

専門学校生における絵本の読み聞かせに関する効力感の変化

—読み聞かせ経験を通して—

玉瀬 友美

高知大学教育学部

The influence of experiences concerning story-telling of picture books in the class on the efficacy of story-telling

TAMASE Yumi

Faculty of Education, Kochi University

要 約

The purpose of this study was to examine the effect of the experience of students reading picture books in a group and evaluating each other on the effectiveness of reading aloud. The collaborators of this study were vocational school students studying early childhood education and welfare. Each student once became a reader of a picture book. And when someone read a picture book, he became a listener and evaluated the reading. As a result, after their reading and listening experiences, their effectiveness on reading was heightened. And the effectiveness of students who evaluated the reading of others from various viewpoints was higher.

キーワード：絵本、効力感、教材

1. 問題と目的

将来、保育現場あるいは福祉の現場において子どもたちに絵本の読み聞かせをする役割を担うであろう学生にとって、読み聞かせが好きであり、絵本の世界を想像する楽しさを感じていることは、幼稚園教育要領の領域「言葉」の「内容」(9)にあげられている「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」ことを子どもたちが経験するために必要なことである。玉瀬(2005;2012)は、短大生を対象に、授業の中で学生がお互いに読み手と聞き手になって読み聞かせを行い評価し合うという読み聞かせ経験をすることで、絵本の読み聞かせの読み手となることに関する好意度が高まることを報告している。しかし、実際に保育の現場で不安なく読み聞かせができるためには、「うまく読み聞かせができそうだ」という読み聞かせに関する効力感を高めることもまた必要であろう。

「私は、子どもにわかりやすく指導することができそう」というなどの項目から成る保育者効力感尺度(三木・桜

井,1998)を用いた研究では、教育実習など実習経験を積むことで保育者効力感が高まることが報告されている(小藺江,2014;小林・浅野,2016)。実際にある経験を積むことがその行動に関する効力感を高める上で有効な一つの手段であるならば、読み聞かせ経験を重ねることで読み聞かせに関する効力感が高まることが予想される。

本研究の第一の目的は、絵本の読み聞かせに関する効力感に及ぼす読み聞かせ経験の影響を検討することである。

ところで、幼児教育においては、「遊びを通しての指導」(文部科学省,2018)、楽しい経験をさせながらの学びが重視されている(鈴木,2012)。このような学びが読み聞かせにおいても達成されるには、読み聞かせを「絵本の内容を伝える」ための保育技術の1つとしてのみとらえるのではなく、読み聞かせを子どもと保育者の相互作用の場であるとしてとらえることが必要ではないだろうか。熟練した読み手は聞き手の姿勢や表情や視線の先を見取りながら、聞き手は読み手の表情や声の変化を豊かに感じながら

同じイメージの世界に入ることによって、話し手にとっても聞き手にとっても充実した読み聞かせとなる。読み聞かせの楽しさは、絵本の内容そのものの楽しさのみから生じるというよりも、むしろこのように読み手と聞き手が相互作用する中から生まれてくるものであるといえよう。そして、このような相互作用が活発に生じるために、保育者に求められることは、読み聞かせ状況に敏感であること、つまり相手の表情や視線などの多様な要因に配慮しながら読み聞かせを行うことではないだろうか。

これに関連して、秋田・佐藤・岩川(1991)は、他の教師の行った授業ビデオを見ながら同時に考えたことを語る発話プロトコル法を用いて熟達化に伴う変化を検討し、熟達者は初任者に比べて授業状況に敏感であり、より多くの問題手がかりを授業の中からみつけ言語化でき、多くの推論を行うことを報告している。

このように考えるならば、まだ保育の現場に入っていない学生においても、読み聞かせ状況を多様な視点から捉え言語化できる方が、聞き手である子どもたちの前で自分も楽しい読み聞かせができるという快感情を伴った効力感を高くもつことが予想される。

本研究では、読み聞かせ経験の中で他者の読み聞かせを評価する際に用いた視点の数によって、多視点群と少視点群に分けた。そして、読み聞かせに関する効力感として、「うまく読み聞かせができる」と「自分も楽しく読み聞かせができる」という2つを設定した。読みに含まれる多様な要因に気づくことができる多視点群は、それが少ない少視点群よりも、読み聞かせ方の違いによって生じる読み手と聞き手の快感情を伴う相互作用の差に気づきやすいであろう。そのような読み聞かせ経験を重ねることで、「自分も楽しく読み聞かせができる」という快感情を伴う効力感が高まることが予想された。一方、「うまく読み聞かせができる」という効力感は、読み聞かせ技法を適切に使えるかどうかについての効力感であるために、視点の数に関わりなく、読み聞かせ経験を重ねることでその効力感が高まると予想された。

本研究の第二の目的は、絵本の読み聞かせに関する効力感に及ぼす評価視点の影響を検討することである。

2.方法

調査対象者)

K 市内にある福祉専門学校2年生 59 名(男 21、女 38)が調査対象者であり、平均年齢は 19.6 歳であった。このうち、12 回の授業にすべてに出席し無効回答がなかった 50 名(男 17、女 33)を調査、分析の対象とした。

調査時期)

2016 年 5 月(事前調査)～7 月(事後調査)

手続き)

「こどもと言語表現」の授業において実施した。

第1回目の授業において、調査質問紙を配布した。調査質問紙には「絵本の読み聞かせについてお聞きます。該当するものに○をつけてください。」と書かれ、効力感に関しては「保育の現場で子どもたちにうまく読み聞かせができると思う」「保育の現場で自分も楽しく読み聞かせができると思う」、好意度に関しては、「子どもに読み聞かせをするのが好きだ」、という3つの質問項目が記載されており、それぞれに対して、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5段階評定を求めた。調査質問紙にはこれ以外に年齢を記入する欄が設けられていた。

また、第1回目の授業において、学生には、授業の一部を用いて読み聞かせを行うこと、受講生は決められた日程で読み聞かせを各自1回担当することを説明し、講義日程に合わせて1回の授業につき 4～5 名の読み聞かせ担当者を割り当てておいた。絵本は学生が各自で用意した。学生に対しては、読み聞かせ方法はさまざまであり、自分がよいと思う方法で行うこと、読み聞かせが上手かどうかで成績の評価はしないことを伝えた。そして、このような読み聞かせ経験をとおして絵本の内容を多く知ることができることを話して動機づけを促したが、読み聞かせ技能についての説明はしなかった。

第2回目の授業から、机と椅子は教室の後ろへ移動させ、学生は教室の床に自由に座った。読み聞かせ担当の学生は教室の前に出てホワイトボードに自分の名前と読む絵本の題名を書き、クラスメートの方に向かって絵本を読み聞かせた。読み聞かせ担当者以外の学生には読み聞かせ評価用紙を配布し、学生による読み聞かせが終わるごとに「良かったところ」と「この次から気をつけた方がよいところ」について自由に記入させた。

読み聞かせは全部で 12 回の授業において実施した。全員の読み聞かせが終了した第 12 回目の授業時に、絵本の読み聞かせに関する好意度と効力感に関する質問紙を再度配布し評定を求めた。

評定得点の分析)

絵本の読み聞かせに関する効力感と好意度に関する3つの質問である、「保育の現場で子どもたちにうまく読み聞かせができると思う」「保育の現場で自分も楽しく読み聞かせができると思う」「子どもに読み聞かせをするのが好きだ」に関しては、「全くそう思わない」から「とてもそう思う」まで1～5点で得点化し、評定得点とした。

評価視点の分析)

学生が授業ごとに読み聞かせ評価用紙に記載した評価

の内容は、玉瀬(2005)の基準を参考にした 13 の評価視点に基づいて分類した(表 1)。視点の分類については、筆者を含む2名が独立で行い、一致率は 88.6%であった。一致しなかった分類については協議のうえ判断した。

本研究ではそれぞれの読み聞かせにおいてどのような視点から評価していたかを見るために、用いた視点の合計数ではなく各視点に言及していたかどうかをカウントした。たとえば、学生 A が第 1 回目の授業で読み聞かせを担当した 5 名の学生を評価する際に「声の大きさ」という視点からの評価のみをくりかえし行った場合、その学生は「声の大きさ」という視点をあげた 1 人の対象者としてカウントされ、評価に用いた視点の数は「1」とした。

表1 評価視点と記述例

評価の視点	記述例
導入	読む前に手遊びを入れていたのがよかった
聞き手の反応をみる	聞いている人の方も見た方がよい
ページのめくり方	ページをめくるタイミングがよかった
本の持ち方	絵本がよく見えなかった
姿勢	読んでる姿勢がよかった
表情	笑顔で読んでいた
声の大きさ	声がよくとおっていた
声を変える	人物によって声を変えていた
スピード	読むのが速かった
間の取り方	間の取り方が上手だった
読み方 感情をこめる/ 淡々と読む	感情をこめて読んでいた
気持ちをこめる	気持ちがこもっていた
読みの正確さ	何度も言い直していた

倫理的配慮)

「この調査は読書がもつ教育的効果を調べるためのものであり、回答は研究目的以外には使用しないこと、調査で得た結果はすべて数値化し処理するためプライバシーが明らかになることはないこと、回答内容が成績評価に影響しないこと」を書面に記載し、協力することに同意しない場合には回答しなくてよいことを説明した。

また、読み聞かせ評価用紙の記入に関しても、同様の内容を書面に記載し、口頭でも説明を行った。

3.結果

1. 全体的分析

(1) 読み聞かせ経験前後の読み聞かせに関する考え方の変化

表 2 は、読み聞かせ経験前後のそれぞれの質問に関する評定得点の平均を示したものである。それぞれの質問の読み聞かせ前後の得点について t 検定を行った結果、「保育の現場で子どもたちにうまく読み聞かせができると思う」($t(49)=5.63, p<.01$)、「保育の現場で自分も楽し

く読み聞かせができると思う」($t(49)=3.71, p<.01$)に関して読み聞かせ前後に有意差がみられたが、「子どもに読み聞かせをするのが好きだ」($t(49)=1.46, ns$)に関しては差がなかった。

(2) 読み聞かせ評価に用いた視点の数

表 3 は、12 回目の読み聞かせ経験において評定に用いた視点の数の平均を示したものである。対象者あたり平均 3~5 の視点を用いて評定していた。

2. 多視点群と少視点群に基づく分析

次に、評価に用いた視点数に基づいて、対象者のうち視点数の最上位から 20 名を「多視点群」(平均 5.1、標準偏差 0.5)、最下位から 20 名を「少視点群」(平均 3.3、標準偏差 0.5)とした。

(1) 群ごとにみた読み聞かせ経験前後の読み聞かせに関する考え方の変化

読み聞かせ経験前後の「保育の現場で子どもたちにうまく読み聞かせができると思う」「保育の現場で自分も楽しく読み聞かせができると思う」という読み聞かせに関する効力感と「子どもに読み聞かせをするのが好きだ」という読み聞かせへの好意度に関する得点を群ごとに示したのが表 4 である。

「保育の現場で子どもたちにうまく読み聞かせができると思う」の質問に関して、群(2)×質問時期(2)の分散分析を行ったところ、群の主効果は有意ではなかった($F(1,38)=0.36, ns$)。しかしながら、テストの時期の主効果($F(1,38)=22.09, p<.01$)と交互作用($F(1,38)=5.05, p<.05$)がともに有意であった。LSD 法による多重比較の結果、読み聞かせ前において多視点群と少視点群の差が有意であった($MSe=0.87, p<.05$)。

「保育の現場で自分も楽しく読み聞かせができると思う」の質問についてみると、テストの時期の主効果($F(1,38)=9.62, p<.01$)だけでなく、群の主効果($F(1,38)=4.84, p<.05$)が共に有意であったが、交互作用は有意ではなかった($F(1,38)=1.63, ns$)。

「子どもに読み聞かせをするのが好きだ」の質問に関しては、テストの時期の主効果($F(1,38)=1.04, ns$)、群の主効果($F(1,38)=0.04, ns$)、交互作用($F(1,38)=0.12, ns$)のいずれも有意ではなかった。

(2) 群ごとにみた読み聞かせ評価に用いた視点の数

表 5 は、1 回目から 12 回目までの読み聞かせ経験においてそれぞれの視点に基づく評価をしていた人数の割合を群ごとに示したものである。多視点群において対象

表2 読み聞かせ前後の対象者全体の評定平均

	子どもたちにうまく読み聞かせが できると思う		自分も楽しく読み聞かせができる と思う		子どもに読み聞かせをするのが好 きだ	
読み聞かせ前	2.6	(0.8)	3.1	(0.9)	3.4	(0.9)
読み聞かせ後	3.3	(0.8)	3.6	(0.8)	3.6	(0.9)

注 1) 数値は平均値を、()内の数値は標準偏差を示す

表3 評価に用いた視点の数

読み聞かせ経験 回目)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
平均	4.1	4.5	4.5	5.0	4.1	4.1	3.9	3.8	4.0	4.5	4.2	3.6
標準偏差	1.3	1.2	1.4	1.7	1.4	1.4	1.7	1.3	1.4	1.5	1.6	1.0

表4 読み聞かせ前後の群別の評定平均

	子どもたちにうまく読み聞かせ ができると思う		自分も楽しく読み聞かせができ ると思う		子どもに読み聞かせをするの が好きだ	
多視点群	読み聞かせ前	3.0	(0.8)	3.5	(0.8)	(1.0)
	読み聞かせ後	3.3	(0.9)	3.7	(0.8)	(1.1)
少視点群	読み聞かせ前	2.6	(0.7)	2.9	(0.8)	(0.9)
	読み聞かせ後	3.4	(0.7)	3.5	(0.6)	(0.7)

注 2) 数値は平均値を、()内の数値は標準偏差を示す

表5 各評価視点をあげていた人数の割合 (%)

読み聞かせ経験	導入		聞き手の反応をみる		ページのめくり方		本の持ち方		姿勢		表情		声の大きさ		声を変える		スピード		間の取り方		読み方(感情をこめる/淡々と読む)		気持ちをこめる/心をこめる		読みの正確さ	
	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群	多視点群	少視点群
1	0.0	0.0	25.0	10.0	50.0	25.0	50.0	55.0	5.0	0.0	10.0	15.0	70.0	55.0	10.0	5.0	95.0	85.0	10.0	0.0	40.0	20.0	0.0	0.0	80.0	45.0
2	0.0	0.0	45.0	25.0	40.0	30.0	85.0	55.0	5.0	10.0	10.0	5.0	100.0	95.0	30.0	10.0	90.0	80.0	30.0	15.0	55.0	30.0	5.0	5.0	15.0	5.0
3	5.0	0.0	40.0	20.0	50.0	20.0	80.0	70.0	15.0	0.0	5.0	5.0	100.0	95.0	30.0	25.0	75.0	70.0	15.0	5.0	45.0	15.0	10.0	0.0	30.0	10.0
4	65.0	40.0	65.0	30.0	55.0	25.0	85.0	55.0	5.0	5.0	35.0	10.0	80.0	85.0	55.0	20.0	75.0	75.0	20.0	0.0	45.0	35.0	10.0	0.0	5.0	5.0
5	0.0	0.0	55.0	20.0	80.0	5.0	80.0	70.0	0.0	10.0	15.0	10.0	100.0	100.0	0.0	15.0	90.0	60.0	15.0	10.0	40.0	10.0	10.0	5.0	0.0	5.0
6	0.0	0.0	36.8	36.8	57.9	10.5	84.2	36.8	0.0	5.3	5.3	0.0	78.9	89.5	5.3	5.3	89.5	57.9	5.3	0.0	52.6	15.8	5.3	5.3	31.6	15.8
7	21.0	16.7	47.4	11.1	68.4	16.7	68.4	33.3	0.0	0.0	10.5	5.6	100.0	72.2	15.8	16.7	84.2	88.9	21.1	11.1	31.6	0.0	5.3	0.0	10.5	5.6
8	0.0	0.0	45.0	21.1	70.0	36.8	65.0	36.8	5.0	0.0	5.0	5.3	85.0	68.4	30.0	5.3	95.0	57.9	0.0	5.3	40.0	5.3	0.0	10.5	15.0	5.3
9	16.7	0.0	50.0	20.0	50.0	20.0	72.2	60.0	0.0	0.0	11.1	5.0	88.9	90.0	22.2	15.0	83.3	70.0	5.6	0.0	61.1	15.0	0.0	0.0	11.1	30.0
10	31.6	0.0	63.2	42.1	63.2	26.3	73.7	68.4	5.3	5.3	26.3	10.5	89.5	94.7	15.8	5.3	89.5	68.4	5.3	0.0	31.6	26.3	10.5	0.0	31.6	10.5
11	10.5	0.0	57.9	15.0	42.1	0.0	78.9	45.0	42.1	15.0	21.1	15.0	94.7	70.0	21.1	5.0	94.7	85.0	5.3	0.0	36.8	15.0	10.5	5.0	15.8	15.0
12	0.0	5.0	35.0	10.0	70.0	25.0	60.0	50.0	0.0	5.0	5.0	5.0	95.0	90.0	5.0	0.0	65.0	70.0	15.0	10.0	20.0	10.0	5.0	10.0	30.0	15.0
平均	12.5	5.1	47.1	21.8	58.1	20.0	73.5	52.9	6.9	4.6	13.3	7.6	90.2	83.7	20.0	10.6	85.5	72.3	12.3	4.7	41.6	16.5	6.0	3.4	23.0	13.9

者の 50%以上が評価の際に用いていた視点は「声の大きさ」「スピード」「本の持ち方」「ページのめくり方」であり、それに次いで「聞き手の反応をみる」「読み方」が 40%台と多かった。それに対して、少視点群において対象者の 50%以上が用いていた視点は「声の大きさ」「スピード」「本の持ち方」であり、それ以外の視点はすべて、多いものでも 20%台にとどまっていた。

4. 考察

読み聞かせ経験前後の読み聞かせに関する考え方の変化を検討した結果、「保育の現場で子どもたちにうまく読み聞かせができると思う」「保育の現場で自分も楽しく読み聞かせができると思う」という読み聞かせへの効力感に関する質問への反応に差がみられたことから、相互に評価し合いながらの読み聞かせ経験を重ねることで読み聞かせに関する効力感が高まることが示された。一方、「子どもに読み聞かせをするのが好きだ」という読み聞かせへの好意度に関する質問への反応については、読み聞かせ経験前後で差がなかった。このような結果は、短大生を対象に、授業の中で学生がお互いに読み手と聞き手になって読み聞かせを行い評価し合うという読み聞かせ経験をすることで、絵本の読み聞かせの読み手となることに関する好意度が高まることを報告している玉瀬(2005;2012)の結果と一致しない。本研究では、クラスの人数が多く、模擬保育というよりも大勢のクラスメートの前で絵本を読むという状況であったためか、手遊びなどの導入を自発的に行う対象者も少なかった。このように、子どもを聞き手として想定して読み聞かせをしているという認識が低かったために、子どもを対象とした読み聞かせに関する好意度に影響を及ぼさなかったと考えられる。

評価に用いた視点の数については、第 4 回目を除いてほぼ一定であり、読み聞かせ経験を重ねても増える傾向はみられなかった。第 4 回目の読み聞かせでは、5 名の発表者のうち 2 名が読み聞かせ前に遊びを取り入れたり歌を歌ったりしていたことに加えて、聞き手の方を見て笑顔を絶やさなかったことから、「導入」「聞き手の反応をみる」「表情」の視点で評価する者が多かったのであろう。

次に、読み聞かせを評価する際に用いた視点の数と、読み聞かせに関する効力感との関係については、「うまく読み聞かせができる」という質問への反応に関して、群と質問時期の交互作用がみられ、読み聞かせ前には、評価する際に参照する視点が少ない少視点群はそれが多い多視点群よりも「うまく読み聞かせができる」という効力感は低かったが、読み聞かせ経験を重ねることで多視点群と同程度に効力感が高まった。少視点群では、自分の

読み聞かせを評価する視点も少なかったために、「うまく読み聞かせができる」とことに関する効力感は低かったが、読み聞かせ経験を積むことで、視点数は少ないながらも、各自が着目する読み聞かせ技法に関して「うまく読み聞かせができる」という効力感が高まったと考えられる。

一方、「楽しく読み聞かせができる」という質問への反応に関しては群差がみられた。読み聞かせ状況を多様な視点で評価できていた多視点群の方が、聞き手である子どもたちの前で自分も楽しい読み聞かせができるという快感情を伴った効力感を高くもっていたのである。

読み聞かせ評価に用いた視点の内容をみると、多視点群、少視点群ともに多かったのは、「声の大きさ」「スピード」「本の持ち方」であった。「声の大きさ」「スピード」が重要な読み聞かせ技能として読み手に認識されやすいことは、先行研究においても報告されている(玉瀬,2005;松本,2007)。それに加えて、「本の持ち方」が多かったのは、大勢のクラスメートが自由に座っている状況での読み聞かせであり、聞き手全員に絵本が見える位置を取ることが難しかったためであると考えられる。少視点群では、このような一般的に認識されやすい視点に限定されているが、これらの技能が読み聞かせに重要な役割を果たすことをくりかえし認識しながら読み聞かせ経験を重ねることを通して、「うまく読み聞かせができる」という効力感が高まったと考えられる。一方、多視点群ではこのような3つの視点以外に「ページのめくり方」「聞き手の反応をみる」「読み方」という視点も読み聞かせ評価の際に多く用いていたが、少視点群ではそのような傾向はみられなかった。

玉瀬(2012)は、読み聞かせに関する従来の実践的研究において指摘されている「よい読み方」を整理し、多くの実践的研究において指摘されている技能として「声の大きさ」「スピード」「感情のこめ方・情緒性」「本の持ち方」「ページのめくり方」をあげている。これらの技能は、本研究における多視点群において多く用いられていた評価の視点であった。しかし、本研究において多視点群に多かった「聞き手の反応をみる」という視点は実践的研究では「よい読み方」の技能としてはあげられていない。「聞き手の反応をみる」ことはさまざまな技能の前提となる姿勢であると考えられているからかもしれない。しかしながら、この視点をもつことが読み聞かせに関する快感情を伴った効力感を高める上で重要であることが本研究の結果から示された。

「聞き手の反応をみる」という視点に気付いているということは、聞き手の反応に応じて話し手としての行為を変えていけること、つまり話し手も「読み」の自由度に気付いていることであるといえるのではないだろうか。多視点

群はこのような視点を持って評価することをおして、読み聞かせを相互作用の場面ととらえ、その中に読み手としての自由度を感じる経験を重ねていたために、「楽しく読み聞かせができる」という快感情を伴った効力感が高まったと考えられる。

読み聞かせは、保育の現場での経験を積むことでその技能が熟達し効力感も高まるであろうが、初任の保育者であっても幼児にとって楽しい読み聞かせを行うためには、保育者養成段階において学生の読み聞かせへの効力感を高める必要がある。読み聞かせは相互作用の過程であり聞き手の反応をよくみることが重要であることを、保育者養成段階から学生に伝えた上で読み聞かせ経験をさせることが、保育の場において幼児が絵本に親しみ、想像する楽しさを味わうための支援ができる保育者を養成する上で必要であると考えられる。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹(1991)「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」,『発達心理学研究』,2,2,88-98.
- 小林真・浅野可珠(2016)「大学生の保育者効力感の規定要因—教育実習の効果と社会的スキルの影響—」,『富山大学人間発達科学部紀要』,10(2), 115-123.
- 松本修(2007)「読み語りにおけるオーディエンスの特性と読み語りのモード—読み手の方略に着目して—」,『読書科学』,51,1,35-43.
- 三木知子・桜井茂男(1998)「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」,『教育心理学研究』,46,203-211.
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領』
- 小藺江幸子(2014)「保育実習が学生の自己効力感に与える影響—実習回数の違いによる自己効力感の特徴—」,『淑徳短期大学研究紀要』,53,97-112.
- 鈴木 照美(2012)「遊ぶことは学ぶこと 三歳児「楽しいこと、みいつけた!」(幼児教育 幼児期の学びを培う)」,『初等教育資料』, 888, 82-85.
- 玉瀬友美(2005)「幼児保育専攻学生における絵本の読み聞かせに関するとらえ方の変化—読み聞かせ体験をとおして—」,『読書科学』,49,2,53-60.
- 玉瀬友美(2012)『「保育」の教育における読み聞かせ経験—その教育心理学的研究—』 風間書房 pp.265-270.