

資料

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

秋田 喜代美¹ 無藤 隆²

WHY DO MOTHERS READ PICTURE-BOOKS TO THEIR CHILDREN ?
—Mothers' conceptions and their setting environment on reading—

Kiyomi AKITA AND Takashi MUTO

The purposes of this study were to examine mothers' conceptions of book-reading to their children and relations between those conceptions and their behavior styles of setting home environment on reading. Two hundred and ninety-three mothers in Study 1 and three hundred and thirty-two mothers in Study 2 answered a questionnaire concerning their recognitions on the functions, and their behavior of setting environment. The main findings were as follows : (1) Two functions were identified as "UTILITY" and "ENJOYMENT" ("UTILITY" : read to get children to master letters and acquire knowledge ; "ENJOYMENT" : read to share a fantasy world with their children and communicate them.) Although many mothers attached importance to "ENJOYMENT" function, some mothers did to "UTILITY" ; but differences were shown among mothers. (2) Mothers changed the ways of reading according to their children's age. (3) There were relations between conceptions of functions and ways of reading. Though mothers rated "UTILITY" higher, their reading styles were seen to promote children to become independent readers.

Key words : conceptions, book-reading, environment, functions, style.

問 題

絵本を読み聞かせる行動は、現在の日本では、乳幼児期から多くの家庭で日常的に行われている。読み聞かせは、活字文化に子どもが接する契機を与え、空想世界を共有し、親子の楽しい語らいの場を与える行動である。本論の目的は、親はなぜ読み聞かせをするのか、読み聞かせに関してどのような考えを持ち、また読書環境をどのように準備しているのかという点について、家庭間の共通性と差違を検討することにある。

読み聞かせに関しては、読み聞かせが子どもの言語や認知の発達に及ぼす効果と読み聞かせ過程における親子の相互作用の分析研究が、1970年代後半から盛んに行われるようになってきた(Mason & Allen, 1986)。読み聞かせの効果に関しては、1歳から3歳頃の読み聞かせ頻度が幼児、就学時期の子どもの語彙能力の獲得(Robbins & Ehri, 1994 ; Snow & Goldfield, 1983)や、言語能力の発達(Moerk, 1985 ; Whitehurst et al., 1988)、読み書き知識の習得、読解力を予測すること(Crain & Dale, 1992 ; Wells, 1985)、しかし過去30年間のアメリカでの乳幼児期の読み聞かせの効果を概括してみると、話し言葉や書き言葉の発達水準と、読み聞かせ頻度の間の相関係数は平均して0.26程度であり、説明率はあまり高くないこと(Scarborough & Dobrich, 1994)などが示され

¹ 立教大学文学部 (Faculty of Literature, Rikkyo University)

² お茶の水女子大学生活科学部 (School of Human life and Environmental Science, Ochanomizu University)

てきている。

また、読み聞かせ過程に関しては、1, 2歳頃の読み聞かせは定型化しており、各家庭に共通した典型的な対話構造がみられること (Ninio & Bruner, 1978) や、本の読み方や取扱いなどの慣習的な知識を始め (Snow & Ninio, 1986), 多様な話題が交わされていること (外山, 1989), 子どもの年齢により親の発話が質的・量的に変化してくること (Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Wheeler, 1983) などが示されている。またこれらの共通性と同時に、階級やコミュニティ (Heath, 1982), 各家庭 (大村他, 1991) により、読み方に違いがあることも指摘されてきている。

だが、これらの研究は読み聞かせ行動やその結果に着目したものであり、行動の動機や目的という親がもつ考え (conception / idea) に焦点をあてたものではない。幼児期読書の必要性や読み聞かせの勧めとして、保母や児童文学者などの専門家が、絵本に対する自分の考えや体験を述べた本は数多くある (例えば、亀村 1975; 日本子どもの本研究会, 1988 など)。だが、一般の母親を対象とした調査研究は少なく、しかも実施された研究の多くも、読む頻度やよく読む本の書名など行動の実態を中心にした研究であり (流王・堀江・流王, 1991; 鈴木, 1990), 親が絵本を読み聞かせる目的という認識面は明らかにされてきていない。そこで、読み聞かせの目的・意義に関する親の考えを明らかにするのが、本研究の第1の目的である。

秋田・無藤 (1993) は、Kruglanski (1975) の「内生的帰属—外生的帰属」という帰属の分類概念を用いて、小・中学生の読書意義を、読書自体が目的であり読書の過程で生じることを重視する内生的意義と、結果としての所産や効用、その結果が他の目標の手段として働くことを重視する外生的意義の2種類に分けてとらえている。そして、読書はよいこととの評価は共有していても、低学年では成績が良くなる、ほめられるという対人・社会的な外生的意義を重視するが、高学年では空想したり考えるという認知的な内生的意義を重視すること、また高学年ほど読書に複数の意義を見いだすようになるという学年による違いや同学年の中でも個人差があることを示している。読み聞かせにもこの意義の分類を適用して考えるならば、空想の世界を楽しむ、内容を理解するという読書過程の中で生じる認知的な事象を重視する内生的意義や、読解力、語彙力をつけるなど読書の結果として生じる認知的所産に注目する外生的意義が、読書にも読み聞かせにも共通の意義として考えられよう。またさらに、字の読めな

い幼少時から親と子2人で同じ本を共に見る読み聞かせには、親子のふれあいをするという対人的な内生的意義や文字を覚えるという認知的な外生的意義、静かにさせる、早く寝かせつける手段として本を読むという外生的意義などの、読書とは異なる読み聞かせ固有の意義も考えられよう。そこで、どのような意義を重視しているのか、それは家庭や子の年齢によりいかに異なるのかを検討する。

また、それらの意義の認識によって、子どもに与える読書環境がどのように異なるのかという「考えと行動の関連性」のスタイルを明らかにすることが、本研究の第2の目的である。藤岡・無藤・秋田 (1994) は、4組の母子の1年間の読み聞かせ過程の分析により、3歳児という同年齢でも家庭によって読み聞かせ方に特徴的スタイルがあり、そのスタイルは年間を通して安定したものであることを示している。家庭による行動の違いを生む主な要因としては、親の側、子どもの側、親子相互の関係性の要因が考えられる。特に本論では、親側の要因として親の読み聞かせの意義についての考え、子どもの側の要因として子の年齢を取り上げることとする。

子ども側の要因として子の年齢を取り上げるのは、前述のように子の年齢によって親が読み聞かせ方を変えているというアメリカでの事例研究からの知見 (Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Wheeler, 1983) が日本の幼児にもあてはまるのかを検討するためであり、また秋田 (1992) が読書行動において示している、子どもの読みの発達、熟達化に伴って親との相互交渉の内容は変化するという知見が、読み聞かせにもあてはまるのか、すなわち、子どもの語彙能力や言語理解能力の発達に伴う読書環境に関わる親の行動の変化を調べるためである。子ども側の言語能力の発達の全般的な指標の1つとして子の年齢を取り上げる。

また親の側の要因として、意義についての考えを問題とするのは、絵本の読み聞かせという活動は子どもの成長にとって生理的に必要不可欠な行動ではなく、行動選択の自由が各家庭に委ねられている社会的な行動であるため、各家庭での親の考えが子どもへの

³ 本論文では、ある行動が果たす機能の中でも、行為者が重要だと考えている機能を意義 (meaning) と呼ぶことにする。意義は行為時に行為者によって必ずしも自覚化されているものではないが、なぜその行動を行うのかを目的論的観点から説明するために使用する概念であると考えられる。そこで目的とその行動の働きに注目するという意味から、目的と良い点という2種類の質問を本研究では準備した。

働きかけを動機づけ、その質や量を規定している面が、他の行動に比して強いのではないかと考えられるからである。したがって、考えと行動のスタイルを明らかにできると考える。親が子どもの読書や読み聞かせを重視するか、どのような点で重視するかによって、読書固有の環境設定行動が質や量の面で異なると予想される。

読書環境に関する行動の中でも、読み聞かせ行動に関して、観察による研究が、これまで数多く行われてきた。観察は、相互作用の詳細な分析が可能な反面、研究対象数が限定され、家庭間での共通性や差異は必ずしも明確ではない。また主に読み聞かせ初期の1-3歳頃の研究が多く、読み聞かせ方に限定した分析である。しかし、幼児期後期における読み聞かせは、子どもが1人で本を読む自立した読書への入口となっている。すなわち、幼児期における絵本の読み聞かせはその後の読書活動へと子どもを導き参加を促す活動であるという発達の展望を持つならば、特に3歳から6歳という幼児期を対象にし、しかも読み聞かせに限定するのではなく、親は子のためにどのような読書環境を設定しているのかというより広い視点から行動をとらえ、対象者数を増やし一般化可能な形で行う研究が必要と考えられる。読書の意義をより重視する親は、より豊かな読書環境を与えているという経験則による一般論ではなく、環境を具体的に整理し検討することで、環境設定に関わる行動の中でも親の意義の認識によって異なる側面、意義の認識によらず共通している面を、多くの親のサンプルによって明らかにすることが必要である。

秋田(1992)は小中学生の読書行動に家庭環境が与える影響を検討するにあたり、家庭の果たす役割を「①家に本があり、子どもが本文化に接触することを物理的に可能にする物理的環境設定、準備者としての役割、②親自身が読書行動を行い熟達者のモデルとして行動を見せる役割、③本を買い与えたり、本屋や図書館へ連れて行くなど読書活動への直接的な動機づけを行う役割、④親が子どもに本を読んでやることにより読み方を教え理解できるよう熟達化を援助する役割、⑤子どもの読書をほめたり、よりよい読み方の助言を行う行動評価者の役割」に分け、前4内容の分析を行っている。本研究でもこの枠組みを利用し、幼児の読書環境に関する親の行動を検討することにする。

以上、親の読み聞かせの意義についての認識およびその認識と読書環境の設定に関わる行動の関連について、実証的検討を行うことを本論文の具体的目的とす

る。先例となる研究がないことから、本研究ではまず調査1として、読み聞かせの意義に関してどのような意義が重視されるのか、また個人により相違があるのか否かに関して予備調査を行う。そしてその結果をふまえて、さらに調査2において、読み聞かせの意義の認識と環境設定のスタイルの検討を行う。

調査 1

方法

〈調査対象〉東京都内山の手にある4私立幼稚園に通う園児を持つ母親293名。年長児118名(男64,女54),年中児120名(男58,女61,子の性別への回答がなかった不明者1),年少児55名の母親(男32,女22,不明1)。園平均回収率は75.1%

〈調査方法〉質問紙留置調査法。調査にあたっては「子どもが小さいうちは、のびのびと外で遊ぶのがよい、知識よりも体験をというご家庭、小さい頃から本を読む楽しさを与えたい、文字にふれるのがよいというご家庭など、幼児期の読書に関しては、いろいろな考えを持ったご家庭があると思います。そこで、こうした考え方と実態を調べるのが、本調査のねらいです。」と説明を付し、幼稚園を通じて調査を依頼した。

〈質問内容〉母親の読み聞かせに対する意義の認識を問うものとして「あなたは何のためにお子さんに本を読んでいますか」と目的を尋ねる質問と「本を読んでもあげるとは、お子さんにとってどのようなよいことがあると思いますか」と良い点(機能)を問う質問の2種類の質問に対し、各16項目、15項目の選択肢を準備し、各々の中から特にあてはまると考えられるもの3項目ずつを選択するという多肢選択型の質問を作成した。選択肢作成にあたっては、数人の母親と大学生への面接調査結果にもとづき、できるだけ多くの選択肢を挙げるよう項目を選定した。具体的に使用した項目はTABLE 1と脚注4に記した項目である。

結果

読み聞かせの意義に関する考えの分析

まず子どもの年齢による項目の選択の違いを調べたところ、「本を通して、親子のふれあいをするため」という項目の選択で、年少児が他2年齢群に比べ多かった($\chi^2=9.07, p<.05$)。しかし、他の項目では、子の年齢による違いはみられなかった。選択には項目による偏りがみられ、「空想したり、夢をもつことができる」(144人,49%)「子どもが本の世界を楽しむため」(133人,45%)では対象者の約半数が選択をしていた。その一方で、「本を読んでいると静かにしているから」(6人,2%)「子

TABLE 1 読み聞かせに対する意義の選択肢項目得点と主成分との相関係数

選択肢項目	第1成分	第2成分
T1 子どもが本の世界を楽しむため	-.18***	-.38***
T2 空想したり、夢をもてるようにするため	-.45***	.24***
T3 物事を深く考えるきっかけを与えるため	.19***	.47***
T4 本を好きな子にするため	.16**	-.56***
T5 本を通して、親子のふれあいをするため	-.35***	-.00
T8 言葉を増やすため	-.07	.32***
T9 文章を読む力を育てるため	.69***	-.14
T11 子どもに集中力をつけさせるため	.29***	.36***
T12 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	-.14**	-.21***
Y1 文字を覚えられる	.41***	-.19***
Y2 言葉が増える	-.05	.21***
Y3 文章を読む力が育つ	.72***	-.01
Y5 集中力がつく	.23***	.30***
Y6 空想したり夢をもつことができる	-.60***	.07
Y7 話をする力がつく	-.03	.13*
Y8 物事を深く考えられるようになる	.17**	.46***
Y9 本を好きになる	.09	-.65***
Y10 本を通して、ふれあいができる	-.28***	-.21***
Y11 身の回りの物へ興味を持つこと ができる	-.22***	-.06
Y14 心が落ちつく	-.29***	.04

注：太字で記されているのは、成分との相関が0.35より大きい
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

どもがせがむのでしかたなく」(9人, 3%)など、調査対象者総数に対する選択者数の比率が10%未満の項目が11項目あった⁴。

そこで、外れ値による影響を受けぬよう、これら選択率の低い11項目を除き、さらに残り20項目について意義内容を整理するため、選択項目には1点、非選択項目には0点を与え、主成分分析を行った。固有値が1以上の成分は9成分あったが、対象とした項目数、解釈可能性の点から第2成分(固有値は第1成分が2.6, 第2成分が1.9)までを取り上げた。各項目得点と主成分との相関がTABLE 1である。

第1成分とピアソンの相関係数が0.35以上であるの

⁴ これらは、「身の回りのものへの興味を持たせるため」「文字を覚えさせるため」「日常生活に必要な知識を身につけさせるため」「本を読んでいると静かにしているから」「安心して眠れるようにするため」「子どもがせがむのでしかたなく」「親自身が絵本を見るのが好きだから」「日常の生活に必要な知識が身につく」「子どもにとって必要な教養が身につく」「将来学校の成績がよくなる」「気分転換になる」の11項目である。

は、項目 Y 3, T 9, Y 1 の「文章を読む力の育成、文字の習得」(「文章・文字」という読み聞かせの結果として生じる知識・能力に関する項目であり、反対に-0.35以上であるのは、項目 Y 6, T 2, T 5 の「ふれあいをしたり、空想や夢をもつ」(「空想・ふれあい」という読み聞かせ過程に関わる項目である。ここから、第1成分は「読み聞かせ結果の重視(外生的意義重視)」と「読み聞かせ過程の重視(内生的意義重視)」を対比する軸と解釈できる。同様に、第2成分では0.35以上の項目 T 3, Y 8, Y 11 は「物事を深く考える、集中力をつける」(「熟慮・集中力」という認知的内容の項目、-0.35以上の項目 T 1, T 4, Y 9 は「本の世界を楽しむ、好きになる」(「本好き・楽しむ」という感情的内容の項目である。したがって、第2成分は「認知機能重視」と「感情・対人機能重視」を対比する軸と考えられる。

これらの結果にもとづき、第1, 第2成分正負各方向4内容「文章・文字」「空想・ふれあい」「熟慮・集中力」「本好き・楽しむ」を、意義として取り上げることとした。相関係数が0.35以上である項目を、相関の大きさ順に3項目ずつ選び、操作的に各意義内容を表わす項目とした。

各意義内容の選択項目数(最大で3項目選択可能)の年齢別平均を算出すると、「空想・ふれあい」は年長1.6 (SD:1.0), 年中1.5 (1.0), 年少1.7 (0.9), 「本好き・楽しむ」は年長1.1 (1.0), 年中1.2 (1.0), 年少1.2 (1.0)と選択数が多く、「文章・文字」は年長0.5 (0.8), 年中0.5 (0.8), 年少0.4 (0.8), 「熟慮・集中力」は年長0.6 (0.8), 年中0.5 (0.8), 年少0.5 (0.8)と少ない。分散分析の結果、年齢の主効果は有意ではなかった。

次に、これら4意義の中の特定の1意義のみを重視しているのか、複数の意義を重視しているのかを明らかにするため、選択パターンを調べた。ある意義を重視しているとの判断は、各意義を表わす項目3項目中2項目以上を選択していることを操作的に基準とした。結果が、TABLE 2 である。意義の選択の仕方をみると特定の1意義を重視している者と、複数の意義を重視している者がいることがわかる。また内容をみると、「空想・ふれあい」の1意義を重視する者が最も多く、次に「楽しむ・本好き」の1意義、「空想・ふれあい」と「楽しむ・本好き」の組み合わせ選択が多い。しかし、「文章・文字」「熟慮・集中力」の1意義、あるいは「文章・文字」と「空想・ふれあい」の組み合わせを重視している者も34人と1割強はいることが示された。

以上の分析から、幼児の母親の多くは「空想・ふれあい」という読み聞かせ過程の内生的意義や、「本好

TABLE 2 読み聞かせにおいて重視している意義の選択パターン

意義選択のパターン	該当人数(%)
1 意義重視	183人(62.4%)
「文章・文字」	11 (3.8)
「空想・ふれあい」	107 (36.5)
「熟慮・集中力」	14 (4.8)
「楽しむ・本好き」	51 (17.4)
2 意義重視	63 (21.5)
「文章」空想	9 (3.1)
「文章」熟慮	0
「空想」楽しむ	43 (14.7)
「熟慮」楽しむ	1 (0.3)
「文章」楽しむ	5 (1.7)
「空想」熟慮	5 (1.7)
特定の意義を重視しない	47 (16.0)
計	293 (100.0)

き・楽しむ」という感情的側面を重視していること、しかし必ずしも皆が同じ意義を重視しているのではなく、人により特定の意義のみを重視するのか複数の意義を重視するのかという点や、重視する意義内容は、異なっている可能性が示唆された。また本結果からは、意義の認識には子の年齢による違いはなかった。

ただし、本調査ではデータ収集法として多肢からの3肢選択法を使用したために、選択した項目、選択しなかった項目いずれに関しても、各々の項目をどの程度重視していたのかを測るのには敏感な尺度ではなかったこと、また意義の分析整理時に、各意義を代表する項目を3項目と操作的に限定したために、他項目に関する情報が捨象され、特定の意義を重視しない者として分類された者47名(16%)が、多数の意義を選択した者であるのか、各意義を代表する3項目以外を選択していた者であるのかが判定できないという問題が残されている。すなわち、データの収集と分析の方法論的問題から精緻な数量的分析が制限された点が指摘できる。そこで、データ収集時の方法を尺度評定法に変更することにより、この方法論的問題点を除き、調査2では本研究の目的である意義と環境設定に関わる行動との関連性を明らかにすることとした。

調査 2

方法

〈調査対象〉 都内4私立幼稚園に通う園児の母親332名(年長児148名(男75,女73),年中児123名(男65,女58),年少児61名(男38,女23))。回答者は調査1とは異なる。園平均回収率は68%。

〈調査方法・内容〉 教示は、調査1と同一である。調査内容は、TABLE 3に示すように、①読み聞かせの意義についての質問(調査1の結果に基づき特に回答の少なかった10項目を削除し、作成した)、②読書環境について4観点から親の行動を問う質問から構成されている。質問紙で行動を問う際には社会的望ましさのバイアスがかかりやすいことが一般に指摘されている。そこで、バイアスに一定の歯止めを与え、回答の具体的な裏付けをとる意味で、読み聞かせ時間に関して、段階評定法のみではなく、回答日前日、前前日の読み聞かせ時間と時刻の記入も求めた。

結果

以下では、意義の認識と読書環境に関わる行動、各々の分析結果、次に意義の認識と行動との関連の全体傾向、さらに意義の認識において特徴的なタイプ群の行動と意義の認識の関連性の順に、結果を述べていく。

1 意義の認識

項目数が多いため、主因子法バリマックス回転による因子分析を行った。調査1の結果からは、読み聞かせの意義の因子として両極性の2つの因子が予想される。実際に、2因子、3因子、4因子での因子分析を試みた結果、因子の固有値や寄与率、因子の解釈の内容的妥当性から、2因子が最も適切との判断を行い、2因子を抽出した(累積寄与率50.2%)。そして、TABLE 4に記した第1因子を「文字・知識習得」意義、第2因子を「空想・ふれあい」意義と命名した。この両因子と、調査1の主成分分析結果との対応をみると、調査1の第1成分で正の値をとった項目は調査2で第1変数の負荷量が高く、負の値をとった項目は第2変数の負荷量が高い項目となっている。また第2成分が正の項目の多くは第1因子に対応する結果となっている。両下位尺度についてのクロンバックの α 係数は、「文字・知識習得」意義が0.94、「空想・ふれあい」意義が0.88の値が得られた。

両意義変数の平均評定値は、「文字・知識習得」意義では調査者全体3.1(0.8)、年長3.1(0.8)、年中3.0(0.9)、年少3.1(0.7)、「空想・ふれあい」意義は全体3.8(0.8)、年長3.7(0.7)、年中3.8(0.8)、年少3.8(0.7)であった。年齢と性の2要因分散分析の結果、年齢及び性の主効果はいずれも有意ではなかった。「文字・知識習得」意

TABLE 3 読み聞かせに関する質問紙の構成

I 読み聞かせに対する考え TABLE 4 に挙げた項目

① 目的に関する質問「何のためにお子さんに本を読んでいますか。」15項目

② 利点に関する質問「本を読んであげるとは、お子さんにとってどんなよいことがあると思いますか。」14項目。①②とも「5：とてもそう思う」から「1：そう思わない」の5段階評定。

II 読書環境に関わる親の行動

① 物理的環境の準備：自宅の絵本量
「ご家庭には、お子さんのための絵本がおよそ何冊ありますか。」
「7：100冊以上 6：51—99冊 5：31—50冊 4：21冊—30冊 3：11—20冊 2：1—10冊 1：ない」の7肢からの1肢選択

② 親自身の読書行動：読書好意度と読書量
「おかあ様ご自身は読書が好きですか。」への「5：とても好き—1：好きではない」の5段階評定
「現在自分がよく読書をしていると思いますか。」への「5：とてもよく読む—1：まったく読まない」の5段階評定

③ 本への直接的動機づけ：図書館や本屋へ連れていく頻度
「お子さんを図書館、図書室に連れていくことは、どれぐらいありますか。」「お子さんを本屋さんに連れて行くことはどれぐらいありますか。」への7肢からの1肢選択
「7：1週間に2回以上 6：1週間に1回 5：2週間に1回 4：1か月に1回 3：2, 3か月に1回 2：今までに少なくとも1度は連れて行ったことがある 1：連れて行ったことはない」

④ 実際の読み聞かせ：読み聞かせ量と読み聞かせ方

a 量
頻度「ご家庭でどのぐらいの頻度でお子さんに絵本を読んでいますか。」への5段階評定
5：毎日読む 4：ほとんど毎日読む 3：ときどき読む 2：たまには読む 1：めったに読まない
時間「本を読んであげる時には、1日に何分ぐらい読みますか。」への5段階評定
5：1時間以上 4：30分以上 3：20—30分以上 2：10—20分 1：5—10分
「具体的にこのアンケート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ぐらい読まれたか、読まれた時間と何時頃読まれたか、読んだ時間帯を思い出して記入してください。」
昨日（一昨日）について「時間（ ）分」と「時刻（ ）時頃」を記入。

b 読み聞かせ方 TABLE 5 に挙げた12項目
「5：とてもそうだ—1：まったくそうでない」の5段階評定

TABLE 4 読み聞かせ意義の因子負荷行列

項目	因子1	因子2
R3 文章を読む力が育つ	.77	.09
M7 文字を覚えさせるため	.76	-.04
M9 文章を読む力を育てるため	.75	.07
R1 文字を覚えらる	.74	-.07
M11子どもに集中力をつけさせるため	.73	.13
M8 ことばをふやすため	.71	.15
R2 ことばが増える	.68	.14
R4 日常生活に必要な知識が身につく	.67	.26
M10日常生活に必要な知識を身につけさせるため	.67	.14
R5 集中力がつく	.64	.21
R12子どもにとって必要な教養が身につく	.64	.26
R7 話をする力がつく	.52	.44
R8 ものごとを深く考えられるようになる	.49	.49
M6 身の回りの物への興味をもたせるため	.42	.38
R6 空想したり夢をもつことができる	.03	.68
M2 子どもが空想したり夢をもてるようにするため	-.08	.67
R10本を通して親子のふれあいができる	.08	.60
M1 子どもが本の世界を楽しむため	-.21	.60
M5 本を通して親子のふれあいをするため	.13	.54
R11身の回りの物へ新たな興味を持つことができる	.31	.52
M3 ものごとを深く考えるきっかけを与えるため	.33	.45
M4 本を好きにするため	.22	.37
M14子どもが安心して眠れるようにするため	.08	.27
寄与		6.85 3.69

注：因子負荷量が0.50以上の点線内の項目を、各々の因子を示す項目とした。
共通性0.30以下の低い項目として除かれた項目は6項目「M12古くから伝えられている話は子どもに知ってもらいたいから、M13本を読んでいると静かにしているから、M15とにかく親自身が絵本を見るのが好きだから、R9本が好きになる、R13将来学校の成績がよくなる、R14気分転換になる」である。

義と「空想・ふれあい」意義の平均評定値を見ると、いずれの年齢でも「空想・ふれあい」意義の方が平均値が高い。また各個人内での意義評定値を比べると、「空想・ふれあい」意義の評定値の方が高い者が253名(76%)、両意義の評定値が等しい者が15名(5%)、「文字・知識習得」意義の方が高い者が64名(19%)であった。ここから、全体としては「空想・ふれあい」という意義を読み聞かせの意義として重視する者が多いこと、ただし「文字・知識習得」の意義をより重視する者も約2割いることが明らかとなった。本結果は、読み聞かせを行っていても重視する意義は必ずしも同じではなく、家庭により異なるという調査1の結果を支

持するものである。

2 読書環境に関わる行動

まず「絵本量」,「親自身の読書行動」,「図書館や本屋へ連れて行く頻度」,「読み聞かせ頻度」,「読み聞かせ時間」に関して,子どもの年齢と性の2要因分散分析を行った。その結果,いずれの変数にも有意な主効果並びに交互作用はみられなかった。

また「読み聞かせ時間」の段階評定値と記入された実時間の間の相関係数は0.51であり,「読み聞かせ時間」の調査者全体の平均評定値は2.1 (1.0) (F2: 10-15分), 実時間の平均は10.7分 (9.0) であり,ほぼ一致している。ここから,本調査対象者の全体的な傾向として,幼児の読書環境として,「絵本を20冊から50冊程度自宅に所有し,図書館や本屋へ2週間に1回程度連れて行き,家では読み聞かせを時々行い,読み聞かせをする時は10分程度読んでいる」という傾向,そしてこれらの点については子どもの年齢による違いはみられないことが示された。

読み聞かせ方に関しては,まず項目別に見ると,5段階評定の中央のカテゴリーの値である3より高く,特によく行われている読み聞かせ方は「Z9.登場人物によって声を替えたりしながら,劇みたいにして読んでいる」(評定値3.5 (SD1.2))「Z2.できるだけいろいろな本を読むようにしている」(3.3 (1.0)) であり,一方評定値が3未満と低くあまり行われていないのは,「Z5.字を教えながら読んでいる」(2.0 (1.0)),「Z8.読んでいる間や読んだ後で書かれている内容について質問をし,わかったかどうかを確かめるようにしている」(2.2 (1.0)) であった。

次に,因子分析(主因子法バリマックス回転)により2因子を抽出した(累積寄与率54%) (TABLE 5)。第1因子を「会話型」読み聞かせ,第2因子を「1人読み促進型」読み聞かせと命名した。クロンバックの α 係数は,「会話型」は0.73,「1人読み促進型」は0.72である。

「会話型」読み聞かせの平均評定値は年長2.9 (SD 0.8), 年中3.1 (0.8), 年少3.3 (0.6), 「1人読み促進型」読み聞かせは年長2.6 (0.7), 年中2.5 (0.7), 年少2.2 (0.7) であった。「会話型」は年少, 年中, 年長の順に平均評定値が低くなる一方,「1人読み促進型」では年少, 年中, 年長と値が高くなっている。分散分析の結果, 両読み聞かせ方共に年齢の主効果が有意であり(会話型 $F(2,330)=6.24, p<.01$; 1人読み促進型 $F(2,330)=5.34, p<.01$), シェフェの対間検定の結果, 両読み聞かせ方共, 年長児と年少児間で5%水準の有意な差がみられた。

以上から,子の発達にともなって,絵本量や読む時

TABLE 5 読み聞かせ方の因子分析結果

項目	因子1 因子2	
	負荷量	負荷量
Z4 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	.74	.15
Z7 書かれている内容が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	.68	.23
Z6 本に出てくる物の名前を教えながら読んでいる	.67	.26
Z3 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	-.49	-.03
Z10 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	-.01	.72
Z5 字を教えながら読んでいる	.27	.61
Z13 子どもが自分で読んだ時には読み方を教えてあげている	.13	.59
Z8 読んでいる間や読んだ後で書かれている内容がわかるように説明を加えながら読むようにしている	.36	.42
Z12 子どもが1人で本を見たり,自分で読んだ時にはほめるようにしている	.17	.42
	寄与	3.32 1.54

注:共通性推定値の低い項目(0.20以下の項目)として次の4項目「Z1同じ本を何度も繰り返し読むようにしている,Z2できるだけいろいろな本を読むようにしている,Z9登場人物によって声を替えたりしながら劇みたいにして読んでいる,Z11子どもが読んでほしいという限り何回でも何冊でも読むことにしている」を除いた。

間には変化はみられないが,絵本の読み聞かせ方という質的側面において親は子どもにあわせて調整し変えていることが示唆された。

3 意義と読書環境に関する行動との関連

1, 2で述べてきた意義と行動の各変数間の相関を示したのが, TABLE 6 である。「文字・知識習得」意義と「1人読み促進型」読み聞かせの間には0.46の相関がみられる。本結果のみでは,意義と行動の間の因果関係の方向性を明らかにすることはできないが,意義の認識と読書環境に関する行動としての読み聞かせ方の間には関連が認められること,特に「文字・知識習得」という意義を重視すると子どもが1人で本を読むことを促す読み聞かせ方を行うことが多くなること,あるいは1人読みを促進する読み聞かせ方をする人は「文字・知識習得」という意義をより重視することが示された。一方の「空想・ふれあい」意義は,「絵本量」,「読み聞かせ頻度」,「読み聞かせ実時間」,「会話型の読み聞かせ」と弱い相関関係が見られた。読み聞かせ時間の評定値とは相関はみられなかった。これは選択技法では「10-20分」のように1選択肢内での時間に幅があり,実時間の記入ほど敏感な指標ではなかったためと考えられる。それぞれの意義変数と相関のある変数には違いがあることから,重視する意義内容により環境に関わる行動が異なること,あるいは行動によって重視する意義内容に違いがあることが示唆される。

そこでさらに,意義の認識によって環境に関する行

TABLE 6 変数間の相関係数

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
a 意義 文字・知識習得		.30***	.07	-.08	.01	.08	.16**	.27***	.46***	.01
b 意義 空想・ふれあい			.19***	.08	.00	.28***	.23***	.19***	.09	-.08
c 絵本量				.16**	.24***	.33***	.18**	-.03	-.01	-.03
d 親の読書好意度・読書量					.37***	.17**	.17**	.05	-.01	-.06
e 図書館・本屋の頻度						.20**	.14*	.03	.15**	.06
f 読み聞かせ頻度							.44***	.09	-.03	-.10
g 読み聞かせ実時間								.10	.18**	.06
h 会話型読み聞かせ									.41***	-.19***
i 1人読み促進型読み聞かせ										.17**
j 子の年齢										

注：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

動に違いがあるのか、意義と読書環境に関わる行動にスタイルが認められるか否かを調べるため、意義の認識に関して本調査対象者の中でも特に特徴的なタイプを選び、その行動特徴を比較検討することにした。まず、「文字・知識習得」意義、「空想・ふれあい」意義各々の平均評定値によって高・中・低の3水準を設定した。「文字・知識習得」意義は評定値が3.2以上が高水準、2.8以上3.2未満が中水準、2.8未満が低水準であり、「空想・ふれあい」意義は4.1以上が高水準、3.6以上4.1未満が中水準、3.6未満が低水準となった。そして、両意義共に高水準の者52名(以下では〈両意義高群〉と記す)、両意義変数とも低水準の者61名(〈両意義低群〉)、「文字・知識習得」意義は高水準だが「空想・ふれあい」意義は低水準の者30名(〈文字・知識重視群〉)、「空想・ふれあい」意義は高水準だが「文字・知識習得」は低水準の30名(〈空想ふれあい重視群〉)を選び出した⁵。この4意義タイプ群には、子の年齢による人数の偏りはない($\chi^2 = 4.09$, $df = 6$, n.s.)。

この4群の読書環境に関わる行動の平均評定値および分散分析による群の主効果を記したのが、TABLE 7

⁵ この4グループを選び出すにあたっては、事前に、年齢群*「文字・知識」意義変数*「空想・ふれあい」意義変数の3要因の分散分析を読書環境に関わる行動の各変数について行った。その結果、絵本の所有量と親自身の読書行動において両意義変数間に交互作用が見られた($F(4,313) = 2.55$, $p < .05$; $F(4,313) = 1.69$, $p < .10$)。したがって、両意義変数には0.30の正の相関が見られるが、それらをまとめて「読み聞かせ意義の重視度」という変数で扱うのではなく、各々の意義変数を別の変数として取り扱うことに意味があると判断される。よって、この4群を設定することとした。4群の合計人数は173人であり、総回答者の52%にあたる。特徴的スタイルを取り出すという意味から、この4群を特に選定した。

である。群の主効果が見られたのは、「自宅の絵本量」、「読み聞かせ頻度」、「自由記述により回答された読み聞かせ実時間」、そして「会話型」、「1人読み促進型」の両読み聞かせ方である。対間検定の結果、絵本量は〈知識・思考重視群〉が他3群に比べて少なかった。読み聞かせ量の指標である頻度は〈空想・ふれあい重視群〉と〈両意義高群〉が、〈文字・知識重視群〉〈両意義低群〉に比べ高いこと、時間は評定では群差がないが、実時間の記述では〈両意義高群〉と〈両意義低群〉間で差がみられ、両意義高群の方が高かった。また読み聞かせ方に関しては、「会話型」読み聞かせは〈両意義高群〉が他3群に比べ高く、「1人読み促進型」読み聞かせは〈空想ふれあい群〉が他3群に比べ低く、〈両意義重視群〉が最も高かった。

本結果からは、意義の認識の仕方に特徴的な者のグループを選び出すと、それらのグループ間では読書環境に関わる行動の中でも物理的環境の準備と実際の読み聞かせ行動の量と読み聞かせ方に違いが見られることが明らかとなった。つまり、読書環境に関わる行動の中でも、意義の認識により変わる行動と変わらない行動があることがわかる。そして、2種類の意義重視と、いずれか1種類の意義のみを重視、またいずれも重視しない群との比較により、絵本量や読み聞かせ頻度は「空想・ふれあい」の意義重視と、また「1人読み促進型」の読み聞かせ方は「文字・知識習得」の意義重視と関連があること、また両意義重視群が会話型の読み聞かせや読み聞かせ時間が他3群よりも高いという結果からは、「空想・ふれあい」と「文字・知識習得」という意義の重視は、行動に対し拮抗的に機能するのではなく、相乗的に行動と関連をもつことが示唆された。

TABLE 7 行動に関する意義タイプ群別平均評定値(SD)と分散分析結果

内容	両意義低群	空想ふれあい 重視群	知識思考 重視群	両意義高群	全体	群の主効果 F値(df=3,169)
①物理的環境の準備： 自宅の絵本量(Max=7)	4.6(1.3)	5.4(1.4)	3.8(1.4)	5.0(1.3)	4.7(1.5)	7.59***
②親自身の読書行動： 読書好意度・読書量(Max=5)	3.1(1.0)	3.2(0.8)	2.9(0.8)	3.1(0.8)	3.0(0.8)	0.58 n.s.
③本への直接的動機づけ： 図書館や本屋の頻度(Max=7)	3.5(1.0)	3.2(1.1)	3.3(1.2)	3.3(1.0)	3.4(1.0)	0.89 n.s.
④実際の読み聞かせ： 読み聞かせ量						
読み聞かせ頻度(Max=5)	2.7(1.0)	3.3(1.1)	2.4(0.9)	3.1(1.0)	3.0(1.1)	5.85***
読み聞かせ時間(Max=5)	2.1(1.9)	2.1(0.6)	2.0(0.5)	2.3(0.8)	2.1(1.0)	0.31 n.s.
記入された実時間(分)	6.3(6.8)	10.4(7.7)	9.8(6.3)	14.1(10.5)	10.7(9.0)	6.48***
読み聞かせ方						
会話型(Max=5)	2.9(0.7)	2.9(0.8)	2.9(0.7)	3.6(0.7)	3.1(0.8)	9.40***
1人読み促進型(Max=5)	2.3(0.8)	1.9(0.5)	2.6(0.7)	3.0(0.6)	2.5(0.7)	19.06***

注：「全体」欄の数値は4群だけではなく本調査に参加した人全体(332名)の平均評定値である。②母親の読書好意度・読書量，③図書館・本屋はそれぞれ両項目の平均評定値を示している。 * $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

考 察

以上，調査1，2において幼児期の読み聞かせに対する母親の意義の認識を検討し，調査2で意義の認識と読書環境に関わる4側面の行動との関連を調べることにより，新たに3点のことが明らかとなった。

まず，第1に，本研究では，読み聞かせの意義の認識に焦点をあてた。目的と利点に関する項目各々への評定という方法によって，「空想したり親子のふれあいをする」と「文字を覚え，文章を読む力や生活に必要な知識を身につける」という2種類の意義を読み聞かせの意義として取り出した。そして，多くの母親は「空想・ふれあい」という読み聞かせの過程で生じる内生的意義を重視していること，ただし「文字・知識習得」という読み聞かせの結果として生じる知的な外生的意義を重視している者もいること，すなわち読み聞かせに見いだす意義は必ずしも皆同じではないことが，明らかになった。幼児期の多くの親が重視する意義内容や重視する内容のこの個人差の存在は，読み聞かせをよくする親や専門家の体験談の知見では明らかにされてこなかった結果であり，本研究により新たに得られた知見である。

「空想・ふれあい」という意義を多くの親が重視しているという本結果は，幼児の物語理解研究においても，内容の正確な理解という知的側面だけではなく，子どもは何を楽しんでいるのかという理解に伴う情動面を

考慮した研究の必要性を示している。また読み聞かせ過程の分析においても，子の理解を促すために親がどのような発話をしているのかを研究するのみではなく，親子間で物語体験がどのようにして共有されるのかを研究する必要性を示唆するものと考えられる。

また第2に，幼児期の読書環境に関わる行動に関する検討を行った。その結果，絵本の所有量や読む時間には子の加齢に伴う変化はないが，読み聞かせ方の面で，子の加齢に伴う変化がみられることが明らかとなった。

ただし，絵本の所有量は自宅の絵本量を実際に調査して記入することを求めたのではなく，親の記憶に頼るものであり，母親が絵本の実数について必ずしも自覚的に捉えてはいない可能性も考えられ，冊数が実際に子の年齢によらず増加しないのか否かは，さらに詳細な調査が必要と考えられる。また，読む時間に年齢差がないことは，記された平均値が10.7分であり，この時間は平均的長さの物語絵本を2冊程度読む時間に相当するという日常での観察結果とあわせて考えるならば，この時期の子どもの読み聞かせにとって妥当な時間を示すものと解釈できよう。したがって，親は子の年齢と共に読む時間を増やすのではなく，読み聞かせ方や読む本という質的側面を変えていることを本結果は示唆するものと考えられる。

読み聞かせ方に関しては，子どもとの話し合いや内容の説明を重視する「会話型」の読み聞かせ方と，読

めるところは子どもに読ませたり、1人で読めるよう読み方を教える「1人読み促進型」読み聞かせ方という2タイプの読み聞かせ方が抽出された。そして「1人読み促進型」よりは「会話型」の読み聞かせの方が3歳から6歳頃の幼児期に全般的に行われることが多いこと、横断的に年齢変化をみると「会話型」の読み聞かせは年長児になると次第に減少し、「1人読み促進型」の読み聞かせは増えていくという変化、子どもの発達にあわせて読み聞かせ方が変わっていくことが示唆された。これは読み聞かせ過程での相互作用の観察研究から得られた先行結果を支持するものであり、本結果はこれまで少数の家庭からの結果として示唆されてきた知見が、より多くの家庭で見られる特徴であることを示したものと位置づけることができる。

そして、第3に、意義の認識と読書環境に関わる行動との関連を検討した。その結果、全体として「文字・知識習得」の意義を重視することと「1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が相関の分析から明らかになった。そしてさらに意義の認識に関して特徴的なタイプとして、「空想・ふれあい」のみを重視する群、「文字・知識習得」のみを重視する群、両方の意義を重視する群、両意義ともあまり重視していない群という4群を選び、行動の比較検討を行った。

その結果、「空想・ふれあい重視群」と「文字・知識習得重視群」を比べると、「空想・ふれあい重視群」の方が「読み聞かせ頻度」は多く「1人読み促進型」の読み聞かせ方は少ない、また「文字・知識習得重視群」は絵本量が少ないという、重視する意義内容による行動の違いがみられた。また両意義高群は、他群に比べ「会話型」の読み聞かせや読み聞かせ時間が多いことから、複数の意義の重視が、より相乗的に行動と関連していることが示された。両意義高群の者はどの項目の評定でも評定を高く回答する行動傾向をもった群ではないかとの解釈可能性が考えうる。だが、この点は親の読書好意度や読書量等の親自身の行動や本屋や図書館へ連れていく頻度という本への直接的動機づけの側面では両意義高群は他群と差がないことから、否定されよう。したがって、この群の被調査者は内容を考慮した上で評定しており、本結果は物理的環境の準備と実際の読み聞かせの側面という読書環境に関わる行動のある特定の2側面で、意義の認識による違いがあることを示すものである。

以上、本研究の結果からは、親の考えと読書環境に関わる親の行動の質的側面の関連性が示唆される。そ

して、絵本の読み聞かせは、絵本のお話を単に子どもに伝達することによって、言葉や文字、物語の知識を与えて育つということよりも、読み聞かせを行う主体である一般の母親の多くにとっては、子どもとの会話を楽しみ、「空想・ふれあい」という読み聞かせの過程自体が意味を持っていることを示している。これは一見自明のことのようであるが、こうした一般の人のもつ行動に対する素朴信念(考え)を明らかにした研究はなく、しかも問題で述べたように、読み聞かせに関するこれまでの研究の多くの視点は、読み聞かせの結果としての所産や読み聞かせ過程での知的側面に限定されていた。本研究は、読み聞かせの主体にとっての行動の意味を考えた研究の重要性を指摘するものであると考えられる。

本研究の今後の理論的課題としては、次の3点を指摘できる。第1は、考えと行動の関連の方向性である。本分析では、考えとしての意義の認識と行動との関連を検討するのに、意義の認識により読書環境に関わる行動に違いがあるとの単方向を仮定し分析を行った。だが実際には、行動と意義の認識は相互に力動的に影響し形成されていくと考えられる。双方向の力動的関係を時系列に沿って分析していくことが、今後の課題である。

また第2に、親の考えの形成の源についてである。意義の認識は、自らの経験だけではなく、多様なメディアを通じて外から文化的メッセージとして伝えられ、形成されることも考えられる (Goodnow & Collins, 1990)。本研究では、対象園全てが東京山の手という限られた地域にあり、社会階層としても皆が比較的均質の層であると考えられる。その中で意義の認識に個人差があることが本研究では明らかになった。だが、なぜこうした違いがでたのかというその源は明らかではない。またここで明らかにされた意義の認識の共通性と違いが、幼児期の親の一般的傾向としていえることであるのか、地域や階層によるのかという一般化可能な範囲を特定することはできない。これらの点に関しては、第1に指摘した時系列的な検討と併せて、様々な地域や階層への調査を進めることが必要と考えられる。

また第3に、本研究では親側の変数として意義の認識、子どもの側の変数として年齢を取り上げたが、例えば子どもの読み書き能力や語彙能力などの認知的指標をはじめ、親側・子側両者に関して、より多様な変数を取り上げることも今後の発展的課題と考えられる。今回は、家庭、親を代表するものとして母親への調査を行ったが、父親や兄弟の存在など、環境としての家

庭の行う行動をさらにひろげて考えていくことも必要である。また親子の関係性自体への着目も重要であると考えられる。Bus & Van Ijzendoorn (1988, 1992) は、読み聞かせ方や読み聞かせ量の違いに親子の愛着関係が影響を与えていることを指摘している。読み聞かせを行う親子の情緒的関係性にどのような特徴があり、その特徴が読み聞かせ過程にどのように反映するのか、また読み聞かせを通じてどのようにその親子の絆が変化するのかという視点を入れた分析はこれまでの研究には欠落している。だが、本研究で明らかにされた「親子のふれあい」の場としての読み聞かせという多くの母親が持つ視点に即した研究を行っていくためには、親子の情緒的関係性を考慮することは、今後に残された大きな課題であると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 1992 小中学生の読書行動に家庭環境が及ぼす影響 発達心理学研究, 3, 90—99.
- 秋田喜代美・無藤 隆 1993 読書に対する考えの発達の検討：意義・評価・感情と行動の関連性 教育心理学研究, 41, 462—469.
- Bus, A.G., & Van Ijzendoorn, M.H. 1988 Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy : a cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262—73.
- Bus, A.G., & Van Ijzendoorn, M.H. 1992 Patterns of attachment in frequently and infrequently reading dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199—210.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. 1992 Do early talkers become early linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421—429.
- 藤岡真貴子・無藤 隆・秋田喜代美 1994 就寝前の絵本の読み聞かせ場面における母子の発話の内容 日本保育学会第 47 回大会発表論文集, 682—683.
- Goodnow, J., & Collins, A.W. 1990 *Development according to parents : The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, N.J. : LEA.
- Heath, S.B. 1982 What no bedtime story means : Narrative skills at home and school. *Language Society*, 11, 49—76.
- 亀村五郎 1984 子どもの読書 大月書店
- Kruglanski, A.W. 1975 The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*, 82, 387—406.
- Mason, J., & Allen, J. 1986 A Review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. In E.Z. Rothkopf (Ed.) *Review of research in education*. Vol. 13. Washington : AERA Pp.3—47.
- Moerk, E.L. 1985 Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of pragmatics*, 9, 547—566.
- 日本子どもの本研究会 1988 幼児の読書教育 国土社
- Ninio, A. 1983 Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 3, 445—451.
- Ninio, A., & Bruner, J. 1978 The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child language*, 5, 1—15.
- 大村彰道・荻野美佐子・遠藤利彦・針生悦子 1989 絵本読み場面における母子相互作用 (第 2 報) 安田生命社会事業団研究助成論文集, 25, 24—33.
- Pellegrini, A.D., Brody, G.H., & Sigel, I.E. 1985 Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332—340.
- Robbins, C., & Ehri, L. 1994 Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54—64.
- 流王 農・北江紀子・流王弘子 1991 保育園における絵本研究—アンケートをもとにして 日本保育学会第 44 回発表論文集, 170—171.
- Scarborough, H.S., & Dobrich, W. 1994 On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245—302.
- Snow, C.E., & Goldfield, B. 1983 Turn the page please : situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551—569.
- 鈴木重夫 1990 幼児と絵本—親の意識調査から— 日本保育学会第 43 回発表論文集, 254—255.
- 外山紀子 1989 絵本場面における母親の発話 教育心理学研究, 37, 151—157.
- Wells, G. 1985 Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N.

Torrance, & Hildyard (Eds.) *Literacy, Language, and learning ; The nature and consequences of reading and writing*. New York : Cambridge University Press. Pp.229—255.

Wheeler, M.P. 1983 Context-related age changes in mothers' speech : joint book reading. *Journal of Child Language*, **10**, 259—263.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. 1988 Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, **24**, 552—559.

付 記

本調査の実施にあたり、ご協力いただきました板橋富士見幼稚園、中央会堂幼稚園、すずらん幼稚園、木内鳩の家幼稚園、目白幼稚園、愛心幼稚園、聖パトリック幼稚園、草苑幼稚園の先生方とお母様方に、心より感謝申し上げます。尚、本研究は平成3、4年度文部省科学研究費一般研究(C)(03610041)の助成を受け、行ったものである。

(1995.9.4 受稿, '96.1.5 受理)