

前言語期のコミュニケーション行動の発達 —「目さし」から「指さし行動」へ—

指導教員：川上 清子 教授

人間生活学研究科 人間発達学専攻 2013 年 3 月満期退学

宮津 寿美香

目次

序章

1. 発達心理学における前言語期のコミュニケーション研究の動向・・・・・・1
2. 本論文の目的と方法 7
3. 本論文の章構成 9

第1部 「保育場面」における縦断的研究

第1章 1歳児の指さし行動の様相・・・・・・11

－「子ども同士の指さし行動」と「保育士への指さし行動」－

- 1-1. 前言語期の子ども同士のコミュニケーション研究の概要 11
- 1-2. 本研究の目的 12
- 1-3. 方法 12
- 1-4. 結果 15
- 1-5. 考察 34
- 1-6. 本章のまとめ 39

第2章 0歳児の指さし行動の様相・・・・・・41

－「一人指さし行動」から「伝達的指さし行動」へ－

- 2-1. 問題と目的 41
- 2-2. 方法 43
- 2-3. 結果 45
- 2-4. 考察 55
- 2-5. 本章のまとめ 59

第2部 「家庭場面」における縦断的研究

第3章 2組の母子における前言語期の縦断的研究・・・・・・60

－母親の注意を喚起する子どもの視線に焦点をあてて－

- 3-1. 子どもの視線に焦点をあてた研究動向 60
- 3-2. 目さしの定義 61
- 3-3. 本研究の目的 61
- 3-4. 方法 62
- 3-5. 結果 65

3-6. 考察 76

3-7. 本章のまとめ 80

第4章 目さしの内容と個人差・・・・・・・・・・81

—6組の母子の「目さし期」における相互作用から—

4-1. 研究の目的 81

4-2. 方法 81

4-3. 結果 82

4-4. 考察 92

4-5. 本章のまとめ 95

終章・・・・・・・・・・96

1. 本論文の総括 96

2. 研究全体を通して得られた知見 100

3. 今後の課題 104

文献・・・・・・・・・・106

資料

謝辞

序章

序章

1. 発達心理学における前言語期のコミュニケーション研究の動向

発達研究の諸分野において、研究対象が低年齢下し、乳幼児を対象とした研究が盛んにおこなわれ、乳幼児のもつ能力が次々と明らかになってきている。特に言語発達における研究は著しく、他者とのコミュニケーションの媒体として、ことばを話す前にどのような行動が出現しているのか、また、まだ話さない乳児とどのようにやりとりができるか、前言語期におけるコミュニケーション行動の発達についての関心が高まっている。

大人は他者とコミュニケーションをするとき、ことばや文化的な非言語的手段、つまり表情やジェスチャーを用いて何かを伝えようとするが、相手が前言語期の乳児の場合、コミュニケーションスキルという点でも、非言語的な面で文化的発達という点からも、前言語期の乳児と親とのコミュニケーションは、非対称な関係(Adamson, Bakeman, Smith & Walters, 1987)のうえに成り立っている。このような非対称な関係におけるコミュニケーションの研究は、枚挙にいとまがない(岡本・菅野・東海林ら, 2014)。相互同期生(Condon & Sander, 1974)、乳児期の模倣(Meltzoff & Moore, 1977; Field, Woodson, Greenberg & Cohen, 1982)、乳児の顔刺激への選好性(Fantz, 1961; Simon, Macchi, Turati & Valenza, 2003)や、相互主体性(Trevarthen, 1979)などの多くの研究は、乳児が自分とかわりをもつ大人や、自分に向けられた発話に注意を向けやすく、人への指向性があることを示している。このように乳児は生まれながらにして人と通じ合うことへの要求があり(岡本, 1982)、乳児なりのやりかたで他者の働きかけを受け止めていることがわかる。一方で、前言語期の乳児側の伝達行動に関する研究において、近年注目を集めてきたのは、乳児をとりまく関係状況において「乳児—もの」関係における行動様式と、「乳児—人」関係における行動様式のそれぞれの発達過程があり、ある時期より「乳児—もの—人」の統合的な三者関係(発達心理学の分野では、三項関係と称せられることが多い)の形式がみられ、これが言語機能の基礎となるのではないかという論説である(瑞穂・武藤, 1997)。乳児の他者認識は、生後 9 か月頃から単に自分に同調してくれる存在から、計画的に感情や情報を取り交わすことができる存在へと変わる。この三項関係を基盤としたコミュニケーションの成立は、社会的認知の始まりを意味しており、それ以前の時期と比べると画期的な変化の様相を示すことから「奇跡の 9 か月」(Tomasello, 1995)ともいわれるように、乳児が示す行動がそれまでに比べて大きく変化をする時期である。発達に伴い、乳児の世界が母親などの養育者から、周囲の環境へと広がっていく。この時期の乳児の行動の中でも特に中心的なものとして「指さし行動」(pointing)がある。指さし行動とは、「指先の延長線上にある対象を、周囲にある他の事象から抽出し、特定して指さす行為」(室岡, 1985)である。前言語期のコミュニケーションの中でも、指さし行動が注目される理由として、山田・中西(1983)は、「指さし行動は、誰かになにかを伝える、あるいは誰かと何かを共有する働きをもつ。これを広義に

communication 機能と考えるならば、音声言語が担っている働きと類似している」としており、まだ言語を自由に操ることができない乳児であっても、大人は彼らが行う指さし行動から興味のあるところや要求を把握することができ、対象について コミュニケーションをとることが可能となる。また、大人が乳児が指さした対象の名称を言ったり、意味づけることが言語発達において重要とされていることも注目される理由であろう。これらの背景から多くの前言語期のコミュニケーション行動の研究は、9 か月以降を中心に展開され、主に指さし行動を重点に取り上げられてきたが、伝達行動の発達過程や発達の全体像はまだ解明されていない(進藤・玉井ら, 1999)。また、詳しくは後述するが、乳児期初期でもすでに指さし行動に付随する、もしくは関係する非言語的コミュニケーション行動を示しているとの指摘もある。人はいつ頃からいかにしてコミュニケーションをとるのか、三項関係が成立する乳児期後期だけでなく、乳児期初期においても再度検討をする必要がある。

本論文では、前言語期から言語獲得初期の乳児に焦点をあてて、発達の初期から詳細に観察することで、様々な状況や人的環境のもとで、指さし行動などの伝達行動を用いて、彼らがいかに他者とコミュニケーションをとっているのか、その方略について観察を通し検討をしていくことにする。

まず本節では、前言語期のコミュニケーションの発達について、「乳児期初期」と「乳児期後期」の 2 つの時期に分け先行研究を概観する。「乳児期初期」は、二項関係から共同注意が成立する三項関係まで(生後～9 か月頃まで)とし、「乳児期後期」は、共同注意が成立した後(生後 9 か月以降)のコミュニケーションについて、特に本論文でも重要となってくる、指さし行動を中心とし、現在明らかとなっている機能や先行研究についてまとめる。本節での問題点を踏まえ、第 2 節で本論文の具体的な目的と方法を述べ、第 3 節で本論文の章構成について述べる。

1-1. 乳児期初期のコミュニケーションの発達

乳児期初期のコミュニケーションの発達について、二項関係から三項関係における母子のかかわりの内容と変化について述べる。また、近年、形態こそ指さし行動ではないものの、乳児期初期において、すでに指さし行動にかかわるような萌芽的なコミュニケーションをしているとの指摘もあり、後のコミュニケーションや言語発達との関係、または指さし行動の発生との関連をみるうえでも重要であると考えられるため、それらの特徴的な行動にも触れていく。

二項関係から三項関係成立までの発達過程

生まれて間もない乳児において密接なかかわりをする相手として、養育者、特に母親があげられる。発達の初期のコミュニケーションは、主に発声(vocalization)、姿勢(posture)、身振り(gesture)により、母親の注意を自分に向け自分の要求(空腹、排泄)などを満たしている(秦野, 1983)。Bruner(1976)によると、3-4 か月児の泣き叫びは、要求があれば即座に泣き

声を発し、単純に大人の助けを求めるといような、要求型の伝達的発声を示すとしている。一方で、母親と乳児は、お互いにみつめあい、母親の話しかけに乳児が微笑むことで応答する等、微笑みあって過ごすことも多く、2 か月半頃からは、乳児が自分から母親に向けて微笑んだり、発声により喜びを表現し始めるようになる(菅井,2012)。乳児期の微笑みについて川上・高井ら(2012)は、「ヒトは微笑する能力をもって生まれてくる。基本的信頼が形成されている状況だとそれが、社会的微笑へ発展していく」と述べている。ここに乳児と母親との間に、情緒的な相互作用(emotional interaction)が確立される(Karpov,2005)。「その身体を通してかんじられるものを越えて、いま子どもがどのような観念や感情をいだいているかについて、かかわり手がなにがしかを把握できたとき、(つまり相手のことが何かしら分かるというとき)、それを一方の主観性と他方の主観性のあいだが繋がれた状態とみなせば、それを間主観性とよぶことが可能となる」(鯨岡, 1997)。このような「間主観性の関係」は大人が子どもの基本的欲求、要求を満たしていく上で不可欠であり、感情や情緒、情動の共感性を発達させる重要なものであると考えられ、生後半年をすぎるところから、他の人に対してとは明らかに異なった行動を母親に対して示すようになり(繁多, 1987 など)、愛着(attachment)の形成がみられる。また、このような愛着は母親だけでなく、父親にもみられることがわかっている(繁多・新倉ら, 1984)。

その後、母子間の相互作用の中で、乳児の興味の対象が周囲の物(事)にも広がり始める。8・10 か月児は、それ以前の時期のように、単に発声による要請をするだけではなく、積極的に母親に呼びかけ、その注意を喚起し、注意が得られると、自分の手にある事物を見せたり(Showing)、手渡したり(Giving)、手のひら全体を対象の方へ向けたりしながらコミュニケーションの広がりを見せる(Bruner,1976)。二項関係から三項関係に移行する 9 か月頃の変化について、Karpov(2005)は、大きく 3 つの視点から説明している。第 1 に、乳児側の動機が、母親との情緒的相互作用の動機から、対象を中心とした共同活動の動機へと次第に変化する。第 2 に、母親が乳児の対象中心活動の媒介者としての役割を果たすようになり、それまでの情緒的相互作用における乳児のパートナーとしての母親から、乳児の対象を中心とした活動における媒介者としての母親としての役割への変化である。第 3 に、情緒的相互作用に役立つ乳児と母親のコミュニケーションにおける微笑みや接触等の手段は、もはや対象中心の相互作用では十分に役立たない。そのため乳児は、母親と対象を介したコミュニケーションのために新しいコミュニケーション方法、手段が必要となり、多くの場合この時期に指さし行動や、視線追従をはじめとした共同注意行動がみられ始める。共同注意(joint attention)とは、「ある対象に対して、二者が注意を向けており、かつ相手が自分の注視対象と同じものに注意をむけていると知っている状態」(黒木, 2007)をいう。2 人が同じ対象に注意を向けていても、それが偶然で相手に気づいていない場合は、それは共同注意ではない(Tomasello, 1995)。共同注意は、主に養育者など大人との間でおこなわれ、言語取得や他者の心を推測、想定する能力である心の理論に重要であるという考えは今では広く受け入れられていることである (Bruner,1995;Eilan,Hoerl,McCormack,&Roessler,2005;

Tomasello,1999 など)。また、常田(2007)は共同注意のもう一つ概念として「心の出逢い」をあげている。二者はある対象を同時にみるだけでなく、視線の動きや表情・発声を用いてその対象にまつわる情動的メッセージを相手に伝えることにより、互いの内的情動状態を間主観的に共有する。つまり、他者と注意を共有することは、ただ単に他者の視線の方向を探知しそれに合わせるといふばかりでなく、他者が対象物に抱いている興味や関心を共有することをも意味するのである(矢藤, 2007)。1 歳頃の共同注意の確立により、乳児は対象を中心とした共同活動を展開することが可能となるのである。

乳児期初期にみられる指さし行動の萌芽的な現象

ここまで述べてきたように、指さし行動がみられない、乳児期初期において、子どもの発声や微笑みなどが、この時期の二項関係でのコミュニケーションの主要行動となっており、三項関係が成立し、指さし行動がみられ始める、乳児期後期のコミュニケーションとは質的に異なるとされてきた。しかし、乳児期初期であっても、後の三項関係や指さし行動を予測させるような、萌芽的な行動、現象が母子間の間で行われているとの主張がある。例えば、石島・根ヶ山(2013)は、5 か月齢児の母子の「くすぐり遊び場面」を3 か月間観察し、6 か月半の時点で、くすぐり刺激(母親の手)と母親の顔との間で相互注視がおき、その生起頻度が発達的に増加していったことなどから、生後6 か月半の時点で、乳児は母親とくすぐり文脈を共有し、母親の意図を読み取りながら能動的に相互作用をしていることを示している。Negayama(2011)は、このような身体部位を対象化して成り立つ関係を、「原三項関係 prototriadic relationship」と呼んでいる。

また、この時期の乳児の視線についての研究も多く、母子相互作用場面の分析(Collins,1997;Wakaba,1981;若葉,1982)からは、乳児の注意の方向に注目する母親が多いこと、また、母親は乳児の注視物に従った適切な行動様式をとることで、結果的にコミュニケーションが成立しているとしていることが報告されている。若葉(1981, 1982)はこれを visual-visual コミュニケーションの成立とよび、例えば、生後1 か月の乳児が物を凝視すると、母親も同じものを凝視することを事例を通して述べている。これらの結果は、母親との一対一のかかわりが重要視されていた二項関係の時期でもすでに三項関係や指さし行動に通じるような視野の広がり、かかわりの広さをみせていることを物語っており、共同注意の成立がより早い段階である可能性を推測させている。今後、研究の動向を追いながらの検討が必要である。

1-2.乳児期後期のコミュニケーション行動の発達

共同注意成立後、乳児はそれまでの微笑みや泣きにとどまらず、共同注意行動と呼ばれる様々な行動を示し始める。共同注意行動には、外界に存在する対象に対して能動的に相手の注意を向けようとする直示的身振りである「指さし行動(pointing)」をはじめ、相手がみているところへ視線を追ってみる「視線追従(gaze following)」や、相手を社会的参照点と

して利用する「社会的参照(social referencing)」や、物に対して相手がしているのと同じように働きかける「模倣学習(imitating learning)」, 物を持ち相手へ提示する「提示(showing)」等が含まれる。共同注意行動の中でも指さし行動は視覚的にはっきりと対象となる物や事象, 方向を示し, 注意を向けている方向の主要な情報源となるため, 人間同士のコミュニケーションや言語発達などで, 独特で強力な道具となることが指摘されている(Bremner & Slater, 2004)。共同注意の指さし行動の先行研究から, 指さし行動のもつ機能として, 大きく 2 つの視点(言語発達を支える機能, 他者理解としての機能)に基づき, 指さし行動の役割や, 発達の意義についてまとめることとする。

子どもの言語発達を支える指さし行動

掌の中の, 人さし指だけを一瞬たて伸ばす運動は, 生後 3 か月の乳児にも観察される(Fogel, & Hannan, 1985; 正高, 2001)。このような行動は指さし行動と機能が異なるため, 「指たて」(正高, 2001)ともよばれる。指たては, 指さし行動のようなコミュニケーション行動としての役割はなく, ひとつの運動的な行動ととらえられている。実際, 乳児のこうした行動に周囲の大人は気づかないことがほとんどである。指さし行動の出現時期は, 研究者によって様々であるが, 多くの場合, 9 から 12 か月頃までに対象や事象に対して腕を伸ばし, 生後 11 か月から 12 か月, すなわち生後 1 年の終わり頃までに人さし指を伸ばした指さし行動が出現するという見解で一致しており(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Tomasello, 1999, 2008 など), わずかに, 男児より女児の方が早く指さし行動をおこなうとの指摘(Kita, 2003)もある。

Butterworth(2003)は, 乳幼児の指さし行動を言葉の発達の「王道(royal road)」としているが, これまでも複数の先行研究によって, 1 歳齢頃の指さし行動と, 後の言語との関連性について指摘がされている。例えば, Camaioni ら(1991)は, 母親に質問し調査をし, 子どもが 12 か月齢の時点で産出した指さしの量が, 20 か月齢の時点での言語表出の量を予測していることを報告しており, Butterworth ら(1996)は, 指さしの開始が早期であるほど, 理解語彙量が多くなることを縦断的観察より明らかにしている。さらに, Rowe ら(2008)は, 42 か月齢児の理解語彙量が, その子どもが 14 か月齢児に指さした対象物の種類の数によって, 予測されることを示した。これらの結果は, 指さし行動と言語との関わりの深さを裏付けているといえよう。子どもの指さし行動と後の言語コミュニケーションとが関連している理由としては, 双方(指さし行動と言語表出)が共通の脳部位の働きに基づいて行われている等, 様々な主張があるが, その中でも, 子どもが行う指さし行動が, 他者(多くの場合, 養育者などの大人)の言語的な反応を引き出す機能をもっていることがあげられる。日常において, 乳児の自発的な指さし行動に対して, 大人は敏感に反応をし, 多くの場合微笑んだり, コメントをしたりとポジティブな反応をする(福山, 2011)。また, 養育者による発声は, 子どもが指さした対象物の名称であることが多い(Masur, 1982)。Masur(1982)は, 子どもが 9 か月齢～18 か月齢に至るまでの母子相互作用場面を縦断的に観察し, 子どもの行う 3 種類のジェ

スチャー(指さし行動, 物の提示, リーチング)に対し,母親がどのように応答するかを検討した結果, 子どもの指さし行動の後に, 母親は子どもの指さした対象物に関する応答を約 50%の確率でおこなった(物の提示は 23%, リーチングは 18%)。さらに Kishimoto ら(2007)は,保育園において 18 か月齢児と保育士との相互交渉を検討し, 幼児の指さした後に保育士から発話がおこなわれる割合が高いことを示している。子どもの指さし行動に対する大人の言語的な反応について, Moore&Corkum(1994)は, 「面白い対象をみつけた時の子どもの自発的な指さし行動は, その対象へ大人の注意を向け直すというより, 乳児自身に対する大人の反応を引き出すための行動である」とした。また, 近年, 人間以外でも指さし行動を行うことが報告されている。岸本(2011)は, 言語を自由に操れない類人猿もヒトの乳幼児も, 指さし行動によって他者とコミュニケーションが行える一方, 乳幼児は言語コミュニケーションと関連しているにも関わらず, 類人猿は言語と結びつかないのは, 指さし行動に対して, 大人が言語的に応答するという特徴が類人猿にはみられないのが大きいと述べている。子どもの指さし行動によって引き出された養育者の言語的な反応が, 子どもの言語の獲得, 発達を促進し, いわば足場づくりの役割をしているといえるであろう。これらの知見から指さし行動と言語発達は, 周囲の環境に大いに左右されることがわかる。研究者達は霊長類との比較等, 幅広い視点からこの人間特有の機能について検討を続けている。

他者理解としての機能をもつ指さし行動

言語獲得以前の乳児の指さし行動には, 対象の物や事象に関して他者に何かをさせようと試みる「指令的指さし(imperative pointing)」と, 対象の物や事象に他者の注意を向け, 他者と注意を共有しようとする「宣言的指さし(declarative pointing)」の 2 種類がある(Bates,Cammaioni,&Volterra,1975;Carpenter,Nagell,&Tomasello,1998;Eilanet,al.,2005)とされてきたが, 3 種類目の指さしとして,1 歳から 1 歳半頃に確立する,他者であるパートナーが探している対象の所在や位置などについて乳児が必要な情報を提供する機能をもつ, 「情 報 的 指 さ し 行 動 (informativepointing)」の存在がみいだされた(Liszkowski,Carpenter,&Tomasello,2007a;Liszkowski,Carpenter,&Tomasello,2007b; Liszkowski,Carpenter, Henning,Striano,&Tomasello,2004 など)。

「指令的指さし」は, 乳児が自分の欲求を満たすために, 大人を利用する指さし行動であり, 大人の注意を喚起することに重きがおかれているが, 一方で, 他者と注意を共有したいことを示す「宣言的指さし」や, 「情報的指さし」は, 他者の注意だけではなく, 他者の関心までも自分の意図する対象へと向けさせる必要があり, そのためには相手の心的状態を把握する必要がある。自閉症児が, 指令的指さしと宣言的指さしのうち, 前者は行うが, 後者は行わない(Baron-Cohen,1991;Carpenter,Pennington,&Rogers,2002;Curcio,1978)ことから, それぞれの指さし機能における他者理解の度合いが異なることがわかる。しかし, 他者の心的状態の理解を必要としないと考えられてきた「指令的指さし」においても, 「相手に自分の欲求に共感してほしい」という動機づけが存在しているという主張もされている

(Tomasello,2008)。すなわち、「興味や関心」(宣言的指さし)、「知識の状態」(情動的指さし)、「要求」(指令的指さし)という違いはあれ、幼児に指さしをおこなわせる動機づけはいずれも「相手と意図を共有したい」という基盤を有していると考えられる(岸本,2011)。このような視点から、近年の指さし行動の研究をみると、「言語発達」と共に、指さし行動を通じ、「いつ頃から他者理解がはじまるのか、どの程度他者を理解しているのか」などを目的とした研究が盛んである印象をもつ。Liszkowski et al.(2004)は、実験者と対峙して座る 12 か月齢児が、実験者の背後に出現する対象物を指さした後にとる行動が、対面する実験者の反応によって異なるかをいくつかの条件を比べて調べている。その結果、実験者が無表情であったり、背後の対象物を一切見ず、子どもの方をみて実験とは無関係のことを話す時よりも、実験者が背後に出現した対象物と幼児とを交互に繰り返しみながら、「わあ、あれはなあに？」などと発声する条件の時に、他の条件と比較しても最も指さし行動を繰り返さず、また 1 回あたりの指さしを長く提示していた。指さし行動を繰り返し行わなかったのは、実験者が自分の意図した対象物へ注意を向けたこと、さらにその対象物に関して発言を行ったことから、実験者がその対象物へ関心を向けた事を子どもが把握し、指さし行動による強調が必要なかったためであるとしている。さらに、Liszkowski, Carpenter and Tomasello(2007a)は、対面する実験者の背後の一方に、フィギアが出現するという実験において、実験者がフィギアの出現した方向を振り向いた場合と比較して、出現しなかった方向を振り向いた場合に、12 か月齢児が高い割合で、出現したフィギアに指さし行動を行うことを明らかにした。このような指さし行動が出るのは、実験者がフィギアの存在を知らない、気づいていないという状態を 12 か月齢児が把握していることが前提となるだろう。従来、相手の心的状態を理解する能力である「心の理論」は、4 歳齢頃から発達するとされているが(Doherty,2009 など)、子どもの行う指さし行動から、すでに乳幼児期早期において、他者の心的状態を把握している可能性が窺われる。

このように、前言語期のコミュニケーション行動の中心となる指さし行動を手がかりとして、言語発達、他者理解など様々な方向から研究がおこなわれている。

2. 本論文の目的と方法

本節では、本論文の目的と方法を述べる。

本論文の目的

本論文の目的は、前言語期において子どもはいかに他者とコミュニケーションをとっているのかについて、様々な人的環境から検討することである。

したがって、本論文では、これまで述べた先行研究や研究動向をふまえ、いくつかの問題点を提示し検討していくことにする。まず、第一に、多くの前言語期の研究は母子関係など大人と子どものかかわりについて焦点が当てられていることが多い。それが言語面、社会性を含めた子どもの発達に重要であることは明らかとなってきた。一方で、この時期に乳児が

かかわるのは大人だけではなく、同年代の子どもともかかわることも充分あるだろう。大竹・星(2005)は、前言語期の子ども達の間でも非言語的もしくは、会話としては成り立っているとはいえないが、相互交渉がみられるという指摘を事例を通して検討している。しかしながら、前言語期の子ども同士のかかわりについて、縦断的に観察をした研究はほとんどない。したがって、大人対子どもの関係だけでなく、子ども同士のかかわりをみて、大人とのかかわりとの質的な違いをみていくことは有意義であると考えられる。第二に、乳児期初期の二項関係において、乳児の視線の動き等が後の三項関係や指さし行動に繋がっていく可能性があるとの指摘や報告がなされていることがわかった。しかし、これらの研究は事例での報告であったり、観察期間が3か月と短い。乳児期初期にみられるそれらの行動が子どもの発達や、指さし行動の出現、一語文等の言語を習得した際にどのように変化をしていくのか、または変化をしないのか、前言語期を一部の時期だけではなく子どもの発達や変化を追いながら母子相互作用を観察することで、更に詳細に役割や発達の意義が明らかになると考える。また、第三に、「ことばの前のことば」(やまだ, 1987)として周知されている指さし行動であるが、言語を習得している私達大人も日常的に使用している。したがって、前言語期の指さし行動と言語を使うようになった後の指さし行動に質的に違いや役割が異なるのか検討することも重要であると考えられる。

以上の問題意識から、本論文ではフィールドを大きく、「保育場面」(第1部)と「家庭場面」(第2部)の2つの場面に分け、前言語期から二語文を習得する2歳過ぎまでの言語獲得初期までを対象とし、長期縦断的に観察をしていくことにする。それぞれの場面において、養育者や保育士、同年齢の子ども達とのコミュニケーションについて、参与観察を通して検討していくこととする。

本論文の研究方法

言語期、前言語期の諸発達を問題にする場合には、子どもの生活に近いところでの観察が必要とされる(菅井, 2012)。近年の発達研究、殊に言語発達を含めた乳幼児の発達では、日誌的、事例的研究が注目されつつあり、多くの質的分析による論文がみられるようになって久しい。しかしながら、客観性、科学性に欠け、記録の信頼性や妥当性における検証が不十分であるとの意見もある。一方で、対極にある量的研究の最大の批判は、「一人ひとりの子どもの姿が見えない」ことである(阿部ら, 2010)。小山(2002)は、今後、言語発達研究ではさらに事例研究、量的研究をめぐって議論がなされるとしている。

よって、本研究では「保育場面」と「家庭場面」での観察データを量的に分析する方法と、事例(エピソード)を記述し分析していく方法を用いることにする。

詳細については、該当する章で述べていくことにする。

3. 本論文の章構成

次に本論文の章構成を述べる(Fig. 0-1)。

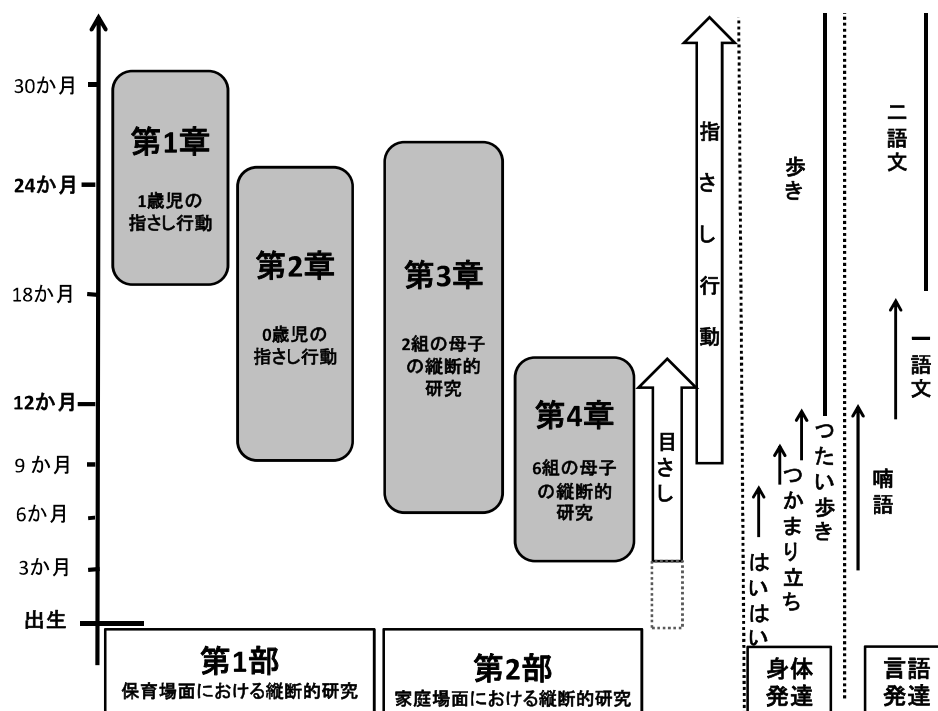


Fig. 0-1 本論文の構成

Fig.0-1 は、本論文の各章で対象となる子どもの月齢の範囲を表している。また、各月齢の子どもの身体発達と言語発達の特徴についても記した。

先ず序章では、前言語期のコミュニケーション研究の動向について、「乳児期初期のコミュニケーション」と「乳児期後期のコミュニケーションの発達」について先行研究を概観し、問題点や課題について提示し、本論文ではフィールドを「保育場面」と「家庭場面」に分け、様々な人的環境における前言語期のコミュニケーションの様相を探ることを目的とすることを述べた。その方法として、縦断的な参与観察により総合的に分析することを述べ、最後に本論文の章構成を各章の研究枠組みとの関連から示した。

第1部は「保育場面における縦断的研究」とし、第1章と第2章から成っている。第1章では1歳代の4人の子どもの指さし行動に注目し、保育場面での指さし行動の発達的变化、また、保育士への指さし行動と子ども同士の指さし行動の量的、質的な違いについて2歳過ぎまで縦断的に観察し検討した。第2章では、指さし行動がみられはじめた、0歳代の子どもの指さし行動に注目し、彼らが行う指さし行動の中でも、コミュニケーション機能を伴わないような特徴的な指さし行動を「一人指さし行動」と定義し(詳細な定義は第2章で述べている)、発達における質的、量的な変化や、コミュニケーションを伴う指さし行動(第2

章では「伝達的指さし行動」としている)との違い、関係性について検討した。

第 2 部は、「家庭場面における縦断的研究」とし、第 3 章と第 4 章から成っている。第 3 章では 2 組の母子を対象とし、子どもの指さし行動がみられる前の乳児期初期から、指さし行動が出現し二語文が出るまでの母子相互作用の様子を縦断的に観察した。その際、母親の注意を喚起した子どもの視線を「目さし」と定義し、発達による「目さし」の変化や、「指さし行動」、言語との関係について検討をおこなった。第 4 章では、第 3 章で明らかとなった、「目さし」について、さらに対象児を増やし、第 3 章での 2 組に加え計 6 組の母子においてその様相や個人差、質的な違いに着目した。

最後に終章では、第 1 部、第 2 部での一連の結果を総括し、本論文の意義と、前言語期のコミュニケーション研究においての新たな知見、今後の研究への課題と展望を述べた。

以上、本論文では、序章、第 1 部(第 1 章、第 2 章)、第 2 部(第 3 章、第 4 章)、終章から構成される。

次章からは、具体的な研究に入ることとする。

第 1 部：「保育場面」における縦断的研究

第1章：1歳児の指さし行動の様相

—「子ども同士の指さし行動」と「保育士への指さし行動」—

第1章 1歳児の指さし行動の様相

—「子ども同士の指さし行動」と「保育士への指さし行動」—

第1部では保育場面をフィールドとし、指さし行動がみられはじめた乳児期後期の子ども達に焦点をあてる。本章では、1歳代児の指さし行動の様相について、その発達的变化と「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」との違いに注目をする。

1-1.前言語期の子ども同士のコミュニケーション研究の概要

序章で述べたように、前言語期の乳児の対人関係について多くの研究は、母子関係に焦点が当てられている。それにより、どのようにして子どもの関心を受けとめ共有するのか、どのような言語的情報を提供するのかなど、大人のもついくつもの役割が明らかになってきている（例えば、Bakeman&Adamson,1984;大浜・辰野・斉藤・武井・萩野・大浜,1981;塚田・城,2008 など）。よって、前言語期のコミュニケーションは大人・子ども間で述べられることがほとんどであり、同年代の子ども同士の関わりについての研究は、子どもが言語を獲得した幼児期以降に注目がなされている。こうした背景には、2歳以降になると、他児の意図の解釈、所有や社会的ルールの理解、言語やコミュニケーション能力、情動や行動の自己調整等の発達が貢献している可能性が指摘されており(Hay, 2006; 野澤,2011; Smiley, 2001 など)、「仲間入り」や「相互作用」、「いざこざ」などを中心として展開されている。しかし、前言語期の子どもたちの間でも非言語的もしくは、会話としては成立しているとはいえないが相互交渉が見られるという指摘がある。例えば、大竹・星(2005)らは、言語を獲得する以前の子ども達が、子ども同士の相互作用の中でどのように意図や要求、感情を読み取っているか事例を通し検討し、いくつかの示唆を得ている。須永(2007)は、乳幼児同士が互いに同じ動きをすることで気持ちを分かち合うことを「共振」という概念を用いて提示している。また、筆者自身も実際に保育現場などで前言語期の子ども達が互いに見つめ合って微笑んだり、身振りやなん語、時には指さしを用いながらの非言語的な相互交渉をする場面を観察することがしばしばあり、それは保育者の話からも決して珍しいことではない。たしかに、ことばの使用が未だ不十分な子ども同士のかかわりであるため、質的にも大人とのかかわりと異なることは推測できるが、実際の子どもの行動を観察していると、彼らの中での意志の疎通や気持ちの分かち合いを感じることがある。ソーシャルネットワーク理論を提唱した Lewis(2005)は社会的発達における仲間の重要性とともに、母子と仲間とのシステム間には重大な差異があることを指摘しており、子どもは親から仲間からとは異なる刺激を受け取っていると述べている。

したがって、乳児期の社会的認知の重要な里程標として位置づけられる（村上・大神,2007）共同注意が発達するこの時期に、子ども同士の関係をみることは興味深くそこに

は前言語期という一定期間のみにみられる,子どもたちの中の非言語コミュニケーションの方略があるのではないだろうかと推測される。

1-2. 本研究の目的

本章では前言語期の子ども同士の相互作用の様子を観察することをおして,彼らがどのような方略で他者に自分の意思などを伝えているのか,また,この時期のそれらの行動が意味するものについて探っていくことを目的とする。目的を遂行するにあたり,子どものおこなう指さし行動に注目する。指さし行動については数多くの研究がなされているが,そのほとんどが他の前言語期のコミュニケーション行動と同様に,大人・子どもの関わりの中で検討され述べられることが多い。しかし,指さしは必ずしも大人・子ども間のみで起こるとは限らない。Franco ら (2009) の 子ども同士と大人・子ども間での指さしの違いについての実験的な検証では, 大人との相互作用では子ども同士の相互作用より多くの指さしが見られるが, 子ども同士では視線を交わしたり,発声を伴うことにより指さしをしていると明らかにした。また, 彼らは大人・子ども間での指さしでは,多くの場合,大人はなんだかのこたえを持っているということを子ども自身が理解しており,それを期待して子どもは新奇なものなどについて質問をするように, 指さしを行うが, 子ども同士ではそのような質問をすることを目的として, 互いに指さしを行うわけではないと述べている。

これらを踏まえ, 本研究では実験場面ではない, 実際の保育現場での子ども同士の指さし行動と, 保育士など大人・子どもの関わりの中で起こる指さしについて比較することで, その質の違いを検証することを通して, 前言語期の子ども達のコミュニケーションの様相を探っていこうと考える。

1-3. 方法

1-3-1. 対象児 (Table 1-1)

都内私立 A 保育園に通う 1 歳児 (観察開始時), 4 名 (男児 1 名, 女児 3 名) を中心とする。観察を行うにあたり, 保育士を通じて対象児を含む, A 保育園に通う全ての子どもの母親の承諾を得た。

Table 1-1 対象児 (観察開始時の月齢)

対象児名	性別	年齢
A児	男児	1歳11か月
B児	女児	1歳10か月
C児	女児	1歳8か月
D児	女児	1歳7か月

1-3-2. フィールドの人的環境

対象児以外に筆者の観察時間内には、2歳児(観察開始時)3名、0歳児(10月から)1名、保育士4名がシフト制をとり勤務していた。

1-3-3. 観察期間

前年12月からの予備観察を経て、20XX年4月から10月まで、全55日。そのうち、対象児全員が揃った日に特定して分析をすることにしたため、42日分が分析対象となった。1日分の観察時間は平均約3時間30分である。4月は、対象児全員が揃う日なかったため、除外した。

1-3-4. 観察方法

ビデオ、テープレコーダなどの録画機器は使用せず、筆者自身の参与観察からフィールド・ノートを取り分析を行った。記録は観察中または観察後に行い、その日のうちにまとめるようにした。また、観察中は筆者から子どもへは積極的には働きかけないように心がけた。

1-3-5. 分析方法

得られたエピソードの中から、指さし行動がみられたエピソードを抽出し、辰野他(1981)、秦野(1983)、秦野・やまだ(1998)、山田・中西(1983)などを参考にして、7カテゴリーに分類し、あてはまらないものを「h. その他」とした(Table 1-2)。指さし行動を専門としている研究者に依頼し、各エピソードの指さし行動がどのカテゴリーにあてはまるかを評定してもらい、筆者との間でカッパ係数を算出した。5月分、39回のエピソードについて $k=.741$ という信頼に値する結果が得られたため、残りのエピソードの分類は筆者が単独で行った。また、分析に先立ち夏休み期間である8月を境にその前後を3期にわけ、5～7月をⅠ期(27日間)、8月をⅡ期(2日間)、9～10月までをⅢ期(13日間)とした。

Table 1-2 指さし行動のカテゴリーと例

	説明と例
a. 注意喚起	<p>自分の関心事象に他者の注意を向けようとする指さし（他者は対象に気づいていない）</p> <p>例）対象を無言で指さし、他者に注目させる、「みて」、「あっ」と言いながら対象を指さす</p>
b. 場所・方向	<p>物の在り処や、進行方向などを示すための指さし</p> <p>例）自分の進みたい方向や、玩具がある方向を「あっち」、「ここ」と言いながら指さす</p>
c. 命名	<p>対象を命名するのに用いる指さし</p> <p>例）対象（ぬいぐるみ、絵本の挿絵など）を指さし、「にやんにやん」、「〇〇ちゃん」等と言う</p>
d. 要求	<p>自分の要求を他者に伝えるために、その対象を指さして示し、その実現をはかろうとする指さし</p> <p>例）自分の手の届かない場所にある玩具を指さしたり、「あれ」、「ちょうだい」等といいながら指さす</p>
e. 質問	<p>対象について他者に質問するための指さし</p> <p>例）対象を指さして名称を言わせる、「これなに」、「これは」などと言いながら指さす</p>
f. 説明	<p>対象を説明するために用いる指さし</p> <p>例）揺れているカーテンを指さす、「～があるよ」、「～してるよ」と言いながら対象の状況を指さす</p>
g. 模倣	<p>他者の指さし行動を模倣して同じものを指さす</p> <p>例）他者が指さした対象と同じものを指さす、他者が言ったことと同じことを言いながら同じ対象を指さす</p>
h. その他	<p>どの機能にも該当しない指さし行動</p>

1-4. 結果

1-4-1. 子どもの指さし行動の発達的变化

1-4-1-1. 指さし行動の頻度の推移

(1) 全対象児における指さし行動の推移

Fig.1-1 は各時期で対象児が行った指さし行動の頻度を示したものである。

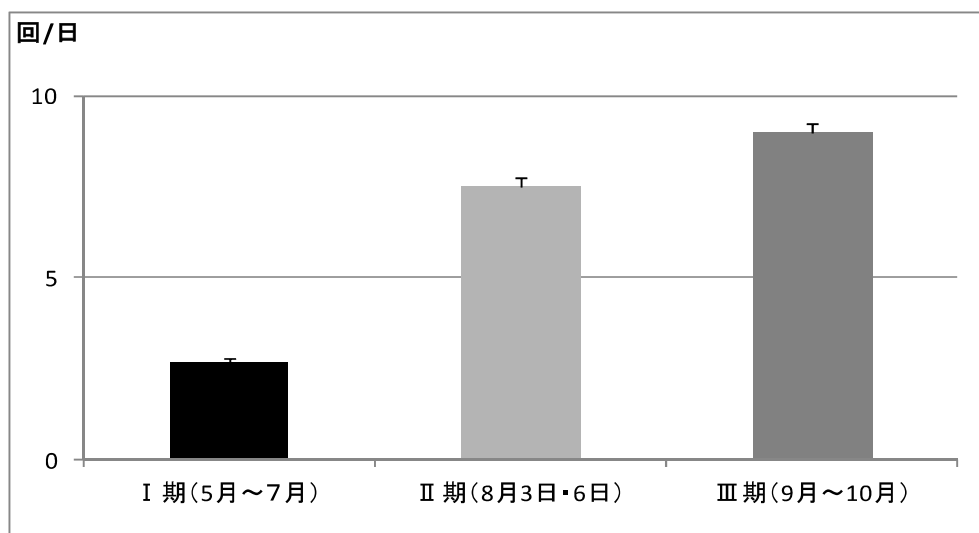


Fig. 1-1 指さし行動の頻度

(縦軸は各時期の一日あたりの平均指さし行動数を示しており、エラーバーは標準誤差を示している)

観察日数は多い I 期(27 日間)であるが、1 日あたりの指さし行動の頻度は最も少ない。時期を追うごとに行う指さし行動の平均頻度が増加しており、III 期には I 期の 3 倍ほどの指さし行動をしている。対象児の指さし行動の頻度について、繰り返しのある一要因の分散分析を行ったところ、時期の主効果は有意であり ($F(2,14)=4.611, p<.05$), 平均値間の差の検定(Bonferroni の方法)では I 期と III 期に差があることがわかった ($p<.05$)。II 期は、平均頻度に関しては高い値を示しているが、観察日数が極端に少なかった(2 日間)ことが影響を及ぼし差がみられなかったと考えられる。

(2) 各対象児における指さし行動の頻度の推移

指さし行動の頻度について、時期別におけるそれぞれの対象児の指さし行動の頻度を Fig.1-2 に示す。

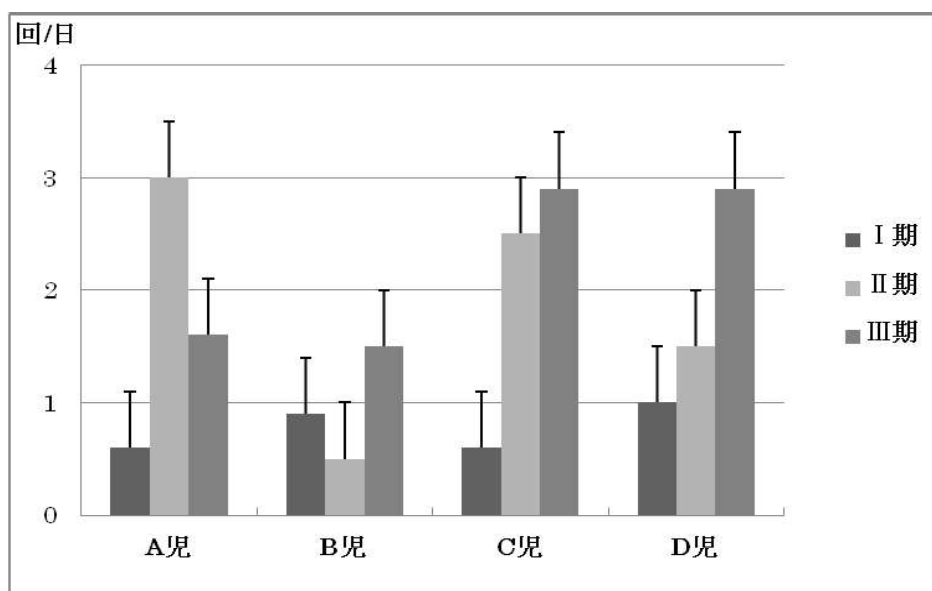


Fig.1-2 各対象児における指さし行動の推移

(縦軸は各時期の一日当たりの平均指さし行動数を示しており、エラーバーは標準誤差を示している)

差のあった、I期とIII期で比較すると、平均頻度では全対象児がIII期に多くの指さし行動をおこなっている。I期とIII期において、各対象児ごとに対応のあるt検定をおこなったところ、C児に有意に差がみられ($t(6)=-2.577, p<.05$), A児とB児には有意傾向があることがわかった(A児: $t(6)=-2.406, p<.10$, B児: $t(6)=-2.122, p<.10$)。D児には差がみられなかった。

1-4-1-2. 全時期の指さし行動のカテゴリーの割合と頻度

(1) 全対象児の指さし行動カテゴリーの割合

Table 1-3は、各時期で見られた指さし行動のカテゴリーの回数と観察1日あたりで見られた平均頻度をまとめたものである。

Table 1-3 指さし行動カテゴリーの割合と頻度

カテゴリー	Ⅰ期(5～7月)		Ⅱ期(8月3日・6日)		Ⅲ期(9～10月)	
	回数/期	平均頻度/日	回数/期	平均頻度/日	回数/期	平均頻度/日
a. 注意喚起	11(15%)	0.41	0(0%)	0.00	7(6%)	0.54
b. 場所・方向	5(7%)	0.19	2(13%)	1.00	6(5%)	0.46
c. 命名	4(6%)	0.15	4(27%)	2.00	6(5%)	0.46
d. 要求	7(10%)	0.26	1(7%)	0.50	13(11%)	1.00
e. 質問	1(1%)	0.04	3(20%)	1.50	14(12%)	1.08
f. 説明	29(40%)	1.07	3(20%)	1.50	38(32%)	2.92
g. 模倣	3(4%)	0.11	1(7%)	0.50	17(15%)	1.31
h. その他	12(17%)	0.44	1(7%)	0.50	16(14%)	1.23
合計	72(100%)	2.70	15(100%)	7.50	117(100%)	9.00
観察日数	27日間		2日間		13日間	

Ⅰ期とⅢ期で比べると、「f.説明」が両期共に多い。「e.質問」,「g.模倣」が割合、頻度共にⅢ期に増えている。一方で、「a.注意喚起」はⅠ期では、15%みられていたが、Ⅲ期では6%とその割合が半数以下になっており、対象児の行う指さし行動の割合に違いがみられる。また、どの指さし行動にも該当し難いものに関しては「h.その他」としているがその中でも興味深い指さし行動が見受けられたため、それについては後述する。

(2) 各対象児の指さし行動カテゴリーの頻度と特徴

全時期で対象児が行う指さし行動カテゴリーの頻度の違いをみるために、各カテゴリーでみられた各対象児の指さし行動の回数を Fig. 1-3 に示す。Fig.1-3 の数値は、カテゴリー毎の出現回数を示している。

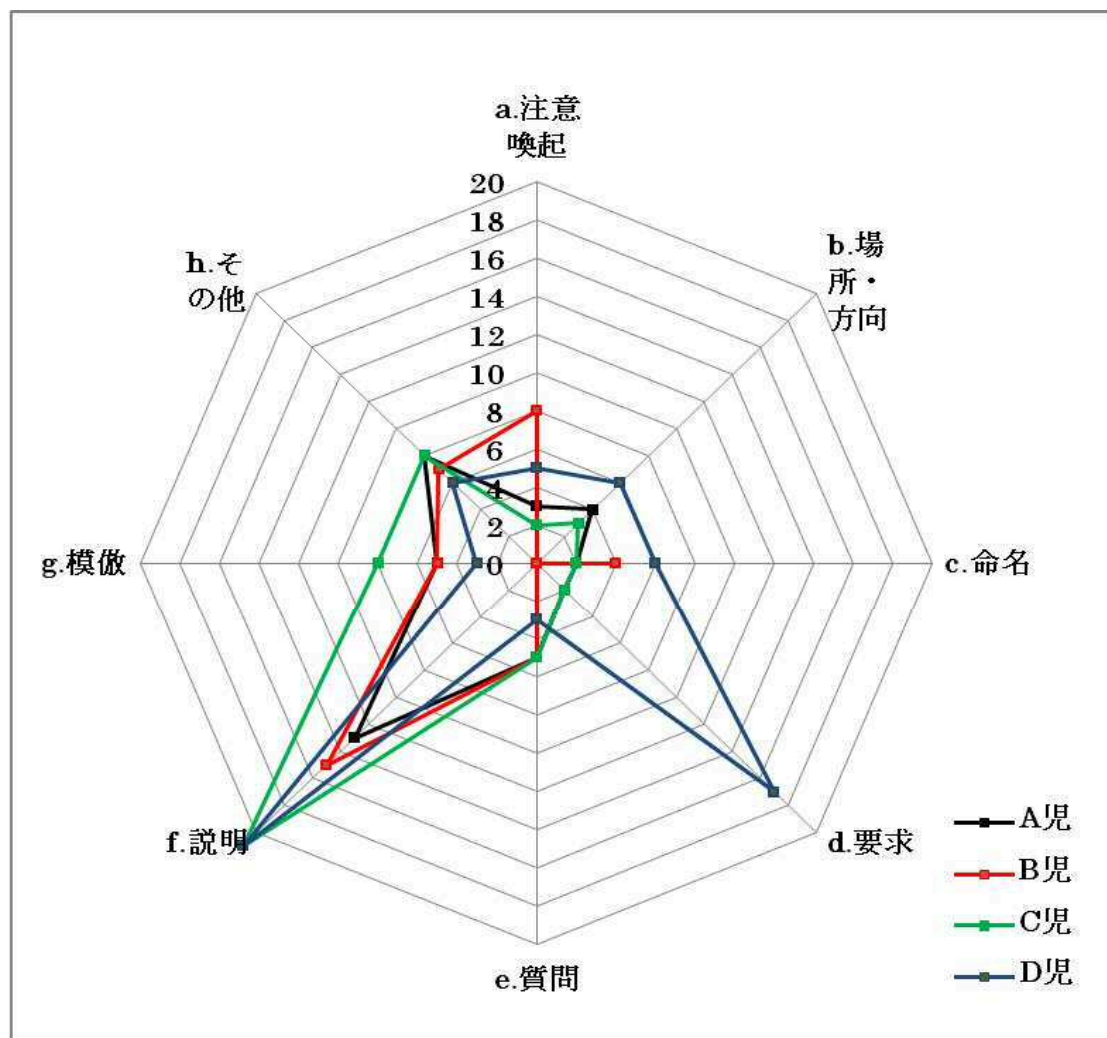


Fig. 1-3 各対象児における指さし行動の内容

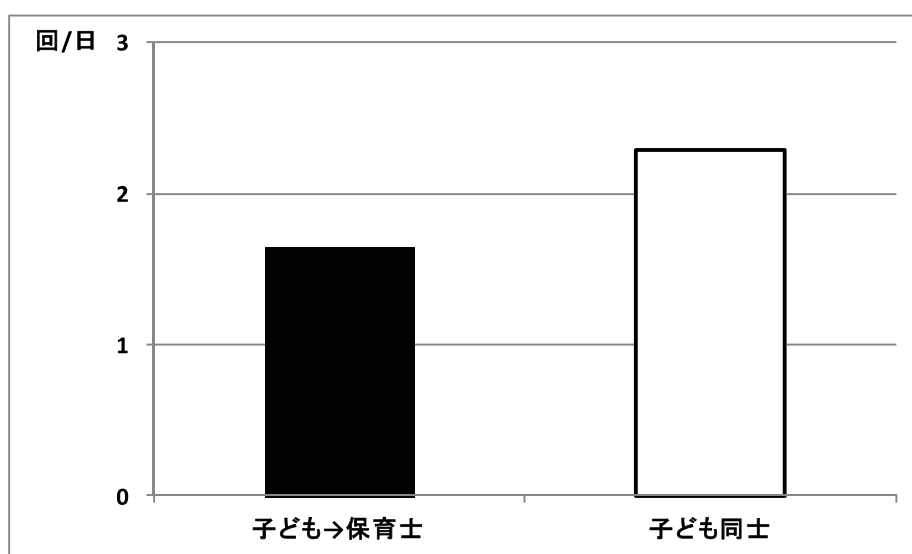
対象児全員に共通している点として、「f.説明」の指さし行動を行う傾向が高いことがみてとれる。A児は、すべてのカテゴリーがみられるが、その分「f.説明」が他の対象児と比べその回数が少ない。B児は、「a.注意喚起」が高く、「b.場所・方向」、「d.要求」がみられなかった。C児にもすべてのカテゴリーがみられるが、特に「g.模倣」はC児が最も多く行っている。D児は、「g.模倣」が少なく、「d.要求」が非常に多いといえる。

1-4-2. 子ども同士の指さし行動と保育士への指さし行動

1-4-2-1. 指さし行動を行う相手

(1) 全対象児の指さし行動を行う相手

Fig.1-4 は対象児が行う指さし行動の相手について、異年齢の他児を含む「子ども」と「保育士」とにわけて全時期の指さし行動の合計の 1 日当たりの回数を示したものである。回数で χ^2 検定をしたところ、「子ども同士での指さし行動」が「保育士への指さし行動」よりも多いことがわかった（本節では、対象児と異年齢の他児を含めて「子ども」と表現し、対象児のみを示す場合は「対象児」とする）。



$\chi^2(1)=5.357, p<.05$

Fig. 1-4 指さし行動を行う相手
(縦軸は 1 日あたりの平均指さし行動回数を表している)

(2) 各対象児の指さし行動を行う相手

Fig. 1-5 はそれぞれの対象児が行う指さし行動の相手について、全時期の 1 日当たりの平均指さし行動の頻度を示している。対象児ごとに 1 日当たりの回数で χ^2 検定をしたところ、A 児と C 児に有意差がみられ(A 児: $\chi^2(1)=4.568, p<.05$, C 児: $\chi^2(1)=16.953, p<.001$), D 児は有意傾向であった($\chi^2(1)=2.965, p<.10$)。また, B 児には差がみられなかった($\chi^2(1)=.290, n.s.$)。

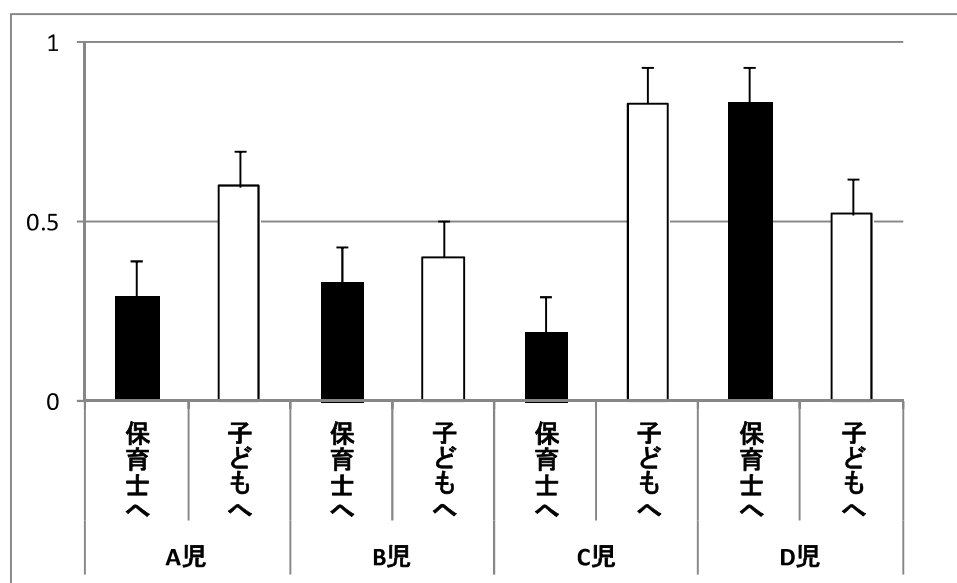


Fig. 1-5 各対象児における指さし行動を行う相手

1-4-2-2. 指さし行動のカテゴリーの割合の違い

Fig. 1-6 は、「保育士への指さし行動」と「子ども同士での指さし行動」についてそれぞれのカテゴリーにおける割合を示したものである。横軸は、割合(%)を示している。

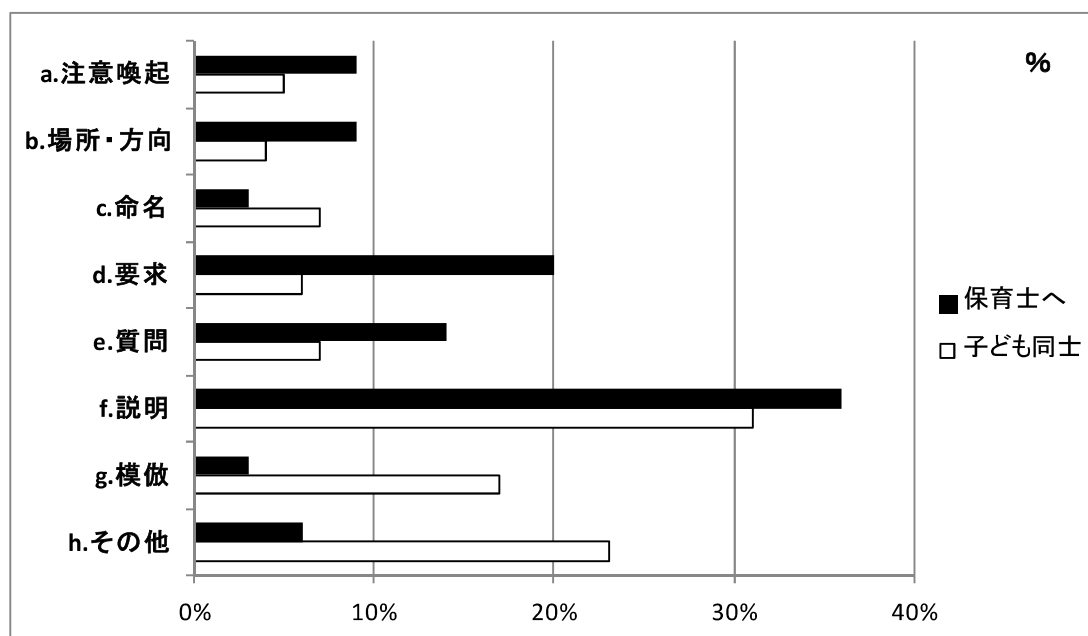


Fig.1-6 指さし行動カテゴリーの割合

「保育士への指さし行動」では「f.説明」(36%)のカテゴリーの割合が最も高く、次に「d.要求」(20%)、「e.質問」(14%)のカテゴリーが続いている。それに対して、「子ども同士での指さし行動」では「f.説明」(31%)は「保育士への指さし行動」と同じように高い割合を示しているが「h.その他」(23%)、「g.模倣」(17%)が高くこれは「保育士への指さし行動」と大きく異なる点である。

1-4-2-3. エピソードから見る違い

Fig. 1-6 から明らかなように、「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」の
カテゴリーの割合は異なることがわかった。それを踏まえ、観察でのエピソードを元に更に
詳細に「保育士への指さし行動」と「子ども同士での指さし行動」についてカテゴリー別の
違いをみていくことにする。エピソード内の下線は各カテゴリーの指さし行動に該当すると
判断したものを示し、波線はエピソードに出てくる別のカテゴリーのものを示している。

エピソードの前に各カテゴリーの定義と対象児の月齢と、エピソードがみられた月を記し
ている。

(1) 「a.注意喚起」

定義：自分の関心事象を他者に向けようとする指さし行動（他者は対象に気づいていない）

保育士への「a.注意喚起」

B 児(2 歳 3 か月)-20XX 年 9 月

散歩で立ち寄った公園内にある、池の中の鯉を B 児が覗き込んでいる。隣にいる保育士の肩を触りながら、「せんせー、せんせー」と言う。保育士が「B ちゃん、どうしたの？」と B 児に言うと、「これこれ」と池の中の鯉を指さす。保育士が「うん。こい、おおきいね」と言うと、「こい、おおきいね」と言う

子ども同士での「a.注意喚起」

B 児(1 歳 11 か月)-20XX 年 5 月

散歩に出る前、最初に靴を履き終えた B 児が玄関のドア越しに保育士がいるのに気づき(ドアはガラス張りで見外を見ることができる)、ドアに張りつくようにして「ばいばーい」と言いながら保育士へ手を振っている。靴を履き終えた D 児(1 歳 8 か月)が B 児に近づく。D 児はじっと B 児を見る。B 児が D 児の方を見て、「あれ」と言いながら保育士を指さす。D 児が保育士の方をみて「あっ」と指さす。B 児が「ばいばーい」と再び保育士へ手を振ると D 児も保育士へ「ばいばーい」と手を振る

A 児(2 歳 1 か月)-20XX 年 6 月

おやつ時間の前、先に準備を済ませて席についていた A 児と B 児(2 歳 0 か月)が 2 人だけで隣同士で座っている。A 児が B 児の方をみて、部屋の電気を指さしながら「うおう、うおう」と言い始める。B 児も電気をみながら「うおう、うおう」と言い、二人で顔を合わせ微笑んでいる

「a.注意喚起」では、保育士への指さし行動も子ども同士の指さし行動でも、指さし行動を行う子ども自身は特に多くの言葉を発していない。しかし、指さし行動をされる側の保育士は自らが子どもの意図や気持ちを読みとり対象の様子について更に深く付け加えるように言及している。一方で子ども同士では対象について言語的応答で返す代わりに、相手を模倣するなどの行動で応えていることがわかる。子ども同士の指さし行動の破線の D 児の指さし行

動は「g.模倣」の指さし行動である。

(2) 「b.場所・方向」

定義：物の在り処や進行方向を指し示すための指さし

保育士への「b.場所・方向」

A 児(2 歳 4 か月)-20XX 年 9 月

おやつ時間の前、手を洗い終えた A 児に保育士が「A ちゃん、おしぼりもってきてごらん。どこ？」と言う。A 児は保育士を見て「おしぼり、こっちだよ」と児達の棚が並べてある方を指さす。保育士が「そう。だからそこからもってきて」と言うと、棚の方に走っていき、自分の棚からタオルを出して保育士のところへもってくる

子ども同士での「b.場所・方向」

C 児(1 歳 10 か月)-20XX 年 6 月

A 児(2 歳 1 か月)が箱でできた椅子の上に立ち、「じゃーんぶ」と言いながらそこから飛び降りている。C 児が「C ちゃんもー」と言いながら隣にあるもうひとつの箱の上に立ち「じゃーんぶ」と飛び降りる。B 児(2 歳 0 か月)が「B ちゃんのは？」と言いながら二人に近寄る。箱の上に立っていた C 児が B 児の方をみて、「ここよ」と言いながら隣のあいている箱を指さす。B 児は電車のおもちゃに興味を示したようで箱の方を見ていない。C 児は箱から降りると、B 児のところへ行き、B 児の手をとり「ここよー」と指さしながら椅子のところへ連れてくる

保育士への指さし行動では、保育士の問いかけに答える形で「b.場所・方向」の指さし行動をしており、子ども同士の指さし行動でも B 児の質問に答える形で C 児が乗る箱の場所を指定している。B 児が電車に興味を示しても側に行って箱がある場所まで連れてきている。

(3) 「c.命名」

定義：対象を命名するのに用いる指さし

保育士への「c.命名」

D 児(2 歳 0 か月)-20XX 年 9 月

散歩の途中、保育士と手をつないでいた D 児が道端にある花を指さしながら「ぴんくのおはな」と言う。保育士が「ぴんくのおはな。きれいね」と言うと、保育士の顔を見ながら「ぴっ、ぴんくのおはな…きれいね」と言う

子ども同士での「c.命名」

D 児(1 歳 9 か月)-20XX 年 6 月

D 児が C 児(1 歳 10 か月)の洋服の柄を指さしながら「ちょうちょー」と言う。C 児が自分の洋服を触りながら見て「ちょーちょ」と言って微笑む。D 児も微笑む

保育士に対しても子ども同士でも、対象の名前を口にして指さすことには変わらないが「a. 注意喚起」と同様に保育士は子どもが指さし行動で示した対象に対して言語的対応をし、「・・・きれいね」と、名称を述べるだけでなく、新たに対象についての情報を述べている。子ども同士においても「a. 注意喚起」でみられたように模倣と微笑みの動作で対応している。

(4) 「d.要求」

定義：自分の要求を他者に伝えるために、その対象を指さして示し、その実現をはかろうとする指さし

保育士への「d.要求」

C 児(2 歳 1 か月)-20XX 年 9 月

C 児がパズルをしていると年上の U(3 歳児の男児)が C 児がしている途中のパズルの 1 ピースを手にする。C 児が激しく泣きながら「C ちゃんの！」と言ってUが手にしている 1 ピースを指さしながら近くの保育士と見る。保育士が「どうしたの？」とかけよる

子ども同士の「d.要求」

D 児(2 歳 0 か月)-20XX 年 9 月

子ども達が園内の庭で外遊びをしている。B 児(2 歳 3 か月)が落ちている葉っぱを手にして庭を歩いている。D 児が B 児に近づき、B 児のもっている葉っぱを指さし、「これちょーだい」と言う。B 児は「うー」と小さな声で言い、葉っぱを背中に隠そうとする。D 児がもう一度葉っぱを指さしながら、「これちょーだい」と言う。そばで見えていた保育士が、「D ちゃんはあるでしょ。これは B ちゃんのだから」と言う。D 児は保育士を見た後、じっと B 児の方を見る。B 児が「はい」と言いながら葉っぱを一枚 D 児に差し出す。D 児は無言で受け取る。保育士が「B ちゃん、いいのー？」と言うと B 児は無言でうなづく。保育士が「D ちゃん、ちゃんとお礼言わない」と言う。D 児は「ありがと」と言っかるく頭をさげる。保育士が「B ちゃん、やさしいねー」と言ってB児の頭をなでるとB児は保育士をみてほほ笑む

「d.要求」の指さし行動は、主に玩具など自分が欲するものを手に入れたり、したいことの実現を図るために行われ、保育士に対して行われることが多いのが特徴である。しかし、保育士への指さし行動で年上の他児に対してみられたように、子ども同士の「いざこざ場面」において、助けを求めるように保育士に要求する姿が頻繁にみられた。「子ども同士の指さし行

動」での「d.要求」はエピソードのように、最初は子ども同士の関わり合いであっても保育士が仲介に入り子ども同士の関係を結ぶなどの行動が目立った。この指さし行動では保育士の存在が重要な役目を担っていると考えられる。

(5) 「e.質問」

定義：指示対象について相手へ質問するための指さし

保育士への「e.質問」

D 児(2 歳 0 か月)-20XX 年 9 月

食事中に、D 児が配膳の準備だけされていて、誰も手をつけていない食事を指さしながら「だれのごはん」と隣に座っている保育士に言う。保育士は「これはね、ばんびさん(幼稚園児達のこと)たちのだよ」と言う。D 児は無言でうなづき再び自分のごはんを食べ始める

B 児(2 歳 3 か月)-20XX 年 9 月

公園で B 児が木の枝の辺りを指さしながら「みてみてー。なんだろう」と言ってそばにいた保育士を見る。保育士は気づかずにいる

子ども同士での「e.質問」

C 児(2 歳 0 か月)-20XX 年 8 月

夏休み期間で、午前中から保育園に来ている幼稚園児達と対象児達がおやつを食べている。おやつを食べ終わり、後片付けをしている幼稚園児の Y に向かって、A 児(2 歳 3 か月)が「にーにー」と言いながら指をさす(Y は A 児の兄で 5 歳)。C 児が Y を見たあと、A 児に「あれ、A ちゃんのにーにー？」と Y を指さしながら言う。A 児が C 児に真顔で「うん」と言ってうなづく。再び C 児が Y を指さしながら「あれ、A ちゃんの、にーにー？」と言う。A 児は「うん」と言う。同じような C 児の A 児への質問が数回続く

保育士への「e.質問」では、子どもは問いかけに対して、保育士から言語的な応答を得るとそれ以上指さし行動を続けることはなく、そこでやりとりが終結され、また、指さし行動を行った際に保育士が気づかずいるとそれ以上指さし行動を続けることはない。子ども同士の「e.質問」は相手が反応を示しても指さし行動を続け同じことを何度も聞いている様子が見られる。

(6) 「f.説明」

定義：指示対象を説明するための指さし（他者は対象に気づいている）

保育士への「f.説明」

C 児(1 歳 9 か月)-20XX 年 5 月

保育士が床に座り童謡の歌詞集を広げて、C 児と D 児(1 歳 8 か月)がそれを見て、保育士と童謡を歌っている。「どんぐりころころ」の歌の時に C 児がさし絵のどんぐりの絵を指さした後、顔をしかめて保育士の顔をみる。保育士が「そうか。どんぐりさん、ころころしたからあたまいたいだよね」と言うと C 児が頭を触りながら「いたい、いたい」と言う。D 児も C 児を見て、「いたい、いたい」と言いながら頭を触る

子ども同士の「f.説明」

C 児(2 歳 1 か月)-20XX 年 9 月

おやつの時間、C 児が目の前に置いてある自分のおしぼりを触っている。C 児が隣に座っている B 児(2 歳 4 か月)のおしぼりをみて、指さしながら「いっしょー」と言う。B 児は C 児を見て「いっしょー」と言いながら微笑む

A 児(2 歳 3 か月)-20XX 年 8 月

おやつの時間、A 児が机に書かれた油性ペンの跡を指さしながら「これ、かいてるー」と言う。目の前に座っていた、C 児(2 歳 0 か月)とその横に座っている D 児(1 歳 11 か月)が A 児を見る。A 児が再び、「これ、かいてるねー」と言いながらペンの跡を指さし、C 児の顔をみる。C 児は A 児の指さしているペンの跡を見たあと、A 児の顔をじっとみる。A 児が「これかいてるねー」とさきほどより大きな声でペンの跡を指さしながら C 児に言う。C 児は A 児をみながら真顔で「うん」と言う。C 児の横に座っていた D 児が A 児に向かってほほ笑みながら「まーじっく、まーじっく」と両手を上下に動かしながら言う

保育士への「f.説明」では対象について保育士が C 児の表情と状況から気持ちを読み取り、C 児の思いを代弁して説明をしている。子ども同士の「f.説明」は、C 児の指さし行動に対して B 児は笑顔で対応し、C 児の言葉を真似しており、また A 児のおこなった「f.説明」では、A 児は相手から何らかの反応があるまで何度も繰り返して指さし行動を行っている様子がわかる。

(7) 「g.模倣」

定義：相手の働きかけを模倣して使用する指さし

保育士への「g.模倣」

A 児(2 歳 1 か月), D 児(1 歳 9 か月)-20XX 年 6 月

保育士が A 児と D 児に童謡の絵本を見せながら歌っている。保育士が「ぞうさんね」とぞうの挿絵を指さす。A 児が「ぞーさん」と言いながら同じように指さし、D 児も「ぞーしゃん」と言って挿絵を指さす

子ども同士での「g.模倣」

B 児(2 歳 3 か月)-20XX 年 9 月

ご飯の時間、A 児(2 歳 4 か月)が横に座っている B 児をみて「まどがあいているよー」と言いながら部屋の窓の方を指さし B 児を見て微笑む。B 児も窓の方をゆびさしながら「まどがあいてるよー」と言い、A 児を見て微笑む

保育士に対しての「g.模倣」の指さし行動は全体的に少なく、絵本場面で保育士が指さしたものを同じように指さし、同じことを言うなど特定の場面に限られた。またそれは、保育士が無意識に対象の名称などを教えているようにも感じられた。子ども同士の「g.模倣」では相手の動きや表情までを模倣する姿がみられた。(子ども同士の「g.模倣」の指さし行動のエピソードで、A 児のおこなった指さし行動は「a.注意喚起」である)

1-4-3. 「g.模倣」の指さし行動カテゴリーの特徴

各指さし行動のカテゴリーから「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」の違いをみてきたが、カテゴリーの中でもこの「g.模倣」の指さし行動は子ども同士で非常に多く見られた。特にⅢ期の「g.模倣」は、ただ単に他者が指さしたものと同じものを指さして真似するだけではない別の特徴がみられ、子ども同士のかかわりの中で 2 つの機能をもつように考えられる。以下にそれに該当するエピソードをあげながら、子ども同士のやりとりにおける「g.模倣」の特徴についてまとめる。

(1)相互に繰り返し行う

他者が指さしたものと、同じものを指さすことが「g.模倣」の特徴であるが、Ⅲ期では1度ではなく、互いに何度も「g.模倣」を繰り返す様子が目立った。以下にエピソードをあげる。

B児(2歳3か月)-20XX年9月

おやつ時間、A児(2歳4か月)が「もぐもぐもぐ…」などと言いながらせんべいを含んだ自分の口もとを指さし、目の前に座っているB児を見る。B児もA児を見ながら、同じように自分の口元を指さしながら「もぐもぐもぐ…」と言ってせんべいを食べ始める。互いに自分の口を指さしながら、しばらく同じ動作が続く

最初にA児は「a.注意喚起」で目の前のB児の注意を自分の口元に向けている。B児はA児に注目するがそこで、「g.模倣」を使いながらA児と同じ行動をすることで返している。そこからA児が今度はB児の真似をする形で「g.模倣」を行い、しばらく続いている。

C児(2歳1か月)-20XX年9月

昼食の時間に、配膳されたおかずを指さしながらC児が「おいそー」と言って目の前に座っているB児(2歳3か月)を見る。B児がC児をみて微笑む。C児も微笑む。B児が自分のおかずを指さしながら「Bちゃんのおおきいのー」と言う。C児も自分のおかずを指さしながら「Cちゃんのおおきいのー」と言う。再びB児が、おかずを指さしながら「Bちゃんのおおきいのー」と言うとC児も自分のおかずを指さしながら「Cちゃんのおおきいのー」と言う。ここで保育士が止めたが、そのまましばらく続きそうであった

C児は最初、「f.説明」の指さし行動で昼食の「おかず」についてB児に働きかけている。B児も「f.説明」を用いてこたえているが、その後、C児が「g.模倣」を使い反応をしたことをきっかけに、互いに「g.模倣」を行い合っており、保育士が止めるまで続いた。

D児(2歳0か月)-20XX年9月

おひるごはんの時間、C児(2歳1か月)が自分が着けているピンクのエプロンを指さした後、隣に座っているD児のピンクのエプロンを指さしながら「いっしょだねー」という。D児がC児を見て自分のエプロンを指さした後、D児のエプロンを指さしながら「いっしょー」と言う。C児が再びD児を指さして「いっしょー」と言って微笑むとD児も微笑む

C児は自分のエプロンとD児のエプロンが同じであることを「f.説明」でD児に伝え、D児が「g.模倣」で対応したところからC児も「g.模倣」を行っている。ここでは二人に笑顔が見られる。

(2)他児へと近づくためのツール

もう 1 つの特徴として「他者とのかかわっている他児」の注意を, 「g.模倣」を使い自分に向ける様子がみられた。また,このような様子は 1 事例であるが観察者である筆者とのかかわりの中でもみられたため,提示する。以下にエピソードをあげる。

C 児(2 歳 1 か月)-20XX 年 9 月

大学の屋上庭園で,D 児(2 歳 0 か月)が花を指さしながら「あっ,あっ,」と言う。そばにいた観察者である筆者が「どうしたの?」と D 児に言うと,「ぴっ,ぴんくのおはな一」と言いながら再び花を指さす。「ほんとだ。きれいなおはなだね」と筆者が言うと,「D ちゃん,ぴっ,ぴんくのおはな,すっ,すき一」花を指さしながら言う。その様子をじっと眺めていた C 児が微笑みながら D 児の元へきて D 児と同じ花を指さして,「C ちゃん,ぴんくのおはなすき一」と D 児を見て言う。D 児が花を指さしたままで C 児の方を見ながら「D ちゃん,ぴんくのおはなすき一」と言うと C 児も花を指さしたまま D 児をみて「C ちゃん,ぴんくのおはなすき一」とほほ笑いながら言う

D 児は「a.注意喚起」でまず筆者の注意を自分に向け,筆者の対応に対して花の名前を「c.命名」で伝えている。おそらく D 児の当初の目的は,花の存在を筆者に伝えるところまでだったと考えられる。しかしその様子を見ていた C 児が D 児に近づき「g.模倣」の指さし行動で筆者と D 児の中に加わったことがわかる。D 児の注意も花や筆者から C 児へと変化していることがみてとれる。

C 児(2 歳 1 か月)-20XX 年 9 月

散歩で行った,大学の構内に飾ってある大学の形をした模型を A 児(2 歳 4 か月)が指さして「これなんだろうーね」と側にいた保育士に言う。A 児と手をつないでいた C 児が同じように模型を指さし,「これなんだろうーね」と A 児の方を見る。保育士が「もけい。大学の形をしているでしょ」と言う。A 児と C 児はじっとお互いを見たままである。再び A 児が「これなんだろうーね」と模型を指さし,先ほどより微笑みながら C 児に言う。C 児も「これなんだろうーね」と模型を指さし笑いながら A 児に言う

当初, A 児は保育士に模型について「e.質問」の指さし行動で尋ねており,保育士に自分の疑問への答えを期待していたと考えられる。C 児が「g.模倣」を使い A 児と保育士のやりとりの中に加わったことがきっかけとなり,自ら C 児に注目し始める。保育士が質問に答えても,A 児も C 児も注意の対象が「模型」ではなくて「互い」であり,また,A 児の指さし行動を行う相手も保育士から C 児へと変わっている。

A 児(2 歳 4 か月), B 児(2 歳 3 か月), C 児(2 歳 1 か月)-20XX 年 9 月

屋上庭園に行くために、対象児達がそれぞれ保育士と手を繋ぎ一列で階段を上っている。その途中で、A 児が手を繋いでいる保育士に「うえまでー？」と言って階段の上段の方を指さす。保育士が「そうね。うえまでがんばってのぼるよ」と言う。A 児の前を登っていた C 児が「うえまでー？」と同じように上段を指さしながら保育士に言う。保育士が「そうよ。」と言うと A 児が再び「うえまでー」と上段を指をさしながら C 児を見る。C 児も「うえまでー」と指をさしながら A 児を見て微笑む。C 児の前を歩いていた B 児が微笑みながら C 児と A 児の方をみて、「うえまでー」と同じように上段を指さす。保育士が「はい。もう終わり。しずかにしましょう」と言う。A 児が B 児に向かって何か言いそうになるが保育士に「A ちゃん！」と止められる

保育士への「e.質問」の指さし行動から A 児と C 児の「g.模倣」による子ども同士での指さし行動に変わり、更にそこへ B 児が加わっていることが大きな特徴である。保育士の 1 度の声かけ（注意）では聞かない様子から彼らの興味が互いに強く向いている様子がかがわれる。

1-4-4. 様々な指さし行動—「h.その他」にあてはまる指さし行動の分析—

これまで先行研究を参考にして指さし行動を質の違いから 7 カテゴリーを定義し、各エピソードの指さし行動を分類してきた。どのカテゴリーにも該当しないものを「h.その他」としてきたが、その中でも特徴的な指さし行動が見出された。本節では、「h.その他」の指さし行動について分析をしていく。対象児と異年齢の他児を含めて「子ども」と表現し、対象児のみを示す場合は「対象児」とする。各時期の「h.その他」の出現回数はⅠ期では 12 回、Ⅱ期では 1 回、Ⅲ期で 16 回あったが出現数が少ないこともあり統計的な差は見られなかった。

「h.その他」の指さし行動をみていくと、全時期を通して同じような性質をもった指さし行動がいくつかみられ、特定し難い 4 エピソードを除くと大きく 3 つのカテゴリーに分類することが可能であると考ええる。以下にそれぞれのエピソードと共に新たなカテゴリーとして定義をする。エピソード内の下線は各カテゴリー（新たなカテゴリー）の指さし行動に該当すると判断したものを示した。また本節では、回数としてカウントはしていないものの分析対象期間外の 4 月に見られたエピソード中からも抽出して提示をする。

1-4-4-1. 「教示」的な性質をもつ指さし行動

この指さし行動を行う相手は、対象児間と異年齢の他児のうち、対象児達よりも年上の子どもに対してまた保育士への指さし行動の中でも見られた。Ⅰ期では、子ども同士で 6 回、大人に対して 1 回みられ、Ⅱ期では子ども同士のみで 1 回みられた。Ⅲ期では子ども同士で 8 回、保育士に対して 1 回みられた。以下にエピソードを記す。

B 児(1 歳 11 か月)-20XX 年 5 月

B 児、C 児(1 歳 9 か月)と保育士がパズルをしている(B 児は何度もしたことがあるパズルで慣れているが、C 児はほとんどしたことがない)。C 児がピースをもったままパズルの額をじっと見ている。B 児が C 児を見ながら「ここ」と言いながらパズルの額を指さす。保育士が「C ちゃん、B ちゃんが教えてくれているよ」と言う。C 児は「はいっ」と笑顔で B 児に持っていたピースを差し出す

A 児(2 歳 4 か月)-20XX 年 9 月

散歩の前に保育士が虫よけのスプレーを対象児達にしている。保育士が「もうみんなにスプレーしたかな」と言うと、A 児が「D ちゃん」と言って D 児(2 歳 0 か月)を指さす。保育士が「あれ、D ちゃんまだだったかな」と D 児に言うと D 児が保育士に「うん」と言う

最初の B 児のエピソードではパズルのピースをもったまま、動かずにいる C 児に B 児がピースをはめる場所を指さし行動により指定している。一見、「b. 場所・方向」のに属するように考えられる。しかし、「b. 場所・方向」は実際に目の前にある物の在りかや、自分が行く場所について指をさす機能が特徴である。B 児の指さし行動が出現するには、まず C 児の気持ちやおかれている状況を B 児自身が把握することが前提となるであろう。C 児の様子(行動)のみから、「ピースをはめる場所がわからない」と判断し自ら動いた B 児の様子には、彼らの中での非言語的な通じ合いが伝わる。

A 児のエピソードでは、保育士の声かけに対し A 児が指さし行動によって D 児を示している。ここでも保育士の発言から、保育士の意図を理解することが必要となる。A 児の行った指さし行動からは、保育士に応えている様子が窺われると同時に、A 児が他の対象児に注意を向けよく見ていることがわかった。

これら 2 つのエピソードに共通している指さし行動の機能は、「他者に教える」という点である。よって本論では「教示」と名付ける。

1-4-4-2. 「挨拶・確認」的な機能をもつ指さし行動

この指さし行動は「子ども同士の指さし行動」の、対象児間と異年齢の他児のうち対象児達より幼い子どもに対して行われた指さし行動である。「保育士への指さし行動」や対象児よりも年上の異年齢の他児へは見られなかった。I 期では子ども同士で 3 回みられたが II 期では見られず、III 期では子ども同士で 3 回みられた。以下にエピソードを記す。

D 児(1 歳 8 か月)-20XX 年 5 月

B 児(1 歳 11 か月)が父親と登園してくる。D 児が「あー」と B 児を指さしながら笑顔で駆け寄る。その様子を見ていた C 児も D 児の後を追うようにかけようとして B 児の元へ駆け寄る

A 児(1 歳 11 か月), B 児(1 歳 10 か月)-20XX 年 4 月

A 児が登園してくる。A 児が B 児を見て「あっ、」と言いながら指をさす。B 児が「あっ、A ちゃん」と言いながら A 児を指さす。しばらく二人で互いに指をさしあったままで微笑む。(A 児は風邪で長期に渡り休んでいたため、久しぶりの登園となる)

A 児(2 歳 5 か月)-20XX 年 10 月

朝のお集まりの時間、子ども達が保育士の前に椅子を並べて座り、話をきいている。A 児が自分の隣に座っている、今月から入所した R(1 歳 4 か月の女兒)をじっとみる。R が A 児を見て微笑みだす。A 児が R を指さし「R ちゃん」と笑いながら言う。R は A 児を見ながら微笑み続けている。A 児は「R ちゃん」とさっきよりも高くゆっくりとした口調で声を出し、微笑みながら再び R に向かって手を伸ばし、一瞬、腕を触ろうとするが R の顔を指さす。保育士に「A ちゃん、前を見ましょう」言われ R への指さしをやめて保育士の方を見る

本章では指さし行動について、「対象児—もの（事）—指さし行動を行う相手」の三項関係を基に分析をしているが、このカテゴリーに属する指さし行動は、「指さし行動を行う相手」と「指をさす対象」であるもの（事象）が同一であることが特徴である。つまり、「相手に何かを示すために指さし行動を行う」のではなく、「相手そのものを指さす」という、それまでとは異なる機能を感じさせる指さし行動である。この指さし行動は保育士など大人に対しては見られなかった。

提示したエピソードをみると、指さした対象について子ども達自身の中で認識、確認しているようである。また、2 つ目の A 児と B 児のエピソードのような子ども達が互いに指さし行動をし合う様子は、4 月時点で頻繁に見られたものであり、互いの存在を確認し合うと同時に歓迎しているようにも感じられた。よって、この指さし行動を「挨拶・確認」と名付ける。

1-4-4-3. 「想像の対象」への指さし行動

この指さし行動はⅢ期でのみ見られた指さし行動である。観察回数は 2 回であるが「保育士への指さし行動」の中で 1 度みられたことと、もう 1 回は観察者である筆者に対して行われたものである。どちらも大人との会話の中で見られた。

A 児(2 歳 4 か月)-20XX 年 9 月

A 児が部屋の中でテレビの戦闘ものの番組の登場人物の真似をしながら 1 人で走りまわっている。その様子を観察していた筆者の前にきて、「A ちゃん,しんけんじゃーぶりゅー」と言いながら左手を腰にあて,右手を筆者にパンチするようにして出し,ポーズをとる。「A ちゃん,シンケンジャーのブルーなんだ。カッコいいな」と筆者が言うと「うん」と言って微笑む。筆者が「シンケンジャーはほかになにがいるの?」と聞くと,右手の人差し指を立てながら「しんけんじゃーれっとと,しんけんじゃーいえろー…」などと空の方を指さしながら次々に登場人物の名前を言う

B 児(2 歳 3 か月)-20XX 年 9 月

保護者からの連絡ノートを見ていた保育士が側でブロックをいじって遊んでいた B 児に「B ちゃんはお休みに動物園にいったのね?」と聞く。B 児はブロックを床に置いて,立ち上がり保育士の側によって「B ちゃん,どーぶつえんいったのー。」と大きな声で言う。「そうかー。ぞうさんとおうまさんいた?」と保育士が B 児に聞く。B 児は保育士をみてうなづいた後, 右手を一本立て,天井の方を指さしながら「ぞうさんでしょ,おうまさんでしょ,あの…」などと動物の名前を次々にいいながらリズムをとるようにして指を動かす

いずれのエピソードもその場にある対象ではなく,子ども達の経験や記憶に基づき思い描いている想像の対象を指さしている。保育士や観察者との会話の中で,即座に該当する対象と結び付けており,指さし行動を用いて順番に伝えている。実物を指さすこれまでみられた指さし行動とは大きく異なり,この指さし行動は観察期間が終了しても度々みられた。

1-5. 考察

1-5-1. 子どもの発達における指さし行動の変化について

各時期での対象児の指さし行動の1日あたりの平均頻度をみると、対象児達がⅢ期にⅠ期の倍近くの指さし行動を行っていることがわかった。Ⅲ期での対象児達の言語発達は凄まじく、すべての対象児が二語文を話すようになっていた。例えば、「d.要求」の指さし行動が多いD児のエピソードを例としてⅠ期とⅢ期の「d.要求」の指さし行動を比較する(下線部分は指さし行動を示している)。

Ⅰ期で見られた「d.要求」の指さし行動

D児(1歳8か月)-20XX年5月

D児が棚を指さしながら「あっ、あっ」と言う。保育士が「なにが欲しいの?」という「あっ、あー」と言いながら手を大きく回す。「ブーブーしたいのね。」と言うと「うん」とうなづく

Ⅲ期で見られた「d.要求」の指さし行動

D児(2歳0か月)-20XX年9月

D児が保育士と机でお絵かきをしている。画用紙を指さしながら保育士を見て「しーる(シール)くだしゃーい」と言う。保育士が「シール?これでいいでしょ」と言いながら机の上ののっているいくつかのシールを指さす。D児が保育士が指さしたシールを指さしながら「これじゃない」と言う。保育士が「きょうはこれしかありません。ほら、くまちゃんいいでしょ?」と言いながらD児目の前にシールを提示する。D児はシールを手にとりじっとみる

Ⅰ期ではD児の行う指さし行動を手掛かりとして、大人がD児が欲するもの(事)やD児の意図をくみ取っていたが、Ⅲ期では言葉を用いて自らの意図を伝えていると共に、指さし行動も行っている。このように、言語で物事を伝えることが可能となると、より自分の意図の所在を確実に伝えるために指さし行動を行うことが窺われ、言語を補佐する役目として指さし行動を用いるようになって考えられる。

また、全時期を通して高い割合で見受けられた「f.説明」の指さし行動もD児の「d.要求」の指さし行動と同様に、Ⅰ期とⅢ期で内容が変化していることがわかる。特にⅢ期では、目の前の対象の様子だけではなく、一歩進んだ質的に異なる「f.説明」の指さし行動が見受けられた。以下にエピソードの一例をあげる。

B 児(2 歳 3 か月)・20XX 年 9 月

B 児が連絡帳を書いている保育士の方を見ながら何かぶつぶつと独り言のように言っている。保育士は気づかずにいる。部屋の隅で観察をしている筆者と目が合う。筆者の元に B 児がくる。B 児はままごとコーナーにいる C 児を指さしながら「C ちゃん、もっていっちゃったのー」という。「なにをもっていっちゃったの？」と筆者が言うと、再び C 児の方を指さして「B ちゃんの、ぱっくー、もっていっちゃったのー。かーしーてーっていつてくるのー」と言った後「ばいばい」と筆者に手を振り、ままごとコーナーにいる C 児のところへ行く。(その後、B 児は保育士に体温を測るために呼ばれる)

B 児のエピソードは、ただ単に他者の注意を対象に向けるだけではなく、それに対しての自分の気持ちを伝える様子が加わったことが大きな特徴である。また、B 児は当初、筆者ではなく保育士に伝えたかった。しかし、保育士が気づかずにいたため、どうしても誰かに伝えたくて観察していた筆者に伝えたのであろう。そこには言語発達だけに止まらない対象児達の内面的な発達が伝わってくる。岡本（1982）は、「子どもはことばによってその外界の対象を表示するだけではなく、自分の状態をも表現するようになっていく。そしてことばを用いて、自分の情動や行動を統制したりさらにその行動の主体である自分という存在そのものを一つの対象として扱うことが可能となっていく」と述べている。Ⅲ期では全対象児が 2 歳代となり、自我の目覚めや象徴機能の発達など多方面にわたり著しく成長する時期である。前言語期から言語期へと移行するにあたり重要な役目を担っていると言えよう。また、Ⅰ期とⅢ期で見られた指さし行動のエピソードを比較すると、Ⅰ期の全 72 回の指さし行動のうち 1 エピソードを除いて全てが室内（フィールド内）で観察されたものであることに対し（玄関等も含む）、Ⅲ期の全 117 回の指さし行動のうち約 6 割がフィールドの外で観察された指さし行動であることがわかった。保育士によると、9 月に入り全ての対象児が 2 歳代になった頃から、外で過ごす時間や散歩の距離が増え、新しくできた公園や場所にも積極的に行くようになったという。よって、それまでよりも多くの刺激を目の当たりにすることで、自ずと指さし行動が増えたのではないかと推測される。対象児の心身の発達はもちろんのこと、環境の影響が指さし行動の頻度に大きくかかわっていると推察される。

1-5-2. 「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」の違いについて

「保育士への指さし行動」と異年齢の他児を含めた「子ども同士の指さし行動」の比較により、保育現場で子ども同士が指さし行動を頻繁に行っていることが明らかとなった。本研究では、観察期間中に夏休み（Ⅱ期）が入り、保育士の人数が減るなど、フィールドの人的環境が変化したことを考慮する必要があるが、たとえ保育士がいなくとも同年代の子ども達が互いに指さし行動を行っていることは事実であり注目に値する。「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」でそれぞれの指さし行動のカテゴリーの割合は異なり保育士へは「d. 要求」、 「e. 質問」の割合が高く、子ども間では「h. その他」、 「g. 模倣」の割合が高い。エピソード

ドをみると、同じカテゴリーの指さし行動であっても、大きく以下の 3 点について異なることがわかった。

相手による指さし行動の違い

「保育士への指さし行動」では、子どもは保育士から反応（言語的な）を得ると指さし行動はそこで終結する。また、指さし行動に保育士が気づかない場合、子どもはそれ以上行うことはなく、指さし行動自体を止める（諦める）。「子ども同士の指さし行動」では、相手からなんらかの反応を得るまで指さし行動を続け、反応を得ても繰り返し続けることがある。

指さし行動を受ける側の対応の違い

保育士は、子どもの指さし行動に対して言語的に対応し、さらに対象についての話題を膨らませているが、子ども同士では指さし行動をした相手の行動を模倣する、微笑むなど非言語的な行動で対応する場合も多い。

「g.模倣」の指さし行動の役割

子ども同士ではただ何か情報を伝えるために指さし行動を行うというよりも、指さし行動を用いながら他児へと近づく、仲間に加わる様子がみてとれた。それには、「g.模倣」の指さし行動が重要な役割を担っており、「保育士への指さし行動」との著しい違いである。

これらの結果を基に、「保育士への指さし行動」と、「子ども同士の指さし行動」のそれぞれの意味と役割について考察を試みる。

1-5-2-1. 「保育士への指さし行動」の意味と役割

前言語期のコミュニケーション研究の中心は養育者をはじめとする大人との関係が主であり、本研究の保育士の行動は、子どもの指さし行動に養育者が言語的に反応するという従来の報告に、一致するといえる。また、指さし行動カテゴリーの中で保育士へ多く見られた、「d.要求」、「e.質問」の指さし行動は、他者による言語的フィードバックが必要であり、「e.質問」は他者を通して主体が関心をもつ事象をよりよく知ろうという働きがある(山田・中西,1983)。よって、子ども側においても Franco ら(2009)が言うように、「大人はなんらかの応え（反応）をもっており、子どもはそれを期待して指さし行動を行っている」といえるであろう。エピソードの中で、保育士による、子どもが指さした対象について様々な情報を付け加えたり内容を膨らませる様子は、子どもの意図を理解し共感していることの表れであると同時に、子どもの言語発達や認知的な発達の土台を築いていると考えられる。また、母子相互作用の指さし行動の研究では、子どもからの指さし行動に対して母親が対応しても、何度も繰り返す様子がしばしばみられるが(山田ら,1983 など)、本研究では、保育士が気づかない場合は、子どもは指さし行動をそれ以上行わなかった。相良・村田(2009)は集団保育の中にいる子どもの行動特徴は、従来行われてきた母親と子どもの 1 対 1 の相互交渉の中でみられる行動とは異なること

が予測されるとしており、同じ大人でも「母親」と様々な子どもを相手としている「保育士」について子ども達の中で区別している可能性がある。

1-5-2-2. 「子ども同士の指さし行動」の意味と役割

保育士が子どもの指さし行動に、言語的に対応し子どもの意図を理解して共感していることに対して、子ども同士では、模倣や微笑みによる動作で対応することがわかった。「模倣」には、「表層模倣」と「深層模倣」がある（佐伯,2007）。佐伯(2007)によると、「表層模倣」とは、相手の動作の表面的な「形」を真似ることであり、共同注意が確立する9か月頃にみられると言われており、「深層模倣」とは、相手のやっていることの「意図」を推察し、その意図を取り込んで真似ることであり、「表層模倣」が「深層模倣」になるには、相手が活動している状況全体への注目が必要であるとしている。「子ども同士の指さし行動」では、「保育士への指さし行動」と同様に、相手が指さした対象に視線を向けて注目している。また、13か月～15か月から「深層模倣」が可能になる（佐伯,2007）。さらに「保育士への指さし行動」では子どもからの指さし行動に保育士が気付かない場合、子どもは指さし行動をそれ以上行わないという特徴があったが、「子ども同士の指さし行動」では、「e.質問」や「f.説明」でもみられたように、相手からの明確な反応を得るまで、何度も同じ言動を繰り返す姿がみられた。保育園で乳幼児の相互作用を観察した研究では、自分の働きかけに対し、相手が無反応の場合は同じ言葉を何度も使うなどして、相手の反応を引き出すような言動が数回みられ、それはコミュニケーションの「場」を維持する姿とされている（山本,2007）。子ども達の「相手の反応を得るまで、繰り返す」行動には、自分に注意を向けさせる戦略的な要素があるのかもしれない。

「子ども同士の指さし行動」で明らかとなったもう1つの重要な点は、「g.模倣」の指さし行動を用いて他児に近づき仲間に加わり、その後互いに何度も「g.模倣」の指さし行動をし合うという特徴が見出されたことである。このような現象はⅢ期のみでみられ、対象についてなにかを伝えようとするよりも、相手に接近し、あたかも相手とのやりとりそのものを楽しんでいるように感じられ、保育士など大人への指さし行動とは異なる動機のもとで行われていると考える。1歳代で他児への関心が発達の的に高まる（相良ら,2009）と言われており、観察の中でも実際に対象児が保育士と他児が遊んでいる様子など、他者が関わりあっている様子をじっと注目したり、笑顔で近寄っていく行動はいくつか目撃している。子どもがみせるこれらの行動は、「場面」で共有されている「楽しい」などの快の情動を自分自身のものとして感じているから」との指摘もある（須永,2007）。大人への指さし行動が、目の前のもの（事）の名前や様子について伝え、そこから新たな知識を得ることを目的として行われるのであれば、「子ども同士の指さし行動」は仲間形成や遊びの発展への前触れの要素が強いのではないだろうか。岩田(2008)は、後の幼児期のごっこ遊びにおける想像上の「同じものを眺める」という行為には、友達と関わってきた歴史の影響についても言及しており、単に想像したものを理解できる「ちから」の成立で成り立つものではないことを指摘している。よって、前言語期における、「子ども同士」の指さし行動には「模倣」による相手とのやりとりの意志の疎通からはじ

まり、その後「遊び」への発展へと子ども同士を繋ぐ役割があると考える。

1-5-3. 様々な指さし行動—「h.その他」にあてはまる指さし行動の分析—について

1-5-3-1. 「教示的な性質」をもつ指さし行動について

対象児が行う指さし行動では、他者に「教える」という興味深い指さし行動がみられた。序章で述べたように、指さし行動には「指令的な指さし (imperative pointing)」と、「宣言的指さし (declarative pointing)」(Bates, Camaioni, & Volterra, 1975 など)の2種類に加わり、近年では「informative pointing」という、他者が探している対象について位置や場所を指さし、必要な情報を提供する指さし行動が注目されている(Liszkowski, Chrpenter, Stria, & Tomasello 2006; Liszkowski, Chrpenter, Stria, & Tomasello, 2008; Tomasello, Chrpenter, & Liszkowski, 2007)。

それらの報告によると、この「informative pointing」には他者の状況(様子)から、他者に適した情報を探知する認知的な能力と、他者と交流(コミュニケーション)をするために、他者へ情報を提供するという動機のもとで成り立っており、それまでの2種類の指さし行動とは異なる性質のものである。提示したエピソードからは、まさに他者の言動を読み取って、適した情報を提供している様子が窺われる。特にパズルの額を指さしたB児のエピソードでは保育士が側にいながらも、B児がC児の気持ちを真っ先に察して動いていることが印象的である。このように他者に教えるためには相手の意図や気持ちの理解が必要となってくるであろう。

赤木(2004)は、教示行為は「心の理論」に代表されるような社会的知能の発達のひとつのあらわれであるとしており、実際に実験場面を設定し、1歳8か月以降の子どもが間違いを指さし行動で指摘したとの結果を得ている。

本章でのエピソードは、保育場面でみられたものである。これまでの前言語期のコミュニケーションについては、子どもが養育者である母親や保育士などの大人から、多くの知識を学ぶことに目がいきがちであった。大人の役割は重要であることはもちろんだが、本論のエピソードのように、集団保育の場で自らが他者に知識や情報を伝達する姿は興味深く、発達にとっても有意味であると考ええる。焦点を絞った観察を重ねることが必要である。

1-5-3-2. 「挨拶・確認」的な機能をもつ指さし行動について

この指さし行動は対象児同士でのみで見られ、また対象児よりも年下の異年齢の他児に対して行われた。それぞれのエピソードからは、指さし行動を示す相手がいないこともあり、自分自身のために行う指さし行動であるように感じられた。爾(2006)は、乳幼児期における人間の関係性の理解の1つとして、「自分と相手との関係がどうであることを認知すること」を挙げているが、指さし行動で指し示すという動作が、彼らにとってどのような存在なのかを確認しているようにも見受けられる。また、年下のRに対するA児の指さし行動は、A児なりにRについて、理解や確認をしているようである。保育士によると、このような指さし行

動を目撃することはよくあるとのことで、どのような機能をもつのか、保育場面で特有のものなのか詳細な観察が必要である。

1-5-3-3. 「想像の対象」への指さし行動について

山田ら(1983)の観察からも、子どもがお茶が飲みたいくて水道を指さして訴えるなど、「不在物を請求する指さし」が1歳前半で見られるとの報告があり、それを「表象の指さし行動」と呼んでいる。しかし、本章で見られた指さし行動は、いずれも2歳児のA児とB児で見られたものであり、指さす対象が自分の記憶、想像の中である。

これまでの指さし行動（実際の対象を指さしていた）とは異なり、より高度な指さし行動であると考えられる。2歳を過ぎると徐々に日常の反復体験や過去の出来事を自発的に語るようになるといわれている（関根,2008）。それにはやはり、様々な内面的な発達に関係してくるであろう。菅井ほか(2009)は、子どもの指さし行動を手掛かりとして、母子がいかに絵本を読んでいるのかを明らかにする中で、1歳半時期は絵本の挿絵との類似性により現実の実物を指さすが、3歳時期には実物への指さしはみられないことを見出し、それには象徴機能の発達に伴い目の前にない事象を扱うことができるようになるからだとしている。

おそらく、ちょうど象徴機能や表象機能の発達段階であるA児とB児にとって、この「想像の対象への指さし行動」は、より明確に思い描いている対象とを結び付けるために行われ、また、「topicの指定」（秦野,1983）として、自分達の中で対象への情報を整理している表れであると推測される。このような性質の指さし行動は、対象児達の1つの大きな成長の節目を感じさせるものである。また、自分の経験や、過去について語るのは、大人でも見られることであり発達に伴い、今後この指さし行動がどのように変化するのか縦断的にみていく意味があると考えられる。

1-6. 本章のまとめ

今回、分析対象となった観察期間終了後も対象児達のその後の様子を観察するために数回フィールドに足を運んだ。他者への要求、関心事など主要な伝達事はほぼ言語が担うようになり、分析対象となった観察期間と同じ時間で観察をしていても（3時間30分）、指さし行動がほとんど見られなくなったことがそれまでとは大きな違いである。しかし、指さし行動そのものが全くなくなることはなく、例えば遠くにあるもの（事）の名称を言いながら指をさしたり（「あつ、くもだよ」、「くれーんしゃだ」）、ものの在りかを指定するために指さし行動を行う様子がみられた。カテゴリーでいうところの、「b. 場所・方向」の割合が半数以上を占めるようになったことが特徴といえるであろう。これらの指さし行動は、私達大人においても頻繁に行う指さし行動である。全員が2歳代になったⅢ期において、言語を伴いながらも対象をより明確に確定するために指さし行動の頻度が増加したことを考察の一つとしてあげたが、観察期間を終えた後では、より限定された状況、場面で指さし行動が行われている。このように前言語期から言語期へと移行するに伴い、指さし行動自体の役目が変化

していることが窺われた。また,子ども同士の関わりにおいても,保育士と他児がごっこ遊びをしている場に「いーれーて」,「なにしているの」と言いながら自ら加わり,遊びを楽しんでいる様子が見受けられた。観察の中でも他児に接近するひとつのツールとして,指さし行動を行うことが示唆された。「子ども同士の仲間形成」と「子ども同士の指さし行動」が,なにかしらの繋がりをもつのではと改めて考えられる。

本研究は,保育現場における前言語期の1歳代の子どもの指さし行動の様相を探ることを目的として行われた。それにより,発達に伴う指さし行動の頻度の変化や相手による質のちがいが,保育現場特有の可能性のある特徴的ないくつかの指さし行動が見出された。フィールドの環境を整えながら観察することにより,保育現場特有の指さし行動が更に明らかになってくると考える。

第 2 章：0 歳児の指さし行動の様相

—「一人指さし行動」から「伝達的指さし行動」へ—

第2章 0歳児の指さし行動の様相

—「一人指さし行動」から「伝達的指さし行動」へ—

2-1 問題と目的

2-1-1. 保育現場における指さし行動

前言語期の乳幼児にとって、指さし行動は三項関係の成立後、生後9か月頃からみられる重要なコミュニケーション手段である。第1章では、保育現場をフィールドとし、1歳代の子ども達の指さし行動を2歳を過ぎる頃まで縦断的に観察し、主に「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」について検討した。指さし行動をする相手は子ども同士であり保育士であり様々であるが、そこには「誰か(人)に何か(物)を伝える関係をつくる」(やまだ,1997)という状況があり、子ども達が指さし行動を用いて他者と積極的にコミュニケーションをとる様子が窺われた。

筆者は指さし行動を獲得してまもない、0歳後期から1歳初期の子ども達の指さし行動の様子を観察する中で、誰か特定の他者に向けて行うものではなく、「自分自身のため、もしくは自分に向けて行う」ような「ひとり言」のような指さし行動を観察した。それは、1章で示したような、まだ言語発達が未熟な前言語期の子ども達が、自分の意図を他者に伝えるコミュニケーション行動としておこなう指さし行動とは明らかに質が異なっていた。これまでもこのようなコミュニケーション機能を意としない指さし行動については、いくつか指摘や目撃がなされている。岡本(1982)はその著書、「子どもとことば」の中で、「子どもが一人で物を指さしながら、しきりに喃語をつぶやいている光景に私も何度か接したことがある」と述べており、小山(2006)は、前言語期の子どもが、「そばにいる他者とは関係なく、意図伝達を伴わない指さしをしていることがある」と述べている。また、Batesら(1979)によると、伝達的指さし(すなわち、コミュニケーション機能をもつ指さし行動)は言語産出と関連があるのに対して、非伝達的な指さしは言語理解の尺度との相関が高くなっており、指さしの発達過程ではきわめて初期にみられるものであると指摘している。また、言語獲得後の幼児期の研究ではあるが、指さしにはコミュニケーション以外の認知的な機能があることもわかっており、幼児が数をかぞえる際に、指さしを用いることで問題解決が促進することが明らかとなっている(Alibaliら, 1999など)。このように、コミュニケーション機能をもたない「非伝達的指さし行動」についての検討はあるものの、前言語期の子どもが示すこれらの指さし行動の具体的な様相や、「伝達的指さし行動」との関係について検討したものは見当たらない。よって、本章では0歳児後期から1歳児前期(観察開始時)の子ども達の「ひとり指さし行動」を観察し、その様相や役割について検討することを目的とする。

2-1-2. 「一人指さし行動」の定義：「伝達的指さし行動」との違い

第1章で定義した「指さし行動」とは、「人さし指の延長線上にある対象を、他の事象から抽出して特定して指さし行為」としているが、そこには他者に自分の意図を伝えるコミュニケーション機能が付随しており、対象児以外の他者の存在が不可欠であった。子どもが指さし行動をすることによって、周囲にいる保育士や子ども達は、言語的、非言語的な何らかの反応をしていた。本章では、このような他者が子どもの指さし行動に反応したコミュニケーション機能をもつものを Bates ら(1979)の言葉をかり、「伝達的指さし行動」とする。それに対し「一人指さし行動」とは、「人さし指で対象を指し示す」という点は「伝達的指さし行動」と同じであるが、そこに他者に何かを伝えるという明確なコミュニケーション機能が付随しないことを特徴とする。具体的には、①指さし行動をした後に、他者の顔をみない、②子どもが指をさした後に、他者が反応しない(他者が反応した場合は、一人指さし行動とせず伝達的指さし行動とする)。以上の定義に当てはまるものを「一人指さし行動」とする。Fig.2-1 は、「ひとり指さし行動」についての定義を示している。

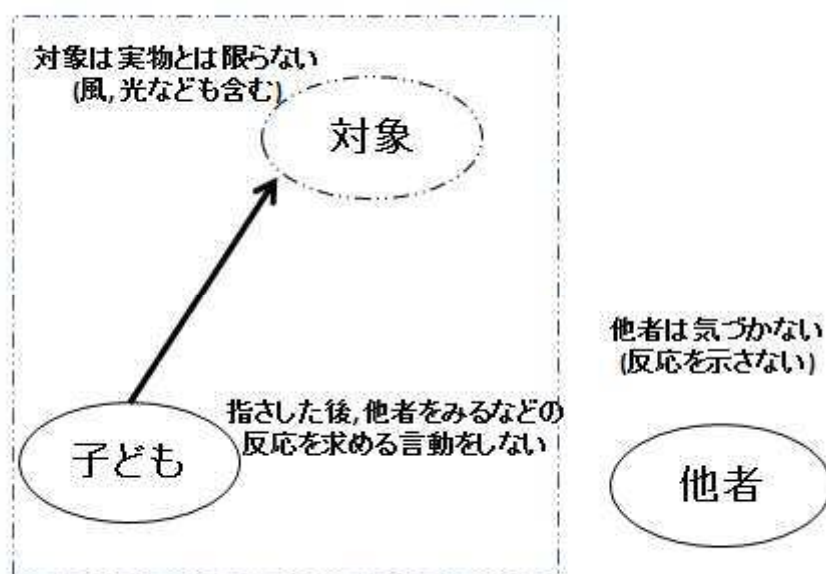


Fig. 2-1 一人指さし行動の定義

※矢印は指さし行動を示している

2-2 方法

2-2-1. 対象児

都内 B 保育園に通う 0 歳児クラス 9 名(男児 5 名,女児 4 名)。Table 2-1 は, 各観察回における対象児の日齢を示している。

Table 2-1 対象児

		／ : 欠席																					
観察回		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
対象児	性別	日										齢											
So	女児	431	438	446	460	461	470	／	512	532	／	575	596	607	617	624	631	／	680	701	708	736	／
Hi	女児	427	／	442	456	457	466	491	508	／	540	／	592	603	613	620	627	664	678	699	704	734	748
Mn	女児	409	416	／	438	439	448	／	490	511	522	553	574	585	595	602	609	646	660	681	／	716	730
Rw	男児	404	／	419	433	434	443	／	485	506	／	548	／	580	590	／	604	／	655	／	683	711	／
Ss	男児	／	405	413	427	428	437	462	／	500	511	542	563	／	584	591	598	635	649	670	677	705	719
Ru	男児	322	329	／	352	353	361	386	403	424	／	466	487	498	508	／	521	558	／	593	600	628	642
Yg	男児	291	298	306	／	321	330	355	372	／	404	435	456	467	477	484	491	528	542	／	572	598	612
Ji	男児	284	／	299	318	314	323	348	／	386	／	428	449	460	470	477	484	／	／	556	／	591	／
Ks	女児	283	290	298	312	313	322	347	364	／	396	／	448	459	／	476	483	520	534	555	／	590	604

2-2-2. フィールドの人的環境

筆者の観察期間中には対象児以外に新たに子どもが加わることはなく, クラスが年齢で区切られているため異年齢児とのかかわりもみられなかった。また, シフト制で常に保育士 3 名が子ども達にかかわっていた。

2-2-3. 観察期間

20XX 年 7 月から 20XX+1 年 7 月まで, 全 22 日。1 回の観察時間は 60 分であり, 対象児が午睡から目覚める午後の自由遊びの時間におこなった。

2-2-4. 観察方法

園の許可を得て, 子どもの言動をデジタルビデオカメラで撮影した。観察中は観察者から子どもと直接かかわることはしなかった。また, 観察終了後に保育士から, 対象児についての心身の発達について聞き取りもおこなった。

2-2-5. 分析方法

記録から対象児が指さし行動を行っているものを抽出し、「一人指さし行動」と保育士や他児など「人に対しておこなったもの」(以下、「伝達的指さし行動」とする)とに分けた。また、対象児の日齢に沿って、Ⅲ期にわけ(Table 2-2)、身体の発達と、言語面の発達について数値化した(Table 2-3, 2-4)。

Table 2-2 対象児の日齢

年齢区分	
I 期	～365日(満1歳未満)
II 期	366日～547日(1歳～1歳6か月未満)
III 期	548日～(1歳6か月～)

Table 2-3 対象児の身体発達

身体発達	
1	はいはい
2	つかまり立ち
3	つたい歩き
4	歩き

Table 2-4 対象児の言語発達

言語発達	
①	なし(発声がみられない)
②	喃語
③	一語文(まんま、ぶーぶなど)
④	二語文(わんわん、いるねなど)

2-3. 結果

I 期からⅢ期までの間に、合計 286 回の指さし行動がみられ、「ひとり指さし行動」は、108 回、「伝達的指さし行動」は、178 回みられた。

<日齢>、<身体>、<言語>の 3 つの視点から、指さし行動との関係について分析をした。以下に、その結果を述べていく(巻末に資料として、個人の発達の様相を載せている)。

2-3-1. 指さし行動と日齢との関係

Fig. 2-2 は、各時期での対象児の行う「一人指さし行動」と「伝達指さし行動」の回数を示したものである。

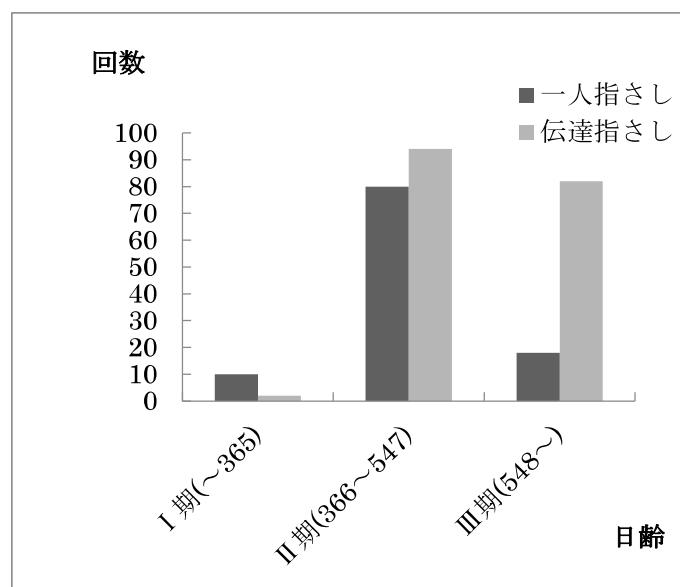


Fig. 2-2 日齢と指さし行動

Fig.2-2 で明らかなように、I期では「一人指さし行動」が「伝達指さし行動」よりも多くみられている。II期では、「一人指さし行動」も「伝達指さし行動」もほぼ変わらずみられているが、III期になると「一人指さし行動」よりも「伝達指さし行動」が多くなることがわかった。統計処理を可能にするために、日齢を547日齢まで(I期、II期)と548日齢以降(III期)に分けた。それぞれにおける「一人指さし行動」と「伝達指さし行動」の回数を χ^2 検定により比較したところ、547日齢までは「一人指さし行動」も「伝達指さし行動」に大きな差はみられないが、対象児の日齢が548日齢を超えると「一人指さし行」よりも「伝達指さし行動」が多くなることがわかった(Table 2-5)。

Table 2-5 日齢と指さし行動

	一人指さし	伝達指さし	
~547	90	96	186
548~	18	82	100
	108	178	286
$\chi^2 2(1)=25.551, p<.001$			

2-3-2. 指さし行動と身体発達との関係

Fig.2-3 は身体発達について、1～4 のそれぞれの身体発達のレベルでの「一人指さし行動」と伝達的指さし行動」の回数を示したものである。

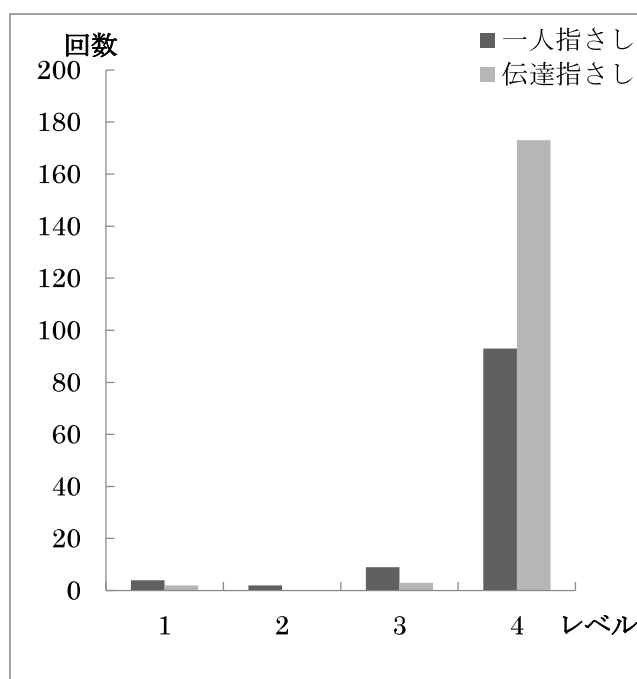


Fig. 2-3 身体発達と指さし行動

身体発達においても、統計処理を可能にするために、1～3:「はいはい」から「つたい歩き」までと、4:「歩き」とに分けて、 χ^2 検定により比較したところ、つたい歩きまでは「一人指さし行動」は多いが、対象児が一人で歩けるようになると、「伝達的指さし行動」が多くなることがわかった(Table 2-6)。

Table 2-6 身体発達と指さし行動

	一人指さし	伝達指さし	
1+2+3	15	5	20
4	93	173	266
	108	178	286
$\chi^2(1)=12.687, p<.001$			

2-3-3. 指さし行動と言語発達との関係

Fig.2-4 は言語発達について、①～④のそれぞれの言語発達のレベルでの「一人指さし行動」と伝達的指さし行動」の回数を示したものである。

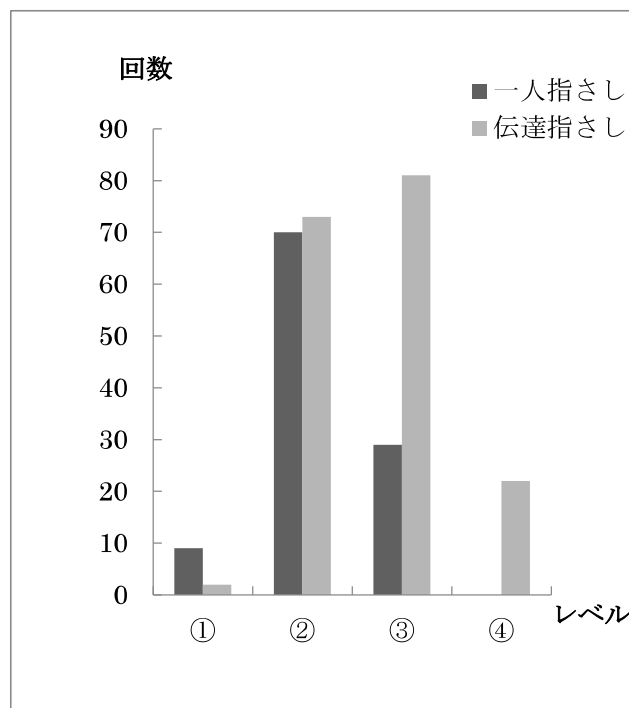


Fig. 2-4 言語発達と指さし行動

有意味語が出るまでの①+②と、出たからの③+④の2つの時期にわけ、回数を χ^2 検定により比較したところ、喃語までは「一人指さし行動」も「伝達的指さし行動」比率がさほど変わらないが、対象児が一語文を話すようになると、「伝達的指さし行動」が多くなることがわかった(Table 2-7)。

Table 2-7 言語発達と指さし行動

	一人指さし	伝達指さし	
①+②	79	75	154
③+④	29	103	132
	108	178	286
$\chi^2(1)=26.014, p<.001$			

2-3-4. 指さし行動に伴う発声の有無

対象児がおこなう指さし行動には、発声を伴わず対象を指さす行動(pointing, 以下「P」)と、発声を伴いながら対象を指さす行動(pointing and vocalization, 以下「PV」)が観察された。ここでいう発声とは、有意味語だけではなく、喃語などなんらかの音声を伴ったものをいう。Fig 2-5 は、全時期における「ひとり指さし行動」と「伝達的指さし行動」のうち「P」と「PV」の回数を示したものである。

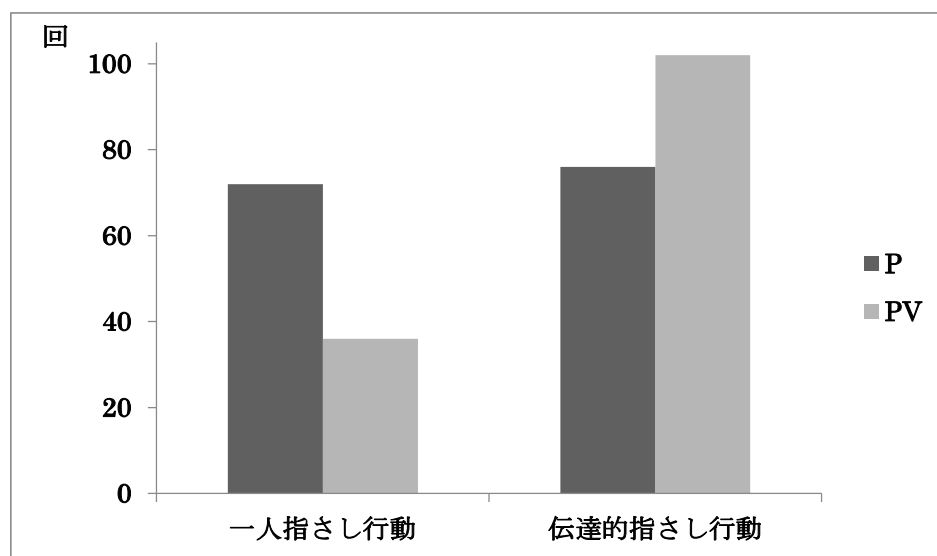


Fig. 2-5 指さし行動に伴う発声の有無

$$\chi^2(2)=15.467, p<.001$$

「一人指さし行動」では、発声を伴わない指さし行動の割合が高いのに対し、「伝達的指さし行動」では、発声を伴う指さし行動の割合が高い。「伝達的指さし行動」には、何らかの発声を伴って行われていることが多く、「ひとり指さし行動」では、発声を伴わず無言で行われることが多いことがわかった。

2-3-5. 一人指さし行動の質的内容

2-3-5-1. カテゴリーの割合

「一人指さし行動」はどのような場面、または様相で起こるのであろうか。エピソードから質的な違いによって、いくつかのカテゴリーに分けることが可能であった。Table 2-8 は各カテゴリーと例を示している。

Table 2-8 一人指さし行動のカテゴリーと例

	説明と例
ア. 状態	人や物の動き、状態を指さす 例)人を指さす, 玩具や保育士と遊んでいる他児を指さす, 揺れているカーテン等を指さす
イ. 目的	自分の目的や要求物について指さす 例)自分の行きたい方向を指さし, そこへ向かう, 自分が欲しい対象を指さしてそれをとる
ウ. 理解/命名	対象物について, 理解を示す指さし 例)壁に飾ってある絵や写真を指さす, 絵本の挿絵などを指さす, 対象の名前を言いながら指さす
エ. その他	上記のどのカテゴリーにも該当しない指さし行動

Table 2-9 は各時期における「一人指さし行動」のカテゴリーの回数と割合を示している。

Table 2-9 一人指さし行動のカテゴリーの割合

カテゴリー	I 期(～365日)	II 期(365～547日)	III 期(548日～)
ア.状態	3(30.0%)	27(33.8%)	8(44.4%)
イ. 目的	6(60.0%)	49(61.3%)	5(27.8%)
ウ.理解/命名	0(0.0%)	4(5.0%)	4(22.2%)
エ.その他	1(10.0%)	0(0.0%)	1(5.6%)
合計	10(100%)	80(100%)	18(100%)

I 期, II 期共に, 「イ.目的」の割合が高いがIII期では, 「ア.状態」の割合が高くなっている。また, I 期ではみられなかった「ウ.理解/命名」がII期とIII期でみられている。どのカテゴリーにも該当しがたい「エ.その他」がI期とIII期でみられている。

2-3-5-2. カテゴリーにおけるエピソードの様相

各カテゴリーのエピソードの内容について以下に提示する。下線は各カテゴリーにおける「一人指さし行動」を示している。また、エピソードの前に、カテゴリーの定義と対象児名と日齢、観察回を示している。

(1)「ア.状態」

定義：人や物の様子を指さす

Mn(438 日齢)-4 回目

ベランダで Mn が、Hi(456 日齢)と So(460 日齢)が外に向かって叫んでいるの見て、Hi と So を指さしながら笑う

Hi と So が叫んでいる様子を、Mn が気づき指さしている。指さした後、笑っていることから、Mn が二人の行動を楽しんでいることが伝わってくる。

Ss(462 日齢)-7 回目

ブロックで遊んでいた Ss が、窓から入ってくる光を指さし、目を細め、手を上下に揺らす

ブロック遊びに集中していた Ss であるが、窓から入ってくる光が眩しかったようで、反応して指をさしている様である。

(2)「イ.目的」

定義：自分の目的や要求物について指さす

Ru(424 日齢)-9 回目

保育士が他児に絵本の読み聞かせをしている様子をじっとみていた Ru が、部屋の入口のほうを指さし、歩き出す

保育士と他児の絵本の読み聞かせ場面に注意を向けていた Ru であるが、ふいに自分の行きたい方向を指さして示している。

Yg(542 日齢)-18 回目

Ss(649 日齢)が電車の玩具を床に滑らせながら走らせている。その様子をじっと見ていた Yg が Ss が持っている電車を指さし、取ろうとする。Ss は電車を手にして走り出す。

本エピソードで Yg は、この指さし行動が出るまでもずっと Ss の手にしている電車に注意を向けており、興味をもっていたことが窺われた。指さした対象を取ろうとすることで、Yg が電車が欲しいという目的があったことが伝わる。

(3) 「ウ.理解/命名」

定義：対象物について理解を示す指さし

Rw(590 日齢)-14 回目

Rw が座っている自分の足の上に絵本(動物の図鑑)を広げみながら、「わんわん」「にゃんにゃん」と言い、次々に挿絵を指さす

似たようなエピソードが Hi, Mn などの二語文を話し始めた他児にも観察されており、絵本以外にも壁の提示物や、ぬいぐるみを指さして名称を応える様子が窺われた。

Ks(520 日齢)-17 回目

おやつの前、手を洗うために子どもたちが洗面台の前に並んでいる。手を洗い終え、椅子に座っていた Ks が「おてて、おてて」と言いながら自分の右手で左手を指さす

Ks が自分の手を指さしながら「おてて」と確認している様である。何度か繰り返し行っていた。

(4) 「エ.その他」

定義：どのカテゴリーにも該当しない指さし行動

第 1 章での観察でも、2 歳児が保育士との会話の中で「目の前に無いもの」を指さしながら会話をする(第 1 章 「様々な指さし行動—h. その他にあてはまる指さし行動の分析」 37 頁参照)様子が観察されたが、「一人指さし行動」にも同じように目の前の実物を指ささない特徴的な指さし行動がみられた。「エ. その他」のカテゴリーに分類されたものであるが、以下にその特徴を提示する。

① I期でみられた「エ.その他」のカテゴリー

Rw(433 日齢)-4 回目

Rw が手にフィギアを抱えたまま、室内を歩いている。外からの踏切の音がすると立ちどまり、「はっ」とため息のような声をだし天井の方を指さす。

② III期でみられた「エ.その他」のカテゴリー

Ss(677 日齢)-20 回目

Ss が積み木を耳に当て電話のようにし、一人で話ながら室内を歩き回っている。時折、前方(宙)の方を指さしながら相槌をうったり、笑い声を発しながら話している。

I 期, III期のいずれのエピソードも、目の前に対象が無いが一人指さし行動をしている。Rw は明らかに外界からの音に反応して注意を向けている様子が窺われる。指さし行動に限らず、対象児が外界の様々な音に反応し顔をあげたり、周囲を見回すような素振りは頻繁にみられた。Ss のエピソードは, Ss が電話の会話の中に入りきり,指さし行動をしながら実際に電話で他者と話している様にみられた。

2-3-6. 伝達的指さし行動の質的内容

2-3-6-1. カテゴリーの割合

伝達的指さし行動についても、質的な特徴があるのかを分析するために、第1章で用いた子どもの指さし行動のカテゴリー(第1章 Table 1-1 参照)に沿って、エピソードを分類した。Table 2-10 は各時期における「伝達的指さし行動」のカテゴリーの割合を示したものである。

Table 2-10 伝達的指さし行動のカテゴリーの割合

カテゴリー	I 期(～365日)	II 期(365～547日)	III(548日～)
a. 注意喚起	0(0.0%)	6(6.4%)	2(2.4%)
b. 場所・方向	0(0.0%)	3(3.2%)	3(3.75%)
c. 命名	0(0.0%)	0(0.0%)	20(27.5%)
d. 要求	2(100%)	46(48.9%)	31(37.8%)
e. 質問	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
f. 説明	0(0.0%)	35(37.2%)	26(31.7%)
g. 模倣	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)
h. その他	0(0.0%)	4(4.3%)	0(0.0%)
合計	2(100%)	94(100%)	82(100%)

I 期では, Ru のみに「伝達的指さし行動」がみられた。カテゴリーは「d.要求」のみであったが, II 期では「a.注意喚起」, 「b.場所・方向」, 「h.その他」がみられ, I 期よりも「伝達的指さし行動」の回数とカテゴリーが増えていることがわかる。「d.要求」はすべての時期でみられ割合の中でも最も高い。また, III期では, I 期, II 期ではみられなかった「c.命名」がみられ(27.5%), 「h.その他」がなくなっている。カテゴリーのうち, 「e.質問」, 「g.模倣」が本章の対象児ではみられなかった。

2-3-6-1. II期でみられた「h.その他」のカテゴリーの特徴

「伝達的指さし行動」でも「h.その他」のカテゴリーがみられた。II 期のみでしかみられなかったが, その中でも特徴的なエピソードがあり, 以下に提示する。

(1) 他者がおこなった指さし行動の指をみながら模倣する(出現回数: 1回)

Yg(467 日齢)-13 回目

保育士と Yg が向かい合い, ボールを転がし合って遊んでいる。保育士が Yg に転がしたボールが Yg の横を素通りする。保育士が「あっちにいったよ」と言いながら転がったボールの方を指さす。Yg は保育士が指さした指をじっとみる。再び保育士が「ほら, あっち」と言ってボールの方を指さす。Yg は保育士の指さした手をみて笑いながら, 保育士に向かって同じように指さす真似をする(目線は保育士の指をみたまま)。

保育士の指さし行動に、Yg も指さし行動で反応していることから、一見、「g.模倣」のカテゴリーに分類されそうだが、本章で定義している「g.模倣」は指さした対象を指さすことが重要である。Yg は保育士の手に注目し、保育士に向かって指さし行動を行っており、保育士と同じものを指さすというよりも、あたかも指さし行動そのものを真似している様である。

(2) 宙(空間)を指さす (出現回数：2回)

Ru(487日齢)-12回目

保育士と向かい合って座り、積み木で遊んでいた Ru がふいに保育士の顔をみて、宙(天井の方)を「あっ」と言いながら指さす(顔は保育士をみたまま)。保育士が「Ru ちゃん、どうしたのかな？」と言いながら Ru の顔を覗き込む。Ru は再び積み木を触り始める。

Ru が何を指さしたのかは定かではなかったが、このように保育士とかかわっていた対象児が、ふいにかかわりをやめて、指さし行動をする様子はこの時期、2回ほど見られた(残り1回はカメラの映りが不明瞭であった)。いずれも保育士は対象児の指さし行動に反応をしているものの、何を意図しているのか、または指さしているのかわからない様子であった。

2-4. 考察

2-4-1. 指さし行動と日齢との関係について

対象児の指さし行動について、547日齢までは、「ひとり指さし行動」も「伝達的指さし行動」も大きな差が無くおこなわれていたが、548日齢を過ぎると、「一人指さし行動」より、「伝達的指さし行動」が多くなることがわかった(Table 2-5 参照)。1歳半を過ぎると他者に向かった指さし行動がより顕著になることが窺われる。指さし行動の出現時期については、指さされた対象を見る行為が成立すると、間もなくであり、8-9か月から11か月頃が目安となる(秦野, 1983)。しかし、小松(1978)は、この時期の指さし行動は、子ども自身の伝達意図は不明瞭であり、比較的短いという特徴をもち、「漠然とした指さし行動」と名付けている。このような指さし行動は比較的初期にみられる指さし行動とされている(荒川, 2011)。また、1歳を過ぎた子どもがおこなう指さし行動について、Moore & D's Entremont (2001)は、1歳前半においては大人とのインタラクションを促進するために指さしを用い、他者が固有の注意や関心を持つ存在であることは理解していないが、1歳半になってようやく、他者の注意を向けるために指さしを用いるとしている。このことから、同じ指さし行動でもⅠ期である1歳になる前の時期と、Ⅱ期の1歳前半、1歳半を過ぎるⅢ期では、質が異なることが推測される。指さし行動の機能が変化していることが考えられ、「一人指さし行動」と「伝達的指さし行動」の出現に影響がみられたと考えられる。

2-4-2. 指さし行動と身体の発達との関係について

身体の発達と指さし行動との関係について、対象児が歩くようになると「伝達的指さし行動」が「一人指さし行動」よりも多くなることがわかった。子どもが一人で歩行をするようになると、周囲の大人との関係に大きな変容がもたらされる(Bringen, Emde, Campos, & Appelbaum, 1995; 坂上, 2002など)。根ヶ山(2006)は、歩行発達は社会発達ともいえるものであり、周囲の環境と密接にリンクしながらダイナミックに進行する過程であるとしている。このように、子どもの歩行運動は、多様な側面を内包する多層的な現象であるといえ(白神・根ヶ山, 2008)、それまでのつかまり立ちまでの時期よりも対象児達に与える影響は大きい。また、ひとり歩きにより行動範囲が広がり、対象児の視界は大きく変化することは予測でき、環境の中の対象や人についてそれまでよりも興味や関心をもつようになるといえよう。母子相互作用場面では、子どもの姿勢の変化に応じて母親の反応やかかわり方は異なることが明らかとなっている(常田, 2007)。保育士においても、同じ子どもの指さし行動であっても、子どもが歩くようになってからとその前では、子どもの指さし行動に注目しやすくなったり気づきやすくなることが推測できる。また、塩坪(2003)は ハイハイした頃の乳児は自分の興味を示す対象を取りにいかうとするが、経路の途中で諦めることや別の対象に興味を示すことがあるとしている。本研究の観察でも、ハイハイしている対象児が指さし行動をしている場面はみられたが、対象児からさほど離れていない近距離のものを指さしていることが多く、指さしたままでその場から動かないこともあった。また、ハイハイもつかまり立ちもつたい歩きにおいても、自らの身体を支えるために、常に自分の手を使った行動であり、指さし行動に影響が出ることも考えられるが、歩けるようになると手が自由である。対象児の身体の発達が指さし行動に関係し、歩行により「一人指さし行動」よりも「伝達的指さし行動」が増えたことが考えられる。

2-4-3. 指さし行動と言語発達との関係について

言語発達と指さし行動について検討したところ、一語文が出ると、「伝達的指さし行動」が多くなることがわかった。たしかに、岡本(1982)の事例からも、喃語を発しながら一人で指をさす乳児の姿が観察されており、小山(2006)も、まだ言葉を話さない子どもにおいて、意図伝達を目的としない指さし行動がみられるとしている。このことから、「一人指さし行動」はまだ喃語段階の、明確な有意味語が出る前の時期に特有の指さし行動であることが窺われる。前言語期のコミュニケーションの中でも指さし行動は特に中心的なものである。

「ことばの前のことば」(やまだ, 1987)とも言われるが、1歳になるまでに、身振りの発生頻度の60%以上を占め、1歳半頃に初期の言語を学習し、より複雑なコミュニケーションの中で頻繁に使用されるようになる(Lock, Young, Servic, & Chandler, 1990)。第1章の対象児の観察においても、2歳を過ぎ、一語文や二語文を話し始めると、それらと共に指さし行動を用い積極的に他者にかかわっていく対象児の姿がみられた。言語の獲得と共に、よりコミュニケーションがスムーズになると周囲の大人の反応も引き起こしやすい(辰野ら, 1981)。

喃語に比べ、一語文や二語文は子どもの意図を把握しやすく、大人の注意を向けやすい。それが結果的に、他者とのコミュニケーションが起こることが推測される。「一人指さし行動」や「伝達的指さし行動」の出現や比率と、子どもの言語発達は大いに関係していると考えられる。二語文を話すようになると、「一人指さし行動」はみられなかった。

2-4-4. 指さし行動に伴う発声の有無について

「ひとり指さし行動」と「伝達的指さし行動」に伴う発声について検討したところ、「ひとり指さし行動」では発声を伴わないことが多いが、「伝達的指さし行動」では、発声を伴うことが多いことがわかった。指さし行動と発声との関係において荻野ら(1983)は、母子相互作用場面では、子どもが発声を伴わず指さし行動のみをした場合、発声を伴って指さし行動をした場合と比較すると母親が無反応でいることが多いとしている。また、1歳児が養育者とコミュニケーションを取りたい時、より自分の意図を強調するために指さし行動に発声を伴うとの指摘もある(Franco & Butterworth, 1996; Leung & Rheingold, 1981)。本観察で得られたデータから、「伝達的指さし行動」の内容をみると、対象児が保育士に指さし行動をおこなう場合、自分の欲求するものをもってほしい時などに保育士をみながら発声を伴う指さし行動をしていることが多く、「ひとり指さし行動」との質的な違いが感じられた。このような発声の有無も「ひとり指さし行動」と「伝達的指さし行動」との違いに影響をしていると考えられる。

2-4-5. 一人指さし行動の質的内容について

「一人指さし行動」のカテゴリーの割合では、Ⅰ期、Ⅱ期では「イ.目的」が高かったものの、Ⅲ期では「ア.状態」が高かった。エピソードに示したように、「イ.目的」は、自分の行きたい方向を指さしそこへ向かったり、欲しいものを指さして取るなど、指さした後には必ず何かしらの行動が伴っている。他者になにかをしてほしかったり、他者とのかわりを望んでいる様子は窺われず、明らかに自分自身の統制や確認のために使われているといえよう。一方、「ア.状態」は人や物の動き、様子について指さすものであり、自分以外の他者や対象に注目していなければみられない指さし行動である。これらのカテゴリーの変化から、対象児の注意が自分自身への関心から環境内の他者や物に対して関心が広がっていったと推測される。また、「エ.命名」は、比較的月齢の高い、So, Hi, Mn, Rw に特にみられ、全てに発声が伴っていた。月齢的にも一語文を話し始める時期であり、そうした言語発達の状態も割合に影響をし、今後、さらに縦断的にみていく中で他の対象児においても観察されうるカテゴリーであろう。

また、Ⅰ期とⅢ期において、「h.その他」のカテゴリーがみられ、目の前にないものについて指さす「一人指さし行動」が観察された。フィールドが線路と道路の側ということもあり、Rwのように、音に対して反応する様子はしばしば見受けられた。前言語期の指さし行動について多くの研究は、目に見えた対象を指さすという視覚的な側面を重視している

が、大藪ら(2004)は、子どもの聴覚にも注目している。また、秦野(1983)によると、8～9 か月から 11 か月頃にみられる指さし行動は、光るものや音、動くものについて特に指さす姿が観察されるという。今後、様々な感覚器官と指さし行動の関係について検討する必要がある。また、Ss が行ったような「ここにはない物」を想起しての指さし行動は、第 1 章でも「想像の対象への指さし行動」として対象児である A 児と B 児にみられた。本章の Ss も 1 歳半を過ぎた頃にみられた指さし行動であり、1 章での 2 歳児の対象児と年齢的にも近い。しかし、ここで重要なことは 1 章では他者に対して行った指さし行動、すなわち、「伝達的指さし行動」でみられた事例であるが、Ss は「一人指さし行動」でみられたことである。象徴機能の発達については、あそびや指さし行動から検討していくことも必要であろう。

2・4・6. 伝達的指さし行動の質的内容について

「伝達的指さし行動」のカテゴリーでは、I 期では Ru のみに、「d.要求」のカテゴリーがみられたが、II 期、III 期でも「d.要求」はみられた。また、カテゴリーのうち、「e.質問」と「g.模倣」がみられなかった。この結果に対し第 1 章の 1 歳代から 2 歳過ぎまでの子ども達の指さし行動の様相と比較してみると、第 1 章では 8 カテゴリーの全てがみられ、「f.説明」がどの時期においてもあり、割合的にも他のカテゴリーよりも高く安定していた(第 1 章では 1 歳から 2 歳までを 3 つの時期に分け分析している)。指さし行動の先行研究では、その発達過程について、最初期に出現する指さし行動の種類は、「驚き・興味、再認」、「要求」を表す指さし行動であり、その後、事象の様子を伝える「叙述」の指さし行動が出現する (Bates, Camaioni, & Volterra, 1975; Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Eilan et al., 2005 など)。「f.説明」は「叙述」の指さし行動に値し、また本章でみられなかったカテゴリーである「e.質問」も「叙述」と同時期にみられはじめる。よって他者とのコミュニケーションを意図するような同じ「伝達的指さし行動」であっても、0 歳代からの指さし行動は 1 歳代から 2 歳代の指さし行動よりも、カテゴリーは少なく、質が異なることが窺われる。

今後、発達と共にどのように変化していくのか、縦断的な観察から明らかとなるであろう。また、「h.その他」について、Yg が行ったような、他者の指さし行動そのものに注目し、真似るような行動はいくつかの母子相互作用場面でもみられている。久保田(1982)は 5～6 か月の乳児の観察において、この時期の子どもは他者の指さし行動の身振りそのものに注目をするため、対象と指が接触している時には指さされたものをみている格好になるが、実際には指示対象を見ているのではないとし、さらに度々指さし行動をしてみせられたある子どもは、つられて自分から人さし指を伸ばして対象に触れるような動作模倣が認められたと報告をしている。このような指さし行動は Yg のみにしかみられず更なる検討は必要であるが、前言語期に子どもだけが指さし行動をするのではなく、他者からの指さし行動にも刺激を受けやすいひとつの事例であるといえよう。また、Ru にみられたような他者とのかかわりの中で、ふいに宙(空間)を指さすような指さし行動も報告がある(やまだ, 1987 ;

小山, 2006 など)。これらの指さし行動はどのような意図のもと行われているのか、具体的に明らかとなっていないが、対象児の様子を観察していると、風が顔にあたるだけでも目を閉じて指をさすような反応する行動がみられたため、生理的な現象からきている指さし行動である可能性もある。データ数を増やしてより詳細な分析が必要となる。

2-5. 本章のまとめ

本章では、指さし行動を獲得した0歳代からの子どもの指さし行動に注目し、特に「一人指さし行動」の発達の意義や様相について検討した。前言語期のコミュニケーション行動の指標である指さし行動であるが、まずは自分自身のために行われ、ある時から環境内の物や他者へと広がっていくのだと考えられる。また、「伝達的指さし行動」においても、子どもの発達によってその頻度や質が変わってくることが窺われた。「指さし行動」は言語発達との絡みで述べられていることが多い。しかし、本章で明らかとなったように、言語だけでなく、子どもの身体の発達、特に子どもが一人で「歩く」ようになることにより、行う指さし行動に影響を与えていることが窺われ、発達の様々な側面、要因が絡んでいることがわかった。「指さし行動」をひとくくりにするのではなく、その時の子どもの発達状況を多方面から分析し、考察するとは有意味であり、重要であると考ええる。

第 2 部：「家庭場面」における縦断的研究

第3章：2組の母子における前言語期の 縦断的研究

—母親の注意を喚起する子どもの視線に焦点をあてて—

第2部 家庭場面における縦断的研究

第2部では、フィールドを家庭場面とし、指さし行動が出現する前の時期における乳児期初期から縦断的に母子相互作用場면을観察していく。

第3章 2組の母子における前言語期の縦断的研究

—母親の注意を喚起する子どもの視線に焦点をあてて—

3-1. 子どもの視線に焦点をあてた研究動向

乳児期初期の研究では子どもの視線に注目した研究は多い。選好注視法(乳児の新奇な対象を長く見る特性を利用)、慣化・脱慣化(飽きた対象を見なくなる特性を利用)、期待背反法(類似刺激への慣れの般化を利用)など乳児の注視時間を利用した研究に始まり、近年では視線計測など新たな調査方法の開発等によって、乳児がどこをどの程度見ているのか詳細に視線の在り処を捉えることができるようになり、乳児の認知発達についてより明確になってきている(丸山・渡辺,2011;高橋・宮崎,2013など)。また、心の理論の獲得を検討する課題として、従来の誤信念課題ではなく、注視時間を指標とする実験パラグラムを用いることで、心の理論の獲得がより早期である可能性を示唆した実験結果も提出されている(Baillargon,Scott&He,2010)。ヒトの乳児は他者の視線や顔にきわめて敏感で、ほかの霊長類と比較しても際立っている(千秋・大森,2011)。乳児の視線が注目をされる理由についてMorre&Meltzoff(2008)は、乳児が対象を手で扱う仕方や、対象の探索行動といった運動的要素の強い指標は、運動能力の発達という要因が絡み、乳児にとって運動の実行は複雑なため、本来調べたい乳児の知覚・認知能力を低く見積もる可能性があるが、視覚は比較的早期から発達するため、乳児にかかる負荷が低く、乳児の知覚・認知能力を調べやすいとしている。また、この時期の乳児の視線は、認知や知覚の発達だけではなく初期のコミュニケーション研究においても注目をされている。生後2か月頃の二項関係が成立する「微笑み革命」(Rochat,2001/2004)と呼ばれる時期から、母親と乳児はお互いみつめあう時間が長くなり、両者の間に情緒的な相互作用(emotional interaction)が展開されるようになるという(Karpov, 2005)。乳児と母親は互いに見つめ合い、一方が微笑むことでもう一方が微笑むという、アイコンタクトを通じたかわりが見られ始める。このように、この時期の乳児のコミュニケーションは、母親との二項関係の枠組みでのみ展開されるとされてきたが、序章で述べたように、乳児期初期から既に、乳児はもっと広範囲でコミュニケーションを展開しているとの指摘がなされており、そのほとんどが乳児が視線を使って三項関係と同じようなかわりを他者ともつと指摘しているものである(石島・根ヶ山 2013;Negayama,2011など)。瑞穂ら(1997)は、乳児が「乳児—もの」という二項関係の時期を過ぎ「乳児—もの—人」という三項関係が設立される前の段階で、母親の手に注目する時期があるとの報告をしている。これらの研究は、後の三項関係に通じる現象が乳児期初期にみられることを指摘している。また、Wakaba(1981)、若葉(1981,1982)の観察によると、4か月児が対象を手に入

れることが可能であるにもかかわらずその対象を凝視することで、指さし行動と同等の機能を視線を用いておこなっていると指摘している。このような子どもがみせる凝視のことを秦野 (1983)は「目さし」とよんでいる。さらに、相互作用場面において、母親の注意は子どもの注意の方向と同じ方向に向けられていることが多いことがわかっている (Collins, 1997; Wakaba, 1981 など)。このように、乳児期後期だけではなく乳児期初期の母子のコミュニケーションの様式、特に視線に注目した研究はその後のコミュニケーションや言語発達との関係、または指さし行動の発生との関連をみるうえでも重要であると考えられる。

3-2. 目さしの定義

子どもの視線が発達上でなんらかの意味をもつとの指摘はなされてきた(遠藤, 2005)が、そのほとんどが実験場面でのものであり、乳児期初期から縦断的に観察されたものはほとんどなく、また乳児期初期の子どもの視線が三項関係や指さし行動などにつながることを示唆する研究はあっても、実際に子どもの発達によりそれらの現象や行動(三項関係、指さし行動等)が出現した時に、乳児期初期の子どもの視線がどのような変化をするのか、またはしないのかなど具体的に検討をした研究はほとんど見当たらない。また実験などによって、子どもが注視しやすい環境を設定することは、たしかに多くの知見をもたらすことが予測されるが、実際に子どもが多くの時間を過ごしているのは家庭場面である。またそこで深くかかわっている養育者との相互作用において、このような視線がもたらす役割を検討することも必要であろう。また、秦野(1983)のいう「目さし」とは、乳児が対象を凝視する現象を総称して言うており、指示機能の出発点としているが指さし行動のように目に見えて把握しやすい行動とは異なり、子どもがなにをみているのか正確にとらえることは困難であろう。また、子どもたちに限らず人は覚醒している場合、常に何かを見ておりその全てを把握することは至難の業である。

子どもの視線の中でも、**他者(母親)がなんらかの反応を示したもの、つまり「他者(母親)の注意を喚起した視線」**を「目さし」と定義する。本研究では対象が母親であるため、子どもの発する視線に対し母親が反応を示したものだけを「目さし」と定義する。子どもが何かを見ていたとしても母親が何の反応も示さなければそれは「目さし」とはしない。

3-3. 本研究の目的

本章では、「母親の注意を喚起する子どもの視線」を「目さし」とし、その変化をみていくこととするが、注意を喚起するという点では、指さし行動などの他の前言語期にみられる現象との関係をみていく必要があると考える。よって、それらの行動の出現により、目さしに質的、量的な変化がみられるのか、2 組の前言語期の子どもの乳児期初期から前言語期の様相をそれぞれ縦断的に観察することで目さしの発達の意味を探ることを目的とする。

3-4. 方法

3-4-1. 対象児

Y児(女児)

20XX 年 11 月 25 日生まれの健康な女児(以降 Y 児)とその母親。Y 児は第一子であり、母親と父親と三人で暮らしている。

R 児 (男児)

20XX 年 7 月 25 日生まれの健康な男児(以下 R 児)とその母親。R 児は第二子であり、母親と父親と 4 歳上の姉の四人で暮らしている。

観察開始に先立ち、母親には観察における同意書に署名してもらった。

3-4-2. 観察期間

Y 児

20XX+1 年 6 月～20XX+3 年 2 月までの Y 児が生後 7 か月(216 日)～2 歳 3 か月(816 日)まで、筆者が Y 児宅を訪問するかたちでおこなった。期間中、Y 児の体調や機嫌などから、観察間隔は一定ではなかったものの約 30 分の観察を合計 36 回(1080 分間)おこなった。

R 児

20XX+1 年 3 月～20XX+2 年 10 月までの R 児が生後 8 か月(234 日)～2 歳 3 か月(798 日)まで、筆者が R 児宅を訪問するかたちでおこなった。Y 児同様、観察間隔は一定ではなかったものの約 30 分の観察を合計 17 回(510 分間)おこなった。

3-4-3. 観察方法

母親には状況を特定せず、玩具等を用いて乳児と自由にやりとりをするように依頼し、母親の許可を得たうえでデジタルビデオカメラで録画した。使用する玩具は、家庭における母子の自然観察場面ということを考え特に指定せず、その時の対象児と母親が親しんでいるものを用意してもらったが、玩具を使わずにやりとりをすることもあった。また、観察終了後に母親に対象児の言語面や生活面について簡単に話をうかがった。

3-4-4. 分析方法

記録から、対象児の言語に関連する行動と主な母親の反応を抽出した。

〈対象児の言語に関連する行動〉

- ①「目さし」
- ②「指さし」
- ③「一語文」
- ④「二語文」

以上の 4 つの項目に分類した。本論における「目さし」とは、他者の注意を喚起した視線とし、「指さし」とは、右手または左手の人さし指で対象を指し示す行為をいい、「一語文」とはひとつの単語で文の意味を表す語(「ママ」、「わんわん」),「二語文」とは 2 つの語をつなげて話す語(「ブーブー,きた」など)とする。

〈母親の反応〉

- ①「見る」:子どもが行動をおこした対象に、無言で自分の視線をおくる
- ②「指さし」:指さし行動で反応したもの
- ③「声かけ」:対象について「〇〇(対象の名前)があるね」,「〇〇がほしいの」など、声かけをおこなったものの総称

以上の 3 つの項目に分類した。なお、声かけをしながら対象を見たものや声かけをしながら対象を指さしたものは、③「声かけ」に分類した。また、Y 児が指さし行動をおこなっているが、母親がそれに気づかない指さし行動がみられ(母親の注意を喚起しない)、「無反応」としている。

〈時期の分類〉

Y 児

Y 児の行動特徴に合わせて以下のように分類した。

- ・「目さし期」：20XX+1 年 6 月 28 日～10 月 4 日まで(7 日間)
- ・「指さし期」：10 月 25 日～12 月 21 日(9 日間)
- ・「一語文期」：20XX+2 年 1 月 31 日～10 月 3 日(14 日間)
- ・「二語文期」：11 月 7 日～20XX+3 年 2 月 17 日(6 日間)

R 児

Y 児同様に, R 児の行動特徴に合わせて以下のように分類した。

- ・「目さし期」：20XX+1 年 3 月 19 日～8 月 6 日(4 日間)
- ・「指さし期」：9 月 12 日～20XX+2 年 1 月 29 日(5 日間)
- ・「一語文期」：20XX+2 年 2 月 26 日～3 月 19 日(2 日間)
- ・「二語文期」：5 月 30 日～10 月 4 日(6 日間)

3-5. 結果

Table 3-1 は Y 児, Table 3-2 は R 児の行動と母親の反応について観察日ごとに示したものである。各対象児の言動は, 「一語文期」, 「二語文期」では「指さし+一語文」「一語文のみ」, 「指さし+二語文」「二語文のみ」にわけることが可能であった。Y 児と R 児の主な心身の発達特徴も記した。

Table 3-1 Y 児の行動と母親の反応

観察回	日 齢	時 期	Y児の行動 母親の反応	目さし			指さし				一語文			二語文			心身の発達		
				見る	指さし	声かけ	見る	指さし	声かけ	無反応	指さし＋ 一語文			一語文のみ	指さし＋ 二語文			二語文のみ	
											見る	指さし	声かけ		見る	指さし			声かけ
1	216	目さし期				12												はいはい(背這え)	
2	239					16													
3	279					3													
4	288			2	3													一人座り	
5	294				2														
6	301			2	7														
7	314				2														
8	335	指さし期		1	1	7		2	1									2日前から指さし	
9	342						1		5										
10	349								1										
11	356							1	2									つかまり立ち	
12	363			1	3	5	1	3	11									模倣、言葉の理解	
13	370					4		5	10									言葉の模倣	
14	378			3		8	1		1										
15	384				1	2	2	3	2										
16	392		2		4		1	4									つたい歩き		
17	433	一語文期				2		2				1		1					
18	440			4	2	5		8				22		2					
19	461			2	1				1			4							
20	525			2	1	2						15		2					
21	539			2			1		2			15		10				クレーン行動	
22	553			1	1			1				11		4					
23	560			1		1		3				7		3					
24	567											6		3					
25	583			1		2		1				14		1	4			一人歩き	
26	609					1						10		2					
27	624			2								5		3					
28	645			2								4		4					
29	666			2								2		3					
30	679					1						9		7					
31	714	二語文期											2				3		
32	721			1								3		7					
33	735											4		3		2		5	
34	742													9		2	3	24	
35	784													13				8	
36	816													11		1		3	

Table 3-2 R 児の行動と母親の反応

観察回	日齢	時期	R児の行動	目さし		指さし			一語文						二語文						心身の発達
									指さし＋ 一語文			一語文のみ			指さし＋ 二語文			二語文のみ			
母親の反応	見る	指さし	声かけ	見る	指さし	声かけ	無反応	見る	指さし	声かけ	見る	指さし	声かけ	見る	指さし	声かけ	見る	指さし	声かけ		
1	234	目さし期		3		3															
2	270			1		4															
3	298					2															
4	374					1															
5	411	指さし期						3	2												
6	444			2				4													
7	473			2				2													
8	515							1	1												
9	550					1	1		13	1											
10	578	一語文期					1				9										
11	599										3										
12	671	二語文期					1				6		22					10	言葉の模倣		
13	699												13		5			19			
14	733			1			1				15		10					33			
15	738										12		8		10			20			
16	768						1		1		4		8					13			
17	798										1		17		2			17			

3-5-1. 目さしについて

3-5-1-1. 乳児の視線に対する母親の反応

Table 3-1, 3-2 から明らかのように, Y 児, R 児共通して「目さし期」では日によって差はあるものの, どの観察回でも目さしがみられる。しかし「指さし期」に入ると, Y 児は最初の観察である 8 回目では目さしがみられるが, 次の 9~11 回の観察では目さしが一旦なくなっており, 12 回目で再び目さしがみられている。また, R 児も「指さし期」では 5 回目と 8 回目には目さしがみられていない。「一語文期」に入ると, Y 児はすべての観察回において目さしがみられるが, R 児は一度もみられなかった。「二語文期」では, Y 児は 32 回目の観察でのみにしか目さしがしかみられず, R 児は 14 回目の観察でみられている。

目さしの種類に注目を見ると Y 児は「目さし」が 1 度しかみられなかった「二語文期」を除くと, 「目さし期」と「指さし期」では声かけが多い(「目さし期」: 91.8%, 「指さし期」: 71.4%)が, 「一語文期」では「声かけ」, 「指さし」よりも, 目さしは「見る」への比重が高い(見る: 50.0%, 指さし 13.2%, 声かけ: 36.8%)。また Y 児の指さし行動が出現する前の「目さし期」の 4 回目と 6 回目の観察に, 母親の指さし行動がみられている。

一方で, R 児は「目さし期」では Y 児同様に「声かけ」が多いが(71.4%), 「指さし期」では「声かけ」よりも「見る」への比重が高く(見る: 80.0%, 声かけ: 20.0%), 「二語文期」では「見る」しかなかった。Y 児では「目さし期」における目さしの種類で「指さし」があったが, R 児にはみられなかった。しかし, Y 児にはみられなかった, 「見る」が種類としてある。

「目さし」を含む、母親の注意を喚起する子どもの言動が、各時期でどの程度の比率で出現しているのかを検討をするために、Table 3-1, 3-2 から、各時期でみられた母親の注意を喚起する子どもの言動を抽出し、各回数を日数で割り算出した。

Fig.3-1 は、Y 児、Fig.3-2 は R 児における言動の比率を示している(縦軸は 1 日当たりの出現数である)。

<図の例示>

■ : 目さし, □ : 指さし, ■ : 一語文, ■ : 二語文

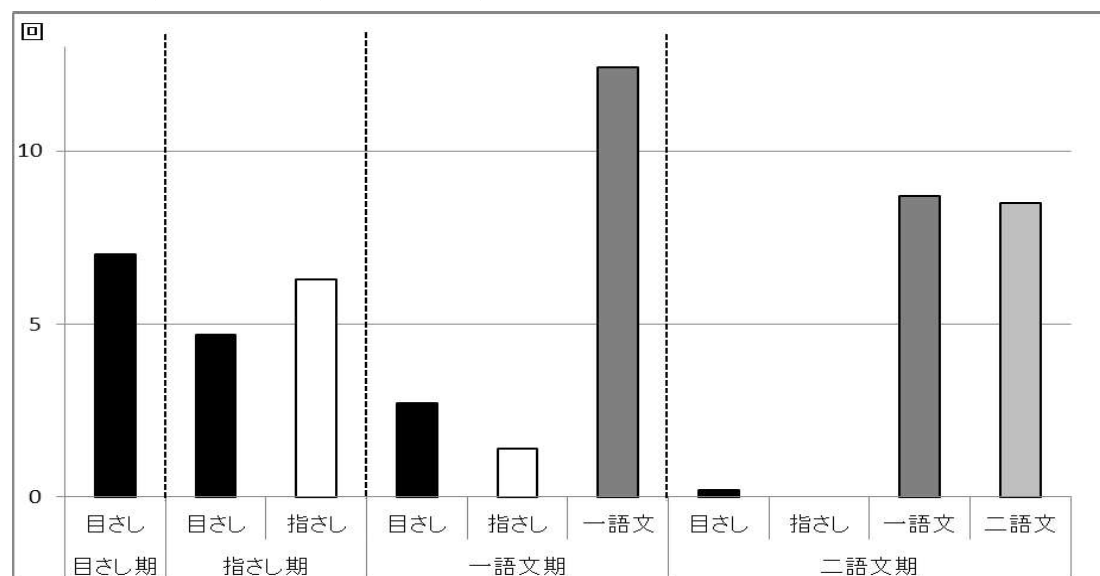


Fig 3-1 Y 児の言動の比率

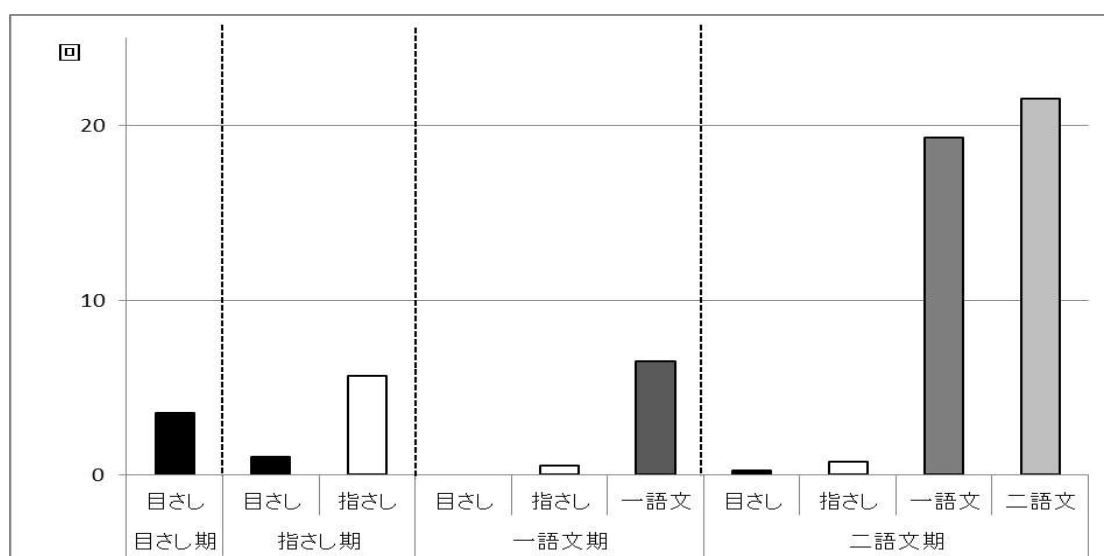


Fig.3-2 R 児の言動の比率

「指さし期」に入り、対象児に指さし行動が見られ始めると、母親の注意喚起は指さし行動

に対して多くなるが、視線にも引き続き注意を向けており、Y児の母親は指さし行動に 6.7, 目さしに 4.7 と R 児ほどの大きな差がみられない。「一語文期」に入ると、Y児も R 児の母親も一語文への注意喚起率は高いが、Y児の母親はこの時期、指さし行動よりも視線についての注意喚起が高い。R 児は「一語文期」で目さしがみられなかった。「二語文期」では Y 児, R 児共に目さしは 1 回だけである。発達と共に目さしが全くなくなることはないが、対象児の言語の出現と共に目さしの起こる比率は大きく減少していることがわかる。

3-5-1-2. 母親の「声かけ」に含まれる「名詞」の割合

目さしの種類で特に多くみられた「声かけ」について、内容から対象の名詞が入っているものを「名詞あり」とし割合を算出した。また、目さしだけではなく指さし、一語文、二語文に対しても同様に検討した。Table3-3 は Y 児への声かけの内容, Table3-4 は, R 児への声かけの内容を示している。分類にあたっては、筆者が声かけの内容を紙面におこしたものについて、発達心理学の研究者 2 名に分類を依頼し照合した。その際、不一致だったものは再検討した。

Table 3-3 Y 児への声かけに含まれる名詞の割合

	目さし期	指さし期		一語文期				二語文期					
	目さし	目さし	指さし	目さし	指さし	指さし+一語文	一語文	目さし	指さし	指さし+一語文	一語文	指さし+二語文	二語文
名詞あり	23(51.1%)	18(60.0%)	22(59.5%)	8(57.1%)		80(64.0%)	30(65.2%)			2(28.5%)	23(51.1%)	2(40.0%)	21(48.8%)
総数	45	30	37	14	0	125	46	0	0	7	45	5	43
日数	7日	5日		14日				6日					

Table 3-4 R 児への声かけに含まれる名詞の割合

	目さし期	指さし期		一語文期				二語文期					
	目さし	目さし	指さし	目さし	指さし	指さし+一語文	一語文	目さし	指さし	指さし+一語文	一語文	指さし+二語文	二語文
名詞あり	5(50.0%)	1(100%)	15(65.2%)			10(83.3%)			1(100%)	21(55.3%)	56(71.8%)	14(82.4%)	93(83.0%)
総数	10	1	23	0	0	12	0	0	1	38	78	17	112
日数	4日	5日		2日				6日					

Table 3-3 の Y 児の母親の声かけをみると、「目さし期」, 「指さし期」, 「一語文期」での「目さし」における名詞の割合は、どの時期でも大きな差はなく一定している(目さし期:

51.1%, 指さし期 : 60.0%, 一語文期 : 57.1%)。また「指さし期」における「目さし」と「指さし」での割合は、ほぼ同一であることがわかった(60.0%、59.5%)。「一語文期」に入ると、「指さし」単独のものに対して母親は声かけによる反応をしなくなる。しかし、「指さし+一語文」(64.0%), 「一語文」(65.2%)に対しては、半数以上の高い割合で名詞入りの声かけをしている。さらに「二語文期」に入ると、「目さし」, 「指さし」への声かけはなくなり, 「指さし+一語文」も 28.5%と, 「一語文期」の半分以下になっている。その一方で, 「一語文」(51.1%), 「指さし+二語文」(40.0%), 「二語文」(48.8%)では、ほぼ同一の割合で母親は名詞入りの声かけをしていることがわかった。

Table 3-4 の R 児の母親の声かけをみると, 時期, 行動の種類にかかわらず全て 50%以上の確率で名詞を含んでいることがわかる。

3-5-1-3. 「声かけ」を喚起するまでの時間

子どもの視線に反応する母親の「声かけ」について, 子どもの発達と共に母親の反応時間は変化するのだろうか。Fig. 3-3 は, Y 児における子どもの視線が母親の声かけを引き起こすまでの平均時間について示したものである。縦軸は平均時間(秒数), 横軸は時期を表している(R 児については, 「目さし期」以外の声かけが「指さし期」に一回しかみられなかったため Y 児のみを分析した)。

「目さし期」, 「指さし期」, 「一語文期」の三期に分け(「二語文期」については該当なし)分散分析をおこなったところ, 時期の主効果は有意であり($F(2,86)=5.10, p<.01$), Tukey による多重比較の結果, 「目さし期」と「指さし期」, 「一語文期」に有意差がみられ(それぞれ $p<.05$), 「指さし期」と「一語文期」の間には差がみられなかった。

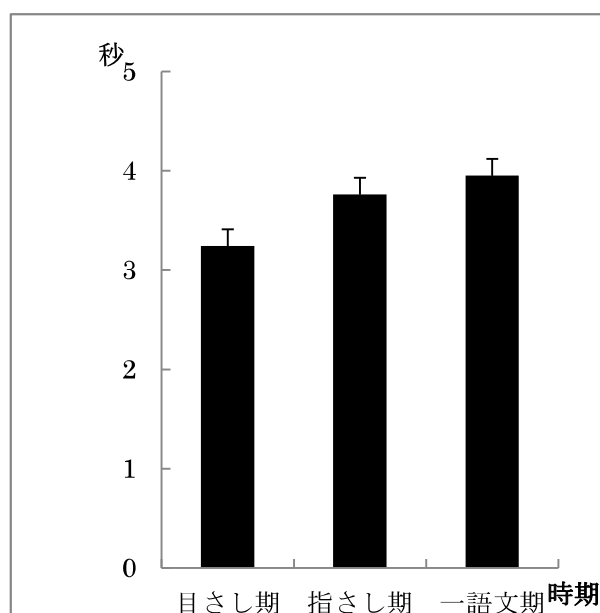


Fig.3-3 声かけを喚起するまでの時間
(エラーバーは標準誤差を示している)

3-5-2. 指さし行動について

3-5-2-1. 母親の指さし行動

Y 児が指さし行動をする前の「目さし期」において、母親の指さし行動がみられた(Table 3-1 参照)。これまで、母親の注意を喚起する子どもの行動,すなわち、子どもがイニシエータの行動のみを分析対象としてきた。しかし、相互作用場面を観察していると、Y 児, R 児のどちらの母親も共通して母親がイニシエータとしてのコミュニケーションが多く,特に指さし行動を用いたかわりが頻繁にみられた。母親の指さし行動(イニシエータとレスポnderとしての)について、Fig.3-4 に Y 児の母親の指さし行動, Fig. 3-5 に R 児の母親の指さし行動を示した。縦軸は指さし回数, 横軸は観察回を表している。

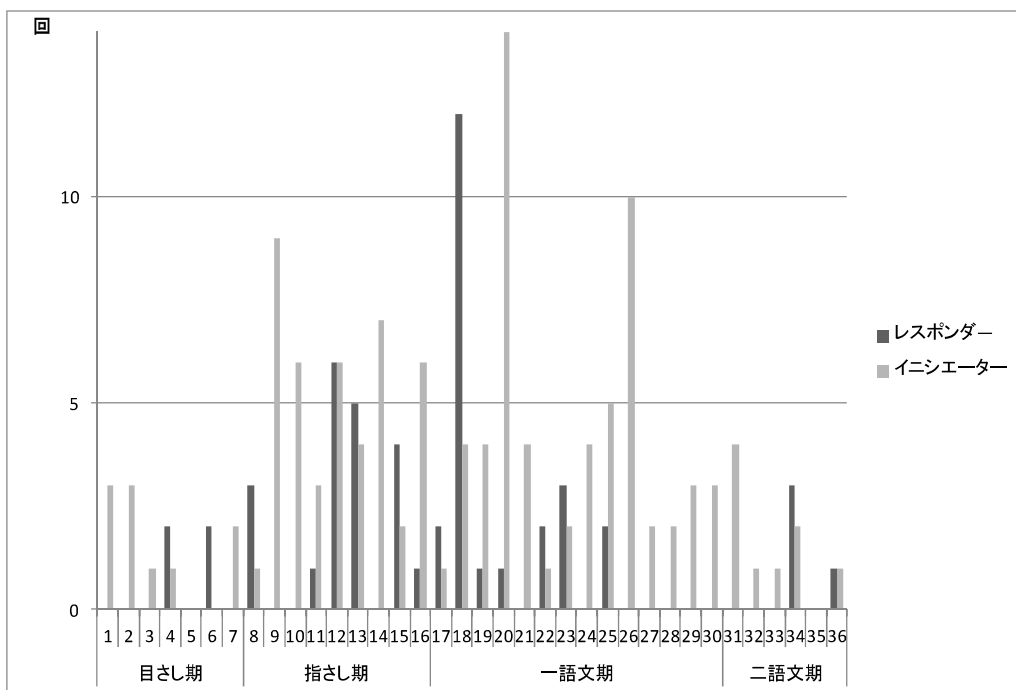


Fig.3-4 Y 児への母親の指さし行動

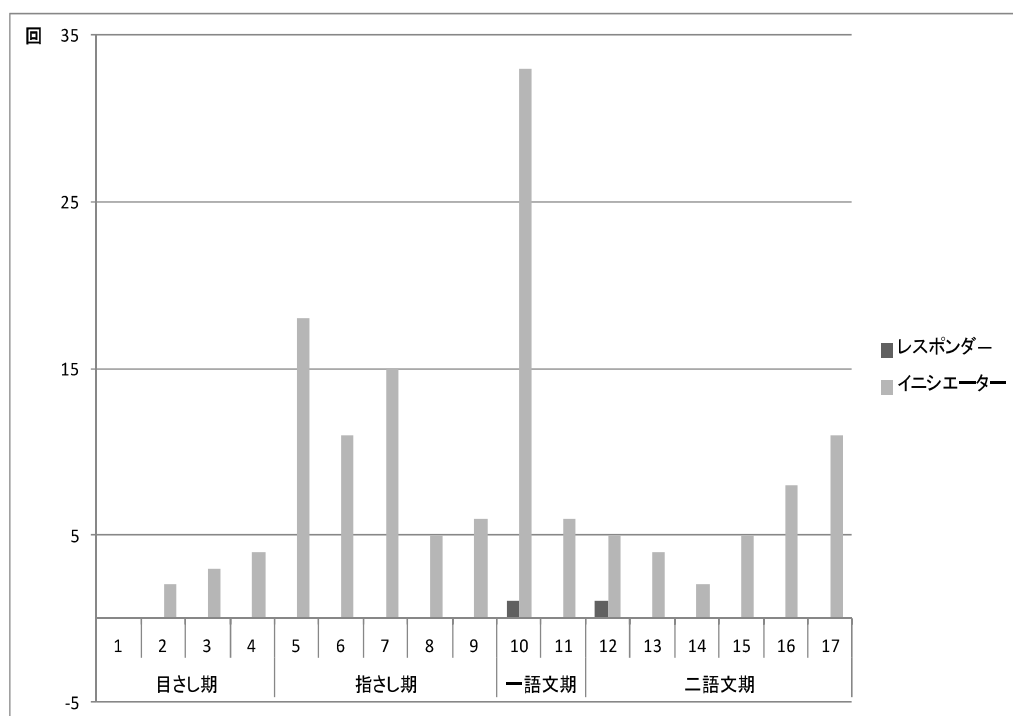


Fig.3-5 R 児への母親の指さし行動

Fig.3-4 の Y 児の母親の指さし行動に注目すると、イニシエータのものを含むと、「目さし期」計 7 回の観察において、合計 14 回の指さし行動をおこなっており、5 回目以外全ての観察で指さし行動をしていることがわかった。また、Table 3-1 から明らかなように、Y 児は、「指さし期」、「一語文期」に入ると、毎回の観察で指さし行動をしているが、イニシエータの指さし行動を含むと、母親も同時期に同じようにすべての観察回で指さし行動をしていることがわかった。「二語文期」になると、前の二時期(「指さし期」、「一語文期」)に比べ、母親の指さし行動が半分以下に減っている。

また、Fig.3-5 の R 児の母親は Y 児の母親に比べ、レスポnderの指さし行動が少ないのが特徴である。「目さし期」で 1 回目の観察を除くと、全ての観察でイニシエータの指さし行動がみられ、レスポnderの指さし行動は、「一語文期」と「二語文期」の 10 回目と 12 回目の観察のみでしかみられなかった。また、Table3-6 から明らかなように、R 児も「指さし期」、「一語文期」のどちらの時期も毎回の観察で、指さし行動がみられるが、同時に母親も指さし行動をしており、10 回目の観察である「一語文期」がもっとも多く指さし行動をしていることがわかった。

3-5-2-2. 母親の指さし行動の後の子どもの反応

Fig. 3-4, 3-5 でみられた母親の指さし行動のうち、イニシエータの指さし行動のみを抽出し、母親が指さし行動をおこなった後の対象児の反応について分析した。Table 3-5 は Y 児、Table3-6 は R 児の母親の指さし行動後の反応をまとめたものである。対象児の反応は、以下の通りである。

- ①対象をみる：母親が指さした対象をみる
- ②母親の手をみる：母親が指さした手をみる
- ③母親の顔をみる：母親が指さした後、母親の顔をみる
- ④一語文：母親の指さし行動に対して、一語文で答える
- ⑤不明：子どもの顔が見えなかったり反応がわからなかったもの
- ⑥指さし行動：母親が指さしたものと同じものを指さす(R 児のみに観察された)

以上の 6 カテゴリーに分類し、Table 3-5(Y 児)と Table3-6(R 児)に回数を示した。

Table 3-5 母親の指さし行動に対する Y 児の反応

観察回	日 齢	時期	母親の行動	指さし行動				
			Y児の反応	対象をみる	母親の手をみる	母親の顔をみる	一語文	不明
1	216	目さし期		1	2			
2	239				1	1		1
3	279			1				
4	288				1			
5	294							
6	301							
7	314			2				
8	335	指さし期		1				
9	342			7		2		
10	349			4		2		
11	356			3				
12	363			5				1
13	370			4				
14	378			5				2
15	384			6		1		
16	392			4		1		1
17	433	一語文期		1				
18	440			2			2	
19	461			4		1		1
20	525			12		2		
21	539			4				
22	553			1				
23	560			2				
24	567			4				
25	583			3		2		
26	609			3			5	2
27	624			2				
28	645			2				
29	666			3				
30	679			3				
31	714	二語文期		2		2		
32	721						1	
33	735			1				
34	742			2				
35	784							
36	816			1				

Table 3-6 母親の指さし行動に対する R 児の反応

観察回	日 齢	時期	母親の行動	指さし行動					
			R児の反応	対象をみる	母親の手をみる	母親の顔をみる	一語文	不明	指さし行動
1	234	目さし期							
2	270			1	1				
3	298			2		1			
4	374			3		1			
5	411	指さし期		3				3	12
6	444			10					1
7	473			10		1		2	2
8	515			1				1	3
9	550			4		1			1
10	578	一語文期		23		2	4	4	
11	599			4					2
12	671	二語文期		4		1			
13	699			3				1	
14	733			2					
15	738			2		3			
16	768			8					
17	798			11					

Table 3-5 をみると、Y 児は「目さし期」では、「対象をみる」と「母親の手をみる」が同率の 40.0%でみられているが、「指さし期」になると「母親の手をみる」がみられず、「対象をみる」が 80.0%の割合でみられている。また、「一語文期」では、75.4%、「二語文期」になると 67.7%以上の割合で「対象をみる」が占めている。

Table 3-6 の R 児では、「目さし期」では母親の指さした後に「対象をみる」が 66.7%、「母親の顔をみる」が 22.2%でみられているが、2 回目の観察で「母親の手をみる」が一度みられている。「指さし期」になると、「対象をみる」が 50.5%の割合を占めている。また、R 児の特徴として、母親の指さし行動に対して、「指さし行動」によって応えている様子が「指さし期」の全ての観察回でみられた(34.5%)。「一語文期」では、「一語文」で応えている様子もみられるが、「二語文期」では「対象をみる」が 80.0%以上でみられている。

3-5-2-3. 子どもの指さし行動について

第 1 部では、保育場面における子どもの指さし行動に注目したが、家庭場面においても発達と共に、子どもの指さし行動がどのように変化するのか。「指さし期」、「一語文期」、「二語文期」における Y 児、R 児の指さし行動について、第 1 部 第 1 章で使用した子どもの指さし行動のカテゴリー(Table 1-1)を用い分類した。

Table 3-7 は Y 児の指さし行動、Table 3-8 は、R 児の指さし行動の出現した回数と観察 1 日あたりでみられた平均頻度を表している。なお、子どもがイニシエータの指さしをデータとしているため、他者の指さし行動を模倣する「g.模倣」の指さし行動を含め、受け身による指さし行動は含まれていない。

Table 3-7 Y 児の指さし行動のカテゴリーの割合と頻度

	指さし期		一語文期		二語文期	
	回数	平均頻度/日	回数	平均頻度/日	回数	平均頻度/日
a.注意喚起	6(10.5%)	0.7	15(10.6%)	1.1	0(0.0%)	0.0
b.場所・方向	5(8.7%)	0.6	7(4.9%)	0.5	0(0.0%)	0.0
c.命名	8(14.0%)	0.9	18(12.7%)	1.3	5(41.6%)	0.8
d.要求	7(12.2%)	0.8	10(7.0%)	0.7	0(0.0%)	0.0
e.質問	5(8.7%)	0.6	13(9.2%)	0.9	4(33.3%)	0.7
f.説明	22(38.5%)	2.4	65(46.0%)	4.6	3(25.0%)	0.5
g.模倣	0(0.0%)	0.0	0(0.0%)	0.0	0(0.0%)	0.0
h.その他	4(7.0%)	0.4	13(9.2%)	0.9	0(0.0%)	0.0
全指さし回数	57	6.3	141	10.1	12	2.0
観察日数	9日間		14日間		6日間	

Table 3-8 R 児の指さし行動のカテゴリーの割合と頻度

	指さし期		一語文期		二語文期	
	回数	平均頻度/日	回数	平均頻度/日	回数	平均頻度/日
a.注意喚起	2(7.1%)	0.4	3(23.1%)	1.5	1(1.7%)	0.2
b.場所・方向	1(3.6%)	0.2	0(0.0%)	0.0	5(8.5%)	0.8
c.命名	2(7.1%)	0.4	0(0.0%)	0.0	16(27.1%)	2.7
d.要求	3(10.7%)	0.6	2(15.4%)	1.0	0(0.0%)	0.0
e.質問	4(14.3%)	0.8	0(0.0%)	0.0	8(13.6%)	1.3
f.説明	13(46.%)	2.6	8(61.5%)	4.0	29(49.2%)	4.8
g.模倣	0(0.0%)	0.0	0(0.0%)	0.0	0(0.0%)	0.0
h.その他	3(10.7%)	0.6	0(0.0%)	0.0	0(0.0%)	0.0
全指さし回数	28	5.6	13	6.5	59	9.8
観察日数	5日間		2日間		6日間	

Table 3-7 の Y 児の全指さし行動の 1 日あたりの平均頻度をみると、「一語文期」が 10.1 で最も多く指さし行動をしている。「二語文期」になると 5 分の 1 以下の 2.0 と減少する。また、カテゴリーの割合に注目すると、「指さし期」と「一語文期」では「f.説明」が高いが（「指さし期」38.5%、「一語文期」46.0%）、「二語文期」では「c.命名」が 41.6%と高かった。また、「e.質問」の指さしが「指さし期」8.7%と「一語文期」9.2%であるのに対して、「二語文期」では 33.0%と「c.命名」の次にカテゴリーが多くなることがわかった。

Table 3-8 の R 児の指さし行動について、平均頻度をみてみると、R 児は「二語文期」に 9.8 と平均頻度が最も高くなっており、「一語文期」が最も高かった Y 児とは異なる。カテゴリーに注目すると、「f.説明」がどの時期においても高いことがわかる（指さし期：46.4%、一語文期：61.5%、二語文期：49.2%）。また、「b.場所・方向」、「C.命名」、「e.質問」は、「指さし期」にはみられているが（「b.場所・方向」：3.6%、「C.命名」：7.1%、「e.質問」：4.3%）、「一語文期」にはなくなり、「二語文期」で再び見られ、いずれも「指さし期」よりもその割合が増加している（「b.場所・方向」：8.5%、「C.命名」：27.1%、「e.質問」：13.6%）。一方で、Y 児同様、「指さし期」、「一語文期」でみられた「d.要求」は、「二語文期」でみられなくなっている。

3-6. 考察

以上の 2 事例の結果から、考察を試みる。

3-6-1. 子どもの「目さし」の発達の意義

3-6-1-1. 乳児の視線に対する母親の反応について

Table 3-1, Table 3-2 の結果から明らかのように、Y 児、R 児共に「目さし期」ではどの観察回でも目さしがみられた。若葉(1981,1982)は、乳児期初期において子どもが物を凝視すると母親も同じものを凝視し、一方母親によって提示された物を乳児が凝視しない場合、母親はその対象を提示するのをやめるとの報告をし、これを **visual-visual** コミュニケーションの成立とよんだ。このように、もともと母親は乳児の視線に注目をしやすく視線を手がかりとしてコミュニケーションをとろうとする傾向があることがわかる。「目さし期」における目さしの頻度の高さも、母親のもつ乳児への注目しやすさからみられたことといえよう。また、Y 児では「指さし期」の 9～11 回目の観察において、約 2 週間にわたり目さしがない時期があり、R 児においても「指さし期」の 5 回目と 8 回目に「目さし」がみられなかった。この、「指さし期」での目さしがみられなかった観察回について母親は子どものどのような行動に注目しているのか。母親の様子をみると、たしかに子どもの指さし行動にも反応を示しているが、同じ「指さし期」内の目さしがみられた観察回と比較しても、目さしがみられない時に、特に指さし行動に多く反応しているわけではないことがわかる（Y 児：9 回目(6 回)、10 回目(1 回)、11 回目(3 回)、R 児：5 回目(5 回)、8 回目(2 回)）。この目さしがみられなかった時期の母子相互作用の様子をみてみると、Y 児はちょうど「はいはい」

から「つかまり立ち」を始める移行期であり、また、R児においても、ちょうど「つかまり立ち」と「一人歩き」をしていることが多く子どもの背後から母親が追ったり、支える姿が観察から窺われた。「目さし期」で多くみられた「一人座り」の時期やY児においては背這えの姿勢の方が、母親と顔を合わせてかかわることが多く子どもの視線に反応しやすいことが推測できる。このような発達による姿勢の変化が、「指さし期」における一時的な目さしの消失に関係している要因の一つとも考えられる。また、一方で、指さし行動の出現は母子間の相互作用の質的な面において大きく影響していた。それまでの双方の母親にとって子どもとのコミュニケーションの方略は視線であり、子どもの視線の行き先によって興味の所在を把握しよう努めていたが、指さし行動によりはっきりとその対象を指し示すようになると、彼らの内的状態をよりの確に知ることができる。「目さし期」では、子どもの視線に対して即座に反応する母親の様子がみられたが、「指さし期」に入ると子どもがなにか対象をみた後、更にそれを指さすまで待つ母親の姿があった。関心事に他者の関心を巻き込み、感動を共有することは指さし機能の本質であり(山田・中西,1983)、それまで母親が主導であった母子間のコミュニケーションが、指さし行動の発現により対象児の主導へと変化したといえよう。

目さしの種類ではY児は「目さし期」、「指さし期」では「声かけ」が多いが、R児は「指さし期」では「見る」への比重が高かった。「一語文期」に入ると、R児には「目さし」がみられず、Y児には目さしが見られるが、「声かけ」だけではなく、「見る」への割合も高くなっている。一方で、「一語文+指さし」と「一語文」への双方の母親の反応は、ほとんどが「声かけ」であることがわかる。この結果から、有意味語が出現すると、子どもの発する言語を補足したり、単語を繰り返すことに母親の関心が向き「声かけ」が増えたと推測される。「指さし行動」や「一語文」に比べると、子どもの興味の所在を把握する手段として視線はやや弱い。よってこの時期、目さしが「声かけ」よりも「見る」への比重が高まり、「指さし行動」、「一語文」に対しての「声かけ」が多くみられたと考えられる。

「二語文期」になるとY児、R児ともに一度しか目さしが見られず、指さし行動も減り、主要な伝達方法は一語文、二語文である。2歳を過ぎ急速な言語発達を遂げ、母親との会話もスムーズになっていった。相互作用の様子も変化し、それまで母親がパペットや玩具を子どもに呈示しながら遊んでいたが、この時期になると子どもが一人言を言いながらまごごやブロック遊び等をし、時折母親が相槌をいれるというような子どもが中心の遊びとなっており、一緒に遊ぶというよりも遊びを見守るというような姿勢がみられた。また、母親側の視線の先をみると、子どもの表情や動作ではなく遊んでいる玩具に注目していることが多く、子どもと会話をしながら別の玩具を手にするなどかわりの変化もみられた。この時期、Y児の母親はY児について、「勝手に遊んでくれるようになったから気持ちが楽」だと話していた。おそらくY児の発達によって、常に注目し続ける必要がなくなったのであろう。また、R児の母親はR児とかかわる際、R児が何か発言するまでR児の口元をみながらじっと待ち、R児の発する言葉を繰り返したり、補足を加える姿が頻繁にみられ、視線では

なく言語によるコミュニケーションを試みている姿があった。このような母親の余裕やかかわりの変化が目さしの減少に繋がったと考えられる。

3-6-2. 「声かけ」に含まれる「名詞」の割合について

Table3-3 の Y 児の母親の声かけにおいて名詞が入っている割合をみると、「目さし期」では 51.1%、「指さし期」の目さしは 60.0%, 指さし行動は 59.5%であり, 割合に大きな違いがないことがわかる。また, Table3-4 の R 児の結果では, 「目さし期」の目さしに 50.0%, 「指さし期」の目さしは 100%(目さしが一度しかみられていない), 指さし行動には 65.2%といずれも名詞を含む割合が半数を超えていることがわかった。このことから, 「目さし期」と「指さし期」の子どもが有意味語を発するまでの指さしに対する母親の声かけの内容と, 目さしの声かけの内容が質的に近い内容である可能性がある。従来, 指さし行動の機能として, 子どもが指さした対象について母親が言語的な意味づけをし, それが後の言語発達の基盤になるとされており, その声かけは指さした対象物の名称であることが多いことがわかっている(Masur,1982; Goldin-Meadow et al.,2007)。本研究からは, 視線に対しても母親は対象の名称を含んだ声かけをしており, 子どもに指さし行動がみられる前から, その視線の先を辿り, 意味づけていることが示唆された。子どもが新しい単語を習得したり, 対象についての知識を得るためには, 情報を与えてくれる大人が注意を向けている対象は何か, 環境の中の多くの刺激からひとつを特定し, その対象に対する注意を共有することが必要となる(矢藤,2007)。乳児期初期の「目さし期」において, 子どもがこのような大人の役割について理解しているとは考え難いが, 少なくとも子どもが視線を向けた対象について母親は対象の名称を言っていることは事実であり, こうした経験が例えば後の指さし行動や言語発達とのつながりなどの足場作りの役割を担っている可能性もある。前言語期のコミュニケーションの中心は指さし行動に重きがおかれがちであるが, 発達の基盤となりうる行動(現象)が, 乳児期初期からすではじまっており, 子どもの発達を早い段階からみていくことが必要であろう。また, Y 児においては「一語文期」での目さしをみても名詞ありの声かけが 57.1%と, 「目さし期」, 「指さし期」と割合に大きな違いがみられず, 母親は一定した内容の声かけをしていることがわかる。

3-6-3. 母親の声かけを喚起するまでの時間について

Y 児の視線が母親の声かけを引き起こすまでの平均時間を測定したところ, 「目さし期」, と「指さし期」, 「一語文期」の平均時間に差がみられた (Fig.3-3 参照)。このことから, 子どもの発達過程において, 指さし行動, 一語文, 二語文といった新たな行動が出現すると, それに対応するように, 母親側も注目する子どもの行動を変化させていく傾向がみられることがわかる。乳児期の母子相互作用場面の研究において常田(2007)は, 乳児の姿勢運動能力の発達によって母親のかかわりは変化し, こうした変化が新しい相互交渉のパターンの出現を導いているとしている。視線によるコミュニケーションから, 言語を用いたコミュニ

ケーションへと移行することで、母親もその状況に見合った関わり方を自然におこなっているであろう。子どもの視線研究において、どのくらい一つの対象を見ているのかなどを測定した研究はこれまでもみられたが(山田,1978 など), 子どもとかかわる母親側に焦点をあて反応を引き起こすまでの時間の推移を検討したものではなく, 今後視線だけではなく, 指さしなどの他の行動における反応時間との比較も必要であろう。

3-6-4. 母子の指さし行動

3-6-4-1. 母親の指さし行動について

母親の指さし行動において、母親がイニシエータのものを含むと、Y児、R児いずれの母親においても、「目さし期」から頻繁に子どもに対して指さし行動をおこなっていることがわかった(Fig.3-4, 3-5 参照)。また、母親の指さし行動の後の子どもの反応では、子どもが指さし行動をする前の「目さし期」において、Y児は4回、R児は1回ではあるが、共に指さした「母親の手をみる」という反応が共通してみられた。更に、R児は「指さし期」になると母親の指さし行動に対し、模倣するかのように同じものを指さす様子が観察された。これまでも、乳児期初期の二項関係の時期に、乳児が母親の手をみるという指摘(戸田,2006;瑞穂ら, 1997)があり、本章においても同様の結果が得られた。指さし行動は、前言語期の子どもの伝達ツールとしてとらえられ子どもに焦点があてられ研究されているが、例えばまだ言語的に未熟な子どもに対しよりわかりやすく伝えたい時に、大人側も指さし行動をひとつのツールとして使うなど、前言語期の子どもとかかわる大人の指さし行動に焦点をあてると見えてくることがあると考える。指さし行動の発現には子ども自身の心身の発達はもちろんのこと、このような外的要因の影響、つまりは本研究でみられたような母親の指さし行動の多さも考慮していく必要がある。

3-6-4-2. 子どもの指さし行動について

「指さし期」、「一語文期」、「二語文期」におけるY児の指さし行動について、観察1日あたりでみられた平均頻度をみると、Y児は「一語文期」が10.1で最も高く、R児では「二語文期」が9.8と高かった。有意味語が出たにもかかわらず、指さし行動が「一語文期」、「二語文期」で増えるという結果は、第1部第1章での保育場面の対象児と同様であるといえる。また、この時期の指さし行動と言語の併用については、他の多くの母子相互作用の指さし行動の研究でも示されており(大浜ら, 1981;山田ら,1983 など), 本研究でも同様の結果が得られたといえよう。また、カテゴリーの割合では、「指さし期」「一語文期」において、「f.説明」のカテゴリーが高かった。しかしその内容をみると、「指さし期」では走る車の様子や揺れるカーテンを指さすなど、目の前にあるものだけに注意を向けていたが、「一語文期」では、Y児は窓の外で鳴いているカラスの声に反応して「かぁかぁ」と言いながら窓を指さす、R児も母親とお気に入りの電車の話をしている最中に、外を指さしながら「ぶーぶー」というなど、実際みえなくても鳴き声や会話の内容から対象と結びつけ注意を

向けている様子がかがわれ、その質的な内容に違いがみられた。同じような指さし行動が第 1 部の保育場面でもみられている。「二語文期」では「c.命名」の指さし行動の割合が共通して高かった。「c.命名」の指さし行動には、対象を指さしながら名称を言う機能があるため「ものの名称を知っている」ことが前提となっている。菅井ら(2010)は母子の絵本場面の研究で、母親が「c.命名」の指さしを頻繁におこなっていることをあげており、そういった周囲の刺激や毎日生活をしている家庭での慣れなどが「c.命名」の指さし行動の割合の高さに関係していると推測される。また、「d.要求」の指さし行動は「二語文期」ではみられなかった。これには、欲しいものを明確に伝えられるようになった Y 児、R 児の言語発達と身体の発達により、言語で自分が何を欲しいのか伝えることができたり、大人の力をかりなくとも自分で対象を取るために移動したり、手に入れることが可能になったことも関連していると推測できる。

3-7. 本章のまとめ

本研究は、指さし行動が始まる約 9 か月より前の時期において、母親の注意を喚起する子どもの視線に注目しその発達的变化と意味についてみてきた。本研究で重要な点は、指さし行動がみられ始める前の乳児期初期において、母親が子どもの視線に注目をしていることである。また、「二語文」を話すようになり、母親との言語によるコミュニケーションが可能となると、母親の注意は子どもの視線よりも言語に重点がおかれることも本研究からわかった。しかし、「目さし」は、子どもの発達と共に頻度は少なくなったり一時的にみられなくなることもあるが、言語獲得後も完全に消失することはなく、指さし行動も同様であった。特に乳児期は、短期間で心身の発達が目まぐるしく変化する時期といえる。そのため、次々にみられる新たな現象に目がいきがちであるが、乳児期初期から縦断的に観察をすることで、ひとつひとつが基盤となり、発達の節目に見合ったコミュニケーションへと変化していくことがわかった。また、目さしに対する母親の声かけと指さし行動の様子から、母親は、子どもの指さした対象にだけでなく、子どもの視線の先の対象に対しても意味づけていることが示唆された。たしかに、指さし行動は、子ども自身がその対象に興味があるからこそうるものであり、目さしは、子どもが発する視線の中で、他者の注意を喚起したもののみと定義している。そのため、子ども側に指さし行動をする時のような明確な動機を伴っているかはわからないが、自分が見たものに対して反応する母親の様子を繰り返し経験することは意味があると考ええる。また、指さし行動が発現する前の子どもに対しても母親は指さし行動を示しており、さらに子どもはその母親の手をみることも明らかとなった。他の子ども達にも観察されるのか、対象を増やして検討することが必要であろう。

第4章：目さしの内容と個人差

—6組の母子の「目さし期」における相互作用から—

第4章 「目さし」の内容と個人差 —6組の母子の「目さし期」における相互作用から—

4-1. 研究の目的

第3章では、家庭場面における2組の母子を対象に、言語習得前の乳児期初期から言語習得後に至るまで、縦断的に観察した。

第3章で明らかとなったように、「指さし行動」をおこなう前の乳児と母親は、「視線」に対して、母親がしっかりとそれに反応していることでコミュニケーションをとっていることがわかった。このように他者がなんらかの反応を示したものを第3章では「目さし」と定義しその発達の意義について検討してきた。同様な現象が他の母子においてもみられるのであろうか。本章では第3章の2組の母子に新たに4組の母子を加えて、「目さし期」に焦点をあて、個人差や質的な違いに注目し更に詳細に検討をしていく。

4-2. 方法

4-2-1. 対象児

生後3か月～8か月の乳児6名(男児3名 女児3名)とその母親を対象とする。

日齢は観察開始時のものである。Y児, R児は、第3章の対象児である。

Table 4-1 対象児

対象児名	性別	年齢	家族構成
Y児	女児	0歳7か月	核家族の第一子であり、父親と母親と暮らしている
R児	男児	0歳8か月	核家族の第二子であり、父親と母親と姉と暮らしている
S児	男児	0歳8か月	核家族の第一子であり、父親と母親と暮らしている
N児	女児	0歳4か月	核家族の第一子であり、父親と母親と暮らしている
F児	男児	0歳3か月	核家族の第一子であり、父親と母親と暮らしている
K児	女児	0歳5か月	核家族の第一子であり、父親と母親と暮らしている

観察開始に先立ち、それぞれの母親には観察における同意書に署名をしてもらった。

4-2-2. 観察期間

観察は、20XX年+1年4月から20XX+2年10月頃まで。観察頻度は一定ではないものの、主に月1～2回、筆者が各乳児宅を訪問するかたちで約30分の観察をおこなった。

4-2-3. 観察方法

第2部 第3章と同様。

4-2-4. 分析方法

第3章同様、記録から他者(母親)の注意を喚起する子どもの視線(目さし)とそれに対する母親の反応を抽出した。

4-3. 結果

4-3-1. 目さしについて

4-3-1-1. 母親の反応を起こすまでの平均時間

Fig. 4-1 は、各対象児の母親の子どもの視線に対する平均反応時間を示している。縦軸は秒数を示している

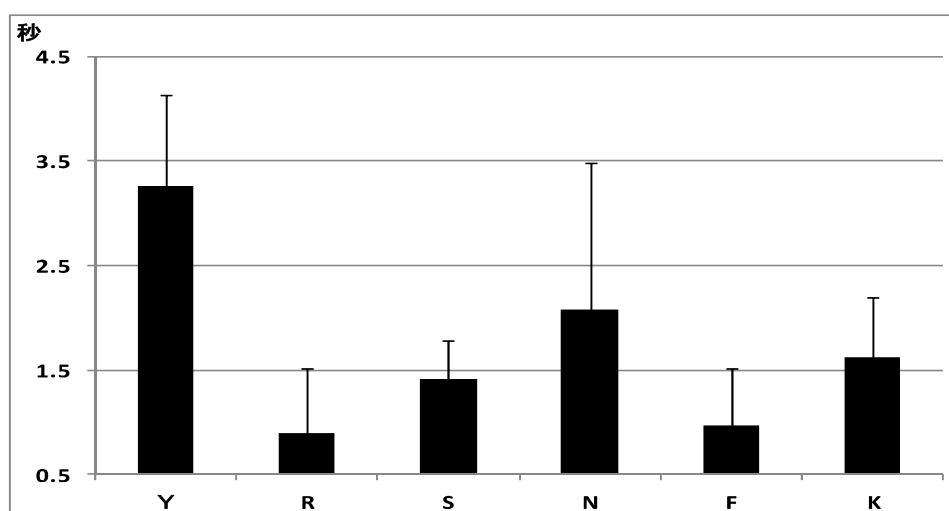


Fig. 4-1 子どもの視線に対する反応時間

(エラーバーは標準誤差を示している)

それぞれの母親の反応時間に差があるかを確かめるため分散分析をおこなったところ、反応時間の主効果は有意であり ($F(5,180)=41.348, p<.001$) 多重比較の結果、Y児の母親はすべて対象児の母親との反応時間に差がみられた ($p<.001$)。また、R児とN児、F児とN児、F児とK児の母親の平均反応時間においてもそれぞれ差がみられた ($p<.001$)。

4-3-1-2. 「目さし」の種類

Table 4-2 は、「目さし期」における乳児の行動と母親の反応について観察日ごとに示したものである。各乳児の心身における発達の特徴も同時に示している。

Table 4-2 対象児の行動と母親の反応

観察回	日 齢	子どもの行動	視線を向ける			心身の発達
		母親の反応	見る	指さし	声かけ	
＜Ｙ児＞						
1	216				12	はいはい(背這え)
2	239				16	
3	279				3	
4	288			2	3	一人座り
5	294				2	
6	301			2	7	
7	314				2	
＜Ｒ児＞						
1	234		3		3	
2	270		1		4	一人座り
3	298				2	はいはい
4	374				1	つかまり立ち
＜Ｓ児＞						
1	221				5	一人座り
2	284				1	はいはい
3	332		3		2	つかまり立ち
4	360		1			
5	375		1		1	
6	416		1		1	
＜Ｎ児＞						
1	121				1	
2	135				4	
3	163				4	寝返り
4	177				1	一人座り
5	226		2		4	はいはい
6	239		3			つかまり立ち
7	255		1		2	
8	291		4		2	
9	304		2		1	
10	338		2			
＜Ｆ児＞						
1	117		1		6	
2	131				3	
3	154				5	
4	168				1	
5	196				1	背這え少し
6	211		1		2	
7	223		1		2	一人座り
8	251		1		1	はらばえ
9	265				5	はいはい
10	279		1		4	つかまり立ち
11	294		1		2	
12	307				3	
13	323				3	
＜Ｋ児＞						
1	169		1		7	
2	181				1	
3	202				1	
4	217				10	一人座り
5	237				2	
6	258				6	
7	272				1	はいはい、つかまり立ち
8	307				4	一人で立てる
9	322				5	

対象児すべての母子において全観察回で「目さし」がみられる。観察開始時の日齢は、対象児ごとに異なるが、一番幼い F 児は生後 117 日(約 4 か月頃)の首が座っていない状態から「目さし」がみられている。「目さし」の種類に注目すると、どの母親も共通して「声かけ」の割合がもっとも高い(Y 児 : 91.8%, R 児 : 71.8%, S 児 : 62.5%, N 児 : 57.6%, F 児 : 86.4%, K 児 : 97.4%)が、S 児、N 児の母親は、「声かけ」のほかに、「見る」が 37.5%(S 児), 42.4%(N 児)の割合でみられている。割合的には高い「声かけ」であるが、S 児では 4 回目、N 児では 6, 10 回目の観察で「声かけ」がみられていない。また、Y 児の母親にみられた「指さし」は他児の母親にはみられなかった。

4-3-1-3. 「声かけ」の質的内容

「目さし」の種類で多かった「声かけ」について、第 3 章では Y 児と R 児において、「目さし期」から「二語文期」までの母親の「声かけ」の中に含まれている「名詞」に注目し、発達におけるその割合の変化を比較した。

本章では、「目さし期」での各対象児の母親の声かけに質的な特徴がみられるのかを検討する。これまで前言語期の母子のコミュニケーション研究では、代弁など、前言語期の乳児の言動に対する大人の声かけについてはいくつか質的な違いがあることが明らかとなっている。本研究では、岡本ら(2014)、中川・松村(2010)らを参考とし、カテゴリーを設定し分類した。Table 4-3 にカテゴリーと例を示す。

Table 4-3 母親の声かけのカテゴリーの例

	説明と例
ア. 情報提示・命名	乳児の注視対象についての情報を与える声かけ(命名も含む) 例)「くまさんだよ」「これ(玩具など)、音が出るんだってよ」など
イ. 解釈・代弁	乳児の意図を解釈して代弁する声かけ 例)「たのしいね」「大きいね」など
ウ. 質問	乳児の注視対象についての質問発話 例)「なにみているの?」「テレビみてるの?」など
エ. その他	どのカテゴリーにも該当しないもの 例)「りんりん」「ちゃんちゃん」など擬音語や擬態語

Table 4-4 は、各対象児のカテゴリーの回数と割合(%)内)を示している。

Table 4-4 カテゴリーの割合と目さしの回数

対象児	カテゴリー				合計
	ア.情報提示・命名	イ.解釈・代弁	ウ.質問	エ.その他	
Y	9(20.0%)	15(33.3%)	21(46.7%)	0(0.0%)	45(100%)
R	2(20.0%)	3(30.0%)	5(50.0%)	0(0.0%)	10(100%)
S	2(20.0%)	4(40.0%)	4(40.0%)	0(0.0%)	10(100%)
N	4(10.5%)	3(15.8%)	12(63.2%)	2(10.5%)	19(100%)
F	4(10.5%)	12(31.6%)	19(50.0%)	3(7.9%)	38(100%)
K	5(13.5%)	7(18.9%)	23(62.2%)	2(5.4%)	37(100%)

全ての対象児の母親において、「ア.情報提示・命名」は最も低いことがわかる。「ウ.質問」の割合が高い。また、N児、F児、K児には、「エ.その他」のカテゴリーがみられるが、擬音語や擬態語をもちいた声かけである。

4-3-1-4. 各カテゴリーのエピソードの内容

各カテゴリーの具体的なエピソードについて以下に提示をする。下線は各カテゴリーにおける「目さし」を示している。また、エピソードの前に、カテゴリーの定義と対象児名と日齢、観察回を示している。

(1)「ア.情報提示・命名」

定義：乳児の注視対象について情報をあたえる声かけ

Y児(301日齢)-6回目

Y児が床に座り玩具を口に入れている。その後ろに母親がY児を支えるように座っている。Y児が玩具を口元から離し、天井の方をみる。母親がY児が見ている方を見て、「ダンボさんだね」と言い、天井から吊るされている電気の先についているダンボ(ぞうのキャラクターのフィギア)と言いながら指さす。Y児はじっとダンボを見ている。

母親はY児の視線の先にあるフィギアの名称を言って、情報を与えている様子が窺われる。また、声かけに指さし行動を用いることで、より明確にY児が見ている対象について示している。

R 児(270 日齢)-2 回目

母親に両脇を抱えられ、母親と向き合った状態で R 児が立っている(母親は座っている)。R 児が母親のエプロンの柄の猫をみる。母親がエプロンの猫の柄をみて、「うん、ねこちゃん」と言う。R 児は母親の顔を見ながら両手を上下にばたばたと動かす。

R 児がエプロンの柄を見ていることに気付き、柄の猫について名称を言い、情報を与えている。

(2) 「イ．解釈・代弁」

定義：乳児の意図を解釈して代弁する声かけ

S 児(221 日齢)-1 回目

S 児が仰向けで寝た状態で、手に玩具のガラガラを持ってならしている。母親が子どもの顔を覗き込んでいる。S 児がガラガラをしている手を止め、風に揺れている出窓のカーテンを見る。母親がカーテンの方をみて、「カーテン、ゆれているもんね」と言う。S 児は母親の顔をみる。

揺れているカーテンに注意を向けている S 児に気付き、S 児の気持ちになってカーテンの様子を伝えている。

F 児(223 日齢)-3 回目

F 児が椅子(ラック)に座り母親も F 児と向かい合う状態で座っている。F 児が部屋に置いてある本棚の方をみる。母親が本棚をみて「ねー、パパのご本たくさんあるから気になるね」と言う。F 児は母親の顔を見る。

F 児が本棚の方をみていることに気づき、F 児の気持ちを察するように代弁している。母親の話では、この時期、F 児は本棚を注視することが多く、F 児自身もずっと気になっているようだと話していた。

(3)「ウ. 質問」

定義：乳児の注視対象についての質問発話

N 児(163 日齢)-3 回目

母親が N 児を縦抱きして、部屋を歩いている。N 児がダイニングテーブルの上にあるお菓子の方をみる。「なんですか？なにをみているんですか、つぎは？」と言い、ダイニングテーブルの上に置いてあるお菓子類を触る。N 児は母親が触っているお菓子をみる。

母親は N 児が何かを注視しているのに気づいているが、明確に何をみているのかは分らず、質問しながら N 児の注視対象について 特定しようと試みている様である。

K 児(217 日齢)-4 回目

K 児が母親と向かいあって、母親の膝の上に立っている。母親に顔に息をかけられて笑っていた K 児が、母親の背後の棚の方を見る。母親が棚の方を振り返り、「なにみているの？オレンジナ(ジュースの名称)見ているの？」と言い、棚に置いてあるオレンジナのペットボトルを棚のさらに奥に置く。K 児は棚の方へ手を伸ばす。

母親が乳児に質問するような形で、N 児の注視対象を特定している様子が窺われる。母親の反応の後、N 児が棚の方へ手を伸ばしていることから、N 児の注視対象がオレンジナであったことが推測される。

(4)「エ. その他」

定義：どのカテゴリーにも該当しないもの

このカテゴリーは F 児と K 児、2 組の母子にしかみられなかったカテゴリーである。

F 児(211 日齢)-6 回目

F 児が母親に縦抱きをされている。F 児がカメラの方をみる。母親がカメラの方をみて「しゅーしゅー」と言い F 児を大きく揺らす。F 児は笑う。

F 児の母親は F 児がカメラの方をみると、特に擬音語等を用いりながら反応することがみられた。

K 児(322 日齢)-9 回目

K 児が母親に両脇を支えられ向かい合った状態で立っている。K 児が床の方をみる。母親が K 児がみた、床の方をみながら「わーわー」と言いながら母親が K 児を床に寝転がすようにして倒す。

K 児がみている方向に K 児を倒すようにして、動かしている。観察中、K 児の母親は、K 児に歌いながら語りかけたり、擬音語を用いて遊んだりかかわる様子が頻繁にみられた。

4-3-1-5. 子どもが視線を向ける対象

母親は子どもが何に視線を向けている時に注意を喚起されやすいのであろうか。母親の注意を喚起する子どもの視線の対象について分析すると、対象は以下の 5 つに分類することができた。

- ①**玩具・食器**：ボールやぬいぐるみ、絵本など子どもとの相互作用や遊びに使うものや、子どもが使っているコップやお菓子が入っている皿、飲み物が入っているペットボトルなど比較的に対象児の手が届く範囲にあるもの
- ②**家具**：机、窓、椅子、カーテンなどフィールド内に常に配置されているもの
- ③**方向**：「台所の方」や、「○○の方」など、子どもの視線の対象物が明確に特定されず、子どもの視線の方向について母親の注意を喚起したもの
- ④**その他**：観察者のカメラなど、上記の 3 つに当てはまらないもの
- ⑤**不明**：「何みているの?」「どこ見ているの?」など、子どもの視線に対して母親は反応をしているがその対象がわからず、VTR からの分析が困難なもの

Fig. 4-2 は、対象児の視線を向ける対象について示している。

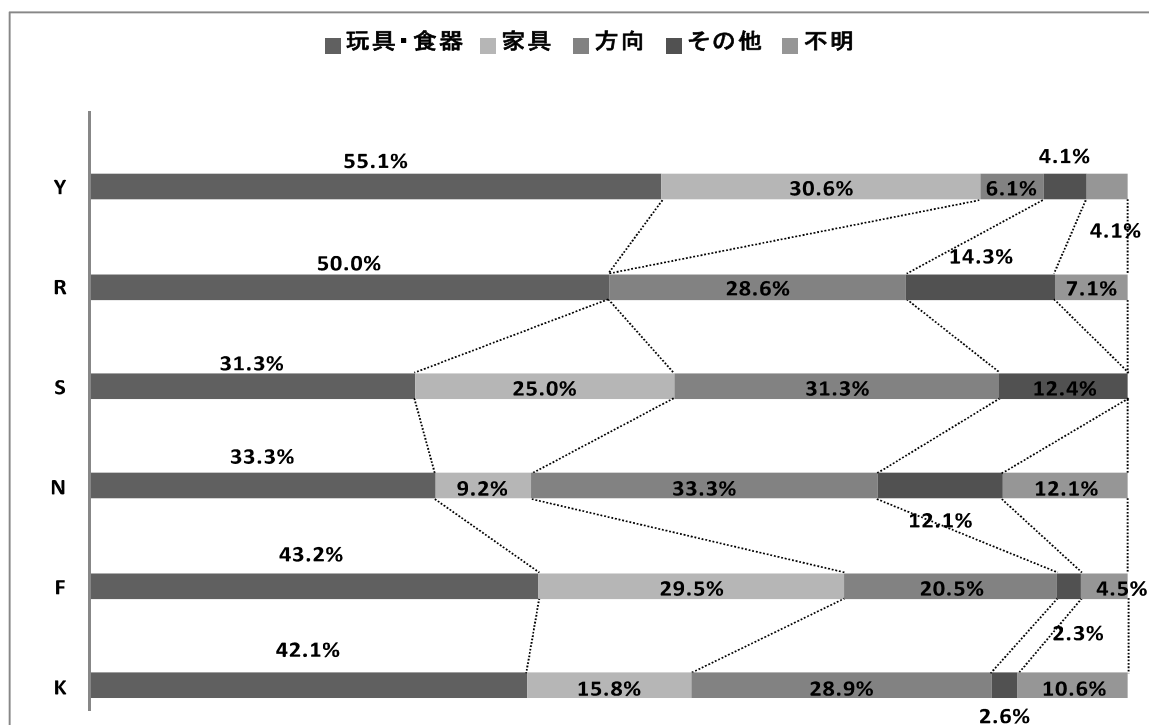


Fig. 4-2 視線を向ける対象

S児とN児は「玩具・食器」を見ている割合が「方向」と同率(S児：31.3%, N児：33.3%)であるが、他の対象児は「玩具・食器」をみている割合が最も高かった(Y児：55.1%, R児：50.0%, F児：43.2%)。また, Y児は「方向」の割合が6.1%と少なく、R児には「家具」がみられなかった。

4-3-1-6. 「目さし」の種類でみられたY児の母親の「指さし」について

Table 4-1 から明らかとなったように、「目さし」の種類において、Y児の母親のみが「指さし」で反応していることがわかった(4回目と6回目の観察)。以下にその様子を提示する。

Y児(288日齢)-4回目

Y児と母親が向かい合って座っている。Y児が床に置いてある玩具の車の方を見る。母親がY児がみた車を指さす。Y児は母親をみる。母親が「Yちゃんにとって」と言う。Y児が母親をみる。母親が「いちゃったよ」と言いながら車を指さす。Y児が車の方をに手を伸ばし、転がすようにしてさわる。

Y 児(301 日齢)-6 回目

Y 児が床に座り口に玩具(がらがら)をくわえながらいじっている。その後ろに母親が座っている。Y 児が天井の方を見上げる。母親が天井の方を指さし、Y 児をみる。Y 児はじっと天井をみている。「あっ、ダンボさんいるね。ぴっ」と言いながら電気にぶら下がっているダンボのフィギュアを指さし、軽く触る。Y 児は玩具を口にいれたままダンボをじっとみている

この 2 つの事例からわかるように、母親は Y 児の視線に対し、対象を確かめるかのようにまず指さし行動で反応をし、その後声かけをおこなっている。他の対象児の母親の反応の様子をみると、子どもがみた対象についてまずは視線を送り、声かけをする様子があった。この指さし行動のみで反応するというのは、Y 児の母親の特徴であるといえよう。

4-3-2. 「目さし期」にみられた母親の指さし行動について

第 3 章で明らかになったもう一つの点として、「目さし期」において母親のイニシエータとしての指さし行動がみられたことである。本章では、この「目さし期」における母親の指さし行動にも焦点をあて検討する。

4-3-2-1. 母親の指さし行動に対する子どもの反応

第 3 章同様に「目さし期」における母親のイニシエータの指さし行動と、それに対する子どもの反応について分析した。主な子どもの反応は、以下の通りである。

- ①対象をみる：母親が指さした対象をみる
- ②母親の手をみる：母親が指さした手をみる
- ③母親の顔をみる；母親が指さした後、母親の顔をみる
- ④不明：子どもの顔が見えなかったり反応がわからなかったもの

以上の 4 つに分類することが可能であった。Table4-5 は、指さし回数と子どもの反応を示したものである。

「目さし期」において、全ての母親に指さし行動がみられ、S 児の母親は全観察回で指さし行動をしている。母親の指さし行動に対する子どもの反応をみてみると、どの対象児も「対象をみる」の割合が高い(Y 児：40.0%、R 児：66.7%、S 児：59.3%、N 児：54.2%、K 児：50.0%)が、「母親の手をみる」もみられており、Y 児においては「対象をみる」と同率である(40.0%)。また、N 児、F 児、K 児においては「対象をみる」よりも早い日齢で「母親の手をみる」ことがわかった(N 児：163 日齢、F 児：168 日齢、K 児：202 日齢)。

Table 4-5 母親の指さし行動に対する対象児の反応

観察回	日 齢	時 期	母親の行動	指さし行動			
			子どもの反応	対象をみる	母親の手をみる	母親の顔をみる	不明
<Y児>							
1	216	目さし期		1	2		
2	239				1	1	1
3	279			1			
4	288				1		
5	294						
6	301						
7	314			2			
<R児>							
1	234	目さし期					
2	270			1	1		
3	298			2		1	
4	374			3		1	
<S児>							
1	221	目さし期		2	1		
2	284			1			
3	332			4	1		3
4	360			6			
5	375			6			5
6	416				1		2
<N児>							
1	121	目さし期					
2	135						
3	163				3		
4	177						
5	226			3	1	1	1
6	239			3		2	2
7	255			3		4	3
8	291			3		2	3
9	304			1			2
10	338			6			3
<F児>							
1	117	目さし期					
2	131						
3	154						
4	168				2	1	
5	196						2
6	211			1	1	1	
7	223						1
8	251					1	2
9	265			3	5	1	5
10	279			3			1
11	294			1		2	
12	307					3	
13	323			4			
<K児>							
1	169	目さし期					
2	181						
3	202				1		2
4	217				2	2	
5	237					1	
6	258			1		1	
7	272			3			
8	307			4			
9	322			2		1	

4-3-2-2. 母親の指さし行動の質的内容

Table 4-5 で示したイニシエータとしての母親の指さし行動は、そのすべて指さし行動に何らかの声かけが伴っていた。母親が指さし行動をする際に伴う声かけについて、Table 4-3 のア～ウのカテゴリーに、新たに「エ. 要求」の指さし行動を加え分類をした。「エ. 要求」は、「あれとって」、「〇〇(玩具など)もってきて」など、自分の要求を子どもに伝えるためにその対象を指さし、その実現をはかる指さしと定義する。Table 4-6 は、カテゴリーの割合を示したものである。

Table 4-6 母親の指さし行動のカテゴリーと頻度

対象児	カテゴリー				合計
	ア.情報提示・命名	イ.解釈・代弁	ウ.質問	エ.要求	
Y	7(70.0%)	2(20.0%)	1(10.0%)	0(0.0%)	10(100%)
R	5(55.6%)	3(33.3%)	1(11.1%)	0(0.0%)	9(100%)
S	16(50.0%)	7(21.9%)	6(18.8%)	3(9.4%)	32(100%)
N	23(50.0%)	15(32.6%)	8(17.4%)	0(0.0%)	46(100%)
F	23(57.5%)	10(25.0%)	2(5.0%)	5(12.5%)	40(100%)
K	12(60.0%)	3(15.0%)	1(5.0%)	4(20.0%)	20(100%)

子どもの視線に対する母親の声かけでは「ア. 情報提示・命名」の割合が低かったが (Table 4-4 参照)、母親の指さし行動に伴う声かけでは半数以上を占めていることがわかる。また、「エ. 要求」は、S 児、F 児、K 児のみにしかみられなかった。

4-4. 考察

4-4-1. 目さしについて

4-4-1-1. 母親の反応を起こすまでの平均時間について

子どもの視線に対する母親の反応時間を各対象児ごとに比較したところ、Y 児の母親の反応時間が他児の母親と比べて長いことがわかった。母子のかかわりの様子を見ると、「目さし」が起こる状況として、どの対象児の母親も子どもの視線に注目していることに変わりはないが、他児の母親が子どもの視線の変化や動きに比較的瞬時に反応しているのに対し、Y 児の母親は Y 児の視線の動きを敏感に捉えているものの、すぐに反応するのではなく、対象を注視する Y 児の顔をじっとみて暫く様子をうかがうような姿が観察された。母親の乳児の行動に対する応答性の質や頻度には個人差があることがわかっている (蒲谷, 2013 など)。このような、子どもに対するかかわりの特徴が反応時間の長さにつながったと推測される。反応時間については、今後データを増やしつ、個人差に注目して検討をしていき

たい。

4-4-1-2. 「目さし」の種類について

本章において、生後約3か月のF児にも「目さし」がみられた。観察開始時、F児は首がまだ充分には座っておらず、母親に横に抱かれた姿勢がほとんどであったが、母親がしっかりと乳児の視線に注目をしていることがわかる。生後3か月頃になると他者の動きに連動して自らの視線をすばやく動かす事が出来るようになり(田中, 2013), 生後4か月前後から乳児は「母親の顔」から「もの」へ向けられた注視が活発となる(麻生, 1992)。このようにF児に「目さし」がみられた生後3か月頃は、発達的に視線の変化が顕著であることが予測され、「目さし」が起りやすいといえよう。また、乳児を横抱きで抱いていると乳児の表情や顔に注目しやすいこともあり(西條, 2002), より早い段階から母親は乳児の視線に注意を喚起されやすいことがわかる。「目さし」がいつ頃からみられるのか、今後さらに対象児の月齢を下げて検討していく必要がある。

また、「目さし」の種類に注目すると、共通して「声かけ」の割合が高かった。これまでも、乳児に対する母親の声かけについては多くの研究がなされてきている。前言語期の乳児とどのようにやりとりをおこなうかについて岡本ら(2014)は、親が乳児に親の視点から話しかけるのではなく、まるで乳児が言っているような発話、すなわち代弁をしていることがわかるとしている。格別意味があると思えない乳児の動きでさえ、‘まるで’乳児に伝えたい意味があるかのように親が応答することは、乳児の意思の発生をささえるものであり(増山, 1991), 大人の解釈によって乳児の発達的变化が促される(Adamson et al, 1987)。また、あやしことばなど、乳児に声かけをすることは、乳児の注意を引きやすく、母語の獲得を促進するとの指摘もある(中川・松村, 2010)。このように、元々母親は子どもに対して、声かけをしやすい傾向があることがうかがわれ、自ずと「声かけ」の割合の高さにつながったと推測される。

4-4-1-3. 「声かけ」の質的内容について

「声かけ」の質的な内容では、カテゴリーの中で「ウ. 質問」の割合が高かった。「ア. 情報提供・命名」や「イ. 解釈・代弁」と異なり、「ウ. 質問」はその注視対象について定かでなかったり、あいまいであるために起こるカテゴリーであるといえる。このことから、この時期、母親は子どもの視線に反応をしているものの、明確には子どもの注視対象について読み取ることが困難であり、より正確に子どもの注視対象について把握したい様子が伝わってくる。また、目さしの種類としての声かけのような、いわゆる母親がレスポnderとしての声かけではなく、母親が子どもの目の前に玩具をもって行って声かけをするなど母親発信のイニシエータとしての声かけも観察の中でしばしばみられ、対象の名称を口にしてかかわるなどの行動がみられた。Tomasello(1995)は、13か月前頃になると母子の相互作用は、質的に大きく変化することを指摘しており、これは、それまでの乳児を中心とした

共同注意から、母親が積極的に乳児に働きかける共同注意となることを示している。また、この時期に母親は「ものの名称を言う」頻度が増えるなど、子どもの言語の出語に気づいたかかわりをしている(戸田, 2006)ことが指摘されている。「目さし期」は指さし行動が出る前の時期を対象としているため、Tomasello のような母子相互作用の質的変化の時期とは異なるが、今後発達や指さし行動の出現につれて声かけのカテゴリーに変化がみられる可能性もあり得よう。

4-4-1-4. 子どもが視線を向ける対象について

子どもが視線を向ける対象について検討したところ、「玩具・食器」に注意を向けている時に母親の注意を喚起しやすいことがわかった。生後 6 か月前後から身の回りの玩具に興味を示し(大神, 2006)、また、大人が乳児とのかかわりには玩具を提示するなどしながらかかわる場面もみられる(阿部ら, 2012)。各対象児と母親の相互作用場面では、常にいくつかの玩具や子ども用の食器類が対象児の比較的近くに置いてあり、対象児の目が届きやすい。母親側も子どもが何を見ているのか把握しやすい環境により、「玩具・食器」の割合が高かったといえよう。視線と対象の距離と母親の注意喚起が関連するのか検討が必要である。

4-4-2. 母親の指さし行動について

「目さし期」において、すべての母親がイニシエータの指さし行動をしていることがわかった。養育者が乳児とかかわる場合、大人に対するかかわりとは異なるかかわり方をする(中川・松村, 2006)。Brand, Baldwin & Ashburn(2002)は、6~8 か月、11~13 か月児の乳児をもつ母親 51 名を対象に、大人とかかわる時と乳児にかかわる時の行動を調べた結果、母親達は乳児への注意や行動をより強調するために、接近や誇張した動きなど身体をつかった様々な方法で行動を起こすことを示している。共同注意の中でも指さしは、対象となる事象およびその方向を明確に示すので、人間同士のコミュニケーションや言語発達などの研究において、独自で強力な道具となることが指摘されている(Bremner & Slater, 2004)。乳幼児期の絵本場面を対象とした指さしによる母子のかかわりの研究(菅井ら, 2010)でも、母親は対象についてより説明したい時に指さし行動をしている。また、24 か月の幼児と母親を対象とした矢藤(2007)の研究によると、母親が子どもと注意の共有をするためには、声かけだけではなく「指さし」や「手渡し」(ものを子どもに渡す)といった手段を用いた方が子どもの反応をより多く引き出すことがわかっている。よって子どもとのかかわりの中で、強調したりより正確に対象について伝えたい動機のもとで指さし行動を用いていることが推測される。子どもの指さし行動の発生のメカニズムについて、近年少しずつ指さし行動の発生を検討する実験的研究がおこなわれてきているが、まだ明確な結論は出ていない。しかし、それらの報告によると、指さし行動は、大人とのやりとりの中で大人から指さしをされ大人と一緒に同じ対象を見ろという経験を通し、指さし行動が大人がなん

らかの意図で自分に何かを見せる行動であると子ども自身が気づく。その結果、自ずと子どもの指さし行動の産出を促していると考察されている(Liszkouski&Tomasello,2011; Behne et al.,2011; 岸本, 2014 など)。これらの研究が示すように、前言語期において子どもだけが指さし行動をおこなうのではなく、母親も頻繁に指さし行動をしており、子どもに影響を与えていることが推測される。母親の指さし行動に対する子どもの反応をみると、回数に違いはあるが、第3章で明らかとなったY児、R児以外の対象児でも、「目さし期」に「母親の手をみる」姿が観察された。N児、F児は生後5か月時点で「母親の手をみる」がみられておりN児においては5か月時点では、「母親の手をみる」以外の他の反応は示していない。また、Y児、R児においては「指さし期」に入ると「母親の手をみる」ことがなくなることがわかっている(第3章参照)。このことから、子どもの指さし行動の発生のためには、大人の指さした対象についてすぐに注意を向けるようになるのではなく、先ずは大人の「指さした手」に注目することで、その後月齢とともに徐々に対象に気づいていくようになるのかもしれない。子どもの指さし行動に対して、他者がどのような反応を示すのかだけではなく、母親の指さし行動に対し、子どもがどのような反応を示すのかは、子どもの指さし行動の発生を示す重要な鍵となるであろう。より対象年齢を下げての詳細な観察が重要であり、また、母親がいつ頃から指さし行動を用いて子どもとのかかわるのかについても検討していく必要がある。また、母親の指さし行動に伴う声かけについて、目さしの種類としては低かった「ア. 情報提供・命名」が高かったことがわかった。中川・松村(2010)らの研究においても、子どもをあやす際に「情報提供・命名」の声かけが起こりやすいとし、同じ「声かけ」であっても「目さし」の種類としての声かけと、母親が指さし行動をしながらの声かけは質的に異なることがうかがわれる。

4-5. 本章のまとめ

本章では、第3章で明らかとなった「目さし」について、対象者を増やし検討した。その結果、対象児の母親全員に「目さし」がみられ、指さし行動がみられる前の時期に既に母親は子どもの視線を読み取ることにより、積極的にコミュニケーションをとっていることがわかり、最も早い日齢である117日齢の乳児にも「目さし」がみられた。本章では「目さし期」だけにしか着目をしていないが、第1章同様に対象児と母親のかかわりが発達と共にどのように変化していくのか、各対象児間で個人差などがみられるのか等、縦断的に検討することが必要であろう。

また、近年の研究では、二項関係から三項関係へと移行する際に、母親の手をみる時期があるとの指摘があり、本章においても、母親の指さし行動に対する子どもの反応において「母親の手をみる」という行動が観察された。いつ頃から母親の手に注目をするのか。月齢を下げて観察することが重要であろう。

終章

終章

本章では、第1部(第1章・第2章)、第2部(第3章・第4章)の一連の研究結果を総括し、研究全体を通して得られた知見、今後の課題について述べて結論とする。

1. 本論文の総括

前言語期において、子どもはいかに他者とコミュニケーションをとっているのか。近年の発達研究において、未だ言語をもたない子どもでも身体や表情、発声をフルにつかうなど様々な方法を用いながら他者とコミュニケーションをとることが明らかとなってきたが、まだ詳細に解明されていない点や課題は残る。本論文では、フィールドを「保育場面」と「家庭場面」とし、縦断的観察を通して検討した。本論文は以下に示す、序章、第1部(第1章 第2章)、第2部(第3章 第4章)、終章の全6章で成っている。

序章では、まず前言語期のコミュニケーションの研究の動向について、「乳児期初期」と「乳児期後期」に分け、先行研究を概観し、そこで明らかとなった問題点と課題について大きく3つ述べた。第一に前言語期コミュニケーション研究の多くは母子関係など大人と子どもの間での検討が多く、この時期の子ども同士のかかわりについて検討したものがあまり見当たらない、第二に、乳児期初期において、子どもの視線等が後の三項関係や指さし行動に重要であるとの指摘がなされてきたが、事例での報告であったり観察期間が短期であり、それらの行動が子どもの発達と共にどのように変化していくのか長期縦断的に観察したものがない。第三に、前言語期の中心的なコミュニケーションのツールとされる指さし行動が、言語を使うようになったり、発達と共にどのように変化していくのか、その役割についても検討する必要がある。そこで本論文では、これらの問題点を検討することを目的とし、子どもが多くの時間を過ごす場所として、「保育場面」と「家庭場面」に絞り、縦断的にそれぞれのフィールドにおける前言語期の子ども達のコミュニケーションについて検討することを目的とした。

第1部 保育場面における縦断的研究

第1章 1歳児の指さし行動の様相—「子ども同士の指さし行動」と「保育士への指さし行動」では、保育場面における1歳代の4名の対象児の指さし行動に着目し、「指さし行動の発達的变化」と、「子ども同士の指さし行動」と「保育士への指さし行動」についてその違いをみていくことを目的としておこなった。指さし行動の先行研究を参考にして、指さし行動を質の違いから8カテゴリーに設定し、発達と共に指さし行動が量的、質的にもどのように変化していくのかを検討した。1歳から2歳になるまでをⅠ期～Ⅲ期にわけ、各時期の一

日当たりの平均頻度をみたところ、Ⅰ期とⅢ期に差がみられ、発達と共に指さし行動がなくなるのではなく、Ⅰ期よりも二語文を話すようになったⅢ期に、指さし行動が増えていることがわかった。また、カテゴリーの割合の違いから「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」を比較したところ、「保育士への指さし行動」も「子ども同士の指さし行動」も「f.説明」の割合が多いことは共通していた(保育士へ：36%、子ども同士：31%)が、「保育士への指さし行動」では「d.要求」(20%)、「e.質問」(14%)と続き、子ども同士では、「h.その他」(23%)、「g.模倣」(17%)とカテゴリーに違いがみられた。このことに関して、保育士に対して多かった「d.要求」、「e.質問」は、なんらかのフィードバックを期待しておこなわれる指さし行動であり(山田・中西, 1983)、子どもは対象について大人からの反応や答えを期待して指さし行動をおこなうという、従来の指さし行動の研究と本章の研究も一致する結果となった。

一方で、「子ども同士の指さし行動」では、他児の指さしたものと同じものを指さし、同じような言動をする「g.模倣」が多く、模倣によって他者の意図を理解している可能性がみられた。また、「子ども同士での指さし行動」で明らかとなったもう1つの点として、この「g.模倣」の指さし行動を用いて他児に近づき仲間に加わり、その後互いに何度も「g.模倣」の指さし行動をし合うという特徴がⅢ期でみられたことがあげられる。対象についてなにかを伝えようとするよりも、相手とのやりとりそのものを楽しんでいるように感じられ、後の仲間形成や遊びの前触れの要素が強いことが推測され、保育士など大人への指さし行動とは質的に異なる動機のもとでおこなわれていることがわかった。

また、どのカテゴリーにも該当しないものを「h.その他」としたが、その中でも特徴的な指さし行動が3つ見出された。①「教示的な性質」をもつ指さし行動、②「挨拶・確認」的な機能をもつ指さし行動、③「想像の対象」への指さし行動である。①「教示的な性質」をもつ指さし行動は、他者に「教える」という機能を伴い、近年、新たな指さし行動として注目をされている、「*informative pointing*」(Liszkowski ら, 2006 など)の可能性が示唆された。

この「*informative pointing*」が出るには、他者の状況(様子)から、他者に適した情報を探知する能力が必要である。これまで実験場面で多くみられてきた指さし行動であるが、本研究では日常の保育場面においてみられたこと、また、1歳代の子どもであっても、他者の状態や様子を把握することができる能力が備わっている可能性の、ひとつの証明となったと考えられる。また、②「挨拶・確認」的な機能をもつ指さし行動では、他者そのものを指さすことが特徴であった。保育士の話では、現場で子ども達はよくお互いや保育士、または迎えにきた家族を指さすという。誰かに何かを示すというよりも、他者の存在や状況を自分自身が確認をするためにおこなっているようにも見受けられた。③「想像の対象」への指さし行動は、子どもの表象機能等、内面的な発達と関係していると推測される。他者との会話の中で、「*topic*の指定」(秦野ら, 1983)として自分自身の中で、対象への情報を整理している表れであり、指さし行動の新たな機能といえよう。このように第1章では、1歳児の指さし行動から、指さし行動の発達的变化や相手による指さし行動の違い、また保育現場でみら

れた新たな指さし行動等が見出された。

第2章 0歳児の指さし行動の様相—「一人指さし行動」から「伝達的指さし行動」へ—

では、0歳代の子どもの指さし行動に注目をした。対象児の行う指さし行動には第1章でみられたように、他者とのかかわりの中でみられる、コミュニケーション機能をもつ「伝達的指さし行動」(Bates ら, 1979) と、「自分自身のために行う」ような「ひとり言」のような指さし行動がみられ、そのような指さし行動を第2章では「一人指さし行動」と定義した。

これまでこのような非伝達的な指さし行動の報告はなされていたが(岡本, 1982; 小山, 2006 など), 具体的な様相について検討したものは見当たらない。したがって, 第2章では, 「一人指さし行動」を観察し, その様相や役割, 「伝達的指さし行動」との違いや関係性について検討することを目的とし, 大きく3つの視点から検討をした。1つ目は①指さし行動と日齢との関係 ②指さし行動と身体の発達との関係 ③指さし行動と言語発達との関係である。まず, ①指さし行動と日齢との関係では, 対象児の日齢が547日齢(生後1歳半)とそれ以降に分けて比較すると, 前者では「一人指さし行動」も「伝達的指さし行動」もみられる比率に大きな差はないが, 後者では, 「一人指さし行動」よりも「伝達的指さし行動」が比率的に高くなることがわかった。②指さし行動と身体の発達との関係では, 対象児が「はいはい」から「つかまり立ち」「つたい歩き」までの時期は, 「一人指さし行動」が比率では多いが, 対象児の身体発達が「歩き」になると「伝達的指さし行動」の比率が高くなることがわかった。③指さし行動と言語発達との関係では, 対象児の言語発達が喃語の時期までは「一人指さし行動」も「伝達的指さし行動」もその比率は大きく変わらないが, 「一語文」「二語文」を話すようになると, 「伝達的指さし行動」が多くなることがわかった。

また, 「一人指さし行動」を質の違いから3つのカテゴリーを設定し分類したところ, 1歳半頃までは, 自分の目的や欲求物について指さす「イ.目的」の割合が高かったが, それ以降では, 人の動きや状態を指さす「ア.状態」の割合が高いことがわかった。これらの結果から, 指さし行動は言語発達との関連で述べられることが多いが, 身体の発達により, 行動範囲が広がることなど, 言語と共に様々な要因が絡み, 同じ指さし行動でも発達によって, 質的に異なっていることがわかった。またカテゴリーの変化から, 対象児の関心が自分自身から, 環境の中の他者や物に変わっていくことが「一人指さし行動」から推測された。

第2部 家庭場面における縦断的研究

第3章 2組の母子における前言語期の縦断的研究—母親の注意を喚起する子どもの視線に焦点をあてて—

では, 他者(母親)の注意を喚起する子どもの視線を「目さし」と定義し, Y児(女兒), R児(男児)の2組の母子について, 乳児期初期の前言語期から二語文期まで縦断的に観察した結果, 「指さし期」になっても「目さし」は出現するが, 「一語文期」になるとY児には「目さし」がみられたものの, R児ではみられなくなり, 「二語文期」にはいると, 「目さし」は両者ともほぼ出現しなくなることが分かった。また, 対象児の視線に対しての

母親の反応で多かった「声かけ」について、その内容に含まれる「名詞」の割合を算出した。同様に、指さし行動、一語文、二語文に対しての「声かけ」に含まれる「名詞」の割合も算出したところ、Y児、R児共に、「目さし期」、「指さし期」で目さしと指さし行動に含まれる名詞の割合がいずれも半数を超えていた。このことから、指さし行動に対する母親の声かけの内容と目さしの声かけの内容が質的に近い内容である可能性も示唆された。また、Y児の視線が母親の声かけを喚起するまでの時間について、「目さし期」、「指さし期」、「一語文期」で平均時間を比較すると、「指さし期」と「一語文期」に差がみられ、声かけを喚起するまでの平均時間が長くなることがわかった。このことから、対象児の発達過程において、指さし行動、一語文、二語文といった新たな行動が出現すると、それに対応するように、母親側も注目する子どもの行動を変化させていく傾向があることが明らかとなった。また、本章では、母子の指さし行動にも焦点をあてた。母親側の指さし行動について、イニシエータのものとレスポnderとにわけ回数を算出したところ、双方の母親は、対象児にまだ指さし行動がみられない「目さし期」から対象児に対して頻繁にイニシエータの指さし行動をおこなっていた。「指さし行動」は前言語期の子どもの伝達ツールとしてとらえられ、子どもに焦点があてられて研究がなされている。しかし、言語的に未熟な子どもに対し、よりわかりやすく伝えたい時に、大人側も指さし行動をひとつのツールとして行うなど、子どもとかかわる大人側のおこなう指さし行動に注目する必要性が示唆された。

また、子どもの指さし行動については、第1部 第1章 Table 1-1 の指さし行動カテゴリーを本章でも用い、「指さし期」、「一語文期」、「二語文期」でみられた子どもの指さし行動の分類をおこなった。その結果、観察1日あたりの平均頻度は、Y児は「一語文期」が最も多く、R児は「二語文期」が多かった。有意味語が出たにも関わらず、指さし行動が「一語文」「二語文」で多いという結果は、第1部第1章の保育場面での対象児と同様であることがわかった。

第4章 目さしの内容と個人差—6組の母子の「目さし期」における相互作用から—では、第3章の縦断的観察で明らかとなった、「目さし」について、更に対象を増やし(第3章の2組を加え計6組)その個人差や質的な違いについて検討した。乳児期初期において、6組の対象児すべてに「目さし」がみられ、対象児の中で一番若い117日齢(F児)の乳児にも目さしが見られた。また、目さしの種類では6組どの母親も共通して、「声かけ」が多かったが、母親の中には「見る」が37.5%(S児)、42.4%(N児)もみられた。またY児の母親にのみ、「指さし」がみられた。「声かけ」の内容について検討するために、3カテゴリーを設定し分類したところ、乳児の注視対象について情報(命名も含む)を与える声かけである「ア.情報提示・命名」が共通して最も低く、乳児の注視対象についての質問発話である「ウ.質問」が最も高いことがわかった。また、特に日齢が低いN児、F児、K児の母親は、擬音語を用いた声かけ(「エ.その他」のカテゴリーに入る)がみられた。

母親は子どもが何に視線を向けているときに注意を喚起されやすいのかを検討するため

に、子どもの視線の対象について分析をすると、対象児に共通して、「玩具・食器」をみている時に最も母親の注意を喚起しやすく、対象児の比較的身近にあるものに対して、母親は反応を示しやすいことがみてとれた。また、第3章で「目さし期」に母親のイニシエータの指さし行動がみられたが、本章においても全ての母親にみられた。母親の指さし行動後の対象児の反応をみると、どの対象児も母親が指さした「対象をみる」が最も多かった。しかし、個人差はあるものの、母親が指さした手そのものである、「母親の手をみる」もみられており、Y児には「対象をみる」と同率でみられた(40%)。また、N児、F児、K児においては、「対象をみる」よりも早い日齢で「母親の手をみる」ことがわかった(N児：163日齢、F児：168日齢、K児：202日齢)。

このように、子どもに指さし行動がみられる前から、母親は子どもの視線に注目してその意図を読み取ろうとしており、またこの時期に母親自身も指さし行動を用いながら子どもとのかかわっていることがわかった。

2. 研究全体を通して得られた知見

各研究から明らかとなった、前言語期のコミュニケーション行動についてまとめるとFig.5-1のようになる。



Fig. 5-1 前言語期のコミュニケーション行動の発達

(数値は1日あたりの平均頻度を表している。破線：出現の可能性あり)

前言語期のコミュニケーションの流れをみると「目さし」→「指さし行動」→「言語」という、一連の方向性があることがわかった。

以下、明らかになった知見について、大きく 2 つの視点（「目さし」および「指さし行動」）から述べていく。

2-1. 目さし：子どものコミュニケーションの発達を支える他者の役割

2-1-1. 子どもの視線に反応する他者(本論では母親)の役割

「家庭場面」における縦断的研究からは「目さし」という、これまで先行研究ではほとんど触れられていなかった視点を呈示することができた。視覚の発達は胎児期から既に始まっており、胎児・新生児の視覚による研究は、数限りなくおこなわれている。しかしながら発達初期の視覚を用いたコミュニケーションの研究は見当たらない。

子どもの「視線」に対して、母親は「声かけ」を頻繁におこなっており、その中でも名詞を含む声かけが、後の子どもの指さし行動に対しての母親の声かけとほぼ同率でみられたことは注目に値する。これまでの先行研究から、子どもの指さし行動に対する母親の声かけは、子どもが指さした対象の名称(名詞)を含むことが多いことがわかっている(Masur, 1982; Goldin-Meadow et al., 2007)。つまり、言語発達など、子どもの発達の足場づくりとされている指さし行動であるが、指さし行動がみられる前にも、既に母親は視線に対して同様の反応をすることで子どもの発達を支えていることが考えられる。

また、この「目さし」は、保育場面においても、一度ではあるが保育士と一人の対象児との間に観察された。その際、保育士と対象児の周囲にはほとんど人がおらず、二人の距離感が近かったことが特徴であり、「目さし」が起こるには、子どもと大人の距離やかかわりの質が関係している可能性がある。一人で数人の子どもの対象とする保育場面と比べて、家庭場面では、「目さし」がおこりやすいことが推測でき、家庭場面に特有のものであるのかもしれない。このように、子どもにまだ指さし行動がみられない乳児期初期から、既に養育者との間にひとつのコミュニケーションが成立していることを、家庭場面での観察から多少なりとも示すことができたといえよう。一方で、このような子どもの「視線」への母親の反応時間は、子どもの発達と共に長くなっていくこともわかり、言語を習得すると、母親の注意は子どもの発する言語に向いていくことが明らかとなった。

人間は目覚めていれば、何か、どこかには視線を向けている。本論文で取り上げた「目さし」は「指さし行動」とは異なり、大人も無意識的におこなっているものであると推測されるが、乳児の視線に対して反応するという行為に着目し、その意味を発達的に考察した意義は大きいと考える。本論文では、最年少の 3 か月児からみられたが、この「目さし」がいつ頃からみられはじめるのか、対象年齢を下げて検討したいと考える。

2-1-2. 母親の示す指さし行動の役割

家庭場面では、子どもにまだ指さし行動がみられない「目さし期」において、母親が頻繁にイニシエータとしての指さし行動をおこなっていることがわかった。前言語期の子どもとかかわる際、母親は対象についてより厳密に説明したい時に、無意識に言語と共に身体を使った様々な行動を伴うことがわかっている(Brand Baldwin& Ashburn, 2002)。また、母親がおこなった指さし行動の後の子どもの反応が、指をさしている「母親の手」をみることが対象児に共通してみられ、第3章のY児、R児においては、自らが指さし行動をするようになると母親の指さし行動がおこっても母親の手をみるものがなくなった。さらに、R児は、「指さし期」の初期に、母親の指さし行動に対し、模倣するように自分も同じように指さす様子がみられた。子どもはいつからどのようにして指さし行動をするようになるのか、前言語期の子どもの指さし行動の発現については、多くの関心が注がれている。このことに関して、近年では子どもの心身の発達と共に、周囲からの外的な刺激の影響もあるとの見方がなされている(Liszkouski&Tomasello, 2011;Behne et al ., 2011; 岸本, 2014 など)。

つまり、周囲の大人の指さし行動を間近に見る中で、自ずと自身も指さし行動をおこなっていくようになるという見解である。本論文での母親の指さし行動の後の子どもの反応は、このような見方や知見を支持する結果であろう。対象を増やすことでより詳細になっていくと考える。

2-2. 指さし行動：その発達的变化と機能について

2-2-1. 指さし行動の発達的变化

指さし行動は、未だ言語を獲得していない子どもが、他者に自分の意図を伝える前言語期のコミュニケーション行動として周知されている。しかし、言語発達と共になくなることはなく、むしろ言語を獲得した初期には、指さし行動の頻度が増すということが、「保育場面」と「家庭場面」での縦断的研究からわかった。言語コミュニケーションが可能である私達大人も、指さし行動は頻繁におこなっている。このように、「言葉の代わり」となっていた指さし行動が、「言葉を支える」ように機能が変化したことは興味深く、3歳以降の幼児期等、対象児よりも年上の子ども達の行う指さし行動にも注目し、違いや内容を検討していくことにより、更に指さし行動のもつ役割がみえてくると推測される。

2-2-2. 0歳児と1歳児のそれぞれの指さし行動の特徴

先行研究よりも対象年齢を下げ、0歳児の子ども達の行う指さし行動に注目することで、他者に向けての指さし行動をおこなう前に、自分自身のためにおこなう「ひとり言」のような指さし行動がみられた。そして、それは縦断的観察の中で、生後1歳半前後がその変換点であることが見いだされた。子どもの発達上で、この1歳半という時期は、心身共に大きく変化する時期である。多くの場合、身体的には一人歩きができ、言語的には有意味語の出現する時期にあたる。認知発達の面からは自己認識がほぼ確立され(Lewis, 1989)、自己を意識す

ることに伴って生じる、「照れ」や「共感」、「羨望」といった自己意識情動もこの時期からみられはじめる(Lewis ら, 1989)。また, 1 歳 3 か月～6 か月にかけて, 他者を模倣するなどの行動が確立することもわかっている(Piaget, 1966/1969)。このように, 1 歳半頃は, 発達の様々な側面において大きな節目をむかえ, 乳児が他者への依存から独立して幼児へと発達していく重要な変換点とされている。

「一人指さし行動」は, 0 歳児に多くみられたものであるが, 第 1 章で 年長児の A 児(2 歳 4 か月)と B 児(2 歳 3 か月)に観察された, 「想像の対象」への指さし行動は, 子どもの更なる内面の発達を顕著に示している。この指さし行動は, 「ここにはないもの(こと)」を想起して指さすことが特徴である。Piaget(1966)によると, 18 か月～24 か月にかけて, 表象機能が発達し, 物事を思い浮かべることが可能となる。言語によるコミュニケーションも盛んにおこなわれるが, まだ論理的な思考については, 充分でないことを指摘している。A 児と B 児の指さし行動の様相では, 過去の出来事について瞬時に想起しているが, その内容を指さし行動によって整理をしながら他者へと伝えている様子がうかがわれた。対象について伝える他者の存在があるため, 「一人指さし行動」の定義には当てはまらないが, これもひとつの「自分のためにおこなっている指さし行動」といえよう。

子どもの指さし行動を乳児期初期から縦断的に観察をする中で, 「人さし指で指し示す」という, 指さし行動の形は同じであっても, 子どもの月齢によりその意味や役割が異なり, さらに, 指さし行動からそれぞれの子どもの発達段階や状況について読み取ることができた。子どもがおこなう指さし行動は, その時の子どもの姿を知るための手がかりの一つになるのではないかと考える。

2-2-3. 子ども同士の指さし行動

前言語期のコミュニケーション研究は大人とのかかわりでの検討が多く, この時期の子ども同士の関係について縦断的に検討したものはみあたらない。特に指さし行動は, 子どもが指さしたもの(こと)に対して, 大人が応答することにより, 言語が発達するという視点での研究が主である。そのため, 指さし行動は, 言語を獲得するための前言語期の重要なコミュニケーション手段であるとされてきた。これに対して本論文では, 子ども同士の指さし行動が頻発すること, それらはコミュニケーションの手段としてばかりではなく, 仲間との楽しいかかわりを含む, 親話的な行動としての機能があることを示した。

そのような子ども同士のかかわりは, 2 歳前後になると, お互いに指をさし合う行動として, 何度も何度も繰り返されていくことも重要な点である。その様子からは, 対象についての情報を他者に伝えるための, 指さし行動の本来の意味だけではなく, 相手(他児)と同じ行動を繰り返すという, やりとりそのものを目的としている様子がうかがわれた。

指さし行動を言語発達との絡みのみでとらえると, 自ずと大人とのかかわりのみでの検討しかできないが, 言語発達だけにとどまらない, 子ども同士の 指さし行動の役割を示すことができたと考える。

この「子ども同士の指さし行動」については、0歳児の観察においても、彼らが1歳を過ぎた頃に、Hi(1歳9か月)とYg(1歳5か月)の2名の間でみられた(第1部第2章では、「伝達的指さし行動」としている)。1歳代で他児への関心が高まることから(相良・村田, 2009), 「子ども同士の指さし行動」は、ちょうど1歳を過ぎた時期にみられ始めるのかもしれない。また、対象児たちは、乳児期初期から常に一緒に時を過ごしてきた。このようなかわりの時間や慣れが、子ども同士の指さし行動の頻度や内容にかかわった可能性も考えられる。つまり、同じ1歳児の子ども達であっても、それが初対面であった場合は互いに指さし行動を示すのかの検討も必要であろう。

3. 今後の課題

本論文での対象児は、全員が満期産児であったが、視覚や身体に何らかの障害がある乳児であった場合、子どもまたは他者はどのようなコミュニケーションをとるのであるだろうか。

極低出生体重児や超低出生体重児について、視覚運動協応や、発達過程についての特徴を示されている(野井・大野, 2003; 野井, 2004 など)。また、米国人幼児と日本人幼児において、他者をみる時間の違いを検討した研究もあり(高井・川上・川上ら, 2004), 障害の有無だけでなく文化的な背景などを含めて、様々な子ども達を対象とし前言語期のコミュニケーションについて検討することは、研究を更に意味のあるものにしていくためには課題となってくるであろう。それは、指さし行動においてもいえることである。また、本論文では、子どもの行動の内「指さし行動」に焦点をあててきたが、縦断的に観察をする中で、それら以外の数々の非言語的なコミュニケーション行動が観察された。例えば、玩具が入っている缶の蓋が開けられない時、母親の手を取って蓋を開けさせようと促す行為は、第2部3章のY児, R児に共通してみられたものである。このような相手の手を道具のようにして扱い、相手の手を取り誘導することをクレーン行動といい、主に自閉症の子どもはこのクレーン行動を起こしやすいと考えられてきた。しかし、川上ら(2012 など)は、満期産児を対象とした研究において、このような行為をするには、目の前の課題難易度の判断, 自分の能力の判断, 相手と自分の能力の差の判断といった過程を経る必要があり、なにより相手と心をつかち合っているからこそできる行為であると考えている。また、その他にも、自分の行きたい方向を見たり、指さした後、母親に両手を伸ばして「抱っこ」を要求し、目的とする物や方向へと指さし行動で誘導するような様子もみられた。乳児期の母子関係において、母親が子どもを抱く姿は日常的によく見られ、授乳やあやし行動など「抱き」を媒介としたコミュニケーションが重要となっている。「指さし行動」だけでなく、その他の行動についても詳細にみていく中で、更なる発見があるのではないかと考える。また、今回は家庭場面での対象が母親のみであったが、父親や祖父母など、その他の養育者である場合の検討も必要であろう。

以上、本論文の総括と知見、今後の課題について述べてきた。前言語期のコミュニケーション研究は幅広くおこなわれており、現時点でも様々な方面から多くの乳児のもつ能力が

明らかとなっている。本論文はその一角を示すことができたにすぎない。しかし、本論文を通して、子どもの示す行動や発達を一部分だけで捉えるのではなく、その前後にみられる行動との関係にも注目し、発達を流れとして捉える視点が必要であることがわかった。人間の発達には、日々、変化や停滞、消失等を繰り返しながら続いていくのである。

また、既存の概念や定義にとらわれすぎず、研究者自身がフィールドに足しげく通い、生身の子どもと向き合い、そこで感じる自分自身の感覚を大切にする姿勢を忘れてはならないと考える。そのためには、ビデオ等の録画機器での記録と共に、フィールドノートをとるなど、観察での気づきについて記録することが不可欠である。

さらに、研究で得られた成果を積極的にフィールドにフィードバックしていくことも欠かせないことである。フィールドには、子どもを支える保育士や養育者がいる。常に子どもの身近にいるが、子どもの行動や様子の全てに、目がいきとどいているわけではなく、自分の保育や養育に不満や不安を抱えていることも少なくない。研究者が、第三者の視点としてみた子どもの姿を伝えていくことで、これまで気づかなかった一面や、子どもがみせる様々な行動に安堵したり、微笑ましく感じるきっかけを提供していくことも、乳幼児の発達を研究する者としての役割であろう。逆に、研究者がフィールドから学ぶことも多々ある。このように、研究とフィールドの相互作用によって、多方面から子どもを支えていくという視点を常にもって臨みたい。

本論文は、「保育場面」と「家庭場面」の2つの場面で観察をおこなうことで、同じ前言語期の子どもであっても、人的環境の違いにより、それぞれの場面に見合った非言語的行動をとっていることがわかった。岡本(1982)は、「人は生まれながらにして、他者とかかわりたいという欲求をもっている」と述べている。子ども達は、その時々において精一杯の行動で他者としっかりとコミュニケーションをとりたいと思っており、周りにいる者は、それらに応えることにより、彼らの発達を支えていきたいものである。

文献

引用文献

- 阿部淳子・宮津寿美香・伊藤素子・高井・川上清子(2010) 質的研究におけるデータの信頼性を吟味する 1 つの試み. 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科, 16, 109-118
- 阿部淳子・宮津寿美香・高井清子(2012) 女子大学生と乳児との関わり体験—乳児との 1 回の関わりがもたらす行動・意識の変化—. 人間環境学研究, 10, 1, 49-54
- Adamson, L.B., Bakeman, R., Smith, C.B., & Walters, A.S. (1987) Adult's interpretation of infant's acts. *Developmental Psychology*, 23, 383-387
- 赤木和重 (2004) 1 歳代は教えることができるか:他者の問題解決困難場面における積極的教示行為の生起. 発達心理学研究, 15, 3, 366-375
- Alibali, M.W., Bassok, M., Solomon, K.O., Syc, S.E., & Golden-Meadow, S. (1999) Illuminating mental representation through speech and gesture. *Psychological Science*, 10, 327-333
- 荒川歩 (2011) 指さし行動と発話による談話の達成. 社会言語科学, 14, 1, 169-176
- 麻生武 (1992) 身振りからことばへ—赤ちゃんに見る私たちの起源—. 新曜社
- Baillargon, R., Scott, R. M., & He, Z. (2010) Falsebelief understanding in infants. *Cognitive Science*, 14, 110-118
- Bakeman, R. and Adamson, L.B. (1984) Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289
- Baron-Cohen, S. (1991) Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, 233-251
- Bates, E., Camaioni, L. and Volterra, V. (1975) The acquisition of performative prior to speech *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-224
- Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V. (1979) The acquisition of performatives prior to speech. Ochs, E. (Ed.): *Development Pragmatics*, NY: *Academic Press*, 111-130
- Behne, T., Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2011) Twelve-month-olds' comprehension and production of pointing. *Developmental Psychology*, 30, 359-375

- Brand, R. J., Baldwin, D. A., & Ashburn, L. A. (2002) Evidence for “motionese”: Modifications in mother’s infant-directed action. *Developmental Science*, 5, 1, 72-83
- Bremner, G., & Slater, A. (Eds.). (2004) Theories of infant development. MA: *Blackwell Publishing*.
- Bringen, Z., Emde, R. N., Campos, J. J., & Appelbaum, M. I. (1995) Affective reorganization in the infant, the mother and the dyad: The role of upright locomotion and its timing. *Child Development*, 66, 499-514
- Bruner, J. S. & Gaeton, A. (1976) Human growth and Development. Oxford: *Oxford University Press*
- Bruner, J. S. (1995) From joint attention to the meeting of minds: An introduction. In Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.). Joint attention : Its origin and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1-14
- Butterworth, G. E., & Morissette, P. (1996) Onset of pointing and the acquisition of language in infancy: *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 14, 219-231
- Butterworth, G. E. (2003) Pointing is the royal road to language acquisition: In S. Kita (Ed) : *Pointing where language, culture, and cognition meet* 9-34
- Camaioni, L., Castelli, M. C., Longobardi, E., & Volterra, V. (1991) A parent report instrument for early language assessment: *First Language*, 11, 345-359
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998) Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4 Serial No. 255)
- Carpenter, M., Pennington, B., & Rogers, S. (2002) Interrrelations among social-cognitive skills in young children with autism: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 91-106
- 千秋紀子・大森慈子 (2011) 自閉症における共同注意に関する検討. 仁愛大学紀要人間学部 篇, 10, 49-59
- Collins, G. M. (1977) Visual co-orientation and maternal speech: In Schaffer, H. R. (Ed.): Studies in mother infant interaction, NY : *Academic Press*
- Condon, W., & Sander, L. (1974) Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adults speech. *Child Development*, 45, 456-462

- Curcio, F. (1978) Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children : *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292
- Doherty, M. J. (2009) Theory of mind:how children understand other's thoughts and feelings:Hove, UK: *Psychology Press*
- Eilan, N., Hoerl, C., McCormack, T., & Roessler, J.(Eds) (2005) Joint attention : Communicaton and other mainds.Issues in philosophy and psychology, Oxford:Oxford University Press
- 遠藤利彦(編) (2005) 読む目読まれる目 東京大学出版
- Fantz, R.L. (1961) The origin of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.
- Field, T.M., Woodson, R., Greenberg, R.,& Cohen, D. (1982) Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, 179-181
- Fogel.A. & Hannan, T.E. (1985) Manual action of nine to fifteen week old human infants duaring face to face interaction with their mothers, *Child development*, 1271-1279
- Franco, F., & Butterworth, G.E. (1996) Pointng and social awarences:Declaring and requesting in the second year of life. *Journal of Child Language*, 23, 307-336
- Franco, F., Perucchini,P., and March,M. (2009) Is Infant Initiation of Joint Attention by Pointing Affected by Type of Interaction? *Social Development*, 18, 1, 51-76
- 福山寛志, 明和政子(2011) 1歳児における叙述の指さしと他者との共有経験理解との関連. 発達心理学研究, 22, 2, 140-148
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W.,Sauer, E.,&Iverson, J. (2007) Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Development Science*, 10, 778-785.
- 繁多進 (著) (1987) 愛着の発達 母と子の心の結びつき. 大日本図書株式会社
- 繁多進 ・新倉涼子・桐島撰 (1984) 父母子関係の実験的研究<1> - 発達の見地から - . 日本教育心理学会第 25 回総会発表論文集, 170-171
- 秦野悦子 (1983) 指さし行動の発達の意義. 教育心理学研究, 31, 3, 70-79
- 秦野悦子・やまだようこ (編) 1998 コミュニケーションという謎. ミネルヴァ書房

Hay, D.F. (2006) Yours and mine : Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *Social Development*, 24, 39-52

石島このみ, 根ヶ山光一 (2013) 乳児と母親のくすぐり遊びにおける相互作用 : 文脈の共有を通じた意図の読み取り. 発達心理学研究, 24, 3, 326-336

岩田恵子(2008) 見えないものをともに見る : ごっこ遊びにおける共有のなりたち. 日本女子大学紀要 家政学部, 55, 7-14

蒲谷慎介 (2013) 前言語期乳児のネガティブ情動表出に対する母親の調律的応答 : 母親の内的作業モデルおよび乳児の気質との関連. 発達心理学研究 24, 507-517

Karpov, V.Y. (2005) The neo-Vygotskian approach to development. Cambridge :Cambridge University Press.

Kawakami,K.,Kawakami,F.,Tomonaga,M.,Kishimoto,T.,Minami,T.,&Takai-Kawakami, K.(2011) Origins of a theory of mind. *Infant Behavior & Development*,34, 2, 264-269

川上清文・高井清子・川上文人(2012) ヒトはなぜほほえむのか 進化と発達にさぐる笑顔の起源 新曜社

鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相 ミネルヴァ書房

黒木美紗 (2007) 情動状態が注意に及ぼす影響—始発的共同注意の発達によせて— 九州大学心理学研究, 8, 31-39

Kishimoto, T., Shizawa, Y., Yasuda, J., Hinobayashi, T., & Minami, T (2007) Do pointing gestures by infants provoke comments from adults? *Infant behavior and Development*, 30, 562-567

岸本健 (2011) なぜ幼児の指さしは後の言語コミュニケーションと関連しているのか? 心理学評論, 54, 4, 391-411

岸本健(2014) 何が幼児による指さしの産出を促進するか : デコレーションルームによる検討. *Human Development Research*, 28, 75-82

Kita.S. (2003) Pointing:Where language, culture, and cognition meet. London:Lawrence Erlbaum associates, publishers

小松教之 (1978) 指示行動の発達とその障害(その 1) 普通児・ダウン症児・自閉的傾向の場合. 京都教育大学紀要, A, 53, 37-71

小山正(2002) 村井潤一(編著) 乳幼児の言語・行動発達 : 機能関連的研究. 風間書房 pp.11-36

小山正 (2006) 知的障害のある子どもにおける象徴機能の発達—非伝達的指さし出現前後における言語獲得関連行動の発達状況—. 人間環境大学人間環境学部紀要, 5, 61-66

久保田正人 (1982) 言語・認識の共有 講座現代心理学, 認識の形成, 第5章, 小学館, pp.177-256

Leung, E. H. L., & Rheingold, H. L. (1981) Development of pointing as a social gesture. *Development Psychology*, 17, 215-220

Lewis, M. (2005) The Child and Its Family: The Social Network Model. *Human Development*, 48, 8-27

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C. & Weiss, M. (1989) Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146-156

Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T., & Tomasello, M. (2004) Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, 7, 297-303

Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006) 12- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of cognition and development*, 7, 2, 173-187

Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007a) Pointing out new, old new, and absent referents at 12 months of age: *Development science*, 10, 2, F1-F7

Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007b) Reference and attitude in Infant pointing: *Journal of child language*, 34, 1-20

Liszkowski, U., Albrecht, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008) Infant's visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. *Infant behavior & Development*, 31, 157-167

Liszkowski, U., & Tomasello, M. (2011) Individual differences in social, cognitive, and morphological aspects of infant pointing. *Cognitive Development*, 26, 16-29

Lock, A., Young, A. W., Service, V., & Chandler, P. (1990) Some observations on the origins of the pointing gesture. In V. Volterra, & C. J. Erting. (Eds.), From gesture to language in hearing and deaf children. Berlin: Springer-Verlag. pp.42-55

丸山慎・渡辺はま (2011) 行為情報が乳児の視聴覚間協応に及ぼす影響—視線計測からのアプローチ—. *Human Development Research* 26, 197-202

正高信男 (2001) 子どもはことばをからだで覚える: メロディから意味の世界へ, 中央公社

Masur, E. F. (1982) Mother's responses to infant's object-related gestures Influence on lexical development: *Journal of Child Language*, 9, 23-30

増山真緒子 (1991) 「心理的人間」となる子どもたち. 現代思想, 19, 104-115 青士社

Meltzoff, A.N., & Moore, M.K. (1977) Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78

瑞穂優・武藤安子 (1997) 前言語期の「乳児・もの・人」の三者関係の形成過程. 日本家政学会誌, 48, 10, 865-874

Moore, C., & Corkum, V. (1994) Social understanding at the end of the first year of Life. *Developmental Review*, 14, 349-372

Moore, C., & D'SEntremont, B. (2001) Developmental changes in pointing as a function of attentional focus. *Journal of Cognition and Development*, 2, 109-129

Moore, M. K., & Meltzoff, A.N (2008) Factors affecting infant's manual search for occluded objects and the genesis of object permanence. *Infant behavior & Development*, 31, 168-180

村上太郎・大神英裕 (2007) 乳幼児期の社会的認知の発達. 九州大学心理学研究, 8, 133-142

室岡弘明 (1985) 自閉症児の指差し行動と諸要因の検討 情緒障害教育研究紀要, 4, 103-106

中川愛・松村京子 (2006) 乳児との接触未経験学生のあやし行動：音声・行動分析学的研究. 発達心理学研究, 17, 138-147

中川愛・松村京子 (2010) 女子大学生における乳児へのあやし行動：乳児との接触体験による違い. 発達心理学研究, 21, 192-199

爾寛章 (2006) 乳幼児期における社会的人間関係の理解に関する一考察. 昭和女子大学初等教育学科子ども教育学研究紀要, 788, 74-80

根ヶ山光一 (2006) <子別れ>としての子育て 日本放送出版協会

Negayama, K. (2011) Kowakare: A new perspective on the development of mother-offspring relationship. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 86-89

野井未加 (2004) 極低出生体重児・超低出生体重児の個人内差に関する研究：18 か月時における発達特徴の検討. 特殊教育学研究, 41, 6, 651-657

野井未加・大野博之 (2003) 極低出生体重児の視覚運動協応に関する基礎研究. 特殊教育学研究, 40, 6, 675-687

野澤祥子 (2011) 1～2 歳の子ども同士のやりとりにおける自己主張の発達的变化. 発達心理学研究, 22, 1, 22-32

萩野美佐子・大浜幾久子・斉藤こずゑ・武井澄江・辰野俊子(1983) 言語行動の発達(VI)子どもの指さし行動の発達と母親の応答行動(9 から 30 か月児の縦断観察資料の分析). 東京大学教育学部紀要, 23, 127-140

岡本夏木 (1982) 子どもとことば. 岩波新書

岡本依子・菅野幸恵・東海林麗香・高橋千枝・八木下(川田)暁子・青木弥生・石川あゆち・亀井美弥子・川田学・須田治 (2014) 親はどのように乳児とコミュニケーションするか：前言語期の親子のコミュニケーションにおける代弁の機能. 発達心理学研究, 25, 1, 23-37

大神英裕 (2006) 共同注意：その発達と障害をめぐる諸問題(展望). 教育心理学年報, 45, 145-154

大浜幾久子・辰野俊子・斉藤こずゑ・武井澄江・萩野美佐子 (1981) 母子相互作用における指さし行動の発達—時間標本資料の分析—. 教育心理学研究, 29, 3, 85-91

大竹信子・星三和子(2005) 言語の基盤としての子ども同士のコミュニケーション. 日本発達心理学会 第 16 回大会発表論文集, 323

大藪泰・田中みどり・伊藤英夫(編著) (2004) 共同注意の発達と臨床. 川島書店

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966) *La Psychologie de l'Enfant*, 波多野完治, 須賀哲夫, 周郷博(訳), (1969) 「新しい児童心理学」, 白水社

Rochat, P.(2001) *The infant's world. Harvard university press*, Cambridge, USA, 板倉昭二, 開一夫(監訳) (2004) 乳児の世界, ミネルヴァ書房

Rowe, M. L., Ozcaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2008) Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development: *First Language*, 28, 182-199

佐伯胖 (2007) 人間発達の軸としての「共感」 佐伯胖(編者) 共感 育ち合う保育の中で. ミネルヴァ書房

相良順子・村田カズ, (2009) 1 歳児の視線の先と視線移動—保育園での観察を通して—. 聖徳大学児童学研究紀要, 11, 83-88

西條剛央 (2002) 母子間の「縦抱き」から「横抱き」への移行に関する縦断的研究：ダイナミックシステムズアプローチの適用. 発達心理学研究, 13, 2, 97-108

坂上裕子 (2002) 歩行開始期における母子の葛藤的やりとりの発達の变化: 母子における共変化過程の検討. 発達心理学研究, 13, 261-273

関根和生, (2008) 自発的身振りの発達に関する心理学的研究の展望—幼児期の変化を中心に—. 教育心理学研究, 56, 440-453

進藤美津子・玉井ふみ・山崎和子・堀江真由美・城本貞子・浜頭慶子・竹中和子・森下孝夫(1999) 前言語期における認知・コミュニケーション行動の発達評価チェックリスト(試案)の作成. 広島県立保健福祉大紀要, 4, 1, 93-101

塩坪いく子 (2003) リーチングと移動反応でみた乳児の探索行動の特徴(「空間に広がるインタフェース」及びヒューマン情報処理一般). 電子情報通信学会技術研究報告, HIP, ヒューマン情報処理, 103, 39, 31-32

白神敬介・根ヶ山光一 (2008) 家庭での自然観察によるつかまり歩きの縦断的発達研究. 発達心理学研究, 19, 4, 375-388

Simon, F., Macchi, C.V., Turati, C., & Valenza, E. (2003) Non-specific perceptual biases at the origins of face processing. In O. Pascalis & A. Slater (Eds.), *The development of face processing in infancy and early childhood: Current perspectives* (pp.13-26). New York: Nova Science Publishers

Smiley, P.A. (2001) Intention understanding and partner-sensitive behaviors in young children's peer interactions. *Social Development*, 10, 330-354

菅井洋子 (2012) 乳幼児期の絵本場面における共同活動に関する発達研究. 風間書房

菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子(2009) 乳児期の絵本場面における母子の実物への指さしをめぐる研究. 読書科学, 52, 3, 148-160

菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子 (2010) 乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達の变化: 積木場面との比較による縦断的研究. 発達心理学研究, 21, 46-57

須永美紀 (2007) 「共振」から「共感」へ—乳児期における他児とのかかわり. 佐伯胖(編者) 共感 育ち合う保育の中で ミネルヴァ書房

高橋英之・宮崎美智子 (2013) 乳児の主体性の萌芽を視線随伴課題で探る ベビーサイエンス

高井一川上清子・川上清文・M. Lewis. (2004) 幼児の情動表出と文化. 日本女子大学大学院紀要, 家政学研究科人間生活学専攻, 10, 153-157

田中響 (2013) 乳児との対面児の母親の視線及び応答性に関する縦断的研究. 小児保健研究, 72, 4, 493-499

辰野俊子・斎藤こずゑ・武井澄江・萩野美佐子・大浜幾久子 1981 言語行動の発達(IV) 絵本場面の相互作用における指さし行動—13から30カ月児の縦断観察資料の分析—. 東京大学教育学部紀要, 21, 77-88

戸田須恵子(2006) 母子遊びにおける共同注意の発達. 北海道教育大学紀要 教育科学編, 57, 1, 143-151

Tomasello, M.(1995)Joint attention as social cognition .In C. Moore and P.Duham, eds.,*Joint attention: Its origins and role in development*, Hillsdale, NJ:Erlbaum. pp.103-130

Tomasello, M. (1999) The cultural origins of human cognition: Cambridge, MA: *Harvard University Press*

Tomasello, M. Carpenter, M., & Loszkowski, U. (2007) A new look at infant pointing. *Child development*, 78, 3, 705-722

Tomasello, M. (2008) Origins of human communication US: *MIT Press*

Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. London: Cambridge University Press. pp.321-347

塚田—城みちる (2008) 12 ヶ月から 24 ヶ月時における子どもの行為制御の発達：親子間の事物をめぐる葛藤の変化に注目して. 発達心理学研究, 19, 4, 331-341

常田美穂 (2007) 乳児期の共同注意の発達における母親の指示的行動の役割. 発達心理学研究, 18, 2, 97-108

Wakaba, Y. (1981) Development of pointing in the first two years : *The research institute for the education of exceptional children*, Tokyo Gakugei Univ.

若葉陽子(1981)指さし行動の発達に関する研究 3 ヶ月—24 ヶ月期の母子相互作用場面における観察. 教育心理学会第 23 回総会論文集, 290-291

若葉陽子(1982) 乳児期における指さし行動の発達 基礎となる諸機能の発達との関連. 教育心理学会第 24 回総会論文集, 270-271

山田洋子(1978) 言語発生を準備する一条件としての参考関係の成立(1)指さし Showing, Giving などの出現過程. 日本心理学会第 42 回大会論文集, 840-841

やまだようこ(1987) ことばの前のことば. ことばが生まれるみちすじ 新曜社

やまだようこ (1997) モデル構成を目指す現場心理学の方法論. 現代心理学の発想, 新曜社

山田洋子・中西由里 (1983) 乳児の指さしの発達. 児童青年精神医学とその近接領域, 24, 4, 239-259

山本弥栄子 (2007) 子ども同士の言語的コミュニケーションにおける一考察— 会話の自然発生

的過程の検討―. 大阪健康福祉短期大学紀要, 5, 51-60

矢藤優子 (2007) 乳児と母親のおもちゃ遊び場面における注意の共有と母親の発話 : 7 カ月
齢と 12 カ月齢を比較して. 発達心理学研究, 181, 55-66

資料

資料 1:対象児の発達の様相

	1(8/29)	2(9/5)	3(9/13)	4(9/27)	5(9/28)	6(10/7)	7(11/1)	8(11/18)	9(12/9)	10(12/20)	11(1/20)	12(2/10)	13(2/21)	14(3/3)	15(3/10)	16(3/17)	17(4/23)	18(5/7)	19(5/28)	20(6/4)	21(7/2)	22(7/16)
So	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	1	3	3	4	1	1	4	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	
	観察数	431	438	448	460	461	470	512	532	575	596	607	617	624	631	680	701	708	736			
	身体	4																				
Hi	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	1	3	3	4	1	1	4	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
	観察数	427	442	456	457	466	491	508	511	540	592	603	613	620	627	664	678	699	704	734	748	
	身体	4																				
Mn	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	2	2	2	3	2	3	1	2	3	1	1	6	2	2	2	2	1	2	2	2	
	観察数	409	416	438	439	448	485	490	511	522	553	574	585	595	602	609	646	660	681	716	730	
	身体	4																				
Rw	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	1	4	2	7	15	2	3	7	1	4	2	1	1	1	1	2	2	3	3	
	観察数	404	419	433	434	443	485	485	506	548	580	580	590	590	604	655	683	711				
	身体	4																				
Ss	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	3	1	1	3	4	3	5	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	
	観察数	405	413	427	428	437	462	500	511	542	563	584	591	598	635	649	670	677	705	719		
	身体	4																				
Ru	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	1	3	1	1	3	4	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	5	
	観察数	322	329	352	353	361	386	403	424	466	487	498	508	508	521	558	593	600	628	642		
	身体	1		2	3				4													
Yg	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	
	観察数	291	298	306	321	330	355	372	386	404	435	456	467	477	484	491	528	542	572	598	612	
	身体	1				2				3		4										
Ji	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	1	1	1	3	1	3	2	1	1	5	2	2	1	1	2	2	2	3	3	1	2	
	観察数	284	299	318	314	323	348	364	386	428	449	460	470	477	484	491	528	556	591			
	身体	1		2						4												
Ks	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	一人伝達	
	2	2	2	1	1	3	1	1	1	1	4	1	1	1	2	3	3	1	5	1	2	
	観察数	283	290	298	312	313	322	347	364	396	448	459	476	483	520	534	555	590	590	604		
	身体	1		2			3				4											

欠席

日齢：～365日 366～547日 548日～

身体：ハイハイ 1 つかまり立ち 2 つたい歩き 3 歩く 4

言語：なし ① 喃語 ② 一語文 ③ 二語文 ④

①	②			③			④
一人	伝達	一人	伝達	一人	伝達	一人	伝達
		6	13	1	10	0	5
		1.00	2.17	0.13	1.25	0.00	1.25
		6		8			4
		1	5	2	6	0	13
		0.17	0.83	0.29	0.86	0.00	2.17
		6		7		6	
		8	6	9	19	0	2
		1.60	1.20	0.69	1.46	0.00	2.00
		5		13		1	
		18	22	3	19		
		3.60	4.40	0.33	2.11		
		5		9			
		14	14	3	4		
		1.56	1.56	0.30	0.40		
		9		10			
2	2	5	2	2	10		
0.50	0.50	1.00	0.40	0.22	1.11		
4		5		9			
1	0	5	9	0	1.00		
0.20	0.00	0.38	0.69	0.00	1.00		
5		13		1			
2	0	8	0	4	5		
0.33	0.00	2.00	0.00	0.80	1.00		
6		4		5			
4	0	5	2	5	7	0	2
0.57	0.00	0.83	0.33	1.25	1.75	0.00	2.00
7		6		4		1	
9	2	70	73	29	81	0	22
0.41	0.09	1.19	1.24	0.44	1.23	0.00	1.83
22		59		66		12	

謝辭

謝辞

博士論文を執筆するにあたり、これまで多くの方々に支えていただきました。

研究にご協力いただきました、子ども達、保育士の皆さま、お母様をはじめとしたご家族の皆さまに心から御礼を申し上げます。皆さまのご協力がなければ、研究を遂行することはできませんでした。子ども達の健やかなご成長をお祈り申し上げます。

学部時から文献等を拝読、引用させていただいていた白百合女子大学名誉教授繁多進先生には、副査をしていただけたことが大変感慨深く幸せなことでした。何度も論文を読み深めていただき、不足点についてのご指導や数々の貴重なご意見をありがとうございました。先生に副査をしていただいたことで、子どもを「観る」とはどういうことなのか、原点に戻って考えることができました。

修士課程からずっと見守っていただき、温かな叱咤激励をくださいました日本女子大学家政学部児童学科教授、坪能由紀子先生。先生の研究に対する熱意、取り組み方には学ばせていただくことが多々ありました。丁寧に論文を読んでいただきありがとうございました。

論文の内容だけでなく、細かい文章の言い回しや体裁などの確にご指導をいただきました、日本女子大学家政学部児童学科教授、川端有子先生。審査会での先生からのご質問は、考えさせられる点があり今後の研究の課題となりました。ありがとうございました。

聖心女子大学文学部教授、川上清文先生には、ご指導と共に研究者としての心得、研究をすることの醍醐味や楽しさをたくさん教えていただきました。見守っていただきありがとうございました。

図表やグラフの効果的な見せ方など教えていただきました、京都大学霊長類研究所の川上文人先生、ありがとうございました。

日本女子大学家政学部児童学科助手、阿部淳子先生をはじめ、児童学科センターの皆様には常に応援していただき研究に集中できる環境を提供していただきました。ありがとうございました。

日本女子大学人間生活学研究科の志満津好美さんには、事務的な事にとどまらず、些細なことでも相談にのっていただき精神的に支えていただきました。ありがとうございました。

た。

卒業しても変わらず気に留めていただき、研究の道に進むきっかけを与えていただいた西南女学院大学准教授、野井未加先生、ありがとうございました。先生の前で書いた卒業論文は私の原点であり、これからも大切にしていきたいと思います。

主査である日本女子大学家政学部児童学科教授の川上清子先生には、何度お礼を言わせていただいても足りないほどです。これまで多大なご心配とご迷惑をおかけしてきましたが、どんな時も私としっかり向き合ってくださいました。先生と二人三脚で歩ませていただいた、修士課程を含めた7年間はかけがえのない財産であり、誇りであります。

最後に、長い学生生活を支え信じ続けてくださった家族に、感謝と敬意を表し謝辞とさせていただきます。ありがとうございました。

平成27年3月20日

宮津 寿美香