



自立活動における「絵本の読みあい遊び」の効果： 小学校知的障害特別支援学級と情緒障害特別支援学 級での実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2021-04-07 キーワード: 作成者: 片桐, 正敏, 福本, 那奈, 長谷川, 茉奈, 石川, 由美子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006961

自立活動における「絵本の読みあい遊び」の効果

— 小学校知的障害特別支援学級と情緒障害特別支援学級での実践 —

片桐 正敏・福本 那奈*・長谷川茉奈**・石川由美子***

北海道教育大学旭川校特別支援教育分野臨床発達心理学研究室

*旭川市立神楽岡小学校

**旭川市役所

***宇都宮大学教育学部

The Effect of Shared Book Reading Play in Self-Reliance Activities (Jiritsu Katsudou)

— A Practical Study of a Special Support Class for Children with Intellectual Disabilities and
Emotional Disorders at an Elementary School —

KATAGIRI Masatoshi, FUKUMOTO Nana*, HASEGAWA Mana** and ISHIKAWA Yumiko***

Department of Special Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

*Asahikawa Kaguraoka Elementary School

**Asahikawa City Office

***Department of Education, Utsunomiya University

概 要

知的障害児における特別支援教育では、遊びの指導、および国語科の教科指導の中で絵本を取り入れた授業実践が行われている。しかしながら、中には一方的な絵本の読み聞かせだけを行う場合もあり、知的な遅れのある児童にとって絵本の内容を理解しているかどうか定かではない。本研究では、A小学校の知的障害・情緒障害特別支援学級での「絵本の読みあい遊び」の実践（石川ら、2018）を自立活動の授業として行い、児童の主体的な授業の参加、および協力行動が認められるかを検討した。その結果、児童の絵本に対する発話量は増加し、問いかけに対する発話から自発的な発話の割合が多くみられるようになり、遊びの場面においても協力行動が見られるなど、肯定的な関わりが見られた。これらの結果から、「絵本の読み合いあそび」は、児童が考えたことや感じたことを他の児童と共有し、絵本と遊びの内容理解を促すことができたと考えられ、自立活動の授業の一題材として有効であることが示された。

I 問題と目的

我が国において、特別支援学級は近年増加の一途をたどっている。文部科学省から出されている特別支援教育資料においても、全体の児童生徒数は減っているにもかかわらず、ここ10年だけみても確実に前年度よりも特別支援学校、および特別支援学級在籍者、加えて通級指導を受ける児童生徒は増加している（平成29年度文部科学省特別支援教育資料より）。この現状は単に特別支援教育の対象児童生徒が増えことのみを意味するものではなく、特別支援教育の担当教員も増加し、現場での対応が以前にも増して迫られていることを意味する。だが、特別支援学級に限れば、ここ10年特別支援学校教諭免許保有率の推移は3割横ばいを維持しており、7割の教員が特別支援学校教諭の免許を持たない¹⁾。加えて、特別支援を学んでいない新卒間もない教員や期限付き教員などが担当するケースも現場では散見され、必ずしも専門性の高い特別支援教育が行われているとは言いがたい現状も一部にはある。

自立活動は、特別支援教育の中でも非常に特徴的な指導である。特別支援学校学習指導要領において自立活動は、個別の指導計画に基づいて、学習上の特性等を踏まえながら指導をすることとなっており、各教科との密接な関連を保ちつつ指導を行うこととされている（文部科学省、2018a）。これらを受けて現場での指導では、個々に応じた指導・支援が柔軟に行われる訳だが、実際には自由度が高い故に高い専門性が要求される。加えて、自立活動の時間枠を設定せず、知的障害における指導の形態として各教科等を合わせた指導の中で自立活動を行ったり、学校の教育活動全体を通して自立活動を実施している場合も多い。専門的知識が乏しい教員は、自立活動を意識して実施することが難しかったり、希薄化したりする恐れがある。そのため、自立活動の時間を設けて、自立活動を行うのが望ましいが、上述したように専門的知識の乏しい教員は、指導書のないこの活動を実施することに難渋している現状も散見される。そ

こで本論では、自立活動の指導法の一つとして、「絵本の読みあい遊び」を自立活動で行う上で期待される効果と課題について検討する。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の小学部国語科では、「知識及び技能」の第一段階に「(エ) 読み聞かせに注目し、いろいろな絵本などに興味を持つこと」、「思考力、判断力、表現力等 C読むこと」の第一段階に「エ 絵本などを見て、次の場面を楽しみにしたり、登場人物の動きなどを模倣したりすること」とある（文部科学省、2018b）。絵本に関する教育的効果は、母子関係の良好な関係性をもたらすだけではなく（佐藤、2017）、言語や文字の習得、文脈理解など多方面に及ぶ（Strouse, Nyhout, & Ganea, 2018）。そのため、特別支援学校や特別支援学級においても、すでに国語の授業の中で絵本が活用されている。だが特別支援教育の実践の中で、知的障害の程度や発達障害の併存状況なども考慮した自立活動の視点が、絵本を用いた国語科指導に取り入れられているかは、議論の余地があるだろう。

特別支援教育において、絵本を使った授業実践は数多く報告されている。その多くが主に保育場面での実践であるが、知的障害のある児童による実践（古山・石川、2019）、重複障害のある児童による実践（阿部、2016；醍醐・大伴、2010）、1クラスに複数の障害がある（知的障害や自閉症、肢体不自由）場面による実践（近藤・辻本、2008）、通級指導教室における発達障害のある児童による実践（本間、2019）などの小学生を対象とした実践も報告されている。これらの報告では、絵本を用いた授業実践によって言語表出や感情表出が促進されたことが示唆されている。

本間（2019）は、タブレット端末を用いたデジタル絵本を用いて役割取得能力の促進に関する効果検討を行った。その結果、介入群において役割取得の発達段階の上昇が認められた。デジタル絵本については、賛否が分かれているが、Masataka（2014）は、デジタル絵本と紙の絵本を読んだ場合と比べると、デジタル絵本の方が読み取り能力が向上したことを報告している。現時点

において、紙絵本がデジタル絵本よりも優れているという明確な科学的証拠は乏しいといえる。

読みあいのスタイルは、定型発達においては、子どもの言語や語彙、読み書きスキルを促進することがすでに知られているが、発達障害のある子どもへの介入として絵本の読みあいの効果を検討した研究は、具体的な報告に乏しく、実際にどういった関わりが効果的なのかは知られていない。Westerveld, Paynter, and Wicks (2020)は、shared book reading (SBR) と呼ばれる親子間で絵本の中身について対話しながら読みあうスタイルを通して、自閉症スペクトラム障害のある子どもの社会性や言語能力を引き出す要因を検討した。この研究では、親のSBR行動と子どもの発話数と単語数に強い関係性があり、特に絵本の内容を明示的に教示することで自閉症スペクトラム障害のある子どもの言語参加が促せることを示した。「絵本の読み合い遊び」は、同様に絵本の物語を子どもと読み手間で共有することで、子どもの積極的な言語行動を引き出すことが報告されている。

片桐ら (2020) は、A幼稚園の保育場面における「絵本の読みあい遊び」の実践を通して、読みあい場面での子どもの発話・指差などの言動を分析し、読みあい遊びを行うことで子どもの絵本に対する向き合い方は変わるのかを検討した。その結果、自発的な発話量、および発話内容の増加が見られ、他児へのスキンシップ行動など絵本を通した積極的なコミュニケーションが見られ、興味を引き出すといった肯定的な方向へと変化したことを報告した。ただし、これらの研究は幼児が対象者であり、就学後の児童を対象としておらず、片桐らの「絵本の読みあい遊び」の実践においては、障害のある子どもを対象としていない。

古山・石川 (2019) は、知的障害特別支援学級において自立活動の授業として「絵本の読みあい遊び」の実践を報告している。自立活動では、「自己を肯定的に捉えることができるような指導内容を取り上げること」とされている (文部科学省, 2018)。「絵本の読みあい遊び」は、「絵本の読み

あい→遊び→絵本の読みあい」という構造の中で行われ (図1)、絵本によって環境構成に一定の制約を意図的に作り出すことによって、遊びの内容の理解を促すことを狙っている。この実践を通して古山・石川 (2019) は、「絵本の読み合い遊び」を繰り返し行っていくことで、自立活動の6区分のうち「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」で求められている内容が獲得可能であることを示唆している。

「絵本の読みあい遊び」は、これまでの「絵本の読み聞かせ」のように読み手の一方通行の関わりとは異なり、絵本を媒介とした双方向のコミュニケーションである「読みあい」に加えて、「日常を想起させるような絵本の読み合い、絵本の内容に関連する遊び、遊び込んだ後に、遊びを表象できるような絵本を選定し、遊びの終わりに再び読み合うという枠組み (古山・石川, 2019)」で行われる。「絵本の読みあい遊び」による子どもたちの行動上の変化は、絵本の想像世界とその想像世界と関連する遊びという現実世界を相互に体験し合うことで生まれたもの (片桐ら, 2020) と考えることが出来るだろう。特に障害のある子どもたちにとって、こうした体験を通した絵本の理解は、極めて有効である可能性がある。

本研究では、石川が実践している「絵本の読みあい遊び」をA市内の小学校知的障害特別支援学級と情緒障害特別支援学級で実践を行い、片桐ら (2020) と同様に読みあい場面での子どもの発話数を分析し、さらに遊びの場面での参加内容を評価することで、児童の特性に応じて、学習上・生活上困難となる課題に対して主体的に授業に参加し、取り組むことができたかどうかを検討する。遊びの場面での評価は、古山・石川 (2019) と同様に、特に、「人間関係の形成」「コミュニケーション」で求められている内容に対して効果的な指導法であるかについても検討を行う。

Ⅱ 方法

(1) 研究参加者

本研究の対象者は、A市の小学校、情緒障害特別支援学級在籍の1学年から4学年の児童8名と知的障害特別支援学級に在籍している1学年から6学年の児童5名（計13名を合同で実施）である。

(2) 調査方法

授業実践は、X年11月8日から12月6日、毎週木曜日の2時間目（9：30～10：15）に合計5回実施した。授業実践開始前と全ての授業実践終了後に保護者・各担任の先生方に、それぞれアンケート調査に協力をお願いした。

本研究の実践は、「はじめのあいさつ」→「はじめの絵本」→「遊び」→「おわりの絵本」→「おわりのあいさつ」の流れで実施した。今回使用した絵本は、絵がはっきりしていること、遊びのテーマに合っていること、話が分かりやすく、声に出して読んでも5分ほどで読み終わることを条件に選定した（表1）。

絵本の読み手は、はじめの絵本は、第二著者が第一回目、第三回目、第五回目を担当し、第三著者が第二回目と第四回目を担当した。おわりの絵本は、第一回目、第三回目が第二著者、第二回目、第四回目と第五回目を第三著者が担当した。

本研究は、北海道教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施された（承認番号：北教大研

倫2018043001）。

① 保護者へのアンケート調査

保護者アンケートは「絵本の読み合い遊び」実践前後に対象児の保護者13名に対して協力をお願いした。事前アンケートでは9名、事後アンケートでは8名から回収することができた。

② 担任教諭へのアンケート調査

本研究では、計5回の授業実践すべて終了後、特別支援学級の担任の先生（3名）に、「絵本の読み合い遊び」についてのアンケートをお願いした。項目は、読みあい遊びの流れについて、絵本の読みあい遊びの教育効果をどう感じるか、絵本の読みあい遊びについて教育上適切だと思うか、読みあい遊びを実際教員が行う場合について、絵本の読みあい遊びについて気づいたことの4項目を設けた。

(3) 分析について

本研究では、はじまりとおわりの絵本の読みあい場面と、遊びの場面、アンケート調査の結果を分析した。読みあい場面の分析では、1台のビデオカメラで撮影したものを、子どもの発話数を分析した。発話数については、発音が不明瞭で、複数人が口々につぶやいたものは発話とみなさず、発音が明瞭で発話内容が判断できるもののみを数えた。遊びの場面では、自立活動の内容の6つの

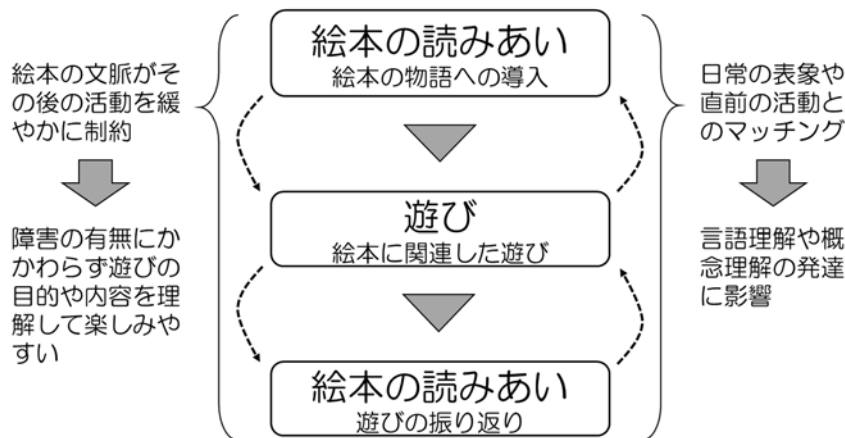


図1 絵本の読みあい遊びの構造の模式図（石川ら，2018）

表1 使用した絵本と遊びの内容

	はじめの絵本	遊び	終わりの絵本
1回目	オバケカレー (Goma作/絵, フレーベル館)	ビンゴゲーム	カレーだいおうのまほう (石倉ヒロユキ作/絵, ひさかたチャイルド)
2回目	わにくんのふしぎなよる (みやざきひろかず作/絵, BL出版)	UFOづくり 紙皿UFOゲーム	いいからいいから5 (長谷川義史作/絵, 絵本館)
3回目	どきどきとつきゅう (きむらゆういち作, 朝日奈すいか絵, そうえん社)	じゃんけん列車 電車リレー	でんしゃえほん (井上洋介作/絵, ビリケン出版)
4回目	にんじゃべんとう (木坂涼作, いりやまさとし絵, 教育画劇)	お弁当パズル 特大お弁当パズル	おべんとうしろくま (柴田ケイコ作/絵, PHP出版)
5回目	ねこのピート クリスマスをとどけよう (エリック・リトウィン作, ジェームス・ディーン絵, ひさかたチャイルド)	クリスマスツリー飾り作り プレゼント運びリレー	もしもぼくがサンタクロースとともだちだったら (富安陽子作, YUJI絵, くもん出版)

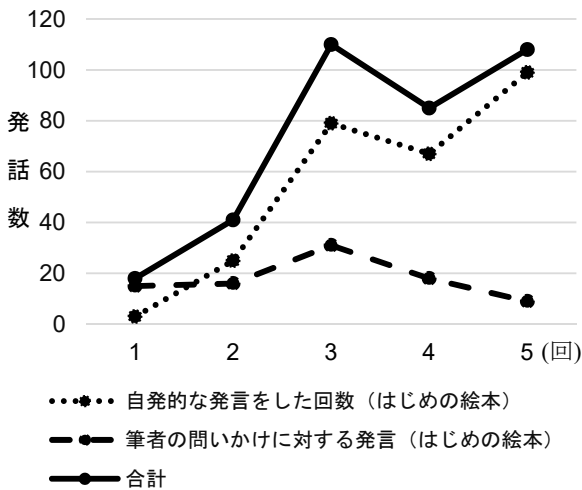


図2 発話数の推移 (はじめの絵本)

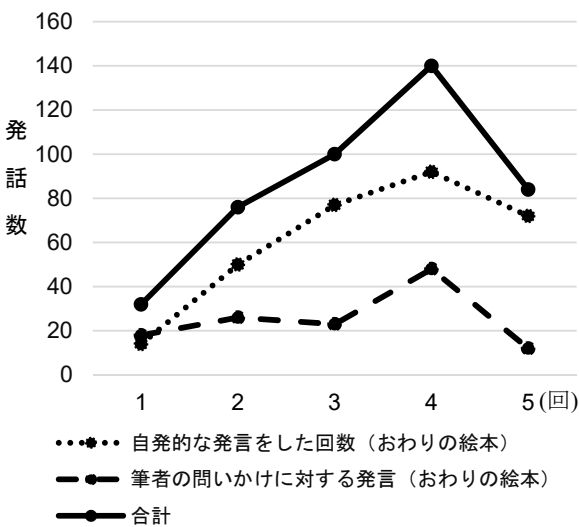


図3 発話数の推移 (終わりの絵本)

区分のうち「人間関係の形成」および「コミュニケーション」に焦点を当てて遊びの場面での目標とその評価基準を設定して評価を行った。

Ⅲ 結果

(1) 「絵本の読みあい」時における児童の発話数

はじめの絵本, および終わりの絵本の読みあい場面で見られた発話数の回ごとにおける推移を, 図2と図3で示した。両者ともに初回から回数を重ねるごとに全体の児童の発話数の増加が認められた。加えて, 両者ともに自発的な発話をした回数が回を重ねるごとに増加した。はじめの絵本については, 授業者の問いかけに対する発言は, ほぼ横ばいであったが, おわりの絵本では, 自発的な発言と授業者の問いかけに対する発言が最終回で共に減少した。

(2) 遊びの場面における行動評価

回ごとに遊びの場面での目標を設定し, 評価を行った。それぞれの回の目標 (上段) と評価基準 (下段) は, 表2の通りである。

第1回目の評価では, 全ての児童でビンゴカードを完成させ, リーチ・ビンゴを知らせる様子が見られた。友達との関りでは, ペアになった友達とビンゴカードを見て, 次何が出ればビンゴになるのか話す様子, 指さしをして確認をする様子が

表2 各回の目標（上段）と評価基準（下段）

第1回目 遊びのルールを理解し、仲間と一緒にゲームを楽しむことができる
<ul style="list-style-type: none"> ・ビンゴカードを完成させることができたか ・仲間と話し合うことができたか ・リーチ・ビンゴを知らせることができたか
第2回目 友達と一緒にUFO作りを楽しむことができる
<ul style="list-style-type: none"> ・友達と会話することができたか ・友達にできたUFOを見せることができたか ・友達に作り方を教えることができたか
第3回目 遊びのルールを理解し、仲間と一緒にゲームを行うことができる
<ul style="list-style-type: none"> ・じゃんけんをして勝った人は前、負けた人は後ろに並ぶことができたか ・他者からの声掛けがあると並ぶことができたか ・協力してリレーをすることができたか
第4回 仲間と協力して、パズルを完成させることができる
<ul style="list-style-type: none"> ・道具の貸し借りができたか ・相手のピースと重ね合わせて確認できたか ・相手に教えてあげることができたか
第5回 チームの仲間と勝利を目指すことができる
<ul style="list-style-type: none"> ・応援の言葉かけや仲間に教える行動をとることができたか ・協力して行動することができたか

見られたため、目的が達成できたと評価できる。

第2回目の評価については、作業中、9割ほどの児童が友達と会話する様子、作ったUFOを見せ合う様子が見られたため、目的が達成できたと評価できる。その中でも1名は年下の友達に作り方を教える様子が見られた。一部友達との会話や見せ合う様子が見られなかったため目標を達成できなかったと評価できる。

第3回目の評価については、じゃんけん列車では、全ての児童がじゃんけんをして勝った人は前、負けた人は後ろに並ぶことができた。最後まで先頭だった児童は、最後どうすればよいのか戸惑っている様子が見られた。電車リレーでは、コーンの周りを回ってスタート地点に戻ることができた。一部、コーンの周りを回るといふ指示の理解ができず、コーンのそばで戸惑う様子があった。学級の先生の助言で、コーンの周りを回ることが

できた。仲間と協力して、新聞紙からボールを落とさずリレーをすることができた。新聞紙からボールを落としてしまう場面も見られたが、諦めず最後までボールを運ぶことができた。これらの結果から、一部、ルールを理解できない児童もいたが、全体として目標を達成できたと評価できる。

第4回目の評価については、グループ1と4、6において、道具の貸し借り、相手のピースと重ね合わせて確認する、相手に教えるという協力的行動が見られ、自分たちだけでパズルを完成させることができたので目的が達成できたと評価できる。一方グループ2と3、5において、授業者と担任の教員の協力が必要であったため、一部目的を達成できなかったと評価できる。

第4回目の評価については、応援の言葉かけ(9回)や仲間に教える行動(2回)が見られ、拍手や歓声(各2回)なども確認することができたので目的が達成できたと評価できる。全体を通して、常に自分のチームの状況を気にかけて、プレゼントを落とした時には、「あー」などと心配する反応が多く見られた。

(3) 保護者アンケートの結果

① 事前アンケート結果

子どもの本への興味・関心に関する事前アンケートは、対象児の保護者13名に協力をお願い、9名から回答を得た。まず子どもに対して絵本を読む頻度については、毎日と答えた保護者が1名、月に数回が3名、それ以外は読んでいない、との回答であった。1回に読む絵本の平均冊数も1冊が3名、3冊が1名、他は読まない、との回答であった。家に何冊絵本があるか、という問いに対しては、10冊未満が2名、20冊未満が3名、30冊未満が1名、40冊未満が2名、50冊未満が1名であった。加えて、学校や図書館で月に何冊絵本を借りるか、との問いには、ほとんど借りないとの回答は4名で、最も多く借りているのが5～10冊で1名であり、それ以外は月に1～2冊か年に数冊という回答であった。子どもが自分から本を持ってきて読むように頼むかを訊ねたところ、全

くしないと答えたのが3名で、めったにないが1名、たまにする、も3名であった。いつも、は1名、たいがいそうだ、も1名であった。子どものお気に入りの絵本については、多様な回答が得られたが、図鑑が3名、仮面ライダーの本が1名、純粋な絵本（「おばけかぞくのいちにち」「14匹のあさごはん」「せんろはつづくシリーズ、100かいだてのいえシリーズ、おしりたんてい」）については3名が挙げていた。

② 事後アンケート結果

絵本の読みあい遊びの実施後の子どもの本への興味・関心の変化についての事後アンケートは、8名から回答を得た。まず、子どもの絵本を読む頻度は変化したか、の問いについては、少し増えたが2名、変わらないが6名であった。子どもの絵本の好みに変化はあったか、との問いには8名全ての保護者が変わらない、と答えた。子どもは以前に比べ家庭で学校での読み聞かせの話をするか、といった質問に対しての変化は全くしないが3名、あまりしないが1名、たまにするが3名、よくするが1名であった。11月以降子どもが親に絵本の読み聞かせをしてくれたことはあるか、との問いには、ないが6名、あるが2名であった。11月以前と比べ、子どもの絵本への関心は高まったと感じるか、との問いでは、少し高まったが1名でそれ以外は変わらないとの回答であった。絵本以外の本に対する関心は高まったと感じるか、という問いについては、少し高まったが2名、変わらないが6名であった。そのほか、子どもの変化などを聞いたところ、自分から「本読んでいい？」と聞いてくるようになった、との回答が得られた。

(4) 教師アンケートの結果

絵本の読みあい遊びについての評価アンケートを特別支援学級の教員3名に実施した。読みあい自体の構造、およびその教育的効果については2名が「教育的な効果を感じる」と評価し、残り1名の教員も「どちらかと言えば効果があると感じ

る」と評価した。理由としては、「絵本に関する遊びには、楽しむことはもちろん、ゲームでルールを守ること、工作で微細運動能力を高めること、色々な教育的効果が見られました。最後にもう一度絵本を観ることにより、静→動→静の充実した時間となり良いと思った」や「最初はやや緊張していた子どもたちでも、ゲームの中で制作活動や体を動かす活動を行うことでリラックスし、最後の絵本を楽しく聞くことができた。最後に絵本があることで、興奮したり高揚したりした気持ちが落ち着く効果もあり良かった。全体の構造を考えると、最初の絵本で子どもたちの興味関心を引きつけ、さらにみんなでゲームを楽しむことで気持ち(情緒)を解放させ、そして最後の絵本でよりテーマを理解し心に記憶させることができるという構造は教育上効果的だと思う」との回答が得られた。

絵本の読みあい遊びについて教育上適切かどうか、の問いについては、全ての先生が適切もしくはどちらかと言えば適切、との回答であった。ただ、実際にこの読みあい遊びを実施する際には、「遊びについては制作など準備が必要なことは負担に感じる」との意見がある一方で「じゃんけん列車のような遊びなら気軽にできるので良いと思う。毎回2種類行うのではなく、じっくり1つの遊びを楽しむなど、やり方は工夫できるといった」との回答が得られた。

最後に「絵本の読み合わせ遊び」につて気づいた点を尋ねたところ、「絵本の読み聞かせ、アニメーションのような取り組みに加え、今回のような読みあい遊びという手立てがあることを教わりとても有意義だった」との回答や「初めの絵本は子どもたちに興味を抱かせ、ワクワクした気持ちを誘う。他にも今回の活動のテーマを子ども達に示すためのものでも感じるように感じました。そして、遊びはさらにテーマを広げていくという役割もあり、子どもたちの気持ち(情緒)を解放させ、絵本からさらにイメージや世界を広げ、十分に楽しませるための活動かなと思いました」との回答が得られた。加えて、「普段の読み聞かせのスタイルは、

知的や情緒の子達は十分に楽しめていないのではないかと感じていました。語彙や理解力の不足、落ち着けずじっとしていかない、内言語がすぐ出てしまうなどの行動面や情緒面、様々な要因があげられます。そんな子ども達も今回は注意を受けることなく、絵本の世界を楽しむ事に集中できました」といった、読み聞かせのスタイルとの比較をした上での回答も得られた。

Ⅳ 考 察

本研究では、小学校の知的障害特別支援学級と情緒障害特別支援学級に在籍する児童を対象として、石川ら(2018)の「絵本の読み合いあそび」を毎週1回、計5回にわたって行った。この実践では、特に個々の児童の特性に応じて、学習上・生活上困難となる課題に対して主体的に授業に参加し、取り組むことができるかどうかを検証することを目的とした。その結果、子どもの絵本に対する発話量は増加し、問いかけに対する発話から自発的な発話の割合が多くみられるようになった。加えて、遊びの場面においても協力行動が見られるなど、肯定的な関わりが見られた。これらの結果から、「絵本の読み合い遊び」を行うことで、対象児童は考えたことや感じたことを仲間や読み手と共有することが可能となり、絵本と遊びの内容理解を促すことができたと考えられる。こうした取り組みは知的障害や情緒障害のある児童に対して、特別支援学級自立活動の授業において「絵本の読み合いあそび」を行うことで、人間関係やコミュニケーションを楽しく主体的に学ぶ機会を与えることができる可能性がある。

児童の発話数の分析では、はじめに読む絵本については回数を重ねるごとに、対象児童の自発的な発話と総発話量は増加していった。この結果は、読み合い場面に限ればWesterveld et al. (2020)の結果を支持しており、片桐ら(2020)の結果を再現したものとなった。1回目の実践では、自発的な発言より授業者の問いかけに対する発言の方が多結果であった。この結果とは対照的に、5

回目の実践では、問いかけに対する発話より自発的な発言の方が圧倒的に多いという結果が得られた。対象児童の様子として、1回目の実践では、自発的な発話はほとんど見られず、読み手の問いかけに答える発話が少しだけ見られた。これらの様子から、当初は対象児童が絵本の「読みあい」のスタイルに慣れていなかったこと、読み手と初めて出会い、お互いに不安や緊張の気持ちがあったことが考えられる。5回目の実践では、対象児童自らが絵や内容から関連することを想像し、一緒に参加している仲間や読み手と想像したことや感じることを共有する様子が多く見られた。このことから、想像したことや感じることを共有していくうちに自然と会話が増え、結果として発話の回数が多くなったと考える。「絵本の読みあい」では、感じたことや想像したことを口に出すこと、それらを仲間と共有すること、体を動かして楽しむことが良しとされていることから(石川ら, 2018)、読みあいによって読み手と聞き手・聞き手同士の会話を生み出し、自分の気持ちや考えを共有することの楽しさを感じる機会になると考える。

石川ら(2018)では、遊びの前に絵本を読み、絵本に関連した遊びを行うことで、障害の有無にかかわらず遊びの内容が理解しやすくなり、遊びに夢中になることができると述べている。実践3回目と実践5回目では、どちらも2チームに分かれてリレーを行った。対象児童の様子として、3回目の実践よりも5回目の実践の方が応援の回数と種類が多くなった。リレー中では、自分のチームの走者をよく注目していたのは実践5回目のプレゼント運びリレーであり、意欲的に参加する様子が見られた。これらの結果の要因として、絵本の内容との関連性が考えられる。実践3回目の絵本の内容は、特急電車に乗って隣街へ行くという内容であった。一方、5回目の絵本の内容は、主人公のネコがサンタクロースのお手伝い(プレゼント配り等)を行うという内容であった。二つの遊びを比べると、5回目の実践の遊びの方が絵本の内容と関連性が強く、対象児童にとって、内容

が分かりやすく、関心が持てる遊びになったと考えることができる。

全10回の読み合いで発話が最も多く見られたのは実践4回目の終わりの絵本『おべんとうしろくま』(140回)であった。実践4回目の遊びでは、『おべんとうしろくま』に描かれているお弁当を参考にお弁当パズルを作成し、対象児童に遊んでもらった。おわりの絵本で、自分たちが仲間と協力して完成させたお弁当が出てくることで、遊びの内容と関連した発話が多くなったと考えられる。以上のことから、児童が主体的に「絵本の読みあい遊び」の活動に取り組むためには絵本の内容と遊びの内容を密接に関連付けることが重要であることが本研究の実践によって示唆された。

絵本調査に関する事前アンケートでは、絵本を読んでいないとの回答が多く見られた。小学校低学年の児童において、絵本を読むように要求することがたまにあるが、学年が上がるにつれて、読むように要求することは減り、家庭において親子で絵本に触れるという機会が少なくなっていくことが考えられる。絵本以外で好きな本としては、動物や言葉など様々な分野の図鑑という回答が多く見られた。図鑑は自分の興味を持ったことについて詳しく知ることができ、比較的一人で読んでも楽しめることから、発達特性がこういった点からも垣間見ることができる。

絵本調査に関する事後アンケートでは、以前と比べて小学校での読み聞かせについての話をするようになったかという質問では、【よくする】【たまにする】と回答した保護者は全体の半数を占めている。しかし、11月以前と比べて絵本に対する関心は高まったと感じるか、お子さんに対して読む頻度は変わったか、絵本を観ている時の発話は増えたかという質問に対して【変わらない】という回答がほとんどであった。これらの結果から以前よりも学校での絵本の読み聞かせの話を聞くことは増えたが、絵本に対する関心が高まったようには感じていないことが分かる。この要因として、実践期間が短かったことが考えられる。この取り組みを継続し、回数を増やすことで、家庭におい

ても対象児童の変化がみられる可能性があるだろう。

教員のアンケートは、概ね絵本の読みあい遊びに関して好意的な意見が多く見られた。語彙や理解力の不足、落ち着けずじっとしていかない、内言語がすぐ出てしまうなどの行動面や情緒面の問題を抱える児童に対して、通常の読み聞かせに疑問を抱きつつも、「今回は注意を受けることなく、絵本の世界を楽しむ事に集中できました」と回答していた教員が語るように、絵本の読み聞かせの課題に対する「読みあい遊び」の長所を的確に指摘していた。一定のメリハリのある環境である点や、体験することによる「アニメーション」の効果が得られた点を指摘している。アニメーションとは、スペインで生まれた読書法の一つとされ、村田・廣澤(2015)は、絵本を用いた双方向の活動を通して心身を活性化させ、読書に誘い、子どもたちが豊かに成長していく有意義な活動として位置づけている。本研究の取り組みは、アニメーションの目指す子どもが持つ読む力を引き出し、本を楽しむという方向と一致している。一方で、教員における遊びの準備の負荷や適切な絵本の設定など課題も指摘されていた点は、先行研究(片桐ら, 2020)と同様の結果であった。

絵本の読み聞かせにおいて上野・金田(2011)は、自分が良いと思う絵本を選ぶこと、心をこめて淡々と読むものであり、エンタテインメント的な読み方は歓迎されないこと、子ども達に、「お話」の内容に浸ってもらうため、読み聞かせ後に子ども達に感想を求めるような行為は望ましくない、と述べている。こうした従来の読み聞かせのスタイルは、知的障害や自閉症のある児童にとっては教育的な効果は限定的であったかもしれない。石川ら(2018)は、絵本・遊び・絵本で構成される読み合い遊びは、絵本の内容によって緩やかな制約を受けることになり、子どもにとっては遊びを理解しやすい状況を生むと示されていた。本研究においても、対象児は「読みあい」を行うことで、絵本を楽しむことに集中することができた。

本研究では、自立活動の内容である、「人間関

係の形成」と「コミュニケーション」の区分から目標を設定した。「遊び」の場面では、内容の理解が促され、仲間との協力行動が見られたり、ルールを理解することができたりしたと考える。具体的には、自立活動の「人間関係の形成」の「(4)集団への参加の基礎に関すること」が該当する。さらに「読みあい」の場面では、読み手は、聞き手の言動を受け止め、聞き手一人一人と絵本を共有することができる。障害のある児童にとって、「絵本の読み合い」を行うことで発話数が増加した点については、「コミュニケーション」区分の「(2)言語の受容と表出に関すること」の項目を満たすことが可能であろう。加えて、本研究の取り組みは、表情や動作などを用いた意志のやりとりを増やすことが示唆されることから、「(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること」の項目に関連して、コミュニケーション能力を高める効果があると考えられる。

最後に本研究の限界と展望を述べる。本研究では、個人の課題や関心を十分に把握することができず、本時で立てた目標が対象児全員には適していない可能性が考えられる。目標を達成するための手立てや指導方法においても個別で作成することで、より児童が積極的に活動に取り組むことができるだろう。本研究では、「絵本の読み合い」での様子をビデオ分析し、対象児童の様子を記録することができたが、通常の「読み聞かせ」での対象児の様子や反応を分析することができていない。「読み合わせ」と「読み聞かせ」における対象児の反応比較を行うことで、より深く「読み合わせ」の意義を検討することが可能となる。意欲的に絵本を楽しむことができるという目標の評価として、自発的な発話と筆者の問いに対する発話数を取り上げた。しかし、発話や言語発達に課題がある場合、発話がなければ意欲的ではないという評価になってしまうことが考えられる。本研究でも、指さしや前のめりになる、視線を絵本に向ける、表情を変えるなどの行動が見られ「絵本の読み合い」に興味をもち意欲的に参加する様子があったが、発話がない対象児童がいた。発話だけ

で評価するのではなく、これらの行動を分析することで、児童の特性に応じた評価が可能になると考える。最後に片桐ら(2020)でも触れていたが、読みの熟練度と読み手と子どもとの関係性についてである。これらの要因が子どもの絵本に対する積極的な働きかけに繋がった可能性は否定できない。しかしながら、こうした要因も含めて、絵本の読みあい遊びは、読み手と子どもとの関係性を良好にし、絵本に肯定的な態度を引き出したことについては間違いないであろう。

研究・文責分担

本研究のデータと論文の一部は、第一著者の指導の下で、平成30年度北海道教育大学旭川校に提出された第二著者と第三著者の卒業論文として発表されたものを大幅に修正して再構成したものである。本論では、第一著者が責任著者として研究デザインと論文執筆およびデータの収集を行った。第二著者は論文の一部執筆とデータの解析、第三著者は第二著者と共にデータの解析と読みあい遊びの実践を行った。第四著者は研究へのコメントと研究デザインの大枠を担当した。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、A小学校の児童並びに保護者の方、そしてA小学校校長、教頭、特別支援学級の先生にご協力を頂いたことを心より感謝申し上げます。本論は、日本学術振興会科学研究費助成事業（基盤研究(B)課題番号19H01695)の助成を受けて執筆されました。

注 釈

- 1) 特別支援学級においては、法令上特別支援学級を担当する教員は特別支援学校教諭免許がなくても担当が可能である。しかしながら、文部科学省は特別支援学級担任等についても、特別支援学校教諭免許状の取得を奨めており、北海道教育委員会においても特別支援学級や通級による指導を担当する教員など、小・中学

校及び高等学校教員の特別支援学校教諭免許状所有率の向上を課題として取り組んでいる。なお、北海道においては、特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有状況は、小学校が52.1%、中学校が47.0%（いずれも平成28年度時点）であり、全国平均と比較しても高い割合であるのに加え、保有割合が増加傾向にある。

引用文献

- 阿部晃奈 (2016). 重度・重複障害児の国語科授業における読み聞かせの効果：フレーズの繰り返しがある絵本を題材とした実践. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 7, 40-47.
- 醍醐富美子・大伴潔 (2010). 肢体不自由と知的障害のある生徒の言語表現を育てる指導—絵本を介したやりとりを通して. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 6, 103-109.
- 古山浩子・石川由美子 (2019). 知的障害特別支援学級における絵本の読み合い遊びを通じた自立活動の授業実践. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 6, 69-76.
- 本間優子 (2019). デジタル絵本を用いた通級指導教室に在籍する発達障害傾向児への役割取得能力トレーニングの効果. 日本教育工学会論文誌, 43, 77-80.
- 石川由美子・水谷勉・仲野みこ・齋藤有 (2018). 絵本の読み合い遊びが育てる大人と子どもの「関係」発達—その実証的検討—. 宇都宮大学教育学部研究紀要, 68, 73-84.
- 片桐正敏・長谷川茉奈・福本那奈・石川由美子 (2020). 絵本の読みあい遊びが子どもの言動に及ぼす効果について—市内A幼稚園における予備的検討—. 北海道教育大学紀要 教育科学編, 70(2), 99-109.
- 近藤文里・辻元千佳子 (2008). 絵本の読み聞かせに関する基礎研究とADHD児教育への応用 (5) 発達障害児への継続的な読み聞かせ実践. 滋賀大学教育学部紀要 1 教育科学, 58, 1-15.
- Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 396, 1-4.
- 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編.
- 文部科学省 (2018). 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編 (小学部・中学部).
- 村田勝夫・廣澤貴理子 (2015). アニメーションによる科学マジックと絵本の読み聞かせの試み. 徳島大学開放実践センター紀要, 24, 49-56.
- 佐藤鮎美 (2017). 絵本遊びが親子関係に良い効果をもたらすのは本当か？ ベビーサイエンス, 6, 18-27.
- Strouse, G.A., Nyhout, A., & Ganea, P.A. (2018). The role

of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 50, 1-14.

上野康治・金田重郎 (2011). 絵本読み聞かせとポストモダン社会—ユビキタスセンシングから見える子どもたち—. 第25回人工知能学会全国大会論文集, 1H2-OS1-8, 1-4.

Westerveld, M.F., Paynter, J., & Wicks, R. (2020). Shared Book Reading Behaviors of Parents and Their Verbal Preschoolers on the Autism Spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 50, 3005-3017.

- (片桐 正敏 旭川校准教授)
 (福本 那奈 旭川市立神楽岡小学校教諭)
 (長谷川茉奈 旭川市役所)
 (石川由美子 宇都宮大学准教授)