

# Teaching Method of Lip-Reading : For Hearing-Impaired Child and Adult

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: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/20599">http://hdl.handle.net/2297/20599</a>

# 読 話 指 導 法

—聴覚障害児（者）のための—

大 塚 明 敏

Teaching Method of Lip-Reading  
—For Hearing-Impaired Child and Adult—

Akitoshi OHTUKA

は じ め に

読話指導法というのは聴覚障害児教育におけるスペシャル・テクニック（特殊な指導法や専門性、今様には文部省のいう「養護・訓練」の分野）のひとつである。しかしながら、戦後40年、この分野の研究については、元広島大学教授の松沢 豪先生と筆者とを除けば、誰も本格的には手をつけてこなかったのが現状であろう。

何故にそうなのか。読話についての具体的な指導法というものは、聴覚障害児に対して実際に読話を指導し、しかも成果を上げるという体験を経ずしては、創造することができないからである。

松沢先生は聴覚障害幼児に対する導入期の指導法についてのみまとめられたが、筆者が組織したのは、各年齢段階に適應できる指導法全般についてである。

近年、ヒューマンイズムのべールをまとい、読話のもつ視覚的側面における言語記号受容の生理的限界性をのみ観念的、教条主義的に殊更強調して、手指法（キュー、指文字、手話等をコミュニケーション・メディアとして用いる方法）

傾斜への正当性を根拠づけるという動きも出ているが、子どもの可能性から見た場合、あまりにも軽そつに過ぎると言ってよかろう。殊に、読話のもつ聴覚的な手がかりの側面を100パーセント切り捨てて評価していることは、それだけでもゆゆしき大問題で、読話の本態に対する正しい認識とは言いがたい。

読話というものが、ことばをキャッチする聴覚のはたらきの補償である限りにおいては、特に聴力損失がひどくて、視覚的な手がかりに依存する率が高くなればなるほど、事実としての限界は存するであろうが、それは、ひとりひとりの子どもに即して、読話の発達が極限にまでなされた時にして初めて言い得ることである。即ち、予め、困難だという想定の下に本来指導すべき内容をおろぬき、低いレベルの目標達成をもって満足し、あきらめることは、全く別次元の問題であることを知るべきである。

教育やりハビリテーションとして重要なことは、最初から不可能ときめてかからないで、人間のもつ未知なる能力に根ざす読話の発達可能性に対してまずは徹底的にチャレンジしていくことである。しかし、それは、方法なしでは決してうまく成立するというものではない。

お粗末な指導や見当違いの指導をして子どもに読話能力が育たないのは当然の現象という他はない。今日、読話の限界、限界と叫ばれていることの大部分は、むしろ、指導者の無能や努力不足に帰せられるところが大きく、人間によって作り出されたイリュージョンとしての限界とも言えなくはない。無能とは読話指導についての方策を持っていないことであり、子どもの読話能力を改善できないことである。

ここに必要とされるのが“読話指導法”というものである。聴覚障害児を扱う学校の教師や、病院、センター等のセラピストに欠くことのできない専門的な知識・技能である。

## I 読話とは

聴き手である聴覚障害児（者）が自分の聴力損失の程度の如何にかかわらず、話し手の顔、なかんずく、口の動きを注視して、同時進行の音声による聴覚刺激をも手掛りとしながら、直感的、感応的にことばを理解する過程である。

具体的には次のような場合、読話が必要とされてくる。

1 聴力損失が大きく、聴覚や補聴器だけで、ことばの受容がかばいきれない場合

2 聴力損失の程度のいかに問わず、話し手から送られることばの情報をより正確に受容しようとする時、たとえば話し手との距離がある時や騒音のひどい場所にいる時など

眼で相手の顔や唇を見ることへの依存の度合いは聴力の残り具合によってひとりひとり相違するとはいうものの、やはり、読話というものは、すべての聴覚障害児（者）それぞれにとって、程度の差こそあれ、ことばを理解する際の有効な手がかりになるといってよい。何故ならば、人間が話す時の顔の筋肉や口の動きが表示する意味内容は、話し手の音声伝える意味内

容と同じものであり、かつ、顔や口の動きは、話されることばの音声表出と時間的にも同時に進行するからである。

殊に聾学校に在学している聴覚障害の幼児・児童・生徒のような場合には、そのほとんどの者が多かれ少なかれ、読話を身につけることを必要としていると考えてよい。

## II 読話指導の目標

読話指導の究極の目標は、読話者である聴覚障害児、ないしは聴覚障害者をして、目で話し手の顔や唇の動きを見ることがことばを理解する際の主役となるか補助的な役割となるかは別として、要するに理想としては健全な耳でことばをキャッチするのと同じように流れるがごとく自由自在にことばが理解できるようにすることである。

以下、そこへ致達させるのに必要な目標について述べておく。もちろん、それは、指導の対象である聴覚障害児（者）を豊かな言語環境や口話環境、即ち読話環境にひたらせたり、あるいは特別に時間設定をした読話指導の場面におくことによって、当人自身に形成される読話についての望ましい習慣・態度・能力といったものである。

(1) 話し手に対して積極的、かつ友好的に接する態度をつける。

(2) 話し手の顔や口の動きを注視する態度や、話をきこうとする態度をつける。

(3) 話し手の顔や口の動きを自分に関係した出来事に結びつける態度や能力をつける。

(4) 自分の置かれた場面、状況、および話し手の表情を手掛りとして、ことばの意味を理解する態度や能力をつける。

- (5) 話されていることばの前後関係や文脈から話の内容を類推して理解する態度や能力をつける。
- (6) 話し手の顔や口の動きと、自分で聴いている聴覚印象とを結びつける態度や能力をつける。
- (7) 読話できることばの増大を促す。
- (8) 話されることばを反射的、直観的に一度で理解する態度や能力をつける。
- (9) 相手の話を最後まできく習慣をつける。
- (10) 相手の話を総合的、かつ分析的にきく習慣をつける
- (11) 長い話でも短い話でもわかるようにする。
- (12) 質問に対する応答が自由自在にできるようにする。
- (13) イメージをえがきながら相手の話がきけるようにする。
- (14) 感想や意見を持ちながら話がきけるようにする。
- (15) 次の展開や結末を予測しながら話がきけるようにする。
- (16) 言われた通りに動作をしたり、行動したりすることができるようにする。
- (17) 話の内容のあらましやあらすじをつかんだり、きいたことを要約したりすることができるようにする。
- (18) 話をきいて、その主題がつかめるようにする。
- (19) その場にある資料と結びつけながら話がきけるようにする。
- (20) ざっと話をきくことも、細部に気をつけてきくこともできるようにする。
- (21) 話されている事柄の裏にある意味をも察知できるようにする。
- (22) きいたことばを瞬時、当座覚えておく能力をつける。
- (23) 親、兄弟、担任の教師といった身近な人のことばはもとよりとして、だれの話でもわかるようにする。
- (24) 読話をしながらテキストの文をたどれるようにする。
- (25) 読話によってディスカッションや口げんかができるようにする。
- (26) いつでも、どこでも、どんな話でも理解できるようにする。

なお、多くの研究者は無論として、現場の教師の間にさえも「読話は教室の芸であって、実用にならない」という説をなす人もいるが、その本質的な責めは、読話の教育可能性から見た場合、指導者側の指導の不徹底や、望ましからざる言語環境ないしは口話環境に求めるのが妥当である。

### III 読話指導上の留意事項

聴覚障害児（者）の読話指導を効果的に実施するうえから、その指導に臨むに当たって前提

として知っておくべき事柄について、以下、基盤的留意事項と直接的留意事項の2つに分けて、それぞれについて詳述する。

## 1 基盤的留意事項

聴覚障害児（者）の読話指導に臨むにあたって、そのバックグラウンドとして配慮すべき事項について述べるものである。

(1) 教師と子どもとの間に親密な人間関係をつくる。

教師は、子どもをよくかわいがり、よく理解し、子どもの気持をよく受け入れ、子ども自身に「この人は自分の味方なんだ。自分のことは何でもわかってもらえる。やさしい先生だ」と思わせるようにしなくては行けない。こうしてお互いの気持のつながりをつけ、気持が通じ合い、恐れも、こだわりもない信頼しきった関係をつくり上げること、これが読話指導という困難な課題にチャレンジしていく最初の出発点である。

われわれ共通の母国語である日本語も全く知らない、読話できることばも全くゼロの聴覚障害児に読話を手引きしていく場合には、子どもとの間のラポートづくりは、これなしには全てが成立しない抜きさしならぬほどの重要性をもってくると言えよう。

(2) 学校でも家庭でも子どもをできるだけ口話的環境や雰囲気の中におくようにする。

聴覚障害児（者）を読話に馴れさせるための第一条件である。毎日の生活を通して機会あるごとに子どもにことばをかけ、読話の下地を常に用意していくわけである。

(3) 読話の発達を効率化するために特別指導の時間も用意する。

読話指導や練習のための時間を設定して、特定の教材を用意して集中的に読話の指導をする

ことである。

この場合の留意点について以下述べておく。

① 1日に数回、たとえば午前中1回、午後1回、このような時間を用意するとよい。

時間的には、2歳児で10分～15分、3、4歳児で15分～20分、5歳児で20分～30分ぐらいとすればよいであろう。もっと大きい子の場合、小1～小3は30分、小4～小6は40分、中学生以上は50分～60分ぐらいの見当で練習を進めればよいであろう。

② 対象が幼児の場合、教師の計画した以外のことに子どもが興味をもつことがあるが、こういう時は、困ったなどと思わないで、子どものやりたがるほうを扱ってやるようにする。

石頭は小さい子どもに接する時の大敵であり、計画も実際の扱ひも、ともに融通のきくものでなければならない。

③ 子どもが今扱っている教材に退屈してきたら、すぐに取り止め、別の教材を扱うようにする。

④ それでも子どもがのらなくなってきたら、いさぎよく打ち切るようにする。

⑤ 指導に用いる材料は、箱やかご、袋などに入れてひとまとめにしておき、いつでもすぐ使えるようにしておく。

⑥ 前の日に練習したことを復習してやるようにする。

くり返しと確実な積み上げが読話の力を伸ばす母である。

⑦ 指導したことや、子どもにできたことを記録しておくようにする。

一月も続けると、そろそろ進歩のあとが見られるようになるであろう。

⑧ 楽しく子どもと遊ぶようなつもりでやる。  
読話遊びと考えれば、そのアイデアも豊かに出てくるにちがいない。

⑨ できた時にはオーバーなくらい子どもをほめてやり、自分はわかるという自信をもたせるようにする。

読話は本当は曲芸と言ってもよいほどの難しい学習であるが、子どもに決して読話は難しいものだと思込ませるはいけなない。むしろ、簡単だと思込ませるような指導が大切である。

⑩ 興味があると相手の言うことをさとりうとするので読話しやすくなるし、疲労度も少なくなってくる。それで、読話の学習が子どもにとって面白いもの、楽しいものとなるように教材を工夫し、変化をもたせることが大切である。

身近なもの、新しいもの、珍しいもの、未知のもの、奇妙なもの、ユーモア、驚き、真実の事柄、こういったものに子どもは興味をもつにちがいない。

⑪ 教材の取り扱いなどもていねいに、秩序正しく、きちんとやることを子どもにしつけていく。

こういうことも落ち着いた読話態度を育てる上で役に立つものである。

⑫ 読話素材（読話練習に用いる言語素材）は2～6問ぐらいずつまとめて練習する。

⑬ 学習する側の読話能力に合わせて易から難へと指導を進める。

(4) 常に心身の調子を整えておくようにする。

緊張しすぎている時や、感情がたかぶっている時、または反対に気持ちが沈んでいる時、不満な状態の時などは読話意欲が低下する。したがって、常に平静な明るい気持で気楽な態度で

読話できる状態に子どもをしておくことが大切である。

また、身体が疲れていたり、睡眠不足であったりする場合も注意の集中を妨げ、読話に悪影響を及ぼすので、休息や睡眠を十分にとらせ、常に身体の調子を整えておくことも忘れてはならない。

(5) 眼の健康に気をつける。

読話には何よりも眼が大切である。眼病にかかったり、視力の低下を起こしたりした場合にはできるだけ早期に治療させ、必要があれば、眼鏡をかけさせたり、コンタクトレンズを使用させたりしたほうがよい。

(6) 耳の疾患が進行中でない限り、補聴器は必ず装用させる。

読話だから耳を使うことは不要だというのは全くのナンセンスである。聴覚の手がかりをうまく使うことは、むしろ、読話による直観的言語理解の促進要因とすらなり得るものである。聴覚の全一的活用を抜きにした読話指導など、今や古典的と言う他はない。

(7) 読話による疲労に注意する。

まばたき、眼を閉じたり、こすったり、頭を左右に振ったり、首を曲げたり、まわしたり、肩を動かしたりしたら警戒信号である。

このような場合にはすぐに練習を中止し、しばらく休止をおくようにした方がよい。読話という活動は聴覚障害児にとってひどく神経を使う作業であることを忘れてはならない。

(8) “わからせずにはおくものか” というほどの強い意欲をもって読話の指導に臨むことが大切である。

指導意欲がなまぬるいものであるならば、その成果もまたなまぬるいものとなるであろう。困難な作業に着手する時には、いつの世であれ、何事につけ、ゆるぎない意思と、執念とが要求

されるものである。読話指導についても然りである。かくして、未来に七色の虹も約束されよう、応用自在な読話力の形成は、正しく執念の賜物である。

(9) 着実に、根気よく、よくわかるまで、よく身につくまで指導する。

途中であきらめるくらいであれば、最初から教えないほうがまだ増しなくらいである。わからなくてもよい、ごまかしてもよい、わかったふりをすればよいという悪い習慣まで子どもにつけてしまうからである。指導する以上は徹底したことをやるべきであろう。気まぐれに教えて成果のみを期待するのは愚かなことである。

(10) 時間を設定した特別指導による練習の成果を実際の生活の中で活用するように励ましていく。

「読話は教室の芸なり」に終らせたのでは、切角の指導も実用として役立たず、全く意味をなさないこととなってくる。

(11) 徹底した読話指導は、徹底した聴覚活用に連動することを知っておくべきである。

読話をさせる以上は、いつも声を出してことばを言ってやるわけで、しかもそれを子どもがわかるまでくり返すのであるから、同時的に耳を刺激することとなり、使い得る聴力が子どもにあれば、その分に応じて耳を使う能力が自然に芽をふいてくるわけである。

## 2 直接的留意事項

聴覚障害児（者）に読話を指導する際、直接読話そのものに必要とされる具体的な留意事項について述べるものである。

(1) 子どもが見ている時、ないしは、子どもに話し手の顔を見せて話すようにする。

読話というものは、とにかく相手が話し手の

方を見てくれなければ、それこそお話にならず、成立しないので、まずは、できるだけ相手が見ている時に便乗して場面の雰囲気に合わせて「たろうちゃん」「パパは」「これ、ちょうだい」「さあ、いらっしやい」「だっこしようか」などと何かことばをかけ、読話にさらすことが必要である。

しかしながら、教師が子どもに自分の顔を見て欲しいと思う時、なかなか見てくれないのが、最初の段階における実際の姿であり、むしろ、見てくれることをあまり期待しない方が妥当であろう。きよろきよろし、じたばたし、よく動きまわるのが小さい子どもの実態であるが故である。したがって、子どもが教師の方をちらっと見るチャンスを狙って、ことばをかけていくわけである。

ところが、子どもが見るのを待っていただけでは教師の顔を見せるチャンスに限りがあるので、時には、話し手である教師の方が子どもの視界の中に入り込み、子どもが見ざるを得ない位置に動くことも、これまた一つの工夫となってくる。

子どもの後より話しかけることは、聴覚活用としては意味があるが、多少なりとも口形の動きや顔面表情の変化を理解の手掛りとする読話としては無意味であることを知っておくべきである。何故ならば、子どもの頭の後には眼がないからである。

戦前、背面読話なるものの指導がなされたことがあると聞いているが、これは、背面よりのことばの聴き分け訓練、つまり、裸耳による聴覚活用や聴能訓練として解釈するのが適切であろう。

(2) つつかなくとも子どもが話し手の方を見るように習慣づける。

子どもに話しかけようと思う時、よく肩をたいたいたり、頭にさわったりして、話し手の方に注意を向けさせようとするところがあるが、これをやり過ぎると、子どもの気持をいらいらさせ、

読話をきらうような態度をつくる心配もあるので、できるだけ子どもが興味をもつような教材や指導法を用意することによって、子どもが何だろうと自発的に見るように方向づけていくことが大切である。とにかく、つかなくては、注意しなくては話し手の方を見ないという習慣だけは絶対につけないようにしたいものである。

とはいいいながら、子どもの育った環境とか、読話の手引きをされる年齢、その子の性格等によっては、最初の間多少強引にでも話し手を注視する習慣・態度をつけていくことが大切である。何故ならば、見る態度を育てることを抜きにしては、その子の読話力は永久に育たないからである。もちろん、これは止むを得ない時の処置であって、理想としては、やはり、自然に見るように習慣づけていくことが大切である。

### (3) 身振り、表情の使い方には注意が肝要である。

身振りや表情は、会話の際に誰でも用いるものであるが、聴覚障害の子どもに話す時、これを大げさに表現したり、口で話さないでこれのみを習慣的に使ったりしていると、子どもは、話し手の顔や唇、耳にひびく音声などよりも、手の動き、目くばせなどにより注意を向けるようになり、やがては、話し手のことばを理解する手掛りを、全く身振り、表情に求めるようになってしまうことさえある。

子どもというものは、唇の動きのような小さな動きよりも、大きな動きにより注意を向けるからである。このような傾向が子ども自身の読話やことばの発達にとって大きな妨害要因となることは言うまでもない。

したがって、聴覚障害の子どもに話す場合には、場面と顔の表情をうまく使い、止むを得なければ身振りも入れて、同時に声を出して話し、理解の手がかりをつかませるような話し方の工夫が必要とされてくる。

読話させる場合、教師や母親が無意識に指で

指示したり、身体で動作表現をしたり、目くばせをしたりすることがあるが、読話を手引きする最初の段階においては、ならしていくのに止むを得ないが、序々にそういうものを排除して読話させるように導くことが大切である。そのような方法をとったり、配慮を行ったりしないと、いつまで経っても、教師や母親の目線のありかに反応したり、手の置きどころに反応するのみで、ことばには反応できない、即ち、読話できない子どもに育ってしまうおそれが実際に出てくるのである。

### (4) 生き生きとした表情で話す

子どもと話す時は、デスマスクや能面のような静止した顔や無表情であってはいけない。無表情であることは、せっかく相手に口で話しても伝達性を妨げ、実在感を薄め、読話を子どもにとって退屈なものとするからである。表情に輝きをもたせ、活気を溢れさせること、子どもと話をするのが、楽しくて楽しくてしょうがないというような顔つきをして話すこと、これもまた読話がうまくいくための促進要因である。

### (5) ごく自然にはっきりと話すようにする。

モグモグ話したり、ボソボソ話したりしたのでは口形の変化が乏しく、音声のメリハリも乏しくて読話がしにくくなるからである。

そうかといって、極端に口形を大きく誇張して話しても、それによって読話がしやすくなるというものでもない。加えて、大人の側の口形の誇張は子どもによって更に増幅され、子どもの発音の発達を阻害する要因とさえなっていく。それで大げさな口形で話されるのは非常に困るわけである。

### (6) 語調をほんの少し、ゆっくりめに話す。

ただし、間のびするほどであってはいけない。極端にゆっくり話したからといって、それによって決してわかりがよくなるというものでもない。



口形や音声の面で、はっきりした手掛りを子どもにいくらかなりとも与えんがためである。

(7) 子どもの耳に聴こえる程度の大きさで話す。

子どもの補聴器はだてに身につけているものではない。聴覚を活用するためにこそ、ことばを聴くためにこそ身につけているものである。しかもその時の音声の刺激は、話し手の唇の動きと共に進行するという性質を有しているので、読話によってことばを理解する際の重要な手掛りともなり得るのである。

他方、話し手の側で、声を出さずに口でパクパク話したりなどとすると、無意識の中に口形を誇張しやすくなるので、必ず、普通の大きさの声を出して話すということを守るべきである。

(8) 自然な姿勢で話す。

話している時、ことばの区切り、区切りに力を入れてむやみに頭を振ったり、両手を振ったりする教師や両親がいるが、これはいけない。第一、読話する側にとって話し手の口元が見にくくなるし、口形の運動像も異常となり、読話しにくくなるからである。

他方、大人の話し方は子どもに影響を与え、頭を振ったり、両手を振ったりする異常な話し方を身につけさせるおそれがある。

(9) 口に物をくわえたり、含んだりしながら話してはいけない。

タバコを吸いながら、ものを食べながら、ガムを噛みながら話してはいけないということである。話す時、口形が崩れ、子どもの方で読話しにくくなるからである。読話を学ぶ者に対しては、はっきりした口形の動きをまず見せるべきである。

(10) 話す時、口の前で手や物を動かしてはいけない。

言語メディア（ことばをのせる媒介手段）の上からたとえ読話の補助として手指によるキューや手話を用いる場合であれ、口の前でそれらを併用することは避けるべきである。何故ならば、唇の動きを見えなくし、読話の手がかりを減殺するからである。

(11) きちんとした文の形でよどみなく話す。

一音一音区切って話したり、単語の形でポツリポツリと話してはいけない。日常用いられることばは、思想の流れであることばを乗せた音声の流れであり、分割できない全体像をなしていることを想起すべきである。他方、文で話したほうが、読話するうえでの口形的な手がかりや聴覚的な手がかりも、音や語に切って話した場合より、反って多くなるということにも着目することが大切である。素人考えによれば、単語でゆっくり話すより、長い文ですらすらと話すほうが読話が困難であるかの如く思われるが、事実はむしろ反対で、加えて「なれ」の問題も影響するので、生活の中での読話の実用性とも相まって益々この原則はゆるぎないものとなってきている。要するに普通の子どもの話す時と同じように聴覚障害の子どもに対してもすらすらと文で話してやった方がよいということである。

(12) 早口はよくない。

速く話すとき口形が小さくなりがちの上に、不正確にもなりやすいので、読話しにくくなっていく。よどみなく話すと言っても早口とは別で、ことばには元々リズムや意味があるので、そのまとまりを尊重してひとつつながりの文として話してやるべきだということである。

(13) 正しい日本語を使うようにする。

「ごはん、たべます」「おせい、だめ」のようなあまりにも単純化された俗にいう塾学校用語を使うのではなく、普通の子どもに対して使うような普通のことばで話しかけてやるのが大切

である。読話というのは決して何か別種のことばを聴覚障害の子どもに指導するというものではない。

(14) 読話への導入期や、ことばとして新しい読話材料を提示する時には、読話の手がかりとして、場面とか話している物や絵、その時に使う道具などを示して見せるようにする。

子どもが洗面所で手を洗った後でタオルを手を持って示し、「さあ、手を拭いて」とことばをかけるようなやり方である。そうすると、学習する側がやがて口の動きと意味との結びつけを始めるようになってくる。

(15) 話し手がサングラスをかけていたら、はずして話すようにする。

読話者にとって意味理解の大事なシグナルとなる話し手の眼の表情をかくしてしまうからである。日ざしの強い夏などには、サングラスをかける機会も多いので特に配慮する必要がある。

(16) 話し手は自分の背後に読話者の気を引くようなものがない所にいるようにする。

また、気が散るようなものを背景に置かぬことである。話し手の口元への注意がおろそかにならないようにするためである。

(17) 話し手は太陽や電燈などを背にして話さないようにする。また、反射光線の強い位置はなるべく避けるようにする。

光が直接読話者の眼を照らすので、まぶしくて話し手の口元が見えにくくなるからである。

(18) 話し手の顔が明るく、読話者にとって見やすい位置を占めるようにする。

話し手が光を正面から受けている時より、斜から受け、少し顔にかげりができるぐらいの時が良い。

(19) 話し手から読話者までの距離が遠過ぎてても近過ぎててもいけない。

遠過ぎたら唇の動きが見えなくなり、8 m以上にもなると唇を読むことができなくなる。小さい子どもの場合には、60 cmから50 cmぐらいの距離が最適の距離である。あまり近過ぎるとこれまた話し手の顔全体の筋肉の動きが見られなくなり、読話しにくくなってくる。

6歳以上の子どもであれば、1 m～2 mの距離が適当であろう。

(20) 子どもに話しかける場合にはできるだけ子どもの眼の高さで話しかけるようにする。

子どもが椅子にかけ、教師が立って話す場合には、子どもは常に教師を見上げなければならないので早く疲れやすい。こういう時は教師も椅子にかけて話した方がよい。

特に2、3歳の子どもに話しかけるような場合には、大人のほうが腰を落として話しかけるようにした方がよい。そうかといって子どもが話し手の口を見おろすような位置でも読話しにくいものである。

人間にとっては、自分の眼の高さというものが誰しも最も見やすい位置であることを想起させればよい。

(21) 基本としては正面からの読話になれさせ、やがて側面からの読話にもなじませていく。

側面から読話は正面からの読話より一層困難である。したがって正面からの読話に習熟してきたら、いろいろな角度の位置からも読話させるようにした方がよい。実際の生活では、どの位置からでも読話しなければならないからである。

(22) 子どもに話している時は、動きまわらないようにする。

話し手の唇の動きを読むだけでも容易でないのに、その上動きまわられたのでは益々読話しにくいということである。

(23) 時々子どもの席順を変更する。

どんな位置からでも読話できるようにするためである。

(24) 歯の出ている教師の場合には、やや、あおむいて話したほうが、子どもにとっては読話しやすい。

(25) 何人かのグループで読話の練習をする場合には座席を半円形、ないしは馬蹄形に配置する。それは次の3つの理由による。

① 教師と子どもひとりひとりとの距離を等しくし、できるだけ読話の条件を共通にする。

② 子どもが顔を見合わせ、相互に読話し合うのに便利である。

③ 教師にとっては、半円形の座席配置の中心に位置を占めることになり、子どもの掌握にも便利である。

(26) 子どもの気分や気持、興味、おかれた場面等にぴったりした発問やことばの投げかけをする。

その方が読話者にとって意味がとりやすいからである。つまり、読話しやすいということである。

(27) 実際場面においても、時間を設定した練習場面においても、読話できない場合には、同じことばを2、3度言ってやるようにする。それでも察知できない場合には止むを得ないので、実物やその場所を指示するなり、動作をやってみせるなどして正答を示し、その後もう一度ことばをかけてやるようにする。

このようにして読話する態度をつけ、読話できることばを増していくわけである。

(28) 2、3度同じことばで相手に言ってわからない場合、他の言いまわしに換えて言うのも一つの方法である。

そうすれば、話しが通じるという場合もあり得る。ただし、このやり方も相手方が読話できることばをもっている時にのみ通用すると考えるべきである。すべてがゼロの場合、通用しないことは言うまでもない。

(29) 子どもの今、読話できることばをふまえて、新しい発問やことばの投げかけをする。

今読話できることば自体が、新しい発問やことばを理解する手がかりや鍵となるからである。

(30) 子どもに発する第一問は子どもにとって絶対にかかることばで行い、第二問は、前の内容と関連のあるもので行うようにする。

このやり方をとると子ども自身がわかると思っているので読話が成立しやすくなるわけである。

(31) 子どもの個人差に応じたことばの投げかけやことばでのやりとりをする。

(32) 実際場面であれ、練習場面であれ、子どもの読話による理解の程度を確認、評価しながら発問やことばの投げかけを行う。

やり方としては次のように扱う。

① 質問をして口で答えさせる。

② 指示や命令を口で言ってやって、それに対して動作や行動で反応させる。

③ 読話させたことをそのまま反唱させる。

意味理解という点からは特に①および②の確認方法が重要である。③については、記号自体の受容能力を練るという特殊な目的をもつ時以外には用いないようにしたほうがよい。記号そ

れ自体のキャッチに注意が奪われて意味理解のための頭のはたらきがお留守になるからである。

ともあれ、ただ無雑作にことばを投げかけ、いい加減に次々と進んでいっても読話指導というものは労多くして効果の少ないものである。したがって、この確認や評価の手続きが日常、的確になされるかどうか、シャープな読話力をつけるか否かの大きな分岐点となっていく。

(33) 文の中の一つのことばがわからないような場合でも、そのことばだけをくり返して言うのでなく、必ず全文をくり返して言うようにする。

流れとしてのことばや文としての、全体的な意味を読話させるためである。

(34) コミュニケーション・スキルとしての読話の生命は、直読直解や直観的理解にあるので、なるべく一度で読話する習慣をつけるようにする。

何回も言ってやってわかるというのでは、生活の用に役立たないのである。初期の段階や新しいことばに馴じむまでの時期は止むを得ないとして、それを越えたら一度読話したらそれでわかるというふうに指導していくことが大切である。また子ども自身も直読直解、一ぺんでキャッチということになれる必要がある。このような態度も習慣にしまえば、当事者にとってそれほど困難ではなくなってくる。

(35) 読話の技術面の指導以上にことばや経験を豊かにする努力がなされるべきである。

ことばや経験を豊かにもっていると、読話者当人にとって高性能のアンテナをもっているようなもので、読話がしやすくなるからである。

最初は一般の大学生の方が聾学校の高等部の生徒より読話が下手だけれども、練習すると一般の大学生の方が読話がうまくなるという理由もそのあたりにあると言ってよからう。

#### IV 読話指導の方法

以下 具体的な指導法を順次紹介していくが、これらは必ずしも読話指導の系統を意味するものではなく、むしろ、活動群であり、読話を必要とする個人の治療のニーズに応じて適宜選択し、あるいはそのいくつかを組み合わせることで効率的な読話指導をするためのユニットや手口としてとらえておくのが妥当である。

ただし、どのような方法をとるにせよ、読話指導を始めるに当たっては、次のような先人のことばを銘記しておくことが大切である。

“読話百万べん、意おのずから通ず”

“眼が耳に代わるまで”

先輩たちの読話指導にけるすぎましいばかりの執念、祈り、いぶきというものがひしひしと感じられるにちがいない。

指導法というものも、実際にそれを用いる教師にこのようなスピリットがあってこそ初めて子どもに効果を発揮するものである。

##### 1 生活場面法 (対象一乳児～成人)

これは、自然に起こっては消えていく毎日の生活の営みの中で、その折、その折に場面に応じてことばを投げかけたり、ことばのやりとりをしたりすることによって聴覚障害児(者)に読話の習慣・態度・能力をつけようとする方法である。

ふだんの家庭生活における両親や家族の子どもへのことばかけ、学校生活全般における教師のことばかけは、正しく生活場面法である。

特に乳・幼児に読話の手ほどきをする場合には、その本流となる指導法である。

机の上の指導法でない指導法、実際生活に即した読話指導法、これが生活場面法というものである。

要するにこのやり方は子どもを生活の中で“ことばの風呂”即ち、“読話の風呂”にひたら

せることによって、読話を育てようとする方法である。

その場合における読話の発達ステップについて以下に述べる。

(1) まず、場面や状況の手がかりや実物、写真、絵等を使って、その場面にふさわしいことばを子どもに全部が全部理解されようが、されまいがおかまいなしにどンドン話しかけてやる。

(2) そのうちに、子どもは話し手の表情や置かれた場面を手がかりとして、言われたことばの意味を類推して理解してくるようになる。

この能力の発達が読話の第一歩である。即ち、読話指導の初期の段階は、表情や場面の理解から始まるといってもよいであろう。

(3) やがて話し手の唇や顔の動き、その時耳で聴いた感じなど、何かを訴えていることを知り、それから理解の手がかりをつかむために、ある種の期待をもって顔を見るようになる。

(4) 同じような場面が生起するたびに同じことばを投げかけていると遂には唇や顔の動き、その時耳で聴いた感じなどを人の動作やいろいろな物、観念といったものに結びつけるようになってくる。そして次第に話されることばの意味を理解するようになってくる。

この場合、最初の間、子どもはその場から勘で意味をくみとっているのか、実際に読話によって理解しているのか、きつとはっきりとはわからないかも知れない。しかし、大事な点は、子どもが話されたことを理解しているという事実である。この心の動きが、やがてはことばとその意味とを関連づけ、読話を成立させることへと直結するわけである。即ち、読話がわかりかけてくるということになるのである。

(5) 読話語（読話できることば）の拡充と確立をはかる段階である。

この段階ともなれば、時間を設定した諸種の特別指導を積極的に活用するのによい時期となってくる。

なお、ここまでの読話の発達をもたらす基本的アプローチは、実際の生活の中で、決まった時に、決まったことばを投げかけたり、子どものその時その時の気持ちに応じて、ことばを投げかけたり、教師や両親の側からの情報提供や説明として話しかけたりすることを根気強く続けていくことにあることを強調しておきたい。

#### 生活場面と読話素材……例

##### [朝食]

おなかすいたね。ごはん、たべよう。あさごはんに しょう。さあ、しょくどう（茶の間）へ いこう。いすに かけて。パパも たべるよ。おばあちゃんも たべるよ。おねえちゃんも たべるよ。おかあさんも たべるよ。たろうちゃんも たべるよ。みんなで たべるよ。なにが あるかな。パンが あるよ。ぎゅうにゅうも あるよ。みかんも あるよ。たまごも あるよ。ハムも あるよ。キャベツも あるよ。バターも つけよう。ジャムも つけよう。ジャムは あまいよ。おいしそうね。さあ、いただきますを しょう。など。

##### [お使い]

おつかいに いこう。パンを かって こよう。パンやさんへ いこう。おにくと ハムを かって こよう。おにくやさんへ いこう。だいこんと おいもと きゅうりと ピーマンを かって こよう。やおやさんへ いこう。おさかなも かって こよう。おさしみを かって こよう。おさかなやさんへ いこう。など。

#### 2 コミュニケーション教材法（対象一乳・幼児、および重複障害の子ども）

またの名を感覚訓練法ともいう。実物と実物、絵と絵、実物と絵、絵とシルエット、赤と赤、

丸い形と丸い形，というように同一物認定の活動をくり返す中で，その物や色，形などの名称を言ってやり，聴覚障害児に序々に相手を注視する態度や唇の動きを見る態度，唇の動きと意味とを結びつける態度などを育て，読話への準備態勢づくりをしていく方法である。読話の特別指導はこの方法によってまずスタートすると言ってよかろう。いわゆる実物合わせ，絵合わせ，色合わせ，形合わせ，動作模倣などの活動をしながら読話を育てていく方法である。教材と読話素材(話しかけることば)，指導法がはっきりしているので誰にでも目こぼしなく扱えるというメリットがある。

[方法] ……例として「実物合わせ」の扱いを示しておく。

文字通り，実際の品物と品物とを合わせながらことばをかけていく遊びである。子どもによっては1歳の後半ぐらいから可能となってくる。2歳代ともなれば，もうどの子にやらせてもよい遊びである。

材料としては，家庭にある身近な子どものよく知っている品物であれば，何でもよい。

例えば，スプーン，フォーク，ナイフ，皿，茶わん，おわん，はし，ストロー，マッチ，缶詰，歯ぶらし，コップ，歯みがきのクリーム，石けん，鉛筆，クレヨン，はさみ，くし，りんご，みかん，びわ，もも，かき，くり，なし，バナナ，メロン，さくらんぼ，きゅうり，なす，さつまいも，キャベツ，おもちゃの飛行機，自動車，バス，ボート，汽車，牛，馬，犬，猫，にわとり，あひる，りす，ねずみ，うさぎ，ぞう，きりん，ライオン，パンダ，コアラ，熊などがある。

こういうものを対にして3組～5組用意し，そして次のようなやり方で始める。

(1) いくつかの品物をひとつひとつことばをかけながら子どもの前に順番に並べ，次に対になる品物をひとつずつまたことばをかけながら提示して前に置いたそれに相当する品物の前や近

くに同じ品物を置かせる。

① これは りんごだよ。これは みなんだよ。これは バナナだよ。

② りんごは どれでしょう。バナナは どれでしょう。みかんは どれでしょう。

(2) 対になっている品物のひとつを取り上げて「～をちょうだい」とことばをかけながら，同じ品物を子どもから貰うようにする。

バナナを ちょうだい。みかんを ちょうだい。りんごを ちょうだい。というふうにして。

(3) かくした品物や部屋のあちこちにおいた品物を持ってこさせる。

① パンダは ここよ。くまさんは ここよ。わんわん(犬)は ここよ。ぴよんぴよん(兎)は ここよ。

② くまさんをもつてきて。ぴよんぴよんをもつてきて。パンダをもつてきて。

### 3 名詞の読話(対象一乳・幼児～成人)

どちらと言えば，コミュニケーション教材法の発展として，あるいはその次の段階の指導として用いられる方法である。

乗物，動物，食物といった身近な物の名前で口形的に違いの大きいことばを選んで組み合わせ，それぞれの口形を見分けるという形でその指導は始められていく。聴覚障害児に対する読話の初期指導において最も多く見られる特別指導の方法である。

[方法]

最初は口形的に違いの大きい2つのことばを読話によって区別する指導から始め，このレパートリーをだんだんに増やしていき，次に3

つのことばの弁別に移行し、同様のやり方で、4つ、5つ、6つと組み合わせを増やして読話できるようにもっていく。

たとえば、次のようにして広げていく。

- (1) 2つのことばの組み合わせで1つを固定して

バス	—	ボート		ボート	—	バス
		ダンプカー				ダンプカー
		ポッポー(汽車)				ポッポー
		ヘリコプター				ヘリコプター
		トラック				トラック
		パトカー				パトカー

「これはバスだよ」「これはボートだよ」と言って子どもの前に玩具や絵カードを置き、次に「バスはどれ」「ボートはどれ」とか「ボートをちょうだい」「バスをちょうだい」などと言って、これを読話させる。

- (2) 3つのことばの組み合わせで、2つのことばを固定して

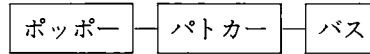
ボート	—	バス	—	ポッポー
				オートバイ
				トラック
				ヘリコプター
				パトカー

- (3) 3つのことばの組み合わせで、1つを固定して

バス	—	オートバイ	—	ポッポー
		トラック	—	パトカー
		ヘリコプター	—	ボート

- (4) 3つのことばのランダムな組み合わせで

トラック	—	ボート	—	ヘリコプター
------	---	-----	---	--------



子どもが読話できない時には、教師が正しい反応の仕方をその都度示してやり、もう一度やらせるようにする。そのうちに少しずつわかるようになってくる。

なお、指導する際の用具としては、絵カード、実物、写真、玩具、ぬいぐるみ、文字カードなどを用意する。

〔読話素材〕……例

〔乗物〕

ブーブー（自動車）、ポッポー（汽車）、ボート、ヨット、バス、オートバイ、ヘリコプター、ダンプカー、トラック、消防自動車、パトカー、ブルドーザー、シャベルカー

〔動物〕

ワンワン（犬）、モーモー（牛）、パカパカ（馬）、ビョンビョン（兎）、ブーブー（豚）、メーメー（山羊）、ピヨピヨ（ひよこ）、うま、ふた、ねずみ、くま、かば、へび、つばめ、すずめ、ろば、うし、いぬ、かめ、おおかみ、ライオン、とら、ひよこ

〔食物〕

バナナ、もも、ぶどう、びわ、さくらんぼ、トマト、メロン、みかん、すいか、あめ、パン、ミルク、バター、べんとう、みず、たまご、もち、ガム、ビスケット、せんべい、アイスクリーム

その他、玩具、服装、住居、家具、文房具、自然、人に関することばなど。

#### 4 身体名称の読話（対象—乳・幼児～成人）

名詞の読話の延長線上にある読話指導の方法で、人間の身体各部の名称を表わすことばを読話素材として口形的に違いの大きい見分けやす

いことば同志の比較読話から、その扱いは入っていく。特色は身体の一部が直ちにそのものずばり読話指導をする際の教材となることである。しかも人間たるもの、殊に子どもの場合などにはどんな子どもであれ、身体には多かれ少なかれ興味をもつものである。読話材料としては願ったり、かなったりの条件だと言えよう。加えてその気になれば、どこにいても扱えるという特典もあるし、真に重宝な指導法と言うべきであろう。

#### [方法]

指導者の身体の一部も手で押さえるか、指し示すかしながら、その名称を口で言ってやる。次に、身体部分の名称をことばだけで言ってやり、その部分をさし示すようにさせる。

それでもわからない場合には、正答を示してやり、もう一度読話させるようにする。

#### [読話素材] ……例

頭はどこ。	舌はどこ。	腹はどこ。
耳はどこ。	首はどこ。	背中はどこ。
目はどこ。	のどはどこ。	おしりはどこ。
鼻はどこ。	胸はどこ。	手はどこ。
口はどこ。	肩はどこ。	指はどれ。
眉はどこ。	腰はどこ。	つめはどこ。
唇はどこ。	あごはどこ。	足はどこ。
ひざはどこ。	ひじはどこ。	腕はどこ。
ももはどこ。	おへそはどこ。	おっぱいはどこ。
ほっぺたはどこ。	歯はどこ。	こ。
こ。	まつげはどれ。	耳たぶはどこ。
鼻の穴はどこ。	口の中はどこ。	耳の穴はどこ。

#### 5 動作語の読話 (対象一乳・幼児～成人)

命令形を用いた読話指導とも言い、口頭で子どもに指示を与えて、その通りに正確に動作や行動をさせるという形で実施される読話指導の方法である。話される文を直観的、一握的にかつ反射的に読話する技術や、話し手の口を見る

態度を育てるのに非常に有効な指導法である。読話できたかどうかを子どもの動作や行動によって素早く確認できることは、確実な読話力を育てるうえで役立ってくる。また、子どもは身体を動かすことが好きで、その意味でも読話材料としてマッチしている。コミュニケーション教材法(感覚訓練法)の一種である動作模倣の発展として、あるいはその次の段階の指導として扱われていく方法である。

#### [方法]

口で言ってやった通りに動作をさせる。できなかった時は、読話できなかったと見なし、正答を実際の動作で示し、もう一度読話させるようにする。そして、読話したことばに対して自動的、反射的に反応できるところまで指導する。

#### [読話素材] ……例

立って。	静かに立ってごらん。
前においで。	そうっと座りなさい。
おかえり。	ゆっくり歩きましょう。
かけて。	早く歩きなさい。
ピョンピョン跳びなさい。	前を向きましょう。
座りなさい。	後を向きましょう。
歩きましょう。	カーテンを開けなさい。
止まって。	窓を開けなさい。
しゃがみなさい。	戸を開けなさい。
走りましょう。	窓を閉めなさい。
寝ころんで。	カーテンを閉めなさい。
足ぶみをしなさい。	テレビをつけなさい。
走っておいで。	テレビを消しなさい。
歩いておかえり。	カバンをかけなさい。
跳びながらおいで。	帽子をかぶりなさい。

#### 6 質問文の読話 (対象一幼児～成人)

子どもの生活にまつわるさまざまな局面について質問文をつくり、それを用いて読話の指導をするやり方で、問答能力や会話能力を育てるのに有効な指導法である。読話指導の段階とし



ては高次の段階に位置づけられる。聴覚障害児の読話能力としては苦手の領域に属する内容である。しかしながら、この能力がうまく育たない限り、聴覚障害児の読話はなかなか実用にはなりにくいと言ってよからう。

#### [方法]

質問に対して反動的に回答できるようになるまで指導を続ける。読話できない時は、その場で正答を教え、常に問いと答えとが直結するように指導する。

#### [読話素材] ……例

名前	はな	先生	は何先生。
とし	はいくつ。	学校	はどこ。
お父さん	の名前はな	ぼうや	のおうちはどこ。
ん	というの。	お姉さん	はいるの。
お父さん	の会社はど	おばあさん	はいるの。
こ	にあるの。	赤ちゃん	はいるの。
お父さん	はどんなお	今日	のお休みはだれ。
仕事	をしてるの。	お父さん	は眼鏡をかけ
〇〇ちゃん	のお誕生	ているの。	
日	は何月なの。		
大き	くなったならなん		
になる	の。		

### 7 カレンダー・ワーク（対象—幼児～成人）

質問文の読話の延長線上にある指導法である。日常、身近にあるカレンダーや日めくりなどを教材として、時間や行事、出来事などに関係のあることばを中心に読話の指導をするやり方である。毎日毎日くり返すことによって、同じようなことばや文型に馴らすことができ、また、少しずつ新しいことばや文型にもふれることのできる、教材、方法共にはっきりした積み上げのきく指導法である。問答能力や会話能力を着実に育てるのに効果的である。

#### [方法]

質問をしてカレンダーを指示させたり、ことばで答えさせたりしながら指導を進める。読話できない時や誤って答えた場合には正答を示してやり、もう一度読話させるようにする。

#### [読話素材] ……例

きょう	は何曜日ですか。	あした	は何日ですか。
あした	は何曜日ですか。	きのう	は何日でしたか。
きのう	は何曜日でした。	おととい	は何日でしたか。
か。		遠足	はいつですか。
さき	おとといは何曜日	文化祭	はいつですか。
でしたか。		あさって	は何曜日です
今	は何月ですか。	か。	
来	月は何月ですか。	ひなまつり	はいつです
先	月は何月でしたか。	か。	
今	週はどこですか。	子ども	の日はいつです
来	週はどこですか。	か。	
先	週はどこでしたか。	たなばた	はいつですか。
今年	は昭和何年ですか。	元日	はどこですか。
今	度の日曜日はいつ	夏	休みはいつからいつ
すか。		まで	ですか。
この	前の日曜日は何日	冬	休みはいつからはじ
でしたか。		まり	ますか。
きょう	は何日ですか。		

### 8 かるたメソッド（対象—幼児～成人）

読話指導に幼児かるたや子どもかるたを用いる極めて日本的な方法であるが、遊びの形で扱えて、しかも読話力もつけられるという一石二鳥の指導法である。話される文を全体的、直観的にキャッチする能力や最初のことばをきいて後のことばを類推によってキャッチする能力を育てるのに効果のある方法である。中学生以上にもなれば、小倉百人一首を活用することもできる。

#### [方法]

読話を通して“かるた”を取らせる。最初は3枚ぐらいを組にして始め、馴れるにしたがって1枚ずつ加え、最終的には全部とれるようにする。そして、1組のかるたをマスターしたら他のかるたに切り替え、3～5種類のかるたを読話でとれるようにする。

最初、かるたが取れない場合には、字札を読んでやって、その後、字札を見せて補助することをくり返していく。そうすると、やがて読話だけで取れるようになってくる。

〔読話素材〕……例

- ㊦ かい あかい あさひが あかい → 絵札
- ㊧ つも にこにこ おじいさん → 〃
- ㊨ うれしい えんそく 1, 2, 3 → 〃
- ㊩ かくれんぼしましょう もういいかい → 〃
- ㊪ いろいろ はなに もんしろちょう → 〃

久方のひかりのどけき春の日に → しずごころなく花の散らむ  
 天っ風雲のかよひ路ふきとじよ → 乙女のすがた しばしどめむ  
 夕されば門田の稲葉おとずれて → あしのまろやにあき風ぞふく  
 夜をこめて鳥の空寝ははかるとも → よにあふさかの関はゆるさじ  
 天の原ふりさけみれば春日なる → みかさの山に出でし月かも

## 9 なぞなぞ (対象—幼児～成人)

ことば遊びの一種である“なぞなぞ”を読話指導のチャンスとして利用するものである。なぞの中に含まれる語、句、文をキャッチし、それを手がかりとして答を出す能力を育てるのに役立つ方法である。読話指導の段階としてみれば、高次の段階に属する指導法である。“なぞなぞ”ができるようになったということは、かなり読話が上達したということの証拠でもある。

〔読話素材〕……例

鼻の長い動物はなんでしょう。(ぞうさん)  
 まっ白くてピョンピョンはねるものはなんでしょう。(うさぎさん)  
 海の上を早く走るものはなあに。(モーターボート、水中翼船)  
 夜中も昼間も顔を洗っているものなあに。(時計)  
 赤い洋服を着て、口から紙を食べて、おなかから出すものなあに。(ポスト)  
 割らなければ役に立たないものなあに。(卵)  
 とどき自動車は落とすものなあに。(スピード)

## 10 誤りの発見 (対象—幼児～成人)

わざと間違ったこととか、あり得べからざることを子どもに話してやって、それに気づかせることを目的とした指導法である。実際には事実在即した文と対にして扱われ、「イエス」「ノー」の反応で情報キャッチの状態、つまり、読話できているか、どうかを見ていくわけである。文中に含まれる語、句の手がかりをうまくつかむ能力を育てるのに有効である。

〔読話素材〕……例

- 〔ねずみはちいさいです。
- 〔象もちいさいです。
- 〔夏休みになったら雪だるまをつくります。
- 〔夏休みになったら海へ行きます。
- 〔たなばたは3月3日です。
- 〔たなばたは7月7日です。
- 〔太郎さんは女の子です。
- 〔三郎さんは男の子です。
- 〔ジェット機は飛ぶのがおそいです。
- 〔ロケットは飛ぶのがはやいです。

## 11 反対類推 (対象—幼児～成人)

手がかりとなる部分を読話させ、不明の部分

を類推によって答えさせる指導で、問いの中にも含まれる語や文を手がかりとして利用する能力を育てるのに役立つ指導法である。

[読話素材] ……例

砂糖はあまい、塩は——、  
夏はあつい、冬は——、  
亀はのろい、兎は——、  
お父さんは大きい、子どもは——、  
飛行機は早い、うば車は——、

## 12 反対ことば（対象—幼児～成人）

手がかりとなる一方のことばを読話させ、それと意味的に反対のことばで答えさせる遊びである。問いの中の語の手がかりを適確につかむ能力を育てるのに有効である。

[読話素材]

高いの反対はなかに。 右の反対はなかに。  
重い反対はなかに。 上の反対はなかに。  
冷いの反対はなかに。 入口の反対はなかに。  
遠いの反対はなかに。 前の反対はなかに。  
強い反対はなかに。

※素材選びには反対語辞典などを参照にするとよい。

## 13 ことばつなぎ（対象—幼児～成人）

文の一部を読話によってキャッチさせ、不明の部分類推によって補わせ、完成させる遊びである。文の中にも含まれる語、句を読話する際の手がかりとする能力を育てるのに効果のある指導法である。

[読話素材] ……例

きょうは良い——。  
太郎さんは道を歩きながら、——。  
雨がザアザア——。

雷がゴロゴロ——。

5月5日は——。

3月3日は——。

ひなまつりには、おひなさまを——。

## 14 地図帳のワーク（対象—小学生～成人）

地域社会の地図、日本地図、世界地図、地球儀などを読話指導の教材として用いる方法である。地名や海洋、湖沼、河川、山岳、砂漠等の名称、位置関係、その他地理的事項に関することばの読話に馴らすのに基々都合のよい指導法である。地図とか、地球儀自体が直ちに読話教材として役立つからである。日常生活において実用となる幅広い読話力を育てるのに効果的な方法である。

[方法]

(1) 地図の中の特別の場所を指さしながら口で言ってやり、その後、質問をして指示したところを探し出させる

(2) 質問をして、それに答えさせる

[読話素材] ……例

九州はどこですか。	日本海はどこですか。
四国はどこですか。	太平洋はどこですか。
北海道はどこですか。	瀬戸内海はどこですか。
沖縄はどこですか。	琵琶湖はどこですか。
東京はどこですか。	山形県はどこですか。
京都はどこですか。	岩手県はどこですか。
大阪はどこですか。	金沢は何県にありますか。
名古屋はどこですか。	か。
仙台はどこですか。	横浜は何県にありますか。
札幌はどこですか。	か。
フランスはどこですか。	パリはどこにありますか。
イギリスはどこですか。	か。
アメリカはどこですか。	ワシントンはどこにありますか。
ソビエトはどこですか。	りますか。

## 15 歴史年表ワーク (対象—中学生～成人)

絵や文字で書かれた歴史年表を読話指導の教材として利用する方法である。世界史、日本史、西洋史、東洋史、いろいろあるが、読話の勉強をする人の年齢や興味に応じて適宜、練習教材を選択すればよい。歴史的な事件、人物、用語、時代区分等に基づいたことばの読話に馴染むのに都合のよい指導法である。読話の応用力を高めるのに効能がある。

## [方法]

歴史年表を手がかりに質問をして答えさせたり、年表を指示させたりする。

## [読話素材] ……例

明治時代はどこですか。 福沢諭吉が活躍した江戸時代はどこですか。 のはいつですか。  
鎌倉時代はどこですか。 今のような郵便を始めた人はだれですか。  
元寇があったのはいつですか。 江戸幕府を開いた人はだれですか。  
第一次世界大戦があったのはいつですか。

## 16 ことわざ・故事 (対象—中学生～成人)

古くから人々に言いならわされた教訓、諷刺などの意を寓した短い句とか、昔から伝えられている興味やいわれのある事柄をあらわすことばなどを読話指導の教材として活用する方法である。そのことばの中に含まれている語句や音韻的な特徴を手がかりとして全体の意味をつかむ能力を育てるうえで効果のある指導法である。

## [方法]

(1) ことわざ・故事を書いたカードを3～6枚用意し、文字と結びつけながら数回読んでやって、その後、口だけで言ってやり、カードを指

示させる。

(2) 口で言って、即ち、読話をさせて、そのまま反唱させる。

## [読話素材] ……例

早起きは三文の得。 馬の耳に念仏。  
開けて悔しき玉手箱。 犬も歩けば棒にあたる。  
井戸の中のかわず大海 いつまでもあると思うな親と金。

## 17 早口ことば (対象—小学生～成人)

ことば遊びの一種である早口ことば、つまり同音や類似の音が重なり合って、発音しにくいせりふを読話指導の教材として活用する方法である。そのせりふの中に含まれている語句や音韻的特徴を手がかりとして全体のせりふを読話する能力を育てるうえで効果のある指導法である。

## [方法]

(1) 早口ことばを書いたカードを3～6枚用意し、文字と結びつけながら数回読んでやって、その後、口だけで言ってやり、カードを指示させる。

(2) 口で言って、即ち、読話をさせて、そのまま反唱させる。

## [読話素材] ……例

スモモもモモも、もう売れた。  
なま麦、なま米、なま卵。  
広島のみもで、火ばしをしる。  
お金をためるために、ためにためた、為五郎

## 18 物語 (対象—幼児～成人)

物語、童話、小説等に盛られている長文や文章を用いて読話の指導をする方法である。長文

を読話する能力を育てるうえで絶対不可欠な指導法である。

この方法をとることによって次のような読話感覚の啓培が可能となってくる。

- ・ ざっと内容をキャッチする。
- ・ きいた事柄の中で主要な事柄や語句、文についてはある程度、一時的に暗記しておく。
- ・ 全体の大ざっぱな意味を察知する。
- ・ 要点をもらさずに全体を凝縮してキャッチする。
- ・ 話されている内容の中心思想や何の話であるかをキャッチする。
- ・ 主題を支える細部についても最小限キャッチする。
- ・ まだ話されていないが当然の帰結として予想される発展や結果を推量する。
- ・ 読話しながら自分の経験した場面をまざまざと思い出したりなどして、キャッチしたことを経験に結びつける。
- ・ 話の内容に即して自分なりの感想や意見をもつ。
- ・ 読話した通りに行動したり、動作をしたりする。
- ・ 事実と意見・感想などを区別してキャッチする。

#### [方法]

- (1) 物語を読んでやり、読話でつかませて大体的内容を自分なりの考えでまとめて話させる。
- (2) 物語を読んでやり、子どもにも読ませた後で、さまざまな角度から質問をして、それに的確に答えさせるようにする。

いつ、だれが、なにを、どこで、どうした、どうして、なぜ、どんな、どう思う、どうなるなど。

#### [読話素材] ……例

- (1) 桃太郎の話の最初の部分の絵を手がかりにつかひながら話してやる。

(2) どんな話だったかを、子どもなりに読話でキャッチしたように話させる。

(3) 話の内容について、細かくたずね、それに答えさせる。

おばあさんはどこへ行きましたか。

おばあさんは川でなにをしていましたか。

そうしたら、川上からなにが流れてきましたか。

おばあさんは、その桃をどうしましたか。

おじいさんは、桃をどうしましたか。

そして、桃の中から、だれが生まれましたか。

赤ちゃんが生まれたので、おじいさんとおばあさんはどうしましたか。

赤ちゃんになんという名前をつけましたか。

どうして「ももたろう」という名前をつけたのですか。

#### 19 新聞 (対象—中学生～成人)

毎日、配達される新聞を利用して読話の指導をする方法である。新聞は話題や読話教材の宝庫と呼んでよいであろう。いろいろなことばにさらすことができ、読話の応用力を高めるにはもってこいの教材である。

#### [方法]

- (1) それぞれの紙面について大見出しを指さしながら読んでやり、その後、口だけで言ってやって指示させる。
- (2) 広告欄の見出しを指さしながら読んでやり、その後、口だけで言ってやって指示させる。
- (3) 読者投稿欄の見出しや、短歌、俳句、川柳などについても上記と同様な扱いをする。
- (4) 番組欄を指さしながら、テレビやラジオの局名を言ってやり、その後、口だけで言ってやって指示させたり、近頃受けている番組名を言っ

て、そのテレビ局を当てさせたりする。

(5) 短い社会記事や読者の投稿を取り上げて、全文を通読してやり、その後、当人にも読ませ、それから、いつ、だれが、なにを、どこで、どうした、どんな、なぜ、どうして、どんななどのキーワードを使って質問し、答えさせたり、書いてある部分を指示させたりする。

## 20 歌 (対象一幼児～成人)

歌を手がかりに読話指導をするやり方である。歌の中に含まれている語句やリズムを手がかりに歌の内容をキャッチする能力を育てるのに有効な方法である。

### [方法]

(1) 歌をうたって、それを読話させ、その題を当てさせる。

例 花が吹く 花が咲く  
どこに咲く  
山に咲く 里に咲く "春がきた"  
野にも咲く

笹の葉 さらさら  
軒端に ゆれる  
お星様 きらきら "七夕"  
金 銀 砂子

(2) 歌をうたってやっ、歌の中に出てくる人物や動物、花などを当てさせる。

例 もし、もし、かめよ、かめさんよ  
世界のうちでお前ほど "かめ"  
歩みの のろいものはない  
どうしてそんなにのろいのか

さいた さいた  
チューリップの はなが  
ならんだ ならんだ "チューリップ"  
あか しろ きいろ

どのはな みても  
きれいだな

(3) 歌をうたってやっ、何月の歌かを当てさせる。

例 あかりを つけましょ  
ぼんぼりに  
おはなを あげましょ "3月"  
ももの はな  
ごにんばやしの ふえ、たいこ  
きょうは たのしい ひなまつり

## 21 数のゲーム (対象一小学生～成人)

数的な経験や用語を利用して読話指導をするやり方で、論理的な読話能力を育てるのに有効な方法である。

### [方法] ……例

(1) 読話によって文章題を解かせる。

### [読話素材] ……例

- ① あめを3つ食べました。それから、また、2つ食べました。みんなで、いくつたべましたか。
- ② まゆみさんは、チョコレートを10もっていました。いもうとのはるみちゃんに半分あげました。チョコレートはいくつになったでしょうか。
- ③ 子どもたち8人にみかんを2つずつあげるには、みかんがいくついるでしょうか。

(2) 読話で暗算をさせる。

口で言ってやっ、次のような計算問題を解かせる。

### [読話素材] ……例

- 6 たす 3 はいくつですか。
- 3 たす 3 はいくつですか。
- 5 たす 4 はいくつですか。
- 7 たす 8 はいくつですか。

- 5 ひく 3 はいくつですか。  
 6 ひく 4 はいくつですか。  
 10 ひく 5 はいくつですか。  
 100 ひく 70 はいくつですか。

- 3 かける 3 はいくつですか。  
 3 かける 4 はいくつですか。  
 5 かける 6 はいくつですか。  
 8 かける 8 はいくつですか。

22 口形的に見分けにくいことばの読話（対象  
 —幼児—成人）

話しことばや発音には、耳で聴けば弁別できるけれども、視覚だけでとらえた場合には、口形的に同じように見えることば（例 タマゴ—タバコ ハマグリ—アマグリ）や音（例 パ—パーマ タ—ターナ）、見えない音（例 ク、ス、ツ、ヌ、ル、イ、キ、シ、チ、ニ、ヒ）、見えない音（カ、ガ）が沢山あるものである。

しかし、このようなことばや音についても、他人の話を確実に理解するためには、やはり、キャッチすることが必要となってくる。その場合、何を手がかりにそれを可能にするかという、置かれた場面や、話されていることばの前後関係から推察するという心のはたらきによってである。そのための指導法について以下に述べる。

[方法] ……例

○ たまご、なまこ、たばこの絵カードを用意して、ひとつの文を言ってやり、該当する絵を指示させたり、拾わせたりする。

- ・おとうさんが たばこを すいました。
- ・おかあさんが たまごを わりました。
- ・なまこは うみに すんで います。

○ 七夕、正月、節分の絵カードを用意して、ひとつの文を言ってやり、「いちがつ、にがつ、しちがつ」を読話で区別させ、該当する絵を指

示させたり、拾わせたりする。

- ・たなばたは しちがつです。
- ・おしょうがつは いちがつです。
- ・せつぶん（まめまき）は にがつです。

○ 足、あり、針の絵カードを用意して、ひとつの文を言ってやり、該当する絵を指示させたり、拾わせたりする。

- ・じゃぶ じゃぶ あしを あらいました。
- ・ありを さんびき つかまえました。
- ・ちくり はりが ささって たいです。

○ そら、さお、洗顔の絵カードを用意して、ひとつの文を言ってやり、該当する絵を指示させたり、拾わせたりする。

- ・そらを あおで ぬりました。
- ・あさ かおを あらいました。
- ・ながい さおで かきを とりました。

○ あせ、かぜ、はえの文字カードを用意して、ひとつの文を言ってやり、該当する絵を指示させたり、拾わせたりする。

- ・あついで あせを びっしょり かきました。
- ・かぜを ひいて あたまが たいです。
- ・はえが ぶんぶん とんで います。

○ いき、いし、きし、ししの絵カードを用意して、ひとつの文を言ってやり、該当する絵を指示させたり、拾わせたりする。

- ・ぼーんと いしを なげました。
- ・ふねを きしに つけました。
- ・ライオンの ことを ししとも いいます。
- ・いぬが ハーハー いきを しました。

お わ り に

読話や読話指導というものが聴覚障害児（者）にとって重要な理由は、その子（人）自身が読

話の習慣、態度、技能というものを第二の天性として身につけておきさえすれば、普通の人の話すことばを他人の通訳によらず、直接自分で大凡の内容を察知することができるからである。

通訳されたことばと、じかに聞いたことばとでは、本人自身にとってリアリティ（現実感）が違ふであろうことは言うまでもない。また、人間というものは、本来、通訳によって相手の話を理解するよりは、じかにわかることを求めている存在であり、聴覚障害児（者）の場合とて、人間である限り、本質的には大して変わらないとみるのが妥当であろう。

ましてや、聴覚障害児の場合、決して外国人などではなく、同じ家族として、あるいは同じ地域社会の住民として一緒に生活している同じ日本人の子ども（大人）なのである。それでありながら、もし、手話による通訳を介しなければ常にお互いの気持が通わないというのであれば、なんと不幸なことであろうか。応用自在の読話力が切に求められるゆえんである。さりながら、聴覚障害児（者）がこの世に生きていく限り必要とされる実用的な読話力というもの

が、着実に適切な読話指導に支えられずしては育ち得ないという性質を有することも事実である。

その意味では、効果的な読話指導法の確立は、聴覚障害児（者）のコミュニケーションや教育の改善のために欠くことのできない問題となるにちがいない。

しかも、聴覚障害児（者）の読話能力の発達は、指導者の最初の手引きの如何により、如何様にでも変化するので事は重大であると言えよう。したがって、安定した確かな読話指導法が痛切に求められるわけである。

このレポートは、筆者の30年にわたる筑波大学（元東京教育大学）附属聾学校における読話指導の実際経験を基として折々にメモしたものや、まとめたものを資料として現代に即した読話指導法の組織を試みたものである。

#### 参 考 文 献

- (1) 後藤修二編 聴覚障害 医歯薬出版株式会社 昭47
- (2) 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50