

# 自閉症・情緒障害特別支援学級における 絵本の読み合い遊びを通した自立活動の授業実践

伊藤佳代子・石川由美子

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日



# 自閉症・情緒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<sup>†</sup>

伊藤佳代子\*・石川由美子\*\*

那須町立那須小学校\*

宇都宮大学教育学部\*\*

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童は、自分の思いを言葉でうまく表現できなかつたり、感情の表出が大きく抑えることが難しかったりするため、周囲の人との関係性がうまく築けないことが多い。そのため、自閉症・情緒障害特別支援学級では「自立活動」を取り入れ「困難を主体的に改善・克服する」教育活動を行なっている。活動内容としては訓練的なものが多く実践されていて、児童の好きなものや得意なものを取り上げたり、興味・関心をあげたりする実践は少ない。子どもは、遊ぶことによって情動や認知、コミュニケーション等が発達することに着目し、本実践では、「絵本の読み合い遊び」を行い、児童の遊び込んでいる様子をエピソード記述から自立活動の内容に関する行動の変化の過程を明らかにし、「絵本の読み合い遊び」が有効であるかを検討することを目的とした。その結果、絵本を繰り返し読み合うことで、言語の認知が遅れている児童も徐々に一緒に声を出して読み合うことを楽しめるようになり、自ら言葉遊びができるようになった。また、「人に聞かれないように相談する」という遊びを通して、児童が身体の動きや声の大きさを抑制することが自然にできるようになった。さらに、「相談する」ことを繰り返し行ったことで、自分から考えを他人に伝えたり、他人の意見を聞こうとしたりする態度が見られた。これらのことから、「絵本の読み合い遊び」で遊びながら人との関係を築くことは、自立活動の内容「心理的な安定」「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」に効果的に働きかけることが示された。

キーワード：自閉症・情緒障害特別支援学級 自立活動 絵本の読み合い遊び エピソード記述

## I 問題と目的

### 1. 自閉症・情緒障害特別支援学級の現状から

小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級には現在、多動性や衝動性が強く現れている児童が多く入級している。児童たちは、自分の思いをうまく表出できず、また、情動や行動のコントロールが弱いことか

ら、叱責や注意を受けることが増え、人との関係性を築くことが難しい様子が多く見られる。自閉症・情緒障害特別支援学級では、特別支援学校の指導領域の一つである「自立活動」を取り入れた特別な教育課程を編成しているところが多い。文部科学省による特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省，2009）では、自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識・技能・態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」となっている。柳澤（2016）の報告によれば、自立活動は、個々の児童の自立を目指しているが、「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」教育活動であり、児童の実態把握を行うときに、担任をはじめとする関わり手の注意が最も向けられやすいのは、彼らの行動

<sup>†</sup> Kayoko ITO\*, Yumiko ISHIKAWA\*\*: Teaching practice of independence activities through shared book reading play in special support class for autistic disorder and emotional disorder

Keywords: special support class for autistic disorder and emotional disorder, independence activities, reading and play of picture books, episode description

\* Nasu Elementary School

\*\* School of Education, Utsunomiya University  
(連絡先: ym\_ishikawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

面の問題であると示されている。児童の困難さを改善したいと考えることで、その部分に重点を置いた指導が展開されやすくなっており、ソーシャルスキル・トレーニングや道具の使い方の練習、サーキット・トレーニングといった訓練的な内容の実践が多く見られ、対して「好きなものや活動を選択すること」「興味・関心を広げること」「得意分野を伸ばすこと」といったような、自己を肯定的に捉えることができる指導内容については、障害によりもたらされる困難さへの指導内容の回答に比べて実施の比率が非常に少ないことが示されている。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省、2009）の中で、児童が「興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わう」ことができるような観点に加えて、「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」が示されている。このことから、自立活動の時間に、児童が興味・関心をもって楽しく活動することを取り入れることを増やしていくことが求められていると考える。

幼児期に、幼児たちは「遊び」を通して楽しみながら様々なことを学び、育っていく。しかし、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童は、幼児期に周囲の人と関わりながら楽しんで遊ぶことが少なかったのではないかと推測する。浦崎・武田（2017）によると、「遊び」には、人間の発達を促進させ、人間の育ちと学びを支える要素が含まれており、遊びによる「他者との関係性」を基盤とした「誰かと何かを共有する」体験は社会性の基盤となり、身体、情動、認知、言語、コミュニケーションの諸機能の発達と連関して他者理解、自己理解の基盤を促進させ、自己形成、自己実現へと大きな影響を与えるとされている。これらは、自立活動で求められている内容と重なるものであり、児童が学校で学びを深めていく上で基盤となるものである。だからこそ、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童たちは小学校においても遊ぶことが大切であると考えた。

## 2. 絵本の読み合い遊び

「絵本の読み合い遊び」とは、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で構成されている（石川, 2017）。石川ら（2017）によって、「絵本の読み合い遊び」に参加している子どもたちは、絵本の世界を読み手と一緒に楽しみ、その

世界に関連した遊びの環境の中で友達や大人と関わりながら自ら遊び、この活動を繰り返し行うことで言語の理解や社会性の発達が伸びることが検証されている。「絵本の読み合い遊び」で伸びるこれらの力は、自立活動の内容に重なるものである。

そこで、「絵本の読み合い遊び」を繰り返し行い楽しく遊び込むことで、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童たちに自立活動の内容が身についていくのではないかと考えた。

## 3. 目的

本研究では、自閉症・情緒障害特別支援学級において「絵本の読み合い遊び」を実践する。児童が「絵本の読み合い遊び」を楽しんで遊び込んだ結果、自立活動の内容「心理的な安定」「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」に変化が生じると仮定した。児童の遊び込んでいる姿をエピソード記述にまとめ、自立活動の内容に関する児童の行動の変化の過程を明らかにする。これによって自立活動の時間での「絵本の読み合い遊び」が有効であるかを検討する。

## II 方法

### 1. 対象児

自閉症・情緒障害特別支援学級の2年生3名を対象とする。3人とも入学時より自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍しており、1日のほとんどの時間を特別支援学級で過ごしている。

事前に担任から児童の実態を聞き取った。

#### (1) A児（男児）

知的に発達遅滞が見られ、聞いた内容を理解して行動することが難しい。漢字は1年で習う漢字が習得できておらず、文章を書くことも難しい。担任から指示されたことが分からない時には、周囲の児童の行動を見て真似る。友達から自分に対して声をかけられると文句を言われたかと思込み、声をかけた相手に対して怒りをぶつけることが多く見られる。

#### (2) B児（男児）

文字を読むことに困難さがあり、教科書の文を読む時には逐次読みになる。漢字は、図形として認知しているようである。話を聞いて理解する力はある、文章の読み取りの問題では担任が文章を音読して聞かせると口頭で答えることができる。活動の途中で内容を切り替えることが難しい。

### (3) C児 (男児)

1年入学児には、3人のうちで一番言葉を発することが少なかった。現在は、よく言葉を発しているが、語彙が少ない。今年妹が生まれ、情緒が不安定になっている。気分の波が大きく、気分が乗らない時には活動を全く行わず指示も通らないが、気分が乗っている時には指示をよく聞いて活動に取り組んでいる。

#### 2. 自立活動の授業の事前観察とアセスメント

筆者が授業実践をする1週間前に、普段行われている自立活動の授業を観察した。授業の内容は、特別支援学級の児童全員への「おたんじょうびおめでとうカード」の作成であった。この活動は、自立活動の内容「6コミュニケーション(2)言語の受容と表出に関すること、(3)言語の形成と活用に関すること」に関連している。

観察した授業は、完全に個別の活動であった。A児はひらがなを書くときに文字の音を声に出しながら1文字ずつ書く、B児は文を書くときに一文ずつ担任に確認してから書く、C児は自分で考えて文章を書くことができる、というように、言語の習得に差があるため言語に関わる学習は個別にならざるを得ない。また、A児は自分が行動している範囲にしか意識が向いておらず、他児を気にすることなく大きな声で話していた。B児とC児はその場に合った言葉を言うことができず、会話が成立していなかった。自分の思いを言葉でうまく表現し伝えることが難しいため、言葉でのコミュニケーションが少なくなり、児童同士の関係性を深めることができていないと思われる。さらに、B児とC児はカード作成への興味・関心が低く、作業への集中が短くなり、落書きという逸脱行動が出てしまい担任から注意を受ける場面があった。

以上のことから、「絵本の読み合い遊び」では、児童が遊び込む中で児童同士が言葉を使った関わりをもてるよう、児童が興味をもてる言葉遊びの絵本や絵本に関連する遊びの環境を準備することとした。また、身体全体を使って思いきり遊ぶために、プレイルームを遊びの場所として設定した。教師は児童と一緒に遊び、児童の興味がどこに向いているのかを確認しながら遊びの内容を考えるようにし、児童が興味をもてる素材や教材を用意することとした。

### 3. 授業実践について

#### (1) 題材とする絵本

「へんしんトンネル」

(あきやまただし作 金の星社)

言葉が別の言葉に変化することを楽しみながら様々な言葉に触れ、児童の語彙の習得が増えるよう、本書を選択した。

#### (2) 授業設定について

授業は自立活動の時間に設定し、筆者が授業者となり4回の授業を行う(表1)。

表1 活動内容

回	はじめの絵本	遊びの内容	終わりの絵本
1	へんしんトンネル	へんしんトンネル遊び	かえってきたへんしんトンネル
2	へんしんトンネル	へんしんトンネルクイズ 新聞紙遊び ごま的当てゲーム	へんしんオバケ
3	へんしんトンネル	へんしんトンネルクイズ 布遊び	へんしんマジック
4	へんしんプレゼント	へんしんプレゼント UFO作り 的当てゲーム	へんしんコンサート

#### (3) 分析方法

##### ア エピソード記述とは

当事者の一人である書き手が、そこで生じた出来事について他の当事者の思いや意図など、他者の主観を感主観的に把握した部分や、自分の思いや場の雰囲気等を記述の中に盛り込む(鯨岡,2005)。

読み手に出来事を分かってもらうために、「背景、エピソード、考察」の形で示す(鯨岡,2007)。

##### イ 分析手続き

- ①授業の活動の様子をビデオで録画する。
- ②児童の行動の変化が見られた活動のエピソード記述をする。
- ③録画した映像を見て、エピソード記述を補足する。
- ④児童の変化がどのように起きているのか、エピソード記述から分析を行う。

### Ⅲ 結果

以下、4回行った授業実践のエピソード及び考察を挙げる。なお、エピソード及び考察におけるT1は第一筆者、T2は第二筆者である。

#### 1. 第1回実践授業のエピソード記述

背景：事前観察から、児童同士が関わって遊べる環境づくり、言語への意識づけができる絵本を中心に授業の計画を立てた。絵本は、はじめの絵本を「へんしんトンネル」終わりの絵本を「かえってきたへんしんトンネル」とし、はじめの絵本は読みに集中するために教室で行う。次に、身体を思いっきり動

表2 第1回実践授業のエピソードと考察

絵本		遊び	
エピソード	考察	エピソード	考察
<p><b>「はじめの絵本」</b>                      始まりの絵本では、C児が通院のため不在であった。A児もB児も絵本の表紙を見た途端、嬉しそうに絵に反応した。表紙から、A児は「はながっぱ」の話をB児は「ロボットの話を始めて、T1は絵本を読み始めるタイミングがなかなかつかめなかった。ようやく絵本を読み始めると、B児は、最初から指差しをしながら集中して絵本を見て、T1の声に合わせて絵本の言葉を言っていた。A児は、絵本を見たりB児や教師の様子を伺ったりして落ち着かない様子であった。A児は「ぼたん」から「たんぽ」に変化する場面で、「ぼたんもちだ！」と言った。</p>	<p>A児B児ともに「へんしんトンネル」という絵本に興味を持つことができた。絵本を読んでいる時に、B児は絵本から視線を外さず意識は絵本に集中していた。その時にはB児の身体の動きがやや抑えられていたと思われる。A児は、「ぼたん」が変化する言葉を「ぼたんもち」と発言したことから、音韻が入れ替わって違う意味を持つ言葉になるというルールが理解できていないが、A児は「ぼたん」からことば変化させようとして一生懸命考えて「ぼたんもち」と言葉を使っていたと思った。A児が持っている力を使って言葉遊びをしようとしていたと考える。</p>	<p><b>「へんしんトンネル遊び」</b>                      A児とB児は遅れて登校したC児と共にプレイルームに移動した。プレイルームにトンネルを見つけると、3人とも嬉しそうにトンネルに向かって走り出した。B児はロボットの絵カードを持ちながらT1の「ロボ、ロボ…」というかけ声に合わせてロボットの動きをしてトンネルに入り、トンネルを出る時には「ロボ、ロボ…」と言いながら倒れこも仕草を繰り返して楽しんでいた。C児はB児にロボットの絵カードをもらいトンネルの入口に行ったが、A児が先にトンネルをくぐって遊んでいるのを見て自分の動きを止めてしまった。A児はトンネルをくぐりながら、ゴリラの「うほうほう」からフクロウの「ほうほう」に変えることができた。</p>	<p>3人はプレイルームに入るとトンネルを見つけ、一気に興奮した状態になり、遊びに関心をもちることができたと思われる。B児は「ロボ」から「ロボ」へとトンネルをくぐってスムーズに言葉を変化させていたことから、絵本を読み合っている間に言葉の変化のルールを理解したと考えられる。C児は、絵カードを持ってトンネルの入り口に行ったが、A児が先にトンネルに入ってしまったことに行動を止めてしまったと考えられる。A児は、「うほう」から「ほう」へ言葉を変化させていたことから、身体を使わずに音で、2つの音を入れ替えることで別の言葉に変わるということを認識したと思われる。</p>
<p><b>「終わりの絵本」</b>                      遊び終わった後「かえてきたへんしんトンネル」をプレイルームで読み合った。T1が絵本を見せると、児童は最初の読み合いの時よりも近づいて絵本を見ていた。B児は、T1の声に合わせて絵本の言葉を繰り返し唱えていた。C児は、言葉を声に出すことはなかったが、変化した後の言葉をすぐに知りたいうで、T1が持っている絵本に手をかけてページをめくって先のページを見ようとしていた。A児は、黙って見ていることが多かったが、時々声を出して絵本の言葉を言う場面があった。</p>	<p>「かえてきたへんしんトンネル」は、「へんしんトンネル」の続編である。T1が児童に絵本を見せると、それまでの遊びをやめ絵本に近づいてきた。3人とも言葉を変化させる遊びを楽しんだことで、次の絵本にはどんな言葉があるのかと関心をもちたと思われる。トンネルをくぐって言葉を変化させるパターンを身体で感じることができ、児童は「はじめの絵本」の読み合いよりも絵本に集中して読み合うことができたと考えられる。</p>	<p><b>「相談」</b>                      プレイルームには、トランポリンが遊べる状態で置いてあったため、児童の注意はトランポリンに転動し、トランポリンで遊び始めた。T2が「自分たちが考えた言葉の変身を相談してやってみよう」と児童に声をかけ、T1が「相談するよ」と声をかけると、3人はトランポリンでの遊びをやめ、T1の近くに集まった。初めは大きな声で話していたが、T1が「聞かれないように、シー」と言うと、声を小さくして身体を寄せて語りやすい状況（この場合は「聞かれないように」という状況）を設定することで、児童はその場に応じた行動のコントロールができると推察される。</p>	<p>トランポリンで遊んでいた児童たちへT2が声をかけたところ、3人は反応してトランポリンでの遊びを止め、T1の「相談するよ」という呼びかけで集まることのできたことから、児童たちは「へんしんトンネル遊び」に興味を持っていたと考えられる。相談する場面では、「T2に聞かれないように」という文脈的な制約をかけたところ、自然に身を寄せ合っで小さい声で話し始め、声の大きさの調整も自然にできた。児童に分かじめた。T2が「何を話しているのかわからない状況（この場合は「聞かれないように」という状況）を設定することで、児童はその場に応じた行動のコントロールができると推察される。</p>

かせるよう、絵本に関連した遊びの場所はプレイルームに設定する。プレイルームに「へんしんトンネル」に見立てたトンネルを設置し、児童が絵本の言葉を声に出しながらトンネルをくぐり、繰り返し遊ぶことで言葉が変化することを身体で覚えられるようにする。

「はじめの絵本」の読み合いでは絵本のルールで言葉を変化させることが難しかったA児が、「へんしんトンネル遊び」でトンネルをくぐりながら言葉を変化させることを繰り返すことで、二音の言葉を絵本のルールに沿ってさせていた。実際に身体を動かし絵本の言葉を声に出して遊ぶことで、言語の認知が深まってきたと考える。

また、遊びの中で「相談」を入れたことで、自分の考えを友達に伝えたり友達の考えを受け入れたりする関わりがあった。これは、「相談」という遊びを通して、他者を意識した関わりができてきたと思われる。また、「聞かれないようにする」という文脈の制限を付けたことで、身体の動きや声の大きさを調整していた。このことから、児童が理解しやすい状況を設定することで、場に応じた行動のコントロールができたと考える。

## 2. 第2回実践授業のエピソード記述

背景：1回目の活動で、児童たちは「へんしんトンネル」を使って言葉を変身させる遊びに興味をもった。A児が二音の言葉の変身をさせることができたので、繰り返し読み合うことで三音以上の言葉の変化のルールに気づけるように、今回も「へんしんトンネル」を読み合うことにした。遊びの環境として、前回児童がトランポリンに注意が転動したため、今回はトランポリンをたたんで片付け、刺激を減らす。

遊びでは「へんしんトンネルクイズ」を出題し、児童が相談して答えを見つけ、変化した言葉から連想する具体物を使って遊びを作っているようにした。相談する関わりを深めるために「相談スペース」を設置、盗み聞きをする人を設定し、かつ遊びの中にみんなが密になってひそひそと話さなければならない文脈が自然に入り込むよう環境を設定する。終わりの絵本は、クイズで出した言葉が入っている「へんしんオバケ」を用意した。



表3 第2回実践授業のエピソードと考察

絵本		遊び	
エピソード	考察	エピソード	考察
<p><b>「はじめの絵本」</b></p> <p>A児は、前時の体育の授業からイライラして別室にいたため、B児C児と「へんしんトンネル」を読み合った。T1が絵本を見せると、B児は表紙を見ながら「へんしんしん…」と1文字ずつ読んでいた。T1が「かっばかっば…」と言うと、B児と一緒に声を出して読んだ。変化した「ばかっ」のページを見たときに、B児は文字を指差ししながら、「あ、これ、入れ替わっている」と発言した。T1は、B児が文字を読みたいのだなと思った。「とけい」から「けい」に変化する場面で、B児はすぐに「けいだよ」と言った。C児は、「口を動かしてB児と一緒に言っていたが、どこで言葉が変化するのかが分からない様子であった。また、C児は「ぶか」から「かぶ」に変化する場面で一生懸命言葉を唱え、「ぶかぶかぶかぶか、かぶかぶ…」と言い直しをしていた。</p>	<p>B児は、T1が言葉を言いだすと一緒に言葉を言っていた。B児は、途中で文字を指差し「あ、これ、入れ替わっている」と気づいたり、表紙の文字を「へんしんしん…」と、1文字ずつ読んでいたりしたことから、文字の認識に困難さがあることが確認された。しかし、言葉の変化はすぐにできていることかと思われる。C児は、「ぶかぶか、かぶかぶ…」と言い直しているところから、視覚的な文字の情報が強く認識されており、見えている文字と変化した言葉の音の関係を理解することが難しいのではないかと考えられる。</p>	<p><b>「かみってどれかな？」</b></p> <p>B児とC児はプレイルームに移動した。T1が絵カードを見せると、2人はすぐにT1のところに寄ってきた。T1は、「みか(女の子)がみか、みか…と言いながらへんしんトンネルをくぐるの何に変身するでしょう」とクイズを出した。B児はすぐに「みかみか…」と唱えて、「かみ！」と衝動的に答えを言ったが、T1が「T2に知られないように黙って相談場所に行くよ」と小声で伝えると、すぐに口を閉じた。2人は黙って相談スペースに移動し、T2に聞かれないように小声で相談を始めた。B児は、C児に小さい声で「みかみかみか…だから、かみだよ」と言った。それを聞いたC児は一緒にいたT1に「かみ、だよ」と耳打ちした。C児は、T1を相談をする仲間として認識していると感じた。T1が「かみってどれかな？」と聞くと、2人は相談スペースに置いてある物から紙吹雪を選択した。</p>	<p>問題文を提示した場面で、B児はすぐに声を出していたが、T1が「T2に知られないようにする」と言ったところ、すぐに口を閉じた。「T2に知られないようにする」というのは、前回の遊びでも行っていたことであり、B児がそれを思い出すことができたのではないかとと思われる。今回は、児童に相談することを意識させるために「相談スペース」を設置し、すぐに口を閉じた。2人は黙って出ることができ、児童が自然と身を屈め合った後で、C児がT1にも答えを伝えたり、B児とC児と一緒に答えに合う物を選んだりしていた。これらのことから、活動に適した環境を作ること、児童は楽しい活動をしながらかみ遊びの文脈に合った行動するようになっていくことが示された。</p>
<p><b>「終わりの絵本」</b></p> <p>遊びが終わってから、プレイルームで「へんしんオバケ」を読み合った。T1が絵本を提示すると3人はすぐに絵本の近くを集まった。T1は、3人の顔を見てから絵本を読み始めた。C児は、絵本をじっくり見ていたが、時々T1の口の動きを見ており、言葉がどこで変化するのかわ見つけようとしているようであった。B児は、言葉を2回繰り返したところでどんな言葉に変化するのかが分かってきた。変化した言葉に気づくと、「あ、分かった！」と言葉をすぐに言った。A児は、2つの音で構成されている言葉にすぐに反応していた。「たけい」から「けたい」に変化する場面では、「これが戻ったらどうなるの？」と疑問をもって、言葉を考えながら読み合っていた。</p>	<p>児童たちは、ごま的当てゲームが楽しく、なかなか切り替える瞬間を作ることが難しかった。しかし、T1が絵本を提示して「読むよ」と声をかけたところ、遊びを止めて絵本のところ集まることができた。このことから、児童たちが「へんしん」の絵本でどんな言葉の変化があるのに関心をもって積極的に読みたいという情動が起きていると思われる。C児は、T1の口元を見て一緒に口を動かしており、口を動かすことで言葉の変化を理解しようとしていたと考えられる。A児は、2つの音の言葉を変化させることができたことから、言葉を繰り返すと言うことで意味の違う言葉に変化するということが読み合いや遊びを繰り返すことで身についたと思われる。</p>	<p><b>「ごま的当て遊び」</b></p> <p>途中からA児が遊びに参加した。「ごま(黒い綿棒の先の部分)を的に当てて倒す遊びを行った。3人は、T1が「ちょっと待って」と児童に声をかけると、「ごま」を投げる動きを一旦止めて待った。さらに、T2が「その線越えないでね」と声をかけると、自分たちがいた場所から一歩下がった。「ごま」を投げる時には、3人は的を全部倒そうと真剣に「ごま」を投げた。児童たちが「ごま」を全て投げ終わると、T2が「ごまを拾っちゃおう」と声を掛けた。3人はその言葉を聞くと床に落ちた「ごま」を一粒ずつ集中して拾っていた。その後児童が「ごま」を投げようとした時に、T2が「線から出ないでね」と言うと、B児は「こたね、これを並べておけばいいじゃん」と、ごまを数粒並べた。A児とC児はB児の提案を受け入れてB児が並べた「ごま」よりも後ろに移動した。</p>	<p>「ごま的に当てて倒す」という単純なルールが分かりやすく、3人にとって「ごま的当て遊び」はとても楽しいものだったと思われる。ここでは、T1とT2から「ちょっと待って」「線越えないでね」等の行動の抑制がなかったが、「ごま的当て遊び」をみんなで行うために、全員がその指示に素直に従うことができた。B児は、綿の代わりに「ごま」を置くという提案をし、A児とC児が素直に従う場面があった。情動が安定すると自然に言葉でのやり取りができ、遊びを楽しむために行動を周囲の動きに合わせることも可能であることが、この場面から示唆された。</p>

「へんしんトンネル」を繰り返して読み合うことで、児童は言葉の変化に少しずつ慣れて自分から言葉を変化させようという様子が見られるようになった。児童の言葉への関心が強まってきていると思われる。

遊びでは「相談スペース」を設置したことで、児童はその場所で相談することが分かりやすくなったと考える。また、前回同様T2が聞き耳を立てる役になることで、児童たちは自然と行動と声の大きさを抑制して友達と相談することができた。相談の遊びを繰り返したことで他者と一緒に遊ぶ楽しさを感じ、それが的当て遊びの時にB児の提案をA児とC児が受け入れるという関わり方につながったのではないかと考える。

### 3. 第3回実践授業のエピソード記述

背景：前回、A児が読み合いに参加できなかったため、今回は「へんしんトンネル」を読み合う。前回の絵本に関連した遊びにおいて、3人で相談して答えを出し遊ぶ中で情動が安定して行動のコントロールができ、児童同士で楽しく遊べたので、今回も「へんしんトンネルクイズ」を設定し、児童が安心して遊べる経験を重ねて児童同士の関係性を深めたいと考えた。終わりの絵本には、「へんしんマジック」を用意した。「へんしんマジック」には、「へんしんトンネル」に出てきた言葉が異なる意味の言葉として登場しており、意味の違いに気づかせたいと考えた。

表4 第3回実践授業のエピソードと考察

絵本		遊び	
エピソード	考察	エピソード	考察
<p>「はじめの絵本」 児童たちは、T1が絵本を見せるとすぐに絵本に登場する言葉を書いてきた。B児は、T1の声に合わせて大きな声で絵本の言葉を言い、A児は、T1の顔と絵本を交互に見ながら、絵本の内容を確認していた。「かっぱはかっぱ…」と言う場面になると、3人は声を合わせて言葉を言っていた。A児は、ページをめくるたびに、変化したものを見て笑顔になった。さらに「けいけい!」と変化した後の言葉を嬉しそうに言っていた。これまで答えをすぐに言うことが多かったB児は、今回はすぐには答えを言わずT1の読みに合わせて一緒に言葉を言っていた。C児は、T1の読む様子を見ながら一緒に声を出して読んでいた。</p>	<p>A児は、絵本を見ながらT1の発する言葉を聞いて、一緒に声を出して読んでいた。授業実践1回目の日から、「へんしんトンネル」を学級に貸し出ししており、児童たちは授業実践以外の時も絵本を読んでいたのではないかと考える。A児も繰り返し読むことで、言葉の変化のパターンを覚えたのではないかと思われる。「かっぱ」が「かっぱ」に変身する場面で、A児は自分の発した言葉が正しいこと分かって嬉しかったのではないだろうか。B児とC児は落ち着いて読み合いに参加し、T1の読みのリズムに合わせて言葉を言うことができていた。2人は、一緒に声を出して楽しむ様子を見出して考えている。</p>	<p>「ミイラだ」 プレイルームで「へんしんトンネルクイズ」を行い、「わふわふわ」から「ふわふわ」という言葉に変身させ、布で遊ぶ活動を行った。C児はT2に布を頭にかけるのと、自分で布をかぶって「おぼけ。おぼけの透明マント」と言っていた。B児は、T2やC児と布の引っ張り合いをしたり、布を体に巻きつけて「ミイラだ」と言っていた。それを見たA児は担任と一緒に布の方へ行き、担任が布を巻いてくれるのを待っていた。担任はA児の様子に気づき、布をA児に巻きつけた。巻かれていた時のA児の表情はとても嬉しそうで、自分からも布を巻きつけ始めた。</p>	<p>B児とC児は、布を使っておぼけになったりつな引きをしたりと様々な遊びを作り出していた。A児は、B児が身体に布を巻きつけてミイラになる遊びを見て、自分もミイラになりたいと思ったようである。担任がA児の思いを察知し、担任がA児の身体に布を巻きつけることで、A児が嬉しそうなお顔を浮かべてながら布を自ら巻きつけて遊んでいた。この遊びでは、A児から他児に声を掛けることがなかったが、A児は担任と関わることで遊びを楽しむことができたと思われる。</p>
<p>「終わりの絵本」 「へんしんマジック」を読み合った。B児とC児は、絵本の前に座り、絵本を見ることに集中していた。C児が、時々肋木にいるA児を見て気にしていた。A児は、遊びの時から肋木に登ったままであった。A児は、T1が絵本を読み始めると肋木のところにいたが、プレイルームから出ることはなく、また、読み合いの時は静かにして、離れていても絵本の内容を聞いてるようであった。 読み合いが終わった後、B児は絵本に出てきた言葉の変化を小さな声で呟いていた。C児はふらっとA児のいる肋木へ行き、肋木にぶら下がった。A児はC児を気にしない様子で無言で肋木を降りて教室に戻っていった。</p>	<p>A児は、遊びの時のC児とのけんかから怒りの感情が収まらなかったと思われる。しかし、絵本の読み合いをしている時にはプレイルームから出てくる音がなく、ずっと肋木のところから読み合いに耳を傾けていたことから、A児は絵本に関心をもっていたと思われる。A児は、肋木の所で気持ちを落ち着かせながら聞くことで読み合いに参加していたと考える。 C児は、読み合いの途中でA児を時々見ており、読み合いが終わってからA児のいた肋木に行っていた。これは、C児がA児のことを気にしており、A児と関わりをもちたいと思っていたのではないかと推察する。</p>	<p>「トラブル」 C児は、自分が作ったプーマンとT1が作ったプーマンを集めて、マットの上から投げた。C児は、自分が投げたプーマンを自ら拾ってマットの上に置いていた。B児は、プーマンを作り終えるとC児のところへ行き、一緒にプーマンを飛ばして遊んでいた。A児は、担任と一緒にプーマンの色ぬりをしていた。A児は、プーマンの色ぬりが終わるとマットの上に行き、C児がマットの上に置いたプーマンをマットから落とした。C児は、落とされたプーマンを拾い、その後でA児の顔を黙って蹴った。A児は「クッソ!」と言って怒り、殴り合いになった。T1が止めに入ると、C児はすぐに離れて再びプーマンを拾いに行き、再びB児とプーマンを投げる遊びを始めた。A児は怒りが収まらず、周囲に置いてあった椅子を蹴っていた。</p>	<p>布を使った遊びの次にプーマンで遊びを入れたが、A児はまだ布でミイラになって遊びたかったようである。T1が遊びを変えたことでA児の情動が不安定になっていったと思われる。 A児は自分が遊びたいことができないうちからC児の集めたプーマンを落とすという行動を起こし、C児は嫌なことをされたことで頭に来てA児を蹴るという行動が出たと思われる。 遊びを進めるに当たって、教員の児童の見取りが甘かった。遊びは児童が活動する中で主体的に作っていくものであり、教員は、児童一人ひとりの遊びの様子から、遊びに臨機応変に対応していくことが必要であると考えた。</p>

T1が「へんしんトンネル」を読み合う準備をしている時から児童は絵本の言葉を言っており、言葉の変化を楽しんでいると感じた。その中で今回は、A児が積極的に変化した言葉を言っており、読み合いと遊びを繰り返すことでA児は言葉を理解し、言葉を変化させることができるようになってきたと考えられる。

遊びの設定で、筆者がA児の「もっとミイラ遊びをしたい」という想いに気づけず、遊びを変えてしまったことでA児の情動が不安定になってしまった。遊びは児童が進めるものであり、教員は環境を設定し、児童の動きに臨機応変に合わせていくことが大切であると考えた。

#### 4. 第4回目授業実践のエピソード記述

背景：言葉の変化を楽しむことができるようになったので、今回は、「へんしんプレゼント」を読み合い、言葉の認識を深められるようにした。前回の遊びの中でおもちゃを作り、B児とC児が「もっと作りたい」と言っていたため、絵本に関連した遊びで児童にプレゼントとしておもちゃの素材（紙コップ）を渡し、遊びの前半でプレゼントのおもちゃ「UFO」を作らせて完成させ、後半にプレイルームで「UFO」を飛ばしたり当てるようにして遊び込めるようにした。また、前回A児は他児と関わりがもつことがあまりなかったので、的当ての遊びで児童が協力して当てる場の設定をする。終わりの絵本には、実践授業が最後であるので、最後に幕が下りる場面がある「へんしんコンサート」を用意した。



表5 第4回実践授業のエピソードと考察

絵本		遊び	
エピソード	考察	エピソード	考察
<p>「はじめの絵本」</p> <p>C児は欠席であった。A児B児と「へんしんプレゼント」を読み合った。T1が絵本を見せた途端2人はサンタの絵に反応し、サンタに関する話題を出してきた。T1が絵本を読み出すと2人は、T1の読みに合わせて言葉を繰り返して唱えて言葉の変化を楽しんでいた。「くすだっ」から「ダックス」に変化する場面では、B児から言葉を唱え始めた。続いてA児がB児と一緒に言葉を唱えていると、変化した言葉に気づいて「ダックスだ」と言った。A児は、初めて3音以上の言葉を自力で変化させることができた。</p> <p>絵本の最後のページには、これまで読んだ「へんしんシリーズ」に出てきたキャラクターが描かれており、A児とB児は絵を指差しながら「あ、いた！」「これもだ！」とこれまで読んだ絵本を思い出しながら楽しんでいた。</p>	<p>繰り返し「へんしんトンネル」を読み合ってきたことで、絵本の構成を児童なりに理解して言葉の変化を楽しめるようになっていたと思われる。今回読んだ「へんしんプレゼント」は、「へんしんトンネル」と同じ構成で作られた言葉遊びの絵本である。そのため、「へんしんトンネル」に出てきたキャラクターが登場していることもあり、これまで読み合いの内容を関連させながら読み楽しむことができていた。</p> <p>A児は、B児と一緒に繰り返して言葉を言うことで、初めて出会った言葉の変化を自分で考えて表出することができるようになった。これまで言葉の変化を読み合いや遊びで繰り返したことによって、自然に変化のパターンが身についたと思われる。このことから、言語の理解が遅れている児童であっても、繰り返し身体を使って言葉に触れることで言葉遊びができて楽しめることが示された。</p>	<p>「Bくん、がんばれ」</p> <p>絵本の読み合いの後、教室で「UFO」作りを行った。B児は進んで紙コップをはさみで切って作り始めたが、線に合わせて切れなかったことから、「できない」と言って作業が止まってしまった。作業が進まないB児を見ていたA児が、「Bくん、がんばれ」と声をかけた。B児はT1に手伝わってもらったりT2から「線からずれても作れるよ」と声をかけてもらったりしながらコップを切り終えることができた。その後テープで2つのコップを貼り合わせて「UFO」の形に作ると、「一人で書く」と言っ自分からマジックを持ってイラストを描き始めた。A児は、自分の「UFO」を教室内で飛ばしながらB児の作業が終わるのを待っていた。</p>	<p>B児は、紙コップに描かれた線に沿って切ることができなかったことで「できない」と否定的になっていたが、教員が手伝いながら作業を進め、最後にはイラストを「一人で書く」と言っ自分の力を使って作ることができた。作業をする時に、失敗しても大丈夫であるということを伝えたり経験させることが大切であると思われる。</p> <p>A児の作業はB児よりも先に進んでいた。前回の活動までは、A児がB児とC児の行動の後をなぞらえることが多かったが、今回はA児がB児よりも先に行動できたことでB児を応援する行動が起ったと考える。また、A児がB児の作業が終わるまで待てたことから、A児が他者を意識して行動することができるようになったと思われる。</p>
<p>「終わりの絵本読めず」</p> <p>B児は、「UFO」の的当て遊びが楽しくなってしまい、的を倒してはすぐに起こしての当てをするというのを繰り返していった。そのうちに授業の終わりがチャイムが鳴ったが、B児は的当てを止めなかった。T1が「Bくん、チャイムが鳴ったよ」と声をかけても見たまま「これ最後！最後だから！」と言って遊び続けた。</p> <p>その後一度、B児は「お片づけ…」と呟いたが、投げることを止められなかった。T2から「これが本当に最後だよ」と言われ、B児は頷いた。それから一度投げてようやく遊びをやめることができた。</p> <p>授業の時間が過ぎてしまったため、終わりの絵本を読むことができずに活動が終了となってしまった。</p>	<p>「UFO」が的に当たる楽しさを繰り返し感じているうちに「もっとやりたい」と思う気持ちが強くなり、情動の抑制がきかなくなっていたと思われる。B児は、遊びが止められない中でも「お片づけ…」と呟いていることから、B児の考えでは「片付けを始めなければならぬ」と思っていたのではないだろうか。そのタイミングでT2から「これが本当に最後だよ」と言われたことで、遊びをやめることができたと考えられる。</p> <p>遊びを切り上げて次の最後の読み合いへ繋げるタイミングを計ることが大切であると考えた。</p>	<p>「Aくん、2人で当てるぞ！」</p> <p>A児とB児は「UFO」の的当て遊びを始めた。B児が「Aくん、2人で当てるぞ！」とA児に呼びかけた。投げ始めると、A児が投げた「UFO」が的になかなか当たらず、A児は「くそ！」と苛立っていたが、的当て遊びを続け、その後、2人はT2の「作戦」という言葉に反応して肩を組んでしゃがみ小さい声で相談を始めた。相談をすることで楽しく遊びを行ってきた経験から、自然に「チームで狙うなら作戦立てて…」と提案されたところ、2人は肩を組んだしゃがみ、小さい声で相談を始めた。作戦会議が終わってから、B児が投げた「UFO」が一発目の的に当たり倒した。さらに、A児の「UFO」が3つの的に倒した。T1とT2が「作戦立てたら強いんじゃない！」「すごいね」と声をかけると、B児が嬉しそうに片手を挙げ、それにA児がタッチをして的を全部倒したことを喜んだ。</p>	<p>2人とも「的を倒す」という目的に向かって集中していた。B児がA児に「Aくん、とぼく、チームね。」と声をかけたことで、A児はB児と遊びを一緒にしていることを実感できたと思われる。その後、2人はT2の「作戦」という言葉に反応して肩を組んでしゃがみ小さい声で相談を始めた。相談をすることで楽しく遊びを行ってきた経験から、自然に「チームで狙うなら作戦立てて…」と提案されたところ、2人は肩を組んだしゃがみ、小さい声で相談を始めた。B児はチームで的を倒したことを喜び、自然とハイタッチをするために手を挙げていた。A児も自然に応え、B児とチームで的当て遊びをする楽しさや体の動きもコントロールできるようになったと考える。</p> <p>B児はチームで的を倒したことを喜び、自然とハイタッチをするために手を挙げていた。A児も自然に応え、B児とチームで的当て遊びをする楽しさや体の動きもコントロールできるようになったと考える。</p>

授業実践を通して「相談」という場面を設定したことで、4回目では児童が自然とまとまって話し合えるようになった。また遊びの場面では、A児がB児を応援したりB児がA児を誘ったりしていた。遊びを繰り返すことで、他者との関わり方が変化してきたと考える。

#### IV 考察

ここでは、4回の「絵本の読み合い遊び」の授業実践から、自立活動の内容「心理的な安定」「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」の変化について考察し、「絵本の読み合い遊び」の自立活動での有効性について検証する。

##### 1. 「心理的な安定」について

1回目では、絵本の読み合いの途中で児童が絵本に関係のない話をしたり、プレイルームに入っす

ぐにトンネルをくぐったりする行動が起きていた。

しかし、「絵本の読み合い遊び」を繰り返し行っていくと、落ち着いて言葉の変化を考えられるようになったり、プレイルームに入る時に集団で一緒に行動したりできるようになった。遊びでは、広い場所や身体を使って遊び込むことにより、児童たちにとって楽しめる場となっていた。楽しめる環境に身を置けたことで情動のコントロールが可能になったと考える。また、遊びの中で児童から自然に笑い声が出るが増えた。教員も児童と一緒に遊んでおり、教員からは応援や楽しい言葉が発せられた。教員の言葉かけによって児童は安心して遊べたのではないかと考える。以上のことから、児童が教員や友人と関わりながら遊びを楽しむことで情動のコントロールができるようになることが示された。

## 2. 「人間関係の形成」について

1回目の活動の遊びの中で相談する場面を作り、聞き耳役の教員が近づくことで、児童たちは自然に声を小さくして話していた。児童たちは遊びをする仲間として関わりをもつことができたと考える。また、2回目と3回目の遊びでクイズの「相談スペース」を設置したことで、自然に身を寄せ合って相談することができた。「相談をして答えを出す」という遊びを繰り返したことで、「自分たちで答えを出そう、みんなで考えよう」という意識ができてきたと思われる。4回目の遊びでは、A児からB児へ励ます言葉かけがあったり、B児からA児へチームを作る提案をしたりと、相手を思いやりながら関わりをもとうとする行動が見られた。「絵本の読み合い遊び」を行うことで、他者を意識し、他者に対して優しく接したり他者の意見を受け止めたりする関わりができるようになることが示された。

## 3. 「身体の動き」について

1回目では絵本の読み合いを始める時に、児童の身体が動いたり児童が勝手に話し始めたりしていたが、同じ絵本を繰り返して読み合うことで絵本の読みとは関係のない行動がなくなった。絵本を繰り返して読むことで、児童は絵本の内容が分かり安心して読み合いに参加できるようになったと考える。遊びにおいては、児童が興味をもった「クイズ」と「相談」を取り入れた。児童たちは遊びを楽しむために教員や友達の話聞くことが必要となり、自然と身体の動きを抑えて聞くことに集中していた。また「相談」では、「T2に聞かれないようにする」という文脈的な制約があったため、児童たちはさらに身体の動きを抑え、声の大きさをコントロールすることができていた。遊びを楽しむことで、児童は身体の動きを自然にコントロールすることが示された。

## 4. 「コミュニケーション」について

児童たちの言語の認知の仕方に違いがあり、聴覚的認知の弱さ、視覚的認知の弱さ、知的な遅れからの全体的な認知の弱さと要因は様々であり、言語の習熟度にも差があった。そのような児童たちに、絵本の読み合いと言語を使った遊びを繰り返したところ、3回目の読み合いでは3人の児童が声を揃えて言葉の変化を言うことができたようになった。また、4回目の読み合いの絵本では、以前の遊びに使用した言葉が出てきて、児童はその言葉に反応していた。繰り返し読み合い遊びをすることで、身体を通して児童の言語の理解が深まったと考える。遊びでは「相談する」遊び

が発生した。相談する遊びを繰り返したことで、相手に納得してもらうまで説明したり、具体物を指差しながら答えを教えたりすることが自然にできるようになった。聞く側も意見を聞けるようになってきた。このことから、「絵本の読み合い遊び」をすることで、言語の理解が深まり、言語を使ったコミュニケーションをする意識が育っていくことが示された。

## 5. まとめ

以上のことから、「絵本の読み合い遊び」を繰り返して行くことで、自立活動の内容「心理的な安定」「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」の内容が獲得されることが本研究で示された。よって、「絵本の読み合い遊び」は、自立活動の時間の活動として有効であると考えられる。

今後も「絵本の読み合い遊び」を実践し、児童の変容から自立活動としての有効性をさらに検証していきたい。

## 参考文献

- 石川由美子 (2017) 臨床心理学を基盤とした絵本の読み合い遊びと子供の育ち 国際幼児教育学会第38回大会論文集：69-70
- 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第68号：73-84 文部科学省 (2009) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 海文堂出版
- 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために 東京大学出版会
- 鯨岡峻、鯨岡和子 (2007) 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部・高等部) 海文堂出版
- 浦崎武、武田喜乃恵 (2017) 自閉症スペクトラム障害児への関係性発達の支援による集団支援と教育実践—「トータル支援」を通じた「過ごす力」と「向かう力」を育む支援論— 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集 (4) NO. 33
- 柳澤亜希子 (2016) 専門研究B特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究 独立法人特別支援教育同好研究所

2018年3月30日 受理



Teaching practice of independence activities through  
shared book reading play in special support class for  
autistic disorder and emotional disorder

Kayoko ITO, Yumiko ISHIKAWA