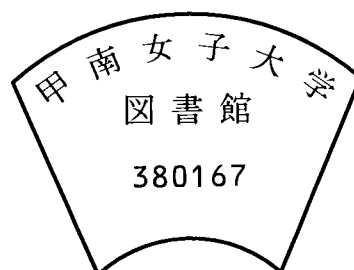


聴覚障害児の読み書き能力向上のための日本語指導  
—外国人向け日本語教育的視点による言語教育プログラム—



河野 美抄子

## 目次

### 第一章 序論

1.1 研究の目的	1
1.2 研究の背景	3
1.3 本論の構成について	5

### 第二章 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響

2.1 健聴児の言語習得	6
2.1.1 健聴児（乳幼児期）の言語発達	6
2.1.2 健聴児の助詞・構文の発達	6
2.1.3 健聴児（学齢期）の語彙の習得	8
2.1.4 健聴児の音韻操作能力と読み書き能力	8
2.1.5 音声の情報と文理解	9
2.1.6 聴覚主導の言語習得	10
2.2 聴覚障害による二次的障害としての言語能力の問題	10
2.2.1 語彙の問題	10
2.2.2 文法の問題	11
2.3 聴覚障害による三次的障害としての言語能力の問題	12
2.3.1 比喻理解の問題	13
2.3.2 抽象語理解の問題	14
2.3.3 思考能力の問題	15

### 第三章 聴覚障害児のための言語教育プログラム—外国人向け日本語教育の手法の可能性—

3.1 言語教育プログラムの必要性	17
3.2 既存プログラムの概要と問題点	18
3.2.1 聴覚障害児教育の既存プログラム①「聴覚口話法」	18
3.2.2 「聴覚口話法」の成果と問題	18
3.2.3 聴覚障害児教育の既存プログラム②「トータルコミュニケーション (TC)」	19
3.2.4 「トータルコミュニケーション」の成果と問題	20
3.2.5 聴覚障害児教育の既存プログラム③「バイリンガル教育 (バイリンガル・ バイカルチャー・アプローチ)」	21
3.2.6 「バイリンガル教育 (バイリンガル・バイカルチャー・アプローチ)」の成果と問題	21
3.3 日本語教育的手法の可能性	22
3.3.1 記述における日本語学習者との共通点	22
①文法上の誤り	22

②自・他動詞の使用上の誤り	23
③語彙・表現の誤り	23
④音韻的な誤り	24
3.3.2 年少者日本語教育との共通点	25
3.3.3 国語教育と日本語教育	26
3.3.4 求められる言語教育プログラム像	27

#### 第四章 聴覚障害児（学齢期）のための言語教育プログラム案

—OPI(Oral Proficiency Interview Test)の基準を利用して—

4.1 聴覚障害児（学齢期）のための言語能力評価基準	28
4.1.1 OPI(Oral Proficiency Interview Test)の基準	28
4.1.2 OPI に依拠した基準を作成する理由	29
4.2 OPI に依拠した聴覚障害児のための言語能力評価基準	31
4.2.1 基準の具体的内容	32
4.3 発達の視点を含めた聴覚障害児の言語教育プログラム	35
4.3.1 重度聴覚障害児の指導に利用されている発達段階の評価基準	35
4.3.2 学齢期の課題	37
4.3.3 聴覚障害児（学齢期）のための言語教育プログラム案	37
4.3.4 聴覚障害児（学齢期）のための言語教育プログラム案の語彙と文型	40

#### 第五章 聴覚障害児の読み指導

5.1 聴覚障害児の文理解の現状と問題点	46
5.1.1 聴覚障害児の文理解の方略	46
5.1.2 聴覚障害児の文・文理解の問題点	46
5.2 聴覚障害児の読み指導の現状と問題点	49
5.3 対策—リライト教材	50
5.3.1 リライト教材の作成方法と使用方法概要	50
5.3.2 小学校2年配当教材・物語文『スーホの白い馬』	51
5.3.3 中学1年配当教材・説明文「クジラの飲み水」	52
5.3.4 中学1年配当教材・物語文「空中ブランコ乗りのキキ」	53
5.3.5 中学1年配当教材・物語文「トロッコ」	53
5.4 実践—B聴覚特別支援学校での取り組み	54
5.4.1 「空中ブランコ乗りのキキ」の実践	55
5.4.2 「トロッコ」の実践	55
5.4.3 「走れメロス」の実践	56
5.4.4 「食感のオノマトペ」の実践	56

5.4.5 その他の作品の実践	57
5.5 考察	58
資料 5.3.2.1 「スーホの白い馬」リライト版	61
資料 5.3.2.2 「スーホの白い馬 ワークシート」	64
表 5.3.2.3 「スーホの白い馬」原文 語彙表	67
表 5.3.2.4 「スーホの白い馬」リライト版 語彙表	68
資料 5.3.3 「クジラの飲み水」リライト版	69
資料 5.3.4.1 「空中ブランコ乗りのキキ」リライト版	72
資料 5.3.4.2 「日本語の表現を勉強しよう 比喻」	81
資料 5.3.5.1 「トロッコ」リライト版 第一段階 (レベル4)	82
資料 5.3.5.2 「トロッコ」リライト版 第二段階 (レベル3)	85
資料 5.3.5.3 「トロッコ」リライト版 第三段階 (レベル2)	88
資料 5.3.5.4 「やりもらい・受身形の助詞練習」	91

## 第六章 聴覚障害児の書き指導

6.1	91
6.2 聴覚障害児の作文における問題点	91
6.2.1 小学校中学年の作文	94
6.2.2 小学校高学年の作文	95
6.2.3 中学生(中学部)の作文	95
6.2.4 高校生(高等部)の作文	96
6.3 聴覚障害児の書き指導(作文教育)の現状と問題点	97
6.3.1 聴覚特別支援学校における作文指導の現状と問題点	97
6.3.2 聴覚特別支援学校教員が捉える作文教育の問題点	98
6.4 対策—日本語教育的視点を含んだ指導	98
6.4.1 文法指導	99
6.4.2 文法・語彙の「視覚化」	100
6.4.3 作文のテーマ選択について	102
6.4.4 作文の添削と事前、事後指導	104
6.4.5 日記指導	105
6.4.6 評価について	106
6.5 B聴覚特別支援学校での実践	106
6.5.1 「自分ノート」の活用	107
6.5.2 文法の指導	108
6.5.3 作文の課題と評価	108
6.6 考察	109

資料 6.3 アンケート調査用紙 .....	111
表 6.4.3.1 「作文のテーマ」 .....	111
表 6.4.3.2 「作文の目的」 .....	112
表 6.4.3.3 「目的を達成させるための工夫」 .....	112
表 6.4.3.4 「具体的な指導法」 .....	113
表 6.4.3.5 「作文の評価」 .....	114
表 6.4.3.6 「日記指導」 .....	114
表 6.4.3.7 「作文が苦手な子どもに対する工夫」 .....	114
表 6.4.3.8 「言語的問題の所在」 .....	115
資料 6.4.1 陳述副詞、受身文の練習問題 .....	116
資料 6.4.2 「時」の指導 .....	117
資料 6.4.3 疑問詞を使った手話的説明の場合 .....	117

## 第七章 まとめ・展望

7.1 序論 .....	119
7.2 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響 .....	120
7.3 聴覚障害児のための言語教育プログラムー日本語教育的手法の可能性 .....	120
7.4 聴覚障害児のための言語教育プログラム案 (OPI を利用して) .....	121
7.5 聴覚障害児の読み指導 .....	121
7.6 聴覚障害児の書き指導 .....	122
7.7 展望 .....	123
引用文献 .....	125
謝辞 .....	129

## 第一章 序論

---

## 1.1 研究の目的

聴覚障害児に特別な手立てを与えなければ、ことばをほとんど習得できないといった事例は過去に少なくない(オリバー・サックス 1996)。現在の特殊教育にあっても、聴覚障害児の言語発達の遅れは、既に多くの研究者や現場の教師に指摘されているところである。聴覚障害児にとっての読み書き能力、つまり文章読解および文章作成の能力は、健聴児よりも社会的な必要度は高いにもかかわらず、聴覚障害児の平均的な読みのレベルは中学生でも小学4年生相当である(澤 2004)。当然のことながら、これまでに聴覚障害児に対する読み書き能力向上を目的とした指導法が提案され、実行されてきた。その成果として、健聴児と同等かあるいはそれ以上の読み書き能力を習得した例も見られる。しかし、このような成功例は一部の聴覚障害児にのみに見られ、多くの場合生活年齢と比較して低いレベルにとどまっている(我妻 2003, 小田 2003, 長南 2006)。上記のような聴覚障害児の言語教育の現状を踏まえ、本研究はこれまでの指導方法とは異なる新たな視点による読み書き能力向上のための指導法を考案することを目的としている。

これまでの指導法では、そのほとんどは健聴児の言語発達に沿った方法や、手話、指文字など視覚からの入力を重視した方法である。これらの指導法では読解能力や作文能力の問題の原因を、聴覚障害という点にのみ焦点化し、漠然と「聞こえないから、聞こえを補う方法が必要だ」「聞こえないから、手話などの視覚言語を使えばよい」と考えられてきた。ところが、健聴児は聴覚からの入力によって言語の基礎を構築し、その能力を発達させていくものであるため、健聴児の言語発達を基盤とした指導法を圧倒的に聴覚入力の少ない聴覚障害児に適用するには無理がある。また手話などの視覚言語は、それがひとつの言語の表現形式であり、それをさらに日本語の読み書きに連動させるためには、ひとつの言語(手話、指文字)から他の言語(日本語書きことば)へ変換するという複雑さがある。手話や指文字はコミュニケーション手段としては優れているが、書きことばの規則をも学ばなければ読み書き能力は向上しない。

確かに、言語能力の発達の遅れの第一要因は、まさに「聴覚障害による言語入力の欠如・不足」であるため、「聞こえを補う方法」や「視覚言語の習得」が求められるのは理にかなっている。しかしながら、従来のこのような指導法が聴覚障害児の読み書きに十分な成果を上げることができなかった理由は、いずれもが「発達」に期待される部分が多かったからではないだろうか。聴覚からにして、視覚からにして、言語入力がありさえすれば健聴児同様、自然にことばが発達すると考えられていなかっただろうか。健聴児のことばの発達は乳児期からの豊富な聴覚言語経験によってなされるものであるが、聴覚障害児にも健聴児同様に言語経験が与えられているとは考えにくい。たとえ補聴器や人工内耳を装着し聴能を高めたとしても、聞こえの範囲や音質などは健聴児同様には保証されない。視覚言語使用においても、周囲のネイティブスピーカーから言語を学習する機会は健聴児と比して少ない。言語の自然発達には、大人との1対1のやりとりのほかに、1対複数のやりとり、生活のあらゆる場面で言語モデルを得られる環境が必要であるが、聴覚障害児にはその環

境が整っておらず、言語の自然発達が望みにくい状況にある。それにもかかわらず自然言語発達に依拠した指導法が採用されてきた。このことが聴覚障害児に読み書きの困難さをもたらしたのではないかと考える。

この読み書き能力の不十分さは、語彙の貧困化や文法の不確かさなどの言語的な面に表れるのみならず、ひいては抽象概念の理解や思考力にまで及ぶ。一般的にこのような抽象概念の理解や思考力は、ことばでことばを説明できる語彙力と文法構築力に裏打ちされたものであるため、聴覚障害児の言語能力を考える上でも、語彙や文法の問題をなおざりにはできない。この語彙や文法の問題は、言語的な経験不足が最も大きな理由とされているが、この経験不足を簡単に解消することはできない。従来の「豊富な言語経験に基づく言語発達」という発想を基底とした指導法では、いずれにせよ言語的な困難さを乗り越えることは難しいのである。

本論で提案するのは、豊富な言語経験に代わって、効率的な言語入力をすることによって言語習得<sup>1</sup>を進めようとする指導法である。自然な言語環境で得られる言語情報は未整理な状態である。それを整理し、今必要なものを与えていくことで、言語発達につなげていくというものである。これには外国語としての日本語教育の手法を用いる。第二言語として外国語を学ぶ場合、学習者の目標言語のレベルや生活環境などに応じて語彙や文法を選択し、習得すべき言語規則や語彙をトップダウン的に与える。第二言語学習では無秩序な入力は好まれず、レディネスやニーズを測って指導することが重要である。このような方法で、聴覚障害児が「豊富な言語経験」に基づく言語習得といういわばボトムアップ的な形式での言語習得過程で得られなかったところを、トップダウン的に入力しようとするれば、第二言語学習と同様のレディネスやニーズに合わせることを肝要となる。最終的な目標を生活年齢相応の言語能力と設定し、学習者である聴覚障害児に欠如している部分を分析し、トップダウン的に導入する方法は、抽象概念理解や思考のために必要な語彙や文法を身につくまで待つのではなく、そこへ至るように適切な順序で導入するという方法となりうるだろう。また、逆に、本論で提案するような手法で具体的な言語的問題に対応していくうちに、健聴児の経験による言語発達同様、語彙力や文法構築力が備わってくることも発達段階にある聴覚障害児には期待されると考える。

本論で述べる聴覚障害児の読み書き能力の向上を目的とした言語指導方法は、今まで発達段階に応じてプログラミングされている国語教育の中でのみ考えられてきたことを、外国語教育の視点で捉えなおし、そこで表出された問題点に対応する形でアプローチをすることで、聴覚障害児の言語的問題を解決しようとするものである。「外国人のための日本語教育」の手法を利用したプログラムと指導法を提案し、聴覚障害児の読み書き能力向上に貢献したいと考えている。また、これは現在聴覚障害児教育で採用されている指導法を否

---

<sup>1</sup>言語習得：言語使用の発達を表現する用語として「言語獲得」と「言語習得」の二つがある。一般的に、第一言語について、無意識的に脳の機能としてなされるものを「言語獲得」、主に第二言語について、意識的に努力して得るものを「言語習得」と区別している。本論では第二言語教育的指導を中心に述べているため、聴覚障害児の言語が一時的、ないし長期的に保持されることを「習得」という用語で統一している。



定するものではなく、それらと併用可能な新しい読み書き指導法である。

## 1.2 研究の背景

聴覚障害は少なからず言語習得に影響する。一般的な言語習得は乳幼児期に聴覚を利用した養育者とのやり取りにより行われ、その過程で語彙や事物の概念を習得し、文法や表現方法を身につける。聴覚への刺激として知覚される音韻や韻律を手がかりとして、会話音声は分節化され（廣田 2006）、これによって文法や語彙の知識が増え、文の理解が進むのである。このように聴覚は語彙・文法の入力と理解に関わっている。森(1995)は聴覚障害児における九歳の壁<sup>2</sup>の有無が6歳頃の音韻操作能力<sup>3</sup>で決まっていたことを導き出し、乳幼児期の聴覚活用訓練が重要であることを述べている。

書かれたものにはない、アクセント、ポーズ、プロミネンス<sup>4</sup>、イントネーションなどの音声要素は文法構造や意味と深く関わっている。このことは一般的に、アクセントやイントネーションが普段聞き手が聞いているものと異なると、文の意味が理解しにくくなること、また、話し手がプロミネンスやポーズを単語や文のどこに置くのかで、伝えたい内容（意味）が異なることからわかる。特に、アクセントは語の識別に、イントネーションは文全体の意味に、プロミネンスやポーズは文中の重要箇所を知らせるのに有用な働きをしている。健聴児はこれらを単語の意味だけでなく、表現（文法）の意味の理解にも利用しているのである。

聴覚が、一般的な言語習得過程において、文法理解、語彙や概念の習得、意味の学習など言語能力に関わることを担っているということは、聴覚障害児が言語能力に関して多くの問題を有することを認めさせる。実際に、聴覚障害児の読解力に関する研究によると、一般的に健聴児と比較して遅れて発達することが明らかにされている。現場の報告によると、小学2年で学年相応、小学3年で小2程度、小学4年でも小2程度(C聴覚特別支援学校<sup>5</sup>2003)と、発達が遅れることが示されている。B聴覚特別支援学校でも中1で小学4年程度(B聴覚特別支援学校 2007)とのことであり、健聴児と比較して緩やかな発達をすることがわかる。また、中学1年と高校3年の読字力検査結果は同等級の7級(小学3年生相当)であり(B聴覚特別支援学校 2008)、漢字力も健聴児と比較して遅れて発達することがわかる。このほか、聴覚障害児の語彙の種類について①難易度の低い語彙が多いこと ②名詞の語彙に偏ることなども報告されている(澤 1999)。

日本語の文レベルの問題に関しては、①格助詞の理解が困難なこと ②高次の階層構造を持つ文の理解が難しいこと ③統語能力の個人差が大きいこと ④受動文や授受構文等

<sup>2</sup> 九歳の壁：1970年頃、当時の東京教育大学付属聾学校長、萩原朝五郎が述べたことばで、聴覚障害児の言語能力や思考能力は9歳レベルをなかなか超えることができないことを指す。

<sup>3</sup> 音韻操作能力：拍や音節についての知識があり、ことばを分節化することができ、ことばのはじめの音や終わりの音が抽出できる能力。

<sup>4</sup> プロミネンス：話し手が、文中のある語や文節を際立たせて発音すること

<sup>5</sup> 聴覚特別支援学校：2007年、学校教育法により「聾学校」は「(聴覚)特別支援学校」に名称変更されたが、「聾学校」の名称を残している施設もある。現在の正式名称に関わらず本論では歴史的な固有名詞を除き「聴覚特別支援学校」という名称で統一している。

の話者の視点が移動する文、複文、条件文の発達が遅れていることなどが言われている(澤 1999)。また、読解能力と比喩の理解は有意な相関を示し、聴覚障害児は中学部で健聴児の小学4年生とほぼ同等であり、健聴児と比較して加齢に伴う成績の伸びは少ない(澤 1999)という。聴覚障害児の読解力の発達には個人差が大きいものの、上のような問題が見られることが知られている。

作文能力に関しては、①濁点、長音、促音の過不足など表記上の誤りが年齢に関わらず現れること ②文章構造を意識せず思い浮かんだ順に書くこと ③文法的な誤りが多いこと ④語彙・表現が誤用されること ⑤決まったフレーズを使用することなどの問題が指摘されている(我妻 2003)。また、後藤ら(2003)の作文分析では、⑥助詞の誤用は学年が進んでも減少しにくいこと ⑦読書力と作文全体における誤用とは負の相関が見られることが報告されている。

このように、聴覚障害児教育の現場では、読み書き能力に関する問題が大きく立ちはだかっている。特に、聴覚特別支援学校の教員らの間では、幼稚部から継続して在籍している児童・生徒らに「ならではの問題」と呼ばれる特徴的な言語的問題があり、その改善が最大の課題となっている。具体的には、用言の活用が不確かで、助詞の誤用が目立ち、語彙が少なく、自分なりにパターン化された表現を多用する傾向があるという問題である。主な原因は、聴覚特別支援学校で学ぶ児童・生徒は、インテグレーションしている児童・生徒に比べて、日常生活の中でやりとりされることばに触れる機会が少なく、教員や保護者をはじめとする周囲の大人から入力されることばが主に彼らに向けて提示されたものとなることにある。必要最低限の情報でのコミュニケーション、単語や単文だけといった理解可能な範囲の言語表現でのやりとりでは、語彙・表現が偏りがちになり、そのことが読み書き能力に影響し、産出される文に助詞や統語上の誤り、語彙使用の誤りなどが頻繁に見られることになるのである。

文法の不確かさや語彙の偏りは、読み書き作業に影響するだけでなく、ことばでことばを説明する抽象語の理解を妨げる。抽象的な「もの」や「こと」をことばで理解するためには、複雑な文法や多様な語彙が必要となるが、それがなければ抽象語の概念を正しく身につけることができない。同様に、思考するためには、ことばによって自分で自分の考えを表現し、モニターし、まとめる力が必要になるが、時間的な前後関係や接続表現に関わる文法や語彙に問題があれば、論理的な思考にはなり難い。ことばが抽象的思考を支え、それがさらに言語能力を育てるのであり、文法や語彙の問題は、単に読み取りや作文上の問題として捉えるのではなく、個人の知的能力にも影響することを指導者は把握していなければならない。

ところが、現在聴覚障害児教育の現場で行われている聴覚口話法、トータル・コミュニケーション(法)、日本手話を用いたバイリンガル教育のいずれのプログラムにおいても、なおこのような問題は解決されていない。聴覚障害児の言語能力向上を目的とした聴覚障害児教育の歴史の中で、聴覚口話法の欠点を補うものとしてトータル・コミュニケーション

ン(法)が生まれ、さらにそれに対する批判がバイリンガル教育を発展させてきた。しかしながらこのような指導法の変遷はそれ自体、これまでの指導法のいずれもが、聴覚障害児の全体的な言語能力を底上げにとって、十分ではなかったことを示すものと言えよう。よって今、これまでの指導法とは考え方の異なる、新しい指導法が求められているのである。

以上のことから、聴覚障害児への読み書き指導には、既存のプログラムに拘らず、言語教育として文法的知識を確実に習得させること、語彙を増やすこと、またその語彙の意味を深めるという作業が不可欠であると考え。また、発達途上の子どもを対象としているため段階を追って能力向上させるための工夫も必要である。それには当該の聴覚障害児の言語能力に見合った教材や指導が必要であり、言語能力の具体的な評価もなされるべきである。これを可能にするのは日本語を外国語として分析的に捉えた外国人に対する日本語教育的手法ではないかと考える。

### 1.3 本論の構成について

本論では、日本語教育的手法を利用した聴覚障害児への読み書き指導に関して述べる。第二章では、聴覚が言語習得に与える影響として、まず、健聴児の言語習得期の言語発達について触れ、聴覚障害がその一次的障害である音声の聞き取りや発音に問題をもたらすだけでなく、二次的障害として言語習得にも大きく影響すること、ひいては聴覚障害児に文法や語彙のみならず抽象概念の理解にも問題が起きることの原因を説明する。第三章では、聴覚障害児の読み書き指導に対する日本語教育的手法利用の可能性について論じる。従来の聴覚障害児教育の概観を説明し、その中のいずれの指導法においても、なお解決できない言語的問題点があること、そしてそれに対処する新しい手法として、外国人向け日本語教育的手法を応用することの可能性について述べる。第四章では、外国語教育の評価法の一つである OPI を援用した、聴覚障害児のための言語能力評価基準について述べる。聴覚障害児の言語能力を発達の視点に基づいた指標でのみ測るのではなく、それを踏まえつつ、現時点の言語能力を語彙の難易度、テキストの型といった分析的な言語能力段階で捉える方法について説明する。第五章では、外国人向け日本語教育的手法を用いた読み指導に関して述べる。第四章で述べた言語教育プログラムの評価基準に基づいて作成したりライト教材の実践を中心に、外国人向け日本語教育的手法を応用した指導法を紹介し、聴覚障害児の読み指導にその手法が効果的であることを示す。第六章では、外国人向け日本語教育的手法を用いた書き指導について述べる。従来の書き指導の問題点を探り、第四章で述べプログラムを利用し、書くことを通じて語彙や文法を指導する方法について説明する。また、これらの考えに基づいた指導実践報告をし、日本語教育的手法の有効性について述べる。第七章では第二章から第六章までをまとめ、また、第五章と第六章の実践の成果を分析し、聴覚障害児に対する日本語教育的手法を用いた指導の展望について述べる。

## 第二章 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響

---

人の聴覚器官は胎生期に完成し、正常であれば子どもが母親の胎内にいるときから既に聴覚は働いている。新生児の聴覚反応は無条件反射であるが、生後三ヶ月頃には音に興味を示すようになり、生後六ヶ月頃までに聴覚と発声の脳内回路が強く結合する。ところが、先天性の聴覚障害児はこの頃から発声量が増加せず、言語としての発声が見られないという（永淵 1986）。このように、聴覚は言語習得に大きく関与している。本章では、一般的な言語習得及び言語発達について述べ、聴覚障害がその一次的な障害である音声の弁別の困難さと発音の不明瞭さといった問題にとどまらず、二次的障害としての語彙や文法の習得に関わる問題を引き起こし、さらにその問題が三次的障害として認知や思考の発達に及び、言語能力としては比喩理解や抽象理解の困難さをもたらすことを説明する。

## 2.1 健聴児の言語習得

### 2.1.1 健聴児（乳幼児期）の言語発達

子どもの言語発達は、最初の有意味語が習得されるまでの「前言語期」からすでに始まっており、その一年間に言語習得の基礎となる諸能力を著しく発達させる。Lise Menn(2002)によれば、乳幼児の言語発達のためには①新生児にとっては無意味な音(連続)を聴き取り、記憶する能力 ②聴き取った音(連続)のパターンと周囲で起こっていることがらや周囲の人間が行っていることがらとを結びつける能力 ③音のパターンの再認を可能にする連続した音の中に類似性を認識できる能力の3つの能力が必要とされるという。また、音に何らかの意味があることを学習するためには、大脳中枢に学習過程が起こるのに必要な刺激を与えることをしなければならないと E. ウェトナルら(1977)が述べているように、一般的な言語発達には大脳への聴覚的刺激は非常に重要なのである。

言語習得期の乳児にとって語の認識は他者が発する音のみに限定されるものではない。乳児は自分が偶然発した喃語に対して「ママ」、「パパ」あるいは「マンマ」などの意味づけがなされ、自分の発した音が養育者によって意味あるものとして受け取られていることを知る。すなわち養育者らとのかかわりあいの中で、身近なものにはそれぞれ名前があることを知るのである。その過程で、例えば最初は犬でも猫でも動物を見れば「ワンワン」と呼んでいたのが、次第に「ワンワン」とは犬のことであるという概念を形成する。自分が発した音声とそれに意味させるものが、養育者のそれと合っているか合っていないかを養育者の表情やことばのイントネーションなどで判断し、自分の概念を訂正し、構築していくのであろう。子どもは身近な大人から教えられてことばを覚えるのではなく、自分から試しながら帰納的に学ぶのである。進藤(2006)も共同注意<sup>1</sup>とともに行われる音声のやりとりが成立することにより、ものにはそれぞれ名前があることを知り、言語習得期へと移行すると述べている。

### 2.1.2 健聴児の助詞・構文の発達

健聴児の助詞の発達に関しては、綿巻(2005)は、最も早く出現するのが終助詞の「ね」

<sup>1</sup> 共同注意：乳児自身が注意を向けている対象に、大人も同様に注意を向けているかどうか確認するために、対象を指さしたり見せたりすることがある。こうした乳児の視線に応じて大人の側も見ているというような合図を送ったりすること。

や「よ」で、その後、格助詞、係助詞・副助詞、接続助詞の順で発達するという。伊藤(1990)によれば、終助詞は1歳8ヶ月の一語文の段階で出現し、その後感情的色彩が濃くなり、「尋ねる」「訴える」「依頼する」といった社会的関係に関わる表現として使用するようになるという。また、格助詞の中でも早く出現するのが所有格の「の」、行為者格「が」、道具格・場所格「で」、目標格「に」、仲間格「と」であり、2歳でそれぞれを区別して使えるようになる(綿巻2005)。

健聴児の助詞の定着に関して、斉藤(2002)は、主格「が」を5歳前半、場所格「で」、附着格「に」、起点格「から」、道具・手段格「で」を6歳前半に習得していること報告している。しかし、対象格「を」は6歳後半でも全体の半数しか習得していなかったとあるように、全ての助詞を誤らずに使用できるようになるのは学齢期に入ってからであると思われる。また、助詞の定着が助詞の使用よりもかなり遅れるのは、それだけ誤用を重ねながら自己修正する過程が必要だからであろう。特に、対象格「を」の定着が遅れるのは、会話中で最も省略されやすい格助詞であるため、書きことばを通して「を」に触れることにより定着していくと考えられる。

これら終助詞、格助詞と比較して、係助詞、副助詞、接続助詞は遅れて習得される。「は」や「も」などの係助詞・副助詞は、「主題」として取り立てたり、それと類似するものが存在することを前提として話すときに使うもので、物事の関係性の理解や広い視野を持っていることを要求される。接続助詞は理由、原因、逆接などの働きがあり、関係性の理解だけでなく、長い文を形成するときに必要とされるものである。つまり子ども自身の知的発達とともに、主に就学以降に定着するものである。

一般的な言語発達過程において、助詞や用言の活用形は、幼児期にはよく間違われる。「これ、ハナコちゃんにくれたの(これ、ハナコちゃんにくれたの)」、「そんなのできられない(そんなのできない)」といった表現をすることは文法的誤用であるが、珍しくない現象である。やりもらい文<sup>2</sup>において対象者は「に」で表現すること、可能形の否定形を作るときには「られない」がつくことといった、文法的な規則を般化させている際に起こるこのような誤用は3歳ごろに頻出する。だが、小学校に入学する頃になると次第に消滅する。これは、子ども自身が成長の過程において、周りの大人の言い直しや、他者の会話を聞くことで自分の発話を修正するというモニター機能が働いているためである。このような他者の発話をモニターすることと同時に、自分自身の発話についても、話しながらモニターが行われていると思われる。このようなメタ言語能力<sup>3</sup>はLise Menn(2002)によると、5歳ごろに出現するといわれており、特定の音の系列や語の連合(特に熟語)から音韻や形態、統語のパターン<sup>4</sup>を抽出することから始まり、徐々に複雑で適切な規則の集合を習得し、発達していくとされている。

上記のように助詞や活用形は聴覚からの経験を通して習得され、それが学齢期に確実な文法となって定着する。構文の発達に関しても、進藤(2006)は健聴児を対象とする実験から①理解力においては、非可逆文は4歳、可逆文・授受動詞構文・使役態は6歳で通過す

<sup>2</sup> やりもらい文:「あげる」「くれる」「もらう」という授受動詞を使用する文のことをいう

<sup>3</sup> メタ言語能力:言語そのものを意識の対象としたり、言語や言語活動について言及できること、言語を客観的・分析的に捉える能力

<sup>4</sup> 統語のパターン:日本語で言えば、助詞を含む名詞句、動詞句、用言の活用など

るものの、受動態は6歳でも完全には通過できなかった。②構文産出においては、非可逆文は4歳、可逆文は6歳、受動態と授受動詞構文では6歳でも完全には通過できず、使役態は6歳でも通過できなかった。③受動態や使役態のように構文が複雑になると、6歳以降の学齢期になって習得されることが推察されることを導き出した。斉藤(2002)も受動態、使役態は6歳前半で習得するというデータを出している。受動態や使役態は自己の要求や意志などとは異なり、他者に何らかの状況を説明する場面で用いられるものであるため、その必要性が高まる集団生活の場において習得が進み、助詞を含んだ正確な文は読み書きを通じて学童期に習得されると推測できる。このほか「～から」「～たら」などの従属節を持つ複文や、接続形「だからね」を使った談話も6歳ごろに出現するという(新藤2006)。このように、健聴児は文法を教えられるのではなく、経験から習得し、発達させているのである。

### 2.1.3 健聴児(学齢期)の語彙の習得

乳幼児の語彙習得は聴覚依存であるということは、2.1.1で述べた。一方、学齢期の語彙の習得は乳幼児期とは異なり、読み書きを通して多量の語彙習得がなされるという。高橋(2006)によれば、健聴児において、低学年では読むスピードと読解の能力との相関が高いが、学年の上昇とともに関係はなくなり、一方で学齢期の子ども達の読解の能力と一貫して関係が深いのが、語彙の能力であるという。その語彙の習得方法は読書によるもので、文脈から新奇な語彙が習得され、学年が高くなるほど文脈から学習される程度は高くなり、また、一定の語彙を習得すると、その要素(形態素:学齢期の日本語であれば漢字)の知識に基づいて、それを組み合わせた新しい語の意味を推測によって知ることができるようになる。このような語彙の知識それ自体が新たな語彙の知識を生み出していくというのである。つまり、低学年では音声的な記憶や知識を元に読解がなされるが、高学年になると読み書きで得た語彙知識を元にした読解が行われ、読解によりさらに語彙知識が増えることを表している。語彙習得に関しては、学齢期には何よりも読む経験が重要だということである。

### 2.1.4 健聴児の音韻操作能力と読み書き能力

健聴児の言語習得においては、文字と音韻とが結びつく以前に、音韻を分析し、認識するといった「音韻操作能力」が発達するとされている。この「音韻操作能力」とは、例えば3音節のことばから真ん中の音を抜き出すことができる能力であり、子どもの遊びで言えば、しりとりをしたり、階段を「チョコレイト」と一音節ずつ数えながら上ったりすることができる能力がこれにあたる。このような音韻を分析し、認識する能力は音節分解能力となり、これが助詞や活用といった面における文法解析能力にもつながっていくのである。

学習障害児の読み書き障害の基盤に、音韻操作能力の不足が指摘されていると石坂(2001)が言うように、音韻操作能力と読み書き能力の関連性はすでに多くの研究者によって指摘されている(原2001, 中原ら2006など)。例えば原(2001)は健聴児の音韻操作能力は、①就学前の2年間から小1にかけて大きく伸びること②小1から小2にかけて、3・4拍語の音韻操作の処理能力が急激に早くなること③就学後に母音同定課題の能力が急激に発達することなどを実験から導きだしている。このように音韻意識は、就学後、読み書き

の経験を重ねる中で発達が促進され、反応時間の短縮化がもたらされると言えよう。

これらの結果からわかることは、音韻操作能力は幼児期で完成するのではなく、学齢期に入り日常的に文字を使用するようになってからさらに伸長するということである。読み書きをすることで、複数の文字列を単語として認識することになり、単語と意味とのつながりが強化されるのである。文を読むためには音をひとつひとつ読んでいては理解できず、連続した複数の音の操作能力が発達して、はじめて意味の理解を伴った読みが完遂する。つまり、単語や文の理解には音韻操作能力が大きく関与しており、健聴児はその音韻操作能力を利用した読み書きの経験を積むことによって、読み書き能力を向上させているのである。

### 2.1.5 音声の情報と文理解

一般的に発話は、有意味なことばや表現そのものの意味情報のほかに、表出された音声のピッチの高低、音調、抑揚、発話速度など、すなわちプロソディとよばれる語の意味的側面以外の要素にも、発話の意味や話者の感情に関する情報を含んでいる。健聴者は、いわゆるこれらの音＝「声の表情」から、言語外の意味などを敏感に読み取ることができる。例えば「えー」という文字で表現される音に、発声のされかたによって「驚き」「嘆き」「間合い」「不満」「疑問」といった意味の違いを聞き取ることができる。このような音声の情報は、話者の表情や場面といった視覚的情報と重ね合わせながらその意味が定着していくのであり、社会性の発達とともに細やかな情報もくみ取れるようになる。理解不能な単語があっても、文全体の感覚的な意味を理解することによって、単語そのものを理解することもある。例えば「雨で中止になった」と残念そうに話されれば、「中止」がネガティブな意味を有することを理解し、その状況により「中止」の意味を理解するといったことである。

このような経験を積みながら、健聴者はそれが音声ではなく書かれたものであっても、身につけた知識に基づいてその意味を理解できるようになる。文章中に「困ったなあ」という台詞があったとして、それが困難に遭遇しているのか、喜んでいるのかが判断できるのは、実際に「困ったなあ」という表現が大した困難に遭遇していない場面において喜びのイントネーションで表出されることも経験しているからである。

上記のような文全体の意味や感情の読み取り以外にも、複文構造の理解などでも、音声情報はかなり有効である。「その医者黒い服を着ている」という文と「黒い服を着ている医者」とを比べてみると、前者では「医者」のところで一旦イントネーションが切り替わる。「は」は「提題」の働きがあり、イントネーションに切れ目を作りやすい。単文では目立たない「は」の切れ目も、複文になるとかなりはっきりする。「顔に大きな傷のある医者は黒い服を着ている」という文では、「顔に大きな傷のある医者は」で一旦立て直し、少し高い音から「黒い服を着ている」と発声されるであろう。このように、語や文の切れ目（あるいはまとまり）を音声表現している。このように音声情報は文法的な理解も促す働きがある。未熟な読み手がやや複雑な文を無自覚に音読することは、声に出して読むことで身につけた音声情報の知識を読み利用し、理解しようとしているのである。

### 2.1.6 聴覚主導の言語習得