

# 絵本をめぐる親子の言語的相互作用

## — 絵本読み場面における子どもの語りを通して —

藪中 征代\*<sup>1</sup> 吉田 佐治子\*<sup>2</sup>

Children's "Narrative" through the Parent-Child Joint Reading of Picture Books

YABUNAKA, Masayo and YOSHIDA, Sachiko

### 要旨

本研究では、5歳児をもつ親子10組を対象として、子どもが親に絵本を読んで聞かせる場面において、親子間で行われる言語的やりとりを明らかにすることを目的とした。その結果、子どもが親に絵本をどのように語り、親は、それをどのように援助していくかについて、以下のことが示された。(1)子どものカテゴリー別アイデアユニット数をみると、すべての子どもは「絵本を読むルール」に関して発話している。(2)5歳児は、他者に物語を語るための形式をほとんど身につけていない。(3)親と子どものアイデアユニット数には相関は認められない。(4)親子間のTurn総数は親子ペアによる差が大きく、Turn総数と子どもがinitiativeをとった数との間には正の相関が認められる。(5)子どもが親に絵本を読んで聞かせる場面では、子ども自身がinitiativeをとろうとし、親は子どものことばに「引き出し・促し」「発話共有」で応答しようとしている。(6)多くの親は、子どもの語りを共感的に受け止め、子どもの語りの型によって、子どもが語れるように柔軟に対応を変えている。

### 問題と目的

絵本は子どもにとって身近なものであり、子どもは乳児期から養育者に絵本を読み聞かせてもらっている。子どもの発達における絵本の読み聞かせの重要性は、これまでも多くの研究がなされている(秋田・増田, 2009; 佐々木, 2006; 徳永, 2002)。たとえば、佐藤・西山(2007)は、絵本の読み聞かせの場は、子どもが絵本のもつイメージの世界の豊かさやことばや絵の素晴らしさを体験し、現実世界とは異なる想像の世界を体験し、ふれあう場である、と述べている。また、読み聞かせが子どもの発達に対してもつ意義について、秋田・無藤(1996)は、幼稚園に通う母親332名を対象として質問紙調査を行った。その結果、「空想したり、親子のふれあいをしたりする」と「文字を覚え、文章を読む力や生活に必要な知識を身につける」ことを読み聞かせの意義として挙げている。このことから、絵本の読み聞かせは、母子の共有場面であり、読み聞かせが親子のふれあいや情緒的コミュニケーションを促している。また、親子の絆を深め、絵本への興味を増やし、知的好奇心を子どもにもたらすことにより、言語発達につながっていくと考えられる。

絵本を媒介とした親子の読み聞かせ活動を扱った研究は、1970年代の後半から多くの研究者によって報告されてきた。その研究の多くは、子どもが他者に絵本を読んでもらうという場面を対象としてきた(Ninio & Bruner, 1978; Ninio, 1983; Moerk, 1985; 石崎, 1996; 横山, 1997)。これに対して、Sulzby

(1985)は、子どもの絵本とのかかわりについて、二つの視点から捉えている。第一は、絵本を誰かに読んでもらうというかかわりである。子どもは、絵本に描かれた絵を味わい、絵本の世界を楽しむことができる。第二は、他者に対して読んであげるといふかかわりである。子どもは発達するにしたがって、絵本を通してお話を読んでもらうだけでなく、自分も語り手として、物語を語ったりする場面がみられる。そして、Sulzby(1985)は、子どもが他者に絵本を読んで聞かせる場面を取り上げ、2歳から5歳までの幼児の読み行動の発達のプロセスを明らかにしている。これによれば、子どもが物語を生成できるようになると、話し言葉的に絵を読む段階から、書き言葉的に語り、文字を意識する段階へと発達していく。このSulzbyの指摘は、それまでの子どもの絵本活動について、他者からの読み聞かせを取り上げた研究からさらに広げ、自分も語り手として、物語の語りの発達を明らかにした。子どもの語りを取り上げた研究には、古屋(1996)がある。2歳児1名を対象として、子どもが母親に読み聞かせを行う場面を4歳まで継続的に記録し、発話内容および語りの形式の分析を行っている。その結果、Sulzbyが示した話し言葉的表現から書き言葉的語りへのプロセスがここでも確認された。具体的には、「です・ます体」を使用する物語口調は2歳前半より出現すること、表面的には2歳後半で「語り形式」を使いこなせるようになったことを示している。しかし、これ以降、子どもが他者に絵本を読んでもらうという「語り」場面に注目した研究はほとんど見られない。そこで、

\* 1 : 聖徳大学大学院教職研究科・准教授 / \* 2 : 摂南大学教職課程・准教授

上記の研究結果から、「語り」の様式を用いて作話することが可能とされている5歳児を対象とする。そして、読み聞かせが継続して行われている親子を対象に、子どもが親に絵本を読み聞かせる場面を取り上げ、作者の語り口である書き言葉的語り口を用いた語りについて検討する。

近年の家庭における絵本の読み聞かせは、わが国においては子育て支援事業の一環として、絵本の読み聞かせで親子のコミュニケーションを図ることが目的の一つとなっている。絵本をめぐる親子の相互作用についての研究を概観すると以下のような結果が示されている。Panofsky (1994) は、絵本をめぐる親子の相互作用について次のように指摘している。絵本をめぐる親子の相互作用は、特定の過程からなる。すなわち、親は絵本が提供する絵や文字の情報をテキストとして解釈し、注目する価値があると判断したものに子どもの注意を向けさせる。そして、その解釈は文化的社会的制約を受け、親子のやりとりを通して、その解釈に関する一般的な知識の伝達が行われている。親は、子どもをその過程の開始に導くが、過程を構成する行為の系列は、親と子どもの相互的な遂行である。また、Snow&Gold-field (1983) やMinami (1999) は、絵本を読むことが繰り返される場面で、親がいったことや親が用いた方略次第に子どもが用いるようになると指摘している。すなわち、絵本の読み聞かせ活動が繰り返されることで、親が用いていた情報を引き出すためのスキル、それ自体を子どもが情報を引き出すために利用できるようになるとしている。さらに、田島(1994) は2歳児に対する母親の読み聞かせの様子を観察し、絵本の読み聞かせを通してのコミュニケーションについて検討している。子どもが絵本の内容に対して、自分なりに考えたことを付加的に発話することによって母親の共感的な応答を引き出し、相互作用が活発になると示している。すなわち、読み手と聞き手とが一對一で深く関わることは、絵本に対する子どもの興味を喚起し、イメージをつくり、さらなる母親と子どもとの相互作用を促しているのである。

しかし、ここで論じられてきた親子の相互作用に関する研究は、主に子どもの語彙習得に焦点を当てたものである。また、親子の相互作用について検討した研究も、3歳以下の年齢が主であり、3歳以降の年齢においても同様の知見が得られるかは定かではない。本調査において、5歳児を対象として、子どもが親に絵本を読んで聞かせる場面における、親子の相互作用について検討する必要がある。

以上をふまえ、本調査では子どもが親に絵本を読んで聞かせる場面において、親子間でどのような言語的なやりとりが行われているかを明らかにすることを目的とする。具体的には、①子どもは文字のない絵本をどのように親に語っていくか、②親は子どもの語りをどのようなやりとりの方略を使い援助していくか、という2点について検討する。

本研究における「語り」は、一語文から多語文へ、現前の物や出来事に限定されたコミュニケーションから、絵本の物語などの非現実のコミュニケーションへ、といった拡張的な言語発達の中で発現する記号形式ととらえる。すなわち、本研究での「語り」は、親子の絵本を介した相互作用の中で、子どもが絵本を使って、親にお話を語るときの発話と定義する。

## 方法

### 調査協力者

東京近郊に在住する親子10組で、5歳児(平均年齢5歳4ヵ月)10名(男児5名、女児5名)とその親10名(母親7名、父親3名)である。この10組は、子どもが生後8ヵ月からの縦断研究プロジェクト「乳児期から就学期の絵本を介した親子の相互作用に関する縦断的検討」に参加している15組の親子(男児7名、女児8名;研究開始時平均月齢9ヵ月)のうち、本調査に参加した親子である。

15組の親子は、以下の手続きで選定した。まず、M市内の保健センターで行われたポリオ接種時に、来所していた家庭にアンケート調査を依頼した。その際、アンケート調査に回答し、縦断研究プロジェクトへの参加依頼を承諾した15家庭を研究協力家庭とした。子どもはいずれも第一子である。また、調査開始時点で、家庭内での読み聞かせ状況は、「親が子どもと一緒に絵本を見たことがある」程度で、家庭の絵本所有量は5冊以下であった。各協力者には、協力依頼の時点で、本研究の目的と方法を文書および口頭で説明し同意を得ている。

縦断研究プロジェクトにおける調査は、以下の内容である。「絵本と子育ての会」<sup>1</sup>へ毎月参加し、託児室で研究者が指定する絵本1冊を、親が子どもに(子どもが親に)読み聞かせる場面をVTRに撮影する。毎月1回の親子の絵本の読み聞かせは、本調査までに65回実施している。

### 手続き

調査を実施した生涯学習地域貢献センターのプレイルームで、子どもに対して調査で使用する文字のない絵本『ぞうのボタン』(うえののりこ作、富山房)を渡し、事前にどのような場面があるかを確認させた。この絵本は、子どもがまだ見たことがない新規の絵本である。別の文字なし絵本は、これまでに3回程度経験したことがある。あらかじめ親に新規絵本を見てもらい、

.....  
1 ここていう「絵本と子育ての会」とは以下の通りの内容である。対象児が8ヵ月から毎月1回、S大学生涯学習地域貢献センターで開催している。このスタッフは、研究者2名と幼稚園勤務経験者2名であり、保育を勉強している学生が参加することもある。親子は、約90分間自由に遊び、終盤にスタッフによる集団での絵本の読み聞かせや集団遊びを行う。集団での読み聞かせに使用した絵本は、各家庭に持ち帰ってもらう。研究者が指定する絵本1冊の読み聞かせのVTR撮影は、この自由遊びの時間に個別に行われる。

Table1 子どもの発話の内容に関するカテゴリー

カテゴリー名	定義	例	
a)	絵本を読むルール	形式的なオープニング・エンディングに関する発話で、「はじまり」で語られたり、題名を言うといったオープニング、「おしまい」と話の終了を示す発話。作者・原作者の氏名。	「ぞうのボタン」 「おしまい」
b)	話し言葉的ナレーション	絵本を共にみている親に対して直接伝達したり、伝達しているかどうかははっきりしないが、独自の口調をとるもの。	「ここにボタンあるでしょ。」 「こうなって」 「おなかにボタンがあるの」
c)	書き言葉的ナレーション	「です・ます体」という物語の定型を利用し、聞き手一般に向けて語るような語り口の発話。	「ぞうにボタンがありました」 「4個です」 「ボタンをはずしたら、うまが出てきました」
d)	命名	事物や登場人物の場面を名詞のみで説明する発話。	「ぞう」「ライオン」
e)	感想	物語の内容に関する子どもの感想の発話。	「だんだんちいさくなってくる」 「こんなに鼻が違う」 「ねずみくんのチョコッキに出てきた」
f)	疑問	「これなあに？」と名称を問う。また、物語の内容について、なぜ、あるいはどうしてそうするのかという疑問をもち、親に対して質問する発話。	「なんで？」

Table2 絵本を読み聞かせる場面における子どものIU数(単位:個)

子ども	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a) 絵本を読むルール	4	4	1	2	2	2	6	2	1	2
b) 話し言葉的ナレーション	15	17	2	12	1	11	2	5	11	0
c) 書き言葉的ナレーション	0	0	15	0	0	0	11	0	0	0
d) 命名	0	2	0	1	3	1	0	7	0	5
e) 感想	1	1	3	5	4	4	3	2	3	1
f) 疑問	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
総IU数	20	25	22	20	10	18	23	16	15	8

読んだことがないことを確認した。その後、ブレイルーム隣の託児室に1組ずつ案内した。まず、子どもに対して、絵本を渡し、「お母さん(お父さん)にこの絵本を〇〇ちゃんが読んであげてください」と教示した。親には、「お子さんが絵本を読んでくれます」とのみ教示し、親子の位置関係や、読み聞かせにかかる時間など、他の教示は一切行わなかった。その後、調査者は、速やかに、親子からは見えない位置に静かに移動した。絵本場面における親子の相互作用場面をVTR (SONY.DCR-PC1) で録画を行った。本調査参加者には、改めて口頭で絵本場面の内容をVTR撮影することについて同意を得た。

調査に使用した絵本

使用した絵本は、絵だけでストーリーやテーマが展開している絵本である。この絵本は、文字の部分で、親子がコミュニケーションしながら作っていく、あるいは、子どもがお話を作る

ことにより完成する。したがって、本研究で子どもの「語り」を取り上げる場合に適した読書材である。また、5歳児では平均してひらがなの9割以上を読むことができる(島村・三上, 1994)ため、文字がある絵本を使用すると文字を読もうとすることも考えられる。以上の理由から文字なし絵本を選択した。

『ぞうのボタン』は、14場面から構成されており、すべて白黒で描かれている。ぞうには4つのボタンがおなかについていて、ページをめくると、ボタンが外れてぞうの中からうまが出てくる。このうまのおなかにもボタンがついており、中からライオンが出てくる。このように、中から出てくる動物がだんだん小さくなっていくという絵本である。この絵本は、子どもにとって新規な絵本であること、文字がまったく書いてないために、子どもが主体的に絵から物語を創造していくことができる、と考えられることから選択した。

結果

分析1 子どもの絵本読み場面における語り

1. 分析の指標

VTRに記録された絵本を介した親子の相互作用場面のうち、調査者から絵本を渡され、子どもが「おしまい」と言語的あるいは動作で終了（絵本を閉じる等）を示したところまでを分析の対象とした。録画された映像はすべて文字化した文字記録を作成した。本調査では、絵本を読む場面で生じた子どもの発話をアイデアユニット（以下IUと記す。1IU=1 argument+1 relation）を発話単位として分析した。IUは、文章理解・産出の研究において近年一般的に用いられている分析単位で、本研究においても分析方法として採用した。まず、物語を表現する子どもの発話をその内容によりTable 1に示すような下位カテゴリーに分類した。

2. 子どものカテゴリー別IU数

子どもが絵本を読み聞かせる場面における子どものカテゴリー別IU数をTable 2に示した。調査者と評定者の1名が独立して評定を行い、不一致箇所については協議して評定を行った。一致率の算出にはCohenの $\kappa$ を用いた結果、信頼係数 $\kappa$ は0.85であった。

a) 絵本を読むルールに関する発話

題名や作者の名前をいうといったオープニング、「おしまい」というエンディングに関する発話は10名全員に出現した。

b) 話し言葉的ナレーション

No. 1, No. 2, No. 4, No. 6, No. 9の子どもはそれぞれの総IU数の60%以上を話し言葉的ナレーションで占めていた（60%~75%）。特に、No. 6の子どもは、「こうなって」という指示語を多用して、親に直接呼びかけることばを伴った発話が見られた。絵本読み場面では、絵の部分指でなぞって読むふりをしてることがみられた。「こうなって」という発音と指がずれていたり、指でその絵をなぞり終わるまで発話を長引かせたりしていた。これらのことから本児の場合、語り手は絵本の内容を伝達するものだと意識していると考えられる。

また、「おなかにボタンがついて（いました）」という発話が、話し言葉的ナレーションでは多く、（ ）内の表現は省略された語り口をとっていた。物語の語り口に気づきながらも、作者という語り口を使う「語り手」としての自己を意識するには至っていない状態である。

c) 書き言葉的ナレーション

No. 3とNo. 7の子どもは、総IU数の約半分以上（63%, 52%）を書き言葉的ナレーションで占めていた。この2人以外には、書き言葉的ナレーションの出現はみられなかった。書き言葉的ナレーションを高率に安定して使用している子どもは、「語り手」としての自己を意識して絵本を読むことを行っていると考

えられる。

d) 命名

このカテゴリーの発話の占める割合が高いのは、No. 8（44%）とNo. 10（63%）の子どもであった。登場人物の名前を「しまうま」「ライオン」と話したり、「ボタン」と指さして話したりしていた。このカテゴリーは、全体的には出現の割合は少なく、まったく出現していない子どももみられた。

e) 感想

このカテゴリーの発話の占める割合が高いのは、No. 5（40%）、No. 4（25%）、No. 6（22%）、No. 9（20%）の子どもであった。特に、No. 5の子どもは、総IU数10個のうちの40%をこのカテゴリーが占めていた。具体的には、「これ見たことある〜」「チヨッキって書いてあるやつに出てきた」といった、絵本の内容に関する感想がみられ、ほとんど「語り手」としての語り口を使うということを意識するに至っていないと考えられる。

f) 疑問

このカテゴリーは、全体的にはほとんど出現していない。出現している子どもをみると、親の質問の内容が理解できなくて、逆に質問したり、絵の動物の名前が分からなくて、親に質問したりしていた。

分析2 子どもの絵本読みに対する親の関わり

1. 親のIU数

絵本読み場面で生じた親の発話IUを発話単位として、Table 3に示した。まず、親子の発話の間に関係があるか検討した結果、親と子どものIU数の相関は認められなかった（ $\gamma = .33, n.s.$ ）。

Table3 子どもの絵本読み場面における親子のIU数（個数）、turn数

親子の組	発話IU数		turn数	子どもがinitiativeをとった数（割合：%）
	子ども	親		
1	20	32	29	14 (48.3)
2	25	19	26	11 (42.3)
3	24	17	24	11 (45.6)
4	20	18	30	8 (26.7)
5	10	15	19	0 ( 0.0)
6	18	17	28	12 (42.3)
7	23	12	24	13 (54.2)
8	16	11	15	11 (73.3)
9	15	14	26	11 (42.3)
10	20	25	13	0 ( 0.0)

Table4 子どもの語りに対する親の対応に関するカテゴリー

カテゴリー名		定義	例
a)	承認・賞賛	子どもの発話に正の評価を与え、承認したり、賞賛を与えたりすることば。	「すごいね、大きいぞうさんがでてきちゃったんだね」
b)	引き出し・促し	子どもからより豊かな反応を引き出そうと意図して発せられることば。聞き返しも含める。	「今度は何がでてきたのかな」
c)	情報付与	子どもの発話に対して正負のどちらの評価も与えないで、新たな情報を付け加えてやるような場合。	「何かついてるね」
d)	発話共有	子どもの発話内容をそのまま受け止め共有する場合。子どもの疑問に答えないで共有してしまう場合、子どもの発話に対してうなづく場合も含める。	「そうなの」 「うん、ついてるね」
e)	批判、修正	子どもの発話に対して負の評価を与えたり、それを修正したりすることば。無関係な言動に対する制限や拒否も含める。	「違うよ、こっちだよ」
f)	要請	課題への再帰をよびかけたり、課題に集中させるために統制することば。	「読んで」 「ちゃんと教えて」

Table5 親の対応のIU数 (個数)

子ども		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a)	承認・賞賛	12	1	4	1	0	0	0	0	1	1
b)	引き出し・促し	3	6	10	7	4	1	3	4	2	2
c)	情報付与	3	0	1	1	2	2	4	0	0	1
d)	発話共有	4	2	2	9	1	9	5	7	11	3
e)	批判、修正	0	0	0	0	5	2	0	0	0	6
f)	要請	0	0	0	0	3	3	0	0	0	2
総IU数		32	19	17	18	15	17	12	11	14	15

2. 絵本読み場面における親子間のturn数

親子双方の相互作用行動の開始 (initiative) 行動と反応 (responsive) 行動に分類した。親子間に何回の話者交代 (ターン) が行われたかを、深田 (1999) を参照にして求めた結果を Table 3 に示した。具体的には、A・B二者での相互作用において、一つの相互作用系列で、A→B→(Bの応答の後Aかの応答がない)、あるいはA→B→A→(Bの応答の後Aから応答があるが、その後のBからの応答がない) のように、Aの開始行動に対してBからの反応行動があり、相互作用行動が1往復したものを1ターンとした。行動が継続して2往復した場合、すなわちA→B→A→B→、あるいはA→B→A→B→A→となった場合を2ターンとした。

Turn総数は親子のペアにより13~30と親子間での差が認められた。そのうち子どもがinitiativeをとった数は0から14 (0~73.3%) で個人差が大きいことが認められた (table 3 参照)。また、親子間のやりとりと子どもがinitiativeをとることの間の関係を検討した結果、turn総数と子どもがinitiativeをとった数との間には正の相関が認められた ( $\gamma = .70, p < .05$ )。

3. 子どもの語りに対する親の対応

子どもの語りに対する親の発話を Table 4 に示すような下位カテゴリーに分類した。そして、親の発話のカテゴリー別IU数を Table 5 に示した。調査者と評定者の1名が独立して評定を行い、不一致箇所については協議して評定を行った。一致率の算出にはCohenの  $\kappa$  を用いた結果、信頼係数  $\kappa$  は0.84であった。全体的に【承認・賞賛】は、No.1の親が多用している以外は他の親の使用は少ない。【発話共有】が、どの親からも認められ、子どもの発話を批判・修正するのではなく、子どもが間違った発話をして、修正することなくそのまま受け止めてしまう親が多いことが認められた。また、なかには総IU数の29.4~53.3%を【批判、修正】【要請】で占めてしまう対応の発話が3名の親から認められた (No.5, No.6, No.10)。

4. 子どもの発話と親の発話の分類

子どもの語りを Table 2 の結果をもとに4つの様式に分類した (Table 6)。また、子どもの語りに対する親の発話を Table 5 の結果をもとに3つの形式に分類した (Table 7)。

Table6 子どもの語りの様式

分類番号	名称	定義
1	語り型	人に物語を語る文体である書き言葉的ナレーションを多用している。「です・ます体」という物語の定型を利用し、聞き手一般に向けて語るような語り口をとっている。
2	名詞型	「ボタン」、動物名「ライオン」「シマウマ」だけの名詞のみで説明している。命名を多用している。
3	伝達型	話し言葉的ナレーションを多用している。絵本を共にみている親に対して直接伝達したり、伝達しているかどうかははっきりしないが、独自のな口調をとっている。
4	無形型	語る文体になっていない。

Table7 親の発話の分類

分類番号	名称	定義【table5のカテゴリー】
1	引き出し型	子どもが物語するという課題を呈示する方法をめぐる親のいろいろな方略。【引き出し・促し】、【情報付与】。
2	共感型	子どもの言葉に共感し、やりとりの親近感ややる気を抱かせる目的で親から発せられる共感的発話。【承認・賞賛】、【発話共有】。
3	統制型	子どもの不十分な能力や注意力を補い、子どもを統制しようとして発せられることば。【批判・修正】、【要請】

Table8 親子の発話内容の分類

組	子ども		親	
	カテゴリー	カテゴリー	カテゴリー	Total (%)
1	伝達型	共感型	共感型	81.3
2	伝達型	共感型	共感型	68.4
3	語り型	引き出し型	引き出し型	64.7
4	伝達型	共感型+引き出し型	共感型+引き出し型	55.6+44.4
5	無形型	統制型+引き出し型	統制型+引き出し型	53.3+40.0
6	伝達型	共感型+統制型	共感型+統制型	52.9+29.4
7	語り型	引き出し型+共感型	引き出し型+共感型	58.3+41.7
8	名詞型	共感型	共感型	63.6
9	伝達型	共感型	共感型	85.7
10	名詞型	共感型+統制型	共感型+統制型	53.3+26.7

注) Totalの%はそれぞれの親の発話の型の値を親の総IU数で割った割合

### 5. 親子の相互作用

子どもの語りの様式と親の発話を親子ごとに分類した結果をTable 8に示した。また、親子のやりとりの具体的な内容についてTable 9に事例を示した。これは子どもの語りに親がどのように対応したかを示している。これをみると共感型の親は、子どもの語りや思いがけない最後の展開に感嘆したり、子どもの発想を承認したりしながら受容している。共感型は、親子のやりとり数も比較的多く、子どもの発話内容をそのまま受け止め共有しようとしており、やりとり中の子どもの表情が一番いきいきとしていた。また、親子のやりとりもスムーズに行われていた。語り型の子どもの親の対応は、子どもからより豊かな反応を引き出そうとした情報付与的表現も多くみられる引き出し型のタイプで、やりとりもスムーズに行われていた。共感型、引き出し型のタイプの親は子どもの側の発話のリードを認め励

まし、親子の間の一体感をお互いが感じるといった最も好循環なやりとりのサイクルが多く認められた。しかし、子どもからの発話が少なかったり、子どもがお話を語るといった形になっていなかったりした場合、子どもの発話のオリジナル性を認められず、すぐに親リードの要請や批判、修正の発話が多くみられた。また、統制型を多用する親からは、子どもの発話をすぐに親の意図するような絵本読み状況に引き戻そうとして、時には子どもの拒否的な反応がみられるという悪循環のやりとりが3組(No.5, No.6, No.10)に認められた。

### 考 察

#### 1. 子どもの絵本読み場面における語り

総IU数をみると、No.5, No.10の子どもを除き、ある程度の発話があった。本材料は、絵の描いてある場面が14場面あり、No.5, No.10以外の子どもは、平均して1場面に1つ以上の発話を行っていることになる。また、カテゴリー別IU数では、すべての子どもが「絵本を読むルール」に関する発話を行っていた。本調査の協力児は、生後8ヵ月から継続的に「絵本と子育ての会」に参加し、家庭でも親が積極的に絵本を読み聞かせてきた子どもである。また、本調査時は幼稚園年長クラスに在籍しており、幼稚園での読み聞かせ経験も豊富であったと思われる。こうした、これまでの絵本の読み聞かせの経験から、子どもは、絵本の基本的な“作法”、例えば「一つの場面には、最低一つの語られることがある」ということ、読み始めや読み終わりにはそれを示す定型文があることなどを知っており、上記の結果は、それによるものだと考えられる。その一方で、多くの子どもはまだ、他者に物語を語るための文体を身につけていない。語りの様式をみると、10名中5名が「伝達型」であり、「語り型」は2名である。「伝達型」では、「こうなって」ということばや、指を使って絵本の中の絵を示すという行動がみられたが、こうした言動が、物語を他者に伝えることに有効であるの

**Table9 親子の発話内容の例**  
「語り型」の子と親(引き出し型)のやりとりの例(No.3)

児の発声	児の様子	父の発声	父の様子
ぞう ボタンがあり...ぞうに ボタンがありました。	手を置き めくる 足をひらきゆする	何個あったの？	覗き込む 近寄る 覗き込む 右足縦に動く
4個です。 ボタンをはずしたら、 馬が出てきました。	足を組む 顔を見て、絵本を父に 見せる 父に見せる	です。	
馬にもボタンがありま した。	足をゆらし	おっすごい。	
4個ありました。	左足を椅子にあげる 右足を椅子にあげる めくる	何個あったの？	
またライオンが出てき ました。	めくる 顔を見る	おっ。 誰が外したの？	顔をみて指をさす

「伝達型」の子と親(共感型)のやりとりの例(No.1)

児の発声	児の様子	母の発声	母の様子
ここにボタンがあるで しょ	2枚めくる	ボタンあるね	覗き込む
そうしたらででくんだ よ	指さす	え 何が出てきた 何出てきた	指さす
そして ウマ	めくる	ウマが出てきたの え～	
そしたらまたボタンが あって またライオンに	めくる めくる	また今度ライオン 今度は何が出てくるの	
うん	顔見る		

「名詞型」の子と親(統制型+共感型)のやりとりの例(No.10)

児の発声	児の様子	母の発声	母の様子
ぼたん	顔見る 指さす	なに？	
ぼたん	顔見る、足をゆらす めくる 足を揺らす	ぼたんだね あー ふふふ あれー なにこれ	絵本をさす 指さす 笑う うなづく
ぼたん	めくる 顔見る	ぼたんだ あれ？ なに？	
ぼたん	他のこと・左をみる 顔見る 足を揺らす 足を揺らす 顔見る めくる めくる	ぼたん？ 次はなに？よーし今度 あれ？ なに あれ？ 読んで～もうちょっと	
ぼたんちっちゃく		ほんとかね。小さくな ってくね	本を支える
ぼたん		なに？聞こえない	

「無形型」の子と親(統制型+引き出し型)のやりとりの例(No.5)

児の発声	児の様子	母の発声	母の様子
えっ～ぞうのぼたん	絵本を母に見せない	読んで	寄る
字がないから読めない よ～ ぎー			
すぐ変わってサルにな った	絵本の中身をみせる めくる(5ページ)程度 めくる(最後までめくる) 体勢をかえる	今度は何が出てくるの お母さんに教えて ちゃんと教えて ※※さん、どうしちや ったの？ これは誰？ え？ アヒル？	絵本をさわる 絵本を支える ゆびさす 指を指す 耳を傾ける
ギャーン	どうしたの？に対して 首をかき上げる	えー	指を指す

は、相手と同席し、相手の表情などを確認しながら、実際の絵本を共有している場合、いわば、状況の力に支えられている場合に限られる。岡本(1985)の「一次のことば」に相当しよう。それに対して「語り型」は、ことばの力のみで相手に伝えることができる「二次のことば」である。岡本(1985)は、一次のことばは幼児期のことばであり、二次のことばは特に就学後に必要になることばであるとしているが、本調査の協力児は、まさにその過渡期にあるといえる。また、こうした結果は、2歳から5歳の幼児の読み行動は、話し言葉的に絵を読む段階から、書き言葉的に語り、文字を意識する段階へと発達していくというSulzby(1985)の知見とも合致する。一方で、古屋(1996)の結果とは大きく異なる。一般に、2歳は多語文の使用がみられるようになる時期であるとされており、古屋の対象児は、ことばの発達がかなり早いものと思われる。それに加え、古屋では、繰り返し母親に読んでもらった特定の絵本(文字あり)を用いており、子どもは、その母親のことばをそのままぞっている可能性もある。本調査では、子どもにとってほぼ初見の文字のない絵本を用い、絵だけを見てその場で物語を作り語りを求めている。古屋(1996)と本調査の結果の違いは、こうしたことによるものではないかと考えられる。

親に絵本を読んでもらうとき、親は絵本の地の文を読むことから、その語りの様式は「語り型」になる。また、文字のない絵本を読み聞かせ材料とした際の観察では、地の文がなくとも親の語りの様式は「語り型」であった(藪中・吉田・村田, 2010)。このように、絵本を読み聞かせられる立場として、「語り型」の様式を多く経験していく中で、読み聞かせる立場として、他者に物語を物語るための語りの様式を身につけていくものと考えられる。

## 2. 子どもの絵本読みに対する親の関わり

親の総IU数と子どもの総IU数、turn総数、turn総数と子どもがinitiativeをとった数の結果からは、子どもが親に投げかけることによってやりとりが始まること、また、親は子どものことばに何らかの形で応答していることがわかる。今回の調査は、子どもには「親に絵本を読んでもらう」ことを、親には「子どもに絵本を読んでもらう」ことを求めていたため、子どもは自分がinitiativeをとろうとし、親は、ある意味で子どもに任せていたのであろう。ペアの中で、No.5、No.10は、子どもがinitiativeをとるということがなかったが、両ペアとも子どもの発話が少なく、親が子どもから発話を引き出そうとしている様が見える。

カテゴリ別IU数では、親によって使用数に差はあるものの、【引き出し・促し】【発話共有】がすべての親に見られた。子どもの発話を受け止め、子どもからより豊かなことばを引き出そうとする親の姿勢の表れであろう。【批判、修正】と【要請】

は、No.5, No.6, No.10のみに見られ、これらの親はどちらも用いている。No.5, No.10は、子どもの発話が少なく、子どもの話を引き出すというよりは、与えられた課題である話そのものをさせることに親の努力が向けられたものと考えられる。

こうしたカテゴリ別IU数を元に分類した親の対応では、「共感型」が4人と最も多く、「引き出し型」「統制型」がそれぞれ1人、「混在型」が4人（うち、「共感型+引き出し型」2人、「共感型+統制型」1人、「統制型+引き出し型」1人）であり、多くの親が、子どもの語りを共感的に受け止めていることがわかる。

### 3. 親子の相互作用

子どもの語りの型と親の対応の型との関係のみをみる。「語り型」の子ども2名の親は「引き出し型」「引き出し型+共感型」が各1名であった。「伝達型」の子ども5名の親は「共感型」3名、「混在型」のうち、「共感型+引き出し型」1名、「共感型+統制型」が1名であった。「名詞型」の子ども2名の親は「共感型」「統制型」が各1名、「無形型」の子ども1名の親は「統制型+引き出し型」であった。

「他者に物語を語る」型として成熟しているかどうかはともかく、「語り型」と「伝達型」は、少なくとも「他者に物語を語る」意志はあるものと考えられる。親は、その子どもの意志を汲み、子どもの語りをそのまま受け止め、時には先を促すことで、子どもの語りをより豊かなものにしようとしているのだろう。これら7組のうち、1組にだけ「統制型」がみられるが、この組の子どもははじめ、絵本に文字がないことに戸惑い、「読めない」と言っていた。それに対して「読んで」「お話しして」と対応しており、それを受けて子どもが語り始めている。子どもに語ることを求めているのだが、それによって子どもが「絵を見て語る」ことができるようになったのである。

「名詞型」の子どもは、「ぞう」「ボタン」など、その発話のほとんどが名詞であり、語るというよりは絵に描かれているものを述べるといった方がよい。それでも1人（No.8）は、頁をめくるときに何らかの発話をしており、親はそれに対応することが可能である。この組は、子どもがinitiativeをとる割合が7割以上あり、子どもの未熟な語りに、親がよく合わせているといえる。もう1人（No.10）は、子どもの発話そのものが少なく（子どもがinitiativeをとる割合は0）、親は子どもに話をさせることに心を砕いているようである。「共感」や「引き出し」に分類される発話もあるが、話さない子どもに対して「話して」と求めるのは無理からぬところであろう。

「無形型」の子ども（No.5）は、語る、あるいは絵本の内容を伝えるということができていない。絵から思いついたことや自分の感想を述べるが多く、発話数自体も少ない。子どもがinitiativeをとる割合も0である。それに対する親は、No.10の親

と同じく、さまざまなことばで子どもの発話を促している。

以上のことをまとめると、次の2つのことがいえる。第一に、子どもの語りには個人差がみられる。「絵を見ながら、他者に物語を語る」という課題において、語りの文体ができあがっている子、文体は未熟であるが語ろうとしている子、他者に物語を語るというよりは、描かれているものをただ述べる子、内容を伝えることさえしない子の4パターンがみられた。協力児は10名と少数ではあるが、本結果からは、5歳児の語りの型は「伝達型」、すなわち、語りの文体としては未熟ながらも語る意志はあるというものが多数であるといえる。この型は、「物語を語る」ということは理解しているものの、それを表現することはまだできない段階であると考えられる。

第二に、子どもの語りの型によって、親の対応が異なる。本調査では、課題の性質上、子どもが主導権を握っていると考えられることができるが、親は、子どもの語りに合わせて、子どもがよりうまく話せるよう対応を変えているのだといえよう。つまり、語りの文体ができている子ども、あるいは、文体としては完成していないが、物語を語ろうとしている子どもに対しては、共感的に受け止め、さらに豊かなことばが生まれるように応じているが、お話を伝えようとさえしていない子どもに対しては、まずは話をさせようと積極的に働きかけているのである。

それでは、このような子どもの語りの個人差は何によるものであろうか。まず、言語発達そのものの影響が考えられる。また、1. 子どもの絵本読み場面における語りで一次のことばと二次のことばとの過渡期にあたると述べたが、幼稚園などでの「人前で話をする」という経験の多寡によるところがあるかもしれない。あるいは、「親に語る」という課題であることから、日常の親子のコミュニケーションのあり方が影響している可能性も考えられる。さらには、「絵本を読む」という課題であることから、Snow&Goldfield (1983) や Minami (1999) のいうように、親の絵本の読み方が子の語りのモデルになっていることも考えられる。絵本ということでは、子どもが好む絵本や実際に読み聞かせられた絵本の種類、家庭における絵本環境による部分もあるであろう。また、「絵本を読む」という場面が、日常のおしゃべりから切り離された特別な場面であるということも、子どもが認識しているかどうかにもよるであろう。

本調査では、子どもの言語発達や経験、日常の親子のコミュニケーションについては、特に統制していない。親の絵本の読み方については、親子ごとにスタイルがあることが示されている（藪中・村田・吉田、2008）が、本調査の結果と対応づけてはいない。また、これまで読み聞かせられた絵本については、種類や家庭の絵本環境をある程度整えてはいるが、全く同じであるというわけではない。絵本の読み聞かせが特別な場面であるという子どもの認識については、「絵本を読むルール」の発話がすべての子どもに見られることから、ある程度の認識があ



ることは推測されるが、それにとどまっている。

こうした、子どもの語りの型、子どもの語りへの親の対応に影響を与える要因を詳細に検討し、子どもがどのように語りの文体を身につけていくのかを明らかにすることが、今後の課題である。

#### 文献

- 秋田喜代美・増田時枝. (2009). 絵本で子育て—子どもの育ちを見つめる心理学—. 岩波書店.
- 秋田喜代美・無藤隆. (1996). 幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討. *教育心理学研究*, 44, 109-120.
- 深田昭三・倉盛美穂子・小坂圭子・石井史子・横山順一. (1999). 幼児における会話の維持：コミュニケーション連鎖の分析. *発達心理学研究*, 10, 220-229.
- 古屋喜美代. (1996). 幼児の絵本の読み聞かせ場面における「語り」の発達と登場人物との関係—2歳から4歳までの縦断的事例研究. *発達心理学研究*, 7(1), 12-19.
- 石崎理恵. (1996). 絵本場面における母親と子どもの対話分析, フォーマットの獲得と個人差. *発達心理学研究*, 7(1), 1-11.
- Minami, M. (1999). Book-Reading Styles of Japanese Mothers. *JCHAT 言語科学研究会第1回大会予稿集*, 61-63.
- Moerk, K.L. (1985). Picture-book reading by mothers and young children and impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.
- Ninio & Bruner, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Ninio, A. (1983). Joint Book Reading as a Multiple Vocabulary Acquisition Device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451.
- 岡本夏木. (1985). ことばと発達. 岩波書店.
- Panofsky, C.P. (1994). Developing the Representational Functions of language: The Role of Parent-Child Book-Reading Activity. John, S., Panofsky, C.P., And Smith, L.W. (Eds.), *Sociological Approaches to Language and Literacy: An interactionist perspective*. Cambridge University Press, 223-242.
- 佐々木宏子. (2006). 絵本は赤ちゃんから—母子の読み合いがひらく世界. 新曜社.
- 佐藤公治・西山希. (2007). 絵本の読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析. *北海道大学大学院教育研究科紀要*, 100, 29-49.
- 島村直己・三神廣子. (1994). 幼児のひらがなの習得. *教育心理学研究*, 42, 70-76.
- Snow, C. & Goldfield. (1983). Turn the page please: situation specific language learning. *Journal of Child Language*, 10, 551-570.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 220, 458-481.
- 田島啓子. (1994). 絵本読みをめぐる母と子のやりとりについての分析. *日本保育学会大会研究論文集*, 47, 144-145.
- 徳永満理. (2002). 絵本で育つ子どものことば. アリス館.
- 藪中征代・村田光子・吉田佐治子. (2008). 1冊の絵本をめぐる親子のやりとり. *日本発達心理学会第19回大会論文集*, 409.
- 藪中征代・吉田佐治子・村田光子. (2010). 絵本をめぐる親子のやりとりの縦断的变化(3)—文字のない絵本の読み聞かせを通して—. *日本教育心理学会第52回総会論文集*, 699.
- 横山真貴子. (1997). 就寝前の絵本の読み聞かせ場面における母子の対話内容. *読書科学*, 41, 3, 91-104.

#### 付記

本論文は、日本保育学会第65回大会において発表した研究に、再分析を行ったものである。また、本調査は、科学研究費補助金基盤研究(c) (課題番号：23500890, 研究代表者：藪中征代)の補助を受けて行われた。

