

# 幼児期における家庭での役割取得能力トレーニングの実践 —「こころえほん」アプリを用いて—

本間 優子<sup>1)</sup> 阿部 学<sup>2)</sup> 株田 昌彦<sup>3)</sup>

新潟青陵大学福祉心理学部<sup>1)</sup> 敬愛大学教育学部<sup>2)</sup> 宇都宮大学共同教育学部<sup>3)</sup>

本研究では、子どもの役割取得能力の促進を目的として開発した「こころえほん」アプリを用いて、6歳児を対象とした家庭におけるトレーニング実践を行った。2組の親子が参加し（父親と女兒、母親と男児）、それぞれ父親/母親がトレーニング実践を行った。2組とも介入前後の役割取得能力の発達段階と S-M 社会生活能力検査（第3版）の促進が示され、アプリの有用性が確認された。このことは、家庭で父親/母親が役割取得能力のトレーニングを行うことが可能であり、子ども自身が社会的認知能力の促進に役立つトレーニングを受けることができるという、新たな形での家庭教育の可能性を示した。今後の課題として、「こころえほん」アプリを用いたこども園や学校と家庭が協働するプログラムの開発、ゲーミフィケーション機能を付与したアプリの開発と評価実験、小学校以降の生徒指導との関連についての検討を行うことが望まれる。

キーワード：役割取得能力、トレーニング、絵本アプリ、幼児、家庭

## 1. 問題と目的

### 1.1. 役割取得能力と物語、心の理論の関係

役割取得能力とは自分の考えや気持ちと同等に他者の立場に立って、その人の考えや気持ちを押し量り、それを受け入れ調整して対人交渉に生かす能力（荒木、1990）である。対人間で葛藤やトラブルが生じたとき、対人交渉方略が高いレベルの行動を導くためには、段階を追って役割取得能力を育むことが重要である（渡辺、2001）。また、児童期における役割取得能力と学校適応には関連があり、役割取得能力の発達は子どもの学校適応を促進することが明らかとなっている（本間・内山、2005、2017；Honma & Uchiyama, 2016）。このような知見を小学校の道徳授業に応用した実践では、主人公が対人的なジレンマに直面する物語課題について、子どもたちが登場人物の心情理解とそれをふまえた行動を考えることにより、役割取得能力の発達段階の促進と学校適応への効果があることが示されている（本間、2020a）。

役割取得能力のトレーニングで用いる課題は物語課題であり、子どもは物語を読んでトレーニング用の質問に回答する。言わば、子どもはトレーニングで物語に接している。役割取得能力と類似した概念に「心の理論」があるが、幼児（4歳から6歳児）を対象とした研究では、テレビを

視聴するよりも絵本や物語に接する機会の多さが「心の理論」の発達を予測することが明らかとなっている（Mar, Tackett, & Moorec, 2010）。

### 1.2. 育児時間と絵本の読み聞かせと、読み聞かせストレス

幼児が絵本や物語に「接する機会」の多さが、心の理論の発達を予測するという知見から、家庭での親子の関わりの中で、絵本を媒介としたコミュニケーションがなされることは大切な育児行動の1つであると言える。

しかし、絵本の読み聞かせには次のような課題があると想定される。ここでは、諸外国と比較して日本の父親の育児行動の時間の短さが問題視されていること（佐藤、2015）に注目をする<sup>1)</sup>。2022年に東京都生活文化局が公表したデータでは、週全体の平均育児時間は男性が2時間15分、女性が6時間10分であり、女性の育児時間は男性の2.5倍を超えている（東京都生活文化局、2021）。男性が主に行っている育児行動は、「風呂」が最も多く、共働き世帯では33.7%である。妻が無業の世帯でも29.0%と最も多い数値となっている。しかし、その実態は妻の理想とは相違がある。以下の計12個のカテゴリー（「子供と遊ぶ」「風呂」「寝かしつけ」「トイレ・おむつ替え」「着替え」「日常的な幼稚園・保育園への送迎」「食事」「習い事・塾への送迎」「急な幼稚園・保育園のお迎え」「幼稚園・保育園とのやり取り」「看病・通院」「臨時休園等の対応」）のうち、妻が夫に分担して欲しい育児行動として最も多く選択されているものは、「子供と遊ぶ」（68.9%）である。「絵本の読み聞かせ」は上記のカテゴリーにはないが、「読み聞かせ」

Yuko HONMA<sup>1)</sup>, Manabu ABE<sup>2)</sup> and Masahiko KABUTA<sup>3)</sup>: Training of Role-Taking Ability at Home in Early Childhood: Using the “Kokoro Ehon” App

<sup>1)</sup> Faculty of Social Welfare & Psychology, Niigata Seiryō University

<sup>2)</sup> Faculty of Education, Keiai University

<sup>3)</sup> Faculty of Education, Utsunomiya University

が含まれると推察されるカテゴリーとしては、「子供と遊ぶ」「寝かしつけ」が該当すると言える。しかしながら、主に自分が行っている育児として夫が回答している結果は、「子供と遊ぶ」は共働き世帯では 14.3%、妻が無業の世帯では 11.8%であり、「寝かしつけ」は共働き世帯では 15.0%、妻が無業の世帯では 10.9%である。すなわち、日常的に子どもに絵本を読み聞かせている夫は少数であると推察される。さらに、絵本を読み聞かせることのメリットは理解されているものの、読み聞かせが母親の負担感・ストレスとなるケースが報告されている（赤羽、2017）。2020 年度の共働き世帯は 1240 万世帯と過去最高水準であるが、妻が無業の世帯は 571 万世帯と過去最低の水準であり（厚生労働省、2021）、現代社会は共働き世帯が標準的である。育児をする中で、父母の読み聞かせへの負担感を軽減する必要があると言える。

### 1.3. 「こころえほん」アプリの概要と本研究の目的

そのためのツールの 1 つとして、デジタル絵本アプリを挙げることができる。デジタル絵本および紙絵本を用いた親子の読み聞かせ場面の観察では、デジタル絵本使用時の方が子どもから母親への発話量が増加することが示されている（佐藤・佐藤、2013）。その背景には、子どもが紙絵本を「読み聞かせ」てもらって受動的体験と、デジタル絵本を子どもが「操作する」能動的体験による相違の影響が推察され（本間・新国、2021）、トレーニングにデジタル絵本を用いることは、親自身の読み聞かせの負担の軽減の他、子ども自身の能動性の発揮にポジティブに作用すると考えられる。また近年、タブレット端末を用いたデジタル絵本は決して珍しいものではない。現在、幼児を育てる立場にある保護者は 1980 年代～90 年代半ばに生まれたいわゆる「Y 世代」が多くを占めており、子どもの教育にアプリを教材として用いることは親和性があるとも言える。

このような背景をふまえ、役割取得能力を促進することを目的とした「こころえほん」アプリ<sup>2</sup>（幼児または小学校低学年の児童を対象）は開発がなされた。評価実験により、役割取得能力促進用トレーニングアプリとしての設計の適切さと有用性が確認されている（本間ほか、2019、2021）。また、小学校中・高学年向けの児童を対象とした「こころえほん Jr.」アプリの開発もなされており、設計の適切さと有用性が確認されている（本間、2020b）。「こころえほん」「こころえほん Jr.」アプリの特徴として、朗読音声を一方向的に聴くだけでなく、登場人物に対する心情理解を促すことを目的とし、登場人物をタップするとそのセリフを聴くことができるという点がある。そしてひととおり物語を聴いた後は、物語内容に即した質問を聴取し大人と子どもと一緒に考え、大人はワークシートに子どもの回答を記載することになる。共に考えることは、コミュニケーションの促進に寄与すると期待され、コミュニケーションの

低下（本間・阿部、2019）という、デジタル絵本に懸念される短所を補うことができる。

前述した本間ほか（2021）の検討では、家庭で父親が「こころえほん」アプリを用いて 4 歳 3 ヶ月女兒にトレーニングを実践し、アプリの有用性が確認されるという意義のある検討であったが、1 事例のみの検討であり、さらに実践例を積むことが必要である。本研究は、役割取得能力トレーニング用デジタル絵本「こころえほん」アプリを用いた家庭でのトレーニング実践を行い、アプリの有用性の検証として、家庭でのトレーニングの実現性、評価尺度を用いたトレーニング効果の検証を行う。さらに家庭でトレーニングを行うことで得ることができる、新たな知見や課題点を検討することを目的とした。

## 2. 方法

### 2.1. 使用した教材

11 インチのタブレット端末にインストールされた「こころえほん」<sup>3</sup>アプリの「その 1」「その 2」（各 4 課題、計 8 課題）（表 1）と、準拠する紙媒体のワークシートを作成して用いた。「こころえほん」の「その 2」は、「その 1」を用いたトレーニングでは効果が明確に認められない場合に、再度トレーニングを行う場合に用いることを想定して開発した課題である。なお、「こころえほん Jr.」は小学校中・高学年を対象としており、学校場面に関する物語課題を描いたものである。そのため人間（児童）が主な登場人物だが、本研究で用いる「こころえほん」は、主に幼児または小学校低学年を対象としている。主なターゲットが幼児となるが、幼い子どもは絵本の登場人物が動物であると物語内容に共感しやすいという知見から（矢野、2014）、登場人物は全て動物とした。動物を選定するため、保育教諭 147 名にアンケート調査を実施し、上位 10 位以内に出現した動物（ウサギ、クマ、イヌ、ネコ、ネズミ、ブタ、ゾウ、オオカミ、キツネ）を登場人物とする物語課題を作成した（本間ほか、2021）。物語課題のストーリーは、役割取得検査（荒木、1988）に準拠する計 3 場面構成される物語課題を第一筆者が作成した。保育教諭 6 名により物語のわかりやすさ、朗読したときのリズム感のチェックがなされ、修正を行なった（本間ほか、2021）。「その 1」と「その 2」においてストーリー内容に関連性のあるものを表 1 の「物語間のテーマの関連性」において同じ記号で示した。

以下、物語課題と質問の一例、ワークシート、アプリの機能特徴を示す。

#### 【物語課題の例：ウサギおじいさん】

**場面 1** 森にすんでいるネコのニャーちゃんと、ライオンのレオちゃんは、なかよしです。いつも、おにごっこをし

表1 物語課題のタイトル

No	アプリ	タイトル	物語間のテーマの 関連性
1	その1	1.ウサギおじいさん	●
2		2.じゅんぼん	□
3		3.おさかな	▲
4		4.けんか	☆
5	その2	1.おてつだい	●
6		2.じてんしゃ	□
7		3.にんじん	▲
8		4.オオカミのオーちゃん	☆

て遊んでいます。今日も、2人は森の中で仲良く遊んでいました。そこへ、杖をついたウサギおじいさんが荷物をもってやってきました。おじいさんは、2人にとときどき昔話を聞かせてくれる、子どもが好きな優しいおじいさんです。小さな体でヨロヨロと歩いていましたが、すってんころりんと転んでしまいました。



図1 ウサギおじいさん 場面1

**場面2** 2人はおどろいて、ウサギおじいさんのところに駆け寄りました。おじいさんにケガはありませんでしたが、心配なので、2人はおじいさんの家まで、荷物を運んであげることにしました。体の大きなレオちゃんが、一番大きな荷物をがんばってもちました。ネコのニャーちゃんは、体がレオちゃんより小さいので、それよりも小さな荷物でしたが、ふうふう言いながら、がんばって2人でウサギおじいさんの家まで荷物を運んであげました。ウサギおじいさんはとてもよろこんで、「これ、みんなで食べて!」とりんごを4個くれました。



図2 ウサギおじいさん 場面2

**場面3** レオちゃんは、「がんばって大きな大きな荷物を運んだから、3つりんごが欲しい!」と何回も大きな声で言います。ニャーちゃんは、たしかにレオちゃんより大きな荷物は持っていないけど、僕もがんばって運んだよ!と思いました。ニャーちゃんは、りんごをどう分けたいか、困ってしまいました。



図3 ウサギおじいさん 場面3

**【質問】**

- 問1. お話にてできたのは、だれとだれでしょう?
- 問2. ニャーちゃんとレオちゃんは、どんなことをしましたか?
- 問3. ニャーちゃんは、どんな気持ちですか?
- 問4. レオちゃんは、どんな気持ちですか?
- 問5. ニャーちゃんは、どうして困っていますか?
- 問6. 2人で何個ずつ、りんごを分けたいですか?

問1から2については、物語理解を確認するための質問であり、質問3から6は、登場人物の気持ちをたずね、その上でどう行動したら良いかをたずねるという、役割取得能力の促進を目的とした質問である。



図4 質問画面

ワークシート4は1課題につき、見開き1ページで構成されている。各質問への回答および、メモとして子どもの全体的な様子、主体性・能動性、興味・関心、その他(特記事項)について大人が記載する(図5)。

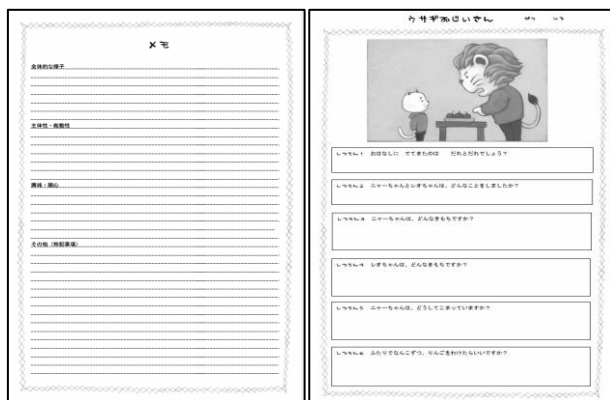


図 5 ワークシート(物語への回答記載欄およびメモ欄)

次に、アプリの機能特徴について示す<sup>5)</sup>。まずは朗読音声、ページめくり、スタート、ストップ、次、前、という最低限の機能を想定し、予備開発を行った。予備開発で作成したアプリを保育教諭 2 名に操作してもらい、意見を聴取した上で、以下の機能を追加した。

**機能特徴 1.** 物語全体の朗読音声流れるだけでなく、登場人物をタップすると登場人物のセリフ音声も流れる。これにより物語理解の促進に加え、子どもが登場人物に感情移入しやすくなり、役割取得能力トレーニングの中心となる登場人物の心情理解を容易に行うことが可能となる。さらに、朗読/セリフ音声に加え、トップ画面の「もじをだす/もじをださない」ボタンで「もじをだす」を選択し、絵本で登場人物をタップするとセリフ音声と共にセリフ字幕が表示される(図 6)。背景部分をタップすると物語全体の朗読文章もひらがなで表示される。参加児が読字可能な場合は音声(聴覚)に加え、視覚的にも心情理解を促進することができる。

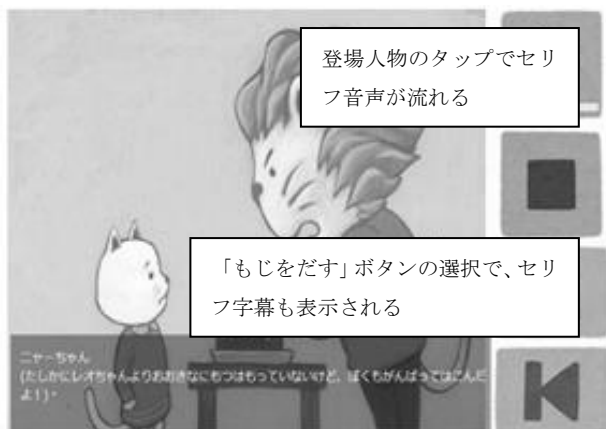


図 6 機能特徴1.のセリフ画面

**機能特徴 2.** どこまで朗読が進んでいるか視覚的に理解できると良いという予備開発における保育教諭からの提案を受け、プログレスバーを設置した。これにより、物語の朗読がどこまで

進んでいるかを子ども自身が視覚的に理解することができる。

**機能特徴 3.** 物語課題の聴取後に大人と一緒に質問 1 から 6 について、今現在の質問についてトレーニングを行なっているかを理解するための視覚情報が端的に示される。該当する質問番号をタップすると(タップにより質問音声流れる)、音符がポップアップで表示される。

## 2.2. トレーニング参加者

トレーニング参加に同意が得られた父親(30 歳代後半)と 6 歳 0 カ月の女兒(親子 A)と母親(30 歳代後半、専業主婦)と 6 歳 3 カ月の男児(親子 B)の計 2 組の親子が参加した。家族構成については、親子 A は 4 人家族(母親:フルタイム勤務、3 歳 1 カ月の弟)、親子 B は 3 人家族(父親)であった。

トレーニングは新潟青陵大学倫理審査委員会の承認を得て行われた(承認番号:201801)。倫理的配慮の内容として、トレーニングへの参加は任意であること、参加に同意しないことにより不利益な対応を受けないこと、参加に同意した後でもいつでも中断することができること、参加を中断してもそれにより何ら不利益をこうむらないこと、研究成果は国内外の学会で発表を予定していること、取得したデータを学会発表や学術論文作成に用いる場合は個人が特定されないよう匿名化を行うことについて説明をした。その他、トレーニング中に録音した音声データを学会発表等で用いる場合、個人名が特定できる部分は該当部分の音声をカットして使用すること(①同意する・②同意しない)についてたずねた。また、トレーニングの様子を撮影した動画および写真を学会発表等で使用する場合について、動画の使用(①同意する・②モザイクの使用があれば同意する・③同意しない)、写真の使用(①同意する・②モザイクおよび顔が映っていない(背面やうつむいている)同意する・③同意しない)についてたずねた。それぞれについて該当する箇所を選択してもらい、郵送で返送を求めた。親子 A からは、音声および動画・画像の使用についてすべて同意が得られた。親子 B からは、音声の取得についてのみ同意が得られた。

## 2.3. トレーニングの手続きとスケジュール

親子 A は、「こころえほん」アプリを用いて父親が「その 1」(4 課題)と「その 2」(4 課題)の計 8 課題とワークシートを用いて実践を行なった(図 7)。親子 B も同様の手続きで母親がトレーニングを行った。トレーニング実施のポイントについて、マニュアル<sup>6)</sup>を配付し説明を行ったうえで実践が行われた。

トレーニングのスケジュールについては次のとおり検討した。筆者による先行研究(本間、2020b)は、児童(小学 3 年生)を対象としたものであった。そこでは、週 1 回×4 回(1 セット、1 ヶ月間)のトレーニングを標準とし、効果が充分ではなく再度トレーニングが必要な場合はさらに 1 セット実施していた。また、本間ほか(2021)は、4 歳 3 カ月の女兒を対象としたものであ



図7 親子Aのトレーニング実施の様子

った。児童よりも年齢が低い未就学児を対象としたため、トレーニングの強度を強め、よりインテンシブなトレーニングを行う必要があると考えた。そのため、家庭にて父親が週2回×4回(「その1」「その2」の計8課題を使用すると予め計画、1ヶ月間)トレーニングを行った。その結果として、役割取得能力の発達段階の促進と適応的行動の増加の指標として評価したS-M社会生活能力検査(第3版)において得点の上昇が示された。本研究の参加児は6歳児であり、児童(小学3年生)よりも年齢が低いいため、4課題のみの実施ではトレーニングの回数が少ない可能性がある。そのため、4歳3ヶ月の女兒で効果が認められた方法にならい、「その1」「その2」の計8課題を使用すると予め計画した。他方で、4歳3ヶ月よりも年齢が高いため、トレーニングの強度を下げ週1回とし、週1回×8回のトレーニングを探索的に実施することとした。所要時間は1回につき15分程度であった。実施期間は、中間評価である「その1」終了後の評価にかかった時間と保護者へのフィードバック、体調不良によるスキップを含めて親子A、Bともに2019年10月から12月の3ヶ月間であった。

## 2.4. 効果の評価方法について

### 2.4.1. 役割取得能力について

トレーニングの効果評価として、トレーニング開始前1週間以内(以下、「介入前」)、中間評価として「こころえほん」アプリ「その1」終了時から1週間以内(以下、「その1」終了後)、トレーニング終了後の評価として「こころえほん」アプリ「その2」終了時から1週間以内(以下、「その2」終了後)の3時点において、役割取得検査(荒木, 1988)がトレーニング実施者(保護者)より実施された。具体的には、物語内容に即した3枚(3場面)の紙芝居を提示しながら保護者が役割取得課題の読み聞かせを行い、質問に対する子どもの回答を聞き取り、回答用紙に記載した。

役割取得能力の発達段階を評価するための質問は計5問あり、それぞれの質問は各発達段階の評定に対応する。質問1:段階0A(自他の感情を混同することが多い)、質問2:段階0B(泣くなどはっきりとした手がかりがあると、相手の気持ちを判断することができる)、質問3:段階1(与えられた情報や状況が違うとそれぞれ違った感情を持ち、異なる考え方を持つこ

とはわかる)、質問4:段階2(自己の考えや感情を内省でき、他の人が自分の思考や感情をどう思っているかを予測できる)、質問5:段階3(第三者の視点を想定できる)となっている。質問の順を追うごとに難易度が高まり、より高次の発達段階に到達しているかを問う質問内容となる。質問4、5は段階2および段階3を評定するための質問であり、6歳児における出現率は0%であることから(荒木, 1988)、本研究の参加児の年齢を考慮し実施しないこととした。発達段階については、子どもの回答内容を役割取得検査マニュアル(荒木, 1988)に基づき、筆者の他に1名の評定者が評定した。独立して評定を行い、全員分の評定終了後、双方の評定の一致を確認した。不一致のある評定はなかった。

### 2.4.2. 適応的行動について

本研究は家庭での実施のため、保育場面での行動など保護者が評定しづらい場面の評価ではなく、普段どおりの生活の中での子どもの適応的行動の変化を評価する必要がある。そのため、S-M社会生活能力検査第3版(上野・名越・旭出学園教育研究所, 2016)を用いた(以下、「第3版」は省略)。S-M社会生活能力検査は、「身辺自立」(衣服の着脱、食事、排せつなどの身辺自立に関する能力)、「移動」(自分の行きたい所へ移動するための能力)、「作業」(道具の扱いなどの作業遂行に関する能力)、「コミュニケーション」(ことばや文字などによるコミュニケーション能力)、「集団参加」(社会生活への参加の具合を示す能力)、「自己統制」(わがままを抑え、自己の行動を責任をもって目的に方向づける能力)の計6領域、合計129項目で構成され、幼児から中学生の社会生活能力を評価することができる。役割取得能力の促進に伴う適応的な変化としては、「コミュニケーション」「集団参加」「自己統制」領域得点の上昇が考えられるが、トレーニングに主体的・能動的に参加したことの副次的効果として、自分のことは自分でしようとする「身辺自立」、タブレットの操作による「作業」(道具の扱いなどの作業遂行に関する能力)の促進も考えられる。「移動」はトレーニング効果が反映されないと考えられるが、S-M社会生活能力検査は、領域別評価の粗点により社会生活年齢が算出でき、実年齢である生活年齢との比較が可能になる。そのため特定の領域のみを評価するのではなく、全6領域すべて評価することとした。評価時期は、役割取得能力の評価と同時期に保護者が実施した。

その他、逐語録の作成のため、トレーニング中の会話のICレコーダーへの録音を依頼した。親子Aについては、ビデオ撮影の許可も得たため、父親に撮影を依頼した。

## 3. 結果と考察

### 3.1. 役割取得能力とS-M社会生活能力検査について

【親子A】役割取得能力について、「介入前」および「その1」終了後では発達段階0Aだったが、「その2」終了後には

発達段階 0B への促進が示された。質問 3 の「じゅんこさんが木にのぼったとしましょう。もし、それをお父さんが見つけたら、どんな気持ちになるかな?」「なぜ、そう思うの?」という、父親の心情理解を問う質問に対し、「介入前」は「わからない」、「その 1」終了後は「おこるかなあ。それとも…わからない」、「その 2」終了後は「いやな気持ち」「約束したのを破ったから」と回答があった。「その 2」終了後においては、「その 1」終了後の「わからない」という回答ではなく、「約束したのを破ったから」という罰回避ではあるものの、父親の気持ちを想像できる回答であったため、段階 0B と評定がなされた。

S-M 社会生活能力検査について、各領域の評価点の粗点の変化を示す(表 2)。なお、「身辺自立」については 30 点満点、「移動」は 18 点満点、「作業」は 19 点満点、「コミュニケーション」は 23 点満点、「集団参加」は 21 点満点、「自己統制」は 18 点満点である。それぞれ何点中何点、得点することができたかを表中に示した。「介入前」から「その 2」終了後において、「身辺自立」は 4 点、「作業」は 1 点、「コミュニケーション」は 2 点、「集団参加」は 2 点、「自己統制」は 2 点の上昇が示された。社会生活年齢については、「介入前」: 6 歳 9 ヵ月(生活年齢: 6 歳 0 ヵ月)、「その 1」終了後: 7 歳 0 ヵ月(生活年齢: 6 歳 1 ヵ月)、「その 2」終了後: 7 歳 11 ヵ月(生活年齢: 6 歳 3 ヵ月)と大幅な促進が示された。

表 2 A 児の S-M 社会生活能力検査の得点の推移

	介入前	「その 1」終了後	「その 2」終了後
身辺自立	24/30	25/30	28/30
移動	10/18	11/18	10/18
作業	12/19	12/19	13/19
コミュニケーション	15/23	15/23	17/23
集団参加	15/21	16/21	17/21
自己統制	11/18	11/18	13/18

【親子 B】役割取得能力について、「介入前」は発達段階 0B だったが、「その 1」終了後には段階 1 への促進が示され、「その 2」終了後にも段階 1 が維持された。「介入前」は、質問 3 の「じゅんこさんが木にのぼったとしましょう。もし、それをお父さんが見つけたら、どんな気持ちになるかな?」「なぜ、そう思うの?」に対し、「悲しい気持ち」と回答し、(理由としては)「じゅんこさんが木から落ちてしまうから」と父親の心情理解を示すことができたが、質問 2 の「じゅんこさんはどうするかな? 木にのぼるかな? のぼらないかな?」に対しては、「のぼらないと思う」「お父さんと約束したことを守らないといけないから」と罰回避を理由づけとして挙げていた。そのことから、段階 1 ではなく、段階 0B と評定がなされた。「その 1」終了後は、質問 2 については「約束」を理由としていたが、質問 3 については「お父さんが悲しい気持ちになる」「落ちて

ケガしたら、心配だから。」と父親のじゅんこに対する心配な気持ちにまで心情理解が及んでいることから、段階 1 と評定がなされた。「その 2」終了後も、「落ちこちたらケガするから心配する」との回答のとおり、心情理解が及んでいることから、段階 1 と評定がなされた。

S-M 社会生活能力検査について、各領域の評価点の粗点の変化を示す(表 3)。「介入前」から「その 2」終了後において、「身辺自立」について 2 点、「移動」について 1 点の上昇が示された。その他の領域は変化が示されなかった。「身辺自立」領域の促進は同じく家庭で実践を行った 4 歳 3 ヵ月女兒(本間ほか、2021)でも促進が示された領域であり、「自分のことは自分でする」という主体性が身についたことが反映されたと考えられる。社会生活年齢については、「介入前」: 5 歳 4 ヵ月(生活年齢: 6 歳 3 ヵ月)、「その 1」終了後: 5 歳 7 ヵ月(生活年齢: 6 歳 4 ヵ月)、「その 2」終了後: 5 歳 7 ヵ月(生活年齢: 6 歳 5 ヵ月)とやや促進が示された。

表 3 B 児の S-M 社会生活能力検査の得点の推移

	介入前	「その 1」終了後	「その 2」終了後
身辺自立	20/30	24/30	22/30
移動	9/18	10/18	10/18
作業	10/19	10/19	10/19
コミュニケーション	13/23	13/23	13/23
集団参加	15/21	13/21	15/21
自己統制	7/18	7/18	7/18

さらに、親子 B ではワークシートのメモ欄の「その他(特記事項)」に普段の生活の様子が記載されていた。全 8 回のトレーニング参加のうち、「なんとなくイライラや癩癩が減ったように感じる」(トレーニング 4 回目)、「最近では注意されたことを覚えていて、行動に移せるようになってきた」(トレーニング 5 回目)、「以前と比べると、お友達と関わりを持てるようになってきた」(トレーニング 7 回目)、「友達と遊ぶとき、つい興奮してしまうことがあるが、注意すれば、自制できるようになってきた」(トレーニング 8 回目)と、適応的行動が増加したことが示された。

### 3.2. 家庭でのトレーニング実践で得られた知見について

#### 3.2.1. 成果

親子 A、親子 B ともに体調不良によるスキップを除いて途中中断はなく、全 8 回のトレーニングを完了することができた。このことから、家庭でのトレーニング実践の実現性が確認された。また、ワークシートの保護者の記載から、A 児、B 児ともに自分でトレーニング中にタブレットを操作していたことが明らかとなり、子ども 1 人でもアプリの操作が可能で物語や質問を聴けると示された。それに伴い、保護者の読み聞かせに対する負担の軽減も実現できたと言える。保護者から、アプリの操

作性について改善を求める声はなかった。

今回の家庭でのトレーニング実践を通して得られた新たな知見として、保護者の子どもへの関わり方に対するポジティブな効果を挙げることができる。親子 A の保護者（父親）からは、以下の感想が寄せられた。「トレーニングを行うこと（トレーニングの意図を知ること）によって、保護者の関わり方について副次的な効果も期待できるのでは？とも思いました。例えば、日常生活の中でも、子どもに対して相手（他者）の気持ちを考えるように伝える機会が増えたように感じました。」とのことである。役割取得能力の促進を目的とした絵本アプリを用いてトレーニングを行うことが、実生活における保護者の子どもへの関わりの指針となり、良い影響が生じることがうかがえた。また、親子 B の母親についても、ワークシートに子どもの普段の様子を記載するが子どもに対する理解の深まりにつながっていることがうかがえる。なお、「こころえほん」アプリを用いたトレーニングは、こども園でも行われている（本間ほか、2019）。本教材はアプリであることから、タブレット端末さえあれば、こども園、学校と同じ課題を家庭でも共有しやすい。そのような利点を活かし、本研究での成果をふまえ、今後はこども園・学校と家庭が連携してトレーニングを行うことができる協働プログラムの開発を行っていきたい。

2点目として、きょうだいの参加を挙げることができる。親子 A については、図 7 のとおり、弟（3 歳 1 ヶ月）も共に物語を視聴することがあった。アプリの「その 1」を用いてトレーニングを行っていた期間は弟と別室で行っていたが、「その 2」の利用時からは一緒に物語を視聴し、タブレットの操作も弟が一部担当していたとのことであった。今回は 3 歳 1 ヶ月と低年齢であったため、物語を共に視聴したのみだったが、トレーニング対象となる年齢（4 歳以上）である場合は、お互いに質問への意見を出し合うこともできるだろう。より多角的な視点で考えることにつながり、一層考えが深まるかもしれない。また、実年齢で獲得する一段階上位の発達段階の考えに触れることは、発達段階の促進を促す（荒木、1996）。年少児にとっては、自分より年上のきょうだいの考えに触れることのできるメリットがある。今後はきょうだい参加でのトレーニング実践も実施していきたい。保護者にとっても、幼児期から小学校低学年にかけて、異年齢（2～3 歳程度）の兄弟姉妹が同時に用いることのできる学習ツールは便利だと言える。

### 3.2.2. 課題

次に、今後の課題を挙げる。トレーニングを実施した父親（親子 A、共働き世帯）からは、以下の感想が自発的に寄せられた。「家庭では、平日にトレーニングを行おうと思って

るのが 6 時ごろになり、私が仕事から帰るのが早くて 7 時ごろ、そして食事、風呂、歯磨きなどなどをしていてとあつというまに寝る時間に…という感じでした。母親の方が、（帰宅が早い分）まだ関わる時間はあるのですが、料理、洗濯、洗い物などなどをしていてなかなか関わる時間がないようです。そのためトレーニングができるのは休日を中心になりました。」とのことである。他方、親子 B の母親（妻が無業の世帯）からは、そのような声は寄せられなかった。本研究では、事前に平日・休日のタイミングでトレーニングを行うかは打ち合わせをしていなかった。他方で、家庭での週 1 回のトレーニングで効果が出現していることから、今後は共働き世帯や、平日に仕事で帰宅が遅い父親がトレーニングを行う家庭の場合は、休日を中心とした実施で構わないことを事前に申し添える必要があることが明らかとなった。

2 点目として、トレーニングのビデオ撮影と IC レコーダーへの録音を挙げることができる。ビデオ撮影については部屋の片づけ状況や、服装の関係から全 8 回のトレーニングを通しての撮影は難しく、撮影できない回もあった（親子 A）。IC レコーダーについては、機器の操作に慣れていなかったり、子どもが見慣れない機器を気にしてしまったりするため、録音できない回があった（親子 B）。親子 A のケースからは、それだけ自然な状況でトレーニング実践が行われたとも言えるが、家庭での実践は、教室のあるこども園や学校とは異なり「場」の設定が難しいことが改めて示唆された。親子 B のケースでは、操作がシンプルでも（ボタンを押すだけで録音可能）、普段使い慣れない機器を使用することは負担であり、母親自身が途中から自身のスマートフォンの録音アプリで録音を行っていたことがトレーニング終了後に明らかとなった。録音機能など、類似の機能がスマートフォンアプリにある場合は、使い慣れたスマートフォンを用いてもらう方が、操作性および子ども自身も見慣れていることから、データ収集に適することが示唆された。

3 点目として、連続的な週 1 回×8 回という比較的長期間のトレーニングの場合、子どもに飽きが生じることが明らかとなった。親子 A の父親からは、以下の感想が寄せられた。「トレーニング開始の初期には、娘も物珍しく積極的ではあったのですが、終盤あたりから、誘うと「また～？」というようになってきました。どうやら娘は物語や質問のパターンに気がついてきたようで、そのあたりから積極性が失われてきたように思います。繰り返しのパターンというのは絵本では重要なことで、それが気に入ったお子さんには良いのですが、そうでない子どももいるのだなあと改めて感じました。学校等であればトレーニングを設定さえすればできるので、家庭と学校とで異なる点だと思いました。学校では集団の力もあり、友達と一緒にやらせてみようという力も働いているように思います。」「トレーニング最後の「質問」のところ、選択肢を設けて、一番近い回答を選択したり、役割取得検査もアプリの中に取り込み、

そこでもいくつかの選択肢を設けたりして、それらの結果から、役割取得能力がどのように変容しているかを目で見てわかるようなシステムになっていても面白いなあと思いました。そうすれば、あなたの(子供の)心がこれだけ育っていますよ！と目で見てわかって面白そうだなあと…。使用している大人と子どもが、成長を目で見てわかるというのは、トレーニングのモチベーションの向上にもつながると思うので！」とのことである。親子Bの母親からも同様に、トレーニング全体では8回中、6回目から「慣れてきて、興味や関心がうすくなってきている感じだった」という声が聞かれた。同様に家庭で週2回×4回のスケジュールで父親が4歳3ヵ月女兒にトレーニングを行った実践(本間ほか、2021)ではそのような声は聞かれなかったため、平日でもトレーニング実践を行うことができる場合は、週1回×8回ではなく、週2回×4回の方が飽きが生じない可能性が示唆されたと言える。しかしながら、前述したように共働き世帯や平日、帰宅が遅い父親がトレーニングを行う場合は、平日のトレーニングは難しく、週2回×4回のトレーニングは実現が難しいことが予想される。いずれにせよ、本研究では、先行研究の成果をふまえて週1回×8回のトレーニングを探索的に計画したが、スケジュールのあり方についてはさらなる検討が必要であることが示唆された。

スケジュール以外に検討が必要なこととして、アプリの設計を挙げることができる。「ころえほん」、「ころえほん Jr.」は「絵本」であることを強く意識して開発を行っているため、登場人物が動く等の刺激の強いエフェクトは付与していない。他方で、開発したアプリは「絵本」であることと同時に、役割取得能力のトレーニングという「こころの勉強」という学習の側面も持つ。学習という点に関連し、近年、ゲーミフィケーションが授業・教材づくりに関して注目を集めている。ゲーミフィケーションとは、目標達成のためにゲームの仕組みを活用し、参加者の動機づけに働きかけることと説明されるものである(杉谷、2018)。児童を対象としたゲーミフィケーションを活用した授業実践に関する研究では、教材の有用性が高まったり、高い集中力が促されたりといった肯定的な効果が得られている(藤川、2016; 藤川・小池・有田、2016; 小池・藤川・有田、2016)。ゲーミフィケーションに関する機能を本アプリに付与することで、参加児のトレーニングへのモチベーションを維持することができる可能性がある。

著作権上の問題で、役割取得検査(荒木、1988)をアプリの中に直接組み込むことは難しいが、子どもの回答をトレーニング実施者が「花丸、丸、三角」等で評価(丸付け)して子どもにフィードバックすることで、その変容をわかりやすく理解することができる。具体的には、ログが保存できるようにして花丸の数が一覧表で増えていくのがわかる等、進歩が視覚化できるようにすると良いのではないだろうか。また、絵本のストーリー

内容は役割取得能力のトレーニングを行うため、ジレンマ課題を用いる必要がある。そのため、絵本自体の内容を変化させることは難しいが、別の部分でトレーニングのパターンを変化させることはできる。例えば、トレーニング後のご褒美に、しだいに難易度が上がっていくゲームをできるように設計すれば、毎回トレーニングのパターンが同じになることは脱することができるだろう。具体的には、「ころえほん」、「ころえほん Jr.」アプリの絵本で用いられている挿絵を利用した注意力のトレーニングを目的としたまちがい探し、小学校では主に通級指導教室に通級する児童を対象としていることから、発達障害(傾向含む)の子どもたちの短期記憶のトレーニングを目的とした、神経衰弱ゲームの設計などが考えられる。今後はトレーニング自体のゲーミフィケーション(採点機能)、実際にゲームが行えることでのゲーミフィケーションという、2側面からアプリのゲーミフィケーションを行い、評価実験を行うことが望まれる。

4点目として、本研究の成果を前提としながら、小学校以降の生徒指導のあり方について検討することが挙げられる。近年、小1プロブレムやいじめ問題、不登校など、生徒指導に関わる様々な問題が指摘されている。本研究からは、役割取得能力に関するトレーニングが幼児期からも十分に可能であることや、家庭との連携の1つのあり方が示された。こうした知見が、小学校以降の生徒指導にいかにかに寄与しうるか検討することが望まれる。たとえば、就学前からの教育の連続性や、ICTを活用した家庭との連携のあり方について検討することが可能であろう。

#### 4. まとめ

本研究では、役割取得能力トレーニング用絵本「ころえほん」アプリを用いて、2組の親子を対象に、家庭で父親および母親がトレーニング実践を行った。家庭における役割取得能力のトレーニング実践の実現、トレーニングの効果として、役割取得能力の発達段階の促進とS・M社会生活能力検査で評価した社会生活能力の促進が示され、有用性が確認された。このことは、絵本アプリを用いて家庭という場で父親および母親が役割取得能力トレーニングの実践を行うことが可能であること、子どもにとってはこども園や学校だけではなく、家庭でも社会的認知能力の促進に役立つトレーニングを受けることができるという、新たな形での家庭教育の可能性を示すことができた。今後の課題として、こども園や学校と家庭が協働するプログラムの開発、ゲーミフィケーションに関する機能を付与したアプリの開発と評価実験、小学校以降の生徒指導との関連についての検討を行うことが望まれる。

<sup>1</sup> 本研究は、本論で述べているように、父親・母親の双方がいる家庭における父親の育児行動の時間の短さが長年問題視されてきたという指摘に立脚し、構想したものである。先行研究の記

述をふまえ、男女の別を想定し、夫と妻という表現も用いている。他方で、家族や親子のあり方は、より多様なものとして捉えられるべきであろう。本研究は先行研究による、父親/母親の



双方がいる家庭における父親の育児行動の時間の短さという問題から出発したため、父親を前提とした1つの家族形態に着目して実践を行ったという背景があるが、筆者らは家族や親子のあり方をその形態内におさめるべきだとは考えていない。実践の結果(後述)から開発したアプリの応用可能性が示唆されているように、1つの家族形態に着目した本研究の成果をふまえて、より多様な家族や親子のあり方を想定して研究を広げていくことを今後の課題としたい。

<sup>2</sup> 本アプリは、博報堂教育財団「第13回児童教育実践についての研究助成」を得て開発を行ったものである。

<sup>3</sup> App Store より、無償でダウンロード可能(親子で一緒に楽しむことを意図し、画面が小さいスマートフォンではなく、あえてタブレット端末専用アプリとして開発しているため、スマートフォンからはダウンロード不可)。

<sup>4</sup> ワークシートについては「こころえほんのページ」(<https://kokoro-ehon.com/>)よりダウンロード可能。(2023年1月28日最終確認)

<sup>5</sup> 本アプリは2020年12月、特許取得した(登録番号:第6813196号)。

<sup>6</sup> トレーニングマニュアルについても、「こころえほんのページ」(<https://kokoro-ehon.com/>)よりダウンロード可能。(2023年1月28日最終確認)

#### 引用文献

赤羽尚美 (2017) 『学び合う絵本と育ちあう共同行為としての読み聞かせ』、風間書房

荒木紀幸 (1988) 『役割取得検査マニュアル』、トーヨーフィジカル

荒木紀幸 (1990) 『ジレンマ資料による道徳授業改革—コールドバーグ理論からの提案—』、明治図書

荒木紀幸 (1996) 『モラルジレンマ授業の教材開発』、明治図書

藤川大祐 (2016) 「ゲーミフィケーションを活用した「学びこむ」授業の開発」、千葉大学教育学部研究紀要、第64巻、pp.143-149

藤川大祐・小池翔太・有田泰記 (2016) 「ゲーミフィケーションを取り入れた協働学習算数教材の開発」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306集、pp.17-22

本間優子 (2020a) 『児童期における役割取得能力と学校適応の関係』、ミネルヴァ書房

本間優子 (2020b) 「発達障害児におけるデジタル絵本を用いた役割取得能力トレーニングの効果検証」、新潟青陵大学平成30年度大学(学部)共同研究費報告書

本間優子・阿部学 (2019) 「保育場面におけるICT機器の利用に対する保育者の意識—紙絵本とデジタル絵本の比較—」、CIEC研究会報告集、第10巻、pp.85-93

本間優子・新国佳祐 (2021) 「年長児に対するデジタル絵本アプリ(タブレット端末)および紙芝居を用いた役割取得能力トレーニング時の発言回数の比較—能動的体験と受動的体験の相違—」、日本教育心理学会第63回総会発表論文集、pp.134

本間優子・内山伊知郎 (2005) 「児童期における規則場面の役割取得能力とクラス内行動の関係」、行動科学、第44巻、

pp.1-6

Honma, Y., & Uchiyama, I. (2016) The relationships between role-taking ability and schoolliking or avoidance: Rule and moral situations. *Comprehensive Psychology*, Vol.5, pp.1-11

本間優子・内山伊知郎 (2017) 「児童期における役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすプロセス」、心理学研究、第88巻、pp.184-190

本間優子・阿部学・株田昌彦 (2019) 「幼児向け役割取得能力トレーニング用デジタル絵本(アプリ)の開発と実践」、日本教育工学会秋期全国大会(第35回)講演論文集、pp.543-544

本間優子・阿部学・株田昌彦 (2021) 「幼児向け役割取得能力トレーニング用デジタル絵本アプリ「こころえほん」の開発と評価」、教育システム情報学会誌、第38巻、pp.363-368

小池翔太・藤川大祐・有田泰記 (2016) 「ゲーミフィケーションを取り入れた小学生対象プレゼンテーション入門協働学習教材の開発」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306集、pp.23-29

厚生労働省 (2021) 「令和3年版厚生労働白書 図表1-1-3 共働き等世帯数の年次推移」

<https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/20/backdata/1-1-3.html> (2023年1月28日最終確認)

Mar, R.A., Tackett, J.L., & Moore, C. (2010) Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, Volume 25, pp.69-78

上野一彦・名越斉子・旭出学園教育研究所 (2016) 『S-M 社会生活能力検査第3版』、日本文化科学社

佐藤淑子 (2015) 「ワーク・ライフ・バランスと乳幼児を持つ父母の育児行動と育児感情—日本とオランダの比較—」、教育心理学研究、第63巻、pp.345-358

佐藤朝美・佐藤桃子 (2013) 「紙絵本との比較によるデジタル絵本の読み聞かせの特徴の分析」、日本教育工学会論文集、第37巻 (Suppl.)、pp.49-53

杉谷修一 (2018) 「学習ツールとしてのゲーミフィケーションの可能性」、西南女学院大学紀要、第22巻、pp.71-79

東京都生活文化局 (2021) 「令和3年度男性の家事・育児参画状況実態調査報告書」

[https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/danjo/wlb\\_to/files/0000001633/tyousakkeka.pdf](https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/danjo/wlb_to/files/0000001633/tyousakkeka.pdf) (2023年1月18日最終確認)

渡辺弥生 (2001) 『「心の教育」実践シリーズ 2 VLFによる思いやり育成プログラム Voices of Love and Freedom』、図書文化社

矢野孝治 (2014) 「第89回公開シンポジウム 子どもに生命を開く動物絵本」、子ども学、第16巻、pp.59-84

#### 謝辞

本研究にご協力頂きましたご家族の皆様へ深く感謝致します。お忙しい中、親子でトレーニングにご参加頂き、今後の研究に役立つたくさんの示唆や有益なご意見を頂きました。誠にありがとうございました。