

保育所 1 歳児クラスの絵本場面における 乳児の意図伝達と「誘導的身ぶり」

—乳児と保育者の協働に注目して—

Communication and “Leading Behaviors” of one-year-old infants when reading picture books in
nursery school classes

平 澤 順 子*

Junko HIRASAWA

保育所1歳児クラスの絵本場面における 乳児の意図伝達と「誘導的身ぶり」

—乳児と保育者の協働に注目して—

Communication and “Leading Behaviors” of one-year-old infants when reading picture books in nursery school classes

平澤 順子*

Junko HIRASAWA

Abstract In this paper, I examine the behaviors of one-year-old children when they cannot communicate with nursery school teachers reading picture books to them just by pointing at things, along with changes to their behaviors when their teachers notice these changes and respond to them. As such, I collected and analyzed data focusing on behaviors in which they lead others to communicate with them (Leading Behaviors). The results show that every child pointed at the first stage. However, at the second stage, when they could not communicate to their teachers just by pointing, they gazed at the teachers' eyes or said “Un.” emphatically while pointing. Furthermore, at the third stage, they modified their behaviors into those of a more concrete and higher order: pointing after they moved near a thing which is the same as what they wanted to point to in the picture book, or pointing while saying some simple words after language acquisition. This suggests that their connection with teachers, who consider their thoughts and sympathize with them, elicits positive communication. It also indicates that teachers can play an important role during the reading of picture books to children.

Key words: one-year-old children 1歳児, picture books 絵本, Leading Behaviors 誘導的身ぶり, pointing 指さし, sympathy 共感

I. 問題と目的

1992年「ブックスタート」^{注1)}が英国で始まった。これを受け、我が国では2001年以降各市区町村自治体が、「赤ちゃん和絵本を開く楽しいひと時を分かち合う」(Share books with your baby)¹⁾をキャッチフレーズに実施している。

こうした影響下、家庭での絵本場面に関する調査を行った秋田ら(2005)²⁾は、3～4か月から1歳頃と早い時期から、母子が1対1で絵本を読み始めていると報告している。一方保育の場を見ると、保

育士を対象に絵本の読み聞かせに関するアンケート調査を行った菅井(2011)³⁾は、保育士と子どもが1対1で絵本を読む時期も3～4か月から1歳頃と家庭同様の結果が得られたことから、乳児の発達との関連から、乳児と養育者がいかに一緒に絵本を読んでいるかの解明は社会的な要請であると言及している。

実際筆者が関わる保育の場においても、0歳児クラスから乳児の発達に合わせた絵本環境に配慮し、乳児が絵本とふれあう機会を設けている。這い這いや伝え歩きなど運動機能の発達に伴い、自分の興味のある絵本の読み聞かせが始まると離れた場所からでも這い這いして近づいて行ったり、保育士に読み聞かせを要求してもそれに気づかないと絵本を高く

* 日本児童教育専門学校
Japan Juvenile Education college

持ち上げたりしてアプローチの仕方を高次化する姿が見られるようになる(平澤, 2016)⁴⁾。

さらに1歳児頃になると言語の獲得により、相手の話の内容が分かるようになるだけでなく、自分の意思を親しい大人に伝えたいという要求が高まり、指さしや身振り、片言の言葉などを用いて相手に伝えようと環境に積極的に働きかけようとするようになる。こうしたことから、1歳児クラスの絵本場面でも、自分の意図を相手に伝達しようとさらに高度で多様な身体表現が見られるようになるのではないかと考えられる。

宇田川(2007)⁵⁾は、「保育の中の大切なこと」として、保育者が「共感的他者」であることを挙げている。「共感的他者」とは、「子どもと視線を『共に』して子どもの抱く世界を『共に』味わい、楽しみ、子どもと身体感覚を『共に』して子どもの抱く世界を実感として納得し、その上で、子どもと協働して『共に』の世界を作り出していく」存在である。

絵本場面において、読み手である保育者がこのような「共感的他者」となれば、子どもの欲求や要求を受け止め、子どもとの間に情緒的な結びつきを可能にすると考えられる。また保育者は語彙の獲得など、絵本から何かを学び取ることを目的に読み聞かせを行うのではなく、子どもが見ている世界を共に感じ、分かち合いたいという「共感」から出発すれば、子どもは「『学ぶ意欲』も、『する意欲』もわき起こってくる、というより、まさにそのかわる『他』によって喚起され、引き出される」(佐伯, 2007)⁶⁾。こうしたことから、保育所1歳児の絵本の読み聞かせ場面において、「共感的立場に立ち、相互作用をすることによって、初めて見えてくる現象」(やまだ, 1992)⁷⁾を捉えていくことは大切であると考えられる。

これまでの乳児を対象にした絵本に関する研究の動向を概観すると、主に家庭における母子を対象に行ったもので、絵本場面に関する母子の対話内容に関するもの(横山, 1997⁸⁾; 石崎, 1996)⁹⁾や絵本の読み聞かせによる相互行為が子どもの語彙発達に及ぼす影響(外山, 1989)¹⁰⁾、さらには絵本場面における母子の「共同注意としての指さし」について調査を行ったもの(菅井, 秋田など, 2010)¹¹⁾などが見られる。菅井らは、母子が注意を向け合う対象である指さしの対象を検討した結果、1歳半後期には、絵本の挿絵だけでなくそれと類似する「実物」を指さしする姿が見られるなどとしている。一方保

育の場を見ると、菅井(2011)¹²⁾は、「保育所における乳児期の絵本場面については、実践報告などでは見られるが、理論的、体系的な研究はまだなされてきていないのが現状である」と指摘し、前述した保育士へのアンケート調査を試みた。その結果、家庭とは異なる多様な読み方があること、共同で読み合う相手により、絵本と出会う時期や頻度が異なるなど多くの示唆を得ている。しかし、保育者と子どもとの読み聞かせ場面を実際に観察し、質的な面から検討を行ったものはほとんど見られない。

以上のことを踏まえ本稿では、①1歳児が読み手である保育者に意図伝達を行う際、指示対象への指さしだけでは伝達困難な場合どのような行動の現れ方をするのか。②保育者が子どもの行動の変化に気づき意図を汲み取った応答をした場合、子どもの行動はどのように変化するのか、以上の2点を明らかにする。

Ⅱ. 研究方法

(1) 対象児

A市内の公立保育園に通う1歳児クラスの14名(男児6名, 女児8名)。うちA児(女児)は、筆者が観察開始する直前に降園するため対象外とした。対象児の月齢および性別はTable 1に示した通りである。

(2) フィールドの人的環境

当園では日中の保育に当たる保育士以外に、午前7:20～9:20と午後3:20～6:20迄は時間外保育として、福祉員3名(うち有資格者2名)が保育に関わっていた。

(3) 観察期間

2016年4月からの予備期間を経て、同年5月から9月までの週1回、夕方の外遊び終了後の16時半から18時半迄の自由遊びの時間における保育者

Table 1 Sex and age in months of children

対象児	性別	月齢	対象児	性別	月齢
B	女	1.9歳	I	男	1.8歳
C	女	1.9歳	J	女	1.8歳
D	男	1.9歳	K	男	1.7歳
E	男	1.8歳	L	男	1.4歳
F	女	1.8歳	M	男	1.4歳
G	女	1.8歳	N	女	1.1歳
H	女	1.8歳			

(福祉員)との絵本の読み聞かせ場面を観察した。

ビデオなどの録画機器は使用せず、筆者自身が参与観察し、メモ書きしたものを保育終了後にフィールドノートにまとめた。なお、筆者は、当クラスに水曜日を除く週4日間(8:30～17:00)、非常勤保育士として保育に関わっている為、子どもたちとは通常の保育時と観察時との区別をつける難しさはあったが、できる限り全体を俯瞰するように努めた。

(4) 分析方法

本稿では、絵本場面における1歳児が意図伝達を目的とした際、指さしだけでは伝達が困難と察知した場合の、身体的動作による他者誘導(以下、誘導的身ぶり)に焦点を当ててデータを収集した。ここでいう「誘導的身ぶり」とは、意図伝達の為に指さしだけでなく他の身体部位も用いて伝えようと他者を導く行為と定義した。よって「指さし」のみの行動が見られた事例は分析対象から除外した為、収集したデータ139のうち78を対象とした。

Ⅲ. 倫理的配慮

観察に際し、園長に研究の趣旨・使用目的などを説明し了承を得、1歳児クラスの保護者には、文書にて承諾を得た。また本研究の投稿に当たり、園名・個人名は全て記号化した。

Ⅳ. 結果と考察

定義に基づき、5～9月までの絵本場面(平均週1回、1日分は平均2時間、計16回)で観察された保育者(福祉員)との相互作用の中で、対象児が保育者(福祉員)および同じ場面に参加している他児に、自分の意図伝達の為に用いる「誘導的身ぶり」についてのデータを抽出した。その結果、「誘導的身ぶり」が見られる場面は5つのカテゴリーに分けられ、いずれにも該当しないものは「f. その他」とした(Table 2)。また分析に先立ち7～8月を境に2か月ごとに3期(5～6月:第1期, 7～8月:第2期, 9月:第3期)に分けた。区分の仕方については、約20年保育実践に携わってきた筆者が1歳児と関わる中で、この期を境に著しい成長の変化が見られるという印象を抱いていた為である。

続いて各場面において、どのような「誘導的身ぶり」が見られるのかを分析した。その結果、「①凝視、

Table 2 Situations in which “Leading Behaviors” appear^{注2)}

	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	合 計
a. 要 求	6	9	2	17 (22%)
b. 発 見	3	1	0	4 (5%)
c. 説 明	11	8	6	25 (32%)
d. 質 問	8	1	1	10 (13%)
e. 疑 問	5	6	0	11 (14%)
f. その他	5	3	4	12 (15%)
合 計	38	28	13	79 (100%)
観察回数	7	6	3	16

覗き込むなど」、「②手や足などの使用」、「③意図した頁を開く」、「④歓声・驚く声」、「⑤ふり動作」、「⑥対象と同じ実物を提示」、「⑦頁をめくり返す」が見られ、いずれにも該当しないものは「⑧その他」とした(Table 3)。尚、同じ場面の中で数種の「誘導的身ぶり」が見られた時は、複数カウントした。同種の「誘導的身ぶり」(例:2～3度頁をめくり返す)を同時に複数回繰り返した時はその数を「1」、次の行動に移った場合は、(対象を指さした後、筆者を覗き見る⇒座ったまま左腕を動かす⇒筆者の目を凝視)「2」とカウントした。

1. 「誘導的身ぶり」の発達的变化

(1) 「誘導的身ぶり」の出現場面について

Table 2 をみると、第Ⅰ期～第Ⅲ期までに著しい変化は見られないが、3期を通して「c. 説明」が最も多く全体の32%見られた。次いで「a. 要求」が22%と多く、そのほとんどが「うたえほん」などを用いた歌の要求であった。また、「a. 要求」が第Ⅱ期に第Ⅰ期の1.5倍に増加しているのは、観察開始時にはあまり絵本に興味を示さなかったN児が絵本に興味を持ち始めたことがその理由として挙げられる。また、第Ⅱ期のデータが全体として少ないのは、お盆休みと暑さの影響で体調を壊して欠席する子どもが多かった為である。

(2) 「誘導的身ぶり」の出現頻度とその内容について

Table 3 を見ると、「②手や足を使う」が「a. 要求」を含む3場面で見られた。絵本場面というある程度限定された動きの中でも、可能な限りの身体部位を使って意図伝達を図っていることが示された。また、「c. 説明」を除く4場面で「①凝視・覗き込むなど」が見られたことは、前言語期の子どもたちにとって、

Table 3 Leading Behaviors in various situations and their frequency

場面	a. 要求				b. 発見			c. 説明				d. 質問		e. 疑問		f. その他	合計
誘導的身ぶり	① 凝視、覗き込むなど	② 手や足などの使用	③ 意図した頁を開く	⑧ その他	① 凝視、覗き込むなど	② 手や足などの使用	④ 歓声・驚きの声	② 手や足などの使用	⑤ ふり動作	⑥ 対象と同じ実物の提示	⑧ その他	① 凝視、覗き込むなど	⑧ その他	① 凝視、覗き込むなど	⑦ 頁をめくり返す		
I 期	15	11	12	2	3	2	8	3	6	1	5	3	0	1	12	5	89
Ⅱ期	5	11	1	4	1	0	1	3	1	3	1	1	0	1	7	3	43
Ⅲ期	1	4	1	2	0	0	0	0	1	2	3	0	2	0	0	3	19
合計	21	26	14	8	4	2	9	6	8	6	9	4	2	2	19	11	151

目は心的状態を伝える上で有効な手段の一つであることが窺えた。さらに絵本場面特有の「誘導的身ぶり」として、「③意図した頁を開く」が全体の9%、「⑦頁をめくり返す」が13%とわずかではあるが見られた。

2. 「誘導的身ぶり」の事例分析

ここでは各場面における「誘導的身ぶり」のうち、使用頻度が最も高かったものを取り上げて分析を行っていく (Table 2)。その際、子どもの行動・思考を縦軸方向に、それらの行動を誘引する要因を横軸方向に表記した。尚 () : 筆者が推察した対象児の思い、保育者：保、福祉員：福、「誘導的身ぶり」：太字で表記する。「 」内の矢印は、声のトーンを示す。

a. 要求場面 出現回数 17 回

【事例 1】

＜「ゆりかごのうた」を歌って欲しい＞ (2016.8.3)
対象児 N (1 歳 4 か月) が、他児の放置した「うたの絵本」を手取る。頁をめくっていると「ゆりかごのうた」を発見。

第 1 段階

N : 挿絵の赤ちゃんを「うん」と指さす

第 2 段階

N : 保育者を凝視。挿絵の赤ちゃんを「トントン」^{注3)} と入眠を促す身ぶり

↓ ←保 S : 「ねんね、トントンね」
N : (そうじゃない)
↓ 第 3 段階
N : 再度「トントン」し、保育士の目を見ながら「うん↓うん↓」と力強く言いながら指先に力を込めて何度も対象を指さす
↓ →保 S : 「ゆりかごのうた」を要求していると推察
←保 S : 「ゆりかごのうた」を歌う
N : 歌に合わせて体を左右に揺すり、歌が終わると人差し指を立て「もう 1 回」を要求する
仕草

【考察】N は要求伝達の為、絵本の挿絵に指さしを行っている (第 1 段階)。だが保育士がそれに気づかないと察知すると、目を合わせ、自分が入眠の際にしてもらうように対象を「トントン」する身ぶりを用いて相手に気づかせようとした (第 2 段階)。それに対し保育者からは自分の意図とは異なる反応が返ってきたので、再度「トントン」した上で、保育者の目を見ながら「うん↓うん↓」と語気を強め、指さす指先にも力込める等、幾種類もの「誘導的身ぶり」を用いて意図伝達を試みている (第 3 段階)。これを受け保育者が N 児の意図を推察した対応の結果、N 児は歌に合わせて体を揺らし、終わると「もう 1 回」の要求が見られたことから、保育者は N 児の意図を汲み取れていたと読み取れる。

b. 発見・感動の場面 出現回数 4 回

【事例 2】

《感動を共有したい》(2016.5.25)

対象児 I (男児, 1 歳 8 か月) は, 福 A に絵本「とべ ちいさいプロペラき」を読んでもらっている。I は, 頁をめくる度に出てくる飛行機を指さしては, 「……」(不明瞭) と呟く。だが, 飛行場に何機もの飛行機が一斉に登場する場面になると,

第 1 段階

I: 「おお。…(不明瞭)」と歓声を上げ, 目を見張り, 飛行機を指さし, 立ち上がろうとする

←福 A: 「赤い飛行機ね」

I: (そうじゃない)

第 2 段階

I: 「あーっ, あーっ」と叫び, 全部の飛行機を一気に指さすように円を描く

→福 A: 飛行機がいっぱいいることに感動していると推察

←福 A: 「すごい, いっぱいいるね」

第 3 段階

I: 「あー」と頷き, 福 A の目を見て, 再度円を描くように沢山の飛行機を指さす

I: その後も暫く一人でその場面を見ていた

【考察】I は, 飛行場に沢山の飛行機が登場すると, 小さなプロペラ機が 1 台のみ描かれている場面では見せなかった歓声を上げ, 目を見張り, さらに感動のあまり無意識に立ち上がろうとした(第 1 段階)。しかし福祉員からは, I の意図とは反する答えが返ってきたので, I は叫ぶような声と共に, 円を描くように指さしをすることで「飛行機がいっぱいいる」ということを伝えようとしたのではないかと考える(第 2 段階)。それにより福祉員は I の意図に気づくことができたので, I は安堵し反芻するように再度対象に円を描くような指さしを行い(第 3 段階), その後余韻に浸るようにその場面を一人で見ていたのだと推察する。

c. 説明の場面 出現回数 24 回

【事例 3】

《虫籠に同じ鈴虫がいるよ》(2016.8.24)

対象児 L (男児: 1 歳 7 か月) は, 福 S に「うた

えほん」を提示。福 S は, L, H, M, B たちと絵本に掲載されている歌を次々と歌っている。「むしのこえ」の頁になり, 「あれまつむしが鳴いている」と歌い始めると,

第 1 段階

L: 保育室にある虫かごを「うん」と指さす。

←福 S: 「そうね, 鈴虫ね」と言いながら, 他児に歌を歌っている

L: (そうじゃない)

第 2 段階

L: 前よりも力がこもった声で「うん↓」という

と, 虫かごを再度指さす

←福 S: 「同じね, 鈴虫さん」というと, 歌を歌い続ける

第 3 段階

L: 立ち上がり, 虫かごの前に行くと, 「うん↓」と虫かごを指さす

→筆: L は鈴虫が見たいと考えている, と推察。

←筆: 「L 君, 鈴虫が見たいの?」

L: 「うん↓」と, 頷くように言うにつっこり笑う

←筆: 虫かごを棚から降ろし, L の前に置く

L: 虫を次々に指さしながら, 「ああ, あった。あった。」という

【考察】この場面では, 福祉員が他児たちへの読み聞かせを継続しながら L への対応も図っていたので, 筆者が代行した(第 3 段階)。L はこの時, 指さしだけでは伝わらないと察すると(第 1 段階), 声に力を込めて, 再度指さしを行っている(第 2 段階)。しかし福祉員からは, 自分の意に反する答えが 2 度も返ってきたので, 虫籠の所まで移動して実物を指さして伝えたのではないかと推察する(第 3 段階)。これらのことから, L が何とかして自分の意図伝達を行いたいという強い思いが汲み取れる。また筆者が L の意図を推察して虫籠を提示した結果, 「うん」と頷くような返答や鈴虫の所在を確認する「あった, あった」が見られたことから, 筆者は L の意図を汲み取ることができたのだと見て取れる。

d. 質問の場面 出現回数 10 回

【事例 4】

《車の名称じゃなくて、付属品の名称を知りたい》
(2016.8.3)

対象児 E (男児：1 歳 11 か月) は、「のりものずかん」を筆者に提示。膝に座ると、自分の好きな挿絵の頁を開く。

第 1 段階

E：タンクローリー車を「うん↑」と指さす

↓ ←筆：「タンクローリー車」

E：(そうじゃない)

第 2 段階

E：前よりもっと強い口調で、「うん↓」というと、指さしの指に力を込めて再度タンクローリー車を指さす

↓ ←筆：「タンクローリー車ってことじゃないのね？」と、E に問いかける

第 3 段階

E：自分が知りたい部分に焦点を当てて、「うん↓」と指さす

↓ →筆：E は消火器の名称を知りたいと考えている、と推察
←筆：「わかった。消火器だよ」

E：「うん↓」納得したように頷くと、次の頁に進む

【考察】E が指さした消火器は縦 3mm×横 5mm 大で、一見してそれを識別することは不可能であった。乗り物好きな E は毎日必ずこの絵本の読み聞かせをしてもらっており、その繰り返しの中で、消火器の存在に気づいたのではないかと考える。E はそれが何かを知りたいと思って対象を指さしたが (第 1 段階)、筆者は指示対象が分からず車の名称を返したことから、前より強い口調と指に力を込めて対象を指さすことで筆者に気づかせようとした (第 2 段階)。筆者は E の異変に気づいたものの意図が分からずに、「タンクローリー車ってことじゃないのよね？」と確認したので、E は焦点を絞った指さして相手に気づかせようとしたのである (第 3 段階)。それにより筆者は E の意図を理解し、指さしの対象が消火器であることを伝えることができた。その

結果 E は、頷くように「うん」と答えていることから、筆者は E の意図を汲み取ることができたと読み取れる。

d. 疑問の場面 出現回数 11 回

【事例 5】

《子どもがいないと知らせたい》(2016.7.13)

絵本「でんしゃにのって」を筆者に提示。主人公の女の子が一人で電車に乗っておばあちゃんに会いに行くお話。途中の駅で熊やワニ、象がそれぞれ 2 匹の子どもを連れて乗ってくる。しかし次の頁で電車の椅子に座っているのは親たちであることに気づいた H は、

第 1 段階

H：親ワニを指さし、「赤ちゃん」

↓ ←筆：「ワニさんだね」

H：(そうじゃない)

第 2 段階

H：前の頁をめくり返す。3 匹一緒に描かれていることを確認すると、子どものワニを指さし、「赤ちゃん」(ここには赤ちゃんが描かれているよねの意)

↓ ←筆：「ああ、そうね。赤ちゃんのワニさんいるね」

第 3 段階

H：次の頁 (お母さんのみが描写) に戻し、お母さんワニを指さし、「赤ちゃん、いないねえ」

↓ →筆：ワニが乗ってきた場面と次の場面を比較、H の意図を理解
←筆：「本当だ。最初は 3 匹で乗ってきたのに、椅子にはお母さんだけだね」

↓ H：「えへへ」と笑って、次の頁に進む

【考察】H は、3 匹一緒に乗ってきたのに次の頁では親ワニだけが描かれていることに気づき、「赤ちゃんはどこへ行ったのだろうか」という疑問を持ったことが「赤ちゃん」と、親ワニを指さすことに繋がった (第 1 段階)。しかし筆者は H の意図に気づかずに、「ワニさんだね」と返答した為、自分の意図は違うと思った H が、前の頁をめくり返し「赤ちゃん」の存在を確認する行動に出た (第 2 段階)。しかし、

ここでも筆者はHの意図に気づかずにHの言葉を復唱するような形で応答した為、Hは前後の頁を見比べることでその違いを相手に気づかせようとした(第3段階)。それにより筆者が漸くHの意図に気づき、自ら比較し、Hの意図理解に繋がった。

d. その他 出現回数 12回

これまで、「誘導的身ぶり」が見られた場面を5つのカテゴリーに分類して見てきたが、ここではそれらに該当しない「f. その他」について検討したい。「f. その他」は、第Ⅰ期に5回(うち3回は対象児の意図の汲み取るが不可)、第Ⅱと第Ⅲ期に各3回と、データとしては少ないが、事例を見ると発達の非常に興味深い子どもの姿が見られた為、以下に新たな場面として提示して分析する。

教示の場面 出現回数 8回

【事例6】

≪「もう座る場所がない」と伝えたかった≫
(2016.8.17)

対象児B(女児:2歳0か月)は、「でんしゃのって」(事例5に掲示)を「こり(これ),よんで」と、筆者に提示。熊、ワニ、象が途中の駅で順に乗車すると座席は満席になり、次の駅でうさぎが乗車するとBは「(座るところがない) どうしよう」という不安な顔をする。

第1段階

B: 象と女の子の間を「うん↓」と指さす

↓
←筆:「熊さん座っているね」

B: (そうじゃない)

第2段階

B:「うん↓」と、象が履いているスカートの裾の方を何度も指さす

第3段階

←筆:「熊さんのスカート?」
B: 象が座っている左横を指さし「ここ」という

→筆: 場所を指示していると推察
←筆:「あら、本当、座るところがないね」

B:「うん↓」にっこり笑う

【考察】Bはすでに座席は満席なので、うさぎが「座るところがないのにどうしよう」という思いから、思わず象の脇を指さしたのだと推察する(第1段

階)。しかし筆者は指示対象が分からず状況を説明する言葉を返したことから、次に象が履いているスカートの裾にピンポイントで指さしを何度か行った。それにより筆者はBが伝えたい何かがあると気づいたが、意図が汲み取れずに「熊さんのスカート?」と疑問形で返している(第2段階)。するとBは、指さしと共に場所を示す言葉「ここ」を付加したので(第3段階)、Bの意図が理解できた筆者は「座るところがないね」と応答することができたのである。その結果、Bはにっこり笑ったことから、筆者はBの意図を理解できたといえる。

V. 総合考察

1. 意図伝達場面と「誘導的身ぶり」の変化

事例分析の結果を見ると、いずれの場面でも1歳児は自分の意図伝達の際、第1段階として対象への指さしが見られた。だが絵本の指示対象への指さしだけでは意図伝達が困難な場合、次の段階では、「①凝視・覗き込むなど」の姿が見られたり(事例1)、相手に明確な意図伝達を行う為に指示対象の範囲の拡大(事例2)や再度指示対象を何度も指さしたり(事例3,4,6)などの「②手や足などを使う」誘導的身ぶりが見られた。①の誘導的身ぶりは、「c. 説明」を除く4場面で見られたことから(Table 3)、「目は他者の情報をキャッチする受信装置であると同時に、その人の精神的な営みを発信する装置」(吉田, 1998)¹³⁾であり、前言語期の子どもたちにとって目は意図伝達の一助になっていることが示唆された。また最も使用頻度の高かった②の誘導的身ぶりからは、1歳児になると自分の意図を伝達し、他者と共有する為に可能な限りの身体部位を駆使することが明らかになった。さらに第1段階よりも第2段階では、指さしと同時に見られる「うん」の語気を強めたり(事例3,4,6)、指示対象にまつわる身ぶりをヒントとして提示したりするなど(事例1)、より具体的な身ぶりに置き換えて伝達を図っていた。

2つ目は、第2段階で保育者(福祉員)が子どもの意図に気づかないと、さらに次の段階では絵本の対象と同じ「実物」の所に移動して指さしをしたり(事例3)、ピンポイントで指示対象を示したり(事例4)、さらに対象児の言語獲得後は、指さしとともに場面に応じた端的な言葉を付加するなど、より

高次化した方法で意図伝達を行っていることが明らかになった。また【事例3】の絵本と類似する周囲の実物まで移動して指さす姿が観察された（第3段階）ことは、前述した菅井、秋田ら（2009）¹⁴⁾の研究と同様の結果が示された。

3つ目は、絵本の読み聞かせ場面特有の「誘導的身ぶり」として、「a.要求」場面で見られた「③意図した頁を開く」と「c.疑問」場面での「⑦頁をめくり返す」が見られた。前者は、自分が伝えたい内容がこの本のこの頁のこの箇所に描かれていることを記憶しており（記銘）、後で思い起こし（想起）、それを自由に自発的に使えるようになったことを意味するもので、発達的に見て子どもの記憶の保持時間の長さとの関連が挙げられる。一方後者は、前者の記憶保持時間の長さに加え、現象を比較して捉えていることが挙げられる。比較するには、①比較するものが同じカテゴリーにあること、②比較するもの基準を選定すること、最終的にはどちらがどうかを判断する力が必要である。このことから、1歳児後半頃にはこうした力が芽生え始めることが明らかになった。また自分が疑問に思ったことを確認しようとする姿からは、広い意味での学習の原点がこの時期から見られると考える。以上のことから、子どもたちは絵本場面における自分の意図伝達の実現に向けて、段階を踏まえながら様々な「誘導的身ぶり」を駆使していることが示唆された。

2. 「誘導的身ぶり」と保育者の共感的関わり

いずれの事例からも、子どもたちは絵本を通して感じたこと・考えたことを他者に伝え、共有したいという思いが強く感じられた。その言葉にならない思いが「誘導的身ぶり」となって表れ、相手に自分の意図を理解して貰うまで何段階ものステップを踏みながら意図伝達を図ろうと試みたのである。この何段階もの過程を踏みながら意図伝達を行うことができるということは、以下の2つが考えられる。1つ目は、相手の気持ちを掴むことができるようになってきたことが挙げられる。乳児は1歳6か月頃になると、相手の意図を探り、相手の出方を待つことが可能になってくるのだといえる（平澤、2016）¹⁵⁾。2つ目は、子どもの思いを汲み取ろうとする保育者（福祉員）の存在が挙げられる。子どもたちが見ている世界を共に感じ、分かち合いたいという保育者（福祉員）の思いは、子どもたちに自分の思いを他者に伝えたい、伝えようとする意欲を喚

起することに繋がったのではないだろうか。その結果、子どもたちは自分の気持ちや意図を受け止めてもらい、共有することができたことで、子どもからは「もう1回」の要求が起こったり（事例1）、納得した顔（事例4）や笑顔が見られたり（事例5、6）するなどの反応が返ってきたのだと考える。このように、「気持ちや感情の上で繋がれること、あるいはそれを共有すること自体がある価値を帯びている」（鯨岡、1997）¹⁶⁾のである。そして、それを絵本の読み聞かせ場面において可能にするには、子どもたちが示す「誘導的身ぶり」とそれに目を向ける保育者（福祉員）との双方向的な関わりが大切であり、ここに保育者の重要な役割が示唆された。

最後に、絵本の読み聞かせ場面で1歳児が表出する「誘導的身ぶり」は、意識して関わらなければ見落としがちな小さなものもあった。だが子どもと絵本を繋ぐ保育者が、子どもたちの表出する全ての動きが意味あるものと受け止めていくことで見えてきたのだと考える。

VI. 今後の課題

観察終了後の子どもたちは、ブロックで消防車を作ると絵本にも同じ消防車が描かれていることを教示する為に絵本を提示するなど、遊びの中で関わったモノやコトを絵本に描かれていたそれらと結びつけて考える姿が見られるなど、子どもと絵本との関わりに変化が見られてきている。また観察期間中対象児の約8割が2歳児になり、発語も見られ始めていることから、今後どのように「誘導的身ぶり」が変化していくのかを継続して観察していくことで明らかにしたい。

〔要 約〕

本稿は、保育所1歳児が絵本の読み聞かせ場面で保育者に意図伝達を行う際、指示対象への指さしだけでは伝達困難な場合の行動の現れ方と、保育者が子どもの行動の変化に気づき意図を汲み取った対応をした時の行動の変化を明らかにすることを目的とした。そこで意図伝達の為に他者を導く身ぶり（誘導的身ぶり）に焦点を当ててデータを収集・分析した。その結果、第1段階ではいずれも指さしが見られたが、それだけでは伝達が困難な場合は、第2段階で相手の目を凝視したり、指さしと同時に見られ

る「うん」の語気を強めたりするなどの姿が見られた。さらに第3段階では、対象と同じ実物の所まで移動しての指さしや言語獲得後は端的な言葉を付加するなど、より具体的で高次化された身ぶりへと置換された。このような意欲的な意図伝達の背景には、子どもの意図を汲み取り、共感的に関わろうとした保育者のかかわりが挙げられ、1歳児の絵本の読み聞かせ場面における保育者の重要な役割が示唆された。

謝 辞

観察に快くご協力下さいました保育園の園長先生・諸先生方、1歳児クラスの保護者の方々、いつも笑顔で迎えてくれた1歳児クラスの子どもたちに心より感謝申し上げます。

また、ご指導下さいました児童学科教授石井光恵先生に記して感謝申し上げます。

注

- 注1) 英国のブックトラスト（教育基金団体）が中心となり始められた運動
注2) 割合に関して各数値の小数点第3位を切り上げたため合計は100%にならない。
注3) 午睡時に保育者が、子どもたちの腹部辺りを軽く叩いて入眠を促す仕草

引用文献

- 1) NPO ブックスタート, KENOFFICE / BOOK START (2000)
- 2) 秋田喜代美, 横山真貴子, 能澤祥子, 菅井洋子, 「杉並区ブックパイロット研究: 赤ちゃん絵本に関する縦断研究」, 「平成14-16年度NPOブックスタート委託助成研究報告書」(2005)
- 3) 菅井洋子, 保育所における乳幼児期の絵本場面に関する発達研究-保育士への質問調査からみる3歳未満児クラスの特徴を中心に-一川村学園女子大学研究紀要, 第22巻, 第1号, 227-250 (2011)
- 4) 平澤順子, 保育所0歳児の他者理解-視線と体の向きに注目して-, 日本保育学会第69回大会, 916 (2016)
- 5) 宇田川久美子, 第3章「共に」の世界を生み出す共感, 佐伯胖編, 共感-育ち合う保育の中で-, ミネルヴァ書房, 107 (2007)
- 6) 佐伯胖, 第1章人間発達の「軸」としての共感, 佐伯胖編, 共感-育ち合う保育の中で-, ミネルヴァ書房, 24 (2007)
- 7) やまだようこ, ことばの前のことば-ことばが生まれるすじみち1-, 新曜社, 8 (1992)
- 8) 横山真貴子, 就寝前の絵本の読み聞かせ場面における母子の対話内容, 読書科学, 41, 3, 91-104 (1997)
- 9) 石崎理恵, 絵本場面における母親と子どもの対話分析: フォーマットの獲得と個人差, 発達心理学研究, 7 (1), 1-11 (1996)
- 10) 外山紀子, 絵本場面における母親の発話, 教育心理学研究, 37 (2), 151-157 (1989)
- 11) 菅井洋子, 秋田喜代美, 横山真貴子, 野澤祥子, 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 (2009)
- 12) 前掲2)
- 13) 吉田直子, 岡本夏木編著, 認識とことばの発達心理学, ミネルヴァ書房, 184 (1998)
- 14) 前掲10)
- 15) 前掲3)
- 16) 鯨岡峻, 原初的コミュニケーションの諸相, ミネルヴァ書房, 164 (1997)