

聴覚障害幼児に対する絵日記を
用いた言葉の指導について
—絵日記アプローチ—

Language teaching for the hearing impaired young children
by experience book — experience book approach —

大塚 明 敏*・矢持 九州王**・田中 伸子***
Akitoshi Ohtsuka, Kusuo Yamochi, Nobuko Tanaka

はじめに

一般の子どもは、小学校に入学する以前に既にわれわれ日本人共通の母国語である日本語、すなわち言葉というものを身につけている。

そのような基盤や学習に対するレディネス（準備態勢）があるからこそ小学校で始まる読み書き計算の学習や教科の学習にも大方の場合すんなりと乗って行けるわけである。

なかならず、母国語である日本語のミニマム・エッセンシャルズ（最小限これだけはどうしても必要だという内容）やランゲージ・プリンシプル（Language Principle 言語原理……助詞、助動詞、形式名詞、「コソアド」言葉、副詞、接統詞、動詞、形容動詞、形容詞の変化形の使用、構文、造語、語配列の規則等を含む）の部分に至っては、一般の子どもの場合、3歳、ないし、4歳の頃にはほぼ基礎的に完成していると見てよいであろう。

しかも、子どもが言葉を耳で聴いて理解するようになるのは、自ら言葉を話せるようになるずっと以前からのことで、この世に誕生の声を上げて以来、毎日の生活の文脈の中で自分を全身全霊を

込めて愛してくれる母親の口を通して、繰り返し巻き返し言葉を聴かされているので、それが子どもの中にも刷り込まれて人間としての成長の一部として全人格的に統合されていくのである。

子どもは、自分の経験する状況や場面の中で、そこでの人間の反応等のすべてを眼で見るのと同様に、それに伴って交わされる言葉や、その場で発生する色々な音なども生きんがための情報を伝える信号として一緒に耳で聴いているのである。そして、子どもは、やがてその場で他の人が話しているのを聴いて、次第に自分の興味や関心、必要感等に即して自分の使うべき言葉や表現の方法を無意識のうちに選取りながら主体的に吸収していくという作業をする。

ところが、聴覚障害児は、聴覚の欠損の故にそのままの状態ではこのようなやり方での言葉の学習の機会を大きく奪われている。何故ならば目前に現実に起こっている生の状況や場面を見ながらも、それに随伴する言葉とか色々な音といったもの、すなわち聴覚を通した生活情報というものが入ってこないからである。

そのために、聴覚障害児は、何等かの特別な援助や工夫がなされない限り、一般の子どもと同じようなやり方やペースでは、言葉を習得していく

*教授

**宇部短期大学助教授

***市立川崎聾学校教諭

ことが困難になってくる。

したがって、聴覚障害児の場合には、0歳、1歳、2歳といった早期より教育を受けたにせよ、あるいは、聾学校の幼稚部から教育を受けたにせよ、適切なサポートや指導が十分になされていない限り、言葉を身につけることなしに、またそれよりは多少ましであるにせよ、極めて不十分にしか身につけないうちにエスカレーター式に小学部へ送られてしまうというようなこともしばしば起こり得るわけである。

こういうことが、実態としてあまりにもあり過ぎるので、聴覚障害児に効果的に言葉を指導するにはどうすればよいかということが、依然として聴覚障害児教育の根本的問題や中核的課題としてクローズアップされてくるのである。その処方せんであるところの言葉の指導の具体的方法というものは、聴覚障害児の教育、医療、福祉にかかわる人々全てにとって馴染み深い常に百人百様の古くて新しい問題である。

ここに紹介する「聴覚障害幼児に対する絵日記を用いた言葉の指導」の方法もまたその一翼を担う指導法として位置づけられるべきものである。

1 「絵日記」のコンセプト

(1) 一般の幼稚園、小学校等における「絵日記」とは

世間一般に言うところの「絵日記」であり、主に幼児や児童が絵を中心にしてかく日記の一種で、形態としては、絵だけのこともあるが、絵の説明や補足として、簡単な文章や単語などを書きそえるといった形をとる。

小学校の国語の教科書、1、2年用に教材としてしばしば提示されている上半分が絵で、下半分に簡単な文章をつけた絵日記は、その典型的な例であり、社会通念としての「絵日記」に対するイメージはそこから来たものと考えられる。

歴史的には、1920年代を風靡した児童中心主義、自由主義の教育思潮と共にわが国の教育風土に取り入れられ、戦後、さらに生活中心主義、活動主義、経験主義の教育がアメリカより導入されるに及んで急速に小学校低学年の教育や幼稚園教

育の現場に普及し、今日でもなお広く行なわれている文章教育や作文教育の基礎的方法である。この場合、「絵日記」の指導を導入するに当たって、対象とする幼児、児童が一通りすでに基礎的な母国語の形成を終えていることは言うまでもない。

(2) 聾学校における「絵日記」とは

聾学校小学部低学年の国語科における「絵日記」の扱いについて見れば、この分は、狙いや扱い共に原則的には正に一般の小学校の「絵日記」の指導に準ずるものである。

しかしながら、乳幼児の段階や幼稚部ブローパーの段階において扱われる「絵日記」というものは、これと大きく趣旨を異にするものである。

確かに、いずれも「絵日記」が指導の手掛りとして介在するが故に、形の上では「絵日記」にちがいがなく、また通称としてはいずれをも「絵日記」「絵日記」と呼んでいるように似通う部分があることも事実である。

さりながら「絵日記」を描く主体が一般の小学校の場合は子どもであり、もう一方は、聴覚障害の幼児を持つ母親であるという点が大きく異なっている。

つまり、後者の方は、聴覚障害を持つ幼児に対して言葉の世界への橋渡しをしたり、言葉の指導をしたりするための手掛りとして母親が描いたり、作成したりする「絵日記」である。しかも「絵日記」に切り取り、取り上げる以前の生活場面における言葉の指導や、「絵日記」による事後指導、あるいはその発展、生活化といった一連の指導をも含むものである。

言わば、「絵日記」を媒介とするトータルな言葉の指導の方法であり、日本人としての物の見方、考え方、感じ方、振舞い方といったものを育てつつ、同時にそれをシンボライズ(象徴化)した日本人共通の母国語である日本語を聴覚障害の幼児にも共有できるようにしようとするための方法である。

というように、聾学校でしばしば言うところの「絵日記」なるものは、小学部段階の国語科において扱われる一般的な意味での「絵日記」の指導を除けば、多くの場合、この「絵日記」による言

葉の指導を指しており、むしろ、言語指導法としての「絵日記メソッド」や「絵日記アプローチ」を意味しているというくらいに捉えるのが当を得た認識と言うべきであろう。

2 聾学校における「絵日記アプローチ」の発達史

「絵日記」の発展の経過について述べると、それはやはり、戦後（1945年＝昭20）から2002年（平14）の今日に至る官立東京聾啞学校（1945年＝昭20～1948＝昭23）、国立聾教育学校（1948年＝昭23～1951＝昭26）、東京教育大学附属聾学校（1951＝昭26～1977＝昭52）、筑波大学附属聾学校（1977＝昭52～2002年＝平14）と続く「絵日記」開発の歴史を辿ることとなる。

今日的な「絵日記」の直接的なルーツをなすものとしては、1950年（昭25）萩原浅五郎先生（東京教育大学教授、同附属聾学校長）と大嶋功先生（日本聾話学校長）による戦後最初のアメリカにおける聴覚障害児教育視察の際、余録としてもたらされたボキャブラリー・ブック（Vocabulary Book 言葉の保存帳）、スピーチ・ブック（Speech Book 発語練習帳）、エクスペリエンス・ブック（Experience Book 経験保存帳）、エクスペリエンス・チャート（Experience Charts 「絵日記」様の内容を大版の紙に書いたもの）等が考えられる。

1952年（昭27）から1955年（昭30）頃にかけて大塚が萩原先生より雑談として聴いた記憶がある。スクラップ、ブックに不要になった絵本の絵を切り抜いて作るとか、自分で描いて作るとかいう話であった。当時、そのようなものを作成している教師や母親もいたようであるが、これらのものはどちらかと言えば、読話指導や発音指導のための教材のようなものであって、今日の「絵日記」とは大きく趣を異にするものであった。もち論それも「絵日記」への試行錯誤の道程ではあったろうが。

第二の試みは、教室の壁に貼られた教師の手になる子どもの身近かな生活経験を大きな紙に絵として書いたものであった。まさしくエクスペリエンス・チャートである。必ずしもそういう名称の下に実践したものではなかったが、アイデアと

しては最も今日の「絵日記」に近いものではなかったろうか。

第三の試みは、教師作成の学級リーダーと称するテキストめいたプリントの中に子どもの経験を絵や文章によってまとめ、言葉の指導の教材として折り込んで扱うということがなされていた。子どもが幼くなるほど内容的には子どもの実際の生活経験が中心をなしていたようである。この方法などもスピーチ・ブックやエクスペリエンス・ブックがヒントとなって編み出された指導法であろうと考えられる。むしろ、エクスペリエンス・ブックの日本的な翻訳の一つがこのような形をとらせたのであったかも知れないが。

当時における学級リーダー実践のリーダーで第一人者は林次一先生（後の新潟県立新潟聾学校長）で実践者としては金山千代子先生（母と子の教室）岡辰夫先生（附属聾学校）等がいたと思う。

第四の試みとしては、小学校低学年の「絵日記」と同じような扱いを幼児に対して適用する。つまり、幼児自身に絵日記を描かせるというやり方もとられていた。

しかし、このやり方は就学年齢が4歳、3歳と下がるに従って子どもにとって大きな無理があるということがわかってきた。過去の生活経験を子ども自身に絵でリアルに再現させるには大きな限界があるということである。その結果として次のようなやり方が出現してくる。

第五の試みとして母親が子どもの代わりに、つまり、子どもの立場で小学生の「絵日記」みたいなものを一場面だけ簡単に描いてやるというようなことが始まっていく。

一頁の上半分が絵で、下半分が文であったり、あるいは、見開きにして左の頁に絵を描き、右の頁に文を書いたりなどしていたようである。

以上のような試行錯誤や工夫が教師と母親の協同作業で続けられ、重ねられているうちにそれらが融合して、1960年（昭35）前後に一頁に描く画面構成の手法がいわゆる小学生の「絵日記」風を超えて、経験の経過や流れを何コマかの絵で表す描き方が起こり、今様の「絵日記」の様式に近づいてくる。

しかしながら、全部が全部の「絵日記」がその

ようなものであるはずはなく、また全部が全部の教師が「絵日記」を言葉の指導の重要な方法として位置づけ、取り上げているというほどのものでもなかった。熱心な教師や母親によって少しずつ役に立つものとして着目されつつあったというところではなからうか。

「絵日記」に対して強い期待と関心が持たれたしたのは、1961年頃附属聾学校の幼稚部にNHKの言うプロジェクトX的なメイク・ザ・レコードのクラス（その頃の幼稚部における教育到達度の既成概念を破って子どもをもっとどんどん伸ばそうとする実験学級）が設置され、聴覚障害児をうまく伸ばすには教師の指導力のアップのみならず両親の教育力、特に母親の教育力が不可欠であるということが強く認識されるようになってきてからである。

今にして思えば、「聴覚障害」というハンディキャップが24時間の障害であり、対象が幼児である以上、当然の帰結に過ぎないのだが。

当時、特に教師自身が意識したわけではなかったが「絵日記」を母親による言葉の指導の具体的な方法として実践し、子どもの経験を言語化したものをガムシラに全文の暗記・暗誦まで要求し、あるいは、内容を子どもに熟知させるために時間を超越して指導を行い、周辺の教師たち（筆者のひとりである大塚もそのひとり）に「絵日記」効果ありと思わせたのは東京教育大学附属聾学校時代の、加藤キミエ先生と松崎節子先生であった。

この頃より「絵日記」が幼稚部の中で定着的な広がりを見せてきたと言ってよい。

その後、大塚が1965年（昭40）前後にかけて再び幼稚部3歳、4歳、5歳とフルコース担当した際、母親による「絵日記」を使った言葉の指導を研究的に取り上げ、松崎先生や加藤先生の実践を更に整理して今日的な「絵日記アプローチ」の元型を実践として創り出す。

そしてこの方法を他校より転任してきた教師、新卒の教師、全国各地の聾学校から派遣されている内地留学生、東京教育大学、筑波大学の教育実習生、寄宿舎の母子寮に入っている幼稚部の母親等にも機会あるごとに紹介する。その他、附属聾学校幼稚部が1961年（昭36）以降10数年にわたっ

てNHKの教育テレビ番組「NHKテレビろう学校」（聴覚障害児の早期教育を扱った番組）の企画、立案、出演等に協力した際、その番組の中で1年に1回ぐらいは必ず「絵日記」の扱いについて全国の両親向けに放送したものである。

こうすることによって聴覚障害児に対する言葉の指導法としての「絵日記」の扱いは全国の聾学校や聴覚障害の幼児を持つ両親、言語聴覚士等の間に拡がっていったと考えてよいであろう。その間に「絵日記」による指導の日々の実践を言語指導法の一つとして理論化し「絵日記メソッド」としてまとめたのが大塚の筑波大学附属聾学校紀要第2巻（通巻第7巻）（昭和55年発行）の論文である。

その後、1979年（昭57）に乳幼グループを担当するに及んで、指導を受けに来ている1～2歳児の母親全員に対して「絵日記」の扱いの手引をしたが、今日附属聾学校幼稚部で行なわれている「絵日記アプローチ」の基本型はこの時期に熱心な母親たちの協力を得て完成したと考えてよいであろう。

今やその「絵日記」によって育った子どもたちも、ある者は4年制の大学をこの3月（2002年）卒業することになっているし、短大や専門学校を卒業して既に社会人として活躍している者もいるという次第で、思えば感慨無量なるものがある。

3 言葉の指導における「絵日記」の意義、役割、位置づけ等について

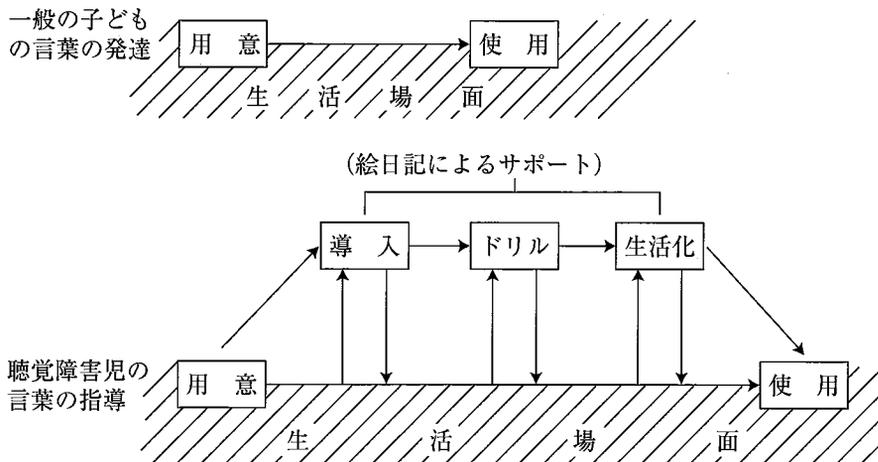
- (1) 「絵日記」は、生活の中での言葉の指導（ライフ・アプローチ、Life approach）を強化、促進するための補助的方法であると同時に、その教材である。
- (2) 「絵日記」は、現実の体験、あるいはイメージ、概念、意味といったものと言葉とを結びつける出会いの回数や頻度を人為的に増やしてやるひとつの工夫である。
- (3) 「絵日記」は、経験の流れ、心の流れ、イメージの流れに合わせて言葉の流れを刷り込んでいく際の触媒的働きをする教材であるの

と同時に方法でもある。

- (4) 「絵日記」は、生活の言語化から言語の生活化へ、さらにまた生活の言語化へとサーキュレートしていく言葉の広がりや高まりを促進するサポーターである。
- (5) 「絵日記」は、聴覚障害児の経験保存帳である。
経験した事実や、言葉は飛び去るが、描いた絵や書いた言葉は残るので、つまり、記録性を持っているので、もう一度再現して扱えるという利点がある。
- (6) 「絵日記」は、イメージの宝石箱である。
ひっくり返せば子どもの興味や関心を惹ききらきら光るものがいっぱい出てくるという仕掛けになっており、それがまた言葉の根っ子として成長していく。
- (7) 「絵日記」は、やがて言葉を自由自在に流暢に使いこなせるようになるという利息までも生んでくれる。言葉の貯金通帳である。
- (8) 「絵日記」は、言葉がザクザク出てくる打出の小槌であり、花咲じいさんの「ここ掘れ、ワンワン」である。

指導を累積していくうちに言葉の大判、小判がザック、ザック出てくるようになるからである。

- (9) 絵日記は、現実の経験場面をイメージや概念として抽象し、シンボライズ（抽象化）し、言葉の世界へとつなぐスプリング・ボード（跳躍板）である。
- (10) 「絵日記」は、聴覚障害児の持つ原始的な非言語的概念を言語概念（Language Concept）へと高め、発展させる触媒である。
- (11) 「絵日記」は、聴覚障害児の言葉によるコミュニケーションの欠落や困難を補う効果的な手段である。
「絵日記」を構成する部分部分の絵や材料に助けられつつ、子どもが心の中に自分の体験をなぞり、イメージ化することができるので、それを母親と子ども、教師と子ども、との間のコミュニケーションの手掛けとするのである。同時に、これが言葉がけや言葉でのやりとりのチャンスとなることは言うまでもない。
- (12) 「絵日記」は、生活の中で下地が用意された言葉の力を、更に磨き上げ、確実なものとして生活化していくプロセスを主たる守備範囲とする効果的な言葉の指導の方法である。



「絵日記」が担当する言葉の発達や指導における位置づけを模式的に示すと次のようになる。

- (13) 「絵日記」は、生活場面における充実した言葉かけや、言葉のやりとりと共に、母親による家庭における言葉の指導の最も着実にして有効な指導法である。

この方法を母親が充分に身につけ、実践しておれば、教師の指導技術が多少お粗末であったとしても、左団扇で子どもの言葉の力はぐんぐんと伸びていく。

- (14) 「絵日記」は、母親の子どもに対する言葉の指導を教師の側で具体的に手引する場であり、チャンスでもある。

扱われる内容の例としては、次のようなものがある。

- 何かを子どもに話してやる時の母親への注意の向けさせ方。
- 取り上げる話題の選び方。
- 言葉の素地となる経験や体験のさせ方。
- 子どもの興味や関心の見抜き方、とらえ方。
- 子どもの気持や心の動きの察知の仕方。
- 子どもに導入しようと思う表現形式や、言葉の選び方、言葉での応じ方。
- 言葉のかけ方、聴かせ方、読話のさせ方。
- 発問形式の選び方、発問の仕方。
- 口声模倣（口真似）の誘い方、させ方、その場での言葉の暗誦のさせ方。
- 子どもにわかっているかどうかを調べる確認、評価の方法。
- 書き言葉の活用の仕方。
- 子どもをコミュニケーションや言葉の学習に動機づける方法。
- 絵日記の全文や文章の暗記、暗誦のさせ方。などなど。

- (15) 「絵日記」は、教師にとって、言葉の指導の教材や話題の汲めども尽きぬ泉である。

特に、「トピックス」や「朝の話し合い」「個別指導」の時間に活用するのに重宝である。

だからと言って、言葉の指導の教材として絵日記ばかりに依存するというのは、教師としていささか芸がなさ過ぎると言いたい。指導しようと思って取り上げる話題や教材、言語素材等にわたって偏りが生じたり、また教師自身の教材開発の感覚や創造性が鈍り枯渇してくるといふ恐れもある。

その他、「絵日記」一本槍では「絵日記アプローチ」に適應できない母子をドロップアウトさせたり、母子関係、教師対両親の関係を壊したりするなどの危険すら起こり得るのである。

- (16) 「絵日記」は、日本語の力が不十分な聴覚障害の母親に、子どもにとっての望ましい言葉の環境となってもらうために、自然になされる日本語補正のための再教育の場でもある。

結果的に自分の子どもと一緒に子どものために遅まきながら正しい日本語をもう一度おさらいしてもらおう場ともなってくる。

4 「絵日記」アプローチの出発点

“初めにライフ・アプローチ（life approach 生活の中での言葉の指導）ありき”

絵日記の扱いや、絵日記による言葉の指導は、そういうものに先行する現実の生活場面における子どもの体験やそれと関連づけられた言葉の指導より出発するという意味である。

ライフ・アプローチは、端的に言えば「生活場面法」で、子どもを日常生活の場面や状況の中で“言葉の風呂に浸す”扱いであり、生活の流れや子どもの心の流れに合わせて相応する言葉の流れを子どもに刷り込んで行く扱いをすることである。具体的には、現実の生活場面の中で、周囲の状況や子どもの^{まな}眼ざし、表情、身振り、動作、行動、発声活動、片言表現等から子どものメッセージを読み取り、できるだけきめ細かく子どもに言葉をかけ、受容し、理解できる言葉のレパートリーを広げながら子どもの言葉による表出を促し、やがては、言葉でのやりとりができるように方向づけをすることとなってくる。

このような扱いや作業がどれだけ充実したもの

として実践されたかによって絵日記による言葉の指導の扱いに子どもが乗り易くもなるし、また、その反対に乗り難くもなり得るといように絵日記の扱いは、その前段階の扱いとも言うべきライフ・アプローチの成果の如何に大きく影響されるものである。その意味では、この段階や次元における豊かな言葉かけや意味の伝達を補うための実物、写真、絵等の徹底した活用、子どもの発する非言語的なシグナルから送ってくるメッセージの読み取りなど、いくら強調しても強調し過ぎるというようなことは、決してないと言えるのではなからうか。

家庭生活や学校生活の中で、あるいは、家庭と学校を往復する途すがら、また、年中行事等の折りに言葉かけや、言葉でのやりとりのチャンスなど、その気になれば、それこそ無数にあると言ってよかろう。言葉の指導の全ての基盤は、このように実際生活の現場の中に集結していると言って過言ではない。

生活現実や生活場面であるライフ・シチュエーション (life situation) こそは、まさしく言葉の指導の教科書であり、生きた言葉を掘り出すダイヤモンド鉱山である。したがって、そこでの扱いをできるだけ丁寧に、かつ、綿密に実施しておくことは、絵日記の扱い以上に常日頃心掛けておかなければならない事柄である。

ところが、実際には、ライフ・シチュエーションにおける扱いがいい加減にしかなされていない場合があまりにも多いが故にこそ、“いざ、鎌倉” “いざ、絵日記” という時になって、子どもがうまく乗ってくれないという事態を生じさせるわけである。当然無理がかかり、結果として実りもかんばしくないレベルに止まるというようなことも起こり得るであろう。

現実の生活場面の中で、両親が子どもに言葉をかけたり、子どもと言葉をかわしたりするのに適当なチャンスの例を紹介すると次のようなものがある。あくまでもヒント的なものとしてとらえ、活用して欲しい。

- 衣服を着替えさせている時
- おしっこや、うんちをする時……本人、兄弟、両親の場合を含む
- 父親がひげをそっている時

- 母親が髪をとかしたり、お化粧をしている時
- 料理をしている時……朝食、昼食、夕食等の準備をしている時
- 食事をしている時……朝食、昼食、夕食、おやつなど
- 食事の後のテーブルの片づけをしている時
- 父親（母親）が仕事に出かける時
- 父親（母親）が仕事から帰ってきた時
- 両親のどちらかが新聞や雑誌、本などを読んでいる時
- テレビをつける時
- 洗濯をしている時、洗濯した物を干している時
- ふとんを敷いている時、ふとんを上げる時
- アイロンをかけている時
- 父親が車を洗っている時
- 父親が玩具や家庭用品等の修理をしている時
- 部屋の中や、外の掃除をしている時
- ゴミを出す時
- 新聞屋さん、郵便屋さん、牛乳屋さん、そば屋さん、ラーメン屋さん等が来た時
- 買い物をする時……近所のやお屋さん、魚屋さん、肉屋さん、パン屋さん、豆腐屋さん、スーパーマーケットなどで……出かける前、道中で、行った先で、帰ってから
- 買ったきた食料品をしまう時……冷蔵庫、戸棚等へ
- 入浴をする時……お風呂に入る前、入っている時、お風呂から上がる時
- 玩具で遊ぶ時
- 子どもと一緒に散歩をする時……道路で、公園で、お宮やお寺で、陸橋の上で、駅で
- 遊園地やおばあさんの家、友だちの家などに出かける時……出かける前、道中で、行った先で、帰ってから
- 家庭や学校、地域等の行事に関連して……お正月、豆まき、ひなまつり、子どもの日、七夕、おぼん、クリスマス、誕生日、などなど

これらは、また、「絵日記」で取り上げる材料や話題ともなり得るものである。

5 「絵日記アプローチ」を導入する時期・年齢等

聴覚障害児に対する言葉の指導という立場から絵日記を長いスパンでとらえた場合の時期的な適用について述べることにする。

平均的な能力を持つ聴覚障害児の場合、1歳半以降になれば絵や写真を見てその表わす意味を理解できるようになるので、早い子どもではこの時期から絵日記の扱いを導入できるようになると考えてよからう。

しかしながら、この時期における言葉の指導の比重はどこまでも生活現場の状況や子どもの活動の推移に応じて言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりするライフ・アプローチ (life approach 生活場面法) にかけていくべきである。つまり、ライフ・アプローチがメイン・アプローチ (主たる指導法) であるということになってくる。

絵日記の一般的な適用ということから考えると1歳代からよりは、2歳代に入ってから導入する方が無難で堅実なやり方であろう。

この時期であれ、ライフ・アプローチが言葉の指導の主たるアプローチとなることは言うまでもない。

2歳代から絵日記が導入され、着実に扱われているような場合には、3歳代に入ると、絵日記は、いよいよ本格的なボキャブラリー・ビルディング (vocabulary building 言葉を育てる指導) の教材、教具として効果的に機能し始めるようになってくる。

その前提や基盤となるものは、ライフ・アプローチが家庭や学校で十全なものとして常に行使されていることである。

3歳になって初めて絵日記の扱いを導入するか、あるいは、4歳になって初めて導入するか、あるいはまた、5歳になって導入するという場合もあり得るが、いずれも、その時期なりの子どもに合った扱い方を工夫すればよいだけのことであって、効果の方も、それ以降、絵日記をどれだけ充実したものとして扱ったか、あるいは、継続したか、同時に背景となるライフ・アプローチをどれだけ充実したかによって、それなりに出て

くるものである。

この他、小学部低学年や、それ以上の学年の場合であれ、言葉の力 (日本語の力) の発達が著しく遅れている子どもの場合や、知的な障害、学習障害 (LD)、自閉的傾向等の障害を併せ持つ子どもの場合にも、絵日記を導入することは、言葉の発達を促進する上で効果的である。

実際のやり方としては次のような方法をとるのがベターである。

先輩の母親の「絵日記」の紹介からずばり入っていくのである。

絵日記の扱いや、絵日記づくりに母親を導入する際には、まず先輩の母親の絵日記を上手、下手を問わず何人分か例として示すようにする。

時には、先輩の母親から絵日記づくりの工夫や、絵日記を使った指導の体験談を苦労話や失敗談を含めて直接聞かせるようにする。

これから絵日記をつけ始める母親に対して、誰でも通った道なので自分もやらなければと動機づけたり、自分でもやれそうだと安心させたり、聴覚障害児を育てる上での絵日記の必要性について理解させたりするためである。

同時に具体的な絵日記の描き方、構成の仕方、扱い方といったことを手引するためでもある。

このようにして、誰でも描ける絵日記、つくれる絵日記、扱える絵日記、しかも子どもと心を通わせることができる絵日記、さらには言葉の理解を促し、やがては言葉による表現をも触発する絵日記、ということが母親に感得できれば、全ての母親が絵日記による一連の指導を進んで受け入れ、あるいは取り入れ、チャレンジするようになっていくにちがいない。どこまでも、子どものための「やる気」という母親の愛情を信じたいものである。

6 「絵日記」作成の方法

(1) 記録に用いる材料

やや大判のスケッチブックを用意し、見開きにして左側のページを絵を描いたり、実物等を貼付したりする部分とし、右側のページをその内容について言葉で言ってやったこととか、話し合ったことなどを文や文章にして書くところとする。

(2) 取り上げる話題や体験内容

① その日、または、前日に子どもが体験したことを絵日記の話題や題材として取り上げるようにする。

どちらかと言えば、できるだけその日に子どもが体験したことを取り上げるようにした方がよい。その方が生の体験と絵日記をつける時との時間差が短くて、子どもにとって実際の体験を思い出し易く、また絵日記とも結びつき易いからである。

絵日記の導入期にあつては、なおさら、そのような配慮が必要である。

② 話題や体験内容の種類は子どもにとって身近なものであれば何でもよい、ということになる。

“全ての道はローマに通ず”で、現実の生活のどこから切り込んでも、どの活動、あるいは、どの部分を取り上げようと一向に構わないわけである。アイディア勝負で、料理は自由ということになる。

③ できるだけ子ども自身にとって興味や関心が持てるようなものを取り上げるのが、指導を進める上では効果的である。

対象が幼児であり、しかも言葉や、言葉によるコミュニケーションの習得がままならぬ聴覚障害児であるが故である。

(3) 「絵日記」それ自体の内容構成

① 絵に描いた方がわかり易いものや、どうしても描く以外に手掛りとなるものがないようなものについては、手描きで直接描くようにする。

他人に見せるためではなくて、子どものために描くものなので、上手、下手は全く気にする必要はなく、要するに自分の子どもにそれと分かれば十分である。もちろん、絵がうまければ、あるいは、うまくなれば、それはそれとして大いに結構なことである。

② 絵のスタイルも自分流のものでよく、漫画風であろうと、イラスト風であろうと、あるいは、写実的であろうと、童画風であろうと、一向に差しつかえない。

要するに自分なりに、個性に即して描き易いように自由に描けば、それで間に合うわけである。ただし、子どもに分かるように描くという工夫と努力だけは忘れないで欲しいことである。これが先ずは出発点である。

③ 手描きの絵以外に利用できる資料があれば、それも活用する。

例えば、朝食時のゆで卵の殻、塩、レストランで食べたお子様ランチについていた小旗、その時使用した紙ナプキン、動物園、遊園地、行った時にもらったパンフレット、入場券の半切れ、おやつに食べたコーンの空袋、チョコレートやキャンディの包み紙、アイスクリームのスプーン、カップのふた、お菓子の空箱、怪我をした時のばん創こう、包帯、友だちや先生から来た葉書、年賀状、おばあさんの家から届いた小包の荷札、宅急便のあて名書き、地図、旅行案内のパンフレット、散歩に行った時に拾った落葉や木の実、みの虫のから、道端に咲いていた花を押し花にしたもの、新聞の切り抜き、家族や友だち、先生などのスナップ写真、などなど。とにかく、こういったものを利用して、絵との組み合わせで、簡単な筋書きやストーリーを構成し、糊やセロファンテープ、両面テープなどで貼りつけておくようにする。

そうすると、絵だけで構成する場合よりもっと現実性のある、リアルな子どもにとって実感がわく、迫力ある「絵日記」ができあがるのである。

④ 表現内容が意味的に子どもによく伝わるように工夫する。

a 体験した物事のつながりや流れが子どもによく分かるように構成する。

b 意味的なものが絵に明瞭に表れるように工夫する。

c 子どもに言えないことや、子どもが忘れていたことを絵日記の内容が語ってくれるように工夫する。

d 絵日記の中味に対して子どもが強い関心や興味を持つように工夫する。

e 子どもが体験内容のストーリーを直観的に

汲み取れるように工夫する。

- f 内容がリアルで話題の雰囲気が出るように工夫する。
- g 生活の現実がストーリーとなるように構成する。
- h 色、形、線、構図、状景、表情、ディテール（細部）、実物等の全てが、体験内容を放射するように工夫する。
- i 何を言わんとしているかがはっきり分かるように構成する。
- j 動きや変化、時間の経過、原因、結果等がはっきり分かるように構成する。
- k 人物や事件（小さな）を生かすように工夫する。
- l クローズアップあり、遠景あり、といったように画面の組み立てやつなぎ合わせを工夫し、つまり、モンタージュの技法や劇画、漫画、アニメ等の技法を取り入れ、感情、意思、思想などの流れを表現するように構成する。
- m 言葉や話を絵や実物で見せるように構成する。
- n 一目瞭然、見ただけで子どもにぴーんと来るように工夫する。

⑤ 子どもが自分の生活経験を絵で再現しようとして描きたがるような時には、絵日記に用いるスケッチブックのその日のところに描かせるなり、あるいは、別の画用紙等に描かせて、そこに貼付してやったりなどして、子どもの表現意欲や絵日記の学習への参加意欲を満足させてやるようにする。

⑥ 語・句・文・文章を書いてやること

何故に「絵日記」の内容を語・句・文・文章等の形にして文字で書いてやっておくのかという理由であるが、指導する側である母親と子どもの持つ生活現場における共通の体験に対する一連のイメージと、その表現形式である言葉とを記憶としても現実のものとしても共有しようとするがためである。

書かれた語・句・文・文章は、その提示が生言葉と共に繰り返され、馴染みを重ねることに

よって、子どもがその意味するところを理解するようになり、自分の体験や経験を想起する手掛りとなってくる。一字一字は読めなくても、書かれている語・句・文・文章の意味は直観的にとれるようになるのである。

そこで、この点に着目をして「絵日記」の内容を子どもなりのその時点における言葉の力で言語化してやって、それを文字で書いておけば、場面を限定してもう一度同じ事柄を細かに詳しく扱うというようなことも可能になってくる。まさしく、文字で、語・句・文・文章を「絵日記」に書いておくことの利点である。

西洋の諺に「雀は飛んで行っても餌を食べに人間のいる家に戻ってくるが、言葉は永久に飛んで行ってしまふ」という言葉があるが、全くその通りで一回口に出した言葉はそれっきりで瞬時に消え去ってしまうものである。ところが、そのような性質を持つ言葉も、文字で書いておけば、いつまでも残すことが可能となってくる。

つまり、書かれた言葉というものは、直接経験の現場を超えて定着性を獲得し、空間的伝達能力をも持って時間的制約を脱し、永続性を持つに至るのである。この利点をば聴覚障害児の言葉の指導に活用しようとする時、「絵日記」は、それこそぴったりの教材教具ということができるのである。

実際問題として、子どもの経験したことを絵や資料、語・句・文・文章を文字で書いたものとして残しておけば、後でもう一回見たり読んだりして、再現したり、追体験したりして、更にはそれを手掛りに問答したり、話をさせたりなどして、何度かおさらいをするということもできるのである。

言葉を覚えるということは、ある断面から見ると、人の名前と該当の人物との結びつけが何回もの出会いを繰り返すことによって、その人の名前をしっかりと覚えていくのと同じようなもので、実際の事物や体験と言葉との出会いが頻繁に繰り返されることによって初めて言葉が言葉として初めて意味を持ってくるものである。

「絵日記」は、一面では、子どもの現実の生活体験が語・句・文・文章として書き言葉によってまとめられているが故に、子どもの心情、思考等

と言葉との出会いの場やチャンスを頻度多く、繰り返し用意するものであり、その分、生活体験を言語化してやる際の促進要因として大きな意義を有すると言えよう。

文字で書いてやることのもう一つの意義は語・句・文・文章として書いて示してやれば、聴覚障害児にとっての話し言葉の持つ記号としての曖昧さを文字記号や書き言葉というものが補完してくれるというメリットである。

特にイメージとイメージ、概念と概念との間をつなぐ助詞、助動詞の部分、動詞、形容動詞、形容詞等の語形変化の部分、文末表現の部分、副詞形式名詞といった絵にも描けないような抽象度の高い表現形式、視覚的に弁別困難な同口形異音や聴覚的に弁別困難な音響成分的に類似した音等を含む言葉などを聴覚障害児に明確に認識させるには、文字や書き言葉の手掛りというものがどうしても必要とされてくる。

総括的に言えば、語・句・文・文章を「絵日記」に書いてやるということは、文字や書き言葉の利用であり、一般の子どもにとっての第一言語、メディアとも称すべき話し言葉が聴覚障害児の場合、記号の受容という観点から見た場合、どうしても曖昧さがつきまとうがために聴覚さえ正常であれば本来6歳以降に導入され第二言語メディアとなるべき書き言葉や文字言葉というものを前倒して、早期より話し言葉にかぶせて扱い、日本語がクリヤーに入っていくようにするための具体的な実践の工夫であるということができらるであろう。

実際に語・句・文・文章を「絵日記」に書く場合には原則として次のように扱うようにする。

- 左側の頁に描いた絵を表わす簡単な言葉や文は、それらの横または下に書く。
- 生活体験のまとめの文や文章は右側の頁に書く。
- 使用する言葉のスタイルは「です。ます。」調でなく、会話体である話し言葉に近いスタイルを採る。
- きちんとした平仮名で縦に書く。
- 文として書く時には分かち書きとする。
- 曜日の表記には最初から漢字を平仮名のルビをふって用い、「日」は赤で、「土」は青で書

く。

- 数の表記には最初からアラビア数字を用いる。
- 4、5歳からは、必要に応じて「テレビ」「スキー」「スケート」などの片仮名言語も導入する。

7 「絵日記」を使った言葉の指導

一般的な言い方をすれば、「絵日記の扱い方」ということになり。つまり、絵日記を作成して、その後、それを言葉の指導の手掛りや教材教具としてどう扱うのか、あるいは、どのように生かすのかという問題である。実はこれが絵日記の扱いの正念場をなすものであり、最も重要な結節点となるところである。

何故ならば、絵日記自体が如何にうまく構成されていたとしても、子どもの言葉の効果的な習得に向けてそれを本当に生かすのも殺すのも、それから先の扱い方がどれだけ充実したものとしてなされるかによって、決まってくるからである。

ここでは、その要点を紹介する。

- (1) 絵日記を開いて画面を子どもにじっくりと見せ、子どもの表出的な反応を待つようにする。

子どもの方では、絵日記を見ることによって心が揺さぶられ、想像力や創造力が刺激されて体験したことの実感がよみがえってくる。そうすると、自分なりの言葉の発達のレベルに応じたやり方で、目線の動き、眼つき、顔つき、表情の変化、指さし、身振り、動作、行動、自発的発声表出、単語的表現、片言表現、簡単な文表現、やや詳しい文表現というような非言語的表出から言語的表現に至る様々な反応様式を用いて応じてくる。

教師や両親の方では、子どもが、絵日記の中味のどの部分との関連で反応しているかを見定め、子どもが何を言わんとしているかを推察しながら子どもの反応を受け入れ、うなずいたり、驚いたり、笑顔を返したりしながら表情たっぷり反応してやり、子どもの表出や表現を促すようにする。

- (2) 子どもの表出や表現を受けて、そのひとつ、

ひとつについて、子どもの心情を推察し、それを表現するのに最もふさわしい言葉にして、同じ言葉を二度、三度、言い返してやるようにする。

子どもの心情や、心象風景に、あるいは、心の流れに言葉を刷り込んで行くがためである。

- (3) 教師や母親の側で指で差し示すなどして、絵日記の中で子どもがまだ気づいていないところや、表出、表現していない点に注意を向けさせ、子どもに反応を促したり、それを意味的にぴったりした表現形式である言葉に直して言い返してやったりする。

この場合ももち論、同じ言葉を二度、三度、言い返してやるようにするわけである。絵日記に盛られている生活の流れや、それに触発されて生じる子ども自身の心情の流れに、それを定式化するものとしての言葉の流れを刷り込んで行くがためである。

- (4) 絵日記の内容を子どもの体験した順序に即してひとつ、ひとつ丁寧に自問自答してやり、つまり、教師や母親の立場で、「いつ」「だれ」「どなた」「どこ」「どちら」「どっち」「どれ」「どの(子、人、etc)」「なに」「何(日、時、本、枚、etc)」「なあに」「いくつ」「いくら」「幾(本、人、etc)」「どれくらい」「どのくらい」「どれほど」「どれだけ」「どうして」「どうやって」「どんなふうにして」「どんなにして」「どのようにして」「どのように」「どんなに」「どんなふうに」「どうする」「どうなる」「どう思う」「どう」「なぜ」「なんで」「どうして」「どんな(物、事、所、人、etc)」「どのような(場合、果物、葉、etc)」「どういう(訳、心算、考え、etc)」「どんなに」「どういうふうに」「どのように」等々と質問をしたり、それに対応して子どもになり代わって答えるというやり方で文にして言ってやり、いくつかの文で脈絡をつけ、文章としてまとめてやるようにする。

- (5) 絵日記の中のひとつ、ひとつの事物、行動、体験等について様々な角度より質問をして、それらと語や文との結びつきを確認しながら、大

凡のところ反射的に言葉としての意味理解が成立するところまで扱っておくようにする。

要するに、「こうしたのは、絵日記のこの場面だ」「ママはこれだ」「お肉はこれだ」「タマネギはこれだ」「卵はこれだ」「ハンバーグはこれだ」「キャベツはこれだ」表情で「ハンバーグはおいしい」「ソースはこれだ」表情で「ソースはからーい」というような結びつけを、「ママはどれでしょう」「お肉はどれかな」「卵はどれかな」「ハンバーグはどれかな」「キャベツはどれかな」と質問をして指示させるという形で、できるようになるまで、それを繰り返すのである。

2歳代においては、簡単なところから始めて確実におさえつつも、まだうっすらと試みる程度でよいが、3歳代に入ったら、子どものコミュニケーション能力や言葉の発達の状況、全体的な発達の状況、母親の子どもを扱う力量等も配慮しなければならないが、むしろ、積極的に適用すべきではなかろうか。

- (6) 子どもの表現を受けて、それを言葉にして言い返してやる際、子どもの方で自発的に口真似を始めるようになってきたら、絵日記の上での子どもを取り巻く場面、状況、本人の心情等に合わせて、そういったことを表現するにふさわしい言葉の口真似(専門用語では「口声模倣」と言う。)を積極的に誘い、言語化の促進を計るようにする。

教師や母親の側から口真似(口声模倣)を要求する時、最初はなかなか乗って来ないが、それを続けている中にやがて大人の意図を理解し、要求する側が語調をやや落とし始めると、こういう場合にはこうするものだという暗黙の了解の下に子どもが付き合ってくれるようになってくる。つまり、口真似をする習慣、態度、能力というものが言葉の記号獲得に必要な第二の天性として育てて来る。

初期の間は、教師や母親が提示する言葉の語調や口形の大まかな変化を真似て再現するという程度であるが、時間を重ねるに従って、モデルとしての教師や母親の話す言葉に徐々に近づくということが起こってくる。

さらに、そこまで行く間に、口真似の能力も、大抵の言葉ならその場で即座に意味共々にどんどん吸収できるという程について来よう。

(7) 絵日記の中で子どもがまだ気づいていないところや、表現していないところに注意を向けさせ、その部分を口真似を通して言語化して行くようにする。

(8) 絵日記の中の場面構成に即して、その流れを子どもと問答しながら、あるいは、話し合いながら、ひとつずつ文として整理してやり、集大成としてのストーリー性のある文章にまとめ上げてやるようにする。

(9) 絵日記の内容や、それを言葉で整理した文や文章について、さまざまな角度から尋ねかけ、それに完璧に応答できるようにする。

そこまで、指導を徹底したがよいということである。質問にも自由自在に答えられるようになって、初めて大体内容を理解したと見るわけである。

したがって、口では一方的に話せるけど、質問には答えられないという程度では、まだ、その言語内容（語、文、文章）を真実の意味ではよく理解していないものとして評価するのが安全である。

絵日記を扱っているのだけれども、さっぱり効果が上がらないとか、大して効果がないという場合、多くはこの部分の扱いにおいてつまづいている。

また、よくあることだが、絵日記の文や文章だけは熱心に機械的に暗記・暗誦をさせるのだが、内容を確実に理解させるための質問や問いかけの扱いは極めて雑にしか行われていないということがあがるが、こういうやり方の場合、“労多くして功少なし”で成果が出てこないことは言うまでもない。

とにかく、言葉による問答形式に慣らし、習熟させるということは、内容の理解を確実にし、かつ、深めるという意味で不可欠の問題である。ただし、具体的な扱いを考える場合、日本語の問いの形式は「いつ」「だれ」「どこ」「な

に」「どうした」「なぜ」の5W、1H程度の単純なものではないので、最小限にせよ(4)の疑問詞を参照しながら発問形式を色々工夫することが重要である。

発問形式は疑問表現とも言い、機能的には相手側に説明、選択、判定などを求める表現であるが、これについては、次のような場合が考えられる。

① 人、事物、場所、時、原因、理由、動機、根拠、動作、行動、動機、様子、状態、現象、心情、思考等についての質問

例 「だれが こわしたの。」「なにを食べたの。」「どこへ行ったの。」「太郎ちゃんはどうしたの。」「どうして叱られたの。」

② 選択の質問、2つ以上のものの中からいずれか1つを選択して答えることを相手に求めるもの

例 「太郎ちゃんは、良い子かな、悪い子かな。」「今日はお天気だったかな、雨だったかな。」「ケーキはおいしいかな、まずいかな。」「梅干しは、すっぱいかな、甘いかな。」

③ 相手に肯定、同意、あるいは、否定、拒否等の判定を求める質問

例 「太郎ちゃんはお風呂に入った？」——首を前に振る。うん。入ったよ。首を横に振る。入らないよ「お散歩に行こうか。」「かわいい山羊でしょう。」「向うにお山があるでしょう。」「これ、素敵じゃなあい？」

④ 気持や考えの揺らぎとしての自問自答

例 「どうしようかしら。」「これにしようかな。」「なるほど、そうか。」「なんだ、氷だったのか。」

なお、疑問文の形態から見ると疑問詞を持つものと、持たないものの2つに分けられ、それぞれについて3つの場合がある。

<疑問詞を持つもの>

① 終助詞を持つもの

例 いくつ、もらったの？

② 終助詞を持たないもの

太郎ちゃん、ごはん、たべた？

③ 文が未完結な形のもの

お兄さん何年生？

<疑問詞を持たないもの>

- ① 終助詞(か、の、こと、って、連用形＋て、がついて、イントネーションを伴う)を持つもの。

例 ビー玉持ってるの？

- ② 文が未完結な形のもの

例 こんにちは、お母さんは？

- ③ 完結した文で文末に上昇調のイントネーションを持つもの

例 みんな元気である？

以上は、言葉として疑問文の形をなすものであるが、その他「はてな?」「えっ?」と首をかしげたり、確かめたり、表情をくもらせたりして軽い疑問を表わす表現もある。

こういったことを踏まえた上で、絵日記の内容や、文や文章等について質問したり、発問したりする時は、内容の理解のみならず文の構造の理解、あるいは、ひとつひとつの言葉の理解というように目的を明確に持って、重要度の段階に即してできるだけ様々な角度からそれを実施するように心掛け、簡単な問かけや易しい質問だけに偏らないように留意することが重要である。

要するに全ての疑問表現をバランス良く網羅して扱っておく、あるいは、インプットしておく必要があるというふうに理解して欲しい。幸いにして絵日記は、教師と母親にその気さえあればそれを可能とする自然な繰り返しの場や練習の文脈を豊かに用意してくれるわけである。

加えて、教師や母親の側の質問や問いを創造する能力の上手下手、功拙は、子どもの言語的な思考力、コミュニケーションの能力、言語吸収能力等の発達に大きな影響を与えることを指摘しておく。

自分は、問かけや質問があまりうまくないと思う人は、この扱いに入る前に絵日記の内容をひとつの筋のある文章にまとめて、それに即してできるだけ多くの質問文を作って紙に書いてみるという作業を1か月間ぐらい続けてみることである。その場合、質問文だけではなしに、それに対してどのように子どもに答えさせるかという想定される表現形式もペアにして書いてみるのである。応答形式としては、指で絵や文を差し示させる場合もあろうし、動作化させる場合、あるいは、口で言葉で答えさせることを求める場合もあ

るのであろう。

また、母親たちの間で、誰かの絵日記の文章を原文として全員に当てがって、どれだけ多くの質問が作れるかの競争をやらせるのである。

以上のようなことを教師自身が実践したり、母親たちに工夫させたりしていると、大抵の人は、質問文を作ることが上手になってくるものである。

最初は、質問や問かけが沢山出てくることをもってよしとするが、序々に質問に用いる疑問表現の形式の種類といった発問の質の改善を求めていくようにする。

ともあれ、色々な質問や問いに子どもが自由自在に的確に回答できるようにして行くと、次第に以下のような大きな効果も期待できるようになるであろう。

- ① 言葉とイメージの密着度が高まってくる。
- ② 言葉を受容し、理解する能力が高まってくる。
- ③ 言葉のネットワーク(網の目)やアンテナが頭の中に育ってくる。
- ④ 言葉で物事を考えるようになってくる。
- ⑤ 言葉の意味や概念がはっきりしてくる。
- ⑥ 言葉の構造がきちんと頭に入ってくる。
- ⑦ 言葉による表現形式が整ってくる。
- ⑧ 言葉によるコミュニケーションの能力が高まってくる。(会話や問答が円滑に行くようになってくる。)
- ⑨ ノーマル、ランゲージ・センス(正常な言語感覚)が育ってくる。

- (10) 絵日記を見せて子どもに自由に話させるようにする。

絵日記の内容に対する言葉のインプットの度合いや、言葉による理解の広がり具合によって、それらの蓄積と共にそれに相応した表現を子どもがするようになってくる。

この場合、絵日記を刺激材とする子どもの表出行動や、言葉による表現特に語・文・文章による表現に到るまでの発達を表現形式の上からグローバルに段階づけをして示すと以下ようになる。
<Ⅰ段階>表情、身振り、指差し、発声等による表現(前言語的表現)

- <Ⅱ段階>表情、身振り、指差し、発声、単語（一語文）等による表現
- <Ⅲ段階>表情、身振り、指差し、発声、二、三語文（語連鎖）等による表現
- <Ⅳ段階>文による表現
- <Ⅴ段階>文章による表現

こういった表現をどのようにして刺激し、触発し、促進し、段階を追って高めていくかということは、絵日記の扱い、つまり、絵日記による言葉の指導の重要な分野である。

何故ならば、聴覚障害児の最も苦手とする言葉による叙述能力を子どもの持つ生得的な言語習得能力（Language Acquisition Device 略称 LAD）を基盤として着実に育てていく上で絵日記は、具体的な手掛りや材料を大人（教師・母親）の側、子どもの側双方に、イメージの共有という形で、豊かに提供するからである。

そこで、絵日記の内容として切り取られ、抽出、抽象、象徴化された生活現実のイメージの断片を教師や母親が子どもと共に見ることによって、共通の体験の全体像や流れを再び双方の頭の中にイメージとして描き出すという作業を始めることにする。

そして、その全てか、部分について指差したり、パントマイム的しぐさを用いたり、あるいは、それと関連して発問したりすることによって、あたかもラジオの同調する周波数帯域でも探すようにまずは刺激してやるのである。言うなれば、子どもの表出活動、言葉による表現活動の起爆剤、ビッグバンへの引き金として用いるわけである。

そして、子どもなりの第一次的な表出や表現を待ち、十分に受け止めてやった後で、言葉にならない表出の場合は、口真似（口声模倣）を通して言葉としての表現形式へ誘導したり、助詞、助動詞、活用形、文末表現等が脱落したりしている時には、完全な文に直してやったり、簡単過ぎる文の場合には、つけ足しをして拡充してやったりなどして、次第により高次の表現形式へと方向づけていくようにするのである。

その場合における具体的な留意事項を以下で紹介する。

① 子どもの自由な表出、表現への試みは、表情、身振り、動作、行動であれ、あるいは、声や片言、言葉（文・文章的表现）であれ、全て受け入れ、それを励まし、助長するように心がける。

子どもの行動を褒めたり、励ましたりはそのが、決して子どもをけなすようなことはしてはならない。批判厳禁をよしとし、ましてや話せない、話さないなどと叱るなどをもっての外である。

とにかく、まずは、一切の抑制を子どもの頭からはずし、子どもの思ったまま、感じたまま、考えたままを子どもに自由に吐き出させてみるのが大切である。このようにして、子どもの頭の中に潜んでいる想像力や創造力、あるいは、それと一体的な構造をなしている LAD（Language Acquisition Device 言語習得装置）を刺激し、爆発させていくわけである。

② 子どもの表出や表現から子どもの言わんとする意味や心の動きを正しく解釈してやるように心がける。

こういうことが、教師や母親の方にできないと、適切な言葉かけや、口真似（口声模倣）による言語化（言語記号化）を困難にする恐れが生じてくる。

③ 表情、身振り、動作、叫び声のような言葉の形をなさない非言語的、原始的表出行動に対しては、それを一通り受け入れ、聴いてやり、わかってやった後で、言葉をかけるとか、口真似（口声模倣）を誘うとか、文字で書いた語や文を示して読ませるなどして、意味的に対応する言葉による表現形式に染め変えていくようにする。

④ 子どもの表現形式が一語文や多語文的（語連鎖的）なものである場合は、一通り十分に話させた後で、助詞や助動詞、動詞、形容動詞、形容詞等の活用形を入れた完全な文の口真似（口声模倣）を要求し、それをその場でひとつの文として暗誦させたり、紙や黒板にその言葉を文字で書いて示し、それを読ませたりなどして、

- センテンスとしての言葉のインプット（入力）やプリンティング（刷り込み）を計るようにする。
- ⑤ 子どもの発する表現形式がどんなに不完全なものであったり、間違っていたりしたとしても、子どもが一通り自分の表現したいことや言いたいことを言い終わるまでは、絶対に直してはならないということをよく覚えておくべきである。
- 要するに途中で子どもの表出や表現、あるいは話の腰を折るなどということである。それが子どもの表出、表現意欲にブレーキになったのでは言葉かけや口声模倣による言語化（言葉の刷り込み）への絶好のチャンスを減殺するので、そのようなプレッシャーは一切かけないほうが望ましいということである。
- ⑥ 構文の正確度は多少不完全であってもよいから、まずは、子どもの手持ちの言葉、すなわち、知っている言葉（既習語）はできるだけ使わせるという姿勢で子どもに臨むことが大切である。
- こうすることによって、子どもの方にスピーチ・ハビット（言葉を自分から使おうとする習慣・態度）も育ち、言葉が子どもの思考、感情といった心の流れの中に一体的に有機的に刷り込まれていくのである。
- ⑦ 絵日記の内容について子どもが興味や関心を示し、自ら持ち出した話題から取り上げ、扱っていくようにする。
- 教師や母親の方で予期しない方向に話が展開することも起こり得るが、むしろ、その波に扱う側が身を任せるぐらいにつき合っていくと子ども主体の活気ある面白い扱いが生まれてくる。
- ⑧ 子どもの方で反応がない時は、教師や母親の方で子どもの興味のありそうなところを指差すなり、発問で誘うなりして心理的に揺さぶりをかけていくようにする。
- ⑨ 子どもの表出や表現がどんなにたどたどしくても、大人の立場から見てどんなにつまらないものであったとしても、励ましの眼差しをもって、関心を示しながら聴いてやるようにする。
- そのうちに、子どもの頭が回転し、オリジナルなアイデアが浮かび、やがて、それが表出や表現となって流れ出てくるのである。
- ⑩ 大人の側で聞き出すのではなく、できるだけ子どもの自発的な表出や表現から取り上げて扱っていくようにする。
- そうすると、子どもの表出、表現意欲も高まり、子どもの心の動きが読めるので、その分、言葉かけや口声模倣を通した言語化による言葉の拡充も扱い易くなっていく。
- ⑪ 「いっぱい、お話してね。」と誘導し、一言でも二言でも多く話すことを奨励する。
- 「うまい」「うまい」と、手を叩いて褒め上げながら、「それから」……「それから」……と誘導しながら、じっくりと子どもの話を愛容け入れ、聴いてやるようにする。
- 子どもの側の表出や表現の持つ言語形式としての質よりもまずは量を求めるところから言葉による叙述能力の開発や、生活の言語化に手をつけていくのである。
- ⑫ 子どもが表出、表現しようとする時は、どのような角度から切り込んでこようと、これをよしとする。
- むしろ、自由奔放な着眼、着想、表出、表現を大いに歓迎したがよい。
- ⑬ 初めのうちは、大まかでもよいから、経験した事柄の経過や流れを言葉で表現できるように方向づけていく。
- この場合、第一次的には、絵を見て話すところから始めて、更には、絵を見なくとも思いのままに話せるところまで扱いを進めるようにする。
- ⑭ 序々に話す内容の密度を上げ、できるだけ詳しく事実の経過や流れ、原因、結果、動機、理

由、それにまつわる気持や思い、考え等をもまじえて言葉で叙述できるように方向づけていく。

- ⑮ 以上のような扱いの流れの中で、自分の気持ちや考えをまとめ、内容を整えて話すことができるように方向づけていく。
- ⑯ さらに、必要に応じて詳しく話したり、簡単にまとめてあらましましや、要点を話したりできるように方向づけていく。
- ⑰ 以上のような扱いを進めるバック・グラウンドや環境条件として、教師と子ども、あるいは母親と子どもとの関係を子どもが安心して何でも自由に表現できる受容的であたたかいものに築き上げておくようにする。
- ⑱ 子どもと問答や話し合いをしながら、絵日記の内容をもう一度順を追って扱い、子ども言葉の発達に合ったストーリー性のある文章にまとめてやるようにする。

もち論、その後、全文を通読させておくのである。もう、ここまでくれば、絵日記の内容は大体言語化されて子どもの頭の中に浸透していると考えてもよいであろう。

- ⑲ 絵日記の扱いの総仕上げとして全文の暗記・暗誦を課すようにする。

絵日記を用いた言葉の指導にぼつぼつ子どもが馴染んでくる頃である3歳代の後半ぐらいからこの扱いを導入する。

子どもの頭の中に言葉のネットワーク（網の目）を築いたり、日本語の語順、構文、統語「てにをは」の感覚などを自然に体得させたりするためである。

このような指導をしたことがない人や、常識としての心理学に毒された人にとっては、一見強引で残酷な感を受けるかも知れないが、よく理解された内容についてだめ押しとして実施される暗記・暗誦というものは、子どもにとって決して大人が思うほど無理な作業ではない。むしろ、時折り、取り入れることの方が言葉の定

着を促進する上からは望ましいと言えるのではあるまいか。やがて子どもの表現したいという心の流れに即して、たまりにたまった言葉が口をついて流れるように溢れ出してくるからである。

ただし、子どもがろくに理解もしていないような事柄や言葉をただ闇雲に暗記させさせればよいといった調子で叩き込もうとするような扱いは、時間の浪費であるばかりでなく、子どものエネルギーの浪費であり、それこそ今様残酷物語と言う他はない。特に注意すべきことである。言葉で絵日記の内容を十分に理解させた後のみ、暗記・暗誦という作業は取り上げるべきものである。

子どもの理解を慮外に置いた文や文章の単なる機械的な暗記・暗誦など全くもって愚の骨頂と言う他はない。教師や母親の方で子どもの気持ちや考えはそっちのけにして勝手に文や文章を作ってテープレコーダーにでも吹き込むようにただそれを機械的に覚え込ませれば一丁あがりというようなものではない。絵日記の内容の言葉による理解、口声模倣や文字化を通した子どもの心情や思考の言語化（口写しの口真似による表現形式の刷り込み＝言語記号化）、問答や質問を通した更なる言語理解の深化こそ、暗記・暗誦の以前に時間をかけてたっぷりやっておかねばならない作業である。

8 「絵日記アプローチ」の年齢段階に応じたグローバルスタンダード

この部分の資料は、筑波大学附属壘学校紀要第10巻（通巻第15巻）掲載の今西茂子、富田香織、本宮敏司、後藤まさ子、佐藤幸子共著による論文「ことばを育てる指導——絵日記を使って——」より引用させてもらったものである。

その理由は、著者たちが、「絵日記による言葉の指導」の方向性を実践を通して発達段階ごとに整理し、明確にその指導の道筋を示しているからであり、壘学校の幼稚部の教師や、病院や難聴幼児通園訓練施設等で働く言語聴覚士、あるいは、聴覚障害の乳・幼児をもつ両親等にとって同様の指導を進める上で貴重な手引きともなるが故であ

る。

いうまでもなく、大塚、矢持、田中の3名の実践を通じた経験と勘も著者等と共通の認識を持っ

ており、大凡の方向としてはこれでよしとするものである。

(1) 乳幼～3歳児前半頃

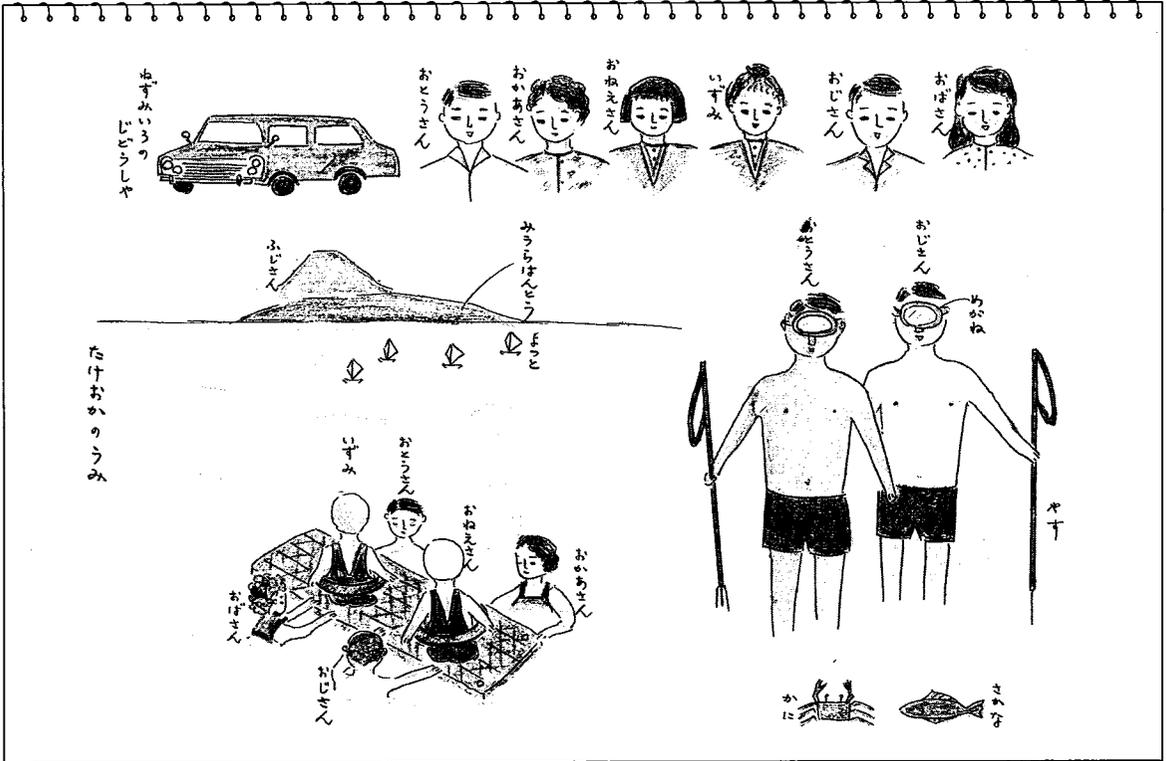
1 絵の理解 〔物の絵本〕や日常生活 場面の絵の理解 —絵・写 真等—	2 絵によるイメージの想起 (絵に基づく経験の再認・ 場面のつながりやその中で の“自分”についての認 識)	3 イメージの広がりと言脈 化 (情感・自分と物や人との 関係・時間的経過・因果関 係等)	4 イメージと記号の結びつ き —受容・理解—	5 イメージと記号の結びつ き —表出・伝達—	6 その他 (文字の利用)
11 絵や写真に興味を持つ 12 絵や写真に表されている ものがわかる 13 絵や写真の細かい部分が わかる(象の鼻、自動車の タイヤ等) 14 経験が絵にかき表される ことがわかる I (乳幼) 3歳児前半頃)	21 経験が絵にかかれること に慣れる 22 自分にとって印象の強い 部分を、思いつくままイメ ージする (脈絡はなし) 23 絵を手がかりにイメージ したことを、表情・指さし ・身振り等で表しながら、 経験したことを再認する 24 経験したことの絵を見て “自分”がどうしていたか がイメージできる 25 事柄の経過や時間の流れに沿って絵がかかれることに馴 染む	31 イメージを思いつくまま に表出した時に、大人が共 感をもって受け入れてくれ ると、イメージが更に広が る 32 大人からの質的刺激的によ って、脈絡のなかったイメ ージがつながり始める 33	41 絵が伝えあいの手がかり として用いられていること がわかる 42 絵について、表出したこ とを中心に、大人がことば や身振り等で応じてくれる と喜ぶ 43 自分のもっているイメ ージと、大人からの質的刺 激(表情・身振り・指さし・ ことば等)との関連に気づ き始める 44 大人からの質的刺激的の 中のあるパターンを、自分 のイメージと結びつけてと らえ始める。 45 46 絵やその経験について、 簡単なことばで話しかけら れることに興味を持つ 47 絵やその経験について、 簡単なことばで話しかけら れると、意味をわかろうと する 48 絵を手がかりにして幾つ かのことばを理解し始める	15 絵を見てイメージしたこ とを、表情・身振り・声等 で表出する 52 絵を見てイメージしたこ とを、相手を意識して、表 情・指さし・身振り・声等 で表出し始める 53 自分の要求を訴えたり、 大人を誘ったりする時に、 指さし・身ぶり・声等と共 に絵も使い始める	61 絵に添えられた文 字に気づく

(2) 3歳児半ば頃～5歳児半ば頃

	1 絵の理解	2 絵によるイメージの想起(絵に基づき経験の再認・場面のつながりやその中で“自分”についての認識)	3 イメージの広がりや文脈化(情感・自分と物や人との関係・時間的経過・因果関係等)	4 イメージと記号の結びつき —受容・理解—	5 イメージと記号の結びつき —表出・伝達—	6 その他 (文字の利用)
Ⅱ (3歳児半ば頃)～ 5歳児半ば頃)		<p>26 経験したことの絵を見て“自分”の立場や状況と関連づけて、周囲のことがイメージできる。</p> <p>27 絵を手がかりにすると、 28 絵を手がかりにすると 29 絵を手がかりにして過去の</p>	<p>34 絵を手がかりにして大人とやりとりする中で、次のようなイメージができてくる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人の立場や状況(「誰が何をしていたか」等) ・身近な事柄の持つ意味や内容 ・事柄の経過や時間的な流れ ・原因・結果・動機・理由 ・空間・方向・位置関係 ・物の用途・機能 ・簡単な因果関係 ・場の持つ意味や様子 ・自分や他の人の気持ちや様子 ・規則や約束ごと <p>35 事柄の経過や時間的な流れがイメージできる</p> <p>36 事柄の簡単な因果関係がわかる</p> <p>37 過去の似通った経験を思い出す</p> <p>38 ことばで大人とやりとりすることによって、次のような絵に表されていない部分についても、イメージできる。又それらについて話されたことばに対するイメージがはっきりしてくる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事柄の経過 因果関係、気持ちの動き等 <p>39 相手の質問をきっかけにして、その問いかけの意味に沿ってイメージを切り取ったりつないだりできるようになり始める</p> <p>310 大人とやりとりする中で過去の似通った経験との共通点や違いに気づく</p>	<p>49 イメージができてくることによって、絵を手がかりに話されると理解できる語や文が増えてくる</p> <p>410 絵を手がかりにしなくても、身近な日常生活のことばなら、話されると理解できる語や文が増えてくる</p> <p>411 勝られると相手のことばを模倣する。模倣することによって、そのことばに馴染む</p> <p>412 相手の話の中で、わからないことばに出会うと戸惑う</p> <p>413 身近な日常生活に必要なことばが大体理解できる</p> <p>414 質問をされると問われた意味を理解し、身振りやことば等で応じる</p> <p>415 絵日記をきっかけに大人とやりとりができ始める</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かかれている話題について ・関連する他の話題について <p>417 相手の話の中でわからないことばに気づく</p>	<p>54 絵を見てイメージしたこと、を進んで伝えようとする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・声やことばで ・簡単な文で <p>55 勝られると語や文を模倣する</p> <p>56 絵を見ながら簡単な文を記憶する。ヒントを与えられたり、簡単なことばで問われたりすれば、思いだして言える</p> <p>57 「それで」「それから」等で勝られたり、ヒントを与えられると、文を幾つかつないで話す</p> <p>58 絵を見ると、記憶した文章を空んじていえる</p> <p>59 身近な日常生活に必要なことばが大体使えるようになる</p> <p>510 新しく覚えたことばやいいまわしを好んで使う</p> <p>511 経験した事柄を、経過や流れに沿って大まかに話せる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵を見ながら ・絵を見なくても <p>512 大人とのやりとりの中で、簡単な質問をする</p>	<p>62 絵に添えられた文字に興味を持つ</p> <p>63 名前等に使われている文字に親しみを持って、他の語の中から知っている字形をみつめて喜ぶ</p> <p>64 よく見慣れた単語の幾つかの意味が、一握的にわかり始める(「おかあさん」、自分や友達の名前等)</p> <p>65 記憶した文を空んじていながら、絵に添えられた文をたどる</p> <p>66 書かれている文を読んで話し合った内容が思い出せる</p>

(3) 5歳児終わり頃

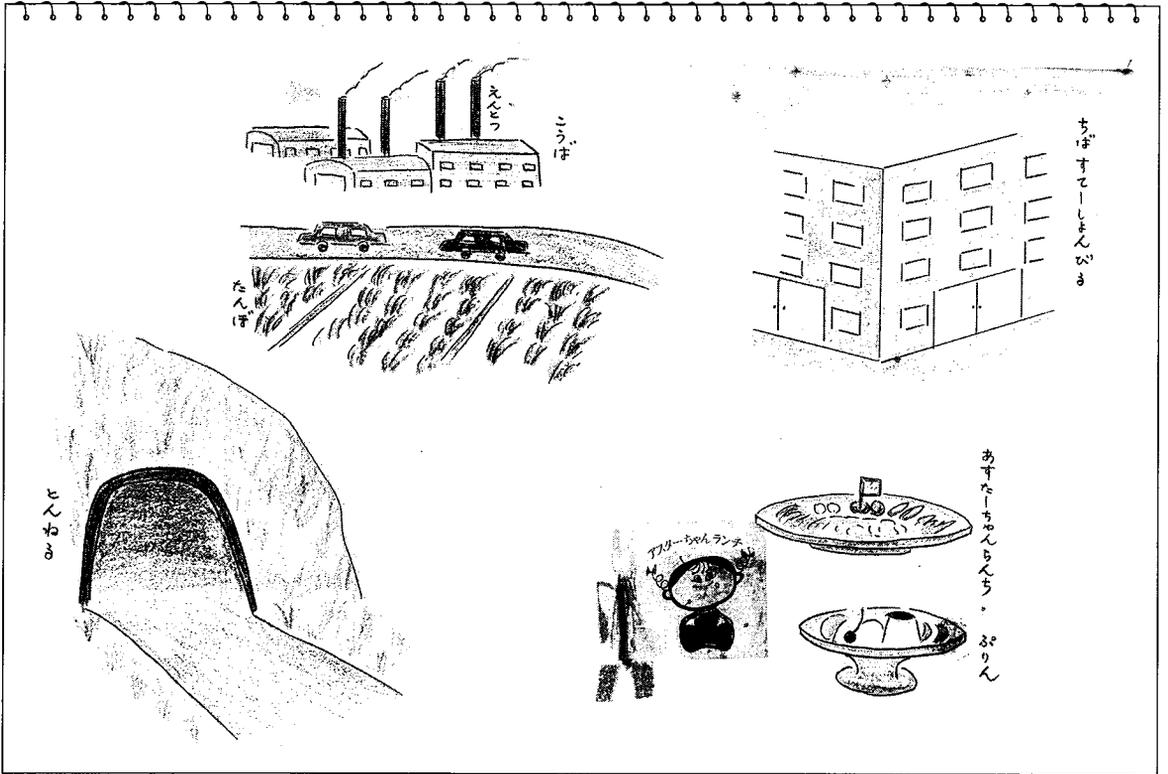
	1 絵の理解	2 絵によるイメージの想起 (絵に基づく経験の再認・場面をつながりやその中の“自分”についての認識)	3 イメージの広がりや文脈化 (情感・自分と物や人との関係・時間的経過・因果関係等)	4 イメージと記号の結びつき —受容・理解—	5 イメージと記号の結びつき —表出・伝達—	6 その他 (文字の利用)
<p>Ⅲ (5歳児終わり頃)</p>		<p>210 絵を見て、時間の流れや事柄の経過、因果関係、気持の動き等に沿ってイメージできる</p>	<p>311</p> <p>312 相手の話すことや問いかげの内容 (人との関係・時間的経過・因果関係等) に沿ってイメージを切り取ったり、つないだり、操作することができる</p> <p>313 相手の話をききながら想像したり、自分なりの感想や意見を持つことができる</p> <p>314 <u>よく普通に</u> (※) 話しかけられても、主題と要点を掴んで理解できる (※) ・スピード ・文の長さ、構造、用法 ・話の内容</p>	<p>418 基本的な語の意味が理解できる (3000語以上)</p> <p>419 日本語の基礎的な構造や用法が一通り身につく</p> <p>420 相手の話の中でわからないことばやいいまわしに気づく</p> <p>421 絵日記や文にこだわらず、話題に沿った会話がスムーズにできる</p> <p>422 ききなれないことばが使われても、前後の文脈から類推して意味を理解することができる</p> <p>423 ききなれないことばが使われても、前後の文脈から類推して意味を理解することができる</p>	<p>513 問いかげのことばが正しい形で一通り使える</p> <p>514 文脈に沿って適宜に接続詞等が使える</p> <p>515 日本語の基礎的な構造用法が一通り身につく ・慣用表現・活用語の変化・仮定表現・ていねい語・立場による使い方の変化 (使役・受身) 等</p> <p>516 わからないことばやいいまわしの意味を尋ねる</p> <p>517 絵を見てイメージしたものを相手にわかるようにある程度詳しく、正確なことばで表現できる ・説明・報告・感想・意見理由づけ・自慢・批判・抗議・疑問・反論・いいわけ・文句等</p> <p>519 書かれている文字を手がかりに、正しい発音で話そうとする</p> <p>520 他のことばを用いて、ことばの意味をほぼ的確に説明できる</p> <p>521 伝えたいことが相手に伝わらない時は、表現を変えて伝えることができる</p> <p>522 要点をまとめて話すことができる</p>	<p>67 書かれている文を手がかりに、話しことばのあいまいな部分 (助詞・文末表現等) を、正確な記号に修正できる</p> <p>68 書かれている文字を手がかりに、正しい発音で話そうとする</p> <p>69 自分の経験したことを簡単な文で書ける</p> <p>610 書かれている文章を読んで、内容がほぼわかる</p>



ほうがつびやうまっか
八月十四日 日まうび ほかたり
ほれたり

さようじびじろしやはのつて たけおのうみへいきました。
おじさんと おばさんと おとうさんと おあきさんと おねえさんと わたしと
らにんでいきました。

あさごはんをたべてから、すぐでかけました。
たけおがへいくとちやうには、おあきいこうぼが、ありました。
たかいえんづが、やんぼんも、なつています。
ひういえんづも、ありました。
とんねるを、うつもと、おりました。
「あ？ とんねるだ。」
「わあ、くらいなあ。」
「とんねるのなかを、はしるけおもしろいなあ。」
「びじろしやは、おやんがやん、はやく、はしりました。」
「あー、いいまうちなあ。」
えじかんがかつて、たけおがへつきました。
さつさく、おきぎに、きかえます。
すんぞぼは、うみが、めえます。
「はやく、おあきたいわ。」
わたしたちは、いそいで、あまきはじめました。
「あ、あつてえ。」
「だつてえ。」
あしりうが、ちりちりしちやつた。
おとうさんが、むぼーとを、うかべました。
おねえさんと、ふたりで、ぼーとに、のりました。
うれしいなあ。
お目すこし、こわいなあ。
おつらつら、たいへんだ。
おねえさんと、ふたりで、じつとしていました。
そうしたら、だんだん、ふかいとこまで、きてしまいました。
「こわいよう。」
「あぶないよう。」
「もうかえよう。」
わたしは、なきたく、なりました。
あさいとこが、いいわあ。
ふかいとこは、こわいなあ。
おねえさんと、ふたりで、あさいとこまで、およぎました。



ちいさい字がびやぶんとよせてきます。そしてさあつとひいていきます。おもしくくてなまりません。とくにまつとがいくつもみえました。ずつととがくにほみううほんとうもみえます。ふじさんもうすむらききにみえました。おとうさんとおじさんけおさかなきつかまえるのたむちゆうです。めがねをかけてやすきもっておさかなきおいかけてばかりいきました。まるでごもみたいね。/はちでかにをさぶびきとせかなきふみきとりました。ゆうがなちゆうにはいつてからまたらごうしやでかえりました。かえりかけにしまだいをかてかえりました。ちばまできたらもうまつくらです。すつかりまらにやうていしました。すてーしよんびまでばんごほんをなべました。わたしはあすたーちやんらんちとぶりんをなべました。おなかがペニペニだったのでせんがたべちやった。おばちゃんはいういうなもりをなべました。おなぐらいなねえ。びつくりしやった。とてもたのしいちにちでした。

(2) 1984年(昭59)代以降のもの(今様)

(筑波大学附属聾学校紀要第10巻より)

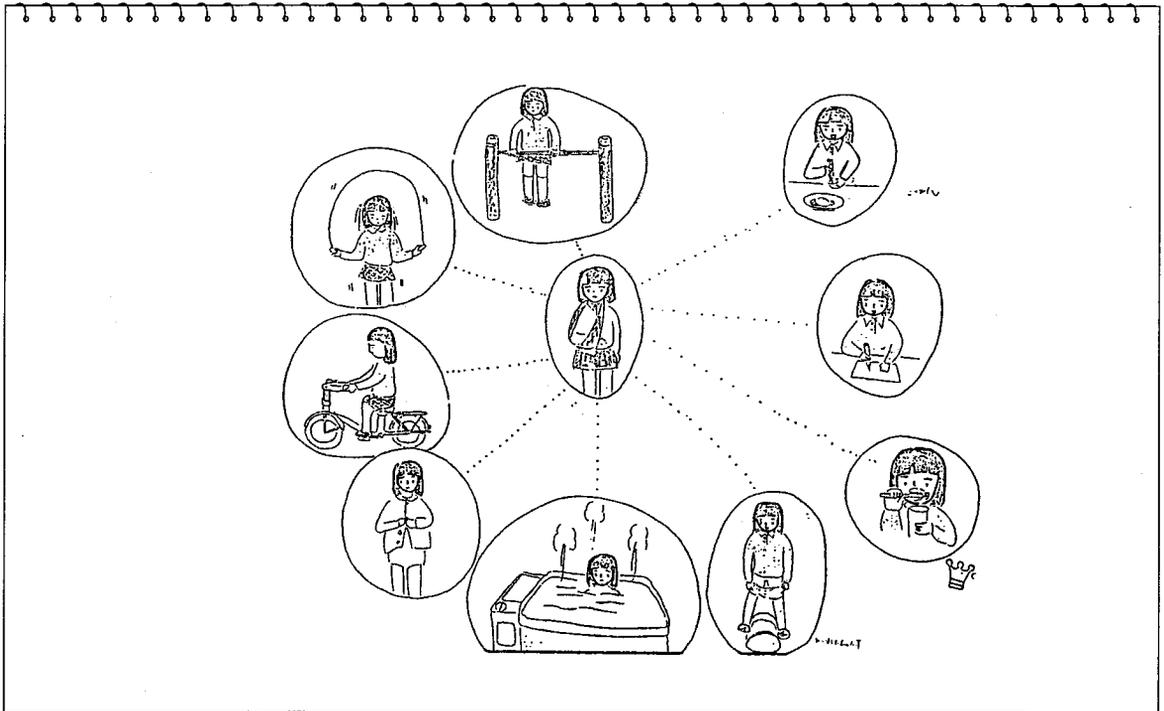
1年目(3歳児)

Yがくりすますつりーを だした。
おほしさまを かざった。
いちばん うえに かざった。
べるも あった。
ゆきだるまも あった。
ぼーるも かざった。
あか あお きいろ みどり もいろ
きれいだ。
ちいさい おうちを かざった。
ろうそくや ながーい もーるも かざった。
それから わたも のせた。
ちいさい でんきも あった きれいだね。
ついた きえた ついた きえた。
ついたり きえたり ついたり きえたり。
くりすます つりー きれいだね。

あかまゝい ふくを また おじいさんが くるよ。
しろい おひげの おじいさんが くるよ。
さんたくろーすは くるよ。
さんたくろーすは おおきな ふくろを
しょてくる。
「ぶれんとを だれに あげようかな」
「いいこの いる おうちほ どこかな」
さんたくろーすは よる くるよ。
Yが ねているときに くるよ。
うれしいな。
たのしみだなあ。

(筑波大学附属聾学校紀要第10巻より)

入学3年目



なつきちゃんは さんりんしゃに のって あそんで
 いるとき (2) ビードを たのすきて ころんだ。
 なんて みきてのひじのほおに ひびがはいった。
 (1) も おほのや えんぴつをもつきてを
 けがした。
 ききてを けがしたから とてもこまてしまっ
 た。
 おはしをつかうことが できないし じもかけな
 い。ほも みがすかない。
 それに トイレ、パンツも おろせない。
 ホタンも とめられない。
 なわとびも とべない。
 てつぼうでも あそべない。
 なつきちゃんは なんにも できないので いら
 ない。
 (1) たんたて。
 それととも かやしがつたんで。
 わたしは なつきちゃんのために やくに たつ
 ことを (1) て あげた。
 かばんを もって あげたり なつきちゃんの
 かわり (1) とを あげたり しめたりしてあげた
 なつきちゃんの ききてのかわりに なつて
 あげた。
 でも なつきちゃんは みきてが つかえなから
 ひたりてで (1) を もってこはんを たへたり
 ひたりてで えんぴつを もってじをかいたり
 している。
 たべにくいし かきにくいのに なつきちゃんは
 かんぼって ひたりてを つかっている。
 けがをしたのか みきてが じまなくて
 ひたりてだったら また よかったのにな。

おわりに

「絵日記アプローチ」の効果的な扱いを工夫する上でまず踏まえておくべきことは、聴覚障害児に対する言葉の指導の本質や特質を正しく把えておくことである。

何故ならば、指導の前提となる言葉も、その持ち主や使い手として育つべき子どもも、それ自体が元来、共に複雑千万なものであり、その双方の統合過程である言葉の指導たるや益々もって複雑さを倍加させるにちがいないからである。その意味では、以下のような事実をしっかりと頭に入れて指導にかかることが必要である。

着目すべき大前提である「言葉の指導とは何か」を要約すれば答えは、次の通りである。

- (1) 聴覚さえ健常であれば、本来は、神様か自然がやってくれたはずの「言葉の発達」とか「母国語の形成」なるものを非力な人間の力によって肩代わりをすることである。

したがって、非常に手がかりその作業が極めて困難なものとなるのは至極当然のことと言ってよいであろう。「聴覚障害」という障害は24時間継続するし、それに対応するには24時間の障害に対する手当や補償が必要とされてくる。

- (2) 聴覚障害児の複雑なトータルオルガニズム（人間全体）の形成、すなわち潜在能力の顕在能力化、あるいはマキシマム・グロース（最大限の成長発達）という作業過程に複雑な言葉の発達を組み込み、統合していくことである。

一瞬一瞬の息の長い言葉がけや言葉でのやりとりと、それを可能にするあの手、この手の思案が必要とされることは言うまでもない。

- (3) 聴覚障害児が遺伝的に内在させている LAD (Language Acquisition Device 言語習得装置) を頻度多く、しかも豊かに言葉で刺激することによって、ノーマル・ランゲージ・センス (normal language sence 正常な言語感覚) や日本語の感覚を触発することである。

- (4) 毎日くり返される生活日課の中で、日本人として共通にもつべきものの見方、考え方、感じ方、振る舞い方を育てつつ、同時にその抽象されたシンボルである日本語（言葉）を育てていく仕事である。

- (5) 日本という共同体に生きる聴覚障害児のための母国語形成指導であり、日本人共通の母国語である日本語（言葉）を社会一般の人々と共有できるようにするための指導である。

生まれつきの聴覚障害児や早期に失聴した聴覚障害児は、手話もなければ言葉もない、それこそ言語に絶する世界にまづ生きているということに着目すべきである。その時点においては手話が母国語であるなどという事実も存在しない。手話もまた学習によって身につけるものなるが故である。

- (6) 聴覚障害児自身の言葉（日本語）の発達を促すことであり、最大限に言葉が正常に発達していくように教師や言語聴覚士、両親、家族といった周囲の人たちが手を貸してやることである。

- (7) 言葉、すなわち日本語によって、よどみなく感じ、考え、認識し、きく、話す、読む、書く、行動するといったことができるようにすることである。

- (8) その時その時、子どもが経験する内部世界や外部世界を言葉によって染め上げ、子どもの心のひだに言葉を浸透させ、心の座に言葉を根付かせ、言葉の世界を築き上げていく仕事である。

- (9) 子どもの頭の中に言葉の網の目を多重・多層的に濃密に張りめぐらすことであり、パーソナリティと一体化するほどの言葉の言葉のネットワークづくりをすることである。

- (10) 母親と子ども、あるいは教師と子ども、場合によっては言語聴覚士と子どもの愛情に裏打ち

された心の交流、イメージの共有に言葉に乗せ、言葉を刷り込み、育てていく作業である。

- (1) 毎日の生活の中で、子どもを言葉（日本語）の風呂にひたし、言葉を吸収、理解させ、言葉の貯金を豊かにし、その利子として徐々に自然に自発的に言葉が使えるようにしていくことである。

となれば、聴覚障害児の言葉の指導なるものは、とても一筋縄では成功おぼつかないであり、様々な手法の工夫があって然るべきで、「絵日記アプローチ」の出現もまた人間の知恵の及ぶところ、ごく自然の成り行きではあるまいか。

要するに、言葉の指導の上で、たとえ経験的にあれ、公約数的に効果があると認められれば、指導法として定立でき、一般化できると考えるべきであろう。聾学校の世界では「絵日記」の「功罪」という捉え方もあるが、「罪」の方は、「絵日記アプローチ」そのものに起因するのではなくて、指導者側の取り上げ方や扱いの悪さ、あるいは未熟さにあると指摘しておく。功罪を論ずることよりも、むしろ、「絵日記アプローチ」を積極的に活用してみることに、実践してみることに、そして母親への手引きを親切に、丁寧にわかりやすく実施することこそ肝要である。聴覚障害という24時間障害に起因する言葉の発達障害を克服するには、たとえ、どんなに面倒な作業があるにせよ万策を尽くす必要があることを専門家たる者は常に忘れてはなるまい。

引用・参考文献

- 1 松崎節女、大塚明敏：「NHKテレビろう学校」日本放送出版協会 昭和50年（1975年）
- 2 大塚明敏：「ことばの障害をなおす」保健同人社 昭和55年（1984）
- 3 矢持九州王：「いっぱい おはなし できたらいいな」近代文芸社（1994）
- 4 井原栄二・上野益雄、草薙進郎編著：「聴覚障害教育の革新」コレール社 1997年（平成9年）
- 5 大塚明敏：「言語指導法—トピックスの理論と実際—」東京教育大学附属聾学校紀要 第3巻 東京教育大学附属聾学校 昭和51年（1976年）
- 6 大塚明敏：「言語指導法—絵日記メソッドについて—」筑波大学附属聾学校紀要 第2巻（通巻第7巻） 昭和55年（1980年）
- 7 今西茂子、富田香織、榊田弘子、本宮敏司、後藤まさ子、佐藤幸子：「ことばを育てる指導—絵日記を使って—」筑波大学附属聾学校紀要 第10巻（通巻第15巻） 昭63年（1988年）
- 8 ジョン・トレーシー・クリニック編、佐野文子訳：「ママさんの初心十講—聴覚障害幼児をもつ家庭への通信教育のテキスト—」聴覚障害者福祉協会 平成2年（1990年）
- 9 大塚明敏：「聾学校におけることばの指導」全日本聾教育研究大会記念石川県立ろう学校研究紀要 第11号 石川県立ろう学校 平成5年（1993年）
- 10 エルネスト・ディムネ著、泉誠一郎訳：「創造する考え方」実業の日本社 昭和45年（1970年）
- 11 A. F. オズボーン著：「創造力を伸ばせ」ダイヤモンド社 昭38年（1963年）
- 12 出口汪：「論理的に考える私の方法」三笠書房 平成13年（2001年）
- 13 阿部謹也：「世間を読み人間を読む」日本経済新聞社 2001年（平成13年）