

絵本場面における母親の発話

外山紀子*

MATERNAL SPEECH IN MOTHER-TODDLER PICTURE BOOK READING

Noriko TOYAMA

Maternal Speech In Mother-Toddler Picture Book Reading Picture book reading provides children with various information about vocabularies and communication styles. The First research question examined here consisted on how mothers help toddlers to acquire vocabularies in picture book reading activity; the second one was made of what other kinds of acquisition were possible for toddlers. The investigation was made through the analysis of maternal speech to children. Five mother-toddler dyads (1:06-2:00) took part in this longitudinal, four-month study. Their interactions including picture book reading were videotaped and five minutes of each observation session were transcribed. The analysis of mothers' strategies of reading labels in the books showed that their strategies did not strictly correspond with children's comprehension level, but that their speech always included labels in some phase of the reading cycle. Mothers gave opportunities to hear again the label of the thing children had misnamed in the preceding cycle. Classifying mothers' speech suggested that in picture book reading mothers gave children various informations about print, category, story, book-handling, moral, and discipline. (170)

Key words: Maternal speech, Aquisition of vocabularies, Toddlerhood, Picture-Book reading, Cultural learning,

問題と仮説

絵本をめぐる母子のやり取りは、子どもに会話の枠組みを示したり (Bruner & Ninio, 1976), 語彙獲得を促したり (Ninio, 1983), 読み書きに関する広範な情報を与える場 (Snow & Goldfield, 1983; Snow, Nathan, & Perlmann, 1985; Snow & Ninio, 1986) である。そして、そこでの母親の働きかけの重要性は、自由遊び場面での足場作りの働きかけの分析 (Hoddap, Goldfield, & Boyatzis, 1984), 絵本場面での異なる社会経済階層に属する2グループの比較 (Ninio, 1980), 一児の縦断的観察データの分析 (石崎・

岩田, 1985, 石崎, 1986) から示されている。

Ninio (1983) は、特に絵本場面における名称学習に焦点を当て、指差しから、模倣、名称付けにいたる名称獲得の過程を明らかにすると共に、母親が子どもに働きかける際に使用する方略の難度が、子どもの名称理解の程度にあわせられていることを示している。そして、母親は名称学習の良き教育者であると考察している。しかし、Ninio (1983) では、第1に馴染みのない初めての絵本を実験者が用意するという手続を取っていること、第2に母親に対して「子どもからなるべく多くの名称を引き出すように」という教示を与えているという理由から、必然的に母親の教育的配慮が高まり易かったといえる。従って、日常的に読んでいる絵本でどのような話題が取り上げられ、母親がどのように働きかけているか、については

* お茶の水女子大学家政学研究科児童学専攻 (Department of Child Study School of Home Economics Ochanomizu University)

何も示していない。

ところで、絵本は1つの文化財でもあり、名称に限らず文化を習得する場を提供していると考えられる。子どもが一人で絵本を読める年齢にまで達していない場合、母親がその伝達者であり、子どもと文化の橋渡し役を担っている。そこで、本研究は生態学的妥当性の高い場面、特に普段読んでいる絵本を題材としての各家庭での読み聞かせ場面における観察データをもとに、第1に、日常場面において母親はどのような働きかけを行っているか、それは Ninio (1983) で示されたほど厳密なものか、第2に、絵本場面を文化習得の場として捉え、母親は暗黙のうち何を教えているか、そこから子どもは何を学ぶ可能性があるか、を明らかにすることを目的とする。仮説は以下の通りである。

名称づけの分析

- (1) 母親は子どもに多くの名称に触れさせる機会を与えているだろう。
- (2) 母親は子どもが誤った反応を行った場合、もう1度同一の名称に触れさせる機会を与えているだろう。
- (3) 母親は、子どもの前回の反応が正しかった場合と、誤った場合とで働きかけの難度を変えているであろう。
- (4) 母親は、子どもの反応の種類に応じて、働きかけの種類を変えているであろう。
- (5) 1つの対話サイクルは母親による最初の働きかけ→子どもの反応→母親によるフィードバック、或は子どもの自発的な反応→母親によるフィードバック、というやり取りで構成されている。母親が名称学習の良き教育者であれば、フィードバックの方略は、子どもの反応によって柔軟に調整されているであろう。

名称づけ以外の分析

- (6) 母親は名称以外の話題を積極的に子どもに示しているであろう。
- (7) 母親は同じ話題を取り上げても、母親自身が述べる時と子どもに問う時とではその内容に差があるだろう。

なお、各母子には普段読んでいる絵本を読んでもらったので、母子により読む絵本は異なっている。そこで、母子間の差には絵本の違いが含まれている。これは、この年齢の子どものどの様な絵本を読むかの絵本の好みや習性が片寄っていることにより、自然さを保つ上でやむを得ないことである。

方 法

男児2名女児3名、とその母親計5組の母子を約2週間間隔で計7回家庭訪問し、母子相互作用場面をビデオテープに納め、各回その内の絵本場面5分を分析資料と

TABLE 1 被験児の基礎資料

	A児	B児	C児	D児	E児
開始時の実年齢	1:05	1:07	1:07	1:08	1:11
開始時の発達年齢	1:7.5	1:8.5	1:9.5	1:9.5	1:11.5
終了時の発達年齢	2:0.5	2:3.5	2:3.5	2:6	2:6

発達年齢は津守・稲毛式乳幼児発達検査による

1:05は1歳5か月、1:7.5は1歳7か月半を意味する

した。その際、母親には研究目的は告げず、「子どもさん一人だと緊張しますのでお母さんも一緒に参加して下さい。」とだけ指示し、出来るだけふだんの様子に近い場面が得られるように配慮した。なお、各被験児の基礎資料はTABLE 1の通りである。発達検査は津守・稲毛式乳幼児発達検査を用いた。観察開始時における各児の年齢は、A児が1歳5か月、B児とC児が1歳7か月、D児が1歳8か月、D児が1歳11か月である。A児からE児へと月齢が上がっており、それに対応して発達検査得点も上がっている。また、1歳後半から2歳にかけては、選択される絵本自体が発達に応じて急激に、より難度の高いものに変化していくときであり、生態学的により妥当な場面を捉えるために絵本の統制は行わなかった。なお、読まれた絵本は各回1冊ずつである。

名称付けの分析：Ninio & Bruner (1978) の定義に従って対話サイクルの認定を行う。

◇対話サイクルの開始：(a)かつ(b)を満たす場合。(a)絵本が子どもの目の前に開かれており、(b)母子のどちらかが絵に注意を向けていて、かつそれに対して指さし、発声行動などの何等かの方法で働きかけを行っている。ただし、絵本をぼんやり眺めている、どちらかが絵本から離れた場所にいる、よく見ずにページをめくっているだけといった行動は除く。◇終了：(a)、(b)、(c)、(d)のどれか1つを満たす場合。(a)絵本が閉じられる。(b)新しい対話サイクルが開始される。(c)子どもの注意が絵本から離れる。但し、視線が母親に向けて5秒以内に再び絵本に注意が戻った場合は、この限りではない。(d)母親の注意が5秒以上絵本から離れる。

分類カテゴリー

- ・母親の働きかけ：What 型質問 (以下 W-q と略記)、Where 型質問 (Wh-q)、名称付け (L)、模倣要求 (I-r)。
- ・子どもの反応：①名称付け (L)。うち、自発的なもの (L-s)、W-q によって引き出されたもの (L-e)、その各々について正しいもの (co)、間違えたもの (in) に分類する。②理解 (C)。母親の Wh-q に対して指さしで答えたものをいう。うち、正しいもの (C-co)、間違えたもの (C-in)、③模倣 (I) Wh-q、L、I-r の後に続いてその名称を模倣したもの (I) と、しなかったもの (non-I) とに

分類する。

・母親のフィードバック：語を産出したもの (Pro), 語を産出しなかったもの (non-Pro), フィードバックを行わなかったもの (-)。

例を示す。①M「これは、なあに？」(W-q), C「みかん」(L-e-co), M「そうね、みかんね」(Pro), ②C「りんご」(L-s-co), M「はい、そうね」(non-Pro), ③C「みかん」(L-s-co), M「うん」(non-Pro), ④C(トマトの絵を指して)「みかん」(L-s-in), M「ん？ そうかな？」(non-Pro)。

複数の対話サイクルに渡る変化を見る場合、1回の観察回内の同一の絵本で繰り返し取り上げられた名称を扱うサイクルを分析対象とし、繰り返し取り上げられる中で母子の発話行動にどのような違いが生じるかを問題とする。上記の例の場合、「みかん」が①③④で3回取り上げられている。「りんご」は繰り返し取り上げられていないので②は分析の対象から外す。そして、「みかん」を扱った対話サイクルの対は、(1)①と③、(2)①と④、(3)③と④の3つである。各対の前のサイクルを第1対話サイクルとし(1)は①、(2)は①、(3)は③)、後の対話サイクルを第2対話サイクル(1)は③、(2)は④、(3)は④)と呼ぶ。

分析方法

母親の働きかけは、子どもに名称産出を要求する度合いが高いものほど難しいとする。即ち、名称づけ、Where型質問、What型質問の順で難度が高くなる(Ninio, 1983)。

(1) 第1サイクルでの名称の導入者と第2サイクルで再び取り上げた者との関連を調べる。第1サイクルでの子どもの反応が自発的な場合は子どもが、自発的でない場合は母親が導入者である。各々について第2サイクルで取り上げた者が子どもの場合と母親の場合との数を数え、全対話サイクルの対の数で割り、比較する。

(2) 第1サイクルでの子どもの反応の正誤と、第2サイクルで再び取り上げた者との関連を調べる。第1サイクルでの子どもの反応が自発的でなかった場合を問題とし、その反応の正誤に対して、第2サイクルでの反応が自発的な場合は子どもを、自発的でない場合は母親を再び取り上げた者とする。各々の数を数え、全対話サイクルの対の数で割り、比較する。

(3) 第1サイクルでの子どもの反応の正誤と第2サイクルでの母親の働きかけの種類の間を調べる。第1サイクルでの子どもの反応の正誤に応じて、第2サイクルで母親が働きかけを変えたものと変えなかったもの、変えたものについては働きかけを易しくしたものと、難しくしたものに更に分類し、その数を数える。

(4) 第1サイクルでの子どもの反応の種類と第2サイク

ルでの母親の働きかけの種類の間を、組み合わせパターン毎に数える。第1サイクルで子どもが何等かの形で(たとえ正しくなくとも、また自発的でなくとも)名称づけを行った場合と、模倣や、指さし反応だけで語の産出まで至っていない場合とを比較すると、第2サイクルでの母親の働きかけの種類は、後者の方がより容易なものである。

(5) 全対話サイクルについて、子どもが語を産出したか(L/I)、産出しなかったか(C/non-I)、それに対する母親のフィードバックが語を産出したか(Pro)、しなかったか(non-Pro)、そもそもフィードバックを行わなかったか(-)について分け、その数を全対話サイクル数で割り百分率を算出する。また、母親の最初の働きかけとフィードバックの関連性についても同様に、最初の働きかけの種類(L/W-q/Wh/q)毎に、その後に行われたフィードバックの方略(Pro/non-Pro/-)の数を数え、全対話サイクル数で割る。仮説(5)によれば、母親のフィードバックの方略は、母親の最初の働きかけよりも、子どもが語を産出したかしなかったかで規定されるはずである。

名称づけ以外の分析

絵本場面の母親の発話を文単位に区切り、全発話を分析対象とした。なお、絵本に書いてあるものをそのまま読んだものは「朗読」とする。

◇分類カテゴリー

①対話サイクル内の発話：名称づけ、What型質問、Where型質問、模倣要求を含む。

②注意を集める発話：子どもの注意を引き付け、母子が注意を共有し合う状況を生じさせるもの。M「はい、じゃ、これ」(本を開く)「あっ、これー」(指さし)、C「これー、なんだー」(指さし)。

③応答：子どもの行動、発話に承認を与えたり、意図の確認をするもの。子どもが行った名称付けに対する承認、訂正も含む。

④絵本場面を楽しくする(かけ声、擬声語、歌、など)M(指さし)「ぞーうさん、ぞーうさん(歌)」、C「ぞーうさん(一緒に歌う)」、M「うん、そうね。ぞーさんね。」、絵本に書かれたものの朗読ではなく、母親の創作である。

⑤母親の感想を述べる内容：によって下位分類する。(a)好み「好き」、(b)欲求「したい」「欲しい」、(c)印象「きれい」「おいしそう」、(d)見立て「…みたい」

⑥子どもの感想を問う：⑤と同様に下位分類する。

⑦過去体験：絵本に描かれているもの、内容について、子どもが過去に体験したことを関連づけて述べるもの。C(指さし)「でんしゃー。」、M「うん・しんかんせん。この前、おばちゃんち行く時乗ったでしょ。」

⑧一般事象：絵本に描かれているものをきっかけとして一般的な出来事について触れているもの。内容によって更に下位分類する。(a)しつけ：絵本の中の出来事を子どもの日常生活に拡張させ、更にしつけの意味も持たせている。M「(りすが歯みがきをしている絵を指さして) あー、りすさん歯みがきしてるー。」、C「りすさん?」、M「うん、歯みがき。りょうた君(B児)も歯はえてるもんね。いい歯だもんね。」、なお、一文一単位なので、この場合2度数える。(b)ものの属性：個々の事物が日常生活場面でどの様に使われているかを説明する。M(指さし)「これ、きゅうすね。これでお茶いれるのね。」、C「お茶?」、M「うん。お茶いれるの。ジャーって、お茶いれるの。」、(c)道徳：教訓を教える。M「(指さして) ほら、おおかみさん、あっちっちゃって。りょうた君も、いたずらばかりしてると、おおかみさんみたくなっちゃうのよ。」、C「おおかみ?」、M「うん。」、(d)本の扱い方に関する注意。C(本を次々にめくる)、M「次はここよ。」(次のページをめくる)、C(最後のページを開く)、M「ほーら、おしまいよ。」(次のページをめくって)「マー君、次はここよ。」、(e)その他

⑨名称以外のものの説明：名称以外の事象に関する発話を内容によって下位分類する。(a)数 (b)色 (c)字 (d)分類：個々のものがある視点から見ると同じグループに分けられることを説明するもの。M(電車を指さして)「たーちゃん(A児)、ほら、ここの電車はおんなじだけど、お名前するとこが違うでしょう。みーんな特急なんだけど。」、(e)絵の説明(ただし、複数のページに渡らないもの) M「ほら、かぶとむし。」、C「かぶ……」、M「ブーブーが、かぶとむしひいてる。」、(f)ストーリーの説明(内容が複数のページに渡るもの) M「ほーら、泣いてる。」、C「うん。」、M「いけないねー。」、C「いけないねー。」、M「せっかく積木で遊んでいたのに、ジャジャ丸君がこわしちゃったのねー。」、因果関係を説明してストーリーを提示し、文脈の流れに沿って個々の絵を捉える手本を示している。

⑩朗読 ⑪その他

二人の評定者が独立に評定し、コーエンの κ で0.74の信頼度が得られ、不一致点は協議の上評定した。

◇分析方法

(6) 話題の選択についての分析：母親の発話を1文を1単位に区切り、全発話をカテゴリーに分類し、その数を数える。仮説(6)が正しければ、多くのカテゴリーに発話されていると考えられる。

(7) 話題の内容の分析：感想は、同じ話題でありながら子どもに向けた場合と母親自身の感想を述べる場合とが

あり、両者の比較を行うことによって仮説(7)を検証する。主観的な色彩が濃い好みや欲求は、文化的に認められた形が特にならない。逆に印象はいわば公的な感情、即ち学習される感想である。そこで、好みと欲求を主観的な感想、印象を公的な感想とし、その各発話数を各回の母親の全発話数で割り、母親自身の感想を述べる場合と、子どもの感想を問う場合とで比較する。

結果と考察

名称づけの分析

分類カテゴリー別の頻度をTABLE 2, TABLE 3, TABLE 4に示す。1回の観察回あたりの反応頻度が少ないので、各母子についてすべての観察回をまとめた。なお、各母子毎に観察回を追った発達的变化の分析も行ったが、1回の観察回あたりの反応頻度が少ないことと、絵本自体が発達を追って変わっていくことのために、そこでのやり取りの型自体に変化が現われにくいという理由から、特に一貫した結果は得られなかった。

(1)の分析の結果はTABLE 5、(2)の分析の結果はTABLE 6の通りである。2×2の分散分析を行った結果、共に交互作用 $(F(1, 4)=27.0, p<.01; F(1, 4)=12.7, p<.05)$ が有意であった。TABLE 5より、第1サイクルでの子ども

TABLE 2 母親の働きかけの分類カテゴリー別頻度表

	W-q	Wh-q	L
A児	4	15	30
B児	19	2	5
C児	10	16	5
D児	17	5	6
E児	17	2	9

TABLE 3 母親のフィードバックの分類カテゴリー別頻度表

	Pro	non-Pro	-
A児	12	3	34
B児	20	1	5
C児	4	6	21
D児	16	2	10
E児	38	10	7

TABLE 4 子どもの反応の分類カテゴリー別頻度表

	L-s		L-e		C		I	non-I
	co	in	co	in	co	in		
A児	7	0	0	4	7	8	0	30
B児	3	0	12	7	0	0	2	5
C児	14	0	6	4	5	1	11	4
D児	2	0	10	6	1	2	5	4
E児	21	6	14	3	0	0	8	3

TABLE 5 第1サイクルでの名称の導入者と第2サイクルで再び取り上げた者との連関

	第1	
	C 平均 (S.D.)	M 平均 (S.D.)
第2		
C	.192 (.195)	.164 (.123)
M	.070 (.028)	.572 (.279)

TABLE 6 第1サイクルでの子どもの反応の正誤と第2サイクルで再び取り上げた者との関連

	第1	
	正 平均 (S.D.)	誤 平均 (S.D.)
第2		
C	.412 (.244)	.052 (.064)
M	.155 (.155)	.356 (.281)

TABLE 7 第1サイクルでの子どもの反応の正誤と第2サイクルでの母親の働きかけの種類

	同じ	変える	
		易しく	難しく
正しい反応			
A児	48	6	13
B児	14	2	1
C児	11	5	13
D児	9	2	4
E児	3	2	2
誤った反応			
A児	16	17	8
B児	9	1	6
C児	6	1	1
D児	8	1	6
E児	10	0	2

の反応が自発的な場合、その名称を再び取り上げるのは子ども自身であることが多く、逆に自発的でない場合には母親が取り上げることが多い。また、TABLE 6より、子どもはたとえ第1サイクルでの反応が自発的でなくとも正しい場合には、再び取り上げることもあるが、誤った場合に自分で再び取り上げることは殆どないことがわかる。子どもは母親の働きかけによって名称学習の途上にある名称にも触れる機会が与えられるのである。

(3)の分析の結果はTABLE 7の通りである。仮説(3)の通りに、第1サイクルで子どもが誤った反応をした場合に働きかけを易しく変える傾向にあるのはA児の母親だけである。先の分析とあわせると、母親は子どもが誤った反応をした名称を再び取り上げる傾向があるらしいが、そこでの働きかけは、反応の正誤に応じて働きかける種

TABLE 8 対話サイクル内における母親の最初の働きかけとフィードバックの方法

	最初の働きかけ		
	L 平均(S.D.)	W-q 平均(S.D.)	Wh-q 平均(S.D.)
フィードバック			
Pro	.024(.018)	.288(.202)	.076(.036)
non-Pro	.016(.021)	.014(.021)	.068(.062)
なし	.264(.223)	.048(.080)	.278(.036)

類を変えるというほど厳密ではないことがわかる。次に、(4)の分析であるが、2(第1サイクルでの子どもの反応の種類(L/C, I))×2(第2サイクルでの母親の働きかけ(W/Wh, L))の分散分析の結果、主効果、交互作用は共に認められなかった。母親は、子どもの反応の種類によって、働きかけの難度を調整するというほど厳密には働きかけていないらしい。

次に、(5)の分析でも2(子どもが語を産出したか、しなかったか)×3(母親のフィードバックの方略)の分散分析の結果、主効果、交互作用が共に認められなかった。更に、2(子どもの反応の正誤)×3(母親のフィードバックの方略)の分散分析でも、主効果、交互作用が共に認められなかった。従って、同一の対話サイクル内においてさえも子どもの反応の種類(語を産出したかどうか)・反応の正誤は、母親のフィードバックを規定する要因として働いていないようである。そこで、母親の最初の働きかけとフィードバックの方略との関連を見るために、3(対話サイクル内における母親の最初の働きかけの種類)×3(母親のフィードバックの方法)の分散分析を行った結果、交互作用(F(4, 16)=12.9, p<.001)が有意であった(TABLE 8)。母親は最初に名称づけを行った場合には、子どもが模倣しようとしなくとも、フィードバックをあまり行わない。一方、What型質問で働きかけた場合には、子どもから正しい名称を引き出すのに成功したかどうかに関係なく、名称付けを行う傾向にある。母親の最初の働きかけが名称づけ、或はWhere型質問である場合には、その最初の段階で母親によって正しい名称が言及され、一方、What型質問によって対話サイクルが開始された場合には、子どもが正しく名称づけを行えたかどうかに関わらず、その後のフィードバックの段階で母親によって必ず正しい名称づけが行われている。要するに、母親の最初の働きかけによってその後のフィードバックの方法はある程度決められており、その際、対話サイクルのどこかで必ず母親自身によって正しい名称が言及されているのである。

以上より、母親の働きかけは、子どもが誤った反応を

した名称に再び触れさせる機会を与えるという意味では子どもの名称学習を促す役割を果たしているが、例えば子どもの反応の種類によって次の働きかけの種類を変えて難度を調節する(Ninio, 1983)といった厳密なものではないらしい。むしろ母親自身が自分のペースで読み進めていく過程に子どもが自然に巻き込まれて名称を習得していくと考えた方が妥当だと思われる。但し、どの母親も絵本の選択は子どもに任せるというように、あくまでも絵本の読み聞かせは子ども主体の活動として捉えており、かつそれを子どもの教育に良い影響を与えるものとして評価している。

名称づけ以外の分析

話題の選択に関する分析の結果は、TABLE 9の通りである。仮説(6)の通り、全ての母親が殆ど全てのカテゴリーに何らかの言及を行っていることがわかる。話題の選択にも各母子による独自の傾向があるらしい。例えば、最も子どもの年齢が低いA児の母親はストーリー性のない図鑑風の絵本をよんでいたが、他の母親に比べて(9)過去経験(20.7%) (e)母親の感想(10.4%) (f)子どもの感想(9.1%)に触れることが多い。最も年齢の高いE児は、絵本に出てくる名称の殆どを産出できるために、母親は絵本にある事物の一般的特性について触れることができ、一般事象が28.6%と最も高い値を示している。また、し

TABLE 9 母親の発話内容

被験児	A児	B児	C児	D児	E児	合計
サイクル内	268	280	189	256	231	1224
(a)注意	41	90	41	35	22	229
(b)応答	42	120	82	47	84	375
(c)楽しく	33(20.1)	30(27.5)	12(4.7)	20(14.2)	10(9.5)	105
(d)母・感想	17(10.4)	7(6.4)	5(2.0)	6(4.3)	6(5.7)	41
好み	2	0	0	0	1	3
欲求	1	0	0	0	0	1
印象	13	4	5	6	5	33
見立て	1	3	0	0	0	4
(e)子・感想	15(9.1)	5(4.6)	7(2.8)	3(2.1)	0(0.0)	30
好み	14	5	4	3	0	26
欲求	1	0	1	0	0	2
印象	0	0	2	0	0	2
見立て	0	0	0	0	0	0
(f)過去	34(20.7)	2(1.8)	6(2.4)	0(0.0)	0(0.0)	42
(g)一般	15(9.1)	11(10.1)	25(9.8)	4(2.8)	30(28.6)	85
しつけ	0	1	2	1	12	16
属性	9	4	2	0	1	16
道德	0	3	15	0	3	21
絵本	1	0	0	3	11	15
その他	5	3	6	0	3	17
(h)名称以外	45(27.4)	48(44.0)	90(35.4)	43(30.5)	18(17.1)	244
数	4	8	4	4	1	21
色	13	3	12	1	0	29
字	0	0	1	0	2	3
分類	14	8	4	5	4	35
絵	14	28	44	18	8	112
ストーリー	0	1	24	15	4	44
(i)朗読	6(3.7)	6(5.5)	109(42.9)	62(4.0)	30(28.6)	213
(j)その他	66	88	11	15	20	200
発話総計	582(100.0)	687(100.0)	577(100.0)	491(100.0)	451(100.0)	2788

()内の数値は各児の発話総計を100としたパーセント

TABLE 10 感想の内容と感想を述べる相手

相手	感想の内容	
	主観的 平均 (S.D.)	客観的 平均 (S.D.)
C	.010 (.013)	.300 (.213)
M	.174 (.106)	.083 (.089)

つけ、絵本を読むときの注意に関する発話も、E児が特に多くなっている。C児の母親は、教訓的なものを含む絵本(ex. イソップ物語)を読むことが多く、道德に関する発話が多くなっている(15/25)。また、名称以外のものに触れるときには、B児(28/48)、C児(44/90)の母親は、例えば「ほら、うさちゃんが泣いてるね」といったように、絵自体の説明をすることが最も多い。特にC児においてはストーリー性のある絵本を読むことが多く、ストーリーの説明をよく行っている(24/90)。次に、話題の内容に関する分析はTABLE 10の通りであるが、2(内容)×2(感想を述べる相手)の分散分析の結果、交互作用(F(1, 4)=104.7, p<.001)が有意であった。母親は同じ話題であるとはいえ、子どもに対して述べる場合にはより主観的な感想を取り上げ、一方母親自身の感想を述べる場合には客観的なものを取り上げていることがわかる。

仮説(7)の通り、母親は感想という同じ話題に言及する場合でも、母親自身の感想を述べる場合と子どもの感想を問う場合とでは、その内容を変えていることがわかる。

この様に、幼児初期の子どものその母親との絵本を巡るやり取りに取り上げられる話題は実に豊富であることが示唆された。幼児期の子どもの母親とのやり取りでは、母親が目指している絵本読み活動の目的が、子どもの能力が不十分なために阻害されることが多い。例えば、母親は物語の筋を忠実に朗読しようとしている。子どもがそれを理解できる段階に達していないため、どうしても他の話題、例えば名称や色に関するやり取りによって朗読が中断されてしまう。こういったことも、かなり多岐に渡る話題が取り上げられた1つの要因であろう。しかし、これが幼児期になれば「字を習うための絵本」「物語の絵本」のように絵本とその役割とが次第に明確になってくる可能性もある。この点は今後の課題である。本研究の被験児のように、子どもがまだ字

を読める段階に達していない場合、子どもと絵本を媒介するものは、絵本を読み聞かせる大人、つまり母親である。母親は子どもが自立した絵本の読み手となるまでを導く役割を負っている。そして、子どもはそこでのやり取りを通じて、徐々に絵本の読み方のみならず、文化的諸要素を習得していくと考えられる。最後に、本研究の被験者は東京近郊在住の中産階級に属する母子という極めて限られたサンプルであったので、階級及び地域範囲を広げそれによる違いを見ることも今後の課題である。

引用文献

- Bruner, J., & Ninio, A. 1976 The achievement and antecedents of labelling, *Journal of Child Language*, 5, 1—15.
- Hoddap, R., Goldfield, E., & Boyatzis, C. 1984 The use and effectiveness of maternal scaffolding in mother-infant games. *Child Development*, 55, 772—781.
- 石崎理恵・岩田純一 1985 絵本場面における母親と子供の対話分析2 日本教育心理学会第27回総会論文集, 264—265.
- 石崎理恵 1986 絵本場面における母親と子供の対話分析3 日本教育心理学会第28回総会論文集, 256—257.
- Ninio, A. 1980 Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587—590.
- Ninio, A. 1983 Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 3, 445—451.
- Snow, C., & Goldfield, 1983 Turn the page please: situation specific language learning. *Journal of Child Language*, 10, 551—570.
- Snow, C., Nathan, D., & Perlmann, R., 1985 Assessing children's knowledge about book reading. In Galda, L., & Pellegrini, A. (Eds.) *Play language and stories* Ablex.
- Snow, C. & Ninio, A. 1986 The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In Teale, W. & Sulzby, E. (Eds) *Emergent literacy* Ablex.

付 記

- 1 本論文は、1986年度お茶の水女子大学卒業論文（滝川紀子）として提出したものの一部を加筆・修正したものである。
- 2 本稿をまとめるにあたり、お茶の水女子大学 無藤隆助教授に適切な助言を頂きました。記して感謝いたします。また御協力いただきました子ども達とお母さま方、どうもありがとうございました。

(1988年5月20日受稿)