

聴覚障害幼児に対する遊びの指導について

Educational Treatment of Play Activities for The Hearing Impaired Young Children

大塚 明 敏*
Akitoshi Ohtsuka

序言

健常の幼児であれ、聴覚障害の幼児であれ、幼児として持つべき経験や発達課題の中で最も重要な活動は、何といても遊びである。

遊びは、子ども自身にとって内発的で自発的な活動であり、しかもそれは何回も繰り返されるといふ性質を持っている。そして、その中には「内発性」「自発性」「反復性」といふ学習活動を促進する最も重要な要因が矛盾することなく包み込まれている。

子どもというものは自分の持っている知的、創造的能力、想い描く方の想像的能力等を中心に自分の持てる力の全てを発揮して遊ぶ存在である。

一般的に言って、聴覚障害の子どもも健常の子どもと同じように遊ぶのが好きである。たとえ、聴覚障害というハンディを持っているにせよ、子どもたちはいつも遊ぶことによって大きな満足を得ており、遊びは、子どもたちを情緒的にも豊かにしてくれているようである。

幼稚部段階の聴覚障害の子ども遊びは、内容の面から観察しても、健常の子ども遊びとある程度よく似ていると見てもよいであろう。

聴覚障害の子どもの場合であれ、遊びの内容には、健常の子どもの場合と同様に、やはり子どもをとりまく現実の日常生活で体験したものが取り入れられているという事実がある。つまり、遊びの中には、子どもの周囲にいる人々の活動とか、人々同志のかかわり合いなどが反映されているの

である。

聴覚障害の子どもも自分の周囲で生起している生活事象を通して自分なりに内面に取り込んだ一連の印象を用いながら遊ぶということである。

しかしながら、聴覚障害を持った子ども自身の世界把握は、友だちや教師、両親等との言葉による交流が制限されているという条件の下でなされるが故に、また、言葉の持つ認知に及ぼす役割を最小限にしか活用できないということもあって、健常児の世界把握と全く同じかと言えば、必ずしもそうとばかりは言い切れない。したがって、両者の遊びの内容を完全に等質等価と見なすには大きな難点があるということになってくる。

健常の子ども遊びのストーリーというものは著しく多様で豊かなものである。その遊びの中には、直接経験したことだけでなく、周囲の人たちと言葉でやりとりしたこと、童話やお話で聞いたこと、友だちや教師、両親などとの対話から仕入れた間接経験、すなわち言葉を媒介とした情報による経験からキャッチした内容もより広く、豊かに反映されているものである。

これに対して、幼稚部段階の聴覚障害を持った子ども遊びは、健常の子どもの場合よりも直接自分が経験したことを単純に真似て再現するという水準に長くとどまる傾向がある。また、その遊びは変化に乏しく、かつ単純である。

したがって、教師や両親による特別な配慮や指導がなされない限り、つまり、聴覚障害を持った子どもの経験を上げたり、経験の質を高めたりす

*教授

るような用意がなされない限り、遊びの社会的、動機的側面が制約され、ステレオタイプ化していく危険性があると言っても過言ではない。

結果として、人、物、事との関わりやつながりの範囲が限定された日常生活的な遊びが優勢になり、社会的関係のより一層の拡がりが見出せるような遊びは極めて乏しくならざるを得なくなってくる。

そうなると、壘学校幼稚部における遊びの指導は、現実には、一般の幼稚園における遊びの指導の形だけのイミテーションに墮すか、遊びの指導とは称していながら、中味的には全く言葉の指導の手段と化してしまっているかの両極端に分かれることがしばしばである。

いずれの類型も聴覚に障害があることを除いては一般の子どもと潜在能力的には何ら変わるところのない聴覚障害児に対する遊びの指導としては適切さを欠く扱いと言わざるを得ない。後者の扱いは、遊びの指導と言うよりも言葉の指導の扱いであり、前者の扱いは、一般の幼児に対する遊びの指導を水で割った、あるいは、水でうすめたいびつな扱いで、聴覚障害の子どもが陥りがちな遊びのステレオタイプ化を加速し、ヒヤリング・ワールド（現実世界）でなくサイレント・ワールド（音の無い世界）へ沈黙させていく扱いとなってくる。

筆者の立場は前者、後者のいずれをも良しとしない聴覚障害を持った幼児の遊びを真に豊かにするための教師や両親による教育的介入を積極的に進める建設的で、生産的な立場である。

以下に、その理論的基盤や方法論について詳述する。

I 遊びの定義

「遊びとは何か」「遊びの本質とは何か」というところから論を進めることにする。

遊びの根源や本質についての的確な認識なくして的確な遊びの指導の実現などあり得ないからである。

まずは、オランダのライデン大学の学長で、第二次世界大戦中、ヒットラーによってその職を追われた歴史家のヨハン・ホイジンガ（Johan Huizinga）の説から紹介することにする。

ホイジンガによれば、「遊び」とは次のようなものとなる。

- 1 それ自体面白、おかしく、楽しいものであり、喜びである。
- 2 自分からやりたくてする自発的な行為、もしくは、活動である。
- 3 遊ぶ本人を完全にとりこにし、夢中にさせるものである。
- 4 自由なものである。
- 5 日常世界の内部に特別に設けられた一時的な世界である。（自ら進んで、限定した時間と空間の中で遂行される活動である。）
- 6 日常の生活とは異なるものである。（現実の生活の埒外にあるものである。）
- 8 本当のことの「ふり」をするものである。
- 9 一定のきまりに従って秩序正しく進められるものである。そして、その中で共同体の規範を作り出すものでもある。
- 10 自ら好んで、秘密のペールで取り囲む活動である。
- 11 仮装することによって現実の世界とは別のものであることを強調する活動である。
- 12 遊び自体の中で始まり、かつ終る一つの完結体である。
- 13 何か物質的な利益と結びつくものではない。
- 14 何かの効用が、予め意図的に織り込まれているというものでもない。
- 15 賢愚、真偽、善悪の彼岸にあるものである。

16 人生にとって不可欠なものであり、人間の文化に奉仕するものである。

次にフランスの作家にして評論家でもあるロジェ・カイヨワ (Roger Caillois) の説を紹介する。彼は、ホイジンガの説を踏まえた上で「遊び」について自説を以下のように展開している。

1 自発的で自由な活動である。

遊びは、遊びたいから遊ぶのであり、止めたいと思うときには、「もうやーめた」といって立ち去る自由をもつものである。

また、参加を強要すべきものでもない。もし、強制されれば、遊びはたちまち魅力ある愉快な楽しみという性質を失ってしまう。つまり、遊びではなくなってしまう。

2 隔離された活動である。

実際、遊びは、本質的に生活の他の部分から分離され、注意深く絶縁された活動である。それは普通、予め、決められた明確な空間と時間の枠の中で行なわれるものである。

3 未確定の活動である。

最後がどうなるか、ぎりぎりまで分かってはいけないのである。

規則の限界内での自由な反応を即座に発見し、創案しなければならないが、そこにこそ遊びがある。

4 非生産的活動である。

財産も富も、いかなる種類の新しい要素も創りださない。

遊ぶ本人の間での所有権の移動を除いて、勝負を始めた時と同じ状態に戻ってくる。

5 規則のある活動である。

約束ごとに従う活動だということである。

この約束事は通常の間世的なルールを停止し、一時的に新しいルールを確立する。そして、このルールだけが通用するようにするのである。

6 虚構の活動である。

つまり、フィクションの世界を創出するということである。日常生活と比べた場合、真似事であり、そこには、明らかに本当の事ではないという意識を伴っている。

「遊び」とは、本来こういうものであるという意味においては、ホイジンガやカイヨワの説によって、ほぼ尽くされていると考えてよいであろう。

したがって、健常の幼児の場合であろうと、聴覚障害幼児の場合であろうと、指導者の側が望ましい遊びを展開させようと意図するのであれば、基本的には、ホイジンガやカイヨワが把握したような要件をできるだけ具備するようなアプローチが必要となるにちがいない。

II 遊びの教育的価値

遊びは、元来、それ自体が子どもに必要なものであって、必ずしも何かの価値や目的を求めて取り上げられるものではないが、結果として次のような価値を産出、実現するのに役立つようである。以下に何人かの研究者の説を紹介しておく。

ハリー・ハーロウ (米、心理学者)

猿を使った実験の結果より類推して次のように結論づけている。

「猿を遊べないような状態におくと、猿の社会をかき乱すような猿になる。このことから猿の子どもも、人間の子どものも、社会の一員としての役割を果たすようになるためには、遊び相手が必要である。」

更には、その遊びがやがて社会的役割をおび始め、統合、完成する大人として活動するための行動的メカニズム (働き) を提供するという確信を示している。

エレナ・レーコック (英 文化人類学者)

「遊び」は、世界中の子どもが行なう大人になるためのリハーサルである。

ラス・グリフィス (英 心理学者)

50人の5歳児の遊びを研究して、子どもたちが

想像的な遊びを促進することは、問題解決の力となるということを発見している。

スーザン・イサク (英 精神分析学者)

遊びが、子どもの全体的な成長と関係があることを明らかにし、子どもの遊びには、身体的、知的、社会的、情緒的意義のすべてが内蔵されていることを指摘している。

また、遊びを三つの主要な機能に分けてその意義を次のように指摘している。

- ① 「遊び」は、発見、推論、思考等を導く。
- ② 「遊び」は、社会的関係をつくる橋渡しとなる。
- ③ 「遊び」は、心の安定を導く。

ハートレイ、フランク、ゴールデンソン
(米 心理学者)

この3人は何百人もの観察例を基に遊びの主要な機能を明らかにしている。

- ① 大人の真似やふりをする。
- ② 現実生活の役割を熱心に演じる。
- ③ 他人との関係や経験を反映する。
- ④ 差し迫ったニーズを表現する。
- ⑤ 気に入らない刺激を放棄する。
- ⑥ 普段の役割を交替する。
- ⑦ 成長を反映する。
- ⑧ 問題を解いたり、疑問を解明したりするために実験をする。

ピアジェ (仏 心理学者)

遊びの意義について次のような見方をしている。

「子どもたちは常に自分たちの環境を新しく組織したり、自分たちにとって意味のあるようなパターン(型)、あるいはスキーマ(図式)に組織しなおすことによって、その環境を自分なりに整理しようとしている。これが子どもの「遊び」であり、「学習」である。」

そして

「このプロセス(過程)には2つの側面がある。

1つは、子どもたちが外界である環境に順応することで、これを「調節」という。

他の1つは、外界である環境に順応して得た情報をすでに持っている思考組織に組み入れることである。これを「同化」と名づける。

この2つの側面は相互に関連するものであり、ほとんど同時に起こることが多い。

そして、「調節」がまさっている時は、遊びは模倣中心となり、「同化」がまさっている時は、情報をオリジナルに使用した創造的な遊び、つまり、ごっこ遊びなどが中心となる」と述べている。

ピアジェは、更に

「子どもたちが、遊びの中である物の代わりに他の物を使う能力を学習することが非常に重要である。

このある物を別の物で表わす能力が「象徴遊び」であり、それは、想像力と学習の基礎をなすものである。」と述べ、「象徴遊び」の重要性を強調している。

ウシンスキー (露 教育学者)

遊びにおいては、精神のあるなんらかの側面が形成されるのではなく、全人間が形成される。

エリココン (露 心理学者)

遊びの幼児の人格形成に及ぼす重要性を十分に評価しながらも、幼児の「遊び」について次のようにコメントしている。

「遊びは、思考力、想像力、知覚力、記憶力、意志力等を教える活動であるとは見なすべきではない。

むしろ、幼児の人格発達の最も本質的な側面にかかわる活動であると考えべきである。

したがって、勉強や訓練がいかに遊び的に行なわれたとしても、そんなことでは肩代わりができないものである。

すなわち、遊びはあくまでも遊びとして扱わなければならない、子どもにとっては本物の遊びとはなり得ない」

要するに、エリココンに言わせれば、幼児の遊びというものは、その子どもの人間としての発達にとって不可欠の要素であり、米作りにたとえれば、その生育、結実に欠かすことのできない

「チッソ」「リンサン」「カリ」ということになる。

総括的にいって、遊びは、幼児の社会的発達、情緒の発達、感覚・知覚の発達、言葉の発達、知的発達、身体的発達、パーソナリティの発達等の全面によい影響をもたらすと捉えておいてよいであろう。その他、心理治療的な効果やレクリエーション効果等をも包含するものであり、グローバルには「知、徳、体、」「知、情、意」の育成教育に効果を及ぼすものとして、理解してもよいであろう。

遊びは、幼児の全人としての発達に不可欠のものであり、その重要性は、健常の幼児であろうと、聴覚障害の幼児であろうとを問わず、共通に認識されて然るべきものである。

Ⅲ 聴覚障害幼児の遊びの特質とその考察

これは聴覚障害の幼児に遊びの指導をする際、聾学校幼稚部の教師や両親が知っておいたがよいと思われる基本的な知識である。しかしながらこのような領域の研究も資料も極めて乏しいのが現情である。その中にあって唯一の客観性ある資料としてビゴツキー夫人等によるストーリーのある遊び（ごっこ遊び）の研究からその結果を紹介しておくことにする。資料として非常に稀少価値もあり、実際に教育現場に应用する上からも実用性が高い研究と評価するからである。

彼女たちは、聴覚障害を有する子どもたちのストーリーのある遊びと、健常の子どもと同様の遊びとを比較観察して次のような結論を出している。

- 1 聴覚障害児は、遊びの中で、対象となる現実をあまりにも細かく真似て再現するという傾向が著しいようである。

子どもたちは、言葉による説明や意味づけを欠くがために、常に取り入れる現実の背影にある関係や関連する事柄までを理解できるわけではない。その代わり、視覚的に把握した対象についての真似を細かく知ったかぶりの取り込んでくるということをする。

聴覚障害の子どもは、言葉を身につけていないので受容した情報の中から最も本質的なものを分析し、抽出するということが困難である。そのため、しばしば、遊びの中で健常の子どもであれば、それほど重要な意味を持たないような末梢的な部分までも身振りや動作で全て真似て表現するということがある。

たとえば、「おうちごっこ」をするとき、きまって、洗濯用のたらいを水洗いする真似をしたり、子どもを風呂に入れる際、熱湯を水でうめる真似をしたりなどする。どうかすると、遊び全体が、しばしば、このような細かい物真似ばかりになってしまうことさえ起こり得る。

実際、子どもの遊びの全てが断片的にある一つのしぐさの真似を細かにすることだけに終始するのである。子どもは単純に洗濯という仕事の外面のみを真似て遊ぶのである。ところが、この洗濯の真似は、お母さんが家族みんなのためにしているのだといった何か他の内容を表現するために用いられるのでなく、あくまでも洗濯そのものについてのふりだけをするわけである。

したがって、「おうちごっこ」というストーリーは、洗濯をするという部分的な物真似に深入りすることによって流れがおかしくなり、遊びの質的なレベルが低下することとなってく。

- 2 聴覚障害児は、身のまわりの生活の現実を行動や動作によって知ったかぶりの模写しようとする傾向が著しいようである。

したがって、ごっこ遊びをするとき、創造的に役の中に入りこむ代わりに子どもたちは、しょっちゅう具体的な人物の役をその人のすること、なすことを真似するというやり方によって表現しようとする。

たとえば、「病院ごっこ」や「幼稚園ごっこ」をするとき、子どもたちは、大体のところ、お医者さんや先生の役になる子どもを、校医さんの名前や、自分の担任の先生の名で呼ぶように見受けられる。

この場合、子どもはお医者さんや先生を表現

するに当たって、その役にとって決して本質的でも、固有でもない特質でさえ、その人物の外面的な特徴を捉えて、それに基づいてできるだけ正確に伝えようと試みる。

その外面的特徴というのは、その人物の歩き方とか、眼鏡を外すときのしぐさ、習慣となっている素振りなどである。

3 聴覚障害児の遊びの場合、時として物真似がステレオタイプ化する傾向がある。

子どもたちは、同じ行動、同じ言葉、同じ役を機械的に反復しようとして、前にやった遊びの条件をそのまま再現しようとするところがある。つまり、前にやった同一テーマの遊びを単純に繰り返そうとする傾向が見受けられる。

4 聴覚障害児の遊びでは、相互にやっていることを模倣しようとする傾向がきわめて著しいようである。

たとえば、ひとりの子どものが何かの遊びを思いついて立ち上がると、直ぐ、それを真似て後に続く者が出てきて、その子どもたちは、何から何まで右へならえ式に真似を始めるというところがある。

そのために、時には、複数名でやっている遊び全体が、実は、ひとりの子どものやっていることの単純な模倣の上に成り立っていたというようなことも起こり得る。

誰かの真似をしながら遊んでいるわけではあるが、その真似をしている子ども自身は、ひとつ、ひとつの細かい部分や細かい流れにわたっても、自分の主体的な考えを持ち込まないで完全な模倣に終わっているというような場合もよくあることである。

年少の子どもの場合、模倣の影響は特に大きい、年長児の場合であれ、非常に影響を受け易いものがある。

5 聴覚障害児の遊びの特徴のひとつとして、遊びの論理として指示されたルールに無条件に従い、杓子定規にルールを守るということがあ

る。

以上のような聴覚障害児の遊びの持つ全ての特質は、明らかに言葉の発達が遅れ、その結果として言葉によるやりとりの可能性が制約を受けていることに原因があると説明することができる。

言葉は最小限にしか使えないまま、遊びには現実の生活を反映せざるを得ないので、聴覚障害児は常に現実の生活の中の本質的な部分を自主的に分析し、抽出することが非常に困難である。そのために、健常児であれば、大した意味を持たないあらゆる部分的な特質を模倣するということになっている。

聴覚障害児の現実世界に対する知覚や把握は、耳による感覚や知覚が欠如し、言葉によるやりとりも困難で、制約が大きいため、健常の子どもと比べると貧弱であると言わざるを得ない。

言葉によるやりとりの制約は、子どもの外界を捉える指導や蓄積された経験を教師や両親が子どもに伝えるのを困難にしている。

聴覚的な印象の欠除は、視覚的な知覚によって簡単に代替できるものではない。教師や両親によって方向づけられていない視覚的知覚そのものが、身の周りの情報を聴覚障害児に十分に与えていないことは確かである。

聴覚障害児の場合、言葉の発達が全般的に遅れているがために、遊びの活動の発達にとって不可欠な想像力の発達にも遅れを来すということが生じてくる。

子どもは、想像の過程で眼に見える像をイメージとして操作するわけであるが、そのためには、言葉による抽象化と一般化の働きがある一定の水準に達していることが必要である。この条件が満足されていないがために、聴覚障害児の言葉の発達の遅れは、直接的に知覚されるものの抽象化を妨げ、想像による場面の創造にも困難を来すこととなってくる。

ごっこ遊びはその過程で、子どもたちが言葉でやりとりをしたり、言葉を自発的に使ったり、言葉全体を発達させたりするのに好ましい契機を創り出す一方、その遊びの中に教師や両

親によって言葉が導入される影響で、遊び自体が改善され、豊かになっていくようになる。

聴覚障害幼児のごっこ遊びは、幼稚園で教育を受けている期間を通して発達して行き、子どもの全般的な発達と、言葉の発達に応じて、ますます広い範囲の生活経験の印象が遊びに反映されていくこととなる。そして遊びの内容と活動は輪をかけて複雑となっていく。また、現実の生活の反映そのものも、より正確でより多様なものへと変化していく。

つまり、現実の生活の単なる物真似から人間としての相互関係、人間的情感の表現へと移行していくのである。

また、遊びの中で多様な意味を持つものが様々に用いられるようになり、加えて言葉が遊びの中でますます本質的な役割を果たすようにもなってくる。

IV 聴覚障害幼児の遊びを豊かにするための配慮事項

遊び自体に対する直接的な配慮事項と、遊びの場面における「言葉かけ」並びに「言葉でのやりとり」についての配慮事項の二面に分けてその方策を述べることにする。

1 よく遊べるようにするための配慮事項

(1) 子どもが自由に扱えるように遊びの材料や小道具などを子どもの周囲に用意しておくようにする。

子どもたちが遊びを自分たちにとって意味のあるものに発展させるには、この自由に扱えるということが重要である。

自由な発想で自由に遊びを発展させるためには、自分たちに馴染みのある大人の仕事の役割をするときにかかすことのできない自分たちの生活様式を反映する道具、設備、食べ物、その他の小道具が必要とされてくる。そういう物があると子どもが遊びに入りやすくなるのである。

(2) 一人ひとりの子どもの持つ発達や、その場の状況に応じて弾力的に対応していくようにする。

たとえば、ある場合は、活動を子どもに任せて、意識的に子どもにかかわるのを差し控えるようにする。

また、介入が必要だと思う場合には、子どもの様子を見ながら慎重にかかわるようにする。

それから、まだ自分たちだけではどうしたらよいか分からない子どもたちに対しては、教師や両親が直接指示したり、物を欲しがると、食べるふりなどをして刺激を与え、動機づけてやるようにする。ままごとに用いる材料とか、砂場遊びの道具などを提示するのも同様の効果をもたらすにちがいない。

さらには、その子どもたちが遊び方を学ぶまで、いろいろな遊びの場面で、何度も繰り返す必要がある。

(3) 子どもが自分で遊びを創り出し、発展させていく芽生えを敏感にとらえ、方向づけてやるようにする。

そのためには、子どもが自由に遊んでいるところをよく観察し、見守る必要がある。また子どもが自分からやりたがることをそのままやらせるようにする。

(4) ストーリーやまとまりのある遊びに向けて子どもの遊びの質を高めるために教師や両親が子どもの遊びに参加し、一緒に遊ぶようにする。

そのための主な方法として次のような扱いがある。

① 子どもが今やったばかりの行動と関連した行動について言葉をかけてやりながら暗示を与え、その直後に必要な玩具や道具、物などを子どもに手渡すようにする。

② 子どものそれまでの行動と内容的に関連した新しい行動を惹き起こすような新しい玩具を遊んでいる子どもに見えるように、その傍らに置いてやるようにする。

たとえば、子どもが人形を洗っているときに傍らにタオルを置いてやるようにする。そうすると、子どもは人形を洗った後

で、その体を拭くという行動をとるであろう。

もし、タオルがそこに置いてなければ、子どもは自分でそれを探したり、求めたりしないであろうし、遊びは人形を洗うことだけに限定されてしまうであろう。

- ③ 子どもが既に始めている自主的な遊びの延長線上で遊びを壊すことなくストーリーを複雑にしていくようにする。

たとえば、3歳の子どもの手にスプーンとカップをもって教師や両親に近づいてジュースをくれるとき、大人の方でそれを飲むふりをして「もうないの。もっとちょうだい」と言ってやるようにする。

そうすると、女の子は、ドアのとお手のところまでカップを持ち上げてジュースを注ぐまねをし、再びそれを大人のところに持ってくるであろう。

女の子は、この同じ遊びを何度も繰り返すかもしれない。

このように子ども自身がまだ初歩的なストーリーさえも展開できないで、どの遊びも、ひとつの行動の度重なる繰り返しに過ぎないような場合、教師や両親は、しばしば玩具を提示しながら助言することによって遊びのストーリーをふくらませ、複雑にしていくのである。

たとえば、食器を洗うという3歳の女の子の遊びを観察した場合、教師や両親は、次のように言葉をかけてやるようにする。

「もう洗ったの。ほら、ふきんよ。お皿を拭かなくては」

そう言いながらふきんを手渡してやるのである。そうすると、女の子は直ぐに洗っておわったとばかりにお皿を拭きにかかるであろう。

他の遊びの場合であれ、同じようなやり方を教師や両親が取り上げれば、同じようにやり始めるであろう。

もちろん、玩具を取り出して見せながらのたずねかける形での助言も同様の手だてとして役立つであろう。

たとえば、女の子が人形を寝かしつけて長い間一緒に眠り、実際には活動していないとき、教師や両親が、「赤ちゃんは、まだ、ねんねしないの？ 御飯食べたくないの？」とたずね、それと同時に子どもに茶碗を手渡すようにする。

そうすると、女の子が人形を持ち上げて御飯を食べさせるということが始まるかもしれない。

この段階を越えるとやがて玩具を見せないで言葉だけで言ってやっても、それが助けとなって遊びが発展していくようになるであろう。

- ④ 遊びのストーリーを展開させる上で子どもに手を貸すに当たっては、その行動自体を子どもに直ぐ教えてしまうのは芸がないことである。

遊びは何といっても先ず子どもにとって興味のある、子どもの心を捉えて離さぬ遊びでなければならぬし、大人の側の遊びへの教育的介入や支援も、それが遊びを豊かにする限りにおいてのみ許容さるべきだと考えるべきである。

- (5) 最終的には、子どもが自分で遊べるように方向づけていくようにする。

- (6) 子どもがひとり、ないしは数人で散らばって遊んでいるときは、少しの間ずつそこへ出向くようにして、それぞれの子どもやグループとつきあってやるようにする。

- (7) 子どもが面白いアイデアや独創的な発想を遊びの中に表現してきたときは、できるだけタイミングよく笑顔で応じたり、頭をなでてやったり、言葉でほめたりして、子どものやっていることを動機づけるようにする。

- (8) 遊びのテーマや内容をわかり易くしたり、自分たちが演じようとしている役割のイメージを描き易いようにするために絵や写真、実物、大道具、小道具類の準備を健常の乳・幼

児が遊ぶときよりも多目にしておくようにする。

- (9) また、上記の物を手掛りとして用いながら、遊びの流れの事前、事中、事後において、話し合いや言葉でのやりとり、言葉かけ等のチャンスを入れるようにする。

そうすることによって遊びが子どもにとって一層わかり易く、楽しく、かつ、意味深いものとなっていくであろう。

- (10) 鬼ごっこやかくれんぼ、椅子取りゲーム、ハンカチ落とし、輪くぐりリレー、紅白リレーといった集団遊びやゲームをするときには、次のようなことに留意すべきであろう。

- ① 遊びに入る前にルールを説明し、それを理解させるのに十分時間をかけるようにする。

- ② 教師やお母さんが先きにやってみせたり、年長児がやっているのを見せたり、それに一緒に参加させたりなどして、遊びの面白さや、ルールなどに気づかせるようにする。

- ③ ゲームをしているときは、例外を許さずルールをきちんと守らせるようにする。

- (11) 子どもがやりたがる身体運動的な遊びについては、次のような点に留意しながら実施していくようにする。

- ① 材料や用具によって刺激され、動き回ることを喜ぶので、子どもがひとりで使用できる遊具をできるだけ多く用意して自由にのびのびと自分の力を試す機会を与えるようにする。

- ② 何か運動を始めようとしても最初は下手なこともあるので、常に励ましを与え、根気よく練習する機会を与えるようにする。

- ③ 新しい運動を導入しようとするときには、教師や両親がやってみせたり、年長児がやっているのを見せたりする。

言葉による理解の困難やコミュニケーションの困難を補う上で、特にこのような扱いが必要とされる。

- ④ 活動する上で必要な指示、命令、注意、説明、誘いかけ等をする場合には、これらの活動をサイレントの状態で行なうのではなく、必ず言葉で言ってやるようにする。

表情、身振り、手の動き、行動等による伝達だけに頼るのは決して好ましいものではない。むしろ、運動的な遊びの場面においては、動きに応じた自然な言葉かけのチャンスが豊かにあると断言してはばからない。

- ⑤ 危険防止には注意を払う必要がある。

たとえば、

ア ぶらんこをしているとき、前後のふれを考えて、前や後を横切らないようにする。

イ 高い所から跳び降りて着地するとき、ひざを幾分曲げるようにする。

ウ 低鉄棒や、太鼓橋、ジャングルジム、渡り棒などで遊んでいるときは、傍にっいているようにする。

エ 競走する場合には、隣りの子との間隔、人数などに気をつけ、触れ合って転ぶことがないようにする。

オ ボールや玩具が道路に転ったようなときには、決してその後を追わないようにしつけをする。大人に取ってきてくれるように頼むか、左右を確認して、車が来ないときに取りに行かせるようにする。

- ⑥ 運動的な遊びを好まない子どもとは次のようなつき合い方を工夫する。

ア 子どもが遊ぶようになったり、遊び仲間に入ったりするのを待ってやるようにする。

母親などが他の子と同じ活動をさせようと怒りの表情や態度を見せるのが最悪と知るべきである。

イ 後からそっと腰を押してやったり、手招きをしたり、手を引いたりして誘いかけてやるようにする。

あるいは、教師やその子の母親でなく、他の子の母親に誘いかけてもらうようにする。

ウ 頭をなでたり、拍手をしたり、指で示したり、うなずいたり、ほほえんだり、言葉をかけたりして励ましたり、助言をしたりする。

あるいは、実際に一寸手を貸してやるようにする。

エ 「まりちゃんとやりたい」「こういうふうにやってみたい」などの子どもなりの気持や考えもあるので、それを受け入れてやるようにする。

その場合、子どもの言葉による表現力の乏しさも伴うので、指導者側がかくされた子どもの意図を読みとるように日頃から心掛けておくことが大切である。

子どもが自らの置かれた場面、状況、文脈の中でいつもどのように振る舞うかをつぶさに観察しておれば、たとえ、言葉という明確明瞭な媒体を介さなくとも凡その気持の動きや思考の揺れは察知できるものである。

オ ボールなどは体に当ててやったり、転ったのを拾わせたりして、参加意欲を誘発するよう仕向けていく。

あるいは、ボクシングの真似を子どもと一緒にやったり、子どもをくすぐったりしてコンタクトをつけ、仲間に誘い込むようにする。

カ 家庭での運動経験を補うために、公園や広場、原っぱ、河原、小さな山、神社やお寺の境内などに連れて行って遊ぶようにする。

そういう所が近所にはないときは、家の周りの散歩や高層建築の階段の上り下りでも大いに結構である。

以上のような配慮や工夫をしていると自分を取り巻く環境や場面、状況に触発されて、自然に、自発的に、あるいは、結果として子どもたちは遊ぶようになってくる。

また、特に意図しなくても自然に様々な運動機能や筋力等を鍛えることにも連動するようになってくる。

(12) 音楽・リズム的な経験については次のように扱うようにする。

① 年長児が歌ったり、合奏したり、踊ったりするのを見せるようにする。

② テレビで流している子ども向けの歌番組や一般の歌番組を見せるようにする。

③ 家庭で音楽会やピアノの発表会などに連れていくようにする。

また、近所の小、中学校、高等学校、大学、消防等のブラスバンドを生演奏で聴かせるようにする。

まがい物体験でなく、そのものずばりの本物の音楽体験をさせるわけである。その場合なるべく近くで聴かせるのが良い。

④ 子どもの活動や動きに太鼓やカスタネット、タンブリン、拍手等でリズムをつけてやったり、電子オルガンやピアノなどで曲をつけてやったりする。

⑤ 音楽の内容を示すペープサートや絵カードなどを見せながら教師や両親が歌をうたってやったり、童謡のテープやCDを聴かせたりする。

- ⑥ 歌いながら手遊びをしたり、遊戯をしたりする。
こうすると、実感が伝わって子どもの楽しさや喜びが倍加する。
- ⑦ 子どもの好きな歌や、お得意の歌だと、時と場所の如何を問わず歌いたがるので、そのようなときは、メロディがおかしくても注意などしないで、その意欲を尊重し、あくまでも快適な気分であらう歌う楽しさを満喫させるようにする。
歌らしさよりも、歌いたいというその気持を育てることがより重要である。
- (13) 1日に1回は、物語り絵本の読み聞かせとか、紙芝居の実演などを必ずしてやるようにする。
まず、子ども自身が絵本や紙芝居が好きなので取り上げるわけである。
そこで、それを利用して、なかんずく描かれた絵を活用して、未知なる人生の縮図を垣間見せたり、未知なる世界を間接的に経験させたりするのである。子どもたちにとって面白くないはずがない。
余録としては相手の話を集中して聴く態度や、自分からわかるうとする態度、言葉を受容し、理解する態度、能力などもついてくるということまでである。もちろん、想像をたくましくする態度や力を啓発する契機ともなるであらう。
- (14) 友だち、教師、両親、兄弟などと一緒に楽しく絵を描いたり、物を作ったりする経験もさせるようにする。
こういったことも、子どもにとっての大好きな遊びのひとつである。
- (15) おたまじゃくしすくい、めだかすくい、魚釣り、潮干狩、せみとり、とんぼとり、ばったとり、虫とり、ぶどう狩り、梨もぎ、いちごとり、山菜とり、いも掘り、栗拾い、などに連れていくようにする。
- (16) かまきり、ちょうちょう、青虫、かぶとむし、くわがた、かみきり、あり、どじょう、金魚、熱帯魚、めだか、にわとり、うさぎ、小鳥などを子どもと一緒に飼育する。
- (17) ヒヤシンス、チューリップ、赤かぶ、だいこん、ミニトマト、さつまいも、ピーマン、なす、きゅうり、かぼちゃ、じゃがいもなどを子どもと一緒に栽培する。
- (18) コンビニエンスストア、スーパーマーケット、市場、デパート、やお屋、くだもの屋、パン屋、洋品店、靴屋、あらもの屋、お菓子屋、肉屋、魚屋、ペット屋等の見学に連れていくようにする。
- (19) うどん屋、そば屋、てんぷら屋、喫茶店、コーヒー店、レストラン、食堂、すし屋等に子どもを連れてゆき一緒に食事をする。
- (20) 空港、港、駅、バスの停留所、踏み切、消防署、交番、郵便局、動物園、植物園、博物館、パン工場等の見学に連れていくようにする。
- (21) 神社、仏閣、教会、先祖のお墓などにお参りに連れていくようにする。
- (22) 学校行事、地域行事、家庭行事等に楽しく参加させるようにする。
- (23) テレビを見せるときは、できるだけ傍についていて解説とか説明をしてやるようにする。
できたら、テレビの傍に白板や小黒板またはノート等を用意して、言葉だけでなく、文字でも書いてやるようにする。
- (24) 安全に遊べるように注意する。
- ① 聴覚障害の幼児の場合、音や音声、言葉によるコントロールを欠くが故に危険に対する現実感や認識が薄く、とかく、無茶苦

茶をやらかすことが多いので、この点には特に注意を払う必要がある。

たとえば、

ア 物を相手にぶっつける。

イ 大形積木、ぶらんこなどの遊具を乱暴に扱うことがある。

ウ 物で相手を叩いたり、突いたりする。

エ ドアや引き戸をガターンと強く閉める。

オ 猪突猛進的に道路を走り出す。

- ② とっさに危険を避けさせようとしても言葉による指示が届かなくて、間に合わないということがある。

- ③ 予告なく危険が後から忍び寄ることがある。

たとえば、

ア どんなに馴れた犬でも、後からよく跳びかかるという習性がある。犬としては甘えのつもりであったとしても、後に眼がない聴覚障害の幼児を急にびっくりさせ、結果として犬をかわいと思うことよりも、怖がらせることへと、つながりかねないということがある。

イ 後から車が来ることに気づかず、自動車事故に会うようなことがある。

- ④ 平衡感覚に障害を受けている者が多いので、プール、川、池、海などでの遊びには気をつける必要がある。

平衡感覚がおかされていると、水中での自動的な位置確認に異常を来たすことも起こり得るわけで、そのために命を落とすようなケースも実際に起きている。

- ⑤ ふわふわと糸の切れた風船のように街中をさすらい、迷子になることがある。

音声や言葉による親子の絆が稀薄になり易いところから起こり得る現象かもしれないが、したがって、両親も教師もしっかりと子どもを見守っておくことが必要であ

る。

- (25) アクシデント（偶発性）を臨機応変に生かす扱いをする。

子どもの遊びは、即生活であり、その生活には予想できない偶発事項というものがしばしば、潜在するものである。

部屋中で遊んでいたら、チョウやトンボ、カマキリなどが入り込んできた、あるいはスズメが飛び込んできた、というような思いがけない事件が、ひょっとして普通の流れの他に起こることがあるであろう。

教師にはそういう場合、それを生かして子どもたちとひと騒ぎするぐらいの余裕があって欲しいところである。もちろん、予定した計画もあるであろうが、何が何でもそれにしがみつくとでなく、子どもにとっての偶発的な経験をより意味ある体験として構造化してやることのほうが教育的には一層重要なことである。

- 2 遊びの場面における「言葉かけ」、並びに「言葉でのやりとり」についての配慮事項

このような扱いは、対象児が一般の幼児であれば、特に気にしなくとも大体において自然に円滑に事が流れていく問題である。ところが、聴覚障害をもつ幼児に対する遊びの扱いということになると、一般の幼児と全く同じ扱いでやっていたのでは、結果として大穴を明け、ハンディキャップの上塗りとなりかねない領域である。

細やかで密な「言葉かけ」や「言葉でのやりとり」が欠けていると、聴覚障害児の場合には、「ただ遊ばせてしまった」とか、「子どもに遊ばれてしまった」というように時間の浪費に終わるといったことが生じるからである。何故にそのような事態を来たすのかということ、そのままの状態では、聴覚にハンディキャップがあるので、先生や友達の言葉を聞きながら遊ぶことが非常に困難であるとか、それどころか、そういうことが不可能といった事態が現実にかかるからである。

また、子ども自身が言葉（日本語）を身につけていなくて、その理解と使用が極めて不十分であるということもある。

したがって、遊びの扱いでも、以下のような特別な支援、すなわち工夫や配慮、努力、といったものが必要とされてくるのである。

(1) 子どもに、教師や両親の側の話すことの意味が伝わるように話す。

つまり、よく分かるように話すということである。

そのためには、どのような話し方をすればよいのであろうか。

① 子どもが今からする活動や経験、今している活動の流れ等に即して言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりする。なお、活動や経験をした後においても、それを言葉でまとめてやるようにする。

② 子どもの心の流れである思考、感情の動きを読みとって、それに即して言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりする。

③ 指導者の側が実物や絵、写真、絵本、紙芝居、絵日記、図鑑、表情、目つき、パントマイム的な所作、動作、行動、状況、などを手掛りとして言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりする。

④ その時点において子どもの持っている言語構造や言語力のレベルに合わせて言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりする。

⑤ 子どもが興味や関心を持っている物や、事柄について言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりする。

⑥ 子どもの応答や表現に対して、それに即して言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりする。

(2) 子どもに聴こえるように話す。
子どもの有する残存聴力を最大限に活用す

るわけである。厳密な意味では全く聴こえない子どもなどほとんどいないというのが今日の科学の常識である。

① できるだけ集団補聴器のループアンテナから聴かせるようにする。

個人補聴器の場合は話し手から離れると声が小さくなるが、ループアンテナから発する磁場の中ではどこにいても同じ大きさの音が聴こえるからである。

② 相互通話方式の集団補聴器が用意されている部屋では、それを活用する。

③ 体育館やプレイルームのようなところでは普段会話する時よりやや大きめの声で話す。

④ メリハリのあるはっきりした発音や語調で話す。

⑤ 個人用の補聴器しか使えない場面では、なるべく子どもを手元に引き寄せて、あるいは、教師の方から子どもに近づいて言葉をかけるようにする。

⑥ 子どもの耳の高さの位置で言葉をかけるようにする。

子どもにとって最も聴きやすい位置だからである。

⑦ 集団としてまとめて言葉をかけたり、言葉でやりとりをしたりするのみならず、なるべく一人一人の子どものところに行って言葉をかけるなり、言葉でやりとりをするなり、工夫をする。

⑧ 集団で扱うときは、全員に聴こえるような大きさの声で話をする。

(3) 読話のもつ制約を考慮して話す。

言葉を受容する際、音声という聴覚的な手掛りのみでなく、口形や舌の動き、顔面筋肉、表情等の視覚的变化をも手掛りとするのが「読話」と呼ばれる習慣・態度・技能であるが、眼で見なくてはならないが故の色々な制約がついてまわるので、そういうことをも考えながら子どもに言葉をかけてやる必要があるということである。

① 子どもが話し手の顔を見ているときに言葉をかけるようにする。

口の動きをも見せるためである。

- ② 子どもに話し手の顔を見せて話しかけるようにする。

口の動きをも見せるためである。

- ③ 子どもの視線をとらえたときは、必ず何か一言かけてやるようにする。

読話できる言葉や読話の習慣、態度を育てるためである。

- ④ なるべく子どもの眼の高さで話しかけるようにする。

話し手の顔や口の動きなどが見やすいからである。

- ⑤ 話しているときは、口の前で手を動かしてはいけない。

口の動きが見えなくなり、その分読話の手掛りが減殺されるからである。

- ⑥ 話しているときは、教科書や教材などで口の前をさえぎってはいけない。

口の動きが見えなくなり、その分、読話の手掛りが減殺されるからである。

- ⑦ 話しながら手で頭や首、顔、鼻などを触ったりしないようにする。

読話しようとする子どもの気が散るからである。

- ⑧ なるべく正面から言葉をかけるようにする。

話し手の表情や口の動きをはっきり見せるためである。

- ⑨ 薄暗いところでは続けて話さないようにする。

暗いと読話し難くなるからである。

- ⑩ 直射日光を背にして話をしてはいけない。

まぶしくて読話し難いからである。

- ⑪ 話し手の顔が継続的に近過ぎたり、遠過ぎたりしてはいけない。

読話し難くなるからである。

- ⑫ 話し手の背景に動くものや、子どもの注意を引くようなものがないようにする。

話し手の口元への注意が分散するからである。

- ⑬ 集団で指導するときは、全員が見ているときに話すように気をつける。

- ⑭ 子ども全員がばらばらになって活動しているとき、全員に共通して何かを分からせる必要が生じたときは、一度、活動を停止させて、全員が教師の方を注目したところで話すようにする。

- ⑮ 普通の話し方よりほんの少しゆっくり目に話す。

口の開閉や発音の明瞭さにメリハリがつくからである。

- ⑯ 話すとき、口の開閉にメリハリをつけてはっきり話す。

モグモグ話したり、早口で話したりしてはいけない。

- ⑰ 生き生きと表情たっぷりに話す。

言葉の伝達性を高めるためである。

- ⑱ よく見ている子どもや、教師の言葉かけや、言葉でのやりとりなどに応答した子どもをほめてやり、読話の習慣、態度の形成へ向けて動機づけるようにする。

- (4) 自然な姿勢で、自然に話す。

- ① 一音一音区切って話してはいけない。

言葉は音声の流れであることを忘れてはいけない。

- ② 単語や単語の羅列で話してはいけない。

言葉は文であることを忘れてはいけない。

- ③ 必ず文で話す。

- ④ 大きく口を開けたり、唇を突き出したり横に引き過ぎたりなどしないで、正しい日本語の口形で話す。

- ⑤ 日本語の正しいイントネーションやアクセントで話す。

- ⑥ 首を振ったり、手足を動かしたりしながら話してはいけない。

- (5) 楽しく話しかける。

- ① 子どもと遊んだり、子どもと話すのが楽しくて仕様がないうような顔つきをして話す。

- ② ユーモアをもって話す。

- (6) 子どもの表出や発言に対して聞き上手であ

ることも必要である。

そのためには、次のような対応をする。

- ① 子どもの表現をすべて受け入れ、分かちてやるようにする。
表情、身振り、動作、行動、単語的表現、片言的表現、すべてOKとする。
- ② 子どもが、声や単語、片言等で、表現してきた場合には、必ず、頭をなでるなり、拍手をするなりして、表情たっぷりに反応してやるようにする。
- ③ 子どもの気持や考え、希望等に対して共感を持って聴いてやるようにする。
- ④ きき出すのではなく、なるべく、子どもの方から訴えてくること、表現してくることを聴いてやるようにする。

(7) 子ども同志の言語交渉を活性化するように方向づけていく。

- ① 子ども同志のコミュニケーションに必要とされるあらゆる表現機能の発現に手を貸してやるようにする。

具体的にはいろいろな場面で、最適の一瞬に言葉をかけるなり、口声模倣（口真似）をさせるなりして生きた言葉や表現形式を刷り込んでいくという手順をとることになる。

その際に用いる基本的な表現機能・表現意図・表現形式等の例を示しておく。

○ 呼びかけ

[名前] 太郎ちゃん、真弓ちゃん、ママ

[挨拶言葉] バイバイ、おはよう、おやすみ。

[嘆声・呼びかけ・応答] ああ、おい、もしもし、うん、いや、なに、やい、あのね、おい、ねえ、なあ、こら、ほら

[～や] タマヤ。

[～よ] 花ちゃんよ。

[～たら] お父さんったら！

[～てば] ねえってば。

○ 命令

[用言・助動詞の命令形] 早く歩け、

急いで送らせろ。

[～なさい] もう寝なさい。

[～な] さっさと歩きな。そんなことは止めな。

[～た] さあ、どいた、どいた。

[～がいい] さっさと帰るがいい。

・強制・義務

[～なければならない] 掃除をしなればならない。

・禁止

[～な] 芝生に入るな。

[～てはいけない(～てはならない)]

芝生に入ってはいけない。

[～てはだめ] 芝生に入ってはだめ。

・勧告

[～な] 気をつけて帰りな。

[～ほうがいい] 気をつけたほうがいい。

・許容

[～てもいい] 遊んでもいい。

○ 依頼・要求

[～てくれ] 助けてくれ。水を持ってきてくれ。

[～てくれないか(～てくれない?)]

水を持ってきてくれないか(水を持ってきてくれない?)

[～てください] 水を持ってきてください。

[～てちょうだい] 水を持ってきてちょうだい。

[～て(～てよ・～てね)] 水を持ってきて(水を持ってきてよ・水を持ってきてね)

[～てほしい] 水を持ってきてほしい。

[～てもらいたい] 水を持ってきてもらいたい。

○ 勧誘・提案

[～う(よう)] 野球をして遊ぼう。弁当を食べよう。

[～うか(～ようか)] 野球をして遊ぼうか。弁当を食べようか

[～ないか] 野球をして遊ばないか、

- 弁当を食べないか。
 [～ない?] 遊びに行かない? まま
 ごとしない。
 [～うや] もう帰ろうや もう止めよ
 うや。
 [～うよ] 遊ぼうよ。作ろうよ。
- 反論(反ばく・非難・不服)
 [～か] そんなこと、できると思
 うか。
 [～くせに] 知ってるくせに。
 [～さ] どこへ行こうってのさ。
 [～では(じゃ)ないか] ○○ちゃん
 にも似合わないでは(じゃ)ないか。
 [～のに] せっかく、入れてあげる
 って言うのに]
 [～もの(もん)] ぼくにもできるもの
 (もん)
 [～ものか(もんか)] お前に何が
 できるものか(もんか)
 [～ものを(もんを)] やろうと思
 えばやれるものを(もんを)。
 [～よ] 雨が降ってるぐらい何だよ。
- 問いかけ
 [疑問詞～] だれなの、どこなの、お
 客様は何人様でしょう。
 [叙述語+しりあがりのイントネー
 ション] テレビ消してもいい? ごはん
 食べる? 雨は止んだ? 赤ちゃん泣
 いてる? けんか?
 [～い] 誰だい。昼寝かい。
 [～か] わかりました㊦。
 [～かしら] おわかりになったかし
 ら。
 [～け] 坊や五つだっけ?
 [～こと] いいこと?
 [～て] 京都にいらしたこと、あ
 って?
 [～ない] 知らない? 見せていた
 だけません。
- ・質問
 [～ね] なんと書いてあるね?
 [～かね] 昔と変わってやしない
 かね?
- [～の] 雨は止んだの? 今度どう
 するの?
 ・反問
 [～い] 何言っているんだ㊦。
 [～か] おれか?
 [～さ] 何さ
 [～て] 何だって?
 [～と] 何だと?
 ・返答をうながす
 [～な] これでいいな?
 [～ね] 本当に知らないのね?
 ・同意を求める
 [～だろう(でしょう)] かわいい山
 羊だろう。向うに赤い屋根が見える
 でしょう。
- 疑問
 [疑問詞～] だれに上げる。花
 ちゃん、どうした。
 [疑問詞～か] いったい、どこへ
 行ったのか。
 [疑問詞～う(よう)] いったい、
 どうしたんだろう。
 [疑問詞～やら] どこまで歩いて
 行けるやら。
 [～か] 今、十時頃か。
 [～かどう(歪)か] しまいまで
 頑張れるかどうか。
 [～かしら] 私にもできるかしら。
- 反語
 [疑問詞～う(よう)] だれが作
 れよう。
 [～か] この暑いのに、上着なん
 か着ておれるか。
- 念をおす
 ・念をおす・言い渡す
 [～い] いやだい。早く行けい。
 [～か] もうやるなよ、いいか。
 [～ぜ] ホームラン一本、頼むぜ。
 [～ぞ] もう逃さんぞ。
 [～たら] そんなこと言わな
 なくても、わかっているったら。
- 叙述
 [～てば] そんなこと言わな
 なくても、

- わかっているってば。
- [～ね] 買ってきてくださいね。
- [～のよ] ここへは入っちゃいけないのよ。
- [～よ] わかってるよ。
- ・請け合う
 - [～とも] いいとも、買ってきてあげるとも。
 - ・訴え・あまえ
 - [～もの(もん)] だって、私、できないんだもの。(もん)
 - ・平叙
 - [用言・助動詞などの基本型・体言どめなど] 飛行機が飛んでいる。空が青い。学校は休みだ。梅が咲いています。もう春です。今日は、これで終わり。
 - ・断定・主張
 - [～ことよ] じゃましてはいけないことよ
 - [～さ] 蛇ににらまれた蛙同然さ。
 - [～ぞ] おれがついてるぞ
 - [～ってよ] あなたには、その色、よく似合ってよ。
 - [～な] それは駄目だと思ふな。
 - [～ね] そのほうが面白いと思ふね。
 - [～よ] 私は行かないよ。
 - [～わ] 私、知らないわ。
 - [～わよ] 知らないわよ。
 - ・説明・確認
 - [～の(ん)だ] あの音は、電車が鉄橋を渡ってるの(ん)だ。
 - [～た] あっ、こんな所に落ちていた。
 - ・ぼかす
 - [～が] ぼくもそう思うの(ん)だが。
 - [～けど(けれど)] 花ちゃんに言ったの(ん)だけど。
 - [～し] もうすっかりなおったし。
 - [～かどうか] あした天気になるかどうか。
 - [～ようだ・らしい・みたいだ] 雨が
- 止んだようだ。雨が止んだらしい。雨が止んだみたいだ]
- [～そうだ] 太郎ちゃんのお母さんは病気だそうだ。
 - [～ということ(話)だ] 太郎ちゃんのお母さんは病気という話だ。
 - [～とかいうこと(話)だ] 太郎ちゃんのお母さんは病とかいう話だ。
 - [～と聞いている] 太郎ちゃんのお母さんは病気と聞いている。
 - [～んだって] 太郎ちゃんは遠足に行かないんだって]
 - [～って] もう、帰るって。
 - [～とき] もう、帰るんだとき。
- ・打消・否定
 - [～ない(ません)] 太郎ちゃんとは遊ばない。そんなこと知りません。
 - [～まい] だれも知るまい。
 - [～どころか] 安心するどころか。
 - [～ものか] 動くものか。
 - ・過去・完了
 - [～た] 梅が咲いた。桃も咲きました。
 - [～てしまう] 本を読んでしまう。食べてしまう。
 - 自問・自答
 - [～かな] うまく渡れるかな。うまく書けるかな。
 - [～か] なあんだ、こんなところにあったか。
 - [～ぞ] ううん、こいつはいけるぞ。
 - ・回想
 - [～け] まこと君はくやしそうに言ったっけ。
 - 推量
 - [～う・よう] 雨が降ることはなからう。
 - [～だろう] あすは晴れるだろう。
 - [～まい] あすは雨にはなるまい。
 - ・推定・想像
 - [～ようだ] 雨は止んだようだ。疲れたようだ。
 - [～らしい] 雨は止んだらしい。おな

かがすいたらしい。

[～みたいだ] 雨が止んだみたいだ。
おなかがすいたみたいだ。

○ 希望

・願いのぞみ

[～たい] 飛行機に乗ってみたい

[～てほしい] 写真をとらせてほしい。

[～てもらいたい] 隣りに座ってもらいたい。

[～ばいいが(がな)] 雨が止めばいいが(がな)。

[～といいけど(けれど)] 雨が止むといいけれど。遊べればいいけど。

[～といいなあ] 早くおやつになるといいなあ。

[～たらなあ(となあ)] だれか来てくれたらなあ。だれか入ってくるとなあ。

[～ないかしら] だれか来てくれないかしら。

[～ないかな(なあ)] だれか来てくれないかなあ。

[～ように] 丈夫に育ちますように。
どうかこわれないように。

・惜しむ

[～うに] よく見れば、気が付いたろうに。

[～のに] 教えてくれれば、私も来てみたのに。

○ 意志

[～う・よう] 早くお家へ帰ろう。お手伝いをしよう。

[～まい] こりごりだから。もう二度と行くまい。

[～つもりだ] もう絶対にやらないつもりだ。

○ 感動

・詠嘆

[叙述語+イントネーション] あら、あの顔!

[文の成分の倒置] あった、こんなところに、ぼくのくつが。

[～こと] りっぱなお着物ですこと。

[～な(なあ)] おもしろいな。きれいだなあ。

[～ね(ねえ)] 上手だね。うまいねえ。

・驚き

[叙述語+イントネーション] お水がまっか! まあ、あの人。先生だ!

[～では(じゃ)ないか] なんとお化けが入ってるじゃないか。

[～とは] あれだけやっつけられて、まだまいらないとは!

[～わ] いるわ、いるわ、うじゃうじゃいる。

○ 嘆声

・感動・驚き・困惑・失望・憤慨の気持

ああ、あら、まあ、きゃっ、ちえっ、おっと、おや、おやおや、やれやれ、ちくしょう

・疑い・考える気持

おや、はてな、さあ、ええっと、こうっと

② 聴覚の欠損とそれに起因する言語力の貧困さ故に、子ども同志のコミュニケーション活動が必ずしも円滑に行くとは限らないので、そのような場合には、教師が間に入って、仲継ぎ役や交通整理の役を買って出るようにする。

(8) 言語指導の立場から、さらに次のような配慮がなされるべきである。

① 目つき、表情、素振り、所作など、ごく小さな徴候を通して、子どもの柔軟な心の中に、今何が起きているかを探り当てるようにする。

その場の状況との絡みで、子どもの心の動きを読みとっていくのである。

② 子どもに対して最適の一瞬に言葉を投げかけたり、口声模倣(口真似)を誘ったり、言葉の自発的使用を奨励したりして、素早く教師の方で反応してやるようにする。

- ③ 話し言葉で表現させることをあまり急がないで、表情、身振り、動作、行動等で自由に表現できるようにし、話し言葉自体を受容し、理解するレパトリーが広がるにつれて、徐々に言葉で表現しようという態度を育てていくようにする。
- ④ 文の構造や発音等が不完全であったとしても、理解できるようになった言葉は、できるだけ沢山使わせるようにする。
ブロークン・ジャパニーズ・オーケーの姿勢で対していくのである。
- ⑤ 子どもの発達を踏まえて、場面、状況、心情等にマッチした言葉をふんだんに使ってやるようにする。
- ⑥ 遊びの中で子どもの出会う様々な事実や経験について、できるだけ言葉で扱うようにし、子どもの心情、思考、知識、概念、経験などと、言葉を繰り返し関連づけてやるようにする。
- ⑦ 必ずしも、話されている言葉のすべてが理解されなくても、どしどし話しかけてやるようにする。
これこそが「言葉の風呂」に子どもを浸す扱いである。
- ⑧ 子どもがまだ自分から使える言葉を持っていない段階では、教師や親の立場で問かけのべき言葉と、子どもの立場で答えるべき言葉の両方を一人二役で使ってやるようにする。
- ⑨ 子どもの使う言葉については、オームのような調教で言わせるのではなく、子ども自身の分かる言葉（理解語）のレパトリーを広げながら、子どもの方から自然に、しかも自発的におしゃべりを始めてくるのを待つようにする。
- ⑩ 目つき、表情、身振り、動作、行動、叫び声といった言葉の形をなさない表出を読みとり、最適の表現形式によって、口声模倣を通して記号化し、言語化していくようにする。
- ⑪ 一語文や多語文的な表現をしたときには、一通り話をさせた後で、完全な文の口声模倣（口真似）をさせ、補正していくようにする。
- ⑫ 遊びの指導をする際でも、できるだけ言葉によって内容やルールの理解をさせたり、しつけをしたりするように心がける。
- ⑬ 新しい言葉や知らない言葉を用いるときには、実際の場面や文脈の中で、実物や絵、写真などを手掛りとして見せながら、同時に表情や所作などで補って、あるいは、実際にやってみせて、意味が伝わる工夫をしながら言葉をかけるようにする。
- ⑭ 教師と子ども、子ども同志の関係において、「ああ言えば、こう言う」といった質問、応答や話し合いが成立するような方向へ持っていくようにする。
- ⑮ 日本語として必要とされる様々な表現機能や表現形式が使えるように方向づけていく。
- ⑯ 眼前にない抽象的、観念的世界や想像の世界が言葉で扱えるように方向づけていく。
- ⑰ 自分の思いや考え、主張、経験などを、言葉で自由自在に話せるように方向づけていく。
- ⑱ 一斉に言葉で扱うときは、みんなの子どもが教師の話を聞いているか、見ているか、分かっているかどうか、あるいは、友だちの話をきちんと聞いているかどうかを確認しながら話をすすめるようにする。
分かったかどうか、伝わったかどうかを確認する方法としては、次のようなやり方がある。
- ア 質問をして答えさせてみる。
いつ、だれが、どこで、なにを、どうした、どんな、どういう、どうして、なぜ、なんで、いくつ等。
- イ 目的とする内容を指示させてみる。
白い丸はどこに書いてあるの？
- ウ 目的とする内容や言葉について動作化させてみる。
「赤い玉を1つ取る」ってどうやるの。 ○○ちゃん、やってごらん。兎がぴょんとはねる真似をしてごらん。
- エ 友達や教師の話の内容について話させ

てみる。

のぶちゃんは、今何と言ったの。先生はどんな話をしたの。

オ 子どもの様子全体から直観的に評価し、必要に応じて、他の手法も併せて用いるようにする。

総括

1 聴覚障害を持つ幼児の遊びを豊かにする上でまっ先に考えなくてはならないことは、子どもの経験を広げたり、豊かにしたりして、現実の生活の論理を知らせることにある。

具体的には、人々の仕事や働いている姿、働く過程で結ばれる人々の相互関係等をよくわからせることであり、社会環境、社会現象、自然環境、自然現象、動植物、自然物等についての雑学的体験を豊かに積ませることとなる。

まずは生活の観念や情報のインプット・ファーストを心掛けるべし、ということである。実際、子どもが蓄積する正確で、鮮明な、感情的色彩を帯びた周囲の環境についての知識や観念は、子どもによって創造的に加工され、遊びの中に反映されることとなる。

こういったことは、遊びの活動そのものを豊かにするとどまらず、遊びの中で子どもが自ら体験することによって、追体験をし、それは経験として子どもの身につくものともなっていく。さらに遊びを通じたこの経験は、子どもの人格形成上の財産となり、子どもを人間としてより豊かにも方向づけていく。

2 特別な配慮や指導がなければ、聴覚障害の子どもの遊びは、ゆるやかにしか発達しなくて、単なる真似事の段階にとどまりがちである。

その場合の頭打ちである高原状態を脱却する工夫を大づかみにまとめると、次のようになる。

- (1) 大人が積極的に子どもの遊びに参加して新しい遊びを子どもに気づかせていくようにする。
- (2) いくつかの性質の異なった遊びや場面を構成できるように援助してやる。

(3) 子どもの側ばかりを問題にするのではなく母親や教師の行動や精神状態についても注意を払う必要がある。

精神的にリラックスした母子関係、教師対子ども関係の成立が重要である。

(4) 他の一般の子どもと積極的に遊ばせ、経験領域を広げてやるようにする。

(5) 遊びの中での言葉によるコミュニケーションや言葉それ自体の発達についても注意深い細やかな配慮が必要である。

こういった工夫や配慮をしていると、子どもたちの遊びは大筋として変化し、多様な内容を持つストーリーのあるごっこ遊びが生まれるようになってくる。

この遊びの流れの中で、教師や両親が、十分な言葉かけや、言葉でのやりとりを心掛けておれば、いつしか子どもの言葉が豊かになり、子ども自身の中に言葉によるやりとりの要求が遊びが展開される中で高まり、それがやがては実現されるようになってくる。

とにかく、聴覚障害幼児の遊びの発達において、それをより高い水準に持っていく際、決定的役割を果たすのが教師や両親による遊びへの積極的な教育的支援や介入であることは確かである。

子どもが聴覚障害を持っている場合には、普通の幼稚園や保育園等での遊びの扱いとか、健常の子どもの家庭での遊びといったものと全く同列の扱いをしていたのでは多くの場合決してうまく遊べるようにはならないであろう。

何故ならば、聴覚障害というハンディキャップ、すなわち、音や音声、言葉、音楽等に関する情報受容障害というものは24時間継続し、遊びながら友だちや教師、両親、兄弟等の言葉や声、活動に伴って生じる様々な種類の音を聴くことができないからである。また言葉の入り口である聴覚に障害があるが故に言葉自体を身につけていない、つまり、われわれ日本人共通の母国語であるところの日本語を身につけていないが故に、自分の気持ちや思い、考えなどを適切に相手や周囲の人

に伝えることができないのみか、相手の言っていることが全くわからないといった事態までも生じてくる。

いかにコミュニケーションの成立が状況や場面に依存するとはいえ、必要最小限の言葉が介在しないことには、コミュニケーションも質量ともに限られたものとなるし、極めて大雑把なやりとりでおしまいということにもなりかねないからである。

このような障害状況を放置すれば、遊びの活動全体もやはり豊かにならないし、高まってもいけないこととなる。したがって、聴覚障害児をよく遊べるように育てるには、子どもが聴覚障害であること、なかならず、言葉の欠落という事実やコミュニケーションの困難性という点に配慮した扱いが不可欠のものとなってくる。もちろん、情報受容の障害に起因する経験の偏りや貧困に対する補償の方策についても、留意すべきことは当然であるが。

引用・参考文献

- 1 ヴィゴツキー・レオンチェフ・エリココン他著 神谷栄司訳「ごっこ遊びの世界」法政出版株式会社 1989
- 2 ホイジンガ (Johan Huizinga) 著 高橋英夫訳「ホモ・ルーデンス (Homo Ludens 遊ぶ人)」中公文庫 中央公論社 1990年
- 3 ロジェ・カイヨワ (Roger Caillois) 著 多田道太郎・塚崎幹夫訳「遊びと人間 (Les Jeux et les Hommes (Le ma sque et le vertige))」講談社学術文庫 講談社 1991年
- 4 コーエン&ルドルフ著 森上史朗訳「幼児教育の基礎理論 上下」教育出版 1983
- 5 大塚明敏、松崎節女著「NHKテレビろう学校 耳の不自由な乳幼児の育て方」日本放送出版協会 昭和50年 (1975年)
- 6 大塚明敏著「ことばの障害をなおす 早期発見・早期訓練の手びき」保健同人健康ブックス 保健同人社 昭和55年 (1980年)
- 7 井原栄二・上野益雄、草薙進郎編著「聴覚障害児教育の革新③基礎期の教育と言葉の指導 (大塚明敏執筆)」コレール社 1997年
- 8 小川正通著「保育原理」金子書房 発行年不祥
- 9 守屋光雄著「遊びの保育」新読書社 1979年
- 10 トーマス・アームストロング著 吉田新一郎訳「マルチ能力が育む子どもの生きる力 (Multiple Intelligences in the Classroom)」小学館 2002年
- 11 田中教育研究所編集「現代教育心理」特集 発達課題と教育—幼児から小学生へ— 明治図書出版株式会社 1962年
- 12 ロンヤ共和国教育省編 坂本市郎訳 「三才児までの保育」 新読書社 1967
- 13 ロンヤ共和国教育省鑑修・エム・ヴェ・ザルーンスカヤ編 坂本市郎訳 「就学前教育」 新読書社 1969
- 14 クブリャーノワ著 山本 斌・森下はるみ訳 「集団乳幼児保育の実際」 新読書社 1971
- 15 K. H. リード著 宮本美沙子、落合孝子共訳 「幼稚園 (THE NURSERY SCHOOL)」 フレーベル館 1976
- 16 J. A. クローセン (John, A. Clausen) 著 佐藤慶幸、小島 茂訳 「ライフ・コースの社会学 (The Life Course ; Sociological Perspective)」早稲田大学出版部 2000
- 17 坂元彦太郎著 「倉橋惣三 その人と思想」 フレーベル館 昭和62年

大塚明敏教授 略歴および主要著作

略 歴

氏 名 大塚明敏（おおつか あきとし）
 生年月日 1930年3月23日生
 本 籍 熊本県熊本市河内町岳1491番地
 住 所 千葉県市川市中国分1-14-8

(1) 学 歴

昭和30年3月 東京教育大学教育学部特殊教育学科卒業

(2) 職 歴

1955年4月～1984年3月 東京教育大学附属豊学校教諭～筑波大学附属豊学校教諭
 1968年12月～1984年9月 東京教育大学併任講師～筑波大学併任講師
 1976年10月～1978年3月 横浜国立大学非常勤講師
 1984年4月～1986年6月 金沢大学教育学部助教授（金沢大学大学院教育学研究科〈修士課程〉障害児教育専攻を兼任）
 1986年7月～1995年3月 金沢大学教育学部教授（金沢大学大学院教育学研究科〈修士課程〉障害児教育専攻を兼任）定年により退官
 1988年4月～1992年3月 金沢大学教育学部附属養護学校長を兼任
 1985年4月～1988年3月 富山大学教育学部非常勤講師
 1995年4月～ 長野大学産業社会学部教授（一般教育・教職担当）
 1995年4月～1996年3月 金沢大学大学院教育学研究科非常勤講師
 1995年4月～2000年3月 金沢大学教育学部非常勤講師
 1995年4月～1996年3月 上田市医師会立看護専門学校非常勤講師
 1998年9月～2000年3月 上田女子短期大学非常勤講師
 2002年3月 長野大学定年退職

主 要 著 作

- NHKテレビろう学校「耳の不自由な乳幼児の育て方」、共著、日本放送出版協会、1975年8月
- 「障害児（者）の生涯と教育」、共著、福村出版株式会社、1978年1月
- 「視覚聴覚障害事典」、共著、岩崎学術出版社、1978年11月
- 「ことばの障害をなおす—早期発見・早期訓練の手引き—」、単著、保健同人社、1980年11月
- 「日本語発音練習絵本」、単著、湘南出版社、1993年4月
- 「聴覚障害児教育の革新」、共著、コレール社、1997年2月