

# 聴覚障害児のための言語教育プログラム考

——外国人向け日本語教育の手法を利用する意義——

河野 美抄子

## はじめに

聴覚障害児教育の現場には、日本語の読み書きに苦手意識を持つ児童が少なからず存在する。彼らはどのような言語教育を受けているのだろうか。どうして、日本語の読み書きが苦手なのだろうか。本稿では、今までのプログラムの問題点を探り、言語教育として日本語を外国語という視点で捉え指導していく、新しい方法を提案する。

聴覚障害児には日本語学習者との共通点がある。よって日本語学習者に対して行われている指導法は共通する問題点に対して効果をもたらすであろう。語彙量の少ない子どもに語彙指導を、構文力の弱い子どもに文法指導を行うことは重要である。既存のプログラムで解決し得ない問題に対処するためには、子どもの成長を見据え、日本語能力としての段階を踏まえたプログラムを作成することが肝要となる。本論ではそのプログラムの基盤となる考えを述べていく。

## 1. 聴覚障害児教育の既存プログラム

### 1-1. 新しいプログラムの必要性

現在、聴覚障害児教育の現場で行われているプログラムは、聴覚口話法、トータル・コミュニケーション、日本手話を用いたバイリンガル教育である。これらのプログラムは聴覚障害児教育の歴史の中で互いに批判し、その欠点を指摘し合っている。さまざまな外国語教授法が批判の連続の中から生まれてきたのと同様に、聴覚口話法の欠点を補うためにトータル・コミュニケーションが生まれ、それに対する批判がバイリンガル教育を進展させてきた。しかし、いずれのプログラムにおいてもなお解決されない問題点がある。その問題点を明確にし、解決するためには異なった視点の新しいプログラムが必要であろう。

### 1-2. 聴覚口話法

日本におけるろう教育は、もともとは手話法であった。明治11年に建てられた京都盲啞院が日本最初のろう学校といわれており、そこでは学校独自に考案された「手まね」で教育がなされていた。その後、大正12年に「盲学校及び聾啞学校令」が公布され、それまで学校へ通えなかった聴覚障害児たちが、公立のろう学校で学べるようになった。ちょうどこの時期はアメリカから口話法が導入されていたこともあり、公立の学校でもろう児が話せるようになるという聴覚口話法によって教育が行われたのである。先の京都盲啞院も大正14年に「京都市立聾啞学校」と改名され、聴覚口話法での教育に変わっていった。

昭和に入ると、当時の文部大臣が口話教育を主とすることを推奨したため、ろう学校で手話の使用が禁止されるという厳しい口話教育となっていた。また、オーディオロジー（注1）の発展も相まって、1959年以降全国に難聴学級が設置され、療育という面が強調されるようになった。ろう学校や難聴学級では「障害を克服し、知識や技能を身につけること」が目標となった。

聴覚口話法の基本は、乳幼児の時期から徹底した聴覚主導の教育を行うことである。最適に調整された補聴器を使って、残存聴力を最大限に生かして、聞こえる子どもと同様の言語発達を目指すというものである。発音指導も鏡で口形を確認したり、ウエハースの小片を使って舌の位置を確認したり、ストローを用いて呼吸を調節したりして行う。乳児からの早期教育を重視し、十分に聞く力、話す力を育て、多くの児童を一般の学校にインテグレーションさせてきた実績がある。

しかしながら、一部の優秀な児童を除いては、一般的な学力面で、多数の児童は高等教育が受けられるまでに至らないという結果もある。今日教育現場で広く指摘されている「九歳の壁」の問題も聴覚口話法の中から言われ始めたことであり、未だ解決の法を見出せずにいる。

現在の公立学校では、発足当時の純粋な聴覚口話法を採る学校が減りつつあるが、補聴器の性能が上がったことや人工内耳装用児の増加傾向により、再び聴覚口話法が注目されてきている。人工内耳は装用した年齢によって聴き取りや発語明瞭度に差があり、装用したからといって、聞こえる子どもと同様に聞き、話すことができるようになるわけではないからである。

### 1-3. トータルコミュニケーション (TC)

米国における TC プログラムは、1960年代後半から開始され、70年代初期に大半の公立寄宿生聾学校で採用された。TC の定義は「聴能、手話、指文字、スピーチ、読話などすべてのコミュニケーションメディアを利用し、可能なあらゆる方法でコミュニケーションをとる」というものである。特定のコミュニケーション・スタイルはとらず、教科指導時には聴能、手話、指文字、口話のいずれか、またはそれらを組み合わせることになっている。

日本では、1968年栃木ろう学校で「同時法 (TC)」による教育が始まった。全国のろう学校では、それまでも聴覚口話法による指導法に限界を感じてはいたものの、手話は音声・書記言語獲得の妨げになるとされてきたため、手話を使用することはなかった。栃木での試みは評価されたが、一方、同時法で使用する手話がろう者の自然言語である「日本手話」ではなく、音声日本語の文法に手話単語をのせただけの「日本語対応手話」であり、それでは手話とは言えないという批判もある。

口話法の限界というのは、一部の成功例を除いて、平均的に音声・書記言語獲得が思うように進まず、学習そのものが困難になる児童が出てきたことを指す。この問題に対応するため、文部省はろう学校向けの言語学習のための教科書を作成した。現場ではその教科書を使用したり、相応する学年から二年程度落とした教材を使用したりすることが一般的になっていた。その後1993年に「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議」が文部省の諮問機関として設置され、ろう学校で手話が禁止されることはなくなった。2000年以降には、7割のろう学校(特別支援学校)が手話を導入し、現在は学年対応の一般校と同じ教科書を使用している。これにより、ほとんどのろう学校では TC による教育が行われていることとなる。

現状の TC においては、基礎的なコミュニケーション手段は日本手話あるいは日本語対応手話であるとし、

また、その他のコミュニケーション手段としてキュードスピーチ(注2)や、読話、口話も認められている。特に中・軽度難聴児や人工内耳装用児には音声言語も重要な手段となっている。実際使用される手話については、日本手話が使えぬ教員が少ないため、大多数の学校では日本語対応手話が使用されている。

### 1-4. 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)

アメリカでバイリンガル・バイカルチャー・アプローチが台頭したのは1980年代後半である。先にあった TC を「同時法 (Sim=Com) をベースにした隠れ口話法だ」として批判した。TC は第一言語を英語ととらえ、あくまでも英語獲得を目標としているが、一方バイリンガル・バイカルチャー・アプローチは第一言語を手話 (American Sign Language: ASL) とし、乳幼児期の早い段階からの手話導入を提唱している。この立場においては、このように手話を第一言語として使用する聴覚障害者、あるいはそれに準ずる人々の事を「ろう者」と呼んでいる。これは自らを聴覚や音声言語を使用する難聴者や中途失聴者から区別し、「ろう文化」を担う者としての意味が込められている。このアプローチでは、早期から手話を使用することにより、子ども同士のコミュニケーションも可能となる。ろう児たちが学習しやすい視覚言語を用い、ことばを通じたさまざまな体験をすることは子どもたちにとって自然な言語環境となるわけである。このアプローチが求めるものは、ろう児が聴児と同じレベルの学力と読み書き能力を身につけること、心理的にはろう児が社会的にポジティブに対応できることと、社会にそれが維持できる環境があることの三点である。即ち、聞こえる人々の社会に同化するのではなく、ろう者としてのアイデンティティを持ち、ろう文化を支える者として、社会に共生することを謳っているのである。手話使用者は少数言語話者として対等に扱われるべきであるとの主張である。

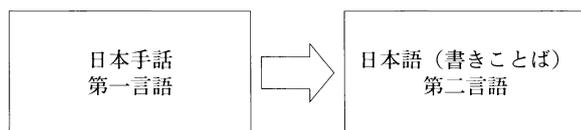
日本では2008年春東京に、日本手話による教育を行う、ろう児のための私立学校が開設された。それまでフリースクールとして培ったノウハウをもとに、バイリンガル・バイカルチャー教育が行われている。ここでは発声や聞き取りはせず、手話を第一言語として育てることが重視されている。両親ろうの家庭で育つろう児の学力は比較的高いことは経験的に知られており、第一言語の確立があれば、日本語習得が有利になるという理論である。しかし、どのように「書きこと

ば」や学習言語を習得させるかに関しては、まだ研究途上であるとも発表している。現在、外国語と日本語のバイリンガル教育研究者らが、ろう児の日本語習得研究を進めているところである。

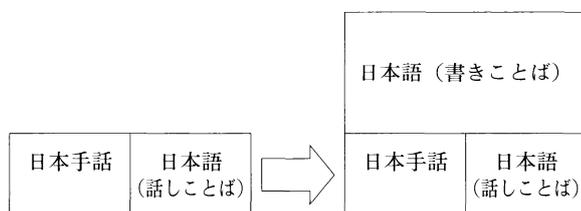
### 1-5. 聴覚障害児教育の今後

人権問題も相まって、手話使用ということに異論を持つ識者は少なくなってきたが、現状の多数派であるTCでいくのか、あるいはバイリンガル教育でいくのか、議論はなお続いている。増加傾向にある人工内耳装用児や、新生児スクリーニングによって超早期に発見される難聴児には聴覚活用や発声・発音も重要である。他方、ろう者の言語である日本手話を継承していくことも大きな課題である。教育現場では日本語対応手話を中心としたTCがなくてはならないものとなっている。全ての聴覚障害児にとって万能のプログラムは存在せず、個々の条件や希望に合わせて選択していくしかないだろう。

近年アメリカでは「この音韻からこの単語ができていくという、音韻意識ができあがっていない子どもは読み書きも非常に不得手である」という説が広まり、日本でも障害児教育の分野でその研究が進められている。それを受けて、日本手話による早期教育を推奨してきた鳥越（1999）は「実際には、今までのろう学校では口話中心だったが、トップダウン、ボトムアップの二つの流れを合わせることによって、手話導入をしながら読み書き能力を獲得していく方向に進んでいくのではないか。」と今後の流れを予測している。この意味は、日本語習得をトップダウン式に日本手話（話しことば）から直接「書きことば」に移行させるという「移行型バイリンガル教育」（図1）ではなく、口話での話しことばも学んだ上で「書きことば」に進むという口話法的なボトムアップ（図2）も必要であることを示唆している。



（図1：移行型バイリンガル）



（図2：口話法的なボトムアップのあるバイリンガル 注3）

聞こえないということ障害と捉えるか、文化と捉えるかによって、言語習得における考え方は正反対となるため議論は止まない。しかしながら、いずれにしても日本語の「書きことば」の習得において、何らかの問題があることには違いがない。口話法か手話法かの対立とは別に、言語教育というところから見て、必要な教育を考えていくべきであろう。今、十分なコミュニケーション活動を確保できる環境と、「書きことば」の日本語を学習するための指導法が望まれている。

## 2. 日本語教育的手法の導入意義

### 2-1. 日本語教育の実績

外国人に対する日本語教育は戦前から行われていたが、戦後の経済成長に伴い学習者が増加した。その後、留学生10万人計画の影響から、1983年以降国内における日本語教育が盛んになり、さまざまな研究や教材開発が進められた。文法、語彙、音声などの各分野の誤用分析データも豊富に存在する。具体的な指導法研究も数多くあり、教材も多様化している。また、1990年の入管法改正を機に増加した日系南米人の子どもたちの教育問題も多く研究者によって検討されつつある。聴覚障害児の書いた文が外国人学習者と近似していること、バイリンガル教育という視点では年少者日本語教育と同様の問題があることなどから、研究の進んだ日本語教育的手法が聴覚障害児の言語的な問題を解決できるのではないだろうか。

### 2-2. 日本語学習者との共通点

この項で取り上げるのは、現象としての共通点である。両者に共通する「書きことば」上の文法的な誤りでは、助詞と用言の活用の問題が目立っている。助詞がある、用言は活用するという知識はあるが、どの助詞が、どの活用形が正しいのか判断できないという状態である。以下の例は1から4が聴覚障害児（中高生）で、5から8が日本語学習者である。

#### 聴覚障害児

- 例1：この体育館に入っても暑いでした。
- 例2：バスを降りたら、雨を降っていました。
- 例3：これはうれしかったです。言葉に甘えさせて一緒に食べました。
- 例4：心の中にドキドキと緊張しました。

## 日本語学習者

例5: このことは大変たのしいだった。

例6: 日本りょうりは あまいて おいしいて  
すきです。

例7: 家族は作るの時を見えることが一番おもしろ  
かったことだと思う。

(家族が作っているところを見たことが一  
番おもしろかったと思う)

例8: 事実は私はサッカーを一番好きです。

このように、類似の誤りを見ることができると。助詞などの機能語や用言の活用は意味を持つ単語とは異なり、使用状況からその意味が理解されるため経験が必要なのであるが、聴覚障害児の場合、耳からの情報は少なく、多量に読むことでカバーしなければ身につけにくい。

一方日本語学習者の場合は、耳からの情報は入るものの、未習の単語や表現に注意を奪われ、残りにくい。初期はボトムアップ式の学習が中心となるため、ある程度学習が進み、文法ルールが蓄積されることによって正しく使えるようになっていくものである。

また、ことばや表現の使い方にも類似する点がある。次の例9から例11が聴覚障害児(中学生)で、例12から例14が日本語学習者である。

## 聴覚障害児

例9: 締め切りの豆腐を食べた(賞味期限切れの豆腐を食べた)

例10: そう…と不満のことを答えました。(そう…と不満そうに答えました)

例11: 幼少からの経験があったから後になって便利になりました。

## 日本語学習者

例12: この作文はにわかづくりですから、あまりいい作文ではありません。

例13: 有毒ガスを吸入させて殺しました。

例14: 高校卒業後、三週間小学校の勉強を受けた(インターンをした)けれど、教え方が嫌だったので、すぐにやめてしまった。

この例のような表現は、聞こえる子どもでは出てきにくい。「締め切り」を豆腐には使わないことが感覚的にわかっているし、「こと」とは内容であることがわかっているからである。日本語学習者の場合は、例

12, 13のように辞書で調べたことばをそのまま用いて、不適切な表現になることが多い。例11, 14のような言いたいことを的確に表現できないのは両者に共通している。

概念はあるが語彙がないという場合、日本語学習者も上級になれば「賞味期限切れ」を知らなくても、「パッケージに書いてある日にちよりも後に食べたので」というように説明的に表現できるようになる。しかし、初級から中級ではなかなかうまく説明ができないため、知っている語で置き換えようとするのである。

ことばの使い方というところを掘り下げれば、自動詞の表現に問題があるところも共通している。例15, 16が聴覚障害児(中学生)で、例17, 18が日本語学習者である。

## 聴覚障害児

例15: 前を向いて背をまっすぐのび、腕と足をあげてきちんと歩きました。

例16: 男の先生は「ここまでだよー!」と大声を聞こえ、あの人の所まで、走りました。

## 日本語学習者

例17: 日本での留學生活が後の私の人生を代わると思います。

例18: 窓は安全フェンスがあれば、この事故は発生することができないと言った。

自動詞は行為ではなく、現象について描写する場面で用いることが多く、行為者を明確にしない日本語の文ではよく使われる。「誰かが財布を落した」とは言わず、「財布が落ちている」と表現し、「私は怒っている」とは言わず、「腹が立つ」と表現する。ところが聴覚障害児は、自分の視点からの、自分中心の表現をしがちで、自動詞はあまり使用しない傾向にある。また、わざわざ見えているものを描写する経験の少なから、自動詞と他動詞の区別がつきにくい。他方、日本文化に慣れていない日本語学習者は、母語から訳して表現することが多く、また自他動詞の分類が不完全なため不自然になりやすい。

音韻意識という点から見れば、さらに共通点が見られる。以下の例19と20が聴覚障害児(中学生)、21から24が日本語学習者である。

## 聴覚障害児

例19: 2時50分までのあいたにのんびりでした。

例20：勉強をしましただけと少しだけまじめがないですげとがんばります。

#### 日本語学習者

例21：いなかの生活であそぶどころもあまりないし、からだはけんきになるけど…。

例22：しごとは とても むずかしかったです。

例23：最初は採用できるかどが心配しました。

例24：ゆうめいな ところは ケンタッキーフライドチキンです。

聴覚障害児の場合、濁音がつくかどうかの判断が難しく、日本語学習者ではそれに加えて長音や促音といった特殊音素の有無が判断しにくい。母語の音韻弁別と異なる種類のもは聴き取りにくく、また覚えにくいからである。聴覚障害児は、「だけど」のどこに濁音があるのか聴き取ることは困難で、しかし、どこかに濁点があったという視覚的な記憶はあるため、「たげと」や「だけと」になってしまうのである。聴覚障害児の音韻の問題は、この濁音以外に、「ノック」を「コック」とするような似た口形の音を誤って覚えていることもある。

以上24の例を挙げてみたが、それぞれ誤りの原因は異なっているが、現れる現象としてはよく似ていることがわかる。このような日本語学習者が苦手とするところの指導に関しては、日本語教育の分野でかなりの研究と教材が開発されている。ならば、それらの手法を利用すればいいのではないか。経験量に頼るだけでなく、効果的な指導法として取り入れていくことを考えるべきであろう。

### 2-3. 年少者日本語教育との共通点

子どもは、ことばのみならず、いろいろな知識や技術を学び、社会に生きる人間として成長していかなければならない。大人の日本語学習者と異なり、成長の過程にあるため、バイリンガル環境にある子どもはダブルリミテッド（セミリンガル）になる危険を孕んでいる。ダブルリミテッドとは、第一言語と第二言語との両方が年齢に応じたレベルに発達していないことをいう。具体的に言えば、どちらの言語でも生活の場面では大して困らず、コミュニケーションは取れるものの、読み書きが苦手で、学習成績が芳しくないという現象である。聴覚障害児は日本手話を第一言語とするバイリンガル児童のみならず、口話で教育を受けていても、このダブルリミテッド様になることがある。い

わゆる「九歳の壁」が越えられないという状態のことである。

子どもの言語発達を考えれば、第一言語の習得には、一般的には家庭を中心とした場面の自然なコミュニケーションが必要である。日常の中の対話によって話しことばの基礎ができあがる。そして学童期に入ると、一問一答式の会話ではなく、不特定多数の人に向けて話したり、場面に依存しない内容を持つ、岡本（1985）のいうところの「二次的ことば」が発達していく。教室において何かを説明しようとするとき、状況の文脈を手がかりにはできないことがらであれば、伝達に必要なものは全て言語化されなければならない。このとき「一次的ことば」では重要視されなかった助詞や助動詞などの機能語が大きな役割を担うのである。聴覚障害児と JSL 児童生徒（注4）との共通するのは、この「二次的ことば」が育ちにくいということである。

JSL 児童生徒は学校外において、自国で学ぶ子ども同様、読み書きまで学習しない限り、第一言語を完全に習得するのは難しい。他方聴覚障害児では、第一言語が日本手話か音声日本語かによって、その習得のプロセスは変わるが、日本語そのものの経験量の不足は否めない現実がある。仮に、両者が状況的文脈の中で親しい特定の人と会話を通して発達する「一次的ことば」が獲得されているとしよう。学童期に入ると、学習を進める中でことばをことばで説明するような経験を通して、頭の中でことばを操作しながら、抽象化された聞き手に伝わるように話したり書いたりする「二次的ことば」が発達する。しかしその時には正確な文法と誰にでも通じる語彙が必要である。JSL 児童では第一言語の語彙があっても日本語の語彙を持たない場合もあれば、文法的知識が不完全なこともある。聴覚障害児も同様に、目に見えるもの、毎日使うものをわざわざ言語化する経験が少なく、生活語彙、状況を描写するための自動詞などが欠落する場合がある。また、聞こえる子どもが聴覚から自然に習得する助詞や助動詞が不完全なままであることも珍しくない。

しかも、「一次的ことば」は単に「二次的ことば」に移行するのではなく、「二次的ことば」の影響を受けながらも「一次的ことば」も発達するという。互いに影響しあい、いわばスパイラルな構造をもってことばが発達していくのである。成長とともに、ことばは深まりと広がりを持つようになるのだ。また、不特定多数の人に向けた言語活動はヴィゴツキーが言うところの「内言」とも関連する。つまり「二次的ことば」は思考としての言語だということである。JSL 児

童と聴覚障害児は「一次のことば」の確立も危うく、さらに「二次のことば」が育ちにくく、このことが、思考力の伸長を妨げ、ダブルリミテッドの状態を生むのである。

両者とも学校で、コミュニケーション面の問題が強調されるあまり、自分のことばでものごとを認知し、思考し、表現するための言語を育てると意識が薄くなってしまふ。それはなぜなのか、それはどうなるのかと自分の中で疑問を解決したり、次のことを予測したりすることばを育てなければ、教科学習が次第に困難になる。梶田(2008)は思考力をつけるために「文章や発言の筋道をきちんと読み取ること、筋道を通した発表ができること、論理的な文章が書けること」が必要だとし、「同時に拡散的思考の力をつけるために、一つの言葉なり概念からどのくらい多くのことを思い浮かべるか、ここまでの資料なり記述なりを延長してどのように考えるか、一見異なったものの間の類似性にどのように気づくか、といった活動の積み重ねが大切になるであろう。」と述べている。

森(2008)は、その思考の道具としての働きが「教科学習で獲得した知識を日常場面でのさまざまな問題解決に活用したり、教科学習の意味や価値を見出したりするのに不可欠なメタ認知の働きを支えている」とし、ことばが「コミュニケーションの道具」から「思考の道具」へと機能していくことを説明している。

さらに、荻野(2008)も「二次のことば」の獲得が「現前の文脈から離れて、自己設計に基づく言葉を使うことができるようになり」、それが「読み書き(リテラシー)の基礎ともなるものである」として、その重要性を訴えている。さらに、書き言葉によって文や文章を作るためには、プランニング、モニタリング、読み返しの下位過程を反復することが必要であり、このような自覚的な過程によってより内省が深められるようになる。さらに書くことによって、自分の表現と意図のずれを意識化し、これによって自分の意図を再確認したり、より明確なものにしたりすると述べている。すなわち、「書きことば」は「書きことば」によって習得が進むものなのである。

学校では日本語を通して学ばなければならないことが実に多くある。児童期の語彙は読書を通じて増加するが、日本語で書かれたものを読むためには語彙以外にも統語の知識、メタ的な知識も必要となる。しかも、その知識は読むことでさらに強化されるということであるから、「書きことば」の習得がいかに重要かわかる。不確かな文法や不十分な語彙では正確に読み

取ることも、意図することを表現することもできない。そればかりか、思考力も伸びないのである。基本的な文法や語彙の指導を行いながら、さまざまな知識が学べるように教科指導を進めていなければならない。

正確な日本語を身につけ、適切な表現ができるだけの語彙を増やし、思考の道具として日本語を使えるようにする教育を考えねばならない。成長の過程において社会的、学術的に興味を引きそうな題材を用い、学年相応の学力を保証すべきである。そのためには、語彙や文法の力が弱い児童には、内容はそのままやさしい語彙や文法で書かれた「リライト教材」を使うこと、文法力の強化などに日本語教育的手法を利用して文を書く指導をすることは、聴覚障害児の言語能力を高め、学力を伸ばすのに有効であろうと考えられる。

#### 2-4. 国語教育と日本語教育

2-2で述べたような語彙や文法の問題は、日本語教育が最も得意とする分野である。国語教育は文法的な練習よりも、文章から心情を読み取ったり、豊かな表現を身につけたりすることに主眼が置かれている。しかし、用言の活用や助詞使用に問題がある子どもは、日本語を第一言語として習得しているとは言えず、日本語を第二言語とする視点で指導する必要がある。心情理解や豊かな表現を目指すことと平行して、日本語の文法定着と適切な語彙使用のための指導も必要なのである。

日本語教授法の利用としては、例えば、オーディオ・リンガル法のパターンプラクティスは基本的な文法や語彙を経験として練習させることができる。TPR(トータル・フィジカル・レスポンス)法は体を使って表現するので、子ども向けの指導ができる。翻訳法は手話などの視覚言語を「書きことば」の日本語に結びつけることに応用できる。十分にコミュニケーションをとりつつ、その話を「書きことば」につなげること、「書きことば」独特の表現を覚えることなど、外国語としての日本語教育の現場で行っていることが使える場面は少なくない。

2-3で述べたダブルリミテッドの問題については、年少者第二言語教育の分野にそれを解決する方法がある。バイリンガル教育の理論からは、BICS(基本的対人コミュニケーション能力)とCALP(認知的学問的言語能力)という概念に基づいて、生活言語と学習言語とを区別しつつ、教育プログラムを考えることができる。現在多くの研究者によって、子供向けの日本語教材や教室活動が開発されているところである。

具体的な教科の指導方法、視覚に訴える教材や教室活動、日本語力を測るテスト、教科書のリライト版など、年少者日本語教育の研究者たちが関わっている範囲は狭くはなく、研究者も増加中である。ここには国語の分野にはないヒントが数多くある。この分野は開発途上であるため決定的なものはまだないが、これからは期待が膨らむところである。

教科書が読めるだけの統語力と語彙力があることが前提で、その学年の教科書が作られているが、その力が十分ではないとすれば、どうすればよいのか。その説明が理解できることが前提で、その学年の教科内容が決められているのが、理解力や思考力が十分ではないとすれば、どうすればよいのか。これは、国語という教科の中だけで解決できる問題ではない。言語能力と思考力との関係を理解し、効率よく伸ばさせていくプログラムを組むことも重要である。国語が目指すところとは区別し、全人格的な向上を目指した言語教育としての目標を掲げなければならないであろう。

### 3. おわりに

聴覚障害児のための新しい言語プログラムを作成するためには、外国人向けの日本語教育の手法は有効であろう。しかし、それだけではなく子どもの成長を見据え、言語能力としての目標を定めることが重要である。聴覚障害児の日本語の読み書き能力を向上させるために、いつ、何を、どのように指導していくのか、教科学習の進度も考慮にいれ、考えていかねばならない。聴覚障害の言語習得に対する影響は少なくなく、音韻

のみならず語彙や文法、ひいては抽象概念の獲得にまで及ぶ。これらの諸問題をどのように解決するのかもプログラムの中に盛り込んでいかねばならないだろう。新しいプログラムは、今までの聴覚口話法やバイリンガル教育と対立するものではなく、それらの問題解決のために作成されるものとなる。このプログラムが教育現場に新しい風を吹き込み、聴覚障害児の読み書き能力向上の一助になることを願っている。

#### 注

- 1 オーディオロジー：聴能学。聴覚障害のある子どもに成人における聴覚管理・補聴器・人工内耳等の聴覚補償及びコミュニケーションを扱う学問的領域。
- 2 キュードスピーチ：語音の母音部を示す口型と、子音部を示す手指サイン（キュー）の組み合わせで日本語を表す方法。
- 3 この理論による第一言語と第二言語がどれに対応するのは確定されていない。
- 4 JSL 児童生徒：Japanese as a Second Language の略。日本語を母語としない児童生徒のこと。

#### 引用文献

- 荻野美佐子 「言葉の力はどのように発達していくか」『児童心理』金子書房 2008.9
- 鳥越隆士 「聴覚障害児の手話と日本語の獲得」『日本型第二言語教育を求めて』トータルコミュニケーション研究大会報告書 トータルコミュニケーション研究会 1999
- 森 篤嗣 「学校教育における「語彙」の教育」『日本語学』明治書院 2008.9
- 森 敏昭 「思考と言葉のカーメタ認知の育成法」『児童心理』金子書房 2008.9