

保育の「言葉」領域における人形活用の可能性 — 心的発達との関連から —

石田 開 熊田 武司
岐阜聖徳学園大学短期大学部

The effect of introducing puppets to early childhood language education:
An examination from the perspective of cognitive development

Hiraku ISHIDA, Takeshi KUMADA

Abstract

Language education in Japanese early childhood education is in part aimed at a child's familiarization with stories through language comprehension. Introducing puppets, which are concrete and visually salient, to storytelling may help young children who are within a period of representational development comprehend the stories. This study employed experimental settings, where the class groups of children listened to stories and then were questioned about facts told in the stories and mental states of the characters, by comparing 254 3-to-6 year-olds' comprehension when presented with puppets along with oral stories and with gestures in place of puppets. The result at first revealed that 3- and 5-year-olds' performances were relatively poor at the questions on mental states as compared to the question on facts, although 5-year-olds were overall much better than 3-year-olds. The second but more important finding was that 4-year-olds gave more correct responses to both types of questions (i.e. "facts" and "mental states") on the puppet show trials than on the oral presentation trials. The implications for the practice of early child education and the limitations of the current study are discussed.

Key Words : childcare, language, puppets, representational development

I. 背景と目的

幼稚園や保育所等における子どもの活動として、保育者が読み聞かせたり語ったりする物語を、その内容を理解しながら楽しむということが頻回に行われる。本研究では、保育の領域「言葉」を念頭に、子どもが物語を理解する際に、語り手が人形を用いることの効果について実験的に検討した。

幼児教育あるいは保育において、子ども理解や保育の組み立てのための観点として設定されたいわゆる「五領域」のうちの1つである「言葉」は、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」ものとされている。そして、その「ねらい」の1つでは、「絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かに」することが謳われる（文部科学省「幼稚園教育要領」¹⁾。物語に親しみ浸る体験を通して、幼児が自身の生活世界を超えたところに興味や関心を広げ、様々な想像をめぐらせる機会の確保が、保育において求められているのである（文部科学省「幼稚園教育要領解説」p. 213²⁾。関連して、幼児教育の全体的方向性や初等教育との接続の際の手がかりとして示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」においても、子どもたちが物語の世界に触れて、豊かな言葉や表現に親しむことの重要性は、強調されている（同上p. 66³⁾。さらには、幼児教育の実践過程、すなわち指導計画作成においても、子どもが言葉に親しむ機会の充実を図るべきとされており（同上p. 103⁴⁾、言葉に触れる体験は、まさに幼児教育の中心となるものと言えよう。

ところで、そのような言葉、あるいは物語の世界に子どもが親しむための道具立てとしてはまず、絵本や紙芝居といった児童文学作品が挙げられるが、古くは、人形劇もその一翼を担っていたことが指摘されている。保育における人形劇活用の歴史をまとめた山田・古相（2016）⁵⁾によれば、1948年制定の「保

育要領」で、保育の内容に「ごっこ遊び、劇遊び、人形芝居」が取り入れられ、そこでは人形芝居について「立体的であり、活動的であり、具体的であることによって幼児には特によるこばれる」ものとされている。56年の「幼稚園教育要領」における「言語」にも、「紙しばいや人形しばいをしたり、見たりする」、(それらを見た後で)「感じたことを発表する」として人形劇が登場する。現在の「幼稚園教育要領」や厚生労働省による「保育所保育指針」等に「人形」の使用や「人形劇」について直接の記述はなく、紙芝居の利用低減など同様に、視聴覚・情報機器の普及がその理由と推測されるが、幼児教育では安易な機器濫用が戒められ、物理的・直接的体験が重視されている(「幼稚園教育要領解説」p. 108)⁶⁾ことから、人形あるいは人形劇の役割も未だ十分に大きいと考えられる。実際、岐阜市内の保育士を対象とした調査では、9割以上の保育士が、保育において人形を用いた物語提示が必要だと回答しており、その理由として、童話・昔話への興味喚起、人形を用いることによる物語世界の面白さの享受が、主に認識されている⁷⁾。

保育への人形の導入は、実際のところどのような効果を有するのであろうか。それを検討した先行研究はいくつか見られる。例えば、山田・古相(2017)は、従前人形を用いた活動の経験のほとんどない幼稚園児たちが人形劇、人形遊びに触れることの効果を、同じ子どもたちの4歳時クラスおよび5歳児クラスの時の観察により検討している⁸⁾。4歳児では人形劇鑑賞を経験して人形へのかかわりが増えるとともに、人形の取り合いによる葛藤の中で他者に譲るなどの行動が見られ、5歳児では自ら人形劇を演じることを通して、必ずしも人形操作を直接しない“裏方”や、他児の演技を見る“観客”など、多様な役割を取得することを学んだという。また、幼稚園入園直後の3歳児クラスに研究者自ら参与しての観察では、子どもによる人形とのかかわりが、人形を介した保育者とのかかわり、同じく他児とのかかわりにつながって、他者との親密性を促進したこと、さらには人形を介して様々な生活事象に興味を拡大したことが報告されている(川合, 2019)⁹⁾。その他、知的障害を伴う染色体異常や発達障害があつて、知的発達が1歳半から3歳未満相当である4-5歳児を対象に、保育に人形を導入した研究では、それ以前は難しかった教員の介入を伴わない子どもどうしのかかわりが増えた。より詳細な分析として、日常生活での行為を人形で再現する姿が見られ、それによって自他の行為が意識化・可視化され、人の意思や気持ちに関心を向かせたのだという(宮井・安永・高野 他, 2011)¹⁰⁾。

しかし、上述の先行研究はいずれも、保育実践の場に研究者自らが参与した観察研究である。共通することとして、①人形の効果を期待して参与した者が事例を解釈した結果であり、測定の信頼性や解釈の妥当性の検討に欠けること、②人形を導入した事例の観察のみで、そうでない例との比較の観点がなないために子どもたちにおける変化が(実際生じたとして)人形による効果かわからないといったことが指摘できる。本研究では、それら先行研究における問題点への反省から、緩やかに統制された実験的事態の下、出来るだけ観察者の主観を排した評価手法を用い、人形を用いた場合とそうでない場合とで、子どもたちの物語理解を比較した(具体的には、II. 方法の節において述べる)。

本研究の対象は、幼保連携型認定こども園の3・4・5歳児クラスとしたが、そもそも子どもは人形劇や人形をどのように認識しているのだろうか。人形はそれ自体が布地や合成樹脂等でできた物体であるとともに、人や動物を模して造られてそれらを指示する記号でもあるという点で、複数の意味を持つ存在である。ある対象に複数の側面があることを明示的に理解するのは、幼児期早期の子どもにとって難しい。例えば、牛乳(本当は白い)を青いフィルターの後ろに置いて見せ、「見た目」と「本当」とを訊ねると、概ね4歳以上の子どもは、「見た目は青い」ということと「本当は白い」ということを同時に理解して答えることができるが、3歳児にはそれが難しく(見た目でも実際でも、青いか白いか、どちらかで答えてしまう)、その困難は、その場での教示などによって改善することができない本質的なものである(Flavell, 1993)¹¹⁾。他方、物体を記号として利用するという場面においては、3歳児も一定程度有能であることがわかっている。子どもに、縮尺模型の小さな部屋を使って対象物の隠し場所を教えた後で、実物の部屋の対応する場所に隠された対象物を探させるという課題では、3歳児でも対象物を見つけることができる(DeLoache, 2000)¹²⁾。また、2歳半の子どもの場合、縮尺模型の部屋にあった家具について、それと似た家具を実物の部屋で指し示すことはできるが、模型の部屋で隠し場所が示された対象を実物の部屋で見つけるという課題には通過しない。従って、3歳児による成功は、単に模型と実物との類似性を理解しているだけではなく、模型をそれ自体物体であるとともに実物を指示する記号としても捉えるという、二重の理解がある部分で示唆される(Troseth, Bloom Pickard &

DeLoache, 2007)¹³⁾。従って、「人形を記号として理解する」ことについて、子どもがいつからそれを理解するかには幾分複雑な点もあるものの、幼稚園や保育所等の3歳児クラスの子ども（全員が満3歳以上）であれば、登場する人形が、それが模している人間や動物を指示しているものと理解して人形劇を一定程度理解することは可能であると考えられた。

今回、短い物語を、人形劇あるいは素話（人形や小道具を用いない、演者の言葉や表情、身振りのみによる語り）の様態で提示し、直後にその内容について質問することで、両様態における子どもたちの物語理解を比較した。今回対象とした3-5歳の時期は、自分や他者の心的状態についての理解、いわゆる「心の理論 (Theory of Mind)」の発達が著しい時期である。特に、他者が何かについてどのように認識しているかについて、自分自身がそれについて知っていることと区別しながら理解する能力は、4-5歳の時期に獲得される (Wellman & Liu, 2004)¹⁴⁾。その点に鑑み、本研究では物語の理解を問う際、事実（物語中で登場人物らが行った遊び、および、登場人物が物語中で最初に出会った相手）に関する質問に加えて、登場人物の心的状態（物語の中で生じた事象に対する登場人物の理解、および、物語中で登場人物がとった行動における当事者の意図）にかかわる質問との両方を用いた。

結果に対する予測として、子どもが物語を理解する上での素話に対する人形劇の優位性が、抽象的思考が未発達である低年齢児に対して大きいものと考えられた。また、特に登場人物の心的状態にかかわることの理解については、その理解のちょうど獲得時期（4-5歳）にあたる4歳児クラスの子どもに対して、人形による理解促進が大きく見られることが予測された。

II. 方法

1. 対象

研究対象となったのは、岐阜県内にある幼保連携型認定こども園2施設の3・4・5歳児クラス（いわゆる、年少・年中・年長クラス）12クラスの子どもたち254名であった^{15) 16)}。年齢別では、3歳児クラス75名（女児48名、男児27名、35か月から53か月、平均46.4か月）、4歳児クラス91名（女児53名、男児38名、53か月から65か月、平均59.0か月）、5歳児クラス88名（女児43名、男児45名、65か月から77か月、平均71.1か月）であった。

2. 材料・装置

子どもたちには、保育実践向けに編まれた人形劇集¹⁷⁾から、それぞれ「あおむしくん」「さむいぞブルブル」と題された2つの物語を選んで提示した。それらを選んだ基準としては、比較的筋書きが単純でありながら、勘違いや誤認といった登場人物の心的状態をその面白みに含むこと、そして、2つの物語の長さが互いに同じくらいであること、また、1人の演者によって人形劇だけでなく素話の形で提示できるように、登場人物数が少なく大掛かりな背景装置等を必要としないものであることであった。物語の長さや登場人物数などを調整するため、物語は適宜翻案して用いた。紙芝居の提示は、各こども園に元々あった、子どもたちが製作活動等行うための椅子と高さ50cm程度のテーブルを借用し、椅子に着座した実験者がテーブル上で行った。素話で物語を提示する際も同様に、実験者が椅子に腰かけ、子どもたちとの間にテーブルを挟む形とした。

物語の内容を訊ねる質問として、2つの物語それぞれに対して、物語の中で起きたことの「事実」を問う質問と、物語に登場した人物の「心的状態」を問う質問とを用意し、提示した。表1に、提示した物語のあらすじ、それぞれに対する質問およびその回答選択肢を示した。

物語提示後に、子どもたちにその内容について問うて回答を得るために、回答シートを用意した。回答シートはB5サイズ用の紙を横向きにした6枚が1綴りとなっていた。6枚は互いに色が異なっており、上から白、青、桃、緑、黄、灰という色の順序になっていた。すべてのシートには、1辺およそ3.5cmの三角（正三角形）が左半分の領域に、1辺およそ2.8cmの四角（正方形）が右半分の領域に、互いに10cm弱の間隔を空けて、横並びで印刷されていた。子どもたちは、2つの回答選択肢を伴う質問のそれぞれに対して、各シート上で三角か四角のいずれかを筆記具で塗ることで回答するよう求められた。6枚のシートのうち最初の2枚（白・青）は練習試行用、次の2枚（桃・緑）は第1試行、すなわち1つめの物語に対する質問用、最後2枚（黄、灰）は第2（2つめの物語の）試行用であった。

なお、結果の分析には用いていないが、実験状況を後で確認する手がかりのため、実験中の子どもたちの様子を捉えるビデオカメラ及び録音機が目立たない場所に設置されていた。

表1 提示された2つの物語のあらすじおよびそれぞれの内容に対する質問

表題	あらすじ	「事実」の質問	「心的状態」の質問
あ お む し く ん	眠たそうにあくびをする「あおむし」と元気な「アリ」とが登場してふたりが出会い、かくれんぼをして遊び始める。「アリ」は隠れて待っているが、オニになった「あおむし」がいっこうに探しに来ない。「アリ」が様子を見に行くと、「あおむし」は眠りこけて、「アリ」が声をかけても水を与えても目を覚まさない。いよいよ心配になった「アリ」が医者を呼びに行き、戻ってくると、「あおむし」はサナギになっている。それと気づかずに「あおむし」を探し続ける「アリ」の前にチョウチョが現れて周囲を飛ぶと、最初、アリは“失踪した”「あおむし」を探すのに忙しくチョウチョを疎んじるが、「あおむし」がチョウチョに変わったことに気づき、ふたりは仲良く遊び出す。	(質問) 「アリ」と「あおむし」くん とが遊びましたね。「アリ」 さんと「あおむし」くんとは何を して遊びましたか。	(質問) 「あおむし」くんが動かなくな りましたね。そのとき「アリ」さ んはどう思いましたか。
		(選択肢) かくれんぼ (正答) おにごっこ (誤答)	(選択肢) 「あおむし」くんが病気になっ てしまった (正答) 「あおむし」くんがチョウチョに なる (誤答)
さ む い ぞ ぶ る ぶ る	「王様」が登場し、多くの衣類を着込んでいるがまだ寒いと言って、体を温めるために森に散歩に出かける。森で出会った「ネズミ」が裸なのを見て、襟巻をあげようとするが、「ネズミ」は怖いキツネから逃げるために身軽がよいと固辞する。次に出会った「キツネ」にコートを与えようとするが、オオカミから逃げるために身軽でいたいと断られる。さらに進んで出会った「オオカミ」にも衣服を与えようとし、「オオカミ」は、獲物を逃さないために身軽が一番だと言って「王様」に嘔み吐くが、「オオカミ」が捉えるのは王の衣服のみで、それらを脱ぎ捨てて裸になって難を逃れた王様は、「服のおかげで逃げられた」と強がりながらも、裸になって身軽が一番だと喜ぶ。	(質問) 「王様」が散歩に出かけましたね。 「王様」が最初に会ったのは誰 ですか。	(質問) 「王様」はたくさん服を着ていま したね。「王様」はどうしてたく さんの服を着ていたのですか。
		(選択肢) 「ネズミ」さん (正答) 「キツネ」さん (誤答)	(選択肢) 寒かったから (正答) オオカミから逃げるため (誤答)

3. 手続き

実験は、子どもたちが生活するクラスの保育室、あるいはこども園内の他の部屋で、クラス担任である保育教諭立ち合いの下、クラスごとに行われた。2名の実験者（成人男性）が子どもたちの前に立ち、まず1名の実験者（実験者1）が、面白い話を聞いてもらうために来たこと、話をよく聞いているか確認するために話の後には問題を出すということを説明し、適宜もう1名の実験者（実験者2）やクラス担任の助けを得ながら、回答シートおよび筆記具を配布した¹⁸⁾。

その後、実験者1が簡単な問題を出し、子どもがそれぞれ該当の選択肢を選ぶ練習を行った。具体的には、「ゾウさんとキリンさんとで、お鼻が長いのはどちらですか」と質問し、「ゾウさんなら三角を塗ってください。キリンさんなら四角を塗ってください。ゾウさんなら三角、キリンさんなら四角です。どちらか1つだけを塗ってください」と、各自が思う回答に対応した記号（三角形あるいは四角）を筆記具で塗るよう指示した。その際、回答を声に出して言う子どもがいたため、「答えはお口では言わないでください。三角か四角を塗ってください」と言い添えた。そして、同様の練習問題をもう一題出して練習を終えた。その際、各問題を出す前には、「白い紙を出してください」「次は青い紙を出してください」などと言うとともに、子どもたちに向けてシートの見本を掲げて見せることで、その問題の回答をするべきシートを指示した。

その後、第1試行として、実験者1が「次は本番です。今から、このおじさん（実験者2）が面白いお話をしてくれるので、よく聞いてください。お話の後でまた問題を出します」と告げ、実験者2が1つめの物語提示を、人形劇または素話の様態で行った。物語提示は7から8分程度であった。提示後、実験者1が「次はピンク（桃色）のシートを出してください」と、回答シートを指定した上で、まず、物語の「事実」に関する質問を提示し、練習試行同様に該当シート上の三角か四角のいずれかを塗って回答するよう求めた。具体的な教示は次の例のようなものであった。「『アリ』さんと『あおむし』くんが出てきましたね。『アリ』さんと『あおむし』くんとは何をして遊びましたか。『かくれんぼ』ですか、『おにごっこ』ですか。『かくれんぼ』だったら三角を塗ってください。『おにごっこ』だったら四角を塗ってください。『かくれんぼ』なら三角、『おにごっこ』なら四角です。どちらか1つだけを塗ってください。」

表2 物語の提示順及び様態の対象者への割り当て

物語提示の系列順と様態				年齢（クラス）					
第1試行		第2試行		3歳児クラス		4歳児クラス		5歳児クラス	
物語	様態	物語	様態	N	月齢平均	N	月齢平均	N	月齢平均
あおむし	素話	さむいぞ	人形	22	47.5	19	58.7	20	71.1
あおむし	人形	さむいぞ	素話	n/a	n/a	24	59.6	22	71.3
さむいぞ	素話	あおむし	人形	28	47	27	59.8	24	71.4
さむいぞ	人形	あおむし	素話	25	44.8	21	57.8	22	70.6

その際、口頭で答えを言う子どもがいた場合は、再度「お口で言わずに、三角か四角を塗る」ように指示した。続いて物語の登場人物の「心的状態」に係る質問をし、同様に回答を求めた。

さらに、第2試行として、第1試行同様の手続きで、実験者2が物語を提示した後に実験者1が質問し、子どもたちに回答してもらった。第2試行の物語およびその提示様態は、第1試行とは異なるものとした。すなわち第1試行で「あおむしくん」を提示したクラスは、第2試行において「さむいぞブルブル」が提示され、第1試行が「さむいぞ」であれば第2試行は「あおむし」であった。また、第1試行で素話を提示した場合に第2試行は人形劇、第1試行が人形劇であれば第2試行は素話とした。これらの操作は、提示様態（素話／人形劇）間の比較を行うにあたって、完全な被験者間要因として個人差の影響を強く受けることを避けるためであった。

これらの手続きにおいて、1つの物語の提示時間長は7から8分程度であり、1クラスに対する実験全体として35から40分程度の時間を要した。なお、提示する物語やそれを人形劇、素話いずれの様態で提示するかについては、クラス間で相殺する形を採ったが、実験実施の際の統制不良が3歳児クラスで一部生じた（表2）¹⁹⁾。

全6問に対する回答のための6枚のシートの色順は「2. 材料・装置」の節で述べたような順序で固定であった。各質問に対して2つずつ提示した回答選択肢の提示順序は次のように固定した。まず、すべての質問において、「〇〇なら三角、〇〇なら四角」というように、三角に対応づけた選択肢を先に、四角に結びつけた選択肢を後に提示した。そして、2つのうち正答となる選択肢は、練習試行の1問目は三角、2問目は四角、第1試行の1問目は四角、2問目は三角、第2試行については1問目で三角、2問目で四角とした。すなわち、練習試行から第2試行までの全6問で、正答が1つめと2つめと、交互に提示されるようになっていた²⁰⁾。

3. 回答に対する評定

子どもの回答は上述のように、シート状の三角または四角を筆記具で塗る、という形で取得した。その回答に対する評定としては、三角および四角のうち正答となるもののみを塗っている場合を正答とし、それ以外の、両方を塗っているもの、いずれも塗っていないものはすべて誤答とした。

II. 結果

1. 練習試行における回答分布

今回の実験では、質問に対して2つの回答選択肢が提示され、そのいずれかをシート上の三角か四角のいずれかを塗ることで選択するという子どもに求めた。その回答方式に対する練習として練習として実施した2つの質問に対する正答は、3歳児（75名）で150回答中80件（50.7%）、4歳児（91名）で182回答中147件（80.8%）、5歳児（88名）では176回答中169件（96.0%）であった。1問目のみの集計では、3歳児50.7%、4歳児72.5%、5歳児92.0%、2問目のみで見ると、各年齢でそれぞれ56%、89.0%、100.0%となった。

今回、クラス集団状況下で物語提示と質問とを行って回答を得るため回答シートを用いたが、特に3歳児においてはその回答方法の練習で正答率が低い結果となった。しかし、集団で試行実施した今回の手続きでは個別に回答方法の理解を確認することはできず、子どもによっては練習2問を通じて回答方法を学習した可能性もあるため、練習において正答しなかった子どもも、この後の分析に含めた。この点の課題については考察で触れる。

表3 各年齢における正答・誤答分布とカイ二乗値および各セルにおける残差

提示様態：質問	3歳		4歳		5歳		
	正答	誤答	正答	誤答	正答	誤答	
素話：事実							
	<i>N</i>	44	31	71	20	83	5
	(%)	(58.7%)	(41.3%)	(78.0%)	(22.0%)	(94.3%)	(5.7%)
	調整済み標準化残差	3.80	-3.80 **	1.40	-1.40	2.80	-2.80 **
素話：心的状態							
	<i>N</i>	17	58	47	44	68	20
	(%)	(22.7%)	(77.3%)	(51.6%)	(48.4%)	(77.3%)	(22.7%)
	調整済み標準化残差	-3.50	3.50 **	-5.20 ***	5.20 ***	-2.40	2.40 *
人形：事実							
	<i>N</i>	38	37	83	8	87	1
	(%)	(50.7%)	(49.3%)	(91.2%)	(8.8%)	(98.9%)	(1.1%)
	調整済み標準化残差	2.20	-2.20 *	4.60	-4.60 ***	4.20	-4.20 ***
人形：心的状態							
	<i>N</i>	21	54	63	28	62	26
	(%)	(28.0%)	(72.0%)	(69.2%)	(30.8%)	(70.5%)	(29.5%)
	調整済み標準化残差	-2.40	2.40 *	-0.80	0.80	-4.50	4.50 ***
全質問							
	<i>N</i>	120	180	264	100	300	52
	(%)	(40.0%)	(60.0%)	(72.5%)	(27.5%)	(85.2%)	(14.8%)
	調整済み標準化残差						
	カイ二乗値	28.33	***	37.72	***	38.45	***

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ (両側確率)

2. 各年齢における各質問への正答率の分析

今回の実験では、3歳児・4歳児・5歳児のこども園クラスを対象として、物語を素話あるいは人形劇の様態で幼児に提示し、それらへの理解を測るべく、物語の「事実」と登場人物の「心的状態」とを質問した。子どもの年齢(3/4/5歳)、物語の提示様態(素話/人形劇)、質問の種類(事実/心的状態)というそれらの要因のうち、物語の提示様態については、すべてのクラス、子どもに対して両水準を実施したものの、その題材となった物語が異なる。また、質問の種類についても、1つの物語について同じ子どもたちに、「事実」「心的状態」の質問を提示したが、両者は互いに異なる質問をしたもので、同じ概念について例えば何らかの介入の前後で反復測定したものではない。そうしたことから、提示様態と質問の種類について被験者間要因として扱い、両者の組み合わせによる4水準(「素話：事実/素話：心的状態/人形：事実/人形：心的状態」と考えた。そのため、今回は3・4・5歳の年齢ごとに、上記4水準間での正答・誤答の分布の偏りについて、カイ二乗分析によって解析した²¹⁾。(各年齢における各質問への正答・誤答の分布、カイ二乗値、セルごとの偏りを示す標準化残差の各値を、表3に示した。)併せて、各年齢における各水準の正答/誤答の分布について、チャンスレベルとの比較も行った。

(1) 3歳児

上述のように、3歳児では2つの物語についてその提示順序と提示様態との割り当てについて相殺が完全ではなく、また、練習試行での正答率が低いという問題があったが、物語の内容についての質問への正答・誤答の分布は次の通りであった。

全質問合わせた場合の正答率が40%であった。カイ二乗値によると、様態・質問の水準間でその正答率には偏りが見られ($p < .001$)、標準化残差により周辺度数との相対で見た場合、「素話：事実」(59%)および「人形：事実」(51%)の正答率が有意に高くなった一方で、「素話：心的状態」(23%)「人形：心

的状态」(28%)の正答率は低くなった。3歳児では、全体として正答率が低い中、物語の提示様態(素話/人形劇)にかかわらず、物語中の「事実」に比べて登場人物の「心的状態」に関する質問で正答率が低かったが、その差は素話において、より顕著であった。

(2) 4歳児

4歳児では全体として、正答率が73%であった。やはり様態・質問によって正答率に偏りがあり($p < .001$)、全体での分布に比べ、「素話:心的状態」(52%)で有意に低く、「人形:事実」(91%)で高かった。提示様態間の比較として見れば、素話では平均的(78%)であった「事実」の正答率は人形劇において非常に高くなり、心的状態の正答率も(素話では低かったのが)人形劇では69%と周辺度数と同程度まで高くなった。

(3) 5歳児

様態・質問の全水準で見て、5歳児の正答率は85%であった。3・4歳同様に水準間で正答率に偏りが見られ($p < .001$)、「素話:事実」(94%)「人形:事実」(99%)で高く、「素話:心的状態」(77%)「人形:心的状態」(71%)で低かった。5歳児は全体として正答率が高いが、「事実」と「心的状態」との比較で言えば、3歳児同様、前者において、正答率がより高いという結果であった。

(4) 各水準における正答率のチャンスレベルとの比較

二項検定によるチャンスレベル(50%)との比較を各年齢・各水準の正答/誤答の比率について行った。3歳児の「素話:事実」「人形:事実」および4歳児の「素話:心的状態」ではチャンスレベルとの有意な差はなかった。また、3歳児の「素話:心的状態」「人形:事実」「人形:心的状態」では正答率が偶然の水準よりも低かった(それぞれ $p < .001$)。他方、それ以外ではすべて、正答率がチャンスレベルを上回った(それぞれ $p < .001$)。

Ⅲ. 考察

本研究は、言葉を通じて物語に親しみ、現実を超えたところへの興味・関心を高めるなどするという、保育の領域「言葉」に注目し、物語理解において、人形を用いた提示の持つ効果について検討した。その結果、3歳児クラスと5歳児クラスとでは全体として後者ではるかに正答率が高いものの、双方に共通して、素話か人形劇かという物語を提示する際の様態にかかわらず、物語の「事実」を問う質問に対して、登場人物の「心的状態」の問いに比べて、正答率が高かった。ただし、3歳児においては、「事実」と「心的状態」との正答率の違いは、素話よりも人形劇において小さくなった。また、より重要なこととして、4歳児クラスにおいて、素話の後の「心的状態」質問に対する正答率はチャンスレベルであったが、人形劇によって物語を提示された後の「心的状態」の問いには、有意に高い正答率が見られた。

これら得られた結果を、以下、子どもの心的発達との関連で考察するとともに、今回の結果が保育実践にもたらす示唆について論じた。

1. 認知発達との関連および保育実践への示唆

上述のように、記号の理解、あるいは表象的思考については、模型上でその在処が示された対象を実物の部屋で見つけるといった、言わば行動表出レベルでは2歳半から3歳の間で顕著な違いが見られ、他方、同一の対象に対して「見かけは〇〇だが、本当は××だ」といった意識的な認知レベルでは3歳から4歳の間で発達差が大きい。人形劇を理解するという点においてはある種このような、記号の理解または人形を人や動物として表象することが求められる。

この点に関して、3歳児では提示様態や質問の種類にかかわらず、全体的として正答率が低く、チャンスレベルを下回った。「心的状態」に関する質問はいわゆる他者の信念に言及するもので、「心の理論」にかかわる(この点については後で考察する)が、物語で直接話された比較的単純な「事実」の正答率だけを見ても、55%とチャンスレベルにとどまる。保育実践のレベルでは、3歳を境に人形劇の鑑賞態度が変わるとの報告²²⁾があり、先に述べたように3歳児クラスで人形を通して生活事象の理解が促進されたとか、障害があり知的発達程度が3歳未満である子どもが人形を通して自他の行為や気持ちに気付くようになったとの先行研究もある²³⁾。本研究の3歳児で、「事実」に限っても正答率が低かったことへの解釈については次の点で困難が生じた。1つには、今回、物語の内容の理解について問う質疑を集団で行ったために、「回答シート上の三角か四角を塗ることによって2つの回答選択肢から1つを選ぶ」ということについて、個々に理解を確認して本施行を始めるということができなかったということ

がある。実際、3歳児の練習試行における正答率はチャンスレベルに近かったため、物語の内容を問うたのに対して正答しなかったのは、回答のしかたを理解していなかったという可能性がある。もう1つの点として、これも先に述べたように物語の提示順序（2回の提示を行った中の1つめか2つめか）と提示様態の割り当て（素話による提示か人形劇か）について完全な相殺ができていないということがあがる。ただ、この点について、提示順序や物語によって正答率に明確な傾向は見られなかった。加えて、物語を提示してその内容について問うということを2回繰り返す手続きを採ったことで、特に認知的に未だ十分でない3歳児において、最初の物語の内容が後の物語の理解に干渉した可能性もある。しかし、これについても、2つの物語を立て続けに提示した場合に3歳児ですら一方の設定を他方に持ち込まないことが先行研究²⁴⁾で示されており、実際上述のように試行間で明確な正答率の差はなかった。

4歳児については、全体として正答率はチャンスレベルを超えて高かったが、「事実」「心的状態」ともに、素話よりも人形劇において正答率が高く、物語提示において、素話よりも人形を用いることの効果が示された。人形というそれ自体ある材質でできた物体であり実際にはその動きや言葉は演者が操作し発するものであるが、他方、それらは人間や動物といった主体性ある存在を表し、演者が付ける動きや発する言葉はその主体に帰属されるという二重の表象を、明確な認知レベルですでに獲得している4歳児にとっては、言葉だけで語られる物語よりも、人形を用いた物語がより理解しやすいものであったと考えられる。5歳児に関しては、全体の正答率が85%と高いこともあり、素話に対する人形劇の明確な優位性は見られなかった。

もう1つの認知発達の観点として、本研究では、物語に対して、直接言及された単純な「事実」に関する質問と、字義通り直接には語られない登場人物の「心的状態」に関する質問とを幼児に対して行った。今回「心的状態」としては次のような内容を設定した。すなわち、「あおむし」の物語においては、昆虫としての変態の過程で動かなくなった「あおむし」に対する、「病気になった」という「アリ」の誤認であり、「さむいぞ」の物語では、結果的には「オオカミ」から逃げるのに役立った厚着は、「王様」の当初の意図としては寒さをしのぐためであったという乖離であった。幼児にとって「事実」よりも「心的状態」の質問の方が難しいことは容易に推測されるが、ある主体の信念（考えていること）と現実とのずれについての明示的な理解は、概ね5歳頃に獲得される²⁵⁾。

今回の結果においてまず、3歳児と5歳児とではともに素話と人形劇とに共通して、周辺度数（全体的な正答率）との対比において、「事実」の正答率が高く、「心的状態」の正答率が低かったことは、上記の認知発達の知見に合致する。

4歳児の結果では、（上述のように全体として素話より人形劇で正答率が高かったが、）「心的状態」の質問に対して、周辺度数との比較において素話では正答率が低かったのに対して、人形劇では周辺度数と同水準に正答率が高くなった。また、チャンスレベルとの比較で見ても、素話でそれとの差がなかったのに対し、人形劇ではチャンスレベルを有意に上回った。つまり、事実と乖離した信念の理解について、ちょうどその発達の境目にある4歳児にとって、人形が理解を促進するという結果となった。

先行研究のほとんどが主に、幼稚園等への入園間もない子どもや知的発達に遅れのある子どもを対象として、生活事象の理解や保育者や他児との相互作用といった、保育の領域で言えば「健康」や「人間関係」の面で人形の効果を検討している。それに対して、本研究は、物語の理解という認知発達の側面、あるいは「言葉」領域に焦点を当ててその効果を示し、保育実践への人形の導入について、先行研究とは異なる新しい面から、その根拠を提供するものと言えよう。

2. 本研究の限界と今後への展望

本研究は「言葉」領域での人形の効果について実証的に示した一方、いくつかの問題点を抱えていた。第1に、物語の理解に関する質問とその回答取得を集団で行ったために、回答方式の理解を個々に確認してから実際の試行を始めるということができなかった。また、一部で剰余変数の相殺が不十分な点があった。そのため、特に3歳児の全体的な成績の低さについて、解釈にあいまいさが生じた。

第2に、より本質的なこととして、素話に対して人形劇の何が、一部の条件でのその優位をもたらしたのかは本研究では明らかになっていない。今回、人形劇と素話とに通じ、それらを演じる技能を持った者がその両方を演じた。そのため、人形劇においては人形の操作は円滑で、声色や言葉の抑揚を使い分けながら複数の登場人物を演じ、素話においても、声色や抑揚は同様であった。そのため、それら技能に特に熟達しているわけではない保育者が演じた際には、違った結果になることも考えられる。今後、

物語提示におけるどのような要素が、子どもの理解を促進するのか、物語を聴いている間の子どもの反応の分析を含め、より精査が求められる。

加えて、本研究では物語提示において人形を用い、内容に対する質問とその回答取得には（三角と四角という記号としての図を提示したのは別として）言語的に行った。それとは逆に、（映像によって提示した）出来事の記憶を子どもに報告させる際に人形を用いることで、ある種の情報についてその再生成績がよくなることが示されている（上宮・仲，2010）²⁶⁾。子どもの側の表出における人形の効果についても将来の検討課題である。

付記

本研究は、岐阜聖徳学園大学短期大学部研究助成を受け、また、岐阜聖徳学園大学研究倫理審査委員会による承認（承認番号 2020-10）の下、行われた。

本研究実施にあたり、岐阜市内の幼保連携型認定こども園 2 施設にご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

注・文献

- 1) 文部科学省 (2017): 「幼稚園教育要領」.
- 2) 文部科学省 (2018): 「幼稚園教育要領解説」.
- 3) 前掲 2).
- 4) 前掲 2).
- 5) 山田裕美子・古相正美 (2016): 保育における人形劇の活用: その歴史と現状. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 48, 225-229.
- 6) 前掲 2).
- 7) 熊田武司 (2010): 保育士における人形劇の実践について (II): 岐阜市内の保育士を対象にした人形劇に対する意識調査から. 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 42, 69-79.
- 8) 山田裕美子・古相正美 (2016): 保育における人形劇の活用: 幼稚園での実践をもとに, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要. 49, 41-55.
- 9) 川合沙弥香 (2019): 保育における人形劇の応用と課題: 人形による親密性の生成プロセスに着目して, 保育文化研究. 8, 11-24.
- 10) 宮井清香・安永啓司・高野裕美・広野みゆき・伊藤良子・藤野博 (2011): 幼児期の人間関係の発達を促す遊びに関する実践研究: 人形を用いた遊びに着目して. 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系), 62, 297-304.
- 11) Flavell, J. H. (1993): The Development of Children's Understanding of False Belief And the Appearance-Reality Distinction. *International Journal of Psychology*, 28, 595-604.
- 12) DeLoache, J. S. (2000): Dual Representation and Young Children's Use of Scale Models. *Child Development*, 71, 329-338.
- 13) Troseth, G. L., Bloom Pickard, M. E., and DeLoache, J. S. (2007): Young Children's Use of Scale Models: Testing an Alternative to Representational Insight. *Developmental Science*, 10, 763-769.
- 14) Wellman, H. M. and Liu, D. (2004): Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- 15) 今回、対象として幼保連携型認定こども園の子どもを対象としたのは、主として、幼稚園よりも保育時間が長いために、その中で実験実施の時間をとらせてもらうことが比較的容易でありながら、かつ、幼児教育の場であるということが理由であった。しかし、特に3歳以上の保育に関しては、「幼稚園教育要領（文部科学省）」「保育所保育指針（厚生労働省）」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府）」の中で「五領域」の保育の「ねらい」や「内容」等が互いに統一されており、本研究の目的に照らして、幼稚園、保育所、認定こども園を区別する必要はないものと考えられる。
- 16) 254名に加え、4名の子どもを当初対象としたが、それぞれ以下の事情により分析対象から除外した。3歳児クラスおよび5歳児クラスの各1名は、自らの意思により途中で実験状況を離脱した(こ

これらの離脱は、集団活動においてそれを強制せず子ども自身の自由選択に任せるという施設の方針に即して生じた)。4歳児クラスの1名は実験実施中に保護者の迎えがあり途中で離脱した。また、3歳児クラスの1名は実験の場所に最後まで留まったが、開始当初より物語の内容についての質問に回答するためのシートを細かく破ってしまい、実質的には実験に参加していなかった。

- 17) 鹿島佳子 (1991): 「作って演じる楽しい人形劇 (日常保育を豊かにする)」, メイト保育事業部, 東京.
- 18) 実験の場所はそれぞれのこども園の実情や実験上の都合によって設定された。4つの3歳児クラスのうち3クラスはそれぞれの保育室で、それぞれ4つの4歳児・5歳児クラスのそれぞれ3クラスは子どもたちが運動を伴った活動をするための多目的室で、実験を行った。3・4・5歳の各1クラスは子どもたちが臨時に使用するために工作材料となる廃材等が置かれた部屋で実験を実施した。また回答用の筆記具として実験者が鉛筆を配布したが、4歳児クラスのうち多目的室で実施した3クラスにおいては部屋がカーペット敷きであったため、子どもたちが持参したサインペン等が用いられた。
- 19) 物語の提示順およびその様態に関する相殺操作において、3歳児4クラスを4つのパタン (表2参照) に1クラスずつ割り当てるべきところ、実験遂行時の過誤により、1つのパタン (第1試行: 「さむいぞ」の素話/第2試行: 「あおむし」の人形劇) に2クラスを割り当て、1つのパタン (第1試行: 「あおむし」の人形劇/「さむいぞ」の素話) に割り当てがなかったこととなった。そのため、III. 考察において述べるように、3歳児の結果の解釈については幾分か問題が生じた。
- 20) 回答シート6枚の色順を固定したのは、これらの無作為化あるいは相殺が煩雑になることと、色順が結果に与える影響が概念的に特に予想されなかったことが理由である。また、正答となる選択肢を後先どちらにするかを本文で述べたように固定したのは、同じく煩雑さを避けたということに加え、正答が提示される順序を後先交互 (すなわち図形への割り当てとしては三角と四角と交互) にすることで、実験意図とは異なる部分での、特定の形や順序への幼児の固執が極端な結果 (全問正答や全問誤答) につながることを避ける意図によるものであった。
- 21) これらの統計解析には、IBM SPSS Statistics (バージョン 26) パッケージを用いた。
- 22) 糸井嘉・棚橋美代子 (2013): 幼児の人形劇鑑賞におけるユーモア理解. 京都女子大学発達教育学部紀要, 9, 81-87.
- 23) 前掲9) および10).
- 24) Skolnick Weisberg, D. and Bloom, P. (2009): Young Children Separate Multiple Pretend Worlds. *Developmental Science*, 12, 699-705.
- 25) 前掲14).
- 26) 上宮愛・仲真紀子 (2010): 幼児による人形・道具を用いた出来事の報告. 発達研究 24, 25-36.