聾学校幼稚部における読みの指導について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大塚, 明敏 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23423

聾学校幼稚部における読みの指導について

大　塚　明　敏

Reading in the Nursery and Kindergarten for the Hearing-impaired Children

Akitoshi OHTSUKA

はじめに

読みの指導はことばの指導，つまり言語指導とともに，聴覚障害児に対する教育の中で最も重要な指導領域であるのと同時に最も困難とされる指導領域のひとつである。したがって現状においては，必ずしも教育的に成功をおさめている領域とは言いがたい。むしろ，今後，克服すべき研究課題と見なすのが当を得た見方というものであろう。

実際問題として読みの困難は，聴覚障害児の場合，あらゆる教科や学習経験の領域において子どもの発達を遅らせる最大の原因のひとつとすらなっている。読みの力をつけることなくしては，自学自習の構えを育てることも，学力の向上を計ることも，常識を豊かにすることも，すべて言うも愚かなことである。何故ならば，子ども自身が知ろうと思った事柄に立ち向った場合，読みという道具なしには手も足も出ないからである。

とするならば，読みの力をつけるためにはどうすべきか。当然のこととしてそこには特別な工夫や努力が必要とされてくる。これが聾学校のスペシャル・テクニックとしてのリーディング，いわゆる「読みの指導」といわれるものである。しかしながら，その方法たるやあるようで実態は無きに近く，「言語指導」ほどには未だ定立，整理，認知の段階まで至っていないのが現状ではなかろうか。一日も早く研究開発が待望される専門性行使の領域である。

読みの指導において主としてアプローチすべき段階は，言うまでもなく小学部であるが，それが必ずしも成功を収めていない限り，中学部であれ，高等部であれ，解決すべき課題として登場してくるのは止むを得ない仕儀と言うべきであろう。というように読みの指導が非常に困難な課題であるが故に，幼稚部段階において充実した読みの基礎を築くことによって小学部より上の段階での読みの指導が促進されはしまいかという考え方も成立するわけであり，実践によるその検証もしばしば試行されているところである。

一方，聾学校の幼稚部においては，現実にことばの受容の補償メディアとして，すなわち，機能補償の手段として一般の子どもに比して早期より文字が頻繁に使用されているという実態もあるので，幼稚部における読みの扱い自体が一度見直されてしかるべき時期に来ているとも解釈してもよいのではなかろうか。

I　読み，ならびに読みの指導とは

聴覚障害児の読みの指導を考えるに当たっては，一般の子どもに対する場合と比べてより以上に読み，ならびに読みの指導の本質をつかんでその指導にかかる必要がある。何故ならば子どもの成長の時間には限りがあり，そのために最も近道を行く効率的な指導を迫られるからである。

読みのとらえ方には大別すると次の二つの立場があるが，筆者の見解では，その両者を包括，統合して読みと見なすのが妥当な解釈であろうと考えている。

第一の立場は，読みというものを，テキスト，すなわち実際の場面，状況や書かれたもの，印刷されたもの等から読み手が主体的に情報を引き出す過程であると見なす立場である。つまり，情報の送り手が，伝えたい内容を書かれたことばや実物，状況，写真，図表，グラフ，図解，さし絵等，色々なメディアを用いて表現したものであるテキストから，受け手が情報を受け取ることが読みであるとする立場である。

これに対して第二の立場は，読みとは解読の過程そのものであるとする立場である。つまり，文字や，文字によって構成されたことばから意味を読みとり，理解することであるとする立場である。すなわち，文字で書かれたことばを媒介として書き手の思想，感情をつかむことが読みであるとする考え方である。

前者は子どもが生まれて直ぐから準備されていき，幼児期を経て児童期に入り，自らの興味や求知心に促されて益々自発化し，習慣化されていく読みの過程である。これに対して後者は，一般には小学校の１年生になってから正規の指導が開始され，子どもに読み方，すなわち，読解技能として定立，定着されていく読みである。

ともあれ，以上のような読みのもつ働きを子どもに身につけさせていくことが読みの指導であり，そのこと自体においては，一般の子どもも聴覚障害児の場合も変わりないと言ってよい。特に第一の立場の読みについては，リーディング・レディネス（読みの素地，基礎，準備態勢）の指導として聾学校の幼稚部においても当然取り上げるべき経験領域や発達課題として認識すべきである。なお，第二の立場についても基本的には小学部段階における課題や指導領域として位置づけることを忘却してはなるまい。ただ一般の子どもと相違する点は，ことばの受容に関するシフト（障害に対する機能補償）として読みの機能を一部前倒しして幼稚部段階において活用するという点である。この場合，使用目的が違うので幼稚部における読みの能力の達成度を過大に評価しないことが肝要で，広汎な読みの基礎能力の指導はやはり小学部へ入ってから開始されるものであるという認識の下に，本格的な読みの指導がなされることが適当である。

Ⅱ　聴覚障害児にとっての読みの重要性

聴覚障害児にとっての読みの生活的意義とでもいうべきことで，読みは聴覚障害児にとって，一般の子どものそれに対する以上の特別な意義を有している。その理解なくしては幼稚部段階における読みの指導などおよそ偏った早期教育に終始したり，さもなくば論外のナンセンスな問題として泡つぶの如く消え行くのみであろう。

以下，聴覚障害児にとって読みがどういう意義をもつものかについて述べておく。

１．本が読めるということや，読みの力があるということは，ことば，つまり，われわれ共通の母国語である日本語を身につけることと共に，聴覚障害児がこの世に生きて行く上で必要不可欠の能力である。

２．本が読めるようになったということは，聴覚障害児が，ことば，すなわち日本語をマスターしたという最も的確な指標である。

３．本が読めるということは，聴覚障害児の人間形成にとって不可欠の条件であり，どのような本が読めるかということは聴覚障害児の場合，人間形成の尺度ですらあり得る。

４．読みは聴覚障害児にとって最も頼り甲斐のある学習の武器である。

５．一般の子どもの耳学問に代わる自然な情報獲得のための最も有力な武器である。

６．聴覚障害児が正確な情報を獲得したり，周囲の人と正確にコミュニケーションをしたりする道具である。

７．聴覚障害児が周囲の世界と円滑な接触を保

つ道具である。
8．聴覚障害児にとって記号的に最も完全で信頼のおける言語メディア（媒体）である。
9．聴覚障害児が知識を身につけたり，周囲の世界から知的刺激を受けたりするための最も有力なパイプである。
10．聴覚障害児に生涯を通して持続される読書の楽しみや読むことの楽しさを与える魔法である。
11．聴覚障害児の精神世界の開放をもたらす“開けーゴマ”である。

等々の理由によって，聴覚障害児を読みの路線にのせるにはどうすべきか，読みの力をつけるにはどうすべきかということが必要不可欠な避けて通ることのできない課題となってきているが，現状では，小学部段階以上における読み自体の直接指導による方法のみでは，その問題の解決に決め手を欠く部分が大きく，結局のところ，読みの学習の基盤，つまり，リーディング・レディネスからして見直してかかろうとしているのが，読み指導に対する現在のアプローチではなかろうか。すなわち，これは，聴覚障害児が小学部1年になって本格的な読みの指導に入るまでの幼稚部段階における3年なり4年なりのあらゆる経験の質と量は，子どもが読みの学習をする時の難易に明らかに影響を与えずにはおかないであろうと見る立場である。かくして幼稚部における読みの指導のあり方が重要な問題として浮上してくるわけである。

Ⅲ　幼稚部における読みの指導のとらえ方

聾学校幼稚部における読みの指導の意義として考えてもよいが，これには次の二つの立場がある。そのひとつは，リーディング・レディネスとしての扱い，つまり，読みの準備態勢づくりこそ幼稚部における読みの指導の本質なりとするものであり，他の一つは，聴覚障害幼児に対することばの指導の手がかりとしての書きことばの活用，特にことばの受容のシフト（機能補償）としての文字利用，すなわち，補償メディア（手段）としての読みの活用を意味するものである。

もちろん，如何に聾学校幼稚部における読みの扱いであったとしても対象とする子どもが幼児である以上は，基本的にはリーディング・レディネスの指導をもって主流と踏まえるべきであるが，後者である補償メディアとしての読みの活用も前者とまったく別の関係にあるものではなく，むしろ結果としてはリーディングレディネスの強化要因としてすら作用するものである。同様にしてリーディング・レディネスにおいて培われた事項もまた補償メディアとして書きことばが提示される際に読みの促進要因として機能するようになっていくものである。

両者の関係について述べれば，以上の通りであるが，実際指導に当たっては，リーディング・レディネス指導の一環としての扱いをしているのか，補償メディアとしての文字利用の扱いをしているのか，目的や性格を明確に把握して子どもに臨むことが望ましい。ただ，いずれにしても聾学校の幼稚部における読みの指導という立場からは，常にこの両面を考え，しかも両者をウエルバランスしながら扱って行かねばならないという難しさがあることを，幼稚部の教師たる者は最初から理解してその仕事にかかることが必要である。

1．リーディング・レディネスとしての読みの扱い

聴覚障害を有する幼児に対してリーディング・レディネスを用意するという立場は，聾学校幼稚部における読みの指導の中核をなすものであり，最もオーソドックスなアプローチと解釈してよい指導のあり方である。

普通の一般の子どもは，6歳になって小学校に入学し，そこで読みの本格的な指導が開始される時，既にそれ以前の学校や幼稚園，保育園等における生活を通して読みの学習に役立つ基礎的な要素についての知識や経験，つまり，読みに対するレディネス（準備態勢）を有している。子どもは小学校の1年生に上がる前に人々

の話を聞いて理解することや，話されていることばと人々の活動（外的－内的活動を含む）との関係を認識すること，人々の間の動きや交流，相互反応に注意すること，本人自身がことばを使って話すこと，その他いろいろなやり方で自分を表現すること等を学んでいる。両親は両親で，子どもに物の名前や人の名前を教えたり，ことばで気持や行動，動作を表現するやり方等を教えたり，絵本とか本を読んでやったり，その他，家庭環境が許す限りのあらゆる経験をさせるように努力している。一方，幼稚園や保育園では，教師や保母たちが楽しく多様な経験を子どもたちにさせるべく活動の計画を立案し，それを実施に移している。

こういった様々な活動や経験こそが，実は，子どもが書きことばにハードに出会う前に経験しておかなければならない読みの準備（リーディング・レディネス）としての正しく本質的な経験なのである。

更に諸々の研究によると，読みの学習に対するレディネスが整うのには，健康状態がよいこと，中枢神経系や認知力の発達，社会的成熟，情緒の安定，知的関心，順序や系列を知覚する能力，個と全体との関係を理解する能力，アイディアを把握する能力，不変なるものと変化するものと区別する能力，意味，概念をつかむ能力，左右・上下の区別がつくこと，集中力，注意力，感覚能力，学習に対して興味をもつこと，最後までやり通す態度，成功・失敗を感じることができること，自分なりの考えがしっかりと持てること，何故みんなが読みを学ぶのかを理解する力,勉強のための好ましい習慣（素直に指示に従う。自分で考え,自分でわかろうとすること等),文字への興味があること,文字で表わされたものも同じことばであり，思想・感情を表わすものだということを知っていること，小学校1年の教科書に出てくることばであれば，どんなことばであれ，それが生活場面で使われようとも理解できること，等の能力，態度，習慣，傾向性といったものができるだけすべて揃って発達していることが必要条件となるようである。いずれにしてもリーディング・レディネスの発達というものは，ただ文字を教えればよい程度のシンプルなものではなく，もっと多様な経験や能力，いってみれば，幼児としての全人的発達や総合的能力に大きく関与していると見るのが，妥当な認識というものであろう。

したがって，一般の幼児に必要な諸々の経験は，聴覚障害をもつ幼児にとっても必要な経験であり，同様の意味において一般の幼児に必要とされる読みの学習のレディネスは当然のこととして聴覚障害の幼児にも必要とされてくるわけである。という理由によって，読みのための準備や態勢づくりは，聴覚障害の幼児の場合にも，子どもが如何なる書きことばをも知る以前である3歳で幼稚部に入学したその時から，内容によってはそれより以前の教育相談の段階から始められることとなってくる。

以下，その中核となる構造について紹介をしておく。

(1)　子どもとしての全体的な成長発達を促進すること

読みのレディネスを育てる上で最も基礎をなす活動であって，一般の幼児がもつような物の見方，考え方，感じ方，ことば，コミュニケーションのやり方，振舞い方，身のこなし，生活習慣といったものを聴覚障害を有する幼児が身につけるようにすることで，知的，情緒的，社会的，身体的発達を円滑，かつ調和的，統合的に進めようとすることである。

これを幼稚部段階の仕事として具体化すると次のようになる。

［　全体的な指導目標　］

①　健康，安全で，幸福な生活を送るために必要な基本的生活習慣を身につけさせる。
②　明朗，決活な精神と，健康で活力に満ちた身体の持ち主になれる基礎を築く。
③　自主，自立の精神の芽生えを大切に育て，自分の考えの持てる子どもに方向づける。
④　集団生活に適応できるための社会性と情緒

を統御する力を身につけさる。
⑤　家庭や社会の一員として生活する能力を身につけさせる。
⑥　物事に専心，集中する態度や遭遇する困難な課題に忍耐強くチャレンジし，最後までやり通す態度を身につけさせる。
⑦　美を愛し，ユーモアのセンスとデリカシーを持った豊かな人間性を啓培する。
⑧　道徳的理解，判断，実践にまつわる基礎的な構えを身につけさせる。
⑨　求知心や好奇心，思考力の発達を促進する。
⑩　身辺の自然や社会の事象に対する正しい理解と態度の芽生えを培う。
⑪　日常生活に必要な施設や器具に対する興味や関心を育て，それらを利用する態度や能力の芽生えを培う。
⑫　聴こえる大人たちや子どもたちに対する理解，および，彼等と交流する態度や能力の基礎を養う。
⑬　正常なランゲージ・センス（言語感覚）の発達と，基礎的な母国語の形成をはかり，ことばが自由自在に使いこなせるようにする。
⑭　読話，聴覚活用，スピーチ・パーセプション（言語知覚＝聴覚活用＋読話），補聴器装用等，ことばの受容に必要な構えと能力を身につけさせる。
⑮　両親を子どもと正しく接することができるように方向づける。
※　聴覚障害が24時間存続することばを中心とする情報障害という性質を有する以上，このようなアプローチもまた必須の条件となってくるわけである。

［　年齢段階別指導目標　］

3歳児

①　受容的で，素直な，人なつっこい，まとまりのある，かわいい子どもに育てる。
②　食事，排便，簡単な衣服の着脱など，身のまわりのことがかなりの程度まで自分でできるようにする。
③　歩く，走る，とぶなどの基本的運動が確実にできるようにする。
④　身のまわりの危険（犬，猫，自動車，ストーブ，ナイフなど）を認識し，防げるようにする。
⑤　男あるいは女であること，および，赤ちゃんでないことの自覚と承認を与える。
⑥　大人や友だちの要求に応じて行動しようと努力したり，少し先のことを見通して自分の欲求をおさえたりできるようにする。
⑦　ごっこ遊びなどを通して友だちと遊ぶ楽しさをわからせる。
⑧　大人が仲だちにならなくても，かなりの時間友だちと物のやりとりなどをして遊べるようにする。
⑨　ごく身近な事象に親しみを持たせ，自然の中で十分遊ぶことができるようにする。
⑩　絵本や紙芝居などを見たり，聞いたりして，その簡単な筋や面白さがわかるようにする。
⑪　わかりやすい音楽を聴いたり，それに合わせて，身体を動かしたり，簡単な歌をうたったりする面白さを感じさせるようにする。
⑫　紙，粘土，積木など，いろいろな材料を使って，もてあそんだり，好きなように作ったりできるようにする。
⑬　ことばの存在と有用性に気づかせ，ことばの世界へ導入し，聴覚と読話，口声模倣（口真似）等によってことばを取り入れる構えを身につけさせる。
⑭　残存聴力や読話を利用すること，触覚その他の感覚を利用すること，および，発語の手ほどきをし，ことばによるコミュニケーションの道すじをつける。
⑮　個人補聴器の装用および，適合を基礎的に完了する。

4歳児

①　自分が選んだ目標に向かって自分の力を十分に発揮する活動的で，意欲的な子どもに育てる。
②　身のまわりの始末が大体自分でできるようにし，友だちに対して簡単な世話をやくことや，与えられた仕事の分担等を好きになるよう

に方向づける。
③　健康，安全など日常生活に必要なきまりをわからせ，教師や身近な大人の指図にしたがって，それらの行動ができるようにする。
④　遊びの中で運動機能の発達をはかる機会を多くし，身近な遊具や，運動用具などをかなり自由に使うことができるようにする。
⑤　友だちとのつながりを広げ，親しみを増し，集団としてのまとまりができるようにする。
⑥　身のまわりの人々の生活に親しませながら，身近な社会の事象に関心をもつようにする。
⑦　ごっこ遊びや絵本，お話の世界にひたらせながら，想像力を伸ばすようにする。
⑧　身近な動植物や自然現象に親しませ，それらに対する愛情や関心，および，好奇心の芽を育てる。
⑨　歌う，音楽を聞く，身体の動きや器楽などでリズムを表現する等の機会を与え，音楽に対する楽しさを味わせる。
⑩　いろいろな材料や用具を使って物を作ったり，絵をかいたりする機会を与え，造型活動の楽しさを十分に味わせる。
⑪　教師や両親の方向づけに支えられて，いろいろなことばを使い始めるようにする。
⑫　自分から質問をし，いくつかの疑問表現を用いるような状態にする。
⑬　簡単な経験の叙述が自発的にできるようにする。
⑭　身近な人と簡単な会話ができるようにする。

5歳児

①　全体的に均衡がとれ，友だちや大人の中において，円滑に交流することができるようにする。
②　日常生活の中で子ども自身でできる範囲を広げながら，自分がしたいと思う仕事を進んで引き受けたり，仕事をやりとおそうとする態度を育てる。
③　安全に必要なきまりをわからせ，危険をさけることができるようにする。
④　器具などもいろいろ使って，楽しく，多様な運動遊びをさせ，運動機能の発達をはかる。
⑤　まわりの人々と親しみを深め，集団の中で自己主張をしたり，他人の立場を考えながら行動できるようにする。
⑥　けんかの解決を教師にたよらないで自分たちで処理するように方向ずける。
⑦　自分や他の人々を批判する力を発達させ，不当と思うことには黙っていないようにする。
⑧　身近な社会の事象に親しませながら生活経験を広げ，それに対して関心を持つようにさせる。
⑨　身近な動植物や自然現象に対する愛情や関心，求知心を育て，ためしたり，たしかめたりすることに興味を持たせるようにする。
⑩　日常生活に必要な器具を見たり，扱ったりして，それらに対する興味や関心を育てる。
⑪　いろいろな方法で歌う，音楽を聞く，身体の動きや器楽などでリズムを表現することを通して，音楽に対する親しみを育てる。
⑫　いろいろな方法で絵をかいたり，工夫して物を作ったり，飾ったりすることを通して造型活動が豊かになり，美しいものに興味や関心を持つようにする。
⑬　表現活動を複雑化，多面化し，しかも，自分や友だちの表現したもののよさが感じとれるようにする。
⑭　絵本，紙芝居，テレビなどを見たり，聞いたりして，その内容がわかるようにする。
⑮　ことばの意味をきいたり，印刷された語が何であるかをきいたり，どう読むか教えてくれといったりしてくるようにする。
⑯　日本語の基本構造を一通り身につけさせる。
⑰　いろいろな場で聞くこと，話すことができ，日常生活に必要なことばが使いこなせるようにする。
⑱　正常なランゲージ・センスをつける。

なお，こういったことの実際的な展開は，健康，社会，自然，言語，絵画製作，音楽リズム等，現行の幼稚園教育要領でいうところの六領域の指導や障害補償のための指導領域であることばの指導（言語発達促進指導，すなわち言語指導）やコミュニケーション・スキルの指導

（読話，聴覚活用，発音・発語指導，文字利用等）等においてなされていくもので，更に細かくは幼稚部における各学級，各学級のデイリー・スケジュール（日課）による活動を通して子どもの上に具現されることとなってくる。いわば，聴覚障害幼児に対する全体的な教育活動自体がトータルとしてリーディング・レディネスの形成に関与するということである。

また，こういったことと関連して写真，実物，絵，図解，絵解き，文字，地図，子どもの作品等の壁面展示物を中心とする教室設営や，子どもたち個人と教師の間のラポートがよくついた温い雰囲気の安定した学級経営がリーディング・レディネスの形成に何等かの良き影響を与えるであろうことは言うまでもない。

とにかく豊かな幼稚部のプログラムに子どもをさらすことは，子どもの人間としての成長発達を促進するだけでなく，それ自体が良きリーディング・レディネスを自然の中に醸成する用意になると言っても決して過言ではなかろう。

(2) ことばの力（言語力）をつけること

子どもの持っていることばが豊かであり，しかも子ども自身がそれを生活の中で自由自在に駆使できるということ，特にことばが豊かに理解できるということは，読みが成立するための基礎条件である。子どもが一般の小学生の１年生や，聾学校の小学部１年生になった時，多くの現状のように本をひもといたとしても書かれたことばが難語句，難語句，新出語，新出語の続出では本を見るのも嫌になるのが当然であるし，教師にとつても子ども自身にとっも，その指導や学習が苦渋に満ちたものとなるのも自然の成り行きといってよかろう。

リーディング・レディネスとして達成すべき最小限必要とされることばの能力は，一般の子どもの３，ないし４歳レベルのことばの発達であり，小学１年生になるまでに，最低その程度，あるいは，それ以上のことばの発達を達成しているとするならば，多々ますます弁ずで，以後における読みの学習を促進するであろうことは言うまでもない。要するにことばの指導をきちんとやり，できるだけことばのハンディキャップを取去っておくことが，自然にリーディング・レディネスの用意に連動するということである。その意味では，よき言語指導（ことばの指導，すなわち母国語形成指導）は，よきリーディング・レディネスをつくる，と言ってよかろう。ことばの力を高め，可能なる限り正常な言語発達をするように援助をすることことは，正しくリーディング・レディネス形成のための最大の要因である。

以上のような要件を満足させる状況を実現するためには，最低，次のような段階目標を追ったことばの指導が，子どもがまだ幼稚部にいる時になされる必要がある。

［　３歳代　］

家庭や学校のいろいろな生活場面において機会あるごとに両親，殊に母親や教師がことばをかけることによって，

○　ことばの存在と，ことばがコミュニケーションの道具として役立つことに気づかせるようにする。

○　補聴器を装用した聴覚と読話を用いて，すなわち，スピーチ・パーセプションによって，ことばを受容し，理解する構えや態度を基礎的に確率するようにする。

○　ことばの記号的側面をより確かに取り込むために５～６音節の口声模倣（口真似）が反射的にできるようにし，これを習慣化する。

○　理解語の蓄積を促進し，400～600ぐらいのことばがわかるようにする。

○　多語文的な表現ないしは，簡単な文が自発的に使えるようにする。

［　４歳代　］

母親や教師の誘導や助力に支えられながら，

○　いろいろなことばを理解し，使うようにする。

○　なんとか会話ができるようにする。

○　殊にスピーチ・ハビット（話しぐせ）やコ

ミュニカティブ・テンデンスィ（喋りぐせ）をつけるようにする。つまり，できるだけ子どもが自発的にことばを使って表現してくるようにする。

○　経験や行動，絵の内容等についてことばで叙述できるようにする。

○　目前にないことの話も扱えるようにする。

○　いつ，だれ，どこ，なに，どうした，どうして，いくつ等の主な問いかけのことばを大体理解できるようにすると共に，どうして等の疑問詞を使った表現やその他の問いかけ表現を自発的に使ってくるように方向づける。

○　1500～2000ぐらいのことばがわかるようにする。

［　5歳代　］

幼稚部におけることばの指導の総仕上げをする段階である。したがって，このことばは難しいからまだ扱わないでおこうとか，この表現は難しいから来年まわしにしようなどと，もうのん気なことなど言ってはおれない時期である。それどころか今や何でもかんでも扱ってやらざるを得ない時期としてとらえるのが妥当な現実認識と言ってよかろう。ことばの指導面における落ちは，できるだけこの時期までに取り去っておくよう努力することこそ賢明なやり方である。

○　一通り日本語の基礎構造を身につけさせ，自分の思想，感情に合わせて，それを自由に駆使できるようにする。

○　ノーマル・ランゲージ・センス（一般の子どもが持つようなことばの感覚）やコミュニケーション・センスをつけるようにする。

○　長い話を聞いてもその大体の意味がつかめるようにする。

○　身近な人との会話にはほぼ不自由しないようにする。

○　ことばで話し合いやディスカッションができるようにする。

○　3000～5000ぐらいのことばがわかるようにする。

方法的には，家庭や学校の生活日課である起床，着衣，洗面，トイレ，朝食，挨拶，おやつ，ごっこ遊び，給食，音楽リズム，お絵かき，登校，下校，お使い，夕食，入浴等の場面におけることばかけや，ことばでのやりとり，正月，節分，ひな祭り，子どもの日，七夕，遠足，運動会等，行事体験をする時の子どもに即したことばかけや，ことばのやりとり等を通して，あるいはまた，ことばの指導の時間として特別に設定されたトピックス，ニュース，カレンダー・ワーク，天気の話，絵の説明（ピクチュア・ディスクリプション），絵日記やテキストを用いた指導の時間に，密度の高いことばの指導がなされることによって，上にあげたような具体目標達成の実現が計られるわけである。しかし，それが親子，教師にとって長い茨の道であることは言うまでもない。したがって，リーディング・レディネスの指導という観点からは，ことばの力を育てる面からの目標達成の如何が，当然のことながら重要な鍵として浮上せざるを得なくなってくる。とにかく，よきリーディング・レディネスを準備する中核的課題は，如何にして豊かな言語力をつけるかにかかっている。

(3)　ことばを受容し，理解する態度や能力をつけること

まず第一に知っておくべきことは，ことばを受容したり，理解したりする態度や，その能力なくしては，聴覚障害児の場合，ましてやそれが幼児である場合，生のことばがなかなか入っていかないということである。ことばが入らなければ，あるいは，ことばの刺激が届かなければ，子ども自身が如何に生得的にチョムスキー等の言うＬＡＤ（言語習得能力）を持っていようと，ことばが育つはずはなく，ことばが育たなければ，どのように文字で書かれたことばが提示されようと，子どもにとっては無意味な単なる文字記号か，発音記号に過ぎないものとなるのは当然の結果というべきであろう。

ことばを受容し，理解する態度や能力をつけ

ることが要求される第二の理由は，一般の子どもの場合においてすら，初期における「読む生活」というものは「聞く生活」の上にその代数や抽象として構築されるものであり，非情にもこの順序は，聴覚障害児の読みの学習や習得においても従うべき自然の原理のように思われるということである。

何故ならば，ことばの受容と理解という精神機能から見た場合，「聞く作用」「読む作用」共に本質的には同一線上にある理解作用という精神機能の産み出した働きにはちがいないが，「読む作用」のベースにあって働くことばに対する受容，理解作用は，根源的には，「聞く作用」の発達過程において自然に一体的に培われた精神機能の引き移しに由来するからである。実際，一般の子どもにおける聞くことによることばの受容と理解は，生後6年もの長い時間をかけた中枢神経系の成熟過程の中で自然に学習されていくものであり，それに対して読みの習得は，一般の子どもといえども正式にはその基礎に立って6歳から意図的な教育を受けることによって始めて開発されていくものである。

とすれば，一般の子どものような基礎がなければどうすべきかが幼稚部段階における大きな課題となってくるが，幸いにして「読む」という精神作用は，本質的には「聞くこと」の引き移しであるので，まず聴覚障害を有する幼児としての「聞く生活」，すなわち，読話や聴覚からのことばの受容，あるいは，この両者を全一化したスピーチ・パーセプション（言語知覚）等によってことばを受容し，理解する生活を充実し，その中でさまざまな頭のはたらきを充分に開発し，修練しておくことが必要となってくる。

このためには，漫然と実施されたり，弁別訓練のみに偏して扱われたりしてきた読話指導やことばを用いた聴能訓練等を脱却して，次のような頭脳的スピーチ・パーセプションの能力開発が実践課題として研究されてしかるべきであろう。以下に例として基本的なスピーチ・パーセプションの能力について紹介しておく。こういった能力は，読みの場合にも，もちろん，必要とされる能力である。

① 話されている内容をざっとつかむ。

聞き手に必要な内容か，どうかを知るために全体をざっとつかむやり方で，全体的な印象をつかむ時に必要とされる能力である。

② 話されている手がかりや内容をキャッチして一時おぼえておく。

話されている個々のことばや，事実，出来事等を一時おぼえておくという受容，理解のやり方で，文や文章の理解には，内容の主要な事柄や主要な語句についてある程度までおぼえておくことが必要条件となってくる。

③ 話されている内容から必要な部分を探し出す。

自分の必要とする事柄が，話されていることばのどこにあるかを素早く発見する能力である。

④ 話されている内容を要約する。

話されている内容の簡約された骨組であるあらすじやあらましをつかむ能力である。

⑤ 話されている内容の大意をつかむ。

話されていることの全体の大ざっぱな内容をつかむ能力である。

⑥ 主題をつかむ。

話されている内容の中心思想をつかむ能力である。

⑦ 話されている内容の細部に注意を払う。

主題を適確につかむには，それを支えている細部をもよくつかんでおくことが必要である。

⑧ 受容し，理解したことをまとめる。

話されたいくつかの意見や出来事を，その材料や目的に即して一定の順序にまとめる能力である。

⑨ 話された通りに受容し，理解し，行動する。

話された通りに行動化や，動作化ができる能力で，命令や指示，説明にしたがって，その内容や順序の通りに動作をしたり，行動をしたり，あるいは，話された物語の内容をつかんで劇化したりできるような能力である。

⑩ 話されている内容を事実と意見とに区別してつかむ。

事実として話されていることと，意見として話されていることとを区別する能力である。

⑪　話の内容の展開を推量する。

まだ話されてはいないが，話された内容から当然の帰結として予想される発展や終末を推量する能力である。

⑫　話された内容を概括する。

話された内容の要点を受け手の考えで処理しなおしてまとめる能力である。

⑬　話されている内容の様子を思いうかべる。

話されていることと受け手の知覚印象とを結びつける能力である。

⑭　話されている内容のかくされた意図を考える。

ことばのはしばしにかくされている話し手の意図や思想を探り出す能力である。

⑮　資料と結びつけながら話の内容をつかむ。

話されている事柄と，資料の表わす意味や考えとを結びつける能力である。

⑯　話の内容を批判的に受け取る。

受け手の立場に即して価値判断をくだしたり，感想をもったりする能力である。

⑰　多様な質問に対して答えられる。

目的に即して柔軟に思考したり，コミュニケーションをしたりする能力である。

こういった精神機能や構造を幼稚部時代に生きた言語生活の中で着実につくりあげておきさえすれば，それはそっくりそのまま「読みの生活」へも移行できるものでもあるし，同時に移行自体の促進要因ともなり得るものである。

(4)　鋭敏な知覚能力をつけること

知覚能力とは近頃はやりの認知力と同義に解してよいもので，子どもが周囲にある物や場面，状況，場所，出来事等から自ら引き出せる範囲で主体的に情報をわが物としていく力であり，特にことばの力や読話力，聴取力，スピーチ・パーセプション（言語知覚）の能力等と関係が深く，打てば響くような“勘のよさ”であるシャープな知覚能力は読みの力を確かなものとして築きあげていくための重要な素因である。

知覚能力を構成する因子としては次のような能力が考えられる。

①　刺激を選択する能力

○　人と人，物と物，出来事と出来事を区別する能力。

○　同一の種類ごとに区別する能力。

○　物や出来事，人などが持っている変わることのない特徴（不変性）を認知する能力。

○　順序や関係の連続性を把握する能力。

○　ものごとの類似性や同種類の中での差異を抽出する能力。

○　規則性を抽出する能力。

②　直観的に意味をとらえる能力。

③　全体を要素的に分析する能力。

④　要素を体制化する能力。

⑤　判断する能力。

⑥　推理する能力。

⑦　筋道を立てて考える能力。

⑧　概念操作の能力。

⑨　関係のあることに注意を向け，関係のないことには注意を向けない能力。

⑩　刺激に対して速やかに反応する能力。

こういった能力が育つことによって，子どもたちは自分自身で周囲の情報を組織し，ものごとの意味を素早く把握できるようになっていくわけで，実際指導の面からは日常生活や集団遊びとしてのゲーム，ごっこ遊び，紙芝居，絵本の読み聞かせ，ことば遊び，音楽リズム，手先を使う活動等の一般的な保育活動，あるいは，感覚訓練，知能検査の練習的遊び等においてその能力の開発を進めていくことが可能である。

また，直接的な読みの学習と知覚能力の発達との関連で眺めてみても本来読みが成立するためには次のような基礎条件が必要とされるものである。

①　子どもが文字は情報を伝達するという認識を持っていること。

②　文字が表わすものとことばとが同一のものであるという認識を持っていること。

③　ひとつ一つの文字や，文字で書かれたことばが容易に正しく弁別できること。

④　どのような条件の下であれ，文字で書かれ

たことばや，文字そのものに変わることのない特徴があることがわかること。
⑤　文字による表記の約束事が理解されていること。

点や丸をうつ意味，助詞の「わ」「お」「え」は表記上は「は」「を」「へ」と書くなどの意である。

しかも，文字に対する子どものこのような認識は，決して一挙にできあがるものではなく，長い時間をかけて，他の諸々の知覚能力の発達と共に，あるいは，それらの基礎の上に育つものである。

(5)　雑学に強くすること

特に両親による家庭指導において求めたいことであるが，どのような体験でもよいからできるだけ多様な経験をさせておいて欲しいということである。勉強らしくない雑学的な経験で大いに結構なわけである。父親と一緒に犬小屋を作るとか，五目並べをする，家族でトランプをする，花札をする，母親とホットケーキを作ったり，クッキーを焼いたりする。休日に家族でショッピングに出かけるなどすることは，子どもにとっては，すべてがわくわくするような経験であり，同時に生活概念を形成したり，そのネットワークを広げたり，密にしたりする自然な学習の機会でもあり得るのである。

これがまたリーディング・レディネスやことばの学習のレディネスとして有効に働き，子どもの成長によい影響をもたらすであろうことは言うまでもない。雑学的な経験という実際的経験を豊にすればするほど，それが聴覚障害に起因する「耳学問の欠除」を補う働きをいささかなりともしてくれるからである。一般の子どもの場合には耳学問が常にできるからこそ，小学校の１年生になるまでの間にリーディング・レディネスが自然に整ってくるのである。とするならば，雑学への着目と，その活用はこの原理に合致した扱いと言うことができるであろう。

以下，雑学の扱いを進める場合の基本的な方針について述べておく。

①　立っているものは親でも使え。……何でも教材にしよう，指導の機会にしようではないか。それが子どもの人間形成に役立つという発想である。
②　好きこそ物の上手なれ。……子どもの興味のあることや好きなことをやらせよう，両親の得意とすることを子どもと一緒にやろうということである。
③　ラーニング・バイ・ドーイング（為すことによって学ぶ）。……体験学習，行動学習，実地学習を重視しようということである。
④　遊びやせむと生れけん。……子どもにとって楽しいことを楽しくやらせよう，両親も一緒に楽しもうということである。
⑤　百聞は一見にしかず。……散歩，ドライブ，サイクリング，市場見学などのように現地，現場指導，現物体験を重視しようということである。
⑥　踊らにゃ損々。……一緒に地域のいろいろな活動に参加させよう。そうすれば，その中で子どもは何かを感じ取るであろうということである。
⑦　門前の小僧，習わぬ経を読む。……父親が機械いじりが好きだと子どもも機械いじりが好きになるというようなもので，両親がいろいろな活動をする人であると，子どももいつの間にかそれに感化されて経験豊かな子どもに育つというようなことである。環境第一，お手本が重要だということである。
⑧　初めに心ありき。……実際の経験場面で子どもの心をゆさぶることが重要だということである。
⑨　必要は発明の母。……一見難しそうなことでも，やらせてみると追い込まれて切り抜けることがあるということである。自転車乗りやスケートの学習などよき例であろう。
⑩　トーク，トーク，トーク。……雑学的経験をさせる時，できるだけことばをかけたり，ことばで説明したり，ことばでやりとりをしたがよいということである。実際，雑学的な経験をする時は，そのための絶好のチャンスも多く，

また，そのように扱った方が雑学自体も生きることとなってくる。
⑪　一念，岩をも通す。……やはり息の長い努力や目標達成への意欲が物を言うということである。
⑫　ちりも積もれば山となる。……小さな努力の集積や密な経験のネットワークづくりが最後には物をいうということであって，高が雑学などと決して馬鹿にはしてならない。

とにかく雑学的経験というものは，聴覚障害児の人間としての成長発達にも，ことばの力やことばを受容し，理解する力の発達にも，鋭敏な知覚能力の発達にとっても，レディネス的な働きをするのと共に，読みの発達に対しても子どもの経験的な背景をふくらませるという意味において，その準備や態勢づくりの働きを強力に果たすと評価してよかろう。

2．補償メディアとしての読みの扱い

ことばを受容するシフト（機能補償の機構）として文字を利用することであって，歴史的に見た場合，幼稚部への文字使用の導入は，リーディング・レディネス（読みの準備態勢づくり）よりも，むしろ，こちらの方の発想が先行して取り入れられて来たという経過がある。

その理由としては，少しでも早く身近に用いられている社会性のあることば，すなわち，われわれ共通の母国語である日本語に触れさせたいということと，正確な日本語（ことば）の記号（メディア）を入れたいという両親，教師をも含めた教育する側のわらにもすがるほどの強い願いが働いていると考えられる。いずれも無理からぬ発想であり，それなりの合理性も有していると見てよいであろう。

読話や聴覚によることばの受容，すなわち，耳からの聴き取り，あるいは，スピーチ・パーセプション(読話や聴覚を同時に使ってのことばのキャッチで,言語知覚ともいう)が聴覚障害児のことばの獲得にとって欠くべからざることばの受容の窓口であることはいうまでもないが，たとえ，そのいずれを用いたとしても所詮話されることばや語，句，文，文章といったものを記号的に百パーセント完全に受容することが困難なこともまた事実である。したがって子どもたちは，話されることば，すなわち，語，句，文，文章の中の要所要所の視覚的手がかりや聴覚的手がかり，あるいは，その両者の特徴的な手がかりを瞬間的にトータルして意味的な判断の材料として直観的にそこで話されていることの内容を理解していくわけであるが，記号面の受容や意味把握の面においてグローバル（大まか）にならざるを得ない側面があることは半ば宿命とも言わざるを得ない問題である。

しかしながら，文字で書いて示せば，子どもは目で見ることによって，ことばや語，句，文，文章を記号的に明確にキャッチすることができるのである。その意味では，読話や聴き取り，スピーチ・パーセプションを子どもにさせる時，その直後に同一の内容について文字で書いたものを見せたり，読ませたりしていくという扱いをするならば，そのことが，読話や聴き取り，スピーチ・パーセプションのもつ記号的グローバル性を補うのに大きく役立つであろうことは言うまでもない。この場合，板書や紙のカード等を用いて書かれたことばを子どもたちに見せることや，読ませることは，話されたことばのすべてを記号的に完全な形ではっきりと提示することとなり，読話をする際見落とした部分，あるいは，スピーチ・パーセプションにおいてつかみ損ねた部分を補う働きをするわけである。

聴覚障害児に対する現代の言語指導（ことばの指導）やコミュニケーション・スキル（交信技術）の指導は，聴覚障害児が思考したり，あるいは自らの思想・感情を表現する場合に，自由自在にことば（母国語である日本語）を駆使できるようにすることであるが，そのことは記号的にもできるだけ完璧な日本語が子どもの精神－身体的構造の中へ，すなわち内面世界に滲透し，子どもが生得的に有するＬＡＤ（言語発現能力）と合体した時にのみ生じ得るものである。しかるが故に，ことばの正確な記号を入れ

るという工夫も聴覚障害児の場合，大きな研究課題であり，その最も有力な方法として文字による書きことばの提示があるとするのが妥当な解釈と見るべきであろう。

さりながら，ここにもまた問題がある。何故ならば，そこには，子どもがまだ読話や聴き取り，スピーチ・パーセプションを習得しない前から書きことばを入れていくという考え方と，読話，聴き取り，スピーチ・パーセプション等と同時に並行して読みの指導を開始するという立場，子どもがまだ書きことばの効用や価値に気づかない前に，つまり読みを始めない前に，読話，聴き取り，スピーチ・パーセプション等の効用や価値を認識させ，確立させるべきだとする立場等，いくつかの違った考え方ややり方が存在するからである。

筆者の長年にわたる実践より帰納した立場は，以上三つの立場のうち三番目の立場を基本としながら，書きことばの環境にさらすという意味では一番目のやり方も自然に活用し，読話力，聴覚受容力，スピーチ・パーセプションの能力等が進んでくるにしたがって二番目のやり方に移行していくというやり方であるが，この方法が子どものレディネスから見ても目的に合った扱い方であろうと考えている。

実際問題としても筆者自身，4年ぐらい前ある病院で1歳代より文字先行アプローチ（子どもが読話や聴覚受容，スピーチ・パーセプションを知る以前から文字を提示することによってことばを入れていく方法，もちろん，入ることばは書きことばということになる）による指導を受けた聴力のきびしい子どもに対して2歳で読話やスピーチ・パーセプションの指導を開始した時，話し手の手許の文字を見ることにのみシフトされていて，全く指導を受けなかった子どもに始めて指導する時と比べて，遥かに見ようとする態度がなく非常に苦労したという経験を持っており，せめて文字を顔の近くで見せるという工夫でもされていたならば，状況はもっと違っていたかと思っている。加えて文字と実物，文字と絵とのマッチング学習に半ば強制的というくらいに早期よりさらされて来たがために母子関係も非常に険悪になっており，その修復にも骨が折れたことをも追記しておく。如何に聴覚障害児に対することばやコミュニケーションの指導とはいえ，上記の例は学習に対する子どもの側のレディネス（準備態勢）を無視しては効果的な指導が望めないということの例証ともなり得るであろう。

他の例であるが，筆者が昭和30年頃東京教育大学（現筑大学）附属聾学校においてある先輩より聞いた話である。前担任が何年かかけて昭和20年代に文字先行アプローチの実験教育をやっていた学級を引継いでみたら，読話はできず，読話態度をつけようにもなかなかつかず非常に苦労したということであった。文字や書きことば，すなわち，読みを用いるにしてもやはり読話や聴覚受容，スピーチ・パーセプションの効果や価値についての認識を先ず目ざめさせ，それを基礎として，あるいは，それを基軸としながら，読みへつないでいくことが重要だということであろう。

とにかく，初期の段階においては，書かれたことばや印刷されたことばの方が日常話されていることばより自分にとって重要だと子どもに思わしめるような手引きはしてはいけないということである。読話や聴覚受容，スピーチ・パーセプションの指導こそ書きことばや読みの指導に先立ってなされるべき事柄である。聴覚障害を有する幼児に対する書きことばの提示という読みの利用は，どこまでも前者によることばの把握力を補強する手段として，あるいは，ことばを受容する力を補償する手段として用いるのだという認識の下に実施されるべきである。優先されなければならないのは，文字への依存ではなく，どこまでも生の言語活動であり，コミュニケーション活動であるということである。

具体的な実践場面を紹介すると次のような活動があげられる。

基本的な姿勢としては，子どもを話しことばの環境にさらして読話，聴覚受容，スピーチ・パーセプション等の能力の触発をはかるのと同様に書きことばの環境にもさらしていくわけである。

(1)　入学してすぐから椅子やタオルかけ，カバンかけ等に子どもや教師の名札を貼っておくようにする。また，黒板の前に写真つきの子どもの名札や教師の名札をぶらさげておくようにする。

強いて読ませようとするのではなく，目印的に自然になじませていくわけである。子どもの名前を呼ぶような場合，自然に読話や聴覚受容，スピーチ・パーセプション等と常に結びつけられていくことは言うまでもない。

(2)　トピックス，カレンダー・ワーク，絵の話（ピクチュア・ディスクリプション）等のことばの指導の時間に頻度多く板書や文字カードを活用する。

また，子どもが書かれたものを読めなくても重要な語，句，文，まとめとしての核になる文章を板書したり，文字カードにして提示したりしていくわけでやる。そうすれば，やがては，書かれたことばと話されたことばが同一のものであるという認識を子どもが持つようになってくる。

(3)　ことばの指導の時間に話し合ったり，板書したりしたことを絵や文字で紙に書き，それをコピーにしてテキストとして活用し，更にはそのコピーを手がかりとして同一の経験内容について家庭や学校でもう一度話し合うようにする。こうすることによって同一の話しことばに対する出会いの回数も書きことばに対する出会いの回数も次第に増えていくこととなる。

(4)　遠足や校外指導等の楽しい経験をした時，その直後や翌日に，子どもとそのことについて話し合いをし，それを絵や実物，即席写真，実物，その他の資料でイラスト的なチャートに構成し，更に文字で説明を書き加え，それを教室のよく見えるところに貼っておくようにする。

(5)　毎日，あるいは日曜毎に，または特別な出来事があった場合，前述の経験チャート構成の要領で母親に絵日記をつけさせ，子どもと話し合わせるようにする。そしてこのような活動を幼稚部在学中3年間ないし，教育相談の頃も入れて4年間累積していくわけである。

(6)　読話できることばや聴覚で受容できることば，スピーチ・パーセプション語い等が増え，いくつかのことばを自発的に子どもが使い始めてくるようになったら，教室の窓といわず，壁といわず，いろいろなところに，その物とか，その場所を表わすことばを紙に書いて貼っておくようにする。家庭でも同様の扱いをすることはもちろんである。

(7)　家庭や学校の生活日課の中で日常きまってする活動をする際，その都度，生のことばをかけるのと同時に，その活動をあらわすことばを書いた文字カードを必ず用い，子どもたちに読めても読めなくても提示していくようにする。その中に意味との結びつきが始まってくるわけである。

「トイレに行こうよ」「おしっこをしましょう」「顔を洗おう」「歯を磨こう」「おはようは」「ごはん，食べよう」「いただきますは」「ごちそうさまは」「学校に出かけましょう」「バスにのりましょう」「先生に挨拶しましょう」「おやつを食べましょう」「給食を食べましょう」「リズム室へ行きましょう」「遊戯室に行きましょう」「お外で遊びましょう」「お家へ帰りましょう」等の文字カードを用意して活動に即して用いるのである。ただし，この場合留意しなければならないことは，まず先にことばをかけてやって，その直後に文字カードを見せるという順序で扱うことを原則とするということである。

(8)　名詞の読話練習や聴き取り練習，スピーチ・パーセプションの練習等をする際，文字カードを併用し，たとえば，「バナナはどれでしょう」と言ってから口許近くに裏がえしに持った「バナナ」の文字カードをぱっとフラッシュ・リーディングさせるような要領で扱っていく。その後，バナナの絵のカードや実物の上や前に

バナナの文字カードを置いてやったり，自分で置かせたりするわけである。「もも」とか「りんご」についても，その後で同様に扱っていくのである。

もちろん，最初の間は，文字カードからは意味をとることができないけれども，このような活動を種々なことばについてくり返しているうちに，いつとはなしに文字で書かれたものがことばとしてキャッチできるようになってくるものである。

(9) 動作語の文字カードを作り，動作語の読話練習や聴き取り練習，スピーチ・パーセプションの練習等と組み合わせて子どもに提示していくようにする。

やり方は名詞の時と同様で，「立って」と言ってから たって の文字カードを見せて立たせ，「かけて」と言って かけて の文字カードを見せて椅子にかけさせ，「走りなさい」と言って はしりなさい の文字カードを見せて走らせるという順序で扱っていくわけてある。そうして，このやり方で一日に6問なり，10問なり練習していくうちにやがては書かれた文を見ただけでも動作化できるという新しい事態が生れるに至るのである。

(10) 質問文のカードを作り，動作語の文字カードと同じ要領で用いるようにする。

「名前はなんというの」とたずねて なまえはなんというの という文字カードを提示し，その後「まゆみちゃんだよ」と答えさせるようにしていくのである。「おうちはどこ」「としはいくつ」「おたんじょうびは何月」「おばあさんはいるの」「おとうさんはどんなお仕事してるの」「先生は何先生かな」等を同一の要領で扱えばよいわけである。

(11) 日常生活の中で子どもの気持や周囲の状況等について言語化してやる際も口声模倣（口真似）によって口うつしにことばを入れるのみでなく，できるだけ板書や紙と鉛筆を利用して，ことばの全体像をその直後に文字で書いて示しておくようにする。その際，声を出して読めるようになっている子どもの場合は，何回か読ませ，その後，文字を見ないで言わせるよう扱っておく。

(12) 絵本や物語等をことばの指導の教材として扱い，一場面ずつ徹底的に子どもに言語化するとともに，それを文章化し，質問応答練習によって内容を徹底的に理解させたり，文章をくり返し音読させて暗記・暗誦の練習を課したりする。

簡単な内容であれば3歳代の後半ぐらいからこのような扱いが可能となっていく。

こういった活動をする場合，いずれの場合にも心得ておかねばならないことは，必ず子どもに一たん話してやってから，あるいは口声模倣をさせた後で板書に移るようにするとか，文字カードを提示するなりするという手順である。また，ことばを文字で書いて示す時は，一字としてではなく全体のことばとして，すなわち，語，句，文としての形で示すことが必要である。

(13) 発音・発語の練習をする時，絵カードと共に文字カードを併用し，文字や書きことばを発音記号として活用していく。

このような練習をする場合にも聴覚や読話，それらを合体したスピーチ・パーセプションによって主に発音・発語のモデルを入れていくわけである。それでもモデル情報の入力が不足するので，その分は触覚や筋肉運動知覚を用いて補償することを試みるということになってくる。

このような扱いが文字カードを提示しながら進められるが結果として子どもの音韻意識を高め，発音・発語の定着を促進し，更には文字や書きことば自体の記号性を高めることへも発展していく。

以上のような活動を丹念にやっていくと読話や聴覚受容，スピーチ・パーセプションで入ったことばも記号的にがっちりと書きことばによって裏打ちされ，より確かな日本語として育っていくということになるわけである。と同

時に一般の小学校や聾学校の小学部の1年生になって本格的な読みの指導を受ける際のレディネス（この場合はリーディング・レディネス）を用意する強力な要因として作用していくことも事実である。その意味では結果的には幼稚部本来の読みに対する使命であるリーディング・レディネス（読みの準備態勢）づくりとも決して無関係ではないわけである。ただ異なるところは文字を使用する本来の目的がことばの受容をシフト（補償）する点にあるということである。

したがって，このアプローチだけでリーディング・レディネスの指導をもカバーしつくすものとして扱っていくと，そこに欠除する経験が生じたり，あるいは，子どものその時点における学習レディネスを超えた扱いをしてしまうというような無理を生じる恐れがないかと言えば，その可能性も大いにあり得るということになってくる。そこで銘記しなければならないのは，密接な関連はあるにしてもシフト（機能補償）としての文字の利用や，読みの指導をもってリーディング・レディネスの指導のコアとしてはならないということである。

おわりに

一般の子どもの幼稚園におけるリーディング・レディネス理論一辺倒の扱いでも実際的な解決にならず，さりとて補償メディア理論に基く扱いだけで割り切るにはあまりにも無理があるというのが，聾学校幼稚部における読みの指導のむずかしさであり，現実でもある。さりながら，結局はこの二本のかじ棒を子どもの発達と必要に合わせてうまく使い分けていくのが幼稚部における読みの指導として最も現実性の高い合理的な方法と言えるのではなかろうか。

いずれにしても本格的な読みの指導なるものは，小学部段階より改めて開始されるものであり，書きことばが幼稚部から提示されているからといって，その効力や機能を小学部並みに評価することは極めて皮相で偏った見方だと言うべきである。また読みの機能の成立には，それなりの子どもの側の精神発達があって始めて成り立つものであり，早期から形式的な読みの場面に直面させたからといって必ずしも小学部段階における読みと等質の読みが育つというものでもない。そこには常に子どもの側のレディネスの問題が関与していくことを計算に入れておくべきである。

大局的には，幼稚部の読みの指導の性格はシフト（機能補償）としての文字利用をも包み込みながら「リーディング・レディネス」を豊かに用意するところにあり，小学部における読みの指導の性格は「リーディング」ないしは「リーディング・スキル」の指導，つまり正しく「読みの指導」そのものずばりにあると言ってよかろう。同時に「読みの力」を如何にして聴覚障害児に身につけさせるかということは，聾学校の小学部教育における最大課題ですらあり得る。ともあれ，現在の時点においては，このような割り切り方の下に，それぞれの段階において充実した指導がなされることが，聴覚障害児の読みの能力の獲得にとっては最も効果的な方策であろうと考えられる。

参考文献

1. IR. EWING, and AW. G. EWING : OPPORTUNITY AND THE DEAF CHILD UNIVERSITY OF LONDON PRESS LTD.1947
2. Grace M. Harris : Language for the Preschool Deaf Child GRUNE&STRATTON New York　1950
3. 平井昌夫：国語教育の指導計画と評価　東洋館出版社　1954
4. 大塚明敏，松崎節女：ＮＨＫテレビろう学校　日本放送出版協会　昭和50年
5. 東京教育大学国府台分校研究連絡委員会編：聴覚障害教育の実際　昭和52年
6. 森上史朗訳，コーエン＆ルドルフ：幼児教育の基礎理論上・下　教育出版　1984