

## 2歳児対象の親子クラブでの絵本を用いた活動に関する考察

—「共同注意」に伴う言語獲得を意図して—

キーワード：絵本、言語獲得、特別支援教育

広島大学 本渡 葵

### 1. 問題の所在

#### 1. 1. 背景

広島大学では、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（以下、COC 事業）COC 事業の障がい者支援領域の1取り組みとして、1歳半検診時に「要経過観察」と判断された幼児とその保護者を対象とし、A市と連携のうえで、学生が企画・運営する親子クラブを展開している（活動については2で詳述する）。

#### 1. 2. 問題の所在

##### (1) 参加児の特性

参加児にみられる特性として、「共同注意」の難しさや、有意語の少なさが挙げられる。「共同注意」とは、自分以外の他者と、1つの事柄に注意を向け、共有する行為である。保護者が参加児について気にしていることに、「言葉の遅れ」「落ち着きがない」「目が合いにくい」などがあり、これらの気がかりを相談することも、親子クラブへの参加動機となっている。また、「活動を通して、他の子どもと楽しく遊べるようになれたらと思う」「言葉が増えるといい」など、活動へ期待する声もあった。

##### (2) エプロンシアターの不安全感と関係発達臨床の視点

親子クラブの活動のうち、エプロンシアターは、前年度より継続して取り組んでいるものであった。しかし、参加児によってはエプロンシアターで用いるマスコットやぬいぐるみに興味が向き、それらを取って好き好きに遊ぶ場面が見られた。お話を聞きたい参加児はいつまでたっても始まらないエプロンシアターを待てず、違うものに意識が向くことが多かった。それに伴い、多くの学生が、他の取り組みに比べてエプロンシアターに対して不安全感を感じているようであった。

学生の振り返りカードからは、「エプロンシアターでは、興味を持つあまり、お話を聞くよりもエプ

ロンで遊び出してしまっていた」（学生B、11月22日）や、「エプロンシアターや工作の時に、全体の場から離れる子や、クレヨンに巻いてある紙をちぎることが楽しくなる子がいて、なかなか注目させたり興味を持たせ続けることが難しいのかなと感じた」（学生C、11月22日、下線稿者による）との意見があった。これらから、学生らの、「こちら側が提供するものに注目させたい、興味を持たせ続けたい」との思いが強いことも、不安全感を感じる要因ではないかと考えた。

鯨岡（2005）は、「子どもの発達が単独であるのではなく、養育する人の発達もまたある」とし、「その両者が関係を持ちながら時間軸上で変容していくという視点」を「関係発達」という考え方の1つの座標軸としている（鯨岡2005、p.9）。そして、関係発達臨床の視点から、「子どもの障碍（行動障碍をも含めて）と呼ばれてきたものは、そのすべてが生得的なものではなく、対人関係の中で形作られてきた面がある」と述べ、次のように続ける。

要するに、自閉症の子ども（成人）にも情動や気持ちが動いているという立場に立ち、そこに踏み込むことによって信頼関係を形成し、それを基盤に次の対応を考えようということなのです。そして、その基盤を欠いたままに訓練やプログラム学習を目指せば、それは彼らにとって効果を生まないばかりか、むしろ関係障碍を膨らませる結果になりやすい<sup>1</sup>。（pp.32-33）

つまり、学生の「注目させたい」「興味を持たせ続けたい」思いが先行してしまうと、参加児との信頼関係は築きにくくなり、活動の意味そのものがずれてしまいかねい。参加児の気持ちに踏み込み、信頼関係が形成されるような取り組みを検討する必要がある。

## (2) 絵本観

保護者との懇談において、絵本に関する話題になった際、「(うちの子どもは)落ち着きもないし、字も読めない」「(絵本を読んでも)絵ばかり気にして、ストーリーがわかっていない」「絵本を読めるはずがない」など、絵本についてネガティブな発言を聞くことがあった。それらはいずれも、参加児のこれまでの絵本とのかかわり方を想起しての発言であったと思われる。

絵本観については、学生の中にも「絵本はまだ難しいのでは」との考えもあり、それがエプロンシアターの取り組みに表れている。

### 1. 3. 目的・方法

問題の所在をふまえ、エプロンシアターに変わり、絵本を用いた活動を取り入れることとした。

参加児に対しては、「母子による注意共有の時間の長さとお話の量の多さには関連性がある」(小野里・石川 2013,p.2) ことから、絵本を用いた活動が、絵本を媒介として「共同注意」の機会と捉えた。さらに、活動で用いる絵本は、参加児が自分で本棚からもってくることにした。これは、参加児が誰と(誰に)絵本を読みたいかを定める自発性をねらいとした。

学生に対しては、参加児が選んだ絵本と一緒に読むことや、絵本への参加児の反応に反応するかかわりを持つことをねらいとした。

保護者に対しては、参加児が自ら絵本を選ぶ様子や、学生と絵本を楽しむ様子を実際に見てもらったり、絵本を参加児と読み合うことをねらいとした。

方法として、16冊の絵本を用意し、エプロンシアターを行っていた時間に、絵本を用いた活動を組み込んだ。

## 2. 活動概要

### 2. 1. 活動の目的

本活動は、広島大学 COC 事業障がい者支援領域における活動の1つであり、A市と連携した親子クラブである。

目的は大きく3つある。まず、「親子クラブへ参加できずに待機している親子」を少しでも減らすためである。A市主催による1歳半～3歳児を対象とした親子クラブは、例年参加希望者が多く、活動に参加したくても参加できない親子が多数存在すると

のことである。このような親子を少しでも減らし、保護者や子ども同士がつながる場を提供し、地域の他の子育て支援機関への橋渡しを行うことが目的の核となる。

2つ目に、学生に対し、地域に暮らす人々の子育て支援活動にかかわる機会の提供である。今後、学生らが自ら子どもを持ち、子育てをする機会があるうとなかろうと、地域に暮らす子どもたちの育ちを見守り、子育てを支援する大人として、「自分になりにができるか」を、本活動を通して学ぶことを目的としている。また、後に詳述するが、本活動への参加児は1歳半検診時に「要経過観察」と判断されている。このことから、本活動は、診断前療育の側面も目的の1つとして併せ持つ。

### 2. 2. 参加者

参加対象者は、先に述べたように1歳半検診時に「要経過観察」と判断された幼児とその保護者のうち、親子クラブへの参加を希望する親子5組である。保護者らは、子どもの言語面(言葉の遅れや不可解な喃語など)、生活習慣、行動面(多動、おとなしいなど)などが気になり、活動への参加を希望するケースが多い。平成28年度は、6月から9月のI期、11月から翌年2月のII期と、年間II期・計10組20名の親子が参加した。

連携自治体であるA市からは、職員が1～2名参加する。活動中は、保護者からの相談に応じたり、子どもの様子を観察したりする。

大学側からは、学生ボランティアが毎回5名～8名程度、COC事業障がい者支援領域の業務に従事する教員(コーディネーター)1名が参加する。

### 2. 2. 主たる活動企画者

活動内容の企画・準備・当日の進行は、広島大学に在籍する学生がボランティアとして携わっている。学生が在籍する学部は主に教育学部であり、所属するコースは、国語文化系コース、英語文化系コース、特別支援教育学系コース、初等教育教員養成系コースなど、幅広いコースの学生が参加している<sup>2</sup>。

学生らは、まず、次回活動に向けた話し合い・準備を行う。頻度は、週に1回、2時間程度である。次回活動内容や司会、ピアノ伴奏担当、工作の下準備などを行う。

## 2. 3. 連携の実態

広島大学側のコーディネーターとA市職員は、参加親子に関する打ち合わせや学生ボランティアへの指導事項、毎回の活動のふり返りも含めると、年に25回前後は対面での打ち合わせを継続的に行なっている。その他、A市主催の親子クラブを学生ボランティアが見学に行き、活動への新たな知見を得るなどしている。

## 2. 4. 活動期間と毎回の流れ

以下が、今回考察する活動期間と毎回の活動の流れである。

活動期間:平成28年11月～平成29年2月末のうち、月2回、計8回

活動時間:9時45分～11時15分(90分)

上記計8回のうち、絵本を用いた活動を取り入れたのは後半の1月以降の4回であった。

表1 親子クラブ活動の流れ

| 時間     | 活動内容  |
|--------|---|
| 9時45分  | 来室<br>出席簿にシールを貼る<br>自由遊び  |
| 10時    | うたあそび・ダンス<br>「はじまるよ はじまるよ」<br>(伴奏)<br>「なまえよび」(伴奏)<br>「おにぎり」<br>「ぐるぐるドッカーン！」 |
| 10時15分 | サーキット運動<br>(すべり台、マット、トンネル)  |
| 10時30分 | 工作  |
| 10時45分 | エプロンシアター／絵本の読み聞かせ   |
| 11時    | 自由遊び<br>「さようならのうた」(伴奏)  |
| 11時15分 | 閉室  |

活動では、学生ボランティアが参加児と直接かわり合う。保護者らは、うたあそび・ダンスの時間

は参加児と一緒に歌ったり、体を動かしたりする。それ以外の時間は、学生ボランティアと参加児の様子見守りつつ、保護者同士や自治体職員と交流する。とくに、サーキット・工作・絵本の読み聞かせの時間は、同じ空間の隅に座卓を設け、保護者、自治体職員、コーディネーターで座卓を囲み、育児や家庭に関わる近況報告をする。

また、各活動の終わりでは、ピアノで「おかたづけ」を伴奏し、活動の片付けをし、次の活動に移る。

## 2. 5. 参加児と保護者について

今回取り上げる活動の参加児5名は、活動開始の時点で1歳10ヶ月前後であった。発達特性としては、言葉のオウム返し、落ち着きにくさ、視線の合いにくさ、名前を呼ばれた際の反応が無い・あるいは薄い、他者への関心の薄さなどがみられた。

保護者5名のうち、2名はA市在住期間が5年以上であり、3名はA市に転入して2年未満であった。きょうだい児がいる家庭が2家庭であり、どちらも参加児よりも年上のきょうだいがいた。3家庭が第1子であった。

活動中、保護者の1人が悩みを口にすると、他の保護者が「うちの場合はこうやってうまくいった」「どこどこのこれを使うといい」など、互いの悩みを解決する方向でやり取りがすすむ様子がみられた。

## 3. 実際の取り組み

### 3. 1. 選書の観点と用意した絵本

1. 3での目的をふまえ、①～④を選書の観点とし、いずれかを満たす絵本を用意した。

- ①子どもが手に取りやすい大きさであるもの。
- ②子どもがめくりやすい紙の厚さであるもの。
- ③しかけがあるもの。
- ④絵だけでも楽しめるもの。

以下が、用意した絵本である(著者名・出版年等は論末に記載)。

表2 活動で用意した絵本

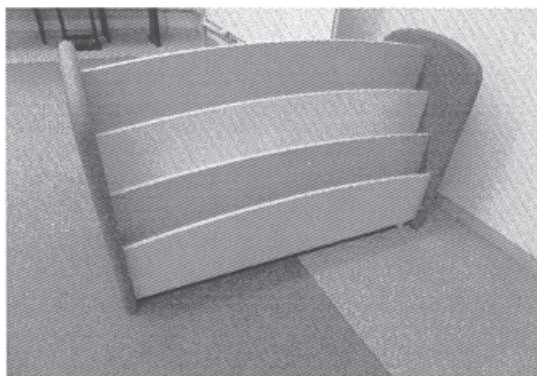
|   |            |
|---|------------|
| 1 | 「しましまぐるぐる」 |
| 2 | 「いろいろバス」   |



|    |                      |
|----|----------------------|
| 3  | 「ぼうしとつたら」            |
| 4  | 「バムとケロのもりのこや」 (大型絵本) |
| 5  | 「おたすけこびと」            |
| 6  | 「のりものえほん」            |
| 7  | 「はらぺこあおむし」 (ボードブック)  |
| 8  | 「おやさいとんとん」           |
| 9  | 「どうぶつえほん2」           |
| 10 | 「たべものえほん」            |
| 11 | 「くだものだーれ？」           |
| 12 | 「たべものだーれ？」           |
| 13 | 「じゃあじゃあびりびり」         |
| 14 | 「はみがきあそび」            |
| 15 | 「いただきますあそび」          |
| 16 | 「なにをたべてきたの？」         |

これらの本は、参加児が自ら選び、手に取りやすいよう、高さ約 80 センチメートル、幅約 120 センチメートルの本棚に配架した (写真 1 参照)。

写真 1 配架に用いた本棚



### 3. 2. 読み聞かせの方法

絵本の読み聞かせの前に、工作活動がある。工作活動が終わり、「おかたづけ」の歌をピアノ伴奏に合わせて歌いながら片付けをする。絵本は事前に配架をしておき、他の活動中は、配架をしていない側を参加児に向けていた。読み聞かせの時間になると、絵本を配架してある側を参加児の方へ向けた。

司会の学生が、参加児に好きな絵本を選ぶよう声をかけ、参加児が持ってきた絵本を学生ボランティアと一緒に読んだり、保護者と一緒に読んだりした。1冊の本を参加児全員に対して読む方法はとらなかった。また、参加児が持ってきた絵本は、学生ボランティアと保護者のどちらでも対応できるようにし

た。参加児が絵本を自分で選んで保護者のもとへ駆け寄れば、保護者がそのまま一緒に読んだ。学生のもとへ駆け寄れば、学生と一緒に読んだ。参加児がひとりで読み始めていれば、学生がそばへ寄り添うようにした。

絵本を読んで聞かせることよりも、参加児と学生ボランティア (あるいは保護者) が、一緒に絵本に注目し、絵やお話や、「しかけ」をもとに、やりとりを楽しむことを主とした。

### 3. 3. 実際の様子

ここでは、参加児 5 名のうち、2 名の参加児に焦点をあてて、児の特性、選んだ本、一緒に読んだ人、読んでいるときの様子の 4 観点から記述する。

#### 3. 3. 1. D 児

##### 【D 児の特性】

D 児は、他の 4 名に比べると、自分の世界やペースを乱されることに強く抵抗する。自分が興味を持っているものを途中で取り上げられると、大きな声で長い時間感情を強く表現する。有意語は少ないが、落ち着いて遊んでいる時は、他児の様子をよく見ており、おもちゃを渡す場面もあった。母親の姿が見えなくなると不安になり、大声で泣くこともあった。

##### 【選んだ本】

『はみがきあそび』『いただきますあそび』を選ぶことが多かった。

##### 【一緒に読んだ人】

D 児の母親。

##### 【読んでいる時の様子】

本棚から絵本を取ると、母親のもとへ走り寄り、母親の膝に座り、絵本を机に広げて自分でめくっていた。何か言葉を発していたが、意味の理解は難しかった。『はみがきあそび』に出てくる恐竜のキャラクターが気に入ったのか、同じページに何度も戻っては恐竜の絵をひとさし指で触っていた。その様子を見て、「(D 児は) 恐竜が好きなんだね」と学生が D 児に何回か声かけをしていた。

#### 3. 3. 2. E 児

## 【E 児の特性】

他の参加児や学生に自らかかわろうとするなど、とても好奇心が旺盛である。興味の向くままに走りだし、不注意による転倒や他児とぶつかる場面が多くみられたが、痛いと訴えたり、泣いたりすることはほとんどなかった。工作の時には、材料として使用した紙コップや紙皿で、飲んだり食べたりするまねをすることがあった。

## 【選んだ本】

『どうぶつえほん 2』『くだものえほん』『いろいろバス』『ぼうしとったら』

## 【一緒に読んだ人】

そばにいた学生。

## 【読んでいる時の様子】

学生 2、3 名に対し、E 児 1 人という形態で読んでいたことが多かった。ページを自分でめくり、しかけを楽しんでいた。E 児がめくるページに合わせて、学生が読んだり、しかけを楽しむ E 児に「すごいね!」「長いね!」などと声をかけたりしていた。E 児は、周りの学生の反応も楽しんでいるようであった。

## 4. 考察

### 4. 1. 児の姿から

#### 4. 1. 1. D 児

D 児は、おもちゃで遊ぶときなど、自分の世界に没頭することが多く、他者の介入を受け入れ難い一面がある。絵本の活動の際は、走って絵本のもとへ行き、選ぶとすぐにまた母親のもとへ駆けていった。母親に絵本を読むよう促し、親子で読んでいた。その状況で学生が D 児に介入すると（「恐竜が好きなんだね」）、D 児は学生の方に顔を向けて反応をしていた。絵本が、D 児と母親と学生の 3 者によって共有された場面といえる。

D 児にとって、絵本を自分で選べる、母親と一緒に読めることが安心材料となり、学生の介入を受け入れる余裕へとつながったのではないかと考える。

#### 4. 1. 2. E 児

E 児は、子どもや大人にかかわらず周囲の人間に対して自らかかわりを持つとうと行動する一面があ

る。絵本を用いた活動の際も、自分の膝の上に絵本を広げ、周りにはいる学生に「(ほら!)」という感じで、しかけや絵に注目させようとしていた。その際、有意語はあまり聞き取れなかったが、E 児の動きに反応し、言葉を添えることを積み重ねていけば、絵本を用いた活動を言語獲得の契機へとつなげることができよう。

### 4. 2. 学生の感想から

絵本を用いた活動について、学生の振り返りカードからは、「絵本を使うほうが内容に入りこめるかなと感じました。紙芝居を使ってもよいかと思いました」（学生 F、1 月 10 日）との意見があった。これまで、エプロンシアターを続けることを 1 番に考えていた学生も、絵本と実際にかかわる参加児の様子を見て、「絵本でもいい」「紙芝居もいいかもしれない」と考え始めていることがわかった。

その他、「実家にある絵本を持ってきてもいいですか?」など、自分が読んでいた絵本を活動で使いたいとの意見も寄せられた。

### 4. 3. 保護者の反応から

参加児のうち、とくに絵本を選び母親と一緒に読もうとした参加児の保護者らは、子どもが選んでくる本に興味を持っているようであった。また、8 回の活動を終えた際には、「(この親子クラブも今日で終わりだから) これからは図書館とか行ってみようかな」との声もあった。絵本(図書館)が選択肢の 1 つとして意識されたのではないかと考える。

### 4. 4. 総合考察

#### 4. 4. 1. 言語獲得の観点から

絵本を用いた活動を取り入れた 4 回の活動のみで、言語獲得の有効性を論じることはできない。しかし、個々の学生と参加児とのかかわり、参加児とその保護者のかかわりの機会は、エプロンシアターを行っていた時に比べると増えた。

また、参加児が興味・関心を持って「自ら選んだ絵本」に周りの人間が興味を持ち、反応を示す(言葉を発する)ことは、言語獲得の観点からも、望ましいと考える。

#### 4. 4. 2. 「共同注意」の観点から

他のさまざまな遊びの場面でも、保護者や周りの

人間との「共同注意」は可能である。絵本を用いた活動での「共同注意」は、一見、静的な「共同注意」に見えるが、子どもは多様に身体をつかって反応する。身体をつかった反応がなくても、内面、情動の領域では動的な「共同注意」が起きているといえる。それは、読んでもらう側、読む側のどちらにも起きていると考える。絵やしかけに子どもと同時に反応し、子どもと目を合わせる時、言葉はなくてもお互いの情動が響き合う。

絵本を用いた活動で、静的・動的な「共同注意」を他者と経験することは、発する言葉としての言語獲得だけでなく、情動の領域に揺蕩う言語獲得につながると思う。

#### 4. 4. 3. 関係発達臨床の観点から

鯨岡（2005）は、「『発達促進』を目標におけば、ただひたすら「させる」という構えが大人の側に出るようになってしまう」ことを否定的に捉え、「子どもが物事に興味を示し、自ら取り組み、それによって力が身につくこと、そしてそれが自信に繋がるのが大切」と述べる（鯨岡 2005,p.14）。

学生の振り返りカードや、活動後の意見に見られたように、参加児の興味に寄り添う実践を考えようとする姿勢が見られ始めた。「参加児に何かをさせたい」という考えから「参加児が何かをしたくなるようなかかわり方」について考え始めているといえる。

### 5. 成果と展望

#### 5. 1. 成果

##### (1) 参加児・保護者

絵本を用いた活動が、参加児にとって他者との「共同注意」を促すものと成りうる。また、子育てに「図書館」の活用を意識することができた。

##### (2) 学生

今回の実践を通し、学生の活動計画・実践の意識が、参加児に「させたい」から、参加児が「したくなるようなかかわり方」への変容の契機となった。

#### 5. 2. 課題

まず、研究上の課題である。今回考察した活動は、詳細な記録をとっておらず、データに基づく分析・考察を十分に行うことはできなかった。記録方法の

工夫や記録の蓄積は今後の課題である。また、各参加児の絵本経験について把握して活動に臨むことができなかった点も課題である。

次に、実践上の課題である。学生によっては、絵本を用いた活動での参加児とのかかわり方に顕著な差がみられた。積極的に読み聞かせをする学生や、参加児の指差しに反応を示す学生がいる一方、絵本をめぐっている参加児をただ眺めているだけで、反応が伝わりにくい学生もいた。参加児とのかかわり方について、学生が自身のありようをふり返る取り組みが必要である。

#### 5. 3. 展望

本活動は、平成 29 年度も継続して取り組んでいる。6 月からは新たな親子 5 組が活動に参加している。本年度は、前後期各 8 回を 1 つの単元として捉え、見通しを持って毎回の活動を計画し、実施している。また、絵本を用いた活動を継続し、集団での「ごっこ遊び」へつなげることも検討している。

谷出らは、「子育て支援の媒材としての絵本観、すなわち意味と位置付けを、学生を含めた子育て中の母親に対しても、その役割を解く必要性」があると述べる（谷出・池田・伊東・籠谷・森 2009,p.63）。本稿での考察をふまえ、子育て支援の媒材としての絵本の意味と位置付けについて、学生や保護者らと共有していく必要がある。

また、エプロンシアターにも、お話の世界観を楽しむよさがある。絵本の活動とエプロンシアターとを組み合わせるなど、参加児の実態に合わせた実践を継続していく。

## 【付記】

本稿執筆に際し、考察対象とする期間に参加していた保護者およびA市職員に対し、口頭にて主旨を説明し、了承を得ることができた。感謝申し上げます。

---

<sup>1</sup> 小林隆児、鯨岡峻編著（2005）「自閉症の関係発達臨床」日本評論社 p.33

<sup>2</sup> 2017年6月14日現在。

## 【主要参考文献】

小野里美帆・石川陽子（2013）「2歳児の母親における共同注意成立に関わる働きかけと言語発達の関連について—絵本遊び場面の分析から—」『言語と文化』26,1-16.

小林隆児・鯨岡峻編著（2005）「自閉症の関係発達臨床」日本評論社,33.

谷出千代子・池田涼子・伊東知之・籠谷隆弘・森俊之（2009）「『絵本』受容家庭に関する専門性の共有—子育て支援のための実践教育を通して—」仁愛大学研究紀要人間正確学部篇,63-69.

## 【活動で用意した絵本】

あきやまただし作・絵（2001）「たまごにいちちゃん」鈴木出版

エリック・カール作 もりひさし訳（1997）「はらぺこあおむし」偕成社

柏原晃夫・絵（2009）「しましまぐるぐる」学研プラス

木村裕一（1989）「いただきますあそび」偕成社

きむらゆういち（1998）「はみがきあそび」偕成社

岸田衿子・文、長野博一・絵（1978）「なにをたべてきたの？」偕成出版社

島田ゆか作・絵（2013）「バムとケロのもりのこや」文溪堂

tupera tupera 作（2013）「いろいろバス」大日本図書

tupera tupera 作（2012）「ぼうしとつたら」学研プラス

なかがわちひろ・文、コヨセジュンジ・絵（2007）「おたすけこびと」徳間書店

古川正和・作、本信公久・絵（2000）「とびだす・ひろがる！のりものえほん」偕成社

---

古川正和・作、本信公久・絵（2011）「とびだす・ひろがる！どうぶつえほん2」偕成社

古川正和・作、本信公久・絵（2014）「とびだす・ひろがる！たべものえほん」偕成社

真木文絵・文、石倉ヒロユキ・絵（2008）「おやさいとんとん」

まつのりこ作・絵（1983）「じゃあじゃあびりびり」偕成社

よねづゆうすけ作（2012）「たべものだーれ？」講談社

よねづゆうすけ作（2012）「くだものだーれ？」講談社