

# 障害のある幼児との絵本の読み合いに関する研究

— 絵本の違いが実際の読み合いに与える影響の検討 —

真鍋 健・佐藤 智恵<sup>1</sup>

(2009年10月6日受理)

A Study on the Shared Storybook Reading with Children with Disability  
— Effect of differences of storybook on storybook reading —

Ken Manabe and Chie Sato

**Abstract:** The purpose of this study is to reveal the effect of difference of storybooks on shared storybook reading, through actual shared storybook readings. 4 types of storybook were read for children with down syndrome at a small group activity and each times were analyzed using eyes analysis. As a result, it developed that the patterns of shared storybook reading were totally different depending on the presence of a structure of repeatedly. Especially, for storybook with story characteristics, it was indicated that connections between daily life experience and representation of storybook may be necessary. Finally, we discuss that how reader can understand the “ups and downs” of shared storybook reading

Key words: preschooler with disability, shared storybook reading

キーワード：障害幼児，絵本の読み合い

## I. 問題と目的

絵本の読みきかせ<sup>1)</sup>は家庭や就学前施設などで広く行われており、もはや現代の子育てや保育において欠かせないものとなっている。例えば、子育てにおける代表的な取り組みに、ブックスタート運動が挙げられる。この運動は識字率低下という社会問題を有していた90年代の英国バーミンガム地方の取り組みを発祥とするものであるが(鎌田, 2008)、わが国では「子育て不安」や「育児ノイローゼ」という言葉に代表されるような「子育て」にかかる問題も加味しながら、2000年の「子ども読書年」に初めて紹介され、翌年2001年より世界で二番目に運動が開始されている(武田・大村, 2009)。ここでは自治体が行うゼロ歳児健診に訪れた保護者に対し、絵本や子育てに関する資

料などが入った「ブックスタート・バック」を手渡したり、実際にその場で絵本読みを体験してもらうなどの取り組みがなされているが、2009年時点で685市区町村(1804市区町村中)もの自治体がこの取り組みを行っている(武田・大村, 2009)。このように個人の生活の範囲を超え、行政による取り組みとして絵本が広く認識・利用されている現状を考えると、乳幼児やそれを取り巻く人々の生活の中で、絵本は常に“あるべき物”として認識されていることが窺える。

ところで、絵本は障害のある乳幼児あるいは児童生徒の生活においても非常に密接している。家庭や幼稚園・保育園での読み聞かせはもちろん、療育施設での個別・小集団指導や特別支援学校・学級での教育活動の中など、様々な場で用いられていることは周知のことであろう。また、最近では視覚障害のある幼児に対して、触ることで絵本を理解できるよう立体的な形状の絵本を作成したり、点字を追加するなど、いわゆる

<sup>1</sup> 神戸親和女子大学

「バリアフリー絵本」の作成も行われている（水谷, 2005）。しかし、そのように障害のある子どもの生活の中に絵本が用いられていることについて、課題も指摘され始めている。Goinら（2004）は、障害のある子どもの中には絵本に注意・関心が向かず、結果絵本の読み手とのやりとりがうまくいかない場合が多いことを指摘している。国内の研究においては、障害幼児と絵本との関係に関する保護者や保育者を対象とした調査は行われていないが、個別療育や保護者からの相談、園の巡回相談など個別事例から、「絵本の読み聞かせが成立しない」「絵本内容を理解できない」「読み手と聞き手との間に衝突が生じる」ことなどが報告されている（例えば、両角, 2006；鈴木・宇佐川, 2006）。

絵本の読み聞かせにおいては、絵本内容の理解に加え、要求・指示理解・伝達といった対人関係に関わるスキルの発達、もしくは記憶の発達が大きく影響している（石川・前川, 1996a）。このことから、障害のある子どもに絵本を用いる場合、子どもや読み手など絵本読み活動を構成する成員性の状態に応じて、何らかの配慮が必要となると考えられる。例えば、鈴木・宇佐川（2006；2007）は、育児支援教室内で、発達障害のある子どもとその保護者による絵本の読み合いについて分析・支援を行っており、その結果、絵本読み合い活動において母子がポジティブな関係を構築するためには、支援者の介入や母子の状態に応じた絵本の選定が必要であったことを報告している。また石川・前川（1996a）は、絵本を媒介とする活動が子どもの発達の過程とどのように関連して獲得されていくのかを、Ordering Analysis と呼ばれる手法を用いて明らかにしているとともに、その知見をもとに1名の発達遅滞のある幼児の実態に応じた支援のあり方について検討を行っている。これ以外にも、障害児通園施設での絵本読み場面における自閉症幼児への配慮の検討（山本・近藤, 2008）なども行われており、近年になって障害のある子どもに対する絵本利用の有効性や配慮について検討が始まりつつある。しかし、聞き手である子どもの年齢や発達段階、読み手である大人の特性、また用いられる絵本そのものの種類などの幅も様々であり、絵本読み活動における配慮や知見が集約され“発達支援のツール”として位置づけられるには、依然として検討は不足している。絵本を用いての何らかの支援が、いわば“名人芸”で終止しないためにも更なる事例の収集や支援方法の検討が必要であると考えられる。

本研究では、筆者らが小集団指導で行っているダウン症幼児との絵本の読み合いの事例を扱う。特にこれまで「読み手－聞き手の関係性」や「内容理解」の問題に関する議論からその重要性が示唆されていたもの

の、実際に検証されることがなかった「絵本の違いが実際の絵本の読み聞かせに与える影響」について検討を行う。それを通して障害幼児との絵本の読み合いにおける配慮について示唆を得ることを、本稿の目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象

小集団指導での絵本の読み合いは、読み手1名（第一筆者）・幼児2名・支援者1名（第二筆者）の計4名で構成されていた。以下、本研究では年中男児をA児（指導開始時4歳児）、またもう一名の年少児をB児（指導開始時3歳児）、さらに読み手ならびに支援者をそれぞれMT、STと記すこととする。

A児は4歳児年中クラスに在籍しているダウン症男児であった。5歳2ヶ月（62ヶ月）時に実施した田中ビネー式知能検査の結果では、精神年齢2歳11ヶ月（35ヶ月）であった。言語・コミュニケーション領域に関して、本児が獲得している有意味語は「ママ」「パパ」「イヤー」等であった。コミュニケーションの手段としては、手話やジェスチャーを使用していた。

B児については年少クラスに在籍しているダウン症女児であった。4歳9ヶ月（57ヶ月）時に実施した田中ビネー式知能検査の結果では、精神年齢3歳6ヶ月（42ヶ月）であった。日常生活においては、2語文から3語文を用いての会話も可能であった。

### 2. 場面設定

絵本の読み合いは上記2名が通う保育園内の1室で、2週間に1回程度行われていた小集団指導の一部である。なお小集団指導における絵本読み合いの位置づけは①対象幼児のコミュニケーションを発揮する場、②指導の最後に支援者との時間を楽しむ場、であった。各回の絵本の読み合いは、①指導者に「絵本読むよ～」、といわれる、②座る座布団を子どもが持つてくる、③一緒に手遊びを行う、④読む絵本を選択する、⑤絵本を読む、⑥座布団を片付ける、という流れで行われた。

絵本読み活動時の状況について図1に示す。なおSTは必要に応じて対象児に対する働きかけを行っていた。

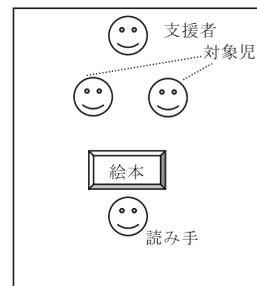


図1 絵本読み場面の状況

### 3. 絵本について

本研究の対象となる絵本に関しては、小集団指導の中で読まれていたいくつかの絵本の中から、石川(1998)による絵本の構造特徴の分類と照らし合わせ、異なるタイプの絵本であると思われる4つを選定した。つまり、特徴的な文章や物語の繰り返しの構造によって次の場面の予測が可能になる「繰り返し構造手がかかりタイプの絵本」として「のりものいろいろかくれんぼ(ポプラ社)」と「りんごがどすん(文研出版)」の二つを、個人の持つ経験や経験から獲得されたスクリプト(知識)などを利用して絵本を理解するような「表象手がかかりタイプの絵本」として「おにぎり(福音館書店)」と「わにわにのおでかけ(福音館書店)」の二つを選定した。なお、「りんごがどすん」と「わにわにのおでかけ」の二つは、物語の起承転結を完全に満たしているわけではないが、その要素を含むものとして物語性を含む絵本としても分類できると考えられた(表1)。

### 4. 分析方法

本研究においては、各絵本の読み合いを以下のような段階で分析することとした。

①各絵本の読み合い場面についてのトランスクリプト(会話・行動録)の作成：録画されたビデオをもとに絵本読み合い場面におけるMT、ST、A児、B児の発言や行動を記録した。

②対象児の視線分析：絵本への注意集中の指標として幼児の視線分析(例えば、佐藤・西山, 2007)を行った。本稿では特に、A児が絵本読み合いの中で「絵本・MT・B児・ST・その他」の5つのうちどこを見ているかを、2秒間のインターバル記録法を用い記録し、各ページにおける視線方向の割合(%)を算出した。

なお、視線分析にあたっては分類の信頼性を検討するために、全絵本読み合いにかかった時間のうち4分

の1にあたる時間数について、筆者の分類と第三者(心理学専攻の大学院修士で本研究とは関係のない者)による分類について一致率を算出した。その結果80%以上の一致率が得られたので、信頼性が認められたと考え、残りの時間の分類は筆者が行った。

③対象児の自発行動数のカウント：トランスクリプトの中から、各ページにおける絵本やMTなどに向かうA児の発声や動作など自発行動の総数をカウントした。ただしここでは、MTやST、B児の表現に対するA児の模倣行動も含めることとした。

④トランスクリプトの質的分析：トランスクリプトの中から、絵本読み合いにおいて特徴的なやりとりが見られた場面を抽出し、視線分析や自発行動数の結果との照合を行った。

## Ⅲ. 結果

以下では、A児に関する視線分析の結果を中心にそれぞれの絵本における絵本読み合い場面の特徴について述べていく。

### 1. のりものいろいろかくれんぼ

「のりものいろいろかくれんぼ」はいわゆる繰り返し絵本である。始めに提示された不明確な絵に対して、次のページを重ねることで明確な絵で表現された乗り物が現れ、そのボタンが2ページごとに最後まで繰り返されるといふ特徴を有するものである。

図2にこの本の各ページにおける、A児の視線割合と行動数を示した。なお本稿では、絵本・MT・ST・その他への視線のうち、絵本への視線についてのみ図示している(以下同様)。絵本への視線については最初の2ページまでは、A児は落ち着かず絵本外へ視線をそらしていたが、その後は7・8ページ目まで落ち着いて絵本を見ていた。7ページ以降は、不明確な乗

表1 各絵本における「意味内容の接続」と「繰り返し構造」の様相

	繰り返し	物語性	絵本の構造	
			意味内容の接続	繰り返し構造
のりものいろいろかくれんぼ	あり	なし	①→②→③→④→⑤→⑥→⑦→⑧→⑨→⑩→⑪→⑫→⑬→⑭→⑮→⑯	③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮
りんごがどすん	あり	あり	①→②→③→④→⑤→⑥→⑦→⑧→⑨→⑩→⑪→⑫→⑬	③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫
おにぎり	なし	なし	①→②→③→④→⑤→⑥→⑦→⑧→⑨→⑩→⑪→⑫	
わにわにのおでかけ	なし	あり	①→②→③→④→⑤→⑥→⑦→⑧→⑨→⑩→⑪→⑫	

灰色の矢印は絵本のページの前途の意味内容が繋がっていることを、白抜き矢印は繋がっていないことを示す。また点線の枠に関しては、その内部が繰り返しの構造を有していることを示す。

り物の絵から明確な乗り物の絵に移行した後、表2の三輪車の例のように、乗り物が動く動作や動かす動作を介したやりとりが行われていた。そのため、明確な絵が現れる2枚目において、絵本からの視線が大幅に減少することとなった。また同様の理由から自発的な行動も、繰り返し部分の2枚目に多く生じていた。

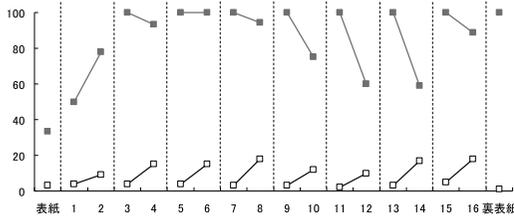


図2 視線割合と自発行動 (のりものいろいろ)

※黒塗りのドットは絵本に対する視線割合(%)を、白塗りのドットは自発行動の総数(回)を、またx軸はページ番号を示している。

表2 トランスクリプト (のりものいろいろ)

ページ	A児	読み手	B児	支援者
13	うがー (絵本を持つ) (絵本の丸のところを指でくるくるをぐる)	つぎはそろそろ最後かな、なーにっかな(ページをめくる)		
	うー (ページをめくる)	わー、まんまるがあるね、なんだこれは〜(丸のちのちを指差し)		
	うー (姿勢を変えて、手と足を動かして三輪車に乗っているポーズをとる)	せーのー じゃーん(ページをめくる)	さんりんしゃ〜	
	(体を微妙に動かして、読み手のまなこ(三輪車)をこぐ姿をする)	わーさんりんしゃ Aちゃん、のったことあるの？ (三輪車に乗っているポーズをしながら) Aちゃんどうやってのるの？、こーやってよしよっしてして (足を動かして三輪車をこぐまねをする)		わー すこーい
14	(こぐまね)	うしろで乗ってるのか〜さては		
	(絵本の自転車を数回軽く叩く)	こーやって、くるくるくるくる(こぐまね)		
	(三輪車に乗るまね)	とこと(絵本の自転車を数回軽く叩く)、 ちゃりんちゃりん〜		
	(ページをめくろうとする)	あ、A乗ったことあるのね、こーやってね (三輪車に乗るまね)		
10	(大きく手を振る)	ちゃりんちゃりん〜って(絵本を持つ)		
		Bちゃんは三輪車乗ってるの？	(小さく2度うなずく)	
		乗ってるの、 あらっ	ふふっ	

## 2. りんごがどすん

「りんごがどすん」は中心部分において動物が8ページに渡って次々に現れ、落ちていたりんごを食べるとい、繰り返しの構造を持つとともに、12・13ページ目で雨が降り出し、動物全員が食べ終わったりんごの傘の下に隠れる、という簡単な物語性を有する絵本である。

図3からも分かるように、中心部の繰り返し部分(りんごを食べる動物が増えていく場面)でページが進む

ごとに絵本への視線がはずれ、逆にMTへの視線注意が増加していた。この間、表3のようにA児やB児が自発的に動物への指差しや呼称を行ったり、またそこから動物の模倣を中心としたやりとりが行われていた。なお7ページにおいて絵本への注目が減り、自発行動が増加したのは、A児が覚えていた手話の「キツネ」を通したやりとりが行われていたためであった。

その後、11・12ページ以降にも絵本への視線が大きくそれている。11ページ目では動物たちがりんごを食べ終わったことに関して「ごちそうさま(手を合わせる)」とMTがA児やB児に働きかけており、また、12ページ目ではりんごの傘ができたことに関してA児とB児の頭に雨を降らせる動作を行っていた。つまりA児やB児がそのページ内容を理解できるよう、MTが働きかけを行い、それに両児が応答していたために、絵本への視線減少と自発行動の増加が生じていたと言える。

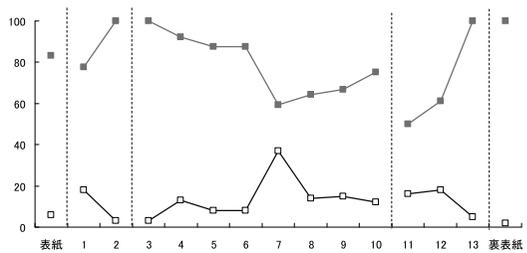


図3 視線割合と自発行動 (りんごがどすん)

表3 トランスクリプト (りんごがどすん)

ページ	A児	読み手	B児	支援者
10	うー(絵本をめくろうとする)	つぎはだれかな(ページをゆくりとめくる)		
	だ！うわっ！	だーれっかなー、じゃん。		
	わっ(絵を指差す)	わっ		
	うわ(手を大きく振って象の真似)	あくだれ？		
	(大きく手を振る)	そうさん(Aの真似をして一緒に象の真似をする)	(大きく片手を振りほじめる)	
		そうさん、そうさん(手を大きく振る)		うおー、そうだ
		あっほんだ、きりんさんとそうさんも乗るな いっばいきたわ、いっばい(動物たちを指で大きく囲む)動物	きりん！きりん！	あっほんまや

## 3. おにぎり

「おにぎり」は日常生活で行うおにぎり作りという行為を時系列的に示している絵本である。おにぎりを作るまでの一連の出来事を順序良く展開させていく中で、繰り返し構造を含む上記二つの絵本とは大別される。

図4にこの本の各ページにおける、A児の視線割合

と自発行動数を示した。この絵本では上記二つの絵本に比べ、視線割合のページ間の変動が大きく、またページが推移する中で特定の傾向のようなものは見られなかった。特に、3・4・6・8・9・11ページにおいて、絵本からの視線が外れているが、この間は表4にあるようにおにぎりを作る行為そのもの(3ページ「ご飯を両見の手に乗せる」；6ページ「ぎゅっとにぎる」；9ページ「お皿にたくさんおにぎりを作っている」など)を読み手がA児やB児に伝え、おにぎり作りを再現しているためであった。

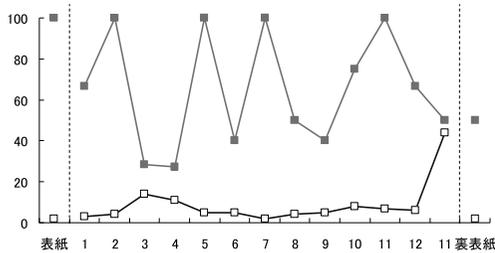


図4 視線割合と自発行動（おにぎり）

表4 トランスクリプト（おにぎり）

ページ	A児	読み手	B児	支援者
4		おにぎりおーって (ページをめくる)		
		おっ！(ふたりを見る)		(Bの横でおにぎり をにぎる)
		ここにごはんどうやって (Aにごはんを渡す)	((にぎっている))	
		はいぎゅっぎゅっぎゅっ((にぎる))		
8	(もらったものをたべる)		((にぎる))	((にぎる)そうそう 上手)
	(すこしにぎって、食べてみる)			
		おにぎりできた？ あーたべて る、もうー！	((にぎる))	((にぎる))
		ふっふっふっ、Aちゃんおにぎり で嬉しくなっちゃうよ		

#### 4. わにわにのおでかけ

「わにわにのおでかけ」は家で寝付けないで起きていたワニが人間の後を追っていき、お祭りで色々な出し物を体験した後、また家に帰り寝床で寝る、といった簡単な物語性を有する絵本である。

図5にこの本の各ページにおける絵本に対するA児の視線割合と自発行動数を示した。1ページ目にワニが寝床から起きるところでは、「目をパチッと閉じる」、「部屋の電気を紐を引っ張って消す」などの行為をMTがA児やB児と一緒に確認したため、絵本からの視線が減っている。しかし、その後ワニが人間の後を追って外をべたべたと歩いていく2ページから5ページまでは比較的多くの時間絵本を見ていた。ワニがお祭り会場に到着し、様々な出し物を体験していく6

ページ以降は絵本からの注意が外れることが多くなり、特に「おまつり会場にたくさんの人がいるところ(6ページ)」「お面やわたあめが飾ってある場面(7ページ)」「金魚すくい場面(8ページ)」「花火が上がる場面(9ページ、10ページ)」にて、絵本への視線がそれ、表現されている絵の内容に関わるやりとりが増えていた。例えば、表5のように7ページではA児自ら、絵本の中に主人公のワニと同じ顔のお面があることに気づき、そのことについてMTと確認しあう場面も見られた。

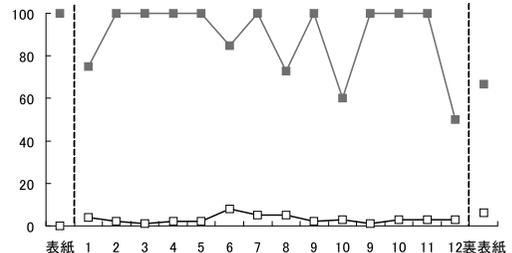


図5 視線割合と自発行動（わにわに）

表5 トランスクリプト（わにわに）

ページ	A児	読み手	B児	支援者
7		うわー、うまそうなたあめだ		
	んが(主人公のワニと同じ顔のお面を見つけ指差す)			
		あれっ、ぼくの顔がいるー一緒に顔だね(どいながら本物のワニとお面のワニを指差す)		
	(ワニの口をあける動作)	わにわに(口をあける動作)		
8		ねー、わにさんのお面もあつたつぎはどーこにいこうかな(ページをめくる)		
		ありゃ？(金魚すくいをする動作)		
	(手をひらひらさせて、魚の手話を示す)		おさかな(小声)	何かな
	(すくう動作をする)	金魚すくい〜(すくうふりをする)		

#### IV. 考察

本研究では、小集団指導内で実際に行っている障害幼児との絵本の読み合いの分析を通して、障害幼児との絵本の読み合いにおける配慮について示唆を得ることが目的であった。また特に、絵本の違いが実際の読み合いにどのような影響を与えるのかについて検討を行うものであった。以下、本研究から明らかになったことについて考察を述べていくが、その前にまず本研究における前提と制約について明示したい。本実践では障害児への指導を行っている筆者が読み手となっている。本指導における絵本読みは、指導後のクールダウンやごほうび、もしくは一緒に楽しい時間を過ごすための時間として、可能な限り対象児とのやりとりを

重視する形で行った。この点において、一般的に保育所等で行われる読み聞かせや家庭での読み合いとは幾分状況が異なるものである。あくまで「障害幼児への小集団指導における絵本の読み合い」という文脈であることに留意する必要がある。

さて、本研究で用いられた絵本は、繰り返しの要素を含む絵本と含まない絵本、また簡単な物語性を含む絵本と含まない絵本などがあったが、視線分析の結果、各絵本の読み合いの様相に明確な違いが見られた。まず繰り返しの要素を含む絵本においては、その繰り返しの部分においてA児の絵本に対する注意集中や自発的行動は比較的決まったパターンを取っていた。特に2ページ毎に同じボタンが繰り返される「のりものいろいろくれんぼ」の絵本では、必ず2ページ目にA児の自発的な行動が増加していた。また、「りんごがどすん」も含め、繰り返しの部分が展開するにしたがって、徐々にA児の絵本への注意が減り、その分絵本内容に関してMTやB児とのやりとりも多く出現していた。赤ちゃん絵本に代表される「繰り返し」の構造は、読み手(子ども)に絵本の展開の「予測」を可能とし、絵本の内容理解や語彙獲得に伴う認知的負荷を減らす枠組みがあることが多くの研究より指摘されている(例えば、Bruner, 1988)。既に自明のことではあるが、子どもの認知発達の遅れ・弱さによる内容理解や注意集中の問題を、絵本構造の要素でカバーできる可能性を本研究の結果からも指摘できよう。

一方、繰り返しの要素のない「おにぎり」と「わにわにのおでかけ」について、読み合いにおけるA児の視線分析の結果を見ると、上記の繰り返しを有する絵本のボタンに比して定型のパターンは見られず、それぞれ特定のページ単独で絵本以外への注意集中や自発行動が増減していた。自発行動が増加しているページ内では、繰り返しのある絵本と同様、特定の絵から喚起された行為等を通したやりとりが展開されていたが、絵本内容を子どもに理解させようとするMTの働きかけも前述の繰り返し絵本に比べ多く行われていた(例えば、「おにぎり」では一緒につくる動作をMTは示していた。「わにわにのおでかけ」では3・4・5ページにおいてワニが道や橋を歩く様子をMTが再現していた)。物語性のある絵本の内容理解においては、子どもの物語スキーマの形成が重要であることが指摘されているが(高木・丸野, 1980)、知的発達に遅れのある子どもの場合そのようなスキーマが獲得されにくいだけでなく、それ以前に、自身の生活経験や既有知識と絵本に表されている表象とを結びつけることに困難を示すケースが多いように思われる。このことはつまり、後者のタイプの絵本においては、子

もが内容を理解して自発行動を表出できるページに制限が生じる可能性が高いことを意味する。読み手が聞き手の発達の状態に合わせて、日常生活と絵本との橋渡しを行う役割の重要性が示唆される。

ところで、今回の4つの絵本読み活動においては、視線分析の結果からも明らかのように、明確な繰り返しがある絵本もそうでない絵本も、常に一定の調子で絵本読みが展開しているわけではなかった。つまり、絵本ごとにその様相は異なるものの、読み合いに関わる構成員(読み手や聞き手)が絵本内の特定の場面により反応しやりとりが増加したり、または逆に絵本に集中する場面など場面間の動静が生じること(が可能であること)が明らかとなった。このことに関連して、村中(2005)は絵本の読み聞かせに関して「100人いれば100通り、100回読めば100通りの読みの場が生まれてきて当然なのです(P.52)」と述べている。つまり、読み手―聞き手に独特な絵本の読み合いを展開することが可能であるのだという。そのような観点から障害幼児との絵本の読み合いにおける支援を考えた場合、読み合いの過程で作られる、特定のページ内での聞き手や読み手の行動ややりとりの様相(密度や増減)、例えるなら「山場」を、いかに読み手が捉えることができるかが重要になると考える。特に繰り返し構造を有する絵本に比べ、物語性を有する絵本等においては、同じ絵本を読んでいても読み手と聞き手次第で、出来上がる山場の場所や様相も大きく異なる可能性がある。絵本読み活動における「山場」理解の重要性が示唆される。今後、①保育者や保護者が読み手となる場合、どのように山場を理解しているのか、またそれをどのように支援できるのか、②特に1回の読み合いでは内容理解が難しい絵本において、複数回に渡って絵本の読み合いが繰り返された場合に、山場がどう変化するのか、について事例を重ね、更なる議論を行いたい。

## 【注】

1) 本稿においては、「読み聞かせ」や「読み合い」などと、異なる表現方法が用いられているが、特に一般的に行われている母子関係や保育の中での絵本読みについては「読み聞かせ」、本実践における絵本を用いた活動については、筆者らの指導目的の趣旨から「読み合い」と区別して明記している。

## 【謝 辞】

本事例において対象となったお子さんとその保護者

の方、また日ごろより快く指導の場を提供していただいている保育所の皆様に心より感謝申し上げます。

## 【付 記】

本論文はその一部を、日本特殊教育学会第47回大会自主シンポジウム5「絵本を媒介とした活動から子どもの発達を問う—障がいのある子どもの支援としての絵本利用の可能性2」にて発表している。

## 【引用文献】

- Bruner, J. S. (1988) Child's talk: learning to use language. 寺田晃・本郷一夫(訳) 乳幼児の話し言葉—コミュニケーションの学習—. 新曜社.
- Goin, R. P., Nordquist, V. M., & Twardosz, S. (2004) Parental accounts of home-based literacy processes: Context for infants and toddlers with developmental delays. *Early Education and Development*, 15, 187-214.
- 石川由美子(1998) 絵本の構造特徴—子どもは絵本理解に物語スキーマを利用するのか?—. 筑波医短大研報, 19, 61-69.
- 石川由美子・石川隆(1996b) 発達援助としての絵本の利用—発達遅滞のある幼児への発達順序性の適用の検討—. 日本保育学会第49回大会研究論文集, 466-467.
- 石川由美子・前川久男(1996a) 絵本理解とその発達順序性—発達援助としての絵本利用の基礎研究—. 心身障害学研究, 20, 83-91.
- 石川由美子・前川久男(2000) 絵本を媒介とした母親

- と子どもの読み活動に関する研究の動向. 心身障害学研究, 24, 227-240.
- 鎌田まり子(2008) ブックスタート—赤ちゃんとは絵本で楽しくコミュニケーション—. 教育と医学, 56(1), 48-54.
- 村中季衣(2005) 絵本の読み合いからみえてくるもの. ぶどう社.
- 水谷幸子(2005) 視覚障害母子の子育て支援としての点訳絵本(2) 点訳絵本製作キットの試作. 武蔵川女子大学発達臨床心理学研究所紀要(7), 27-37.
- 両角正子(2006) 障害児の子育て支援と療育における絵本の役割: コミュニケーションの力をひろげる. 障害者問題研究, 33(4), 275-282.
- 佐藤公治・西山希(2007) 絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析. 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 100, 29-49.
- 鈴木晴子・宇佐川浩(2007) 読みあいに移行しつつあるダウン症児との絵本の読み合い. 日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 646.
- 鈴木晴子・宇佐川浩(2006) 育児支援教室における絵本の読み合い過程の検討—絵本を読み合うことが難しい親子へのアプローチ(I)—. 日本発達心理学界題7回大会発表論文集, P660.
- 高木和子・丸野俊一(1980) 物語理解におけるFrame情報およびsetting情報の役割. 教育心理学研究, 28(3), 66-72.
- 武田京子・大村佳奈(2009) 岩手県におけるブックスタート運動について. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 8, 99-105
- 山本理絵・今度みえ子(2008) 自閉症幼児に対する絵本を介した発達支援. 保育の研究 No22, 54-66.
- (主任指導教員 七木田敦)