認知過程から考える乳幼児への読み聞かせ

常　深　浩　平

Read Aloud for Infants and Young Children in the Light of Their Cognitive Processes

Kohei TSUNEMI

１．はじめに

読み聞かせは主要な保育活動の１つである。保育所保育指針（厚生労働省，2008）には「読み聞かせ」の文言があり、同保育指針と幼稚園教育要領（文部科学省，2008）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2014）の全てに「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」ことが言葉の保育の内容として挙げられている。絵本を全く使わない保育所・幼稚園はないと言っても良いのではないか。また、０歳児検診の機会などを利用し、「絵本」と「赤ちゃんと絵本を楽しむ体験」を贈るブックスタートの活動も広がりを見せ、934市区町村で行われている等（2015年９月30日現在、NPOブックスタート調べ）、読み聞かせは保育所・幼稚園に限らず広く行われている活動だと言える。

読み聞かせの研究は、その手法や意義（松岡，1987; 野々川，1994; 脇，2011）、題材の選定（日本子どもの本研究会絵本研究部，1989; 2004）、児童文学（瀬田，1980）など様々な観点から積み重ねられてきた。科学的な観点では主に発達心理学の領域で、読み聞かせの意義や環境の分類（秋田・無藤，1996）、母子関係を中心とした読み手・聞き手の人間関係（齋藤・内田，2013）、読み聞かせの効果（秋田，1998; Tsunemi et al., 2014）の検討などが行われてきた。一方で、読み聞かせを見る・聞く子どもたちの中でどのような認知活動が起こっているのか、という点ではまだ研究の余地が残っていると考えられる。この点について新たに研究が進むことも望ましいが、直接読み聞かせを対象にしてはいないものの、関連の深い研究が既に行われている。そこで本論文では、読み聞かせ中の認知過程について、最初に成人を対象にした調査・実験研究によって構築された理論を概観し、続いてそれを乳幼児に適用するという構成で理論的考察を行う。

キーワード：読み聞かせ、状況モデル、構築-統合理論（construction-integration theory）

2．成人の読解理論

子どもに限定せずに「本を読む」という行為の心理学的研究を概観すると、その多くは成人を対象にしたものである。しかし、成人を対象とした研究の一部は、適切に解釈すれば十分に子どもの読み聞かせを説明することが可能だと考えられる。

心理学における成人の読解理論と言っても複数あるが、今回はキンチ（Kintsch, 1998）の構築-統合理論（construction-integration theory）を主に取り上げる。本モデルの利点は、読解過程を 3 つの段階に分けて整理している点であり、この段階が後述の乳幼児時期における読み聞かせ理解の認知過程にも対応すると考えられる点である。

文章を読むとき、私たちはまず文字の形や音そのものを処理する、これが第1の段階、表層形式（surface form）である。その先にある意味を考えるためにも、当然まずは単語や文を認識するところから始めなければならない。文字が汚れて見えなかったり、騒音で声が聞こえなかったりすれば、この段階が阻害される。

第 2 が文字のみから理解できる字義通りの理解の段階で、テキストベース（textbase）と呼ばれる。この段階では文章を過不足なく理解する、という表現が合致し、文章に書かれている以上の理解は入り込まない。しかし、この段階では多くの場合、適切に文章を理解したとは言えない状況に留まる。なぜならば、「卵」という言葉一つ取っても、「卵」という字や「たまご」という音には白い殻や内部の黄色い球体、それを覆う透明な物質などの視覚的イメージは含まれていないからである。この段階で分かるのは語の品詞や文法などの抽象的かつ純粋に言語的な関係性である。全く知らないスポーツのルールや機械の説明書を読んでいる時には、比較的テキストベースに近い理解がなされると言える。

最後の第 3 段階が状況モデル（situation model）であり、第 2 段階のテキストベースの理解に、読者が持っている知識や記憶の情報が統合される段階である。ここで追加される情報は内容や読者によって非常に多岐にわたる。いわゆる読解はこの段階に相当するのであり、知覚的なイメージを含めて心内に物語の内容を思い描く段階と言える（図 1．Kintsch, 1998を基に筆者が作成)。そして、ある場面についての状況モデルができあがると、その後の文章の展開に応じて、その状況モデルに新しい情報が加えられ、適切な内容に更新されていく、というように読解は進む。

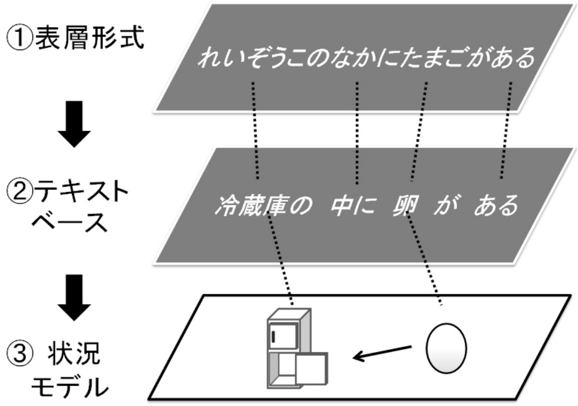

図 1　構築-統合理論における文章理解の 3 段階

簡単にまとめると、私たちが文章を読んでいる時には、表層形式からテキストベースを読みとり、既有知識を加えて状況モデルを作り上げ、展開に合わせて適切に状況モデルを更新していく、という認知過程が存在している。

3．乳幼児への読解理論の援用

成人の読解理論を乳幼児の読み聞かせに援用するにあたり、いくつかの前提を設ける。

まず一つは、読み手の存在である。成人が一人で読む場合と、乳幼児が読み手から読み聞かせを受ける場合では状況に明らかな違いがあると言える。しかし、読者あるいは聞き手の認知に絞って注目をすると、自分で情報を得るか、他者から伝えられるかという違いはあるものの、得られた情報をどのように処理しているのか、という部分の認知過程については、一人読みも読み聞かせも共通して論じることが可能である。

次に発達の見かけの順序である。2節の構築-統合理論はあくまで成人の読解を理論化したものであるが、実際の発達で見られる姿を考えると、②テキストベースが表面化するのが最も遅く小学校以降と言える。実際に抽象的な言語表象である②は教育の結果獲得されるものであると論じられている（Kintsch, 1998, p.16)。そこで発達の順序は①表層形式→③状況モデル→②テキストベースの順に進むように見える。しかし、②を欠いたまま③が成立するとは考えにくく、②③は幼児期においては不可分に発達し、小学校以降で意識的に分化することが可能になると考えるのが妥当である。本論文の主な対象は乳幼児のため、以下では①から②③の段階に進むというように、②③をまとめて論じる。

3－1．乳児への読み聞かせ：かたち・おと

まず有意味語獲得前の乳児に注目して、読み聞かせの際の認知活動を考えてみたい。有意味語獲得前ということは、まだ言葉や言葉を含む記号的な理解が存在しない世界に生きているということである。このとき、読み聞かせ時に見える絵や字は何かを表す記号としてではなく、まさに見えたそのままの形として認識されると考えられる。読み聞かせ時に聞こえる声についても同様に、聞こえたままの音そのものとして認識される。

これを2節で取り上げた構築-統合理論に当てはめると、①表層レベルまでの処理は行っているが、②テキストベースや③状況モデルの処理はまだ難しいと言い換えることができる。よって、この段階で読み聞かせを楽しんでいる子どもは聞こえてくる音や見える形そのものに興味関心を持って楽しさを見出していると考えることができる。また、②や③の理解を過剰に期待する[1]ことはこの段階ではそぐわない。それでは乳児期に読み聞かせをすることは意味がない、あるいは意味が薄いのかというとそうではない。読み聞かせは他の遊びと比較しても、養育者と子どもが親密なコミュ

ニケーションを取りやすい活動であり（石崎, 1996; 齋藤・内田, 2013)、子どもにとってもそれ以外の活動では得難い、多様で楽しい形と音、コミュニケーションの経験ができる貴重な場と言えるからである（佐久間, 2011; Tsunemi, et al., 2014)。

これらを踏まえて、乳児期の読み聞かせを考えると、絵本や紙芝居が描いている内容を正確に理解すること、2節を踏まえて言い換えれば、言葉の意味に対応する記憶の情報を追加し、心内で思い描くための十分な準備はできていないと言える。一方で、形そのもの、音そのものを養育者や保育者とのやり取りの中で楽しむ、という点では十分な意義が期待される。この時期には音が面白いもの、絵が面白いものを中心に読み聞かせを行うのが適していると考えられる。このような読み聞かせをここでは「かたち・おとの読み聞かせ」と呼ぶ。

3－2．幼児への読み聞かせ：ことばからおはなしへ

言葉の獲得に伴い、幼児の読み聞かせ理解は大人のそれと本質的には変わらない内容へと進み始める。すなわち文字や絵、声を形そのもの、音そのものではなく、何かを表す記号として読み取り始めるのである。しかし、急に全てを理解し始めるのではなく、段階を踏んで徐々にお話の世界に入ってくる。ここでは大きく2つの段階に分けて論じる。

3－2－1．ことばの読み聞かせ

言葉の理解が始まった子どもは読み聞かせの中で、たとえば「いぬ」という音や形が特定の四足の動物を指す言葉だということを理解する。しかし、すぐに文章や場面、お話全体が分かるのではなく、自分の覚えた言葉をはじめとして一部の記号を読みとれる、という所から理解が始まる。そこで、このような読み聞かせをかたち・おとの読み聞かせと区別し、「ことばの読み聞かせ」と呼ぶ。

この段階は、2節の表現で言うと①と②③の間の段階と言える。Kintsch（1998）は、個別の語・文の処理の繰り返しを通して、それぞれの意味を構築、取捨選択して統合する形で、一つの一貫した③状況モデルが出来上がると述べている。ことばの読み聞かせはこの個別の語・文の処理が始まった段階であり、しばらくはお話の内容に関する一貫した状況モデルの構築は難しい。

このとき、残りのまだ記号として理解できない部分は、前段階の読み聞かせ、すなわちかたち・おとの読み聞かせとして子どもには捉えられる。かたち・おとの読み聞かせの一部がことばの読み聞かせに移行し始め、子どもの発達に応じてことばの読み聞かせの割合が徐々に増えていくというイメージで捉えるのが良いだろう。また、ことばの読み聞かせが成立している部分についても、かたち・おとの読み聞かせが失われるのではない。いわば基礎としての形・音の上に言葉の理解が立脚していると捉えるべきである。したがって言葉として意味が分かった上で音や形そのものを楽しむと言うことが同時にできる。これは後年、詩や俳句、歌を視聴する時に押韻や言葉遊びを意味と

重ねて理解できることと同じである。

この時期には挿し絵と言葉の対応が子どもの理解を上手に支えてくれる場面も増えるだろう（秋田、1998)。読み手の言葉に反応して、対応する絵を指差し「これでしょ！」と言わんばかりににっこりと笑う子どもの姿は、言葉を理解できた喜びに満ちている。読み手は必ずしも地の文通りに読み進めることや、お話の筋、全体の理解に拘らず、子どもの反応を良く見て「うん、そうだね」、「よくわかったね」、など、子どもの理解と喜びを共感し褒めると、子どもはより言葉やお話に興味・関心を持ちやすくなる。

したがって、この時期は身の回りにある物や出来事、登場人物が出てくる生活絵本などが子どもの認知過程に合致しやすいだろう[2]。また、挿し絵が分かりやすくふんだんな絵本も同様に子どもの理解を上手に支えてくれると言える。生活や季節に合わせた絵本・紙芝居を選び、それが現実や挿絵と結びつきやすい展開を考えると良い。

３－２－２．おはなしの読み聞かせ

ことばの読み聞かせが進んでくると、徐々に場面単位の理解ができるようになってくる。これが２節③状況モデルの構築と対応する。場面が理解できると、徐々に場面と場面のつながりも分かるようになり、展開に応じた③の更新が可能になる。この頃にはお話全体が理解できるようになっている。この段階で、複雑さや文量に制約はあるものの、大人と同様の読解が成立すると言える。2節の表現で言えば状況モデルを構築し、適切に更新できるようになったと言える。この段階の読み聞かせを「かたち・おと」および「ことば」と区別して「おはなしの読み聞かせ」とここでは呼ぶ。この段階も、まずは「ことばの読み聞かせ」、あるいは「かたち・おとの読み聞かせ」の中で、部分的に場面を理解し、ある場面と次の場面のつながりを偶発的・散発的に意識し、という形で前々段階、前段階の読み聞かせの中から染みでるようにゆっくりと理解が進んでいくと考えられる（図２．参照）。この段階になると、場所や時間、因果の理解が伴うため、視覚的・音声的な情報ではなく、お話の内容に基づいて急に場所が変わったり、時間が飛んだり、因果が破綻したりすると、それに気付いて驚いたり、おかしいと言ってみたりができるようになる。

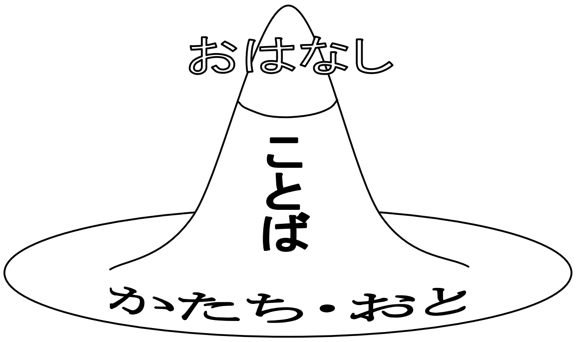

図２．３種類の読み聞かせの関係（模式図）

この段階では、子どもの理解力や好みに合わせて色々なお話を選ぶことができるようになり、未体験の内容や非日常的な内容を楽しめる子どもの割合も増加するだろう。また、記号を理解する能力自

体も並行して上がるため、徐々に挿し絵が少なくても、文字からの情報だけで状況モデルを構築・更新できるようになっていく。同様に、必ずしも読み聞かせと言う形式に頼らずとも徐々に一人で読むことができるようになっていくだろう。実際に秋田（1998）は、絵本のセリフや動作を真似たり、絵本の登場人物をなぐさめる等、身体全体を使って絵本と関わる行動や読み聞かせ時の発話は幼児期前期に多く見られるが年齢の上昇と共に減少することを報告している。

しかしここで再び指摘しておきたいのは、読み聞かせには一人読みができるまでの補助という意義以外にも、読み手と聞き手の親密な時間・空間の共有という意義がある点である。能力的には十分に一人読みが可能な子どもでも、大好きな本を大好きな人に読んでもらうという活動はとびきりに楽しい時間であり、そこで展開される空間―状況モデル―を、自分一人ではなく読み手と共有することに強い興奮や喜びを覚えるのである。何度も同じ本を読んでとせがまれて、もう十分知っているはずなのに、もう１人でも読めるのに、と不思議に思う場合は、まずこのような意義について考えてみる必要がある。これも読書にはない読み聞かせ独自の意義と言えるだろう。

３－３．読み聞かせから一人読みへ

読み聞かせからの卒業についても触れておきたい。認知能力が発達し、状況モデルの理解が進むにつれ、読み聞かせや挿絵に等の外的な手助けの必要性は減り、むしろ子どもの中で、自分の想像力を発揮すること自体がより楽しくなっていくだろう。この楽しさは小学校以降、趣味として読書を続けていく際の読書の意義の１つとして挙げられている（秋田・無藤，1993; 常深・楠見，2012; 横山・水野，2008)。どの時点で、自分で想像を広げる楽しさが、読み手との時間・空間の共有の楽しさを越えてくるのか、という点についてはここで論じるだけの資料がまだないが、自我の確立の程度や子どもが形成する集団の性質とも関連するかもしれない（Kintsch，1998，p.16，l.33)。

また、発達の流れを考えれば上述してきたような読み聞かせが内化する形で、一人読みが成立していくと表現することも可能である。もちろん、読み聞かせの段階を経ずに一人での読書が成立するケースも考えられるが、大きな流れとして人に読んでもらっていた段階から、自分で声を出して読む段階に至り、声に出さずに心内で読むようになるという順で徐々に内化し黙読に、形・音のまま楽しむところから、言葉を理解し始め、記号として表されている内容を想像して楽しむようになり、そのまとまりがお話という大きさにまで至る、という発達の流れは共通だと考えられる。

４．理論をもとにした諸考察

第３節の議論をもとに説明が可能だと考えられる内容を以下で補足的に論じる。

４－１．読み聞かせの利点

子どもの平均的な言葉の発達をみると、書き言葉より話し言葉の発達の方が早く進む。そのため、文字さえ読めれば十分に理解できる内容なのに、自分一人ではまだ読めないために絵本を理解できない、という状況も容易に生まれる。その際に読み手が書き言葉を音読することで話し言葉へと変換すると、子どもにも理解できる形になる。このように不足している能力を一時的に補うことで、その子の言葉の理解の最先端、すなわちヴィゴツキーの言う発達の最近接領域に合った最も発達に寄与する活動を行うことが可能になる。これは書き言葉の理解だけに留まらない。読み手が適切な向きで本を支え、適切なタイミングでページをめくり、音読に合わせて注目すべき挿絵を指差すというように、絵本を支え、めくる手指の運動能力、一つの対象に一定の時間集中するための注意力などにも当てはまる。いわば読み聞かせは、子どもにとって外的に延長された腕であり、追加され方向づけられた注意力、補われた読解力なのである。これが読み聞かせと言う活動の利点の１つであろう。読み聞かせによって、子ども一人ではまだできないが、発達にとって非常に実りの多い活動が可能になるのである。この意義は聞き手がまだ幼く、諸能力が未発達の時期に特に当てはまる。なお、しばしばまだ読めないにも関わらず本を持って読み聞かせのまねごとをする子どもの姿から典型的に示されるように、能力を補うことは例を見せることでもあり、模倣を促すことでもある。よって補っている能力自体の発達にも正の影響があると期待される。

さらに読み聞かせにあり、一人読みにはない利点として、物語の共有、つまり状況モデルの共有が挙げられる。最小単位で言えば読み手と聞き手の間で、さらに集団での読み聞かせになれば読み手との間だけではなく聞き手同士の間でもこの共有が行われる。これは成人し一人読みが一般的になった後も、自分の読んだ小説や観た映画のことを誰かと話したいという欲求や、あるいは芸術家の演奏を集団で聴き高揚する経験などにもつながるものであり、比較的高次ではあるが子どもから見られる素朴な欲求の現れだと考えられる。また、成人が複数人のグループで一つの仕事を行う際に、意見交換やアイディアの共有などを経て全員が一定の共通理解を得る、というような集団で構築する状況モデルへとつながる内容でもあり、乳幼児の感性や社会性の発達の促進も期待できる。

４－２．「ことばの読み聞かせ」から「おはなしの読み聞かせ」への移行時期

読み聞かせを行う側からすれば、いつ頃からお話を理解できるようになるのか、どの程度理解できるようになるのか、という点にも関心があろう。３節で幼児期という以上には年齢を特定していないのは、１つには子どもの発達は個人差が大きいことが十分に知られているためであるが、もう１つは確定的に論じるには先行研究の数や結果の統一がまだ不足している感があるためである。そもそもお話を理解できているかどうか、ということを直接検討することが難しく、研究が少ない。そこで、ここでは読み聞かせに限らず、子どもがフィクションをいつ理解し始めるかという研究に注目する。フィクションのみが読み聞かせの対象ではないのだが、フィクションであることを理解

していれば現実とは異なる一定のまとまりを持った世界観の理解が伴っていると考えられ、その時点でお話の理解が十分に成立する認知基盤ができていると考えられるためである。

まず、大人がごっこ遊びを真に受けて泥水のコーヒーを口に含む等すると驚いたり止めたりする行為は2歳半頃を境に増加するといった報告がある（加用，1992)。また、魔法を信じるかどうかという点で3歳児でも現実と非現実（魔法）の区別が可能であり（Johnson & Harris, 1994)、4歳児はゴムの目玉焼きやスポンジの岩といった見かけと本当の区別が可能である（Fravell et al., 1983)。また、お話を理解しているかどうかに比べると部分的ではあるが、3～4歳児は大人と同様に、主人公の視点に立ってお話を読んでいるという実証的な研究も報告されている（Rull & Harris, 2000)。また、針生（2001）はアンパンマンを題材にした先行研究を参照しながら5～6歳児になれば現実と虚構を混同することはないと論じている。以上のような先行研究群を参考にすると、少なくとも3歳頃からフィクションの理解が部分的に始まり、5～6歳頃には多くの子どもがフィクションを理解していると言って良いだろう。前述の論理に従えば、この頃には多くの子どもにとって「おはなしの読み聞かせ」が成立していると言えそうである。いささか弱い推論に留まるが、むしろ平均に囚われず、目の前の子どもの興味や関心に注目し、それに沿うべきだという点を強調することで本項のまとめに代えたい。

なお、富田（2011）は、サンタクロースの存在のような現実とファンタジーのゆらぎについての包括的な議論の中で、一見現実とファンタジーを区別できるようになったと見える子どもたちが、必ずしもファンタジーを捨てるのではなく、むしろファンタジーを楽しむ心を持ち続けていることを実証的に論じている。現実と虚構を区別できるからと言って、虚構の価値が下がるとは限らないという点で重要な指摘である。

5．まとめと検討課題、そして発展

5－1．まとめ

本論文では成人の読解研究をもとに、乳幼児の認知過程に注目して、読み聞かせを理論的観点から論じた。その上で、記号の理解が伴わず絵や文字、音をそのものとして楽しむ段階の読み聞かせを「かたち・おとの読み聞かせ」、大人に比べると制限はあるが記号を理解し、絵や文字、音によって描かれた意味を楽しむ段階の読み聞かせを「ことばの読み聞かせ」、さらに場面や場面間のつながり、最終的にはお話全体を楽しむ段階の読み聞かせを、「おはなしの読み聞かせ」として整理した。さらにこの理論に基づいて読み聞かせに関する諸考察を行った。

5－2．検討課題および発展

成人を主に対象とした理論・研究を乳幼児に適用するにあたり、十分に妥当だと考えられる部分

に限定して慎重に論考を重ねた所存ではあるが、あくまで理論的な視座からの検討である。引用した先行研究に加えて科学側からの実証的検証の追加と、現場からの実践的検証を受け、その結果に基づく理論の修正・補足は必要だと考えられる。また、あくまで平均的な発達を念頭においた理論なので、個々の子どもたちの個人差にも留意し、時期を厳密に考えるよりは発達の順序という点で柔軟な理解をする方が不要な心配を避けられるだろう。

なお、本論は読み聞かせを対象にした論考であるが、外界からの情報をもとに心内で表象を構築するという観点からみれば、他の遊びや日常生活にも当てはまる部分はあると考えられる。見立て遊びやごっこ遊びには記号の理解が伴うという点で共通項があり、他者との言語を介したコミュニケーションについては同じ言語活動という点で、また目の前で起こった出来事の意味を解釈して考えるというような非言語的な対象についても情報の取得と解釈という認知過程がある点で応用も可能だと考えられる（常深, 2013)。それらがどの程度の意味を持つかは改めて論じる必要があるが、本稿の主題について言えば、読み聞かせは子どもの言語力や内的な想像力の発達だけではなく、広く外的な現実の理解にも役立つ可能性がある。

５－３．最後に

読み聞かせという活動を考える際に、手法や選定法、幼児教育学、文学といった研究に加えて、心理学も寄与する部分は大きい。さらにその中でも乳幼児の認知過程を考慮に入れることで、読み聞かせがより活きた保育・教育活動になるという点には疑いがない。また、読み聞かせはことばの発達だけではなく、想像力や思考力、人間関係までを含めた総合的な意義を持つ発達にとって有益な活動である。多くの子どもが読み聞かせの恩恵を受けられるよう願う。本論文がそのための一助となれば幸いである。

引用文献

秋田喜代美（1998). 読書の発達心理学―子どもの発達と読書環境. 国土社.

秋田喜代美・無藤　隆（1993). 読書に対する概念の発達的検討：意義・評価・感情と行動の関連性　教育心理学研究，41，462-469.

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, 109-120.

Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

針生悦子（2001). 8 章 幼児期における読解の発達. 大村彰道（監修）秋田喜代美・久野雅樹（編). 文章理解の心理学―認知、発達、教育の広がりの中で―, 120-133. 北大路書房.

石崎理絵（1996）. 絵本場面における母親と子どもの対話分析：フォーマットの獲得と個人差. 発達心理学研究, 7, 1-11.

Johnson, C. N. & Harris, P. L.（1994）. Magic: Special but not excluded. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 35-51.

加用文男（1992）. ごっこ遊びの矛盾に関する研究：心理状態主義へのアプローチ. 心理科学, 14, 1-19.

Kintsch, W.（1998）. *Comprehension：A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

厚生労働省（2008）. 保育所保育指針（平成20年３月）. チャイルド本社.

鯨岡　峻（1999）. 関係発達論の構築. ミネルヴァ書房.

正高信男（2001）. 子どもはことばをからだで覚える　メロディから意味の世界へ. 中央公論社.

松岡享子（1987）. えほんのせかい　こどものせかい. 日本エディタースクール出版部.

文部科学省（2008）. 幼稚園教育要領（平成20年３月）. チャイルド本社.

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）. 幼保連携型　人手子ども園教育・保育要領（平成26年４月）. チャイルド本社.

日本子どもの本研究会絵本研究部(編).（1989）. えほん　子どものための500冊. 一声社.

日本子どもの本研究会絵本研究部(編).（2004）. えほん　子どものための300冊―『えほん　子どものための500冊』続編―. 一声社.

野々川稀一（1994）. こどもと絵本をたのしむために. エイデル研究所.

Rall, J. & Harris, P. L.（2000）. In Cinderella's slippers? Story comprehension from the protagonist's point of view. *Developmental Psychology*, 36, 202-208.

齋藤　有・内田伸子（2013）幼児期の絵本の読み聞かせに母親の養育態度が与える影響　：「共有型」と「強制型」の横断的比較. 発達心理学研究. 24(2), 150-159.

佐久間路子（2011）. 第10章 おもしろくってためになるの？ 遠藤利彦・佐久間路子・徳田治子・野田淳子（2011）. 乳幼児のこころ　子育ち・子育ての発達心理学, 203-219. 有斐閣.

瀬田貞二（1980）. 幼い子の文学. 中央公論新社.

富田昌平（2011）. 第６章　ファンタジーと現実に生きる子どもたち. 木下孝司・加用文男・加藤義信（編著）. 子どもの心的世界のゆらぎと発達　表象発達をめぐる不思議, p.165-195. ミネルヴァ書房.

常深浩平（2013）. 物語理解のための表象分節化理論の試み. いわき短期大学研究紀要, 47, 39-52.

常深浩平・楠見　孝（2012）. 大学生の読書傾向― 読書の意義と認知過程 ―. いわき短期大学研究紀要, 46, 35-46.

Tsunemi, K., Tamura, A., Ogawa, S., Isomura, T., Ito, H., Ida, M., & Masataka, N. (2014). Intensive exposure to narrative in story books as a possibly effective treatment of social perspective-taking in school children with autism. *Frontiers in Developmental Psychology*, 5, 1-8.

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－５歳児クラスの読み聞かせ場面の観察から－. 教育実践総合センター研究紀要, 17, 41-51.

脇　明子（編著）(2011). 子どもの育ちを考える絵本. 岩波書店.

註

1　あくまで「過剰に」であり、言葉の出ない、あるいはまだ未熟な子どもに読み聞かせをしながら後々の発達を期待すること自体には当然何の問題もない。むしろそのような思いを抱きながら行う読み聞かせがその後の本当の発達へと自然とつながるであろう。詳細は鯨岡（1999）の「間主観性」および「成り込み」の概念を参照されたい。

2　ただし、子どもの興味関心の方向、広がりは自由で個人差が大きいので必ずそうしなければならないということはない。あくまで認知過程の考察に合わせて考えられる選書の例を挙げていると理解して頂きたい。