HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	乳児の食介助場面の相互行為的分析：社会的出来事としての食事
Author(s)	石黒，広昭
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要，91，25-46
Issue Date	2003-12
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.91.25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28912
Type	departmental bulletin paper
File Information	91_P25-46.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究科
紀要 第91号 2003年12月

乳児の食介助場面の相互行為的分析

── 社会的出来事としての食事 ──

石 黒 広 昭*

Analysis of Interaction Between a Feeding Infant and a Teacher From the Standpoint of "Meal-as-Social-Event"

Hiroaki ISHIGURO

【要旨】本研究では，食事を社会的出来事として捉える立場から保育園における離乳食期のC児（11ヶ月）の食介助場面を検討している．C児は一人の保育者に一対一で介助されながら，パン，シチュー，煮物をベビーチェアに座って食べた．その分析目標は，保育活動における食介助構造を明らかにし，食事がどのような相互的関与の中で達成されるのか捉えることである．ビデオデータの詳細な検討の結果，次の特徴が明らかになった．(1)C児がパンを食べる時，保育者の支援は間接的なものから直接的なものへと移行していた．これは保育者がC児を自ら能動的に食べる存在として期待していることによる．(2)シチューなどで，保育者は「おいしかったね」とあたかも当事者であるかのような表現をした．これはC児に対する価値的評価の先行付与である．(3)保育者は提供した食品に対するC児の拒否を巡って交渉していた．本事例において保育者は，子どもの行為を補足する「協働者」，子どもの行為を評価する「評価者」，子どもを新しい関心へと誘う「誘惑者」という三つの役割を果たしていた．
【キーワード】食事，介助，保育，乳児，社会歴史的アプローチ

1．はじめに

1.1 発達の場としての食事

食事は生存のための不可避的な出来事である．生物は生きるためには食べなくてはいけない．だが，同時に人間の食事には次のような「社会的出来事」としての重要な特異性がある．

(1) 食事は一生涯を通じて継続的に行われる．食べ方，食べる状況，一緒に食べる相手など，その形態は生涯を通じて多様な変化を見せる．

(2) 食事は大人では個人的行為として遂行されることが多いが，乳幼児期の介助等に見られるように共同活動として行われることもある．

(3) 食事を成り立たせるためには，必ず誰かの間接的な，あるいは「援助」が必要である．食品を作り，それを加工し，商品として売る他者，それを調理し，配膳する他者が必要である．そうした他者の行為を背後に背負う形で，眼前の食事は成り立っている．

* 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座助教授

(4) 食事は，多様な文化的人工物を用いて達成される社会的出来事である．食べ物，道具，食事のマナー，儀礼などがそれぞれの食事をユニークなものとしている．

これまで，食事の発達に関して多様な関心が寄せられているが，その中心にあるのは栄養学的研究（浜口・佐藤・小松，1992）であり，子どもに適正な栄養量をとらせるための食事の工夫が議論されている．また，食事は親子の愛着形成のための重要な場だと指摘するものもある（根岸，2000）．本研究では，食事がもたらすこうした栄養学的「成果」や情動的「成果」ではなく，食行為過程そのものに焦点を当てる．

1.2 食行動の発達

食行動の発達に関する古典的研究ではゲゼル（1940；1945）がある．ゲゼル（1945）は子どもの発達の様子を示す写真集である．そこから，食行動についての記述だけを取り出して整理すると表1，表2のようになる．ゲゼルにとって，食行動の発達は基本的に個人的な食行為の変化である．食事介助者として母親や父親が登場することがある（表1）が，その介助の詳細は記述されていない．また，表2に示されているように36ヶ月（3歳）になって，「ほとんどこぼさないで一人で食べる」ことができるようになると，それ以後，42ヶ月（3歳6ヶ月）から72ヶ月（6歳）まで食事に関する記述はまったく出現していない．つまり，ゲゼルにとって食事は一人で食べることができるようになることによって完成するものであり，それはだいたい3歳で成し遂げられるものだと考えられているようだ．食具についての記述も見られるが，その詳しい技能の記述はない．また，食事をコミュニケーションや運動など他の機能と関係付けて見ていないことも特徴的である．以上のことから，ゲゼルにとって食事は個人的な行為であり，様々な資源が複合的に関わる社会的出来事であるという視点がないことがわかる．

日本における食行動の状況について知るのに適しているのは，「増補乳幼児精神発達診断法（津守・稲毛，1997）」である．それは，子どもを検査者が直接調べるのではなく，子どもと一緒に生活をしている親がその達成を判断する検査である．稲毛(1997)はその1959年と1989年の結果を比較している(表3)．それぞれ通過率6割を達成基準として表示してある．それによれば，1959年から1989年の30年間の間に，より早く達成できるようになった現象がある一方で，逆に遅くなった現象も見られた．その多くは発達の加速化を示すものであったが，逆に全体の達成月齢が遅くなる現象もあり，食行動が社会状況と関わることを示す興味深いデータになっている．その調査項目内容は，食物の取り扱い，マナー，食器，他者，技能など多岐に渡っている．しかし，こうした調査では食行動の一般的傾向を推察することはできても，子どもの食事という社会的出来事がどのように成立しているのかはわからない．

食行動の発達について，しばしば取り上げられるのは，スプーンや箸などの食具をいつ渡すのかという議論である．これは科学的な問いとしてよりも，むしろ親に対する「子育て」の啓蒙運動の中で取り上げられる．その意味で，親の関心は高い．子育て中の親を視聴者として想定しているNHKテレビの「すくすくネットワーク」(2001年12月16日NHK放映：江口，2001）では，「子どもにいつスプーンを与えるのか」をテーマとして取り上げていた．その中で公園で遊ぶ子どもの親にその適正だと考える時期を尋ね，その後，歯科医が登場し，子どものスプーンを握る手の技能変化をビデオで紹介していた．それによれば，子どもの握りは，1歳位に見られる「掌握り」，その後に見られる「手指握り」，2歳後半に見られる「ペン握り」の

表1：ゲゼル（1945）の中の食行動描写

12週：摂食（feeding）行動（母乳）の記述 24週：哺乳瓶で飲む． 36週：食事（meal time）：「母親がスプーンで食べさせた後，子供が自分でスプーンで食べる写真」がある．さらに，「夕食では父親が効果的に手助けする」と写真の説明があり，「父親がパンを手でちぎって渡すと，子供が口に入れる．カップを子供の口に当ててあげる写真」がある． 36週：床に座り，物をつかんで口に入れる． 44週：一人椅子で手で食べる．スプーンで大人に食べさせてもらう時，スプーンではなく，大人を見て笑う． 1歳：「初め大人がカップを口に近づけている．子どもの目はカップに向かい，手もカップの取っ手に添えられている写真」，「左手でカップを持ち，右手でカップの下を支える写真」，さらに「右手でカップを持ったまま横を向く写真」に「彼はまだ自分でカップを扱うことができない．しかし，より自立へと向かう途中にある．」と解説が付けられている． 80週：椅子に座り，テーブルの上の皿にのっているものをナイフでとろうとする．うまくできないが，大人と同じような姿勢をしている．両手にスプーンとナイフを持つ． 5歳：「子どもがテーブルで仲間と食べる写真」がある．

注：この表はゲゼル（1945）の写真集から食行動に関する部分の写真あるいは解説を引用者が抜粋したもの．

表2：ゲゼル（1940）に現れている食行動

個人的―社会的行動〔「食事」，「交信」を含む〕	
15ヶ月	〔食事〕哺乳瓶の時間は終わる（夜も飲まない）
	〔食事〕ぼんの上の皿をしっかり持っている．
18ヶ月	〔食事〕空になった皿を母親に渡す
	〔食事〕少しは自分で食べるが，こぼす．こぼしながらも一人で食べる．
	〔食事〕ぜんぜん手伝ってもらわなくても，食事の一部分を一人で食べる
	〔運動〕一人で小椅子に腰掛ける．
21ヶ月	〔食事〕茶碗を上手に扱う．持ち上げ，飲み，またもとのところに置く．（子どもは，傾けすぎるのでたくさんこぼれてしまう．またすっかり飲んでしまうと，茶碗を投げたり，落としたりすることが多い．）
	〔交信〕食べもの，用便，飲み物を要求する．
24ヶ月	〔食事〕スプーンをまっすぐに持っていられる．すくなくとも口に入れるまではまっすぐ持ってくる．
30ヶ月	（食事に関する記述なし）
36ヶ月	〔食事〕ほとんどこぼさないで一人で食べる．
	〔食事〕水差しから上手に注ぐ．
42ヶ月，48ヶ月，54ヶ月，60ヶ月，70ヶ月（食事に関する記述なし）	

注：The first five years of life（Gesell, 1940）（邦訳「乳幼児の心理学」）に現れている食行動と食行動に関係すると考えられるその他の項目を引用者がまとめたもの．

三種に分かれる．それらの経験的事実に基づいて，その歯科医は，子どもにスプーンを持たせるのは，「ペン握り」ができるようになった後が望ましいと主張していた．それは3歳前後に対応するが，調査された母親達が答えた年齢よりはずっと遅いものである．

こうした歯科医と一般の親との認識のずれは「子育て」や「発達」を社会的現象として検討する時，とても興味深い．歯科医は手でスプーンという食具をつかむその技能にだけ注目し，手と腕と唇の共応関係の発達を待たねばならないと主張しているからである．

だが，3歳までスプーンを持ったことがない子どもを現代の日本で見ることがあるだろうか．ほとんどの子どもは，家庭であれ，保育園であれ，まだ上手に食べることができない1歳前後

表 3：食行動関連項目の達成月齢の 1959 年調査と 1989 年調査の比較

（津守・稲毛，1997 より抜粋）

月齢	項目番号	変化		1959 (>60%)	1989 (>60%)	内容
1	1		空腹時に抱くと，顔を乳の方にむけて欲しがる			食物
1	2		よだれかけ，袖などをところかまわず吸う			
2	3		おなかがいっぱいになると，乳首を舌で押し出したり，顔をそむけたりする			食物
3	4		乳を飲む時に，哺乳瓶や乳房に手を触れている			食器
3	5		乳を飲みながらあたりをみたり，声を出したりして遊ぶ			
4	6		さじから飲むこともできる			食器
5	7		おなかがいっぱいになると，哺乳瓶を手ではらいのける			食器
5	8		哺乳瓶，食物を見ると，うれしそうにする			食物
6	9	○	ビスケットなどを自分でもって食べる	6	5	食物
7	10	×	コップから，上手に飲む	7	8	食器
7	11	○	さじを母親の手から取り上げて，自分の口の中にもっていこうとする	7	5	食器
7	12		食卓をかきまわす	7	7	食卓
8	13	○	他の人が食べているのをみて欲しがる	8	5	他者
9	14	○	茶碗などを両手でもって口にもっていく	9	8	食器
10	15	○	「マンマ」といって食事の催促をする	11	10	他者
11	16	○	哺乳瓶，コップなど自分でもって飲む	11	9	食器
12	17	○	自分でさじをもち，すくって食べようとする	12	11	食器
15	18		水などをひとりで飲むといってきかない，手伝うと怒る	15	15	他者
15	19		ひとに食べさせて喜ぶ	15	15	他者
15	20	×	キャラメル，ウエファスなどの皮をむいて食べる	15	18	食物
18	21		食物以外は口に入れなくなる	18	18	食物
18	22		さじで上手に汁などを飲む	18	18	食器
18	23		「ごはん」というと，食卓について待っている	18	18	マナー
18	24	○	菓子のかんのふたをとる音を聞いて，すぐにもらいにくる	18	15	食物
18	25	○	自分の口もとをひとりでふく	18	15	マナー
21	28	○	ストローでよく飲める	21	15	食器
21	29		おいしいものを食べると「オイシイ」という	21	21	他者
21	30	×	みかんなどの皮をむいて食べられる	21	24	食物
21	31	×	食べるものなど，両手にもっていないと満足しない（片方食べてしまうと代わりを欲しがる）	21	24	食物
21	32		こぼすと，すぐにふこうとする	21	21	マナー
21	33		食卓で，ほかの人のものと自分のとの区別ができる	18	21	食物
21	34	×	家族の茶碗，はしなどを知っていてならべる	21	24	食器
21	35		食事，入浴に父などを誘うことができる	21	21	他者
30	43	○	食事が済むと「ゴチソウサマ」という	30	24	マナー
30	45		飲みこまないで，ブクブクができる	36		技能
36	47		ほとんどこぼさないで，ひとりで食べられる	36		技能
36	48		箸を使って，上手に食事をする	36		食器

注：調査項目内容の内，○は 1989 年調査の方が早い月齢で達成された項目で，加速度現象が見られるもの，×は逆に後退現象が見られるものである．
各年度の調査の下にある数字は，調査対象者の 6 割以上の子どもが達成した月齢を示す．

ですでにスプーンを渡され，手にしている．1 歳台後半になると自分でスプーンを使って食べている．こうしたスプーンの使い方は，先の歯科医の見解からすれば，誤った早期使用ということにしかならないが，果たしてそうだろうか．子ども自身も，仮に親がスプーンで介助するだけで，スプーンを渡されないとしたら，そのような状況に満足するとは考えられない．実は先の歯科医の見解は，食具使用を技能発達という一面からだけ見ており，食具使用が食事という社会的出来事の中の一部として他の様々な要因と関わっていることを無視していることからきている．これに対して，親や保育者は食具使用を，より広い文脈である子どもの発達全般に関連させて理解しているといえる．以下にその両者の違いを明らかにしながら，本研究のアプ

ローチの特徴を述べる．

1.3 社会歴史的アプローチからみた発達

先の歯科医はスプーンは，その手の技能の発達を待って使用されるべきだと主張した．こうした主張は手の技能の自然発達を待って，その技能が可能にする事を子どもにさせようという見解である．従って，そうした自然な発達が成し遂げられる前に，それに関係した内容を子どもに教授しても，それはうまくいかないと考える．こうした見解を Vygotskii (1934) は「発達に追随する教授」と表現した．これに対して，彼は，「発達に先まわる教授」を主張した．つまり，関連する技能がまだ十分習熟していなくても，ある種の教授はなされなくてはならない．さらにいえば，ある種の適切な教授によってこそ，発達は促進されると考えた．このような立場は，しばしば「教え込み」あるいは「早期教育」の奨励と同じものとして誤解されることがある．だが，先の母親のように，スプーンを0歳の子どもに渡す大人は「教え込み」を意図していたわけではない．

先の母親達が重視していたこと ── おそらくそれは意識化されていないものであるだろうが ── を考えてみると，そこには子どもに対する「食べる意欲の育成」と日常用語で語られる思いがあると考えられる．一緒に食事をとる親や兄弟がスプーンを使っておいしそうに食べているのを見る乳幼児が，自分にもスプーンをよこせと手を出して強く主張することがある．それは，自分がそれを使ってうまく食べることができるから渡せといっているのではない．おもしろそうだから，なんとなくよさそうだから，みんな使っているから，そんな漠然とした思いの中でスプーンを求めているのであろう．親からすれば，1歳台にスプーンを渡すことによって，子どもは「遊び食べ」をはじめ，時間が掛かる，思うように食べてほしいものを食べなくなるといったように，栄養摂取や食事の効率化からすれば，それは必ずしも望ましいものではない．それでも子どもにスプーンを渡すのである．しかし，子どもはそれをありがたがって大事に使うわけではなく，床に落としたり，投げたり，柄をなめたりして，遊ぶ．ここには，子どもがすでに自分の周りの人たちが楽しんでいる，社会的価値をもった食具を含む食事に参加するという学習デザインがある．子どもがスプーンを持つことによって成し遂げようとしているのは，「食べる」という行動ではなく，「食事」という社会的出来事への参加なのである．それがたとえ不十分な形でしかなされないものであったとしても，栄養摂取としての食事ではなく，社会的出来事としての食事を体験しようとしているのである．そして，親や保育者もそれを望ましい「人間社会への参加」として受け入れているからスプーンを渡すのである．ここには子どもの「価値的予感」(石黒，2000) を受け止める親の姿勢が見られる．これが先のスプーンをもたせるべき時期がいつなのかという親に対する調査結果の背後にあるものである．

上記の議論は，子どものスプーンの使用が，使用時の対人関係の中で築かれる社会的関係の中に埋め込まれていることを述べている．だが，実はスプーンの使用には，それを作り出し，使用してきた歴史も埋め込まれている．人工物 (artifact) には人類の歴史あるいは社会が凝縮されている（佐伯，1992；石黒，2001b)．そのことは，他者による「教授」が発達の可能性を拡張する上で必要要件であることを示す．レオンチェフ（1965）は子どもの発達において主要な過程は，社会歴史的に人類によって蓄積された経験の「獲得」(appropriation) の過程であるという．例えば，スプーンは，現在では世界中に普及しているものであるが，それを初めてみた誰かにとって，その「食具」としての機能は必ずしも明示的ではない．だが，その人の前に

それを「食具」として使う誰かがいて，それを観察する機会があったならば，それはすぐに食具として認知される．そのことを通して，その人は，スプーンを単なるスチールの塊ではなく，ある文化においてある特有の意味を担う文化的人工物として使用するようになるのである．これによって，人は人類の先達の経験を「わがもの（appropriate）」とするのである．「獲得」の過程の一般的特徴は次のようなものである（Ishiguro, 1998）．

(1) 我々が対象に対して抱く意味は対象に本来内在するものではなく，対象に対する主体の能動的な働きかけの中から生まれてくる．

(2) 対象の意味の生成は個体の行為に起源を持つものではなく，その個体のまわりにいる他者の援助の中で共同的に達成される．

(3) 学習や発達は単なる個人的な知識の増加ではなく，ある文化的なコミュニティ，社会に参与することそのものである．

ただし，ここには二つの注釈が必要である．一つはこうした見解は，何でも教えればできるようになるという「教え込み」可能なメカニズムが人間の学習原理としてあると想定しているわけではない．この点に関して，Vygotskii（1934）は「最近接発達領域（zone of proximal development）」に関する議論において，教授が可能な課題とは，「学習者が模倣可能な領域にあるものである」と述べることによって，学習と教授の相互規定関係について補足している．もう一つは，文化的人工物は，恣意的な意味としてのみできているわけではないという点である．例えば，くぼみがない棒をスプーンの代わりに使うことはできない．人工物にはその使用の文脈に応じた生態学的な制約があり，人工物の物理特性は恣意的に誰かが勝手に決めることができるものではなく，人類の歴史の中で選ばれ，改変されてきたものである．その点では，対象がある状況において表示する意味は，行為者の働きかけによって生成されるものではなく，探索されるものである．

1.4 社会的出来事としての食事：何が問われなければならないのか

社会的出来事としての食事を捉える時，本研究では，子どもの前に食べるための食具が用意されているという事実を重視したい．このことは，子どもの前に食具を差し出す誰かがいること，子どもが何らかの食具を使って食事を実現することという二つの事実を示す．

食具は，次第にスプーンから箸との共用へと移行していくが，何より大きな変化は，素手で食べることからスプーンという食具を用いて食べることへの移行である．子どもが食具を用いて食べるということは，子どもが食具の「支援」を受けて食べることでもあるが，同時に食具によって「制約」されて食べることでもある．柔らかい液体状の食べ物はスプーンで掬うことによって，口に入れることができる．他方，子どもは手で食べた方がうまく食べることのできる固形物さえもわざわざ素手でスプーンに載せて食べようとして，こぼしたりする．既に素手ならば食べ物をうまく食べることが出来る子どもも，スプーンでうまく食べることが出来るために再び身体と食具，食品との間に新しい協調関係を作り出す必要がある．

離乳食期の子どもは通常大人の介助によって食べることが可能になる．スプーンを最初に使うのは大人であり，スプーンは大人の手に持たれて子どもの口に運ばれる．これによって，子どもはスプーンがどのような文化的人工物であるのか観察する機会を得る．食品と食具を子どもの前に与え，さらにそれらの使用について実践の中で例示する他者が子どもに寄り添っている．

以上のように，子どもが食事をするときに，子どもの前には食品，食具，食器，さらにはテーブル，椅子，エプロンなど多様な文化的人工物が配置された環境構成がされている．それらの環境の意味はそれらの人工物が表示すると同時に，大人が子どもに対して観察可能な形で示す．このように，社会歴史的アプローチにとって，子どもが介助されながら食べるという共同行為は，文化的人工物と他者によって二重に媒介された社会的行為である(図１)．この社会的行為の特徴を捉え，その変化を追うことが乳幼児期の食行為の発達を捉えることである．

ここから様々な問いが生まれるが，「社会的出来事」としての食事研究においては，「そうした食介助される状況において，子ども自身は何をしているのか」を問いたい．食介助をされているというと，子どもは受け身の存在であり，大人の介助の受益者でしかない存在だと見なされるだろう．だが，やがていつか一人で食べることが出来るようになるとき，それはある日突然の「転換」なのだろうか．このような発達の物語は不自然である．おそらく，その食介助の初めから，子どもの中には食べるという社会的行為への能動的な参加の姿が見られるはずである．そして，介助する大人も一方的に食べさせているのではなく，そうした子どもの能動的な寄与と対話的関係を持ちながら，協働的に食介助を進めているのではないか．このことを乳児の食介助の具体的事例の中に確認することが本研究の第一の目的である．

本研究が第二に問いたいのは，子どもの食行為における習熟過程である．既に述べたように，食行為の成立には，子どもの身体と食具，食べ物の三者が協調されなくてはならない．例えば，スプーンで食べ物を掬って口に入れるためには，椅子に対して上半身が安定した状態を維持できる必要がある．スプーンで掬ったものを口に入れるためには，口が食べ物を迎えることができなければならない．こうした食行為に関わる多様な資源の協調関係をどのように捉えたらよいのだろうか．それは，子どものそうした協調状態に対して他者である保育者がどのような関わりをしているのか明らかにすることでもある．

第三に関心があるのは，子どもが何故自分ではうまく使えない，いわば不便な食具を使おうとするのかという点である．今回分析する０歳台の子どもでは介助されることが多いが，時に

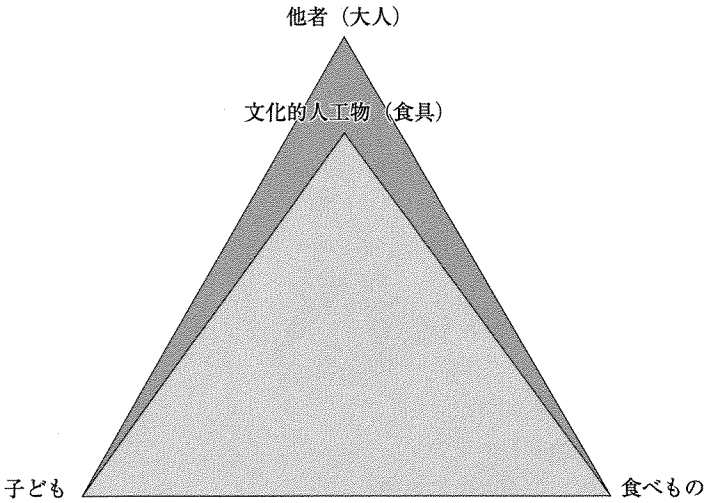


図１：食介助における媒介行為

注：子どもは文化的人工物と他者に媒介されて食べものに向かう

は自分の手を使って食べる．そうした「自主的な行為」は自然に発生しているのであろうか．さらに，スプーンを使うようになるときにも，子どもは再び不便な食具をわざわざ使う．食行為の発達が多様な食具を使えるようになっていくことの歴史であるならば，食具を使うようになっていくことは，一度はうまく食べられるようになった協調関係を壊し，新しい関係を作り直そうとすることである．そのようないわば達成された関係の再構成には何らかの先導する動機が形成される必要があるだろう．自分も「お母さんのように食べたい」という「価値的予感（石黒，2000）」の形成はいったいどのようになされるのだろうか．

1.5 本研究のリサーチクエスチョン

食事を「社会的出来事」とみる子どもの食行為の発達研究では，次の四つの分析が必須である．

(1) 子どもの食行動を縦断的に追跡し，子どもが「一人で食べる」ようになる過程を明らかにする．

(2) 子どもが食事を介助される場面を分析し，その「介助」の構造を明らかにする．

(3) 子どもの食事がどのような相互的関与の中で達成されるのか，その相互行為的分析を行う．

(4) 食べることに関わる「価値的予感」を子どもにもたらす「動機」の成立，移行過程を明らかにする．

この内，本論文では，(2)と(3)を中心的に取り扱い，(1)と(4)についてはここでは今後の課題として提示するにとどめる．

これらのことを分析するために，今回データ収集をしたフィールドにおいては，次の分析資源に注目する必要がある．これらは分析の対象であると同時に，分析の視点でもある．

●食材（離乳食･きざみ食･普通食といったきざみの状態）（固形物（パン）･液体（スープ）･粘性（ご飯）などの特性）

●食べ物に対する子どもの好み

●食べ物に対する保育者の見解（ご飯を食べることを重視する，おかずを食べることを重視する等）

●椅子の変化：身体を支える環境（保育士の膝・一人椅子・ブッチャー，小さな木椅子・大きな木とパイプの椅子）．フィールドとなっている保育園では，図2にあるように子どもの成長に合わせて，異なる椅子が使われる．（なお，写真にある保育士･子どもは今回分析されている保育士・子どもとは関係ない．）

●テーブル：食べ物をのせる場所　図3にあるように，子どもの成長にあわせて異なるテーブルが使われる．

●動き（足：体を支える）・上半身（軸を作る）・腕（手の動きを制御する支点）・手・指（把握の形）

●視線（食物・他者・道具への注目）

●会話スタイル・内容（他者との交流）

●介助への子どもの抵抗（拒否とその対処）

●仲間と食べることの意味（仲間に食べさせてもらうという形式の有意性）

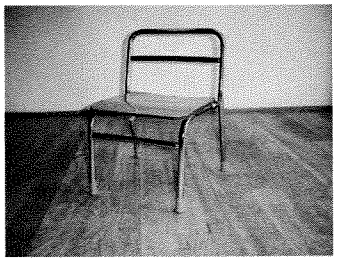
●一人の保育者が多数の子どもを同時に介助するという保育独特の介助状況

図 2：多様な座る場

保育士の膝

ベビーチェアー

ブッチャー


パイプ椅子

木椅子

図 3：食べ物をおく場所

ベビーチェア

テーブル

●テリトリー（個々の子どもの食べ物や食具，食器，可動空間の範囲）

2．方法

インフォーマント：男児C．今回介助している保育者Nは，データ収集時点で保育経験半年の初任保育士で女性である．

観察方法：参与観察．調査日には調査者は食事の少し前から保育活動に参加し，昼食後の午睡までこどもたちと共に過ごす．観察はおよそ一月に二回行われたが，対象となる子どもが休むことなどによって定期的にデータがとれているわけではない．

分析場面：C児に関して，生後6ヶ月から15ヶ月まで観察した．それぞれの月齢における食事状況が表4に示されている．6ヶ月から11ヶ月まで「離乳食」が出され，14ヶ月では「きざみ食」から「普通食」に一気に移行している．今回は，生後11ヶ月の「離乳食」時にC児が保育者Nに介助されて食事をしている場面を分析している．保育者と子どもは一対一であるが，

表4：C児の観察月別の状況

●	月齢	椅子	保育士	食事
●	6	―	―	離乳食
●	7	―	―	離乳食
●	9	BC	2	離乳食
●	10	BC	2	離乳食
●	10	―	―	離乳食
●	11	BC	1	離乳食
●	14	B	多	きざみ食
●	14	B	多	きざみ食
●	14	B	多	普通食
●	15	B	多	普通食
●	15	B	多	普通食

注：BC（ベビーチェア），B（ブッチャー）
保育士の欄の人数は一人の保育士が同時に介助している子どもの数を示す．
―は不明を示す．

同時間に近くで子ども達が集団で食事をしている．C児はベビーチェアに座り，保育者は床に座っている．保育者とC児は一対一で対面する配置である．

離乳食の内容：パン・クリームシチュー・人参のやわらか煮（煮物）・梨すりおろし

配膳状況：梨以外のものがお盆の上に置かれ，C児に対して一斉に提示されている．お盆は床に置かれており，保育者Nはそこから皿を取る．

分析方法：フィールドノーツから，分析場面を特定し，その場面のビデオ視聴を繰り返した後，さらに分析焦点場面を特定した．その後，ビデオを見ながら焦点場面に関して，詳細なトランスクリプトが作成され，それに基づいて分析が行われた．分析方法の詳細については，石黒(2001)を参照されたい．

分析焦点場面：上記場面全体で約24分の食事場面のうち，初めの約8分間を集中的に分析した．その時間内で，その日の食品は複数回繰り返し食べられていた．

3．結果と考察

3.1　分析場面全体の特徴

焦点場面全体のC児の保育者Nによる介助シーケンスの詳細を表5に示す．エピソードの一区切りは一つの食品の扱い（食べる等）の開始から終了までを表す．表5を整理し，エピソード別に何をしているのか，食べ物を扱うエピソード間の隙間に何をやっているのかを取り出して全体の流れを見やすくしたものが表6である．これによって，食品間の移動とそれに付随する食べものの介助や受け取りに直接関わらない「隙間」の時系列的推移がわかる．隙間時間には，三種が含まれていた．次の食材の準備のために，食材をこねてつぶすなど，提供準備のための隙間時間と，子どものエプロンやテーブルの配置を直すなど，場面設定に関わる隙間時間，さらに食べるのに飽きた子どもを保育士があやしたりして子どもの注意を維持・管理し，情動的交流をするための隙間時間である．

この表6によってわかることは次の二点である．

(1)　この日，床におかれたお盆の上に並べられたのは，パン，シチュー，煮物であるが，それらは偏らず交互に食べられた．

(2)　隙間余白時間は初めは次に食べさせるための準備が多いが，後半は情動調整が増えていた．

表5のエピソード10（シチュー5）に現れているように，他児が近くで同時に食べていることによって，C児や保育者Nが他児に注意を向けたり，関与したりすることがある．この点は一人の子どもに集中して，介助を行う家庭とは大きく異なる保育活動に特徴的な点であるが，今回は分析を行わない．

以下，食品別に保育者と子どものやりとりを表5に即して詳細に見ていく．

表5：C児（11ヶ月）の保育者Nによる食介助場面のやりとり

当日のメニュー：パン・クリームシチュー・人参のやわらか煮・梨すりおろし

エピソード	食物	start time	やりとり	保育者N	子どもC
セッティング		1	ブッチャーに子ども達座る.		
		2	リーダー保母によるCの食事開始指示		
		3	Nが一人椅子のCの前にお盆にのせた食事を持っていく.		
		4 0：20	お盆を床に置き，Nは正座する.	床に座る	ブッチャーに座っている
食エピソード1	パン1（手）	0：21	Nがパンをテーブルの上にちぎって置いていくとCは乗り出してパンとNを交互に見る.	ちぎって並べる	パンとNを交互に見る
		0：30	Nが素早くひとかけらCの口に入れる．Cはそのまま食べる	食物移送	食べる
		0：32	Nがパンをテーブルの上にちぎって置いていくとCは乗り出してパンとNを交互に見る.	ちぎって並べる	パンとNを交互に見る
移行（準備）	パンからシチューへ	0：38	Nはパンを床の上のお盆の上に置き，シチュー皿をとって，スプーンでその中をこねる．その間，両手でテーブルを掴みながら前のめりで，Nを見ている.	シチュー皿を取って中をこねる	Nを見ている
食エピソード2	シチュー1（スプーン）	0：45	スプーンで器をこねる	こねる	Nを見ている
		0：52	Nは「あーむー」と言いながら自分の口をあけ，スプーンをCの口に持っていく．Cはそのまま食べる	食物移送	食べる
		0：55	スプーンを器にいったん戻すが直にスプーンで口の周りのシチューを掬って口に入れる.	食物移送	食べる
		0：58	Nは器を持ちながら，Cの目を見て「おいしかった？」と笑いながら言う.	声掛け	笑う
移行（準備）	シチューからシチュー	0：59	NはCを見て笑っているが，Cがカメラの方を向いてしまい，Nはシチュー皿を見て中をこねだす．その後もCは左右を見た後，カメラを見る.	シチューをこねている	カメラを見る
食エピソード3	シチュー2（スプーン）	1：17	Cがカメラの方を見ているところへ，Nがスプーンを近づけるが，Cは口を開けず，Nも食物も見ない.	食物移送	口を開けず，Nとスプーンの方を見ない
		1：19	Nは一旦スプーンをひく.	移送中断	横を見ている
食エピソード4	シチュー3（スプーン）	1：22	Nは器の中にスプーンを一度戻した後，Cをじっと見てから，Cの名前を呼んでスプーンをCの口に差し出す．Cは横を向きながら，少しだけ口を動かすがスプーンが入るようには開かない.	注目要請＋食物移送	横を向いたまま口を開けない
		1：25	NはそのままスプーンをCの口の所に留めておいてから，口元を覗き込み，その後，何か言って笑いながら，器をお盆におく．その間，Cはずっと横を見ている.	スプーンの静止＋移送撤回	横を向いたまま口を開けない
注意管理・phatic		1：37	右手でお盆の上の器を押さえながら，体を乗り出すようにして左手でCの髪の毛を撫ぜる．Cは少しずつ前を向き，Nを見る	Cの髪を撫ぜる	前を向く
集団による隙間		1：41	横の集団の子どもたちの方を見て，話しかける．CはNを見ているが，同じ子どもの方に視線が向く.	脇見	NからNの見ている子に視線を移す
集団による隙間		1：55	Nは脇見をしながら，煮物の器を持ち，スプーンで混ぜる．CはNの見ている方向を見ている.	脇見	Nの見ている子を見る
食エピソード5	煮物1（スプーン）	2：04	Nは「はい」といって自分の口を開けながらCに煮物を与える．Cは直にNの方を見て口を開けてスプーンを招き入れる.	注目要請＋食物移送	食べる
		2：08	NはCを笑顔で見ながら，少し口を開けてから，器を下に置く．CはNを見ている.	観察	Nを見る
（記述がないのはほとんど隙間なく食べものが移行している時）					
食エピソード6	パン2（手）	2：12	Nがテーブルの上のパンを左手でつまみ，Cの顔の前にかざしてからさっと右手に近づける．Cはパンを見ながら右手の方を見て，Nにつままれたパンを自分でつまむ.	手渡す	つまむ
		2：18	Cはつまんだパンをすぐに落としてしまい，Nの方を見た．Nはそれをつまみ，少し横に移動してから，右手でつまみなおして，Cの口に入れた．CはNがパンを口に入れるまではNを見ていたが，入れる時には前をボーっと見ている.	食物移送	食べる

		2：26	Nが「おいしい？」と笑顔でCの方を見ながら言うと，CはNを笑顔で見返す．Nは「笑った」といい，Cはその言葉にまた笑顔になる．	声がけ	笑顔で応答
情動調整	声がけ	2：31	Nはお盆の上のシチューの器をとるが，Cの方を見ながら「CC　C ちゃん」と声がけする．Cは前を見ているが，はっきりとNを見ている様子ではない．	声がけ	ボーっと前を見ている
集団による隙間		2：36	NはCの方をみて，器を混ぜているが，隣の集団の子が「マメー」というとNは「マミー」と繰り返す．次に「マメー」といわれると「マメー」と繰り返した．	器を見る	ボーっと前を見ている．
集団による隙間		2：40	Nは集団の方をはっきりと振り返り，笑顔で「マメ？」といってからCの方に向きなおす．CはNの「マメー」と集団の子に話しかけた時，Nの顔を凝視し，集団の方へ顔を向ける．その後，NがCの方に向きなおしても，Nは集団の方を見ていた．	脇見	NからNの見ている方へ視線を移動
食エピソード7	シチュー4（スプーン）	2：44	Nはシチューをスプーンで掬って自分の口を開けながら集団の方を向いているCの口に入れる．	食物移送	脇見しながら食べる
		2：53	Nは「あっ食べたすごい　おいしそうだな……」とつぶやきながら器をお盆におく．	食器を置く	脇見
集団による隙間		2：56	集団の方を見ながら，何か話しかける	脇見	脇見
食エピソード8	パン3（手）	3：04	Nはパンをつまんで，Cの前に少し提示してから，「パンパン」といい，Cが口を開けると中に入れる．	食物移送	パンに注目して口を開ける
場面設定	テーブル設定	3：14	Nはテーブルの上の布巾の位置を直す．Cは集団の方を見ている．	場面設定	脇見
食エピソード9	煮物2（スプーン）	3：17	お盆から煮物の皿を取り，「おいしい」といってから，スプーンで掬って「あーん」と自分の口を開け，食べるまねをしてから，Cに食べさせる．Cは初め器を見ているが，Nが食べるまねをするときはNを見る、その後少し集団の方を見るが，すぐにNの開いた口を見ながら口をあける．	食べるまね＋食物移送	食べる
		3：37	Nは煮物の器をこねてから，スプーンを自分の口に持っていき，「おいしい」といって笑いながら，Cをみる．Cがチラッとみて笑う．Nはもう一度自分の口に軽くいれるふりをして（C笑う）Cの口に近づける．Nは自分の口を大きく開けながら，スプーンをCの口へ，食べる．Nは器をお盆において，Cのほうをみて，口を動かしながら「あむあむあむ」という．Cの反応が少ない．Nは右を見て覗き込む．Cは大きく笑う．Nは器をスプーンでこねていたが，それに気づき，声を立てながら笑って，NはCのほっぺを指で軽くつつく．再びNは器をスプーンでこねてからCのほうをみて「おいしい？」という．C笑っている．N笑う．	注目要請＋声がけ	集団からNへ注意を移行
食エピソード10	シチュー5（スプーン）	4：12	集団の方を向いているCの口に向かって，Nがシチューをスプーンで運ぶ．Cは集団の方向を見ており，Nはそちらにスプーンを少し提示して，Cの口が開くとそこにシチューを入れる．Cはずっと集団の方を向いたまま食べる．	食物移送	脇見しながら食べる
移行	準備	4：19	器をお盆に置いて，パンをとる．	器を見る	脇見
食エピソード11	パン4（手）	4：21	パンをお盆からとり，三回（三切れ）テーブルの上に並べ，Cはパンに注目する．	パンを置く	パンに注目
場面設定・phatic	情動調整	4：31	Nは笑顔でCを見る．Cがエプロンをとめてある首のところに手を伸ばすので，Nが上体をCの方に出して，結び目を直す．Nが再びCを見るとCはまた手をエプロンの結び目のところにおき，不快な表情をする．NはCのエプロンを直し，「うーうー」と声がけする．	観察と場面設定	むずがり
食エピソード12	シチュー6（スプーン）	5：04	Cはずっと右手を自分のエプロンの結び目の所に置いて，やや不快な表情をしている．Nはシチューの皿を持って，Cに「耳なの？　気になるの？」と話しかけ，自分の口を開けながらスプーンでCの口に運ぶ．Cはすぐに口を開けないので，ちょっと口元にスプーンを置き，口が開いたところで入れる．二回口元をスプーンでぬぐった後で，スプーンを右手で持った器の中に入れ，「ここが痛いの？」といって，左手でCの頭の左をなでる．	食物移送	むずがり＋食べる
場面設定	エプロンを直す	5：18	器をすばやくお盆に置き，左手でCの頭の後ろを触りながら，覗き込む．Nは状態を乗り出して，エプロンの結び目を確認する．	Cのエプロンの調整	Nを見て，不快な表情

場面設定	テーブル	5：30	N床に座りなおし，Cに正対する．Cのテーブルの上のおしぼりを直し，床のお盆の上の器を取る．Cは斜め横を見ながらゆっくりと噛んでいる．	ホームポジションに戻る	斜めを見ながら噛む
食エピソード13	煮物3（スプーン）	5：43	Nは煮物をスプーンで混ぜてから，器を少し前に出し，スプーンですくって，「……吸って（?）」といい，Cの口のところに持っていく．Cはスプーンを見ずに斜め前を向いたまま噛んでいる．Nはずっと Cの方を向いたままスプーンを口の所にとどめるが，やがて「また食べていいから」といい，スプーンを手前に戻し，「ね」といって微笑．ホームポジションの姿勢にもどり，「ん」という．Cはずっと斜め横を見たままで，Nも食べものも見ない．	食物移送回避	斜めを見ながら噛む
情動調整	声かけ・注意管理	5：57	煮物の器を前に持ちながら，前のめりになり「Cちゃーん」といってCの顔を覗き込み，「だいじょうーぶ?」といいながら体をホームポジションに戻す．そのまま器を下のお盆に置く．	注目要請＋声かけ	斜め前を見ている
情動調整・場面設定	噛むふり・注意管理・エプロンを直す	6：05	Nは左手で二回Cの髪を撫でる．二回目の時，Cが何かいって，Nを笑顔で見る．Nは「なに」といって微笑しながらCをうなづくように動いて見る．上半身を乗り出し，Cを，見た後，口を大きく開いて「あーん」と二回いう．CはずっとNを見ている．その後，Nは噛みながら体をホームポジションに戻していく．小さく前に体を出しながら噛むふりをするとCは微笑せずに少し連動するような形で体を揺らす．Nはホームポジションに戻る．NはCの左後ろのエプロンの結び目（?）をさわり，手を戻しながら「どこがいいの?どこがいいの?」という．	注目要請＋食べるふり	Nに注目
食エピソード14	パン5（手）	6：40	Nはテーブルの上のパンをさっと取り上げ，Cの口に持っていくが，Cは口を横に向ける．Nは笑いながら「いらない（?）……がいいの?」といって手を引き，エプロンを直す．Cは前を向きなおす．Nは再びパンをつまんでCの口の所に持っていき，Cはそれを食べる．	移送回避＋食物移送	食べる
情動調整	声かけ・あやす	6：50	NはCに「おいしい?」というと，CはNを見上げる．二人は見合いながら，Nが「ばー」と笑いながらいい，いないいないバーを始める．Nが「ばー」といった後，Cは両手を頭の上に上げ，そのあと，目を隠すように両手で覆い，バーをする．Nは乗り出してCの頭を撫でる．	あやす（いないいないばー）	いないいないばー
食エピソード15	パン6（手）	7：07	NがCを見ながら手をお盆の所にさっと移動すると同時に，Cは左手をテーブルの上に下ろし何かつまむようなそぶりをして上にあげる．（実際には何もつまんでいない）Nは煮物の器をお盆から右手で取り，それをすぐに左手に移動して，右手でCのつまむ形をしている指の間にテーブルの上のパンをひとかけら挟ませる．Cは指の間のパンを見てから，視線を外し，にぎにぎする．Nが「Cちゃんあむーは」「あむーは」といい，煮物の器をCの方へ移動させようとした瞬間，Cが急にパンを口に運んで食べた．Nは器をそのまま止め，Cを見て「あむあむごくんして（?）」という．Cは右手人差し指を口に入れてから出し，お盆の上を見る．そのままお盆の上のパンに手をのばしてつまむふりをするが，そのまま右手を首の後ろにあげ，Nを見る．NはCを笑顔で見て，口を大きくあけ何かいう．	パンを手渡す	食べる
食エピソード16	煮物4（スプーン）	7：33	Nが煮物をこねた後，スプーンで煮物をCの顔の前に出すが，Cは食べないので，一回引っ込め，Nは何か言いながらCの口の所にスプーンを運ぶとCは食べる．Nはそのまま器をお盆に戻し，Cは前をボーっと見ている．	食物移送	食べる

注：（?）はその直前の記載が不確かであることを示す．
〝……〟は不明を示す．

3.2　パンを食べる場面の分析

パンを扱ったエピソードは6回あった．それぞれの大まかな行為の流れを示すと次のようになる．（保育者Nと乳児C）

表6：食事の流れ

食事の進行⇨	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
パン	○					○		○			○			○	○	
シチュー		○	○	○			○			○		○				
煮物					○				○				○			○
提供準備（食材をこねる）	●	●		●		●	●			●						
場面設定								●			●	●				
情動調整（注意管理）				●		●					●	●	●	●		

注：下段の三つのカテゴリーは食べ物に関する行為エピソードの隙間に行われたことを示す．最上段の数字は表5の食エピソード番号に対応している．

●一回目：N千切る⇨Nテーブルに置く⇨Nロに入れる
●二回目：Nパンを手渡す⇨C落とす⇨Nロに入れる．
●三回目：Nパンを提示⇨N「パンパン」と言う⇨Nロに入れる
●四回目：Nパンをテーブルに並べる⇨C注目
●五回目：Nパンを口へ⇨C横を向く⇨N撤回⇨Nパンを口へ⇨食べる
●六回目：Nパンを手渡す⇨Cにぎにぎする⇨C食べる

六回のやりとりをみると，保育者は，「C児の口にパンを運ぶ」，「子どもの手にパンを渡す」，「ベビーチェアーのテーブルの上にパンをちぎって置く」という三つの支援形態を取っていることがわかる．この三つの違いは，「口に入れる」は「食べる」行為の直接的な部分的代行であるのに対して，「テーブルに置く」は「食べる」環境の設定にかかわるものであり，間接的にC児の「食べる」を支援するものである．「手渡す」はその中間形態である．保育士はこのように「食べる」ことに関して間接的な支援と直接的な支援を適宜用いている．例えば，一回目のエピソードでは保育者はパンをちぎって，子どもの前のテーブルに置いている．すると子どもは自分の手の届く範囲に置かれたパンを自分で取って，食べた．それに対して，二回目のエピソードでは，保育者は子どもにパンを直接手渡すが，子どもはそれを落としてしまう．そこで，保育者は子どもの口に直接入れる．このように，保育者は，間接的な行為支援から直接的な行為支援に進む．

保育者が直接的支援から間接的支援ではなく，間接的支援から直接的支援へとその調整の仕方が移行させる傾向があることは，保育者がC児が「自ら食べる」ことを期待していることを示すと考えられる．つまり，保育者はC児を「食べさせられる存在」ではなく，自ら能動的に「食べる存在」として期待しているといえる．

3.3　シチューを食べる場面の分析

シチューを食べるエピソードは全部で6回あった．それらを抜き出すと次のようになる．

●一回目：Nロに運ぶ⇨C食べる⇨N「おいしかったね」と言う
●二回目：Nロに運ぶ⇨C閉口⇨N撤回
●三回目：N呼び掛け⇨C閉口⇨Nロ元に提示・維持⇨C閉口⇨N撤回
●四回目：Nロに運ぶ⇨C食べる⇨N「おしそうだな」と言う

●五回目：N口に運ぶ⇨N口元に提示・維持⇨C食べる
●六回目：N自分の口を開けながら，口に運ぶ⇨N口元提示維持⇨C食べる

シチューとパンの違いは，保育者NがC児の口に直接運ぶことでシーケンスが開始されていることである．これはシチューという食品の特性によると考えられる．固形物であるパンは子どもの前のテーブルに置けるが，シチューはそのような形で促すことはできないのである．ただし，シチューを入れた皿を指で指示することによって，パンと同じように，食品に子どもの注意を向けさせることも可能である．それなのに，そのようにしていないということは，シチューをスプーンで掬うという技能がC児はまだなく，一人で掬うことはできないと保育者が判断していることによると推測できる．このように，パンとシチューの保育者による介助様式の違いは，両者の食品特性とともに，C児の道具（スプーン）操作技能に対する保育者の判断が影響していると思われる．

もう一点，パンとシチューには重要な違いがある．それは，一回目，四回目のエピソードにあるように，C児が食べた後に，「おいしい」という味覚に対する価値的評価を保育者がフィードバックしていることである．パンではそのような評価は与えられなかった．これは主菜と副菜の違いによるのであろうか．ご飯やパンは「おいしい」とわざわざ評価するようなものではないが，「おかず」はそのような対象になるということであろうか．この点は今後さらに確認が必要であり，今回の分析では明らかになっていない．また，ここには教室談話に特徴的なシーケンスとして取り上げられるIREシーケンス（Mehan, 1979）に類似した構造があることも特徴的である．「保育者がシチューを子どもの口に運ぶ」→「子どもが食べる」→「おいしかったね」「おいしそうだな」と評価を与えるという，「Nの行為→Cの行為→Nの行為（発話）」の三項構造である．ここから保育者は教室における教師の子どもに対する働きかけと同じように，子どもの食事をマネージメントしているということがわかる．ただし，ここでの評価は「Cの行為」（応答）についての評価ではなく，その行為から推察される結果（味覚）の評価であるという点でその差異も留保しておく必要がある．

ところで，実は第一回目のエピソードと第四回目のエピソードには大きな違いがある．そこではそもそも食べているのは子どもであり，保育者ではないのであるから，「おいしい」と主観を述べることができるのはC児でしかない．大人同士で，一緒に同じものを食べているのであれば，「おいしかったね」と一方が言ったとすれば，それは自分が食べて「おいしかった」と感じ，相手にもその同意を求めている表現となる．自分が食べないで，相手だけが食べた状態では，「おいしい？」と尋ねたり，「おいしそう」，「おいしかっただろう」と推測表現をすることはできるが，「おいしかった」とは言えない．このような意味で，第四回目のエピソードで保育者が「おいしそうだな」といったのは通常の表現であるが，第一回目のエピソードにあるように，保育者がC児に対して「おいしかったね」というのは「普通」ではない．従って，このような表現がなされたということは，このような表現が「状況的に適切な状況」としてこの場が組織されていたからだと考えることができるだろう．

ではそれは何故可能になったのか．まず，重要なことは，ここでの子どもは，自分で主観を言語的に表現できない状態にいるという事実である．従って，保育者の味の評価は結果的に子どもの「代弁」としての機能を果たすことになる．しかし，同時に，子どもは言語的に「おいしい」とは言っていないのであるから，それは子どもの現在の状態を「代弁」したものだとい

うことはできない．あくまでもそれは保育者による推測でしかない．そうなると，保育者は子どもが自分で味に評価を加える前にそれを「先取りする形で」味を評価していることになる．いわば，子どもが将来発するであろう評価の言葉を先取りしているのである．これは Ishiguro (2002) が sharing voice で議論した保育者の声と同じ特性を持っている．大人は子どもに対してこのような価値的評価を先行して与えることによって，子どもの行為を意味付け，子どもの発達の先にあるものを子どもにふれさせることがよくある．

子どもは保育者によって与えられるシチューをいつも素直に受け入れるわけではなく，自分の口を開けないなどして拒否もする．それに対して，保育者はC児の名前を呼ぶなどして，注意を喚起する．つまり，そこには「食べる」ことに関する交渉が存在する．これは，パンの時のやりとりにも見られた特徴である．パンの時には，保育者は第三回目のエピソードで「パンパン」と言ってパンに注意を向けさせようとしたり，パンを口元に持っていき，そのまま眼前にとどめておくことによって，子どもの視野の中に入るようにしていた．シチューの時にも同じ様な行動が見られた．第五回目，第六回目のエピソードでは子どもの口元にしばらくスプーンが留め置かれ，最終的に子どもはそれを食べた．しかし，同じ促しをしても，第三回目のエピソードのように，子どもが口を開けないで，保育者が提示したスプーンを撤回することもあった．ここでわかることは，最終的に「食べるかどうか」を決定するのはC児自身であるという事実である．食事介助において，「食べる」行為は協働的に遂行されるが，最終的に「食べる」かどうかを決定するのは口の開閉を行う子どもである．従って，保育者は子どもの「食べる」を支援することはできてもそれを完結させる形で直接的にコントロールすることはできない．第六回目のエピソードでは，保育者は自分の口を開けて食べるふりをしている．これは行動として口の開閉を「模示」し，それによって「指導」する行為である．直接的に子どもの口を開けて食べさせることはない．このことは保育者が子どもの行為をどこまで支援するのかという一般的な問題に繋がる．介助される子どもの状態の変化につれてそれがどのように変わっていくのか，今後確認していく必要がある．

3.4　煮物を食べる場面の分析

煮物を食べる場面は以下のように全部で4つのエピソードからなっていた．

●一回目：N自分の口を開けながら口元に運ぶ⇨C食べる⇨N評価（笑って口を開ける）
●二回目：N自分で食べるまねをしながら口元に運ぶ⇨C食べる⇨N器を置く⇨N評価「おいしい」
●三回目：N口元に運ぶ⇨Cまだ先に食べたものを噛んでいる⇨N撤回
●四回目：N口元に運ぶ⇨C閉口⇨N撤回⇨N声がけ⇨C食べる

煮物を食べる時にも，これまでパンとシチューで見られたのと共通の特徴が見られた．「保育者が子どもの口元に運ぶ→子どもが食べる→保育者が評価する」という三項シーケンスである．シチューと同様に，煮物でも保育者の評価が存在した．第四回エピソードのように保育者が子どもの口元に運んでも，子どもが口を開かないために撤回するという場面が見られた．それに対して，保育者は声掛けし，結果的にCは食べた．このような食べることを巡る交渉は他の二つの食品を食べる場面でも確認されたことである．

煮物の「食べる」に特徴的だったのは，保育者が自分で食べるふりをした点である．第二エピソードでは，保育者は自分の口を開けて食べるふりをしながら子どもの口元に煮物を運んでいる．これは擬態であり，実はシチューの第六回エピソードにも見られたものである．これは子どもに対して食べる行動を見本として示すと同時に，「おいしそうに食べる」姿を提示することによって，食べることが楽しいことであるという価値付けを態度で示している姿でもあるといえる．つまり，保育者は子どもに対して単に口を開く行動を教えているのではなく，食べることの社会的価値に浸らせようとしていたと考えられる．

4．総合的考察

4.1 最近接発達領域と食事介助

子どもの発達が真空の中で生じるものではなく，他者や多様な人工物の中でたち現れることを前提に，その状況を記述しようとして提出された見解が「最近接発達領域(zone of proximal development)」(Vygotskii, 1934) の概念である．だが，その概念の説明は曖昧でしかなく，「子どもが今日共同でできることは明日には独力でできるようになる」といった程度の表現しかなされていない．彼がこのような概念を持ち出したのは，心理テストに対する不満からである．彼は，仮に同じ心理検査を行い，同じ点数が出たとしても，二人の子どものその後を予測することはできないという事実を指摘する．つまり，ある子どもは，近い内に可能になることが多くあるのに対して，他方の子どもは，近い将来にできることはそんなに多くないという個人差が見られる．

本論文では，この概念を食介助という特定の状況で検討してみたい．本論文で取り上げている子どもは11ヶ月の乳児であり，離乳食とミルクを摂取している状態にある子どもである．当然，自分でパンをちぎることも，スプーンでシチューや煮物を掬って食べることもできない．その点で，実際に大人の介助がなければ，食べ物を自分の口に運ぶという行為シーケンス自体成り立たない状況にある．いわば，大人の手を借りて，自分の口に食べ物を運ぶのがこの子どもである．そして，そのうちに，子どもは自分でパンを千切り，スプーンでシチューを掬うことができるようになるという点で，先の最近接発達領域の説明にあるように，「今は共同で食べることが可能になっているが，近い将来には一人で食べることができる」存在である．

この変化の図式には様々な疑問が生じる．例えば，今共同で食べることができるといったとき，その二者間はどのように「食べる」という行為を分担しているのかと問われなければならない．あるいは，大人の子どもに対するどんな支援が有効なのかと問う必要もある．つまり，何でもすればいいということではなく，子どもの「支援」になる「大人の介入」とそうでないものがあるのではないかという疑問である．例えば，生まれたばかりの新生児にも，今回分析した11ヶ月児に対して見られた保育者の支援の仕方が有効であると考えるのは難しいだろう．この点に関して，Vygotskii (1934) は子ども自身が模倣可能な範囲に入るものが支援として有効であるという．この指摘は非常に重要な指摘だが，そもそも模倣とは何かというより根本的な問いを投げかけている．さらに，問われなければならないのは，将来一人で食べることができるようになるとして，それはどうして可能になるのかという疑問である．ある時急に一人で食べることが可能になるのであろうか．それとも，共同で「食べる」が成立している状態の中にもその芽になるものがあるのであろうか．

こうした具体的な問いに関連して二つの大きな問題を立ててみたい．その一つは，「次に何を食べるのかを決めるのは誰か」という問いである．もう一つは，「共同的に『食べる』が行われている時，子どもに対して他者である保育者はいったいどんな存在なのか？」という問いである．

4.2 何を食べるのか決めるのは誰か？

本研究では食事という社会的活動の初期形態として，保育活動の中での乳児に対する食介助過程を分析した．その結果，食介助過程において，保育者は子どもを水路付ける存在であることが示された．それは直接口に食べ物を運ぶという行動の補助を行うだけでなく，子どもが自分でパンを摘める距離にあるテーブル上にパンを置くといった形での環境の変更も含む．さらに，保育者は子どもの口の前に食べ物を運んでも子どもが口を開けない場合，声掛けして注意を向けさせるという注意の管理も行っていた．このような現象を見ると，保育者は子どもを一方的にコントロールしているかのようであり，子どもは保育者にある方向に導かれるだけの受動的存在であるかのようにも見える．だが，事実はそうではない．

ここで，誰が次に何を食べるメニューを決めているのか問うことにしよう．もしも子どもが大人の水路付けに対して受動的に従うだけの存在であるならば，それは保育者ということになる．しかし，実際にはシチューを食べる場面で考察したように，子どもは口を閉じることによって，食べ物を拒否することができる．保育者が子どもの口を無理やり開いて食べさせることはしないという事実は，子どもが拒否する権利を保育者が認めていることを示している．だが，保育者は子どもの拒否をそのまま受け入れることができないことも事実であり，仮にそのようなことをしていたならば，子どもは必要と考えられる栄養を摂取することができなくなる．そこで，保育者は子どもが「自主的に食べる」様に，子どもと交渉せざるを得なくなる．

このように考察するならば，保育者は確かに子どもの前に食べ物のリストを提示する存在であり，その意味で何を食べるのかの選択肢を提示している．だが，子どもはその選択肢を拒否する――それは明確な拒否ではなくても，口を開かない，あるいは注意を向けないという行動として――ことによって，何を食べるのかの選択に能動的に関わっている．この意味で，次に食べるものを決めるのは子どもと保育者の両者である．このように考えると，保育者は「子どもに食べさせる人」ではなく，子どもと「食べることを巡って交渉する存在」であるというべきだろう．従って，ここで保育者が求められている保育の技とは，「食べさせるための」技能ではなく，「子どもが能動的に食べる」ように交渉する技ということになる．

4.3 最近接発達領域における他者の役割

子どもは大人との共同（partnership）の中で育つ．その中で子どもは自分一人では達成できないことを大人と一緒に成し遂げる．共同性は子どもの潜在的な発達領域である最近接発達領域を形成する．ところで，この食事介助という共同活動の中で，大人である保育者は子どもに対してどんな役割を果たしているのであろうか．食事介助のシーケンスにみられた大人の役割を整理すると次の三種に分かれる．

(1) 協働者（co-actor）としての保育者
(2) 評価者（evaluator）としての保育者
(3) 誘惑者（tempter）としての保育者

協働者としての保育者は，子どもと一緒に子どもの「食べる」を実行する．例えば，保育者はシチューをC児の口にスプーンで運び，C児の手となって，C児の「食べる」を支援した．この時，C児の「食べる」という行為は，大人の行為と子どもの行為の協働（collaboration）として実行された．評価者としての保育者は，C児の行いを評価する．例えば，煮物をC児に与え，それをC児が口に入れて食べた時，保育者は笑ってそれを見ることによって，その行為が望ましいものであることを伝える．保育者の与える評価は，子どもが現在行っている行為が望ましいことを伝えるだけではない．C児がシチューを食べると，保育者Nは「おいしかったね」と食べた本人であるC児でしか答えることができない，味に対する評価を口にする．これは子どもの声の「代弁」としての味に対する評価であると同時に，このように何か食べたときには「おいしい」と感情表現することを教える行為にもなっている．言い換えれば，保育者の「おいしい」という表現はC児の未来の声を先取りし，食べることがおいしいという価値と繋がるものであるという関係図式へ誘う．これはある価値的世界への誘いである．保育者Nは煮物を食べるとき，自分で食べるまねをしながら，あたかも「こうやって食べるんだよ」と示して，C児の口に煮物を運ぶ．これは煮物を食べる行為への誘いである．このように保育者は食べる行為の見本を見せた上で，さらにそれに価値評価を与えることによって，何かを食べることへ誘う．これはRogoff(1990)が文化的に価値付けられた活動への「導かれた参加(guided participation)」と呼んだ現象に関わる重要な側面である．このように食事介助において，大人は三つの異なる役割を果たしていることが明らかになった．

4.4 今後の検討課題

今回の分析においては議論の対象とはなっていないが，今後検討が必要だと思われることについて簡単に指摘しておく．それは発達における相互性の特性に関する問題である．大人は何かを食べるように子どもを誘う．しかし，子どもが口を開かない，横を向くといった形でそれを拒否することは日常茶飯事である．だが，誘いは単なる成功，失敗として終わるものではなく，子どもが拒否するのであれば，さらにそれを何とかしようと子どもとの間で交渉に入るのが保育者である．このような大人と子どもの間の調整過程にはいったいどんな特質があるのだろうか．そこには，相互に行為を誘発し，事態を先に進めていく力があると同時に，常にズレを生みだし，事態を複雑にする力がある．子どもを大人の行為の一方的受益者ではなく，むしろ大人を介して世界に参加すると同時に新しい世界を創造する存在である（Cole, 1996）と捉えたならば，こうしたズレの存在こそが発達の原動力になる．これは，「支援＝制約」による環境の柔軟なデザイン(Valsiner, 1987)の問題でもある．また，最近接発達領域を「自由行為場(field of free action)」と「促進行為場（field of promoted action)」の出会いの領域（Reed, 1993）として取り上げる時，重要な発達の一般問題となる．今後，本研究の分析対象としている食介助においても，その理論的検討が求められる．もう一つは時系列的分析の必要性である．今回は11ヶ月の乳児の食介助の一場面を分析しただけである．しかし，保育者と子どもの交渉のあり方は子どもの技能変化に応じて変わっていくはずである．パンを自分でちぎれるようになる，自分でスプーンで掬えるようになる，さらには縁がない椅子でも転ばないで座位で居られる，有意味発話が可能になる等々，子どもの状態の変化によって保育者の介助の内容，保育者の関わり方も変わることが予想できる．このような子どもの成長に応じた共同性自体の変化を追う必要があるだろう．

最後に指摘したいのは，分析単位の問題である．今回は，一つのエピソードを，子どもが食べ物を食べる，あるいは実際には口に入らないとしても，食べることを前提に口に運ぶまでとした．単純化して描くならば，「保育者あるいは子どもが食べ物を口に運ぶ→口に入れる，口を閉じる→食べものが口から戻され，次のものを運ぶ動作に移行する」が一つのエピソードとして取り出された．だが，実際には，子どもが食べ物を拒否し，それに保育者が口の前に食べ物を提示し続けるといったように，このシーケンスはいつも順序よく実行されるわけではない．また，一つの行為の始まりを保育者の食べ物を運ぶ時点から，子どもが食べる時点への変化として捉えようとしていることも再検討が必要である．何故なら，子どもがある食べ物に注視することを保育者が認知し，子どもの口にその食べ物を運んだ場合もあると考えられるからだ．そうした保育者の行為が何に応答する行為なのかを考慮せずに，すべてを保育者から始まるエピソードとして描くことには問題がある．このように「食べる」というエピソードがどこから始まり，どこで終わるのかという分析単位の設定は自明のものではない．そこにはトランスクリプト作成に伴う一般問題（石黒他，2003）が存在する．つまり，トランスクリプトには常に分析者の理論が潜在しているのであり，本研究の分析においてもそのことを無視することはできず，今後さらに検討が必要である．

注

本論文の内容は，下記の二つの報告に基づく．

(1) 石黒広昭 「乳児の食事介助場面の相互行為分析」 21世紀COE「心の文化・生態学的基盤」（研究代表：山岸俊男）主催のデータセッション「乳幼児の食事場面における行為の社会的分析の実際」（2003年2月21日　於：北海道大学エンレイソウ）

(2) 石黒広昭 「協働活動（concerted activity）」としての食事の相互行為的記述」 日本発達心理学会2002年度総会ラウンドテーブル（石黒広昭・鈴木健太郎企画「乳幼児の『食事』――その発達の記述に向けて――（2003年3月27日　於：兵庫教育大学））

謝　辞

本研究の遂行にあたって，鶴ヶ谷希望園とその職員，子ども達，その保護者の方々に大変お世話になりました．それらの方々には，本論文の作成にあたって，写真やデータの掲載も認めていただきました．記して感謝致します．

〈文献〉

Cole, M. 1996 Cultural psychology: A once and future discipline. The Belknap Press of Harvard University Press.（天野清訳　2002　文化心理学　新曜社）

江口信子　2001　いつから上手に食べられる？　NHKすくすくネットワーク　2001年12月号　8-22.

Gesell, A. (ed.) 1940 The first five years of life: a guide to the study of the preschool child. New York: Harper & Row（山下俊郎訳　1966　乳幼児の心理学：出生より5才まで　東京：家政教育社）

Gesell, A. 1945 How a baby grows: a story in pictures. New York: Harper & Brothers.

浜口恵子・佐藤文代・小松啓子　1992　小児栄養学――子どもの発育と食事　弘学出版

稲毛教子　1997　「乳幼児精神発達診断法」による発達的変化　津守真・稲毛教子　増補乳幼児精神発達診断法　0才～3才まで　大日本図書

Ishiguro, H. 1998 On the relation between new voices and old voices: What does a newcomer appropriate?

Bulletin of Miyagi University of Education, 32, 307-318.
石黒広昭　2000 「異文化」問題の中にある子どもの言語発達　月刊「言語」Vol. 29, No. 7 76-83.
石黒広昭　編著　2001a　AV機器をもってフィールドへ：保育・教育・社会的実践の理解と研究のために　新曜社
石黒広昭　2001b　アーティファクトと活動システム　茂呂雄二編　実践のエスノグラフィー　金子書房 59-95.
Ishiguro, H. 2002 "When does a zone of proximal development extend?: Nurse takes a 'sharing voice' to imitate the voice of a child's future" 5th ISCRAT congress (June 18-22, 2002, Amsterdam).
石黒広昭・内田祥子・北聡子・杉山晋平　2003　探求のためのトランスクリプト―「津守実践」に対する協働トランスクリプト作成過程の分析―北海道大学大学院教育学研究科紀要　第89号　239-277.
根岸宏邦　2000　子どもの食事：何を食べるか，どう食べるか　中央公論新社
Leont'ev, A. N. 1965 Проблемы, развития психики（松野豊，西牟田久雄訳　1967　子どもの精神発達　明治図書）
Mehan, H. 1979 Learning Lessons: Social organization in the classroom. Cambridge: Harverd University Press.
Reed, E. 1993 The intention to use a specific affordance: a conceptual framework for psychology. In Wozniak, R. H. & Fisher, K. W. (eds.), Developmnet in context: acting and thinking in specific environments. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. pp.45-76.
Rogoff, B. 1990 Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
佐伯胖　1992　ヒューマン・インターフェースは異文化交流の場である　認知―科学の発展　講談社サイエンティフィク　Vol.5　5-27.
津守真・稲毛教子　1997　増補乳幼児精神発達診断法　0才～3才まで　大日本図書
Valsiner, J. 1997 Culture and the development of children's action: a theory of human development. John Wiley & Sons, Inc.
Vygotskii, L. S. 1934 Мышление и речь; Myshlenie i rech.（柴田義松訳　1962 思考と言語　明治図書出版）

【Abstract】 This study investigated the feeding interactions between an infant and a teacher from the theoretical standpoint of "a meal as a social event." The unique aspects of this theory are discussed and its contrast with biological theories is illustrated. The mealtime behavior of an eleven-month-old weaned male infant is analyzed to show how a teacher assists an infant's eating behavior, and the infant's active participation in a meal event during the baby food period. The infant was recorded by video as he sat on a baby-chair and ate. Examination of the videotape indicated the following characteristics; (1) when the infant ate bread, the teacher's indirect assistance gradually became more direct. It is presumed that the teacher expected that the baby would become an active person capable of eating by himself in the future. (2) While the teacher did not eat anything, her expression when the infant ate stew and boiled food suggested "very tasty". It is suggested that this functioned as an advanced organizing framework to impress the value of the situation on the infant. (3) The infant did not eat when the teacher offered food, causing the teacher to tenaciously negotiate with the infant to eat it. This demonstrates that even an infant, who needs assistance in eating, can control what will be eaten next through refusal. Clearly, the teacher played three roles; (1)as a co-actor, assisting the infant's action, (2) as an evaluator, evaluating it, and (3) as a tempter, leading the infant to do new things.
【Key Word】 meal time, care, nursery activity, infant, sociohistorical approach