

(2) リテラシー調査班 2011 年度国際格差班プロジェクト報告 No. II

しつけスタイルは学力基盤力の形成に影響するか —共有型しつけは子どもの語彙獲得や学ぶ意欲を育てる鍵—

内田 伸子 (お茶の水女子大学名誉教授)

浜野 隆 (お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科)

学力格差は幼児期から始まっているか、親や保育者は子どものリテラシー習得に何を期待しているか、経済格差は親子のコミュニケーションにどんな影響をもたらしているかを明らかにするため 2007 年度からリテラシー調査に取り組んできた。2011 年度は日本 (東京)・韓国(ソウル)。中国 (上海)・ベトナム (ハノイ)・モンゴル (ウランバートル) の親調査と保育者調査の結果を分析し比較した。

その結果、しつけスタイルと語彙力の関係が有意であり小学校の学力にも影響していることが明らかになった。子ども中心の保育形態で育っている子どもは一斉保育形態のもとで文字の読み書きや算数の先取り教育を受けた子どもよりも有意に語彙力が高く、小学校での PISA 型読解力テストで高い成績があることが判明した。親の共有型しつけスタイルも、保育者の子ども中心の保育も、子どもの主体性を最大限尊重し、遊びを通して子どもが自分の世界を広げていくことが窺われる。

この結果を受けて、発達心理学研究室では、しつけスタイルが親子のコミュニケーションにどのような影響を有しているか、また、語彙や学力基盤力にどう影響しているかを検討するため、親子の絵本の読み聞かせ場面とブロックパズルの問題解決場面を観察することにした。また韓国でも同じ場面を観察し、日本のデータ分析手法に則りデータ分析中である。本稿では日本のデータ分析結果を報告する。

全国の小学校 6 年生、中学 3 年生の 7 割が参加した学習到達度調査の結果がまとまった。2010 年 7 月 28 日の新聞各紙には、相変わらず、活用力、論理力や記述力が改善されなかったとの記事が掲載された。さらに朝日新聞や日経新聞には、幼稚園卒と保育所卒の間に学力格差があり、幼稚園卒者が保育所卒者よりも学力が高いという結果が報じられた。この結果は幼児教育の大切さを検証する「初めての」調査であると記事にある。同一の調査対象者を縦断的に追跡したものではないので、因果関係はわからないはずだが、因果関係

を示唆するまとめ方におかしいと思った読者は多いだろう。どこを卒園するかで小学校や中学校の学力に違いがあるのだとしたら、小中学校で行われている教育は何なのかと戸惑った人も多いと思われる。学習到達度調査を実施した側に統計学がわからない人はいないはずだから、あえてこのような解釈を報道各社に報告したからには、なんらかの思惑があったと思わざるを得ない。

マスコミなどで取り上げられる「経済格差⇒学力格差⇒社会格差」という論法は一見分かりやすいが、正しいのか。根拠となるデータはあるのであろうか。そもそも学力格差はいつから始まるのか。幼児期から準備されるのであろうか。経済格差は子どもの発達や親子のコミュニケーションにいったいどんな影響をもたらすのであろうか。生育環境の違いを反映しているのか。これらの問題を明らかにするため学力の基盤力であると想定される幼児のリテラシー（読み書き能力）や語彙の獲得に、社会文化的要因がどのような影響を与えるのかを明らかにするための調査を実施した（1章参照）。その結果、母親の子どもへの関わり方の中に、語彙力を育むだけではなく、学ぶ意欲まで左右する要因を突き止めることができた。親の子どもへの関わり方やしつけは、経済要因とは異なり、こころがけ一つで調整ができる。「学力格差は経済格差を反映している」との言説には希望がないが、関わり方しただいで学力を伸ばすことができるという展望が得られた。では、子どもの語彙を豊かにし、学ぶ意欲や探索欲求を育む大人の関わり方はどのようなものであろうか。

【問題】

リテラシー調査の結果から明らかになった小学校の学力への影響因をまとめてみよう。第1に、幼児期の語彙能力と書き能力（図形模写の能力）は、小学校の国語学力に影響する。第2に、幼児期の語彙能力と書き能力（模写力）は小学校の語彙力に影響する。第3に、幼児期に「子ども中心の保育」を経験した子どもは「一斉保育」の子どもよりも、小学校の国語学力と語彙力が高い。第4に、幼児期に共有型しつけを受けた子どもは、強制型しつけを受けた子どもよりも、国語学力も語彙力も高いことが見いだされた。

以上のように、幼児期での大人の関わり方が子どもの学力に影響するのである。子どもを、人格をもった一人の存在として子どもの自発性を最大限尊重する「子ども中心の保育」や子どもとの触れ合いを大切に、子どもと一緒に旅行や外出をするのが好きだと答えた共有型しつけスタイルをとる親のもとでは子どもが伸びる。他方、「子どもは白紙」、それゆ

え親が子どもをしつけるのは当然” “子どもはできるだけ自分の思う通りに育てたい、子どものした悪いことは何らかの形で罰を与えるのが親の務め” と、子どもを親の思い通りに育てようとして厳しく権威主義的なしつけスタイルー「強制型」しつけのもとで育った子どもの学力が低くなる。

親や保育者が、子どもを一人の人格をもった存在として、子どもの主体性を最大限尊重する関わり方の中で、なぜ、子どもの語彙が拡大し、学ぶ意欲や主体的・自発的な探索欲求が高くなるのであろうか。その秘密を探るため発達心理学研究室では母子相互作用の観察研究に着手した。

子どもは身近な大人との日々の様々な相互作用を通して語彙を獲得していく。その中でも特に、絵本の読み聞かせは一般的な大人と子どもの相互作用場面であるといえる。絵本の読み聞かせに関するこれまでの研究では、どれだけ読み聞かせたかではなく、どのように読み聞かせたかが、子どもの言語発達や認知発達、読み書きの習得に影響することを明らかにしている(Scarborough & Dobrich, 1994)。そして、その影響関係を媒介するものとして、子ども自身の、読み聞かせに対する主体的、自発的な関わりも指摘されている(Fletcher & Reese, 2005)。これらの知見は、絵本の読み聞かせ場面における母親の関わりと子どもの反応に、日常のしつけスタイルの違いがあることを推測させる。しかし、しつけスタイルによって絵本の読み聞かせ方や子どもの反応がどのように違ってくるのかについてはまだ明らかにされていない(Fletcher & Reese, 2005)。

また、ワーチらがパターンプロックを用いて行った問題解決場面の検討(Wertsch, McNamee, McLane, & Budwig, 1980)からは、母親が子どもにとっての課題の難易を敏感に察知し、必要に応じた援助や足場かけ(Bruner, 1981)を調整することによって、子どもが自分自身で自律的に問題解決できる存在へと発達していくことが示唆されている。このとき、必要以上に大人が介入することは子どもが自律的に問題解決を阻害してしまうことになり、大人には子どもの能力に対する敏感性が求められるが、子どもの未熟な注意能力をサポートし、“興味を持つ”ことが大切だというメッセージを伝えるような支持的なサポートは一貫して重要であることも示されている(Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2000)。このように、いつ、どのような援助が与えられるか、という援助の質の違いは子どもの認知発達に影響することが知られている(Pratt, Cowan, & Cowan, 1988; Freund, 1990等)。しかし、その援助の質がしつけスタイルによってどのような違いがあるのか、それによって子どもの取り組み方にどのような違いがあるのかは明らかでない。

そこで、共有型しつけスタイルと強制型しつけスタイルの母親たちが子どもにどう関わっているのか、母親たちの関わりの何が子どもの語彙テストの成績に影響するのかを明らかにする目的で、親子が協同する問題解決場面と新奇な絵本の読み聞かせ場面での母子のやり取りを観察することにした。

1. 親子のかかわりの何が語彙発達や学習意欲に影響するか

日中韓3カ国比較リテラシー調査から、小学校の学力への影響因をまとめてみよう。第1に、幼児期の語彙能力と書き能力（図形模写の能力）は、小学校の国語学力に影響する。第2に、幼児期の語彙能力と書き能力（模写力）は小学校の語彙力に影響する。第3に、幼児期に「子ども中心の保育」を経験した子どもは「一斉保育」の子どもよりも、小学校の国語学力と語彙力が高い。第4に、幼児期に共有型しつけを受けた子どもは、強制型しつけを受けた子どもよりも、国語学力も語彙力も高いことが見いだされた。

以上のように、幼児期での大人の関わり方が子どもの学力に影響するのである。子どもを、人格をもった一人の存在として子どもの自発性を最大限尊重する「子ども中心の保育」や子どもとの触れ合いを大切に、子どもと一緒に旅行や外出をするのが好きだと答えた共有型しつけスタイルをとる親のもとでは子どもが伸びる。他方、“「子どもは白紙」、それゆえ親が子どもをしつけるのは当然” “子どもはできるだけ自分の思う通りに育てたい、子どものした悪いことは何らかの形で罰を与えるのが親の務め” と、子どもを親の思い通りに育てようとして厳しく権威主義的なしつけスタイルー「強制型」しつけのもとで育った子どもの学力が低くなる。

親や保育者が、子どもを一人の人格をもった存在として、子どもの主体性を最大限尊重する関わり方の中で、なぜ、子どもの語彙が拡大し、学ぶ意欲や主体的・自発的な探索欲求が高くなるのであろうか。その秘密を探るため発達心理学研究室では母子相互作用の観察研究に着手した。

2. 語彙力と学習意欲の向上の秘密を探る

子どもは身近な大人との日々の様々な相互作用を通して語彙を獲得していく。その中でも特に、絵本の読み聞かせは一般的な大人と子どもの相互作用場面であるといえる。絵本

の読み聞かせに関するこれまでの研究では、どれだけ読み聞かせたかではなく、どのように読み聞かせたかが、子どもの言語発達や認知発達、読み書きの習得に影響することを明らかにしている(Scarborough & Dobrich, 1994)。そして、その影響関係を媒介するものとして、子ども自身の、読み聞かせに対する主体的、自発的な関わりも指摘されている(Fletcher & Reese, 2005)。これらの知見は、絵本の読み聞かせ場面における母親の関わりと子どもの反応に、日常のしつけスタイルの違いがあることを推測させる。しかし、しつけスタイルによって絵本の読み聞かせ方や子どもの反応がどのように違ってくるのかについてはまだ明らかにされていない(Fletcher & Reese, 2005)。

また、ワーチらがパターンブロックを用いて行った問題解決場面の検討(Wertsch, McNamee, McLane, & Budwig, 1980)からは、母親が子どもにとっての課題の難易を敏感に察知し、必要に応じた援助や足場かけ(Bruner, 1981)を調整することによって、子どもが自分自身で自律的に問題解決できる存在へと発達していくことが示唆されている。このとき、必要以上に大人が介入することは子どもが自律的に問題解決を阻害してしまうことになり、大人には子どもの能力に対する敏感性が求められるが、子どもの未熟な注意能力をサポートし、“興味を持つ”ことが大切だというメッセージを伝えるような支持的なサポートは一貫して重要であることも示されている(Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2000)。このように、いつ、どのような援助が与えられるか、という援助の質の違いは子どもの認知発達に影響することが知られている(Pratt, Cowan, & Cowan, 1988; Freund, 1990 など)。しかし、その援助の質がしつけスタイルによってどのような違いがあるのか、それによって子どもの取り組み方にどのような違いがあるのかは明らかでない。

そこで、各しつけスタイルの母親たちが子どもにどう関わっているのか、母親たちの関わりが子どもの語彙テストの成績に影響するのかを明らかにする目的で、親子が協同する問題解決場面と新奇な絵本の読み聞かせ場面での母子のやり取りを観察することにした。

【方法】

◆観察調査協力者：首都圏の私立幼稚園に通園する、高所得層(世帯収入は750万円以上)、高学歴(4年制大学か大学院卒)の専業主婦で、しつけスタイルにおいてのみ異なる29組の母子を観察対象にした。内訳は、共有型しつけ14組(4歳児7組・5歳児7組)、強制型

しつけ 15 組（4 歳児 9 組・5 歳児 6 組）である。

◆観察場所；協力者の自宅の居間、あるいは、居住地域の実験室（第一筆者の住宅の居間）で母子のやり取りをビデオ録画した。馴染みのある絵本の読み聞かせ⇒パターンプロック課題⇒新奇な絵本の読み聞かせの順に、母子のやり取りの姿をビデオに撮って分析した。

◆手続き：最初に、子どもが普段馴染んでいる好きな絵本を 1 冊読み聞かせてもらう。母親に「いつもしているようにお子さんに絵本を読み聞かせてあげてください」とのみ教示し、後は母子のペースで読み聞かせを行ってもらう。読み聞かせ方などは特別に指示しない。次に、「お子さんと一緒にパズルを完成させて下さい」とのみ教示を与え、親子でパターンプロック課題（東洋館出版社）を解いてもらう。この課題はパターンにあわせてブロックを並べて、花やチョウチョの絵を完成させるという内容である。母親からも課題の難易度が推測でき、正解が何か分かるものを用いた。最後に、子どもが読んだことのない絵本、あまんきみこ・ぶん/二俣英五郎・え『きつねのおきやくさま』（サンリード）（要旨：ひよことあひるとうさぎを太らせて食べようとしていたきつね。でも一緒に暮らすうちに心は変わり、最後はおおかみから 3 匹を守って死んでしまう）という絵本の読み聞かせをもらった。

母子のやり取りについて、ビデオから言語／非言語資料を文字化してプロトコル資料を作成し分析した。

【結果と考察】

1. 絵本の読み聞かせ場面での親子の関わり

絵本の読み聞かせ場面では、母親の関わりについて、まず、母親のことばかけの内容を比べた。子どもが幼いほど、文や絵から得られる情報に関してことばで補う足場かけが必要になるだろう。しかし、絵本の読み聞かせの質はそのことばにのみ現れるわけではない（De Temple & Snow, 2003）。そこで、ことばかけが果たした機能を含む、読み聞かせ場面全体での母親の援助を「情緒的サポート」（Erickson, Sroufe, & Egerland, 1985）として査定した。情緒的サポートは①適切なタイミングで温かい声かけや頷き、視線が与えられるか、②子どもの主体性を尊重しているか、③読み聞かせ開始時、子どもを上手に読み聞かせに導いているか、④ことばかけは子どもを絵本の世界に引き込むものか、という 4 つ

の観点を含んだ。

その結果、母親のことばかけにはしつけのスタイルの違いにより差はなかった。共有型・強制型にかかわらず、子どもの年齢が低い場合には、絵本理解の助けになるようなことばかけ「ひよこさん、やせてるね」「きつねさん、どれかな?」「うっとりしたんだって」など、文や絵から得られる情報について言及することが多かった(図1)。しかし、情緒的サポートの得点はしつけスタイルによって大きく異なっており(図2)、より雰囲気の良い読み聞かせが行われていることが明らかになった。そして、情緒的サポートの高い共有型しつけの親のもとでは、「えっ」と驚いたり、「どうして?」と疑問を呈したり主体的に絵本に関わり、探索する様子がより多く見られた。それに対する母親の反応にもしつけスタイルによる違いが見られ、共有型しつけの母親は、すぐに答えを与えてしまわず、子ども自身に考える余地を与えるようなことばかけをしている。一方で強制型の母親は、「だって～だからでしょ」と答えを明示的に与えてしまい、子ども自身が考える機会を奪ってしまっていた。

また、読み聞かせに対する子どもの集中度について、最初に読んだ馴染みのある絵本の読み聞かせも含めて査定したところ、新奇な絵本においては違いが見られなかったが、馴染みのある絵本の読み聞かせでは、共有型しつけを受けている子どもに比べ、強制型しつけを受けている子どもでは集中度が低いことが示された。このことは、母親の情緒的サポートの低さ、子どもの主体的な探索を阻害するような関わりの中で、その絵本の読み聞かせに対する興味を失っていく可能性を示唆している。一方の、共有型しつけの親の子どもでは、考える余地を与えられ、自由に絵本を探索できるために、何度でも子どもが楽しみをもって意欲的に読み聞かせに臨むことができ、子どもにとって価値のある語彙や知識ができるのだろう。

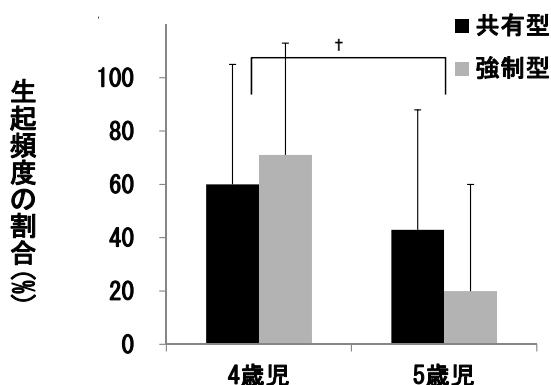


図1 文や絵から得られる情報のことばかけ

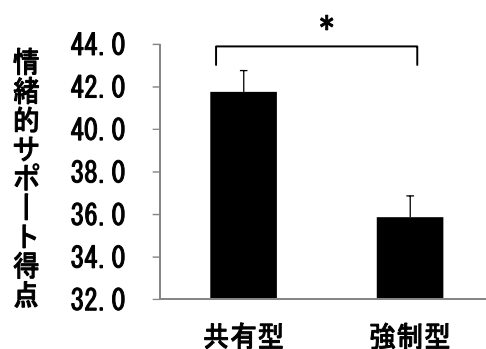


図2 情緒的サポート得点 (Max=56)

表1 共有型の絵本の読み聞かせ場面典型例

発話者	発話(行動)
M	きつねさん、死んじゃった(Cを見る)
C	(Mと目を見合わせて悲しそうな顔をする)
M	みんなを守るためにね…ゆうきりんりんで戦ったから
C	(ページを戻して3ページ前からもう一度見ていく)
M	どうしてどうして?きつねさん、こんなぼろぼろになって死んじゃった
C	(Mと一緒にページを持ってめくる)

この事例は、子どもが、主人公のきつねが死んでしまうという、予想もしていなかった出来事に直面した場面のものである。母親が、子どもの驚きや悲しみの気持ちを受け止め、共感していることが窺える。そして、答えを明示してしまうのではなく、子どもが納得して次へ進むまで、十分に考える時間を与え、共感的に待つ様子が見られる。

表2 強制型の絵本の読み聞かせ場面典型例

発話者	発話(行動)
M	読み聞かせ終了後：分かった?(Cを見る)
M	きつねさん、ほんとはどうしたかったんだっけ?(Cを見る)
C	食べたかった(Mを見て、小さな声で)
M	だけど、その前に戦って(ページ15に戻す)死んじゃったんだって。ほら。(Cを見る)
C	なんで戦って?(Mを見て、小さな声で)
M	んとね(ページ14に戻す)、おおかみって、きつねより全然大きいでしょ。
C	うん(絵を見ている)
M	だから強い。見て(おおかみを指さして)、だって、こんな牙だってすごいんだよ、爪だって。
C	ちょっと生えてる(きつねの爪を指さす)
M	え、でもだってこんなにすごいんだよ(おおかみの爪を指さしてCを見る)
C	(黙る)

この事例は、物語の余韻にひたる間もなく、母親がお話に対する理解を問うような質問を投げかける場面である。そして、子どもからの質問に対しては、説得的に説明している様子が見られる。子どもの「ちょっと生えている」というささやかな反論も、母親は受け入れようとせず、自分の考えを押し、子どもを黙らせてしまう様子が見られる。

2. パターンブロック課題での親子の関わり

パターンブロック課題での親子協同の問題解決場面で母親から子どもに与えられる援助の質の違いについて、以下の2点から検討を行った。

- ① 子どもへの感性：課題の難易度にあわせて援助を調整しているか
- ② 子どもの統制：子どもに判断する余地を与え、自由に探索するのを許容するか、子どもに判断する余地を与えず、禁止や命令、指示をトップダウンに与えるか

その結果、しつけスタイルにより、母親の援助の与え方は異なることが分かった。共有型しつけの親は子どもへの感性が高く、課題の難易度にあわせて援助の与え方を調整しているのに対し、強制型しつけの親ではそのような調整は見られなかった(図3)。統制の仕方も、共有型しつけの親は、「ここはどう?」「青いの使ってみたら?」など質問や提案のような援助的な介入が多いのに対し、強制型しつけの親は「赤いブロックここに置いて」など指示的な介入が多かった(図4)。

これに対応するように、共有型しつけを受けている子どもは、自発的なやり直し行為(自己制御)が多く、母親から指示されてのやり直し(他者制御)が多い強制型しつけを受けている子どもとは対照的であった。また、それに伴う発話でも、共有型しつけを受けている子どもは「これかな・・・違うなあ・・・。こっちかも・・・」と試行錯誤したり「さっきこうやって出来たから、ここも同じようにしてみよう」と課題をメタ的に捉え、自分の行動をプランしたりする発話が多かった一方、強制型しつけを受けている子どもは、難題に直面すると、自分自身で考えるのではなく、「わかんない…」や「これ?どれ?」と母親が指示を出してくれるのを待つ依存的発話が多いことが明らかになった(図5)。

以上から、共有型の母親は子どもに対して敏感で、指示するのではなく、あくまでも子ども自身に決定を委ね、それをわきから支える援助的な関わりをしていた。子どもも自発的な探索行為が多く、自分自身で考え、工夫して課題を遂行しようとする態度が見られた。課題に取り組んでいる親子の様子は、リラックスしていて楽しそうであった。それに対して、強制型の母親は、子どもの解決中に、過度な干渉や介入が見られた。これに対応するように、子どもは母親の指示を待ち、自発的・主体的に探索しようとする態度が見られなかった。困ったときには、すぐに母親に援助を求め、母親の指示に従い、依存しながら課題を遂行しようとした。母親の働きかけで子どもがすぐにそれに従ってしまう姿からは、

自律的思考力や探索欲求が育たないだろうと推測された。

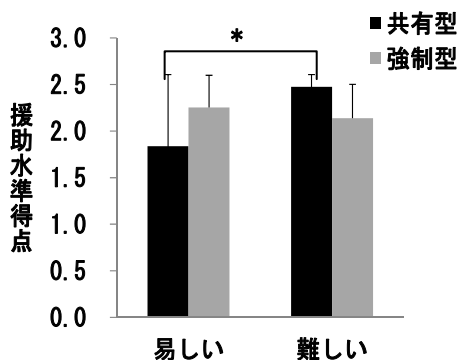


図3 母親の敏感性：課題による援助の調整

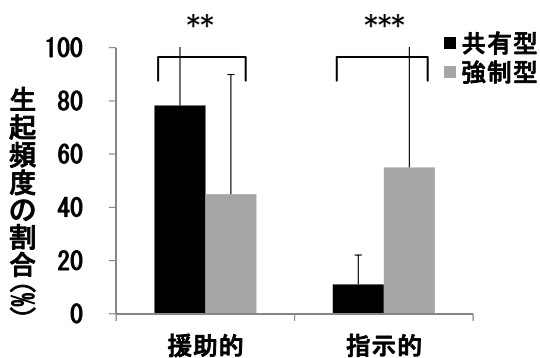


図4 母親の統制の質：援助か指示か

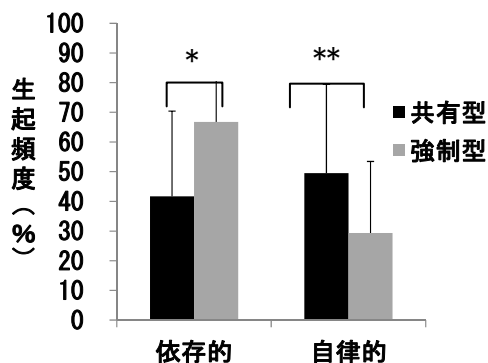


図5 子どもの発話：依存的か自律的か

表3 共有型の問題解決場面典型例

発話者	発話（行動）
C	（ブロックを手に取り、置こうとする）
M	あ！あ！ぴったんこ！そこに…うんうん！
C	（もう1つ同じようにブロックを置こうとするが上手くいかずにかごに戻す）
M	いいね～こっちはぴったりはまったよ～。あとこのちっちゃいブロックも使ってみる？（小さいブロックを組み合わせせて置く）あ！！ぴったんこ！！
C	ぴったんこ！！（Mが置いたのを見て自分もかごから同じブロックを取る）
C	（Mと同じようにブロックを置く）
M	ぴったんこ！！
C	ぴったんこ！！（膝を叩いて嬉しそうにする）

この事例では、母親が、子どもが試行錯誤して自分自身で探索している間は邪魔をせず、子どもの手が完全に止まったところで初めて、指示ではなく、提

案し、実際にやってみせるというモデリングで援助を行っている。これにより、また子どもは自律的に問題解決が可能になる。また、この場面に一貫して使われる「ぴったんこ！」という声かけも、子どもの課題に対するモチベーションを上げ、注意を維持する支持的な機能をもつことが窺える。

表 4 強制型の問題解決場面典型例

発話者	発話（行動）
M	あと三角（ブロック）3つだよ。
C	一個・・・（三角のブロックを5つ手に取る）
M	そんなにいらぬよ。あと3つだもん。
C	（ブロックを戻す）
M	のっけてごらん
C	（ブロックを置く）
C	あ、こうか・・・（三角のブロックの向きを変える）
M	うん、それでもこうでもいいんだけどさ・・・そんなに几帳面に置くの？もういいよ。

この事例では、母親が主導権を握って問題解決が進む様子が窺える。子どもがブロックを手にとると、即座に「そんなにいらぬよ」と声をかけてしまうことで、子ども自身が試行錯誤し、考える余地を奪ってしまっている。さらに、ブロックは正三角形なので、ブロックの向きを変えるという子どもなりのこだわりも、母親にとっては無意味なことで、共感するどころか、苛立った様子まで見られる。

3. 語彙力・学習意欲を育てる親のかかわり方

絵本の読み聞かせ場面でも協同の問題解決場面でも、しつけスタイルによって子どもへの援助の質が全く異なることが明らかになった。共有型しつけでは、母親は子どもに考える余地を与えるような、援助的なサポートを与えていた。母親は子どもに敏感で、子どもの様子を見ながら絵本を読み進めていく。パズルブロック課題を解決しているときには、母親は子どもを見守り、困ったときだけ、ヒントを出している。どちらの場面でも自分から話しかけるのではなく子どもの発話や行動に共感的に応じている。共有型の母親は、絵本の読み聞かせでは子どもの興味に応じて、問題解決場面では子どもの年齢や発達に応じて、柔軟にことばかけを調整していることが明らかになった。

この母親の関わり方に呼応して、子どもも主体的に探索したり、自分自身で試行錯誤したりする様子が見られた。そして探索の結果や試行錯誤の結果に与えられる母親の共感的なことばや誉めことばは、自分で見つけた、やり遂げた、という達成感を高めているようであった。こうして、子どもが関心をもったことはとことん追求し、自分で考え、主体的に動けるようになっていくことが窺われた。このような体験が日々積み重なることによって、子どもの自律性が育ち、語彙や知識が豊かになっていくのではないかと推測される。

一方、強制型しつけをとる母親は、子どもに考える余地を与えない、トップダウンの介入を必要以上に行っていた。絵本の読み聞かせの後に「分かった？きつねさん、本当はどうしたかったんだっけ？」とまるで正解があるかのように子どもに質問をする様子や、これかな～とブロックを置こうとする子どもに、「違う違う、こっちじゃない？」と子どもの行為を否定し、正解を明示する様子が見られた。また、絵本のページをめくろうとした子どもに「ちょっと折らないで！」と子どもの手を抑えるといった禁止や命令を用いたり、母親の方から子どもが使うブロックと位置を指定して「ほら、うまくいった」という勝ち負けのことばを使用する様子も見られた。このような強制型の母親の、情緒的サポートの低さや過度の介入に呼応するように、子どもは母親の顔色を窺って行動する様子が多く見られた。自分自身の主体的な探索行為が否定されてしまうことを恐れ、萎縮してしまっている様子であった。

子どもが関心がもてないことにも母親の指示や命令によって取り組まざるを得ない状況に追い込まれた子どもの学びの質は低くなる。叱られながらやった勉強は身につかない。不快な緊張のもとではことばは習得できず、学ぶ意欲も育たないのである（内田, 1998; 1999; 2008 など）。

【結論と親への提言】

50の文字を覚えるよりも、100の「なんだろ？」育てたい

しつけスタイルは親の自覚により統制・調整が可能である。子どものいる家庭では、父親も母親も子どもと楽しく会話し、家族の団欒を大切にすることが望ましい。また、家族の時間を保証できるような父母の働き方や母親だけではなく父親も育児時間を確保できるような制度と社会の側の意識改革が喫緊の課題となる。

大人が子どもと対等な関係で触れ合いを重視し楽しい体験を共有・享受する家庭の

子どもの語彙力が豊かになることが明らかになった。親がよく本を読み、家族で団欒の時間を大事にし、親子の会話を楽しむ雰囲気の中で子どもは内発的な知的好奇心を発揮して環境探索を行い主体的に学んでいるのであろう。「しつけスタイル」は親の子ども観や子どもへの関わり方を変えることにより、制御可能である。子育てに「もう遅い」ということばはない。親たちには子育て 10 カ条を提案したい。

「子育ての 10 カ条」

第 1 に、親子の間に対等な人間関係をつくること

第 2 に、親は子どもの安全基地になること

第 3 に、子どもに「勝ち負けのことば」を使わない

第 4 に、子どものことばや行動を共感的に受け止め、受け入れる

第 5 に、他児と比べず、その子自身が以前より進歩したときに承認し、誉める

第 6 に、裁判官のように禁止や命令ではなく、「～したら」と提案の形で対案を述べる

第 7 に、教師のように完璧な・詳細な・隙のない、説明や定義を述べ立てない

第 8 に、子ども自身に考える余地を残す働きかけをすること

第 9 に、親は「待つ」「みきわめる」「急がない」「急がせない」で子どもがつまずいたときに支え、足場をかけ、子ども一步踏み出せるように、わきから助けてあげる

第 10 に、子どもと共に暮らす幸せを味わおう

幼児期には、「50 の文字を覚えるよりも、100 の「なんだろ？」を育てたい」ものである。子ども自身が考え、判断する余地を残すこと、これが自分で考える力、語彙力の向上につながる王道である。「教育」、すなわち教え育てることは、ともに育ちあうこと「共育」でもあり、親が社会や教師・保育者と協力して育てる「協育」でもある。未来の文化社会の創造者であり担い手である子どもの教育に私たち大人がいくらコストをかけたとしても、その人達の成長によって、私たちの文化社会にもたらさえる賜（ギフト）の大きさを考えると、かけすぎではないのである。

【引用文献】

Bruner, J. S. (1981). Intention in the structure of action and interaction. *Advances in Infancy Research*, 1, 41-56.

- De Temple, J. M. & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In van Kleeck, A., Stahl, S. A. & Bauer, E. B. (Eds), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp.16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A. & Egerland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in child Development*, **50**, 147-166.
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, **25**, 64-103.
- Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, **61**, 113-126.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning. *Child Development*, **71**, 358-375.
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P.A., & Cowan, C.A. (1988). Mothers and Fathers Teaching 3-Year-Olds: Scaffolding of Young Children's Learning. *Developmental Psychology*, **24**, 832-839.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, **14**, 245-302.
- 内田伸子(1998).『まごころの保育—堀合文子のことばと実践に学ぶ—』小学館。
- 内田伸子(1999).『発達心理学—ことばの獲得と教育—』岩波書店。
- 内田伸子(2008).『幼児心理学への招待—子どもの世界づくり<改訂版>』サイエンス社。
- 内田伸子・浜野 隆・後藤憲子(2009).『幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因の影響—日韓中越蒙比較研究、2008年度調査の結果—』グローバルCOE国際格差班報告書。
- 内田伸子・李基淑・周念麗・朱家雄・浜野隆・後藤憲子(2010).『幼児のリテラシー習得に及ぼす文化社会的要因の影響—日本(東京)・韓国(ソウル)・中国(上海)比較データブック』お茶大・ベネッセ共同研究報告書 No. I.
- 内田伸子・李基淑・周念麗・朱家雄・浜野隆・後藤憲子(2011).『幼児期から学力格差は始まるか—しつけスタイルは経済格差要因を凌駕し得るか—【児童期追跡調査】日本(東京)・韓国(ソウル)・中国(上海)比較データブック』お茶大・ベネッセ共同研究報告書 No. II.

Wertch, J. V. , McNamee, G. D. , McLane, J. B. , & Budwig, N. A. (1980). The Adult-Child Dyad as a Problem-solving System. *Child Development*, **51**, 1215-1221.