

集団保育における難聴幼児の コミュニケーションの発達と支援

中津 愛子*) 友定 啓子

Development of Communication and Support in Hearing-impaired Young Children
at Preschools

NAKATSU Aiko and TOMOSADA Keiko

(Received December 2, 2002)

キーワード：難聴幼児，コミュニケーション，集団保育

I はじめに

近年、補聴器の進歩や幼児に対する人工内耳の適用などにより、重度の難聴児も残存聴力を活用して音声言語を獲得し、地域の幼稚園・保育園で過ごすことが多くなっている¹⁾。しかし、難聴児はことばの発達が同年齢の子どもよりも遅れ、また、構音が不明瞭なため、他の子どもとのコミュニケーションに苦慮する場合が少なくない。子ども同士のことばによるやりとりがうまくいかず、お互いの意思が十分に伝わらないためにトラブルが生じやすい。それが高じると、難聴児は他の子どもと関わることに不安を感じ、園生活そのものが辛い体験になる可能性もある。

我々は、難聴児と周囲の人々とのコミュニケーションに焦点をあて、二者間のコミュニケーションの成立のためにどのような支援が必要かを考えてきた。難聴幼児の初期療育においては、子どもとその家族が日常生活の様々な体験を通し、共感的なコミュニケーションを確立することを目的としている。しかし、子どもが家庭だけでなく、同年齢の子どもたちの集団の中でも過ごすようになると、子ども同士のかかわりや、保育者とのやりとりを視野に入れた支援が必要になる。療育の専門家は、個別の指導場面で子どもを見るだけでなく、子どもが日常過ごす幼稚園・保育園に出かけていき、そこで行われるやりとり注目し、どのような支援が必要であるかを考えることが重要である。

今回、我々は、地域の幼稚園・保育園に通う2名の難聴児のコミュニケーションの発達を調査した。そして、難聴児が地域の幼稚園・保育園で過ごすために、療育の専門家はどのように支援する必要があるかを考察した。

*1) 山口大学大学院教育学研究科

II 方法

1. 対象

事例1 Y・H 女児, 現在3才3カ月(平成14年10月31日現在).

平均聴力レベル(dBHL)右耳80.0、左耳78.8の高度難聴。運動発達、精神発達は特に遅れを認めない。

難聴診断年齢は2才0カ月。2才1カ月より補聴器を装用し療育を開始した。母の勤務のため、2才8カ月より地域の保育園に再入園した。現在2才児クラスに在籍している。

事例2 R・T 男児, 現在6才0カ月(平成14年10月31日現在).

平均聴力レベル(dBHL)右耳97.5、左耳91.3の重度難聴。運動発達、精神発達は特に遅れを認めない。

難聴診断年齢は1才6カ月。1才7カ月より補聴器を装用し療育を開始した。3才5カ月から一年間、地域の通園施設(障害児の発達を支援する施設)に母子通園した。4才5カ月より地域の幼稚園年中組に入園した。現在年長組に在籍している。

2. 方法

平成14年4月から平成14年11月までの間、毎月一回午前中の保育場面に参加し観察を行った。自由遊びまたは設定場面での子ども同士のコミュニケーション、担任の保育者とのかかわりの様子を記録し、幼稚園・保育園におけるコミュニケーションの発達をあきらかにした。

また、保育参加のあと、担任の保育者と児の様子について意見交換をした。その際、日常の保育で保育者が気付いたことや児への対応について不安を抱えていることなどを聴取した。

保育場面の観察と担当保育者との情報交換をもとに、難聴児が地域の幼稚園・保育園で生活するためにどのような支援が必要かを考察した。

III 結果

事例1 Y・H, 女児.

公立S保育園 T組(2才児クラス:園児12名、保育者3名)での参加観察。

1. 入園までの児のようす

Yは0才後半から1才半まで同園に入園していた。この時期は難聴が発見される前であった。Yは保育者に食事や排泄など、身の回りの世話をしてもらい、遊びの場面で保育者に自分の要求をかなえてもらうことを通して、保育者に基本的な信頼感を形成した。この時期の子どものコミュニケーション手段は、視線、表情、身振りといった話しことば以外のものが主要である。Yも身振りを通して他者と意志疎通が可能であったために、保育者は難聴の存在に気付かなかった。

母が第二子を出産するために休職し、Yは1才6カ月のとき保育園を退園した。1才6カ月頃より家族は児のことばが遅いことに疑問を感じた。2才0カ月の時に耳鼻科を受診し、難聴と診断される⁸⁾。2才1カ月より補聴器を装用し療育を開始した。初期の療育の目的は生活や遊びを通して家族とのコミュニケーションを形成するというものであった。

母親が療育の中心的な存在となり、子どもの気持ちを丁寧に言語化することを通して、Yはことばを獲得した。補聴器装用開始1カ月以内にことばの理解がはじまり、「ワンワン」「バイバイ」などの有意味語を獲得した。その後、急速に語彙が増大し、2才6カ月には二語文が出現した。言語発達は良好で、療育開始6カ月後には、母子間の簡単な会話が成立するほどであった。母の勤務再開と、児を地域の子どもたちの中ですごさせたいという家族の希望もあり、2才8カ月の時にS保育園に再入園した。現在は2才児クラスに在籍している。

2. 初回観察時 平成14年4月30日

1) 児のようす

Yはズボンやパンツをはかせてほしいときや、レンゲの花を摘んでうれしい気持ちを保育者に伝えるときには「提示行為」や「手渡し」という手段で要求を表現した。話しことばを用いることがほとんどなく、園でのYの主な表現手段は提示行為や手渡し、身振りであった。しかし、名前を呼ばれたら手を挙げる、先生に「お茶、いる人？」と言われて、返事をする、といった、その場の状況にあったことばの理解は可能であった。出席をとる、おやつを食べる、保育者に絵本を読んでもらうなどの日々の集団活動には積極的に参加し、一定の行動に決まったことばがあることを、理解している段階である。しかし、保育者が「きょうは、〇〇ちゃんはお休みよ。〇〇に行っているからね。」と、欠席している子どもの話をし、それを聞いた子どもたちが「〇〇も行ったことがある。」と口々に話す場面では、Yは先生と子どもたちのやりとりの内容がわからず、両手をテーブルの上に伸ばしたまま遠くを見つめていた。このように、眼前にない事柄に関する話題が保育者と子どもたちの間に展開していくと、Yは理解が困難であった。

他の子どもとのやりとりでは、Yは他の子どもが持っているものを自分が使いたいと思ったとき、「貸して」と言い、相手がことばで「いや」「だめ」と言っても、強引に取り上げてしまう。Yの他の子どもに対する関わりは一方的なものであった。Yは保育者や他の子どもたちに自分の欲求を訴えるだけで、相手と気持ちを通い合わせる関係を築いているわけではない。集団場面におけるYの話しことばには、伝達の機能が十分に育っていないようだ。

2) 保育者の不安

S保育園では、Yが1才6カ月になるまで保育をしており、Yを初めて受け入れた訳ではない。しかし、難聴と診断され、補聴器を装用したYが再入園することになり、Y担当の保育者を配属した。しかし、保育者はYが補聴器を装用しているが、「Yがどの程度聞いているのか?」「Yにどのように関わったらよいのか?」という保育上の不安を抱えていた。

保育者はYのことをことばがまだなく、「あー」「うー」という発声だけであるととらえていた。同年齢の子どもに比べ、ことばの発達が遅いYを心配し、「園でも特別な指導をする必要があるのでは?」と思っていた。しかし、園では難聴児に専門的な指導をすることは困難で、それを保育者に要望されても、現状ではむずかしい、という意見であった。

3) 難聴に対する基礎的知識の提供 —保育者との連携—

筆者は療育の専門家として、Yの聞こえの状態、補聴器の役割、Yへの接し方の工夫などの情報を保育者に伝え、Yの成長を共に支える仲間として保育者との連携をはかる必要があると考えた。以下は、筆者が保育者に対し、難聴に対する基礎的知識を提供し、集団場面で困難を生じる際のYへの援助について述べたものである。

「Yは高度難聴で、補聴器の装用を開始するまでは、ことばを聞いて理解することができなかった。補聴器を装用した2才1カ月が聞こえの誕生で、Yはその時から音の世界を知るようになった。現在は補聴器の装用を開始して約半年であり、音やことばの意味を理解している段階である。補聴器は音を大きくする器械だが、話しことばだけを大きくするものではない。周囲の音も同様に大きくする。Yは1メートル以内の普通の大きさの声は聞き取れるので、大切な話は静かなところで、対面して伝えてほしい。また、子ども同士でことばを使って遊びが発展するときには、Yは理解できないことが多いので、他の子どものことばを保育者がYに繰り返して言うなどの援助をして欲しい。」

上記の話しから、保育者は園でも十分に対応できると言い、保育上の不安が緩和したようであった。

3. 自由遊び場面でのYのコミュニケーション —ことばを使った遊びの豊かさ—

子どもたちは遊びを通して自分の思いを表現する。他の子どもと遊具を共有するときには、自分の要求を主張したり、他の子どもの気持ちを知り、折り合ったりするを経験する。また、砂場で子どもたちが一緒に何かを作ったり、食べるふりをしあうということは、その場を構成している子どもたちがイメージを共有しているということだ。互いの行為やことばにより、子どもたちのイメージはさらに広がる。そして、子どもがそのイメージをことばで表現することが、遊びの発展につながる。つまり、子どもたちのごっこ遊びの共有には、言語が重要な役割となる。

Yには、ことばを介して相手とやりとりをする力がまだ十分に備わっていない。Yが他の子どもと遊びを共有するためには、おとながYと他の子どもとの気持ちをつなぐ役割を担い、遊びを支えることが重要である。

以下の記録は、おとなに支えられて自分の気持ちを他の子どもに表現していたYが、おとなの仲立ちがなくてもことばで他の子どもとやりとりをすることができるようになった過程を表したものである。

1) 虚構場面の共有

[滑り台にはねずみが住んでいる] 平成14年5月(2才9カ月)

滑り台の側面にあいている穴に興味を持ったYのところに、数人の子どもたちがやって来た。子どもたちはその穴に石や葉っぱを入れると、パイプを通して滑り台の下に出てくると言う。子どもたちは穴に石を入れ、ころころと転がって外に出るのを楽しんだ。しばらくしたとき、穴に入れたはずの石が出てこなかった。子どもたちは不思議そうな表情で見つめあっている。「誰かが石を食べたのかな？」と私が言うと、S組(3オクラス)のAが「ここにはねずみが住んでいるんよ。」と言った。穴の中にはねずみがいて、そのねずみが石を食べたということらしい。私は試しに穴に手を入れてみた。みんなは「どうなるん

だろう？」という表情で私の顔をじっと見つめた。私が「いたい。いたい。」と言って手を出すと、みんなは大笑いして、「ねずみ おった？」と訊いた。私が「うん、ねずみ おったよ。ねずみが手をかじった。」と言うと、Aは「もう一回やってみて。」と催促した。私は、石をその穴に入れ、「ねずみが食べるかな？」と尋ねた。Aは「食べるよ。」と言った。「食べたかどうか、試してみよう。」と私はもう一度穴に手を入れた。みんなは息をひそめて見つめる。「いたい。いたい。手もかじった。」という、みんなは一斉に笑った。子どもたちは石をねずみのえさに見たて、穴の中に住んでいるねずみにえさをやるというごっこ遊びを展開した。Yも穴に石を入れ、自分のくつのハム太郎（ハムスターのアニメの主人公）の絵を指さし、「ハムちゃん、ハムちゃん。」と言った。私がねずみにえさをやり（穴に石を入れる）、「今、えさを食べているよ。」言う、Yは「ハムちゃん、ぱくぱく」と言って、ハム太郎がえさを食べているというイメージをことばで表現した。しばらくして、私はYに「ハムちゃんはねんねしているよ。」と言うと、Yは「ハムちゃんねんね。」と言い眠るジェスチャーをした。しばらくすると、Yは滑り台をどンドンと叩いた。私が「ハムちゃん起きたよ、おはよう。」と言うと、Yも「ハムちゃんおはよう。」と言い、顔を洗うジェスチャーをした。

考察： Yは私と他の子どもとのやりとりをもとに、「穴の中にはねずみが住んでいて、えさ（石）をやると食べに来る。」という虚構場面を想像することができた。穴に住んでいるねずみは「ハム太郎」であり、えさを食べ終わると眠り、朝になって起きるという時間の流れを伴ったごっこ遊びも展開できる。私はYと他の子どもたちの仲立ちになることで、Yが他の子どもと一緒にごっこ遊びが展開できるよう配慮した。その結果、Yは子どもたちと虚構場面を共有することができたのである。

2) Yのことばが他児の気持ちを支える

遊びの場を共有することで、Yは要求や気持ちをことばで他児に表現することができるようになった。自分の意図をことばで表現する機会が増えるとともに、他の子どものことばを聞いて、その子どもの気持ちを汲み取ることができるようになった。Yの発話の中に、他の子どもの気持ちを理解したことばが見られ、他児がYのことばに励まされたり、自分の行動を調整したりするようになっている。

[他児の気持ちがわかる] 平成14年8月（3才0カ月）

Yは砂場でケーキ作りをしていた。W（2才、女兒）はコーヒーカップに砂を入れ、コーヒーを作っている。それを見たA（2才、女兒）がWに「貸して。」と言った。Wが「だめ。」と言っているのを聞き、YはAに「Wちゃんの。」と言う。WはYが自分の気持ちを理解していることがわかり、満足そうな表情である。AもYのことばに納得したのか、別のカップを探しに行った。

[他児の遊びの順番を決める] 平成14年8月（3才0カ月）

おもちゃのとりあいをしている2人の子どもに対し、Yは「こんどはSくん。こんどはWちゃん。」と、言い、2人が公平に遊べるよう順番を決めてやる。

[友だちの気持ちを代弁する] 平成14年10月(3才2カ月)

自分のタオルが行方不明になり、困った表情のA。それを見たYは、保育者に「Aちゃん、タオルないって。」と知らせた。AはYが自分の気持ちを代弁したことを知り、不安がやわらいだ表情である。

[他児を思いやる] 平成14年10月(3才2カ月)

出席をとるとき、先生が「Iくんは、かぜでお休み」と言うと、Yは隣にいた私に、「Iくん あーん、あーん(泣くふりをする)。おねつ(手を頭にあてる)。」と言って、苦しそうな表情をした。Yは保育者の話を聞いて、Iの状態を想像することができた。泣くふりや手を頭にあてる動作が加わることにより、かぜで苦しんでいるIを思いやるようすがうかがえる。

考察： Yは園生活を通して、他児を意識し、次第にその気持ちを思いやることができるようになった。Yが他の子どもの気持ちを代弁することは、その子どもがYに信頼を寄せることにつながる。また、おもちゃの取り合いをしているようすを察し、順番を決めてやることは、2人の子どもがけんかをせず、公平に遊ぶよう指導しているかのようである。さらに、保育者の話だけで、欠席の子どもの病状を推測し、思いやることができるなど、Yの言語の機能は、コミュニケーションから思考活動へ広がりを見せていることがわかる。

3) ことばで交渉する

2人の子どもがおもちゃの取り合いをしているとき、「順番よ。」と言うYも、自分が同じ状況に置かれたときは、力づくで取り上げてしまうことがある。また、逆に相手に取られてしまう場合もあり、思い通りにいかないこともわかるようになった。Yは自分の要求を子どもに伝え、相手の気持ちを察しながらことばで交渉することができるようになった。

[パラパラ(きれいな砂)いる] 平成14年9月(3才1カ月)

Wはサラサラのきれいな砂をカップに入れて大切に持っていた。Yはそれを見て、「パラパラいる。」とWに言った。WはYの持っているカップに少しだけ入れてやった。Yが「まだいる。」と言うので、Wは仕方なくカップに加えてやり、「これだけよ。」と言った。Yは納得したように、大事そうに「パラパラ」が入っているカップを持ち、Aのところに来て「パラパラ」(きれいな砂)を見せた。Yは自分が作っていたケーキにその砂をかけ、「パラパラで作った。」と言って、フライパンにのせたケーキ(ホットケーキのつもり)を私のところに持ってきた。

考察： YはWに「パラパラいる」と言って近づいた。WはそのことばでYが欲しがっていることがわかり、少しだけ分けてやっている。その後、Yは「まだいる。」と言ってWに交渉した。Wも自分の大切な砂がなくならないように注意を払い、これ以上Yが要求しないように「これだけよ。」と言った。Yが納得し、交渉が成立した。Yはことばを用いて他児にかかわり、自分を抑えながらもやりとりするという力を身につけている。Yのことばが自分の行動をコントロールする手段になっていること

がわかった。

4) 自然に触れる体験を共有—子ども同士の会話に発展する—

子どもにとって「虫をつかまえる」「花を摘む」「どんぐりを拾う」という自然との触れ合いは、子どもの感覚に働きかけ、心を揺さぶる体験となる。体験を通して得た思いを子どもたちが共有し、それぞれがその思いを表現するとき、子どもたちの言語活動は自然と豊かなものになっていくようだ。

[どんぐりを拾う体験] 平成14年10月(3才2カ月)

2オクラスと3オクラスの子どもたちが散歩に出かけたときのこと。山道を歩いていると、急にあたりが薄暗くなり、しーんと静まり返った。そこは、木々が生い茂り、はっぱの音がさわさわとして、どんぐりやまつぼっくりがたくさん落ちていた。子どもたちは、森の静けさを感じたのか、ささやくような声で「ついた。」と言った。子どもたちは木の葉の下にどんぐりがあることを知っているようで、木の枝で葉っぱを除けては、「どんぐりがあった。」「ここにもあった。」とうれしそうに叫んだ。

Yも「Yちゃん、どんぐり拾った。」と言い、私に見せてくれた。Yは拾ったどんぐりを大事そうにポケットの中に入れた。

先生が、もう少し上に行きどんぐりを拾おうと子どもたちを誘った。

上り坂をずいぶん歩いた。そこは道の両側に大きな木があり、どんぐりも大きいのも小さいのがある。風が吹くと、枯れ葉が雨のように落ちるのを見て、子どもたちは「雨みたいだ。」と感嘆の声をあげた。子どもたちは、どんぐり、まつぼっくり、三つ又になった大きな木の枝、茶色になった葉っぱ、細長い虫などに興味を示し、触ったり、気に入ったものはポケットに入れたりした。Yは「これ、みて。どんぐりのぼうし。」と言って、見つけたものを友だちや先生に見せた。

散歩から園にもどり、給食を待つ間、Yは散歩の時に拾ったどんぐりをポケットの中から出し、私の手のひらにのせ、「Yちゃんが拾った。」とうれしそうに言った。私が「そうね。どんぐりがいっぱいあったね。」と言い、ポケットのところをトントンとたたいてみせた。Yは私の行為の意味を「私もどんぐりを拾ったよ。ポケットの中に入ってるよ。」と理解し、私のポケットの中を覗きこんだ。その様子を見ていたCが、「私もみせて。」と言い、Yの向かいに座った。子どもたちはどんぐりがいっぱいあったこと、お家に持って帰ることなどを話した。

となりのテーブルでは、給食が用意されるのを待つ間に、げんこつやまのたぬきさんを歌っている。Yのテーブルに座っているKとUは、先生が運んできたパンを見て、「パンやさんにお買い物・・・」と歌い始めた。Yもいっしょに歌い始める。歌はいつも「〇〇パン、〇〇パン・・・」と、パンの名前を言うところで止まってしまう。Yは「この歌も歌おう。」と他の子どもをさそうように「かえるのうたが・・・」と歌い始めた。他の子どももついて歌う。そのうち、みんなは知っている歌をいくつも歌って給食が配られるのを待った。

考察： 道端の草や虫に興味を持つ、山に着いてどんぐりを拾う、葉っぱが雨のように降る中を歩くという体験が、Yの気持ちを高揚させ、自然にことばになって表れた。

Yはどんぐりを見つけて嬉しい気持ちを私や他の子どもに伝えた。そして、どんぐりを大事そうにポケットの中に入れて持ち帰った。給食を待つ間、他の子どもたちと過ごした森での体験は会話に発展した。Yは子どもたちとことばを介して、うれしい気持ちを通い合わせている。散歩に行きどんぐりを拾ったという共通の体験が、子どもたちの「伝えたい」という気持ちを高め、給食を待つ間の子ども同士の会話に発展した。そして、その楽しい気持ちは「うたをうたう」活動に発展している。

入園当初、Yは子どもたちが自由に会話をする場面に加わることが困難であった。しかし、子どもたちと体験を共有することで、楽しさやうれしさを共有し、ことばで気持ちを通いあわせることができるようになっていく。それが子ども同士の会話に発展したと考えられる。

4. Yに対する支援について

園では当初、「Yにどのように関わったら良いかわからない」という保育上の不安を抱えていた。しかし、筆者がYの聞こえの状態を説明し、Yに対する接し方の工夫を伝えたところ、絵本の読み聞かせ場面や園全体の行事で、Yの座る位置を配慮するようになった。また、Y担当の保育者が、Yにわかるように個別に指示を与えることもあり、Yは安心して園生活を送っている。

Yは生活や遊びを通してことばを獲得した。Yのことばはコミュニケーション、思考、行動調整の3つの機能を備えるほどに発達している。そして、ことばを使って他の子どもと気持ちを通いあわせることができるようになった。他の子どもたちとの体験の共有が、共感関係を作り、それが自然に会話に発展している。

Yのことばの発達には子どもたちとの体験の共有が根底にある。金山²⁾は、幼児期の聞こえとことばの学習には毎日の生活や遊びが重要であり、体験を土台にして再現活動（つもり遊び、見立て遊び、ごっこ遊び）が展開され、感覚的イメージが言語化される、さらにことばがイメージや概念として思考やコミュニケーションの手段に使われると述べている。Yのことばの発達を支えるためにも、子どもたちとの体験の共有と再現活動の広がりが必要であると考えられる。

ヴィゴツカヤ³⁾によると、ろう児のストーリーのあるごっこ遊びでは、子どもたちの言葉による交流の発達が重要で、子どもに遊びの活動を指導することが大切であるという。Yが他の子どもとごっこ遊びを展開するためには、保育者がYと子どもたちの仲立ちになり、子どもの気持ちを丁寧に言語化し、それぞれに伝えていくことが重要である。それは、子どもたちがことばを手がかりとして遊びのイメージを広げることにつながる。

事例2 R・T, 男児.

F幼稚園 T組 (5才児クラス:子ども32名、保育者2名)での参加観察

1. 入園までの児のようす

平均聴力レベル (dBHL) 右耳97.5、左耳91.3の重度難聴。運動発達、精神発達は特に遅れを認めない。

家族は乳児期にすでに難聴を疑っていた。1才6カ月児健診でことばの遅れを相談し、小児科を受診している。その後、耳鼻科に紹介される。難聴診断年齢は1才6カ月。1才

7カ月より補聴器を装用し療育を開始した。初期の療育の目的は、事例1と同様に、家族内コミュニケーションの形成であった。家族は療育の必要性について共通に認識し、協力して児の療育にあたった。その結果、Rのことばの発達は良好で、初語は1才9カ月、二語文の初出は2才4カ月、三語文の初出は2才10カ月であった。3才までに家族とは音声言語を使用し、コミュニケーションが可能となった⁹⁾。

家族はRに同年齢の子どもと遊ぶ体験をさせたいと思い、地域のF幼稚園（年少組）入園を考えた。しかし、筆者は母子通園が可能で、他の子どもとのコミュニケーションに母親が介添え役になれる方が望ましいのではないかと伝えた。F幼稚園はこれまでに数名の難聴児を受け入れ、教育を行ったことがある。園ではいつ入園してもRを受け入れると家族に伝えた。結局、家族は、Rが3才5カ月から一年間、母の援助のもと、他の子どもや保育者と関わることを目的に、地域の通園施設（障害児の発達を支援する施設）に母子通園することを選択した。Rはこの園生活の体験を通して、他児に関心を持ち、ことばやジェスチャーを使ってやりとりをするようになった。園では毎月1回程度、F幼稚園との交流保育があった。RはF幼稚園で地域の子どもたちに接する機会を得た。そして、4才5カ月の時にF幼稚園（年中組）に入園した。

2. 年中組のときのようす

筆者はRが年中組のときには園での観察を行っていない。年中組の保育担当者にRのようすを伺った。

入園当初、Rは他の子どもに関心を持ち、積極的に他の子どもの遊びに入っていた。

しかし、6月頃から他の子どもたちがことばを使って遊びを進めていくと、Rはそのことばが理解できず、次第に遊びの輪に入らなくなった。Rは相手が近くの距離でゆっくり話してくれると、たいていのことは理解できる。しかし、子どもたちはそのような配慮ができないので、Rにはその内容がわからない。また、Rの発話が難聴児に特有なイントネーションのために、子どもたちがRのことばを理解できないことが多かった。Rは自分の思いが相手に通じないジレンマを感じ始めた。また、Rのかかわり方は一方的なところがあり、子どもたちが嫌がることもあった。集団生活のルールを知らずにとった行動を他の子どもに注意され、Rは冷たくされたと感じることもあった。Rは次第に自由遊びの時間をひとりで過ごすようになった。床に寝転んでいることも多かった。Rには一つ年下のクラスにA（女兒）という友だちがいる。Aは近所に住んでいて、小さい頃より一緒に遊ぶ機会が多く、AはRへの話しかけ方を体験的に学んでいる。Rの発音にも聞き慣れていて、Rが何と言っているのかが理解できる。RはAが自分の気持ちを理解してくれるので、頼りにしている。Aと遊ぶときはRも楽しそうだ。

入園時に保育者は他の子どもたちにRのことを次のように説明している。

子どもたちに両耳を塞ぐよう指示し、「Rは耳の聞こえが良くない。今、耳を塞いで聞こえるより、Rはもっと聞こえにくい。Rのつけている補聴器は大切なもの。Rは補聴器を通して音を聞いている。」

保育者は一対一でRに話すと内容は伝わるが、Rのことばを理解できないことがあった。ことばを介したやりとりが困難なRを見て、ことば絵辞典が他者とのコミュニケーションに役立つのではないかと思い、Rにすすめた。しかし、Rはそれを見て楽しむだけにとどまり、他者とのコミュニケーションのために使用することはなかった。

夏休みが終わり二学期に入っても、Rはひとりで過ごすことが多かった。Rにとって幼稚園での遊びの体験は家庭生活では得ることのできない貴重なものであった。しかし、他の子どもたちや保育者に自分の気持ちが伝わらないことが大きなストレスとなり、幼稚園での生活を十分に楽しむことができない状態だった。9～10月頃には、登園に抵抗を示す言動が多くなった。

他の子どもと意思疎通がとれないことからけんかになり、突然奇声を発することが多かった。Rは次第に自分と他の子どもとの違いに気付くようになった。そして、子どもたちの遊びの場から遠ざかり、教員室で過ごすことが多くなった。自分が難聴であることを自覚したのもこの時期である。Rは他の子どものことばがわからないとき、「Rには聞こえない。」と保育者に訴えるようになった。

保育者はRが自分の誕生日を楽しみにして待っていることを知り、「5才になればRはこんなことができるようになるよ。」と言い、Rに自己の成長のイメージを与えることばをかけ、Rを励ました。

誕生日を迎えたRは自己の成長のイメージを支えに、明るさを取り戻し、積極的に活動するようになった。特に、集団ゲームや行事の場面で、Rは保育者の話を熱心に聞こうとした。保育者がわかりやすくRに伝えることで、Rは他者の話が自分にも理解できることを知ったようだ。集団活動に参加するときのRの表情は、とてもいきいきするようになった。

3. Rと他の子どもたちのやりとりの変化 一年長組の子どもたちの成長ー

年中組のとき、他者とのコミュニケーションに苦慮したRだが、自己の成長のイメージを支えに園生活を楽しめるようになった。

年長組になり、Rは竹馬の練習を始めた。1カ月経過した時、乗るコツを掴んだRは自慢気な表情で、保育者に竹馬に乗って歩く姿を見せた。Rは竹馬に乗れるようになったことで自信が付き、新しいことにも果敢に挑戦するようになった。Rはまだ、自分の名前を書くことができないが、「6才になったら上手に書けるようになる。」と言って自分を励まし、書く練習をするようになった。

また、自由遊びの時間には、Rとの関わり方を知っているAを通じて、多くの子どもとのコミュニケーションが期待された。以下の記録は、Rと子どもたちが共に過ごすことで、互いの気持ちを理解するようになった過程を表すものである。

1) Rへの接し方をAから学ぶ子どもたち 平成14年5月(5才6カ月)

「ここはおみせやさん、Rちゃんはおみせやさん。」と言うRの大きな声がする。Rは他児に自分の思いをことばでしっかりと伝えている。RはA(4才、女兒)と同じ年中組の子どもたちと、積み木で建物や道路を造っている。子どもたちは積み木で囲んだ四角い空間にままごとの道具をおいて、お客さんと料理を作る人の役を演じている。Rは積み木(道路)の上を歩いている。Rは積み木の上をぐるぐる歩いては、また、積み木で新しい道路を造る。Rはお店につながる道路造りに懸命になっていた。それを見たN(4才、女兒)が、「私も造ろう」と言って、平たい積み木を持ってくる。Rの造った道路につなげて橋を造りたいようだが、Rが積み木の上を歩いているので、思うように橋をつなげられない。「ここに造るから、Rちゃん おりて。」とNが言った。しかし、Rは気にとめる様子もなく、積

み木の上を歩いている。すると、お店で料理を作っていたAが、「ゆっくり言ってあげたらRちゃんはわかるから。」とNの顔をのぞき込むようにして言った。Rに言うときはRの正面から話しかけるんだよ、ほら、こんなふうだね、と言わんばかりであった。

考察：AはRとの会話がどのようにすれば成立するかを知っている。他の子どもがRに話をしたが、Rが気付かなかったことを知り、Aは「ゆっくり言ったらRはわかる。」とRへの話しかけ方を教えた。RはAを頼りに、他の子どもたちと遊びの場を共有している。そして、その場面で、Rは他の子どもに自分の思いを表現している。

2) Rのつみき遊び

自由遊びの時間、Aとは気持ちを通い合わせて遊ぶRだが、担任の保育者は、筆者にRが同年齢の同性の子どもと遊ぶことが少ないと語った。

[つみき遊びに自分の想像の世界を展開させる] 平成14年10月（5才11カ月）

Rは積み木を使って高い建物を作っている。各階の部屋を何にするかを考えながら、「ここはお部屋が4つある。5階のお部屋は小さいお部屋。ここは洋服屋、ここは全部おばけやしき。ここはね、絵本が売っているお店。先生来て。」と言い、私を誘う。私は指で歩く動きをし、部屋に入った。「ここはおばけやしき。箱の中におばけがかくれている。」と言う。私が怖がって他の部屋に逃げると、Rは「ここもおばけやしき。」と言って私が怖がって逃げるのを楽しんだ。Rは自分がイメージしたものを積み木で表現し、その内容を言語化して私に伝え、自分が作ったものを使って私とごっこ遊びを展開した。しかし、Rは他の子どもと一緒に積み木を使い、イメージを共有しながら、また、会話をしながら何かを作っていくという遊びをするわけではない。

他の子どもたちの積み木遊びを見ると、何を作るか、まず、テーマを決めて（話しあつて）、お互いに納得したあと、一つのを完成させるために自分はどの部分を作ったらよいかを考え、分担して作業する。作業の途中で、「今、ぼくは〇〇を作ってる。」と言うと、それを聞いた別の子が「じゃあ、ぼくは、〇〇を作ろう。」と言い、積み木遊びが発展する。ことばによるやりとりが積み木遊びをしているメンバー全員に伝わることで、共同で一つのを作るという仲間意識も芽生えているようだ。

考察：Rもテーマを持って積み木で何かを作るという点においては、他児と同様である。しかし、他の子どもたちのように、会話をしながら遊びをすすめていくのはむずかしい。自分の話が相手に通じなかったり、他の子どもたちの話のテンポについていけなくなり、結局ひとり遊びになる。しかし、Rも自分の気持ちを誰かに伝えたいという気持ちは強い。私やAのように自分のことをわかってくれる相手には、自分の思いをことばで表現することができる。とても活発に言語表現する。すなわち、他の子どもたちがRにわかるように話せば、共同での積み木遊びも可能である。

また、他の子どもたちは、はじめに何を作るか話しあい、ことばを手がかりにしてイメージを浮かべ、それを積み木で表現し遊びを発展させている。しかし、Rの場合、イメージを積み木で表現し、それにことばをのせていくという活動になっていて、他の子どもたちと異なる表現のパターンである。Rが多くの子とごっこ遊びを共有するには、おとながRと他の子どもの橋渡的存在になり、コミュニケ

ーションの仲立ちをする必要があるだろう。

3) Rのことを同じクラスの子どもたちはどう思っているか

[病気だからいいの] (難聴に対する誤った認識) 平成14年7月 (5才8カ月)

プールに入るために着替えをしていたときのこと。Rは汗をかいていたので、シャツの一番上のボタンがはずせず、私に「やって」と言った。それを聞いたK (女兒) は「Rちゃんはいいいの (ひとりで着替えができなくてもいい。先生が手伝ってもいい、という意味)。だって、Rちゃんは病気だから。ほら、お耳に器械をつけているでしょ。」と言った。

考察： Rが補聴器をつけていることを病気だと認識し、病気だからおとなが着替えを手伝っても良いと考えている。Kの発言からRの難聴を正しく理解していないことがわかる。たしかに、難聴は目に見えない障害のため、それがどういう状態なのかを他の子どもたちが理解するのはむずかしい。しかし、KがRに対し「何らかの支援が必要」と感じていることは事実である。

[自分でやろうとするR / 手伝おうとするY] (適切な支援の困難さ)

七夕飾りの製作のため、Rは先生に「折り紙とはさみを持って来なさい。」と言われた。しかし、Rは折り紙しか持って来ない。向かいに座っていたY (女兒) がRのために、はさみを持って来る。子どもたちは着替えが終わった順に製作にとりかかっている。Rはとりかかるのが遅くなったので作り方がわからない。「先生、これどうやって作るんですか？」と自分から先生に質問する。Yは「私がやってあげようか。」と言い、手を出そうとする。Rはその手をはらい、「教えて。」と言い、作り方を先生に尋ねた。先生は鉛筆で線を引き「ここを切るよ。」と説明する。Rは残りの線を書き加え、はさみで切った。作り終えたRは「先生できたよ。」とうれしそうに言った。

考察： YはRに手助けをするつもりで、はさみを持ってきてやったり、作ってあげようとしている。保育者の指示の一部を聞き漏らし、言われたことと違う行動をするRを見て、Yは援助が必要と感じているようだ。しかし、Rはひとりでできることも多い。製作を手伝うことはRへの適切な支援とは言えない。周囲の子どもたちはRに、いつ、どんな支援が必要かということがよくわからないようだ。

4) 共に過ごすことで互いの気持ちがわかるようになる 平成14年9月 (5才10カ月)

子どもたちはクロッキー帳に思い思いの絵を描き、その横に絵のコメントを書いている。Rは文字を使用することにより、他児とのやりとりがスムーズになった。Rは他の子どもたちと、描いた絵のことを楽しそうに話している。

Rと遊びたい年中組のAたちがRに抱きつくので、Rは不快な表情だ。それを見た年長組のM (女兒) はRの気持ちを察し、Aたちに「そういうのをじゃまするって言うんだよ。」と指導するような口調で言った。

考察： これは絵を描く楽しさ共有している子どもたちが、Rの気持ちを察して発したことばである。子どもたちは園生活を通してお互いの気持ちがわかるようになった。

このような、ことばを超えたコミュニケーションは、子どもたちが共に過ごす中で生まれる。子どもたちの育ちあいを感じさせる一コマである。

5) 他の子どもの話に興味を持つ 平成14年10月 (5才11カ月)

K (女児) が「ああ、怖かった。怖かったから走ってきた。」と言って息を切らしながら部屋に入ってきた。私が「どうしたの?」ときくと、「先生がバスの中でおおかみになった。先生が食べるぞと言って、手をこうした (おおかみが子どもたちを食べるジェスチャー)。みんなはこわいって言って、きゃあきゃあ言った。」と語った。Rは「何? (Kは何と言ったの?)」と私に質問した。私が「先生がバスの中でおおかみになったんだって。みんな「こわい」って言ったんだって。Kちゃんは怖かったから走って逃げてきたんだって。」とRに言った。Rはうなずいたが、「先生は何?」と質問した。私が「おおかみになったんだって」と言うと、Rは「おおかみになって何?」と次の質問した。私は「みんなを食べようとしたから、みんなは怖いって言ったんだって」と言った。すると、KはRの目の前に立ち、「先生がバスの中でおおかみになった。わかった?」と言った。Rが「わかった。」と大きな声で言ったので、Kは「Rちゃん、わかったって、よく言えたね。」とRを誉めた。RはKの話から先生がおおかみになったことを想像し、「おおかみがいるかな?」と言い、私を連れて別の部屋に探しに行った。(まだ先生がおおかみになっているかもしれないので。それを期待して。)

考察: RはKの話に興味を持った。わからないところは私に助けを求めながら、理解しようとしている。KもRが自分の話に興味を示したことを知り、Rに向かって話を繰り返している。Kははじめ、相手を意識して話したわけではなかった。しかし、Rが私に繰り返し質問するのを聞いて、Rに伝えようと思ったようだ。

子どもはことばを手がかりに想像の世界をふくらませる。Kの話はRの想像力をかきたてたようだ。Rは、先生がまだおおかみになっているかもしれないと期待し、私を連れて別の部屋に探しに行った。Rは先生がおおかみになり、子どもたちを食べるところを想像した。Rは、その想像の世界を他者と共有しごっこ遊びが展開することを期待したようだ。

6) Rに関わるYとN 平成14年11月 (6才0カ月)

Rと私が絵本を読んでいる狭い空間に、Y (男児) とN (男児) が走って来た。YとNは先程から、「でたー。」と言って、廊下から室に入り、テーブルの下に潜ってしばらくじっとしたあと、また廊下に出ている。

Y: 「わー、でた。こわい。」

私: 「何が出たの? おばけ?」

N: 「いや。ひとの顔。」

そう言って、YとNはまた廊下に出ていく。

Rは私とY、Nの会話に興味を持ち、2人の顔をじっと見つめている。

私: (Rに) 「何が出るのかな?」

RはYとNの行方を探し、廊下に出る。YとNはいない。しばらくすると、YとNがやって来た。Rと私の目の前で「つなひきだ」と言い、YとNが毛糸を引っ張る。「この線から

出たら負け。」と言って引っ張り合う。Nが勝つ。Nは「次は誰と勝負？」と言い、Rの方を見る。そして「今度はRちゃんと勝負だ。」と言い、Rに毛糸の端を渡す。RとYの対戦だ。Rはうれしそうに毛糸をぐんぐんひっぱる。Yの手から毛糸が離れる。Nは大きな声で「Rちゃんの勝ち。」と言う。

室にもどり、YとNは再び「わー、出た。」と言い、急いでテーブルの下に隠れた。2人は私のようにすをうかがっている。私がテーブルをそっと覗くと「わー、出た。」と言って、隣の室に逃げて行く。YとNは私を対象に選び、逃げたり隠れたりする遊びを再開した。私は2人の遊びの意図がわかり、YとNが逃げた室に行く。私がそっと室を覗く。2人は私の顔を見て、また室を出る。「わー。」と言って走る様子はとても楽しそうだ。それを見ていたRも遊びに加わる。Rも私の顔を見て、Yたちとテーブルの下に隠れる。しばらくして、私がテーブルの下を覗く。みんなは「わー。」と言い、テラスに出る。それを見ていたTやM（男児）も遊びに加わる。その後、遊びの仲間は自然に増えていった。

考察： YとNは誰かに近付いては、その人が2人に気付いたら、逃げる、隠れるという遊びをしていた。2人はRと私を遊びに誘いたかったようで、何度も近付いてきた。しかし、ことばでは誘わない。Rと私が行方を追って外に出たことを知った2人は、Rの目の前でつなひきをやって見せる。次に、Rをつなひきの相手に選び、Rと勝負をさせた。Rも対戦相手になれてうれしいようだ。子どもたちは対等に闘い、勝敗も公平な方法で決めている。2人はRといっしょに遊びたい。その後、YとNは私を対象にして、逃げる遊びを再開した。楽しそうな様子を見て、Rも自然に仲間に加わった。他の子どもたちも次々に加わり、遊びの輪は広がった。子どもたちは遊びを通して楽しい気持ちを共有している。

4. Rに対する支援について

Rはことばを使って遊びが進んでいくと、子どもたちとイメージを共有することが困難になり、結局、ひとり遊びになることが多い。Rが他の子どもとごっこ遊びを共有するには、おとながRと他の子どもの橋渡しの存在になり、コミュニケーションの仲立ちをする必要がある。

年長組の子どもたちは、Rのことを「支援が必要な子ども」と感じている。しかし、Rとどのようにかかわって良いかがわからない。子どもたちがRの難聴を正しく理解していないからだ。Rに適切な支援をするためには、Rの難聴を正しく理解することが必要だ。Rは補聴器を装着しているが、周囲の騒音があるときや、小さい声の会話は、十分に聞こえない。また、一度に長い文章で話しをされた場合、話しの一部が聞き取れないこともある。保育者は子どもたちに、Rの聞こえとRとのコミュニケーションのとり方を教示する必要がある。話しかけるときの距離、声の大きさ、話す早さ、文の長さなどを実践を交えて具体的に説明することである。遊びの場面で保育者がRと他の子どもの仲立ちをすれば、子どもたちは保育者の姿を見て、Rへの接し方を学ぶことができる。子どもたちとRのコミュニケーションがスムーズになれば、Rの遊びはもっと豊かになると考えられる。

Rは自分が難聴であることを自覚している。自分のことばが相手に伝わらないため、辛い思いをすることも多い。しかし、わからないことがあれば保育者に積極的に質問できる。Rは情報を確実に受信すれば、内容を正しく理解することができる。自分にはその力があ

ることを知っている。竹馬に乗れた、ひらがなの読み書きができるようになったという自己の成長の姿が自信につながり、新しいことにも前向きに取り組もうとする気持ちが育っている。保育者がRに成長のイメージを持たせるよう、ことばで励ましたことがRの支えになり、Rの自己の成長につながった。Rの園生活を支えるためには、このようにRの気持ちを支える保育者のかわりが重要である。

岩田⁴⁾は保育者の関わり方が子どもの自己形成に重要な役割を果たすと述べている。保育者や子どもたちがRとのコミュニケーションのとり方を修得し、Rが自分の気持ちが周囲の人々に受け入れられるという安心感を持つことで、Rは自己を十分に発揮できるようになる。保育者はRが他の子どもと気持ちを通いあわせることで、自分自身の存在感を持てるよう、日常の生活や遊びを通してRを支える必要がある。

IV まとめ 集団保育における難聴幼児を療育の専門家はどのように支援するか

1. 療育の専門家が保育現場で支援する

難聴幼児が地域の幼稚園・保育園で生活をするためには、保育者や周囲の子どもたちが児の難聴を正しく理解することが不可欠である。難聴とは目に見えない障害であるため、どのくらいの大きさでどのように聞こえるのかを周囲の人が把握することは困難である。また、聞こえの障害が日常生活にどのような支障をきたすのかということも理解するのがむずかしい。しかし、難聴児とのコミュニケーションの成立には、周囲の人の接し方の工夫が必要である。従って、療育の専門家は、保育者や周囲の子どもたちに「難聴に対する基礎的知識」を提供し、「難聴児とのコミュニケーションのとり方」をわかりやすく伝えなければならない。

療育の専門家が保育場面に参加し、直接難聴児と関わることは、保育者や周囲の子どもたちが児への関わり方を自然に覚えていくことができるという意味で重要である。また、専門家が遊びの場面に加わり、児と他の子どもたちの仲立ちになることで、子ども同士の気持ちを通いあわせ、子どもたちの遊びを発展させることを支えることもできる。後藤⁵⁾も障害児の気持ちを受け止め、それを理解した上で障害児と健常児の間をつなぐには、保育者が橋渡しの存在となることが重要だと述べている。療育の専門家がまず、保育場面で難聴児と他の子どもたちの仲立ちになり、子どもの気持ちを丁寧に言語化して子どもに伝える。保育者がその姿を学び、日常保育に役立てるとするのが最も自然な方法であると考えられる。

古木¹⁾は、日常の保育場面に専門家が加わるというインクラス指導を行った。そして、集団場面で子どもが戸惑っている時にわかりやすく伝えたり、難聴児と周囲の子どもとのコミュニケーションの仲立ちをしていくことで、保育者や周囲の子どもたちが、難聴児との関わり方を理解できる機会を作るようにした。

療育の専門家が保育場面に参加することは、難聴児と周囲の人のコミュニケーションを支えるだけでなく、周囲の人々に難聴児との接し方を指導する上で重要であると考えられる。

2. 難聴児の自己形成を支える

難聴児にとって集団保育は自分の気持ちが相手に伝わらないことを体験する場である。自分のことばが他の子どもに通じない、他の子どものことばがわからないことから、自分は他の子どもと違うことに気付く。富田⁶⁾によれば、難聴児が健常児と触れあうことは「聞

こえない自分」を知っていく体験であるという。

難聴児はことばによるコミュニケーションに苦慮し、自分の気持ちが相手に伝わらないことがストレスとなって、大きな声で泣叫ぶ、他の子どもとトラブルを起こすという行動上の問題が表面化することも多い。また、他の子どもたちが会話をしながら遊びをすすめていくと、次第に遊びのイメージを共有できなくなり、遊びの輪から離れてしまうこともある。難聴児は他の子どもと気持ちを通いあわせる経験が少ないために、孤独を感じやすい。療育の専門家は、難聴児が抱えている不安な心情をしっかりと受け止め、子どもの気持ちを支える存在となる必要がある。

子どもの気持ちを支える専門家の関わりは子どもの自己の安定につながる。さらに、専門家が子どもに成長のイメージを与えることは、子どもの自己形成に重要な役割を果たすと考えられる。子どもが自己の成長の姿をイメージできるようになったとき、新しいことに挑戦する勇気と困難を乗り越えようとする力を養うことができる。子どもはおとなに支えられて、難聴である自分を認めていく。子どもがことばで他者とやりとりをすることに制限があることを自覚した上で、どのようにしたら他者とのコミュニケーションがスムーズにいくか、その手段を自分で導き出そうと考えることが重要である。わからないときに相手に尋ねることや、相手にわかりやすく伝えようとすることは、難聴を自覚していなければできないものだ。

幼児期には、自己の成長を支えに自分で解決しようとする気持ちを養いたい。それは、日常生活や遊びの場面で、他児と関わる体験を通して養うことができる。従って、難聴児には集団保育の場が、自己形成のために、きわめて重要であると考えられる。

生活や遊びの体験の共有は子どもたちの共感を生む。子どもたちは共に過ごすことで、互いの気持ちがわかるようになる。このようなことばを超えたコミュニケーションが地域の幼稚園・保育園で過ごす最大の利点である。子どもは集団保育を通して、遊ぶことの楽しさや他の子どもと気持ちが通いあう喜びを感じることができる。難聴児にとって集団保育は、ことばを生み出す土壌や他者との関係を築いていく重要な場となる。

引用文献

- 1) 古木明美 2001 幼児期・学齢期のインテグレーション支援：難聴幼児通園施設における支援 聴能言語学研究, 18 (2) p.106-110
- 2) 金山千代子・今井秀雄 1993 きこえの世界へ ぶどう社 p.78-79
- 3) ヴィゴツカヤ 1989 ごっこ遊びの世界 ヴィゴツキー・レオンチェフ・エリコニシ他, 神谷栄司訳 法政出版 p.220-221 ろう児のストーリーのあるごっこ遊びの特質
- 4) 岩田純一 1998 <わたし>の世界の成り立ち 金子書房 p.151
- 5) 後藤秀爾 2002 統合保育の展開—障害の子と育ち合う— コレール社 p.162-163
- 6) 富田香織 1984 S児の体験入園から 聴覚障害, 395, p.4-9

参考文献

- 7) 南村洋子 2001 今までのそしてこれからのインテグレーション支援 聴能言語学研究, 18 (2) p.111-116
- 8) 中津愛子・友定啓子 2002 難聴幼児の家族の障害受容と初期療育 山口大学教育学

部研究論叢, 52 (3), p103-113

- 9) 中津愛子・友定啓子 2001 難聴幼児のコミュニケーションの発達 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 13, p165-179