

保育現場における前言語期の子どもの「指さし行動」

宮津 寿美香 (miyatu0701@yahoo.co.jp)

[日本女子大学]

Pointing gestures of infants in preverbal vocal period at a nursery school

Sumika Miyatsu

Graduate School of Human Life Science, Japan Women's University, Japan

Abstract

This study aimed to observe infants' production of pointings during the preverbal vocal period at a nursery school. Participants were four 1-year old children (one boy and three girls). The characteristics on infant production of pointing were classified into seven categories ("a. attention getting", "b. place and direction", "c. naming", "d. demand", "e. question", "f. explanation", "g. imitation"), and of those which were inapplicable to any other categories were classified into the category of "h. others". The main results were as following. First, in the nursery school, the frequency of pointing increased as children developed. Second, by comparing the average frequency of infants' pointing manipulated "in infant-adult (nursery teacher) interaction" and "in peer interaction", the frequency of pointing "in peer interaction" was significantly more than that "in infant-adult interaction". Third, the ratio of infants' pointing, categorized into "f. explanation" was high, both "in infant-adult interaction (36 %)" and "in peer interaction (31 %)". Although the ratio of infants' pointing "in infant-adult interaction" was high in "d. demand" (20 %), and in "e. question" (14 %), the ratio of pointing "in peer interaction" was high in "h. others" (23 %), and in "g. imitation" (17 %). Moreover, the ways of pointing gestures were different among these categories. These findings suggest that children's intention to produce pointing, should be considered to be different, depending on whom they tried to interact (adults and peers). Finally, because there were some distinctions among infants' pointing categorized as "h. others", further categorization was done, and classified into three categories ("instructive pointing", "greeting/confirmation", and "pointing toward imaginative objects").

Key words

pointing gestures, preverbal vocal period, nursery school, infant-adult interaction, peer interaction

1. 問題と目的

1.1 前言語期のコミュニケーション

1970年代後半以降、母子相互作用、認知、社会性言語など発達の諸分野で研究対象が急速に低年齢化し、研究の焦点が乳幼児期へと移行した(秦野, 1983)。そのような中で、乳幼児のもつ能力が次々と明らかになってきている。

前言語期において乳児は生後まもなく二項的な相互交渉をするといわれており、それが養育者、大抵の場合は母親との初期のコミュニケーションとして重要な役割をはたしている。具体的に、「乳児期初期には、生理的欲求と結びついた発声とともに「ほほえみ」(微笑)や「泣き声」となって現れ、乳児期後期になってくると「なん語」的発声や指さしとともに「甘え」や「不安」、「驚き」「興味」などの感情や情緒を伴う表情や行動となって現れる」(荒木, 2006)といわれている。

「その身体を通して感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抱いているかについて、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になる」(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る。

生後8か月を過ぎたところで対象物を介して関心を向ける共同注意行動が観察される(稲月・西村, 2004など)。

共同注意行動とは「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向けていると知っている状態」(黒木, 2007)をいう。主に養育者など大人との間で行なわれ、特に言語面の発達で注目をされている。子どもが指さしや視線によって注意を示したこと(物)に養育者がなんらかの対応をし、意味づけることで子どもは自ずとことばを覚えはじめる。また、常田(2007)は共同注意のもう一つの概念として「心の出逢い」をあげている。二者はある対象を同時に見るだけでなく、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それに合わせるというばかりではなく、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)。

これらの前言語期のコミュニケーションについての研究の多くは、主に母子関係に焦点が当てられており（例えば、東谷・大藪，2005；戸田，2006；向井，1999）、それが後の言語面、社会性を含めた子どもの発達に重要であるとされてきた。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（大竹・星，2005など）。大竹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。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、身振りや喃語、時には指さし行動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もある。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で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碑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かと推測される。本研究では、前言語期の子どもたちのコミュニケーションの様相を観察することを通して、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。

1.2 前言語的行動としての指さし行動

目的を遂行するにあたり、前言語期の重要な指標でありまた、共同注意行動の1つとして位置付けられている子どもの指さし行動（pointing gestures 以下、pointing と略す）に注目する。「指さし行動（pointing）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である」（室岡，1985）。指さし行動には、子どもが自分のほしいもの（事）についてや、他者になにかさせようとする時に対象を指さす「指令的な指さし（imperative pointing）」と、対象に他者の注意を向け、他者と注意を共有することを目的とする「宣言的指さし（declarative pointing）」の2種類があるとされている（Bates, Camaioni, & Volterra, 1975 など）。「宣言的指さし」は共同注意行動の中心的なものであり、自閉症児がこの「宣言的指さし」に障害を示すとの指摘がある（Curcio, 1978 など）。山田・中西（1983）は、指さし行動が身振り言語や前言語的行動の中に含まれる理由として、大

きく次の2点をあげている。「第1に、指さしは、指そのものを示そうとする行為ではなく、指によって〈別のもの〉を表示する行為である。つまり〈さすもの〉と〈さされるもの〉との間に、その分化の程度は別にして、何らかの分化がみられる行為である。象徴機能を〈能記（意味するもの）signifiant〉と〈所記（意味されるもの）signifie〉の分化として定義するならば、指さしと音声言語は共に象徴機能という基盤を共有すると言う点で類似しているのである。第2に指さしは誰かに何かを伝える、あるいは誰かと何かを共有する働きをもつ。これを広義に伝達（communication）機能と考えるならば、この点においても音声言語が担っている働きと類似しているといえる」としている。さらに、岸本・日野林（2009）は、1歳代の指さし行動が乳児の発達にとって重要である理由の1つは、自分が何を見ているのかという「注意の所在」を他者に対して示すことにより、自身の思考や意図の手がかりを他者に対して積極的に示すようになると考えられる点にあるとしている。つまり、指さし行動は内的状態を他者に伝えるコミュニケーション機能としての役割を担っていると考えられ、また、前言語期のコミュニケーションとしては、他の行動に比べ把握しやすいという利点もある。これらの視点から、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、述べられていることが多い。それによって、どのようにして子どもの関心を受け止め、共有するのか、大人としての役割の重要な点は明らかとなっているが（例えば、Bakeman & Adamson, 1984；大浜・辰野・斉藤・武井・萩野，1981；塚田一城，2008など）、指さし行動は必ずしも大人—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行動の違いを検証した実験では、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行動が見られることを示しているが、子ども同士では視線を交わしたり、発声を伴いながら指さし行動をしていることを明らかにした。また、彼らは、大人—子ども間での指さし行動では、多くの場合、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あたかも質問をするように、新奇なものなどについて指さし行動を行うが、子ども同士ではそのように質問することを目的として互いに指さし行動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、保育士と子どもの関わりの中で起こる指さし行動について比較し、その質の違いを検証することを通して、前言語期の子どもたちのコミュニケーションの様相を探ろうと考える。

2. 方法

2.1 対象児

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。

観察開始時（4月下旬）の月齢

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

2.2 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。

2.3 観察期間

前年12月からの予備観察を経て、200X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日分は3時間30分である。

2.4 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・ノートをとり分析を行った。

2.5 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）。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ー係数を算出した。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。

3. 結果と考察

3.1 子どもの指さし行動の発達的变化

全時期における、カテゴリーの割合と観察1日あたりでみられた平均頻度を Table 2 にまとめた。全時期を通して「f. 説明」が高い割合を示していることがわかる。Ⅰ期とⅢ期で比較すると、「e. 質問」「g. 模倣」が増えており、対象児全員に共通していた。これらはⅢ期に特有の指さし行動であるといえる。

Figure 1 は、全時期における対象児の指さし行動の頻度を示したものである。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 ($F(2,14) = 4.61, p < .05$)、下位検定ではⅠ期とⅢ期に差があることがわかった ($p < .05$)。子どもの発達に伴い指さし行動の頻度が増え、変化していくことが窺われる。

3.2 「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

指さし行動を行う相手について、「保育士への指さし行動」と、異年齢の他児を含む「子ども同士の指さし行動」とに分け、1日当たりの平均回数を比較したところ（Figure 2）、「子ども同士の指さし行動」が「保育士への指さし行動」よりも多いことがわかった ($\chi^2(1) = 5.36, p < .05$)。

各指さし行動のカテゴリーの割合に注目すると、「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」のいずれも「f. 説明」のカテゴリーが高いことは共通してい

Table 1: The category and the example of pointing

	説明と例
a. 注意喚起	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） 例）「見て」、「あっ」などと言いながら対象を指さす
b. 場所・方向	物の在り処や、進行方向などを示すための指さし 例）ぬいぐるみがある方向を「あっち」、「ここ」と言いながら指さす
c. 命名	指示対象を命名するのに用いる指さし 例）指示対象（ぬいぐるみや絵本の挿絵）を指さし、「にゃんにゃん」と言ったり、「〇〇ちゃん」などと人の名前を特定する
d. 要求	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 例）指示対象（玩具など）を指さしながら「あれ」、「ちょうだい」などと言う、自分の行きたい方向を指さす
e. 質問	指示対象について相手へ質問するための指さし 例）指示対象を指さし他者に名前を言わせる、「これなに」などと言いながら指さす
f. 説明	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） 例）「～があるよ」、「～してるよ」などと状況を言いながら指さす
g. 模倣	相手の働きかけを模倣して使用する指さし 例）相手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
h. その他	どの機能にも該当しない指さし

Table 2: Ratio of category and frequency of pointing

	I 期 (5~7月)		II 期 (8月3日・6日)		III 期 (9~10月)	
	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	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
全指さし回数	72 (100%)	2.7	15 (100%)	7.5	117 (100%)	9.00
観察日数	27 日間		2 日間		13 日間	

注：％は各時期における割合である。

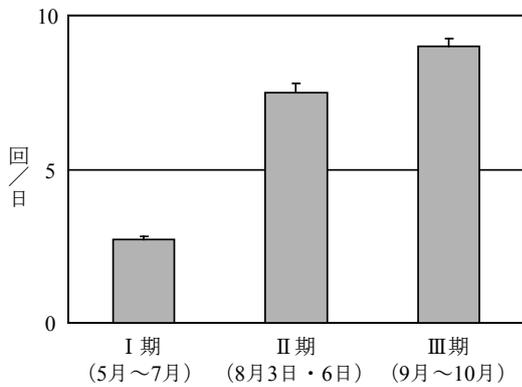


Figure 1: Transition of frequency of pointing (standard error of the mean is indicated by the line above the bar)

大きく以下の2点について違いがみられた。

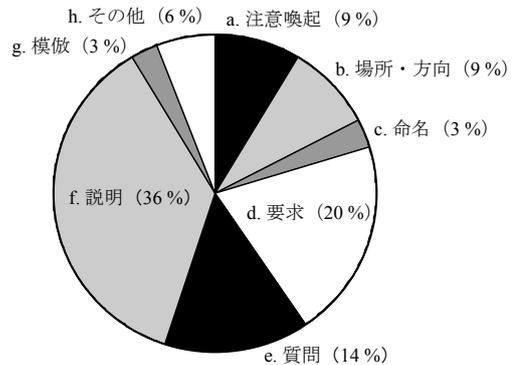


Figure 3: Ratio of category (in infant-adult interaction)

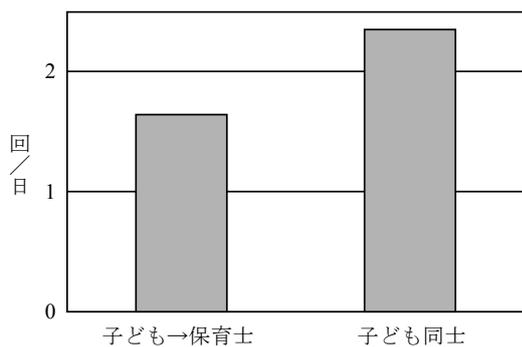


Figure 2: Object of pointing

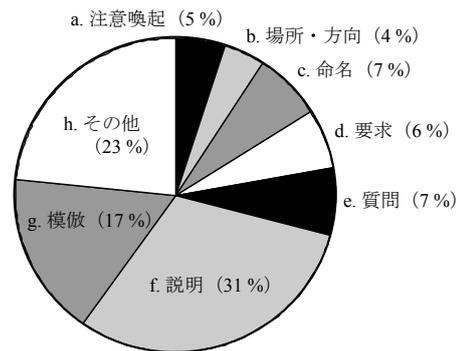


Figure 4: Ratio of category (in peer interaction)

るが(保育士(36%)、子ども同士(31%))、「保育士への指さし行動」では「d. 要求」(20%)、「e. 質問」(14%)が高いことに対して、「子ども同士の指さし行動」では、「h. その他」(23%)、「g. 模倣」(17%)が高いなど、相手によって行う指さし行動のカテゴリーの割合に違いがみられた(Figure 3, Figure 4)。また、「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」では、指さし行動のやり方など、

3.2.1 継続性

「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)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は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

繰返し続けることがある。

また、指さし行動を受ける側の対応として、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ことが半数以上みられた。

3.2.2 「g. 模倣」の指さし行動カテゴリーの役割

Ⅲ期でみられた「子ども同士の指さし行動」では、「g. 模倣」の指さし行動を用いながら、互いに何度も交互に指さし行動をし合ったり、他者（児）と関わっている他児の元へ「g. 模倣」の指さし行動で近づき仲間に加わる様子が見受けられた。

3.3 「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カテゴリーに分類し、どのカテゴリーにも該当しないものを「h. その他」に当てはめてきたが、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。各時期の「h. その他」の出現数はⅠ期で12回、Ⅱ期で1回、Ⅲ期で16回の合計29回みられたが、出現数が少ないこともあり、統計的な差はみられなかった。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、特定したい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られる。以下に、新たなカテゴリーとしてそれぞれの主なエピソードを紹介する（下線部分）。

(1) 「教示的な性質をもつ指さし行動」（出現回数：17回） ＜エピソード1＞

B児（1歳11か月）、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。

① B児がC児を見ながら「ここ」と言い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。

（観察月 200X年5月）

＜エピソード1＞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で指定している。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であり、ここから「他者に教える」という指さし行動の機能が読み取れる。

(2) 「挨拶・確認的な機能をもつ指さし行動」（出現回数：6回） ＜エピソード2＞

A児（1歳11か月）が登園してくる。① A児がB児（1歳10か月）を見て「あっ、」と言いながら指をさす。
② 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）
（観察月：200X年4月）

＜エピソード2＞での指さし行動は、「指さし行動を行う相手」と「指をさす対象」が同一であり、「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たこれまでの指さし行動とは、異なることが特徴である。互いに指さし行動をし合いながら、子ども達自身の中で相手（対象）を認識、確認しているようにも感じられた。

(3) 「想像の対象への指さし行動」（出現回数：2回）

＜エピソード3＞

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（2歳3か月）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。① 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。

（観察月：200X年9月）

＜エピソード3＞では、その場にある対象を指さすのではなく、子ども自身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。このような指さし行動は、2歳を過ぎたⅢ期にみられた。分析対象となった観察期間内ではわずかに2回、A児とB児にのみしか見られなかったが、その後D児にも同様の性質の指さし行動がみられた。実物を指さすこれまでの指さし行動とは異なることが大きな特徴である。

4. 総合的考察

4.1 子どもの指さし行動の発達的变化について

対象児達は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が、言語と指さし行動との関係について秦野（1983）は、「表現豊富な24か月前後の子どもは対象をより明確に確定するため指さしと言語を併用する」との見解を示している。よって、Ⅲ期の指さし行動の多さは言語を補佐する役目として用いるようになったためだとも考えられる。エピソードに注目すると、全時期を通して高い「f. 説明」において、Ⅰ期では主に子どもが対象を指さす様子から、保育士が子どもの意図を読み取り言及する姿が目立ったが、Ⅲ期では対象についての

自分の思いや意図を、子ども自ら伝えながら指さし行動を行う様子が窺われた（例えば、他児に取られた、お気に入り玩具を指さしながら「〇〇ちゃん（他児の名前）、とったの。だから、かーしてーっていつてくるの」などと言う）。Ⅲ期で対象児全員が2歳代となったこともあり、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といえる。それに伴い、指さし行動もそれまでの伝達手段としての役割のみでなく、対象児達の発達によって明確化・指定のための補助動作としての指さし（山田・中西，1983）へと変化していることが窺われた。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エピソードを除く全てが室内（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6割がフィールドの外で観察されたものであることがわかった。保育士によると、児達の成長により、Ⅲ期では散歩の時間が増え、新しい公園や場所にも積極的にいくようになったという。多くの刺激を目の当たりにすることで、自ずと指さし行動の頻度が増えたと推測される。対象児の心身の発達はもちろんのこと、環境の影響が関係していることが考察される。

4.2 「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「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。岸本・日野林（2009）は、1歳代の子どもの保育士に対して指さし行動を行うには、保育士と近接している割合が高いことを示している。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、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。また、「保育士への指さし行動」と「子ども同士の指さし行動」とでは、各カテゴリーの割合や、指さし行動の仕方の違いなどがエピソードから見受けられた。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」におけるそれぞれの意味と役割についての考察を試みる。

4.2.1 「保育士への指さし行動」の意味と役割

「保育士への指さし行動」の中で多く見られた、「d. 要求」「e. 質問」は、他者によるフィードバックが必要であるとされており、「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、Francoら（2009）が言うように、子どもはなんらかの反応を期待して大人に対し指さし行動を行っているといえるであろう。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）。エ

ピソードでみられた、保育士が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発達の基盤を築いていると考えられる。本研究では保育士が子どもの指さし行動に気づかない場合は、子どもは指さし行動をそれ以上行わないことがあった（「保育士への指さし行動」全69回中、7回（約10%）が、母子相互作用場面では、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（山田・中西，1983など）。また、「子ども同士の指さし行動」においては、相手（他児）が指さし行動に気づかない場面では、ほぼ9割以上がなんらかの反応を得るまで指さし行動を繰り返していた。

相良・村田（2009）は、集団保育の中にいる子どもの特徴は、従来行われてきた母親との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、同じ大人であっても身近な「母親」と、日々様々な子どもの相手をしている「保育士」を、更には同年代の「子ども」に対して、彼らの中で区別している可能性が考えられる。

4.2.2 「子ども同士の指さし行動」の意味と役割

「子ども同士の指さし行動」では、子どもは相手（他児）からの指さし行動に対して、相手の言動を模倣や微笑みによる動作で対応していることがわかった。

佐伯（2007）は、「模倣」の役割の一つとして、「相手の「意図」を推察し、その意図を取り込んで真似る（深層模倣）」という知見を示している。「子ども同士の指さし行動」で指さし行動をされる側の対応については今後、更なる検証が必要である。また、「保育士への指さし行動」では、子どもからの指さし行動に、保育士が気づかずにいる場合は、指さし行動をやめるという特徴がみられたが、「子ども同士の指さし行動」では、相手からの反応を得るまで何度も指さし行動を繰り返し続ける現象がみられた。保育園での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」を維持する姿ではないかとされている（山本，2007）。子どもの「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ながら、保育士など他者とかかわっている他児に近づき、仲間に加わる様子が見受けられたことである。このような現象はⅢ期のみでみられた。1歳代で他児への関心が発達の的に高まる（相良・村田，2009）と言われており、実際に観察の中でも対象児が保育士と他児が遊んでいる様子にじっと注目をしたり、笑顔で近寄っていく姿を度々目撃している。子どもが見せるそれらの行動は「場面」で共有される「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（須

永, 2007) との指摘もある。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ているのであれば、「子ども同士の指さし行動」では、対象についてなにかを伝えようとするだけではなく、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、仲間形成やその後の遊びへの発展の前触れの要素が強く、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場合もあると考えられる。

4.3 「h. その他」にあてはまる指さし行動の分析について

①「教示的な性質をもつ指さし行動」については、近年報告をされている新たな指さし行動である、「informative pointing」(Liskowski et al., 2006 など)の可能性が示唆された。これは、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である。これまで、指さし行動は主に「指令的な指さし(imperative pointing)」と、対象に他者の注意を向け、他者と注意を共有することを目的とする「宣言的指さし(declarative pointing)」の2種類があるとされてきた(「1. 2 前言語的行動としての指さし行動」参照)が、それら2つとは異なる動機によって行われる指さし行動であると言われる。エピソード1ではピースをはめる「場所」を指さしていることから、一見「b. 場所・方向」の категорияに該当するとも考えられる。しかし、ここで注目すべきは、自分の意図や要求(エピソード1で言うならば、B児自身がピースをはめたい場所を指さす)の元で行うのではなく、他者(相手)の意図(C児がピースをはめる場所が分からないでいる)を察して行っていることに「b. 場所・方向」との大きな違いがあるといえよう。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いわれている(赤木, 2004)。前言語期のコミュニケーションは、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るが、エピソードでみられた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、自分の意図や注意の所在を伝えるとされる「指さし行動」の従来の観点に、新たな視点を与えるものであると考える。今後の研究の流れを押さえつつ、的を絞った観察をする必要がある。②「挨拶・確認的な機能をもつ指さし行動」は、保育士の話から、保育現場でよく目にする指さし行動であるという。誰かに伝えるためではなく、自分自身のために行う指さし行動であるようにも感じられた。保育現場特有のものであるのか、母子相互作用との比較や、具体的に相手のどこを指さしているのかなど録画機器を使つての観察が必然であろう。③「想像の対象への指さし行動」については、子どもの表象的な発達が影響していると考えられる。実物の対象を指さす、これまでの指さし行動とは異なりより高度な指さし行動であり、対象児達の一つの成長の節目を感じさせられる。山田・中西(1983)の観察の中でも、1歳4か月児がお茶が飲みたくて水道を指さし訴える、「おとうさんは？」と

聞くと(父親はまだ帰宅していない時)、両手で同時に天井を指さすというような独特な指さし行動がみられている。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(関根, 2008)ため、指さし行動以外の行動にも着目して、具体的にどの時期に芽生えるのか明らかとしていくことが重要であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

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経過を見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(「あっ、くもだよ」、「くれーんしゃだ」)、もの(事)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。category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、観察期間を終えた現在では、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に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が、ここに来て「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子ども達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違い、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。今後はフィールドの環境を整えながら、引き続き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。また、観察者である筆者に対しては全指さし行動204回のうち、27回(13.2%)行われていることがわかった。このように保育現場に観察者が入ることで少なからず、影響を与えていることは確かである。観察方法や観察者としての在り方を十分に検討しなくてはならない。

これまで述べてきたように、前言語期のコミュニケーション研究は、母親との関わりで述べられることが多いが、本研究における観察から、この時期の子ども達の間でも互いに身体をフルに使って非言語的なコミュニケー

ションをとっていることがいくらか示すことができたと感じる。また、指さし行動は把握しやすいという利点から、出現する9か月以降に焦点があてられて研究されがちだが、その前後の時期にも注目し、捉えなおす視点も忘れてはならない。子どもの些細な表情やしぐさから見えてくることもあり、そこにコミュニケーションの原点があるのではないだろうか。参与観察に加え、録画機器の活用など目的に応じた方法を取り入れつつ行うことが重要と考え、今後の課題としたい。

謝辞

本論文は日本女子大学大学院家政学研究科児童学専攻に提出した修士論文を基に作成したものである。観察にご協力いただいた、子ども達、保育士の皆様、論文作成にあたり、ご助言を頂いた野井未加准教授（西南女学院大学）、菅井洋子講師（川村学園女子大学）、観察期間からずっと支えてくださった川上清子教授（日本女子大学）に心より感謝を申し上げます。

引用文献

- 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.
- 荒木穂積 (2006). コミュニケーションの発達と注意共有機構。障害者問題研究, 33, 4, 242-249.
- 東谷智佐子・大藪泰 (2005). 母子の共同注意と子どもの情動調節。小児保健研究, 64, 6, 760-768.
- Bakeman, R. & Adamson, L. B (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performative prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-224.
- Curcio, F. (1978). Sensorimotor function and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292.
- Franco, F., Perucchini, P. & March, M. (2009). Is infant initiation of joint attention by pointing affected by type of interaction?. *Social Development*, 18, 1, 51-76.
- 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。
- 稲月幸子・西村章次 (2004). 二項関係における三項関係初形態の存在に関する検討—見ることに焦点を当てて—。埼玉大学紀要, 教育学部, 53, 1, 47-57.
- 岸本健・日野林俊彦 (2009). 1歳齢保育園児の指差し行動に及ぼす保育士との近接の影響。大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 35, 135-152.
- 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.
- Lewis, M. (2005). The child and its family: The social network model. *Human Development*, 48, 8-27.
- 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.
- 向井美穂 (1999). 共同注意と社会的参照からみた母子相互作用。日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 688.
- 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.
- 大浜幾久子・辰野俊子・斎藤こずゑ・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の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.
- 佐伯胖 (2007). 第1章 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.
- 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.
- 須永美紀 (2007). 第2章「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。
- 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, 57, 1, 143-151.
- 塚田一城みちる (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.
- 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—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.

(受稿 : 2010 年 5 月 11 日 受理 : 2010 年 8 月 2 日)