
博士研究発表（2015.5.28）

前々「幼児の物語行為を支援する学習環境デザイン」

前「三項関係に着目した幼児の物語行為を支援する学習環境デザインに関する研究」

案①「デジタルメディアを用いた幼児の物語行為を支援する学習環境に関する研究」

案②「幼児の物語行為を支援するデジタルメディアのデザインによる学習環境の検討」

J3 佐藤 朝美

【前回ゼミのコメント】2015.04.30

- ・ タイトル 大きすぎるので、「人工物」や「デジタルメディア」のデザイン等焦点を絞る
- ・ 三項関係の違和感を考慮する。
 - 「媒体」として「人工物」を取り上げる意味の説明
 - 「他者」として「親」が入る説明
- ・ システムでできる事、できない事の整理

～山内先生から～

- ・ 本博論で取り扱うナラティブスキル支援の文化的な位置づけを行う
- ・ 母親に特化する事に関するジェンダーからの説明（言語獲得での父母の役割の整理）

【山内先生との研究相談のコメント】2015.05.14

- ・ 個別の比較研究紹介だけでなく、もう1つ上のレイヤーによる文化的な位置づけについて、（「文化的営みとしての発達」を読んで）博論研究のパースペクティブを明確にする
- ・ その内容を博士論文のどの章に組み込むか、目次を検討する

【本日の相談内容】

◆博士論文の目次

1. 文化の取り扱いに関する整理（資料1より）

資料1. バーバラ・ロゴフ（2006）「文化的営みとしての発達」

2. 文化差に関する研究の整理（資料2～5より）

資料2. 日米幼児教育比較研究（東-Hess プロジェクト）

資料3. 文化差と支援について（ヘッドスタート研究より）

資料4. NarrativeSkill に関する日米比較研究

資料5. 新しい学習観による言語スキル支援方法の検討の必要性

◆ 参考文献

【夏学期の発表予定】

・ 本博論で取り扱うナラティブスキル支援の文化的な位置づけを行う	→5月28日発表
・ ジェンダー（母親に特化する理由）に関する説明と題名等	→7月2日発表

◆博士論文の目次

第0章 序論【5ページ】

0.1 研究における問題関心

第1章 研究の背景と目的【60ページ】

1.1 ことばの教育における問題

- 社会文化歴史的にみた言葉の支援に関する問題
 - ✧ グローバル化や 21 世紀型スキルから導き出される新たな幼児教育における「ことば」の目標再検討の必要性
 - ✧ 幼少連携でみえてくる「ことばの壁」
 - ✧ 社会状況からみた言葉の発達支援の必要性

1.2 ことばの習得に関わる物語行為・Narrative

- 「物語」「Narrative」研究の流れ
- 物語行為の発達や NarrativeSkill に関する研究
- （親・母の支援を行うジェンダー的意味について）

1.3 問題の整理

- ことばの習得における物語行為の支援について
- 物語行為の支援に必要な学習環境について

1.4 本論文の目的

- 物語行為を支援する学習環境を提案すること
- 学習環境を開発・実践した結果からデザイン原則を導き出すこと

1.5 本論文の構成

第2章 支援方法の検討【20ページ】

2.1 「子ども」の物語行為に関わる研究の整理

- 物語行為の発達
- NarrativeSkill の発達

2.2 「親」の物語行為に関わる研究の整理

- 親のスキヤフォールディング研究
- 語りの引き出し方に関する研究

2.3 物語行為と「媒体」に関わる研究

- 物語の伝承方法や支援におけるメディアの進化
- メディア論、カルチュラルスタディーズ

2.4 導出される支援形態

- 導出された2つの支援形態
- 「子ども」が主体的に使用しながらのお話づくりを支援するソフトウェアの開発
- 「親」の語りの引き出し方の向上を支援するオンラインコミュニティの開発

第3章 支援環境1：タブレット PC ソフトウェアの開発【30ページ】

第4章 支援環境2：オンラインコミュニティの開発【30ページ】

第5章 物語行為を支援する学習環境デザインの原則【40ページ】

1. 文化の取り扱いに関する整理（資料1より）

人間は、自らの属するコミュニティの社会文化的活動への参加の仕方の変容を通して発達する。そしてコミュニティ自体も変化する。

- ・ 「言語」の発達についてもコミュニティ間に差があり、日本の子どもたちの言語の発達も海外とは異なる。しかし歴史的に見ると、日本の「言語」の教育方針も少しずつ変化しており、求められるスキルも変化している。

文化は、単に他の人々のすることを意味するのではない。自分たちが使うテクノロジーや自分たちの制度、コミュニティの価値観や、伝統とも関係している。

- ・ 「言語」に関しては、自己主張より、共感や思いやり、気持ちの共有が重要視されている文化である。それゆえ、欧米の幼稚園・保育園や小学校での教育方針も、親の家庭における教育方針も他の文化とは異なっている。

他の文化コミュニティだけでなく、自分自身が継承している文化を理解するには、対照的な背景を持つ人たちの視点に立つことが必要。

- ・ 「言葉」に関しては、日米比較に研究を整理すると、親の子どもに対する発達期待が欧米に比べて優先順位が低いことが分かる。また、課題解決における親や教師の言葉がけも異なっている。

文化的実践は互いに整合性がありつながりあっている。文化的過程には、経済的資源、家族サイズ、近代化、都市化といった個々の「要素」を超えた整合性がある。同じことが別のやりかたでなされる場合や、同じやり方が異なる目的であったりもする。文化的実践が互いにどう調和しバリエーションや類似性のパターンを形作っているのかを理解することは本質的に重要。

- ・ 「話す力」に関しては、日本特有の言葉にせずとも分かり合える文化的特徴はあるが、近年のグローバル化や 21 世紀型スキルだけでなく、小学校学習指導要領にも「伝える力」「言語化する力」が重要視されてきている。

個人とともに文化コミュニティも変化し続ける。コミュニティの歴史や他のコミュニティとの関係は文化過程の一部であり。個人の歴史や他者との関係に伴って生じる。

- ・ 核家族化や地域コミュニティとのつながりの希薄化とあいまって、家庭の教育力は低下し、親の長時間労働から子どもとの対話が減少していることも指摘されている。社会の変化により、現在の文化的実践においての課題は多々みられる。

唯一の最善のやり方というのはなさそう・・・

- ・ 博士研究では、現状の「言葉」に関わる発達や学びの支援に関する文化的特徴を整理し、その利点を踏まえると同時に、社会歴史的に変化している状況から出てきた課題を取り上げ、支援方法を検討する。

資料1. バーバラ・ロゴフ (2006)「文化的営みとしての発達」

第1章

この本がめざす方向を照らす概念、そして人の発達が文化的であるとは
どういうことか

- ・ この本の主な目標
「人々は文化コミュニティの一員として発達する」
「人々の発達は文化実践と彼らのコミュニティのおかれている状況—これもまた変化する—に照らしてはじめて理解できるもの」
- ・ 他の文化コミュニティだけでなく、自分自身が継承している文化を理解するには、対照的な背景を持つ人たちの視点に立つことが必要
- ・ 自分自身の前提システムを乗り越える鍵は、人間発達のゴール（何が成熟または望ましいとみなされるか）は、異なるコミュニティの状況や文化的伝統によってかなりの違いがあるということを確認すること
- ・ 発達のゴールには文化的バリエーションがあることを認識する必要があるが、それぞれのコミュニティに独自の価値観やゴールがあるという訳ではなく、バリエーションの中にも規則性がある
- ・ 「内部者」—「外部者」のコミュニケーションを通して学ぶことが必要＝理解を築くのに役立つ
- ・ ローカルな理解とグローバルな理解の間を行き来することが重要
→柔軟に理解の質を高めていくことを目指していく解釈の仕方の違いを明確にする
→コミュニティ間で似ている状況と比較する場合の意味の役割を考える
- ・ ジョン・ベリーの文化研究の区別
イミミックアプローチ 特定のコミュニティ活動への参加と広範な観察を通してそのコミュニティについての内部者からの観点を描こうとする
持ち込まれたエティック 複数のコミュニティにまたがる人間の営みについて一般化して論ずるが、理論、全通などを無批判に当てはめることが含まれる
引き出されたエティック 参加者の観点到合うように、質問、観察、解釈のしかたを変更する。結果として各集団へのイミミックアプローチによって得られた情報と、研究に参加した人々にとって現象がどういう意味を持つかを理解しようとすることによって得られた情報を備えたものになる

第2章

文化活動への参加の変容としての発達

- ・ 人の発達は文化活動に参加していくことを通して人々が変容する過程であり、文化活動自体も数世代にまたがる個人の関与を通して変化していく
- ・ ホワイティング&ホワイティングの心理—文化モデル
→人間発達を理解するには、人が発達する状況の詳細な理解が必要、と強調
→人物の配置や子どもたちが行為する環境は、子どもの発達の道筋を決定するのに非常に大きな影響を持っているということを強調
→人間の発達を、子どもを取り巻く社会文化的状況の連鎖の産物として呈示
→連鎖は、環境、歴史、集団の維持システム、子どもの学習環境、活動、養育者や教師、課題、母親の仕事量、個人につながっていく
- ・ ブロンフェンブレナーの生態学的システム
→変化しつつある有機体と変化しつつある環境との相互作用を強調
→環境は、人が直に接している場面に加えて、家庭、学校、職場などの異なる場面の間の関係性からなる社会・文化的な文脈から構成されている
マイクロシステム 個人の直接的経験、学校や家庭のように、子どもと他者を含む場面
メゾシステム 個人が関与しているマイクロシステムの間の関係性—家庭と学校の実

践がそう補完的關係にあるか、対立關係にあるか、というようなことが含まれる
メゾシステムレベルの分析では、幼い子が新しい場面に入る際、一人なのか親しい人
と同伴なのかという問いや、予め新たな場面の情報を持っているかどうか、という問い
が重視される

エクソシステム 子どもが直接関与しているマイクロシステムを子どもが直接参加し
ない場面（親の職場等）に結びつける。そのような場面も大きな影響力があると論じる。
両親が担う養育の役割は子どもに直接影響を及ぼし、その影響のあり方は、就業時間等、
間接的に影響する

マクロシステム 文化やサブ文化といった広く浸透した社会制度の構成やイデオロギ
ーを指す

※子どもたちとその家族が、直接的間接的にかかわる複数の場面の間の關係を研究する
ことを強調

※異なる生態環境をどのように移行するかを研究するというアイディアも重要

▲入れ子構造へとシステムを分けていくことが個人と文化過程の關係を構想するうえ
での制約となっている

- ・ **社会一歴史的アプローチ** 個人の発達には社会的文化・歴史的な文脈から切り離すことので
きないもので、その文脈を通して理解されなければならないということを前提としている。
ヴィゴツキーによると、個人の営為とは、その人がどのような活動に取り組んでいる
のか、どのような機関の一員であるのかということと切り離すことはできない。
思考は、象徴的・物質的な分化の道具をそれぞれの特定の使い方と使えるようになるこ
とを含んでいる。（発達の最近接領域）
生涯を通じた発達は、種としての発達と文化コミュニティの歴史的な発達を欠くことので
きないものとして含みこんでいる

第3章

個人、世代、そしてダイナミックな文化コミュニティ

- ・ 人は生物学的に文化的である
- ・ **全ての人間に多くの共通点があるのは、人類という種として共有している生物
学的遺産と文化的遺産の両方によるもの**
- ・ 言語を使用し、発明や適応の知恵を次の世代に伝えていくというような、人類ならではの
特徴は、文化的遺産。
- ・ 異なる文化コミュニティを特徴づける文化的なアレンジメントに幅広い柔軟性とともに
類似性が見られるのは人類の生物学的遺産の一部。
- ・ 発達を理解するには、異なるコミュニティにおける発達の類似性を理解することが重要
- ・ ヴィゴツキーの4つのレベルの発達研究
- ・ **個体発生的発達** 個人の障害の時間枠内でおきる発達（発達心理学が伝統的に扱ってき
た）
- ・ **系統発生的発達** 数世紀、数千年にわたって変容する遺伝子という形を通して個人にそ
の遺産を継承
- ・ **文化・歴史的発達** 数十年・数百年かけて起きる変化、記号や物質的技術や価値システ
ム、規範を通して個人に遺産を継承する
- ・ **微視発生的発達** 特定の文脈における一瞬一瞬の個人の学習、遺伝的背景や文化・歴史
的背景を土台として築かれるもの
- ・ Ex)帝王切開（頭の大きな子も出産）、添い寝
- ・ 乳児の言語獲得（使われていない音が聞き取れなくなる）
- ・ 性役割について生物学的に準備されていることと、社会的に学習することがある
- ・ ヴィゴツキーの用語を使うと、
性役割について進化論的（生物学的）に現代の性役割の個体発生的および微視発生的発
達にかかわるもので、性役割の社会的学習は、文化・歴史的な発達の時間枠の中の現代の
性役割の個体発生的および微視発生的発達に関わるものだということができる
- ・ 文化コミュニティ
- ・

第4章 家族やコミュニティでの子育て

- ・ ピアトゥリス・ホワイティングの指摘
子どもの生活のシナリオや生活に登場する人々は、人の発達にとって重要
- ・ ロバート・ルバイン 両親の子育てのゴールに関する3レベルの階層
→これによりコミュニティによって違いがみられる
 1. 身体的な生存後健康
 2. 子供が成長した時経済的に自立できるようにすること
 3. 先の2つの優先順位が満たされてはじめて、名声や宗教的敬虔さ、知的達成、個人的満足、自己実現などの文化価値の獲得を最大件にするために注力できる
- ・ 乳児と養育者の愛着
→厳しい状況下では、選択的ネグレクトというものがある
- ・ 家族とコミュニティの役割の特化
拡大家族／きょうだいによる養育と仲間関係／同年齢（異年齢からの分離）の仲間
- ・ 養育者としてのコミュニティ
ネットワークに支えられた親たちは激怒に至る可能性が低い
あるいは医療専門家「お母さんのための手引き」による教示
- ・ 子ども達がコミュニティの大人の活動に参加するか、あるいは活動から分離されるか
→文化コミュニティにおける子どもの生活は多様なバリエーションがある
→子どもたちを労働や生産的役割から外すことも課題であった
- ・ 大人が子どもに「準備をさせる」か、子どもたちが大人に加わるか
→グループ化一対一か、
→乳児の体の向き（養育者と向き合うこと 対 グループの方を向くこと）
→社会関係の原型が 一対一か グループか
- ☆ 学校における【一対一関係】 対 【多人数グループ関係】
日本の小学校では、問題を掘り下げるために子どもは互いの考えを活かしながら議論を積み上げる
日本の幼稚園教師は、子どもたちが教師を常に一対一の仲介者としなくても、一緒に取り組むことを学べるよう、入学級に多数の子どもたちがいることが重要だと考えている
米国の教室では、スイッチボードモデルと呼ぶ構造をもっている

第5章 コミュニティにおける個人の役割の発達の移行

- ・ 発達の「指標」に到達する速さは、文化コミュニティにおける価値観や期待と関係している面がある
アメリカ人一言語的に表現・主張する能力が早く発達することに重きを置く
イタリア人—他者のニーズに気配りしたり、社会状況に滑らかに加わったり離れたたりできるかが成熟のしるし
- ・ 発達の期待に対して、親が責任があると考え文化もあれば、子どもが勝手に他の人を見たりして学ぶ文化もある
- ・ ピアジェの発達理論では、思考の発達段階の順序が重要だったのに対し、アメリカの研究者はどれくらい早く指標に到達できるかを示そうとしていた！
- ・ ビネーの知能検査（IQ）の研究で、ピアジェは、子どもの誤当数だけでなく、それを超えて、精神発達の段階によって子どもたちの現象の捉え方がなぜ違うのか？を理解しようとした！！
- ・ 米國中産階級の親たちは、発達の速さに着目、他の文化では意欲に着目
- ・ 乳児の取り扱い
あるコミュニティでは甘やかしを許さず、別では赤ちゃんの興味を優先する
「手におえない2歳児」→自律性と親からの分離と解釈されているもの、が、他コミュニティでは見られない
- ・ 世界中の多くの場で、5-7歳にかけて、子どもが担う責任やコミュニティにおける地位が変化する＝子どもたちは責任を持ち始め、教えることができるようになる
8-10歳になると、親たちがあてにするようになる

- ・ 学校教育が義務化されている国では、学校教育を通じた特定の経験と年齢がほぼ完全に関連している
- ・ 工業化していない社会での青年期の仲間活動は、村のお祭りを運営したりするが、米国の若者文化（社会に対する責任を持たない）と対照的
- ・ 成人の儀式にも文化差がある＝コミュニティ構造の中での地位が変わる節目を記す発達の移行を承認・促すもの
- ・ **性役割** コミュニティの大人の性役割と密接にかかわっている
- ・ 最近まで、性役割は生物学的な母親としての助成の役割や父親としての男性の役割、およびそれと関連した機会や製薬と強く結び付けられてきた
- ・ 文化的過程と生物学的過程が相互に構成しあうことを通して、性役割も変わってくると予測される
- ・ **子育てと家事** 出産と授乳の関係から女性が多く関わる、女性は家事の主な担い手だが、専業主婦は世界の中では一般的でない（例）拡大家族
- ・ 人間の進化の過程では、遊牧民的な狩猟採集生活から農耕をはじめることにおいて、性による分業が出てきた
- ・ さらに農業から賃金労働へと移り、家族当たりの子どもの数が急速に減少し、学校教育への参加が増加。戦後は母親の労働人口への参入も増加し、母子家庭も増える
- ・ **男女の職業的役割と権力は、文化コミュニティによって違うものもあれば類似しているもある＝共通でみられることとして身体的な大きさと強さの違い**
- ・ **家庭やコミュニティで人々の役割に付与された社会的価値の違いは、女性と男性が持つ権力の違いを伴っている**
- ・ 主張をはっきり述べることで性別がどうか関わっているかはコミュニティの間で様々
- ・ 少年少女の間で、攻撃性や養育性のような社会関係に見られる違いは、明らかに多くの文化コミュニティで男性と女性に期待されている役割との関係を反映している

第6章

相互依存性と自立性

- ・ 自律性と相互依存性という問題が最も劇的に現れるのは、世代間の社会関係において。次世代を担う人たちは、個人とコミュニティの関係性について、そのコミュニティがどういうモデルを持っているか学ぶ。その過程で各世代は前世代の実践に疑問を投げかけたり、修正を加えたりする
- ・ 多くのコミュニティで子どもたちは個別的な個人的主義よりも、相互依存性つまり集団と互いに響きあう連携へと社会化される
- ・ 相互依存性に重きをおくコミュニティでも、密接な身体接触が含まれているところとそうでないところもある
- ・ 他者と強調することと自立的に行為することは両立できる！二項対立ではない
- ・ 個人の自立性と相互依存の関係にはいろんな文化パターンがある
- ・ 伝統的リーダーシップでは、年長者は指令を与えたり支配したりするというよりもむしろ守り導く。集団の統合は、ボスに指示されたり前もって計画されたりしたのとは違う、なめらかな調整を働かせながら、誰かに「組織される」ことなく、個々人がそれぞれ自らの道を進むことによって実現する
- ・ 1600年代の清教徒の子育て実践では、子ども達は本質的に邪悪で、乳児のときから親によって強制される必要があり、子どもの救済を促進するためには高潔な習慣を強化しなければならいと考えていた
- ・ 日本では、自立性と協調性は両立可能な性質で、どちらも素直（receptive）という語の範疇
- ・ デューイ 大人は子どもを導く責務はあるがそれはコントロールではない、と主張。大人と子どもが様々なリーダーシップや責任を担いながら、一緒に課題に取り組む協同的学級や家族関係についての議論に反映されている
- ・ **親のしつけの3つのスタイル**
→文化間でバリエーションがある
 - 1) 大人が子どもをコントロールする権威主義的スタイル
 - 2) 子どもが親から手綱を締められることの無い放任主義スタイル
 - 3) 親と子の言葉のやり取りを通して明確な基準を設定しながら自律性と個性を発揮させる権威的スタイル

- ・ 体罰もコミュニティにより意味が違う
- ・ 移民の家族は、故国と新しい国のアプローチを混ぜ合わせ変化していく
- ・ 教師のしつけ
間接命令
直接命令
- ・ 日本の子どもが就学後に集中力があり、不適切な行動をとらないのは、幼いころに家や学校で与えられた自由と支援的な共感性によるものではないか？ by キャサリン・ルイス
- ・ 日本の教師は社会的発達や倫理的発達を重視する
- ・ 間接的な社会的コントロール からかうことと、恥を知らせること = ユーモアで和らげられた批判を間接的に表現する方法
- ・ コミュニティによって道徳も違うー社会的コントロール？宗教・公的学校教育
- ・ 個人とコミュニティのどちらを優先するか、どのような相互関係にあるかの文化的前提
日常生活の中で習慣となっている関係性を通してつたえられる
ex) 乳児の寝かせる場所、乳児の扱い方、親のしつけスタイル、学級の形態や構造、からかいや恥、道徳性の問題

第7章

道具で考える事、そして、文化の施設・制度

- ・ 文化歴史的推論 文化制度の経験や道具の使用経験を積んだ他者の助けを得ながら、思考のための文化的道具の使い方を学ぶことを通して、認知発達が生じる（ヴィゴツキー）
- ・ ピアジェの発達段階の実験のほとんどは、馴染のある材料であれば他国でも同じような結果となる
- ・ ただし、「形式的操作の段階」には長期の学校教育を受けていない場合到達できない＝>ピアジェはこの段階は普遍的段階という主張を取り下げ、特定の領域の経験に依存しているとした
- ・ 誰もが同じ段階を経るのではなく、成績は素材や概念や活動の馴染深さによって大きく変化する・認知発達における一般性の前提を超える
- ・ 西洋型の学校教育を体験した人は学校の活動に類似したさまざまな認知技能を見せる
ex) 分類・記憶
- ・ 文化と認知に関する研究は、異なるコミュニティにおける成熟や知能の捉え方に応じて、課題への異なるアプローチの適切さを捉えるようになってきた
- ・ ここ数十年の間に、認知発達の捉え方は、思考能力を個人の全般的な能力であると前提するものから劇的に変化した！
- ・ 文化研究は、文化コミュニティの実践に埋め込まれたものとして思考の特質に対する注意を喚起してきた
- ・ 与えられた保存課題、分類課題、記憶課題に馴染があるかということだけが問題なのではなく、文化が何を知的な行動と定義しているかということや、社会的関わり合いの形態などが、思考に作用している
- ・ 学習のゴールは、思考を広く一般化することではなく、適切な一般化
- ・ 一つの状況で得た理解を新たな状況でも適切に用いるためには、手続きに含まれる原理を理解する必要がある
- ・ 原理を理解するだけではだめで、新しい状況との関連性を見抜く必要がある
- ・ 前の理解が新しい状況とどういった関係があるかを見抜くためには、それぞれの目的がどう関係しているかを考慮する必要がある
- ・ 社会文化的理論で使われる活動全体という分析単位は、研究者が「人は何をゴールとして考えているのか」に焦点を当てることや、ある活動への参加が別の活動への参加とどうかかわっているかの理解につながる
- ・ 発達は「知識や技能を獲得する」という考え方から、活動に参加することを通して発達し、それが次の出来事への準備になるという視点となる。焦点はダイナミックな活動への取り組みと理解の変容に充てられる
- ・ **波多野ギョオ** **適応的熟達化** 関連する活動のゴールと原理を理解することや、それに到達するための様々な手段を経験する程度に応じるにより支援できる。文化実践と社会的関わり合いは、どの状況が互いに関連しあっているか、どのアプローチが異なる状況に適合するかを学ぶことを支えている

- ・ **境界訓練** 日本の教育システムでは、母子関係と教師対子どもの文脈を区別することができるよう支援。調和的集団関係と個人競争の両方に参加することを異なる文脈で学び、それぞれのアプローチを適用する文脈を区別することを学ぶ
- ・ **社会文化的理論** 試行は特定の状況と密接に結びついているという認識を基盤とする
- ・ **思考のための文化的道具** →読み書き・数学
- ・ **言語的システム** 思考と言語は相互に支えあうような発達をする p352
- ・ コミュニティ全体に広くいきわたった考え方や行為のしかたの結果生じるもの、またそれを方向付けるものでもあるような思考の道具
- ・ 語りの構造は、コミュニティごとに異なり、会話や文章の中で人々が考えを表現する形を提供する（Gee,1989;Michaels & Cazden1986; Minami & MaCabe 1996...
例）日本人の語りの構造は俳句に似た三部構成の簡潔な型のことが良くある。聞き手が話し手の立場に立てば容易に察することができる情報を省略。日本人が共感と協働に価値をおくことと一貫している
→米人からは創造性を欠いたものにみえる
→日本人の子どもは洗練され凝縮されたものとみなしている文化的形式
→米人は、場面や感情をより詳細に記述し、ひとつの経験を膨らませて何らかの問題を解決する山場を含んでいる
語りの構造は、認知領域にかかわる思考の習慣に影響を与える
- ・ 個人や世代が語りの構造、単語、数や表記のシステムといった認知的道具を用いるということは、思考は個人的過程と同時に対人的な過程でコミュニティとしての過程でもある

第8章

文化の営みの中で「導かれた参加」を通して学ぶこと

- ・ 文化の活動への導かれた参加 子どもたちが様々な形で文化コミュニティの実践や価値に参加し導かれながら学ぶこと、時には暴力等望ましくないといみなされる実践も含む。子どもたちが特定の価値観や実践を学ぶ道筋をつける。
- ・ 「導かれた」という用語は、意図的な指導がなくても、子どもたちが他者のすぐ傍らにいたり、距離をおいて関わったりする中で、コミュニティの実践、価値観、技能に参加することもあてはまる。
- ・ 「導かれた参加」という概念は、学びがコミュニティの活動への参加の変容の過程であるということ。（例：レイヴとウェンガーの正統的周辺参加者）
- ・ 世界のどこでも、学びや関わり合いは、導かれた参加者としての類似した基本的過程と独特の形態とを兼ね備えている。

導かれた参加の基本形

- 1) 子どもとその周りの人たちが、言葉や身振りといった活用可能な文化的道具を用いたり、相互に行為や反応を参照しあったりしながら、お互いの異なる見方を橋渡ししようとすることによって共同の営みを支える
 - 社会的参照行為 乳児が養育者から情報を得たり与えたりする
 - 意味を橋渡しすることへの相互関与は世界中で見られる
 - 2) 共同の営みへの関与を促すために、互いの関わりを構造化する過程。共同の営みにおける子どもと周りの人々との関わり合いに加えて、子どもが体験できる活動を選択することにおいても相互的な構造化が生じる。
 - 子どもがどんな状況に身を置き学ぶ機会を得るかは、歴史的にも文化的にも大きな違いがある
 - 子ども達は積極的に注意深く出来事を観察し模倣する
 - 米中産階級の親子の絵本の読み聞かせ、アプリカ系米人の老人の聖書の口承、ヴァイ人仕立て屋の徒弟制、マヤのトルティアの母娘の伝承等々
 - 子ども達の関与の仕方を構造化することは多くの場合、前の世代の営みによって既に構造化されている文化実践の中で起こる
- ・ **お話し（ナラティブ）を聞き、展開し、語ること**
 - 家族史や宗教的な物語等々、教育的な機能を果たしてる

- 子どもたちは文化コミュニティの中で好まれる、出来事を物語る形式を使うことを学ぶ
- 中産階級米人の母親は本筋からそれた出来事や細部で飾り付けられた長々としたドラマチックな叙述をして子どもたちを導く
- 日本の母親は俳句のように簡潔で聞き手が部分的に推察する出であろうという信頼のうえにたった叙述で導く
- 重要な交渉の言語モデルを復唱することによって学ぶことが重要視されるコミュニティもある
- ・ ヴィゴツキーは、遊びは「それ自体が子どもの発達最近接領域を創造する。遊びの中では、子どもは常に平均的な年齢や日頃の行動よりも勝っている。遊びの中では子どもは自分自身よりも頭一つ分、身の丈が高いのである」と述べて、規則や役割を伴う遊びの重要性を強調
- ・ ロールプレイやごっこ遊びでは、行為や規則や理解をよりコントロールできるようにするために、日常の時間や空間、そしてモノや行為が通常持っている状況の意味の制約から自らを開放する＝日常生活のスク립ト（筋書き）を理解していく。
- ・ 遊びの中で子ども達や観察した大人の役割やコミュニティで担われている他の役割を模倣する
 - 大人の生活に子どもが参加するコミュニティでは大人の仕事や社会的役割を遊びにする
 - 大人のコミュニティから切り離されているコミュニティでは、大人の代わりにテレビのヒーローや大人の見るドラマなど観察する機会があるものを模倣する
 - 子どもの導かれた参加が、大人のコミュニティに組み込まれているか分離されているかによって大きく異なる。
- ・ 分離されているコミュニティ 大人の経済的生活や社会生活に加わる準備をするために、学校で勉強する。家庭でも学校に通い始める前にレッスンすることを学ぶ
- ・ 中産階級米人家庭では、子ども達は就学前に学校のような会話に参加することを学ぶ。学校的なスタイルの語りー学校の報告をする談話構造を中心としたものになっている。
 - 就学前テストの成績との関連がある
 - 最初はリズムやイントネーションのものまねからはじまる
 - セサミストリートのような音節と文字の関係をみながら単語を覚えていくようなものも出てきた
 - 絵本の読み聞かせも差が出る
 - 言語レッスンにも文化差がある

第9章 文化の変容とコミュニティ間の関係

結び

- ・ 人間は、自らの属するコミュニティの社会文化的活動への参加の仕方の変容を通して発達する。そしてコミュニティ自体も変化する。
- ・ 文化は、単に他の人々のすることを意味するのではない。自分たちが使うテクノロジーや自分たちの制度、コミュニティの価値観や、伝統とも関係している。
- ・ 他の文化コミュニティだけでなく、自分自身が軽傷している文化を理解するには、対照的な背景を持つ人たちの視点に立つことが必要。
- ・ 文化的実践は互いに整合性がありつながりあっている。文化的過程には、経済的資源、家族サイズ、近代化、都市化といった個々の「要素」を超えた整合性がある。同じことが別のやりかたでなされる場合や、同じやり方が異なる目的であったりもする。文化的実践が互いにどう調和しバリエーションや類似性のパターンを形作っているのかを理解することは本質的に重要。
- ・ 個人とともに文化コミュニティも変化し続ける。コミュニティの歴史や他のコミュニティとの関係は文化家庭の一部であり。個人の歴史や他者との関係に伴って生じる。
- ・ 唯一の最善のやり方というのはなさそう・・・

2. 文化差に関する研究の整理（資料2～5より）

- 子どもの学習環境には文化差がある（東ら 1979[資料 2]）。
- 子どもに対する親の接し方にも文化差があり、教育に対する親の価値観が起因している（柏木ら 1979 [資料 2]：三宅ら 1978[資料 2]）。
- 特に米国では、「言語による主張」と「社会的スキル」については米国の母親が日本の母親よりも有意に早期達成されることを期待している。アメリカ人は日本人に比べて思っていること、考えていることを言葉ではっきりと表明する、また社会性に富むことが指摘されている（Gorer, Tsuzioka & Cattell）。言語的に主張し表現することや社会的スキルをもつことがアメリカ人の文化の中では、望ましい、もつべき特性とされている。そして、その社会的に高く価値づけされている特性を母親は子どもが幼少期の早くから備えることを期待する、と考えられる（柏木ら 1979 [資料 2]：唐澤ら 2006[資料 2]）。
- それに対し、日本の母親では「情緒的成熟」、「自立」をより早期に期待する（唐澤ら 2006[資料 2]）。
- 子どもの NarrativeSkill の発達にも文化差があり、母の語りの引き出しにも文化差がある（MINAMI ら 1993[資料 4]）。
- 文化差がある子どもへの学習支援を行うには、子どもだけでなく親（家庭も）を支援する必要がある（松田ら 1976：管田 2010：Margaret 2003[資料 3]）
- 小1 プロブレムや言葉の壁といわれる問題を考慮すると、「話す力（NarratibeSkill）」の育成を見直す必要がある。特に、幼稚園教育要領の領域「言葉」の取り扱いと小学校低学年での「話す力」の定義にはギャップがあり、ゆるやかな支援を考えなければならない（[資料 5]）。
- さらに、母親世代が受けてきた「話す力」に関する教育内容と、現在の子どものものには、学習指導要領の国語の目標にも見て取れる通り、大きな差があり、母親自体が受けてきていない教育を予測しながら子どもを導いていかなければならないという問題がある（[資料 5]）。
- グローバル化や 21 世紀型スキルの普及を考慮すると、「言語力」の育成も見直す必要がある、それは、日本には馴染みの無い概念 NarrativeSkill を考慮する必要がある（[資料まだ無い]）。特に日本の母親の言語獲得に対する優先順位が低いという状況を前提とし、検討する必要がある（[資料 5]）。
- そこで、NarratibeSkill に関しては欧米の方略研究で知見が明らかになっているので、それらを参考にし、話す力（NarratibeSkill）の支援を検討する必要がある

資料 2. 日米幼児教育比較研究（東-Hess プロジェクト）

■日米幼児教育比較研究プロジェクト概要

東洋, Robert D. Hess (1977) 子どもの認知発達に及ぼす母子間言語環境の影響. 教育心理学年報 16(0), pp.87-92.

【研究背景】

- Bernstein は、言語環境が子どもの知的発達や学校のレディネスの形成に影響を及ぼす機制として、家庭で常用されている言葉が手段目標関係の認識、個性や特殊性や細かい差異の認識、言語表現の明確さと精細さなどの形成を促すものであるかどうかに着目
- **restricted code** 英国の下層階級の親の言葉—特殊性や成果アクセントを欠き、短く不完全でステレオタイプ、仲間内の了解によりかかった伝達、事物についての情報を伝えるよりも役割や権力関係を確認するはたらきの強いやりとり
- **elaborated code** 中流家庭—より正確で分化しており、ものごとについての客観的な認識を得たり、注意深く考えたりする性質を養うのに向いている
- 社会的貧困な家庭の子供が学校の適応に不利なのは、生育環境における文化的 deprivation に起因し、文化的 deprivation の中心をなすのは、母子コミュニケーションシステムにおける「認知的意味」の欠如である
- **restricted code** をおもとするコミュニケーションスタイルは、人間関係を役割、地位関係として構成し、子どもに考えるよりも従順に素早く、いわば条件反射的に反応することを要求するので、子どもは学習や思考課題に同調的で受け身な態度で向かうことになり、積極的自己主張的な学習態度は抑制される

→上記の考えは日本にあてはまるとは必ずしも考えられない？

→言語や人間関係の文化が異質でありながら、教育、文明の水準は欧米に劣らない地域での比較—cross cultural 研究の必要性！

→母親の態度意見や子どもへのコミュニケーションの仕方が就学レディネスにどういう影響をもつ化に関する日米共同研究が企画される

【組織】

- 米国側は Stanford 大学の R.D.Hess 教授、日本側では、東京大学 東洋教授を代表とし、Spencer 財団および日本学術振興会、文部科学省研究費、Esso 財団の援助により実施。

【研究メンバー】

- 東洋、三宅和夫、永野重史、柏木恵子、波多野ギ余夫、渡辺恵子、稲垣佳代子、後藤守、田島信元、臼中博、浜名紹代、大嶋百合子、栗山容子、三宅なほみ
- R.D.Hess, W.P.Dixon, G.G.Price, Debbie Leong, Mary Conroy

【サンプル】

- 日本 1973年6-7月頃 予備面接開始 76組
- 米国 1973年1月頃 開始 67組

【平均的差異】

<米国>

- 積極的、計画的に手を下して、指導・制御しようとする傾向
- （直接制御）子どもの学習は制御の適否、制御者の責任
- よいことをした時一賞を与える
- 自由遊びで母親が子供と課題を共有して相互作用しようとする傾向が強い

<日本>

- ・ 刺激や機会を豊富化するけれど、親の直接的な指導は控えようとする傾向を示す
- ・ （間接制御）子どもの資質などの役割がより大きい
- ・ よいことをした時—黙って見守るのみ
- ・ 図形伝達課題で子どもが間違っただけの時—はっきり否定のことばを言わず、もう 1 度正刺激の特徴や誤って選んだ負刺激が正茂樹とどう異なるかなどを開設する傾向が強い

【積み木分類課題や図形伝達課題の差異】

＜米国＞

- ・ Explicit な自己主張や表現を要求する傾向が強い
- ・ どういう面で発達期待をするか？は言語的自己主張に関連する項目が約 1 年早い
- ・ 積み木分類でも子どもに言語でどうしてそのように反応したかを説明させる回数が多い

＜日本＞

- ・ 母親が子供にものを説明するのに、小さいステップをきらないで概説する傾向がある（積み木課題のレクチュア、図形伝達課題での概説）
- ・ 課題遂行のために必要な手がかりをひとつずつ与えてゆくのではなく、時には不必要なものもふくめて、多くの手がかりを同時に、概観的に説明する傾向がある
- ・ レクチュアの間子どもは受け身で聞くわけで、積極的な行動形成的制御は生じない

【母親変量と子どもの educability 諸測度との関係】

＜米国＞

- ・ 積み木分類でリストが多い—構造化された課題で、組織的、段階的な伝達がうまくいきやすく、綿密な制御によって効率が上がりやすい
- ・ 一・二次面接での変量は日米共通する面が多い

＜日本＞

- ・ 自由遊びでリストが多い—遊具の性質がおのずから仕事を限定はするけれど、それ以上の制御は要求しない。制御の方略ではなく、構造化の弱い日常場面で生ずる母子相互作用の質や量を反映する

【全体的に・・・】

＜米国＞

- ・ Hess&Shipman は使うことばの長さや子どもの educability、また社会階層がそれぞれ正相関を示すことを見出し、多くのことばを使って話すこと自体が elaborated code の特徴のひとつであるとみなし得るように示している

＜日本＞

- ・ 知的により高度な接近が、言葉の少なさとなってあらわれる。
- ・ Educability に影響する母親要因のツウ文化的共通性は、態度、意見、期待などの層でより強く認められ、それを実際の言語活動に移す方略、実際にあらわれる言語活動の様態には、culture specific な面が強い

■教育観の日米比較

柏木恵子, 東洋 (1977) 日米の母親における幼児への発達期待及び就学前教育観. 教育心理学研究 25(4), pp.242-253.

【研究概要】

- ・ 日米の母親を対象に行った面接調査の中から質問紙法、カード分類法により、就学前教育に関する諸意見および母親の子どもに対する発達期待等を測定し、比較検討した結果の報告

【(1) 就学前の教育の目標及び発達期待の内容】

i 就学前教育として何が重要か

- ・ 自立、社会、表現、言語、学校スキルの重要度の順位は日米で共通性が高い
- ・ 米国・日本共通で、「自立」を重視
- ・ 日本は、絵・数・言語などのスキルの習得をより重視している
- ・ 米国では、高階層が「自立」を重視、低階層が「社会スキル」を重視
→Bernstein の restricted code 個々の特性よりも社会習慣に従うこと、グループとの協調を志向した紋切り型のもの
→低階層ほど子ども数が多く、密集地域の狭い家屋に住む。少数の子どもに個室が与えられている中流以上の家庭に比べて、他人との協調をはかるスキルはずっと必要となる。
- ・ 日本では、「自立」、「社会スキル」が一様に高階層の母親で重視され、他方「学校スキル」は、低階層（下層、農村）で重視される。
- ・ 本多由紀先生の「メリトクラシー化社会の中で苦しむ母親像」と関連??
- ・ 日本では、5 歳児の文字の読み書き計算記憶の諸テスト、6 歳児の IQ、単語の読み、数量の諸テストで高階層が好成績

i i 発達期待の高さと内容

- ・ 早期に発達期待を寄せる順番は日米差異が大きい、ただし個人差も大きい
- ・ 日本では特に階層差が大きい
- ・ 「言語による主張」と「社会的スキル」については米国の母親が日本の母親よりも有意に早期達成されることを期待している
- ・ 米国の母親の就学前教育として発達期待の特色として自立・社会・泰淳スキルが重視されている
- ・ 日本の母親では「情緒的成熟」、「自立」をより早期に期待する
- ・ アメリカ人は日本人に比べて思っていること、考えていることを言葉ではっきりと表明する、また社会性に富むことが指摘されている(Gorer, Tsuzioka & Cattell)。
言語的に主張し表現することや社会的スキルをもつことがアメリカ人の文化の中では、望ましい、もつべき特性とされている。そして、その社会的に高く価値づけされている特性を母親は子どもが幼少期の早くから備えることを期待する、ということなのであろう。
- ・ 本プロジェクトの一部の積み木課題場面でも、米国の母親は「どうしてこれはここなの?」「これはこれとどうちがうの?」といった課題の理由を子どもに言わせる質問が多い。
- ・ これに対して日本の母親は、「これはどこ?」「同じところに置いて」等分類させようとする質問や命令が著しく多い。
- ・ **米国の母親が分かったことは言葉を使って明示的に他人に伝えることを子どもに強く求め、そうした方向への訓練を施している様相の一端が見られる。そして「言葉による主張」への高い期待が具体的な子どもへの働きかけとなっている。**

【(2) 教育担当の責任と親の影響に関する母親の認識】

i 教育への母親の参与、責任の認識

- ・ 全項目の平均得点は、日米間に有意差はなく、子どもの教育全般について、母親がどの程度参与すべきか、母親の取るべき責任、役割の認識は概して同様
- ・ 教育内容別では、自立の 1 項目と社会的スキルの 2 項目について、米国の得点が有意に低い（教師より母親）
- ・ 言語の 1 項目（正しいことばを話すこと）は、日本の得点が有意に低い（教師より母親）
- ・ 米国の母親は自立や社会的スキルの領域の課題を日本の母親より重視していて、しつけの一貫性が重要だと強調されている米国の教育思潮を反映している。

- ・ 日本は母親参与の認識について階層差が認められる。高い階層の母親ほど全般として教育の責任を母親の責任とみなし、低い階層ほど母親の責任とするより教師に任せる傾向があるといえる。
 - ・ 日本では、発達期待の高い母親ほど教育への自分の責任を強く認識している傾向がある
- ii 子どもの達成（学業成績）の規定因に関する母親の意見**
- ・ 米国の学業成績を規定する要因の重みづけ
「**両親の援助と激励**」→「**子どもの素質的な能力**」→「教師の・・・」→「運の良し悪し」
 - ・ 日本の学業成績を規定する要因の重みづけ
「**子どもの素質的な能力**」→「教師の・・・」→「**両親の援助と激励**」→「運の良し悪し」
→ただし、階層差があり、親要因の評価は高い階層に多く、参与土も高い
 - ・ 米国の母親は、就学前から数や形を教える、本を計画的・定期的に読んでやる、本やTV番組の選定をする＝直接的教授
→子どもの達成に母親要因を大きく評価しているので、組織的に指導・教育している！
 - ・ 日本の母親は、おもちゃやレコードプレイヤーを与える、新聞、本、図鑑、百科事典を備えるといった環境整備を多く行っている＝環境刺激を豊富に与える
→子どもの達成が母親の教育ではなく、むしろ子どもの素質に大きく依存すると考えることから、環境に刺激を豊富に与え、その後は子どもに自由にさせる

■コミュニケーションスタイルの日米比較

三宅なほみ, 東洋 (1979) 母親のコミュニケーションスタイルとその子供の認知発達に及ぼす影響・図形伝達課題における日米比較. 教育心理学研究 27(2), pp.75-84.

【問題】

- ・ 構造化された特定の課題での母のコミュニケーションスタイルが子の課題成績に及ぼす影響への示唆としては、否定フィードバックの多用、質問の欠如や課題への方向づけの欠如が成績の悪さと関連し、反対に刺激材料の明言化や導入部分の徹底、子の言語反応を多く要求する事、肯定フィードバックの多用などが成績の良さと関連する
- ・ 言語体系及び言語使用慣習の異なる言語文化圏でも同様の結果が得られるかどうか、検討することが1つの目的！
- ・ 母親のコミュニケーションスタイルが、子の1年後、2年後の認知発達にどう関連している可能性があるのかを考察することがもう1つの目的

【手続き】

- ・ 1973年、4歳児、アメリカ64組、日本57組

【言語分析】

1) 準備

- ・ 正刺激の説明を開始する仕方
- ・ 直接型—正刺激の図柄を直接説明する、負刺激は言及しない
- ・ 構造化型—4枚の絵の構成を説明する、構造化された組織的導入

2) 表現形式

- ・ 説明時の表現形式

- ・ 即事的表現—描かれたまゝを表現 vs 想像的（チビさんがミルク飲んでる）
- ・ 多様性＝総ディスクリプター数／総誤反応数
- ・ 即事的表現度＝得点化された即事的表現数－創造的表現数

3) フィードバック

- ・ 子の誤反応後のフィードバック
- ・ 否定—誤反応を否定する言葉
- ・ 解説—誤反応の説明
- ・ 無型—何も言わない

4) 再説明

- ・ 誤反応に対する再説明
- ・ 反復—以前の説明と全く同じ
- ・ 修正—以前のに情報を付け加えている者
- ・ 一新—依然と全く異なる説明様式、まったく新しい見立て
- ・ 無型—それ以外

【結果 1：言語分析変数平均値の日米比較】

1) 準備

- ・ 導入部分の説明に関しては日米の差はない

2) 表現形式

- ・ 「多様性（総ディスクリプター数／総誤反応数）」において、米国の母親がやや多いが有意差はない。
- ・ 「**即事的表現**」は米国が多く、「**想像的表現**」は日本でやや多い

3) フィードバック

- ・ **米国では子の誤りをはっきり違うという割合が高い**
- ・ 日米とも否定が一番多く、解説がそれに次ぎ、無形の割合は低い

4) 再説明

- ・ **日本では、前の説明を全く変えてしまう割合が米国より高い**
- ・ 米国でも修正型が多い。
- ・ 日本と比べ**米国は再説明を全くしない傾向が強い**

【結果 2：言語分析変数間相関】

1) 各領域内内部相関

- ・ 日米ともに母のコミュニケーションスタイルははっきり対立したもの
- ・ 表現形式の多様性は、日米ともに即自的表現度とわずかながら正相関を示している
- ・ フィードバックは米国では全て有意の負の相関。日本では解説する傾向と否定する傾向が対立しない。
- ・ 米国では、否定、解説、フィードバックしない、の 3 タイプに分かれる
- ・ 日本はフィードバックするかしないかの 2 タイプ。フィードバックする場合、否定型か解説型かの対立はない

2) 準備と表現様式

- ・ 日本では多様性と構造型がいずれも母の言語表現の豊かさに関する側面を支えていると考えられる
- ・ 米国では、同様の相関が出ない
- ・ 即自的表現度と準備の 2 変数の相関パターンから特に日本において、コミュニケ

ーション開始時の構えが使用するディスクリプターの形態に影響を与えている

3) 準備とフィードバック

- 米国では一つも有意な値がない
- 日本は4つある。準備の2変数と解説型のフィードバックとの相関が顕著。**日本の母の解説型フィードバックは言語的豊富さと考えられる。直接準備と否定型・無形との相関から、日本で直接型の母というのは簡潔な説明を好むタイプというよりも言葉不足のタイプであるかもしれない。**

4) 準備と再説明

- 日米ともに差がなく、関連性もない

5) 表現様式とフィードバック

- 日本のみ、解説型フィードバックと表現様式の多様性が有意に相関

6) 表現様式と再説明

- 米国では、ボタン押しの前に言葉多く説明する母親は再説明する傾向もあるが、するときには多くの前の説明をそのまま繰り返す
- 日本は逆に、表現の多様な母は反復型の再説明をしない傾向があり、修正型が多い。日本の母の中にはボタン押しの前の説明を子の誤反応ごとに少しずつ修正し、それによって多様性を増していく。ディスクリプターをその子の反応に合わせて小出しにしていくタイプがいることが想像される
- 即事表現度は日本で有意な相関が出ない
- 米国では修正型が多いと即事的表現が多い傾向が出ている→説明を補足していくとき、刺激図上の細部に関して説明が付け加えられていく傾向があることを暗示。

7) フィードバックと再説明

- 日本で否定型フィードバックと再説明の無形に有意な正相関がみられるのは、子の誤りが増えてくると母も言葉につまって説明できなくなるという母子ともにレベルの低い組
- 米国では、解説型フィードバックと反復型再説明との正有意相関、同じ解説型と再説明型との負有意相関、および日本のフィードバック無形と修正型再説明の負有意相関など

【結果3：課題成績との相関】

1) 準備

- 米国では、相関がなく、日本では有意と対照的
- **日本では、どう話を切り出すががコミュニケーションの有効性にまで影響を与えるスタイルの指標になると考えられる**
- **日本では、構造化一筋道だった目的のある冗長説明—それをした方が子の誤反応が少ない**

2) 表現形式

- 即事的表現度は両文化で正の相関値を示していて、課題成績の良さと結びつく方向を示しているが、値は有意でない

3) フィードバック

- 日本では、丁寧に語反応を解説すると、子の成績が良い。全体に何らかの形ではっきりフィードバックした方が、課題成績が良い

4) 再説明

- ・ 日本では、反復型が成績が悪く、修正型が良い。誤反応にあわせて少しずつ説明を補足してゆくのが良い。
- ・ 米国では特に成績の良さと結びついた型がなく、一審型が悪い。

【結果4：子の1・2年後の知的測度との相関】

1) 準備

- ・ 直接型は日本・米国でも全体に負相関を示す傾向
- ・ 構造化型は日本では正に相関
- ・ **組織的前置きが日本で子の認知発達を促進する可能性が示唆**

2) 表現形式

- ・ 多様性（総ディスクリプター数を総誤反応数で割って指標化）との相関値の中に、課題成績との相関が大きく反映していると考えられる
- ・ 課題成績の影響を除いてみると、米国では特に子の知的測度とは関連がないといえる
- ・ 日本では、和也空間関係の非言語知能の変数に関して良い影響を与える方向にあるといえるが、相関値の大きさに日米差はない
- ・ 即事的表現度は、日米差のはっきりした変数。米国では正相関値がみられ、即事的表現を多くすることが子の認知的発達につながる可能性が暗示される
- ・ 日本では、即事的表現度が子の認知速度と負の相関

3) フィードバック

- ・ 日米差があまり無い
- ・ 否定型表現を多く使うことと子の知的レベルの低さが関連
- ・ 米国ではフィードバックしないことが子の好成績と関連

4) 再説明

- ・ 反復型は全体に子の知的測度と関連が無い
- ・ 修正型は全般的に両文化で正相関傾向を示している
- ・ 相関値にはっきりした日米差がみられるのはお話づくりで、日本では全体的な傾向に反して負の相関が出ている。修正型というのは母が自分の選んだ説明方法を子に合わせて修正しながらではあるが一応は押し通すやり方と考えられる。こういう母主導型の説明様式と子の表現能力との間に、アメリカは正、日本では負の相関関係が見られる
- ・ 修正型に対して「一新型」は、子の見方に当たる表現が見つかるまで母の方の説明形式そのものを覚えてしまうという意味で子中心である。この子中心の裏には母がいくつもの説明形式を彩ることができるだけの柔軟性、流用性を持っていなければならないという面があると同時に、母が自分の説明形式を押し通すだけの自信を持ってないという面もあると考えられる
- ・ 子の知的測度との相関値からいって、米国ではこの子任せや自身のなさが子の認知発達への妨げになりうるということが示唆される
- ・ 日本の子に関しては修正型の母主導の行き方で、一般知能、特に数的なものが伸び、言語的表現能力を伸ばすのには、一新型の子中心の行き方が良いという複雑な図式がみえる

【考察】

- ・ **日本では、子の誤りに対してフィードバックせず、否定語は多く使わない、が、再説明する割合は高く、特に説明形式を変えて子の見方を探る「一新型」の再説明を多くする。子中心のコミュニケーション**
- ・ 米国では、誤りをはっきり否定する傾向が強く、再説明しないこともしばしばある。

母主導のコミュニケーション。

- 日本では、見たてや思い入れの多い間接表現が重視される
- 米国では見えている者をそのままいうスタイルが子の認知的伸びを促す可能性が示唆された
- 日本では、準備において、構造化等の前置きをすることが子の認知発達の方角と関連
- **米国では、再説明において、母主導の行き方が子の表現能力と正に相関**
- **日本では、再説明において、子中心の行き方が子の表現能力と正に相関**

■表現様式の日米比較

大嶋百合子, 三宅なほみ, 東洋 (1982) 図形伝達課題における表現様式: 日米の母親と教師の比較. 心理学研究 53(4), pp.207-213.

【問題】

- 様々な補償教育プログラムのうち、母親を含めて行われた補償教育のみ永続的効果が認められた
- 家庭教育と幼稚園・保育園教育の関係が子どもを取りまく環境要因として重要
- 母親と教師の子どもへのかかわり方に大きなずれがあると、子どもの発達に様々な影響を与えることが想像される
- 図形伝達課題において、母親と教師のコミュニケーションスタイルの比較

【被験者】

- 母子（4歳児）米国 64 組、日本 57 組 教師組米国 33 組、日本 30 組

【言語分析】

- 即事的表現—描かれているまゝを表現
- 想像的表現—見立てたり印象やイメージを表現
- 多様性—言語的豊富さを示す
- 反復性—同じ表現をどの程度繰り返すか

【結果 1：表現様式の比較】

1) 即事表現量

- 文化差のみ有意
- 米国では多様な即事表現を使用するが、その差は教師よりも母親に顕著
- 即事表現の反復は、米国の方が少ないが、特に教師軍が少ない

2) 想像表現量

- 文化差あり
- 日本では、多様な想像表現と反復が多く、教師群が一番多く、次に日本の母親群
- 米国の母親と教師では差がなく、低い

3) 即事表現率

- 文化差のみ有意
- 米国の方が母親・教師いずれも即事表現を使用する割合が大きい
- 日本では、母親が使用する割合が大きい米国では差がない
- 即事表現の反復については、日本の教師群のみ他 3 群に比べて低い

【結果 2：課題成績との相関】

1) 多様性

- ・ 新即事表現量と新想像表現量はどの群においても、初回正当数と有意な正相関
- ・ 日本の教師が新即事表現量のみ総誤当数と有意な負相関、他 3 群は新即事表現量と新想像表現量と総誤当数が負相関
→日本の教師が新想像表現量と総誤当数の負相関がなかったのは、課題解決に最適な多様な表現量があることを示している

2) 反復性

- ・ 即事表現反復と想像表現反復と正当数については、米国の教師のみ有意な相関を示さず、他 3 群は有意な相関
- ・ 米国の教師以外は、反復即事表現率の方が新即事表現率よりも正当数と結びつく傾向にある

【考察】

1) 文化差

- ・ 即事表現の場合は、米国の母親・教師が、想像表現の場合は日本の母親・教師が多様な表現を取る。
- ・ 表現の多様性については、即事も想像もどちらの表現様式をとるかによって文化差のあり方が異なる。
- ・ 表現の反復性については、どちらの表現様式においても、米国の母親・教師が日本に来れば少ない。
- ・ 即事表現率は、新表現に関しては母親・教師のどちらの群も米国が高い
- ・ 反復表現に関しては教師群のみ文化差がみられる

2) 役割差

- ・ 日本に置いて役割差がはっきりみられる。新想像表現量とその反復量、新即事表現率とその反復率に差がある。日本の教師は母親に比べ、想像表現が多様で繰り返しも多く、即事表現の使用率は少ない。母親は、即事表現を繰り返す場合に新表現の比率が高くなる
- ・ 米国は、教師が母親に比べ即事表現の反復が少ない、それ以外の役割差はない
- ・ 日本の教師が特に想像表現を使用する度合いが高いのは、子どもにいろいろな連想やイメージが浮かぶように言葉や表現を教えることが良いという日本の幼児教育の伝統が影響しているのかもしれない(羽仁もとこ 1928,1928)。新表現でも反復表現でも即事表現率がほとんど変わらないことも日本の教師が教育の専門家として意識して想像表現を多く使用しよう努めているためではないか
- ・ ※認知スキルの発達にまで検討は至っていない

■文化差

唐澤真弓, 林安希子, 松本朋子 [他] (2006) 幼児教育の文化的意味--日本, アメリカ, 中国における文化間および文化内比較. 発達研究 20, pp.33-42.

【問題】

- ・ 社会・文化的変動の中で、幼児教育の意味はどのように変化したのか
- ・ 文化にある人間観、子ども観の変化と一貫性を検討する

【結果：子どもが幼稚園で学ぶのに一番大切なことは？】

- ・ 日本：「思いやり、共感性、他者への配慮」は 1989 年、2003 年ともに他の文化と比べて高い割合、「文字を読み始めたり数を学びはじめる」は、89 年同様 3 か国の中で最も割合が低い。同一文化内で変化をみると、言語やコミュニケーション能力の必要性がやや高くなっている。

- ・ **アメリカ：「自分に自信を持ち、独立自立すること」は他国に比べて高いものの、03年では89年よりも低くなっている。これに対して「言語やコミュニケーション能力」の項目が、7.54%から27.2%と大きく上昇。**
→2002年1月「No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)」教育改革法で、早期教育の必要性を明確化
- ・ 中国：「文字を読み始めたり数を学びはじめる」は激減し、「自分に自信を持ち、独立自立すること」が増加。2001年幼稚園教育のガイドラインでは、「子どもの個性を尊重し、子どもが成長する存在であり、また共に学ぶ存在である」ことが掲げられている。教育の欧米化、自由を尊重する方向が反映している。

資料3. 文化差と支援について（ヘッドスタート研究より）

■ヘッドスタートプロジェクトの評価

松田 君彦（1976）最近のアメリカの乳幼児教育に関する考察—特にヘッド・スタート計画の評価をめぐって、鹿児島大学教育学部研究紀要 人文社会科学編 (28), pp.85-103.

【ヘッド・スタート計画】

- ・ 1965年ケネディ—ジョンソンの「貧困との戦い」の一部として着手
- ・ 全ての人の機会均等、貧困家庭の子どもの補償

【ヘッド・スタート評価】

- ・ 貧困家庭の子どもの成績は依然として低い。**参加者は非参加者よりも大幅な得点の増加が見られている。しかし、小学校入学後の一年間の終わりまでには減少あるいはすっかりなくなってしまうのがふつう**

【ヘッド・スタートの副産物】

親子センター、ホーム・スタート

- ・ 幼い子ども達の親を、その子らにとっての効果的な教育者に育てることによって、家庭における子どもの知的発達を親が励まし、ひいては、子どもに対して与えられた補償教育の効果をより安定したものにしようとするもの

Levenstein プログラム

<仮説>

1. **言語の獲得が経済的および教育的に恵まれない状況にある家庭の子どもたちの知的発達の基礎となる**
 2. **知覚運動的特性や言語的、概念的特性において優れていると選ばれた玩具や本の模範教授を母子双方に行って見せることによって、子どもの知的発達や動機づけの発達を促進し、母親の内に自分が有能であるという感じを持たせるようにして、子どもと言語的に交渉することを母親に教えることができるということ**
 3. 言語発達は3～4歳に著しいことを考慮に入れて、子どもの年齢が2歳の頃にプログラムが開始されるべきということ
→一年目のIQ上昇は平均11.7、二年目は15.8、さらに二年目に訓練を受けた人は19.7
→追跡調査で、プログラム終了後も、上昇分を保持していることが分かった
- ・ 貧困家庭の中で成長したことに基づく子どものコンピテンスの欠如は、多くの子どもにおいては、親を教育することによって防ぐことができる

■ヘッドスタートプロジェクト保護者と保育者

管田 貴子 (2010) ヘッド・スタートにおける保育者と保護者との連携. 弘前大学教育学部紀要 (103), pp.111-117.

【ヘッド・スタートの保護者参加】

- ・ アメリカでは、0-5 歳児の 21%が連邦政府の定める貧困層に該当し、貧困層の 65%がヘッド・スタートに参加している
- ・ 通常の幼児教育機関とヘッド・スタートの違い
 - ① 教師、子どもの比率を低くし、小グループの指導を行う
 - ② 健康、医療および心理的、福祉的サービスを盛り込んだ幅の広いプログラムで行う
 - ③ **親と密接で継続した関係をもつことを重視する**
 - ④ 直接経験をたくさん含むようにする
 - ⑤ ことばの発達について特別の援助を盛り込む
- ・ 1974 年のブロンフェンブレナー (Bronfenbrenner) の継続研究結果によれば、「プログラムから収穫する能力に決定的な影響を与える要因は、家庭の中またはその周辺にある。例えば子どもの認知能力にもっとも大きなロス、学校の休み中に起こる」
- ・ この結果から、ブロンフェンブレナーはヘッド・スタートの重心を「家族中心」におくべきことを提唱している
- ・ 子どもを取り巻く環境の影響に着目し、環境を作る保育者と保護者の役割やパートナーシップが重要視される

【保育者と保護者のパートナーシップ】

- ・ ヘッド・スタートでは、パートナーシップを築く基盤として以下を重視 (U.S. Department of Health and Human Services, 2004)
 - ① 効果的なコミュニケーションが保護者と保育者とのパートナーシップの土台となる
 - ② 改まった場面・日常の場面のいずれにおいても、効果的なコミュニケーションとは敬意を表し、分かりやすいものである
 - ③ 上手なコミュニケーションの技術は個人レベルまたプログラムレベルで意図的に練習しなければならない
- ・ 保護者の参加のありかた
 - 「ボランティア」の活用—保育室で保育の補助をすること (35%)、保護者階への参加 (24%)、遠足への参加 (14%)、家庭で保育室の道具の準備や洗濯をすることといった家庭における補助 (12%)
 - 保育室で行われている内容や子どもの学びの家庭を知ることができる
 - 我が子が他の子と関わる場面を見ることでより子どもへの見方が広がる
- ・ **参加すればするほど、保護者自身もつ才能や技術、興味を活用することができる、さらに他の保護者が自身の文化に関する活動や工芸品を紹介する様子を見て、自分ができるボランティアの内容についてのアイデアも広がる**
- ・ 保育者は子どもだけでなくボランティアの保護者用の計画も立てなければならないといった課題、子どもたちが保護者の前でいつもと違った振る舞いをし、集団が混乱するといった課題もある
- ・ ボランティアに参加しない保護者も課題→仕事や勉学、家庭に乳児がいること、興味の低さ、保育者との関係、言語の違い、アルコールの乱用、ホームレス、移動手段の無さ等

【保護者参加の子どもへの成果】

- ・ **保護者が参加し、満足しているとき、参加せず満足していない保護者と比べて成**

果は向上 (U.S. Department of Health and Human Services, 2006)

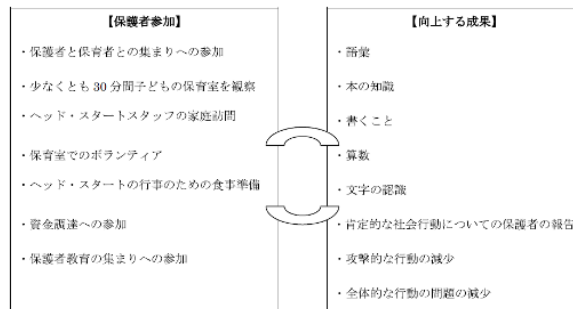


図1 保護者参加と子どもたちの成果との関連 (筆者訳)

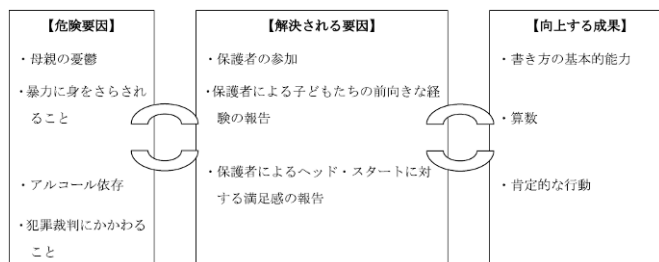


図2 ヘッド・スタートの子どもたちを保護する機能 (筆者訳)

■Harvard Family Research Project より 家族リテラシーの必要性

Margaret Caspe (2003) Family Literacy: A Review of Programs and Critical Perspectives

20年以上の間、教育政策は、学校や地域に密着した形で、family literacy program を推進した。Family Literacy は、小中学校・・・等々で出現した。

この研究レビューでは、

- 1) Family Literacy の定義
- 2) Family Literacy program の問題点
- 3) プログラムの原則の提案
- 4) 実際の3つのプログラムにどのように原則が使用されているか

について説明する。

【Family Literacy とは?】

Family Literacy という用語がいろんな用途で使われている

- 1) 家族におけるリテラシー研究を描写するため
 - 2) 子どものリテラシー発達に関連した調査を記述するため
 - 3) 家族メンバーのリテラシースキル強化のためのプログラムデザインに言及するため
- (Britto & Brooks-Gunn, 2001; Handel, 1999; Wasik et al., 2000)

ここでは、2) or 3) におけるレビューをし、子どものいる家族にフォーカスする。

Family Literacy とは、親教育も含め、いろんなリテラシーが関係しているが、中でも下記2つについて述べる。

Literacy

Literacy は、読み書きの能力とかつては定義されたが、社会的コンテキストとイデオロギーから独立するためのスキルだと考えられている。

Ethnographic research は、様々な文化的リテラシーがコミュニティごとにあることを見出し

た。
これらの研究は、コード化されたりエンコード化されるシンボルより、多くの複雑な定義しがたいものをふくんでいることを明らかにしている。
つまり、リテラシーは読み書きスキルの獲得を超え、社会的に適切なスキルを使用することの能力を含んでいる。
例えば、メディアリテラシー、コンピュータリテラシー、さらには市民リテラシーに至っている。
Family Literacy もそのひとつとして拡張していくべきであると考え

Emergent Literacy

Emergent という語は、子どもが身につけるべきリテラシー上に Family Literacy があるということの意味している。
子どもが学校で始めるときに有るか無いかの現象ではなく、生まれた時から、少しずつ、直接的な教示だけでなく、豊かな環境で育まれるものである。
Emergent Literacy には、例えば、音素への気づき、概念やストーリーの枠やスタイル、社会文化的実践などが含まれる。
Emergent Literacy は、その後の学校で身につけるべきリテラシーの基礎となっている

Family Literacy の問題点

- 1) The Deficit Model : 赤字モデル
- 2) The Research Vacuum : 研究の孤立??
- 3) The Silent Gendered Discourse : ジェンダーが無視された談話
- 4) 社会的構成的な視点が無い

1) The Deficit Model : 赤字モデル

family literacy programs の多くは、貧困層の家族は、育児スキルや子どもの効果的学習への知識が不足しているので、それらを支援するという前提に基づいていると批判される。
学校は、家族の文化に配慮することなく、文化に特有で規範的なリテラシーの習得を促そうとする
それよりは、親がすでに持っているものにフォーカスし、どのように知識やスキルを補強していくかを考えるべきである。

2) The Research Vacuum

family literacy の研究は孤立しており、なかなか効果的な方法を得られない。うまくいくプログラムとは、親も子ども両方利益を得なくてはならない。
family literacy programs には、ドキュメント化と評価に投資する必要があるし、子、大人、そして家族にまつわる要因についてもっと学ばねばならない。

3) The Silent Gendered Discourse : ジェンダーが無視された談話

family literacy programs の参加者の多くは女性であることの批判もある。
family literacy とは、異なる人種、階級、文化を超え、人間として重要な知識であることを認めなくてはならない。
ハッチソンは、女性の相対的な知識を利用して、子どもが学校で学ぶリテラシーのキーになるカリキュラムとする。
女性はそのような読み書き能力の分析に携わりながら自身の経験を価値あるものと考え

4) 社会的構成的な視点が無い

family literacy programs は、社会的政治的な文脈からかけ離れていると批判できる
パウロフレイレのような政治的中立なスキルであるという視点が無い。
リテラシーが意味あるものになるためには、世界への意識を持たなければならない。
family literacy programs は、フレイレのパラダイムの一部として、社会変革のパラダイムの一部と考えられる。
これらのプログラムは、参加者が社会変革への見通しを自身の生活の中で持つようダイアログを引き出していかなければならない。

Emerging Principles for Family Literacy Programs

Family Literacy Programs の展望

- ・ 親の知識を補強し強化する形でリテラシーを理解するよう務める

- ・ リテラシーは対話を通して獲得されるという考え、そこから学ぶと考える
- ・ 大人と子どもが日常でリテラシー習得を行う機会を提供する
- ・ 親のリテラシー史に気づき、どの親も思い出せるようにする
- ・ 参加者にニーズから生じ、社会文化的コンテキストのリソースを調査する
- ・ エンパワメントの哲学を適用し、社会的隔離のブレイクダウンの活動を取る
- ・ 大人と子どもの興味を反映する
- ・ 彼らの経験を文書化し、そこから学び、Family Literacy にもとづく研究の確立へと貢献する

これらの原則の適用例は、下記のようなプログラムでも見られる。特に、移住家族のプログラム。

The Pajaro Valley Experience

- ・ Family Literacy Project
<http://www.familyliteracyproject.co.za/>
- ・ NCFL & Family Literacy (the National Center for Family Literacy)
<http://www.familit.org/>

■National Center for Family Literacy. (2002). Family literacy: A strategy for educational improvement. Louisville, KY: National Governors Association. Retrieved December 16, 2002
<http://www.bridges4kids.org/articles/2002/12-02/NGAliteracy12-02.pdf>

資料 4. NarrativeSkill に関する日米比較研究

Masahiko Minami

サンフランシスコ州立大学人文学部教授。国立国語研究所客員教授。
北カリフォルニア外国語協会（Foreign Language Association of Northern California）会長、全米日本語教育学会（American Association of Teachers of Japanese）理事・春期年次学会担当役員、北カリフォルニア日本語教師会（Northern California Japanese Teachers' Association）前会長。
専門分野は、言語発達、発達心理学。

<http://userwww.sfsu.edu/~mminami/publications.html>



Narrative Inquiry という雑誌に多数掲載

日本人とアメリカ人の親の接し方、語らせ方の研究から始まっている

■Narrative Skill 日米差

Minami, M. (1994). English and Japanese: Cross-cultural comparison of parental styles of narrative elicitation. *Issues in Applied Linguistics*, 5(2), 383-407.

【要約】

- ・ 親の語りの引き出し 3 つのグループの母子比較
① 日本在住 日本語母語 母子ペア

② アメリカ在住 日本語母語 母子ペア

③ カナダ在住 英語母語 母子ペア

<結果>

1. アメリカ在住日本人母は、Topic -extension prompts を日本在住の母より与えていた
2. 日本語母語母子は英語母語母子より、子どものスピーキングに評価を与えず、言語知識も与えない傾向にある。
3. アメリカ在住日本人母は、日本在住日本母より、より詳細を要求されていた
4. 日本語母語の5歳児はどの群も1会話につき1.2の発言を算出し、英語母語は2.1発言を算出していた。
5. 英語母語の母が子どもが一人で長く発言するのを許容するのに対し、日本の親はより子どもが注意を払うよう刺激し、会話をしばしば行うような刺激を与えていた

Minami, M. (1990). Children's Narrative Structure: How Do Japanese Children Talk About Their Own Stories?

【要約】

- 5-9歳の17人の日本の子どもたちのNarrativeを分析。
 - 1) Narrativeは、例外的に簡潔
 - 2) 通常3つの経験の独立した収集
 - 3) 3行から通常なりたつ
- これらの特徴は「俳句」と結合する、3行の書面での談話一カルタを反映している
- これらのゲームは規則性、口語スタイル等を説明する
- 日本の子どもたちの思いやり訓練における文脈としてNarrativeは理解される
- この感情移入訓練は、日本社会における曖昧な談話の曖昧な理解の産出として説明できるものかもしれない。

Minami, M. (1993). Social interaction and discourse style: Culture-specific parental styles of interviewing and children's narrative structure. Paper presented at the International Pragmatics Conference (4th, Kobe, Japan, July 26, 1993).

【要約】

- 日本人親子、米国在住の日本人親子、米国在住の米国人野の母親の語りの引き出しと子の語りを比較。
- 子どもは経験について長く話すよう促されても、日本の子どもは1つの経験を詳細に話すよりも、いろんな経験の種類を簡潔に話した
- [日本の母親の語りの引き出しの特徴]
 - ① 英語母語母より、詳細な引き出しを強要しない
 - ② 英語母語母より、評価を与えず、注意を示すことが多い
 - ③ 女の子より、男の子により注意を払う
 - ④ 子どもが長く話すことを認めるのではなく、頻繁な相互のやり取りを行う
- [日本の子どもの語りの特徴]
 - ① 5歳児の発言産出平均、米国人が2.0、日本人が1.22
→北アメリカの産出と異なり、短く多様なナラティブが理解され評価される傾向にある

■ Narrative Skill 研究の対象

これらの研究対象は、欧米のミドルクラスの白人

(以下、McCabe, 1996; Minami & McCabe, 1995)

- ・ 性差がある。
- ・ 文化は同じでも経済による差、がある。

セサミストリートでも指摘があったように、低所得者層の親は子どもに無関心な人が多い。

→子どもの語りに興味がないし、聞かない(暇が無い?)、語りの重要性を知らない。

→Peterson, Jesso, & McCabe, (1999) は、低所得者層の母親に教育を行い、支援を続けることで、子どもの Narrative Skill が変化したという実験をしている。

- ・ 文化による差がある。
- ・ 自己を概念化する方法は文化により異なる (Leichtman, Wang, & Pillemer, 2003; Wang, 2001)。

資料 5. 新しい学習観による言語スキル支援方法の検討の必要性

幼稚園教育要領 領域「言葉」 文部科学省	第1節 第1学年及び第2学年「A話すこと・聞くこと」
言葉 経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。 1 ねらい (1) 自分の気持ちを言葉で表現する 楽しさを味わう。 (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。 (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。 2 内容 (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを 自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。 (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。 (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。 (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。 (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。	(1) 目標 <u>(1) 相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。</u> 低学年の児童は、身近なことに興味や関心をもち、それらについて意欲的に話したり聞いたりしようとする。また、家庭のことに加え、学校での様々な新しい出会いについて保護者や教師に今まで以上に話しかけるようになる。友達とのかかわりも増え、話し合うことの必要性も感じ取るようになる。このような時期にふさわしい、話すこと、聞くこと及び話し合うことの能力を育成することを主なねらいとしている。 前段は、話す能力、聞く能力及び話し合う能力、後段は、話すこと・聞くこと全体にわたる態度を示している。 前段では、「相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせる」ことをねらいとしている。話題については、「相手に応じ、身近なことなど」を取り上げること示している。 「相手に応じ」ることを重視するのは、話すこと・聞くことには、聞き手が目の前にいることや、話し手と聞き手が交代することなど、互いに影響し合いながら言語活動が成立するという特質があるからである。相手は、保護者や教師などの大人、同級生など身近な人々が想定される。 「身近なことなど」としているのは、児童にとって身近なことや経験したことなどは思い出しやすいからである。 話すことについては、「事柄の順序を考えながら話す能力」を示している。話すためには、自分で内容を構成することが必要となる。低学年では、話す内容を構成することは容易ではないので、最初は取り上げる事柄の順序に沿って考えるようにし、次第に経験したことの順序や物事が起こった順序などに気を付けて話すようにする工夫が必要である。 聞くことについては、「大事なことを落とさないように聞く能力」を示している。聞くことには、話し手が何を伝えたいのかを大事にして聞いたり、自分が知りたいことを大事にして聞いたりする場合がある。また、そこで、話し手の立場について考えたり、自分の聞きたいことをはっきりさせたりして、話の順序に沿って大事なことを聞き取ることも大切になる。 話し合うことについては、「話題に沿って話し合う能力」を示している。

3 内容の取扱い 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。 (1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。 (2) 幼児が自分の思いを言葉で伝えるとき、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること。 (3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。 (4) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。	話し合うためには、話し手と聞き手の双方の立場から言語活動を行うことが求められる。一人一人の児童が話題に興味や関心をもち、相手の話題からそれないように話したり、自分の分からないことを聞き直したり尋ねたりするなどの活動を行うことになる。「話題に沿って話し合う能力」は、合意形成を図ることや、互いを理解し合い交流していく関係を大切にするための基礎を養う面からも大切である。 後段では、「進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる」ことをねらいとしている。 進んで話したり聞いたりする態度は、話したいことや聞きたいことの話題を身近なことから考えたり、互いの思いや考えを尊重しながら共感的に受け止めようとする雰囲気大切にしたりする中で育つものである。 (2) 内容 ①指導事項 ① 話すこと・聞くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 身近なことや経験したことなどから話題を決め、必要な事柄を思い出すこと。 イ 相手に応じて、話す事柄を順序立て、丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話すこと。 ウ 姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。 エ 大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと。 オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。
保育園指針 領域「言葉」	ア 話題設定や取材に関する指導事項
エ 言葉 経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。 (ア) ねらい ①自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。 ②人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。 ③日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、保育士等や友達と心を通わせる。 (イ) 内容 ①保育士等の応答的な関わりや話しかけにより、自ら言葉を使おうとする。 ②保育士等と一緒にごっこ遊びなどをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。 ③保育士等や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみを持って聞いたり、話したりする。 ④したこと、見たこと、聞いたこと、味わったこと、感じたこと、考えたことを自分なりに言葉で表現する。 ⑤したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 ⑥人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 ⑦生活の中で必要な言葉が分かり、使う。 ⑧親しみを持って日常のあいさつをする。 ⑨生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。 ⑩いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。 ⑪絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう。 ⑫日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。	この指導事項は、児童が話題を設定して学習活動を見通し、実際に話したり聞いたりする活動を主体的に行えるよう全学年を通して新設したものである。 低学年では、身近なことや経験したことなどから話したり聞いたりする話題を設定し、それに合わせて必要な事柄を取材することを示している。話題については、学校生活や家庭での日常生活における身近なことや、自分が経験したこと、観察したことなどの中から、児童の、話したい、聞きたい、話し合いたいという思いや願いを生かすように工夫することが必要である。 話題が決定すれば、話すために必要な事柄を思い出してノートやカードに書き出すなど、必要な材料を集める取材を行うことになる。これは、話題を具体化することや話したり聞いたりする内容を充実させることにつながる。取材は、準備の段階で十分行うことが必要だが、実際に話したり聞いたりするときに、更に必要な材料を集めることもあることに注意させる必要がある。 イ・ウ 話すことに関する指導事項 イは、話すことの構成や内容及び言葉遣いに関する指導事項である。前段は、相手に応じて、話す事柄を順序立てて構成しながら、自分の考えをまとめることを示している。後段は、相手に応じた言葉遣いをすることを示している。 話の相手としては、教師や隣に座っている友達、同じグループの友達、幼稚園児や保育園児など身近な人々が考えられる。人数についても、ペアから小グループ、学級全体へと広げていくことが考えられる。そこで、それぞれの相手に応じて話の構成や内容を工夫することになる。 「話す事柄を順序立て」とは、順序に沿って事柄を具体化することを求めたものである。ここでいう「順序」とは、行動したことや経験したこと、物を作ったり作業したりすること、物事や事物が生起すること、説明や紹介をすることなどの順序を指す。 言葉遣いについては、「丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話すこと」を求めている。話すときの言葉遣いは、相手との親疎や人数の多少、改まった場面かどうかなどに応じて使い分ける必要がある。丁寧な言葉と普通の言葉との違いには、文や語句とその使い方、声の質などの音声、姿勢や態度など様々なことが関係している。丁寧な言葉で話すためには、改まった場面に適した言葉を選んだり、相手の気持ちに配慮してあいさつや前置きをしたり、敬語を用いたりすることなどが考えられる。 低学年では、場面や状況によって丁寧な言葉を用いるときと普通の言葉で話すときとがあることに気付き、それぞれを使い分けようとする気持ちをもたせることが大切である。

	ウは、音声に関する指導事項である。 話す内容を決め、相手に伝えるためには、一音一音を「はっきりした発音で話すこと」を大切にしなければならない。そこで、聞き手がはっきりと聞き取れるような発声や発音をするために、「姿勢や口形」と「声の大きさや速さなどに注意して」話すことを示している。 「姿勢」は、相手に対する印象などに加え、発声をしやすくしたり明瞭な発音をしったりする基礎となるものである。背筋を伸ばし、声を十分出しながら落ち着いた気持ちで話すことが求められる。また、正しい発音のために、唇や舌などを適切に使った「口形」について、早い時期に身に付けられるようにすることが大切である。入門期には、幼児音の残る児童も見られる。幼児音には、「ライオン」を「ダイオン」、「子ども」を「コロモ」、「サカナ」を「チャカナ」と発音するなどラ行やサ行などによく見られる置き換えや、「トウモロコシ」が「トウモコシ」となる音の省略などがある。 そこで、母音の口形について適切に指導するとともに、語句を文脈の中でひとかたまりに認識しがちになることを改め、一音一音を識別させ、安定した発声や明瞭な発音へと導いていくようにすることが必要となる。 「声の大きさや速さ」に注意することも、音声化するときの基礎を養うものである。 話す内容が伝わるためには、相手に声が届く音量や、音声が明瞭に聞こえる速さを考えることが欠かせない。同時に、自由に楽しく話すことのできる雰囲気を大事にしながら、話している場所や聞き手の人数などによって、声の大きさや速さを変えることに注意を向けるようにすることも重要である。一方、聞き手である児童や教師は、あいづちを打ったり聞き直したりしながら、はっきりと聞こえていることを示すようにする。 エ 聞くことに関する指導事項 話すことと聞くことは、同時に指導するものであり、ここでは聞き手として必要なことを全学年を通して取り上げている。低学年では、大事なことを落とさないようにしながら興味をもって聞くことを示している。 「大事なことを落とさないように」聞くには、話し手が知らせたいと思っている事柄の大事なことを落とさないようにすることと、自分が聞きたい事柄の大事なことを落とさないようにすることという二つの側面があり、その両面ともに「興味をもって聞くこと」が重要となる。話し手にとって重要な事柄を聞き落とさないためには、事柄の順序を意識しながら聞き取ることが大切であり、自分が興味をもっていることを聞き落とさないためには、集中して聞き取ることが大事にする必要がある。 オ 話し合うことに関する指導事項 話し合いは、話し手と聞き手とが交互に入れ替わりながら、流れに沿って進めていくものである。そこで、低学年では、互いの話を集中して聞き、話の内容を理解した上で話題に沿って話したり、再び聞いたりすることを示している。 「互いの話を集中して聞く」ためには、話し手の方に顔を向けるようにしたり、話の内容に関心をもち、頷いたりしながら聞くことが大切である。また、互いの発言をよく聞き、その内容を話し合いの流れの中に位置付け、今後どのように展開するのかなどを考えるようにすることが必要となる。話し合いの終わりには、学習したことを振り返ることも必要である。なお、話し合いの人数としては、ペア、小グループ、学級全体などを効果的に組み合わせて指導するように留意する。 ② 言語活動例 (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。 ア 事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。 イ 尋ねたり応答したり、グループで話し合って考えを一つにまとめたりすること。 ウ 場面に合わせてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡を合ったりすること。 エ 知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それを聞いたりすること。 ア 事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりする言語活動 説明や報告をすることと、それらを聞いて感想を述べる言語活動であり、
--	--

	話すことと聞くことを一体化して指導することを示している。 「事物の説明」では、まず身の回りの事柄やものを取り上げることが有効である。その際、例えば、その事物が生活の中でどのような役割を果たしているのか、そのためにどのような構造になっているのかなど、話すことを幾つかに絞って説明することが考えられる。実際の説明では、必要に応じやすいように事物そのものを見せたりするなどの工夫をすることが重要である。 「経験の報告」では、学級や学校、あるいは家庭や地域での経験を取り上げることが考えられる。経験したことによってどのようなことを感じたのか、知らせたいことは何なのかなどを明確にし、経験したことが生き生きと伝わるように内容を思い出したり、時間の経過に基づいて順序立てたりすることが必要となる。 一方、聞き手は、話し手の思いや願いに共感しながら聞き、感想をもつことが大切である。聞いたことを整理して相手に伝えることで、聞き手は自分の考えを一層明確にすることができ、話し手は、話そうという意欲を喚起されることになる。 イ 尋ねたり応答したり、グループで話し合っって考えを一つにまとめたりする言語活動 対話や話し合いについての言語活動である。 「尋ねたり応答したり」することでは、内容を確認したり、分からないことを質問したり、その質問に答えることを自覚して応答したりすることができるようになることが重要である。 「グループで話し合っって考えを一つにまとめたりすること」では、話題に関して最終的に考えを一つにまとめることを求めている。考えを一つにまとめるためには、例えば、一人一人が自分の考えを出し合ってから、グループで考えをまとめていくような過程を重視することが大切である。第1学年の当初は、ペアでの話し合いから始め、徐々に、3人、4人と人数を増やしていくようにする。 ウ 場面に合わせてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡をし合ったりする言語活動 あいさつや連絡という日常生活場面についての言語活動である。 「あいさつ」では、一日の生活の中からいろいろな場面を設定し、身振りや表情なども交えながら場面に合わせたあいさつができるようにすることが大切である。 「連絡」では、例えば、学習や行事で使用する持ち物や催し物の日時や場所などの連絡を取り上げる。また、連絡をする際に大事なことを落とさないようにするために、必要に応じてメモを取るなどの活動も取り入れるようにすることが有効である。 エ 知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それを聞いたりする言語活動 紹介をしたり、それを聞いたりする言語活動である。 ここでは、身の回りから、自分が興味を抱いたり、楽しく感じたり、好ましく思ったりした事物を選んで、教師や友達、家族などに紹介することが考えられる。なお、知らせたいことなどを紹介する言語活動は、「B書くこと」や「C読むこと」においても取り上げている。
--	---

※**多くの親世代**が受けていた小学校学習指導要領（昭和52、53年改訂（小学校：昭和55年実施、中学校：昭和56年実施、高等学校：昭和57年実施））

目標

国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。

※**その子ども世代**の小学校学習指導要領（平成10、11年改訂（小学校、中学校：平成14年実施、高等学校：平成15年実施））

目標

国語を**適切に表現し**正確に理解する能力を育成し、**伝え合う力**を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

平成10年 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の教育課程審議会基準の改善について（答申）

ア改善の基本方針

（ア）小学校、中学校及び高等学校を通じて、**言語の教育としての立場を重視し**、国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てるとともに、豊かな言語感覚を養い、互いの立場や考えを尊重して**言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて**内容の改善を図る。特に、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、**自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力**、目的に応じた的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する。

そのため、現行の「表現」及び「理解」の各領域と〔言語事項〕の構成を改め、**「話すこと・聞くこと」**、「書くこと」及び「読むこと」の領域と〔言語事項〕から内容を構成するとともに、実践的な指導の充実を図る観点からも、**説明や話し合いをすること**、記録や報告をまとめることなどの言語活動例を示すようにする。その際、各領域の指導が調和的に行われるよう、各学校段階の特質等に応じてそれらの指導時数の目安を示すことを考慮する。

イ改善の具体的事項

（小学校）

日常生活に必要な話す・聞く、書く、読むなどの基礎的な内容を繰り返し学習し、確実に言語能力を育成することを重視して、次のような改善を図る。

◆ 参考文献

■■■資料 1：発達研究における社会文化歴史的視座■■■

- 1) バーバラ・ロゴフ (2006) 「文化的営みとしての発達」, 眞 千賀子 (翻訳) 新曜社

■■■資料 2：日米比較■■■

- 1) 東洋, Robert D. Hess (1977) 子どもの認知発達に及ぼす母子間言語環境の影響, 教育心理学年報 16(0), pp.87-92.
- 2) 柏木恵子, 東洋 (1977) 日米の母親における幼児への発達期待及び就学前教育観, 教育心理学研究 25(4), pp.242-253.
- 3) 三宅なほみ, 東洋 (1979) 母親のコミュニケーションスタイルとその子供の認知発達に及ぼす影響: 図形伝達課題における日米比較, 教育心理学研究 27(2), pp.75-84.
- 4) 大嶋百合子, 三宅なほみ, 東洋 (1982) 図形伝達課題における表現様式: 日米の母親と教師の比較, 心理学研究 53(4), pp.207-213.
- 5) 唐澤真弓, 林安希子, 松本朋子 [他] (2006) 幼児教育の文化的意味--日本, アメリカ, 中国における文化間および文化内比較, 発達研究 20, pp.33-42.

■■■資料 3：文化差について■■■

- 1) 松田 君彦 (1976) 最近のアメリカの乳幼児教育に関する考察--特にヘッド・スタート計画の評価をめぐる, 鹿児島大学教育学部研究紀要 人文社会科学編 (28), pp.85-103.
- 2) 管田 貴子 (2010) ヘッド・スタートにおける保育者と保護者との連携, 弘前大学教育学部紀要 (103), pp.111-117.
- 3) Margaret Caspe (2003) Family Literacy: A Review of Programs and Critical Perspectives

■■■資料 4：Narrative Skill について■■■

- 1) Minami, M. (1994). English and Japanese: Cross-cultural comparison of parental styles of narrative elicitation. Issues in Applied Linguistics, 5(2), 383-407.
- 2) Minami, M. (1995). Long conversational turns or frequent turn exchanges: Cross-cultural comparison of parental narrative

■■■資料 5：言語教育の再考■■■

- 1) 幼稚園の教育要領「ことば」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/ 2015.05.24 参照
- 2) 小学校学習指導要領解説 国語編 - 文部科学省 (小学校低学年 国語「話す力」)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf 2015.05.24 参照
- 3) 学習指導要領改訂の経緯
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/011/siryo/04070801/005.htm
2015.05.24 参照
- 4) 小学校学習指導要領解説 (昭和 52 年改定 55 年実施) - 国立教育政策研究所 (第 2 節国語)
<https://www.nier.go.jp/guideline/s52e/chap2-1.htm> 2015.05.24 参照