【研究論文】

1歳児の保育における食事指導
――道具操作の発達との関連から――

河　原　紀　子

Ⅰ　問題

1．保育における食事指導

（1）保育所給食の歴史

満年齢1歳の子どもたちは、保育所保育では0歳児クラスと1歳児クラスに在籍し、ともに乳児保育に位置づけられている。乳児保育の施設は、高度経済成長期のさまざまな社会情勢の変化に伴って、1960年代後半以降急激に増加した。それは、女性の職業意識や社会参加への要求が高まる一方、乳児期から子どもを預かる公的な施設が不十分な状況の下で、女性の働く権利の擁護と子どもの健やかな発達を保障するという立場から、母親を中心に無認可の共同保育所づくりの運動が全国的に展開されてきたことによる。

さて、保育所給食は、戦後の低栄養時代の栄養改善の一環として、財政的な制約を受けつつも1949年から全国の保育所で実施されるようになった（北，1984）。1970年代には、無認可の保育所が認可されていく過程で、給食を重視する保育が受け継がれた。統一献立、共通献立が栄養、料理のバラエティなどに対して大きな役割を果たしたのもこの頃であった。そして、1980年代以降、保育所の食事づくりにおいては子どもの全体像としての成長をとらえ、保育と食事の両面から健康を考えていくことの必要性が指摘されている（北，1984）。

保育における給食を重視することは、必要な栄養を摂取するということだけでなく、今日では子どもの成長や発達の基礎づくりとしての意味を持っている。

（2）1歳児の食事指導

1歳児の食事指導について、さまざまな立場からの指摘がある。「保育所保育指針（平成元年改訂、平成二年施行）」では、1歳3か月から2歳未満の保育内容に、「スプーンやフォークを使って一人で食べようとする気持ちを持つようにする」ことが挙げられている。

高浜・秋葉・横田（1984）は、保育実践の立場から1歳児の食事指導の特徴を述べている。それによれば、1歳前半児は、自分で自分の好みに合わせて選択して食べることができ始め、スプーンを持たせても、食べたい気持ちが先行して手づかみをすることになるが、「スプーンで食べる」ことの指導も必要であるとされている。一方、1歳後半児は、食器に片手をそえて食事をすることができるようになるので、食器の正しい持ち方を指導する時期として、丁寧な働きかけが必要

であるとされている。

また、水嶋（1992）は、保育所給食に携わる栄養士の立場から、1歳児の食事指導について述べている。そこでは、1歳過ぎの場合、子どもが「スプーンを持たせても手づかみで食べる」ことは意欲の芽生えとして大切にしつつも、「人間としての食文化を伝えるという面から」スプーンで食べることの指導も大切であるとされている。さらに、1歳半になるとスプーンを自分でもって食べることができるが、上手に食べることはできないと指摘されている。

以上より、保育所給食には、栄養改善を主目的とすることから、子どもの発達の全体像を視野に入れることへの歴史的変遷が見られ、今日の1歳児の食事指導においては、食文化を伝達するという教育的意義が強調されてきていることがわかる。

2．1歳児の食事指導に関する先行研究の検討

1歳児の食事指導に関する研究には、以下にあげるいくつかのアプローチがある。

第一に、食事場面の保育者の発話活動に着目した研究として、中塚（1993）は、11か月から17か月までの乳児とその担当保育者を対象に、横断的な観察を行った。保育者の発話がその形式と内容に従ってカテゴリー化された結果、15か月未満児担当の保育者は「呼びかけ」が多く、15か月以上児担当の保育者は「質問」が多いことが示された。同様の方法で、1歳後半から3歳未満児とその担当保育者を対象とした中塚（1996）では、1歳後半の場合、「賞賛」が「保母の食事指導方法として際だって」いること、15か月から増加する「質問」と「促し」は、「子どもの気持ちを尊重しつつ、意欲的に食事に取り組むよう仕向けている保母の姿」であることなどが示された。そして、担当する子どもの月齢によって保育者の発話が変化することについて、「子どもの側の活動状況」との関連が示唆されている点は、注目に値する。

第二に、1歳児の「保育における食事指導」について明らかにした研究として、金田・中山・井坂（1984）の研究がある。金田らは、1歳児クラスを対象に縦断的な観察を行い、保育者と子どもとの関連を「子どもの欲求と保育者の要求との矛盾」と捉え、指導構造の分析を行った。その結果、対象児に保育者?他児関係（間）を提示するという間接的な働きかけを行うこと、嫌いなものを頑張って食べた後には「おりこうさん」と誉めて共感関係をつくること、また、「やさいとうどん、どっちにする？」といった「選択性」を入れることによって「自己決定の力を養う」ことなどが重要であるとされている。ここで指摘された点は、保育者の発話形式や発話内容の増減という観点ではなく、1歳児保育の食事指導における「教育的な人間関係」を形成する上で重要である。

ここで、金田らがこの研究で1歳児クラスを取り上げた理由に注目したい。それは、1歳時期が「人間としての自我が芽生えはじめ、自己主張をしはじめる発達期である」ため、「保育の工夫を要する時期」だからである。1歳前半から半ば頃にかけて、いわゆる「だだこね」などにみられるような、自己主張的な行動が見られてくることが指摘されている。山田（1982）は、0～

2歳児の要求－拒否行動の分析から、1歳2か月頃「現実的な要求実現と自分の『つもり』が矛盾する場合には、現実的な要求実現の利益を捨ててまで自分の『つもり』を優先すること」が重要であると指摘している。また、田中（1987）は、1歳半ば頃、「1次元可逆操作」の獲得によって「発達的主人公としての自我の誕生」を示すと述べている 。このことから、1歳児の食事指導を考える場合、行動の主体としての自我の発達に留意することが重要であると考えられる。

第三に、食事場面における母子の相互交渉に着目した研究として、外山・無藤（1990）は、兄弟を含む1､2歳児とその母親を対象に、母親の発話と子どもの食行動に着目し、食事習慣の自立度と母親の働きかけとの関連を検討した。その結果、子どもの食事習慣の自立度によって母親の発話は制約されること、つまり、子どもが食べている時には母親は子どものおしゃべりにつきあうが、子どもが食べていない時には食べるようにうながすといったことから、栄養を摂取するという生理的機能が満足されると、「味を楽しんだり、文化的に認められた方法で食べる等、いわば文化的色彩の強い事項へと注意が向けられる」ことが明らかにされた。このことから、子どものどのような状況に対して、どのような発話が行われたかに着目すること、また、子どもの食事習慣の「自立度」と大人とのやりとりとの関連に着目することの重要性が示唆された。

幼児の食事習慣の「自立度」を測るには、どのような行動に着目すべきであろうか。外山ら(1990）は、食べ物をそれにふさわしい道具を使って口に入れた回数と食べ物を口に入れた総回数とから得点化した習得率を「自立度」の指標にしている。つまり、食事習慣の「自立度」は、食器やスプーンなどの道具操作の熟達度と関係してくると考えられる。道具操作の発達について、生後2年目に顕著な変化が見られることがさまざまな研究で指摘されている（Gesell&Ilg, 1937；Connolly&Dalgleish , 1989；田中・田中, 1995ほか)。河原（1998）は、1歳児の食事場面の縦断的な観察から、1歳児におけるスプーン操作の発達には4つの過程[1]があること、そして、18か月頃に始まる第3過程からスプーンを物としてではなく道具として操作し始め、スプーンで食べる行動の単位が形成されることを明らかにした。

以上のことから、1歳児の食事指導の課題を明らかにする場合、1歳半ば頃に見られる行動の主体としての自我の発達に留意するとともに、道具操作の発達に見られる行動の単位の形成との関連を検討していくことが重要であると考えられる。

3．本研究の目的

ここでは、先行研究における検討課題を整理し、本研究の目的について述べる。

中塚（1993／1996）の研究では、担当する子ども年齢に応じて、保育者の発話内容に変化が見られることが明らかにされた。しかし、保育者の発話のみを分析対象としているため、子どものどのような行動に対して、保育者のどのような発話が行なわれたのか、そして、「賞賛」が、子どものどのような行動に対して行われることが「食事指導方法として際だって」いるのかについては触れられていない。外山ら(1990）の研究では、食事場面における母子の相互交渉を、道具を使って食べたかどうかに着目した「自立度」との関連で検討している点は参考になる。しかし、

道具操作の発達に質的な変化の見られる1歳児を対象にする場合、「習得率」のみでは不十分である。金田ら（1984）の研究では、1歳児の自我の芽生えに着目しているが、1歳児の自我の芽生えが保育者にとって否定的に捉えられる場面のみを取り上げており、1歳児が「自分で食べようとする」といった自我の積極的な側面を取り上げる視点に欠けている。また、「教育的な人間関係」を形成するための指導上の留意点が挙げられているが、それらが1歳児の発達的変化に伴ってどのように変化、発展するかについては言及されていない。

以上より、本研究の目的は、第一に、食事場面において、保育者が子どものどのような状況に対してどのような働きかけを行ったか、それに対する子どもの反応を含めて明らかにすること、第二に、保育者の働きかけが、子どもの道具操作の発達とそれに見られる行動の単位の形成に伴ってどのように変化・発展するか、その特徴を明らかにすること、その際、1歳児の自我の積極的な側面にも着目しながら1歳児における食事指導の課題について検討することである。

II　方法

1．観察対象児

京都市内のN保育所およびK保育園に在籍する1歳児3名。

Ay児：女児　1995年8月31日生まれ

Ak児：女児　1995年10月23日生まれ

Sg児：男児　1995年11月 4日生まれ

2．観察期間

1996年9月から1997年10月まで。いずれの対象児も、観察開始時12か月、観察終了時23か月であり、毎月1回、昼食時に観察を行った。

3．観察の手続き

保育室で、給食の準備が始まり、机と椅子が出された時点から、食事終了までを、8ミリビデオカメラで記録した。ビデオカメラは三脚で固定し、1回に1人ないし2人の対象児と対象児への保育者の行為が撮影できるように設定した。

原則として、食事内容が米飯、主菜、汁物という献立の日に観察を行った。スプーンは保育者が食べさせるものとは別に、子ども用に1本提供した。観察者は、観察日の午前9時頃から保育に参加し、対象児と慣れるように心がけた。日常的な対象児と保育者の行動を観察するために、観察者は対象児の行動を変容させない非参加的立場をとった。

4．分析の方法

3事例の結果を表1に示した河原（1998）のスプーン操作の発達過程と行動の単位の特徴から、4つの時期に区分した。スプーン操作の発達過程に対応する月齢を対象児別に表2に示した。そ

の上で、ここでは3事例の結果をまとめて検討する。

表1　スプーン操作の発達過程と行動の単位

	スプーン操作の発達過程	行動の単位
第1過程 (12か月から14、15か月まで)	スプーンを持ち食べ物や口へ調整することはできるが、食べるという目的に合わせて手首の回転ができない時期。	スプーンの動きは<食器－口－食器－口>と食器と口との間の単なる繰り返し行動が特徴である。
第2過程 (14、15か月から17か月まで)	スプーン操作時に、食べるという目的に合わせて手首の回転ができ始める時期。	スプーンを<食器へ持っていく－調整－口へ戻る>、<口へ持っていく－調整－食器へ戻る>といった<行く－戻る>1次元の行動の単位ができ始める。
第3過程 (18か月から20、21か月まで)	食べるという目的に合わせて手首の回転ができることを前提に、スプーンの把握における二つの方向転換を行い、スプーンを持たないもう一方の手がスプーンで食べる行動の個々の要素に協応的調整を行う時期。	「自我の誕生」と連関して、スプーンを<口へ持っていく－食器へ戻る><食器へ持っていく－口へ戻る>と1次元の可逆する行動の単位が形成される。
第4過程 (21、22か月から23か月まで)	スプーンを持たないもう一方の手によって、スプーンで食べる行動の個々の要素のみならず、スプーン上の食べ物に対して、それを口へ運ぶ途中に多様な協応的調整を行う時期。	スプーンを<口へ持っていく－食器へ戻る>途中で自ら多様な調整を行うようになり、1次元の可逆する行動の単位が系列的に形成される。

表2　スプーン操作の発達過程に対応する月齢区分

	12か月	13か月	14か月	15か月	16か月	17か月	18か月	19か月	20か月	21か月	22か月	23か月
Ay児	第1過程			第2過程			第3過程			第4過程		
Ak児	第1過程			第2過程			第3過程			第4過程		
Sg児	第1過程				第2過程		第3過程				第4過程	

食事開始から終了までの全過程を10秒1単位として区切り、1歳児のスプーンで食べる行動、発声・言葉、指さし・身ぶりと保育者の発話、およその行為を転記した。その中から、1歳児のスプーンで食べる行動と保育者の働きかけとの両者が存在する単位に着目し、1歳児のどのような状況に対して、保育者がどのような働きかけを行ったかその前後の状況も含めて取りだした。それらを、保育者の働きかけが行われた時点での子どもの状況別に、表3に示した4カテゴリーに分類し、さらにサブカテゴリーを設けた。そのさい、自我の発達を考慮するため、取り上げた場面内での子どもの要求行動、拒否行動にも着目した。

保育者の働きかけが行われた場面は、子どもの状況別に見た場合、数が少なかった。そのため、相対的に多かった「スプーンを口へ入れて出す」時点での保育者の言葉かけ以外は働きかけが行われた場面数を把握するにとどめた。「スプーンを口へ入れる－出す」時点での保育者の言葉かけを、その内容から表4に示す7カテゴリーに分けた。

表3　働きかけられる時の子どもの状況カテゴリー

(1)子どものスプーンで食べる行動へ保育者が働きかけた場面 ＜サブカテゴリー＞ ①スプーンを食器へ入れる（スプーンに食べ物をのせようとしてスプーンを食器へ入れ、スプーンに食べ物をのせる前までの時点） ②スプーンで食べものをつつく・すくう（第1過程では、手首の回転ができないため、スプーンで食べ物をつつくという動作が見られた時点、第2過程以降は食器の中で、スプーンに食べ物をのせる動作をし、食器からスプーンを出すまでの時点） ③食べ物ののったスプーンを差し出す、指さす（スプーンに食べ物をのせた後、口へ入れる前までの時点） ④スプーンを口へ運ぶ（食べ物をすくった後、口へ入れるまでの時点） ⑤スプーンを口へ入れる－出す（食べ物のったスプーンを口へ入れて出した後、次のスプーン操作まで、あるいはその後10秒間）
(2)保育者が働きかけた後に、子どものスプーンで食べる行動が生起した場面 ＜サブカテゴリー＞ ①食べていない（よそ見している、スプーンをなめているなど） ②スプーン以外での食べる行動（手でもって食べている、コップのお茶を飲んでいるなど） ③保育者が差し出した食べ物を拒否している ④保育者が差し出した食べ物を食べる
(3)子どもの側からの発声や言葉、指さしや身ぶりを契機に保育者が働きかけ、スプーンで食べる行動が生起した場面
(4)その他

表4　保育者の働きかけのカテゴリー

(1)咀嚼（「モグモグ」「カミカミ」など）
(2)味（「おいしいねー」）
(3)称賛（「上手」「かっこいい」など）
(4)食べる＜意見＞（「頑張って食べてる」）
(5)食べる＜質問＞（「もう食べた？」）
(6)食べる＜促し＞（「ご飯も食べてねー」）
(7)その他

III　結果

子どもの状況別に見た保育者の働きかけの場面数を、スプーン操作の発達過程ごとに表5に示した。以下、保育者の働きかけとそれに対する子どもの反応について、子どもの状況別に取り上げ、特徴的な場面は＜例＞として示した。なお、前後の状況を含めて子どもと保育者のやりとりが3往復[2]以上続くものは子どもと保育者の対応表で示した。

1．子どものスプーンで食べる行動へ保育者が働きかけた場面

（1）スプーンを食器へ入れる

第2過程では、スプーンに食べ物をのせることが困難な場合、子どものスプーンで食べる行動が「入れる」時点で途切れる。そのため、保育者が食器を近づけたり、食べ物を見えやすいように食器を回したり、スプーンに食べ物をのせることへの援助が行われた（例1参照）。

第4過程では、「入れる」時点で行動が途切れることは見られず、保育者の言葉かけを受けと

表5　子どもの状況別に見た保育者の働きかけの場面数　（単位：回）

	第1過程	第2過程	第3過程	第4過程
(1)スプーンで食べる行動へ保育者が働きかけた場面	31	51	27	20
①食器へ入れる	0	4	0	1
②すくう・つつく	16	9	3	1
③差し出す・指さす	0	5	0	0
④口へ運ぶ	0	2	1	1
⑤口へ入れる－出す	15	28	23	17
(2)保育者が働きかけた後に、スプーンで食べる行動が生起した場面	4	9	6	8
①食べていない	3	4	1	1
②スプーン以外	0	4	1	3
③保育者が差し出した食べ物を拒否	1	0	4	0
④保育者が差し出した食べ物を食べる	0	1	0	4
(3)子どもの発声・言葉、指さし・身ぶりを契機に保育者が働きかけ、スプーンで食べる行動が生起した場面	3	2	5	3
その他	1	0	3	3

注）(1)(2)の横軸の数字は各場面のサブカテゴリーの総数を表す。

めて、自分の行動を切り換える様子が見られた（例2参照）。

＜例1＞　Akがスプーンをおかずの皿に入れ、「ンッ」と発声して保育者を見る。保育者が皿を回しておかずが見えやすいようにすると、Akはおかずをすくって食べる。

＜例2＞　Akがスプーンを汁碗へ入れたところで、保育者が「ご飯もねー」と言葉をかける。Akはスプーンの汁とるように少し上下に振り、ご飯をすくって食べる。

（2）スプーンで食べものをつつく・すくう

この時点での働きかけは、第1過程および第2過程で多く見られた。

第1過程では、子どもがスプーンで食べ物をつつくあるいは食器の中で動かしていると、保育者が手を添えてすくう、あるいは代わりにスプーンに食べ物をのせ、それを子どもに差し出し、子どもはそれを持って口へ入れるというように、スプーンに食べ物をのせるための援助が行われた（例3参照）。

第2過程でも、保育者の働きかけは、スプーンに食べ物をのせるのを手伝ったり、食器を近づける、支えるなどの援助を行うことが特徴であった（例4参照）。

第3過程では、子どもがスプーンに食べ物をのせようとしているところへ保育者が手を添えたり、食べさせようとするなどの保育者の働きかけが行われると、子どもはそれを拒否して自分で食べようとすることが特徴であった（例5、例6参照）。

第4過程では、手を添えるなどの保育者の働きかけは見られず、保育者の食べることを促す言葉かけが行われ、子どもはそれを聞きつつ、「すくう」時点で行動が途切れることはなかった。

＜例3＞　Akがスプーンを皿の中で動かしている。保育者が「のせてあげようか？」と言って、スプーンに食べ物をのせAkに手渡す。Akはスプーンを持ち口へ入れ食べる。保育者は「いやー、かしこーい」と言う。

＜例4＞　Sgが自分で食べ物をすくおうとしているところへ、保育者が「集まれ、集まれ」と言いながら食べ物をのせるのを手伝う。Sgはそのスプーンを口へ入れ食べる。

＜例5＞　Ayがおかずの汁をすくおうとしている時に、保育者が後ろから手に添えておかずをすくい、Ayの口へ運ぼうとする。Ayは「ウーウン」とうなって首をふり、保育者の手を振り払うようにし、自分でお汁をすくって飲む。

＜例6＞　Ayがスプーンを汁碗の中へ入れてすくおうとしてる時に、保育者がスプーンでご飯すくい「ぱっくーん」と言って差し出す。Ayはのけぞって「イヤー」と言って首を振り、お汁をすくった自分のスプーンを口へ入れて飲む。

（3）食べ物ののったスプーンを差し出す、指さす

この時点で働きかけが行われたのは、第2過程のみであった。子どもが食べ物をすくった後に、食べ物ののったスプーンを差し出したり、指さしたりすると、保育者はそれを受けとめつつ口へ運ぶことを促し、行動を継続させる働きかけが見られた（例7、例8参照）。

＜例7＞　Ayがスプーンでおかずをすくい、「ンー」と発声してスプーンを保育者に差し出しす保育者が「あーむって」と言葉をかけると、Ayは「アーンー」と言いながらスプーンを口へ運び食べる。

＜例8＞　Akがスプーンで食べ物をすくい、もう一方の手ですくったものを指さして「エイッ」と発声して保育者を見る。保育者が「かみかみしたらたべれるよ、それ」と言うと、Akはスプーンを口へ運び食べる。

（4）スプーンを口へ運ぶ

第2過程では、保育者の働きかけを受け入れる子どもの様子が見られた（例9参照）。

＜例9＞　Akがご飯をすくったところで、少し手を止めて保育者を見る。Akが口へ運びかけたところで、「量が多いなー」とスプーンのご飯を少なくする。Akはそのスプーンを口へ入れ食べる。

第3過程では、スプーン運ぶ時点で、保育者との応答を行うと、行動が途切れてしまうこと見られた。（例10参照）。第4過程になると、「運ぶ」時点で保育者との応答を行い、かつ自分のスプーンで食べる行動を継続させることができた（例11参照）。

＜例10＞　Akがご飯ののったスプーンを口に入れて食べようとしているところへ保育者「それぱくっ」と言葉をかける。Akは手を止めて保育者見てニコッとし、スプーンをご飯茶碗に置く。

＜例11＞　Ayがスプーンでご飯をすくって少し食べ、またスプーンを口へ入れようとしているところへ保育者が「これよかったら」と魚を差し出す。Ayはその魚を食べ、また自分のスプーンも口へ入れて食べる。

（5）スプーンを口へ入れる－出す

この時点での働きかけが、全過程を通じて最も多く見られた。保育者の言葉かけをカテゴリーに分類し、その割合を過程ごとに図1に示した。

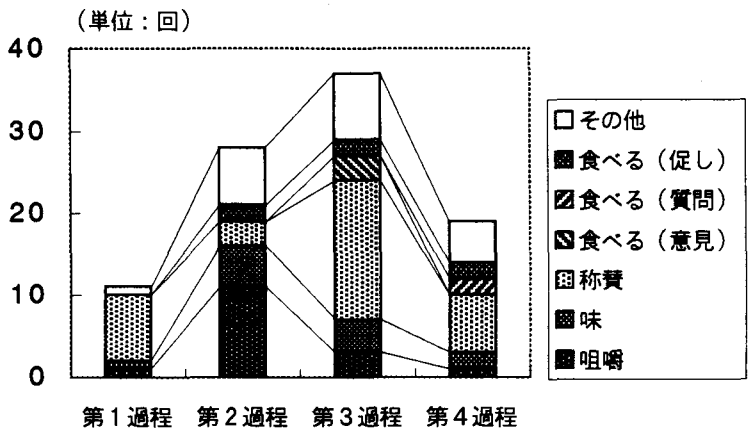

図1 「スプーンを口へ入れる－出す」時点で行われた保育者の言葉かけ

第1過程では、「称賛」が多かった。保育者から食べ物をのせたスプーンが差し出され、それを子どもが持ち口へ入れたことに対し、保育者の「称賛」の言葉かけが行われた。子どもは独力ではスプーンで食べ物を口へ入れることはできず、常に保育者の援助を必要とした。保育者の

「称賛」の言葉かけに対し、子どもは保育者の方をちらっと見る、口から出したスプーンを見るといった反応であった（例12参照）。

＜例12＞　Sgが食べ物ののったスプーンを持ち口へ入れ食べる。保育者が「上手やなー、Sg」と言う。Sgは、口から出したスプーンを見ている。

第2過程では、最も多いのは「咀嚼」であった。子どもが自らスプーンを操作して食べた後に、「もぐもぐ」などの咀嚼を促す言葉かけが多かった（例13参照）。

第3過程では、「咀嚼」は減少し、再び「称賛」が最も多くなった。また、子どもが食べていることに対して、保育者が「かっこいい」などの「称賛」の言葉かけを行うと、続けて自発的なスプーンで食べる行動の展開が見られた（例14参照）。スプーンを口から出した後、保育者に笑顔を見せる（例15参照）、あるいはすくえなくて手で食べた後に、保育者に「オイシイ」と気持ちを言葉で表現することなどが見られ始めた。（例16参照）。

＜例13＞　Akがスプーンでお汁をすくって食べているところへ、保育者が「もぐもぐ、かみかみ」と言葉をかける。Akは（保育者の声で）保育者の方を見る。

＜例14＞　Sgがスプーンでお汁をすくって食べているところへ、保育者が「Sgすごいやん、今日食べてるなー」と言うと、Sgは斜め前にいる保育者の方を見る。保育者が「かっこいいー」と誉めると、Sgはまたスプーンですくって食べ保育者の方を見る。

＜例15＞　保育者がAyに「これもっと食べて」とご飯茶碗を指さすと、Ayはご飯すくって食べる。保育者が「Ay、かしこー」と言うと、Ayは嬉しそうに笑顔を見せる。

＜例16＞　Sgがスプーンでご飯すくおうとしてすくえず、スプーンを持たないもう一方の手で食べた後、「オーシー」と言う。保育者は「おいしいか」と言葉をかける。

第4過程では、保育者の「称賛」の言葉かけは、自分のしようとしていた行動から、保育者が要求した行動へと切り替えたことに対して行われた（例17参照）。

＜例17＞　Akがスプーンを汁碗へ入れたところで、保育者が「ご飯もねー」と言葉をかける。Akがスプーンを少し上下させ、スプーンについた汁をとってからご飯をすくって食べると、保育者が「そうやなー、すごいわAkちゃん」と言う。

2．保育者が働きかけた後に、スプーンで食べる行動が生起した場面

（1）食べていない

ここでは、子どもが食べていないという状況からスプーンで食べる行動を示す際に保育者がどのような働きかけを行ったかを記述する。

第1過程では、保育者が子どものスプーンを取り、スプーンに食べ物をのせて差し出すことによって、子どものスプーンで食べる行動が見られた（例18参照）。第1過程では、言葉だけでなく身ぶりを伴った働きかけが特徴であったが、第2過程以降では、共通して保育者の食べることを促す言葉かけによって、子どものスプーンで食べる行動が見られた。

＜例18＞　Sgがスプーンの柄をなめている。保育者がSgのスプーンを取っておかずをのせ、差し出す。Sgはそのスプーンを持ち口へ入れ食べる。

（2）スプーン以外での食べる行動

ここでは、子どもがスプーン以外での食べる行動からスプーンで食べる行動を示す際に保育者がどのような働きかけを行ったかを記述する。

第2過程では、保育者がスプーンを持って見せたり、スプーンに食べ物をのせて置いておいたりなど、言葉かけとともに具体的、視覚的な手がかりとしてスプーンを持って促すことが見られた（例19参照）。

第4過程では、手で食べている際に、スプーンで食べることを促すための働きかけは、言葉のみで行われた（例20参照）。

＜例19＞　Akが「エー」と発声し、手づかみでおかずを食べながら保育者の方を見る。保育者が「うん、お手てで食べるの？、ここにあるでー、Akのおさじさん」と言って、ご飯ののったスプーンを持って見せると、Akはそのスプーンを持ち口へ入れ食べる。

＜例20＞　Sgが手で食べ物を食べようとすると、保育者が「おててしなーい」と言う。Sgは少し照れ笑いをして、スプーンでご飯をすくって食べる。

（3）保育者の差し出した食べ物を拒否

ここでは、子どもが保育者が差し出した食べ物を拒否している状況からスプーンで食べる行動を示す際に保育者がどのような働きかけを行ったかを記述する。

第1過程では、保育者が汁の具ののったスプーンを差し出すと、子どもは発声しながらそれを押し返し、ご飯ののったスプーンであればスプーンを口へ入れるなど、スプーンにのせる食べ物を変えれば、スプーンで食べる行動が見られた（例21参照）。

第3過程では、保育者がスプーンを差し出すと、子どもは横を向いたり、じっと保育者の方を見て食べなかったり、首を振ったりなどによって拒否することが見られた。このような子どもの

拒否行動が見られるとき、さまざまな対処の仕方見られた。保育者は「それだけあぶーして」という言葉かけをしたり（例22参照)、「自分で」食べることを促したり（例23参照)、また、保育者が、他児のスプーンで食べる行動を誉め、その他児に対象児が食べるように応援することを頼むといった働きかけなどによって、子どもは自らスプーンを持って食べることが見られた（例24参照)。

＜例21＞　保育者が汁の具ののったスプーンをSgに差し出す。Sgは「ヤー」とスプーンを押し返すし、自分の手に持っていたスプーンでご飯をつつく。保育者がSgのスプーンを取り、ご飯をすくって茶碗に置く。Sgはそのスプーンを口へ入れ食べる。

＜例22＞　保育者がスプーンを差し出し食べさせようとする。Sgは横を向き食べない。保育者が「Sgちゃん、もうこれだけ食べたらええわ」と言って、食べ物ののったスプーンだけをエプロンの上に置き、「それだけ、あぶーして、それだけあぶーしてや」と言う。Sgはそのスプーンを持ち口へ入れ食べる。

＜例23＞　保育者が「Akちゃん上手かなー」と言ってスプーンを差し出す。Akは食べずにじっと保育者の方を見る。保育者が「じゃあ、自分で持って食べ」とスプーンを置き、「Akのアヒルさん見ててな」と言う。Akはじっと保育者を見てスプーンを持ち口へ入れ食べ、保育者の方を見る。

（4）保育者の差し出した食べ物を食べる

ここでは、子どもが食べさせてもらうことを求めるのに対して、子ども自らが食べるように保育者が促したかを記述する。自らスプーンで食べる行動が可能あるにもかかわらず、第4過程で保育者に食べさせてもらうことを求める場面が見られた。保育者は、まずは子どもの求めに応じて食べさせることを行うが、食事の最後に「これでおしまい」等の言葉かけを行い、自分で食べるようを促した。

3．子どもの発声・言葉、指さし・身ぶりを契機に保育者が働きかけ、その後スプーンで食べる行動が生起した場面

ここでは、子どもの発声・言葉、指さし・身ぶりなどに見られる要求行動を、要求内容と要求の伝達手段との側面から着目し、その特徴と保育者の働きかけの変化を述べる。また、該当する場面については拒否行動についても取り上げる。

第1過程では、子どもの要求内容は、スプーンに食べ物をのせることであり、子どもはスプーンを保育者の方に差し出すという要求伝達手段によってそれを示した（例25参照)。子どもと保育者のやりとりの過程で、子どもはおかずをのせたスプーンであればそれを押し返すという拒否行動を示し、ごはんをのせたスプーンであればスプーンで食べる行動を示すことが見られた（例26参照)。このことから、食べ物の好き嫌いによって拒否行動が見られたと推測される。

<例24>

子ども	保育者
口の中のものを食べている。	
	「Akちゃんかしこいわー、（でも）このご飯食べてみ、今日のご飯ちがうやろ」と言ってご飯すくってスプーンを差し出す。
首を振り食べない。	
	「今日のご飯ちがうで、Ak見てみ」と言ってスプーンをご飯茶碗におく。
汁碗をさしだし「ナイ」。	
	「これも食べて、こんだけ食べたら、おかわり持ってきたげよ、パクッ」スプーン差し出す。
首を振る。	
	「イヤヤ、イヤヤばっかりでー」と言い、スプーン差し出す。
首を振る。	
	「食べてやAk」と言ってスプーンをおき「あっSちゃん（2歳2か月）食べはるわ、Sちゃんご飯食べはるわ、見ててや」（S児に食べさせ、「Sちゃんかしこいわー」と誉め、「Akも食べって言ったげて」とS児に言うS児が「Akチャン、ガンバレ」と言う。）
S児を見て、スプーンを持ちご飯すくってる。	
	「Akも、かしこいかなー」と言う。
スプーンを口へ入れ食べる。	
	「いや、かしこーAk、あーおいし、おいしいやろ、Akちゃん」と言う。
保育者の方を見る。	
	S児と「おいしいなー」と言い合う。
自分からスプーンでご飯すくって食べ、食べながら保育者の方を見る。	
	「いや、Akかしこいやん、おいしかったやろ、おいしいやろ」と言う。

<例25> Sgがスプーン持ち、ご飯、おかずと順に見たあと、スプーンを保育者の方へ差し出す。保育者はスプーン取り、ご飯をすくって「はいどうぞ」茶碗におく。Sgはスプーンを持ち、口へ入れ食べる。保育者が「上手やなーSg」と言う。

第2過程では、子どもの要求内容は、手の届かないところにある食器を近づけることであり、発声という要求伝達手段によってそれを示すこと（例27参照）やすくおうとしてすくえなかった食べ物をスプーンにのせるという要求内容を、手差しに発声を伴うもの、要求対象への指さしと要求対象を名前を言う（「ゴアン」）などの要求伝達手段によって示すことが見られるようになった（例28参照）。この要求対象への指さしと要求対象の名前による表現は、子どもと保育者とのやりとりの過程で保育者が「何？」と聞き返すことによって出現したことは興味深い。

第1過程、第2過程では子どもの要求内容および保育者の働きかけに共通の特徴が見られた。子どもの要求内容は、スプーンで食べる行動への援助を求めることであり、保育者の働きかけは

<例26>

子ども	保育者
右手に持ったスプーンでご飯につつき、スプーンを保育者の方へ差し出す。	
	「はーい」と言ってスプーン取り、「ご飯食べるか？、こっち、こっち」とおかずとご飯を交互に差す。
不特定の空中を指さす。	
	「どっち食べるの？」と言い、おかずをすくっておく。
左手でそのスプーン持ち、保育者に差し出す。	
	「あぶーしてごらんと言う。
「ンー」小さく声を出し、スプーンを返す。	
	「Sgがあぶー」と言い、スプーンを差し出す。
保育者の手を押し返す。	
	ご飯をすくって茶碗におく。
右手でスプーンを持って口へ入れる。	

それを充足することであった。

<例27> Akは（食器が手に届かないところにあるため）「アッア」と発声する。保育者が食器とスプーンをAkの手元に置く。Akはスプーンでおかずをすくって食べる。

<例28>

子ども	保育者
ご飯をすくおうとしてやめスプーンを御飯茶碗に置き、うなるように発声しながら、保育者の方を指さし、手を前へ差し出す。	
	保育者が「何？何？」と言う。
ご飯茶碗を指さし、	
	保育者が「とれへんの？」と言う。
「ゴアン」と保育者見て言う。	
	保育者は「うん、ご飯」と言ってご飯をすくい、「はいどうぞ」とスプーンをSgのご飯茶碗におく。
そのスプーンをもって食べる。	
	「あー、上手やな、SGちゃん」と言う。

第3過程では、子どもの要求内容は、食事の開始後しばらくしてから提供される食べ物（お汁）を求めることであり、要求対象への手差しと要求対象の名前を2回重ねて言うことが見られた（例29参照）。

<例29> （保育者が他児へお汁を持ってくる）Ayはお汁を見て手を前へ出し「オチュユ、オチュユ」と言う。保育者は「Ay、これ食べてしまわないや」とご飯茶碗指さす。Ayはスプーンでご飯すくって食

べる。

第4過程では、子どもの要求内容は、一度試みてできなかった大きめのおかずを切り分けることであり、子どもはそれを保育者に向かっておかずの名前を言う要求伝達手段で示した（例30参照)。第4過程の要求内容を見ると、子どもはスプーンを食べ物をすくうための道具のみならず、小片を切り取る目的に用いようとし始め、保育者はその援助を行うようになることが分かる。要求伝達手段については、手差しに伴って「～チャン」と自分の名前を言うことが見られ始めたことが特徴であった（例31参照)。

＜例30＞ Sgがスプーンを水平にしてくぼみを自分の方に向けて調整し、大きめのおかずを切ろうとするがうまくいかず、保育者を見て「オトトノ」と言う。保育者が背後から「持ってなーここな、お皿、ここ、ここ持ってなー」とSgの両手に自分の手をそれぞれ添えて、スプーンでおかずを切りとる。Sgがおかずののったスプーンを口へ入れ食べる。保育者が「そうそう、上手やわ、Sg」と言う。

＜例31＞ （保育者が他児にビワの皮をむいている）Ayがビワを見て、手を上にあげ「アーチャン」と欲しそうにする。保育者は、他児にビワを渡しながら「Ayちゃんは、そのハンバーグ食べてからやで」と言う。Ayはスプーンでおかずつつき、お汁すくって飲む。

第3過程、第4過程では子どもの要求内容および保育者の働きかけに共通の特徴が見られた。両過程とも、子どもの要求が保育者にとって即座には受け入れられないものだった。そのため、保育者はまず先に食べるべき対象を指さして言葉かけを行ったり「～食べてから」といった言葉かけを行い自らスプーンで食べるよう促すことであった。

4．その他

第3過程で、「もう一回して」という言葉かけが見られたことは注目される（例32参照)。

また、＜例28＞の子どもと保育者とのやりとりの過程でもみられた、「どっち食べる？」といった言葉かけが第4過程でも見られ、子どもは一方の食べ物をすくって食べることが見られた（例33参照)。

＜例32＞ Akは（保育者に促されて食べた後）他児が食べているのを見ている。保育者が「もう1回して」と促すと、Akはスプーンでご飯すくって食べる。

＜例33＞ 保育者がSgに「どっち食べる？」と言ってご飯とおかずを交互に指さす。Sgはおかずを見てスプーンですくい、保育者を見ながら口へ入れ食べる。

Ⅳ　考察

1．保育者の言葉かけの変化――スプーンで食べる行動の「入れる－出す」時点において

スプーンで食べる行動の「入れる－出す」時点で行われた保育者の言葉かけの変化について、中塚（1996）を参考にしながら、主に「称賛」の言葉かけについて考察する。その際、保育者の言葉かけに対する子どもの反応についても検討する。

スプーンで食べる行動と保育者の働きかけとの両方が存在する場面を取り上げた本研究では、中塚（1996）の指摘した「賞賛」という発話形式は、第1過程、つまり1歳前半から見られた。第1過程では、「称賛」の言葉かけが最も多く見られた。それは、子どもがまだ独力ではできないが、保育者に援助をしてもらいながらスプーンで食べることに取り組んだことによると考えられる。「称賛」に対して、保育者の顔を見る、笑顔を見せるといった子どもの反応は見られなかった。白石（1984）は、課題遂行時のeye to eye contactを他者との共有状況の指標にしている。これを参考にすると、第1過程では、援助を借りて行ったスプーンで食べるという行動を自分の行動の結果として他者と共有するにはいたっていないと考えられる。

第2過程では、「称賛」は第1過程と比べ減少した。これは、この時期から自らスプーンを使って食べることができ始め、保育者にとってスプーンで食べる行動が取り立てて褒める行為ではなくなったためと考えられる。この過程で多く見られたのは「咀嚼」を促す言葉かけであったが、それに対し、保育者の声に反応して保育者の方を見るようになる。

第3過程になると、再び「称賛」が増加した。子どもは、保育者が食べることを促す言葉かけによってスプーンで食べる行動を示し、それに対して「称賛」の言葉かけが行われ、さらに次のスプーンで食べる行動へと展開することが特徴である。この時期は、「入れる?出す」時点で子どもの側も自分から保育者の方を見る、自分の気持ちを言葉で表現するようになることが特徴であった。この過程で再び「称賛」が増加した理由は、スプーンで食べるという行動を、自分の行動の結果として他者と共有することができはじめたためと考えられる。

第4過程では、「称賛」は相対的に減少するが、自分が食べようとしていた食べ物から、保育者の促した食べ物を食べることへ、自分の行動を他者の言葉かけにっよって切り換えたことに対して「称賛」の言葉かけが行われることが特徴であった。

このように、「称賛」という一つの言葉かけを取り上げても、月齢的変化に伴って言葉かけの対象となる子どもの行動は異なることがわかった。

子どもが自ら保育者の方へ視線を向けたり、気持ちを言葉で表現したことへの保育者の共感的応答は重要である。これを前提として、子どもからの積極的な反応がみられない第1過程において、スプーンで食べる行動に保育者が「称賛」の言葉かけを行うことは、子どもが自分の行動の意味を発見していく上で重要である。本郷・杉山・玉井（1990）は、ある「働きかけが子どもの後の関わり方に影響をおよぼす可能性」について指摘している。つまり、第1過程での保育者の援助は、後に自ら道具を使って食べるという行動を他者と共有することを促す働きかけになるで

あろう。

2．1歳児における食事指導の課題

食事場面における保育者の働きかけの変化、発展について、表1に示したスプーン操作の発達過程と行動の単位および自我の発達との関連で各過程ごとに考察する。

第1過程　この時期のスプーンで食べる行動への保育者の働きかけは、スプーンに食べ物をのせるために「すくう」時点から「口へ入れる－出す」時点まで、子どものスプーンに保育者が手を添える、あるいは保育者が「すくう」などの一部の操作を代わりに行うこと、そして子どもがスプーンを口へ入れると「称賛」の言葉かけを行うことが特徴である。これは、子どもの探索的なスプーン操作を、「道具で食べている」と意味づけていく保育者の行為と考えられる。しだいに、「手首の回転」ができないこの過程でも、子ども自らがスプーンに食べ物をのせようとして、保育者に援助を求めるようになり、保育者は子どものできない部分を援助していくのである。このように、保育者である大人は、子どもの行動に「文化的な意味」（外山・無籐，1990）を付与することによって、食事場面におけるスプーンを探索的操作の対象物ではなく、食べ物を口へ運ぶという目的を持つ道具であること、そして、道具と食べ物と口との関係を子どもに伝達していくと言える。

第2過程　手首の回転が可能になったこの時期のスプーンで食べる行動への保育者の働きかけは、「食器へ入れる」、「すくう・つつく」、「スプーンを差し出す・指さす」「口へ運ぶ」「口へ入れる－出す」のそれぞれの時点で行われ、スプーンで食べる行動の個々の要素への援助とともに個々の要素を一つの行動にまとめることへの援助である。これは、手首の回転が可能になるという生理的基礎が成熟し、自ら個々の操作を行なえるようになる一方で、それらが分散的に終結しないように、スプーンで食べるという行動の目的を明確化させ、「因果的連鎖（sequence）」(Gesell&Ilg,1937,p.63）を形成することを促すと考えられる。

また、子どもが食べていない場合には、スプーンで食べる行動を促す保育者の働きかけは、言葉かけのみで行われるが、手づかみなどスプーン以外で食べている場合には、言葉かけとともに、スプーンに手を添えて持たせる、保育者がスプーンを持って見せるなどの身ぶりとともに示すことが特徴である。この時期、保育者の言葉かけで子ども自身が自分の行動を切り換えることができ始めるが、要求行動においてはそれが困難であると推測される。この過程で見られた子どもの要求内容は、スプーンで食べる行動への援助であり、保育者に受け入れられるものであった。子どもの要求が保育者にとって即座には受け入れられない場面は、見られなかったのではなく、今回の分析対象外となった。それは、保育者が差し出す食べ物を食べることはあっても、要求していた行動からスプーンで食べる行動へと自分の行動を切り換えることが見られなかったためである。したがって、保育者が言葉かけとともに、具体的、視覚的な働きかけを行うことは、子どもに言葉による行動の切り換えを促すの手がかりを与えるものとして重要であると言える。

一方、保育者が子どもにフィードバッすることによって、子どもの要求の伝達手段が発声と保

育者への指さし→要求対象への指さしとその名前による表現へ変化した。木下（1987）によれば、聞き手の言語的なフィードバックが、被験児に伝達の相手を意識させ、伝達のための文脈に引き入れる効果があると指摘されている。このような保育者からのフィードバックは、子どもが要求伝達手段を自ら調整していく過程で重要な働きかけとなるであろう。

第3過程　スプーンで食べる行動への保育者の働きかけは、この過程以降、主に「口へ入れる－出す」時点で行われる。第2過程までは、「すくう・つつく」、「口へ運ぶ」といったスプーンで食べる行動の「途中」の働きかけは、子どもの行動を援助する役割を果たしていた。しかし、スプーンを道具として操作し行動の単位が形成される第3過程になると、「すくう・つつく」時点で、保育者がスプーンを差し出したり、手を添えてすくおうとすると、子どもはそれを拒否するようになる。また、保育者の食べさせようとする働きかけに対する子どもの拒否的な行動は、第2過程では、嫌いな食べ物に対して示され、好きな食べ物を与えると働きかけを受け入れるのに対し、第3過程では、保育者の「働きかけ方」によって子どもの受け止め方が変化する点が特徴である。一方、この過程からスプーンで食べる行動を、自分の行動の結果として他者と共有することができはじめ、それは保育者から「称賛」されるものとして肯定的に受け止められている。これらは、自分を行動の主体として位置づけるようになる「自我」の発達を示していると考えられる。すなわち、一方では、行動の単位の「途中」で介入されることや「～させられる」ことに対して子どもは拒否的な行動を取り、保育者との対立状況が生じやすくなるという自我の否定的な側面が示され、他方で、自らのスプーンで食べる行動においては自我の積極的な側面が示されるていると考えられる。

したがって、この時期には子どもに自発的な行動の契機を与えることが、保育者の働きかけとして重要であると考えられる。子どもが保育者の差し出した食べ物を拒否したことに対し、保育者が次のような働きかけを行っていることは、自発的な行動の契機を与えるための工夫として位置づけられる。第一に、金田・中山・井坂（1984）の指摘する「保育者－他児関係」として、他児に本児の食べるところを見てもらうという関係をつくることによって間接的に働きかけること、第二に、嫌いな食べ物でも、「これだけ」といった限定を設けた言葉かけによって達成可能な目標にすること、第三に、保育者が食べさせるだけでなく「自分で」食べることを促すことなどである。

以上のように、保育者の言葉かけが子どもが自らの行動を切り換えていく際に、重要な意味を持ってくる。それは、第2過程では困難であった、要求行動において保育者の言葉かけで自分の行動を切り換えることができはじめるといったことにもあてはまる。また、この過程で見られた「もう一回」といった言葉かけは、この時期の子どもにとって同じ行動を継起的に次の行動へつなぐ結節点となり、1歳後半児の系列的な行動の単位を形成するための契機を与えるものとして重要である。

第4過程　スプーンを＜口へ持っていく－皿へ戻る＞「途中」で自ら多様な調整を行うようになると、行動の単位の「途中」での保育者の働きかけを受け入れ、その後再び自分のスプーンで

食べる行動に戻ることが可能になる。したがって、この過程では、子どもからの要求を即座には受け入れられない場合などに「～してから」といった行動に時間的な区切りを入れる言葉かけが意味を持ち始める。つまり、この言葉かけにより、目前の行動だけでなく、次に行う他の行動への見通しを持つことができると考えられる。

また、「どっち食べる？」と2種類の食べ物を選択させる場面が第2過程と第4過程に見られた。第2過程では、聞かれたことに対し子どもは不特定の場所を指さすが、第4過程では、一方の食べ物をすくって食べることが見られた。田中・田中（1982）によれば、1歳半ばから、対になった場面が与えられると、その一方を自主的に決定し始めると指摘されている。自然観察による今回の資料では、「選択性」による「自己決定」を促す働きかけ（金田・中山・井坂，1984）は、1歳後半以降で出現した。「選択性」が子どもにとって意味を持ち始める時期については今後の検討が必要である。

3．本研究の問題点と今後の課題

本研究の観察資料は、保育における食事場面の自然観察によるものであったため、子どものどのような状況に対して、保育者のどのような働きかけが行われたか、その内容・方法の変化と特徴の把握にとどまった。今後、筆者が食事への介助行動にあたる実験的な場面の設定することによって、道具操作の発達過程に応じた指導内容・方法の妥当性を検討することが必要である。時期区分について、子どものスプーン操作の発達と行動の単位の特徴から行ったが、今後は指導内容の変化、発展によって行う必要がある。

また、事例研究による本研究の結果の妥当性については横断的な資料により検討しなければならない。

註

（1）Connolly＆Dalgleish（1989）から、食事行動の単位を、任意に「スプーンを食器から口へ運ぶこと」と定義し、スプーンで食べる行動の構成要素として、①スプーンを食べ物で満たすこと、②スプーンを口へ運ぶこと、③スプーンを空にすること、④口からスプーンを取り去ること、を挙げた。それに基づいて、スプーン操作のの発達過程を、独力ではスプーンで食べる行動の個々の要素の関係づけができない第1過程、「手首の回転」というスプーンで食べる行動を達成するために必要な生理的基礎が成熟し始める第2過程、さらにスプーンを道具として操作し、スプーンで食べる行動の単位が形成される第3過程、そして、スプーンで食べる行動の単位が系列的に形成されていく第4過程と4つに時期区分した。

（2）取り出した場面における子どもの行動と保育者の働きかけのワンセットをやりとりの1往復とした。

引用文献

Connolly, K. &Dalgleish,M. 1989 The Emergence of a Tool-Using Skill in Infancy. *Developmental Psychology*, 25(6),894-912.

Gesell, A. & Ilg,L. 1937 *Feeding Behavior of Infant* J.B.Lippencott. Co:Philadelphia .

本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子 1990 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの効果 ——保育所における1～2歳児の物をめぐるトラブルについて—— 発達心理学研究, 1(2),107-115.

金田利子・中山昌樹・井坂政子 1985 保育としての食事指導——1歳児保育の分析を通して—. 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学編, 36,37-60.

河原紀子 1998 1歳児におけるスプーン操作の発達と食事指導の課題 京都大学修士論文.

木下孝司 1987 乳幼児における要求伝達手段の調整過程——聞き手からのフィードバックとの関連で—— 教育心理学研究, 35,351-356.

北郁子編 1984 新・保育所給食の実際（下）——子どもの発達に見合った食事を作る——. 中央法規出版.

水島敏子 1992 保育園の給食 草土文化.

中塚綾子 1993 食事場面における保育所保母の発話活動 大分大学教育学部研究紀要, 15(2), 555-564.

中塚綾子 1996 食事場面における保育所保母の発話活動(2) 大分大学教育学部研究紀要, 18(2), 133-144.

白石正久 1984 1歳児における交互対称性の獲得について 乳幼児保育研究, 11,16-34.

高浜介二・秋葉英則・横田昌子監修 大阪保育研究所年齢別保育研究委員会『0－2歳児の保育』研究グループ編 1984 年齢別保育講座 1歳児の保育 あゆみ出版.

田中昌人 1987 人間発達の理論 青木書店.

田中昌人・田中杉恵 1982 子どもの発達と診断②乳児期後半 大月書店.

田中昌人・田中杉恵 1995 ビデオ発達診断の実際1歳児 解説書 大月書店.

外山紀子・無藤隆 1990 食事場面における幼児と母親の相互交渉 教育心理学研究,38, 394-404.

山田洋子 1982 0～2歳における要求-拒否と「自己」の発達 教育心理学研究, 30, 128-137.

横田昌子 1997 給食をよくする運動の今までとこれから 第10回全国保育所給食セミナー報告集.

（博士後期課程）