

低 SES 世帯の子どもの非認知能力を支えるための言語力育成に関わるニーズアセスメント研究 — 支援者から見た子どもの言語使用の検討を通して —

Needs Assessment Study on Language Development to Support Non-Cognitive Skills of Children from Low Socio-Economic Status Households: Through an Examination of Children's Language use from the Perspective of their Supporters

飯田 都

要 約

わが国の低 SES 世帯の子どもの言語の様相を把握するとともに、どのようにすれば彼らの言語の力を育むことができるのか、その支援のニーズを探索するために、先行研究の文献レビュー、ならびに支援者への半構造化インタビューを行った。低 SES 世帯の子どもは、総じて語彙が少ないが、それはポジティブな意味を持つ語についてであり、ネガティブで攻撃的な言葉の語彙は多く有していることが指摘された。また他者とのコミュニケーションに使うものとは性質を異にする思考のための内言や、そこに至る発達過程においてみられるとされている独り言はほぼ存在しない。日常生活の言葉のみならず、学習言語においても十分でなく、さらには子どもの親にも同様の言語的特徴がみられることが示された。これらの結果の検討を通し、わが国における低 SES 世帯の子どもの言語発達支援のニーズに関わる示唆を得た。

キーワード：言語発達， 社会経済的地位， 非認知能力， 学習言語， ヴィゴツキー

1. 問題と目的

本研究は、低 SES (Socio-Economic Status) 世帯の子どもの対象とし、語彙や言葉の力を支えることを通し、彼らの非認知能力の育成に寄与するための基礎的知見を築くとともに、適切で効果的な支援の方策につなげることを企図するものである。

近年、教育関連場面において、非認知能力に高い関心が寄せられるようになった。子どもがより良い人生を歩む上で、IQ や学力といった認知能力以上に、大きな影響力を持つことが明らかになりつつあるからである (Tough, 2016)。非認知能力が育まれる機会を逃した子どもは、大人になった後に仕事や生活面でより多くの機会を失う可能性が高く、結果的に貧困の連鎖を生むことにつながる。遠藤ら(2017)は、非認知能力の中でも、特に

将来的なアウトカムとの関連が指摘されるものとして、自己制御、自尊心(自己肯定感)、向社会性、レジリエンス、を挙げている。

しかし、非認知能力は多義的であり、多様な定義が存在する。そのため、子どもの感情・行動と貧困との関係については必ずしも明確な結論は得られていない。しかし、小中学生 660 名を対象とした「子どもの強さと困難さアンケート」(SDQ)の結果から、問題行動のうち「情緒的不安定さ」(抑うつや不安等)に世帯年収と負の相関が認められ、また自尊心感情をはじめとした子どもの QOL は世帯年収と有意な正の相関を示したことが報告されている(赤林・敷島・山下, 2013)。このように、非認知能力の中でも、貧困との関連が推察されるいくつかのキーとなる要因が見出されつつある。

子どもの学業上の成功ということに関していうと、Heckman は重要な決定要因は、「自己制御」と「実行機能」だとしている。さらには、自己制御と実行機能は育むものであるとし、子どもが自己制御を身に付ける上で肝要であるのは、「言葉」であることを指摘している(Suskind, 2015)。

Vygotsky(1934)もまた、「自己制御」において言葉のスキルが大きな役割を果たすとした仮説を提唱しており、現在、多くの科学研究により支持されている。言葉が十分でない環境で育った子どもは、その原因がどのようなことであれ、「自己制御」の課題が多い傾向にあり、語彙の増加に焦点を当てた介入は、子どもの言葉を伸ばし、社会的スキルをも伸ばすことが知られている。さらには、介入の効果が最も強く現れたのは、課題の多い家庭の子ども達であるという(Suskind, 2015)。社会的スキルは非認知能力に含まれる能力の一つであり、言葉の力が向上することにより、非認知能力の育成が後押しされることが考えられる。

また言葉は、認知的スキル、非認知的スキル双方を支える基盤であるだけでなく、子どもの人格形成の上でも大きな役割を果たしている。Ferdinand de Saussure が「言葉によって世界は分節され認知される」といったように、「私」という存在も、「私」にとっての世界も、所持する言葉によって描き出されたものである。経験を振り返る際、映像的イメージを思い浮かべるにしても、それは言葉による加工を受けている。つまり、経験したことは、自身の持つ言葉によって意味づけられ、記憶として取り込まれていくということである。語り、意味づける言葉を持たないということは、経験から引き出される価値が豊かなものとはなり難く、また記憶に留まりにくい、ということでもある。子どもが体験を言葉にしていくということは、その体験を自分のものとして学び取っていく上でも、非常

に大切なことである。この点について遠藤(2017)は非認知能力の発達に関わる報告書の中で、内面状態を表す言葉である感情語や心的状態語の獲得によってスムーズで明確な内面状態の伝達や理解が可能になることを示している。やがて記憶を形成する能力が発達するのに伴って、言葉で表現することを通じて過去の経験を他者と共有することや、自己を振り返り出来事について洞察を深めることができるようになり、自己形成や人格の発達につながっていくという。そしてこの言葉の力に裏打ちされた内省力は、他者との良好な関係構築、社会的問題解決、そして他者のための自発的な行動である向社会的行動といった非認知能力の発達につながっていく。

以上のことにより、言葉に関わる力を支えることは、自己概念の育成、体験・学習したことについて意味づける力、自己表現力、他者に関わる力等の非認知能力を育むことにつながると考えられる。さらには、学業上の成功に寄与するとされる「自己制御」力の育成にも働きかけることが期待され、貧困の再生産を回避するひとつの方策となることも考えられる。

それでは、どのようにすれば経済的困難を抱える世帯の子どもたちの言葉の力を適切に伸ばすことができるのであろうか。また、彼らの言葉は一般的な子どもたちに比して、現在どのような特徴を持つものとなっており、どのような支援を必要としているのであろうか。本研究は、これらの問いに焦点を当て、子どもたちの非認知能力の育成に寄与するための基礎的知見を得ることを目的とし、支援において焦点化すべき観点を明確化していくことを目指している。

海外では低 SES 世帯の子どもは、言語の力に課題を抱えていることが示されているが(例えば Hart & Risley(1995, 2003)など)、わが国においては、SES と言葉の関係を捉えた研究が乏しい。わが国の低 SES 世帯の子ど

もの言語の様相を把握するとともに、どのようにすれば彼らの言語の力を育むことができるのか、その支援のニーズを探索するために、先行研究の文献レビュー、ならびに支援者へのインタビューを行った。

2. 文献レビュー

2-1. 子どもの言葉の語彙とSES

言語発達とSESに関する研究の多くは、低所得世帯と高所得世帯の幼児を比較し、前者の状態が良くないことを示している(Dudley-Marling, 2007; Dudley-Marley & Lucas, 2009; Gorski, 2008)。

Hart & Risley(1995)は、収入レベルの異なる42世帯の家庭訪問を行い、生後7ヶ月～3歳の子どもと養育者とのやり取りを記録する中で、低所得層の子どもと専門職の子どもの間には、語彙力、そして全体的な言語力に差があることを明らかにしている。低所得層の子どもは富裕層の子どもに比べて、知っている単語が著しく少ないだけでなく、発話の頻度も少なく、話すように促されることも少ない。また労働者階級の子どもよりも専門職世帯の子どもの方が、より多く話しかけられていた。対照的に、生活保護受給世帯の子どもは、話しかけられる回数が最も少なく、言葉に対する肯定的な経験も少なかった。高SES世帯の親ほど、子どもに対してより多く話しかけ、また子どもへの接し方も、子どもからより多くの言葉を引き出すようなものとなっていた。しかし低SES世帯の子どもは、より否定的で権威的な言葉をかけられる傾向があった。つまり、世帯のSESの高低により、子どもの言語経験が肯定的なものであるか、消極的なものであるかが、異なっていたということになる。

家庭における親子間のやりとりが言語発達に影響することを示す、複数世代を対象とした研究もある。Sohr-Preston et al. (2013)

は、3世代にわたる縦断的研究を行い、親の学歴と収入、そしてそれらが言語力に及ぼす影響を調べ、親のコミュニケーションが、子どもの教育上の達成度と語彙の発達を複数世代にわたって連鎖させる媒介要因となっていることを見出した。世帯のSESは、現世代の子どもの言語力に影響するだけでなく、やがてその子どもが親となったとき、同様の特徴を持つコミュニケーションを自身の子どもととることとなり、教育上の達成度と語彙の発達における不利が、世代を超えて受け継がれていくものとなっていく。

語彙力の発達のためには、親が多様な語を使用していることが、子どもの言語獲得に有利に働く。Rowe(2012)は、子どもが18ヶ月、30ヶ月、42ヶ月時に、50組の親子を対象とし、家庭訪問によって90分間の自然な親子の行動を録画し、子どもの語彙力を調べた。その結果、親が生後30ヶ月の子どもに対し、同じ単語を繰り返し使うのではなく、異なる単語や珍しい単語を使うことで、1年後の子どもの語彙が有意に増えることが示された。さらには、子どもの年齢によって、語彙獲得のために重要な関わりが異なっており、2歳時においてはインプットの量、3歳時では語彙の多様性と洗練性、4歳時ではナラティブのような非文脈的言語の使用が最も大切であり、その後の語彙発達に有用であることが示唆されている。

このような世帯のSESの高低による子どもの言語力への影響は、2歳時にはすでに生じているものとされる。Fernald et al. (2013)は生後8ヵ月から24ヶ月の乳児48名について縦断的研究を行い、高SES世帯の幼児は、低SES世帯の幼児に比べて語彙が多く、単語認識時間も早いことを見出している。この結果は、24ヶ月目において、すでに有意に明らかであった。さらには36ヵ月目の時点での言語能力の差は、語彙力の不足だけでなく、単語処理能力の差をも生じている可能性が示

されている。子どもが言語を身に付けるための最初の場合は家庭であるが、このように、世帯のSESの状況により、ごく早期に子どもの言語力に差異が生じていることになる。

2-1-2. Vygotskyの言語理論

Vygotskyは、言葉には他者とのコミュニケーションのための言葉である外言(他人に話すための言語/社会的言語)と、思考のための言葉である内言(考えるための言語/個人内言語)の2つがあるとした。子どもが最初に使えるようになるのは、多くの場合、外言である。子どもは主に養育者とのやり取りや会話を通して、音声を認識し、言語を使えるようになっていく。対して内言は、主に思考のために使われる言語であり、音声言語としての外言から始まり、次第に言語を自身の内側に取り込んでいき、思考のための言語という側面を持つに至る。やり取りをする他者が存在しないため、自身の中で文章が圧縮されたり、省略されたりすることがある。仮に子どもが自身の言動について、うまく言語化することができないとすれば、それは内言によって圧縮・省略されている可能性が考えられる。つまり、それは自分なりの意味合いでのみ言語が用いられているということである。

このような思考のための内的言語は、子どもの中にある表象機能と共に発達していく。内的言語が発達すると、子どもの中に自己調整のための機能も育っていく。やがて、人は言葉を使って自らの行動をコントロールするようになるのである。

子どもの言語習得においては、第一に外言の理解から始まり、やがて内言へと移行するという発達の軌跡をたどるとヴィゴツキーは考えている。つまり、内言は外言から派生するものだということになる。子どもの独り言は、「外言」を取り込んでいく過程に見られる現象の一つであり、言葉にしながらかけている、いわば音声を伴った「内言」である。

先にも述べたように、内言は行動抑制とも強く関連しており、子どもが自身の行動をコントロールすることができるようになるためには、内言の発達が必要とされる。独り言に留まっている間は、内言の発達がまだ未熟なものとなっており、自身の内側で言葉を用いて行動をコントロールすることが難しい段階であると考えられる。

2-1-3. 生活言語と学習言語

学校における学習場面では、文法、表現、談話構造等、あらゆる側面において、日常生活とは異なった形態の言語が使用されている。学習言語とは、このような授業や学習場面で使用される言語をいう(バトラー後藤, 2011)。対して生活言語は、私たちが家庭や日常生活場面において、自然な会話の中で用いているものであり、両者は異なるニーズを担い、異なる性質を持っている。多くの場合、子どもの発達とともに、生活言語から学習言語へと移行がなされるとされる。

脇中(2013)によれば、9歳を境目に、学校で用いられる言語の中心は生活言語から学習言語に移行する。この頃には、学校でも本格的な教科学習がなされるようになり、その教科を理解するために用いられる学習言語を使いこなすことができないと、学校の授業についていくことが困難になる。したがって、9歳以降、①生活言語を十分に獲得できておらず、小学校低学年の学習内容の理解が課題となる群、②生活言語は獲得できているが、学習言語に慣れておらず、小学校高学年以降の学習内容の理解が困難となる群、③学習言語も一定程度獲得できており、小学校高学年以降の学習が可能な群、の3つに分かれるようになる(脇中, 2013)。

この生活言語から学習言語へ移行する時期は、ピアジェのいう「具体的操作期」から「形式的操作期」へ移行する時期と重なっている。「形式的操作期」に入ると、具体物を

離れ、形式的・抽象的な操作を伴う思考や「もし～ならば」という仮説演繹推理ができるようになるといわれている。非現実的な話や低コンテクストの話の理解、厳密な因果関係の推理、三段論法などの論理的思考、複数の条件を同時に考慮に入れた思考が難しい場合、学習言語を使いこなし教科の習得をすることに支障を生じかねない。このように、学校での学びに大きな役割を果たしている学習言語の獲得のためには、前提として十分な生活言語を身に付けている必要がある(脇中, 2013)。

また脇中(2013)は、話し言葉と書き言葉には、以下のような違いがあることも指摘している。まず話し言葉には、音声によること、表情や状況を手がかりにした理解、単文や短文、簡単な語彙、間投詞や倒置、語の省略、そして方言が使われることが多い、という特徴がある。それに対して、学習言語にも連なる書き言葉は、文字によることが多く、事情を知らない人にも理解されやすく、文は複文や長文が多い。また難しい語彙が多く、間投詞や倒置、語の省略は少なく、ほとんどが標準語となる。このように、日常生活で使われる生活言語や話し言葉に比して、学校で学習する際の学習言語はより複雑で公的な性質を持ったものであり、言葉としてはより高度になる。

子どもの言語能力は学業での成功と関連する重要な要因であり(Hoff, 2013; U.S. Department of Education, 2011; Whorall & Cabell, 2016)、言語能力の高さは、学校での成功と密接な関連が認められている(Hoff, 2013)。しかし低SES世帯の子どもは、学校では、高SES世帯の子どもに比べて知っている単語が少なく、基本的に裕福な同世代の子どもたちに追いつくことのない発達の軌跡を辿ることになりやすい(Hart & Risley, 1995; Hoff, 2013)。これは、教科学習に必要な学習言語においても遅れをとるが故のことであろう。

2-1-4. 親の要因と子どもの言語獲得

子どもの言語獲得には多くの要因が関わっており、SES、母親の行動、人種といったことが、子どもの言語成果の有意な予測因子となることが示されている(Pungello et al., 2009)。本節ではその中でも、特に親の要因に焦点を当てていく。

Huttenlocher et al. (2010)は、4カ月に一度、47組の親子の自宅を訪問し、日常生活の様子を観察・録画した。観察は子どもがまだ言葉を発しない生後14カ月から開始され、生後46カ月になるまで続けられた。語彙の多様性、文節内で使用される単語、文節のさまざまな組み合わせについてコード化し分析を行った結果、SESは、親の学歴や世帯の所得レベルを指標とするしないにかかわらず、子どもの言語を予測する有意な因子であることが示された。

子どもの言語基盤を提供するのは親であり、言語発達における親の役割は重要である。親が子どもに向ける言葉の量や質には、SESに関連した違いがあることが、次のような諸研究からも示されている。Dollaghan et al. (1999)は、240名の3歳児の自発的言語を分析し、母親の教育水準が高くなるにつれて、子どもの持つ語彙、発話の平均的な長さ等に有意な関係が示されたことを報告している。またPan Ptalら(2005)は、母親から子どもへの言語的・非言語的インプットに注目し、母親のジェスチャーの総レベルが、子どもの語彙生産に影響を与えるという結果を得た。

このように、子どもの言語発達は、家族、社会文化を含む複数の要因による複雑な相互作用の結果であることが示されている(Raviv et al., 2004)。

3. インタビュー調査

20XX年1月～3月にかけて、低SES世帯の子ども(幼児～高校生まで)に直接接し支援を行っている、地域に根差した5団体の6名

を対象とし、半構造化面接を実施した。インタビューはオンラインで行い、1名のインタビュアーに対し、インタビュイー1～2名の形式で実施した。インタビューは1時間～1時間半の時間をかけて行った。インタビュイーの了承を得て動画として録画し、トランスクリプトを作成した。子どもの言語の特徴を捉える観点として設定した主な質問は、前章の文献レビューを踏まえ、1) 語彙、2) 読み言葉・書き言葉・話し言葉、3) 外言・内言・独り言、4) 学習言語、の4点とし、加えて子どもの保護者についても言語使用の様子を尋ねた。

なお、本研究は岡山大学学術研究院教育学域研究倫理委員会の承認を得て実施している。

4. 結果と考察

インタビューより、低SES世帯の子どもは、実際に言葉という形をとって発言がなされにくく、寡黙になりがちであり、言語として表出される以前の感情・気持ちの塊が溜まっているように感じられるという指摘があった。その詳細と背景要因として考えられることについて、支援者の言葉を極力そのままに、以下に観点ごとに示した。

4-1. 子どもの言葉の特徴

4-1-1. 語彙

まず第一に、語彙の数は同年代の子どもに比べると少ないことが指摘された。コミュニケーションは単語でのやり取りが多く、文章を形成しない発言が顕著である。

第二に、低SES世帯の子どもが用いる語彙は、年齢に比して、内容的に幼く拙い傾向がある。高校生であれば中学生、中学生であれば小学生が用いる言葉であると感じられると語る支援者もあった。

第三に、語彙の種類により、その多少には偏りがあることが語られた。少ない語彙としては、ポジティブな言葉、他者を敬ったり信

頼を表す言葉、感謝の言葉が挙げられた。その背景要因としては、親の言葉が子どもにトレースされていることや、人間への不信感がある。また優しい言葉掛けを受けた経験に乏しく、自分が経験した(掛けられた)言葉をそのまま他者に使っていることが考えられる。心にゆとりがなく、他者に感謝するような言葉は発せられない。他者に甘えることに関わる言葉の語彙も少ない。低SES世帯では子どもが親のストレスの対象になっていることもあり、その表れとなる関わりを終わらせるためには子どもは黙るしかなく、その方略が身につけているからか、言葉を発することなく無表情、無反応であると感じることがある。

また自身の気持ちや感情を表す言葉についても語彙が少ない。本当は言いたい、わかってほしいことをたくさん持っているが、それを言葉にする訓練ができておらず、また他者にしっかり聞いてもらった経験もない。幼児期、自分だけを見てほしい時期に、そのようにしてもらった経験がない。自分の気持ちを言ったら怒られるのではないかとの不安がある。これまでの経験からか、黙っていることが一番安全であるとの考えがあるようであり、自然な感情表現ができるような安心感を持つことができていない。

さらに、謝るということは自分を全否定し負けを認めること、との認識からか、それとも謝っても許されなかった経験があるからであるのか、「ごめんなさい」等の謝罪に関わる語彙も少なく口にされることが極めて少ない。一方で、我慢をする癖がついてしまっているからか、何かを欲する言葉も使用される機会が少なく関連する語彙も乏しい。

対照的に、多くの語彙を持っている領域もあるとされ、ネガティブで攻撃的な言葉や、性的なことに関わる言葉の数は多く持つことが指摘された。これは、子どもが育ってきた環境で浴びせられてきた言葉であり、自分に自信がなく、大丈夫だと思えることができ

ないために攻撃という形で言語表出しているのではないかと語られた。また狭いスペースに多くの家族が暮らしているがゆえに、家庭環境において、子どもが性的な場面・情報に接する機会があることも、その背景の一つとして指摘があった。

4-1-2. 読み言葉・書き言葉・話し言葉

読み言葉としては、小学生・中学生、そしてそれ以上の年齢であっても、句読点を反映させた音読が困難で、他者が聞いたときに理解することが難しいことも少なくない。子ども自身も、句読点がわからないため、何についての本であるのか、読んでも内容を理解できず、次第に読むこと自体が嫌になっていく。また図書を与える等、読むことを促進するための環境を整えても、読書や黙読には関心を持たず自発的には取り組むことがない。教科書は学校に置いたままで家へ持ち帰ることがなく、教科書をひらいて文字を読もうとする習慣がない。

個別のケースとして、小学校4年生であっても平仮名が読めない子どももいる。同じ本を何度も読んでいるために本の文言を丸暗記しており、家庭では子どもが読めないことについて問題認識を持たれていないが、学習支援の場において、平仮名が読めない様子が確認されているという。

書き言葉は、総じて荒く、平仮名、カタカナ、漢字、すべてにおいて、書くことは苦手である。書くという経験自体がこれまでに少なく、ペンの持ち方がわからない子どももいる。手本があれば似せては書けるが、なかなか正確な字を書くことができない。部首の間に不自然なスペースが入る等の理由から、読み取れるような漢字が書けない子が多いという。また撥音を書くことの困難から、書けない特定の語(ミックスマックス等)が存在する。書く速度も遅く、教師が黒板に書く板書を、半分もノートにとることができず、そうした

訓練ができていないため、次第に授業についていくことができなくなり取り残されていくことにも繋がっている。

低SES世帯の子どもたちは、自分のオリジナルの体験や感情に乏しく、テンプレートを真似て書く以上の文章作成が難しい。伝えたい内容があり、口頭で言えば理解できても、それを文章にする力に課題がある。本来の力はあっても、開拓、掘り起こされていない様子である。

実際には卒業し修了していても、義務教育が実質的には身につけていない様子であり、自身の名前は書くことができて、住所となると難しい。

話し言葉は、単語で交わされることが多い。対立的・攻撃的な言葉が多い一方で、感謝の言葉や心にゆとりがないと発せられることのない言葉を使わない。

なお、読み言葉、書き言葉、話し言葉について、発達特性による違いはあるが、低SES世帯の子どもに共通の特徴はないのではないかと、個別性が強く、共通事項を探すことは難しい、との見解を持つ支援者もあった。低SES世帯の子どもには、発達障害、虐待経験を併せ持つ等、重層的な困難を抱えているケースが少なくない。低SESからもたらされた結果と判断するには慎重を期す必要があるとの意見も得られ、今後の検討課題とされた。

4-1-3. 外言・内言・独り言

本インタビューを通し、低SES世帯の子どもの場合、独り言というのは聞いた覚えがないと多くの支援者が語った。環境要因として、家の中自体が狭く、家族がひしめきあっており人口密度が高く、子どもが独り言を発するような十分なスペースがない。さらには、子ども自身も自他の境界がよく理解できておらずアイデンティティが確立してないために、独り言という形での表出がされないのではないかと指摘があった。自分というものがあ

り、そこにさらに言葉を発することのできる空間がないと、独り言は自然には生まれたいのではないかという。

外言としては、家庭環境の中で使われている対話のための言葉・語彙に乏しく、対等なコミュニケーションをとろうとか、自分の気持ちをきちんと伝えようという意識が大きく欠落している。

貧困家庭や虐待が起こる家庭は、地域からも孤立しており、親も子どもも他者との関係性から孤立状態にある。特に虐待経験のある子どもは大人が非常に嫌いであり、人間不信の塊のようになっている。そのような子どもが他者と気持ちの良いコミュニケーションを築こうとするに至るには、体感として、虐待を受けてきた年数の倍ほどの時間を要するという。

ある支援者は、内言も独り言も低 SES 世帯の子どもたちに接する中で耳にしたことがなく、その理由は、それらが回顧・過去を振り返ることだからではないかと語った。子どもたちは今、自分をガードすることで精いっぱいであり、過ぎた過去をゆっくり振り返り思いを巡らせる余裕はないのではないかと考えられる。

低 SES 世帯の子どもは、ひとつひとつの言葉を押し殺しているところがあり、自然な他者との会話が難しく、それが経験の不足にもつながっている。子どもは、黙っていることが一番安全であることを学んできており(怒られたり炎上させたりするリスクがない)、言葉を使って表現するだけの安心感を得ていない。その期間が長くなれば、子ども自身、自分の感情がわからなくなってくるのではないかと指摘された。

4-1-4. 学習言語

低 SES 世帯の子どもたちにとって、学習言語は、まるで“高級品”のようなものであると形容された。学習言語とは、テキスト等に

記された問題を理解するために用いる言語であるので、勉強したいという気持ちや、学校や教師との良好な関係のもと、話したいという余程の思いがなければ、子どもたちは手を出すことがない。学習言語以前に、椅子に座り、机に向かって勉強する姿勢をとることが難しい子どもも少なくない。実質的には義務教育が身につけておらず、基礎学力に欠けており、言葉の力がなく、何かを学ぶにも、言われていることが理解できない。

文章の意味を理解すること、仮定の話を設定して読み進めること、他者の立場に立った話を理解することが難しい。

国語力がないことが大きく影響し、教科としては算数が最もネックになり、特に文章題に課題が集約されている。問題の文章が理解できないために、その問題が何を問うているのかわからず、どこで何をすればよいのか、何が要求されているのかが理解できない。

言葉を介した理解ではなく、指を使って数えることで足し算の答えを出す等、非言語で成立する学びの方略がみられるが、それには限界があり、3桁になると途端にできなくなってしまう。

しかし学習の中でも、今からスタートして理解が可能で、なおかつ良好な関係を支援者と築くことができた場合には、子どもたちにも学びに前向きな様子がみられている。特に比較的年齢の近いボランティアの大学生とは、遊び感覚で英語を楽しく学ぶ様子がある。英語は積み上げの知識が要らず1から始めて理解ができるために、嫌な感じを持つことなく学習に取り組むことができている。

4-1-5. その他の言語使用の特徴

低 SES 世帯の子どもたちは、言葉を発するのに時間を要する。叱られることに対し極端に敏感になっており、自然かつ思いのままには言葉が出てこないことが指摘された。言葉を使って話し合ったり、一緒に考えるための

会話が成立しない。

他者と関わりを持つための言葉がなかなか出ることがなく、否定されたり不都合があると泣くことによりコミュニケーションを遮断する癖がついている子どももいる。この場合、言葉を使って共に納得のできる結論を導出するような会話が成り立たない。

また中学生になっても秒針のある時計を読むことができない子どももあり、時間についての理解やそれを支える言葉に不安があるケースが存在する。

母親に対しては「お母さん」と呼ぶが、兄弟や父親のことは呼び捨てで下の名前を呼ぶ様子がある。仮にどのような母であったとしても、子どもにとっては神様のような存在であり、子どもが家族を呼ぶその呼称からも、母親の影響力の大きさがうかがえる。

4-2. 親の言語使用

親自身もまた、社会への不信に満ちた言葉を聞き、感謝等の他者との前向きなつながりから生まれる言葉に触れる機会がなく育ってきている。親の語彙も総じて少なく、シンプルな単語を使い会話をし、ポジティブな言葉は少なく、きつい言葉、責める言葉、自己責任を問う言葉をよく使用する。一定の語彙内で生活しており、言語を扱うスキル、言語を使った思考回路の機能が十分でない様子が感じられる。家庭には常に罵り合いや、乱暴な言葉が飛び交っており、良い言葉を親も使っていない。親が家庭でどのような言葉遣いをしているかは、とても丁寧か、もしくは乱暴かの両極端という傾向が感じられるという。

親たちは収入を得ることに精一杯である。子どもに対しゆとりをもって、その日1日のつらかったこと、嬉しかったことに耳を傾けて共感の言葉を掛けるような会話がほとんどない。また、親子で一緒にどこかへ遊びに行き、楽しい経験を共にすることが少なく、貧困であるがゆえに、子どもが人格形成するま

での様々な機会が失われ、閉ざされていることが語られた。

むしろ子どもに多く向けられるのは、「～しなさい」といった即決判断の言葉であり、論理的に言葉を使って説明されることがないので、コミュニケーションそのものが豊かになりづらい。親自身もまた、子ども時代に同様の関わりを受けてきている。「ようできたね」「ありがとう」といったポジティブな言葉を掛けられた経験がなく、親にもなかなか大人らしい言葉の使用はみられない。例えば「お世話になっています」のような、他者と良い関係性を保つためのちょっとした儀礼的な言葉が使用されない。他人がしてくれたことに感謝する、自分が悪かったから謝らないといけないというような文化が欠落しているように感じられる。聞かれていることや言われていることが理解できず、内容が合う返事をするすることができないこともある。

以上のようなことから、子どもの状態を良くしようと思うなら、家庭支援も併せて行わなければならない。支援の過程で、子どもの父親や母親にも関わっていかざるを得なくなったという。実際、親、特に母親が周囲の人々を信頼し、厚みのある経験をさせてもらう機会を増やしていくと変化がみられることがあり、親の変化を通して子どもが言語を獲得していくケースがあることが語られた。

5. 支援への示唆

本研究では、文献レビューと支援者へのインタビュー調査を通して、わが国における低SES世帯の子どもたちの言語獲得、ならびに使用の状況について検討を行い、その支援のニーズへの示唆を探索した。

第一に、低SES世帯の子どもの言語の力を支えることを通して非認知能力の伸長に到達するまでには、長い年月を前提する必要がある。支援の場において、子どもに座って食べることや、「いただきます」といったマナー

の言葉を教えるには、支援者が一人当たり 3 年ほどの時間を要しているという。そこから良好な関係性を構築し、「この人は大丈夫だ」との感覚を持ち「話してみたい」との心の変容につながるまでには、長いスパンを想定することが必要である。特に虐待等、大人に傷つけられた経験があり、信じることができないにいる子どもの場合、目標とする状態に至るには、傷つけられてきた年数の倍ほどの期間がかかる。継続した支援が必要で、支援の「人」が変わらないことも重要である。

第二に、子どもだけに留まらない、家庭支援の必要性である。子どもを良くしようとするのであれば、その子どもに多大な影響力を持つ家庭をも支援する必要性が生じてくる。支援活動を行う中で、当初は子どもにフォーカスしていたものの、どうしても子どもの親、子どもの暮らす家庭へも関わっていくことが、不可避となったとの経験的示唆も語られた。低 SES 世帯の子どもには、発達上の課題を併せ持つケースが少なくなく、それは子どもに限らず、親や兄弟といった家庭に広がりがあることもある。課題は複合的であり、家族も何らかの疾患、障害を抱えていることがあり、その家庭で暮らす子どもを支援することは、否応なく家庭支援をも視野に入れる必要性につながる。子どもだけではなく、その親をはじめとした周囲の者をも含めた言葉の力のエンパワメントがより効果を持つと考えられる。

第三に、子どもが異なる言語文化、コミュニティに身を置き、日常とは異なる人や場を経験する機会を設けることの意義である。特別な意図やニーズがない限り、私たちは自身にとって馴染みある文化と近い言語コミュニティで、同じ種類の言語でやり取りをし、同じ雰囲気や文化観のもとで日常を過ごしている。低 SES 世帯、虐待のある家庭は、地域から孤立しており、親も子も孤立しがちになっていることが支援者から語られており、特別な介入がなければ、家庭という閉ざされた狭

い空間の中での文化や言語以外のものとの接点を持つことが難しい。また、親が支援を求めている、支援希求度が低い家庭も多いとの指摘もあり、子ども、そしてその家庭に、異なるタイプの言語や文化に触れることのできる機会を意図的に設けることは有益ではないかと考えられる。また、支援のニーズとしては、子どもにとって比較的楽しくできること、積み上げの知識がなくとも今から新しく始めることができることから始め、警戒せずとも接しやすく、けれども異なる言語コミュニティにある支援者と一緒にできること、継続的かつ長期的に同一の支援者が関わる等、言葉を育むために有利な条件に配慮した場づくりと学びの順序を考慮することが大切である。

6. 今後の課題

最後に、今後の課題について述べておきたい。本研究では、先行研究でもほとんど知見のない、わが国における低 SES 世帯の子どもの言語の様相について、海外の諸研究ならびに支援者へのインタビュー調査を通して考察を行ってきた。しかし、本研究では、幼児～高校生という多様な年代にわたる子どもの言語の様子を、発達段階による区分なく取り扱っている。今後は子どもの年齢に応じたより詳細な検討が求められる。

また、SES の低さが子どもの言語の上での困難につながっているのか、障害等の他の要因に依るものであるのかの判断には、慎重であることも求められる。ある支援者は、生活困窮の問題で支援を行っているのだということのを忘れそうなくらい、どの家庭も複合的な課題を抱えていることを指摘する。低 SES 世帯において他の困難が併せ持たれているケースは多く見受けられ、この点はさらなる考察が求められる。

さらに、平均的な子どもの言葉との違いだけにフォーカスせず、共通している部分にも目を向ける必要性が挙げられる。テレビやネ

ット等の普及もある現代においては、低SES世帯の子どももその他の子どもも、言葉は同じなのではないかとの意見を持つ支援者もあった。また低SES世帯といっても、地域によってその様相が大きく異なっている実態もうかがえた。低SES世帯の子どもとそれ以外、という比較的なフレームワークにとらわれない、彼らの言語の状況についての把握が必要である。

また、同じ子どもについてであっても、支援者間で見解が異なるというケースも散見された。今後は観察や定量的把握等の方法も併用し、本研究で得られた知見を、実際の子どもの言語使用の様子と照らし合わせ、さらなる考察を行っていく必要がある。

引用文献

赤林英夫・敷島千鶴・山下 絢(2013). 就学前教育・保育形態と学力・非認知能力：JCPS2010-2012に基づく分析 (樋口美雄・赤林英夫・大野由香子 働き方と幸福感のダイナミズム -家族とライフサイクルの影響-) 慶應義塾大学出版会

バトラー後藤裕子(2011). 学習言語とは何か -教科学習に必要な言語能力 三省堂

Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradis, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1432>

Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy*, 2(1), 1-13. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss1/5>

Dudley-Marling, C., & Lucas, K. (2009). Pathologizing the language and culture of poor children. *Language Arts*, 86(5),

362-370.

遠藤利彦(2017). 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 国立教育政策研究所

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>

Gorski, P. (2008). The myth of the “culture of poverty.” *Educational Leadership*, 65(7), 32-36.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Paul H. Brooks.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4-9.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027238>

Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children’s language growth. *Cognitive Psychology*, 61, 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005>

- 00876.x
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544-557.
<https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Raviv, T., Kessenich, M., & Morrison, F. J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.007>
- Rowe, M. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppi, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: A third-generation test of the family investment model. *Child Development*, 84(3), 1046-1062.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12023>
- Suskind, D. (2015). *Thirty Million Words: Building a Child's Brain* Dutton
 (ダナ・サスキンド(2018). 3000万語の格差 —赤ちゃんの脳をつくる, 親と保育者の話しかけ— 明石書店)
- Tough, P. (2016). *Helping Children succeed: What works and why*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- (タフ, P. 高山真由美 (訳) (2017). 私たちは子どもになにができるのか —非認知能力を育み, 格差に挑む— 英知出版)
- U.S. Department of Education, National Center for Statistics. (2011). *The nation's report card: Reading 2011* (NCES 2012-457).
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2011/2012457.asp>
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- 脇中起余子 (2013). 「9歳の壁」を超えるために —生活言語から学習言語への移行を考える— 北大路書房
- Whorrall, J., & Cabell, S. Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(335-341).
[doi:10.1007/s10643-015-0719-0](https://doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0)

謝 辞

お忙しい中にもかかわらず、本研究の実施にご協力を賜り、快くインタビューに応じてくださいました支援団体の皆様に、心より感謝申し上げます。

付 記 1

本研究は、公益財団法人 橋本財団の研究助成を受けて実施しました。

付 記 2

本研究の一部は、日本カウンセリング学会 第55回大会にて発表したものです。