

聴覚障害が言語習得に及ぼす影響

——書きことばによる書きことば学習の可能性について——

河 野 美抄子

はじめに

一般的に言語習得は聴覚からなされるものである。健聴の子どもは聴覚を使ってどのように言語を習得しているのか。もし、聴覚に障害があれば、どのようなところに問題が起きるのか。就学前と就学後とで言語の学びとして何が違うのか。聴覚障害児は学童期にどのような問題があるのか。これらの疑問点を解決すべく、本稿では、聴覚障害児が言語習得において不完全になることは何かをいくつかの側面から取り上げ、次いで学童期においてそれを補うためにどうすればいいのかという方法について述べようと思う。

今回取り上げた項目は、助詞、文法・文型、音韻・音声、抽象概念である。聴覚障害者が音声言語を使用するかどうかという問題は別にして、書きことばは日本語という言語を使用するのであるから、文法や語彙・表現をしっかりと身につける必要がある。就学前に話しことばの日本語をきちんと身につけられなかった場合、学童期に入っても文法、特に助詞や受動態などの文型があやふやであったり、語彙が少なくまた抽象語彙に弱さが見られたりすることがある。そうすると、学年が上がれば上がるほど教科書が読めず、学習しなければならない知識までもが学年相応にならず、またその知識の不足が読みを妨げるといった悪循環の構造にはまり込んでしまう危険がある。

このような問題を解決するためには、外国人への日本語教育の手法を取り入れてはどうか、というのが本稿の提案である。文型指導、助詞指導といった基本文法だけでなく、年少者日本語教育の分野で応用されている「リライト教材」や「音読譜」といった副教材も効果があると考えている。

1. 乳幼児期の諸問題

1-1 言語獲得に関する問題

子どもの言語発達は、最初の有意味語が獲得されるまでの「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。乳幼児の言語発達には以下の情報処理能力が必要だと Lise Menn (2002) は説く。「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聞いたことのある音（連続）の中に類似性を認識できる能力、これら能力によって、語を再度耳にしたときに、同じ語であると認識できるのである」ということであるから、聴き取ることがうまくできない場合は、前言語期の段階から言語習得が遅れているということになる。

語の認識は他者が発する音だけでするものではない。赤ちゃんは偶然発した喃語に「ママ」だとか「パパ」だとか「マンマ」だとかの意味づけをされ、自分が発している音にも意味があることを知る。その際も自分が発している音が自分で認識できることが必要である。そのような保護者らとのかかわりあいの中で、子どもは身近なものにはそれぞれ名前があることを知る。最初は犬でも猫でも「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。合っているときと合っていないときの親の表情やことばのイントネーションなどで、自分の概念を訂正し、構築していく。子どもは上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学ぶという帰納的な学び方をする。しかし、これにも聴覚認知が深く関わっている。

進藤 (2006) は「乳児が大人に対して物を指さしたり見せたりすることがある。自分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

しているようで、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。このような共同注意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、言語獲得期へと移行する。」と述べている。このようにことばを表出するためには、共同注意や、ものと自分と聞き手という三項関係の理解が必要となる。視覚中心であっても三項関係は成り立つが、聴覚に障害があると音声のやりとりが不十分になるため、ものの名前を記憶しにくく、それ以前の問題として、「ものにはそれぞれ名前があることを知る」といった概念を形成するところで遅れる場合がある。

1-2 助詞・文法に関する問題

助詞の発達に関して綿巻（2005）は「最も早く出現するのは終助詞で、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。格助詞の中でも早く出現するのが所有格の「の」、行為者「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。終助詞はコミュニケーション能力と関係し、格助詞が自分中心の視点で話すときに必要なものとなるため、早く獲得されるのであろう。「は」や「も」などの係助詞・副助詞は、「主題」としてとりたてたり、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なので、物事の関係性を理解すること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、逆説などの働きがあり、物語のような長い話をするときに必要とされるもので、助詞の発達はそれぞれ子ども自身の発達と関係がある。

これを聴覚障害児に当てはめると、音声言語でのコミュニケーションが不十分であるため、終助詞が獲得されにくい。格助詞は比較的必要度が高いが、副助詞にしても幼児期に必要不可欠というものではなく、むしろ「いつ」「どこ」「だれ」「なに」を表す内容語のほうが情報としては重要であるので、機能語である助詞は落とされがちになるし、落としていても周りも気づきにくい。そのため、聴覚障害児は助詞に対するフィードバックを受ける機会が少なく、獲得しにくいのだと思われる。

単語と単語をつなぐことばやことばの形なども、乳幼児期にはよく間違える。「これ、ハナコちゃんにくれたの」「そんなのできられない」などの表現は、文法的には誤りであるが、言語学習の過程においては、じゅうぶんあり得る誤りである。文法的な規則を理解

し、それを般化させている場合に起こるこのような誤りは3歳ごろに頻出するも、小学校に入学する頃になると自然となくなってしまう。もし、子どもが「これ、ハナコちゃんにくれたの」と発話した場合、周りの大人は誤りを訂正するでもなく「ハナコちゃんにくれたの。そう。よかったね。」と反応するだろう。「そんなのできられない」にしても「そう、できないの？」などに応えることで、子どもは自然に正しい表現を聞いて次第に正しく使えるようになる。そういうことの積み重ね、つまり経験によって習得されるものなのである。

これが乳幼児期の言語の学び方である。周りの大人が言いなおすのを聞いたり、他の人が話すのを聞いたりしながら自分の発話を修正しているのである。いわばモニターである。このモニターは他の発話のみならず、自分自身の発話についても、話しながらこれでもいいのだろうかと考えつつ行っていると思われる。このような言語そのものを意識するメタ言語スキルは5歳ごろに出現するといわれている。Lise Menn も「子どもの音韻や形態、統語のパターンの習得は、特定の音の系列や語の連合（特に熟語）を学び、徐々にそれらの項目からパターンを抽出することから始まるようである。（中略）ゆっくりとパターンを抽出することにより複雑で適切な規則の集合を習得し、徐々に発達していく」（2002）とまとめている。

モニター力が不十分な聴覚障害児が、幼児期に日本語の文法をしっかりと身につけることができないというのは、周りが何も意識しなければ当然のことである。聴覚活用を促すと同時に、視覚やその他の感覚を利用して言語感覚を身につける術を与えることが重要である。

1-3 音韻意識に関する問題

3歳から6歳までの音声言語能力がいわゆる「9歳の壁」に影響するという資料がある。森（1995）によると、「就学時までに読む・書く・聞く・話すの四つの技能が生活年齢相応に発達していなければ、就学後の学習障害を予防することはできない」とする。（聴覚障害児に対して）「1～2歳の早期に聴覚活用訓練を十分に行ったうえで、聴覚からの情報の制限を補うために、3歳以後文字等の視覚メディアを導入すると、それらは統合的に機能し、より良好な音声言語能力を獲得できた。」と述べている。音韻意識を高めることで文字と音韻とが結びつくということである。

音韻操作能力とは、たとえば3音節のことばから真

ん中の音を抜き出したり、しりとりをしたり、階段を「チョコレイト」と言いながら上ったりすることができる能力のことで、日本語の場合かな文字と音とがほとんど一致しているため、音韻操作ができることは、文字と音との対応が可能であるということで、文字を導入するとなお操作能力が増すということにつながっていく。

聴覚障害児の早期教育（療育）の現場では、「金沢方式」とよばれる「文字・音声法」が有効であるとの報告もある。文字言語と音声言語を同時期から刺激する方法で、これは30年以上、さらに「手指法」も加えての指導はおよそ20年の実績がある。手話や指文字も使用するようであるが、最終的には音声コミュニケーションが促進され、次第に「手指」は消失していくとされている。この金沢方式が成功を収めているのは、早期からの文字教育が要因であり、その文字には漢字を多く含んでいる。漢字の効用はわかりやすい。文字のひとつひとつに意味がある。「単語」を意識しやすくなる。そこに指文字などで助詞をつけるのは日本語文法の習得を促すことになる。指文字は音声と対応しているので助詞も意識されやすい。

文字を逐語よみすることから単語というかたまりで認識すること、そして文レベルで記憶したりできるようになる、というのが一連の発達であるが、聴覚に障害があるとまず、音韻の認識がうまくできないのであるから、それを文字につなげようとするには無理がある。むしろ文字を先に提示して、それを音韻（口形や構音）と結びつけること、あるいは音韻と文字とを同時に提示することで効果があるのだらうと思われる。

2. 学童期の諸問題

2-1 語彙の問題

幼児の語彙獲得は聴覚依存であるということは、先にも述べた。一般的に幼児期後半から文字を自ら書き始め、就学前にはひらがなが全部読め、自分の名前ぐらいは書けるというのが多数である。その後、小学校で書かれたものを読むことを学び、また文章を書いて自分を表現することになじんでいく。

学童期の語彙の獲得は乳幼児期とは異なるという研究データがある。高橋（2006）によると、「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る」「その一方で学童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」「読書によって文脈から新奇な語

彙が獲得され」「学年が高くなるほど文脈から学習される程度は高くなること」が推測できている。要するに、読書を通じて多くの新しい語彙が獲得されているというのである。前後の文脈によって新奇な語彙の概念を構築するという帰納的な学びがある。また、「一定の語彙を獲得すると、その要素（形態素：学童期の日本語であれば漢字）の知識にもとづいて、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。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」（高橋 2006）ことから漢字指導にも力を入れたいところである。

漢字を含めた学童期の語彙の知識は読むことでつくというが、幼児期に語彙力や文法能力が健聴児と同じように身につけていない聴覚障害児では、まず読むことが困難である。本を開いてもわからないことばが多すぎるので、読むことが嫌いになる。読んでもおもしろくないから、読まなくなる。もともと語彙力がないので、新しい語彙の概念を構築する率も低い。そうになると、ますます語彙力に開きがでてくる。読めないから読まない、読まないから読めないといった悪循環から脱却するために、読めるものを与えていくことが肝要であるが、学年を下げたものを用意するのではなく、年齢相応の、今興味を持っていることについて書かれたものを読めるようにして与える工夫が必要であろう。

同時に文章の構成についての知識も与えていきたい。「起・承・転・結」や「序論・本論・結論」などの、どこにどのようなことが書かれているのか、どこにどのようなことを書くものなのか、という知識は読み書きするときにトップダウン的に働く背景的知識である。

表現や文章構成など背景的知識というべきスキーマを形成するためにも読むことを勧めなければならない。

2-2 文法の問題

特別支援学校の児童たちの作文を見てみると、当然個人差はあるものの、書き能力の低い子どもほど語彙に広がりがなく、表現が単純である。そして文法的な誤りが見られる。この文法的な誤りは、学年が上がるごとに減るものかといえばそうではなく、高等部になっても小学部と同じような誤りをしていることがある。動詞や形容詞の活用が定着していないため、「公園につきました」と、「着く」という動詞がいつ連用形のイ音便になるのかわからず使ってしまう。連体修

飾の形がきちんと押さえられていないので、「ひどいな雨でした」や「校外学習へ行ったの感想」というような表現をする。このような誤った文法を使い続ける子どもは、おそらく健聴児が自然に習得するような帰納的な学びができなかったのだろうと考えられる。要するに、経験不足である。聞こえる子どもなら努力しなくても身につく活用であるが、聞こえない子どもは特に書きことばの中でしっかり確認しながら覚えること、読んで学ぶことが必要だろう。自分で誤りを見つけ、訂正できるメタ言語スキルも養成すべく指導を考えるべきである。

また、健聴の子どもの構文レベルの発達について進藤（2006）は以下のような見解を述べている。「（実験で）理解力は非可逆文は4歳、可逆文・授受動詞構文・使役態は6歳で通過するものの、受動態は6歳でも完全には通過できなかった。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。受動態や使役態のように構文が複雑になると、6歳以降の学童期になって獲得されることが推察される」ということである。斉藤（2002）も「受動態、使役態は6歳前半で習得していた」というデータを出している。つまりは、聞こえる子どもでもこのような複雑な文型は幼児期では学ばれないということであるから、聴覚障害児の場合は受動態、使役態、授受動詞構文をなお書きことばによってしっかり学ぶ必要があると考えられる。このような文型は恐らく教科学習の中で出てくるものであり、また、受け身や使役にかかわる関係性の概念も教科学習の中で発達する。算数では比較の表現や「割る数・割られる数」などといった表現をよく使うが、ここでその概念が捉えられていないなら、教科学習にも影響するわけである。そうならないためにも受動態や授受表現はしっかりと学ばせたい。かねてから聴覚障害児は比較の文型を含めたこれらの表現文型が苦手だとされているが、それならばもっともっと経験できるように、積極的に読み書きする機会を与えていかなければならないのであろう。

「～から」「～たら」などの従属節を持つ複文や、「だから」というような接続詞も、原因と結果という関係性に関わる表現であり、これも学童期に育てるべき項目である。学童期の言語発達は、語彙数の増加と文字の獲得に加えて、新たな文法規則の獲得、相手の視点に立った語用能力の獲得といった要素もあるのだから、指導する側がこれらのことを意識して、視覚に

訴える方法を使い、何度も提示するなどして定着を図らなければならないと思われる。

健聴児の助詞の定着に関しては、斉藤（2002）「主格を5歳前半、場所格、付着格、起点格、道具・手段格を6歳前半に習得していた。対象格は6歳後半でも半数しか習得していなかった」とするように、使えるようになるのは早いですが、誤らずに使用できるようになるには学齢期に入ってからであると思われる。会話の中で助詞は「来月、東京行くんだ。」「へえ。新幹線？

飛行機？」というように省略されることが日常的に行われている。それでも健聴児は会話を通じて助詞を覚えていく。実は、会話では常に助詞が省略されるのではなく、特定の意味合いを持つときには必要となる。「来月、東京いくんだ。」と言われて、「え？東京に（へ）？」と尋ねることがある。「行き先」についての確認をする場面である。「ふううん、飛行機で行くんだね。」これは「交通手段」の確認である。このようなやりとりを聞きながら助詞の概念を形成していくのである。ほかにも助詞が省略されることのない絵本の読み聞かせなどからも学ぶ機会はある。このような経験が少ない聴覚障害児には、助詞の習得には特別の手立てが必要だろうと思われる。

聴覚障害児教育の場合、単語だけでなく、助詞を含めた語の指導というものを考えなければならないのではないだろうか。「学校で」「学校の」「学校が」「学校と」「学校さえ」「学校へ」「学校に」「学校も」など、助詞がつくことで後ろにつく語が限定されるのであるから、この感覚を磨くことも大切だろう。助詞を意識した語彙指導が望まれる。中井（2005）は実際に使用している教材を紹介しているが、助詞を意識してはいるものの、やはり語彙中心で、助詞は目には触れるが、助詞の概念がすーっと入っていくという感じのものではない。たとえば、「ごはん を」と「たべる」を線でつないだり、「みかん」をテーマにいろいろな述語を出すなど、楽しく学べる工夫はあるものの、「みかん」「を むく」はなぜ「を」なのか、「みかん」「が 落ちる」はなぜ「が」なのか、といったことを学びとるような教材にはなっていない。まずは述語と助詞との関係が帰納的にわかるような教材を作る必要があるだろう。「ごはん を」―「たべる」だけでなく、「ごはん」―「を たべる」という視点から、「と たべる」「で たべる」といった述語についた助詞から関係をつかむことも忘れてはならない。

日本語を教えていると、よく外国人学生が何かを話そうとして、「京都で・・・京都に・・・？」と途中

で確認する場面に遭遇するが、後ろの述語を聞くまでは助詞を限定できないので、その先を促してから助詞の正誤を答えるということになる。助詞は前後の関係性を表すのだ、ということを意識した教材づくりが望まれる。

2-3 音韻と音声情報の問題

音韻を分析し、認識する能力は音節分解能力につながる。これが文法解析にもつながっていく。「学習障害児の読み書き障害の基盤に、音韻操作能力の低下が指摘されている」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を説く論文は多く出されている。原（2001）も健聴児の音韻操作能力は「就学前の2年間から小1にかけて大きく伸びること」や「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」母音同定課題では「就学後にこの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おり、「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、反応時間の短縮化をもたら」し、「音韻意識は、就学前に全体発達の中で、特別な指導を受けることなく自生的に形成され、それを基盤として、文字の読み習得が始まり、その後、読みの進展とともに音韻意識も発達が進むと考えられる」とまとめている。聴覚的言語情報処理が弱い学習障害児に音韻操作訓練を施すと、「正確な音像意識を養われ、読み能力の向上をもたらす可能性が示唆された」（中原ら 2006）といった研究もある。

これらの資料からわかることは、音韻操作能力は幼児期で完成するのではなく、学童期に入ってからいっそう発達するということである。読み書きをすることで、文字のかたまり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わからない。連続した複数の音の操作能力が発達して、はじめて読みが完遂する。逆から言えば、文字のかたまりを単語として認識すること、単語を意味とつなげることで、この経験を積むことが読みを促すといえよう。

聴覚障害児は、文字から発音という面もあり、文字認識ができることが音韻意識を育てる場合が多い。未熟な場合は一字一字と音とことばがつながっていないので、たとえば「ひこうき」を「ひうこき」と書いたり、「だけど」を「たげど」と書いたりする。10歳以降になると動詞や名詞などの内容語を書き誤ることはなくても、なお機能語に関する書き誤りは珍しくな

い。音韻と語との結びつきがむずかしいとしても、語と表記はきちんと結びつくように指導したいものである。

音声の問題はもうひとつある。聴覚障害児は音声の中にある意味にもまた、気づくことは少ない。聞こえる者は音声の表情を敏感に読み取ることができる。同じように「えー」という文字で表現される音であっても、発声のされかたによって「驚き」「嘆き」「間合い」「不満」「疑問」などさまざまな表情があることを知っている。強く発するのか、上昇調なのか、微妙な音声の違いを聴き取ることができる。しかし、聴覚障害児はこれが難しい。本などを声に出して読むときも一本調子になりがちであるが、それはアクセントだけでなく、強調などを表現するプロミネンスや感情を含んだ韻律であるプロソディなどを聴き取ることも再生することも難しいからである。

複文構造などでも、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」のところでいったんイントネーションが切り替わる。「は」は「提題」の働きがあり、「今からこれについて話しますよ」ということであるから、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黒い服を着ている」という文ではどうだろう。「顔に大きな傷のある医者」で一旦立て直して「黒い服を着ている」と発声していないだろうか。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。この音声情報を利用できない聴覚障害児が複文を苦手としても何ら不思議はない。

「何か見える？」と「何が見える？」の違いでも、見た目には濁音の有無のだけであるから、この「か」と「が」の持つ意味を体得するのは難しいだろう。イントネーションは前者は平板でやや上昇調になり、後者は頭が高い形になる。前者は「見えるかどうか」を問題としていて、後者は「何」を問題にしているのだが、そのことを音声なしにつかむことは困難だ。「てんてん」があるのかわからないかは見てわかるが、その意味の違いはわかりにくい。

また、イントネーションだけでなく、特殊音素「長音」「促音」「撥音」「拗音」も問題である。内田（1998）は「特定の音韻の聴覚的な識別において、かくも多くの外国人学習者に支障が生じるということは、翻って、その現象の背後に日本語話者に特異的な

音声の情報処理過程があると想定される」として、外国人を対象に実験をした。その結果、明らかではないにしろ、持続時間を対象とする心理的情報処理が行われていると結論づけた。音声情報処理過程そのものがいわゆる拍感覚と呼ばれているものの基盤を支えている可能性も示唆している。とするなら、日本語の発話そのものに「拍感覚」というものが生きていて、そこからはずれると聴き取りにくくなる、ということである。この「拍感覚」がないと、書きことばとしても流れが悪く読みにくい文章となるであろう。このような「拍感覚」を身につけるためには、特殊音素の拍をしっかりとつかんでいなければならない。また、健聴者がこの特殊拍を表記するためには、聴覚的短期記憶、音韻意識能力、文字と音韻表象との連合など複合的な要素が必要である。「特殊音節の読み書きの一方または両方が劣る者のほとんどは、それらの音韻の分解が未熟であるか、抽出が劣るか、あるいはその両方であった」（大井 2001）ということからも、表記と音韻意識との関係は分かちがたいものがある。

聞こえる者は聴覚に頼って文字を書き、文を書いているのである。「促音のカテゴリ知覚は年齢とともに成人のカテゴリ近くに近づいていき、特に就学後の6歳半から7歳で急速に伸びることが示された」（金子ら 2001）というデータが示すように、学齢期に読み書きをすることによって、特殊拍を含んださまざまな単語や表現が正確になっていくのである。話すとおりに「がっこ」や「せんせ」と表記していたのが、次第に「がっこう」「せんせい」と長音表記をするようになり、それがまた発音においてもきちんとした長音で表出するようになってくるわけである。このように「読み」が深まる中で、表記と音声とが互いに影響しあう。聴覚障害児の場合は文字から音へという流れが強いので、特殊音素の拍感覚をリズムとして覚えた上で、書かれたものを多く利用する方法が有効だろうと思われる。わらべうたや五・七調のリズムで書かれたもの、詩などが拍感覚の練習に利用できるのではないだろうか。実際、音声の教授法である VT 法（ヴェルボトナル法）では日本語でもわらべうたを利用することになっている。

2-4 語彙の広がり・抽象概念の問題

視覚は「ことば（手話ではない）」を一義的なものとして捉えがちである。視覚中心だとことばの広がりを理解しにくいのである。それはどういうことかといえば、例えば「たまご」というのは冷蔵庫にあるニワ

トリの「卵」であり、「先生のタマゴ」の意味は「先生が持っている卵」と理解することだ。「白髪三千丈」なら長さが「三千丈の白髪」となる。目で見えるモノというのはそのモノ自身であり、それ以外のモノではない。目で見えるコトもまた、現象としては一つなので、「ドアが開いている」と「ドアが開けてある」の違いはよく理解しないとわからない。「もらう」も「くれる」も区別はないかもしれない。

聴覚障害児は比喩の理解が難しいといわれている。澤（1999）によると、「事物や事象に関する意味的知識やその活用力の発達が遅滞することに起因し」「事物の知覚的属性について言及した知覚的比喩よりも、概念的属性について言及した概念的比喩の方が理解がより困難である」とのことだ。「比喩の理解、特に意味内容が複雑な概念的比喩の理解においては、事物に関する豊富な知識を有していなければならない。また、比喩による意味の伝達が可能となるためには、それらの知識が一般化された客観性を持つことが必要になる」とする。

意味的な知識は経験を通じてイメージ形成をすることによって増幅されるが、聴覚障害児は視覚的な経験が主なので、「今・ここ」を離れた、何かを多角的に捉えたり、あることから何かを連想したり推測したりといった柔軟な思考が成り立ちにくい。そのため、意味的な知識が広がっていかないのである。たとえば、私たちは日常生活の中で「蛸足回線」だとか、「猫の額ほどの庭」といった比喩的な表現をする。言うほうも意識していなければ、聞くほうも無意識だけれど、いろいろな情報が蓄積されている。視覚的な情報は目で見たとおりで、コードが何本もささったコンセントやとても狭い庭である。ことばを聞くことあるいは読むことなく終われば、「うまいこと言うなあ」といった比喩の経験はできないのである。

聴覚障害児は、語彙量に問題がある場合もある。生活の中で目に見えるものをわざわざことばにする必要がなく、語彙として定着していないことがある。たとえば、「歯磨き」や「踏み切り」、「泥」、「炊飯器」などの、日常生活のモノやコトである。それが何なのか、その概念はわかっているが、モノやコトがことばとつながっておらず、結果として語彙が少なくなってしまうのだ。

漢字もそうである。漢字は視覚的な文字なので、聴覚障害児はさぞかし得意だろうと思われるかもしれないが、日本語の漢字は一つの漢字で読み方がいくつもあるものがあるし、その意味の広がりを概念として

捉えるのは難しいことなのである。一義的なものの見方をしていると、木偏の漢字は木に関係があるよ、サンズイ偏は水に関係があるよ、というところまでは理解できたとしても、「林」や「森」が「何かがたくさんあるところ」という意味を持つこと、「潮」が「世のながれ」の意味を持つことにつながらない。漢字と意味とのつながりが弱いと「畑仕事をする父の手は大きくかわがあつい」という漢字テストで「川」「熱い」と書く可能性がある。「かわ」=「川」,「あつい」=「熱い」のように、文脈から意味を取って漢字を選ぶのではなく、一対一対応のような、バラバラの知識で持っていることがあり、音と漢字と意味とがつかっていないケースが見られる。聴覚障害児に限ったことではないが、同じ内容のことでも、漢語になるとたんにわからなくなるということもある。たとえば「朝顔の種を植えました。芽が出ました。」が「朝顔の種子が発芽した。」となるとわからない、といったようなことだ。「たね（概念）」と「種」と「種子」,「めがでる（概念）」と「芽」・「出る」と「発芽」とが結びついていないからだと思われる。

漢語は抽象語が多く、またその概念を説明することは難しい。「家族で食事をしました」と「お父さんとお母さんとお兄さんと一緒にごはんを食べました」とはどう違うのか、どういうときに「食事する」となり「ごはんを食べる」はいつ使うのかを説明を求められても、「書き言葉だ」というぐらいでしか説明ができない。「一緒にごはんを食べます」=「食事します」だと説明するのは正しくない。給食を食べたことを「学校で食事しました」と言うか、遠足のお弁当も「広場で食事しました」と言うか、犬が「台所で食事しました」と言うか、と考えると「食事する」の使用範囲は意外と幅が狭いことがわかる。しかし、これをひとつひとつ説明して教えると、子どもにとっては負担が大きすぎる。それぞれが別のものと捉える傾向があるため、覚えきれないと思ってしまう。それよりも、トップダウン式の知識を与えることと、どのような場面で使うのか、どのような文章で使うのか、ということを帰納的にわかるように多く読むことが重要である。指導の方法としては、「ここは食事しましたとは言わないよ、ごはんを食べましたのほうがいいね」と正すだけでなく、なぜそう正すのか、という理由も付け加えておくと、概念形成の役に立つのではないだろうか。もう一点、助詞の問題もある。「家族と一緒に」は「と」だが、「食事する」とときには「家族で」となることはどう説明すればいいのだろうか。これも説明

するというよりは「全員で」「みんなで」という表現と同じなのだとすることを付け加えれば「と」と「で」の概念形成が促されると思われる。

自他動詞の誤りも漢字と同様で、自動詞と他動詞とを別の動詞として覚えているため、「車を止まる」と書いても違和感がないようである。健聴の子どもは自動詞・他動詞を意識して覚えることはないが、聴覚障害児の場合はその場面に応じた表現を聞く機会が少ないので、どのようなことばにどのような動詞が使われるのか、という経験をやはりたくさん与えなければならない。「夜が明ける」を「夜を開ける」と手話で表現した子どももいた。この子どもにとって「あける」は「開ける」であり、「明ける」ということばがなかったのだろう。ひろがりにつながり、この両者をどうするかが教育の大きな課題である。

もう一点、視点も自分中心になりがちなので、他者の視点で表現することも覚えていかなければならない。ロシア民話『おおきなかぶ』の「おじいさん」は理解できても「まご」がわからないという事例も聞いたが、これは視点が自分にしかないからで、自分と他の関係だけでなく、他と他の関係を第三者的な視点で見る練習も必要である。

広がりのある語彙概念を形成するには、やはり経験が欠かせない。実体験も大切だが、実体験には限度がある。文章の中で新たな意味を獲得するというような、学童期以降の学びに沿った経験ができるよう、多くの読み物が必要となろう。純文学でなくても、ライトノベルやコミックを活用して楽しい読み経験を積むことを目指すべきである。マンガだからといって敬遠する必要はない。マンガの登場人物の台詞には、子どもが普段の生活で接することのない語彙や表現もある。マンガの漢字にはたいいふりがながあるので、漢字を覚えられるかもしれない。ゲームも最近ではテロップが出るロールプレイタイプのものが多いので、読む練習にもなる。ゲームの漢字にはふりがながないので、意味を推測する練習にもなる。楽しんで、積極的に学ぶことで身につくことは多いのだから、利用できるものは何でも利用すればいいのではないだろうか。読むだけでなく、書くことを通して学ぶことも不可欠である。四コマ漫画の吹き出しを書いたり、台詞のないマンガの説明をしたり、あるいはストーリーを説明したり、物語の続きを考えたりというような課題で連想、推測、予測といった思考を促すとよいのではないだろうか。

3. 読み書きが苦手な 聴覚障害児に対する手立て

3-1 「読まないから読めない、読めないから読まない」からの脱却

聴覚障害児が健聴の子どもと言語能力として差が出るとすれば、第一章、第二章から経験の量が原因のひとつであることがわかる。聞く経験が少ないのであれば、読む経験を積む必要がある。もし、豊富に読むことができれば、聞こえる子どもよりも読み書きは上手になる可能性があるということである。そのためには読まなければならない。

学童期に入った時点で語彙が少ない子どもは、語彙を増やさなければならないし、文法がきちんと身につけていない子どもは文法を身につけなければならない。文字とことばと意味とが結びついていない子どもはそれを統合していかなければならない。

読み慣れていない子どもには、その子どものレベルに合わせて書き直された読み物が必要である。これが「リライト教材」である。リライト教材は年少者日本語教育の現場で用いられているものだ。来日してから間もない子どもでも、学校では教科学習が進んでいくので、生活適応のための日本語を学びながら、教室では日本人の子どもと一緒に授業を受ける、その際にリライトされた教材を使って勉強する試みがなされている。教材は主に国語や社会の教科書で、限られた語彙、限られた文法を使って表現された文章で構成されている。これらを使いながら徐々に原文に近づいていくようにしている。

読みが苦手な聴覚障害児も、限られた語彙、限られた文法という点では外国人の子どもと変わりはないのであるから、このような教材の利用は有効だろうと思われる。実際、2・3年ほど前から各地の特別支援学校の教諭からリライト教材使用とその効果の報告が出されるようになってきている（阿部敬信 2003, 阿部陽子 2006 など）

もう一点、日本語教育からの手法に「音読譜」というものがある。これは、音読をするときに、どこをどう区切って読めばいいのか、どのような高さで読めばいいのかを目で見えるように、ことばを縦書きに配置したものである。外国人の子どもがうまく読めるように、ということで作られたものである。分かち書きをもっと進化させたものとも言えるだろうか。これは、聞こえる子どもが知らず知らずのうちに身につけ

ている、音声情報を利用してことばを理解することとつながるものがあり、聴覚障害児の場合、区切りを含めて文構造を意識してことばを配置すると、目で文法が確認できることになる。音読譜という名前がついているが、音読を目標にするのではなく、音声情報を目で見ることでとすると、それを読みに利用することができるのである。音読譜を用いたリライト教材は、読みの苦手な聴覚障害児にとって、たいへん読みやすいはずである。

3-2 文法の指導

リライト教材を使用するにしても、いつまでも限られた語彙と限られた文法だけで書かれたものを読んでいても進歩がない。語彙を増やし、また文法も増やさなければならない。語彙も文法もある程度は読み進めるうちに身につくのであるが、いざ書くとなると活用などがあやふやだという場合がある。このときにも外国人のための日本語教育の手法が効果的なのではないだろうか。

活用が身につけていないなら、活用をしっかり定着すべく、練習しなければならない。ひとつひとつをバラバラに覚えようとするので覚えきれないのだから、品詞の概念をつけ、どのようなことばがどのように活用し、どのように接続するのか、ということを目で見えるようにしておく必要がある。

活用や「接続の形」を整理し、以下のように示したポスターを教室に貼っておくことが効果をもたらすかもしれない。五十音図表も動詞の五段活用を確認するには有効であろう。連用形の音便形も付け加えるとも

動詞「ます」の活用	
ました(過去肯定)	ます(現在・未来肯定)
ませんでした(過去否定)	ません(現在・未来否定)

動詞「普通形」の使い方	
過去形(た形)	終止形(辞書形)
なかった	未然形(ない形)

形容詞の活用(普通形の場合)	
かった	い
くなかった	くない

形容動詞の活用(普通形の場合)	
だった	だ
じゃなかった(ではなかった)	じゃない(ではない)

っと便利になると思われる。高学年であればローマ字の五十音図表も利用できよう。

また、使用する語彙や文法が限られているというところを逆手にとって、よく使用するのにまちがえる語彙や文法をノートにとっていき、いつもそのノートを見て誤りがないかどうかを確認する癖をつけていくという工夫は学習の方法を覚えることにもなる。

日本語教育では初期段階で活用はかなりしっかり覚えこむようになっている。その方法は帰納的な学びとは反対の、ボトムアップの学び方であるが、それもあっていいだろう。絵カードなどを活用して何度も繰り返し練習することも有効であろうと考えている。

お わ り に

聞こえる子どもたちが生活の中で自然に身につけている言語能力を、聴覚障害児は何もしなければじゅうぶんに育むことができない。音声言語にしても、それがもとになっている書きことばにしても、言語習得の機能の多くを聴覚が担っている。だから聴覚障害児には読み書きが苦手な子どもがいるのだ、という結論は早すぎる。聞こえる、聞こえないといった聴力のレベルの問題ではない。言語習得の機能のうち、聴覚が担っている部分を補うことが不足しているから、読み書きが苦手になっているのである。語彙、文法、概念、音声情報といったいろいろな面で手立ては必要になってくるが、解決しようと思えば、方法はあるはずである。

第一章で述べたように、乳幼児期には一般的には聴覚を通じて言語習得がなされるのであるが、聴覚障害児であれば、視覚的な方法でその言語の機能を補うことができる。ベビーサインをはじめ、手話や指文字もいだろうし、口話法や文字の早期導入という方法もある。

そして第二章で述べたように、聞こえる子どもでも就学前に身につけていない言語能力があることと、それを学童期の教科学習や学校生活、家庭学習で大人のレベルに近づけているのであるから、この段階で読み書きを通じて言語習得の強化をすることは不可能ではない。就学前の語彙不足や文法の不確かさも、読み書きすることでカバーできるはずである。しかしそれには学童期の語彙獲得が文脈を利用してなされるように、文脈を読むということも学ばせていく必要がある。

本稿では外国人に対する日本語教育の手法を利用す

る方法として、助詞は語彙とあわせて指導すること、音韻意識をしっかりと持たせること（発音できるかどうかということではなく、文字と音をつなげるということ）、音読譜を利用して文構造を視覚的に捉えること、リライト文を利用して多読させること、基本的な文法（活用や文型）を意識して指導すること、連想・推測・予測を促す課題を与えることを提案した。

障害者が社会に出て皆と同等に仕事をしていくためには、読み書き能力が必要なのである。話せなくても、パソコンが使えるれば、合成音声で会話も可能な時代である。高等教育を受け、皆と肩を並べて働けるよう、この拙い研究が少しでも役に立つことを願っている。

引用文献

- Lise Menn「言語獲得研究における新しい考え方：子どもは統語規則を学習する前に何を学習するのか」『聴能言語学研究 19』（2002）
- 進藤美津子「言語の発達」『BRAIN MEDICAL Vol. 18 No.』（2006）
- 綿巻 徹『よくわかる言語発達』岩立志津夫、小椋たみ子編著 ミネルヴァ書房（2005）
- 森 寿子「小児の聴覚障害」『言語聴覚療法 第11巻第2号』（1995）
- 高橋 登「学童期の語彙能力」『コミュニケーション障害学 23』（2006）
- 高橋 登 東京大学大学院教育学研究科 公開講座資料（2006）
- 斉藤佐和子「健常幼児の格助詞と態の表出—構文検査（斉藤私案）を使用して—」『音声言語医学 Vol. 43』（2002）
- 中井 弘征「手話の活用と日本語習得支援について」平成17年度近畿教育オーディオロジー研究協議会 冬の学習会 議事録（2005）
- 石坂郁代「読み書き障害に対する認知神経心理学的検査の試み」『日本聴能言語学会 第18巻 第3号』（2001）
- 原 恵子「健常児における音韻意識の発達」聴能言語学研究 18（2001）
- 中原紗矢香・三田地真実・原 恵子・飯高京子・進藤美津子「読み能力向上をねらいとした音韻操作訓練の効果：聴覚的言語情報処理が困難な児童に対して」『コミュニケーション障害学』（2006）
- 内田照久「日本語特殊拍の心理的な認知過程からとらえた音節と拍一定常の音声区間の持続時間に対するカテゴリー的知覚—」『音声研究 第2巻第3号』（1998）
- 大井 学「読み困難の訴えがあった小学生における特殊音節の読み書きと音韻意識」『聴能言語学研究』（2001）
- 金子義信、岡崎恵子、飯高京子「幼児の促音の聴覚弁別に関する基礎的研究：単語の読み・無意味音節の復唱

との発達の関連」聴能言語学研究（2001）
澤 隆史『聴覚障害児の比喩の理解に関する実験的研究』風間書房（1999）
阿部敬信「日本手話を母語とするろう児の第二言語としての日本語習得」日本語教育学会春季大会予稿集（2003）

阿部陽子「教科書の工夫でこんなに変わる国語授業」『異なる視点でろう・難聴児の「ことば」と「育ち」を考える ろう・難聴教育研究会（2006）