

子どもの主体性を促す「共有型」養育態度の関わり —安定した対話パターンへの着目—

齋 藤 有
(人間発達科学専攻)

1. 問題と目的

本研究は、お茶の水女子大学グローバル COE プログラム「格差センシティブな人間発達科学の創成」拠点国際格差班プロジェクトにおいて行われた「幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因（内田・浜野・後藤, 2009）」の発展研究である。本研究では、質問紙調査から子どものより良い発達の成果と関連することが明らかになった「共有型」養育態度のもとで、実際にどのような関わりがなされているのか、日常的な相互作用場面である同一絵本の繰り返し読み聞かせを取り上げて明らかにする。なお、絵本の読み聞かせには年齢の要因が大きく関係する (e.g., Fletcher & Reese, 2005) ことから、年齢による特徴をふまえる。以下、内田ら (2009) の概要を明らかにし、本研究の目的について述べる。

1.1 幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因：子どもの主体性を促す「共有型」養育態度

内田ら (2009) は、3～5歳児合計 2,607 名に対して個別面接で読み書き能力や語彙能力を測定し、その親 1,780 名に対して質問紙で所得、学歴、早期教育投資額、養育態度などを測定して、子どものリテラシー能力に影響する要因を検討した。その結果、読み書き能力は5歳になると天井になり、SES (社会経済的地位) による差がなくなる。しかし、語彙能力には親の SES による差が継続して見られることにより、世帯収入が語彙力と関連する可能性が示唆された。しかし、測定した様々な要因を統制して分析すると、語彙力と相関する要因は親のしつけスタイル (養育態度) と保育形態であり、大人が子どもにどのように関わるかが子どもの語彙力と関連していることが明らかになった。その後の追跡調査 (内田, 2010; 内田・李・朱・周・浜野・後藤, 2010;2011, Uchida & Ishida, 2011) では、小学校1年生の PISA 型読解力 (論理力と記述力) が幼児期の語彙能力から強く予測されることが明らかになり、幼児期にひらがなが読めることよりも、豊富な語彙を持つこと

の方が、その後の学力や思考力の基盤としては重要だということが示された。

これまで教育社会学者やマスコミらが学力格差は家庭の経済格差が反映しているという指摘がなされてきたところである。しかし、内田らの調査では、幼児期の語彙力と関連する要因は「親の養育態度」や幼稚園・保育所の「保育形態」であり、さらに、児童期の学力 (PISA 型読解力) には幼児期の語彙能力が影響を与えることを析出した。特筆されるのは、親の SES が子どもの語彙力に影響を与える際には、調整要因として、親の養育態度や保育形態が存在することを明らかにした点である。まず、「うちで子どもと楽しい時間を過ごす」「子どもと一緒に旅行や外出するのが好きだ」といった、子ども中心で子どもとの体験を享受する「共有型」養育態度、そして、子どもの主体性を重視した子ども中心の保育 (自由保育) の形態のもとでは、子どもの語彙力が高く、小学校1年3学期の学力テストの成績が高い。一方、「子どもには、できるだけ私の考え通りにさせたい」「子どものした悪いことは、みな、何かの形で罰を与えるべきだと思う」など、子どもにトップダウンに関わり、子どもに罰を与えることも厭わない「強制型」養育態度のもとでは、子どもの語彙力が低く、小学校での学力テストの成績が低い。また、小学校先取り教育を「一斉保育」の形態で実施している幼稚園・保育所の子どもの語彙力は低く学力テストの成績はかえって低くなる。すなわち、幼児期の身近な大人の関わりが子どもの学力に影響することが見出されたのである。これらの結果は、子どもと対等な関係でふれあいを重視し、体験を共有することを楽しむようなかわりを通して、子どもは、主体性をもって環境探索を行い、内発的な知的好奇心を発揮していきること、そしてそのように環境に主体的に関わっていく中で、子どもの語彙力や思考力といった学力基盤力が育まれることを示唆している。

それでは、子どもの主体性を守り育み、子どものより良い発達の成果をもたらすと考えられる「共有型」養育態度のもとでは実際にどのような関わりがなされているのだら

うか。

1.2 子どもの主体性を促す関わりの定義

本研究では、主体性を「他から強制によらず、自分から発した思考、行動、またはその能力（佐伯，1989）」と定義する。子どもの主体性を尊重する関わりとしては、1980年代に就園率が増加し、保育の質の向上に対する要請が高まった結果、1988年には幼稚園教育要領、1989年には保育所保育指針が改訂されたことで、子どもの主体性を尊重した保育、いわゆる自由保育を採用した園が多く見受けられるようになった。しかし、多くの実践がなされる一方で、実際に子どもの主体性を促す関わりとはどのようなものなのか、実証研究は少ない。本研究では、実際の場面での親子の相互作用から、子どもの主体性を尊重する関わりであると考えられる「共有型」養育態度の関わりの特徴を明らかにすることで、子どもの主体性を促す関わりの原理を抽出する。なお、本研究では、子どもの最も身近な養育者であることが多い母親を対象として、以下議論していく。

1.3 子どもの主体性を促す関わりは繰り返しの読み聞かせ場面でどう現れるか

本研究では、実際の母子相互作用を観察する場面として、同一絵本の繰り返しの読み聞かせを取り上げる。その理由は、第1に、母親の関わりと子どもの主体性との因果関係を明らかにするためには縦断的な検討が必要なためである。第2に、同一絵本の繰り返しの読み聞かせは日本の家庭では日常的に行われている活動の1つであり、日常の関わりの特徴が現れると考えられるためである。そして第3に、同一絵本の繰り返しの読み聞かせは短期間に行うため、子どもの認知発達や言語発達の影響を統制し、母親の関わりが子どもの反応に与える影響について妥当な検討が可能のためである。

ただし、絵本の読み聞かせには子どもの年齢によってそのスタイルが異なることが指摘されている（Fletcher & Reese, 2005）。特に、4歳代は絵本を媒介として対話することを楽しむが、5歳にかけて次第に絵本の内容自体を楽しむようになる（横山, 2004）。したがって5歳を過ぎれば、絵本をめぐる対話そのものが減少し、聞くことに集中するようになることが考えられる。本研究では、子どもの主体性の指標として主に言語反応を扱うため、年齢を要因として取り上げ、特に5歳未満児に着目して検討を行うことにした。

同一絵本の繰り返しの読み聞かせに関しては、繰り返しによって3歳児が次第にお話の展開に重要な場面へ着目するようになることが明らかにされている（高木・小林・沢田・田代, 1975）。また、2歳児、3歳半児、5歳児において、

なじみのある絵本となじみのない絵本での関わり方を比べた結果、物語に関する発話やテキストにあった言葉の使用（Goodsitt, Raitan, & Perlmutter, 1988）が増加することが明らかにされている。これらの先行知見より、特に5歳未満児では、繰り返しの読み聞かせの中で絵本の内容に対する理解が深まり、絵本の内容に即した対話がなされることが考えられる。

それでは、子どもはなぜ既に内容を理解した絵本であっても繰り返し読みたがるのだろうか。自身の子どもの読み聞かせの様子を記録した秋田（1996）によれば、子どもを同一絵本の繰り返しの読み聞かせに動機づける理由の1つは、安定した対話パターンにあるという。安定した対話パターンとは、「同一絵本を繰り返し読んでいるときの、同じ場面で同じトピックをめぐるなされる対話」のことである。秋田（1996）は、絵本の内容について親子で同じ感情を共有して語り合ったり、過去の類似経験を想起したり、言葉や絵を楽しんだりすることが、読み聞かせにおける「親子のふれあい」と一般的に表現される事象を支える具体的な行為であり、親は、子どもが様々な関わり方で本を楽しむことができるように対話を通して支える役割を担っていることを示唆している。したがって、子どもが同じ場面で繰り返し反応し、そこでの母親との対話を楽しむという動機づけを持ち続けるには、母親の子どもに対する共感的で一緒に楽しむような関わり、すなわち「共有型」的な関わりが重要になることが考えられる。しかし、秋田（1996）は母親の関わり的重要性を指摘しているものの、母親の反応の違いが、その後の子どもの対話をしようという主体的な行動にどのような影響を与えているのかという視点では検討していない。そこで、本研究では、秋田（1996）が見出した安定した対話パターンを複数事例で確認した上で、母親の子どもに対する関わりが安定した対話パターンの生起に影響するかどうかを検討していくことにする。

1.4 本研究の目的と仮説

本研究ではまず、同一絵本の繰り返しの読み聞かせにおける子どもの年齢による特徴と、繰り返しによって生じる子どもの絵本に対する関わりの変化について明らかにすることを第1の目的とする。年齢ごとにどれだけ対話がなされているかという全体的な特徴を把握した上で、その対話の質を見ていく。子どもが開始する対話の中で、絵本の内容に即したものがどれだけあるかを検討することにより、絵本を繰り返し読むことで、子どもが絵本の内容についての理解を深め、特に低年齢児では絵本の内容に即した発話が増えていくことを検証する。

そして本研究の主な目的として、第2に、子どもの主体性を促す「共有型」養育態度の関わりの特徴について、同

一絵本の繰り返しの読み聞かせを用いた短期縦断的な検討から明らかにする。本研究では、子どもは絵本の内容をすっかり理解した後も、絵本の読み聞かせを主体的に楽しめていることを表す指標として、安定した対話パターンについて検討する。本研究では子どもの主体性の指標として取り上げるために、特に、子どもから開始した対話に限って扱うこととする。そして、この安定した対話パタンの生起に、母親の関わりがどのように影響するのかを明らかにし、その関わりと子どもの主体性との因果関係を明らかにしていく。

なお、絵本の読み聞かせには個人差が大きい（大村・荻野・遠藤・針生, 199; 外山, 1989）ため、数量的なデータだけでなく、事例の質的な検討を行うことで多くの重要な示唆が得られると考え、事例についても丁寧に見ていく。以上をふまえ、本研究の仮説は以下の3つである。

- ① 低年齢児では、高年齢児よりも絵本をめぐって多くの対話をするだろう。
- ② 低年齢児では、繰り返しのよりに、絵本の内容に関連した対話が増加するだろう。
- ③ 安定した対話パターンには、母親の共感的で子ども自身に考える余地を与えるような反応が先行するだろう。

2. 方法

2.1 調査時期・調査対象者

調査は2011年8～9月に行った。対象者は母子12組であった。子どもの年齢により、年齢低群6組（平均：4歳1ヶ月、範囲：3歳8ヶ月～4歳6ヶ月）、年齢高群6組（平均：5歳7ヶ月、範囲：5歳3ヶ月～6歳1ヶ月）に群分けを行なった。しつけスタイル尺度（内田他, 2009）から、対象とした母親は共有型得点が強制型得点よりも有意に高かった（ $t(11)=7.50, p<.001$ ）ため、いずれも「共有型」養育態度の母親として扱った。

2.2 手続き

調査は対象者の自宅で行った。母親と子どもが調査者の用意した絵本を読む様子を録画観察した。用意した絵本は「きつねのおきゃくさま（あまんきみこ, 1984）」であり、全ての母子にとって新奇な絵本であることを確認してから用いた。録画観察したのは、初めて読むとき（①）、①の翌日または翌々日で、2回目に読むとき（②）、②から1週間後に読むとき（③）の計3回であった。②と③の間に、少なくとも3回以上読むように教示を行なった。日常の読み聞かせ場面に少しでも近づけるため、各回の読み聞かせ時には「いつものようにお子さんと絵本を読んでください」以外、読み方、読む場所、読む姿勢（e.g., 寝転んで、膝の

上に座って、横に並んで）に関して特別な教示は一切行わなかった。加えて、読んでいる間、調査者は別室にて待機するようにした。なお、親の養育態度についての情報を得るため、初回の訪問時に、「子育てに関するご意見を伺いたい」と伝え、しつけスタイル尺度（内田他, 2009）を含む質問紙への記入を依頼し、3回目の観察時に回収した。

2.3 分析方法

読み聞かせ中に母子が行った発話や非言語行動を可能な限り文字化した。まず、秋田（1988）、横山（2004）同様、1つのトピックに対する一連のやりとりを対話と定義し、分析単位とした。対話は、同一トピックであれば発話者が交代したターンの数は問わず、1対話として数えた。一方で、発話者が同じであっても、トピックが変わればそれはまた別の対話として数えた。次に、各対話の開始者が母親であるか、子どもであるかを評定した。さらに、子どもが開始した対話については、その内容が絵本に即したものであるかを評定した。絵本の内容に即したものの中には、テキストに対する反応も含んだ。そして、開始者が子どもである対話のうち、複数回の読み聞かせにまたがって、同じ場面で同じトピックについてやりとりしている対話を安定した対話パターンとして抽出した。さらに、安定した対話パターンにおいて、初回の子どもに対する母親の反応を、「共感的で、子ども自身に考える余地を与えるような反応（共感、余地あり）」と「答え明示的で子ども自身に考える余地を与えない反応（明示）」と「無反応」に分類を行った。

3. 結果と考察

3.1 対話総数

対話総数に関して、観察回数（①・②・③）×年齢（低・高）の2要因分散分析を行なった（図1）。観察回数は被験者内、年齢は被験者間要因である。その結果、年齢の主効果がそれぞれ有意だった（ $F(1,10)=7.47, p<.05$ ）。多重比較の結果、年齢低群では年齢高群よりも、より多くの対話を行っていた。年齢高群では、絵本を介して対話をするよりも、母親の朗読をじっくり聞いて楽しむ様子が見られた。よって低年齢児の読み聞かせは、高年齢児の読み聞かせに比べて絵本を介した対話が多いことが明らかになり、仮説1は支持された。

3.2 絵本の内容に即した対話数

絵本の内容に即した対話数について、観察回数（①・②・③）×年齢（低・高）2要因分散分析を行った（図2）。その結果、年齢の主効果が有意（ $F(1,10)=21.29, p<.01$ ）で、年齢低群では年齢高群よりも絵本の内容に即した対話数が

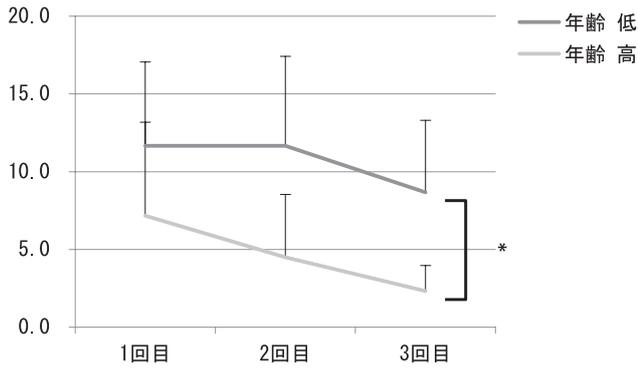


図1 各観察回における対話総数の平均値

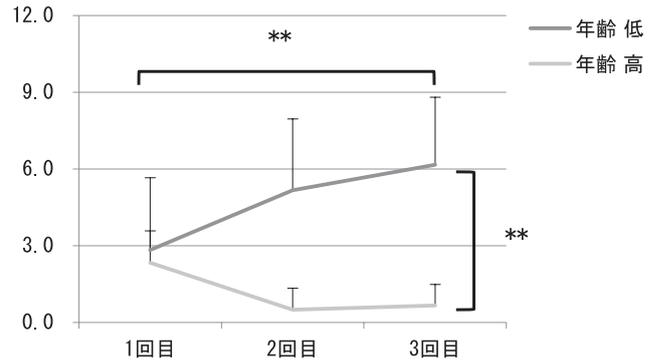


図2 各観察回における内容に即した対話数の平均値

多かった。また、観察回数と年齢の交互作用が有意($F(2,20) = 5.05, p < .05$) だったため、単純主効果検定を行った。その結果、年齢低群では、初回の読み聞かせ時に比べて3回目の読み聞かせ時には絵本の内容に即した対話が有意に多くなる ($p < .01$) ことが明らかになった。よって、低年齢児においては、繰り返しの中で絵本の内容に即した対話が増えており、仮説2は支持された。

次に、この結果について事例を取り上げ、実際にどのような変化が見られたのかを検証していく。本研究では、内容に即した対話として、テキストに対する反応を含めた。すると、3回目の読み聞かせでは、子どもが母親と声を合わせて、あるいは先取りしてテキストを言う様子が多く見られた。まず、物語の結びの言葉である「とっぴらばらりのぼう」に関する対話は最も多く、低年齢児で6名中5名、高年齢児では6名中3名で見られた。表1の事例は、母親が3回にわたって読み誤りをしており、その表現がテキストと微妙に異なっている。すると、Cも同じように「とっぴらばらりのぼう」と言うようになり、繰り返しの中でMの読み方を内化していることが示唆された。

また、次の事例も、母親がテキストを読むのを先取りしている事例である。ここで注目すべきなのは、子どもの言った「優しい」という表現は、もともとテキストに含まれているものではないが、テキストの「親切な」と置き換え可

能な表現であるという点である。この事例は、子どもは母親のことばをそのまま内化するだけでなく、その文脈の意味を理解し、自分のことばで表現するようになることを示唆している。

このようなテキストへの反応数について観察回数(①・②・③)×年齢(低・高)の2要因分散分析を行った。その結果、観察回数と年齢の主効果($F(1,31,13.11) = 11.58, p < .01; F(1,10) = 6.60, p < .05$) および、観察回数と年齢の交互作用($F(1,31,13.11) = 10.53, p < .01$) が有意だった。交互作用が有意だったので、単純主効果検定を行った結果、年齢低群では、1回目と2回目の読み聞かせではテキストへの反応がほぼなかった($M = 0.0$)のに対し、3回目でテキストへの反応が有意に増加する($M = 3.5$)ことが明らかになった。

以上より、本分析では、繰り返しのよって、絵本の内容に即した対話が増加するのは低年齢児においてだけであることが明らかになった。高年齢児においては、そもそも総対話数が少ないために、絵本の内容に即した発話も少ないことが考えられる。また、図2より、高年齢児においては、初回の読み聞かせで絵本の内容に対する発話が最も多いことが読み取れる。この結果は、高年齢児が、初めての読み聞かせの時点で、既にある程度絵本の内容を理解できていたことを示していると考えられる。高年齢児は物語を理解

表1 内容に即した対話の例 (女児5歳8ヶ月・3回目)

発話者	発話内容(「」は朗読部分)	非言語行動など
母親	「まるまるふとったひよことあひるとうさぎは… 涙を流したとき」	
子ども	とっぴらばらりのぼう	
母親	「とっぴらばらりのぼう」	声を合わせて一緒に言う。

表2 内容に即した対話の例 (男児4歳1ヶ月・3回目)

発話者	発話内容(「」は朗読部分)	非言語行動など
母親	ひよこは首をふった。「うん。きつねおにいちゃんは…」	
子ども	優しい～	
母親	とっても親切なの。それをかげで聞いたきつねはうっとりした」	

しているからこそ、余計な対話をしなくても、お話を聞くことに集中できていたのではないだろうか。それに対し、低年齢児では、繰り返しの中で次第に物語の理解が深まり、それを母親に伝えたいという思いから絵本の内容に即した対話が増えたのではないかと考えられる。

3.3 安定した対話パターン

同じ場面で同じトピックについてなされている対話を安定した対話パターンとして抽出した。結果、低年齢児では6名全員の読み聞かせで安定したパターンが確認され、低年齢児（5歳未満）の読み聞かせにおいては、一般的に起こりうる現象であるということが明らかになった。しかし、安定した対話パターンが一般的に見られる現象であるのに対し、その生起する場面や、対話のタイプには個人差があることが推察された。ここでは、事例から、安定した対話パターンの多様性について見ていくこととする。

以下の事例（表3）では、まず、初めての読み聞かせ時に、子どもが「ひよこはまるまる太ってきたぜ」というテキストに反応して、「食べちゃうの？食べちゃうの？」と冗談めかして母親に話しかける様子が見られた。この時、母親は、「食べちゃうの？そうなの？」と子どもの顔を覗き込み、可笑しそうに笑いながら反応していた。すると、2回目の読み聞かせの時には、子どもはすでにひよこが食べられないことを知っているのにも関わらず、同じ場面でやはり「食べちゃうの？食べちゃうの？パクっ！」と類似した対話を開始し、母親の笑いを誘う様子が見られた。安定した対話パターンにおいて、場面に関わらず、このように、母親との対話を楽しむ様子が複数観察された。

また、母親との対話を楽しんでいる対話パターンにおいては、以下の事例（表4）のように、言語反応でないものも複数確認された。ここでは、「おにいちゃん？やめてくれよ」という母親の読み方に反応し、笑って母親を見るという反応が、1回目から3回目まで、繰り返し同じ場面で見られた。子どもは、母親に笑いかけることで、面白さを共有しようとしていたのだと考えられる。母親もそれに応えて子どもに向かって笑いかける様子が見られた。

さらに、母親との対話を楽しもうとするだけでなく、安定したパターンには、次の事例（表5）のように、自分が読み聞かせの中で理解したことを母親に得意げに話す、という様子も複数見られた。ここでは、初回に「きつねのおきゃくさま」というタイトルから、きつねが「おきゃくさま」であることを予測したようである。母親はそれに対し、笑いながら「そうかな〜？」と答えを与えない。そして、子どもは1度読み聞かせを聞いた後に、きつねが「おきゃくさま」でないことを知ると、2回目以降は、母親に対して得意げに「きつねがおきゃくさまじゃないんだよ」と伝える様子を確認された。母親も子どもの発話に対して、「そうなの？」と驚かせて反応していた。読み聞かせは、基本的に文字の読めない子どもに母親が読んでやるという母親主導にならざるを得ない場面であるが、子どもが同じ場面で同じトピックについて対話しようとする場合には、このように、子どもが母親をリードしようとする様子が見られた。

以上のように、低年齢児では、安定した対話パターンは全員に見られたものの、それにはいくつかの類型があることが示唆された。

表 3-1 安定した対話パターンの例（男児4歳1ヶ月・1回目）

発話者	発話内容（「」は朗読部分）	非言語行動など
母親	「ひよこはまるまる太ってきたぜ」	
子ども	食べちゃうの？食べちゃうの？	手で取る真似をする。
母親	ん？食べちゃうの？そうなの？	Cをのぞきこむ。
子ども	食べない。	

表 3-2 安定した対話パターンの例（男児4歳1ヶ月・2回目）

発話者	発話内容（「」は朗読部分）	非言語行動など
母親	「ひよこはまるまるふとってきたぜ」	
子ども	食べちゃうの？食べちゃうの？パクっ！	手でつまむ真似をする。
母親		笑ってCを見る。

表 4 安定した対話パターンの例（男児4歳2ヶ月・1～3回目）

発話者	発話内容（「」は朗読部分）	非言語行動など
母親	「おにいちゃん？やめてくれよ」	
子ども	ふふふ	Mを見て笑う。
母親	「きつねはぶると身震いした」	Cを見て笑う。

表 5-1 安定した対話パタンの例 (女児 3 歳 8 ヶ月・1 回目)

発話者	発話内容 (「」は朗読部分)	非言語行動など
母親	「きつねのおきやくさま」だって～。どんなお話かな～。	
子ども	きつねが、きつねが、	
母親	うん	
子ども	きつねがおきやくさまかな～?	ページをめくって。
母親	きつねがおきやくさま? そうかな～?	ちょっと笑う。

表 5-2 安定した対話パタンの例 (女児 3 歳 8 ヶ月・2 回目)

発話者	発話内容 (「」は朗読部分)	非言語行動など
母親	「きつねのおきやくさま」	
子ども	きつねがおきやくさまじゃないんだよ。	ページをめくって。
母親	そうなの?	驚いたように。
子ども	そうだよ!	得意そうに言う。

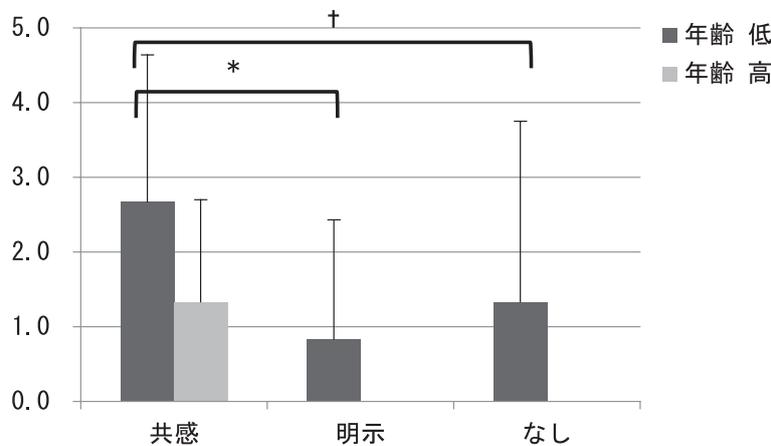


図 3 安定した対話パターンにおける初回の母親の反応数の平均値

一方、高年齢児では、全体の対話数が少なかったことから、同じ場面での同じトピックについての対話という安定した対話パターンについてもほとんど見られなかった。しかし、上述したように、「とっぴんぱらりのぼう」というテキストに対して 6 名中 3 名が繰り返し反応する様子が見られた (表 1)。これは、1 つの安定したパターンとして評定している。

それでは、このような安定した対話パターンにおいて、母親はどのように反応しているのだろうか。次に、母親の初回の反応と安定した対話パタンの関係について検討していく。

3.4 子どもの主体性における母親の関わりの影響

安定した対話パターン数に関して、年齢 (低・高) × 母親の初反応 (共感、余地・明示・無反応) の 2 要因分散分析を行なった (図 2)。年齢は被験者間、母親の初反応は被験者内要因である。その結果、年齢の主効果が有意傾向 ($F(1,10)=4.08, p < .10$) で、年齢低群では年齢高群よりも安定した対話パターン数が多い傾向にあった。また、初反応の

主効果が有意 ($F(2,20)=4.26, p < .05$) で、多重比較の結果、母親が共感的で、子ども自身に考える余地を与えるような反応をした場合に、答え明示的で子ども自身に考える余地を与えない反応 ($p < .05$) や無反応 ($p < .10$) だった場合よりも、有意に安定した対話パターンが生じやすいことが示された。よって仮説 4 は支持された。

実際、表 3～5 の事例における母親の反応は、いずれも子どもに対して笑顔を向けて共感的に反応したり、「そうなの?」「そうかな?」などと子どもに考える余地を与えたりしている。このように、共感的で、子どもに考える余地を与えるような発話は、子どもの絵本に対する関わりを承認し、子どもの絵本に対する主体的な関わりへのモチベーションとなっていることが考えられた。したがって、子どもの主体性を尊重する関わりとして、共感的で、子どもに考える余地を与える反応が示唆された。

4. 総括的討論

本研究では、第 1 に同一絵本の読み聞かせ場面における、

子どもの年齢による対話の特徴や繰り返し読むことで生じる子どもの絵本に対する関わりの変化について検討した。第2に、大規模調査で明らかになった、「共有型」養育態度の子どもの主体性を尊重する関わりについて、同一絵本の読み聞かせという実際の母子相互作用場面の観察から、関わりが子どもの主体性に影響しているという因果関係まで明らかにすることを目的として行った。

4.1 子どもの年齢による対話の特徴および繰り返しの変化について

本研究では、まず、年齢低群（5歳未満児）で、絵本をめぐる対話が多いということが示された。そして、絵本の内容に即した対話に関しても、年齢低群においては、繰り返しの読み聞かせの中で次第に増加していくことが明らかになった。これらの結果は、年齢の低い子どもでは、まだ絵本の内容を一度の読み聞かせで理解することが難しいために、母親からの援助を受けながらお話の世界に入っていくこと、そして繰り返しの読み聞かせの中でお話についての理解が深まってくると、母親とその理解を共有することを楽しむのだということを示唆している。先行研究(横山, 2004)でも指摘されているように、4歳から5歳にかけて、絵本をめぐる母親とのやりとりを楽しむ段階から、お話を最後までじっくり聞いて、その世界を楽しむような段階への、絵本の楽しみ方に関する質的な転換期があることが考えられる。また、事例の検討からは、絵本の内容に即した対話の中でも、特にテキストに対する反応が増加したという点は興味深いと考えられる。事例からは、子どもが、母親の朗読を内化し、自分のことばとして取り込んでいる様子が見られた。「共有型」養育態度のもとで子どもの学力基盤力が育まれるのであれば、今後は、子どもが絵本の中でどのような場面、テキストを内化しているのか、また、その場面における母親の関わりとはどのように関係しているのかについても明らかにしていくことが必要だろう。

4.2 子どもの主体性を促す母親の関わり

本研究では、秋田(1996)を参考に、子どもが開始した同じ場面での同じトピックをめぐる対話を安定した対話パターンとし、子どもの主体性の指標として検討した。その結果、安定した対話パターンは、特に子どもの年齢が低いときに多く生じた。これは、子どもの年齢による絵本の楽しみ方を反映した結果であると考えられる。しかし、興味深いのは、その安定したパターンの生起には、年齢に関わらず、母親の、子どもに共感的で、考える余地を与えるような反応が先行しているということが明らかになった点である。特に、年齢高群では母親が子どもの答え明示的で、考える余地を与えないような反応をした場合や、無反応であった

場合には、その次の読み聞かせで同じ場面で子どもが対話をしようとすることはなかった。したがって、子どものより良い発達の成果をもたらす共有型の関わりとして、子どもに共感し、子ども自身に考える余地を残すような関わりが抽出された。事例では、子どもが母親と面白さを共有しようと笑いかける姿が多く見受けられた。そのときに、母親が共感してくれることは、子どもにとって大きな喜びであるだろうし、その喜びが次の主体的な関わりにつながっていくのだろう。また、「共有型」養育態度のもとでPISA型読解力(考え、論述する力)が育まれるとすれば、子ども自身に考えさせる関わりが重要になるのではないかと考えられる。自分自身で持った疑問に対して、母親から共感を得たり、自分自身で考えるように励まされたりした場合には、子どもが自分の疑問を大事にし、自分で答えを見つけるために考える大きなモチベーションになるだろう。そして、子どもが自分自身でその活動に意味を見出し、主体的に関わっていく体験の積み重ねの中で、子どもの語彙は豊かになり、思考力や想像力が育っていくのではないだろうか。

4.3 本研究の意義と今後の課題

本研究では、大規模調査(内田他, 2009)から明らかになった、子どものより良い発達の成果をもたらす共有型養育態度の具体的な関わりの特徴について、実際の相互作用場面の観察から明らかにした。特に、本研究では、複数回の観察を行うことで、先行する母親の関わりが、その後の子どもの主体的な関わりに影響を与えるという、因果関係までを明らかにすることができた点が意義深いと考えられる。これにより、幼児期の子どもの主体性を尊重した関わりについてより具体的な提言が可能であると考えられる。

今後の課題としては、本研究では共有型の母親のみを対象としていたが、強制型の母親のもとではどのような関わりがなされるのだろうか。今後はしつけスタイル尺度(内田, 2009)によって母親を群分けし、比較検討していくことが必要であろう。

(謝辞)

本研究はお茶の水女子大学グローバルCOE公募研究費の助成を受けて実施された。また、3回の家庭訪問、読み聞かせの録画記録を快く引き受けてくださった12組のお母様方と子どもたちに心より感謝申し上げます。

(文献)

- 秋田喜代美. (1996). *読書の発達過程*. 東京: 風間書房.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25, 64-103.
- Goodsitt, J., Raitan, J.G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction

- between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 489-505.
- 大村彰道・萩野美佐子・遠藤利彦・針生悦子. (1991). 絵本読み場面における母子相互作用 (第2報): 3歳児と4歳児に対する母親の発話の変化. *安田生命社会事業団研究助成論文集*, 27, 17-25.
- 佐伯正一. (1989). 自発性の教育: 自発性を育てることの意義. *児童心理*, 43, 20-25.
- 高木和子・小林幸子・沢田瑞也・田代康子. (1975). 絵本の読み聞かせに関する研究(1). *読書科学*, 18, 105-113.
- 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.
- 内田伸子 (2010). 日本の子どもの育ちに影を落とす日本社会の経済格差—学力基盤力の経済格差は幼児期から始まっているか?—. *学術の動向*, 4, 104-111.
- Uchida, N. & Ishida, Y. (2011). What counts the most for early literacy acquisition?: Japanese data from the cross-cultural literacy survey of GCOE Project. *PROCEEDINGS: Science of Human Development for Restructuring the "Gap Widening Society"*, *SELECTED PAPERS*, 6,11-26.
- 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検討 日韓中蒙越国際比較調査 —お茶の水女子大学・ベネッセ共同研究 2008年日本調査報告—, お茶の水女子大学グローバルCOEプログラム「格差センシティブな人間発達科学の創成」拠点 国際格差班プロジェクト報告書.
- 内田伸子・李基淑・朱家雄・周念麗・浜野隆・後藤憲子. (2010). 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うるか【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—日韓中蒙越国際比較調査 —お茶の水女子大学・ベネッセ共同研究報告書 No. I.
- 内田伸子・李基淑・朱家雄・周念麗・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うるか【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—日韓中蒙越国際比較調査 —お茶の水女子大学・ベネッセ共同研究報告書 No. II.
- 横山真貴子. (2004). *絵本の読み聞かせと手紙を書く活動の研究*. 東京: 風間書房.

“Sharing Type” Mothers Promote Children’s Active Participation : Focusing on Stable Dialogue Patterns

Yu SAITO

(Human Developmental Sciences)

Children’s abilities are not dominated solely by socioeconomic factors. Parental styles play important role in developing the children’s abilities. “Sharing type” is defined as the type of parenting that shares the child’s experiences and emphasizes communication and contact, and it is linked to children’s better literacy and social development.

This study investigated the characteristics of changes occurring in “sharing type” mother–child interactions across repeated readings of a storybook. Twelve “sharing type” mother–child dyads were videotaped three times over one week, and their conversations were transcribed. Considering developmental differences in reading styles, the dyads were divided by age into the younger ($n = 6$; $m = 4:1$, $r = 3:8-4:6$) and older ($n = 6$; $m = 5:7$, $r = 5:3-6:1$) groups. The results showed a large difference between the two groups. Although the younger group initially had more consistent dialogue, the quality changed during repetitions. As the book became more familiar, younger children produced more spontaneous verbalizations about the story content and text. In the last session, the children sometimes paraphrased the text before the mothers read it aloud, suggesting that the children had constructed the meaning of the story during the repetitions. In contrast, older children appeared to listen carefully every time. They produced more spontaneous verbalizations about the story content and text in the first session, suggesting that they could understand the story’s meaning from the first reading. The most important finding was that regardless of the children’s age, when the mothers listened empathically to children’s spontaneous comments or left them alone to think about the story, the children produced spontaneous verbalizations about the same topic repeatedly at the next reading session. That is, the first empathetic interaction promoted “stable patterns of dialogues.” This paper discusses the result with regard to the importance of mothers’ empathy for children’s active participation in reading and language development.

Keywords: mother–child interaction, “sharing type” style, child’s active participation, repeated readings, short-term longitudinal study