

難聴のある子どものことばの指導に関する様々なこと

庄司 和史 (信州大学 学術研究院総合人間科学系)

はじめに

子どもの難聴は、ことばの発達など子どもの発達にいろいろな影響を与える。そのため、わが国でも古くから難聴の早期発見と教育の早期開始が重要とされてきた。北原(1969)によれば、1968年の時点で、当時全国に107校あった聾学校のうち、91校に幼稚部が設置されており、そのうち39校では、入学できない幼児や入学年齢に達しない3歳未満の乳幼児を対象とした母子教室等を開設していたと報告している。三宅・佐間野・松崎(1977)によれば、1975年頃は、全国のほとんどの学校で3歳未満を対象とした教育が行われていたとされる。これは、他の障害領域の教育では見られず、唯一聴覚障害教育において行われたものである。

こうした早期療育は、2000年から始まる厚生省(当時)の新生児聴覚スクリーニングモデル事業によって更に進展することになる。三科(2005)は、全国の聾学校と難聴幼児通園施設を対象に3歳児未満児の乳幼児数の調査を行っているが、このうち聾学校の数を見ると、2002年は、0歳児213人、1歳児319人、2歳児501人であったのが、2004年には、0歳児283人、1歳児410人、2歳児547人と約20%の増加が見られている。また、庄司・齋藤・松本・原田(2011)によると、2006年には、0歳児392人、1歳児450人、2歳児572人で、とくに0歳児の増加率が大きくなっていることが示されている。さらにその10年後に行われた聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会の調査(聴覚障害者教育福祉協会,2018)によれば、2016年には、0歳児609人、1歳児569人、2歳児635人で、0~2歳の各年齢の乳幼児数がほぼ同程度となっており、新生児聴覚スクリーニングによって早期診断、早期療育開始が定着してきていることが窺える。

また、同時に早期からの人工内耳の適応も進んでいる。上記の聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会の調査(聴覚障害者教育福祉協会,2018)では、0~2歳児の人工内耳装用児数は、350人で、10年前の2006年の104名から3倍以上の増加になっている。0歳児でも609人中68人となっており、より早期の適応が進んでいることが分かる。

このように、現在、新生児聴覚スクリーニングによって多くの難聴児が0歳台から補聴器等を装用し専門機関で療育を受けている。また、重度の難聴の場合、乳幼児の段階から人工内耳が適用されている。急速に音や音声を聴くことが可能な子どもたちが増えていると言えるのである。

私は、いくつかの聾学校の幼稚部の校内研修等にかかわっているが、補聴器や人工内耳を装用したときの聴力が平均で 30dB 台である子どもたちも多く、かつて重度の子どもたちにも最低 60dB の音は聴かせたいという、いわゆる「60dB フィッティング」¹を行ってきた経験からすると信じられないような心持ちになる。また、発音や発声の状況を見ても、自然な良い声を出す子どもが増えており、風船や音筒を使って、振動を感じさせながら母音の発声を誘導するところから発音指導を始めた新任教師時代からすると夢のような変化でもある。

しかし、こうした大きな変化が訪れている現代だが、本当に、子どもは伸びているのだろうか。例えば、鄭 (2021) は、聾学校に在籍する人工内耳装用児の指導に関する調査を行っているが、指導を担当している教員は、人工内耳装用児の約 7 割が同年齢の言語発達よりも低い傾向があると回答し、難聴のある子どものことばの発達は依然として大きな課題であるとしている。

本稿では、以上に示したような現状の変化を踏まえ、改めて難聴のある子どものことばの発達をどう促すかについて、とくに乳幼児段階から幼児段階のことばの指導のポイントを考えていきたい。

なお、2007 年の学校教育法改正で、盲学校、聾学校、養護学校は、制度上、特別支援学校に統一されているが、ここでは、聴覚障害を対象とした特別支援学校を聾学校と表記する。また、本文中、「きく」と「聴く」が混在するが、聴覚で音声を聴取する場合には「聴く」とし、その他は「きく」とした。

1. 子どもの難聴はどうしてことばの発達に影響するのか

難聴があると、周囲の音声が聴覚から入りにくくなる。人間は、生まれた直後から様々な音や音声を聴き、それを情報としてとらえ脳内に組み込んでいく。ことばは、安定した人との関係や適切な環境の中で心地よく耳から入り、生活の中で意味づけられていくことによって獲得されていく。難聴があると、まず、一番先の音声の入力が困難になる。したがって、ことばが育ちにくくなる。

補聴器の装用効果は、100%難聴を解決するものではないことはよく知られている。難聴症状が高度であればあるほど補聴器の装用効果が得られにくくなり、音声言語の話しことばはきこえにくくなる。著しい聴力の改善は可能な人工内耳であっても、難聴の状態は残ることになる。また、難聴は、周囲のことばがきこえにくくなるだけでなく、自分の話す声もきこえにくくする。例えば、高度難聴があるとバブリングと呼ばれる後期喃語が出ないこと、あるいは出たとしても消失してしまうと言われており、音声表出の発達には、自声の聴覚フィードバックが大きく関与していることは、よく知られていることでもある²。

2. 難聴はことば以外の発達にも影響する

一方、聴覚の活用と発達との関連を、語彙の獲得前の段階、つまり、前言語期に焦点を当てて考えてみることも重要である。ことばの発達は、ことばを使い出す前の前言語期の段階から始まっているが、この段階での基本的な信頼関係の形成は、ことばの発達の重要なベースになる。この関係は、愛着とも言われる親子の間の心の結びつきである。この親子の心の結びつきは、ことばの発達のみならず、認知の発達、情緒の発達、社会性の発達などにも大きく関連している。

この親子の心の結びつきについて、宮本（2020）は、「愛着行動」（子どもがそばにいる親に対して示す行動）に対しての親の適切な応答と、「絆行動」（親の子どもに対して示す肯定的で自発的な行動）に対する子どもの適切な反応の蓄積によって形成されていくと説明している。つまり、前言語期で行われる子どもと親のやり取りの蓄積が、様々な発達のベースとなる親と子の心の結びつき、つまり愛着の形成に深くかかわるわけである。

生まれたばかりの子どもに難聴があると、子どもと親のやり取りはどうなるだろう。例えば、子どもの愛着行動に対する親の応答が情報として子どもに伝わりにくくなるし、親の絆行動も子どもに伝わりにくくなる。これらのことは容易に想像がつくものである。

子どもに難聴があることによって、単に周囲のことばや自分の声が聴きにくくなって語彙獲得等が遅れると考えるのではなく、子どもの難聴は、愛着の形成という様々な発達のベースになる最大の発達課題に影響を与え、初期の段階から発達全体に影響を及ぼす恐れがあるということを考える必要がある。

聾学校の乳幼児教育相談や幼稚部を担当する教員は、親子関係について問題意識を持つことが多い。各校の教育課程の編成の中でも、「身近な人との関係」や「愛情のある関わり」といった表現で基本となる人間関係の形成の大切さは位置付けられている。個別の支援計画や個別の指導計画が検討される段階でもよく話し合われるテーマである。難聴という症状は、ことばの発達に影響を与えるのだが、ことばの発達に影響が現れるのは、結果に過ぎないとも言える。どうして難聴があることによってことばの発達に影響が出ているのかは、個々の状況によって異なっている可能性がある。つまり、早期に難聴を発見して補聴器を装用させ、あるいは人工内耳を適応すれば、それだけで難聴が及ぼす発達への影響がなく、個別に対する丁寧な対応は、不可欠なのである。

3. 難聴のある子どもが聴覚活用をする意義は何か

聴覚を活用することは、ことばの発達へ大きくかかわるが、それだけではない。例えば、音を聴くことによって周囲の状況を把握し、自分の行動を調整するというような力の発達にも関連する。また、基本的な生活習慣を身につける上でも音を聴くことによって容易になることもけっこうあるかもしれない。聴き分けられる音が増えるというような、ある意味短期的な観点で便利になったということだけでなく、身近な人と同じ音を聴いて共感するといった経験を重ねていくような情緒面での発達にかかわる効果も大きいとも考える必

要があるだろう。

乳児期から幼児期にかけては、様々な発達的变化が起こる時期であり、中枢の神経系の発達も活発で、情報処理能力を急速に高めていく。聴覚からの情報は聴覚野で、視覚からの情報は視覚野で処理されるが、認知のレベルで考えれば、複数の感覚から入った情報は統合され、照合され、意味付けられる。乳幼児からの発達という観点で言うと、聴覚活用によって得られる効果は、単に聴き取ったり聴き分けたりする能力を高めることにとどまらず、情報を照合したり意味付けしたりする認知的な学習にかかわっていると考えることもできる。

難聴があると、聴覚情報の量は少なくなる。例えば、聴力レベル 30 dBは、軽度難聴と分類されるが、軽度でも正常聴力に比べれば受け取ることができる音の情報量は絶対的に少ない。私は、大学の授業の中で、聴覚障害のきこえにくさを体験してもらうためにヘッドフォン型のイヤーマフを用いることがある。このイヤーマフは、平均すると約 30 dB程度音を小さくする効果がある。近くの人話し声はある程度聴こえるが、イヤーマフを装着すると急に周りが静かになる感じになる。換気扇の音やスライドを投影するプロジェクターのモーター音はほとんど聴こえなくなる。聴力レベル 30 dB程度の難聴だとすると補聴器装用は行わない場合も多いと思うが、聴力 0 dBに比べると聴こえる音の量は遙かに少なくなるのである。

だからこそ、難聴がある子どもの聴覚活用は、意図的に進められることが重要であり、それに加えて、他の感覚も活用して、情報を照合したり意味付けしたりするという機会を多くしていく必要がある。ただ、情報を照合したり意味づけしたりする学習は、聴覚だけで行われるものではない。難聴のある子どもの場合は、むしろ、意図的に聴覚以外の感覚で補っていく必要がある。聴覚活用の能力の育ちを待っていては、この学習を進める最適な時期を逸してしまいかねないとも考える必要がある。とくに乳幼児段階の聴覚活用では、耳だけを使うということではなく、もっと総合的に感覚全体を活用するという中で、聴覚活用の意義が高まっていくはずである。

私は、聾学校の乳幼児教育相談に所属していた数年間、乳幼児の補聴相談担当として聴力検査や補聴器のフィッティングを担当していた。検査に使用していたプレイオージオメトリー（遊戯聴力検査）の装置は、子どもの椅子の前に設置されたテーブルの亚克力板の中を玩具の列車がオージオメーターに連動して動くような仕組みになっており、子どもには「音がきこえたらボタンを押す」というルールを理解させて実施する。しかし、満 3 歳になっても、このルールがなかなか理解できない子どもも少なからずいる。例えば、音に頓着なくボタンを押してしまったり、音が鳴ってもボタンを押さなかったりする子どももいる。そばに付き添ってもらうサブの教員などが手本を示しながら教えるが、なかなか難しい。最初の 1~2 回はうまくできて、乳幼児の注意力はそれほど長くは続かないので、正確な検査結果が得られないという経験もたくさんしてきた。

何年かそういう経験をして、ある時期から方法を 180 度変えてみた。この子は「音が鳴る」「ボタンを押す」「列車が動く」というそれぞれの関係が捉えられていないと判断したとき、私は、ボタンの押し方を教えるのを止めてみることにした。子どもに好きにボタン

を触らせておく。そして、こちらも適当に、子どもの動きに無関係に、たぶん聴こえているだろうという音圧の音を提示する。そのうち、タイミングが合って列車が動く。子どもが喜んで列車を見る。すると、「ボタンを押す」と「列車が動く」こととの関係が分かってくる。次に、子どもがボタンを離した直後に音を鳴らしてみる。こういうことを繰り返していくと、音が聴こえるとボタンを押すという行動が学習されていく。ルールなどをいちいち指導しなくてもちゃんと子どもは学習するのである。学校で行われる聴力検査は、こうした学習の場でもある。大人に教えられてできるようになることも大切だが、教えられなくてもできたことはもっと大切だと思う。

4. 「もっと聴きたい」は「もっと知りたい」

難聴のある子ども一人一人の聴覚活用の状況を評価することは、指導計画を立てる上で欠かせない。

評価は、その子どもの「今」を知ることである。聴覚活用の場合、どのくらいの音に気づくことができるか、どのように聴き分けることができるかといった観点が必要になる。

昔の資料を探っていると、聴力のことを「聴力損失」と書いてあるものに出会う。私が最初に聾学校の教員になった頃は、「聴力損失」が聴力の正式な用語であった。それが、現在は「聴力レベル」と言われている。この改定の意味について、当時、「最小可聴閾値とはきこえる最も小さなレベルのことを言うのであって、きこえないレベルではない」と先輩教師が解説してくれた。そうした理屈から、平均聴力を計算するときも四捨五入だときこえないレベルが表記される可能性があるので、切り上げるように指導された³。つまり、聴力検査は、どのくらいきこえないかを把握することではなく、どのくらいの大きさの音なら聴ける可能性があるかを知るために行うのである。

さて、こうした聴力検査のデータだけでなく、日常生活での音への反応をよく観察して、その様子を蓄積していくことも、聴力検査と共に必要な評価のデータとなる。このとき重要なのは、得られた数値やエピソードを科学的に（客観的に）解釈していくことである。

例えば、補聴器の調整を変更していないにもかかわらず、補聴器装用閾値が前回の検査時に比べて小さくなったという結果が得られたとき、それはどのように解釈できるだろう。補聴器の装用効果が上がり、補聴器装用をしたときのきこえにくさは改善されてきているとすることができるだろう。また、この子どもが日常生活の中でも、数日前までは気づかなかった音に反応するようになっていたり、何だろう？と首を傾げて音源を探すような行動が見られたりしているというエピソードが加わると、一層、聴覚活用が進んでいる可能性がある。こうしたエピソードは、観察者の主観が強く入るものとも言えるが、観察が積み重ねられることによって客観性が強くなっていく。つまり、初めは、偶然かもしれないと疑心暗鬼だったのが確信になっていくのである。聴覚活用の評価は、このように進められる必要がある。

こうした評価に関わる検査や観察は、より科学的に行われなければならない。このことは、重要である。しかし、そのとき、難聴の子ども、とりわけ、自分できこえの状態を訴

えることができない0～2歳台の赤ちゃんの反応を、当事者の声として耳を傾けられるかどうか、そのことが重要になる。

赤ちゃんは、「自分には難聴があるから聴こえない音がある」とか「聴こえなくてもいい」などとは思っていない。聴こえた音に対して「何だろう」とか「もっと聴きたい」と感じている。難聴があっても、「もっと聴きたい」という欲求は自然に生じることである。このとき、この「もっと聴きたい」の奥には「もっと知りたい」という欲求がある。

私たちは、指導の中で、子どもの聴覚的な反応を観察したり、あるいは意図的にある音を聴かせようとしたりする。そのとき、こういう「もっと知りたい」という子どもの気持ちに目を向けていく必要がある。聴力検査も補聴器の調整も、それから日々の聴覚活用を促す遊びの活動も、「もっと知りたい」に応えるために重要になるのである。だから、もしも、聴こえの反応が得られなかったら、他の方法で、そのときの様々な出来事を、何とか知らせていけば良いのである。「今の音は聴こえなかった」と評価するだけで終わらないようにすることが大切になるのである。「もっと知りたい」に応えることが重要になる。

2歳児の頃に、丸いフープをいくつか並べて、太鼓の音を合図に一つずつ順番に跳ぶという簡単なルールの遊びをすることがある。子どもの中には、太鼓の音が鳴ってもフープを跳べない子どももいる。それは聴覚活用の問題ではなく、合図があったら跳ぶという課題の理解の問題であることが多い。それを確かめるためには、子どもの視野の中に入って、子どもが見えやすいように大きく合図することが必要になるのである。

これも私の若い頃の思い出だが、「耳を育てているんじゃない、人を育てているんだ」と先輩に諭されたことがある。また、「耳に人間がついているのではない、人間に耳がついているのだ」と言われたこともある。繰り返しになるが、聴覚活用は、聴かせることを通して様々な学習を展開させることだが、難聴を補うためには、視覚を含めた総合的な感覚の活用の中で聴覚活用を進めていくことが重要になると考えている。

5. 「良いところ取り」の指導

聴覚障害教育では、長い歴史の中で様々な手法が実践されてきた。手話法か口話法かという議論は、パリに世界で最初の聾学校が設立される遙か前から始まっていたのだろう。日本でも、聴覚口話法が広く行われてきた時代が長いと言われるが、最初の学校である京都盲啞院での古河太四郎の手勢（しかた）法は、古河がろう者を観察した「手話」がもとになっているとも言われている。昭和8年の鳩山文部相の訓示後も大阪市立聾学校（高橋校長）等、手話の教育を継続した実践が継続されていた。20世紀後半には、同時法やキューードスピーチ法が取り入れられ、トータルコミュニケーションなども広く紹介されるようになった。様々な学校や地域で様々な実践が行われ、そうした実践は、全日本聾教育研究会等で活発に議論されたこともあった。これらの実践は、現在にもつながっていることは確かである。聴覚障害教育の歴史の中で、当事者の声に真摯に耳を傾けた指導実践が行われてきたことを、私たちは忘れてはならない。

幼児期の言語指導法としても、構成法とも呼ばれた単元法、子どもの興味関心を中心に

行われる自然法など様々な実践が展開されてきた。さらに発音発語指導の面でも、名古屋方式、いしぐる法など様々な方法が行われてきたとも言えるだろう。

ことばの指導をどのように行うかということについて多くの考え方や実践がある。そのため、この教育は分かりにくいと言われることもある。もっとシンプルに、Aのようなタイプの子どもにはa法、Bのようなタイプの子どもにはb法といった、定型の対応マニュアルはないのかと言われることもある。しかし、そういったマニュアルは、残念ながら存在しない。例えば、病気の治療やリハビリテーションだとすると、診断は、治療方針やリハビリテーションの計画に直接つながっていくのかもしれない。ところが、この教育はなかなかそういうことになっていない。

これは、もしかしたら、この教育の実践研究の未熟さが背景にあるのかもしれない。それは、真摯に反省しなければならないとも思う。しかし、教育が担う範囲の大きさ、とくに、障害という個の生理学的な異常に着目するだけではない、一人の子どもを自己実現に導くための様々な教育的かかわりという視点で考えたとき、指導の進め方は、その都度試行錯誤していくことになるのではないかと思っている。

一つは、確かに、個々の子どもの実態が異なっているという面がある。聴覚障害の状態が異なっているという面はもちろんあるが、それがどのように個々の発達に影響しているかは非常に複雑になる。教育は、合理的配慮といった条件整備だけで解決するのではなく、むしろそこからスタートになる。ことば以外にも、環境とのかかわりや人との関係、体や運動の発達等、様々な領域の発達の状態、友だちや家族との関係、児童期以降では教科の成績、あるいは将来の目標などの進路に対する意識も大きくかかわっている。

そして、もう一つ重要なのは、その時々のおもろの状態である。日々の指導では、非常に細かく言えば、その日の朝の出来事、例えば、家を出る直前に親に叱られたということも、その日の集中力や学習の意欲に大きくかかわっている。

つまり、教育実践は、例えば、難聴という状態がもたらす発達への影響だけに対処しているのではなく、その子どもの全体的な状況に対応しながら進められている。したがって、ことばの指導においても、単に語彙を増やすとか文法の操作を正しく身につけさせるという結果を目標にするのではなく、ことばを育てることが、その子どもの将来にどのようにかかわるかという視点で考えている。それが、この教育の場で行われていることばの指導ではないかと思う。

さらに、もう一つ考えなければならないのは、子どもは、日々変化しているということである。今日の子どもの姿は、昨日の子どもの姿とは異なっている。例えば、同じ「話し合い活動」の中でも、話題によって子どもが示す姿は異なっている。同じ子どもでもあるときは頭に浮かんだことをことばで表現し、話題をリードするが、別のときは、受け身で話題から外れやすい場合もある。

このように考えると、どのように指導するかはその時々の子どもの状態に合わせて柔軟に選択しなければならないということになる。言い換えるなら、どういった方法が適切かはやってみないと分からないのである。

「良いところ取り」の指導と言うと、一貫性のない、行き当たりばったりの指導法とい

う印象を与えるかもしれないが、そもそも学校という教育システムや教科書、あるいはテストや偏差値など、すべて手段に過ぎないとも言える。極点な話になるかもしれないが、聴覚を第一に使うことによってその子が一番伸びるのであれば、聴覚をどんどん使って指導する。もし、聴覚よりも有効な手段があれば、それも活用する。そういうことなのだろうと思う。

6. 共感的なことばかけ

古くから、難聴のある子どものことばを育てるときに、声かけ、あるいは話しかけというかかわり方が重要だと言われている。「ことばの風呂につける」「シャワーのようにことばを浴びせる」といった言い方は、今でもよく使われる。英語など外国語の学習の際も、たくさん聴くことによって高い効果が得られるとも言われており、CD等の教材も多い。生まれつき難聴のある子どもにとっても、より多くことばに触れることは同じように大切なことである。

ことばかけは、子どもがことばを獲得する上では欠かせないものである。難聴がある場合には、より丁寧に、そして何度も繰り返すことが重要になるだろう。しかし、このとき注意しなければならないのは、ことばかけは、子どもの気持ちに即したものでなければならないということである。

例えば、庭で遊んでいるときに、たんぽぽの花が咲いていたとする。難聴などのためにことばの発達に遅れがある場合、そばにいる保護者や教師は、「たんぽぽ」ということばを教えたいと考え、繰り返し「これは、たんぽぽっていうんだよ。たんぽぽ、たんぽぽ」などと単語を教えるように話しかけることがある。しかし、子どもは本当にたんぽぽを見ているのだろうか。今、その子どもにとって、「たんぽぽ」という単語は必要なのだろうか。もっと他のことばかけの方が良いのではないだろうか。こうしたことは、あまり考えられないとも言える。しかし、その子どもは、たんぽぽの花ではなく、たんぽぽの花の周囲に群がっているアリの様子に興味をもっているとしたらどうだろう。

私は、新卒2年目のときに初めて3歳児学級の担任になった。早く一人前の聾学校の教師になりたいという思いが強かったが、指導力はまったく伴っておらず、唯一、若さだけが頼りだった。あるとき、子どもたちと校庭の滑り台で一緒に遊んでいて、すべり台のてっぺんからまさに今滑ろうとしている子どもに向かって、私は、一生懸命、「すべりだい」「すべりだい」と何度も話しかけた。その子どもが、「すべりだい」と口声模倣をしたかどうかは覚えていないが、私自身は、それが「即時即場が原則」と言われる言語指導だと信じていた。ところが、その日の放課後、同学年の隣のクラスの担任をしていたベテランのS先生にこっぴどく叱られた。「今まさに滑り台と滑ろうとしている子どもが、すべりだいと言いたいのか？」と。子どもが今何を言いたいのか、何を考えているかという気持ちをとらえ、それをことばに置き換えていく、それが話しかけの基本だということを痛烈に教えられたのである。40年ほど経った今も忘れることができない苦い思い出である。

ことばかけには2つの種類ある。一つは子どもの気持ちを代弁するように、子どもの気

持ちの動きに応じて話しかけることばかけである。もう一つは、生活の中で、必然的に、大人が子どもに向かって話すことばかけである。ことばは、人と人とのつながりの中で使用されていくものである。どのような場面でも、子どもの気持ちの動きをとらえ、それに沿ってことばをかけていくことが基本となる。こうした代弁的なことばかけは、共感を積み重ねていくことにつながるのである。

7. 口声模倣

口声模倣は、教師などが提示した日本語音声の手本を真似ながら音声表出の練習を行う方法である。口声模倣は口話法の手法が導入された初期から日本語を獲得させるための指導の中心になってきたと考えられる。大塚（1977）によれば、口声模倣の指導技術は、「一旦耳や目を使って受容させた言葉を更に耳できく感じや目で捉えた口や舌の動きにしたがってその通りに口まねを何回もさせ、自分の唇や舌、喉等の筋肉の動きの感じとか、自分の出す言葉によって残存聴力をゆさぶる感じ等に訴えて、言葉の記号の取り込みをさせる」と説明される。岡（1981）は、口声模倣について「聴覚に拠らないで聴覚障害児に言葉を学習させる方法」とし、「この受容感覚は視覚であり、表出には筋肉運動知覚に拠っている」と述べている。つまり主となる感覚が、受容と表出では異なっていることが難しさの要因であると論じている。

「口声模倣は難しい」ということをきくことがある。私自身も聾学校で実践の場にいたときは、口声模倣に苦労した経験が山のようにある。どうして良いか分からず、ただ単に大きな声で何度も聴かせ、「もう一回」「もう一回」と繰り返させてしまったという失敗もあった。今でもいくつかの学校の授業を参観すると、口声模倣の場面を見かけることがある。その中には、なかなかうまく模倣ができずにいる子ども、どう指導して良いか困っている教師の姿を見ることもある。口声模倣がうまくいかない要因には、いくつかのパターンがあるように思う。

一つは、模倣させようとすることばの選択が適切ではないというものである。だいたいは難しすぎることが多い。例えば、文の口声模倣では文章が長すぎるということがけっこう多い。子どもにとって自分の思いをより正確に表現するためには文章を構成していく力を伸ばしていく必要があるので、複数の語彙を助詞などでつないだ文を模倣させることも多い。しかし、それが、子どものことばの発達に合っているかどうかは、もう少し吟味したいところである。口声模倣では、子どもが「できた！」という達成感を感じるかどうか非常に大切だ。難しい、まだよく分からない単語ばかり言わされると模倣しようという意欲はどんどん低下してしまう。

難しすぎるというのは、単に技術的に難易度が高いということだけでなく、子どもが考えていることとは別のことを模倣させられる場合にも起こる。これは、結局、意味が分からない状態で、ことばだけを言わせられてしまうという状態になるわけである。例えば、指導案などの中には教えたいことば、身につけさせたいということばが示されているが、そうした予め決められたことばの指導が子どものその時々思いよりも優先されて

しまつては、指導の成果は上がらないことになる。

二つ目に感じるのは、子どもが達成感を感じるように模倣させていないということである。口声模倣は、意図的に実際に声を出して同じように言う練習である。自然な模倣行動は、1～2歳頃から見られるが、口声模倣を具体的に始めるのは、経験的には早くても満2歳台、だいたい幼稚園に入学する3歳児の段階のように思う。導入期の扱いとしては、遊びの中での動作、体の動きとか、歌遊びなどのリズムを合わせていくというような身体的な模倣を繰り返し扱ったりしながら、遊びの中で擬音擬態語のような声を一緒に出していたり、共感的な場面で自然に起こる模倣行動をとらえて強化していくようにし、徐々に徐々に、意識的な口声模倣という形につなげていくように進めていく。個々の子どもによって異なるのだが、3歳児の終わり頃には、子ども自身がある程度目的意識をもって模倣に取り組み、それを達成させていくようにしていきたいと思う。

しかし、それが、ときに何となく、ことばを区切って、一つ一つの単語を模倣しているようにも見えるが、求められているのは、元気よく大きな声を出すことなのか、口の形に気を付けるということなのか、どの部分に注意を向けさせているのかなど、子どもにとって目的が曖昧で、結局、うまくできたのか、うまくできなかったのか、もっと言うと、「この口声模倣は子どもにとって何なのだろう」と、提示されている課題や教師の意図分からないままに過ぎていくような場面に出くわすこともある。

また、褒められてはいるが、子どもは何を褒められているのかがよく分かっていないようなこともある。例えば、「いただきます」というような挨拶のことばだとすると、子どもによっては、掌を合わせて「ア～～」と声を出すことで良しとする段階もあるし、「イア～～ウ」と2～3つの口形を合わせることを意識させたい段階もある。もちろん「イタダキマス」という6音を2音1渡りの3拍で真似るというように、だんだんとより正確性を求めるようにするのだが、日々の場面では、個々の子どものその時点でのレベルに合わせて少しずつ達成させていく必要がある。達成感を確実にもたらすためには、それぞれの子どもの段階を把握するということがベースになるわけである。

そして、口声模倣がうまくいかない理由の三つ目は、模倣のさせ方の問題である。口声模倣は、音声言語の模倣である。音声言語は、初めから終わりまでの時間的要素がある情報である。つまり、音の順番が重要になる。「コイノボリ」は「コイボノリ」になっては間違いとなる。ところが、音声言語は、音韻情報が次々と消えていく。「コイノボリ」も、「イ」が聴こえているときはすでに「コ」は消えており、「ノ」のときは「イ」も消えている。単語ならまだいいかもしれないが、長い文章になるともっと消える量は多くなってしまふ。

つまり、口声模倣は記憶の力が大きく求められる練習なのだが、難聴があつて聴こえ方に曖昧さがある場合、聴いただけでは音韻の印象が残りにくくなってしまふ恐れがある。例えば、「コイボノリ」のように「ボ」と「ノ」の順番を間違えることには、そんな理由もあるかもしれない。そう考えると、ある意味、こうした間違いは、当たり前にかかることでもあると言える。難聴のある子どもにとって、相手が言ったことばをそのまま真似て言うことは、けっこう難しい課題なのかもしれないと想像できるのではないかと思う。そういう難しい課題を要求させているのだから、教師は、指導するときに子どもがより達成し

やすい方法で練習させなければならない。そのためには、聴覚的な配慮はもちろん、視覚や触覚といったすべての感覚を活用させていくが必要になる。

補聴器の調整はもちろん、室内の音響的環境が聴きやすい状態になっているかどうかは基本的に重要な要素になる。教師の声の大きさはどのくらいが良いか、それから話すスピードも子どもがもっとも聴きやすいスピードになるように注意が必要である。また、教師と子どもの位置関係にも気をつけたい。真似るためには口の形がよく見えるように、高さや角度、眩しさなどにも気をつける。鏡を使うと子どもが自分の口の形を確認しながら、つまり、フィードバックしながら練習することができる。教師の口形が手本となるので、口の開き方がオーバーになり過ぎたり、小さすぎたりしないことにも気をつけなければならない。

また、黒板にひらがなや口形記号（口形文字とも言われる）を書いて、一つずつ指さしながら言わせるという方法もある。また、「コイボノリ」のように順番が入れ替わってしまうような場合は、片手で指を 5 つ出して、その指を順番にもう片方の手で指さしながら「コ・イ・ノ・ボ・リ」と言わせ、3 番目と 4 番目の「ノ」「ボ」を何度も確認するということも行う。

最初に「コ」と言わせ、「コイ」「コイノ」「コイノボ」「コイノボリ」というように音韻を徐々に増やしていくような方法もある⁴。文字や記号の他、発音サインのような音韻サイン、あるいは指文字なども工夫して使いながら、子どもが達成しやすい方法を探っていくようにする。

口声模倣は、実際に声に出して言うことによって聴知覚や視知覚、筋肉運動知覚などでフィードバックし、自分なりに日本語の話す方法を習得していく方法で、日本語の音韻構造や文法構造の学習に直接、あるいは間接的につながっていく。この意味では、やはり、繰り返し練習していくことは子どもの意識を高め、効果を高めていく。

幼稚部段階の指導に当たる教師は、勇気と信念をもって、もっと「もう一回言ってごらん」と子どもに言うてみてほしいと強く思う。

ただし、口声模倣は、古くから聴覚障害教育の実践で用いられてきた指導方法で、言い換えると、聴覚口話法の象徴的な指導方法とも言える。私は、聴覚口話法だけでなく、日本語を習得する場合に有効な方法だと考えているが、前述したように、難聴のある子どもにとっては、音声扱われるという点から難しさを伴うものでもある。例えば、子どもにとって無理難題な課題を押し付けて、意味も分からないようなことばを何度も強制的に言わせた挙句、褒めてももらえない、というような扱いは、絶対に避けなければならない。子ども自身の達成感や意欲を大切にしたい。学習は、どんな学習でも基本的に楽しいものである必要がある。ことばの学習も楽しいことが重要で、しかもそれが、自分の生活に直結するような楽しさなら理想的かもしれない。

8. 話し合い活動

聾学校での話し合い活動は、古くから行われていたが、1980 年代に全国的に広く行われ

始めた活動である。ことばによるコミュニケーションの力をコミュニケーションの場で高めていく活動で、話題の選択、話題の展開、ことばのおさえ、という三つの要素から成り立っている。話し合い活動は、子どもの興味や関心を中心に据えた活動で、基本的に予め指導内容や展開を計画して、その通りに指導を進める活動ではない。話題の選択は、教師が用意したものを提示する場合もあるが、子どもの持ってきたもの、子どもの着ている服、その場の子どもの驚きなどの気持ちの動き、ハプニングとして起こるような出来事などが扱われることが多い。話題の展開も、その時々の子どもの気持ちの動きに応じる形で進められ、ときには遊びの活動に発展したり、お絵かきなどの製作活動になったりすることもある。その場の興味関心が扱われるが、ある物を見て、「おうちにある」と言い合ったり、「パパは車で会社に行く」とか「わたしのパパは電車で行く」などと自分の経験や知識を言ったりして、お互いに交流していくような展開も多くなる。このような展開の中で、ことばの指導等を進めていくのである。

3歳児の段階では、使えることばはまだ少ないことも多く、また発達段階として、相手の話をきいてそれに合わせて発言したりすることも難しい段階である。その場で視覚的に分かりやすい道具や手がかりを使い、それぞれの子どもたちが今、思っていることを表現させ、その中で様々な共感を積み重ねていくような展開の話し合い活動となる。

4歳児になると、徐々に経験が扱われるようになるが、それもできるだけ視覚的な手がかりがあることが重要になる。絵本や図鑑なども使うことも多いし、話題によっては黒板やホワイトボードを駆使し、絵を描いたり、文字を書いたりしながら展開する。

そして5歳児になると、直接経験したことだけでなく、誰かにきいた話や本などで得た知識なども言い合うようになってくる。子ども同士のことばでのやり取りも活発になり、どこで誰がどんなことをしていて、それがどうだったのか、といった、頭に描いているイメージを相手に伝えようという工夫もそれぞれし始めてくる。しかし、ずいぶん変わってはくるが、幼児特有の自己中心性の強い視点もまだ多く残っており、相手に対する意識も未熟な面があって、例えば、相手の話に疑問があっても自分から尋ねるようなことはそれほど上手ではない。したがって、教師が丁寧に確認しながら、より適切に表現の仕方を示していくような展開が必要になる。

話し合い活動は、教師がリーダーシップを取っていく活動だが、予め細かい展開を計画できないため展開中の教師の判断力が強く求められる。子どもの興味や関心がどこに向いているのかを捉え、子どものことばにならないような行動や動作、表情などの表出も丁寧に捉えながら、同時に、子どもが今何を言いたいのか、何を考えているのかを察知し、ことばを添えていったり、もっと子どもの気持ちをゆさぶるようなことばかけをしたりする。そして、そうした展開の中でことばの指導を行っていくのである。

そのため、話し合い活動を行うためには、経験を重ね、この活動についての研鑽を積み重ねていくことが重要となる。

話し合い活動は難しい。それは、まず、前述したように、予め指導する内容や活動の展開を準備しにくいこと、そのため、教材の準備がしにくく視覚的な手がかりや環境が調整しにくいということもある。また、授業中、その場でコロコロ変わる子どもの心の動きをと

らえることが難しいこと、そして、教師や学級によって扱う話題の選択や展開の仕方が偏ってしまうということもある。さらに、教師間の連携、ティームティーチングがしにくいことや、子どもによっては、話題や展開を見通せず、不安になってしまうこともある。

一方、話し合い活動での教師の指導技術は、他の活動にも活かすことが可能なことが多い。例えば、個別指導の中で絵日記を見ながらやり取りをするような場面や、設定遊びの中でのハプニングの扱い、あるいは、自由遊びの時間の中で子ども同士のかかわりで、お互いの気持ちをことばに置き換えながらうまく気持ちを交流できるように介入するようなどきに役立っていく。

話し合い活動の考え方や指導技術は、幼稚部を担当する教員にはぜひ身につけてほしいと思う。

9. 絵日記

(1) 絵日記の意義

聾学校では、幼稚部の時期に絵日記が活用されることが多くある。絵日記というと一般には小学生が夏休みの宿題で描くような絵日記帳のものをイメージするかもしれないが、聾学校の絵日記は、保護者が絵を描くものである。学校や教師によってやり方は異なるとも言えるが、およそ、その日に子どもが経験したことを家で保護者が絵に描く。そこにことばを添え、それを使って子どもがことばの練習をするというようなものである。それを毎日繰り返していくことによって、経験をことばで伝える力をつけていく。

やがてそれは、子ども自身が書く日記という形につながっていくようになるので、単に、語彙を増やすとか、コミュニケーション力をつけるということにとどまらず、経験したことや考えたことを多くの人に伝えるような作文力にもつながっていく。

ところが、この絵日記がなかなか難しい。まず、保護者にとっては毎日の出来事を絵にすることの負担が大きい。保護者の中には絵を描くことが得意な人もいれば、不得手の人もいる。また、毎日の生活の中で何を題材にして良いかを決めるのも難しい。更に、そこにことばを添えていくとなると、難しさは何倍にもなる。こうして考えると、私は、かつて、子育て真っ最中の保護者にいくつもの負担を強いてきたのだとつくづく思う。

私が教員になった時代は、障害のある子どもの母親は子どもの養育に専念しなければならないというような言説のようなものがまだまだ強く残っていた。保護者支援のことは、「母親指導」と言われた時代であった。ほとんどの聾学校幼稚部では、母親が学校に付き添い、授業にも参加するというのを当たり前のように求めており、そのために仕事を辞めた母親も多いた。しかし、現在は、子どもの障害を理由に、仕事が継続できなくなったり、あるいは生活の中で過剰な負担が生じたりするような状況はあってはならないことだと思う。しかし、それでもなお、私は、保護者が描く絵日記の意義は大きいということを考えるのである。

私が幼稚部を担当していたのは、遙か昔のことになるが、保護者には、次のようなことを求めていた。

- ・ 一日一日は不完全なものでも良いので毎日描くこと
- ・ 写真ではなく、簡略されたものでもかまわないのでできるだけ絵を描くこと
- ・ 子どもが印象深かったことを優先するが、悲しいことや嫌なことはできるだけ描かないこと

また、学年が進むと共に課題も増えていき、例えば、次のようなことも要求していった。

- ・ 絵は1つではなく、4コママンガのようにあらすじのある描き方にすること（3歳の後半）
- ・ その日の絵日記をいくつかの文でまとめ、それを短冊のような用紙にひらがなで書き、読む練習をすること（4歳頃から）
- ・ その短冊を使って、「だれが～の?」「～したのはどこ?」などと質問をして答えられるように練習すること（4歳頃から）
- ・ 徐々に絵をシンプルにし、ことばでのやり取りで説明できるようにしていくこと（5歳児頃から）
- ・ 自分で文字を書くことができそうになったら、自分の日記帳をもたせ自分でも文章を作るようにすること（5歳児の2学期頃から）

絵日記について、少し前の実践研究などの報告では、例えば、竹内（1987）は、体験する→体験したことを絵に描く→その絵を見て話す→話したことを文字で表す→文字だけ見て体験を思い出す→ドリルをして記憶する→記憶したことを生活の場で使う、という学習過程を示している。服部（1997）は、親子が楽しむことが重要で、話題は日常生活の中の出来事、大人の視点ではなく子どもの心が動いたこと、子どもの実態に合わせる重要性だとしている。横浜市立聾学校幼稚部（1997）では、導入期においては育児日記という側面があるとし、保護者支援として有効であることも示している。

また、最近の研究では、菅原・廣田（2018）、菅原・廣田（2019）は、全国調査から、現在も全国の聾学校の幼稚部で多く用いられていること、学年が進むにつれて徐々にことばの指導課題が高度になっていくことを示しているが、同時に会話や語りの質に注目したかわりの工夫や語義説明については、目標学年の課題設定に乏しいという指導上の課題も示している。

庄司・松本・小柳・山本・齋藤（2018）では、具体的な保護者への支援の事例や児童期以降の日記へのつながりも視野に入れた絵日記の扱いを議論し、庄司・松本・菅原・鎌田・藤岡・齋藤（2019）では、生活言語の拡充につながる絵日記の扱いとして、発達に応じた扱いが重要で、長期的な視野で経験の共有を重ねていくことの重要性が議論されている。

（2）絵日記が出来ていく過程

一日の絵日記が出来上がっていく過程には、さまざまなことが関連する。まず、親子が一緒に過ごす中で、同じものを見たり、感じ合ったりするという体験がある。次には、共有された経験が絵になっていく。頭の中にあるイメージが絵という具体的な形になっていくことである。頭の中にあるものは、やがて消えていくが、描かれるものは残り、再生可能になる。共有された経験が再生可能なものとして積み重ねられるわけである。そして次

の段階では、経験や共感にことばが添えられていく。絵という視覚的なものが言語化されていくのである。そして、この言語化という作業を通して、その経験や共感は、保護者と子ども間で確認されることになる。絵を見ながら共感した出来事を親子が共に思い出し、その時の気持ちも同時に確かめ合っていくのである。発達が進むと絵には表すことが難しいような内容もことばで確かめ合うようになっていく。そして次の段階は、この絵日記を学校で担任の教師や友だちに見てもらおうという段階になる。この段階では、自分の経験を第三者である教師や友だちに知らせていくという課題に向かうことになるのである。

このように絵日記が展開される過程を見ていくと、絵日記は、単にことばの指導のために活用されているのではないということが分かってくる。

実は、絵日記はここで終わるものではない。継続した絵日記は、保護者と子どもの共感の蓄積の形となって残っていく。障害のため、ことばの発達などに遅れなどの問題が生じている場合、保護者は育児に対して自信を失いやすい。絵日記で積み重ねられた共感、紛れもなく保護者の達成感の積み重ねであり、育児に対する自信の裏付けとなっていく。また、子ども自身にとっても、絵本をめくるように過去の絵日記を見返し、そこに描かれている自分自身の出来事やそのときの気持ちを思い出していく。こうした情緒の発達においても重要な役割を果たしているのが絵日記だと考えることができる。

10. わたりの指導

ことばの発達は、一次的事ことばの段階から二次的事ことばの段階に進むと言われている(岡本,1985)。齋藤(1986)は、聾学校の幼稚部5歳児頃から小学部低学年にかけての時期を「5歳の峠」と呼び、この時期の言語指導が、生活言語から学習言語へのわたりとして重要であること、その中では、目の前にいる人とのことばによるかかわり、コミュニケーション機能としての言語と、学習を進めていくために、社会的にことばを使いこなしていくことが重要で、教科書を使った教科学習を進める中でも、ことばの機能を高めるための意図的な指導が継続して必要であることを述べている。

私は、いくつかの聾学校に、教員研修などで訪問させてもらう機会がある。幼稚部の授業研究会に参加させていただくことが多いが、時折、小学部以上の授業も見せていただくことがある。そのときに感じるのは、例えば、授業の中で子どもに語らせる機会が少ないのではないかということである。教科学習は、基本的には教師の発問に対して子どもが応答して授業が進められるというのは理解できる。知識を得たり、その知識をもとに課題に取り組んだりすることは、ある面、教科学習のだいご味でもあるだろうが、とくに小学部の授業などを見ると、この子は、今扱われている教科書のことばや挿絵を見ながら、頭の中に何を思い浮かべているのだろうかといったことをふと考えてしまうことがある。

例えば、ある算数の文章題で、「ずかんが10さつありました」とあった。図鑑というのは、どんな本なのだろうか、子どもたちの家にはどのような図鑑があって、一人一人のお気に入りの図鑑なんかはあるのだろうか。あるいは、誕生日に買ってもらった本だとか、おじいちゃんとおばあちゃんが送ってくれた荷物の中に入っていたとか、子どもの中には

いろいろなことが思い浮かんでいるのではないかと等々である。もちろん、そういうことを算数という教科の中でいちいち扱っては、肝心の算数の授業のねらいは達成されない。うまく、その単元のねらいに向けて授業を展開しなければならないのは当然のことだと思う。しかし、子どものことばの発達という面から考えたとき、どこかで、その頭の中に浮かんだいろいろな思いを、単に頭の中だけにとどまらせておくのではなく、例えば、ダラダラと自分のことばで語らせるということをやっておかないと、本当のことばの力は伸びていかないのではないかともしってしまう。

それから、語彙が増えていかないがどうしたらよいかといった質問をもらうことがある。教科に使うような用語ではなく、日常の語彙が不十分だと、本人も周囲も困ることが多いだろうと思う。そうした子どもを観察すると、語彙が少ないという問題もあるが、それよりも、自分のもっている語彙を使いこなせていないのではないかと感じることもある。例えば、表出に詰まるとすぐに教師が適切なことばを投げかけ復唱させてしまう。助詞や動詞の活用を間違えるとすぐに言い直しさせられる。結局最後まで言い切らせてもらえない。ことばを間違えても良いので、頭の中にあるものを表出し切らせるような指導、少ない語彙でもとにかく使い切らせるような指導も必要なのではないと思う。たぶん、そのとき、本人自身が語彙を増やす必要性を感じるはずである。

思考という頭の中の作業は、ことばを使わなくても行われているが、ことばを使うことによってより整理され、論理的になる。頭に思い浮かべたことをことばにして語っていくことは、思考を育てるために欠かすことができないものである。外に向けて表された思いは、きき手に伝わり、そのきき手が反応することによってフィードバックが起こる。これが対話となっていく。対話は吟味でもある。吟味されることによって、ことばは、どんどん社会的になっていく、つまり学習言語が育っていくのではないだろうか。

おわりに

本稿は、ここ数年、担当させていただいた依頼講演や校内研修会等で話題にした聴覚障害教育の専門性に関する内容を踏まえ、難聴のある子どものことばの発達を支えるためにはどのような手立てが必要かについて筆者自身の考えていることの一部を、これまでの経験も紹介しながらまとめてみたものである。多くの先達が様々な実践を行い、授業の録画を残したり校内紀要等へ書き表したりしており、こうしたものと現在の課題を関連づけておきたいと考えているが、不十分なところも多くなっている。読みにくいところも多いが、お許しいただきたい。

文献

- 北原一敏 (1969) 聴覚障害児幼稚部就学の状況. ろう教育,24 (9) pp5-11.
三宅良・佐間野政江・松崎節女 (1977) 聴覚障害乳幼児の教育—乳幼児グループの指導から—. 東京教育大学附属聾学校紀要,4,pp184-201.

- 三科潤（2005）本邦の主要聴覚障害児早期指導機関への新生児聴覚スクリーニングの影響に関する検討．厚生労働科学研究費補助金（子ども家庭研究事業）分担研究報告書，新生児聴覚スクリーニングの効率的実施および早期支援とその評価に関する研究（主任研究者：三科潤），pp28-37.
- 庄司和史・齋藤佐和・松本末男・原田公人（2011）新生児聴覚スクリーニングの進展と聾学校における乳幼児支援体制の現状－乳幼児支援担当者に対する調査から－．特教育学研究,49(2),pp135-144.
- 聴覚障害者教育福祉協会（2018）聴覚障害乳幼児の教育相談指導の現状と課題－特別支援学校（聴覚）における教育相談の実態調査からその在り方を展望する－．平成 29 年度「特別支援教育に関する実践研究充実事業」平成 29 年度聴覚障害乳幼児教育相談研究会成果報告書,公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会.
- 札幌聾学校（1982）補聴器のフィッティング．札幌聾学校幼稚部，ライオンズクラブ．
- 松木澄憲（1986）聴覚管理と聴覚活用．聴覚障害幼児指導の基本と実際（宮野忠夫編），聾教育研究会．
- 庄司和史（1995）私の補聴器フィッティング．日本聴覚障害・教育工学研究会聴能部会モノグラフ 2「日本の（学校での）補聴器フィッティング」,日本聴覚障害・教育工学研究会,pp17-26.
- 鄭仁豪（2021）新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実－人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて－．令和元年度～令和 2 年度「特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業（新学習指導要領に向けた実践研究）」研究成果報告書（研究代表者：鄭仁豪）,筑波大学.
- Oller D.K.and Eilers R.E.（1988）The Role of Audition in Infant Babbling. Child Development,59,pp441-449.
- 江尻桂子（1998）乳児における喃語と身体運動の同期現象 I－その発達的变化－．The Japanese Journal of Psychology,68(6),pp433-440.
- 江尻桂子（2000）総括的討論．乳児における音声発達の基礎過程．風間書房,pp97-127.
- 黄麗輝・加我君孝・今泉敏・新美成二・汪濤(2002)前言語期における健聴児と先天性高度難聴児の音声の発達に関連する因子の統計学的研究－音響分析によるフォローアップ研究(1)－．音声言語医学,43(2),pp125-133.
- 宮本信也（2020）愛着障害とは何か 親と子のこころのつながりから考える．LD 協会・知識の森シリーズ 3.
- 大塚明敏（1977）言語指導．聴覚障害教育の実際，第 4 章言語指導の概要，第 1 節．東京教育大学国府台分校編，聾教育研究会,pp171-181.
- 岡辰夫（1981）発音・発語指導．聴覚障害幼児指導の基本と実際,第 4 章,宮野忠雄編,聾教育研究会,pp97-154.
- 竹内菊世（1987）絵日記指導 3 年間.聴覚障害 42(8),聾教育研究会,pp18-24.
- 服部真由美（1997）親子で楽しむ絵日記.聴覚障害 52(5),聾教育研究会,pp11-17.

- 横浜市立聾学校幼稚部 (1997) 子どもの発達に即した絵日記指導. 聴覚障害 52(5), 聾教育研究会, pp18-24.
- 菅原充範・廣田栄子 (2018) 特別支援学校 (聴覚障害) の乳幼児期における絵日記活動の実施状況の検討. 日本特殊教育学会第 56 回大会発表論文集 P1-31.
- 菅原充範・廣田栄子 (2019) 絵日記活動における聴覚障害幼児の言語発達促進に向けた保護者支援の現状と課題. 日本特殊教育学会第 57 回大会 (2019 広島大会) 発表論文集, pp14-06.
- 庄司和史・松本末男・小柳達朗・山本明子・齋藤佐和 (2018) 特別支援学校 (聾学校) 幼稚部における「話し合い活動」(その 3) —絵日記をどう扱うか、授業での扱いと保護者支援—. 日本特殊教育学会第 56 回大会発表論文集自主シンポジウム 7-06.
- 庄司和史・松本末男・菅原充範・藤岡久美・鎌田ルリ子・齋藤佐和 (2019) 特別支援学校 (聾学校) 幼稚部における「話し合い活動」(その 4) —生活言語の拡充につながる絵日記の扱い—. 日本特殊教育学会 第 57 回大会発表論文集自主シンポジウム 8-1.
- 岡本夏木 (1985) ことばと発達. 岩波書店.
- 齋藤佐和 (1986) 言語活動の発達の变化—「生きる力」としての言語活動から「学ぶ力」としての言語活動へ. 聴覚障害児童の言語活動 (齋藤佐和編), 聾教育研究会, pp4-9.

【註】

- ¹ 60 dBフィッティング法については、筑波大学の星龍雄教授の研究室が開発した補聴器調整法で、1980年頃から、講習会等を通して聾学校の現場に広まったが、とくにポケット形補聴器を想定した調整法とも言える。この方法に詳細な文献は少ないが、札幌聾学校 (1982)、松木 (1986)、庄司 (1995) などが資料として残っている。
- ² 乳児の音声発達段階は、出現順に、①クーイング、②過渡的喃語、③規準喃語の3つのカテゴリーに分類され、バブリングは、CV構造 (子音+母音) の明瞭な音声である規準喃語のことである。高度難聴が後期の喃語の出現に影響を与えることは、いくつかの研究で示されている (例えば、Oller & Eilers (1988)、江尻 (1998)、江尻 (2000)、黄・加我・今泉・新見・汪 (2002) など)。
- ³ 平均聴力の計算の仕方は、3分法、4分法、6分法があることが知られている。日本では4分法で行われることが多いが、最近は3分法もよく見かける。四捨五入ではなく切り上げるということについては、今回、手元にある文献を調べてみたが、明記されているものはなかった。したがって、計算の仕方として正しいかどうかは、読者が是非調べてほしい。しかし、切り上げるという方法の背景にある考え方としては納得できるものだと感じる。
- ⁴ これは、昔、扇を少しずつ開いていくように教える方法として、「扇状的方法」と言われたような気がするが、文献は見つからなかった。