



Title	保育園における15ヶ月児の介助を伴う食行為の研究
Author(s)	石黒, 広昭
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 96, 69-91
Issue Date	2005-06
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.96.69
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28957
Type	departmental bulletin paper
File Information	96_P69-91.pdf



保育園における 15ヶ月児の 介助を伴う食行為の研究

石 黒 広 昭*

Analysis of Interactions between a Fifteen-month-old Feeding Infant and a Teacher in a Day Nursery

Hiroaki ISHIGURO

【要旨】本研究では15ヶ月児の介助を伴う食事場面を詳細に検討した。対象児には14ヶ月から椅子の変更による大きな環境変化が見られた。15ヶ月の時点では対象児は横が閉じられた一人椅子に座わり、大きなテーブルで皆と一緒に食事をするようになった。さらにスプーンも自ら食べるために使っていた。保育者はC児の皿の位置や食べ物の状態等を変更する対象児の食事環境への介入者である。微視的分析の結果、(1)子どもと保育者のやりとりには食品特性が影響する、(2)子どもに対して食べ物は継時的に提供される、(3)保育者は食べ物の形状を変える微細な調整を行う、(4)保育者の介助には直接介助、間接介助、準直接介助の三様式がある、(5)保育者の介助には子どもに対する期待が含まれる、(6)共食によって他者とのシンボリックなやりとりが促進される、等が明らかになった。これらは最後に発達の組織化のメカニズムという視点から議論された。

【キーワード】食事、介助、保育、乳児、社会歴史的アプローチ、発達の組織化、環境

1. はじめに

食事は生物にとって生存のために欠くことのできない出来事である。それは一生継続して行われるが、その様態は多様である。特に人間の一生においてその変化は著しい。母乳が練りつぶされた離乳食へ、さらには固形物になる。この食べ物の変化に加えて、その時に使用される食具にも変化が見られる。しかも、それは個体発達上の時系列に沿った縦の変化としてだけでなく、社会、コミュニティの違いによる同時代における横の変化としての多様性にも現れる。人間の食事という出来事において特徴的なのは、その個体発達の初期において他者の介助を必要とする点である。乳児は一人では食を完了することができない。母乳は言うに及ばず、長い期間、子どもが食べるものは親が準備する。それは子どもの歯の発達、嚥下能力、集中力などの親の見積もりに対応した措置となる。食事はスプーンや箸などの文化的アーティファクトとそれぞれの社会に特徴的な食べ物に媒介されているという意味で社会的な出来事であるが、さらに大人を中心とした他者に媒介されているという意味でもそれは社会的出来事であるといえる。そうした社会性はしばしば儀礼的な行為としてそれぞれの社会に特有の振る舞いを作りだ

* 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座助教授（発達心理学・児童発達研究グループ）

している。このように人にとって社会的出来事としての食事の変化を捉えることは、社会的存在としての人の発達を考える上で重要な示唆を与えるものと考えられる。

食行動をレオンチェフの活動理論（レオンチェフ，1978）に沿って整理したならば、それは運動操作の側面、食べものに向かう目標志向的な行為の側面、他者が介在し、文化的なアーティファクトである食物を文化的道具を用いて摂取するという社会歴史的に動機付けられた活動の側面といった三つの側面から捉えることができる。本論の目的は、行為のレベルを中心に操作、活動レベルを考慮しながら1歳児の食介助場面の分析を行い、その食介助場面の特徴を記述することである。分析は、食べるときの環境の変化、インフォーマントのC児の食行為の変化、介助者の食介助行為の三点を中心に行われる。環境とは図1、図2にあるように、それ自体は「比較的安定して変化しない環境」である子ども用の椅子やテーブルと「常に変化し続ける環境」、即ち、子どもの前の食べ物の配膳状態のことを指す。前者はそれを生産し、使用する人々の文化的期待が具象化したものである。ヴァルシナー（Valsiner, 1989）によれば、行動に関心を寄せる心理学者は通常こうした環境の構造的特質に注意を向けないが、行為する子どもが利用する暗黙のメッセージとしてそれらは重要であるという。後者では例えば、パンを一口食べただけでも子どもに対するパンの形態が変わり、その掴み易さは変わる。また、食器を移動したことによって食べる時に要求されるスプーンの使い方、さらには肘の動かし方に工夫が必要となることもある。

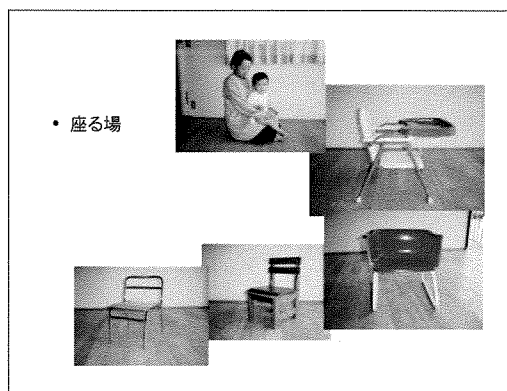


図1：座る環境（椅子）

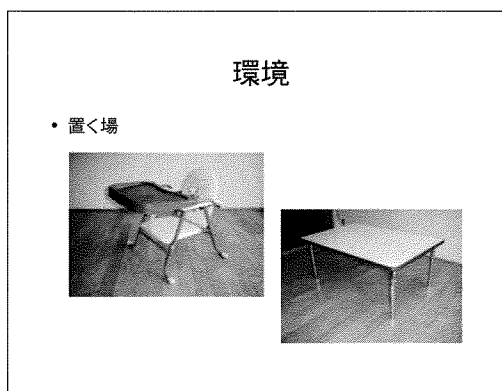


図2：置く環境（テーブル）

C児の乳児クラス在籍時の環境の大きな変化は、ベビーチェアからブッチャーと呼ばれる子ども椅子（図1内の上から3つ目の座面の後ろ、横が閉じられていて、子どもが落ちないようにになっている椅子）への移行の前後に見られる。観察においては、9ヶ月からテーブル付き一人椅子（ベビーチェア）の使用が始まり、観察中、C児12ヶ月までその使用が確認された。13ヶ月時にはC児の観察ができなかったため、データがないが、観察14ヶ月目からはブッチャーが使われるようになった。その後、ブッチャーの使用は18ヶ月まで観察された。ブッチャーは図2の長方形のテーブルにつけられる形で使用され、この時点で乳児は他児との「共食」に参加することになる。ベビーチェアは椅子とテーブルが一体となっているという意味で、その後の椅子とテーブルがそれぞれ分化した環境と一線を画している。保育者、即ちそれぞれの食事時のC児の介助担当者は乳児クラスにおいて、ベビーチェア使用時には、一対一あるいは一対二

で対応していた。これに対して、14ヶ月からブッチャーが使われ、共同テーブルでの共食が始まるとC児も介助なしで自分で食えることが多くなった。そこでは、保育者の介助はテーブル全体に向けられ、C児も複数のテーブルで共食をしている子ども達の一人として複数の保育者に適宜介助される存在となった。

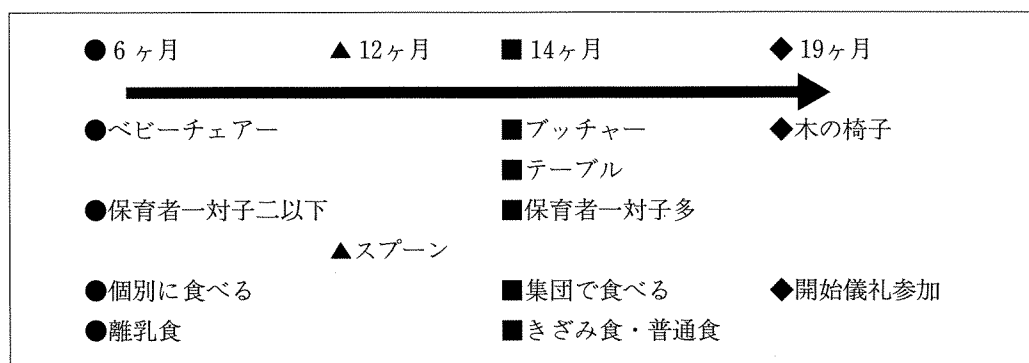


図3：C児の食事の主な「比較的安定した環境」の変化

注：縦に並んでいるものは同時期に出現したことを示している。

子ども自身による食具の使用は観察を開始した6ヶ月から11ヶ月までは観察されなかった。その後、12ヶ月からはスプーンの使用が観察された。これはC児が自分で上手にスプーンを使えるということではなく、C児専用のスプーンが食事時に与えられ、それを扱うことが許されていたという意味である。月齢があがっていくと、給食の歌を歌うなどの集団儀礼があり、食事の開始は集団で一斉に行う行為となる。しかし、C児の場合には、ブッチャーを使用するようになった14ヶ月でも、保育者がC児の前に食品を出すとすぐに食えることが許された。C児が集団儀礼に参加することが期待される行動を求められたのは観察19ヶ月であった。

食べ物の内容も変化する。C児の場合、離乳食は6ヶ月から12ヶ月まで出され、14ヶ月からは年長児が食べる「普通食」と同じものをより細かく刻んだ「きざみ食」が出された。しかし、C児の場合には同じ14ヶ月にすぐ「普通食」に移行したことから、「きざみ食」は経過措置的な調整食と考えることができるだろう。同園で提供される給食は、主食（パンとご飯）、汁物（味噌汁かスープ、ないときもあり）、おかず（一品から二品か三品（内容により一定しない））、飲み物（牛乳が付くときがあるが午前あるいは午後のおやつで飲む場合などは昼食時にはない。夏場などではお茶が出る事が多い）、デザート（果物が一片出されることが多い）である。デザートは観察では11ヶ月から提供されていた。

以上のように、ベビーチェアの使用から次のブッチャーとテーブルへの移動の時期に、介助が個人対応から集団対応へ、介助中心から自主食べるの介助補助へという大きな変化が見られる。ベビーチェア使用時の介助を伴うC児の摂食行為の特徴は石黒（2003）に示されている。本論文では、C児にとって共食への参加が開始されたブッチャー使用環境（14ヶ月から18ヶ月）における介助を伴う摂食行為の特徴を明らかにする。

2. 方法

2.1 フィールドリサーチ：私立保育園における参与観察。調査者は基本的に調査日には昼食の前の活動から保育活動に参加し、昼食後の午睡まで子どもたちと共に過ごす。観察はおよそ一月に二回の頻度で行われた。

微視的分析のインフォーマント：6ヶ月から継続的に食行為の観察を行っている健常男児C児である。本児は16ヶ月まで乳児（0／1歳児）クラスに在籍した。このクラスは調査園における最年少クラスであり、いわゆる「赤ちゃん」が在籍するクラスである。

2.2 焦点事例の抽出：C児にとって共食への参加が開始されたブッチャー使用環境時期（14ヶ月から18ヶ月）に撮影された摂食行為のビデオ場面の内、食事の流れや食行為の動きなどがビデオから確認可能な場面を含むC児15ヶ月の時の食事場面を分析対象として抽出した。この日、焦点場面において介助を行った保育者Nは保育経験5年目の保母である。C児はブッチャーに座り、テーブルに他児と一緒についた。同じテーブルにはC児を含め、全部で6名がいた。この日の給食はウィンナーソーテー、煮豆、八宝菜、ご飯、ワカメスープ、バナナである。はじめに保育者は子ども達の周辺を廻って、ウィンナーソーテーを各自の手に渡す。その後、子ども達の食事の進行に合わせて、順次他の食品が子どもの前に出された。従って、この時には、すべての食品を同時に交互に食べる食べ方ではなく、一種類ずつ食品を食べ終わるという単線型の食べ方が期待されていたことがわかる。C児は図6のように、首から普通のタオルにひもが付けられた特別なエプロンをかけており、エプロンがお盆のような機能を果たすように食品が置かれていた。このようなエプロンの使用は観察園のこの時期の子どもにとっては通常の状態である。保育者の介助はC児だけでなく、同じテーブルの子ども達全体になされるものであった。

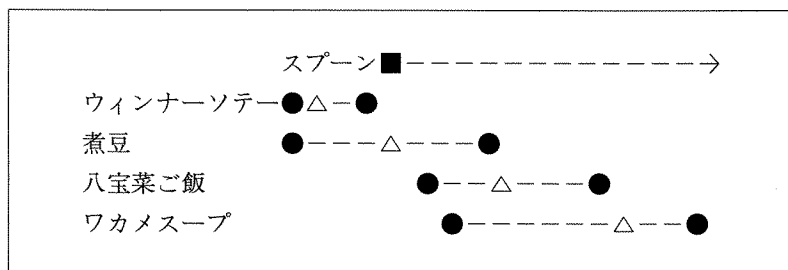


図4：C児15ヶ月における焦点場面の食材と食具の提示順序

注：●—● C児に当該の食べ物が提供されてから片付けられるまでを示す。
 △ C児が当該の食べ物を食べ始めた時点を示す。
 ■ スプーンの提供開始から使用中であることを示す。

2.3 ビデオによる微視的分析のための焦点場面の抽出：C児15ヶ月の観察時の食事場面はデジタルビデオカメラからコンピュータを介して、ハードディスク内に格納され、アドビプレミアLE上で視聴された。この時のC児の食事時間は食事開始されてからその片付けに席を立つまでを含めると、全体で30分30秒であった。空間配置は、ほぼ同じ月齢で他の子ども以上に特別な介助が必要な二人の子（Y児とC児）がM児を挟んで両側に座っている。同場面は繰

り返し視聴され、C児の行為、保育者の行為、それに環境の変化に注意しながら粗トランスクリプトが作成された。その結果、C児に最初の食べ物が提供されてから、エプロンを外そうとC児が格闘する所までを以下の10の場面に分節し、それぞれクリップファイルとしてハードディスクに保存した。各クリップの時間には重複があり、大凡の時間を示しているにすぎない。場面の数字は時系列的な推移を示している。

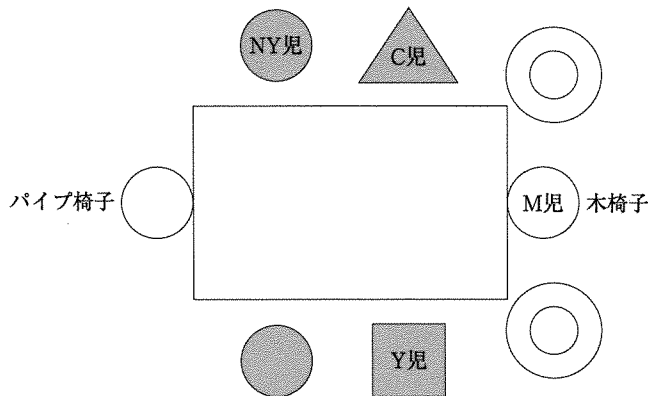


図5：テーブルにおける給食場面の空間配置

注：△：C児の位置 □：Y児の位置 ○他の子ども
 ◎保育者の位置（二カ所の滞留場所）
 塗りつぶしてある椅子はブッチャー、

- 場面1：煮豆皿とウィンナーソーセージの提供。（約90秒）
- 場面2：煮豆皿をスプーンで食べる。（約2分28秒）
- 場面3：煮豆と八宝菜ご飯をスプーンで食べる。（約1分14秒）
- 場面4：ワカメスープが遠くに置かれるが、煮豆と八宝菜ご飯をスプーンで食べ続ける。（約21秒）
- 場面5：保育者はC児に対面するY児の介助をし、遠くからC児の煮豆皿をC児の口に近付ける。（約34秒）
- 場面6：保育者NはC児の隣に来て、C児に対して長い介助を行う。（約6分）
- 場面7：保育者NがC児の隣から離れ、C児は一人で食べる。（約4分28秒）
- 場面8：保育者Nが隣で介助してメインディッシュを食べ終わる。（約5分）
- 場面9：バナナの提供（約3分7秒）
- 場面10：片づけ。（約2分10秒）

3. 結果

3.1 焦点場面の概要

C児15ヶ月の食事場면을10の場面に分節化した各クリップ場面の概要を示す。

場面1 煮豆皿とウィンナーソーセージの提供：約90秒

C児のいるテーブルの子ども達の前に煮豆の皿が置かれている。そこに保育者Nがウィンナーソーセージを置いていく。C児のとなりにいるM児の所にウィンナーが置かれると、M児はそれを手で掴んで食べ始める。C児はそれをじっと見ている。保育者NがC児の皿にウィンナーソーセージを置くと、C児はすぐにそれを左手で掴み、口に入れる。



図6：場面1（ウィンナーソーセージを手で食べる）

場面2 煮豆皿をスプーンで食べる：約2分28秒

食べ物（煮豆）がC児のテーブルに置かれている所で、スプーンがC児の右側に出された。C児はスプーンを左手に持ち替えて煮豆を掬おうとするがうまくできず、右手で直接つまんで食べる。保育者NはC児がスプーンを掴む手をもって掬うのを手伝う。

C児がウィンナーソーセージを食べ終わり、皿に煮豆だけが残る。C児は直接左手で掴んで食べる。保育者Nはそれを見た後、C児の横に移動し、C児の袖を捲り、スプーンを皿の右に置く。C児はそれを右手でいったん掴んだ後、左手に持ち替えて掬おうとする。しかし、うまく掬えず、右手でつまんで食べる。汁はスプーンで掬って飲む。保育者はC児の手を持って掬うのを手伝う。



図7：場面2（煮豆をスプーンで食べる）

場面3 煮豆と八宝菜ご飯をスプーンで食べる：約1分14秒

C児に第三の食べ物（八宝菜をのせたご飯）が提供されるが、C児はまだ煮豆をスプーンで掬って食べている。保育者NはC児の左手を掴み、豆と一緒に掬う。C児は左手でスプーンを持って豆を掬い、そのまま八宝菜の方に入れ、豆を落としてしまう。その後また豆を掬う。この場面の最後の方では、C児は保育者に向かってスプーンを差し出す。保育者はC児の左手を掴んで一緒に掬い、C児は豆を食べる。



図8：場面3（煮豆と八宝菜ご飯をスプーンで食べる）

場面4 ワカメスープが遠くに置かれるが、煮豆と八宝菜ご飯をスプーンで食べ続ける：約21秒

C児に第四の食べ物（ワカメスープ）が提供される。しかし、それはC児のエプロンの上には置かれず、C児が手を伸ばしても届かないテーブルの真ん中に置かれる。それに対してC児は特に気にしたような様子はない。保育者ははじめC児の対面する子どもの横でその子の介助をしているが、さっと立ってC児の隣にいき、煮豆の皿を回転させる。回転させることによって汁がC児から遠い方に集まる。保育者はスプーンを持つC児の手をとって、口に運ぶのを手伝う。C児が一回口に入れると保育者は最初いたY児の横に再び移る。



図9：場面4（煮豆皿、八宝菜ご飯、わかめスープが出る）

場面 5 保育者はC児に対面するY児の介助をし、遠くからC児の煮豆皿をC児の口に近付ける：約34秒

保育者NはC児に対面するY児の横に座り、Y児の介助をしている。C児は左手にスプーンをもって煮豆の汁を掬って口に何度か入れている。それを見ていた保育者Nは声を掛けた後、手を伸ばして、煮豆皿をC児の口のすぐ前まで持ち上げる。C児はそこからスプーンで汁を掬おうとする。保育者Nはすぐに煮豆皿をテーブルに置く。



図 10：場面 5（離れた場所から保育者が煮豆皿を口に近付ける）

場面 6 保育者NはC児の隣に来て、C児に対して長い介助を行う：約6分

保育者NはC児の隣に中腰で座り、煮豆皿を手で持ち上げる。そのままC児が左手で掴んで口に入れていたスプーンを取り上げ、煮豆皿を直接C児の口に押し当てる。C児が煮豆皿を持っているところで、保育者Nは八宝菜ご飯の入った茶碗を手に取り、スプーンで中をこねてから掬い、C児の口に入れる。C児は口を開けてそれを受け入れる。その後、保育者はC児の対面で先ほど介助していた子どもに向かって笑顔で話しかける。その様子をC児はチラッと見た後、煮豆皿を両手で支えて口に押し当てて飲む。C児が煮豆皿をテーブルに置くのを見て、保育者Nはそれを取り上げ、スプーンを置いたままの八宝菜茶碗をスプーンの



図 11：場面 6（保育者がCの隣で長く介助、煮豆は片付けられる）

の取っ手がC児の右手側になるように置く。C児は取っ手の先をつまむように持つ。その様子を保育者はじっとみながら、スプーンを持つC児の手に自分の手を添え、八宝菜ご飯を反対の手で少し持ち上げて掬い、C児と一緒にC児の口に入れる。C児の口に入ったところで、保育者Nは手を離し、近づいてきた他の保育者と会話をする。その後、保育者Nは他の保育者と会話しながら八宝菜ご飯を混ぜ、スプーンで掬ってC児の口に近付ける。C児は口を開け、それを食べる。その間、保育者Nは空になった他の子の器を取り去るなど、他の子との関わりもある。

C児はその様子を目で追うことが多い。後半は八宝菜ご飯を食べるのを保育者Nが介助する場面が続く。

保育者Nが八宝菜ご飯の中に取っ手をC児の右手側にしてスプーンを置く。C児がすぐにそれを掴まず、机の下に手を下げてしまうと、保育者Nはその手を持ち上げ、取っ手を掴ませる。保育者は床に置かれたC児用のお盆から別のスプーンを取る。C児はスプーンを掴むが、茶碗から引き出して、縦に突き刺すような形で何度も動かす。スプーンを縦に振っているC児に対して保育者Nは取り出したスプーンで八宝菜ご飯を掬って、直接口に入れる。C児は右手にもったスプーンを振り続けているが、口を開いてそれを食べる。その後、C児はスプーンを下に落としてしまう。保育者NはワカメスープをC児のすぐ手前に引き寄せて置く。その時、保育者Nを挟んでC児の反対側に座っていたM児が保育者Nの手を呼ぶような感じでつつき、保育者Nはそちらを見る。保育者NがスプーンをとるようにC児の右側に手を入れていると、C児は八宝菜の中に入っている新しく出されたスプーンを掴み、ワカメスープの中に入れる。保育者NはC児を抱えて座り直させ、プッチャー上に落ちたスプーンを拾って、八宝菜ご飯の茶碗に入れて、立ち去る。

場面7 保育者NがC児の隣から離れ、C児は一人で食べる：約4分28秒

C児は右手スプーンでスープを掬って飲む。何度か掬った後、C児は両手で口に寄せてスープを飲む。C児は急にスプーンを落とすが、すぐに自分で拾って、左手に持ち替えて持つ。C児はそのまましばらくスープを掬って飲む。右隣の子がスープをのぞき、C児の頭を手で撫でる。C児はスープを飲んだ後、スプーンをご飯茶碗に入れ、かちゃかちゃと動かしてから再びスープに戻る。急にC児は保育者Nにスプーンを突き出す。すると保育者Nは



図12：場面7（保育者がC児の所からいなくなる）

「あーん」と口を開けてたべるふりをする。その直後保育者NはC児の前の八宝菜ご飯の茶碗に手を伸ばし、茶碗からご飯をそこに入っていたスプーンで掬って、直接C児の口に入れる。その後、C児は左手でスープを掬って飲み続けるが、C児は急に右隣の子の方にスプーンを強く差しだし、スープをこぼす。保育者Nが拭き、C児は汁のなくなったスープ茶碗をスプーンを逆さにもって突き刺し続ける。

場面8 保育者Nが隣で介助してメインディッシュを食べ終わる：約5分

保育者Nはスープの具をスプーンで掬い、C児に運ぶ。C児の左手にスプーンを掴ませ、保育者Nはご飯を直接C児に食べさせる。保育者NはC児の手前にスプーンを置く。保育者NはC児の後ろから覆い被さるようにしてC児の手を持ち、スプーンでC児の口に運ぶ。保育者NがC児に直接食べさせようとするするとC児が凝視し、中断する。C児はエプロンを取ろうとする。保育者Nが右隣の子の手にスプーンを握らせてC児に運ぶと食べる。C児が再び凝視して食べ

ないので再び隣の子の手を借りて食べさせる。保育者Nは二口食べさせて終了。

保育者NはC児のスープ茶碗とスプーンを取り上げ、掬って直接口に運ぶ。保育者Nは茶碗を片づけ、C児の左手にスプーンを掴ませる。保育者Nはご飯茶碗を取り上げ、スプーンで掬って直接食べさせる。C児はスプーンをテーブルの上に置き、右手をご飯の中に入れてしまい、拭いてもらう。C児は急に隣の子の茶碗を手で掴む。保育者Nが右側にスプーンをおいたC児の茶碗をすぐ手前に置く。保育者NはC児の後ろから覆い被さるようにし

て、C児の手を持ち、スプーンで口に運ぶ。C児が手を引き、保育者Nがスプーンでご飯を集めてC児に食べさせようとするが、C児は保育者Nをあたかも「それを望まないような目」で見る。保育者Nは中断する。C児がエプロンを取ろうとするので保育者Nがエプロンを外し、再びご飯を持っていくが、C児は横を向く。保育者Nは右隣の子の手を持ち、C児に向けるとC児は食べる。次は保育者Nが掬って食べさせる。保育者Nがもう一度食べさせようするとC児はエプロンを丸めて「嫌そうな目」をして見る。保育者Nは再び右隣の子の手をもってC児にスプーンを向けるとC児はそれを食べる。C児はエプロンを掴んでいるが、保育者Nはさらに二口食べさせてから食器を取り去り、終わりにする。



図 13：場面 8（食べることを拒否した後、隣の子に食べさせてもらう）

場面 9 バナナの提供：約 3 分 7 秒

保育者Nがバナナの皮をむいてC児に渡そうとする。C児は首を反対側に曲げ、保育者Nがさらにバナナを前に突き出すと、強く首を横に何度も振って嫌々をし、食べようとしない。保育者Nが隣の子にバナナを持たせ、そこに自分の手を添えてC児の口にバナナを近付けるとC児はバナナを食べる。これを繰り返した後、C児はバナナを掴んで食べる。



図 14：場面 9（デザートにバナナを食べる）

場面10 片づけ：約2分10秒

C児は座りながら、自分でエプロンを外す。その後再びエプロンを身体にかけ、最後には頭に掛けて帽子のようになってしまう。



図15：場面10（エプロンを外そうとする）

以上から、いくつかの特徴的な側面が浮かび上がる。

空間配置：この分析場面の相互行為を特徴付けるものとして、空間の配置がある。子ども達は食事の開始から図5のように配置されていた。この中で月齢が低く、テーブルで食事をする経験が浅く、介助が特に必要とされるY児とC児は対面する形で、既に木の椅子で食べ、あまり介助を必要としないM児を挟んで座っていた。保育者NのY児とC児に対する介助は表1にあるように交互に行われていた。

大人による管理：保育者NはC児とY児の間を行ったり来たりする。さらにはその子達のいるテーブルから離れてしまうことがあるため、ベビーチェアの時とは異なり、保育者とC児のやりとりは断続的に行われるものとなった。このことは逆にいえば、C児が保育者の目視による監督から自由になる時間が増えたことを意味する。

共食：ベビーチェアで食べる場合とテーブルで食べる場合の大きな違いは、テーブルで食べる場合、そこに他児がいることである。場面1ではC児は隣のM児がソーセージを食べているのをじっと見てから、それと同様の行為をした。また、場面8では保育者Nが差し出すスプーンに対しては口を開けずに食べることを拒否したC児が、隣の子が差し出したスプーンに対してはすぐに口を開けて食べるという状況が見られた。バナナについても同様で、はじめ保育者Nに渡されたときには、それを掴もうとしなかったC児が、隣の子に差し出されたバナナは口を開けて食べた。これらの他児の介助行為はすべて保育者Nがその子の手を持っているという意味で、擬似的なものであるが、その効果は無視できない程大きなものであった。

3.2 保育者による長い介助場面（場面6）における保育者の介助形態

C児に対する保育者の介助行為の特徴を捉えるために、表1にあるように、一番長く集中的に介助がなされた場面6を分析した。分析の方法は、保育者NのC児への関与行為を一区切りとして、それをクリップとして抜き出し、ファイルをそれぞれ複製して保存した。介助行為として区切られたクリップファイルは全部で19になった。介助はそれぞれ直接介助、間接介助、

表 1：保育者の位置に基づいた場面変化

場面	C 児の隣	Y 児の隣	不在
1			●
2		●	
3		●	
4	○	●	
5		●	
6	●		
7		●	
8	●		
9	○		●
10			●

注：●は保育者が主としていた位置，
○は保育者が一時的に滞在した位置を示す。

準直接介助にわけて整理された。

直接介助，間接介助は石黒（2003）において「直接支援」，「間接支援」と呼ばれていたものと機能的には同じである。直接介助とは保育者NがC児の手の代わりとなって，直接食べ物をC児の口に入れようとする介助である。これに対して，間接介助とは，食べ物を掬ったスプーンをお椀の中において，「どうぞ」と声を掛けるように，C児の前の食べ物の環境変化には寄与するが，C児の手の代わりに，それを口まで持って行くことはしないものである。さらに今回は「準直接介助」と名付けられる介助形態が見られた。それは介助4に見られるように，C児の手に保育者が手を添えて，C児が自分の手で食べることを保育者が介助する形態である。これらの介助を時系列的に表示したものが図16である。そこでは，3つの介助形態が交互に現れていることがわかる。

介助1（直接） C児のスプーンをとり，煮物皿を直接口にあて，傾ける。C児は両手で皿を支えて飲む。

介助2（直接） ご飯を混ぜ，スプーンで直接C児の口へ。C児は口を開けて食べる。

介助3（間接（設定）） 手を入れている煮豆皿をC児から取り去り，スプーンを右側にしたご飯茶碗を近付ける。C児はスプーンを掴む。

介助4（準直接） 保育者Nは手を廻してC児の右手を掴んで茶碗を持ち上げながら「よいしょ」と一緒に運ぶ。C児は保育者Nと一緒にスプーンを運び，口を開いて食べる。

介助5（直接） C児がスプーンを掴んでご飯をいじっているとすぐに保育者Nがスプーンをとり，茶碗をもってスプーンでご飯を掬い直接C児へ。C児は口を開けて食べる。

介助6（直接） 保育者Nは茶碗を持ったままスプーンでご飯をこねて同僚と話している。保育者Nが掬って直接C児へ。C児は自分から口の手前で静止しているスプーンをくわえにいく。

介助7（直接） 保育者NがC児の口まで運ぶ。C児は口を開けて食べる。

介助8（直接→中断） 保育者Nはご飯をこねてC児の口元にスプーンを近付けるがC児は自分の手をなめていて食べないので，中断。その後保育者Nは他児に関与する。C児は自分の手をなめて

いて口を開けない。

介助 9 (間接 (設定)) 保育者 N は C 児の手前、右側にご飯ののったスプーンを入れた皿を置き、「どうぞ」という。C 児はスプーンを取って食べる (掬うというよりも上に乗っているご飯を運ぶ)。

介助 10 (間接 (設定)) C 児がスプーンを茶碗にぶつけると、保育者 N はすぐにスプーンをとり、ご飯をのせて右側を向けて茶碗に置き、「はい」という。C 児はスプーンを取ってご飯を食べる。

介助 11 (間接 (設定)) C 児がスプーンを椅子の下にやってしまう。保育者 N はすぐにそれを取り上げ、「おいしい?」といった後、スプーンにご飯を掬って右側に入れて置く。C 児はスプーンを取ってご飯を食べる。

介助 12 (準直接) テーブルの下で C 児の右手を保育者 N は掴み、スプーンを持たせて一緒に口に運ぶ。C 児は一緒にスプーンを掴み、食べる。

介助 13 (準直接) 保育者 N は 12 から続けて C 児の手を掴んでおり、再び C 児と一緒に口に運ぶ。C 児は一緒にスプーンを掴み食べる。

介助 14 (直接) C 児が右手に持ったスプーンで食器の中をカチャカチャさせると、保育者 N はすぐにスプーンを取り上げ、直接 C 児の口に運ぶ。C 児は口を開けて食べる。

介助 15 (直接) 保育者 N はスプーンをもって、直接 C 児の口へ運ぶ。C 児は口を開けて食べる。

介助 16 (直接) 保育者 N はスプーンをもって、直接 C 児の口へ運ぶ。C 児は口を開けて食べる。

介助 17 (間接 (設定)) 保育者 N はスプーンを右側においてご飯茶碗を C 児の手前に置く。C 児はスプーンを取ってそこから抜き、茶碗の外で上下に激しく振る。

介助 18 (直接) 保育者 N は N 用スプーンをだし、茶碗をもってご飯を掬い直接 C 児の口へ運ぶ。C 児は自分のスプーンを振っているが、振り向いて口を開けて食べる。

介助 19 (間接 (設定)) 保育者 N はスプーン皿を C 児の近くに寄せながら、C 児の後ろに回って座る姿勢を直す。C 児はご飯皿の中のスプーンを抜き、スプーン皿の中に入れ、動かす。その後 C 児は自分で掬って飲む。

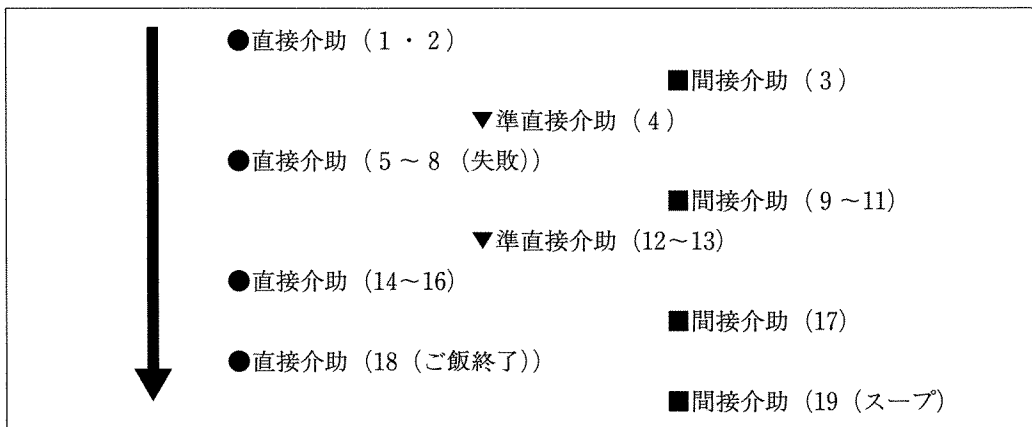


図 16: 長い介助場面 (場面 6) における介助シーケンス

4. データの考察

4.1 環境特性とC児の摂食

4.1.1 食品の特性と摂食、摂食介助

今回分析した食事において、スプーンを必要とする食べ物は煮物、ごはん、スープである。この内、一番掬い易いのは豆の煮物である。煮豆はある程度の堅さがあるため、それでいて一つ一つの素材が小さく分離されているために、スプーンにのせやすい。これに対して、ご飯は掬いづらい食べ物である。何故ならば、粘り気があるために、片手でスプーンを持って掬おうとしても、しっかりと取っ手をもっていなければ掬うことができない。さらに、その粘性によってご飯は盛られた皿や茶碗に付いているために、皿や茶碗の上にあるものをスプーンに移動する時には、皿や茶碗をスプーンを持つ反対の手で固定する必要がある。このことは、ご飯を食べるためには腰が安定し、両手がそれぞれ皿や茶碗とスプーンを掴むことが必要となることを意味する。従って、今回は八宝菜をご飯の上に載せてあったので、ある程度重量のある茶碗になっており、その上部のおかずをC児が片手に持ったスプーンで掬うことはあったが、保育者Nが近くにいるときには、C児がスプーンでそれを掬う際に、保育者Nは茶碗を押さえる形でその行為をサポートしていた。こうした介助はご飯が茶碗に盛られているという文化様式とご飯茶碗そのものが保育者NとC児に強い役割分担であるといえよう。

スプーンで掬うという動作は掬われるものの安定（固定）を必要とする。皿や茶碗が安定しない時、スプーンを持たない他方の手でそれを支えて安定させなければならなくなる。このことは、食材によってはスプーンの使用は両手を必要とすることを意味する。このC児の場合、その支える手は自らの手ではなく、保育者の手であった。保育者が茶碗を支え、子どもがスプーンでそれを掬って食べるとなると、そうした間接介助を引き出したのはその子どもの技能の未熟さによると考えやすい。しかし、ご飯が粘性を持たず、スープのようなものであればそのような介助は不要であることが強調されるべきである。即ち、C児と保育者Nのここでのご飯を食べる上での協働性は、食べ物の性質、スプーンや茶碗といった食器の特質に強く結びついた相互行為なのである。

このように見ていくと、ご飯を箸で食べることは、ご飯という食材と茶碗という食器に対して非常に適合的であることが理解できる。箸は掬うのではなく、挟む、あるいは突き刺すことによって食べ物を持ち上げるために、食べ物を載せている食器がスプーンほどしっかりと固定されていなくてもよい。スプーンはご飯が固まりとなって掬った部分だけ分離することが困難であることから、本来ご飯を食べるのには不適切な道具であるといえよう。さらに、茶碗を手を持って食べるという日本の食習慣は、掬われる側に安定をもたらす。それはご飯の粘性と茶碗の不安定性にうまくフィットしているといえる。こうした状況に固有な資源群の関係のパターンこそがそれぞれの具体的な文化の形だともいえる。

ワカメスープは液体であるために、スプーンを差し込むといくらか掬える。つまり、液体の場合にはそれはスプーンの動きをあまり規制しない。ご飯の場合、ご飯を掬おうとするスプーンにご飯が粘り着いて、その掬う動きを制約する。従って、スプーンの動きは大きくなりやすく、C児がすばやくスプーンを動かすと、それが碗の縁にあたり、こぼすことにもなる。実際、C児の姿勢を変える動きに対応して碗は倒されてしまい、こぼれてしまった。液体の口への移動はスプーンのような搬送物を介在させるか、器を口につけて直接飲むのかどちらかによって

可能となる。一見すると口につけて飲む方が簡単なようだが、その場合には嚥下のために頭を少し倒して吸い込むか、流し込むかしなければならず、茶碗を手で押さえながらそうした動作を行うことはそれほど容易なことではない。

以上から、食べ物は食器に媒介されながら、その性質によってC児の接触の様式に影響を与え、保育者はその接触様式に応じた介助を行っていたことがわかる。

4.1.2 C児の食卓環境

今回のC児の食事をするときの環境を整理してみよう。C児はY児と共に、同じテーブルを囲む他の子よりも月齢が低く、保育者が特に介助において「手を掛ける」必要性を認識している子どもである。C児とY児は対面する形で座り、図5にあるように、保育者はその二人の間を行き来する形で介助していた。二人はブッチャーと呼ばれる座面の左右後ろが閉じられた椅子(図1)に座っており、木の椅子のように横からずり落ちるようにはなっていない。しかし、このような椅子に座って、それをテーブルにつけられたとき、C児らはもはや椅子とテーブルで囲まれた空間から自分で出ることはいわば閉鎖空間に置かれることになる。このことは本園におけるブッチャーの使用と木やパイプ椅子の使用の機能的相違を示すものとして興味深い。何故なら、椅子の横の空間が空いているということは、いつでもそこから立ち歩く事が可能であるということである。つまり、座った状態で足が床に着くことができるならば、横が空いている椅子は常にそこにいることを求めない空間的制約の低い椅子であるということになる。これに対して、ブッチャーの場合には誰かが介助しない限り、そこから出ることが出来ないという意味で、座ることが即その眼前の空間の作業に従事「しなければならない」という命令指示的機能を持つ。従って、ブッチャーから開放性の高い椅子への移行は、単に坐位の安定という身体的な発達に対応するだけでなく、「食べるという現在の課題」に対する集中が可能になっているという心理的な発達に対する介助者の判断にも依存する。

座ったC児の前の空間を確認してみよう。本園において特徴的なのは、タオルをのばした形になっている首から提げたエプロンの上に食器が置かれている点である。これは子ども達がしばしばお皿から食べ物を落とす事態に対応している。テーブルの上にそのまま落ちたのでは「もう食べることができない」が、エプロンの上に落ちたのであれば、「それはまだ食べることができるもの」として扱われる。このことは、本園において、エプロンは第二のお皿としての機能を持たされていることを示す。また同時に、子ども達は「綺麗に食べる」ことが目指されているのではなく、できるだけ「自分で食べる」ことが望まれている環境設定だと考えることも出来る。

C児の現前に拡がるテーブル空間の変化を確認してみよう。ここで特徴的なのは、図4にあるように食べ物が継時的に配置されていた点である。通常食べ物の提示は、一度にすべての食べ物が出される「同時提示」と一つずつ食べ物が供される「継時提示」がある。定食などはお盆に載った同時提示の形で供される事が多いが、食べ物を適切な状態で供することに気を遣うフルコースディナーなどは継時提示が普通である。今回の分析事例では、煮豆皿が先にエプロンの上ののっているが、まだスプーンは配置されていない。その状態で、ウィンナーソーセージが出され、それをC児は手に掴んで食べた。その後、八宝菜ご飯、ワカメスープ、バナナの順で提供された。こうした継時性は何によるのだろうか。それは先にあげたフルコースのように食べ物を暖かい適切な形で提供するためではない。何故なら、それらの食べ物は既にC児の目

の前にはないが、部屋には配膳されており、提供を待つ形になっているからだ。

図4からわかることは、二点ある。まず食材の食べ始めが継時的で、それはウィンナーソーセージ、煮豆、八宝菜ご飯、ワカメスープの順となっていた。また、それぞれの食べ物の片付けられる順序も継時的であり、食べ始めた順序に対応していた。バナナはここに示されている主要な食べ物が片付けられた後に提供されている。詳細に分析を加えた焦点場面の場面1ではウィンナーソーセージと煮豆皿が、場面3では煮豆皿と八宝菜ご飯がC児の眼前に提供されていたが、主として食べられる食べ物の順序は先に述べたように継時的であった。こうした継時性を保育者Nが維持させるための措置例としてわかりやすいのは、焦点場面の場面4である。ここでは、煮豆皿と八宝菜ご飯が提供されていた所に、ワカメスープが出された。しかし、スープはC児のエプロンの外であるテーブルの中央に出され、C児の手の届く範囲にはなかった。

このように、今回のC児15ヶ月の食事における食べ物の提供の特徴は、その継時性にあるが、そのような措置は、一つ一つの食べ物を順に食べていくことを求める。これは佐々木(2000)、鈴木(2001)らの結果と比較してみると興味深い。佐々木は家庭で夕食を摂る子どもの31ヶ月時と48ヶ月時を比較して両者の差異を述べている。31ヶ月では、一つのある程度続けて食べてから他のものを食べるという食べ方をするのに対して、48ヶ月ではご飯を起点にしながら、様々な食べ物を交互に食べる食べ方をしていた。このようなご飯を起点とした食べ方は大学生にとっても見られることから、ご飯がいわば「食媒」になっているという。佐々木らは子どもが食事において、いわば継時的な食べ方をする状態からご飯を起点とした交互食に移行することを示したが、石黒(2003)のC児11ヶ月の食べ方と今回分析した15ヶ月の食べ方をみると、そうした継時性が子どもの個人的な好みや技能によってなされていたというよりも、大人の介助のあり方と関係していることが推察される。11ヶ月ではパン以外は介助者がスプーンで掬って食べさせる状況にあり、そのパンさえC児は自分でしっかりと掴むことができなかった。そのため、C児の食事はほとんど保育者の介助を抜きには考えることができなかった。それに対して、15ヶ月ではC児は自分でウィンナーソーセージを掴むことができ、ぎこちないながらも自分で食べようとしていた。このように、11ヶ月に比べ、15ヶ月では自分で食べるというC児の能力が保育者によってより高く評価され、15ヶ月の状態で可能になる「自主的な食べ」をサポートする様式として、一品ずつ片付けていく保育者による継時的な提示が実現したと考えられる。それが継時的な食べを実現させる資源となっていたのであろう。このように考えると15ヶ月での交互食への不在はC児の自主的な食べへの道程上の一時期の状態であるといえよう。このことは食介助をする側にとっての介助し易さと介助される側にとっての介助のあり方の関係が議論されるべき重要な事項であることを示唆する。今回は乳幼児の事例であるが、障害によって食介助を必要とされる成人の場合においてもそれは不可避の課題である。

4.1.3 保育者による環境の微細な修正

C児にとって眼前の食べ物はある状態で「そこにある」ものであるが、それは常に一定不変の状態であるわけではない。例えば、煮豆を食べ進めていくと、その量が減り、はじめに比べてスプーンで掬い難い状態に変化することがある。焦点場面の場面5において、保育者Nは煮豆皿を動かし、その汁が片方に偏るように環境変化させた。八宝菜ご飯をこねるのも同じく環境変化である。初めはご飯の上に八宝菜がのっているのだが、ご飯と八宝菜を混ぜ、その中にスプーンを入れることによって、C児がご飯と八宝菜を同時に食べることができる環境を準備

していた。このように大人による子どもに対する摂食介助は直接食べ物をスプーンに載せて口に運ぶことだけでなく、むしろ、食べ物の状態を変えて、子どもの行為が引き出されるようにすることに特徴があるというべきであろう。皿を子どもの近くに寄せる、茶碗を掴んで固定させるなども同様の介助である。子どもが一人で食べるようになるということは、こうした環境変化を自ら引き受けることができるようになるということなのかもしれない。

4.2 介助の特徴

4.2.1 長い介助場面（場面6）の介助の特徴

場面6における保育者NによるC児に対する介助は全部で19回見られた。その内、保育者Nが直接スプーンを持って食べ物をC児の口まで運ぶ直接介助は11回見られ、その中の10回はC児が口を開け、食べ物が口に入った。直接介助時の相互行為を定式化すると次のようになる。

- i 直接介助時の相互行為：保育者が子どもにスプーンで食べ物を運ぶ＋子どもが口を開け、食べ物を受け入れる

これに対して、間接介助は6回見られた。間接介助は、保育者が直接食べ物をC児の口まで運ばない、いわばC児が食べるための環境設定であるといえる。例えば、C児に皿を近付ける、食べ物を掬ったスプーンをC児の前に置く、座る位置を直すなどがそれに対応する。間接介助の相互行為を定式化すると次のようになる。

- ii 間接介助時の相互行為：保育者が環境設定をする＋子どもがスプーンで食べ物を自分の口に運ぶ＋子どもが口を開け、食べ物を受け入れる

以上の二つの介助様式は11ヶ月でも見られたが、15ヶ月に特徴的なのは第三の介助様式が出現したことである。それをここでは準直接介助と呼ぶ。準直接介助とは、保育者がスプーンを持っている子どもの手を掴んで、一緒にC児の口に食べ物を運ぶ様式である。準直接介助の相互行為を定式化すると次のようになる。

- iii 準直接介助の相互行為：保育者がスプーンを持つ子どもの手を掴む＋保育者と子どもが一緒にスプーンで食べ物を子どもの口に運ぶ＋子どもが口を開け、食べ物を受け入れる

以上の三様式を比較すると、どの様式であれ、最終的には子どもが口を開けて食べ物を受け入れるかどうか重要であるが、食べ物を運ぶやり方には多様性がある。ここからわかる興味深い事実は、「食べる」とは通常連想されるように、「口に食べ物を入れること」だけではないということだ。「食べる」、もう少し丁寧に言うならば、「食べることができる」という「自主的な食べ」とは、口を開く前、食べ物をどのように口まで搬送するのかというその搬送様式に関わる。子どもが「一人で食べることができるようになる」とは、その搬送が「一人で」できることであり、そうした姿を確認出来たとき、我々はその子が「食べている」と表現するのである。従って、子どもの「自主的な食べ」への介助とは「口を開けて食べ物を受け入れる行動」に対する支援ではなく、その前に生じる「食べ物の搬送」に対する支援を指すと考えるべきだ

ろう。間接介助、準直接介助はそうした食べ物の搬送に対する自主的な関わりに対する支援なのである。

場面6において出現した三つの介助様式を時系列的に整理すると図16のようになる。直接介助、間接介助、準直接介助はランダムではなく、交互に出現していた。このことは、それぞれの介助様式が他の介助様式と連動していることを示す。保育者の側から見れば、それはC児に対する介入の「調整」の軌跡である。興味深いことは、11ヶ月時(石黒, 2003)には、ある食べ物に対してははじめ間接介助をして、それがうまくいかないとき直接介助をしたのが、15ヶ月では、先に直接介助をしてから間接介助が出現することが多いことである。間接介助から直接介助へと変更される理由は、子どもがどこまで自分で食べたいのか、あるいは食べることが出来るのか確認した上で、うまく食べられないとわかったならば栄養摂取のため直接子どもの口に食べ物を運ぶことによると考えられた(石黒, 2003)。では、直接介助から間接介助への変化はどのような事態を意味しているのだろうか。これはまずC児が保育者に食べさせてもらうことによって、その食べ物を味わい、その後でC児が自分で食べ物を運んで食べるという順序である。11ヶ月の時は離乳食期であり、まだ味覚や食べ物に対する好みが不確かな時期であった。これに対して15ヶ月では、離乳食を終わり、基本的には年長の子ども達と同じ味のものを食べることになった。15ヶ月では一度口に入れてその味を知れば、自主的に食べるだけのスキルを既にC児は持っているという保育者Nが判断したのかもしれない。その意味でこうした介助の順序変化は、新しい食べ物に対する「不安」が出始めた時期に、子どもが示す食べ物に対する態度に応じた保育者Nの関わり方と考えることもできよう。また、15ヶ月では、C児は自分でスプーンでごはんをすくって食べるという技能を持っている。この状態で、保育者がスプーンを茶碗の中に入れてC児の前に提示することは、食べることを促すという機能的意味を持ち始めたのかもしれない。もしそうであれば、それは「介助」というよりも「指導」や「督促」に近い。だが、ここでは、介助による食べの一部を抽出しただけであり、しかも11ヶ月と15ヶ月の保育者は異なる。あくまでもこれらは仮説的推論に過ぎず、今後検討が必要となる。

4.2.2 C児の行為と介助に見られる保育者の期待

介助とは食べる主体に対する他者の関わりのある方の一タイプである。他者が関わるということは何らかの形で食べる主体と対立が生まれる可能性があるということでもある。ここでは、スプーンの置き方を考えてみよう。C児はこの時期、頻繁に左手でスプーンを持って食べていた。ウィナーソーセージを食べるときに掴んでいたのは左手である。場面6は次のような介助で始まっていた。

「保育者NはC児の隣に中腰で座り、煮豆皿を手で持ち上げる。そのままC児が左手で掴んで口に入れていたスプーンを取り上げ、煮豆皿を直接C児の口に押し当てる。C児が煮豆皿を持っているところで、保育者Nは八宝菜ご飯の入った茶碗を手に取り、スプーンで中をこねてから掬い、C児の口に入れる。C児は口をあけてそれを受け入れる。その後、保育者Nは対面で先ほど介助していた子どもに向かって笑顔で話しかける。その様子をC児はチラッと見た後、煮豆皿を両手で支えて口に押し当てて飲む。保育者NはC児が煮豆皿をテーブルに置くのを見て、それを取り上げ、スプーンを置いたままの八宝菜茶碗をスプーンの取っ手がC児の右手側になるように置く。C児は取っ手の先をつまむように持つ。その様子を保育者はじっと見ながら、

スプーンを持つC児の手に自分の手を添え、八宝菜ご飯を反対の手で少し持ち上げて、掬い、C児と一緒にC児の口に入れる。」

ここでは、保育者はC児が左手に持っていたスプーンを右手側に変更していた。その際、特に言語的な指示をするでもなく、さりげなく位置を右手が取っ手を掴むような状態に環境を変更したのである。通常、利き手をどう考えるのかは家庭の意向を反映するものなので、ここでもそのような相談が行われていると考えられる。しかし、保育者が意図的にそのことをしたのかどうかはここでは問題ではない。ここで取り上げたいのは、保育者の介助には被介助者に対してある方向での志向性が「行為として」現れるという点である。このように他者の志向性が表現された行為が実現される場合、それには当然子どもの側からの「抵抗」が予想され、調整が必要となる。今後C児と介助者の間で、その調整過程がどのように行われるのか検討される必要があろう。

4.3 共食とシンボリックなやりとり

C児はベビーチェアを下り、プッチャーに座って、他児と共にテーブルを囲むことになった。こうした他児と一緒に食事はC児にどのような影響を与えたのだろうか。ここでは二点確認できた。一つは、C児が他児の行動を観察してそれを模倣するのが容易になることだ。場面1においてC児は先にウィナーソーセージをもらったM児が手づかみでウィナーソーセージを食べているのをじっと見ていた。その後、自分の前にソーセージが来ると、それを手で掴み、そのまま食べていた。M児の行動は、「食べ物が提供されたら、待たずにすぐに食べてよい」、さらには「ウィナーソーセージは手で掴んで食べるものである」ことを暗に示しており、そのことをC児は結果的に継承していた。C児がソーセージを手で掴んだのは、ソーセージという固形物に引き出された行為だと考えることができるが、C児のM児に対する凝視からその契機となったのは隣のM児の行為であり、その行為の観察であったと考えられる。C児がM児の模倣をしたのであれば、それは一緒にテーブルで食べるという共食場面が可能にしたものであり、C児にとってその場はソーセージを食べる学習環境になっていたといえる。

もう一つは、他児による「介助」である。C児が保育者の掬ったスプーンに対して拒否を示した時、保育者はしばしば隣のNY児にC児のスプーンを持たせ、C児の口に向かわせた。すると、C児は即座に口を開きそれを食べたのである。これは主食だけでなく、デザートのパナナでも同様であった。ただし、この「介助」は実際には保育者が隣のNY児の手を掴んで行っていた行為であり、NY児にはその意図は全くない。このことは、NY児がC児のパナナを掴まされた後、自分の口にさっと入れようとして何度も保育者に止められたことからわかる。興味深いことは、こうした保育者による子どもを媒介者に仕立て上げる介助の一部始終をC児は見ていたのにも拘わらず、何度もその「介助」を受け入れていたという点である。このことは、この行為が単に「食べる」ということが主題となった「食べる」ための介助としてではなく、「食べさせる一食べさせてもらおう」という関係を「遊ぶ」行為であった可能性がある。言い換えれば、「食べる」という行為が摂食という次元だけでなく、さらに対人関係の上でシンボリックな意味を持つようになっていたことを示すのかもしれない。

このことに関連して興味深い事実は、次の場面7のC児による保育者Nに対するスプーンの突き出し行為である。ここでC児の意図はともかく、結果的に、二人のやりとりは、介助一被

介助のごっこを構成していた。このやりとりは本当に「食べる」ための介助行為ではなく、その「ふり」のやりとりとなっていた。このやりとりは保育者が「あーん」といいながら口を開けることによって、そのようなシンボリックな行為として二人の前に開かれたのである。八倉ら（1997）は一歳から二歳の幼児の食事時の「食べる」行動と「遊び」行動の関係を調べた。それによれば、次第に両行動は分化していく。また、食事時の遊びの対象は食べ物を掴んだり捏ねたりという物への関心から次第にスプーンをわざと落とすなど人への関心に移行するという。保育者の関心を引くためにわざとスプーンを落とすとき、物 (material) は「食べ物を扱うためのモノ (object)」ではなく、「保育者の気を引くためのモノ」という別の文脈上の意味を帯びた物となる。これも「ふり」と同様、事物の象徴的な使用行為と考えることができる。

5. 総合的討論：発達組織化のメカニズム

ヴァルシナー (Valsiner, 1989) は発達を組織するもの (organizer of development) として三つの基本的なゾーン (zone) を区別した。ゾーンは境界 (boundary) によってそれを取り囲むものから区別される構造化された環境をさし、このゾーンは初め精神間にあるがやがて、精神内に内化される。その一つは自由運動領域 (zone of free movement, 以下 ZFM) である。それは過去においては、環境内での子どもの行為の構造であり、未来においては内化されて子どもの認知構造となる。ZFM は子どもが「自由に運動できる領域」である。人間の場合、通常これは大人や年長の兄弟によって制約されている。ZFM によって、環境内の異なる領域に対する子どものアクセスやその領域内にある物 (対象 object) の利用可能性、そしてその物を利用して行う様式が構造化されるという。C 児の 11ヶ月と 15ヶ月では明らかにその ZFM は拡張されていた。しかし、ZFM の拡張は、他者から規制を受ける機会の増加を導く。それに関わるゾーンが促進行為領域 (zone of promoted action, 以下 ZPA) である。ZPA とはある人の行為が促進されるようなある環境内での活動、物、エリアの集合のことであり、子どもに大人が働きかける行為の領域である。大人がどんなことを子どもにしてほしいのかがそれによって示される。大人が子どもの出来る範囲を超えて何かをさせようとするときには、ZPA は子どもの ZFM を超えたものになる。大人の働きかけがうまくいかないとき、それはしばしば子どもの ZFM との重なりが少ないことによるという。ZPA は他者に何かを強いるものではない。何かをする機会 (opportunities) を与えるだけであり、子どもが大人の働きかけを裏切ることがよくあることである。これら二つのゾーン概念は本来切り離して考えることができるものではない。二つの概念はそれぞれ一つの複合体 (ZFM/ZPA Complex) の一部である。両者は共に子どもの発達を方向付ける (canalization)。三つ目のゾーンはヴィゴツキー (1934/1962) によって提唱された「発達の最近接領域 (zone of proximal development)」であるがヴァルシナーはそれを子どもが現在実現途上にある発達の側面と捉える。子どもが現在実現可能な領域である ZFM と大人がその子に促進させようとする領域である ZPA の重なりの中で子どもの発達の可能域としての ZPD が開かれる。これがヴァルシナーの三つのゾーンの整理である。ZPD を子どもと大人の「できること」と「させたいこと」の緊張関係として捉えようとする試みとして評価できる。

リード (Reed, 1993) は、ヴァルシナーのゾーンを「フィールド」という言葉に置き換え、自由行為場 (field of free action, 以下 FFA)、促進行為場 (field of promoted action, 以下

FPA)という言葉を作り出した。ヴァルシナーはゾーンという言葉を使って、レヴィン(Lewin, K.)の空間(space, region)メタファーを引き継いだ上で、ゾーンはそこにいる人々の行為の範囲(area)を示すと同時に、それは将来内化(internalization)され、精神内空間になるというように概念的拡張をした。これに対して、リードはあくまでもそれが環境の境界であることを強調し、フィールドと呼ぶ。リード(Reed, 1996)によれば、ギブソンは心理学の区別は「運動するもの(the animate)」と「運動しないもの(the inanimate)」の区別から始まるべきであると主張した。ある生物が「運動するもの」であるためには、その生物が「周囲の利用可能な資源」を利用するために、自己と周囲との関係を調整する能力が必要になるという。このある生物にとって「周囲の利用可能な資源」を「環境のアフォーダンス(affordance)」と呼ぶ。アフォーダンスは行為の機会(opportunities)であって、原因や刺激ではない。アフォーダンスは利用可能なものであり、生物個体の行為を動機付けることができるが、行動を直接引き起こすわけではない。従って、結果的にある生物が環境のアフォーダンスを利用できないこともある。

ヴァルシナーとリードの共通性は、ゾーンあるいはフィールドが個別特殊であり、さらに未来に対して開放的であることを強調している点である。リード(Reed, 1993)はヴィゴツキーがZPDは子ども個人の認知機能とその同じ子どもが教授を受けたときのそれとの間の一般的な差を反映した、一般的な現象であると考えているとしてそれを批判する。生態学的視点からみれば、ZPDは環境の具体性に対応して表れ、ある特定のスキルに対するある特定の具体的なZPDがあるだけであり、それはFPAsとFFAsの間に生じる特殊(具体的)な関係を反映しているという。確かにヴィゴツキーは単独で行ったときのパフォーマンスと教授(支援)状況でのパフォーマンスとの一般的な説明としてZPDを説くが、それはZPDが常に一定であるという主張ではない。ヴィゴツキーにとって重要なことは、他者との関わりの中にある発達の基本的な概念モデルを提出することであった。その意味で、環境の具体に対して特殊化されたゾーンとしてZPDを考えるリードの主張はヴィゴツキーのZPDの一般的説明を補完するものであるといえる。ヴァルシナーはZPA, ZFM, ZPDを子どもに対する制約構造として捉えているが、それらのゾーンは完全に構造化されたものではなく、常に将来の変更に向けて開かれたものであることを強調する。このようなゾーンの柔軟性の指摘はリードと同じく、ゾーンの個別特殊性を示すものである。

食事場面を分析していると、子どもと保育者の行為を環境変形を巡るパートナーと捉える視点が有望であるように思われる。その点で、行為者をまず理論的に設定してから環境の構造を問うのではなく、環境から場に固有な行為可能性を捉えようとするリードの概念化は大きな助けになる。ヴァルシナーが精神間と精神内どちらにも存在するものとしてゾーン概念を構想するのは、彼がヴィゴツキーと同じく、発達を内化過程として捉え、さらには人格の形成まで射程に入れているからである。その点で、ヴァルシナーとリードはゾーンとフィールドという概念化を生み出した研究上の射程が異なる。両者の詳細な批評は本論の目的を超えている。しかし、ゾーンやフィールドという概念化を巡って、ZPD概念を脱構築しようとする試みは、発達を社会歴史的な営みとして捉えようとする立場からすると無視できない。石黒(2000)はかつて「ゾーンはいつ開かれるのか」という問いを出した。この問いは個人の発達と支援、介助とのせめぎ合いを問うものであったが、彼らの議論はその問いの展開にとって貴重である。だが、実は本論で取り上げた三つの介助様式やいくつかの特徴的な事実もそれらの概念化と対応付け

るとき、更に詳細な概念化を必要としている。それは今後データの解析を進める上での検討課題となる。

謝 辞

本研究の実施にあたって、宮城県仙台市鶴ヶ谷希望園の先生方に大変お世話になりました。また、今回分析対象となったC児のご両親とN保育者には観察と分析、本紙への掲載を許可していただきました。これらの方々の協力に対して心から感謝申し上げます。

本研究は日本学術振興会基盤研究(C)「保育活動における乳幼児の摂食行為の発達に関する研究」(研究代表：石黒広昭)の助成を受けてなされたものである。

[文献]

- 石黒広昭 2000 ゾーンはいつ開かれるのか? — 発達の最近接領域構成のリソースとしての“Sharing voice” — 日本発達心理学会第11回大会 発表論文集 S 57.
- 石黒広昭 2003 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 北海道大学大学院教育学研究科紀要 第91号 25-46.
- Leontev, 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)
- 佐々木正人 2000 知覚はおわらない: アフォーダンスへの招待 青土社.
- 鈴木健太郎 2001 行為の推移に存在する淀み: マイクロスリップ 佐々木正人・三島博之編 アフォーダンスと行為 金子書房 47-84.
- Reed, S. E. 1993 The intention to use a specific affordance: a conceptual framework for psychology In Wozniak, R. H. & Fisher, K. W. (Eds.), Development in context: acting and thinking in specific environment. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey. Pp. 45-76.
- Reed, S. E. 1996 Encountering the world: toward an ecological psychology. Oxford University Press. (細田訳 生態心理学 新曜社)
- Valsiner, J. 1989 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)
- 八倉巻和子・村田輝子・森岡加代・大森世都子・高石昌弘 1997 幼児の食行動に関する研究: 「遊び食べ」行動分析の事例—第一報 小児保健研究 56, 6, 749-756.

Abstract

This study investigates the interaction between a fifteen-month-old feeding infant and a teacher in a day nursery. The chair as the sitting environment for the infant has been changed since the fourteen month. He sat a special chair in which the both sides are closed and set a big table with the other children. He used his own spoon for his feeding at the time. The nursery teacher was viewed as an intervener to change the feeding environment for the infant. Microanalysis of the videotape indicated the following characteristics; (1) The food features influenced the way of interaction between them. (2) The foods were offered successively for the infant. (3) The nursery teacher adjusted the food configuration in detail. (4) There were three ways for caring in feeding, such as direct assistance, indirect assistance, and semi-direct assistance. (5) The teacher's way of caring was influenced by her expectance for the infant's growing. (6) The situation in which children ate together promoted the symbolic interaction among them. These findings are discussed for the organizers of human development.

keywords: Mealtime, assistance, nursery activity, infant, socio-historical approach, organizer of development, environment