあると考えたことから、感情という表現を用いて項目を作成した。「絵本を通じた感情の共有体験は必要だと思うか」「感情の共有体験を読後にもつようにしているか」「感情の共有体験は負担に感じるか」「感情の共有体験をするときによく使う絵本の種類は何か」「感情の共有体験の機会をさらに増やすには何が必要だと思うか」の5つの質問については、あてはまる項目を1つ選んでもらい回答を求めた。「感情の共有体験ができたと感じるのはどのようなときか」の質問については、複数選択肢から3つ選び順位をつけて回答を求めた。

#### ⑥絵本活用の考え方

絵本の使い方（メイン・合間・導入）、読後の話し合い（あり・なし）、期待する力（認知能力・非認知能力）を組み合わせた項目のうち、予測された10通りの質問項目について、普段の読み聞かせ場面を振り返り自分がどこにあてはまるか回答を求めた。10通りの質問項目は、SPSS conjoint を用いて事前に解答パターンが予測された項目である。保育者にはそれぞれの項目について「とてもあてはまる」「だいたいあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で回答を求めた。

### 第3項 分析方法

収集データは Microsoft Excel で集計し、保育者の属性、読み聞かせの意義、読み聞かせ方、読み聞かせ後のかかわり方は HAD（清水，2016）を用いて因子分析を行った。また、絵本活用の考え方については、SPSS conjoint を用いてコンジョイント分析を行い、各要因の相対的重要度から検討を行った。

### 第4項 倫理的配慮

質問紙調査用紙は無記名とし、調査の目的やデータの取り扱い、プライバシーの保護などについて記し、対象者からの提出をもって調査に同意が得られたものとした。

なお、本調査は青森中央短期大学教育開発・研究支援委員会の承認を得て実施した。

### 第3節 結果

#### (1) 回答者の属性

##### ①保育者の年代

保育者の年齢層について尋ねたところ、20代が53名、30代が64名と合わせて117名(59.1%)となっており、全体の半数以上を占めていた(図1)。

##### ②保育経験年数

保育者の保育経験年数について尋ねたところ、1~5年未満の保育者が47名(23.7%)と全体の中では1番割合が高かった(図2)。

##### ③現在の担当

保育者の現在の担当について尋ねたところ、109名がクラス担任、30名が副担任と、合わせて139名(71.6%)がクラス運営に携わっていた(図3)。フリーや主任(主幹)、その他の中にも、クラス運営に携わっている保育者がいた。その他の中には、パートや子育て支援センターの職員等が含まれていた。

##### ④担当クラス

担当クラスは、0歳児が36名(22.4%)、1歳児が30名(18.6%)、2歳児が36名(22.4%)、3歳児が22名(13.7%)、4歳児が19名(11.8%)、5歳児が18名(11.2%)であった(図4)。

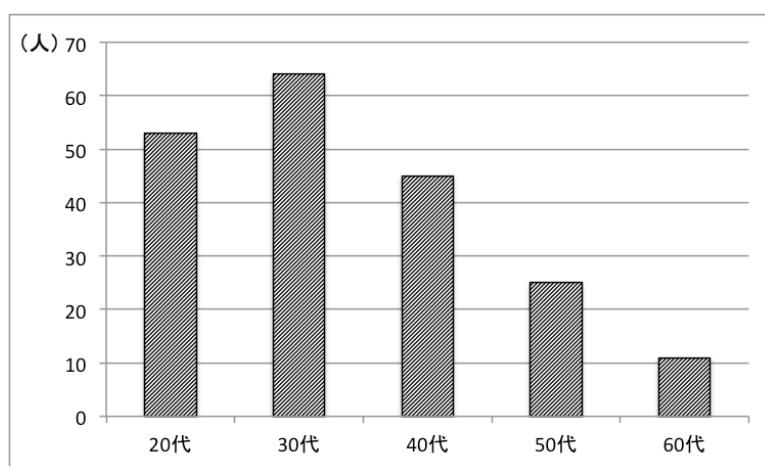


図1 保育者の年代

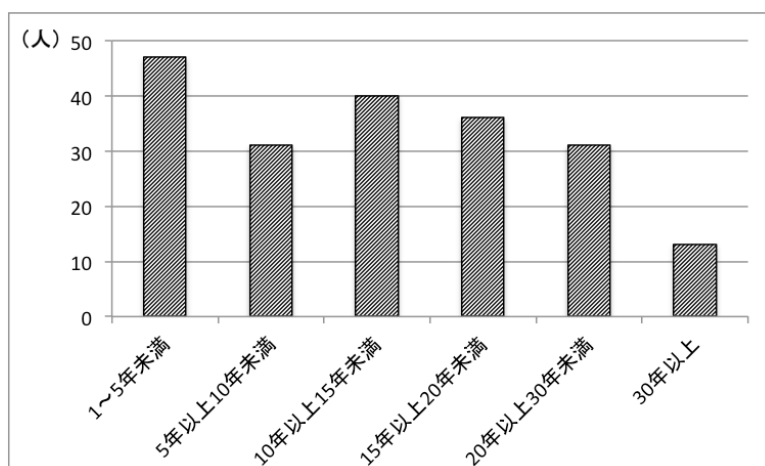


図2 保育者の保育経験年数

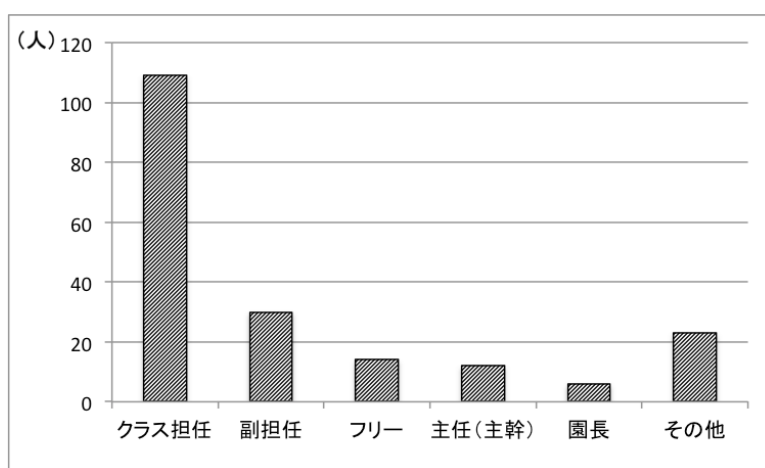


図3 現在の担当

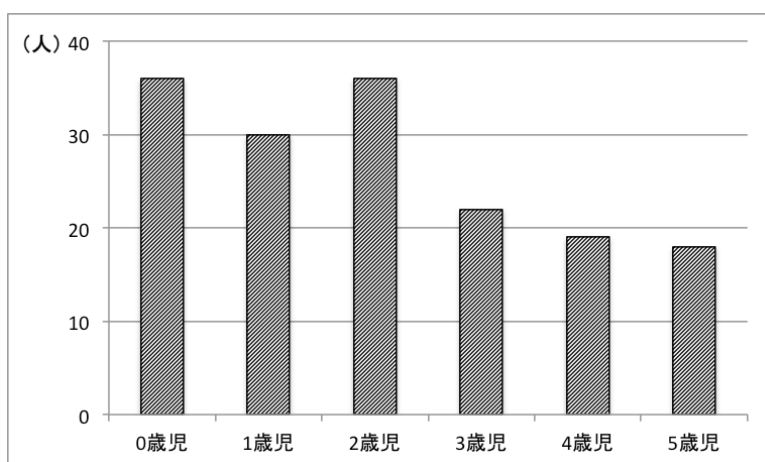


図4 担当クラス

## (2) 読み聞かせの意義に関する因子の構成

読み聞かせの意義に関する質問 28 項目について、欠損値のない 195 名の回答を対象に、最尤法プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が 0.35 未満の項目（「I (1)4 本を好きな子にするため」「I (1)5 本を通して保育者とふれあいをするため」「I (1)12 古くから伝えられている話は知っておいてもらいたいから」「I (1)14 保育者自身が絵本を見るのが好きだから」「I (2)10 本を通して保育者とのふれあいができる」）を削除し、再度同じ方法で因子分析をかけた結果、2 因子が抽出され、全分散の 48.490%が説明された。読み聞かせの意義に関する因子分析結果を表 1 に示す。因子を構成する項目の組み合わせは秋田・無藤（1996）の先行研究と同じであった。そこで第 1 因子は秋田・無藤（1996）の「文字・知識習得」に対応し、「文字・知識習得」（信頼性係数  $\alpha = .916$ ）、第 2 因子は同じく「空想・ふれあい」に対応し「空想・考える力」（信頼性係数  $\alpha = .832$ ）と命名した。

## (3) 読み聞かせ方に関する因子の構成

読み聞かせ方に関する質問 19 項目について、欠損値のない 192 名の回答を対象に、最尤法プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が 0.35 未満の項目（「II (7)1 同じ絵本を何度も繰り返し読むようにしている」「II (7)2 できるだけいろいろな絵本を読むようにしている」「II (7)3 あまり話しかけたりせず、書かれている文章をそのまま読むようにしている」「II (7)8 登場人物によって声を変えたりしながら劇みたいにして読んでいる」「II (7)10 子どもが読んでほしいという限り何度でも何冊でも読むことにしている」「II (7)12 絵本を使用しなくても保育は成り立つと思う」「II (7)19 私語をしたり絵本と関係のない発言をしたら注意する」）を削除し、再度同じ方法で因子分析をかけた結果、3 因子が抽出され、全分散の 61.701%が説明された。読み聞かせ方に関する因子分析結果を表 2 に示す。第 2 因子と第 3 因子を構成する項目の組み合わせは秋田・無藤（1996）の結果と同じものとなった。第 1 因子は「絵本を通した子ども同士のやりとりを大切にしている」「絵本を通した子どもの発見や気持ちを共有することを大切にしている」などの項目を含む 5 項目からなり、やりとりや共有することを大切にしている項目に負荷が高く、「やりとり・共有型」（信頼性係数  $\alpha = .836$ ）と命名した。第 2 因子と第 3 因子は秋田・無藤（1996）にならい、同様に第 2 因子を「会話型」（信頼性係数  $\alpha = .674$ ）、第 3 因子を「一人読み促進型」（信頼性係数  $\alpha = .688$ ）と命名した。

表1 読み聞かせの意義に関する因子分析結果

項目	Factor1	Factor2	共通性
I (1)10	.870	-.212	.570
I (1)11	.767	-.145	.469
I (1)13	.766	-.305	.387
I (2)4	.693	.033	.509
I (1)7	.676	.036	.489
I (2)5	.610	.034	.399
I (1)8	.601	.062	.413
I (2)1	.570	.163	.468
I (1)9	.548	.157	.433
I (2)12	.535	.276	.546
I (2)13	.534	.082	.347
I (2)14	.510	-.041	.236
I (2)3	.507	.266	.497
I (2)2	.456	.240	.403
I (1)6	.428	.105	.250
I (2)7	.409	.406	.540
I (1)2	-.276	.873	.536
I (1)1	-.196	.769	.441
I (2)6	-.042	.764	.545
I (1)3	.068	.571	.379
I (2)8	.270	.553	.566
I (2)9	.119	.498	.337
I (2)11	.260	.352	.307
因子寄与率(%)	7.914	6.334	
累積寄与率(%)	39.417	48.490	

表2 読み聞かせ方に関する因子分析結果

項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
II (7)14	.856	-.180	.172	.695
II (7)13	.794	-.079	.069	.604
II (7)15	.729	.037	-.034	.547
II (7)16	.587	.307	-.113	.551
II (7)17	.568	.071	-.112	.346
II (7)4	-.037	.761	.010	.563
II (7)6	-.019	.740	.172	.657
II (7)7	-.016	.500	.307	.449
II (7)18	-.110	-.389	.364	.214
II (7)5	-.027	.060	.731	.563
II (7)9	-.012	-.031	.711	.488
II (7)11	.119	.117	.428	.275
因子寄与率(%)	2.969	2.460	1.946	
累積寄与率(%)	32.768	50.382	61.701	

#### (4) 絵本を通じた情動共有体験についての考えと行動

##### ①情動共有に関する考えと行動

絵本を通じた情動の共有体験は必要だと思うか保育者に尋ねたところ、「とても必要」が80名、「必要」が108名と、188名(95%)の保育者が必要だと考えていた(図5)。「必要ではない」と答えた保育者はいなかった。それぞれに対する考えと保育経験年数との関係を表したものが図6である。情動

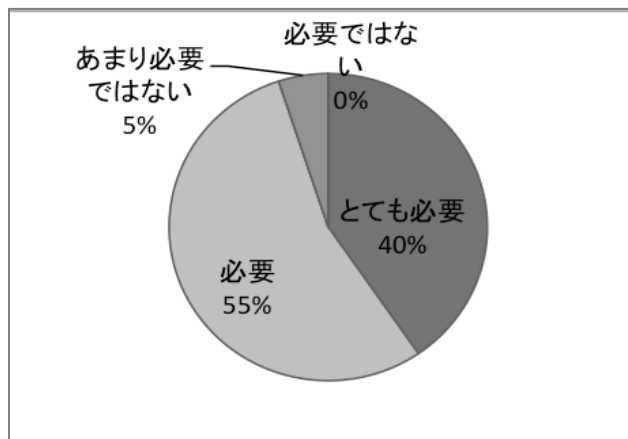


図5 情動の共有体験は必要だと思うか

の共有体験が「とても必要」だと考えている保育者は、保育経験年数が1~5年未満の保育者(28名、60%)に目立っていた。一方で、20年以上30年未満の保育者(6名、19%)と30年以上の保育者(1名、8%)は、「とても必要」だと考えている割合が、他の群と比べて低かった。

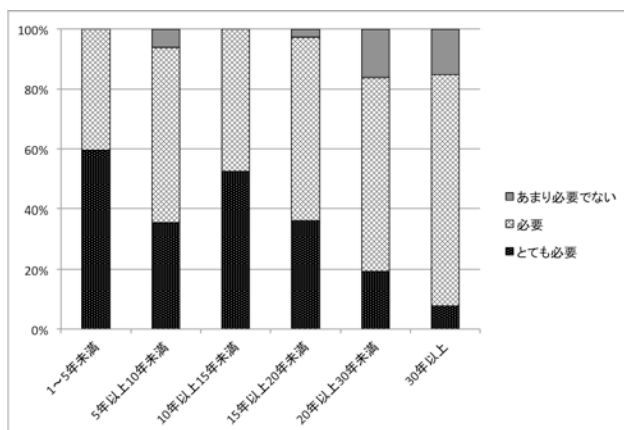


図6 情動の共有体験に対する考えと保育経験年数

情動の共有体験を読後にもつようにしているか尋ねたところ、「よくしている」が38名、「している」が109名と、147名(74%)の保育者がするようにしている状況であった(図7)。それぞれに対する行動と保育経験年数との関係を表したものが図8である。情動の共有体験を「よくしている」保育者は、保育経験年数が10年以上15年未満(11名、28%)、15年以上20年未満(10名、28%)の保育者に目立っていた。一方で、情動の共有体験を「よくしている」20年以上30年未満の保育者(1名、3%)と30年以上の保育者(1名、8%)は、他の経験年数に比べて低い割合であった。

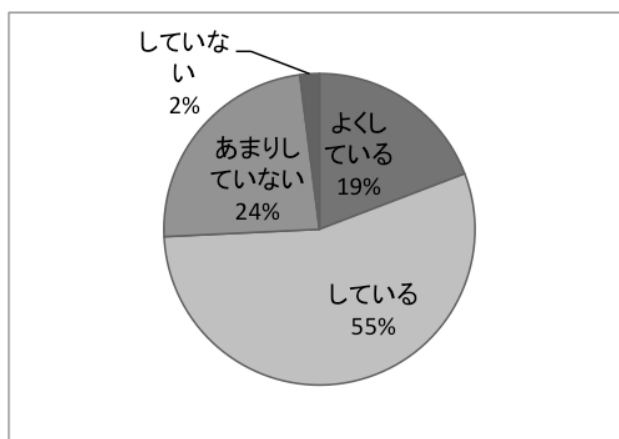


図7 情動の共有体験をしているか



情動の共有体験を「あまりしていない」保育者は、保育経験年数が20年以上30年未満の保育者（12名、39%）に目立っていた。

情動の共有体験をするとき負担に感じるかと尋ねたところ「負担ではない」と回答した保育者が173名（89%）であった（図9）。

読後に情動の共有体験ができたと感じるのはどのような時か、選択肢の中から3つ選び順位をつけて回答を求めたところ、83名（43%）の保育者が「子どもの発話を引き出せたと感じたとき」を1位と回答した（図10）。

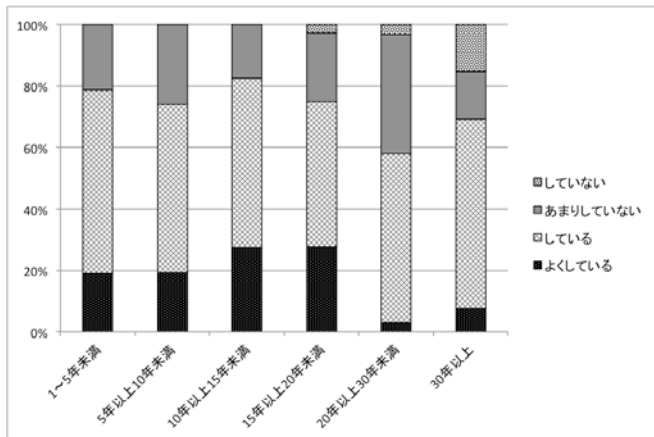


図8 情動の共有体験に対する行動と保育経験年数

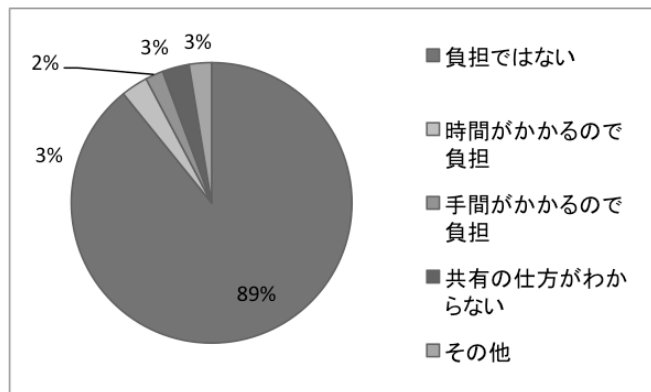


図9 情動の共有体験を負担に感じるか

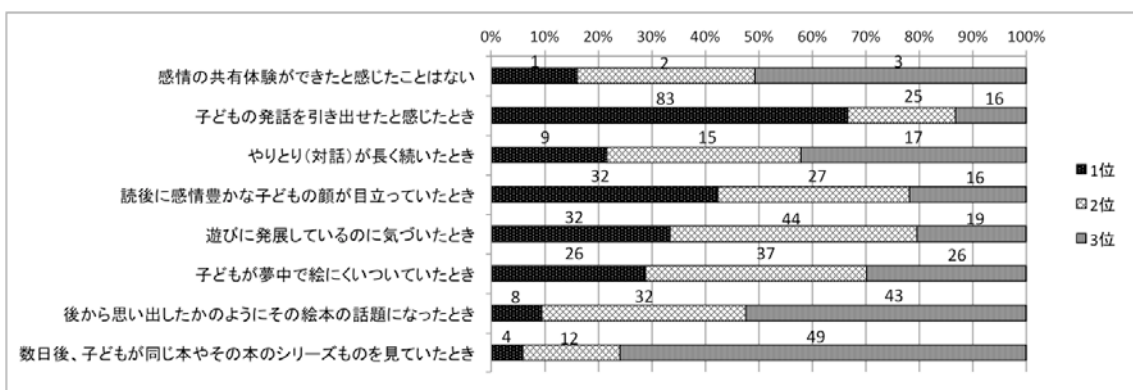


図10 情動の共有体験ができたと感じるのはどんなときか（グラフ内の数値は回答者数）

情動の共有体験をする際によく使う絵本の種類を尋ねたところ、115名（59%）の約6割の保育者が「物語絵本」と回答した（図11）。担当クラスによっては、「生活絵本」や「認識絵本」と回答した保育者もいた。

情動の共有体験の機会をさらに増やすには何が必要だと思うか尋ねたところ、97名（48%）の保育者が「保育者の技量」と回答した（図12）。その他にも、絵本に費やす時間や扱いやすい絵本、園の方針といった回答もみられた。

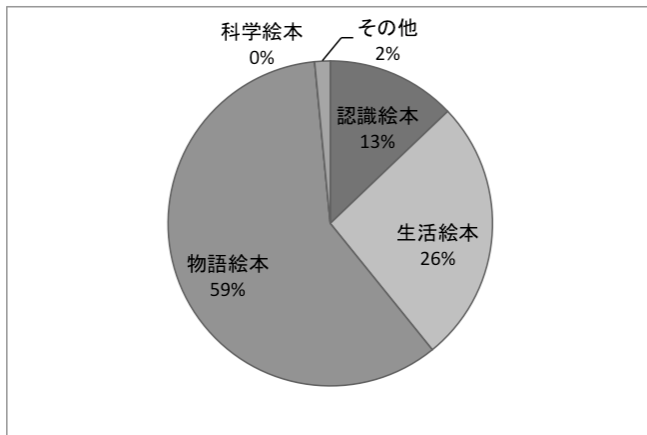


図11 情動の共有体験をする際によく使う絵本

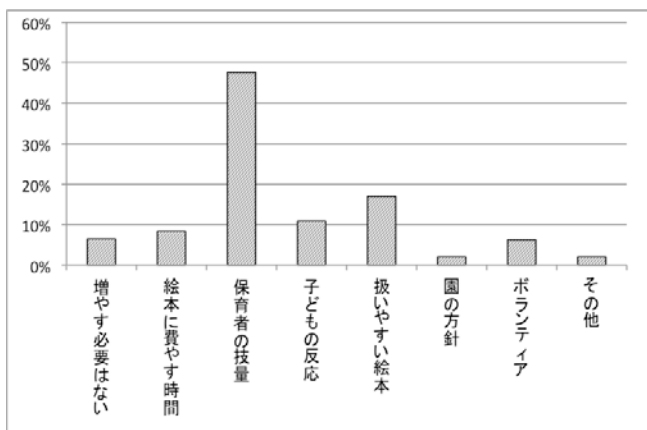


図12 情動の共有体験の機会を増やすには何が必要か

## ②読み聞かせの意義の因子との関係

絵本を通した情動の共有体験は必要だと思うかどうか、読み聞かせの意義の因子との関係を表したものが図 13 である。文字知識習得と空想・考える力のどちらの群も類似した傾向がみられた。

絵本を通した情動の共有体験をしているかどうか、読み聞かせの意義の因子との関係を表したものが図 14 である。こちらも、文字知識習得と空想・考える力のどちらの群も類似した傾向がみられた。

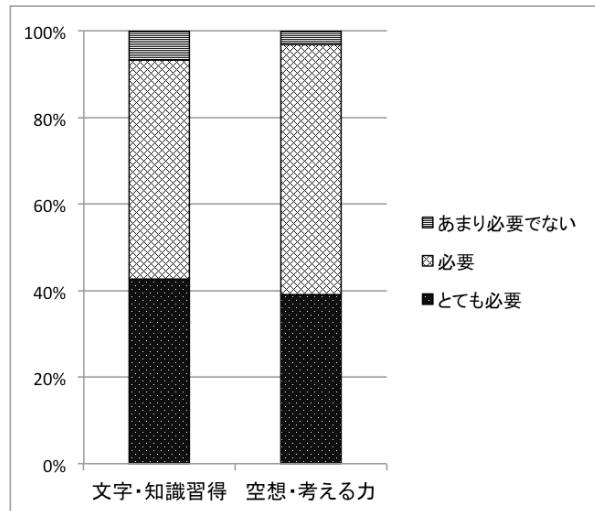


図 13 読み聞かせの意義と情動共有に関する考え

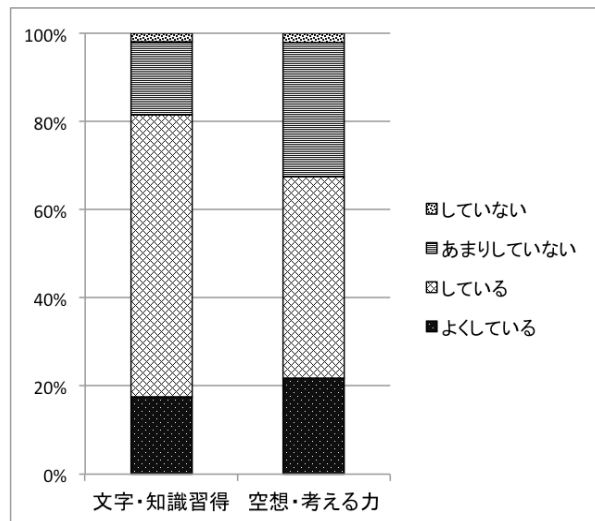


図 14 読み聞かせの意義と情動共有に関する行動

### ③読み聞かせ方の因子との関係

絵本を通した情動の共有体験は必要だと思うかどうか、読み聞かせ方の因子との関係を表したものが図 15 である。やりとり・共有型、会話型、一人読み促進型のどの群も類似した傾向がみられたが、中でもやりとり・共有型に「とても必要」だと考えている割合が目立っていた。

絵本を通した情動の共有体験をしているかどうか、読み聞かせ方の因子との関係を表したものが図 16 である。やりとり・共有型、会話型、一人読み促進型のどの群も類似した傾向がみられた。

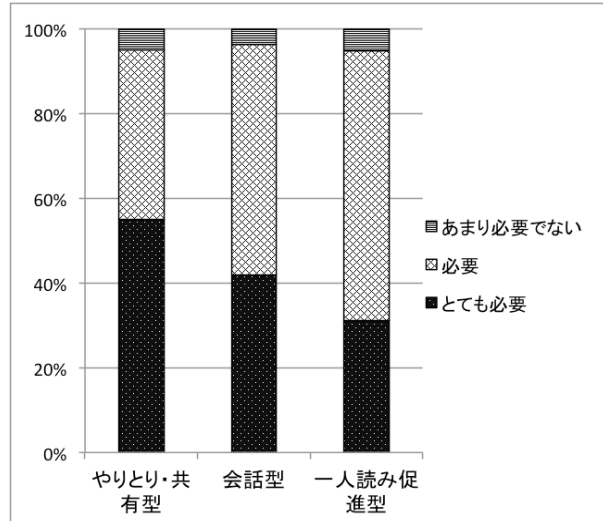


図 15 読み聞かせ方と情動共有に関する考え

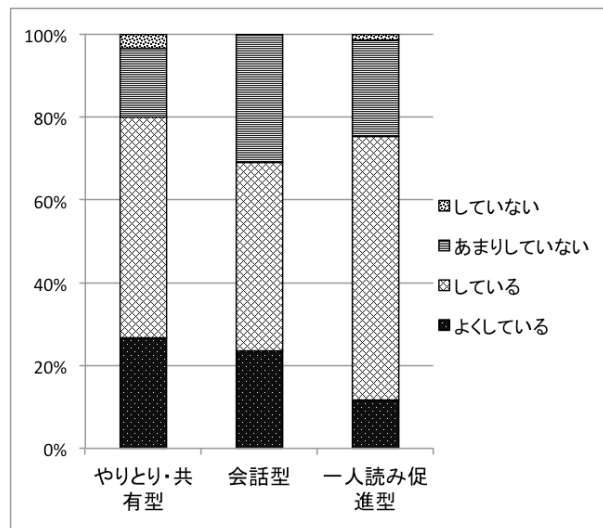


図 16 読み聞かせ方と情動共有に関する行動

## (5) 読後のかかわりについて

### ①読後のかかわりに関する因子の構成

読後のかかわりに関する質問 17 項目について、欠損値のない 194 名の回答を対象に、最尤法プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が 0.35 未満の項目を除こうとしたが、該当する項目はなかった。その結果、4 因子が抽出され、全分散の 67.035%が説明された。読後のかかわりに関する因子分析結果を表 3 に示す。

第 1 因子は、「読み聞かせ後、子どもたちに質問をする」「読み聞かせ後、子どもたちに感想や意見を聞く」「読み聞かせ後、絵本の内容について子どもと一緒に考える時間を設けている」などの項目を含む 9 項目からなり、読後に絵本の内容を共有する項目が幅広く含まれていることから、「読後共有型」(信頼性係数 $\alpha=.879$ )と命名した。第 2 因子は、「あらかじめ、読み終えた後に質問する内容を決めている」などの 3 項目からなり、絵本を読み終えた後に子どもたちとどのようにかかわるかを決めている項目に負荷が高く、「事前準備型」(信頼性係数 $\alpha=.902$ )と命名した。第 3 因子は、「読み聞かせ後、思いついたことをその場で発言している」「読み聞かせ後、保育者がまとめて絵本の振り返りを話して終わる」などの 3 項目からなり、読後に保育者がその場で発言をし、まとめて終わるという項目に負荷が高く、「保育者主導型」(信頼性係数 $\alpha=.628$ )と命名した。第 4 因子は、読後に絵本の内容を遊びにつなげる 2 項目に負荷が高く、「遊びに発展型」(信頼性係数 $\alpha=.753$ )と命名した。

表 3 読後のかかわりに関する因子分析結果

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	共通性
Ⅲ 2 読み聞かせ後、子どもたちに質問をする	<b>.958</b>	-.062	-.051	-.064	.791
Ⅲ 1 読み聞かせ後、子どもたちに感想や意見を聞く	<b>.822</b>	.071	.042	-.081	.710
Ⅲ 5 読み聞かせ後、絵本の内容について子どもと一緒に考える時間を設けている	<b>.781</b>	-.004	-.080	-.044	.539
Ⅲ 3 読み聞かせ後、子どもたちに絵本に関係した発言をしている	<b>.767</b>	-.022	-.057	-.043	.519
Ⅲ 9 読み聞かせ後、子どもと一緒に絵本の内容の振り返りを行う	<b>.727</b>	.083	-.005	.000	.587
Ⅲ 4 読み聞かせ後、保育者と子ども、または子ども同士が発言できる時間を設けている	<b>.712</b>	.022	-.083	.042	.509
Ⅲ 14 読み聞かせ後、絵本の内容について子どもたちと話し合いをする	<b>.436</b>	.009	.368	.072	.495
Ⅲ 6 読み聞かせ後、子どもの発言やつぶやきをみんなで共有することがある	<b>.411</b>	-.140	.018	.353	.362
Ⅲ 10 読み聞かせ後、絵本の内容を日常生活と結びつける	<b>.391</b>	.179	-.071	.207	.349
Ⅲ 16 あらかじめ、読み終えた後に質問する内容を決めている	-.008	<b>.888</b>	.076	.019	.865
Ⅲ 17 あらかじめ、読み終えた後に子どもとどのようなやりとりをするか決めている	.050	<b>.874</b>	-.024	-.028	.771
Ⅲ 15 あらかじめ、読み終えた後にどのようなことを子どもに話すか決めている	.015	<b>.815</b>	-.031	.000	.651
Ⅲ 13 読み聞かせ後、思いついたことをその場で発言している	.048	-.069	<b>.801</b>	.005	.622
Ⅲ 12 読み聞かせ後、すぐに次の活動への促しをする	-.330	.086	<b>.601</b>	-.061	.359
Ⅲ 11 読み聞かせ後、保育者がまとめて絵本の振り返りを話して終わる	.307	.027	<b>.453</b>	.022	.435
Ⅲ 8 読み聞かせ後、絵本の内容を話題にしたり、遊びで展開されたりする	-.129	.062	-.027	<b>.917</b>	.780
Ⅲ 7 読み聞かせ後、絵本の内容を遊びにつなげようとしている	.049	-.047	-.002	<b>.690</b>	.488
因子寄与率(%)	5.575	3.783	2.636	2.598	
累積寄与率(%)	38.212	50.790	59.842	67.035	

## ②読後のかかわりと保育経験年数

それぞれの読後のかかわりタイプに属する保育者の保育経験年数を表したものが図17である。「読後共有型」では、10年未満の保育者が全体の半分の割合結果となっていた。「事前準備型」では、保育経験年数が1～5年未満の保育者の割合が目立つ結果となっていた。「保育者主導型」では、保育経験が10年以上の保育者の割合が10年未満の保育者よりも顕著な結果となっていた。「遊びに発展型」では、保育経験が1～5年未満、10年以上15年未満の保育者の割合が他に比べて目立つ結果となっていた。なお、保育経験が30年以上の保育者は全体の7%ほどであったが、その中でも「遊びに発展型」が目立つ結果となった。

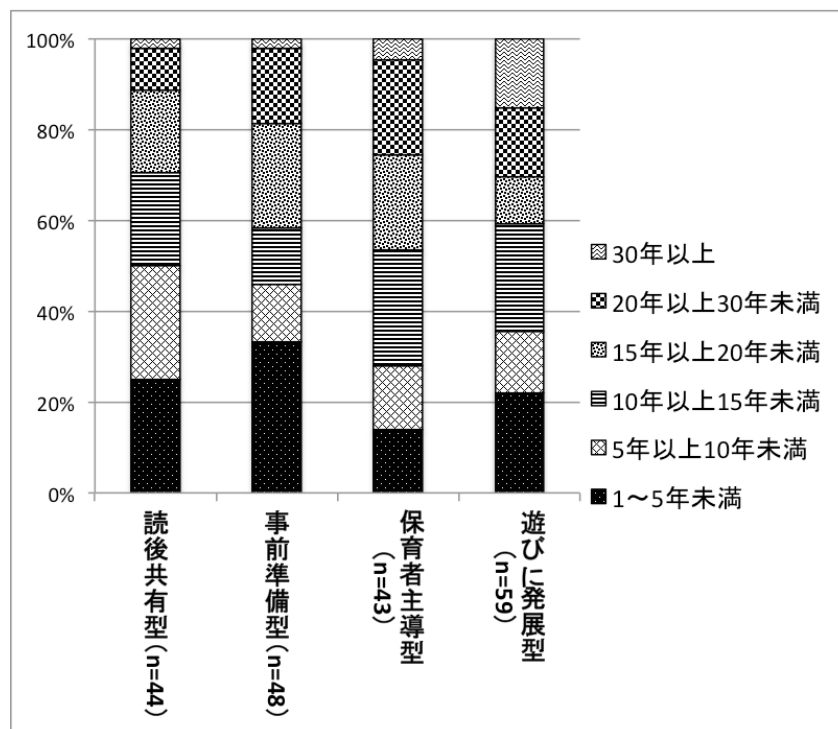


図17 読後のかかわりに関する因子と保育経験年数

### ③読み聞かせの意義の因子との関係

読み聞かせの意義に関する2因子、読後のかかわりに関する4因子を合計8タイプに分け、それぞれのタイプの人数の内訳を示したものが図18である。

それぞれのタイプと、保育経験年数との関係を表したものが図19である。それぞれのタイプによって大きな偏りがあるわけではなかった。

(N=192)	読後共有型	事前準備型	保育者主導型	遊びに発展型
文字・知識習得	Aタイプ 20人	Bタイプ 26人	Cタイプ 25人	Dタイプ 30人
空想・考える力	Eタイプ 24人	Fタイプ 22人	Gタイプ 17人	Hタイプ 28人

図18 読み聞かせの意義と読後のかかわりの組み合わせタイプ

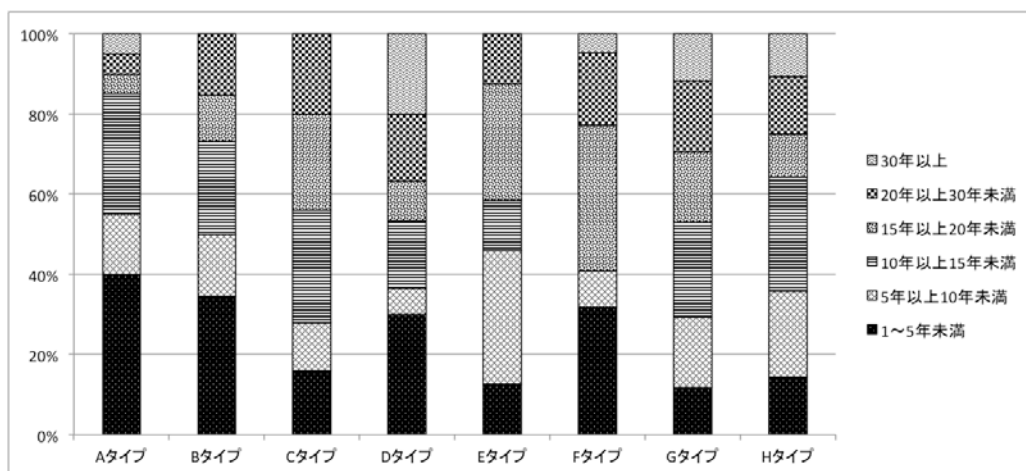


図19 読み聞かせの意義×読後のかかわりの組み合わせタイプと保育経験年数

#### ④読み聞かせ方の因子との関係

読み聞かせ方に関する3因子、読後のかかわりに関する4因子を合計12タイプに分け、それぞれのタイプの人数の内訳を示したものが図20である。

それぞれのタイプと、保育経験年数との関係を表したものが図21である。それぞれのタイプによって大きな偏りがあるわけではなかった。

(N=188)	読後共有型	事前準備型	保育者主導型	遊びに発展型
やりとり・共有型	Aタイプ 15人	Bタイプ 11人	Cタイプ 11人	Dタイプ 22人
会話型	Eタイプ 13人	Fタイプ 10人	Gタイプ 15人	Hタイプ 16人
一人読み促進型	Iタイプ 16人	Jタイプ 24人	Kタイプ 15人	Lタイプ 20人

図20 読み聞かせ方と読後のかかわりの組み合わせタイプ

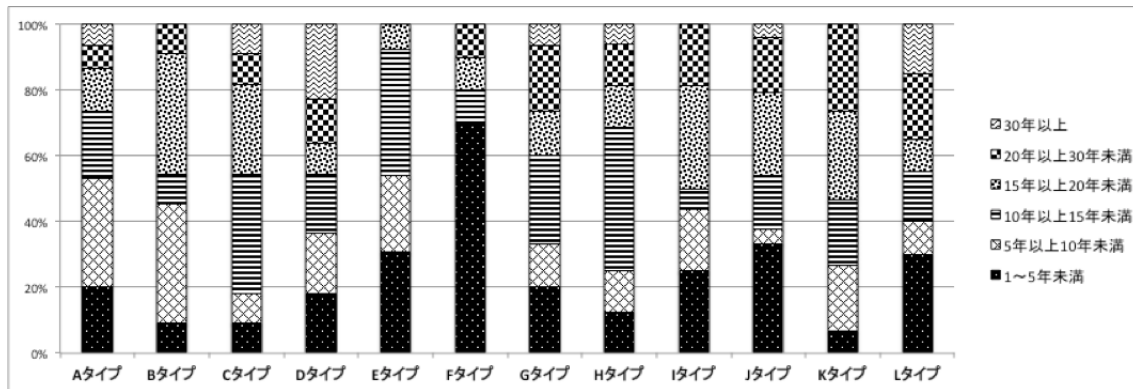


図21 読み聞かせ方×読後のかかわりの組み合わせタイプと保育経験年数



### ⑤情動共有体験に関する考えと行動との関係

絵本を通した情動の共有体験は必要だと思うかどうか、読後のかかわり方との関係を表したものが図22である。保育者主導型で情動共有体験が「とても必要」だと感じている保育者の割合は7名（16%）となり、他の群と比べて割合が1番低かった。

絵本を通した情動の共有体験をしているかどうか、読後のかかわり方との関係を表したものが図23である。全体としてはどの群も類似した傾向がみられた。読後共有型で情動の共有体験を「よくしている」保育者は12名（27%）と、他の群よりもわずかに高めであった。

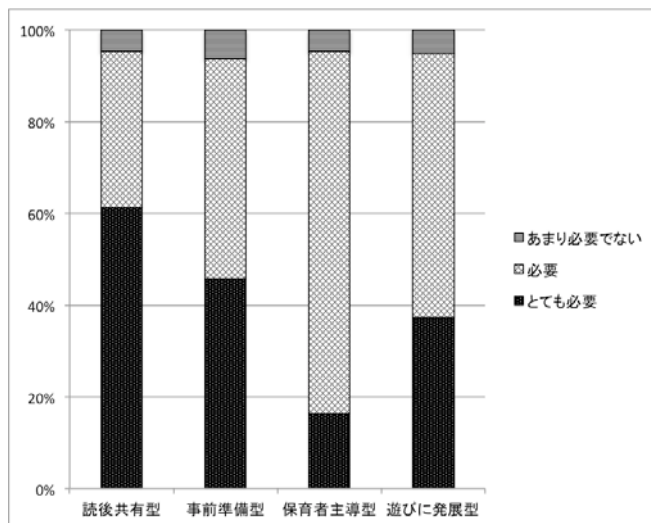


図22 情動の共有体験に関する考えと読後のかかわり方

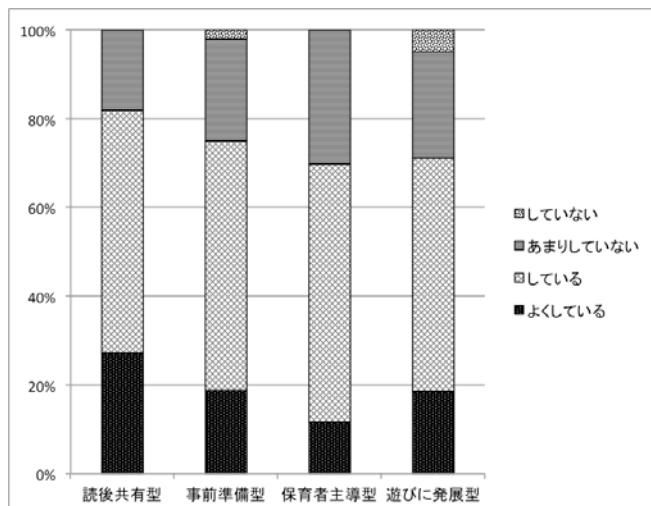


図23 情動の共有体験に関する行動と読後のかかわり方

(6) 絵本活用の考え方について

絵本活用の考え方について、調査者が目的に応じて設定した複数の項目間でどの項目が重視されているのかを明らかにするために、コンジョイント分析を行った（図24）。絵本の使い方、読後の話し合い、期待する力の3つの要因について分析したところ、全体の傾向として絵本は導入で使用し、読後の話し合いはややしない傾向にあり、非認知能力が伸びることを期待している傾向がみられた。また、絵本の使い方、読後の話し合い、期待する力の3つの要因の中では、使い方が最も重視されている傾向であった。

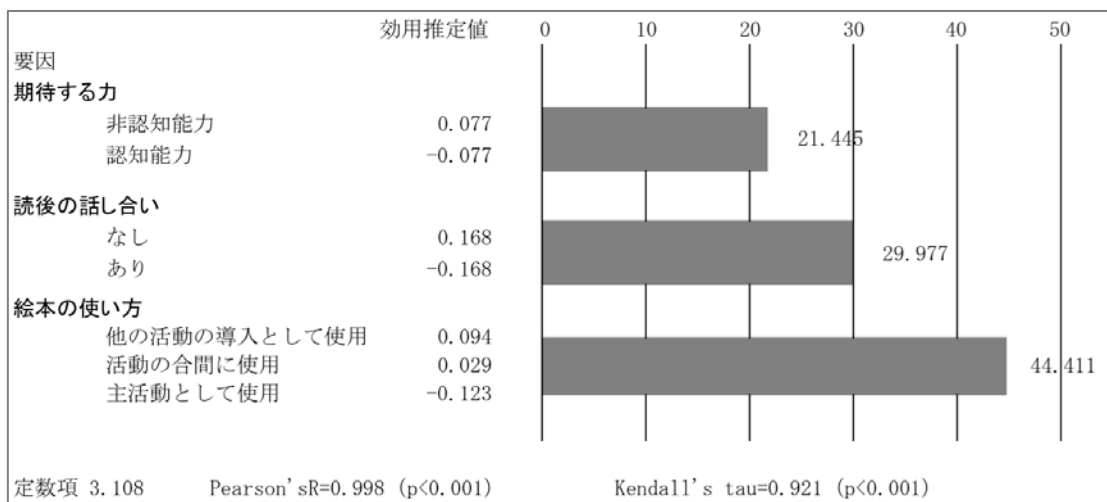


図24 絵本活用についての規定要因（全体）

#### 第4節 考察

本章では、予備調査から導き出された2つの仮説をもとに調査を進めた。その結果、仮説①では、絵本の読み聞かせを主活動としてそもそも設定できていないのではないかと仮説を立てたが、ある程度支持される結果となった。仮説②では、読後の情動共有体験に対する保育者の考え方や行動によって、読後のかかわり方に違いがあるのではないかと仮説を立てたが、支持されたとは言い難い結果となった。以上のことから、2つの仮説の結果について考察する。

仮説①がある程度支持された理由として、絵本自体を積極的に活用できていない、または読み聞かせに時間がとれていない状況が推測される。コンジョイント分析の結果から、絵本は導入での使用を重視していて読後の話し合いはあまりしない傾向がみられた。ただ読み聞かせを通して非認知能力が伸びることは期待されていた。絵本を通じた情動共有体験に対する保育者の行動からもみて取れるように、絵本を通して認知能力、非認知能力のどちらかといえば非認知能力を重視しているが、それに伴った行動は重視されていない現状があるのではないかと考えられる。その理由として、絵本に費やせる時間が短いことや絵本と非認知能力の結びつけがあまり現場では意識されていないことがあげられる。保育者は読み聞かせを通して子どもの情動が生起されることに目は向けているが、それを子ども同士が情動共有できるよう自分が媒介となって働きかけるところまでは、あまり意識されていないのではないかと考えられる。

仮説②が支持されたとは言い難い結果になった理由としては以下の2つが考えられる。

第一に、読み聞かせを通じた非認知能力の重視の仕方があげられる。コンジョイント分析の結果から、絵本の読み聞かせにおいて保育者は、認知能力よりも非認知能力を重視していた。さらに、本調査の中で半数近くの保育者が読後の情動共有体験の機会を増やすためには保育者の技量が必要だと回答していた。保育者は、絵本の読み聞かせを通じた非認知能力の育成を、情動共有や読後の話し合いよりも、読み方などの技量で促そうとしているのではないかと考えられる。

第二に、保育者の成長という要因が関連していることも考えられる。本調査では読後のかかわりについて読後共有型、事前準備型、保育者主導型、遊びに発展型の4つのタイプを見出し、事前準備型のグループに若手の保育者が目立つ結果がみられた。秋田(2000)は、ヴァンダー＝ヴェンのモデルを用いて保育者の発達段階を論じておりそれを用いて考えてみると、新任の保育者は「初任の段階」と考えられる。つまり1日の保育をどう乗り越えるかということに意識が向き、事前に想定をして読み聞かせを行なっていると推測される。保育者主導型のグループには、保育経験1～5年の若手の保育者の割合が低かった。このグループに当てはまった保育者は、ヴァンダー＝ヴェンのモデルの中では「洗練され

た段階」の中堅の保育者と考えられ、読み聞かせの流れや1日の保育に余裕が持てるようになり、その場での対応や活動のまとめ方を意識した対応になるのではないだろうか。遊びに発展型のグループには保育経験が30年以上の保育者が多く集まっていたが、母数が比較的少ないこともあり、一律に判断できない。このように、仮説②が支持されたとは言い難い結果となった理由の一つとして保育者の成長をあげたが、保育者個人の考えが情動共有体験に影響しているということも否定はできないため、今後さらに分析が必要である。

## 第6章 総括

### 第1節 本研究のまとめ

本研究は、絵本の読み聞かせ場面における読後の情動共有体験の実態を明らかにすることを目的として調査を進めた。まず予備調査として実施した観察調査とインタビュー調査から2つの仮説を導き出し、本調査として実施した質問紙調査から2つの仮説を検証した。その結果、仮説①では、絵本の読み聞かせを主活動としてそもそも設定できていないのではないかと仮説を立てたが、ある程度支持される結果となった。仮説②では、読後の情動共有体験に対する保育者の考え方や行動によって、読後のかかわり方に違いがあるのではないかと仮説を立てたが、支持されたとは言い難い結果となった。

### 第2節 総合考察

これまでの質問紙調査の結果を中心に、観察調査とインタビュー調査の結果も含めて以下の3点に整理して考察する。

第一に、絵本の読み聞かせを通じた情動共有体験を考える際に、時間の確保という課題があげられる。仮説①の結果からは、絵本の読み聞かせを主活動としてはあまり用いていない状況や、観察調査やインタビュー調査からも時間的な制約を受けながら読み聞かせを行なっている様子が伺えた。このように時間が限られている中でも読み聞かせを通じた情動共有体験を行っていくためには、まずは園全体で絵本に対する共通意識をもつことがあげられる。

だが、園の方針や環境は一保育者の考えだけではそう簡単に変えられない部分もある。そこでそれぞれの保育者ができることとして考えられることは、絵本の読み聞かせを毎日のルーティンワークとして位置づけることである。観察調査では、毎回降園前に絵本の読み聞かせが行われており、1日の中で読み聞かせの時間を確保しようとする様子が伺えた。また質問紙調査のコンジョイント分析からは絵本の使い方が最も重視されており、その中でも他の活動の導入として使用することが目立っていた。これらの結果から、絵本を毎日決まった時間や他の保育活動の導入などのルーティンワークとして使用することで、読み聞かせの時間を確保していくことができるのではないかと考えられる。

第二に、読み聞かせを通して子どもの主体性をどう確保するかということである。観察調査では保育者の一問一答でのやりとりに反応する子どもの様子や、インタビュー調査では時間的な問題や園の方針や環境などの制限がある中でも、子どもの反応をどう引き出すかという保育者の葛藤がみられた。

そこでこれらのような保育者の葛藤を軽減させるための提案として、保育者自身が子ど

もに絵本の読み聞かせをする前に、その絵本を没頭して読んでみることをあげたい。質問紙調査の結果（図 10）から、読み聞かせから遊びに発展している子どもの様子や、子どもが夢中で絵にくいついていたときに情動の共有体験ができたと感じる保育者もいた。本研究では、保育者—子ども間に相互参加と連帯を促す働きはみられたものの、他者の援助を引き出す側面が促されていたとは言い難い。読み聞かせにより情動が伝播し、他者の援助を引き出す側面を補うためにも、まずは保育者自身が絵本の魅力に気付くことが大切なのではないだろうか。

保育者が没頭して読んだことのある絵本の場合は、面白いところや興味深いところはどこか、子どもの気持ちはどこで揺さぶられそうかを把握した上で読み聞かせをすることができる。その絵本を読んで自分が揺さぶられた経験があるのとないのでは、自然と読むときの雰囲気や読み方、子どもへの声かけの仕方に影響されることが考えられる。ただ、絵本を通じた情動共有体験へとつなげていこうとする時、決して子ども達に無理に感想や意見を言わせたり、保育者の考えや講評を押し付けたりすることは避けたい。それは子どもが自ら発言したものではなく、保育者に言わされているにすぎないからだと考えるからである。保育者の読み聞かせを通し、それぞれの子どもが自分の生活や体験を通して感じる思いや考えがあり、捉え方は自由である。その自分なりに感じたことや考えたことを、ふと表現したくなる状況や表現できる状況をつくるのが保育者には求められる。そういった状況をつくるためにも、絵本を義務的に用いないことが大切になってくるのではないかと考える。絵本の読み聞かせは日常的な活動であり、もはや当たり前すぎて特別な活動というわけではないかもしれない。だが、そんなありふれた活動の中でも、領域「言葉」における成長や、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿である「言葉による伝え合い」だけでなく、自分の思いを言葉にして伝える意欲や自信、他者の気持ちや存在に気付き共感や思いやりをもって接することなどの非認知能力の育成につなげられる部分があるのではないかと考えられる。

第三に、保育者からどう情動共有すればいいのかといった戸惑いが見受けられたことである。質問紙調査の結果（図 9）では、情動共有の仕方がわからないと回答した保育者もわずかにいた。観察調査では情動共有の土台づくりはなされていたことや、インタビュー調査では情動共有体験を振り返る中で保育者自身から迷いや戸惑いが確認された。

そこで保育現場での実践にあたり、同一絵本の繰り返し読みを提案したい。インタビュー調査の中でも保育者は、選ぶ絵本の一つとして読んだことのある絵本をあげていた。繰り返し読むことで子どもは、1回目に読んだときよりも絵本の世界により深く浸ることができ、じっくり考えたり、主人公の気持ちに目を向けたりし、内容以外の部分も共有していくことができるのではないだろうか。高木ら（1975）は同一絵本の繰り返し読みにより、

回数が増加するにつれて子どもの物語に対する言葉や笑いなどの積極反応が増加することを明らかにしている。繰り返し読みにより、次に面白い場面がくるとわくわくしているところで友達と顔を見合わせながら笑いあったり、怖い場面が待ち受けるところで一緒に肩をすばませながら怖がったりと、保育者－子ども間だけでなく、子ども－子ども間での情動共有にも自然とつなげていくことができるのではないかと考えられる。

### 第3節 インクルーシブ保育への応用

絵本の読み聞かせ後の情動共有体験に焦点をあてて検討した本研究について、主に普段の保育場面を対象として調査や観察が行われている。このことは、障害の有無にかかわらず、保育者には同じ集団生活の中で子ども一人ひとりの特性に応じたかかわりが求められるためである。

山本（2002）は、知的・情緒的に遅れがある子どもが他の子どもと困難が生じやすいのは、単に言葉で伝えられないとか理解するのに時間がかかるということではないと指摘している。つまり、子ども達は遊びの気分を共有しながら対立や矛盾を取り込み、互いに折り合いをつけながら関係を調整し集団生活を展開していくが、この関係調整の仕方が原因で集団にうまく馴染めないことが多い、と山本（2002）は述べる。その際保育者が子どもの間を取り持って関係を調整しながら援助していくこととなる。

さらにそのような保育者の子どもへの対応について鯨岡（2001）は、子どもの行為を否定しつつ子どもの気持ちを受け止めたり、子どもの気持ちを受け止めつつその行為を拒み方向転換をはかったりと、保育者には教導く働きが随所にみられると述べている。つまり、受け入れる－拒むといった二者択一的で単純な硬い対応ではない、個々の子どもの自己実現欲求－集団内の他の子ども・大人達と円滑につながりをもてるようにするための繋合希求性をそれぞれ満たそうとする、複雑で両義的な対応が保育者に求められる。そしてそのような保育者の対応を基盤として、子どもも自身の中に柔軟な自我を取り込むようになっていくという。特にコミュニケーションに障害のある子どもへの保育援助にあたっては、このような考え方がより重視されると考えられる。

山本（2002）は鯨岡（2001）が述べた保育者の対応について、なかでも保育者が子どもとの関係の中で情動共有に意識を向けていたのは、本研究の結果からも明らかであろう。例えば、観察事例でもエピソード 2-2 が象徴的だが、子どもがめいめいに発言していても、保育者は全てを受け入れるわけではなく、だが一定の方向で集団の方向付けをはかるかたちで両義的な対応をとり、場の共有をはかっていた。またインタビュー調査でも保育者は、子どもの興味や状況に即した「読み聞かせ時の子どもの反応」と、保育の意図や集団統制につながる「保育者自身の考え方」とをふまえて情動共有をいかに実現するか意識してい

た。保育者が絵本の読み聞かせについて非認知能力を期待していた質問紙の結果（図 24）も、これらの議論をあわせて再解釈すれば、この両義性の意味を意識的にまたは無意識的に保育者が考えていた結果である可能性も否定できない。

七木田（2008）は、錦鯉を熱心に語る幼児と対話を重ねた事例をもとに、対応が難しい「気になる」子どもの得意なことや強く興味をもった部分に対して共感することで、「この人は自分のことをわかってくれる」という安心感を与えつつ、子どもの心に寄り添いながら少しずつ世界を広げていったり、視点を別なものに移す努力が必要であると保育者に助言している。本研究では場の共有より高次の共有を明らかにすることができなかったものの、読み聞かせを通じた保育者や他児との場の共有から、空間的共有や知識の共有へとつなげていき、他児が発した思いや気持ちから情動の共有を促すという共有の段階を踏むための土台を、降園時間や所属園の方針などにより制約された短い時間のなかで行っていたことが示唆された。本研究の示唆をふまえると、より時間をかけ丁寧に絵本の読み聞かせを行うことが、特に、反応がないまたは話を聞くことが難しい支援が必要な子どもとの情動共有のために、より重要となってくるのではないかと考えられる。

このように、絵本の読み聞かせを障害のある子どもの保育、特にインクルーシブ保育への応用としても展開していくときに、切り口として考えやすい示唆を含んでいるように思われる。もちろん本研究の結果のみでインクルーシブ保育への応用の意義を強調するにはデータが不十分な側面もあり、あくまでひとつの仮説として提案するものだが、今後情動共有の意義や可能性をさらに深めていくために、この仮説を検証する意義は十分にあるものと考えられる。

#### 第 4 節 今後の課題

本研究は、絵本の読み聞かせ場面における読後の情動共有体験の実態を明らかにすることを目的として調査を進めたが、今後に向けいくつかの課題も確認された。

第一に、乳児保育や低年齢幼児の保育における絵本を通じた情動共有体験についてである。今回の調査では、観察調査においては 4 歳児クラス、インタビュー調査においては 5 歳児クラスの保育者を対象としており、他の以上児や未満児クラスを含めどの年齢にもあてはまるとは言い難い。今後、各年齢や発達段階を踏まえて検討していく必要がある。

第二に、本研究で示されたように、絵本の読み聞かせに対して園の方針や個人の資質が関与しており、読後の情動共有の実施の有無ややり方にも影響していると考えられたが、それらがどの程度子どもへ影響したのかは今後さらなる検討が必要となる。例えば、日頃から絵本の読み聞かせに対して積極的に取り組んでいる保育者もいれば、消極的な保育者もいることから、個人の資質によって子どもの情動共有や非認知能力育成にどのように影



響するのだろうか。あるいは園の方針が影響していることに対する考慮も同様である。本研究では保育者の意識や実態を明らかにすることまではできたものの、そこまでは明らかにできなかったため、課題として残された。

## 謝辞

本論文の執筆にあたり指導教員である増田貴人先生には、授業や論文指導等において終始丁寧なご指導を賜りました。深く感謝申し上げます。

また、研究に対するアドバイスや助言をくださった武内裕明先生、天海丈久先生、中山忠政先生に心より感謝申し上げます。

調査を実施するにあたり快く引き受けてくださった、各幼稚園・保育園・認定こども園の園長先生や先生方に感謝いたします。お忙しい中、ご協力いただきありがとうございました。

最後に、データ分析などを協力してくださったゼミの皆さん、大学院進学に関して理解を示し、応援やサポートをしてくれた家族に感謝いたします。

## 引用参考文献

- 秋田喜代美（2000）保育者のライフステージと危機－ステージモデルから読み解く専門性－. 発達, 83, 48-52. ミネルヴァ書房.
- 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. 教育心理学研究, 44(1), 109-120.
- 波木井やよい（1994）読み聞かせのすすめ－子どもと本の出会いのために－. 国土社.
- 浜田寿美男（訳編）（1983）ワロン/身体・自我・社会. ミネルヴァ書房.
- 今井靖親・坊井純子（1994）幼児の心情理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果. 奈良教育大学紀要人文・社会科学, 43(1), 235-245.
- 稲田八穂・難波博孝（2015）「情動」に働きかける読み聞かせの実践－「排泄」をテーマにした読み聞かせのケーススタディー. 読書科学, 57(3-4), 89-100.
- 石上七鞘他（編）（2018）絵本を通じた計画的環境による教育内容の深化・充実について～多様な対話が育む幼児期のコンピテンスとその評価～. 松陰大学コミュニケーション学部子ども学科報告書（平成 29 年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」）.
- 経済協力開発機構（OECD）[編著] ベネッセ教育総合研究所 [企画・制作] 無藤隆・秋田喜代美 [監訳]（2018）社会情動スキル－学びに向かう力. 明石書店.
- 菊井恭子・菅眞佐子（2016）集団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.
- 鯨岡峻・鯨岡和子（2001）保育を支える発達心理学－関係発達保育論入門－. ミネルヴァ書房.
- 近藤卓（2010）自尊感情と共有体験の心理学. 金子書房.
- 厚生労働省（2017）保育所保育指針.
- 松岡享子（1987）えほんのせかい こどものせかい. 日本エディターズスクール出版部.
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領.
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 仲本美央（2015）絵本を読みあう活動のための保育者研修プログラムの開発. ミネルヴァ書房.
- 中塚善次郎・小川敦（2003）教育に取り戻すべき「情動の共有」－自己・他己双対理論による提言－. 教科教育学研究 21, 73-89.
- 七木田敦（2008）保育そこが知りたい！気になる子 Q&A. チャイルド本社.

- 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. 保育学研究, 50(2), 165-179.
- 野口隆子・小田豊・芦田宏・門田理世・鈴木正敏・秋田喜代美（2005）保育者が持つ“良  
い保育者”イメージに関するビジュアルエスノグラフィー. 質的心理学研究, 4, 152-164.
- 清水裕士（2016）フリーの統計分析ソフト HAD-機能の紹介と統計学習・教育、研究実践に  
おける利用方法の提案. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 泰羅雅登（2009）読み聞かせは心の脳に届くー「ダメ」がわかって、やる気になる子に育  
てよう. くもん出版.
- 高木和子・小林幸子・田代康子・沢田瑞也（1975）絵本の読み聞かせに関する研究（1）  
ーくり返し読み聞かせによる分析ー. 読書科学, 18(4), 105-113.
- 高橋登・特渕美紀（1994）集団での絵本のよみきかせ場面における子ども達の相互作用に  
ついて. 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, (0), 139.
- 遠山宜哉（2018）開いた質問・閉じた質問 再考. 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 20, 75-82
- 塚本恵信・橋村晴美（2014）絵本の集団読み聞かせにおける読後の対話活動ー保育におけ  
る言語力の育成ー. 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 383.
- 山本登志哉（2002）他者の期待と自己の展開ー自立に向かう幼児たちー. 須田治・別府哲（編  
著）社会・情動発達とその支援, 108-116. ミネルヴァ書房.
- 横山真貴子・秋田喜代美・安見克夫・遠藤雅子（1998）読み聞かせを構成する保育者の思  
考と行動（1）ー保育者の思考からみた読み聞かせ場面の構成要因ー. 日本発達心理学会  
第 9 回大会発表論文集, 140.
- 横山真貴子・水野千具沙（2008）保育における集団に対する絵本の読み聞かせの意義ー5 歳  
児クラスの読み聞かせ場面の観察からー. 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合セン  
ター, 17, 41-51.

# 資料

(質問紙調査用紙)

## 保育における絵本の読み聞かせに関する実態調査

青森中央短期大学幼児保育学科 助手  
 (弘前大学大学院教育学研究科修士課程2年)  
 畑山 朗詠

この調査は、保育における絵本の読み聞かせに関する実態調査です。本調査はデータ化され、個人が特定されることはありません。また、調査で得られた情報が第三者の目に触れることや、研究以外の目的に使用されることはありません。

また、設問について正解・不正解はなく、あくまで実態把握を目的としています。各項目に対してどのように感じたのか率直にお答え、あてはまる数字に丸をつけてください。ご回答いただいた結果については、7月下旬～8月上旬頃に郵送にてお知らせする予定です。ご多忙のところ誠に恐縮ですが、ご協力くださいませう、よろしくお願い致します。

◆このアンケートは約8分程度で終わります。

### (1) 性別

男	女
1	2

### (2) 年齢

20代	30代	40代	50代	60代	その他
1	2	3	4	5	6

### (3) 保育経験年数

1～5年未満	5年以上10年未満	10年以上15年未満	15年以上20年未満	20年以上30年未満	30年以上
1	2	3	4	5	6

### (4) 現在の担当

クラス担任	副担任	フリー	主任(主幹)	園長	その他( )
1	2	3	4	5	6

### (5) 現在の担当クラス

( ) 歳児

I. 読み聞かせに対する考えについてお尋ねします。

(1). 何のために子ども達に絵本を読んでいますか。

		とても 思う	そう 思う	あまり そう 思わない	そう 思わない
1	子どもが本の世界を楽しむため	4	3	2	1
2	子どもが空想したり夢を持てるようにするため	4	3	2	1
3	ものごとを深く考えるきっかけを与えるため	4	3	2	1
4	本を好きな子にするため	4	3	2	1
5	本を通して保育者とのふれあいをするため	4	3	2	1
6	身の回りの物への興味を持たせるため	4	3	2	1
7	文字を覚えさせるため	4	3	2	1
8	ことばを増やすため	4	3	2	1
9	文章を読む力を育てるため	4	3	2	1
10	日常生活に必要な知識を身につけさせるため	4	3	2	1
11	子どもに集中力をつけさせるため	4	3	2	1
12	古くから伝えられている話は子どもに知っておいてもらいたいから	4	3	2	1
13	本を読んでいると静かにしているから	4	3	2	1
14	保育者自身が絵本を見るのが好きだから	4	3	2	1

(2). 本を読んであげると子ども達にとってどんなよいことがあると思いますか。

		とても そう思う	そう 思う	あまり そう 思わない	そう 思わない
1	文字を覚えられる	4	3	2	1
2	ことばが増える	4	3	2	1
3	文章を読む力が育つ	4	3	2	1
4	日常生活に必要な知識が身につく	4	3	2	1
5	集中力がつく	4	3	2	1
6	空想したり夢をもつことができる	4	3	2	1
7	話をする力がつく	4	3	2	1
8	ものごとを深く考えられるようになる	4	3	2	1
9	本が好きになる	4	3	2	1
10	本を通して保育者とのふれあいができる	4	3	2	1
11	身の回りのものへ新たな興味を持つことができる	4	3	2	1
12	子どもにとって必要な教養が身につく	4	3	2	1
13	将来学校の成績がよくなる	4	3	2	1
14	気分転換になる	4	3	2	1



Ⅱ. 読書環境に関わる行動についてお尋ねします。あてはまる番号に丸をつけて下さい。

(1). あなた自身は読書が好きですか。

【1. とても好き      2. 好き      3. あまり好きではない      4. 好きではない】

(2). あなたは現在、よく読書をしていますか。

※この場合、毎日、新聞、雑誌、文庫など活字に触れている場合をさします。

【1. だいたい1日あたり30分以上      2. だいたい1日あたり15分以上      3. だいたい1日あたり15分未満  
4. 読まない】

(3). クラスでどのくらいの頻度で子ども達に絵本を読んでいますか。

【1. 毎日      2. 2～3日に1回      3. 1週間に1回      4. 半月に1回      5. ひと月に1回】

(4). クラスには、常時子どもが読める絵本はおよそ何冊ありますか。(図書室は除く)

【1. 100冊以上      2. 80～100冊      3. 61～80冊      4. 41～60冊      5. 21～40冊  
6. 1～20冊      7. ない】

(5). クラスで絵本を読んであげるときには、1日に合計何分くらい読みますか。

【1. 1時間以上      2. 40～50分      3. 30～40分      4. 20～30分      5. 10～20分      6. 5～10分】

(6) 具体的にこの調査に答えていただいている日の前の日とその前の日には何分くらいクラスで絵本を読まれたか、読まれた合計時間と何時頃読まれたか、読んだ時間を思い出して記入してください。

昨日について 「時間(                      )分」と「時刻(                      )時頃」

一昨日について 「時間(                      )分」と「時刻(                      )時頃」

(7). 読み聞かせ方についてあてはまるものを選んでください。

		とても そう思う	そう 思う	あまり そう 思わない	そう 思わない
1	同じ絵本を何度も繰り返し読むようにしている	4	3	2	1
2	できるだけいろいろな絵本を読むようにしている	4	3	2	1
3	あまり話しかけたりせず、書かれている文章をそのまま読むようにしている	4	3	2	1
4	子どもと絵本を通して会話をしながら読むようにしている	4	3	2	1
5	字を教えながら読んでいる	4	3	2	1
6	本に出てくる物の名前を教えながら読んでいる	4	3	2	1
7	書かれている内容が良くわかるように、絵などに説明を加えながら読むようにしている	4	3	2	1
8	登場人物によって声を変えたりしながら劇みたいにして読んでいる	4	3	2	1
9	子どもが読めるところは、子どもに読ませながら読んでいる	4	3	2	1
10	子どもが読んでほしいという限り何度でも何冊でも読むことにしている	4	3	2	1
11	子どもが1人で本を見たり、自分で読んだときには褒めるようにしている	4	3	2	1
12	絵本を使用しなくても保育は成り立つと思う	4	3	2	1
13	絵本を通した子どもの発見や気持ちを共有することを大切にしている	4	3	2	1
14	絵本を通した子ども同士のやりとりを大切にしている	4	3	2	1
15	絵本を通した保育者とのやりとりを大切にしている	4	3	2	1
16	子どもが興味や反応を示しながら聞くことを大切にしている	4	3	2	1
17	子どもと一緒に楽しみながら読むようにしている	4	3	2	1
18	子どもから思いがけない発言があった場合、特に反応せず読み進めている	4	3	2	1
19	私語をしたり絵本と関係のない発言をしたら注意する	4	3	2	1

Ⅲ. 読み聞かせ後の関わりについてあてはまるものを選んでください。

		とてもあてはまる	あてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1	読み聞かせ後、子ども達に感想や意見をきく	4	3	2	1
2	読み聞かせ後、子ども達に質問をする	4	3	2	1
3	読み聞かせ後、子ども達に絵本に関係した発言をしている	4	3	2	1
4	読み聞かせ後、保育者と子ども、または子ども同士が発言できる時間を設けている	4	3	2	1
5	読み聞かせ後、絵本の内容について子どもと一緒に考える時間を設けている	4	3	2	1
6	読み聞かせ後、子どもの発言やつぶやきをみんなで共有することがある	4	3	2	1
7	読み聞かせ後、絵本の内容を遊びにつなげようとしている	4	3	2	1
8	読み聞かせ後、絵本の内容を話題にしたり、遊びで展開されたりする	4	3	2	1
9	読み聞かせ後、子どもと一緒に絵本の内容の振り返りを行う	4	3	2	1
10	読み聞かせ後、絵本の内容を日常生活と結びつける	4	3	2	1
11	読み聞かせ後、保育者がまとめて絵本の振り返りを話して終える	4	3	2	1
12	読み聞かせ後、すぐに次の活動への促しをする	4	3	2	1
13	読み聞かせ後、思いついたことをその場で発言している	4	3	2	1
14	読み聞かせ後、絵本の内容について子ども達と話し合いをする	4	3	2	1
15	あらかじめ、読み終えた後にどのようなことを子どもに話すか決めている	4	3	2	1
16	あらかじめ、読み終えた後に質問する内容を決めている	4	3	2	1
17	あらかじめ、読み終えた後に子どもとどのようなやりとりをするか決めている	4	3	2	1

IV. 絵本を通した「感情の共有体験」についてあてはまるものを選んでください。

※感情の共有体験とは、怒り・恐れ・悲しみ・喜び・嬉しさなどあらゆる情動を子どもと保育者が共有することです。

(1) 「感情の共有体験」は必要だと思いますか。1つ選んで丸をつけてください。

- 【1. とても必要である 2. 必要である 3. あまり必要ではない 4. 必要ではない】

(2) 「感情の共有体験」を読後にもつようにしていますか。1つ選んで丸をつけてください。

- 【1. よくしている 2. している 3. あまりしていない 4. していない】

(3) 絵本の読み聞かせて感情の共有体験をするとき負担に感じますか。1つ選んで丸をつけてください。

- 【1. 負担ではない 2. 時間がかかるので負担 3. 手間がかかるので負担  
4. 共有の仕方がわからない 5. その他( )】

(4) 絵本の読後に「感情の共有体験」ができたと感じるのはどのようなときですか。  
3つ選んで順位をつけてください。

1. 感情の共有体験ができたと感じたことはない 1 2 3  
2. 子どもの発話を引き出せたと感じたとき ( ) ( ) ( )  
3. やりとり(対話)が長く続いたとき  
4. 読後に感情豊かな子どもの顔が目立っていたとき  
5. 遊びに発展しているのに気づいたとき  
6. 子どもが夢中で絵にきいていたとき  
7. 後から思い出したかのようにその絵本の話題になったとき  
8. 数日後、子どもが同じ本やその本のシリーズものを見ていたとき  
9. その他( )

(5) 「感情の共有体験」をするときによく使っている絵本の種類は何ですか。1つ選んで丸をつけてください。

※認識絵本…動物・乗り物などを主としたものの絵本 生活絵本…生活習慣など子どもの生活に則した絵本  
物語絵本…新作のお話や昔話など物語をテーマとした絵本 科学絵本…自然や科学をテーマとした絵本

- 【1. 認識絵本 2. 生活絵本 3. 物語絵本 4. 科学絵本 5. その他( )】

(6) 「感情の共有体験」の機会をさらに増やすには何が必要だと思いますか。1つ選んで丸をつけてください。

1. 増やす必要はない  
2. 絵本に費やせる時間  
3. 子どもの反応や発話を引き出す保育者の技量  
4. 感情豊かな子どもの反応  
5. 読みやすく、扱いやすい絵本  
6. 絵本に力を入れるという園の方針  
7. ボランティアなどの読み聞かせをしてくれる人  
8. その他( )

V. 保育の中での絵本の読み聞かせ場面を振り返り、普段のあなたはどこにあてはまるか1)～10)それぞれに丸をつけてください。

- ※ **メイン** : 主活動として絵本を使う
- 合間** : 活動と活動の合間に絵本を使う
- 導入** : 活動の導入として絵本を使う
- 話し合い** : 絵本を読み終わった後(読後)の話し合い、意見交換、やりとり
- 認知** : 認知能力(言葉・数・文字・知識など)
- 非認知** : 非認知能力(意欲・興味・考える力・思いやりなど)

		とてもあてはまる	だいたいあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
	<b>使い方</b>					
	<b>話し合い</b>					
	<b>期待する力</b>					
1)	メインとして絵本を使い、話し合いをするようにしていて、認知能力を期待している					
2)	メインとして絵本を使い、話し合いをするようにしていて、非認知能力を期待している					
3)	メインとして絵本を使い、話し合いはせず、認知能力を期待している					
4)	メインとして絵本を使い、話し合いはせず、非認知能力を期待している					
5)	合間に絵本を使い、話し合いをするようにしていて、認知能力を期待している					
6)	合間に絵本を使い、話し合いをするようにしていて、非認知能力を期待している					
7)	合間に絵本を使い、話し合いはせず、非認知能力を期待している					
8)	導入として絵本を使い、話し合いをするようにしていて、認知能力を期待している					
9)	導入として絵本を使い、話し合いをするようにしていて、非認知能力を期待している					
10)	導入として絵本を使い、話し合いはせず、認知能力を期待している					

VI. 自由記述:絵本の読み聞かせや読後の関わりについて、もし何か一言あればお書きください。

最後にご回答していない質問がないかご確認ください。  
調査は以上です。ご協力いただき、ありがとうございました。