

グループ活動による絵本の情報共有が幼児の語りに及ぼす影響

小澤郁美・徳永美紀・湯澤正通

Effect of discussions about picture books among a group of young children on their narrations

Ikumi Ozawa, Miki Tokunaga and Masamichi Yuzawa

In this study, we investigated how discussions about picture books among a group of young children would affect their narrations about the picture books. Thirty 5-year-old children participated in this study. The children received a verbal working memory task that required them to compare two non-words given sequentially over a headset. They also engaged in an activity involving picture books under one of two conditions. First, a female adult read one of two picture books to groups of children. Second, they answered questions about the picture book individually (the non-group activity condition) or in a group (the group activity condition). Finally, they were required to narrate a story about the picture book they were shown. We divided participants' narrations into idea units (IUs): there are six types of IUs (basic IUs, point IUs, sophisticated IUs, picture IUs, erroneous IUs, and other IUs). Two university students independently classified the IUs. The results show that the partial correlations between the scores of the verbal working memory task and point IUs ($r = .40$) and between verbal working memory and other IUs ($r = -.40$) were significant when controlling for age in terms of months. This finding suggested that children with better verbal working memory would understand the main points of the stories. Although children were significantly more likely to report three types of IUs in the group activity condition than in the non-group activity condition, the differences were mediated by the content of the picture books: one picture book was more likely to stimulate the group activities, which facilitated the children's narrations.

キーワード : narration, picture book, working memory, group activity

問 題

幼児期に絵本に興味を持ち、想像する楽しさを味わうことは、子どもが成長していくうえで非常に大きな意味を持つ。保育所保育指針解説書 (厚生労働省, 2008) においても、「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう」ことをねらいとし、絵本をはじめとする視

聴覚教材を用いて、子どものイメージの世界を広げる機会を作ることの重要性が取り上げられている。また、絵本を読むだけにとどまらず、読んで心の中に描いたイメージを言語化したり、身体表現など様々な表現に結び付けたりする機会を作る重要性についても取り上げられている。

これらのことから、絵本を読むことで生じたイメージを表現することは重要であると考えられる。表現方法の1つである、自己の経験や空想の物語などについて語る行為は、ナラティブと呼ばれている(仲野・長崎, 2009)。ナラティブとは、「2つ以上の出来事を結びつけて筋立てる行為」(やまだ, 2000)や、「少なくともひとつの時間的結合を含む連続した節」(荻野, 2001)と定義される。ナラティブは、実際の出来事に関するパーソナルナラティブ、空想上の出来事に関するフィクショナルストーリー、ルーティン化した出来事に関する語りであるスクリプトの3種類に分類される(Hughes, McGillivay, & Schmidek, 1997)、絵本はフィクショナルストーリーに当てはまる。

仲野・長崎(2009)によると、ナラティブの産出は自己の経験や空想の物語を伝えることによって自他理解の発達を促す。また、ナラティブはここにはない出来事を、経験を共有していない他者に言語を通して表現する行為、またそれを理解する行為であり(仲野・長崎, 2009)、読解力等の発達の基盤になると指摘されている(Feagans & Appelbaum, 1986)。よって、幼児期にナラティブを産出する経験を積むことは、子どもの成長に大きな役割を果たすと考えられる。

一方、このナラティブとの関連が指摘されているのが、ワーキングメモリ(Working Memory; 以下、WM)である。WMとは、短い時間に心の中で情報を保持し、同時に処理する能力のことであり(Baddeley & Hitch, 1974)、音声情報を扱う言語性WMと、イメージや位置情報を扱う視空間性WMがある(Gathercole & Alloway, 2008/2009)。湯澤(2014)によると、絵本の読み聞かせを通じてWMとナラティブとの関連に注目し、絵本の読み聞かせの後に幼児自身が絵本について語るという体験を取り入れたところ、言語性WMが幼児の語りと関連しているという結果が得られた。この結果は、仲野・長崎(2009)が示した、ナラティブの産出は、語彙や文法などの言語発達を基盤として可能となるという見解とも一致している。言語性WMは就学後の教科学習や文章理解において中心的な役割を果たすため(湯澤, 2014)、WMとナラティブの関連性についてさらなる検討が必要である。

また、これまでのナラティブ・語りの研究は個々の幼児を対象とした研究が主流であり、グループでの語りの活動を扱った研究は見当たらない。高木(1987)によると、1人の保育者が多数の幼児に絵本を読み聞かせるといった「一対多」の物語場面では、個々の幼児の理解状態とは別に物語が進行していくため、幼児は話し手に合わせて物語世界を構成していく必要があるが、他児の反応によって情緒的共感が一層強まることを指摘している。すなわち、幼児の理解速度は個人によって異なるが、集団に対する読み聞かせでは個々人の理解状態を考慮できないため、読み聞かせをする側の裁量によって物語が進められる。そのような状況では理解が追い付いていない幼児が出てくるが、他の幼児が読み聞かせ中に発する絵本の物語場面に関する発言が、理解が追い付いていない幼児のイメージ生成過程を手助けすると考えられる。

このように、絵本の読み聞かせを行った後に幼児が絵本の内容を相互に語り共有しあう「グループ活動」の場を設けることで、幼児の中で絵本に関するイメージが膨らみ、より多くの語りを産出

できるようになることが予測される。保育現場では集団での読み聞かせ場面が多いため、グループで語りを促す活動ができれば、単に絵本を読むだけでなく、子どもの成長や就学後の学習にも繋がる読み聞かせができることが期待されるだろう。

そこで本研究では、幼児に対して絵本の読み聞かせを行い、グループでの語り活動の有無を操作する。そして、グループでの語り活動の有無と、その後の語りの産出数との関連について検討する。仮説として、言語性 WM 容量が大きいほど語りの産出数が多いことが予想される。また、グループ活動を行うと、その後の語りの産出数が増加すると予想される。

方 法

参加者

2つの公立保育園に通う5～6歳の幼児30名（男児16名，女児14名，平均年齢6歳1ヶ月）が調査に参加した。

材料

参加者に読み聞かせる絵本として、ジーン・ジオン作，マーガレット・プロイ・グレアム絵，わたなべしげお訳「どろんこハリー」，「ハリーのセーター」（いずれも福音館書店）の2つの絵本を用いた。また，絵本の挿絵7枚を縮小印刷したものをまとめた挿絵カードを作成した。

課題

言語性WM課題 参加者の言語性WM容量を測定するために，パソコンを用いて非単語比較課題を行った。非単語比較課題とは，2つの非単語が継時的に聴覚提示され，2つの非単語が同じ場合は「マル」，違う場合は「バツ」と口頭で回答する課題であった。調査者がパソコンを操作し，参加者の回答をパソコンに入力した。練習を2試行行い，課題のやり方を理解していることを確認した後，本試行を24試行行った。課題の正答数を言語性WM課題得点とした（満点24点）。

絵本に関するクイズ 読み聞かせの後にそれぞれの絵本に関するクイズを各8問出題した。クイズは，事実を問う問題3問，因果関係を問う問題4問，主人公の気持ちを問う問題1問で構成された（Table 1, Table 2）。

語り課題 読み聞かせた絵本の内容について自由に語ってもらった。

手続き

調査は2つの保育所で，それぞれ3回ずつ計6日間にわたって実施した。1回目には，言語性WM課題を行った。1回目から約半年後の2回目と3回目には，絵本の読み聞かせと絵本に関するクイズ，語り課題を行った。2回目と3回目の調査では，それぞれの保育所で参加者を4つのグループに分けて調査を実施した（1グループ3～4名）。その際，実施済みの言語性WM課題の平均点，月齢，男女比に大きな偏りがないようにグループを作成し，このグループに分かれてそれぞれ絵本の読み聞かせやグループ活動を行った。

絵本の読み聞かせに先立ち，参加者を1グループごとに調査を行う部屋に呼び出し，絵本の読み手が見えるように並んで座ってもらった。それぞれの参加者の後ろに1名ずつ記録係の学生が付いた。記録係は担当する参加者の読み聞かせから語り課題までの様子を観察し，特記事項があれば記録用

紙に記録した。

Table 1

「どろんこハリー」に関するクイズ

-
1. ハリーはどうして裏庭にブラシを埋めたのかな？ (因果)
 2. ハリーはお外でどんなことをして遊んだかな？ (事実)
 3. ハリーが急いで家に帰ったのはどうしてかな？ (因果)
 4. ハリーはどうして、みんなの前で逆立ちやダンスをしたのかな？ (因果)
 5. おうちの人がハリーに気づかなかったのはどうしてかな？ (因果)
 6. ハリーはブラシをくわえて、おうちの人にどんなお願いをしましたか？ (事実)
 7. ハリーは子どもたちに洗ってもらっている時、どんな気持ちだったかな？ (気持ち)
 8. ハリーは最後、どんな夢を見ていたのかな？ (事実)
-

Table 2

「ハリーのセーター」に関するクイズ

-
1. ハリーが最初にもらったセーターはどんな模様ですか？ (事実)
 2. ハリーはどうしてセーターを捨てようと思ったのかな？ (因果)
 3. ハリーはどうして仲間と一緒に遊びたくなかったのかな？ (因果)
 4. 鳥がセーターの毛糸をくわえて空を飛んだら、セーターはどうなったかな？ (事実)
 5. ハリーはどうして走って鳥を追いかけたのかな？ (因果)
 6. おばあちゃんが来たとき、ハリーは何をお願いしましたか？ (事実)
 7. ハリーがみんなと一緒に散歩に行った時、嬉しそうにみんなを引っ張ったのはどうしてかな？ (因果)
 8. 最後にハリーが新しいセーターをもらった時、ハリーはどんな気持ちだったかな？ (気持ち)
-

グループ活動ありとグループ活動なしの2つの条件を設定し、すべての参加者が両条件で絵本の読み聞かせを受けた。ただし、半数の参加者では、グループ活動あり条件の絵本は、「どろんこハリー」、グループ活動なし条件の絵本は、「ハリーのセーター」であり、残りの半数の参加者では、条件と絵本の組み合わせが逆であった。絵本の読み聞かせ順とグループ活動あり・なしの実施順についてはグループごとにカウンターバランスをとった。

グループ活動あり条件では、まず、読み聞かせの前に、「これから絵本を読みます。読んだ後にクイズをするので、みんなに答えを教えてくださいと思います。だから、クイズに答えられるように、よく聞いてね。」と教示をした。読み聞かせ後には、絵本の読み手が「今からこの絵本についてクイズを出します。みんなに、この絵本に出てきた絵を配るから、それを見ながら答えてね。みんなと

同じ答えじゃなくてもいいから、できるだけたくさんの答えを教えてね」と教示し、グループで絵本に関するクイズを行った。この際、自由に挿絵カードを見ても良いとした。また、絵本の内容に関する発言や答えを誘導するような発言を避け、肯定的に頷きながら参加者の答えを聞いた。さらに、参加者が1つの答えを出した後も「他にはないかな」などの声掛けをして別の答えを促した。

その後、「次は一緒にいるお兄さんお姉さん（記録係）と一緒に別のクイズをするから、一緒に移動してね」と教示し、記録係が個別でそれぞれの参加者に対し語り課題を行った。語り課題の際には、「さっきの絵本はどんなお話だったか、できるだけたくさん教えてくれる？」と教示し、語り課題を行った。語りの最中は肯定的にうなずきながら次の語りを促し、絵本の内容に関する発言や誘導するような発言はしないよう留意した。語りが途切れた場合は、「他に覚えていることはあるかな？」などの声掛けをし、促してもそれ以上の語りが出なくなったら終了とした。最後に、絵本の感想と、今までにその絵本を読んだことがあるかどうか（既知性）を尋ねた。なお、絵本に関するクイズ実施中の様子はビデオカメラで撮影し、語り課題の発話はICレコーダーに録音した。

一方、グループ活動なし条件では、読み聞かせの前に、読み聞かせ中に参加者が発言しないようにし、グループで発言を共有するグループ活動あり条件との差異化を図るため、「これから絵本を読みます。読んだ後にクイズを出すから、クイズに答えられるようによく聞いてね。クイズの答えは後でこっそり教えてもらうから、今は静かに聞いてね」と教示をした。読み聞かせ後には、「今から一緒にいるお兄さんお姉さん（記録係）と一緒にクイズをするから、一緒に移動してね」と教示をし、参加者と記録係のペアで個別に絵本に関するクイズを行った。この際の記録係の参加者への関わり方については、グループ活動あり条件の絵本の読み手と同様であった。その後、グループ活動あり条件と同様に語り課題を行い、最後に感想や既知性を尋ねた。なお、グループ活動なし条件でも絵本に関するクイズを行ったのは、絵本に関するクイズの有無の影響を統制するためであった。また、絵本に関するクイズと語り課題の両方の発言をICレコーダーに録音した。

アイデアユニット (IU) の分類

邑本 (1992) に基づいて、語り課題における参加者の語りを1主語+1述語を基本とするアイデアユニット (以下、IU) に区切り、語りの量の指標とした。

初めに、ICレコーダーに録音した参加者の発話を文字に起こし、第二著者がIUの分類を行った。なお、幼児の発話、口語という点を踏まえて、主語が省略されていても、主語が推測できる場合は主語を補って区切った。その後、内田 (1983)、湯澤 (2014) を参考に次の6つのIUに分類した。1) 基本IU：絵本に書かれている文章をそのまま区切ったもの。2) 要点IU：基本IUの中で、大学生・大学院生8名に事前に読み聞かせを行い、4名以上が物語展開の要点として挙げたIU。要点IUは基本IUに含まれるので、要点IUは同時に基本IUとしてもカウントした。3) 洗練IU：絵本中に直接的な描写はないが、複数の情報を統合して推論可能な情報についてのIU。4) 絵IU：挿絵に関するIU。5) 誤IU：絵本の内容と食い違うIU。6) その他：絵本の内容に言及していない発話など。

その後、記録係1名が同様にIUの分類を行い、第二著者の分類との一致率を求めた。IU分類の判断の一致率は69%であった。2名の分類の判断が異なる場合は協議して決定した。なお、同一参加者の語りの中に同じ内容のIUが複数回出てきた場合は、1つのIUとしてカウントした。

結 果

一部の調査に参加できなかった参加者1名と、言語性WM課題得点と2つの絵本の産出IU数を合計したものを用いて散布図を作成し、平均値±(3×標準偏差)の範囲外となった1名を分析対象から除外した。分析対象者は28名であった。

初めに、言語性WM課題得点の平均得点を算出した。その結果、24点満点中、平均得点 (SD) は17.7 (4.8) であった。月齢を統制したうえで、言語性WM課題得点と各IUの産出数との偏相関を求めた。その結果をTable 3に示す。Table 3より、「要点IU」との間に中程度の正の相関 ($r = .40, p < .05$) が、「その他」との間に中程度の負の相関 ($r = -.40, p < .05$) がみられた。

Table 3

月齢を統制したうえでの言語性WMと各IU産出数の偏相関

	IU総数	基本IU	要点IU	洗練IU	絵IU	誤IU	その他
言語性WM	.34	.33	.40*	.21	.13	.20	-.40*

* $p < .05$

次に、グループ活動あり・なしの各条件における、それぞれのIUの産出数の平均値と標準偏差を算出した (Table 4)。

Table 4

条件ごとの各IU産出数の平均値 (SD)

	IU 総数		基本 IU		要点 IU		洗練 IU		絵 IU		誤 IU		その他	
G 活動あり	6.8	(6.5)	3.6	(3.5)	2.1	(2.6)	0.3	(0.6)	0.5	(0.7)	0.0	(0.0)	0.3	(0.4)
G 活動なし	3.2	(2.7)	1.6	(1.5)	0.9	(1.2)	0.1	(0.4)	0.2	(0.5)	0.0	(0.2)	0.3	(0.5)

注) Gはグループ。

グループ活動の有無によってIU総数の平均産出数に差があるかどうかを検討するために、グループ活動の有無を独立変数、IU総数を従属変数とする対応のあるt検定を行った。その結果、グループ活動ありの方がグループ活動なしよりもIU総数の平均産出数が多かった ($t(27) = 3.21, p < .01, d = .72$)。同様に、各IUの平均産出数を従属変数、グループ活動あり・なしを独立変数とした対応のあるt検定を実施した結果、基本IU、要点IU、絵IUでグループ活動ありの方がなしよりもIU産出数が多いという結果が得られた (順に、 $t(27) = 3.07, p < .01, d = .71$; $t(27) = 2.62, p < .05, d = .60$; $t(27) = 2.35, p < .05, d = .51$)。

さらに、2冊の絵本に分けて、グループ活動あり・なしごとのIU総数の平均産出数と標準偏差を算出した (Table 5)。

Table 5

条件ごとの2冊の絵本のIU総数の平均産出数 (SD)

	どろんこハリー				ハリーのセーター			
	G 活動あり		G 活動なし		G 活動あり		G 活動なし	
IU 総数	8.7	(7.1)	2.5	(2.5)	3.9	(2.9)	4.6	(5.3)
基本 IU	4.8	(3.7)	1.3	(1.7)	1.9	(1.4)	2.2	(2.8)
要点 IU	2.6	(2.8)	0.5	(0.7)	1.3	(1.4)	1.5	(2.4)
洗練 IU	0.5	(0.7)	0.2	(0.6)	0.1	(0.4)	0.1	(0.3)
絵 IU	0.5	(0.8)	0.0	(0.0)	0.4	(0.6)	0.5	(0.7)
誤 IU	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.1	(0.3)	0.0	(0.0)
その他	0.2	(0.4)	0.5	(0.7)	0.1	(0.3)	0.3	(0.5)

注) Gはグループ。

各絵本について、グループ活動あり・なしで産出IU数に差があるかどうかを検討した。等分散が仮定されなかったためWelchの検定を行った。その結果、「どろんこハリー」のIU総数と、基本IU、要点IU、絵IUにおいて有意な差があり、グループ活動ありの方がなしよりも産出数が多かった (順に、 $t(17.82) = 3.187, p < .01, d = 1.12$; $t(20.24) = 3.27, p < .01, d = 1.15$; $t(15.78) = 2.87, p < .05, d = .99$; $t(14.00) = 2.48, p < .05, d = .85$)。しかしながら、「ハリーのセーター」では、いずれのIUにおいても、グループ活動あり・なしで産出IU数に有意差はなかった。

なお、グループ活動中の平均発話数は、「どろんこハリー」が7.8 ($SD = 4.7$) であり、「ハリーのセーター」が5.4 ($SD = 1.0$) であった。絵本の種類によって、グループ活動中の発話数に違いがみられるかを検討するために、絵本の種類を独立変数、グループ活動中の発話数を従属変数とした対応のない検定を行った。その結果、有意差は得られなかった ($t(26) = 1.51, ns.$)。

また、今回の調査の前に、用いた絵本を読んだことがあった参加者は、「どろんこハリー」が11名、「ハリーのセーター」が2名であった。既知性によって産出IU数に差があるかどうかを検討するために対応のない検定を行った。その結果、有意差は得られなかった ($t(26) = .140, ns.$)。

最後に、グループ活動から得られた具体的事例を挙げる。先述の通り、今回の調査では、絵本の中に直接的な描写がなく、推論が必要な内容の語りを洗練 IU として分類した。グループ活動中に他の参加者が話していた発言内容を取り入れて、洗練 IU に分類される内容を語り課題で話している参加者が見受けられた。

考 察

本研究では、幼児に対して絵本の読み聞かせを行った後に行うグループでの語り活動が、その後の産出IU数に及ぼす影響を検討した。仮説として、言語性WM容量が大きいほど語りの産出数が多いことが考えられた。また、グループ活動を行うと、その後の語りの産出数が増加すると考えられ

た。

まず、言語性WMと語りの産出数の関連について検討する。Table 3より、言語性WMと要点IUとの間に正の相関がみられた。また、言語性WMと「その他」との間に負の相関がみられた。今回、その他に分類した語りには、「おもしろかったお話」、「楽しいお話だった」など、絵本の内容に言及していない語りを含んでいた。これらのことから、言語性WM容量が大きい幼児ほど、絵本の内容の要点を捉えて語っていたことが示唆される。言語性WMが絵本の内容の語りに関連していることが示されたことから、絵本の内容の語りを行うには、自分で作り上げた絵本のイメージを言語に置き換えて表現する必要がある、語彙や文法などの言語能力が関係していることが考えられる。

次に、グループ活動が語りの産出数に及ぼす影響について検討する。グループ活動の有無を独立変数としたt検定の結果、IU総数と基本IU、要点IU、絵IUでグループ活動ありの方がなしよりもIU産出数が多かった。よって、グループ活動を行うと語りの産出数が多くなるという仮説が支持された。

ただし、絵本ごとに分けて分析をすると、絵本によってグループ活動の効果が異なっていた。「どろんこハリー」ではグループ活動を行うと語りの産出数が多くなるというグループ活動の効果がみられたが、「ハリーのセーター」では効果がみられなかった。調査の前から「どろんこハリー」の絵本を知っている幼児が多かったため、初めて見る絵本よりも知っている絵本のほうが、産出IU数が多くなるという可能性が考えられたが、t検定の結果、既知性は産出IU数に影響していなかった。

2つの絵本でグループ活動の効果が異なっていた原因として、それぞれの絵本のストーリーの違いが考えられる。「どろんこハリー」と「ハリーのセーター」は、作・絵が同じであり、どちらも主人公が同じで、起承転結が明確であり、長年にわたって読み継がれている絵本である。しかしながら、それらの内容が異なっていた。「どろんこハリー」の場合、シャワー（お風呂）が嫌いなハリーが逃げ出し、泥だらけになって遊んだ結果、その報いとして、飼い主に見知らぬ犬（「ハリー」ではない）と思われてしまうというストーリーである。幼児にとって嫌いなことから逃げ出し、好き勝手を通したということは普段の生活で度々生じることだろう。そして、その結果、保護者に叱られるといったことも経験したことがあるかもしれない。そのような日常的な経験に対して、幼児は一種の脚本として一般的な知識を持っており、それに基づいて語ることができた可能性がある。さらに、飼い主に見知らぬ犬と思われてしまい、必死に「ハリー」であることを伝えようとし、最後に、シャワーで洗い「ハリー」と分かってもらった主人公に幼児も同一視しやすかったと考えられる。一方、「ハリーのセーター」は、プレゼントとしてもらったセーターが気に入らず、それをたまたま鳥が引っ張って解き、自分の巣にしていたというストーリーである。幼児にとってそのような経験があるとは考えにくく、グループ活動で話し合いをしても、語りの場面でどのように話したらよいか分からなかった可能性がある。

実際には、絵本ごとのグループ活動中の発話数を比較した結果、有意差は得られなかった。ただし、「どろんこハリー」は「ハリーのセーター」よりもストーリーの長さが短い。「どろんこハリー」の方が短いストーリーであるにもかかわらず、「ハリーのセーター」よりもグループ活動中の発話数が、有意差は見られなかったものの、やや多かったことから、ストーリーの違いによる影響が考

えられるだろう。今後は、ストーリーの違いも含めて、グループ活動が幼児の語りに及ぼす影響についてさらに検討する必要があるかもしれない。

続いて、補足的に、言語性WMやグループ活動以外の絵本の語りを促進する要因について、次の事例から検討する。今回はグループ活動の道筋を作り、グループ活動を活性化させるために絵本に関するクイズを実施した。また、グループ活動なし条件においても絵本に関するクイズの影響を統制するために、個別に絵本に関するクイズを実施した。その結果、グループ活動の有無にかかわらず、語り課題での語りが少なかった幼児でも絵本に関するクイズには回答できている場面が多々見受けられた。

このような事例に関連する先行研究として、荻野 (2001) は、幼児の語りは大人との社会的相互関係の中で成立するとしている。また、幼児が語る際に大人から受ける援助の方法として、1) 「〇〇したんだよね」といった付加疑問によって促す、2) 「何」「誰が」「どうして」などwh-疑問の質問を行う、3) 「次は」「それから」などの質問によって促す、4) 繰り返しによって子どもの話を促す、などがあり、子どもの語りの発達によって援助が1, 2, 3, 4の順に変化していき、発達を助けるための「足場かけ」となると述べている。

本研究の語り課題では、幼児の語りを肯定的に聞きながら聞き、「他に覚えていることはあるかな？」と声をかけるなど、前述の3, 4に当てはまる支援を行っていた。一方、絵本に関するクイズは一問一答形式であったため、前述の2に当てはまる支援を行っていたことになる。絵本に関するクイズの方が語り課題よりも初歩的な足場かけを行っていたために、前述のような事例が生じた可能性がある。そもそも、普段の生活の中で、幼児が家に帰って「今日は保育園でお絵かきをして遊んだよ」、「お友達と一緒に鬼ごっこをしたよ」などという自身の経験 (パーソナルナラティブ) を話すことはよくあるが、絵本などのフィクショナルストーリーを語る場面は多くないと考えられる。フィクショナルストーリーを語ることに慣れていないであろう幼児が「絵本がどんなお話だったかを自分の言葉で説明する」ことは難易度が高いことが予想されるため、前述の1, 2のような初歩的な足場かけが必要かもしれない。以上より、大人との社会的相互作用、とりわけ初歩的な足場かけが絵本の内容の語りを促進する要因である可能性がある。

最後に今後の課題と展望を述べる。今回は分析対象となった参加者が28名と少なかったため、今後参加者を増やすことでさらに正確なデータを得ることができるだろう。また、先述のように、ストーリーの違いも含めてグループ活動が語りに及ぼす影響について検討する必要がある。さらに、グループ活動における他の幼児の発言を取り入れて語っていた幼児がみられた事例から、グループ活動を通して、他者の発言を受けて幼児の中で絵本の内容に関するイメージが膨らんでいることが示唆された。このように、グループ活動は、幼児の中で絵本に関するイメージを膨らませる場になることが期待される。今後は、語ることが難しい幼児に対してどのような援助を行えば語りを促すことができるのかという点を踏まえて、絵本の内容とグループ活動との関連を検討し、幼児の成長を促す集団での絵本の読み聞かせの方法をさらに検討していく必要がある。

引用文献

- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp.47-89). New York: Academic Press.
- Feagans, L. & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of Language Subtypes in Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Gathercole S.E.& Alloway T. P. (2008). *Working memory and learning : A practical guide for teachers*. London: SAGE Publications.
- (湯澤 正通・湯澤 美紀 (訳) (2009). ワーキングメモリと学習指導——教師のための実践ガイド—— 北大路書房)
- Zion, G (1956). *Harry the Dirty Dog*. New York: Harper & Brothers.
- (渡辺 茂男 (訳) (1964). どろんこハリー 福音館書店)
- Zion, G (1976). *No Roses for Harry!* New York: Harper & Brothers.
- (渡辺 茂男 (訳) (1983). ハリーのセーター 福音館書店)
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説書 フレーベル社
- 邑本 俊亮 (1992). 要約文章の多様性——要約産出方略と要約文章の良さについての検討—— 教育心理学研究, 55, 347-358.
- 仲野 真史・長崎 勤 (2009). ナラティブの発達と支援 特殊教育学研究, 47 (3), 183-192.
- 荻野 美佐子 (2001). 物語ることの発達 秦野 悦子 (編) 言葉の発達入門 (pp. 173-193) 大修館書店
- 高木 和子 (1987). 幼児期の物語経験 福沢 周亮 (編) 子どもの言語心理2 幼児のことば (pp. 95-140) 大日本図書
- 内田 伸子 (1983). 絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割 教育心理学研究, 31, 142-166.
- やまだ ようこ (2000). 人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学—— やまだ ようこ (編) 人生を物語る——生成のライフストーリー—— (pp. 1-38) ミネルヴァ書房
- 湯澤 正通 (2014). ワーキングメモリと国語の学習 湯澤 正通・湯澤 美紀 (編) ワーキングメモリと教育 (pp. 99-115) 北大路書房

付 記

本論文は、第2著者の卒業研究に基づいている。研究の実施にあたり、ご協力いただきました保育園の先生方、園児の皆様にご心より御礼申し上げます。