

短期大学生における事例理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果

The effect of reading a picture book as a teaching material on junior college students' responses to a fictitious story

玉瀬友美 (高知大学教育学部)

TAMASE Yumi

Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of reading a picture book which depicted a quarrel between preschool children on junior college students' understanding of the character's feeling in a story of a quarrelling situation. Ninety one participants of junior college students were divided into an experimental group and a control group. The students of experimental group were read a picture book which depicted a quarrel between preschool children. After then, they were presented a fictitious story which described a quarrel between preschool children and asked to respond to several questions in terms of the story. The students of control group responded the same questions with the experimental group before they were read the same picture book with the experimental group. The results indicated that the experimental group showed advocating behaviors more than the control group and showed more understanding of the character's feeling.

## I. 問題の所在

領域「人間関係」とは、幼稚園教育要領および保育所保育指針の5領域のうちの1つであり、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」ことを目的とするものである(幼稚園教育要領,2008)。保育者養成校においては5領域のそれぞれに関する授業が開講されており、保育内容・人間関係の授業においては、子どもたちを取り巻く人間関係を理解し、人とかかわる力の育成を効果的に援助し促進するための知識を獲得することが目標とされる。

このような知識を実際の子どもと関連づけながら理解するためには、子どもたちが生活する姿を生き生きとイメージすることが必要であろう。ある状況の中でどうしてもその玩具で遊びたかった子どもの心と、遊んでいた玩具をいきなり取られて悲しい子どもの心を理解した上で、それぞれの子どものように言葉をかけ、どのように介入するか、あるいはしないのかを判断される。いざこざをはじめとする人間関係のさまざまなエピソードには、それぞれのストーリーがあり、そのストーリーを読み取る力が保育者には求められるのである。

しかしながら、近年は、少子化、核家族化のために子どもとの接触経験が少ない学生が多く(飯村・筒井・山村・岡本・吉野,1998)、子どもの姿をイメージすることが困難になってきている。子どもの生活をイメージすることができなければ、子どもにおける人間関係に関する知識と実際の子どもとを関連づけることも困難であろう。保育者養成校の授業においては、学生に子どもたちの姿をイメージさせ、具体的行動に知識を関連づける方法を工夫する必要があると考えられる。

大学生を対象にした学習において、対象をより具体的にイメージすることができる学習材料の一つとして、アニメキャラクターやマンガが用いられている。

村田(1993)は、テキストに関連する中心情報と周辺情報をともに絵で表した漫画条件、周辺情報のみを絵で表した非本質的漫画条件、漫画を提示しない文章条件を比較し、効果的な学習漫画は、中心的な部分を要約的に描き表した絵を含み、知識内容への動機づけとなり学習の構えを作るような周辺情報も兼ね備えたものであることを示している。

中村(2007)は、小児看護学の授業において、教員の経験した過去の事例を用いたキャラクター非使用群と、よく知っているテレビアニメのキャラクターとテキストの内容を関連づけて説明するキャラクター使用群を比較した。そして、演習における事例の子どもや、子どもが置かれた状況の全体像の具体的イメージについても、臨地実習における事例の想起・利用についても、キャラクター使用群が非使用群よりもすぐれていたことを示している。

また、道田(1998)は、マンガを補助教材として用いることの効用として、要約的強調によって理解を促進すること、学習の構えが作りやすいこと、学習を動機づけることをあげている。

このようなマンガによる情報提示が、テキスト内容の記憶と理解にどのような効果を及ぼすのかについては、先行オーガナイザー、

二重符号化仮説、文章記憶における状況モデルといった観点から解釈されている。

中村(2007)は、テキストを読ませる前に与えるマンガ情報が先行オーガナイザー(advance organizer)として働き、既存の知識構造内に包摂され係留され適切に活用されることで、文章が理解されやすく記憶として保持されやすくなると説明している。

また、向後・向後(1998)は、二重符号化仮説と文章記憶における状況モデルをあげている。二重符号化仮説によれば、マンガのように言葉と絵が近接して提示されていけば、言語的表象と視覚的表象との結びつきが構築されやすくなり、記憶保持や転移がうまく働く。

最後に、文章記憶における状況モデルとは、文章が話題にしている人物や目標、出来事、行動、場所などといった「状況」を読み手がすでに持っている知識と結びつけて理解し、それを表象したものであり(向後・向後,1998)、内容がイメージで貯蔵されるために記憶保持に有効であるとされるものである(Kintsch,et.al,1990)。

ところで、イメージ化を促し、ストーリー性をもち、上記の3つの観点から見てもマンガと同様にテキストの記憶と理解を促進する学習材料として絵本があげられよう。絵本は保育者養成課程にある学生にとって身近なものであり、どのような内容のストーリーであるか知りたいという動機づけが高いものであると考えられる。

本研究では、保育内容・人間関係の授業において、いざこざ場面における子どもの気持ちの理解やかかわり方、言語的働きかけの内容を考える上で、いざこざのエピソードを含むストーリーをもつ絵本の読み聞かせがどのような効果をもつかを検討することを目的とする。

## II. 研究の方法

## (1) 調査実施時期

平成25年6月

## (2) 実験参加者

実験参加者は、研究協力への同意が得られた奈良県内の女子短期大学生である。「保育内容・人間関係Ⅱ」を履修する2年生91名が参加した。

実験参加者は46人(Aクラス)と45人(Bクラス)の2つのクラスに分かれて同日の1限目と2限目にそれぞれ受講した。Aクラスを実験群、Bクラスを統制群とした。

## (3) 材料

『けんかのきもち』(柴田愛子・文、伊藤秀男・絵、ポプラ社)を用いた。内容はTable1のとおりである。

## (4) 手続き

実験群においても統制群においても、まず、いざこざの原因と方略についてパワーポイントを用いて講義した。そして、トラブルの多い子どもの事例とトラブルの少ない子どもの事例をプリントを使って紹介し、その子どもたちの背景、いざこざ場面への保育者の介入の仕方の違い、子どもたちがいざこざを通して学んだこと、について説明した。

その後、実験群の学生には絵本「けんかのきもち」を読み聞かせ

Table1 材料文の要約(『けんかのきもち』)

頁	内容
2～3ページ	これは、こどもたちの遊び場、「あそび島」でお話です。「あそび島」には先生もいて、毎日たくさんの子どもたちが遊んでいます。ぼくは、たい。「あそび島」で毎日遊んでいる。一番の友だちはこうた。
4～11ページ	こうたと蹴り合い、パンチし合いのけんかをした。最後にこうたにどつかれて泣いた。
12～17ページ	うちに帰ってお母さんにくっついて泣いた。あいこ先生がうちに来て、おやつのごようざと一緒に食べようと誘った。お母さんは先生と一緒に行ってしまった。
18～23ページ	お母さんが「あそび島」の子どもたちと一緒に帰ってきた。こうたが「ごめんな」と言った。玄関の戸を閉めた。けんかのきもちが終わっていない。
24～27ページ	お母さんが持って帰ってきた、こうたと一緒に作ったごようざを食べた。なみだが止まり、けんかの気持ちが終わった。
28～31ページ	洗ったお皿を持って「あそび島」に入った。こうたが「ごめんな」と言い、ぼくは「へへへ」と照れた。
32ページ	でも、こんどはきっとぼくが勝つ。

てから問題文が印刷されたプリントを配布し記入させて回収し、問題文の解答を配布して解説を行った。

一方、統制群の学生に対しては、問題文が印刷されたプリントを配布し記入させてから回収し、解答を配布して解説を行ってから、絵本を読み聞かせた。

問題文の内容は資料1に示す。時間は制限せず、解答未完了者がいないことを挙手で確認してから終了した。解答時間は約10分間であった。なお、読み聞かせは、絵本の各場面の絵をプロジェクターで提示し、筆者が口頭でストーリーを読んだ。

### III. 結果

問題文は問題1～5から成っている。問題1は、いざごご後の展開の予想に関する質問、問題2は、保育者の行動に関する質問、問題3は、保育者としての言葉かけに関する質問、問題4は、Aの気持ちの予想に関する質問、問題5は、Bの気持ちの予想に関する質問である。

問題文に含まれる問題1～5への反応を整理するにあたり、学生がいざごごへの対応においてどのような内容を予想していたかをみるために、記述内容の量ではなくそれぞれの質問における反応内容の各カテゴリーのうちのどの内容に言及していたかをカウント

した。たとえば、学生Aが「このあと、もし保育者が近くにいないければ、どんな展開になると予想できますか?」という問題1に対して、「ケガをする」というカテゴリーに分類される内容のことがかけを複数の文で記述した場合、学生Aは「ケガをする」について言及した一人の対象者としてカウントされた。また、学生Bが4つの文を記述したが、それぞれが異なるカテゴリーに分類される内容であった場合、学生Bはそれら4つの内容のそれぞれについて言及した一人の対象者としてカウントされた。

評定については、短期大学の保育専門課程で授業を担当する2名の評定者が独立に行った。すべての評定個数のうちで2名の評定者の分類が一致した割合を算出し、評定の一致率とした。問題1～5のすべての反応についての2名の評定者による一致率は86.6%であった。一致しなかった場合については協議のうえ判断した。

#### (1) いざごご後の展開の予想について (問題1)

「このあと、もし保育者が近くにいないければ、どんな展開になると予想できますか?」という問題1に対して、「叩き合いをする」「つかみ合いのけんかになる」などの反応は「身体的攻撃に関する記述を伴ういざごご」と分類し、「二人とも泣く」「スクーターの取り合いになる」などの反応は「身体的攻撃に関する記述のないいざごご」と分類し、いざごごによるものかどうかは不明であるが「ケ

Table2 問題1(「どんな展開になるか」)への反応とその人数

内容	実験群	統制群	差
いざこざ(身体的攻撃に関する記述あり)	24 ( 53.33 )	26 ( 56.52 )	n.s.
いざこざ(身体的攻撃に関する記述なし)	11 ( 24.44 )	8 ( 17.39 )	n.s.
ケガをする(原因についての記述なし)	5 ( 11.11 )	9 ( 19.57 )	n.s.
一緒に片付ける	0 ( 0 )	2 ( 4.35 )	n.s.

( )内は%

Table3 問題2(「保育者のとる行動」)への反応とその人数

内容	実験群	統制群	差
子どもの言語化を促す	15 ( 33.33 )	15 ( 32.61 )	n.s.
保育者が代弁する	11 ( 24.44 )	4 ( 8.70 )	*
提案・指示	31 ( 68.89 )	23 ( 50.00 )	n.s.
認める・ほめる	12 ( 26.67 )	8 ( 17.39 )	n.s.

\* p<.05 ( )内は%

Table4 問題3(「保育者の言葉かけ」)への反応数の平均とSD

群	平均	標準偏差
実験群	3.96	1.36
統制群	3.70	1.28

Table5 問題3(「保育者の言葉かけ」)への反応とその人数

内容	実験群	統制群	差
子どもの言語化を促す	14 ( 31.11 )	16 ( 34.8 )	n.s.
保育者が代弁する	25 ( 55.56 )	25 ( 54.4 )	n.s.
提案・指示	40 ( 88.89 )	41 ( 89.1 )	n.s.
認める・ほめる	24 ( 53.33 )	23 ( 50.00 )	n.s.

( )内は%

Table6 問題4(「Aくんの気持ち」)への反応とその人数

内容	実験群	統制群	差
自分で片付けたい	26 ( 57.78 )	28 ( 60.87 )	n.s.
Bくんを手伝いたい	14 ( 31.11 )	14 ( 30.43 )	n.s.
ほめられたい	4 ( 8.89 )	5 ( 10.87 )	n.s.

( )内は%

Table7 問題5(「Bくんの気持ち」)への反応とその人数

内容	実験群	統制群	差
自分で片付けたい	36 ( 80.00 )	26 ( 56.52 )	*
Aくんを手伝いたい	8 ( 17.78 )	17 ( 36.96 )	*
Aくんに腹が立つ	5 ( 11.11 )	5 ( 10.87 )	n.s.
一緒に片付けたい	1 ( 2.22 )	4 ( 8.70 )	n.s.

\* p<.05 ( )内は%

ガをする」などの反応は「ケガをする（原因不明）」と分類し、「二人でスクーターを片付ける」などの反応は「一緒に片付ける」と分類した。実験群と統制群におけるそれぞれのカテゴリーの反応数を Table2 に示す。

それぞれのカテゴリーについて  $\chi^2$  検定を行ったが、どのカテゴリーに関しても実験群と統制群に反応数の差はなかった。

#### (2) 保育者の行動について（問題2）

「もし、あなたが保育者としてその場にいたら、どんな行動をとりますか？」という問題2に対して、「理由をきく」「二人の話を聞く」などの反応は、「子どもの言語化を促す」と分類し、「自分のものは自分で片付けたいというBの気持ちを伝える」「二人の気持ちを聞き、代弁する」などの反応は「保育者が代弁する」と分類し、「Aに自分で使ったものは自分で片付けるように言う」「1台はBに渡して片付けをお願いする」などの反応は「提案、指示」と分類し、「Aをほめる」などの反応は「認める、ほめる」と分類した。実験群と統制群におけるそれぞれのカテゴリーの反応数を Table3 に示す。

それぞれのカテゴリーについて  $\chi^2$  検定を行ったところ、「保育者が代弁する」というカテゴリーの反応数についてのみ実験群と統制群に差がみられた ( $\chi^2(1)=4.10, p<.05$ )。

#### (3) 保育者としての言葉かけについて（問題3）

まず、産出した言葉かけの数については Table4 のとおりである。平均値の差の検定を行ったが、実験群と統制群に差はみられなかった ( $t(89)=0.94, n.s.$ )。

Table5 は学生が産出した言葉かけの内容とその割合を示したものである。

「もし、あなたが保育者としてその場にいたら、どんな言葉かけをしますか？できるだけ多くのパターンを考えてください。」という問題3に対して、「何でけんかしてるの？」「何があったかお話して」などの反応は「子どもの言語化を促す」と分類し、「BくんはAくんが大変だと思って手伝ってくれようとしたんじゃない？」「Aくん、Bくんは自分で使ったものを片付けたいんだって」などの反応は「保育者が代弁する」と分類し、「1人1台の方が早く片付けられるよ」「じゃあ、Bくんは他の友だちのを片付けてきてくれる？」などの反応は「提案、指示」と分類し、「Aくん、2台も片付けているんだね。すごいね。」などの反応は「認める、ほめる」と分類した。

それぞれのカテゴリーについて  $\chi^2$  検定を行ったが、どのカテゴリーに関しても実験群と統制群に反応数の差はなかった。

#### (4) 対象児Aの気持ちの予想について（問題4）

「つかみ合いのけんかになるまでの、Aくんの気持ちを説明しなさい。」という問題4に対して、「2台とも片付けてほめられたい」などの反応は「ほめられたい」と分類し、「Bくんの分も片付けてあげよう」などの反応は「Bくんを手伝いたい」と分類し、「2台とも片付けたい」などの反応は「自分で片付けたい」と分類した。実験群と統制群におけるそれぞれのカテゴリーの反応数を Table6 に示す。

それぞれのカテゴリーについて  $\chi^2$  検定を行ったが、どのカテゴリーに関しても実験群と統制群に反応数の差はなかった。

#### (5) 対象児Bの気持ちの予想について（問題5）

「つかみ合いのけんかになるまでの、Bくんの気持ちを説明しなさい。」という問題5に対して、「自分で使ったものは自分で片付けたい」などの反応は「自分で片付けたい」と分類し、「自分で使ったものは自分で片付けたいのに、Aくんはお節介だ」「放してくれないAに腹が立った」などの反応は「Aくんは腹が立つ」と分類し、「ぼくも一緒に片付けたい」などの反応は「一緒に片付けたい」と分類し、「Aくんを手伝いたい」などの反応は「Aくんを手伝いたい」と分類した。実験群と統制群におけるそれぞれのカテゴリーの反応数を Table7 に示す。

それぞれのカテゴリーについて  $\chi^2$  検定を行ったところ、「自分で片付けたい」( $\chi^2(1)=5.78, p<.05$ )、「Aくんを手伝いたい」( $\chi^2(1)=4.20, p<.05$ ) という反応について実験群と統制群の反応数に差がみられた。

## IV. 考察と今後の課題

いざごさ後の展開の予想については、実験群も統制群も身体的攻撃を伴ういざごさがそのあとも続く予想する者が多かった。

実験群においても統制群においても問題文への反応をもとめる前の講義において、子どもたちが集団で生活している場ではいざごさが生じることは避けられないことであり、保育の場ではそれを否定的な出来事としてとらえないこと、いざごさを通して子どもたちは人間関係のさまざまなことに気づいていくことが教授されていた。また、女子は男子に比べて、社会的抑止力の影響もあり身体的攻撃が発達とともに減少する傾向にあることについても講義がなされた。このような事前学習の内容から、それを制止する保育者が不在の場面では、男児AとBの身体的攻撃を伴ういざごさは続くと予想したのであろう。

保育者としての行動については、実験群も統制群も共に、保育者が子どもたちに指示してその場をおさめるという提案や指示が多かった。けがをさせないためにまず、それ以上に危険な状況になるのを避けようと考えたのであろう。

提案・指示に加えて、子どもの言語化を促すことや子どもを認める、ほめるといった反応にも群差はなかったが、保育者が子どもの気持ちを代弁するという反応は統制群よりも実験群に多くみられた。代弁は、保育者が子どもの気持ちを読み取りそれを子どもに伝えるという行動であり、子ども自身に言語化を促す行動よりも、より子どもの内面を理解していることが前提となる行動であるといえよう。いざごさのエピソードを含むお話を事前に聞くことによって、いざごさをする子どもの気持ち及びその状況をイメージすることが促されたために、実験群では代弁という反応がより多くみられたと考えられる。

保育者としての言葉かけに関する問題3は、保育者をとる行動に関する問題2と類似した問いかけであるため、反応カテゴリーは問題2と同様に「言語化」「代弁」「提案・指示」「認める・ほめる」

の4つに分類された。しかし、問題2の代弁においては実験群と統制群の間に差がみられたのに対して、問題3の代弁では差がなかった。問題3では言葉かけに限定した質問であるために、特に「提案・指示」「認める・ほめる」や「代弁」といった保育者としての立場からの発話行動の反応数が多くなり天井効果が生じたものと考えられる。

Aの気持ちの予想については、群差はみられず、実験群も統制群も「自分で片付けたい」が最も多かった。問題文のエピソードはAが1台ではなく2台のスクーターを片付けようとしたことがいざこざの発端であり、片付け終わるところまでスクーターを所有し続けたいという幼児の気持ちが反映された行動であると考えられる。

Bの気持ちの予想については、問題4と同様に、「自分で片付けたい」が最も多かったが、群差がみられた。「自分で片付けたい」は実験群が統制群よりも多く、「Aくんを手伝いたい」では統制群が実験群よりも多かった。問題文のエピソードは、2台のスクーターを片付けようとしているAに対して、Bも片付けると申し出ている内容である。問題文は、一見、BがAを援助し、手伝おうとする場面であるとも解釈できるが、Bの行動には「自分で片付けたい」「自分もスクーターを持ちたい」という欲求が内包されていると思われる。

統制群では問題文の文脈に沿ったもっともな理由づけを行い、BはAを手伝いたかった、と答えることが多かったのに対して、事前にいざこざに関する絵本のストーリーを読み聞かせられた実験群では、物を所有することによって自己主張しようとする幼児の姿をイメージし、その状況を幼児の自我のぶつかり合いとしてとらえ、Bは自分でスクーターを片付けたのだと答えることが多かったのではないだろうか。

幼児期は、からだ全体で他者とかかわり、楽しさやうれしさ、怒りや悲しみなど豊かな感情体験を重ねていく時期(岩立,2008)である。絵本を事前に読み聞かせられた実験群の学生は、このような子どもたちの姿をストーリーの中に読み取ることで、子どもたちの気持ちや思いに沿った予想をすることができたのではないかと。

神垣(2009,2010)は、保育者養成校における領域「人間関係」の授業において、子どものいざこざ場面に対する望ましい介入をグループディスカッションを通して考える学習方法が、望ましい介入に欠かせない要素である「安全面への配慮」「状況把握」「共感」「助言」という知識の獲得に有効であることを示している。

本研究では、いざこざ場面への介入だけではなく、いざこざ場面での子どもとる行動の理解、気持ちの理解にも焦点をあてた。その結果、いざこざのエピソードを含むストーリーを事前に読み聞かせられた学生はそうでない学生よりも、いざこざが生じている場面において子どもの気持ちを読み取りそれを言語化する代弁という行動をとろうと想定することが多く、また、いざこざの当事者である子どもの気持ちを、エピソードの内容からだけでなく実際に関わり合い自我を主張し合う子どもたちの視点からイメージすることができていた。

本研究の結果から、保育内容・人間関係の授業において、学生が

子どもたちの気持ちを理解すること、子どもたちの内面、思いに焦点をあてることを授業の到達目標とする場合には、絵本を教材として用いることが効果的であるといえる。

#### 引用文献

- 飯村直子・筒井真優美・山村美枝・岡本幸江・吉野純(1998) 小児看護学教育の最近の動向と今後の課題 日本看護学教育学会誌,8,3,11-17.
- 岩立京子(2008) 『事例で学ぶ保育内容 人間関係』岩立京子(編) 萌文書林
- 神垣彬子(2009) 保育者養成校における領域「人間関係」の授業形態についての研究—子どもの人間関係の形成を効果的に援助・促進するために— 発達研究,23,225-228.
- 神垣彬子(2010) 保育者養成校における領域「人間関係」の授業のあり方についての研究—グループ・ディスカッションを用いた事例学習の効果— 発達研究,24,45-56.
- Kintsch,W.,Welsch,D.,Schmalhofer,F.&Zimny,S.(1990) Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159.
- 向後智子・向後千春(1998) マンガによる表現が学習内容の理解と保持に及ぼす効果 日本教育工学会論文誌/日本教育工学雑誌,22(2),87-94.
- 道田泰司(1998) マンガを用いた授業実践の試みとその評価 琉球大学教育学部紀要,53,317-326.
- 村田夏子(1993) 教授方略としての漫画の効果 読書科学,37,4,127-136.
- 中村恵美(2007) アニメキャラクター事例を中心とした授業の学習効果—対象のイメージ化と後続学習を促す方法— 日本看護学教育学会誌,17(2),11-20.
- 幼稚園教育要領(2008) 平成20年3月28日 文部科学省告示第26号.

資料1 問題文

「4歳児クラスのAさんとBさんが園庭でスクーターを使って遊んでいた。片付けの時間になり、Aさんはスクーターを2台片付けようとした。そこへBさんが来て1台は自分が片付けるというがAさんは2台とも持って離さない。そのうちに、つかみ合いのけんかになってしまった。」

1. このあと、もし保育者が近くにいなければ、どんな展開になると予想できますか？
2. もし、あなたが保育者としてその場にいたら、どんな行動をとりますか？
3. もし、あなたが保育者としてその場にいたら、どんなことばかけをしますか？できるだけ多くのパターンを考えてください。
4. つかみ合いのけんかになるまでの、Aさんの気持ちを説明しなさい。
5. つかみ合いのけんかになるまでの、Bさんの気持ちを説明しなさい。

