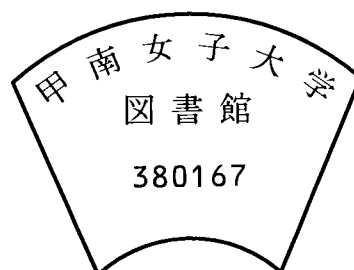


聴覚障害児の読み書き能力向上のための日本語指導  
—外国人向け日本語教育的視点による言語教育プログラム—



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ということを指す。

<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視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、第四章で述べた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」、付着格「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

健聴児は聴覚を通して音声言語を理解し、コミュニケーション場面を通して言語を習得していく。習得するのは単語だけではなく、基本的な文法も音声言語で習得しているのである。特に助詞などの機能語の習得にはこのような言語経験が重要である。機能が理解できるだけの言語経験を要するからである。また、語や表現の意味についても、イントネーションやアクセントといった音声の情報によって意味や文構造を理解している。以上のように聴覚は語彙・表現といった部分的な言語理解・習得から、文全体の意味や構造などの理解と生成にも関わる重要な感覚器官なのである。

## 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

2009年5月20日の東京新聞に以下のような記事が掲載された。「聴覚障害者の聞こえない、聞きにくい状態は、書くことにも影響している。社会人でも文法や表現を誤ってしまう人もいて、周囲から本人の能力自体を疑問視されることがある。文章力アップを目指し講座・教室が開かれている」。このことについて記事の中で筑波技術大学の石原は、生まれつきの聴覚障害者は聴覚を通じて聞いて話すコミュニケーションが困難で、書きことばを支えるためのことばのベースが十分に育たないまま、読み書きに入って行かざるを得ない状況があり、書くことの問題は聴覚障害による二次的障害なのである、と説明している。このことは乳幼児期における養育者と子どもとのコミュニケーション上の聞き取れない、聞き取ってもらえないという状態は、意思疎通の問題のみならず、語彙や文法習得の機会を減らす原因となることを示している。

聴覚障害は、外耳道を通ってきた音波が、鼓膜の振動として内耳の神経細胞を刺激し、それを脳が音として感知する、その機能が損傷されていることを言う。損傷されている部位によって、伝音性難聴、感音性難聴あるいは混合性難聴と呼ばれる。外耳から中耳に何らかの問題がある伝音性難聴と比較して、内耳の神経系のどこかに問題がある感音性難聴のほうが先天的な障害であることが多く、特に子音の聞き取りに必要な高い周波数の音が聞こえにくく、話しことばの受容に重大な障害を呈するため、言語発達に重大な悪影響を及ぼす（我妻 2003）とされている。

具体的には、聴覚障害児が産出する日本語文について、教育現場から「助詞の誤りが多い」「重文や複文では誤りが多い」「語彙が少ない」「主述が噛み合わないねじれ文が多い」などの問題点が指摘されている。我妻（2003）の指摘も「絶対的な語彙量が少ない」「知っている単語に凸凹がある」といった問題点である。聴覚障害があっても健聴児と変わらぬ日本語能力を身につける児童がいる一方で、上記のような問題を抱えている聴覚障害児は少なくない。本項では聴覚障害が起因となって起きる言語習得上の問題について述べる。

### 2.2.1 語彙の問題

言語習得期において音を正確に聞き取ることができない聴覚障害児は、音声言語の習得は進みにくい。聞こえる子どものように自発的にその確認することが難しいため、視覚を伴った共同注意の場面でも養育者の意識的な働きかけがなければ、乳幼児期に音声言語を習得するのは困難である。周知のように聴覚障害は発話・発音にも問題を引き起こす。一般的な言語発達において、喃語期に発せられる音声に伴う運動機能は、ある音の連続が意味を有することを知ることによって、さらに強化され、正確に発音されるように自己修正

が行われる。母親や食べ物といった乳児が必要とするものに対して、発音が確定され、その上に必要なものを引き寄せるために新たな音素を含んだことばが発音され、語彙が増加するというように発達する。しかし、聴覚に障害があると、自分の発した音声十分にフィードバックできないため、発話のための運動が確定されにくく、誤った発音の仕方が定着することもある。また聞き取りにくい音素の区別ができないこともある。子どもの自発的な発話の意図や意味を大人が理解し、共感したり共有したりすることでコミュニケーションが活発になる（小山 2000）のであれば、この発音の問題は、乳幼児期のコミュニケーション中心の話しことば習得に多大な影響を与えることとなる。

語彙に関して、聴覚障害児の場合、乳幼児期に生活語彙が定着しにくく、絶対的な語彙量が少ない、あるいは偏りがあるといった問題となって表出する。小学部4年生に対して行った書き取り語彙調査（B聴覚特別支援学校19年度資料）によると、「キリン、カニ、ねこ、イヌ、ハサミ、とけい、めがね、こたつ、スキー、バレーボール」といった文字としてもよく目に触れる単語の正答率は高いが、「でんたく、ポット、ちょうしんき、かとりせんこう、へいきんだい、アコーディオン、アジサイ」などの語彙は0-20%の正答率であった。物自体は目にしている文字として見る経験がなければ正確に表記することはできない。調査では上の例のほか、学齢期以降に使用する道具類、鳥や昆虫、植物、楽器の名称などは総じて正答率が低かった。

我妻（2003）も、聴覚障害児は1対1の対話でも明瞭な音声による音像がなく長期記憶に残りにくく、他者の会話を聞いてそこから新しいことばを学習することはさらに困難であると述べている。また、上で述べた問題を抱えた状態で学齢期の読書をして、理解可能な語彙・表現が少なく、読むこと自体が困難である。あるいは既知の単語を頼りに適当に結びつけ、誤読することも少なくない。このため読む経験が積めず、学齢期にふさわしい語彙習得がなされにくいのである。

## 2.2.2 文法の問題

言語習得期の乳幼児に、終助詞はコミュニケーション場面における感情表現として捉えられ、使用される。同様に周囲とのコミュニケーションにおいて「どこ」や「だれ」といった質問に対応するため、あるいは自分中心の視点で話すための格助詞の使用が増加する。ところが聴覚障害児の場合は、音声によるコミュニケーションが十分に取れないことが多く、助詞の習得も進みにくい。助詞は前後の語の関係を把握することで定着していくものであるが、聴覚に障害がある場合、場面依存的であり視覚中心の理解をしがちであるため、話しことばでのコミュニケーションにおいて、語と語の関係を示す助詞そのものについての意識がなされにくい。加えて話しことばでは助詞が省略されることも多いため、聴覚障害児が助詞を自然習得するのは困難なこととなる。

健聴児は2.1の項で述べたように、音声から単語や助詞・構文を掴み、学齢期に入ってから音声情報をも利用しながら読み書きすることにより文法処理能力と語彙力をなお発達させている。これに対して、聴覚障害児では音声からの入力期待できないため、日常生活においてそれぞれの助詞の機能が帰納的に理解できるほどの経験を積めず、助詞に誤りのある文を産出しやすい。また、助動詞、指示詞、接続詞などの、内容語のように具体的な意味を持たない機能語も、助詞同様に経験的に学べないため、理解しにくく、使用に

も誤りが起きやすい。このほか、用言の活用も健聴児は聴覚的な経験によって学ぶものであるため、聴覚障害児にとっては複雑で定着しにくいものとなっている。即ち聴覚的な経験の不足が原因となって、助詞をはじめとする機能語や用言の活用に誤りが見られるようになるのである。

このほか自動詞文も健聴児は経験的に学ぶが、聴覚障害児には定着しにくい表現である。自動詞文は、目に見えることがらを描写するときに使用されることが多く、幼児期の養育者とのコミュニケーション場面ではよく見られるものである。聴覚障害児では、目に見える状態は視覚的な認知にとどまり、それをあえて言語化する、あるいは言語化して与えられる機会が少なく、自動詞文の表現が経験されにくいためだろうと思われる。自動詞・他動詞の理解に関する実際のデータ（相澤・佐藤・四日市 2007）では、「おゆをわく」「じゅぎょうをつづく」といった非文を正文として捉える傾向があることを示している。

このような聴覚的な経験の不足によるものだけでなく、説明文でよく使用される受動態や授受動詞構文など、主に読み書き経験の不足によるものもある。授受動詞構文、受動態、使役態など助詞一つを違えると異なる意味になる構文や、従属節を含む複文は、助詞の機能や活用形を習得した上で行わなければ定着は図れないため、文全体を助詞を含めて捉える経験が必要である。文のねじれの問題に関しても文法の不確かさと読み経験の少なさが最も大きな要因であると思われる。

### 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

中村(1996)は、聴覚障害児の問題を以下のように分類している。

一次的問題＝周囲の音や声などの聴覚刺激が聞こえない、聞きにくい

二次的問題＝コミュニケーション、心理面・情緒面、自己と環境との調整、言語習得などの問題

三次的問題＝認知や思考の発達、教科学習、家庭や学校や職場への適応、自立や自己実現などへの影響

このように、聴覚の問題は一次的、二次的問題を経て認知・思考の問題として表出するのである。

我妻(2003)は聴覚障害児の言語的な問題点の一つとして「抽象的な意味を表す単語をあまり知らない」ことを取り上げている。抽象語は、いろいろな場面で同じことばを経験するうちに個々の場面に即した意味から共通で普遍的な意味あるいは概念が、頭の中に形成されるものであると説明している。聴覚障害児の場合、概念が形成されるだけの経験が不足しているため、抽象語の習得が進まないというのである。

抽象語の習得が単なる語彙習得と異なるのは、普遍的な意味を抽出する能力と経験が必要であるということである。この普遍的な意味の抽出は、抽象理解だけでなく、比喩の理解にも必要なもので、逆に一つの単語の多義性の理解とも関連する。普遍的な意味の抽出に伴うイメージ形成は一旦記号化されることによって行われるが、この記号化に用いられる言語が未熟である場合、不完全なイメージとなり、普遍的な意味にたどり着けない可能性がある。意味や概念抽出といった深層にあるメタ言語能力が、現前にはない事柄について考えたり述べたりする場合には重要なのであるが、場面依存的な言語使用に留まることが多い聴覚障害児はその能力が引き出されないまま学齢期に入り、読み書きする段階にはさ

らに重要となるその能力を生かせず、学齢期にふさわしい言語発達から遅れてしまう。そして言語は相手のいる対他的なコミュニケーションに用いるだけのものではなく、対自的コミュニケーション、すなわち思考の道具でもあるが、そこにも問題は及んでいく。文法や語彙習得の問題は、表面的な言語能力の問題として、正しい文が書けない、文章が正確に読み取れないということが挙げられるが、そのことが意味するのは単に未熟な書き手や読み手であるということではなく、思考のための言語が十分ではないということである。本項では聴覚障害の三次的問題として表出する比喩理解及び抽象理解の問題と、思考力の問題について述べる。

### 2.3.1 比喩理解の問題

比喩理解について澤(1999)は、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ず、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して、意味的知識を蓄積することの重要性を訴えている。意味的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であるため、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、意味的知識が広がっていかないのである。例えば、私たちは日常生活の中で「蛸足配線」だとか、「猫の額ほどの庭」といった比喩的な表現をする。この中にはいろいろな情報が含まれている。「蛸」から連想される「蛸は足がたくさんあること」や「蛸の姿」、「配線とは電気回路をつなぐことである」「本来はコンセントひとつにコード一本が安全で望ましい」などの情報である。ところが、視覚的な情報は見た通り、コードが何本もささったコンセントであり、蛸はどこにも見当たらない。このような比喩的表現を日常で触れ、比喩の経験を重ねることが重要である。

さらに澤(1999)は、聴覚障害児は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述べている。「おいしい仕事」より「先生のだまご」のほうが理解困難であるということである。

聴覚障害児は「ことば」というのは一義的なものである、と捉えがちである。言い換えれば、最初に理解した意味から離れ難く、ことばの広がりや理解しにくいということである。「先生のだまご」という比喩表現を例にとると、「たまご」は、最初に習得した意味である冷蔵庫にあるニワトリの「卵」であり、「先生のだまご」の「たまご」の意味を「未熟なもの」として捉えることが難しく、既知の意味である「卵」と結びつけ「先生が持っている卵」と理解しようとする。これは、聴覚障害児が視覚に強く、また、視覚に頼った理解の仕方をするため、目に見えるモノと結びついたことばは、目に見えるモノと同じく具体を表象するものであると捉え、モノとことばとがゆるぎない一体のものとなる。このため、ことばの意味は視覚的、あるいは体験的なものとして理解されるのである。「たまご」を「未熟なもの」として理解するためには「未熟」という目に見えない状態について、「成長」といった時間的経過を客観的に捉えることが必要なのであるが、このような客観的な視点を持ちにくいこと、聴覚障害児は比喩理解が困難なのである。この自己の視覚や体験とことばとの強い結びつきは、仮定や時制といった今ここの状態から離れたことばの理解を



阻み、同様に因果関係や条件といった客観的に時間的前後関係を表現するものも理解されにくい要因となっている。算数は数の概念が具象物と結びついていても、それが現前にならぬ状況での操作が要求されるため、算数の文章題などでは混乱が起きることがある。例えば「りんごが5つあります。2つたべました。のこりはいくつですか。」といった課題の場合、その文構造そのものは単純で比較的理解し易い。しかし、目の前にりんごはひとつもないのに「りんごが5つあります」と断定し、誰も食べていないのに、「たべました」とする、その設定そのものが理解できないという例もあるほど、自分の目に見えないことを理解することに困難さがある。計算はできるが、文章題が苦手だとする聴覚障害児が多いのは、文章構造や語彙理解の問題に加え、仮定的なことに対する理解の問題があるのかもしれない。

漢字に関しても日本語では一つの漢字で読み方がいくつもあるものがあり、聴覚障害児がその意味の広がりや概念として捉えるのは難しい。木偏の漢字は木に関係があること、サンズイ偏は水に関係があることまでは理解できたとしても、そのように学んだことが逆に作用し、「林」や「森」が「何かがたくさんあるところ」（「木」の意味はない）という意味を持つこと、「潮」が「世のながれ」（水の意味はない）という意味を持つことになかなかつながらぬのである。

### 2.3.2 抽象語理解の問題

「聴覚障害幼児の発達的特徴」（佐藤 1998）の一つに挙げられているのが「言語発達遅滞を起し、言語による抽象的理解が高まらず、知識、情報が偏り、幼児期的人格形成に問題が残る」という問題点である。抽象理解ということがいかに重要であるかがわかる。健聴児にとって低学年から理解容易な抽象語のうち、「秘密・競争」は聴覚障害児の低学年でも80%の正答率であるが、「無事・協力・親切・好物」は30%未満の正答率である（国末 2008）ということから、健聴児と比較して習得が遅れるものだといえる。後に正答率が上がることから、意味や概念としては漠然と持っているが、言語記号としてのラベルがない状態であるとも考えられる。抽象語の多くは漢語で、漢字の習得が進めばその理解も進むだろうと予測され、実際、国末（2008）の実験でも高学年になると理解可能な抽象語彙が増加すると導かれており、読み書きの経験量や漢字学習が抽象理解に影響するものであろうことが想像できる。

子どもの発達において、抽象語理解が進むのは9歳前後だとされている。それは恐らくそれまでの期間に多くの言語的な経験を積むことによって、十分な語彙や意味の蓄積があり、ことばの多義性を理解できるようになっているから、具体的ではないものごとをことばで捉えることによりイメージ形成されるのであろう。そうやって得た語彙によって、生活の中で知識や情報が増加し、さらに新たな語彙が習得されるといった、いわばせん状の発達をしている。ところが、聴覚障害児の場合、語彙や意味の蓄積が不十分な状態で読み書き学習が進められるため、また、視覚中心といった特性のため、一つの単語の多義性も理解しにくく、わからないことばが多い読み物を読んでも適切なイメージ形成がなされず、抽象語理解が進まない。抽象語理解は、多数の事物・表象から共通する側面や性質を抽出することによってその概念が構築され、把握されることであるから、比喩理解と同様に経験が重要であり、十分な経験量を持たない限り困難である。そして抽象語彙が増加し

ないことが次なるステップへ進むことを阻むのである。

### 2.3.3 思考能力の問題

ピアジェの言う言語の「形式的操作期」には、非現実的な話の理解、複数の条件を同時に考慮すること、因果関係の類推、論理的思考などが行えるようになるのであるが、視覚中心の聴覚障害児はその前の段階である「具体的操作期」から離れにくく、場面や状況といった現実世界ではないものの思考が困難である。ものごとについて視覚に頼らず、言語によって表現しようとする、論理的に表す必要があるが、そのためには論理的なことばの表現を持たなければならない。例えば、「だから、即ち、次いで、なお、ところが」といった接続詞や「ために、ばかりでなく、場合」などの後続する文に対する条件を表すことば、それらに接続させるための正確な活用形、見えないものを表すための語彙（抽象語彙）などである。語彙力や文法力は論理的思考にもかなり重要だということであり、また、それらを養うためには書きことばの経験が必要となる。さらに論理的思考には、知識も必要である。それは個別の経験的知識ではなく、客観的、普遍的な一般化した知識である。このような知識の多くは書きことばによって表されており、書きことばを正確に読み取り、ことばやイメージを記憶しなければならない。知識も言語によって蓄えられるものなのである。

ことばは自分自身の認知過程を省察する場面でも用いられ、就学前でも独り言が見られることもある。このような話しことば以上に、書きことばはリテラシーの基礎となるだけでなく、複雑で論理的な思考にも用いられる。書きことばを習得することによって、より複雑な構造を持った文で、論理的に状況を説明する力をつけるのである。すなわち、現前から切り離された書きことばで思考することが、論理性、抽象性を高め、さらに思考能力を伸ばすことになるのである。聴覚障害児の思考力の問題は、書きことばの貧困さによって起きると言えるのではないだろうか。聞こえる子どものように、話しことばによって培われるはずの語彙力、文法能力が養われず、それが書きことばの理解を妨げる。読みによって抽象語彙の習得を進めようとしてもその読みそのものが困難であり、質の高い読み物に触れることができず、また書きことばで表されている知識も習得されにくい。このように書きことばの習得が進まないことが思考力が伸びない原因となると考えられる。

梶田(2008)は思考力をつけるためには、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、教科学習で習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「二次的ことば」の習得が、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。そして、書き言葉によって文や文章を作ることが、小学校の高学年までの間に、より自覚

的な過程になってくる。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により、よりいっそう内省が深められるようになる。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、書きことばの意義を唱えている。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。

前項で挙げた比喻理解や抽象理解は、論理性が伴うことでなされるものである。普遍的な意味を抽出し、目に見えないものをことばで表現するためには意味を論理的に捉えなければならないからである。思考力向上のためには語彙力やメタ言語能力（言語を客観的・分析的に捕らえる能力）の基盤を整え、抽象語の習得を進める必要があり、それには読み書きを通じて書きことばをしっかりと学ぶことが不可欠だということである。

### 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—

---

本章では聴覚障害児の読み書き能力向上のための新しい言語教育プログラムの可能性について述べる。現存する言語教育プログラムは主にコミュニケーション能力の向上を目指しており、読み書きについては焦点化されていないため、教育現場では読み書き指導のためのプログラムが求められている。語彙や文法に関して、外国人日本語学習者に近似した誤用がある聴覚障害児にとって、外国語教育としての視点を含んだ指導方法が有効であろうことについて述べていく。

### 3.1 言語教育プログラムの必要性

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、なぜ、日本語の読み書きが苦手なのだろうか。本章では、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する、新しい方法を提案する。

聴覚障害児教育の分野では、「聴覚障害幼児はコミュニケーション能力もなく、周囲の人の話や自分の声を聞くこともできず、まして話すことも学習できない。それゆえに、聴覚障害幼児に語彙を形成させることも、言語構造を自在に駆使する能力を与えることもないのである」(土佐林 1981)といった語彙や文法の問題の指摘や、「言語はコミュニケーションの主要な道具であるとともに、思考し知識を吸収するための道具でもある。多くの聾児は、この道具を使う能力が十分に身につけていないのである。学力は小1から1ないし2年遅れのゆるい勾配で向上するが、小4で頭打ちとなり、それからあとは学年が進んでも水準はあがらない」(岩城 1986)といった思考能力に関する評価があり、これらの聴覚障害に起因した問題克服のため、近代以降、聴覚障害児に対する言語教育はさまざまな方法で取り組まれてきた。

昭和30年代から聴覚活用のための指導や、乳児からの早期教育<sup>1</sup>、母親教育なども熱心に行われていたが、今日においてもなお、聴覚障害児の言語能力は健聴児のそれと比較して十分なものとは言えない。このことは、今日までさまざまな形で取り組まれてきた聴覚障害児に対する言語教育が、教育関係者の多大な努力と熱意にも関わらず、いまだ十分な成果を上げるに至っていないことを意味するものといえよう。これを解決するためには従来の教育プログラムとは発想の異なる、新たな言語指導の方法を考案し、実践していく必要があると考える。

この新たな発想に基づく聴覚障害児のための言語教育プログラムを考案するにあたり、筆者はその手がかりを外国人向けに開発された日本語教育プログラムに求めることを提案する。聴覚障害児は日常生活において健聴児と比して言語経験が少なく、自然な言語発達が望みにくいため、言語経験の代替となる言語情報を入力する必要がある。従来のプログラムでは言語能力の向上には自然発達に拠るところが大きく、語彙や文法を入力するという発想に乏しかったといえよう。その入力方法に外国人を対象とした日本語教育の手法を用いるのである。次々節以下で述べるように聴覚障害児には日本語学習者との間で、学習過程や、そこで生じる誤りなどに共通点が認められる。これにより日本語学習者に対して効果が認められる指導法は、問題点が共通する聴覚障害児の言語学習においても有効に機

<sup>1</sup> 0~2歳の教育は、「乳幼児教育相談」といった名称で聴覚特別支援学校などにおいて発達段階に応じた遊びや体験活動を通じ、主に保護者の子育て、親子活動、聴覚活用に関する支援を行っている。

能することが期待される。聴覚障害児の言語的問題である、語彙量の少ないこと、構文力の弱いことに対しては、日本語学習者と同様に児童・生徒に語彙指導や文法指導を行うことは重要だろう。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、指導者が子どもの成長を見据え、「日本語」という新たな言語の学習という視点を持ち、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であろう。本章ではそのプログラムの基盤となる考えを述べていく。

### 3.2 既存プログラムの概要と問題点

1.2 で述べたように、現行の教育プログラムは聴覚障害児の読み書き能力向上という目標が達成されにくい状態にある。本章では、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の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の必要性を明確にする。

#### 3.2.1 聴覚障害児教育の既存プログラム① 「聴覚口話法」

日本における聴覚障害児教育は、もともとは手話法であった。明治 11 年京都に建てられた盲啞院が日本最初の聴覚特別支援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」が發布され、それまで学校へ通えなかった聴覚障害児たちが、公立の聴覚特別支援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、公立の学校でも聴覚障害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。先の私立京都盲啞院も大正 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、聴覚特別支援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<sup>2</sup>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。聴覚特別支援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」が目標とされた。

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。その理念は「ことばは、子どもが自ら獲得するものであって、教えることはできない」といった自然法である。最適に調整された補聴器を使って、保有聴力を最大限に生かして、健聴児と同様の言語発達を目指すというものである。発音指導も行い、鏡で口形を確認する、ウエハースの小片を使って舌の位置を確認させる、ストローを用いて呼吸を調節するなどの方法を採る。

#### 3.2.2 「聴覚口話法」の成果と問題

3.2.1 で紹介した聴覚口話法は乳児からの早期教育を重視し、十分に聞く、話す力を育

<sup>2</sup> 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。

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、一般的な学力面で健聴児より問題が多く、大学進学率は平成12年度の文部科学省公式統計によると8.7%<sup>3</sup>（聴覚特別支援学校から一般の大学、短大への進学の場合）となっている。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教育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。このことは、聞く・話す力を伸ばせば自然に読み書き能力やメタ言語能力をつけることができるとは限らないということを示している。全日本ろうあ連盟の資料（資料1）は以下の三つの問題点を指摘している。

- ①すべての聴覚障害児に適用可能な指導法ではない。聴力や環境、資質が必要である。
- ②生活言語から学習言語へ拡充するには、意識的な指導がなければ困難である。
- ③インテグレーションしても教室ではほとんど聞き取れない場合が多い。

このような問題点から、なかなか教育成果が上がらないのであろう。

現在の公立学校では、上記のような問題点の指摘を受け、発足当時の純粋な聴覚口話法を採用する学校は減りつつあるが、補聴器の性能の向上や人工内耳装用児の増加傾向により、聴覚口話法が再び注目されつつある。なぜなら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、マッピングなどの手術後のケアも重要で、装用したからといって、健聴児と同様に聞き、話すことができるようになるわけではないからである。しかしながら、発音指導や聴解練習などによって改善される部分もあるが、聴覚口話法が人工内耳装用児らの言語能力や学力の問題を解決することになるとは言い切れない。自然法である聴覚口話法では、やはり読み書き指導の問題が残るのである。

### 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)」

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制の聴覚特別支援学校で採用された。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年栃木県立の聴覚特別支援学校で「同時法(TC)」による教育が始まった。全国の聴覚特別支援学校では、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・書記言語習得の妨げになるとされてきたため、手話が使用されることはなかった。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・書記言語習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、文部省は聴覚特別支援学校向けに言語力育成のための教科書<sup>4</sup>を作成した。現場ではその教科書や相応する学年から二年程度下の学年の教材を使用すること

<sup>3</sup> 文部科学省発表の聴覚特別支援学校高等部卒業生の進学先には、大学、短期大学、専修学校、聴覚特別支援学校専攻科があり、毎年進学率は50%前後である。平成12年度においては、このうち聴覚特別支援学校専攻科への進学率が33.8%である。

<sup>4</sup> 小学部低学年用『ことばのべんきょう』（1年から3年、各上下冊）、小学部高学年用『ことばの練習』（4年から6年、各一冊）、中学部用『言語編』（学年対応ではなく1冊のみ）という教科書で、現在も文部科学省から発行されている。

が一般的になっていた<sup>5</sup>。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、聴覚特別支援学校で手話を禁止されることはなくなった。2000 年以降には、7 割の聴覚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、ほとんどの聴覚特別支援学校では TC による教育が行われることとなった。

現状の TC においては、聴覚特別支援学校での基礎的なコミュニケーション手段は日本手話とともに日本語対应手話であるとし、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<sup>6</sup>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とっては音声言語も重要な手段となっている。また実際使用される手話については、日本手話が使える教員が少ないため、大多数の学校では日本語対应手話を使用されている。

### 3.2.4 「トータルコミュニケーション(TC)の成果と問題

栃木での実践は、指文字を使用することによって幼児期からの家族内のコミュニケーションを可能にし、自然法的な言語習得を実現させた。また手話を読話の補助手段とすることによって、子どもどうしの会話を成立させ（日本ろうあ連盟 資料1）、評価を得た。一方、同時法で使用する手話が聴覚障害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組み込んだだけの「日本語対应手話」であり、それでは手話とは言えないという批判もある。

日本語対应手話による TC 法は現在広く行われているだけに、その問題点は現状における「聴覚障害児教育の課題」と言えるものである。一つには手話使用の問題がある。聞こえる教員が指導する場合、手話や指文字などを新たに習得する必要がある、その使用の頻度や程度に教員間で差があるのが現状である。聴覚活用も重視し、話しながらそれらのコミュニケーション手段を用いるため、会話のスピードは通常よりも遅くなる。また、教員の手話能力が低ければ使用される手話表現の種類も限定的になりがちであり、児童が教員から手話を学び取ることも期待できない。次いで、手話と日本語の言語モダリティ変換の問題がある。聴覚障害児が手話使用により文章の内容が理解できたとしても、手話に翻訳された理解であるため、書かれている表現や語彙とその意味とが定着するとは限らない。日本語対应手話の場合、日本語の文法がわからなければいくら手話で表現されても理解不能なことや誤解も多い。逆に手話文の構造を日本語に持ち込んで表現する誤用も見られる（阿部ほか 2008）。TC によって児童・生徒との意思疎通はしやすくなるものの、それによって言語能力を高めるだけの語彙力や文法構築能力がつくというわけではなく、手話による会話能力と読み書き能力とに落差を生むという場合もある。日本ろうあ連盟の資料（2005）にも、手話使用によって形成されたコミュニケーションの力や手話言語力を、どのように日本語の力に結びつけるか答えが出ていないと記されている。

<sup>5</sup> 小6が使用している算数教科書は、調査した6校のうち3年が1校、4年が3校、5年が2校となっている（東京都聴覚障害教育検討委員会 1997 調べ）

<sup>6</sup> 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。



### 3.2.5 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)」

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。このアプローチを推進する側の者は、先にあったTCを「同時法 (Simu=Com<sup>7</sup>) 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、あくまでも英語習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 (ASL=American Sign Language) とし、その早期導入を提唱している。この立場においては、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を、聴覚や音声言語を使用する難聴者や中途失聴者と区別し、「ろう文化」を担う者として「ろう者」と呼んでいる。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、聴覚口話法では成し得なかった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、ことばを通し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、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、このアプローチ採択を主張することは、手話使用者は少数言語話者として英語(などの音声言語)話者と対等に扱われるべきであり、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のだという「ろう者」の人権宣言でもある。

### 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

バイリンガル教育の成果については、デンマークやスウェーデンなど外国の例が有名で、熟達した指導が継続されるならば、聴覚障害児の集団全体が、健聴児に勝るとも劣らぬ学力レベルに達成することが可能であるといわれている (日本ろうあ連盟 資料1)。日本では2008年春東京に、日本手話による教育を行う、聴覚障害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。そ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。両親ともに聴覚障害を有する家庭で育った聴覚障害児の学力が比較的高いことは経験的に知られており、最近の研究によれば、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 (鳥越ほか2003, 井上2007)。しかし、まず、手話を第一言語として習得させるためには、家庭内の手話環境が必要であり、その手話も高いレベルを要求される。養育者が健聴の場合は、両親や兄弟の手話習得が鍵となり、その負担は大きい。しかも手話を第一言語として育った子どもに、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その私立学校の管理者は発表<sup>8</sup>している。第二言語として日本語をどのように指導していけば良いのかを、外国語と日本語のバイリンガル教育研究者らが、現在研究を進めているところである。

<sup>7</sup> Simu-com: simultaneous communication の略

<sup>8</sup> 明清学園のホームページ ([http://www.meiseigakuen.ed.jp/principles\\_folder/endex.html](http://www.meiseigakuen.ed.jp/principles_folder/endex.html)) 上に記載あり (2009年4月現在) 「学習言語としての日本語の習得をどう進めるかは学問的に未知の分野で、明清学園の大きな課題となっております。専門家の支援を受けながら研究が進められています。」

### 3.3 日本語教育的手法の可能性

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、政府による留学生 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。以下に述べるように聴覚障害児の書いた文が外国人日本語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の分野でも聴覚障害児の言語的問題と同様の問題が研究課題となっていることなどから、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かと考えられる。

特に文法的な誤りは共通してよく見られる現象で、中でも助詞と用言の活用形の誤用が非常に目立っている。日本語学習者の場合、これらの誤りは初級から中級レベルにかけては多いが、上級になると目立たなくなることから、助詞の意味を把握することや述語との組み合わせ(たとえば「好き」は「が」を使用し、「を」を取らないなど)を覚えることなど、日本語教育で行っているような指導をすることによって、聴覚障害児の問題点も改善されることが予想できる。同様に誤りが多く見られる自他動詞の使い分けについては、ペアを覚えたり、自動詞を使って描写するタスクを与えるといった指導法が有効であろう。文法的な誤りはないが、不自然な文になるというような語彙使用の問題に関しても、例文を多用する日本語教育的な指導であれば文という形の言語経験となり、その場限りの修正にとどまらず、語の意味や正しい表現が記憶されやすくなる。聴覚障害児の言語指導の技術として、日本語教育的指導法を導入することは、現実的で実用的な対処法だと思われる。

#### 3.3.1 記述における日本語学習者との共通点

##### ①文法上の誤り

この項で取り上げるのは、現象としての共通点である。その一つ目は文法上の誤りである。書きことば上では、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。

##### 聴覚障害児の例

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。

##### 日本語学習者の例

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がったことだと思う。

(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。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。これらの誤りは初級者に多く見られる。一般的に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。

### ②自・他動詞の使用上の誤り

二つ目の共通点として自動詞の表現に問題があるところが挙げられる。一見すると文法上の誤りのようにも見えるが、これは語彙使用の誤りである。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さから、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。以下の例 9, 10 が聴覚障害児（中高生）で、例 11, 12 が日本語学習者である。

#### 聴覚障害児の例

例 9 : 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 10 : 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。

#### 日本語学習者の例

例 11 : 日本での留学生活が後の私の人生を代わると思います。

例 12 : 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。

### ③語彙・表現の誤り

現象としての共通点の三つ目は、ことばや表現の使い方に関するものである。例 13 から例 15 が聴覚障害児（中高生）で、例 16 から例 18 が日本語学習者である。日本語学習者の場合は、例 16, 17 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 15, 18 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。

#### 聴覚障害児の例

例 13 : 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 14：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 15：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。

#### 日本語学習者の例

例 16：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 17：有毒ガスを吸入させて殺しました。

例 18：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 13, 14 のような表現は、健聴児では出てきにくい。健聴児は「締め切り」を豆腐には使わないことが感覚的にわかり、「こと」とは内容を指し示すことがわかるからである。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づけ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。

#### ④音韻的な誤り

さらに四つ目の共通点として音韻に関するものが挙げられる。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。学習者自身の母語の音韻弁別と異なる種類のものは聴き取りにくく、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。聴覚障害児の音韻的問題は、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。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。

#### 聴覚障害児の例

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。

#### 日本語学習者の例

例 21：いなかの生活て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ーキンです。

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。

### 3.3.2 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。ダブルリミテッドの外国人児童は思考や抽象理解のための言語が育っていないために、日常生活の会話にはさほど困らないが、ことばをことばで説明するといったことが難しく、いわゆる「九歳の壁が越えられない」という状態に陥りやすい。

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)がいうところの「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「一次的事ことば」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<sup>9</sup>とに共通する「九歳の壁」の原因は、この「二次的事ことば」が育ちにくいということである。

聴覚障害児は、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不足は否めない現実がある。他方 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。仮に、この両者に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「一次的事ことば」が習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「二次的事ことば」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。聴覚障害児は、第二章で述べたように言語的な経験に乏しく、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り、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。JSL 児童については、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、第一言語、第二言語ともに文法的知識が不完全なこともある。つまり「二次的事ことば」の基礎が不十分である可能性が高いのである。

重要なことに「一次的事ことば」は単純に「二次的事ことば」に移行するのではなく、「二次的事ことば」の影響を受けながらも「一次的事ことば」も発達するという。「一次的事ことば」と「二次的事ことば」が互いに影響しあう、いわばらせん状の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と言えよう。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

<sup>9</sup>JSL 児童生徒：JSL=Japanese as a Second Language 日本語を第二言語として学ぶ、主に外国籍の児童。

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。聴覚障害児と JSL 児童は「一次的事ことば」の確立が危うく、さらに「二次的事ことば」が育ちにくく、このことが、思考力の伸長を妨げ、「九歳の壁を越えられない」状態を生むのである(2.3 参照)。

聴覚障害児や JSL 児童は、学校ではコミュニケーション面の問題が強調され、教科学習においても理解すること覚えることが重要だとされる。ことばの問題に対しては語彙指導が中心となり、認知し、思考し、表現するための文法まで含んだ言語指導とはなりにくい。原因や結果を想像することで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ためのことばや表現を育てなければ、教科学習が次第に困難になる。それには単に語彙を増やすだけでなく、誰もが理解可能な正確な文法に則った文において使用される必要がある。

学校では日本語という言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(2.1.3 参照)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がわかって。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けなければならない。

聴覚障害児を含め、子どもには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證すべきである。そのためには、語彙や文法の力が弱い聴覚障害児には、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が言語能力を高め、学力を伸ばすのに有効であろうと考えられる。

### 3.3.3 国語教育と日本語教育

3.3.2 で述べたように、教科教育のためには文法や語彙の指導は不可欠であるが、聴覚障害児の言語指導とは、聴能訓練や発話訓練を指すことが多く、音声言語を聞き話すことを中心に行われている。聴覚特別支援学校などでは文法や語彙に関する教育は、全教科で担うべきだとは言われているものの、実際には算数や理科といった教科で扱うことは難しく、多くは国語科の授業あるいは自立活動の時間に行われている。その国語教育は聴覚障害児の指導といえども、普通学校と同様の聞こえることが前提で作成された教科書を使用しているため、指導方法は文法や語彙を積み上げるような言語教育ではなく、「国語教育」となっている。つまり、文学作品を中心に、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のである。聞こえる子どもがその発達段階で自然に身につけられる語彙・表現が教材に用いられ、そこには聴覚障害児に向けた特別な文法指導もない。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。

### 3.3.4 求められる言語プログラム像

3.3.1 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。日本語教授法の応用としては、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、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が可能であろう。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はずである。

3.3.2 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考えられる。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、年少者日本語教育分野の研究者たちが関わっている範囲は狭くはなく(池上・大蔵 2001, 2005, 佐藤 2005, 住吉校国際教育センター資料 2006, 光本・岡本 2006 など)、研究者も増加中である。ここには国語教育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、これからに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、効率よく伸長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。

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習得にまで及ぶ。これらの諸問題をどのように解決するのもプログラムの中に盛り込んでいくべきだろう。

## 第四章 聴覚障害児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—

---



読み書きを苦手とする聴覚障害児に対する日本語教育的手法の可能性について第三章で述べた。その手法をさらに効果的に利用するために、本章では聴覚障害児の日本語能力評価のため基準を組み立て、現在の能力に対してより上位レベルの項目を目標として導入し、練習するプログラムを提案する。その基準には、日本語教育において日本語会話能力評価基準として用いられている OPI を援用した。

#### 4.1 聴覚障害児（学齢期）のための言語能力評価基準

現在聴覚障害児の言語能力を評価する基準となっているのは、当該の聴覚障害児と同学年あるいは同年齢の健聴児の言語能力である。現場では聴覚障害児の言語能力を測定するものとして、読書力診断テスト、ITPA（言語学習能力診断検査）、PVT（絵画語彙発達検査）といった学校児童向けの検査が実施されている。これらのテスト結果は当該の聴覚障害児と同年齢の健聴児に期待される「言語能力年齢」と比較され、「〇歳〇ヶ月」といった形式で評価される。

他方、日本語教育のみならず外国語教育では、学習者の年齢や学習時間数といった基準に拠らず、言語能力そのものを測定し評価するが多い。外国語などの第二言語習得は、第一言語習得過程とは異なる環境で行われることが一般的であり、発達年齢を基準に評価することに多大な意義はない。聴覚障害児の場合も、その言語習得過程が一般的な第一言語習得過程と異なるため、聴覚障害児に対して言語教育として日本語指導を行う場合、言語能力を「発達の指標に基づく変化」として捉える基準だけではなく、「言語を操作する能力」として捉え、現在の習得段階を判断するための、より言語面を強調した基準が必要となろう。本項では日本語教育において用いられている OPI の基準を紹介し、次項でそれに依拠した聴覚障害児の言語能力評価基準について述べる。

##### 4.1.1 OPI(Oral Proficiency Interview Test)の基準

OPI の日本語訳は「口頭能力インタビュー試験」であり、会話能力評価の基準であるが、この基準は会話にだけ適用されるものではなく、あらゆる言語能力に対する評価基準とも成り得、評価はプロフィシエンシー（熟達度）として表される。この OPI の『試験官養成マニュアル』によると、評価基準は一般的な学力テストのような到達度を問うものではなく、何を学習したかに関わらず「その個人が何ができて、何ができないか」といった現時点での「言語運用能力」を評価するものとなっている。

テストの方法は、テスターがインタビューをしながら、被検者がどのレベルに該当するかを測定するというものである。インタビューは録音され、客観性を保持するためインタビューをしたテスター以外にもう一人のテスターが録音を聞いてレベルを判定する。インタビューの内容は予め決まっているわけではなく、テスターは会話を通して、その相手に「何ができて何ができないか」を確認しながら、レベル測定のための材料となる「発話サンプル」の収集をその場で行うのである。時間は最長で 30 分間となっている。

OPI の基準では、初級から超級までの 4 つの級に分けられ、さらに、初級から上級までの 3 つの級がそれぞれ上・中・下の 3 段階に分けられる。これにより、初級から上級の間で 9 つのレベルに分けられることとなる。細分された 3 段階のうちの「上」は、一つ上の級の基準の要素がかなりあるものの、常にその基準を保つことができない状態で、「下」は、どうに

か当該の級の基準を保ってはいるが、不十分である状態、「中」はその中間ということである。以下にマニュアルにある基準を記す。

表 4.1.1 「OPI の基準」

レベル	総合タスクと機能	場面／話題	正確さ	テキストの型
初級	丸暗記した型通りの表現、単語の羅列、句を使って、最小限のコミュニケーションをする	最もありふれた、インフォーマルな場面／日常生活における、最もありふれた事柄	母語話者でない人との会話に慣れている聞き手でさえ、理解するのが困難である	単語と句
中級	自分なりの文を作ることができ、簡単な質問をしたり相手の質問に答えたりすることによって、簡単な会話なら自分で始め、続け、終わらせることができる	いくつかのインフォーマルな場面と、事務的・業務的な場面の一部／日常的な活動に関する、予想可能で、かつ身近な話題	母語話者でない人との会話に慣れている聞き手には、何度かくり返すことによって、理解してもらえる	文
上級	主な時制の枠組みの中で、叙述したり、描写したりすることができ、予期していなかった複雑な状況に効果的に対応できる	ほとんどのインフォーマルな場面といくつかのフォーマルな場面／個人的・一般的な興味に関する話題	母語話者でない人との会話に不慣れな聞き手でも、困難なく理解できる	段落
超級	いろいろな話題について広範囲に議論をしたり、意見を裏付けたり、仮説を立てたり、言語的に不慣れな状況にも対応したりすることができる	ほとんどのフォーマル／インフォーマルな場面／広範囲にわたる一般的興味に関する話題、およびいくつかの特別な関心事や専門領域に関する話題	基本的言語構造に関してはパターン化した間違いがない。誤りがあっても、実質的には、コミュニケーションに支障をきたしたり、母語話者を混乱させたりすることはない	複段落

#### 4.1.2 OPI に依拠した基準を作成する理由

聴覚障害児の言語能力を、健聴児の第一言語発達をモデルとして作られた基準に基づいて「〇歳相当」といった発達の尺度で評価するということは、実年齢から期待される言語能力を有することが重要視されていることになる。仮に評価が実年齢よりも低い結果となった場合は、その子どもは「標準的な発達」を遂げていないと診断され、その原因として、それまでの言語習得過程に何らかの問題があったと見なすことにつながる。当然のことながら、聴覚障害児の言語習得過程は、健聴児のものとは異なる。聴覚障害に起因する習得過程上の問題に焦点を当てても解決に導かれるものではなく、聴覚障害児は健聴児と同様の方法で言語が

習得されるわけではないという事実を認めた上で、その特性を活かした指導をすることが望ましい。また、「発達」は人為的に操作できるものではないため、年齢を基準にした評価法では「～ができない」といった問題点が浮き彫りになるだけで、その「遅れ」は本人の問題として扱われがちである。現実と言語能力を向上させるためには、原因を追求するだけでなく、今後学ぶべきことを明確にしていかなければならない。その点、OPIの基準は被験者の学習歴を問わず、現状に照準を合わせているため、次なる目標が具体的にわかる。つまり、OPIの基準は過去の習得過程は一切考慮せず、現時点の言語能力を測り、そこから引き上げるために必要な言語的材料や指導内容に見通しが立てられる基準といえる。

OPIの基準の明確さは、「テキストの型」を取り上げていることにも現れている。表4.1.1に挙げた基準はあくまでも会話能力としてのものであるが、この基準は会話能力だけではなく、全ての言語技能にも応用されつつあるものである。先の表を書記能力に置き換えると以下のようなになる。

表 4.1.2 「OPIの基準を書記能力基準とした場合」

レベル	総合タスクと機能	話題（テーマ）	正確さ	テキストの型
初級	丸暗記した型通りの表現、またはそれに近い文、単語や句の羅列	日常生活における、最もありふれた事柄	読み手は理解するのが困難である	単語と句
中級	自分なりの文を作ることができ、簡単な文章なら自分で書き始め、続け、終わらせることができる	日常的な活動に関する、身近な話題	読み手が理解不能な部分も見られる	文
上級	主な時制の枠組みの中で、叙述したり、描写したりすることができ、非日常的な内容も書くことができる。	個人的・一般的な興味に関する話題	誤りがあっても、読み手はさほど困難なく理解できる	段落
超級	いろいろな話題について根拠のある意見文や仮説のある論説文を書くことができる。非現実的な内容も操ることができる	広範囲にわたる一般的興味に関する話題、およびいくつかの特別な関心事や専門領域に関する話題	基本的言語構造に関してはパターン化した間違いがない。誤りがあっても、実質的には、読み手を混乱させたりすることはない	複段落

表4.1.2は「書記能力」として表したものだが、これを「読み」の技能に置き換えることもできる。OPIは第二言語能力を現時点において「何ができて、何ができないか」を基準に評価するものであり、この基準を用いれば「読み」に関しても「どんなものが読めて、どんなものが読めないか」を評価することができる。このような評価方法は、「〇歳相当の

読み能力」であると評価されるより、読み能力の内容が具体的になり、指導する側にとって教材の作成や選定が容易になるという利点がある。OPI は聴覚障害児の読み指導においても理解を導き、読める教材を与えていく指針と成り得る基準であると考えられる。

#### 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

OPI が言語能力評価において、具体的に現在の能力を測るものであることを前項で説明した。この評価方法は、言語能力を「言語を操作する能力」と捉え、言語能力の向上とは、操作できる言語の範囲の広がりであるとする考え方に基づいている。橋本・山内（2008）は、操作できる言語の範囲の広がりには、「統語的な広がり」と「語形変化的広がり」の二方向であり、具体的には語から文、文から段落へとといった「テキストの型」と、同じ統語的位置に現れる「語の難易度」であると述べている。

OPI では「テキストの型」は「単語」「文」「段落」「複段落」の4段階であるが、日本語の場合、単文と複文では操作できる能力に大きな差があるため、「文」「単文」と「複文」の2つに分け、5段階で具体化すると、A 単語、B. 単文、C. 複文、D. 段落、E. 複段落となる。同様に「語の難易度」を言語能力評価基準として5段階で具体化すると、a. 基礎語彙、b. 生活語彙、c. 学習、社会的語彙、d. 教養的語彙、e. 専門的語彙というように変化していくと考えられる。これを表にすると以下の通りである。

表 4.2 「テキストの型と語の難易度の広がり」

	A/a	B/b	C/c	D/d	E/e
テキストの型	単語	単文	複文	段落	複段落
語の難易度	基礎	生活	学習・社会的	教養的	専門的

この基準を取り入れて聴覚障害児のための言語能力評価基準を作成していく。読み書きを苦手とする聴覚障害児の現状は、助詞や活用が不完全なことや、複雑な内容の文章が書けないところから、表 4.2 の基準で言えば B/b～ D/d のレベルにあると推測できる。特に C/c 段階で伸び悩んでいると思われる。それを確認するため例を見ることにする。次の例文は平均的と思われる聴覚障害児の文章例として挙げられている（岩城 1986）ものである

#### 例文 1：

家族といっしょに、自動車にのって、遠くの山へ行って、みんなで、木と、川をみて、うつくしくして、ながめていました。

ひろしくんとゆみさんといっしょに、虫とりをたのしくして、いました。

野原で、昼食をおいしく、たのしんで食べました。

お父さんは「おべんとうって、とてもおいしいヨ。」といいました。

お母さんが、「今日は、天気の良い日でしたね。または、ハンキリングでとてもおもしろいね。」といいました。

夕方家族といっしょに、すっきり家で、みんなねむりこんでしまいました。

（小学部 6 年）

上の例では、「て形」による接続は見られるものの、連体修飾する形式のものは動詞にはなく、形容詞も「(天気) よい日」の一箇所しか見られない。このほか、実際に聴覚障害児が書いた例として、以下のような文もある。

例文 2：あまり練習しませんので一番心配でした。

例文 3：友だちと一緒にしたり、たくさんに楽しかったです。

例文 4：いつも、笑ったり、楽たり、いっぱいので、楽しかったです。

(以上、高等部 1 年)

これらの例文から見出せる問題点は、以下の三点である。

①活用が不完全である。

②助詞が定着していない。

③抽象語彙が多い学習言語、教科学習に必要な表現が身につけていない。

テキストの型としては、上の①②が原因となって、正確な複文が構成できないといった問題となって現れているのであろう。そして語彙では③の問題点が、その上の段階へ行くことを阻んでいるとも考えられる(表の基準では B/b 段階となる)。例えば、例文 1 のようなテーマであれば、「景色」「感動」「満足」「旅行」「笑顔」「車中」「帰宅」といった語彙の使用が想定されるが、このような漢語や抽象的な語彙は文中に見られない。それと同時に「景色に感動した」「笑顔で」といった対象を表す「に」や、付帯状況を表す「で」などの助詞や、「満足のいく」といった連語的表現、「帰宅すると」といった従属節の構成も当然のこととして表出されない。語彙にはそれぞれふさわしい表現があり、難易度の高い語彙ではやはり難易度の高い文法・表現が要求されるが、そのどちらもが習得されていない状態である。このように、使用されている語彙やテキストの型による評価基準を設ければ、言語能力として何ができて、何ができていないのかを具体的に評価することができる。そして次に何を指導すればいいのかも明確になる。

#### 4.2.1 基準の具体的内容

本節では表 4.2 で 5 段階に設定した言語能力評価基準の「テキストの型」および「語彙の難易度」をそれぞれ具体的に説明する。まとめた表は下の表 4.2.1「OPI に依拠した言語能力評価基準」である。

##### [テキストの型]

A (テキストの型—単語)：この段階は表現したいことが文にならず、単語の羅列として表現される段階である。学習した定型文が使用でき、日常生活において、非言語コミュニケーションを用いながら、どうにか意思疎通ができる。しかし、記憶していない文や学習したことのない文は正確に使用できない。また、文を形成する要素である助詞が定着しておらず、用言の活用も未定着であるため時制を正確に表現することができない。

B (テキストの型—単文)：この段階は、一通りのことは文で表現することができるが、複雑な内容を伝えることは難しいといった段階である。この段階では、単文を構成するために

必要な文法事項—用言の活用と格助詞、「は」(副助詞)、「たい」「ましょう」など頻度の高い助動詞、形容詞や形容動詞の名詞接続の形、用言の時制・アスペクトと活用、動詞の受身・使役・可能などの活用形、格助詞の中でも「を」「に」「の」「と」「で」「が」「へ」といった、場所、時間、存在、目的、主体などを表現する助詞—が習得されており、「赤い花が咲いています」「昨日動物園へ行きました」「おかあさんに叱られました」「給食はおいしかったです」というような文が作成できる。しかし、用言の活用が不安定で、重文や複文は正しく使用できない。

C (テキストの型—複文) : この段階は、さまざまな助詞、接続表現を用い、文末表現が適切に行え、修飾節をもつ文によりやや複雑な内容を表現することができるレベルである。日本語教育でいう「普通形<sup>1</sup> (以下下線部)」を自在に操ることができ、「昨日3時間目に習ったところは難しかった」「理科の実験でわかったことは、アルカリ性のものはリトマス試験紙の色が青くなるということだ」「クラスで一番背が高いのは山田君です」「くじ引きで、あまりやりたくなかった仕事が当たった」という複文が形成できる。また、格助詞においては「場所」ではなく「理由」を表す「で」や、「時間」ではなく「目的」を表す「に」など、さまざまな意味と用法を理解することに加えて、副助詞や接続助詞の使用も増加する。「では」「にも」といった複合的な助詞も使える。文型に関しては、視点の要素が入る受身文・受身使役文「てくる」・「ていく」・「てもらう」・「ていただく」といった社会性に関わる文型とともに、比較・仮定・条件などの複文形式の文型が定着する。書きことばによく用いる文末表現「～なければならぬ」「～かもしれない」「～というわけである」「～はずである」というような、モダリティを表現することばも使用できる。しかし、一文の理解が中心となり、文と文との関係を考慮に入れて読む、文脈を利用して読むといったことは難しい。また、文章全体の構成について着目することもあまりない。

D (テキストの型—段落) : この段階は、文法に関して文中で誤ることがほとんどなくなる段階である。「だけ」・「はず」・「ばかり」などの形式名詞、文と文との関係を示すさまざまな接続表現が使える。さらに「話しことば」と「書きことば」の位相を区別する表現、敬語を含む待遇表現や文体の使い分けができ、文を自在に組み合わせてまとまりのある内容を伝える「段落」が作れる。構成に着目し、文章全体を把握することもできる。しかし、接続表現などに不安定さは残り、的確に伝えたい内容を表現することの困難さは消滅しない。

E (テキストの型—副段落) : この段階は、細かな文法事項はほぼ完璧に操作でき、段落で表現されるひとかたまりの内容を、伝えたい内容全体の一部分として位置づけることができる段階である。段落と段落とを接続する表現が使える。同じ内容を他の、より効果的な表現に置き換えることができ、文語的な硬い表現も使える。

#### [語の難易度]

a (語彙の難易度—基礎語彙) : この段階は、日常生活において使用頻度が高く、また一般的な語彙を使用する段階である。主には名詞、動詞といくつかの形容詞などである。名詞は、家庭や学校で使用する日用品の名前、ありふれた建物・施設、身近な動物、普段食べているものなど、生活に密着した語彙である。動詞は「読む・書く・行く」など日常的な行為を表

<sup>1</sup> 普通形：「ていねい形」と区別して言う。用言の終止形、過去形(た形)、否定形(ない形)、過去否定形(～なかった)の形式。

すもの、形容詞・形容動詞も「高い・きれい・古い」といった目に見えることを表すものと、「うれしい・悲しい・悔しい」などのいくつかの感情形容詞である。

b (語彙の難易度－生活語彙) :この段階は、日常生活において一般的に使用頻度が高い語彙に加えて、本人の生活場面において必要な語彙を使用する段階である。専門的な用語でも、本人の生活に重要な語彙は、この生活語彙に含まれる。小学生であれば、「花壇」「職員室」「廊下」といった語彙が、ビジネスマンであれば「取引先」「出張」「フロア」といった語彙が生活言語に含まれる。動詞では日常的な行為を表すもののほか「降る・咲く・落ちる」など日常的に観察することができる自動詞も加わる。

c (語彙の難易度－学習・社会的語彙) :この段階は教科学習に必要な語彙の段階である。それ以外にも、日常生活においてよく見聞きされる語、話題のことは、基礎的な語彙で形成された複合語などが加わる。伝える内容を詳しくするためには副詞も重要で、特に頻度の高い陳述副詞、「まったく」「あまり」「ほとんど」といったパターンが明確なものが使用でき、擬音語・擬態語もいくつか使える。接続詞は順接・逆接ともに、3～5種類程度を使い分けることができる。

d (語彙の難易度－教養的語彙) :この段階は、教科学習以外の読書によって得られる語彙が使用できる段階である。社会的な事象について述べるとき使用する語彙をはじめ、新聞、小説、伝記、教養書などで使用されている語彙を理解語彙あるいは使用語彙として利用できる。辞書も意味を確認するだけでなく、語彙習得の手段としても効果的に利用できる。

e (語彙の難易度－専門的語彙) :この段階は、一般的な内容を越え、専門的な内容について記述するための語彙が使用可能な段階である。本人が関わる専門分野の用語を的確に使用できる。また、本人の専門分野に限らず、さまざまな話題において、習得している専門分野の語彙を活用することができ、本人の専門分野以外の専門的語彙も理解語彙、あるいは使用語彙として利用できる。

表 4.2.1 「OPI に依拠した言語能力評価基準」

段階	語彙	文法	表現	文
A/a	日常生活に必要 基礎的な語彙	基礎的な用言の活用 いくつかの格助詞 いくつかの助動詞	です・ます	パターンの な単文
B/b	日常生活で重要 日常の行為 日常よく見る状態	用言の活用形の定着 使用頻度の高い文型 格助詞・副助詞	だ・である	単文

C/c	学習に必要な 主要な陳述副詞 擬音語・擬態語 複合語	「普通形」の定着 さまざまな助詞 複合的な助詞 接続詞 仮定・条件・目的などを表 す文型 視点のある文型	接続表現 文末表現	複文
D/d	学習に重要 教養的・社会的な語彙 さまざまな副詞 書きことばで使用される 語彙	形式名詞 さまざまな接続詞	待遇表現 比喩 さまざまな文末表 現	段落
E/e	社会生活に重要 専門的な語彙		文語的な表現 役割的な表現	論 (複段落)

#### 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

前項までで OPI に依拠した言語能力評価基準について説明したが、言語教育のためには、評価だけでは不十分であり、指導のための指針が必要である。当該の聴覚障害児の言語能力を評価した後、次の段階へ引き上げるために指導すべき項目を具体的に示されなければならない。評価基準ではなく、言語教育プログラムが重要なのである。そのプログラムの対象が成人ではなく発達途上にある子どもである限り、発達の視点を含め、聴覚障害児の言語教育プログラムとして提示したいと考えている。

##### 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

言語発達の指標となるものや実際のデータは数多くあるが、本論では聴覚障害児教育の指導に利用された斎藤（2007）の発達段階表を発達の視点として取り入れたい。この発達段階表の特徴は「生活言語から学習言語へ」という考え方を含んでいることである。このことは、語彙・表現を「生活言語」と「学習言語」に区別して捉えることであり、それはまた「言語教育」と「発達」とを結びつける重要なキーワードであると考えられる。

下の表 4.3.1 は誕生から小学 6 年までの 12 年間の言語発達を 5 段階として述べており、それぞれの段階における言語発達の概要とその特徴について説明されている。特に就学後の発達段階の説明に「生活言語」「学習言語」といった用語が使用されており、その両者が区別して捉えるべきものであることを示している。学齢期の言語活動は「生活」のみならず「学習」を通して行われ、言語発達と知的発達がともに影響しあっていると考えられる。



表 4.3.1 「言語の発達段階とその特徴」

『重度聴覚障害児の指導』 第Ⅲ章第Ⅰ節「発達の言語指導の試み」より

<p>I 段階 (0~1 歳)</p>	<p>音・音声の意味を知り始め、また対話の基礎が形成される。</p>	<p>子どもをとりまく環境・・・言語的であり非言語的 子ども・・・非言語的活動が主 言語・・・ほとんど音声レベルにあるが呼びかけ、要求、応答、再認、感情などを表し始める。</p>
<p>II 段階 (1~4 歳)</p>	<p>生活の中では、「今、ここで」展開される事象や感情、行動などがことばによって表現できることを学び、ことばによる対話も徐々に成立する。</p>	<p>場面、近接場面、生活経験の非言語的理解はかなり進む。これと外からの言語刺激が子どもの興味関心の枠内で結びついていく。 言語表現の方が、非言語的表現より次第に多くなっていく。しかし、内容の伝達により相手と関わる楽しさが会話の主導要因である。身近な大人によって行動がコントロールされる。</p>
<p>III 段階 (4~6 歳)</p>	<p>対話の量も相手も増えるとともに、具体的場面、行動を離れた言語活動も徐々に可能になる。言葉に対して意識的になってくる。</p>	<p>非言語的理解と言語理解が近接し文脈から場面や意味が再構成できるようになるため、自分の経験とは異なる生活経験や生活的知識、物語的内容も理解できるようになる。また、系列の理解や簡単な関係の理解が言語によって助けられるようになる。言語について意識できるようになり、表現も目的的になる。 内容伝達の楽しさが、会話を進める主導要因になって、話し合い活動が増える。ことばによる自己コントロールもでき始める。</p>
<p>IV 段階 (6~9 歳)</p>	<p>生活言語と学習言語が混在して使われる時期。学習の場では話しことばと書きことばが交錯し、話しことばの中の学習言語的部分が、書きことばによって強化される。</p>	<p>自分の具体的経験と何らかの関係を保ちながら、新しい学習言語の習得が始まる。 教師や親のほどこが必要であり、友好、知識や感情の交換、気持ちの表現において言語が使われることが増えてくるが、実体的裏づけが伴わないこともある。言語活動の中では読み書きの比重が大きくなっていく。言語表現は意図</p>

		的になり、指導を受けることによって場合による表現法の違いにも気づいてくる。話し合い活動も活発になり、決められたルールや約束により行動を規制するようになる。
V段階 (9~12歳)	話しことばにも知識伝達的なものが増え、学習の場では、学習言語の使用が主流になる。メディアとしては書きことばの使用が日常的になり、質的に話しことばを凌ぐようになる。	主として、間接経験を題材として学習言語の習得が進むが、もはや文や段落の段階のレベルでなく、文章全体や段落相互の関係の理解が要求されてくる。知識・情報の受容の手段として言語の役割はますます大きくなってきて、実体的裏づけが伴うことも多くなる。言語表現については、話すことにしろ、書くことにしろ、目的・計画的表現法の習得が求められる。 目的にあった表現法、段階構成、用語など、目的話し合い活動も多くなり集団でのルール作りなど自主規制もできてくる。

#### 4.3.2 学齢期の課題

子どもは学齢期に読み書きを習い、学習を進める中でその能力を伸ばさせていくものである。この点に関して、聴覚障害児教育においては言語的な「遅れ」が問題となっている。読む力に関しては、その伸びが小学校3~4年で鈍化すること、語彙や文法に量的・質的な問題があり(澤 1999)、書く力に関しては、文法や表現力に関わる問題をはじめ、内容に乏しく、構成の工夫的变化があまり見られない(小網 2005)といった問題がある。

一般的に、生活の中心場面が学校となる学齢期には、学習活動を介して言語が発達するといえる。斉藤(2007)はいわゆる「生活言語」と「学習言語」の関係について、

- ①「生活言語」を育てて「学習言語」へつなぐことが重要である。
- ②「生活言語」の質を高めつつ、読み書き能力と結び付けることによって、「学習言語」習得への道筋が定まる。
- ③「学習言語の生活言語化」も必要である。

以上三点を述べている。つまり、子どもの日常生活が学習中心になることにより、「学習言語」も「生活言語」となり、それが読み書きに活かされるようになり「生活言語」の中に学習で得た語彙・表現が含まれるようになるということである。

読み書きで得たことばは、読み書きだけでなく、普段の会話にも使用されることによって、より概念が強化されたり、付随する知識が広がったりする。そして、次に読み書きで同じことばに出会った場合、より深い理解がなされるであろう。このような語彙の意味的な知識や常識的な知識も読み書きには必要である。教科学習によって得られた知識はことばとともに蓄積され、使用され、さらに新しい知識の習得に役立つのである。

学齢期には、まず、「生活言語」をしっかりと定着させること、そして次に新しく学んだ「学習言語」を「生活言語」として扱うこと、さらに、「学習言語」を増やすことが課題として挙げられるであろう。それが知識の習得や認知・思考の力の元になる。これらが聴覚障害児のことばの問題と並んで取り上げられる「内容」や「構成」の問題を解決する手段となるので

ある。

#### 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

表 4.3.1 の「発達段階表」で示されたIV段階とV段階が学齢期に当たる。それぞれの段階でどのような活動がその指標となるのか、読み書きに関する主なものを挙げる。IV段階は、類推力がつきはじめ、抽象理解も可能となり、読み書きに慣れてくる段階である。指導により細かな読み取りの力がついてくる。V段階は、読み書きに伴う言語操作能力が、読み書きをすることによって一段と伸びる段階である。指導により、さらに細かな読み取りも、全体像を掴むことも可能となる。

表 4.3.2 「発達の指標となる言語活動」（斎藤 2007）

IV段階	V段階
<ul style="list-style-type: none"> <li>ことばの意味を話の文脈からだいたい理解したり、簡単な定義によって理解する。自分でも簡単な定義によって説明ができる。</li> <li>読むことにだんだん慣れて、読むことによってイメージをもつことができるようになる。読みによって触発されたイメージと経験的にもっているイメージの間を行き来しながら、次第に読みによるイメージに止まるようになる。話しことばによる補足はまだ必要である。</li> <li>読み方の技法を習得してきて、内容のあらましや要点を読み取るようになる。また指導されることによって、気持ちや場面の様子など細かな読み取りの力もついてくる。</li> <li>書くことになれ、経験的な事を正しく書けるようになり、次第に順序や場面の様子、気持ちなどを表現するようになる。書ける内容は話せる内容を越えないのが普通である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>語の意味は定義・説明によってほぼ理解され辞書をよく使うようになる。自分で定義したり、新しい表現を文中で使ったりできる。また、ことばの用法や細かな意味の違いに対する感覚（語感）も育ってくる。</li> <li>この段階以降、言語力の伸びは、読み書きの活動に伴うことが多くなる。読むことにより、経験したことのない内容についても文章からイメージ化し、感情の追体験、擬似体験が可能になる。</li> <li>指導によって、細かな読み取りが可能になるとともに、文章を段落相互の関係で読み取るようになる。また、文章の二重構造（事実と作者の意見、見方など）や作者の表現の工夫に気づくようになる。</li> <li>目的に応じて、表現を工夫しながら作文できるようになる。また、自分のもっているイメージを文章化することが可能になってくる。</li> </ul>

この言語活動の内容を筆者が作成した基準(表 4.2.1)にあてはめてみると、斎藤(2007)がIV段階、V段階とした言語活動のうち、IV段階はC/b・C/c・D/b・D/c 段階で、V段階はD/d・E/c・E/d 段階ということになる。発達の視点を含めると、「テキストの型」と「語彙の難易度」が揃って進むわけではないことがわかる。

聴覚障害児の言語的な問題点は、発達の基準で見たとき、健聴児が低学年でできることが高学年になっても定着しておらず、読み書き能力が低迷するということである。学習言語の習得が遅れ、それが生活語彙の広がりとして現れず、結果として読み書きの内容の深みに繋

がらない。このような問題を解決するためには、まず、教材のテキストの型をレベル的に落して、単文から始め、用言の活用や時制などの表現の定着をはかり、次に複文にレベルを上げるといった、順序を確定する必要がある。そして、文から段落へとテキストの型を上げる際には、語彙や文法のレベルを上げず、むしろ下げて、十分に一人で操作できるレベルで練習し、誤りなく使用できるようになってから語彙や文法項目を増やすというような、らせん状の学びが総合的な言語能力を向上させるのだと考える。

以上のことから「テキストの型」を中心としたレベル設定をし、C/b・C/c・D/b・D/c・D/d・E/c・E/d 段階をそれぞれレベル 1・レベル 2・レベル 3・レベル 4・レベル 5・レベル 6・レベル 7 と呼ぶことにする。さらに、この言語活動の内容も発達的な基準として加え、それに合わせて語彙や文法についても検討する。

表 4.3.3 「発達の視点を含めた学齢期の言語教育プログラム概要」

レベル	テキストの型	語彙	文法	表現	言語活動
レベル 1 (C/b)	文	日常生活で重要 日常の行為 日常よく見る状態	用言の活用形の定着 使用頻度の高い文型 格助詞・副助詞 主要な助動詞	です・ます だ・である	読み書きになれる 要点が理解できる 正しく書ける
レベル 2 (C/c)	文	学習に必要な 主要な陳述副詞 擬音語・擬態語	「普通形」の定着 さまざまな助詞 複合的な助詞 接続詞 仮定・条件・目的などを表す文型	接続表現 文末表現	気持ちや場面などが理解できる 場面の様子、気持ちが表現できる
レベル 3 (D/b)	段落	日常生活で重要 日常の行為 日常よく見る状態 学習に必要な	用言の活用形の定着 使用頻度の高い文型 格助詞・副助詞 主要な助動詞 普通形の定着 接続詞 仮定・条件・目的などを表す文型	です・ます だ・である	要点が理解できる 気持ちや場面などが理解できる 場面の様子、気持ちが表現できる 文脈からことばの意味が類推できる
レベル 4 (D/c)	段落	学習に必要な 主要な陳述副詞 擬音語・擬態語 複合語	「普通形」の定着 さまざまな助詞 複合的な助詞 接続詞 仮定・条件・目的などを	接続表現 文末表現	気持ちや場面などが細かく読める 順序や場面の様子、気持ちが表現できる 経験的なことは、こ

			表す文型 視点のある文型		とばによってイメージ形成される
レベル 5 (D/d)	段落	学習に重要 教養的・社会的な語彙 さまざまな副詞 書きことばで使用する語彙	形式名詞 さまざまな接続詞	待遇表現 比喩 さまざまな文末表現	読み書きの量が増える ことばでことばが理解できる ことばでことばを定義できる
レベル 6 (E/c)	複段落	学習に必要な 主要な陳述副詞 擬音語・擬態語	「普通形」の定着 さまざまな助詞 複合的な助詞 接続詞 仮定・条件・目的などを表す文型	接続表現 文末表現	経験のないこともことばによってイメージ形成される メタ認知力がつく 段落の相互の関係が理解できる
レベル 7 (E/d)	複段落	学習に重要 教養的・社会的な語彙 さまざまな副詞 書きことばで使用する語彙	形式名詞 さまざまな接続詞	待遇表現 比喩 さまざまな文末表現	メタ認知が発達する 抽象理解が発達する 目的に応じて表現を工夫することができる

発達の側面から見た児童の言語活動は、文が操作できる段階では読み書きに慣れ、単語の意味を中心として気持ちや場面が理解できるというようになる。この段階で文法力をつければ、単語ではなく、文全体としての理解が進む。それが段落の理解へ繋がる。段落が操作できる段階では、文と文との関係が理解できるようになるため、要点が掴め、文脈からことばの意味が類推されるようになる。そして語彙が増加する。複段落が操作できる段階では、視野が広がり、文意が読み取れる。このためことばの持つ意味の幅が広がり、抽象理解が進み、さらに抽象語彙が増加する。

従来の指導では、学習が進むにつれ、「語彙・表現」と「文法・文の型」の難易度が同時に上げられていたが、このように、テキストの型のレベルを固定し、語彙の難易度を上げることや、語彙の難易度を上げずにテキストの型を上げるといった、らせん状の学びができるような柔軟な指導が、聴覚障害児の総合的な言語能力を向上させると考える。

#### 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

読み書きが苦手な聴覚障害児のレベルはB/bからD/d段階であることを4.2で述べた。このプログラムは次の段階に引き上げるための指標であるため、B/b段階の次に相当するC/b段階以降に該当するレベル1(C/b)、2(C/c)、3(D/b)、4(D/c)、5(D/d)で要求される語彙や文型について、一例を挙げる。特に語彙は必要に応じて追加、削除されるべきものとする。名詞に関しては膨大になるため省略し、そのレベルで導入、練習し、定着を図るべき用言、副詞、接続詞と、文型・文法について一覧に挙げる。それ以上のレベル6(E/c)、7(E/d)の段

階では、教員が意図的に導入するというよりは、児童自身が読むことを通じて学んでいくものになる。

語の難易度 b 段階-レベル 1 (C/b) 及びレベル 3 (D/b) :

この段階では、生活語彙を中心に取上げた。学校生活場面での言語活動によく使用される語彙である。副詞や接続詞はテキストの型が文ではなく段落の場合によく使用されるものであるため、それらはレベル 1 ではあまり扱う必要はないとする。文型・文法は基礎的なコミュニケーションに必要なものを選択している。条件や目的の文型は比較的客観的内容を持つ文が多いため、これもレベル 1 では扱わないこととする。

語の難易度 c 段階-レベル 2 (C/c) 及びレベル 4 (D/c) :

この段階では、学習言語を中心に取上げた。教科内容を理解するために必要な語彙や、状態を描写するために必要な語彙・表現を選択している。動詞では特に自動詞・他動詞を扱い、形容詞には評価のための表現を入れている。豊かな表現を目指し副詞を多く導入し、文と文だけでなく、段落と段落をつなげる表現も意識して接続表現を加えている。学習言語は学年によって導入すべきものが変わるため、教科学習の進度に沿って導入されたい。

語の難易度 d 段階-レベル 5 (D/d) :

この段階では、学校での学習活動だけでなく、読書や情報収集のために必要な語彙を中心に取上げた。この段階では特に漢語が多く導入される。漢字を見て意味を掴むことができれば、新出語句であっても意味が類推できる。このような能力を身に着けるべき段階であり、複合動詞も一つ一つの動詞の意味から類推されるため、多く提出しても習得できると考える。比喩や慣用的表現も、語の意味の蓄積があれば理解可能であるため、この段階で入れている。このほか、文末表現などモダリティの使い分けなどもこの段階でできるであろう。

表 4.3.4 「聴覚障害児のための言語教育プログラムの語彙 (例) と文型」

レベル	語彙 (用言・副詞・接続詞)	文型・文法
語彙の難易度 b レベル 1 (C/b) 及び レベル 3 (D/b)	<b>動詞</b> ① 日常の動作、行為 書く、読む、聞く、話す、行く、泳ぐ、飲む、休む、切る、塗る、作る、描く、取る、走る、歩く、持つ、やる、立つ、座る、消す、止まる、出す、入る、入れる、帰る、乗る、切る、教える、開ける、見せる、つける、食べる、寝る、見る、閉める、いる、起きる、降りる、出る、着る、始める、やめる、する、来る、片付ける、あげる、くれる、始める、終わる、教える ② コミュニケーション場面で使用される 遊ぶ、呼ぶ、待つ、手伝える、習う、もらう、買う、はじめる、やめる、あげる、くれる、会う、教える、死ぬ、びっくりする ③ 身体状態	<b>レベル 1</b> 述語名詞文 述語形容詞文 述語動詞文 て形 (連用形) た形 (連用形、過去形) ない形 (否定形) 過去否定形 終止形 形容詞の副詞的用法 形容動詞の副詞的用法 比較 継続、習慣 (～ている) 可能 (れる・られる / ことができる)

	<p>見える、聞こえる、疲れる、わかる</p> <p><b>形容詞</b></p> <p>①目に見える状態 大きい、小さい、新しい、古い、悪い、いい、広い、狭い、高い、低い、安い、赤い、白い、黄色い、青い、茶色い、黒い、長い、短い、遠い、近い、</p> <p>②感覚・知覚 忙しい、甘い、辛い、強い、弱い、重い、軽い、危ない、眠い、明るい、暗い、うるさい、冷たい、寒い、涼しい、暖かい、暑い、熱い、</p> <p>③感情 楽しい、うれしい、寂しい、悲しい、おもしろい</p> <p>④評価 難しい、易しい、優しい、かわいい、すごい</p> <p><b>形容動詞</b></p> <p>①和語 静か、上手、下手、好き、嫌い</p> <p>②漢語 綺麗、便利、元気、簡単、大変、大切、大丈夫、無理、不便、</p> <p><b>副詞（主にレベル3）</b></p> <p>①時 今、昨日、今日、明日、あさって、おととい、来週、先週、今週、来月、先月、今月、来年、去年、今年、</p> <p>②程度・頻度 とても、たいへん、ゆっくり、すぐ、また、もう、まだ、だんだん、もうすぐ、みんな、よく、全部、ちょっと本当に、まっすぐ、ずっと、時々、ちゃんと、しばらく</p> <p>③陳述 あまり、全然、絶対、もし、たぶん</p> <p><b>接続詞（主にレベル3）</b> そして、それから、でも、しかし、けれども、けど、そのとき、そして、だから、</p>	<p>許可、不許可（～でもいい／～てはいけない、～ないで）</p> <p>勧誘（～しよう、～てみよう）</p> <p>状態（～ている）</p> <p>依頼（～てください、～てほしい）</p> <p>希望（～たい、～ように）</p> <p><b>レベル3</b></p> <p>仮定・条件（～たら、～ば、～と）</p> <p>目的（～ように、～ために）</p>
<p>語彙の難易度c レベル2 (C/c) 及び レベル4 (D/c)</p>	<p><b>動詞</b></p> <p>①自動詞(他動詞) 建つ、建てる、売れる、開く、閉まる、つく、消える、止める、止まる、破れる、汚れる、外れる、割れる、割る、並ぶ、並べる、まとめる、まとまる、決める、決まる、折れる、折る、続ける、続く、上げる、下げる、上がる、下がる、焼く、焼ける、集まる、集める、分かれ</p>	<p>自動詞文・他動詞文</p> <p>仮定（たら、ば、なら）</p> <p>条件（たら、ば、なら）</p> <p>比喩（よう、みたい）</p> <p>様態（よう、そう）</p> <p>伝聞（そう、という）</p> <p>目的（ために、ように）</p>

<p>る、分ける、焼く、集まる、集める、分かれる、分ける、壊す、壊れる、落ちる、落とす</p> <p>②漢語+する 運動する、失敗する、安心する、心配する</p> <p>③学校生活場面で使用 探す、遅れる、送る、飼う、通う、植える、戻す、知らせる、負ける、勝つ、貼る、そのままにする、しまう、守る、投げる、注意する、気をつける、咲く、変わる、変える、出す、やせる、太る、慣れる、困る、謝る、逃げる、行う、計る、譲る、亡くなる、がっかりする、合う、受ける、覚える、</p> <p>④使役動詞 合わせる、起こす、知らせる、合わせる、乗せる</p> <p><b>形容詞</b></p> <p>①目に見える状態 細い、太い、丸い、四角い、濃い、薄い、厚い、薄い</p> <p>②感覚・知覚 柔らかい、固い、うまい (美味)、苦しい</p> <p>③感情 恥ずかしい、眠い、恐い</p> <p>④評価 偉い、ちょうどいい、おかしい、正しい、珍しい、うまい (上手)、つまらない、厳しい、詳しい、</p> <p><b>形容動詞</b></p> <p>①和語 まじめ、楽、だめ、邪魔、幸せ、嫌、苦手、</p> <p>②漢語 熱心、心配、必要、危険、簡単、複雑、丈夫、安全、丁寧、変、特別、重要、得意</p> <p><b>副詞</b></p> <p>①時 この間、先日、しばらく、最近、このごろ、急に、突然、</p> <p>②程度・頻度 何度も、普通、はっきり、ほとんど、だいたい、少し、</p> <p>③陳述 必ず、決して、特に、どうも、どうか、せっかく、たしか、なかなか</p> <p>④擬音語・擬態語 ひらひら、きらきら、ゆらゆら、ころころ、ごろごろ、ぶらぶら、ふらふら、ザーザー、しとすと、どきどき</p>	<p>接続 (ところ、と、だけでなく、とき、ながら、)</p> <p>文末表現 (かもしれない、だろう、はずだ、にちがいない、と思う、ことがある、ところ)</p> <p>形式名詞 (だけ、ばかり、ほど、ぐらい、)</p> <p>視点のある文型 (ていく、てくる、てもらう、てくれる、てあげる、)</p>
---	---



	<p>かんかん、がんがん、じろじろ、きよろきよろ、 ふわふわ、</p> <p><b>接続詞</b> 実は、まず、はじめに、次に、最後に、つまり、もし、 もしかしたら、ところで、だが、</p>	
<p>語彙の難 易度 d レベル 5 (D/d)</p>	<p><b>動詞</b></p> <p>①漢語+する 栽培する、飼育する、成長する、説明する、独立する、 感じる、感動する、期待する、形容する、決心する、決 定する、苦勞する、交換する、交渉する、落葉する、奪 い合う、妨げる、失敗する、成功する、主張する、信用 する、済む、依頼する、納得する、記録する</p> <p>②複合動詞 生み出す、とりはずす、見上げる、張り巡らす、見分け る、取り入れる、くり返す、搾り出す、見分ける、飛び 回る</p> <p>③学習場面で使用する 与える、当たる、失う、和らぐ、膨らむ、枯れる、乾く、 熟す、繁る、比べる、残る、傷める、痛む、結ぶ、伸び る、伸ばす、浸す、沈む、蓄える</p> <p>④慣用的表現 腹を立てる、手が足りない、気を失う、鼻がきく</p> <p>⑤形容詞の派生語 広げる、広がる、広める、広まる、丸める、高まる、狭 まる、近づく</p> <p><b>形容詞</b> おとなしい、みにくい、めざましい、恐ろしい、激しい、</p> <p><b>形容動詞</b> 正確、ぜいたく、身近、魅力的、愉快、面倒、さまざま</p> <p><b>副詞</b></p> <p>①擬音語・擬態語 もくもく、じめじめ、しくしく、ちくちく、ひやひや、</p> <p>②陳述 かならずしも、なるべく、わざわざ、いったん、かえっ て、むしろ</p> <p>③程度・頻度・状態 大いに、明らかに、意外に、さっぱり、全く、実際に、 少々、およそ、ふたたび、どしどし、先に、たちまち、 比較的、ろくに、別に、堂々と</p> <p><b>接続詞</b></p>	<p>待遇表現 比喩 文末表現（とは限らない、わけで はない、はずがない、に越したこ とはない、のではないだろうか、 わけにはいかない） 形式名詞（べき） 傾向（がち、ぎみ、） 同時進行（につれて、にともなっ て、に比例して、とともに） 対象（にとって、について、に対 して） 接続的表現（に基づいて、）</p>

	だからといって、そうかといって、それにしても、 ものの、反対に、逆に、一方、ついに、このようにして	
--	--	--

これらのリストを指導に活用するためには、現状より一つ上の段階の語彙や文型を意識的に導入していくことが重要である。例えばB/b段階の能力の児童・生徒でいうならば、表4.3.3のレベル1(C/b)である「文レベルの生活言語」段階の、自分の経験について書ける、今の状態について述べられる、希望や欲求が訴えられるといった、日常生活における言語活動に必要な表現が定着を図ることが目標となる。このステップでは、日常生活の言語化を通してこれらの表現を習得していくことになろう。

レベル1(C/b)段階の児童・生徒であれば、「文レベルの学習言語」が課題となり、学校生活で用いられる表現が中心となる。学校生活のあらゆる場面で、教科内容を理解し、自分自身で文を操作し、意見や感想が正確に伝えられるということが目標となろう。学習言語としての目標語彙は、多くの漢語や描写に必要な自動詞、評価にかかわる形容詞、擬音語・擬態語、陳述副詞、論理的な説明に使用される「事の順序」を表す接続詞などである。目標とする文法は、表現力を向上させるための条件や目的などの文型、その他のあらゆる文に触れることである。

レベル4(D/c)段階の児童・生徒の目標は「段落レベルの教養的日本語」となり、抽象の理解が課題である。ことばをことばで理解し、ことばをことばで定義するための抽象語が鍵となる。大量の漢語、複合語や派生語、慣用表現、漢語を形容する形容詞、書きことば的な副詞、一文ではなく複数の文をまとめて受けるような接続詞などが語彙の目標である。

上記のような、次のステップへの下地を積み重ねていく方法によって総合的な言語能力を引き上げていくことができるであろう。現在の読み書き能力において、「何ができて何ができないか」をしっかりと見極め、評価し、目標として定めた上位レベルの要素を導入していく実践がなされることにより、聴覚障害児の言語能力向上は実現できると考える。

## 第五章 聴覚障害児の読み指導

---

聴覚障害児の言語能力の問題についてはこれまでの章で述べてきたとおりである。学校教育現場では、国語だけでなく、その他の教科においても、読みの力の弱さは学力の評価として表われ、読みの力をつけることが課題となっているのである。本章では聴覚障害児に対する言語指導の問題点、そして聴覚障害児の読みの特徴や問題点について述べ、読み能力向上のためのリライト教材の作成とリライト教材による教育実践を報告する。この章で扱うリライト教材は第四章の「発達の視点を含めた学齢期の言語教育プログラム」の基準を用いている。

## 5.1 聴覚障害児の文理解の現状と問題点

聴覚障害児が書かれた文を理解しようとするとき、語彙の不足と文法的知識の不足に加え、「独特の方略」を使うことで、読み誤ることがある。「独特の方略」というのは、長い文、構造が複雑な文を読み取る際に深く考えることなく、表面的に早く読み取ろうとすることから生まれるものだと考えられる。視覚的な情報の処理に優れている聴覚障害児にとっては、自分が文中から掴んだ語や節を頼りに読むほうが早く、楽にできる。文法的知識が健聴児よりも欠けている場合は、分析的な理解は困難であるため、よりその傾向が強まる。本項では聴覚障害児の文理解とその問題について述べる。

### 5.1.1 聴覚障害児の文理解の方略

本節では我妻(2003)の分類によって聴覚障害児の文理解の方略について説明する。

方略1：文中の自分の知っている単語を適当に関係づけて文を解釈する

A「冬休みよりも夏休みのほうが長い」

B「冬休みのほうが夏休みよりも長い」

文全体を見るのではなく、単語中心に読み取ろうとする方略で、知っている単語を自己の知識に基づいて理解しようとする方略である。この方略において文Aは「冬休み」「夏休み」「長い」という単語を頼りに読んでも、「夏休みは冬休みより長い」という日本国内の一般的常識（自己の知識）で理解できるのに対し、文Bでは、「夏休みより冬休みが長い」という意外な結果が想像できず、文A同様「夏休みは冬休みより長い」という意味で読み誤ることになる。

方略2：語順を手がかりに文を解釈する

A「太郎が花子にお菓子をあげた」

B「花子に太郎がお菓子をあげた」

C「(わたしは) 太郎にお菓子を買ってもらった」

やりもらい文など、複数の人物が登場する文において、先に登場する人物が動作者で、後に登場する人物が対象者であると読む方略である。文 A は語順のとおり、太郎を動作者(主体)に、対象者を花子と解釈すれば正しく読める。文 B や文 C では語順ではなく、助詞を手がかりに読むべきであるが、語順を手がかりにした方略では、文 B は花子を動作者、太郎を対象者として解釈されるので、文 A と同じ意味にならず、「花子が太郎にお菓子をあげた」と授受の方向を読み誤る。文 C では主語(主体)が省略されているため、動作者(主体)は太郎であり「太郎がお菓子を買った」あるいは、「太郎がお菓子を買ってもらった」と読み誤ることになる。

方略 3 : 「が名詞句」を動作者(主体)、「に名詞句」「を名詞句」を対象者と解釈する

- A 「太郎が花子にお菓子を買ってあげた」
- B 「太郎が花子を泣かせた」
- C 「太郎が花子に泣かされた」
- D 「花子が太郎にピーマンを食べさせられた」

方略 2 よりも助詞を手がかりにした高度な方略である。文 A のような一般的なやりもらい文であれば「が名詞句」のある太郎が動作者であり、正しく読める。B は使役文で、これも「を名詞句」が対象者となり正しく読める。しかし、C や D のような受身や使役受身になったとき、文末の動詞の形と意味にまで注意が向けられず、文 C では「太郎が花子を泣かせた」、D では「花子が太郎にピーマンを食べさせた」と読み誤る。

方略 4 : 複文では左から順に単文のように区切って解釈する

- A 「花子がお菓子を食べている太郎を泣かせた」
- B 「花子は毛の長い丸い大きな目の犬を飼っている」

複文構造が理解できず、重文のような形式で理解しようとする方略である。文 A は「お菓子を食べている太郎」というまとまりで読むべきところを「花子がお菓子を食べている」「(花子は) 太郎を泣かせた(/太郎が泣かせた)」というふうに区切って読んでしまう。文 B は「毛の長い、丸い大きな目の犬」となるのだが、「花子は毛の長い(毛が長い)」と読んでしまうことがある

以上のように、聴覚障害児は視覚的な判断で文構造を理解しようとする傾向がある。また、上記の方略 2 と 3 の関係において、助詞方略が使える児童の方が読みに関する成績が良いという結果(田中・南出 2000)もある。健聴児も年齢とともに意味的方略や語順方略か

ら助詞方略へと文理解方略を発達させていく（田中・南出 2000）のであるから、方略 2 や 3 で挙げたような、やりもらい、使役、受身の文において、助詞に注目できるような指導方法を考えることも大切である。加えて、使役、受身、使役受身の動詞の形がきちんと定着していないことも読み誤りの原因であると思われるので、整理して提示することも必要だろう。

### 5.1.2 聴覚障害児の文・文章理解の問題点

読み書きが苦手な児童・生徒らは単語にこだわる傾向があり、文全体、文章全体を見ることをせず、理解しようとする。5.1.1 の方略 1 のように、文脈から意味を類推して理解するのではなく、単語を中心に理解してしまうのである。しかもその単語は最初に覚えた読み方（音）と意味との結びつきが強く、一つの音に一つの意味というような記憶の仕方になっているため、同音異義語では誤解が多くなる。例えば「あける」という単語は最初に記憶した他動詞の「開ける」であり、その語を頼りに読もうとする。文中に「夜があける」とあるとする。それは「夜が開ける」という意味では通じないのだが、文全体を読むことが苦手であるから、「あける」に他の意味があるということを想像することなく、「夜」と「開ける」という語を繋いで理解しようとするのである。同様に「すくう」は「掬う」と捉えるため、「愛は地球を救う」と書かれていても、「すくう」という読みを引きずられ「掬う」の意味で解釈しようとする。

外国語学習の研究をしている天満(1989)は、外国語の読解における読み手の傾向として、文法の知識が多少不足していても、文中の単語の意味から推論を働かせ、それにより文全体の理解に至ることが多く、それでも文意が不鮮明な場合にのみ、文法上の知識に頼ると述べている。このように、書くことよりも読むことのほうが文法知識は必要とされないため、単語から理解しようとすることは自然な傾向とも言える。しかし、先の例の「夜が開ける」、「愛は地球を掬う」という文に不自然さを感じず、理解しようとすることは問題である。この場合、「地球」、「掬う」というそれぞれの単語が持つ意味は理解できても、その二つの単語の関係にまで注意が向けられず、即ち文全体の意味としての理解に至っていない。読み書きが苦手な児童・生徒は文理解においても、このように前後の関係を考慮しない傾向があるため、文章全体となれば、なお、理解が困難となる。

もう一点、文や文章理解の困難さの要因に背景的知識の不足が挙げられる。国語の教科書の文章は学年相応の背景的（常識的）知識を要求する。歴史や科学の基礎的な知識があれば、たとえ単語を知らなくても、それを手がかりに文意が理解できることもある。また、文全体の意味がわかれば未知の単語の意味が類推され、新しい語彙の定着が図られる。ところが学習言語がなかなか身につかず、学年相応の知識を持っていない児童・生徒では、そこにどのようなことが書かれているのかをイメージすることが困難で、文脈を読む、つまり類推といった能動的な行為による作業も難しく、そのため新しい語彙の習得も進みに

くい。全体像を掴むのが苦手な読解のスキーマ<sup>1</sup>（注）の定着も図れない。教科書を読むために必要な背景知識は、実際の経験よりも読書を通じて獲得されるものが多いため、読みが苦手な児童・生徒はますます読めない悪循環に陥ってしまう。

## 5.2 聴覚障害児の読み指導の現状と問題点

聴覚障害児教育の現場で教員らは、一つの単元を終わらせるのに時間をかけて指導しても、読みの力をつけることは難しいと感じている。児童・生徒らが知らない語句を説明することに時間を取られ、本来の授業すべき内容が指導できないという悩みも持っている。このような状況について山下(2001)は、これまでの国語の授業における問題点として以下のことを指摘している。

- ① どうしてわからないのか、読み取れないのかが、混沌としている。語彙の問題か、経験の問題か、表現能力の問題か、聞き取りの問題か、など原因が掴めない。
- ② 教師（発問者）—子ども（応答者）という関係が固定化し、子どもどうしの話し合いが成立しにくい。教師の介入（発言の復唱、確認、解説など）が多すぎ、子どもが受身になりがちである。
- ③ 一単元に時間がかかり、精選をしても、学年対応の教科書が修了できない。時間をかけたわりに、新出語の定着は個人差が大きい。
- ④ 小学校では、繰り返し音読することが読み取りを深める一要素になっている。聴覚特別支援学校で文字を追って声を出す（意味の理解は関係なく）だけの音読では意味がないのではないか。

この4つの問題点から、教育現場において、健聴児に対する国語教育と同じように音読を繰り返す指導法を用いても、読み取れない子どもが出現し、その原因がはっきりわからず、教室で説明や確認を頻繁に行っている教師の姿が想像できる。山下(2001)自身の実践では手話導入により、これらの問題が改善されたと報告している。授業展開がスピードアップし、難解語句の説明を手話ですることによって理解力が増し、読み取りも正確になったという。

しかし、その一方で、児童らが手話によって内容や説明が理解しやすくなり、手話表現が豊かになっても、それが日本語に結びつかないことが多いという指摘もある。荒川(2007)は手話導入によって子どもたちは積極的になり、コミュニケーション能力が上がる反面、集中力や日本語力に課題が残ると述べている。さらに久米(2008)は口声模倣<sup>2</sup>を推奨し、手話や指文字よりも幼稚部や小学部低学年のうちにしっかり音声言語を身につけることが大切だと述べている。手話によるバイリンガル教育を目指す場合と、口話中心で聞き、話す

<sup>1</sup> スキーマ：標準的・固定的な知識という意味で、たとえば「物語スキーマ」とは、物語がどのように進行するか、起承転結や設定・主題・筋立て・結末のようなパターンの知識などのことをいう。スキーマは学習によって増え、あるいは調整、創造される。読解において必要な背景知識のうち、修辭的構造に関する背景知識のことを「フォーマル・スキーマ」といい、内容に関する背景知識のことを「コンテンツ・スキーマ」という。

<sup>2</sup> 口声模倣：先生の口の動きに合わせて、生徒が口を真似する方法。

ことを重要視するプログラムの場合とでは、目的も指導方法も異なっている。そのどちらか一方のプログラムを選択することは、どちらかのデメリットを受け入れるという選択ともなり得る。

その両プログラムが聴覚障害児の読みの問題を完全には解決できないのは、読みに焦点を当てたプログラムではないからである。両者は読み能力の弱さ、読めないことの原因として、教材の文章が対象者の言語能力に合致していないことを把握しながら、学年対応の教材をそのまま使用している。前者は指導する目標教材のレベルと実際の言語能力との差を手話というコミュニケーション方法を用いて埋めようとしている。手話使用は内容理解においては有効な手段であるが、それが日本語の表現力に繋がるということの証明は未だなされていない。後者は聴覚活用を重視し、健聴児とほぼ同様に指導する。しかし、この自然習得に依拠した指導法が「健聴児と同様には読めない」という問題を解決することにはならず、到達目標レベルが健聴児に比して落ちる場合が多い。

第二言語学習者にとって未知の語彙が多い文章は、たとえ文構造が単純であっても理解は困難である。また逆に文構造が複雑であれば平易なことばで書かれていても難解となる。聴覚障害児の日本語教育は、第二言語教育ではないにしろ、対象者が語彙力、文法力の点で学年相応のレベルよりも低いのであれば、第二言語教育と同様の視点が必要である。前章で提案したプログラムに沿って、当該の聴覚障害児の言語能力を具体的に評価できれば、教材に学習者を合わせようとするのではなく、教材の方を学習者に合わせて提供することができる。今までは、学年相応の読み教材を指導方法の工夫によって読ませようとしてきた。それでも聴覚障害児の読みの問題を解決できないなら、教材を工夫することによって、学年相応の読み物を読ませることを考えるべきだ。学習者の言語能力や目的に応じ、段階的にステップアップさせるという、学習者にとっても指導する教員にとっても負担の少ない方法によって、読み能力の向上が図れるのではないだろうか。

### 5.3 対策一リライト教材

教科書の文章を読む目的は、単に読書の楽しさを追求するためではなく、学年相応の学力と知識を身につけることにもある。学年相応の教材と比して、語彙や文法と背景知識が不足している児童・生徒らにとって、教科書を読むことは負担が大きい。この負担を軽減させるために、リライトという手法を提案する。使用する児童・生徒の実力に合わせて、語彙や文法を制限し、書き直すことである。本項では筆者が実際に行った国語の教科書のリライトについて述べる。

#### 5.3.1 リライト教材の作成方法と使用方法概要

小学校低学年向けの教材は、もともと文が単純で、文量が少ない。使用されている語彙も抽象的な語は少なく、書き換えの必要がないものが多い。ゆえにこの段階ではリライトするとしても、原文に戻ることを前提に学習を進めたい。文法構造が視覚的に確認できる



音読譜<sup>3</sup>を用いるのも有効だと考える。学年が上がるにつれて文構造が複雑になり、抽象語が増え、文量も増加する。この場合、接続詞や副詞を単純にし、機能語を削除し、長い描写部分を縮めるなどをすれば、語彙力や文法力が弱い児童・生徒でも読みやすいものとなる。しかし中学校以降の教材になると、教材が伝える内容が高度になり、読むための一般的な知識が必要になってくるため、ある程度語彙習得、内容理解というような目標を絞ったリライトが求められる。また、その学年で味わうべき教材テキスト（原文）の作者独自の表現や文学的表現（描写や比喩など）をどのように扱うかも検討しなければならない。

リライトする際の技術的なポイントはいくつかあるが、主なものを以下に挙げる。

- ① 長い文は分割して短くする
- ② 日常使わない語は理解可能な語に書き換える
- ③ 複合動詞を単一の動詞に換える
- ④ 主語など省略されている部分を補う
- ⑤ 長い文の修飾部を削除する
- ⑥ 隠喩などの読み取りが難しい部分を削除する

また、指導対象者の言語能力が低い場合は、学年が上がっても文構造が視覚的に確認しやすいように「分かち書き」をし、「音読譜」を用いて書き表すのも効果的である。長文の物語文にはストーリー展開が明確になるように意味段落ごとに副題をつける工夫も有効である。

リライト教材は、文章理解のために作成するのであるが、文学的な要素を味わう、楽しむといったことも国語教育としては重要であろう。最終的には教科書をそのまま読めることが目標となるので、リライト教材はステップだという考えで使用すべきである。このリライト教材の使い方は児童の能力や授業の形態、学習目的などによって違ってくると思われるが、筆者は、次のような使い方を想定した。

- ① 教師用のマニュアルとして。言い換え文のヒントとして使う。
- ② 児童の自習用として。自分で読んで理解できる場合、普通の授業の予習や復習に使う。
- ③ 授業の副教材として。教科書の文との比較や深い表現の学習に使う。
- ④ 読み物教材として。そのまま「読み」の教材として使う。

### 5.3.2 小学校 2 年配当教材・物語文「スーホの白い馬」(資料 5.3.2.1, 5.3.2.2, 表 5.3.2.3, 5.3.2.4)

小学 2 年で扱われる「スーホの白い馬」には複合動詞が非常に多く使われており、日常

<sup>3</sup> 音読譜：岡本淑明氏が発案された。日本語の文章を音声化するとき、どう読むかを、視覚的に表そうとしたもの。音読譜の原型は、和歌（短歌）の行換え・分かち書きにヒントを得て作られた。文中の意味の切れ目のポーズと、声の立て直しが視覚的にわかるように、縦書きで高低を明確にし、行の頭が左下がりになっている。

今回のリライトでの音読譜の書き方は、音読のためというよりは文章構造の視覚化を意識しているので、かならずしも岡本氏の手法と一致していない。

使用しないような語彙もある（表 5.3.1.3）。しかもかなりの長文で、書きことばにまだ慣れていない子どもにとっては、負担の多いものになっている。今回のリライトでは原文の流れや雰囲気壊すことなく、できるかぎりやさしい表現になおすことを心がけた。特に、複合動詞は単独の動詞に直すようにした（表 5.3.1.4）。また、主語（主体）の省略も補い、「なにがどうした」を理解しやすくした（資料 5.3.1.1）。リライトの基準は 3 章の「発達の視点を含めた学齢期の言語教育プログラム」における「レベル 3」である。基本的な文型や語彙は理解できるが、長文や従属節が多く含まれる文には不慣れで、生活の範囲を超える語彙はほとんど知らないという対象を設定し、段落を重視した構成のテキストに慣れることを目標とした。

『スーホの白い馬』は時間的な流れや、因果関係が重要である。目に見えないそれらを苦手とする子どもたちにとって、凝った表現は理解の妨げとなる。この『スーホの白い馬』を物語として理解することが学習の目的であるなら、難しい表現に煩わされるより、絵本の絵と簡単な文で理解を求め、時間的な流れの中での主人公の心理や状況を読み取ることで目的は達成されるだろう。

また、この『スーホの白い馬』では、日本語教育的な視点でワークシート（資料 5.3.2.2）も作成してみた。内容理解というよりは語彙指導や文法指導を意識し、市販のドリル教材とは少し異なった側面で作成したものである。

### 5.3.3 中学 1 年配当教材・説明文「クジラの飲み水」（資料 5.3.3）

この作品は説明文である。この文章を読解するにあたり、困難な部分は次に挙げる 4 点が考えられた。①説明文であるということ — 物語文のスキーマには小さい頃からなじみがあり、展開なども予想を立てる推測読みが可能である。しかし、説明文は内容自体に関心がなければ「おもしろい」という感覚が湧かず、読み進めるのが困難である。喜んで読まれないため、スキーマの定着も浅い。②文章が長いこと — 全部で 2500 字近くの文章である。一気に音読して 8 分はかかる。読むことが得意でない子どもにとって、文章の長さは問題である。③文が長い — 文が長いのは文構造が複雑であるため、文のほとんどが複文である。引用、比喻などの表現も多様であり、受身文も多く、文法がわからないと理解できない。④普段使わない単語が多い — 「書きことば」は読むことを通じて習得できるものである。読むことが苦手な子どもは「書きことば」の語彙がなかなか身につかない。膨大、食物、適応、地帯、要因などの漢語をはじめ、得る、いやす、蓄える、備わる、おびやかすなど訓読みする動詞も多く出てきており、漢字は読めてもこのような抽象語が多いと意味を掴むのが難しい。また、接続詞や副詞の知識も必要である。

この他、この文章を真に理解するためには、理科的な知識が必要である。まず、動物には魚類、両生類、爬虫類、鳥類、哺乳類などの種類があるということ、クジラが海に住む哺乳類であるということ、ラクダも長時間水を飲まなくても平気な哺乳類であることなどである。聴覚からの入力が少ないと、絶対的な情報量が不足しやすく、当然知っているは

ずのことばや事実を知らないことがある。そのような場合、知識を得るための教材でもある説明文を、基礎的な知識を補いながら読むことになり、時間も手間もかかる。

今回のリライトでは、文章の構成の核である、「問いかけ—答え、問いかけ—答え」のパターンを崩さず、「くじらがどうやって飲み水を確保しているのか」の答えにたどり着くことを目標とした。それに必要な情報だけで構成させ、比喩表現や長い修飾部分は削除し、主述を明確にさせた。文字数は70%程度に減った。リライトの基準はレベル2で、学習言語の習得も意識した。

#### 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」(資料5.3.4.1, 5.3.4.2)

この作品は物悲しい雰囲気のある物語文である。ストーリー展開は主人公の心の動きが中心となっている。人気のあるサーカスのスターが、人気落ちるのを恐れて、死を覚悟して難度の高い演技をするという話である。文章はおよそ4600字の長さで、先の「クジラの飲み水」の倍近くある。しかし、物語文であるので、説明文に比べると読みやすい。場面ごとの主人公の状況と心理がつかめれば、次の場面の予測も立ちやすい展開になっている。ゆえにこの文章では大幅にことばを削る必要はなく、リライト版は4100字程度である。リライトの基準はレベル3であるが、レベル5の要素も含んでいる。「無理なく読める+α」のリライトで、原文の90%近いボリュームではあるが、「大テントの見上げるような高いところ」「テントにぎっしりいっぱいの観客は、いつも割れるような拍手をする」などの長い修飾部は削除し、「テントの高いところ」「いっぱい

の観客は大きな拍手をした」などと書き換え、文はかなり単純化し、音読譜もつけた。原文は、サーカスの空中ブランコのイメージが「ヒョウのように」「鳥のように」と視覚的に描かれており、比較的理解しやすい比喩となっているため、そのようなところは意識的に残し、比喩表現の練習ができるようにプリントを作った(資料5.3.4.2)。展開を視覚的に理解するために副題をつけたのは一つの試みであったが、ストーリーの流れを理解することと、文章のまとまりを意識するという点で効果が見られた。音読譜もまた有効で、分ち書きによって単語を抽出して理解することができ、文構造も視覚的に把握でき、音読もしやすくなった。

#### 5.3.5 中学1年配当教材・物語文「トロッコ」(資料5.3.5.1-5.3.5.4)

やや時代を感じさせる短編小説である。文字数は約5250字とかなり長い。同じ物語文であっても、ファンタジーのような「空中ブランコ乗りのキキ」とは異なり、リアルな生きた人間としての心情理解や背景の把握が読みの中心となる。臨場感のある描写がこの作品の特徴で、それを簡略化することにどのくらい意義があるのか、大変悩まされた教材である。結果的には三通りのリライトを施した(資料5.3.5.1-5.3.5.3)。第一段階、第二段階のリライトは約4000字、第三段階はあらすじだけで構成して、1500字程度である。それぞれレベル5、レベル3、レベル2の基準である。

教科書に書かれている、この単元の「目標」は次のようになっている。

- ・良平の心の変化を、自分の体験と照らしながら味わう。
- ・情景や行動の描写を通して、主人公の心情の変化を読み取る。

つまり、この作品はリライトするだけで生徒たちが読めるものではなく、国語の指導としての教員のテクニックも重要である。背景知識を導入し、主人公の心情に共感を持たせるための経験を呼び起こす授業がなければならない。ここで描写される人や物については想像力だけでは難しく、挿絵などを利用する必要があると思われる。また、「心細い」体験をまずは引き出しおこななければ、この主人公の気持ちがよく理解できないだろう。

第一段階（レベル 5）のリライト（資料 5.3.5.1）は、教科書のめあてが達成できるよう、情景や行動の描写表現における作者のことばを残し、修飾部分を削除する程度で行った。擬音語・擬態語もできるだけ残した。副詞や接続詞も表現をやさしく言い換えることを避けた。複合動詞も単動詞にしなかった。しかし、そのために一文が長く、難しい語彙の多いリライト教材となった。原作者の優れた表現に触れることを目標に定めると、このようになる。

第二段階（レベル 3）のリライト（資料 5.3.5.2）では、かなり文を単純化させ、意味段落で副題もつけ、わかりやすさを心がけた。副詞の省略、接続詞の言い換え、複文の単文化、日常使わない語彙の言い換え、枝葉の描写の省略などを行った。目標はストーリー理解と心情理解である。この物語は主人公の心情の変化を追うことによってストーリー展開がなされるため、心の動きを表現している部分は省略せずにリライトした。

第三段階（レベル 2）のリライト（資料 5.3.5.3）はあらすじのみで構成した。心情理解に必要な事実や行為を抜き出し、ごく簡単な表現で主人公の心情を表現した。それを文字で確認して、心の動き（変化）は教師が誘導して理解させていくという方法を探るための教材である。また、これを使って導入の際のストーリー確認をすることも可能である。

物語の内容理解という目標だけでは文法能力を向上させにくい。そこで、この単元では助詞を含んだ構文をターゲットにし、主体と対象が現れる「やりもらい・受身形の助詞練習」（資料 5.3.5.4）問題を作成した。

#### 5.4 実践—B 聴覚特別支援学校での取り組み

B 聴覚特別支援学校で、2007 年度から筆者が作成したリライト教材を使った国語科の指導が始まった。本項で報告するのは、2007 年度及び 2008 年度に実施された中学 1 年、及び 2 年の「国語」での実践である。今まで B 聴覚特別支援学校ではリライト教材を使用したことがなく、初めての試みであり、教員らも効果的な使用法を探りながらの授業となった。しかし、それまで「教科書の原文が読めない、わからない」といった問題に対して、「わからない漢字やことばは辞書で調べなさい」「何度も読みなさい」という指示で応じていたことを見直すきっかけとなり、教員の意識も変化した。生徒らがなぜわからないのか、というところに目が行くようになった。辞書で調べてもその説明が理解できないこと、単語の

意味だけわかって、文全体がわかるとは限らないこと、わからない文を何度読んでもわかるようにはならないことを教員は自覚するようになったのである。健聴児への指導とは異なる手法が必要であることも認識された。

生徒らにとっては、文を単純化することで、一文ずつの理解が容易になり、内容理解に伴って全体の文章構成にも目が届くようになった。指導を担当した教員によると、「リライトされた教材を扱うのは初めてであったが、文や文章を読みきることができ、生徒たちはわかる楽しさを味わいながら読む授業に参加していた。内容もよく理解できた。」ということである。教員にとっても、生徒らが理解できる言語レベルがどのようなものであるのかが掌握でき、定期テストの設問の仕方も工夫が必要であることがわかった。

#### 5.4.1 「空中ブランコ乗りのキキ」の実践（資料 5.3.4.1、5.3.4.2）

授業では、絵によってあらすじを理解させ、必要な語彙、たとえば「観客」などの導入を行った。それからリライトされたものを与え、一つの文について一つないし二つの質問をする形式で読み取りを進めた。「この文の主語はなんですか」「そのは何を指しますか」など、主語・述語・指示語・修飾語などの文法を意識した読み取り方であった。また、難しそうな単語には「○○は何ですか。調べましょう。」と辞書を使う練習もした。指導を担当した教員はパワーポイントを使い、これらの課題を口頭ではなく、質問文も読むという形で与え、また、解答もボタンひとつで見られるようにしていた。この一連の作業に生徒たちは楽しんで取り組み、飽きることなく読むこと、文法を確認することをしたという。

このパワーポイント教材の狙いは、今まで原文を最後まで読み、定期考査のための「問い」と「答え」の練習をしても、生徒らは定期テストで「問い」が読めず点が取れないという実態に対処することであった。教員は、生徒らが文章を読んで問いに答えるという作業を生徒自身が一人でする必要があると考えたのである。リライト教材では余分な情報がないため、いつもなら答えが探しきれず不安そうな生徒も、容易に答えが見つかるため、答えの形式にまで意識がいくようになった。例えば「なぜですか」という質問には「～（だ）から」という形式で答えなければならないが、そのようなところが見落とされがちであったのが、改善されたのである。

このような読み方では全体像を見ることは難しいかと思ったが、意外にもストーリーの理解もよく、それに伴って主人公の生き方や行き先に思いを馳せることができ、印象深い物語として生徒たちの心に残っているそうである。副題をつけたのもストーリー理解に役立っていると思われる。次の段落に進むときに、副題を見れば前の段落の内容が思い出されるため、展開がわかりやすくなったのであろう。

#### 5.4.2 「トロッコ」の実践（資料 5.3.5.1-5.3.5.3）

授業を担当した教員によると、リライト教材も 3 作品目となるため、第二段階（レベル 3）のリライト教材（資料 5.3.5.2）で、音読譜のないものを使用し、レベルアップを図っ

たが、生徒たちはしっかりついてきていたとのことである。教員は副題を利用して、文のかたまり(段落)を意識することを促し、そのたかまりの中でどの部分が大事なのかに気づかせるようにした。文から段落へという広がり、読み能力の向上にとって重要なことであり、望ましい指導法である。生徒たちは読むことに慣れ、物語を読むのが楽しいと感じていると話した。

特にドラマがあるわけではないこの物語を、最後まで読み通し、小説教材の中心的役割である主人公の心情理解をするというのは、原文のままでは難しいことであった。それがリライト教材を使用することによって可能になることが実感された。この教科書単元の「目標」が達成される意義は大きい。心情理解や知識吸収といった目標は精神的な成長においても必要なものである。読みを通じて学年相応の課題に取り組むことが、読解教材の要であり、それができるのもリライト教材だからである。対象年齢の低い、やさしい読み物を与えるだけではできない学びが可能となる。

#### 5.4.3 「走れメロス」の実践

この作品は指導を担当する教員自身がリライトをした。中学国語の文学作品をリライトするのはかなり難しいが、指導する側の目的に合うものを使用しなければ意味がなく、教員自身がリライトの技法を身につける必要もあるため、教員の自作となった。教員の設定した目標は、ストーリー理解と、心情理解であった。この作品は学習後、文化祭で劇にするという案があり、そのためにも深く読む必要があったのである。

この教員は前年度にも同単元の指導をしており、リライト教材の使用前と使用後の変化を捉えている。使用前、つまり原文による指導では、①漢語調のことばが理解できず、語句の説明に時間がかかった。②全部読むのに1ヶ月かかった。③誰がしたのか、何をしたのかが理解できないことが多かった。という否定的な印象が多かったが、使用后では、④メロス、セリヌンティウス、国王の性格や人物像を想像することができた。⑤読むことに対する拒否感がなかった。⑥場面ごとの面白さを味わうことができた。という肯定的な印象が多くなっている。

原文のままではストーリー理解に時間がかかっていたが、リライト教材を使用することで、登場人物の人物像やストーリーがよく理解されるようになった。このことは物語文読解には重要なことである。文化祭の劇の練習にはなおさら、人物像やストーリーがしっかりと把握されていなければならない。リライト教材が大変効果的に利用された例だと思われる。

#### 5.4.4 「食感のオノマトペ」の実践

この作品も教員自身の作成したリライト教材で授業が行われた。担当した教員は前年度まで小学部で指導していたが、この年は中学1年の担当となり、中学国語のリライトに初めて取り組んだ。

作成された教材は冊子になっており、語句、導入部分、本文のリライト、問題で構成されている。語句は教員が選出した45の表現について、書き取りし、意味を調べ、短文作りをするようになっていた。意味調べや短文作りは宿題として扱っていた。導入部分は「オノマトペ」という未知の語彙の概念が理解できるように、日常生活で目にするオノマトペが含まれた文章をいくつか紹介していた。本文は音読譜がついており、レベル1程度にリライトされていた。また、音読譜だけではなく、「ながら」や「次に」といった、注目すべき文法項目に傍線が引かれ、主述が明確になるように、修飾部を点線で囲んでいた。複文の理解を視覚的にわかりやすくする工夫である。本文に関する問題は、リライト教材の中から答えがすぐに発見できるものとなっていた。

実際の授業では、このリライト教材を利用しながら、一つの段落を読み進めた後、教科書の原文を扱っている。リライト教材はあくまでも理解の下地を作るためのものであり、この教科書単元の目標としての学びは教科書の原文から得るという考えからである。生徒らはリライト教材で骨子をよく理解しており、教科書の原文を見ても理解不能なところはなさそうであった。教科書を読むためのリライト教材としての位置づけが、教員と生徒の中にも明確にあると思われる。

このようなリライト教材の利用法は理想的であると考え。教育の最終的な目標は学年相当の教科書を読んで理解することであるからだ。リライト教材でなければ読めない児童・生徒もいるだろうが、レベルアップをはかるためには、より上の段階の文章に触れる必要があると考える。

#### 5.4.5 その他の作品の実践

教科書の単元でほかにリライトを施したのは「ホテルの里づくり」「小さな手袋」「壁に残された伝言」「注文の多い料理店」の4作品である。基準はいずれもレベル3を中心に、レベル2、レベル4の三通りを作成した。「ホテルの里づくり」「壁に残された伝言」は説明文で、「小さな手袋」「注文の多い料理店」は物語文である。いずれも授業で使用された。

「ホテルの里づくり」は時間軸に沿った展開ではなく、時間が前後し、間に説明が入る文章であるため、副題を工夫した。もともと、作者が主張したいことが明確に書かれている文章であったが、文構造が単純化されることで、より理解しやすくなった。その結果、単語の意味や文の理解でつまづくことなく、内容であるホテルの生態に目が向けられるようになった。ところが「壁に残された伝言」は作者の主張があいまいで、原文には明文化されたところがない。内容は「なぜ壁に伝言が残ったのか」という科学的なシステムについての説明がほとんどであり、リライトや副題を工夫しただけでは本当の筆者の意図は伝わらない。文章全体を通して、作品のテーマや、その背景を考えるとこのような教材は、教員の関わり方次第で読み方が変わるものだろうと思われる。「壁に残された伝言」の教科書上の目標は広島の「あの日」と今とをつなげることと、筆者の気持ちを読み取ることを掲げているが、結局はそこまでに至らず、内容理解に留まってしまった。

「小さな手袋」の主人公は少女であるが、その少女の物語を少女の父が語る形で構成されている。この設定は理解困難な一因だろうと思い、リライト版では主人公の少女の語り口にした。指導担当した教員によると、確かに、リライト教材を使用する前、つまり原文で指導していた時には、主人公と「わたし」とが混乱していたが、リライト教材では素直に理解できたとのことである。主人公が子どもで、ストーリー展開も時間軸に沿って進むため、リライトすれば読みやすい作品となった一例である。

「注文の多い料理店」は展開が面白い作品で、ストーリーが理解できれば十分に楽しめる読み物である。実際の授業では、リライト教材を用いて、一つ一つの場面についての理解は進んだ。ところが、最も肝心な最後の場面と、はじめに登場していた山猫との関係が理解できなかったという。「猟師が山猫に騙されていた」ことが理解できなかったのである。それを抜きにこの作品の面白さは理解したことにはならない。まだ全体を読むということには課題が残るということである。

## 5.6 考察

授業を担当した教員によると、リライト教材を使用した場合、生徒らの反応は非常に良いということであった。生徒らの国語のレベルはさまざまではあるが、読解力に問題がある子どものほうが多いので、原文をそのまま与えても、消化しきれずに終わってしまう。漢字やことばの勉強にはなっても、物語を楽しむことができない状態である。しかし、リライトしたもので授業をすると、生徒に対して語句の説明で時間を取られることなく、「わかる授業」ができ、生徒も内容理解、心情理解だけでなく、文法的な課題にも楽しんで取り組むことができる。このように、読むということに対する苦手意識が軽減でき、また「わかる喜び」を追求できるのがリライト教材の良さである。

リライト教材を使用した教員へのインタビューからは、次のような話が聞けた。長い文や文章を見ただけで抵抗を感じていた生徒が、積極的に読むことをし、原文で読んでいたときよりも時間を短縮することができた。そして、教員が生徒らに学ばせたいことが明確であれば、目標を絞って取り組むことができる。教員と生徒の両者とも達成感が得られた。生徒自身も、自分が何がわからないのかが把握でき、安心して授業に臨めた。分かち書きや音読譜といった視覚に訴えるような書き方も効果がある。特に構文能力が弱い生徒にとっては、主語や述語が掴みやすくなり、理解が容易になった。副題をつけるのも有効だということがわかった。副題が意味段落というものを意識させ、全体を読むときの助けになった。文章全体の内容理解とともに、知識も身につく。国語のテストにおいても、それまでは質問文が読めず、何を問われているのかがわからない状態であったが、単純化された文で問答を繰り返すことにより、何を問われているのかの判断ができるようになった。また、「なぜ」と問われている場合には「から」を文末につけるといような答え方のルールにも気をつけられるようになり、定期テストの点が伸びた。以上のような効果が実践で感じられたのである。B校以外にも、小学部一年生対象のリライト教材使用実践では、授業中



の音読や発表が多くなり、従来の原文教科書使用の授業と比して、むしろ教科書で学習している充実感があり、積極性が感じられた(阿部 2008)と報告されている。

年少者日本語教育におけるリライト教材使用の効果も実証されつつある。松田ほか(2009)は JSL 児童に対してリライト教材を用いることによって「日本語による学ぶ力」を育成し、原文を使用した授業でも目的に応じた読みが可能になったことを報告している。それまでもリライト教材の使用によって、音読や内容理解をさせてきており、その結果、編入9ヶ月後には、教科書本文の内容を読み取ることができるようになっていた。しかし、それでは内容理解に留まり、在籍学級で国語の授業を受けるだけの力を十分に育成できなかった。そこで、学年相当の学びができるようにリライト教材そのものを工夫した。形式段落が教科書と対応すること、難度の高い語句も不可欠なキーワードはそのまま残すというような工夫であった。リライト教材を使用した指導においても学年相当の課題がこなせるように、感想を述べさせたり、説明をさせたりしている。このように、ステップアップの一段階としての位置づけを明確にさせることで、より具体的で望ましい効果が得られるということである。

小学校国際学級担当の村山(2009)も、リライト教材を使用することによって、問いに対する答えが見つかりやすくなるという効果があると述べている。リライト教材を読みながら、教師の問いかけに対して、教材文に着目し、文の中から答えを見つけるような場面では、はじめはおおざっぱに見当をつけ、そこをじっくり読み直すことによって自分で答えを見つけることができる。さらに目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章を引用できるようになるとも説明した。このほか、リライト教材によって物語のあらすじを理解していれば、原文を読んだ時にも今読んでいる箇所がわかり、読むことの不安が薄れる、イメージを持って読むことができる、などの利点を挙げている。

與繩(2008)はリライト教材について、外国人児童生徒だけでなく、国語を苦手とする日本人児童生徒に対しても有効であると述べている。国語が苦手な生徒は、長文に対する抵抗感があるが、リライト教材ではそれが緩和され、繰り返し読むことも苦痛でなくなるとしている。じっくり読むことによって、自分でわかる部分とわからない部分を認識することができること、分かれ書きによって文章が見やすくなり、また意味の切れ目がわかりやすくなることも述べている。外国人児童に対して使用した「あらすじリライト」では、物語全体に関わる重要事項が押さえられたことを報告している。

リライト教材を使用することには、以上のような効果がある。リライトはできる限り現場教員が、目の前の児童・生徒の実力、あるいは使用目的に合うものを作成するべきである。リライト教材をそのまま「読む」教材とする必要はなく、利用する素材として扱えば良いと考える。リライトの作成方法や使用方法によっては、リライト教材を用いることで、「日本語による学ぶ力」を育成することも可能である。

「読み」の目的は内容理解、知識の吸収といった受動的なものもあれば、想像や類推といった本人が積極的に関わる作業も含まれる。理解よりもむしろ想像力や類推力を養うこ

とが国語力を向上させるといった面もある。ただ、リライト教材が担うのは、そういった国語力全般の力を上げることより、語彙や文法を積み上げるようなボトムアップ的な要素のほうが強い。文理解、文法理解、語彙習得といったところでかなり有効な教材だろうと思われる。このような教材の特性を活かした練習問題も本章の資料(資料5.3.2.2, 5.3.4.2, 5.3.5.4)で紹介する。

聴覚障害児教育の現場では「書かれていることを読み取る」ことに時間が割かれている。学習者の言語能力と大きく差の開いた教材では、なおさら時間がかかり、本来の学習目的が達成されないことが多い。学習者の能力に合う教材、即ちリライト教材を使用することで、「書かれていることを読み取る」だけでなく、「読み」そのものの学習、例えば、文脈を読む、文章の構成を理解する、あるいはそれに付随した学習、例えば語彙の習得、構文の習得なども同時に行うことが可能となる。

今後の課題としては、「作者がここで伝えなかったのはどんなことですか。」「このときの主人公はどんな気持ちでしたか。」というような質問に対して、自分のことばで表現できる、書く力と要約する力をつけることであろう。「読み」から「書き」へとつなげるための教材や指導方法を考える必要がある。ことばの指導という点では、助詞や用言の活用に問題が残る生徒が少なくないので、日本語教育的文法指導の導入も試みる価値があるだろう。そのような教材もあわせて作成していかなければならない。

また、リライトが必要なのは国語の教材だけではない。理科や社会、算数、保健とあらゆる科目の教材についても、リライト教材は有効であろう。特に、内容理解が重要課題である理科や社会においては、リライト教材は非常に効果が高いと考える。

### 資料 5.3.2.1 「スーホの白い馬」リライト版

中国の北、モンゴルには、広い草原があります。モンゴルの人たちは、昔から、ひつじや牛や馬などをかって、生活していました。

このモンゴルに、馬頭琴という楽器があります。楽器のいちばん上が、馬の頭の形をしています。だから、馬頭琴と言います。どうして馬頭琴はできたのでしょうか。この話を聞いてください。

昔、モンゴルの草原に、スーホという少年がいました。スーホの仕事はひつじかいでした。そしてスーホはびんぼうでした。スーホは、おばあさんとくらしていました。おとうさんもおかあさんもいませんでしたが、スーホは、よくはたらきました。毎朝、早くおきて、おばあさんといっしょに、ごはんのよういをします。それから、二十頭くらいのひつじをつれて、広い広い草原に出て行きました。

スーホは、とても歌がじょうずでした。ほかのひつじかいにたのまれて、よく歌を歌いました。

スーホのきれいな歌声は、遠くまでよく聞こえました。

ある日、夜になったのに、スーホが帰ってきません。おばあさんは、心配しました。ほかのひつじかいたちも、「どうしたのだろう」と、さわぎはじめました。

みんなとても心配しました。そのときスーホが、白いものをだいて、帰ってきました。

みんながスーホのそばへ行って見ると、それは、小さな白い馬でした。白い馬はうまれてすぐの子馬でした。

スーホは、うれしそうに、みんなに話しました。

「帰るとちゅうで、子馬を見つけたんだ。この子馬が地面にたおれていたんだ。ちかくにはだれもいなかった。おかあさん馬もいなかった。夜になったら、おおかみに食べられるかもしれない。かわいそうだから、つれてきたんだよ。」

それから何日もたちました。スーホはその子馬をいっしょうけんめいそだてました。子馬は、げんきに大きくなりました。からだは雪のように白く、とてもはやく走ります。だれでも、その馬に見とれました。スーホはこの馬が大すきでした。

あるばん、スーホがねているとき、馬の大きな鳴き声を聞きました。ひつじもさわいでいます。スーホは、いそいでおきて、外に出ました。ひつじのかこいのそばに行きました。

そこには大きなおおかみがいました。ひつじを食べようとしています。わかい白馬はおおかみの前に立って、いっしょうけんめいひつじをまもっていました。

スーホは、おおかみをおいはらいました。スーホが白馬のそばに行くと、白馬は、体じ

ゆう、あせびっしょりでした。長い間、おおかみとたたかったからでしょう。

スーホは、その白馬の体をなでました。そして兄弟に言うように話しました。

「よくやってくれたね、白馬。本当にありがとう。これから、どんなときでも、ぼくはおまえといっしょだよ。」

それから何年かたちました。

ある年の春、とのさまから知らせが来ました。とのさまが、町でけい馬の大会をひらきます。そして、一等の人は、とのさまのむすめとけっこんできるそうです。

ひつじかいたちは、スーホにすすめました。

「白馬にのって、けい馬に出たらいいよ。」

スーホは、白馬にのって、町へ行きました。

けい馬がはじまりました。強そうなわかものたちが、馬にのりました。どの馬も、とてもはやく走ります。でも、先頭は、白馬です。スーホののった、白馬です。

「白い馬が一等だぞ。白い馬のわかものをつれて来なさい。」

とのさまが言いました。

白い馬のわかものは、びんぼうなひつじかいでした。それを見て、とのさまは、むすめとの結婚のやくそくをやぶりました。

「おまえには、ぎんかを三まいやる。その白い馬をおいて、すぐに帰れ。」

スーホは、おこりました。

「わたしは、けい馬に来たのです。馬を売りに来たものではありません。」

「なに。びんぼうなひつじかいが、わたしにさからったな。家来ども、こいつをやっつけろ。」

とのさまが大きな声で言うと、家来たちが、いっせいに、スーホをなぐったり、けったりしました。スーホは、気をうしなってしまうました。

とのさまは、白馬をとり上げて、家来たちをつれて、帰っていきました。

友だちがスーホをたすけて、スーホはやっとうちに帰りました。

スーホの体は、きずやあざがたくさんありました。おばあさんは、いっしょうけんめい手当をしました。スーホのきずは、だんだんおとってきました。それでも、白馬をとられたかなしみは、どうしてもきえませんでした。白馬はどうしているだろうと、スーホは、いつも考えました。

とのさまはすばらしい馬を手に入れて、とてもいい気もちでした。とのさまは、白馬をみんなに見せたくまりました。

そこで、ある日、とのさまは、おきやくをたくさんよんで、さかもりをしました。さかもりのとちゅうで、とのさまは、白馬にのって、みんなに見せようと思いました。

家来たちが、白馬をつれてきました。とのさまは、白馬にのりました。

そのとき、白馬が、うしろあしで立ちました。とのさまは、地面におちました。白馬は、風のようにやく走って、にげて行きました。

とのさまは、大声でどなりました。

「早く、あいつをつかまえろ。つかまらなかつたら、弓でころせ。」

家来たちは、おいかけました。けれども、白馬はとてもはやく走りました。ぜんぜんおいつけませんでした。家来たちは弓で、矢をうちました。白馬のせなかには、つぎつぎに、矢がささりました。それでも、白馬は、走りつづけました。

そのよる、外で音がしました。

「だれだ」

ときいてもへんじがありません。でもカタカタ、カタカタと、音がつづいています。おぼあさんが、見に行つてさけびました。

「白馬だよ。うちの白馬だよ。」

スーホは、いそいでおきて、外に出ました。本当に、白馬はそこにいました。けれども、白馬の体には、たくさんの矢がつきささり、あせが、ながれています。白馬は、ひどいけがをしましたが、走つて、走つて、走りつづけて、大すきなスーホのところへ、帰つてきたのです。

スーホは、白馬にささっている矢をぬきました。きず口からは、血がふき出しました。

「白馬、ぼくの白馬、しなないで」

でも、白馬は、とても弱っていました。いきは、だんだん小さくなり、目の光も、だんだんきえました。

つぎの日、白馬は、しんでしまいました。

スーホはかなしくて、くやしくて、何日も、ねむれませんでした。

でも、やつとあるばん、ねむれました。そのとき、スーホは、白馬のゆめを見ました。スーホが白馬のからだをなでると、白馬は、やさしくスーホに話しました。

「そんなにかなしまないでください。それより、わたしのほねや、かわや、すじや、け

を使って、楽器を作ってください。そうすれば、わたしは、いつまでも、あなたのそばにいられますから。」

スーホは、おきると、すぐ、その楽器を作りました。ゆめで、白馬が話したとおりに、ほねやかわや、すじや毛を、組み立てていきました。

楽器は、でき上がりました。これが、馬頭琴です。

スーホは、どこへ行くときも、この馬頭琴をもっていきました。それをひくと、いつもスーホは、白馬を思い出しました。白馬をころされてくやしかったこと、白馬にのって草原を走って楽しかったことを思い出しました。そしてスーホは、となりに白馬がいるような気がしました。そんなとき、楽器の音は、もっとうつくしくなりました。聞いている人も気もちがよくなりました。

それから、馬頭琴は、広いモンゴルの草原でたくさん作られました。ひつじかいたちは、夕方になると、あつまって、馬頭琴の音楽を聞きました。そして、ひつじかいたちは一日のつかれをわすれました。

#### 資料 5.3.2.2 「スーホの白い馬 ワークシート」

P. 78 「そのぼんのことです」～P. 79 「しんでしまいました」

1. 「だれが どうした」をさがそう。

スーホ が ねようをしました。

おばあさん が

\_\_\_\_\_ が かけていきました。

\_\_\_\_\_ が 帰ってきました。

スーホ が 矢を \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ が しんでしまいました。

2. 「～とき」をつかって 文をつくろう。

スーホが \_\_\_\_\_ とき 外のほうで音がしました。

スーホが 外に 見に行ったとき 白馬が \_\_\_\_\_

スーホが 白馬に \_\_\_\_\_ とき きずぐちから 血がふき出しました。

3. 帰ってきた白馬は どんな ようすでしたか。絵を かきましよう。

4. 白馬は どこから 帰ってきましたか。

5. 白馬は どうやって 帰ってきましたか。

6. 白馬は いつ しにましたか。

7. 「～ながら」をつかって 文をつくろう

(れい) スーホは はを 食いしばりながら 矢をぬきました。

テレビを 見ながら \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ を食べながら \_\_\_\_\_

P. 79 「かなしさと・・・」～P. 81 「わすれるのでした」

1 「と、」をさがそう

スーホが \_\_\_\_\_ やると、 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ めると、 \_\_\_\_\_ じめました。

ひつ \_\_\_\_\_ と、 \_\_\_\_\_ って……………。

2 「なに が どうした」をさがそう

\_\_\_\_\_ が できあがりました。  
楽器の \_\_\_\_\_ が \_\_\_\_\_  
スーホ \_\_\_\_\_ 馬頭琴は \_\_\_\_\_

3. 馬頭琴のざいりょうは何ですか。

\_\_\_\_\_ の \_\_\_\_\_

4. 時間のじゅんばんならべよう

- (あ) スーホは白馬にのって草原をかけ回った楽しさを思い出しました。
- (い) スーホはいくばんもねむれませんでした。
- (う) 白馬はゆめでスーホに話しかけました。
- (え) 馬頭琴はモンゴルの草原じゅうに広まりました。
- (お) スーホは白馬が教えてくれたとおりに楽器を作りはじめました。

5. スーホはどんなきもちで馬頭琴をひきましたか。

きもちいい たのしい すばらしい くやしい おもしろい  
なつかしい さびしい はずかしい たのもしい たくましい  
いそがしい うれしい したしい うつくしい かなしい



表 5.3.2.3 「スーホの白い馬」原文 語彙表

動詞	複合動詞	だきかかえる はねおきる とび出す かけつける たちふさがる かけよる おいはらう 言いかえす どなりたてる はねあがる	ふりはなす ころげおちる さわぎたてる かけ出す どなりちらす つきささる ながりおちる ふき出す よわりはてる すりよせる	はなしかける かけまわる ゆりうごかす 作り出す よりあつまる ねむりこむ とびかかる うちのめす とり上げる 引きつれる	おき上がる いころす おいかける おいつく 食いしばる 作りはじめる でき上がる 見せびらかす
	受身形	なぐられる けとばされる たすけられる とられる ころされる たのまれる			
	使役形	けっこんさせる			
	命令形	つれてまいれ うちのめせ つかまえる かえれ いころしてしまえ			
副詞		ぐんぐん おもわず はっと びつしより きりっと まったく つきっきりで ふいに カタカタと ひっしに	むちゆうで とろとろと いったい きつと すくすくと もう いっせいに さっさと かっとな やっとな	すぐ つきつぎに ますます	
接続詞	順接	それには それから それは それで そして そこで やがて			
	逆接	それでも でも ところが けれども			
その他の 文型	比喻	くらい ように			
	様態・状態	そう らしい だらけ まみれ			
	逆接	くせに のに ながら			
	時間	～たばかり ～ようとする ～はじめる			
	強調	～でたまらない ～はてる			
	仮定・条件 確認 付帯状況 伝聞 頻度	つかまらないなら ～のか ながら ～という ～たびに			
その他の難しい語彙	もがく 見とれる けたたましい いったいに おさめる すすめる またがる むち おかげで こうなると	いくばんも ゆめからさめる わき ひびく 耳をすます ふたりきりで (二十頭)あまり わけ あせびつしより 引きしまる	つたわる みなり ～ではありませんか 知らんふりして くれてやる かっとなる (馬を)引く 間をぬける うなりをたてる すじ		

表5.3.2.4「スーホの白い馬」リライト版 語彙表

動詞	複合動詞	さわぎはじめる おいはらう とり上げる おいかける おいつく 走りつづける つきささる ふき出す 組み立てる でき上がる	
	受身形	たのまれる 作られる とられる ころされる	
	命令形	つかまえろ かえれ やっつけろ ころせ つれて来なさい	
副詞		やっど つぎつぎに もつと いっせいに カタカタと すぐ	
接続詞	順接	だから そして それから そうすれば そして	
	逆接	でも それでも けれど でも けれども	
その他の 文型	比喩	ように	
	様態・状態 伝聞 意志 推量 逆接	そうに そう ようとする かもしれない ～ても	
その他の難しい語彙・表現		～て行く ～て来る かう くらす 見とれる 体じゅう あせびつしより なでる よくやってくれたね けい馬	わかもの やくそくをやぶる 手当 (きずが)なおる 手に入れる うしろあし どなる 弱る さからう ～ような気がする

「海には 水がない。」と言ったら、  
そんなことはない と思うだろう。  
もちろん 海水の大部分は 水である。  
しかし、たくさんの水でできている 海の水は、  
人間が 飲める水ではない。  
海は 砂漠と同じか それ以上に  
水が 少ない環境 なのである。

クジラは

どうやって 飲み水を 手に入れるのだろうか。

動物は ふつう、

体重の約七〇パーセントが 水分である。

そのうちの一〇パーセントの水分がなくなると 死ぬ。

生物にとって

水は それほど 大切なもの なのである。

それでは、

クジラは どのようにして 水を飲んでいるのだろうか。

もしかしたら、

クジラは 海水を 飲むことができるのではないか。

人間などの 体液には、少しの塩分がある。

海水に比べると その濃度は とても低い。

だから、

もし 海水を飲むと、逆に のどが渴いてしまうので

海水を飲むことはできないのである。

では、

クジラは

海の生活に 慣れたため、

塩分の濃い海水を 飲むことが

できるようになったのだろうか。

クジラの体は、

海で生活するために いろいろな変化をした。

しかし、

海水を 淡水に変えることは できない。  
つまり、

飲み水に関しては、  
人間と ほとんど同じである。

このため、  
クジラも  
海水を飲むことは できないのである。

食物を 食べるときに 一緒に飲む海水は  
平気なのだろうか。

ところが、  
クジラが 食物を 食べるときには、  
海水は ほとんど胃の中に入らない。  
シロナガスクジラは、口を 閉じたまま  
海水だけを 外に出すことができるので、  
海水を飲むことはないのだ。

クジラは 食物の中にある水分を  
利用しているのだろうか。

クジラが 食べるプランクトンや魚介類の体の八〇パーセント近くは  
水でできている。

乾燥地帯にすむ アダックスなどは、  
食物の中にある水分で 生活している。

プランクトンやイカなどの 体液は、  
塩分の濃さが 海水と同じなのである。

だから  
クジラの場合には 食物の中にある水分を利用することはできない。

実は、  
クジラは 自分の体内で  
水をつくっているのである。

脂肪が 体内で分解されるときには、多くの水が 生まれてくる。

クジラの食物には、

たくさんの脂肪分がある。

また、

クジラの体には、

多くの脂肪がある。

だから、

食物がないときも、

クジラは この脂肪を分解して

水をつくること が できるのである。

しかし、

いくら脂肪が多くても、

たくさんの水は つくれない。

だから

クジラは

この大切な水を

上手に使っている。

砂漠にいる ラクダも、

こぶに 脂肪をため、

長時間 水を 飲まないで

暮らしている。

陸上の動物は、

呼吸・発汗・排せつで

体の水分を使う。

だが、

海には 水蒸気が多いので、

呼吸では あまり水分を使わない。

また、

クジラは 汗をかかない。

だから、

クジラの場合、

大切な水分は

尿になって出て行く。

尿を出すことは、

同時に

体の中の 余分な塩分を出すことでもある。

クジラは、

飲み水としての水を 飲むことが

全くない。

クジラは

体内で水をつくり、

尿で塩分を出し、

一方ですべて、

水分をなくさないようにして

暮らしているのである。

資料 5.3.4.1 「空中ブランコ乗りのキキ」リライト版

空中ブランコ乗りのキキ 別役実

① キキはサーカスのスター — すごい！ 三回宙返りだ！

キキは 空中ブランコ乗りで

そのサーカスで いちばん 人気がありました。

キキが

テントの高い所を

こちらのブランコから あちらのブランコへ

三回宙返りを しながら 飛ぶと

いっばいの観客は、大きな拍手をするのです。

「まるで、鳥みたいだね。」

「いえ、ひょうですよ。」

「いや、お魚さ。」

人々は みんな、

キキの三回宙返りを 見るために、  
そのサーカスに やってきました。  
どの町でも、キキは有名でした。  
だからそのサーカスは、いつも満員でした。

② ほかの人ができたら どうしよう — キキの不安

「なあ、キキ……。」

団長さんは、いつも言っていました。

「おまえさんは、世界一のブランコ乗りさ。

だって どこのサーカスの ブランコ乗りも、  
二回宙返りしか できないんだからね。」

「でも、団長さん。

いつか、だれかがやりますよ。

みんな、一生懸命、練習をしていますから。

そうしたら、わたしの人気は

落ちてしまうでしょう。」

「心配しなくてもいい。

だれにも 三回宙返りは できないさ。

もし、だれかが やり始めたら、

おまえさんは 四回宙返りを すればいいじゃないか。」

「四回宙返りを？ できませんよ。

練習してみましたが、できませんでした。

わたしは 鳥ではないので

四回宙返りは 無理なんです。」

キキは、

有名になって、いつも幸福でした。

でも、だれか ほかの人

三回宙返りを始めたらどうしよう。

少し 心配でした。

「そのときは、団長さんの言うとおりに、  
四回宙返りをしなければいけないのだろうか……。」

### ③ ピエロのロロの忠告 — 失敗したら 死ぬよ

キキは、  
サーカスの休みの日、何度か練習をしてみました。  
でも、いつも、落ちてしまうのです。

練習のときには、下に網が張ってあります。  
しかし、本番のときには、それがありません。

キキのお父さんも、空中ブランコのスターだったのですが、  
三回宙返りに失敗して落ちて死んでしまいました。

「やめたほうがいいよ。」  
ピエロのロロが、キキに言いました。  
「四回宙返りは無理さ。  
人間にできることじゃないよ。」

「でも、だれかが、三回宙返りを始めたら、  
わたしの人気は落ちてしまうよ。」

「いいじゃないか。人気は落ちても死なないさ。  
だけどブランコから落ちたら死ぬんだよ。」

ピエロになればいい。  
ピエロなら、どこからも落ちないよ。」

「人気は落ちることは、寂しいことだよ。  
お客さんから拍手をもらえないなら、  
わたしは死んだほうがいい……。」

### ④ 金星サーカスのピピが 3回宙返り — どうする、キキ!



キキのサーカスが、ある港町のお祭りに やってきました。

その夜 キキは  
一人で 波止場を 散歩していました。

波止場の片隅に  
やせたおばあさんが 一人 座って、  
シャボン玉を 吹いています。

「こんばんは。」

「ああ、こんばんは。  
ブランコ乗りの キキだね。」

「そうです。  
今夜の三回宙返りは、見てくれましたか。」

「いいや、見なかったよ。」

「そうですか。それは残念ですね。  
今夜は、特に うまくいったんです。  
自分でも まるで鳥みたいだ って思えたんですよ。」

「みんなも  
そう言っていたよ……。」

おばあさんは、  
シャボン玉を 吹いていましたが、  
急に キキのほうに 振り向いて 言いました。

「おまえさんは 知っているかね？」

「何をです？」

「今夜、

金星サーカスの ピピが、  
三回宙返りを やったよ。」

「本当ですか。」

「とうとう 成功したのさ。」

「そうですか……。」

「明日の朝には  
そのニュースが この町に 届く。  
おまえさんの 三回宙返りの  
人気も、今夜で終わりさ……。」

「そうですね……。」

「そうだよ。明日の晩の、拍手は、小さいだろう  
ね。」

「でもね、おばあさん。  
金星サーカスの ピピが できても、  
まだ 世界には  
三回宙返りが できる人は、  
二人しか いないんですよ。」

「今までは、  
おまえさん一人しか できなかったのさ。  
それが、  
ピピにも できるようになったんだからね。」

お客さんは、  
練習すれば、だれにでも できるんだって  
考え始めるよ。」

⑤なぞのおばあさん — 魔法の青い薬

キキは

黙って 海の方を 見ました。  
そして ゆっくり 歩き始めました。

「おやすみなさい。おばあさん。」

「待ちなさい」

キキは 立ち止まりました。

「おまえさんは、  
明日の晩 四回宙返りを やるつもりだね。」

「ええそうです。」

「死ぬよ。」

「いいんです。死んでも。」

「おまえさんは、  
お客さんから 大きな拍手を もらうために  
死ぬのかね。」

「そうです。」

「いいよ。それなら おまえさんに  
四回宙返りを やらせてあげよう。  
こっちへ おいで……。」

おばあさんは、  
小さなテントの中に入り、  
青い水の入った小瓶を持って 出て来ました。

「これを、

やる前に飲みなさい。

でも、一度しか できないよ。

一度やって  
盛大な拍手をもらって……それで終わりさ。

それでもいいなら、やりなさい。」

#### ⑥ピピの決心 — 4回宙返りをします

次の日、その港町では、  
金星サーカスの ピピが  
三回宙返りに成功した という ニュースを  
みんなが 話しました。

でも、その日の午後  
町の 真ん中に、  
大きな看板が 現れました。

「今夜、キキは、四回宙返りを やります。」

町の人々は、だまってしまいました。  
そして その看板を見たあと、  
ピピのことは だれも 話しませんでした。

夕食が終わると、  
町じゅうの人々が  
キキのサーカスの テントに 集まって来ました。

「おい、やめたほうがいいよ。  
死んでしまうよ。」  
ピエロのロロが言いました。

「練習でも、まだ 一度も 成功していないんだらう？」  
団長さんも、

心配して キキを 止めようとします。  
「だいじょうぶですよ。  
きっと うまくいきます。  
心配しないでください。」

⑦ やった、4回宙返り！ — だが、キキは・・・

大きな 音楽が 鳴って、  
キキは  
白鳥のように 飛び出していきました。

高い所にある ブランコまで、  
縄ばしごを 登っていきました。

ブランコの上で、  
キキは、  
心の中で お客さんたちに 言いました。

「見ててください。  
四回宙返りは、この一回しか できないのです。」

キキは 薬を 口の中に 入れました。

「あのおばあさんも、  
このテントの どこかで 見ているのかな……。」  
キキは、ぼんやり 考えました。

次の瞬間、  
キキは、  
大きくブランコを 振って、  
飛び出していました。

ゆっくりと、  
大きな白い鳥が 空を滑るように、  
キキは 手足を伸ばしました。  
そして 一回転します。

また

花が 開くように 手足が伸びて、  
抱き抱えるように つぼんで……二回転。

今度は

水から 跳びあがる お魚のように 跳ねて……三回転。

お客さんは、ドキドキしました。

キキは、

ゆるやかに、ひょうのような 手足を 弾ませると、  
四つめの宙返りを しました。

人々は

大きな歓声を あげました。

人々は

みんな 涙を流しながら、  
辺りにいる人々と、肩をたたき合いました。

でもそのとき、

だれも 気づかなかったのですが、  
キキは もう どこにも いなかったのです。

お客さんが みんな帰ったあと、

テントの中を、サーカスじゅうの人々が  
必死になって 捜し回ったのですが、無駄でした。

翌朝、

サーカスの 大テントの てっぺんに  
白い 大きな 鳥が止まっていて、  
悲しそうに 鳴きながら、  
海の方へと 飛んでいったそうです。

もしかしたら

それが キキだったのかもしれないと、  
町の人々は うわさしました。

日本語の表現を勉強しよう

「比喩 (ひゆ)」

「比喩」とは 様子や動作を ほかのものに 例えて 言うことです。

「君は ボクの 太陽だ」

本当の「君」は「人間」で、「太陽」でも「月」でもありません。

でも、「君」はとても 明るくて 美しい。

そして、「君」がいないとき、ボクは とても暗い (さびしい)。

だから、「太陽」だと言う意味です。

「〇〇くんは わたしの 命」

〇〇くんと、わたしは ふたごでも、親子でもありません。

でも、〇〇くんが 大好きなので、〇〇くんが いないと わたしは 死んでしまう  
という 意味です。

「花のように美しい」

美しいものを見たとき、その美しさを表現したいけれど

「すごくきれい」

「とてもきれい」

「めっちゃきれい」

では、どういう美しさかが わかりません。

「星のような目」→ 星のように キラキラと 輝く目

「さくらんぼみみたいな くちびる」

→ さくらんぼのような 小さくて つやつやした 赤い くちびる

「おもちのような はだ」→ おもちのように 白くて やわらかい はだ

このように、ほかのものに たとえると よく わかります。

動作も この比喩で 表すことができます。

「サルのように木に登る」

「カバみたいに大きな口をあける」

「ライオンのように叫ぶ」

もっと 複雑な 比喩もあります。

「ダンスをするように 木の葉が 風で 舞う」

「お母さんに 叱られたときのように しょんぼりする」

☆さあ、みなさんも カッコイイ 比喩を 考えてみましょう。

\*「みたい」は 話しことばで よく使います。

「よう」は 書きことばで よく使います。

は ボク（わたし）のです。

のような おなか

みたいな 先生

ように 泳ぐ

みたいに 走る

よう \_\_\_\_\_

みたい \_\_\_\_\_

#### 資料 5.3.5.1 「トロッコ」リライト版 第一段階（レベル4）

小田と熱海の間に、鉄道の工事が始まったのは、良平の八つの年だった。良平は毎日、その工事を見物に行った。トロッコで土を運ぶのがおもしろくて見に行ったのである。

トロッコの上には土工（工事の人）が二人、土の後ろに乗っている。トロッコは山を下って走ってくる。良平は、土工になりたいと思うことがある。せめては一度でも土工と一緒に、トロッコへ乗りたいと思うこともある。トロッコは村外れの平地へ来ると、自然とそこに止まってしまう。と同時に土工たちは、トロッコを飛び降り、その線路の終点へ車の土をぶちまける。それから今度はトロッコを押し押し、もと来た山の方へ登り始める。良平はそのとき乗れなくても、押すことさえできたらと思うのである。

ある夕方、——それは二月の初旬だった。良平は二つ下の弟や、弟と同じ年の隣の子どもと、トロッコの置いてある村外れへ行った。土工たちの姿は見えなかった。三人の子どもは恐る恐る、いちばん端にあるトロッコを推した。ごろり、ごろり、——トロッコはそういう音を出して、三人の手に押されながら、そろそろ線路を登っていった。

そのうちにかれこれ十間（20メートル）ほど来ると、線路の勾配（坂の角度）が急になりだした。トロッコも三人の力では、いくら押しても動かなくなった。良平は年下の二人に合図をした。



「さあ、乗ろう！」

彼らは一度に手を放すと、トロッコの上へ飛び乗った。トロッコは、ひと息に線路を下りだした。そのとたんに突き当たりの風景は、両側へ分かれるように、ずんずん目の前へ展開してくる。顔に当たる風、足の下のトロッコの動揺、——良平はほとんど有頂天になった。

しかしトロッコは二、三分ののち、もうもとの終点に止まっていた。

「さあ、もう一度押すじゃあ（押すぞ）。」

良平は年下の二人と一緒に、またトロッコを押し上げようとしたとき、突然彼らの後ろには、だれかの足音が聞こえだした。

「このやろう！ だれに断ってトロに触った？」

そこには背の高い土工が立っている。——その姿が見えたとき、良平は年下の二人と一緒に、もう五、六間（10メートルぐらい）逃げ出していた。——それぎり良平は、人けのない工事場のトロッコを見ても、二度と乗ってみようと思ったことはない。ただそのときの土工の姿は、今でも良平の頭のどこかに、はっきりした記憶が残っている。

そののち十日余りたってから、良平はまたたった一人、昼過ぎの工事場で、トロッコの来るのを眺めていた。するとまくら木を積んだトロッコが一両、太い線路を登ってきた。このトロッコを押しているのは、二人とも若い男だった。良平は彼らを見たとき「この人たちならばしかられない。」——彼はそう思いながら、トロッコのそばへ駆けていった。

「おじさん。押してやろうか。」

その中の一人はトロッコを押したまま、返事をした。

「おお、押してくれよう。（おお、押してくれ）」

良平は二人の間に入ると、力いっぱい押し始めた。

「われ（おまえ）はなかなか力があるな。」

他の一人も、こう良平を褒めてくれた。

そのうちに線路の勾配は、だんだん楽になり始めた。「もう押さなくともいい。」——良平はそう言われるかと心配だった。が、若い二人の土工は、黙々と車を押し続けていた。良平は、尋ねてみた。

「いつまでも押していていい？」

「いいとも。」

二人は同時に返事をした。良平は「優しい人たちだ。」と思った。

五、六町（5、600メートル）余り押し続けたら、線路はもう一度急勾配になった。そこには両側のみかん畑に、黄色い実がなっている。

「登り道のほうがいい、いつまでも押させてくれるから。」——良平はそんなことを考えながら、全身でトロッコを押すようにした。

みかん畑の間を登りつめると、急に線路は下りになった。一人の男は、良平に「やい、乗れ。」と言った。良平はすぐに飛び乗った。トロッコは三人が乗ると同時に、線路を走り

でした。

「押すよりも乗るほうがずっといい。」——良平はあたりまえのことを考えた。「行きに押しすところが多ければ、帰りにまた乗るところが多い。」——そうも考えたりした。

竹やぶのある所へ来ると、トロッコは静かに走るのをやめた。三人はまた前のように、重いトロッコを押し始めた。竹やぶはいつか雑木林になった。その道をやっと登りきったら、今度は高いがけの向こうに、海が見えた。と同時に良平は、あまり遠く来すぎたと感じた。

三人はまたトロッコへ乗った。しかし良平はさっきのように、おもしろい気持ちにはなれなかった。「もう帰ってくれ。」——彼はそうも念じてみた。が、行く所まで行き着かなければ、トロッコも彼らも帰れないことは、もちろん彼にもわかっていた。

その次に車の止まったのは、茶店の前だった。二人の土工はその店へ入ると、悠々と茶などを飲み始めた。良平は一人いらいらしながら、トロッコの周りを回ってみた。

しばらくののち茶店を出てくるときに、一人の男は良平に駄菓子をくれた。良平は冷淡に「ありがとう。」と言った。

三人はトロッコを押しながら緩い傾斜を登っていった。良平は車に手を掛けていても、心はほかのことを考えていた。

その坂を向こうへ下りきると、また同じような茶店があった。土工たちがその中へ入ったあと、良平はトロッコに腰を掛けながら、帰ることばかり気にしていた。「もう日が暮れる。」——彼はそう考えると、ぼんやり腰掛けてもいられなかった。

ところが土工たちは出てくると、無造作に彼にこう言った。

「われ（おまえ）はもう帰んな。おれたちは今日は向こう泊まりだから。」

「あんまり帰りが遅くなると、われ（おまえ）のうちでも心配するぞら。」

良平は一瞬間あつけにとられた。もうすぐ暗くなること、今日の道はとても遠いこと、それを今からたった一人、歩いて帰らなければならないこと、——そういうことが一時にわかったのである。良平はほとんど泣きそうになった。が、泣いてもしかたがないと思った。泣いている場合ではないとも思った。彼は若い二人の土工に、おじぎをすると、走りだした。

良平はしばらく無我夢中に線路のそばを走り続けた。そのうちにふところの菓子包みが、じゃまになって、それを道端へほうり出し、板草履もそこへ脱ぎ捨ててしまった。

竹やぶのそばを駆け抜けると、夕焼けが消えかかっていた。良平は気が気でなかった。行きと帰りと変わるせいか、景色の違うのも不安だった。汗でぬれた羽織を道端へ脱いで捨てた。

みかん畑へ来るころには、辺りは暗くなる一方だった。「命さえ助かれれば。」——良平はそう思いながら、滑ってもつまずいても走っていった。

やっと、村外れの工事場が見えたとき、良平はひと思いに泣きたくなった。が、とうとう泣かずに駆け続けた。

彼の村へ入ってみると、もう両側の家々には、電灯の光がさしていた。井戸端の女衆や、畑から帰ってくる男衆は、良平があえぎあえぎ走るのを見ては、「おい、どうしたね？」などと声をかけた。が、彼は無言のまま、明るい家の前を走り過ぎた。

彼のうちへ駆け込んだとき、良平はとうとう大声に、わっと泣きださずにはいられなかった。その泣き声で父や母が集まってきた。母は良平の体を抱えるようにした。が、良平は手足をもがきながら、すすりあげすすりあげ泣き続けた。その声あまり激しかったせいか、近所の女衆も三、四人集まってきた。みんな彼の泣くわけを尋ねた。しかし彼は泣くよりほかにしかたがなかった。あの遠い道を駆け通してきた、心細さには、いくら大声に泣き続けても、足りない気持ちに迫られながら、……

良平は二十六の年、妻子と一緒に東京へ出てきた。今ではある雑誌社で働いている。が、彼は、全然なんの理由もないのに、そのときの彼を思い出すことがある。全然なんの理由もないのに？——仕事に疲れた彼の前には今でもそのときのように、薄暗いやぶや坂のある道が、続いている。……

資料 5.3.5.2 「トロッコ」リライト版 第二段階（レベル3）

良平が好きなもの—トロッコ

良平が八つの年に鉄道の工事が始まった。良平は毎日、その工事を見物に行った。トロッコで土を運ぶのがおもしろかったのである。

トロッコの上には土工（工事の人）が二人、土の後ろに乗っている。トロッコは山を下って走ってくる。良平は、土工になりたいと思うことがある。土工と一緒に、トロッコへ乗りたいと思うこともある。トロッコが止まると、土工たちは、トロッコを飛び降り、その線路の終点へ土をぶちまける。それから今度はトロッコを押して、山の方へ登り始める。良平は乗れなくても、押すことさえできたらと思うのである。

いたずら

ある夕方、良平は弟や、隣の子どもと、トロッコの置いてある村外れへ行った。土工たちの姿は見えなかった。三人の子どもは恐る恐る、いちばん端にあるトロッコを押した。ごろり、ごろり、——トロッコはそういう音を出してゆっくり線路を登っていった。

十間（20メートル）ほど来ると、線路の勾配（坂の角度）が急になりだした。トロッコは、いくら押しても動かなくなった。良平は合図をした。

「さあ、乗ろう！」

彼らは、トロッコの上へ飛び乗った。トロッコは、ひと息に線路を下りだした。顔に当たる風、足の下のトロッコの動揺、——良平は有頂天になった。

しかしトロッコは二、三分のち、もう止まっていた。

「さあ、もう一度押すじゃあ（押すぞ）。」

### 背の高い土工

良平は年下の二人と一緒に、またトロッコを押し上げようとした。そのとき彼らの後ろから、だれかの足音が聞こえた。

「このやろう！ だれに断ってトロッコに触った？」

背の高い土工が見えたとき、良平は年下の二人と一緒に、もう五、六間（10メートルぐらい）逃げ出していた。——そのときから良平は、だれもいない工事場のトロッコを見ても、二度と乗ってみようと思ったことはない。そのときの土工の姿は、今でもはっきりした記憶が残っている。

### 親切な二人の土工

それから十日余りたってから、良平は一人、昼過ぎの工事場で、トロッコを眺めていた。するとトロッコが一両、太い線路を登ってきた。このトロッコを押しているのは、二人とも若い男だった。良平は彼らを見たとき「この人たちならばしかられない。」と思い、トロッコのそばへ走っていった。

### 良平の願いがかなう

「おじさん。押してやろうか。」

その中の一人はトロッコを押したまま、返事をした。

「おお、押してくよう。（おお、押してくれ）」

良平は、力いっぱい押し始めた。

「われ（おまえ）はなかなか力があるな。」

他の一人も、こう良平を褒めてくれた。

そのうちに線路の勾配は、だんだん楽になり始めた。「もう押さなくともいい。」——良平はそう言われるかと心配だった。良平は、尋ねてみた。

「いつまでも押していていい？」

「いいとも。」

二人は同時に返事をした。良平は「優しい人たちだ。」と思った。

### トロッコ、最高！

五、六町（5、600メートル）余り押し続けたら、線路はもう一度急勾配になった。そこには両側のみかん畑に、黄色い実がなっている。

「登り道のほうがいい、いつまでも押させてくれるから。」——良平はそんなことを考えながら、トロッコを押した。

みかん畑の間を登ると、線路は下りになった。一人の男は、良平に「やい、乗れ。」と言った。良平はすぐに飛び乗った。トロッコは三人が乗ると同時に、線路を走りだした。

「押すよりも乗るほうがずっといい。」——良平はあたりまえのことを考えた。「行きに押

すところが多ければ、帰りにまた乗るところが多い。」——そうも考えたりした。

### どこまで行くの？

竹やぶのある所へ来ると、トロッコは走るのをやめた。三人はまた、重いトロッコを押し始めた。竹やぶはいつか雑木林になった。その道を登ったら、今度は海が見えた。そのとき良平は、あまり遠く来すぎたと感じた。

三人はまたトロッコへ乗った。しかし良平はおもしろい気持ちにはなれなかった。「もう帰ってくれ。」——彼はそうも念じてみた。

### まだ 帰らないの？

その次に車の止まったのは、茶店の前だった。二人の土工はその店へ入ると、茶を飲み始めた。良平はいらいらしながら、トロッコの周りを回ってみた。

茶店を出てくるときに、一人の男は良平に駄菓子をくれた。良平は冷淡に「ありがとう。」と言った。

三人はトロッコを押しながら緩い坂を登っていった。良平は、ほかのことを考えていた。

### もう 日が暮れる

その坂を下りきると、また茶店があった。土工たちがその中へ入ったあと、良平は帰ることばかり気にしていた。

土工たちが出てくると、こう言った。

「われ（おまえ）はもう帰んな（帰りなさい）。おれたちは今日は向こう（トロッコの線路の終点）泊まりだから。」

「あんまり帰りが遅くなると、われ（おまえ）のうちでも心配するぞら（よ）。」

### 良平は一人で帰る

良平はあつけにとられた（目が点になった）。もうすぐ暗くなること、今日の道はとても遠いこと、それを今からたった一人、歩いて帰らなければならないこと、——そういうことが一時にわかったのである。良平は泣きそうになった。が、泣いてもしかたがないと思った。泣いている場合ではないとも思った。彼は若い二人の土工に、おじぎをすると、走りだした。

### 走って、走って

良平はしばらく夢中で線路のそばを走り続けた。そのうちにふところの菓子包みが、じやまになって、それを道端へほうり出した。板草履もそこへ脱ぎ捨ててしまった。

竹やぶのそばを走り抜けると、夕焼けが消えかけていた。良平はとても心配だった。汗でぬれた羽織を道端へ脱いで捨てた。

みかん畑へ来るころには、辺りはどんどん暗くなった。「命さえ助かれば。」——良平はそう思いながら、滑ってもつまずいても走っていった。

#### 生きて 帰れた

やっと、村外れの工事場が見えたとき、良平は泣きたくなった。が、とうとう泣かずに走り続けた。

彼の村へ入ると、もう家々には、電灯の光がついていた。井戸端の女衆や、畑から帰ってくる男衆は、良平を見ては、「おい、どうしたね？」などと声をかけた。が、彼は無言のまま、明るい家の前を走り過ぎた。

#### ことばでは 言えない気持ち

彼のうちへ駆け込んだとき、良平は大声で、わっと泣きだした。その泣き声で父や母が集まってきた。母は良平の体を抱えるようにした。が、良平は泣き続けた。その声あまり激しかったせいか、近所の女衆も三、四人集まってきた。みんな彼の泣くわけを尋ねた。しかし彼は泣くしか、しかたがなかった。あの遠い道を走り通して、心細かった。その気持ちは、大声で泣き続けても、消えなかった。

#### 今は 大人の良平

良平は二十六の年、妻子と一緒に東京へ出てきた。今は、ある雑誌社で働いている。が、彼は、全然なんの理由もないのに、そのときの彼を思い出すことがある。全然なんの理由もないのに？——今でも、仕事に疲れたときには、そのときのような坂道が目の前にある。

資料 5.3.5.3 「トロッコ」リライト版 第三段階（レベル2）

この作品の作者：あくたがわりゅうのすけ芥川龍之介

（この物語は良平<sup>りょうへい</sup>という人が八歳のときのことを思い出している。）

良平は 鉄道の工事を 毎日見に行った。

良平は 8歳だった。

トロッコを 見るのが おもしろかった。

良平は トロッコに乗りたと思った。

土工になりたいと思った。

土工と一緒にトロッコに乗りたと思った。

トロッコを押したいと思った。

良平は 弟たちを 連れて  
村はずれへ 行った。

工事の人が 誰も いなかったので  
三人で トロッコを 押して  
坂を 登った。

坂の上に 来たので  
良平たちは トロッコに 乗った。

トロッコは 気持ちよかった。

坂が 短かったので  
トロッコは すぐに 止まってしまった。

良平たちは もう一度 乗ろうと 思った。  
トロッコを 押そうとしたら  
土工に どなられた。

どなったのは 背の高い 土工だった。  
良平たちは 逃げた。  
良平は 十日後、また トロッコを 見に行つた。  
やさしそうな 土工が ふたり いた。

良平は 土工に 「押してやろうか」と 言った。  
土工は 「おお、押してくれ」と 返事した。

良平は トロッコを 押した。  
トロッコを 押すことができ うれしかった。  
「もう 押さなくてもいい」と言われるかもしれない、と心配した。  
でも、ずっと 押せた。

良平たちが トロッコを 五、六町 (5、600m) 押したら  
みかん畑が あつた。

良平たちは みかん畑の 坂の 上から

トロッコに 乗った。

トロッコは 竹やぶのところで 止まった。  
良平たちは また 押した。

海の 見えるところまで 来た。  
良平たちは もう一度 トロッコに 乗った。  
良平は あまり 楽しくなかった。  
帰りたくなった。

山の 下の 茶店の 前で  
トロッコが 止まった。  
土工たちは ゆっくり お茶を飲んでいる。  
良平は 帰りたいと 思った。

土工たちは 茶店を 出たとき  
良平に お菓子をくれた。  
でも、良平は あまり うれしくなかった。

良平たちは また トロッコを 押した。  
良平は どこまで 行くのか とても 心配だった。  
坂の下に また 茶店が あった。  
もう 日が 暮れる。

二人の土工は 良平に 「もう 帰れ」と 言った。  
良平は あっけにとられた。  
今から たった一人で  
この 遠い道を  
歩いて 帰らなければならない。  
良平は 泣きたくなった。

良平は 無我夢中で  
線路の そばを 走り続けた。  
そして、草履を脱ぎ捨てた。

竹やぶの ところで 暗くなった。



良平は 羽織を 脱ぎ捨てた。

良平は みかん畑まで 帰ってきた。  
ずっと 走って きた。

村外れの 工事現場が 見えたが、  
良平は 泣かないで 走った。

良平は 村に 帰った。  
家に 帰った。  
それから 大声で 泣き出した。  
泣き続けた。

大人になった 良平は  
疲れたとき  
今も その時の ことを 思い出す。

資料 5.3.5.4 「やりもらい・受身形の助詞練習」

「トロッコ」による助詞練習問題

同じ意味になるように助詞を ( ) に入れましょう。

1. 良平たちは 背の高い土工に どなられた。
  - a. 背の高い土工は 良平たち ( ) どなった。
  - b. 良平たち ( ) どなったのは 背の高い土工だった。
2. 二人の土工は 良平に トロッコを 押させてくれた。
  - a. 良平は 二人の土工 ( ) トロッコ ( ) 押させてもらった。
  - b. 良平 ( ) トロッコ ( ) 押させてくれたのは 二人の土工だった。
3. 土工が 良平に お菓子を くれた。
  - a. 良平 ( ) 土工 ( ) お菓子 ( ) もらった。
  - b. 土工から お菓子 ( ) もらったのは 良平だった。

c. 土工が 良平 ( ) くれたのは お菓子だった。

4. 良平は 二人の土工に 帰れと 言われた。

a. 二人の土工は 良平 ( ) 帰れと 言った。

b. 良平 ( ) 帰れと言ったのは 二人の土工だった。

5. 父や母が 良平に どうしたのかと 尋ねた。

a. 良平は 父や母 ( ) どうしたのかと 尋ねられた。

b. 良平 ( ) どうしたのかと 尋ねたのは 父や母だった。

## 第六章 聴覚障害児の書き指導

---

## 6.1

聴覚障害児の言語習得に関して、かねてから取り上げられてきた問題には、発声や聴解能力などの音声に関するものだけでなく、語彙の少なさや偏り、文法の不確かさ、抽象概念理解や思考能力といった深層の言語能力に関わるものまでである。それに対して、教育現場ではさまざまな方法で指導がなされてきた。近年では、早期に音声言語を習得させる聴覚口話法を徹底し、健聴の児童・生徒と同様のプロセスで読み書き能力を向上させることが中心に行われてきた。加えて、聴覚障害児教育独自の視覚的に理解を促すための工夫、助詞などの練習問題の作成や文法指導をはじめ、その他の指導実践が数多く報告されている。しかしそれが全般に読み書きの苦手な児童・生徒に十分な効果を発揮したとは言えない(我妻 2003)。最近の聴覚特別支援学校では手話の導入もなされているが、身振りの表現力や手話の言語力が書記言語には連動しない面も多いため、手話によってコミュニケーション能力は向上しても、読み書き能力も向上するとは限らない(上農 2008)。言語習得には乳幼児期から対話を通じた言語的経験が必要であるが、聴覚障害児の言語経験の少なさをカバーするだけの時間は現在の学校にはない。そのため、学校教育の場において効率よく書きことばを習得させる方法が必要である。

聴覚障害児教育を含めた一般的な国語教育は生徒らの自然な発達に働きかけるような指導法を採る。特に作文指導では感想や思いを表現するために書かせることが重要視され、表出されたもののみに関心が持たれる。表現方法などは生徒自身の努力によって、あるいは自然と身につけられるもと考えられており、作文指導が語彙・表現の習得を目的とするものにはなっていない。このような作文指導がそのまま言語経験、すなわち語彙や文法的知識が不足している聴覚障害児に対して同様に導入されたとしても、効果が薄いのは当然であろう。書くことについても、日本語の知識を持たない外国人のために用いられる日本語教育的手法は、聴覚障害児の作文能力の向上にとって効率よく働くのではないだろうか。第五章で述べたように日本語学習者と聴覚障害児との間に近似した文法的誤用がみられることから、語彙や文法に焦点を当てた指導は実用的な日本語習得を可能にすると思われる。まず、そこで、聴覚障害児教育の現場でどのような作文指導が行われているかを把握するため、聴覚特別支援学校の教員らに作文指導に関するアンケート調査<sup>1</sup>を行った。いくつかの質問に対して自由記述で回答するという形式で、指導方法の実態や教員らの意識について調査した。

本章では、聴覚障害児の書きの問題点を明らかにし、アンケート結果の分析から指導の現状や問題点について述べる。そして第四章で提案したプログラムに基づく指導法とその教育実践について報告し、日本語を外国語として扱う視点を取り入れた書き指導の有効性について考察する。

## 6.2 聴覚障害児の作文における問題点

聴覚障害児の作文を実際に分析すると、現場の教員らが感じているように語彙・文法・

---

<sup>1</sup> アンケートは 2008 年 6 月に実施

構成に関する問題点が見られる。学年が進んでも作文に使用される語彙は比較的平易なものに限られ、文法の誤りもある。文章構成も同様に、低学年の頃と変わらず出来事を中心に単文を並べる書き方が目立つ。第四章のプログラムで示したように、語彙と文法、構成とはそれぞれ関連があり、特に接続詞は構成に、副詞や形容詞は文法に影響する。作文全体のレベルが向上し難いのは、語彙力と文法力の伸びに問題があるのであろう。以下に学年を追って作文例を挙げ、考察する。

#### 6.2.1 小学校中学年の作文

作文例 1: 平均的と思われる聴覚障害児（小3）の文章例（岩城 1986）である。

（例 1）

お父さんとお母さんと、ひろしくんと、ゆみちゃんにじどう車のって行きました。

竹の子を見ていました。お母さんは「まあきれいなあ。」と思いました。

ひろしくんと、ゆみちゃんは虫とりに行きました。ゆみちゃんは虫かごをもっていました。ひろしくんはアケハにとっていました。ゆみちゃんはにこにこしていました。アケハはにけたしました。

じどう車のそばにおべんとうをたべました。ひろしくんとゆみちゃんとお母さんとお父さんはおしそうに食べました。

じどう車にのって山へいきました。くりとりをしました。

上の文章を第四章で提案したプログラム段階で判定するとレベル1程度である。文字を覚えたばかりの頃は、表記上のルールが定着しておらず、発音通り書くことが多いため、「を」が「お」になったり、長音の「う」が「お」になったりすることは珍しくない。話しことばでは助詞を使わないこともあり、作文に助詞が抜けることもよくある。ゆえに低学年の聴覚障害児の作文に濁点が落ちたり、長音が抜けたりすることを問題視する必要はあまりないだろう。しかし、上の例は小学3年で、濁音が落ちるのは正しく単語を記憶していないためと思われる。また、助詞の使用に誤りが見られる。このほか筆者が分析した小学校低学年の作文には「～しか ありました。（～しか ありませんでした。）」や「寝てしました（寝ました）」などの文法的な誤りが少し見られた。

作文例 2: 小学校中学年の作文では漢字が増え、接続詞が使用されているが、これにも濁音と助詞の問題が見られる。以下の例は小学4年生の作文（一部）の固有名詞等を一部修正したものである。

（例 2）

今日ぼくが春の遠足に行きました。たちばな公園に学校のみんなといつしよに行きました。春の遠足からです。また行きたいと思いました。

けいさつごっこをしました。すべりたいもしました。いままた行きたいです。すべりたいの前が土があつてのであぶなかつたです。またやりたいです。ずっとあるいてつかれました。でもがんばつてあるきました。

上の作文も単文・生活言語の段階であり、レベル1である。小学校中学年の作文の特徴としては、語彙面では、副詞・形容詞の使用が少ないこと、接続詞の使い方がまだうまくできないこと、構成としては経験した事柄だけを羅列した形であること、「また行きたいです」というような短い感想が述べられることといったものが挙げられる。作文の内容はシンプルなものになっている。

## 6.2.2 小学校高学年の作文

作文例 3: 高学年になると、副詞や形容詞などを使用し、表現は豊かになってくるが、展開はあまりよくない。以下の例は映画の感想文を書いた小学6年生のもの（一部）を一部修正したものである。語彙は増えており、文法の誤りもあまり目立たないが、「人々達」といった誤った表現がある。

(例3)

映画の主役は、男の子です。戦争が、起こった場所は、沖縄です。焼夷弾を、放り込まれて、一本24発くらいになります。沖縄での戦争で、死亡したのは、およそ、何万人も、死亡しました。それをそっくりに、書かれた、映画を見ました。

多くの、沖縄の人々達が、防空壕の中に、集まりました。その中には、主役の男の子もいました。小さなトカギを連れてきていました。その、主役の男の子は、家族がいました。お母さん、妹、祖母、弟の小ヤギ、6人家族です。

中略

でも、主役の男の子は、ある年に、不幸のどん底に、落ちました。それは、なぜかって？その原因は、男の子が、一目ぼれをした、女の子が、ぼくだんに、まぎれこんで死んでしまったからです。でも、女の子は、生きていたのです。たまたま、少し、とばされて、どっか行ってしまったただだからです。

とても、感動しました。私も、この世に、戦争を、なくして、とても、平和な、世に、したい、といつも思いました。

この作文の構成は、あらすじとして最初の段落で「何の話か」を述べ、次の段落からストーリーの説明があり、最後の段落で感想を述べるといったもので、まとまりはある。しかし、感想部分はわずか3行で、気持ちを伝えるには不十分であった。おそらく、気持ちを伝える語彙や表現が身につけていなかったのではないかとと思われる。また、書きことばが定着しておらず、「それはなぜかって？」というような表現が文中に見られる。接続詞や副詞の種類が少なく、また読点の多用からも論理展開や表現力といったところに問題点が見出せる。レベル2～3の段階だといえる。

## 6.2.3 中学生(中学部)の作文

作文例 4: 中学生の作文では、副詞は少し増えているが、ところどころに話しことばが混在し、具体的には表現できても、それを抽象的な表現でまとめることができない。以下の例は中学一年生の作文の一部を修正したものである。学習言語を使用してはいるものの、

伝えたいことを正確に伝えることは難しい。レベル3～4程度だと判定できる。

(例4)

わたしは、「水について考える。」を下水道と下水処理場の仕組みについて考えました。

まず下水道からいきます。下水道は明治時代からあったのですが、この時は処理しないで、汚水などを排除するだけだったのです。

でも今は近代的な下水道があって、下水処理場もあるから水をリサイクルできるけど、時代が過ぎて、科学が進歩して、川や海に汚水を流す事で川や海が汚くなるのが今の問題です。(以下略)

作文例5: この学年あたりから、作文能力に個人的な差が目立ってくる。以下の例も中一の作文(一部)を修正したものである。文法的な誤りはほとんど見られないが、名詞を修飾する形容詞や副詞が使用されず、単調な文が続いている。表出されたものを見る限りではレベル1程度である。

(例5)

ついにレストランに着きました。着いたとき高級みたいなと思いました。

食べた時はおいしかったです。

でも野菜はキライ！！

終わったら記念写真をとりました。

次に美術館へ行きました。

つまんねえー。5分で終わった。

#### 6.2.4 高校生(高等部)の作文

高等部の生徒においても同様の問題点が見られる。柳瀬・井坂(2003)が聴覚特別支援学校高等部の作文と高等学校生徒の作文とを比較分析した資料によると、聴覚特別支援学校の生徒は出来事を客観的に対比しながら文節をつなぐことが少なく、体験を順番通りに書いていく傾向が強いと述べている。また、時間の順序にしたがって”～て～て”とつなぐ単純な接続が多い理由として、関係性をつかむには前後や全体を広く見る視点の獲得が必要であるが、その視点の獲得が十分ではない結果であろうと推測している。動詞以外でもこの「関係性の弱さ」を見出し、副詞においては、指示・陳述の副詞の割合が高等学校生徒の半分程度であり、連体詞の使用も少なくなっていること、前後の関係性を正確につかみ描写することの困難さは、接続詞の誤用の多さにも現れていることを指摘している(柳瀬・井坂 2003)。これらを踏まえて今後は全体を関連づけ、整理してみる視点を獲得させる学習を聴覚特別支援学校教育の中で行い、自己を軸とした見方から視野を広げていくことが重要であるとしている(柳瀬・井坂 2003)。作文能力としては高等部3年になったころによりやく一般の高校生との差が縮まるとされているが、それでも客観的、論理的という作文に必要な要素はまだ不十分といったところである。

全体的に見て、聴覚障害児の文法の誤りは外国人の作文と比較すればずいぶん少ない。

しかし、使用できる語彙や表現に偏りがあり、書きことば的な表現は、話しことば的な表現と比較すると、かなり少ない。生活言語から学習言語へ、具体から抽象へと、語彙や表現を広げることに對して教員が問題意識を持つことが重要である。

### 6.3 聴覚障害児の書き指導（作文教育）の現状と問題点

#### 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

作文(日記)指導の現状に関して、A聴覚特別支援学校の教員に対しアンケート調査を行った。回答は小学部6名、中学部13名、高等部10名の教員から得た計29名分であった。アンケートの調査項目は全て自由記述式とし、質問項目は9項目設けた(資料6.3)。集計は複数回答を含むものである。

調査の結果、実際の指導内容の傾向を取り上げると、まず、テーマに関しては「体育大会」「文化祭」などの学校行事や「〇年生になって」などの抱負を述べるような課題を与えており、その目的はその出来事を振ることや、思いや気持ちを述べることである。その目的のために行事の写真を見せたり、経験の流れを板書したりし、書かせた後、完成した作文に対して赤で修正を入れる、または言い回しや文法を教え、直させたりしている。評価として担当教員が簡単なコメントをつけ、学級通信などに載せることもある。教員らは児童・生徒らの問題点が表層に見える語彙力や文法力にあるとし、その深層に言語的な経験不足という原因を認めているものの、それに対する働きかけは特にせず、何でもいから書くように言うことや、十分に話をさせてから書くことを促している。以上のような流れで作文教育が行われていることがわかる。日記指導に関しては、アンケート上にほとんど記述がなかったが、インタビューにより、無理強いせず毎日数行書かせるという指導がなされていることが明らかになった。

聴覚特別支援学校の教員らは、一般の小中校と同様、行事の度に作文課題を出し、それに添削を施し、児童・生徒に清書させるという一連の流れにおいて指導をしていることもわかった。国語科の教員ではない担任が作文を課し、回収することも多く、作文の指導は専ら添削で行われている。添削は指導に不可欠ではあるが、事前、事後の指導はほとんど見られない。この現状は、指導方法を工夫すること以前に作文指導に時間がかけられないという現実を示しているのかもしれない。

実際の具体的な指導方法に関して、元聴覚特別支援学校教員である久米(2007)の報告では、書きの指導について、生徒が興味を持った文をノートに書かせ、その文章を暗記させるという方法を挙げている。それには効果も見られるものの、生徒の努力に頼った手法であり、この方法が問題点を解決するか否かは生徒にかかっていることになる。同じく元聴覚特別支援学校教員の竹内(2002)の作文指導方法では、日記や作文を通して体験を書くこと、読書感想文やお話作り、詩作などの創作を挙げているが、結局、書くという行為を難しいと考えさせないこと、無造作でいいから数をこなすことといった、生徒にいかに書かせるかというところの工夫である。ここでも教師の側から作文指導に積極的な介入をするという発想はないと思われる。聴覚特別支援学校小学部教諭の小美野(2000)の実践報告には作文指導として「系統立てた指導をしていること」「まちがいを直すこと」、「日記を書か



せていること」、「書く目的を児童に理解させること」、「FAX を利用した練習をしていること」が挙げられている。しかし、具体的にどのように書かせ、どのように直すのかについては触れられていない。多くの教員は書かせることと直すことにのみ注目し、書くための技法を指導することや語彙を増加させる方法を考えているわけではない。生徒から持っていることばや表現を引き出すことはしても、生徒の知識や情報を整理したり、与えたりするという視点には欠けている。つまり、聴覚障害児の作文における問題点に対して、効果的な指導法が具体的に確立されていない状態なのである。

### 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

B校の高等部のC教員は作文の問題について以下のように述べている。「私が高等部で会う生徒達は、それぞれの生育過程の中で既に、言語とどのように関わることができるか(あるいはできないか)が、かなりの程度固まってしまうと感じる。書けない、読めない、語彙が少ない、抽象語の概念に乏しい。これらの生徒に対し、高等部で何ができるのか。彼らが高校3年になった時、進学あるいは就職のために、志望動機や将来の夢を自分の言葉でつづることができるようにさせてやれるのか」。そして、要約と感想の記述と感情の言語化の困難さを克服することが課題であるとも語った。

では、高等部になってはじめてその問題が大きくなるのかということ、同校のD教員は小学部2年の女兒の作文について以下のように分析している。①出来事を「そして」で順につなげる ②感情表現が乏しい ③5W1Hは押さえられるが、詳しい内容まで書くことができない ④漢字を使わない ⑤形容詞や形容動詞の活用を誤る ⑥接続詞が適切に使えない—以上6点の問題を挙げている。小学校低学年の時点で問題は表れているのである。早い時期からの対処が求められる。

現場の作文指導は主に添削という方法で行われている。従来の添削について、同校中学部のE教員は次のように述べている。「生徒が書いた作文は、例外なく誤りがみられた。文の誤りの気づきの主体者は教師であり、生徒は言われるがまま、何の疑問も抱かずに添削されたことを忠実に写していた。繰り返し繰り返し、教師によって添削され、生徒自身が直してきたにも関わらず、直らない誤りが化石化していく」というのである。このことは単に添削をしてもあまり効果が出ていないことを示している。

## 6.4 対策—日本語教育的視点を含んだ指導

6.1 で取り上げた問題点は、語彙や文法の問題でもありながら、作文全体の文章構造にかかわる問題点である。抽象語彙、副詞、接続詞の少なさは、論理的文章への道を遠ざけている。個々の文法的・語彙的な問題が全体的な問題となるのである。細かな文法・語彙の指導で基礎固めを図ると同時に、文章構造の知識も導入し、全体的な書きレベルの向上を目指さなければならない。そのためには、教員自身が目標設定することが不可欠である。書くという行為は、内面を目に見える形で表出させる作業であるが、それには内面を言語化する方法を知らなくてはならない。それを指導するのが教員の役割であろう。児童・生徒らが既に持っているものだけでは語彙も表現も少ないことが周知されているのであるから、教員が積極的に導入するという視点で指導することが必要である。

#### 6.4.1 文法指導

聴覚障害児がよく間違えるのは助詞（主に格助詞）、用言の活用、自他動詞、受身文などである。助詞の誤りは頻繁に見られ、「母で一緒に帰りました」「マンションのまわりで歩いた」「あせがかいた」「学級委員とと選ばれた」などの例がある。これらの誤りに規則性を見出すことは容易ではない。

用言の活用では、活用そのもののルールだけでなく、品詞の分類がなされておらず、「ひどいな雨」「暑いでした」「疲れたです」「食べほしい」「買きました」というようなものも出現する。「むずかしいかった」や「あばれるでした」「おもしろかった」など、これも一般化できるような規則性は見つからない。

「する動詞化」もよく見られる。B校の児童・生徒は「おもちゃをして遊びました」「仲良ししよう」「写真をする」「同じをする」「とびばこみたいなをしました」「12時過ぎして」「拾うをした（拾った）」など、いろいろなことばに「する」をつけて動詞化する傾向がある。これは名詞に「する」をつけると動詞になるというルールを発見し、一般化させたものだと考えられる。ただ、名詞か動詞かの区別がついていないため、誤用も多くなっている。これらの問題に対応するためには、助詞の概念を定着させること、品詞についての知識を持たせ、活用を定着させることが必要であろう。

元聴覚特別支援学校教員の坂本(2002)は小学校低学年で行った動詞の指導法を紹介している。それによると、一枚のカードの表に一つの動詞を書き、裏面に語尾が「ましょう」「たい」などさまざまな形に変化したものを書くという方法である。これを実践したところ、カードが50枚近くになったころには、生徒は動詞の語尾変化をほとんど覚えてしまっていたとのことである。このように、動詞の変化を経験として与えることに重要性があり、それによって動詞についての概念形成ができるということでもあろう。聴覚特別支援学校教員の五瀬(2008)も、小学部高学年で実施している文法指導について、品詞の分類、活用形の確認と練習を行うことで、活用形のまちがいが多かった子どもが、活用のルールを拠り所にして、新しいことばに出会ったときも自力で解決できるようになったと述べている。品詞や活用を知識として習得することの重要性は大きいものだといえよう。

誤りの多い助詞についても、経験量が必要である。助詞は前の語と後の語との関係性を示すことばであるから、助詞の機能が把握できるだけの経験を積まなければならない。第二章で述べたように、健聴児においてさえ、助詞の概念や使い方が完全に身につくのは学齢期に入ってからであり、聴覚障害児ではなお、助詞は書きことばで学ぶのがもっとも適当である。聴覚障害児の書いた文に助詞の誤りがある場合、教員が間違えた文に赤を入れるだけでは、自分自身で誤りに気づく力を伸ばすことはできない。子ども自身が正しい文（教員や保護者が書く）を改めて読み、それを視写する、というような視覚や運動感覚を利用した作業の繰り返しによって、推敲する力がつくだろう。助詞の練習問題では、穴埋め問題（図6.4.1.1）だけでなく、前後の関係がわかるような練習問題（図6.4.1.2）も有効だと考える。

このような用言の活用形や助詞の定着は第四章で述べたプログラムで言えば、主に単文レベルの課題であり、これをクリアしない限り複文を使って段落単位で正確に表現できる

ようにはならないのである。そして受身や使役といった助詞と活用とが同時に課題となる文型が使いこなせるようにならなければ、生活言語を超えた学習言語や表現を書き表すことは困難である。このほか、文レベルの文法的問題として、陳述副詞の使い方なども課題であるが、これも同様に、自分で使い方や作り方に気づけるような教材（資料 6.4）を用い、どのように表現するのか、自分の目でよく確認して書くという作業が有効だろうと考えられる。受身文については、授受表現における「に」が対象者（自分以外の行為者）につくことを、まず把握させた上で、受身文の練習をすると理解し易いと思われる。

○の中に助詞を書きましょう	
1. 学校	○ 行く
2. 教室	○ 勉強する
3. 黒板	○ 書く
4. 教科書	○ 読む
5. 友だち	○ 遊ぶ

図 6.4.1.1 「穴埋め問題」

_____にことばを書きましょう	
1. 学校で	_____
2. 学校の	_____
3. 学校から	_____
4. _____	で勉強する
5. _____	の本

図 6.4.1.2 「前後を考える問題」

## 6.4.2 文法・語彙の「視覚化」

6.4.1 で挙げたような文法的な誤りに、一つ一つ対応することと同時に、トップダウン的な知識を与えることで効率よく指導できると考える。用言の活用であれば、品詞によって活用が異なるということの理解を促すために、それぞれの活用を視覚的に示すという方法が効率的であり、効果的であろう。教室の壁に以下のような図(図 6.4.2.1, 6.4.2.2)を書いて張り、活用を間違えた単語や新しく出てきた単語をその図の下に貼っていくことで、品詞分類と共に正しい使い方が視覚的に確認できる。また、活用を考えることで、品詞の分類の仕方が徐々に身につくことも狙いである。母語の文法は上から教えられるだけでは身につかず、子どもたちが自分自身でことばのことを考えることが大切なのであろう。自分の言語をモニターする力を伸ばすこと、メタ認知能力を高めることを育てなければならない。

一般的な国語教育で用いられている活用表(表 6.4)では、活用形の定着を図るには情報量が多すぎ、また視覚的に理解しやすいものではない。形容詞と形容動詞のほか、動詞も同じように考え、どのようなことばが動詞なのか、どう活用するのか、ます形と普通形とはスタイルが違うということにも着目できるように、ポイントを絞った表を作成(図 6.4.2.1, 6.4.2.2, 6.4.2.3, 6.4.2.4)した。これを常に目で見えるところに掲示したり、ノートに書き込んでおいたりすることで、活用の誤りなどの問題は改善されるのではないかと考える。また、五段動詞の活用がよくわかるように50音図表も利用したいところである。

表 6.4 形容詞の活用表(学校文法)

	青い	語例
	あお	語幹
ウ	かる	未然形
タ	くかつ	連用形
○	い	終止形
トキ	い	連体形
バ	けれ	仮定形
	○	命令形

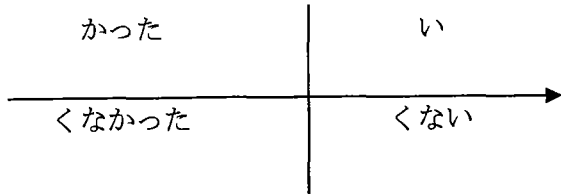


図 6.4.2.1 形容詞の活用 (普通形の場合)

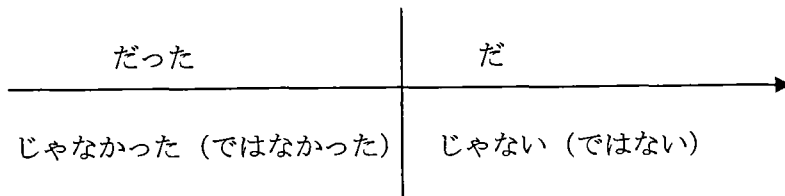


図 6.4.2.2 形容動詞の活用 (普通形の場合)

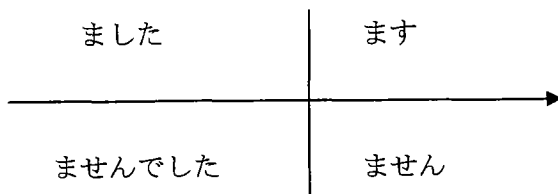


図 6.4.2.3 動詞の活用 (ます形の場合)

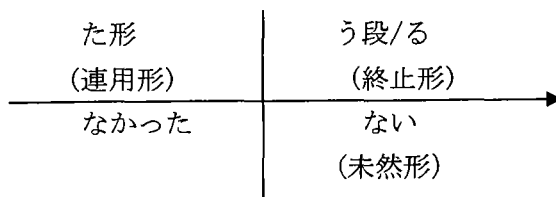


図 6.4.2.4 動詞の活用 (普通形の場合)

また、陳述副詞に関しては、視覚的な以下の図（図 6.4.2.5）を利用することも可能である。このほかにも程度の副詞や推量の副詞などもその度合いを視覚的に表すことが可能である。

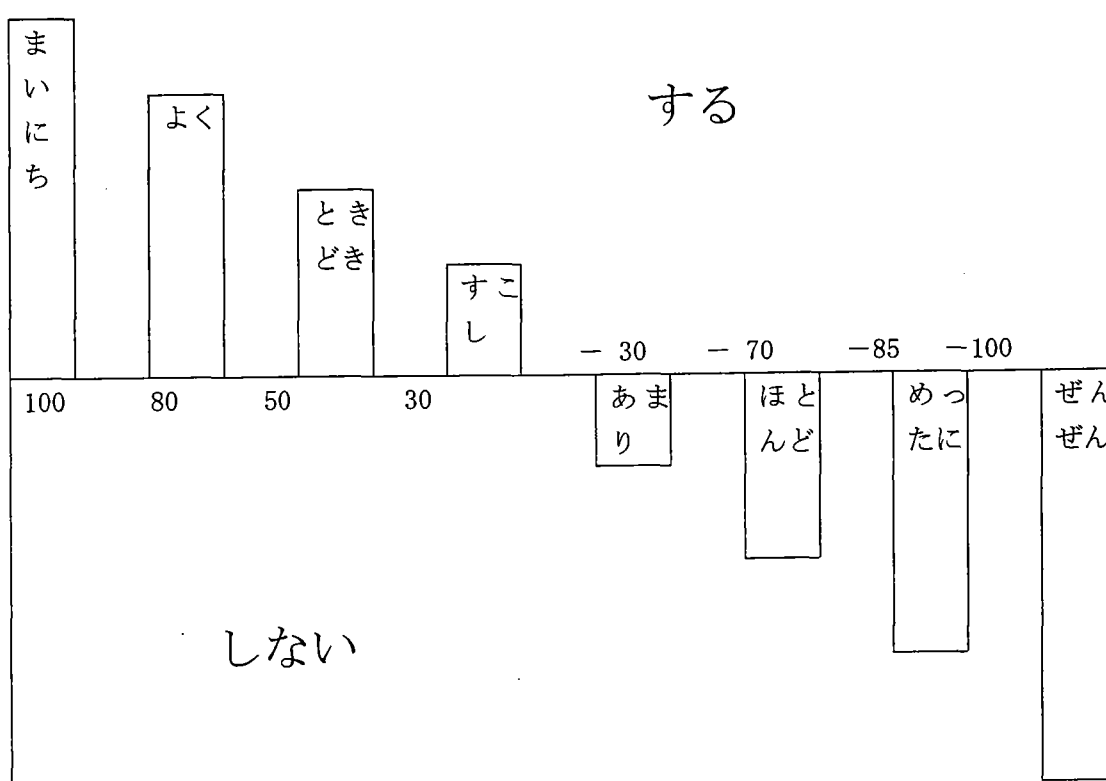


図 6.4.2.5 「陳述副詞」：「どのくらいゲームする？」頻度の副詞

接続詞の導入に関して日本語教育では、初級では「それから」や「そして」など、時間の順序で並べられるような接続詞を学習するのだが、中級に入ると、「それに対して」「その上」「一方」などの比較を促すような接続詞を導入し、内容も経験だけではなく、事実などを叙述するような課題も扱う。初級で扱う「でも」「だから」のような一文をつなげるものから、複数の文をつなげる働きをする「このようにして」「だからといって」といった広い範囲を指すものへと変化していく。その際に抽象的な語彙も導入される。論理的に説明したり、できごとを描写したり、裏づけのある意見を述べる、というさらなるレベルへ向うためでもある。文レベルの記述から段落レベルの記述に移行する際に、接続詞は重要な働きをする。接続詞に限らず、語彙や文法については発展的な導入を意識することが望まれる。

#### 6.4.3 作文のテーマ選択について

表 6.4.3.1 にあるように、実践されている作文のテーマはほとんど行事に関するもので

ある。行事作文は身近な話題であり、経験をもとに述べることができるが、経験を時間軸に沿って羅列し、最後に感想を述べるといった形式で記述されがちである。また、どの行事であっても、同様の形式で書くことができるため、展開の工夫もあまり見られず、パターンとして固定化してしまうことが多い。

日本語教育では自分の体験や身の回りの出来事といった、生活に密着する内容は初級の課題として扱うことが多い。自分の家族や趣味について、あるいは休日の過ごし方や旅行の経験をテーマに、既習の文型を使用して書くという課題がよく出される。目的は基本的な語彙や用言の活用の確認であり、単文や簡単な複文でも書けるようなテーマである。その後中級に向けて、徐々に環境問題や人口・食糧問題といった社会的テーマに触れられるように、語彙や表現と視野を広げていく。身近な生活に関してではなく、場所や物、あるいは文化などを比較させたり、社会的な現象や問題点など、描写することや意見を述べるためのテーマに移るのである。テーマによって要求する言語能力が違ってくるので、現状より高いレベルの目標を設け、書けるようにしていく。このように、テーマの発展という視点を持つと、内容が広がるのではないだろうか。

「なんでもいいから書きましょう」ということがかえって苦痛になることもある。語彙や文法など、何かに焦点を当てた課題を与えたほうが、子ども自身が何をどのように書けばいいのかわかり、また、具体的な評価を得やすい。アンケートにおいて、文法や語彙の定着を作文の目標として捉えているのは29名中6名(表6.4.3.2)であるが、聴覚障害児の言語的問題を解決しようとするのであれば、より積極的に指導すべき点である。例えば、「予定、予測、希望の表現」といった文法項目を課題にするなら、「夏休みになったら」「5年後の私」「未来の日本」といったテーマにするのである。これによって「～たい」「つもり」「はず」「～ようと思う」「～と思われる」「～と考えている」などの文末表現に加えて、「たぶん」「きっと」「恐らく」「絶対」といった陳述副詞なども学習させることができる。意図的に書くことを制限することによって、習得させたい項目の定着を図ることができる。文章構造についても、テーマに合った展開形式を予め与えておき、段落を意識させながらまとめていくようにする。そうすることによって論理的に書く方法が身につく。日本語教育の作文教科書を見ると、どの段落にどのようなことを書くのか、見本文があるものも多い。真似をしながら表現に慣れるというステップを排除する必要はないのである。

聴覚障害児教育においても、高等部で行われる小論文指導に向けて、早くからいろいろなテーマで、それにふさわしい文章構造で書き慣れる必要があるだろう。要約技術指導も必要である。キーワードを拾い、適切に結合させ、正しい文章を作成するためには、行事の記録に留まらない作文指導が望まれる。

アンケート調査では、気持ちを表現することを目的とした回答数が10件あるが(表6.4.3.2)、感情表現を豊かにすることを目標にするのであれば、行事の内容を述べることを中心にせず、感情表現をターゲットにするテーマ、例えば「兄弟げんか」「ルノワール(芸術作品)を見て」というようなものを与え、感情を言語化する練習もしたい。現状ではテーマと目的とが合致していないのである。感情表現といっても形容詞だけでなく、慣用的な表現や比喻などを用いることも指導されるべきである。「うれしい」ということば

も、「涙が出るくらいうれしい」「飛び上がるくらいうれしい」「心が温かくなった」「夢のようだ」など豊富な表現がある。聞こえにくい子どもはそのような表現があることを自然に知ることは難しい。教員が意識して、折に触れて目に見える形で紹介していく必要があるのではないだろうか。

このほか、「伝える」ということを目標とする「意見文」や「主張文」によって自分の考えを述べる機会も与えることも重要である。アンケート調査で、意見を述べることを目的とした回答数が4件(表6.4.3.2)とやや少ないが、自分の「思い」をことばにし、それを「伝え」、それが共感を得るか反論されるかは別として、誰かの思考に影響を及ぼすことができるという「ことばのパワー」に気づくことは大切である。伝わる喜び、伝える楽しさを知った子どもは、どんどんそのパワーを使って自分の世界を広げていくに違いない。それには論理的な文章構造の知識も必要となってくる。起承転結などの展開の仕方を、四コマ漫画などを使って場面説明の表現を練習しながら全体を見る視点を養っていくこともできるだろう。意見文は簡単なものであってもクラスメートの反応があれば、皆が伸びるチャンスである。話しことばではなく、書きことばとして論理的に意見交換ができるような往復書簡などの手法も有効かと思われる。質問箱を利用してお互いに悩み相談をする、協力して大臣や知事に手紙を書く、などアイデア豊かに書く楽しさを与えたい。

#### 6.4.4 作文の添削と事前、事後指導

事前の指導は作文のテーマと目標にかかわる重要な項目である。ところがアンケート結果(表6.4.3.4)からは、事前指導はほとんど行われていないことがわかる。日本語教育では事前にそのテーマに合った語彙や表現の導入があり、時には文型練習までする。資料や写真を見せながらの対話も事前指導と言えるが、それだけでは不十分である。話せているから書けるとは限らない。一般的に話しことばは助詞の脱落も多く、多少の文法ミスも許容されるが、書きことばは正確さを要求されるため、書かれたものによる導入や練習が望まれる。しかし、書くべき文そのものの提示だけでは、応用力は養われないため、テーマにふさわしい語彙のリストや、ターゲットとなる文型の提示と例文、練習問題の作成といった丁寧な指導も必要だろう。内容を充実させるための資料や文献も用意しなければならない。日本語教育の現場では、意見を書かせるときには、対話による掘り下げや、発表も行われる。特に日本語能力が中級以上になれば、このような事前作業は欠かすことができない。言語能力を高めるためには、まず目標を設定し、書く前に十分準備した上で、原稿用紙を渡すようにしたいものである。

事後指導では、修正して示すことや正しい言い回しを教え、直させるといった指導が合計18件ある(表6.4.3.4)。しかし、この指導は作文に赤を入れて返却する程度であり、その方法が文法や語彙の習得に効果があるとは言い難い。この点において、日本語教育では作文のフィードバックはかなり重要視している。なぜそれが間違いなのか、どうすればいいのかをアドバイスしている。例えば助詞の誤りであれば、その助詞の意味・用法について説明し、般化できるように指導する。外国語の習得を考えれば、書いた文章を赤で訂正されただけで正しい表現が身につくものではないことに気づく。森本(2008)は、添削はより優れた文章にするために必要な手段であるが、これがどれぐらいその後の学習者に効

果を發揮するか疑問な点が多々あると述べている。運用上の大原則にあてはまることを指摘すれば、その効果はあるが、個々の動詞や微妙な表現の選択に関してはほとんど効果がないとも記している。

要するに、教員が熱心に訂正しても、「なぜこのように訂正するのか」について説明がなければ、大原則として飲み込めず、再び同様の誤りをしてしまう。石田(2007)も、単に誤用を指摘するだけでなく、添削の結果を学習者が応用できるような方法で添削すること、一般的に言ってどうなのかの説明を添えるようにすることを外国人の作文添削の指導法として挙げている。また、学習者の側から見れば、教室で添削指導を受けても別の状況では応用できないという場合もあれば、指摘が多すぎてなかなか消化できない場合もあるだろう(森本 2008)。添削によって真っ赤になった自分の作文を見て、全部を一度に学習するのは無理なことである。

行事についての事実が文法的に正しく書けるように修正し、清書させ、内容に対する感想のようなコメントをつけるだけでは児童・生徒はほとんど学ばないのである。文法項目、感情表現、語彙など下位の目標を設定したなら、事前指導を行い、その作文において指導の目的が達成されているかを評価し、さらに新たな学習を促すコメントつける必要があると言える。

#### 6.4.5 日記指導

日記は文を書くという練習として最もよく利用されている素材である。実際、アンケートからも一日に数行でよいから書く課題が出されている(表 6.3.3.6)。毎日書くために、連絡帳と日記とを兼ねた冊子を作成した事例もある。日記という素材は、自己の経験や、身近なできごとについて書くので、初級の学習者でも書きやすい。しかし、特に指導がなければ「〇時に起きました。学校へ行きました。勉強しました。放課後は部活をしました。疲れました。」というような経験の羅列になりがちである。そのような表現からの展開を求めて、教員が「今日一日の中で、一番楽しかったことを書きましょう。」と指示を出しても「今日は図工で、粘土の動物を作りました。楽しかったです。」と楽しかった出来事と感想とがそれぞれ一言で片付けられてしまう可能性がある。何か一番楽しかったことについて書くのだと指導しても、その楽しかったことをどのように伝えればいいのか、その方法がわからなければ書きようがない。この場合は、ある出来事について深く表現するための知識が必要なのである。

「楽しい」というのは個人の持つ「感情のことば」であり、「楽しかったです」ではその「楽しさ」を伝えることはできない。何を楽しいと感じたのか、どういったときに楽しい気持ちになったのか、その感情をどう表現するのか、これには描写の力も必要であり、「わくわくする」「ドキドキする」「にこにこする」などの副詞表現を知らないと難しい。とりわけ、描写力や説明するための表現力をつけることが肝心である。聴覚障害児は言語的情報量が健聴児に比して少ないのであるから、共有できた楽しい出来事をどう表現するのか、教員が意図的に文章化して見本を見せていくことによって、語彙や表現が積み重ねられていくのではないだろうか。特に日記では、経験したことについての描写となるため、新たに導入された語彙・表現も記憶にも残りやすいだろう。感情表現の方法を学ぶには最適な



素材であると思われる。教員は日記の目標を「文を書き慣れる」というものからステップアップを図り、子どもたちが知識を得る手段として利用できるようにしていくことが望まれる。

#### 6.4.6 評価について

アンケート（表 6.4.3.5）によると、評価は主に担当教員が行っている。日記や作文にコメントをつけることは多い。そのコメントは、内容に対して「よかったね」というような教員の思いを書くのが一般的であろう。しかし、文章表現の練習をしているのだから、いい表現が使えたら「このことばがとてもいい」「この表現をよく知っていたね」「とてもわかりやすい。この順番で書くのはいいことだね」など、文章表現にかかわるコメントを必ずつけておくことが子どもたちに意識をもたらす。また、「これとよく似た表現にこんなものがあるよ」と新しい語彙や表現を導入しつつ、今度それを使っていれば「よく覚えていたね。上手に使えてるよ。」というコメントもつけられる。評価というものは、目標が設定されていて初めて意味があるものであり、その目標が達成されているかどうかについて、具体的に示されるべきである。正しい文法が目標であれば、文法についての評価・コメントをつけるべきであり、意見文であれば、あえて反論してみるというコメントの仕方も考えられる。文法・表現・構成などの項目について、点数化して示すというのも、当該児童・生徒の意識を高めるのに効果的であると思われる。単に内容に対する教員の感想だけでは、何のために作文を書いたのか、子ども自身もわからなくなる。

また、評価が人によって異なることを思えば、多くの人からの評価を得ることの利点であろう。教育現場では皆の前での発表や掲示も行われているが、もう一步踏み込んで積極的に評価させる学習者どうしの相互評価という手法もある。その評価をフィードバックとして受け取れるように、評価用紙を作成、配布すれば、それもまた自分の意見を書く練習にもなる。

石田(2007)は「ピア・レスポンス」を「作文を書いた学習者同士が読み手の立場に立って、互いにフィードバックを与える活動」と説明し、この手法が、読み手の立場を経験することによって自分で推敲する力をつけるのに役立つと考えられており、現在までの研究成果によれば、教師による添削は文法、表記面で、ピア・レスポンスは内容、構成、語彙などで有効に働くとされている。森本(2008)は、物語を共同作成するというピア・レスポンスの実践を通して、それが学習者の気づきを促し、楽しんで書ける作業となったことを報告している。

子どもどうしが相互に評価しあう機会は集団で学ぶ場でなければ得られない。「級友の作文の感想文を書く」という課題であれば、伝えるための工夫もするだろう。そこから新しい表現を学ぶこともあるだろう。級友の考えを知ることができ、読むことの楽しさもわかれば、作文に対するモチベーションもあがると予測される。

#### 6.5 B聴覚特別支援学校での実践

B聴覚特別支援学校の国語科教員らと筆者で組織されている研究会メンバーが、第四章で述べたプログラムと、第五章の読みへの対策、本章で述べた書きへの対策に基づいて、

日本語教育的視点を導入した言語教育活動を実践している。教員らは、読み書き能力が年齢相応レベルから数年遅れている児童・生徒を、どうにかして引き上げる方法はないものかと模索していた。対象となったのは第四章で述べたプログラム段階ではレベル1~2、即ち単文・生活言語レベルもしくは少し学習言語が使用できるレベルであったので、到達目標をレベル2~3の複文の使用と学習言語の増加に設定した。その実践も継続することによって徐々に成果を見せてきている。以下に書き指導に関わる実践を紹介する。

#### 6.5.1 「自分ノート」の活用

「自分ノート」とは教員らの「子どもらは何回直してもまた同じ間違いをする」という悩みを解決するために、間違えたものと正しいものを書いて、いつでも参考にできるようにする「辞書」のような役割を持つノートのことである。このノートを筆者が提案した理由は、日本語教育の現場で、教師は語彙や表現を「例文」で指導することが多いこと、学習者のノートが例文で埋まっているところから、語彙や表現を抜き出すのではなく、文ごと覚えることが有効だろうと思ったからである。同じ間違いをするのであれば、同じことを書こうとするとき、参照できる文例があれば間違わないだろうと考えた。間違いに対して、そのたびに訂正して示すという方法では、定着は図りにくい。このノートは自分自身で誤りに気づくこと、自分自身で訂正ができるようにすることと、語彙や表現を増やすことを目的としたものである。

小学部中学年担当教員は、児童が書いた文章の中から抽出した特徴的な問題について

- ① 間違いの文を書く
- ② どこが間違っているのか考える
- ③ 正しい文を清書する

というような順序で使用した結果、「徐々に聴覚障害児に特有な、形容詞や形容動詞の使い方をするのが少なくなった。暗記している文を応用して文を書くことが見られるようになった」ことが報告されている。1学期に比べ3学期では書く内容が詳しくなり、その場で即座に暗記する能力もつき、文の量も増えたとのことである。

この他「最初はどこがどう間違えているのかなかなかわからなかったのが、三ヶ月ほど続けると？マークをつけただけで、自分で正しい文が書けるようになってきた」とも報告された。「自ら考えて訂正させるという丁寧な指導をした。その結果、課題は残るものの概ね緩やかな改善が見られ、誤記・誤用を焦点化して考える指導の重要性が認識された」と述べている。

中学部では用言の活用に注目した「自分ノート」の作成が実践された。誤った表現に傍線を引き、一度自分で考えさせた後で、正しい表し方を提示し自分でノートに書いていくという方法をとった。そのノートは動詞や形容詞など品詞別にし、また、ていねい形と普通形など日本語教育的な分類に沿ってまとめられたものである。このノートの効果は「目で見える文法」であり、視覚優位の児童・生徒らには有効であり、その結果、文法的な誤りは減少したことが報告されている。

### 6.5.2 文法の指導

聴覚障害児教育にかかわる多くの教員が、児童・生徒に正しい文法が身につけていないことを問題視している。実際の作文からは助詞、副詞などの使い方、用言の活用、授受や受身など態に関わる表現に誤りが多く見られる。簡易な文型の誤りや、不適切な語彙使用だけでなく、書きことばと話しことばの混在、ねじれ文、文章構成の不備といった点など日本語学習者に類似した問題点が多い。

B校の教員らも上記のような問題点は把握しているものの、その指導の具体的方法について、学校として統一された教材や手法があるわけではなく、各々教員が工夫を凝らし、練習プリントなどを作成、使用していた。品詞の分類、活用形、文型練習といった文法指導に関しては、それだけを取り上げて積極的に指導するようなものはあまり見られず、出現した誤りを修正することが中心になされてきた。そこで、日本語教育における品詞分類と活用の指導の必要性とその方法について紹介した。

その後、小学部のF教員は、日記で出てきたことばや朝の会で話題になったことばをプリント上で品詞分類し、活用させることを行った。品詞用語は「動きのことば」や「ようすのことば」である。まず、その語彙がどの品詞に属するかを確認し、意識化させて、プリントで活用練習するのである。さらに、その語彙を使った短文を書かせている。自・他動詞の分類も行い、文法をかなり意識させる工夫を施している。

また、同教員は担当する児童の文法的誤用を分析し、助詞の誤用が突出していること、「が」「の」「を」と「時」の「に」を苦手とする児童が多いことを発見した。「時」の「に」については、手話では「時」ということばで表すため、文章にするときにも「時」としてしまいう傾向があることにも気づいた。例えば、「昼休み時野球をしました」「一時間の時に理科をしました」といった誤用である。「時に」を多用する傾向もあるようだ。また、通常、時の助詞「に」を使用しない「時の副詞」において、「今日に」「毎朝に」といった誤用も考えられる。児童・生徒らの言語環境に手話があれば、二言語使用環境となるため、手話言語が日本語に影響することは十分理にかなっている。児童らには手話表現をそのまま書きことばには移行できないこと、日本語には日本語のルールがあることを十分に認識させる必要がある。そこで、学習目標に助詞の使い方や受身、使役、授受などの表現を設け、「自分ノート」などを活用しながら文法を意識した指導、評価を実践していた。筆者も練習問題を作成してみた(資料 6.4.1-6.4.3)ように、目的に応じた練習問題の必要性は高い。以上のような、地道な働きかけと、目標設定、評価などを見直すことが肝要である。

### 6.5.3 作文の課題と評価

一般的な学校での作文といえば行事作文であるが、行事をテーマに据えると時系列で出来事を並べる構成になりがちである。その行事でどのようなことを学び、どう感じたかを書かせたいのであれば、それをどう表現するのかを教える必要がある。B校の教員らへのインタビューによれば、学校行事なら本人が体験していることであるから、書くことはあるはずだと行事のたびにそれを書かせてきていると語った。しかし、その作文がパターン化し、表現力が伸びないことや、モチベーションが低く内容の深い作文にならないことも感じていた。教員らにとって、作文は児童・生徒らが保持している語彙や表現を文章とし

て表出させることが目的となっており、語彙や表現を事前に教えることはむしろ良くないことだとの認識であった。そこで、日本語教育では指導者が書かせたいものをイメージし、それに必要な語彙や表現を導入・練習し、構成も併せて学べるように工夫していることを告げた。また目的に応じてテーマ設定することとその具体的な指導例も紹介した。出来事を羅列する行事作文では使用することのない語彙や表現も書けるようにならなければ、総合的な書き能力は伸びないのである。特に、言語で描写することと意見を述べることが初級後半以降に重要になることを強調した。これにより、作文指導に対する大きな認識の転換が起きたのである。

B校の中学二年では描写力向上のために「動画を文章で表す」ことに取り組んだ。動画を見て、その動作を文で表現するのであるが、動画には現れない「想像」部分についても生徒たちは楽しんで作業をした。経験したことや事実ではなく文を自由に書くことは、創造的であり、「おもしろいことを書いてやろう」と意欲的になれたのだろう。その評価は文の数でなされ、文の正確さは無視された。その単純な評価方法も生徒らの心理的抵抗を弱め、書くことに積極的になれた要因だと教員らは分析している。また、その年度の三学期には意見文や主張文に取り組んだ。自分の考えを述べること、そしてそれを皆に読んでもらうこと、友達の見解を知り、自分もまた考えることなどを経て、生徒らも文章の伝える力がおもしろいと感じたようである。その内容も「いじめ」から「字幕スーパー」まで社会的な視点で展開している。担当教員は「働きかけ次第で意欲的に書く生徒の姿を目の当たりにし、改めて書きたいことが正しい日本語で表せるように指導を工夫しなければならぬと感じた」と語っている。

その生徒らが三年生に上がってからは事前、事後指導を丁寧に行った。テーマはスキー旅行や文化祭といった行事ではあるが、教員が実際に見本を作成し、構成を意識させるために「はじめ」「なか」「おわり」などの段落を予め示し、必要な語彙や表現などをまとめて提示、目標を明確にして書く取り組みを行った。新しいことばを導入すれば、難しくても使おうとする生徒らに手ごたえを感じている。その教員は今まで作文のスキルを教えず、生徒らの力を引き出せていなかったと反省していた。書くテーマによって構成が異なること、いろいろな構成があることを知識として持っていれば、スキーマとして蓄積される。それを指導する必要性が実践で示されたのである。

## 6.6 考察

学童期の健聴児にとって書くということは、文法的な知識を含めて話しことばで得たさまざまな知識を書きことばに変換するという作業が中心となる。だが、聴覚障害児は幼児期の話しことばによる入力不足しがちで、書くためには文法やことばやその他さまざまな知識を学習すると同時に書きことばのルールをも習得しなければならず、負担が大きい。聴覚障害児は、聴覚からの刺激が少ない分だけ、視覚を利用したことばに関する知識の学習を積極的に進める必要がある。このような視覚的に文法を指導する方法は一般の国語教育には少なく、外国語教育に倣う意義は大きい。

健聴児が自然に身につける母語を、発達段階において自然には習得できない聴覚障害児には、外国語としての視点で日本語をとらえ、習得を促す手法が有効であろう。現場の教

員らに行ったインタビューによれば、彼らも文法指導の重要性は感じており、国語の時間だけでなく、自立活動の時間などを利用して市販のドリル教材や自主制作の練習問題に取り組んでいる。特に、用言の活用や助詞の指導の必要性を認識していた。その時間をさらに有効活用するためには、教員自身がある程度は日本語指導に対して外国語教育としての視点を持ち、文法や表現を明解に説明できるようになる必要がある。文法を意識すること、評価と教育に具体的な目的意識を持つことにより、指導内容は大きく改善されると思われる。

現状では、学校内で文法指導に費やせる時間は少なく、十分ではない。教員らが効率よく指導でき、また生徒らが自習できるような教材も望まれる。市販の文法ドリルでは例文の語彙が難しいものや、文そのものの抽象度が高く、文理解に時間を割かれてしまうものも多い。第四章で提案したプログラムに沿って、生徒本人の段階に応じた語彙や文法を用いた例文や問題を作成していくことも求められる。

「自分ノート」の取り組みは、教員にとっても児童にとっても面倒な作業ではあるが、言語の経験とフィードバックを視覚的にすることで、習得が促されるはずである。また作文の事前指導は、教員の負担は大きいですが、書く材料が与えられるため、児童・生徒らが安心して作業にかかれる方法で、効果は高い。聴覚障害児の言語的経験が健聴児と比較して少ないことは周知の事実であるから、今までの書き指導のように、表出されたものだけを扱うのではなく、表出させるべきものを与え、定着させるという考え方を持って指導に当たっていかねばならないと考える。

資料 6.3 アンケート調査用紙

「書き指導に関するアンケート」

(ご自身の所属に○をつけてください) 小学部 中学部 高等部

1. 今までどのようなテーマで作文を書かせていますか。思いつくものを挙げてください。  
(例:「体育大会」)
2. 作文を書かせる目的は何ですか。(例: 書くことに慣れるため)
3. その目的を達成させめためにどのような工夫をしていますか。(例:とにかく書かせる)
4. 作文について、具体的にどのような指導をしていますか。(例:赤で修正して子どもに示す)
5. 作文の評価はどのようにしていますか。(例:「よくできました」スタンプを押す)
6. 日記指導はどのようにしていますか。頻度と量について教えてください。(例:毎日/100字程度)
7. 日記の指導や評価はどのようにしていますか。(例:まちがえたところは訂正し、読んだ感想を必ず書いている)
8. 作文や日記を書きたがらない子どもに対して、どのような工夫をしていますか。  
(例:「短くてもいいよ、何でもいいから書いて」と言う)
9. 作文があまり上手ではない子どもには言語的にどのような問題があると思いますか。  
(例:語彙が少なく、文法の定着がよくない)

表 6.4.3.1 「作文のテーマ」

今までどのようなテーマで 作文を書いていますか		小	中	高	計
行事	体育大会、文化祭、マラソン大会ほか	5	10	6	21
抱負	年生になって、自分の夢ほか	1	5	6	12
記念日・感謝	お母さん(保護者)へ、礼状	1	1	2	4
感想	読書感想文、映画等の感想ほか	0	2	1	3
生活	好きな食べ物、テスト反省	0	3	0	3
印象的なできごと	人生最大の感動	1	0	1	2

自己紹介		0	0	1	1
意見	今言いたいこと	0	0	1	1

(複数回答を含む)

表 6.4.3.2 「作文の目的」

作文を書かせる目的 は何ですか		小	中	高	計
表現すること	思いや気持ちを表現する、伝える	4	3	3	10
	書くことに慣れる、書くことへの抵抗を弱める	1	3	1	5
	考えや意見を表現する、伝える	0	3	1	4
	経験や事実を述べる、伝える、説明する	1	2	1	4
	描写力、表現力を高める	1	1	1	3
	小計				26
記憶や整理すること	経験やそのときの気持ちを振り返る	3	1	2	6
	考えを整理する、記憶する、深める	0	2	1	3
	目標や目的意識をはっきりさせる	0	1	1	2
	小計				11
文法や語彙、表現の 定着	文法に注意して正しい文章を書く	2	1	2	5
	ことばを増やす	0	1	0	1
	小計				6
その他	コミュニケーションを深める	0	0	1	1
	就職や進学の小論文対策	0	0	1	1
	小計				2

(複数回答を含む)

表 6.4.3.3 「目的を達成させるための工夫」

目的を達成させるために どのような工夫を しますか		小	中	高	計
表現すること	とにかく書きたいように書かせる	2	6	0	8
	書く回数を増やす	0	1	0	1
	記憶や心情の一番強いところを深めさせる	0	1	0	1
	事実だけでなく感想も書くように指導する	0	1	0	1
	書くためのヒントを与える	0	0	1	1

	対話によって内容を掘り下げる	0	0	1	1
	短冊を利用する	1	0	0	1
	小計				14
記憶や整理すること	経験をじゅうぶんに話させる	3	0	0	3
	写真などを見せる	1	1	1	3
	板書などで経験したことの流れを説明する	0	1	0	1
	タイミングよく(行事にあわせて)書かせる	0	1	0	1
	小計				8
文法や語彙、表現の定着	文法、文型を指導する	0	1	2	3
	添削を(何回も)する	0	0	3	3
	参考になるような表現方法を板書する	0	1	0	1
	小計				7
気づきを促す、受容する	相互評価、相互添削	0	0	2	2
	ポイントをまとめたり、要約などをプリントにして配布する	0	0	1	1
	キーワードを考えさせる	0	0	1	1
	書いた内容を否定しない、ほめる	0	1	0	1
	書いたものを掲示する	0	1	0	1
	小計				6
その他	音読させる	0	1	0	1

(複数回答を含む)

表 6.4.3.4 「具体的な指導法」

作文について、具体的にどのような指導をしていますか					
	小	中	高	計	
事後指導	修正して示す	1	4	4	9
	正しい言い回しや文法を教える、直させる	2	3	4	9
	内容を掘り下げるための質問をする	0	1	1	2
	修正した文を読ませる	1	0	0	1
	正しい文をなぞらせる	1	0	0	1
	助詞や漢字のまちがいを板書する	0	1	0	1
	悪文の例文を作り、校正の練習をする	0	0	1	1
	何度も推敲する	0	0	1	1
小計				25	
校了後の指導	友だちの作文を読んだり聞いたりする	1	0	2	3
	短文を手話表現させながら、覚えこませる	0	1	0	1



	書いたものをもとに、はなしことばにして発表させる	0	0	1	1
	小計				5
事前指導	使うことばや例文を示す	0	2	0	2
	文章の流れを考えさせる	0	1	0	1
	小計				3
作業中の指導	生徒と一緒に修正する	1	0	0	1
	文の順序をかえる	1	0	0	1
	メモから何段階かに分けて清書にもっていく	1	0	0	1
	小計				3

(複数回答を含む)

表 6.4.3.5 「作文の評価」

作文はどのように評価していますか		小	中	高	計
担当教員による評価	簡単なコメント等を書く	0	4	3	7
	良いところに線を引き、丸をつける	0	1	0	1
	スタンプを押す	0	1	0	1
	よかったところをほめる	0	0	1	1
	いいコメントを工夫している	0	0	1	1
	小計				11
担当教員以外の評価	掲示する、学級通信に掲載する	1	1	4	6
	コンクールに応募する	0	1	1	2
	小計				8

(複数回答を含む)

表 6.4.3.6 「日記指導」

日記の頻度と量について		小	中	高	計
毎日書かせる	数行～	4	7	1	12
毎週書かせる		0	1	0	1

(複数回答を含む)

表 6.4.3.7 「作文が苦手な子どもに対する工夫」

作文や日記を書きたがらない子どもに対してどのような工夫をしていますか		小	中	高	計
心理的な働きかけ	なんでもいいと言う	2	3	1	6
	書くように促す	0	2	3	5

	コメントを大切にす、ほめる	0	1	1	2
	楽しみにしていることを伝える	1	0	0	1
	親を巻き込む	1	0	0	1
	みんなの前で発表する	1	0	0	1
	まちがえることを勧める	0	1	0	1
	パソコンで書かせる	0	1	0	1
	無理強いしない	0	1	0	1
	書きたくなるように働きかける	0	1	0	1
	小計				20
イメージに対する働きかけ	話をさせてから書く	2	3	1	6
	絵を描いてから文章にする	3	0	0	3
	行事の資料などの提示	1	0	0	1
	小計				10
言語的な働きかけ	箇条書きで書けるものなど、テーマを工夫する	0	0	3	3
	教師側が質問を書き、それに答える形にする	0	1	1	2
	文章の見本を提示する	1	1	0	2
	一緒に文章を考えていく	0	1	0	1
	小計				8

(複数回答を含む)

表 6.4.3.8 言語的問題点の所在

作文があまり上手ではない 子どもには、言語的にどの ような問題があると思いま すか		小	中	高	計
表層の問題	語彙	4	9	3	16
	文法力、構文力	3	9	3	15
	表現力	0	2	1	3
	文字	0	2	0	2
	小計				36
経験的な問題	絵本に親しむ、読書の習慣などの言語環境	2	0	2	4
	ことばと行動やイメージの結びつき、言語的な記憶力	0	3	1	4
	書きことば、読解力	0	2	1	3
	はなしことばの文脈、会話力	1	1	0	2
	言語発達のステップ	1	0	1	2
	経験	1	0	0	1
	小計				16

メタ認知的な問題	言語力に対する自信	1	0	1	2
	自分の考えをまとめるようなモニタリング力	0	1	0	1
	まちがいに気づくなどのモニタリング力	0	1	0	1
	小計				4
思考力の問題	観察力や考察力	1	0	1	2
	感受性	1	0	0	1
	小計				3

(複数回答を含む)

#### 資料 6.4.1

#### 陳述副詞の練習問題

つぎの文の ( ) の中に  からことばを選んで書き入れましよう。

たぶん       ぜんぜん       もし

- ( ) 山田先生が休んだら、校長先生が授業をするらしい。
- 弟は分数の問題が ( ) できない。
- ( ) 友だちが一人もいなかったら、あなたはどうしますか。
- 橋本さんは ( ) 宿題をしてくるだろう。
- この本は ( ) おもしろくない。
- 明日は ( ) いい天気だろう。

このような穴埋め問題でパターンを定着させてから短文作成などに移行する。

応用：こんな文も作れるよ

もし、UFOがあったら、乗ってみたい。たぶん、とても速いだろう。宇宙人はぜんぜんこわくない。

#### 受身文の練習問題

a. 受身以前のおさらい

相手は「に」を使います。

わたしは 太郎君に おかしを あげた。  
 わたしは 太郎君に おかしを もらった。  
 わたしは 太郎君に 本を 貸した。  
 わたしは 太郎君に 本を 借りた。

わたしは 太郎君\_\_ 本を 返した。  
 わたしは 山田君\_\_ 電話を かけた。  
 わたしは 斉藤先生\_\_ 手紙を 出した。

吉川くんは 岡田さん\_\_ メールを した。

b. 受身文の例

ねこが (魚を) 食べた → ねこに (魚を) 食べられた

知らない人が (ナイフで) 刺した

→ 知らない人に (ナイフで) 刺された

おかあさんが (「勉強しなさい」と) 言った。

→ おかあさん\_\_ 「勉強しなさい」と\_\_\_\_\_

弟がぼくの遊戯王カードを取った。

弟\_\_ \_\_\_\_\_を\_\_\_\_\_

徐々に例文を複雑にしたり、「説明の受身文」を導入したりする。

資料 6.4.3

「時」の指導

例文を見てください。

例文 1 : 昨日の算数の時間に分数の割り算の勉強をしました。

例文 2 : 昨日の算数の勉強の時、分数の割り算をしました。

例文 3 : 夏休みにに沖縄へ行きました。

例文 4 : 沖縄へ行った時、ソーキそばを食べました。

\_\_\_\_\_部分で何か動作をしていたら「時」になることを説明する。

つぎの文に「に」か「(の) 時」を入れましょう。

1. テストはつぎの木曜日\_\_\_\_\_します。
2. 学校から帰った\_\_\_\_\_家に誰もいませんでした。
3. 寝る\_\_\_\_\_いつもジャージを着ています。
4. 来年の春\_\_\_\_\_中学生になります。
5. 給食\_\_\_\_\_先生がおもしろい話をしました。

直前の語彙が問題であることを確認する。

資料 6.4.5

疑問詞を使った手話的説明の場合

例文を見てください。まちがいがありません。どこですか。

例文 1 : 日曜日、買い物をしました。何を買いましたは、本とマンガと新しい服を買いました。

例文 2 : 明日は野球の試合があります。どこで試合をするか言うと〇〇グラウンドです。

では、どうすればいいですか。

例文1' : 日曜日、買い物をしました。本とマンガと新しい服を買いました。

例文2' : 明日、〇〇グラウンドで野球の試合があります。

では、つぎの文で正しいのはどちらですか。

a. 図工の時間に母の日のプレゼントを作りました。何かいうと、ペンダントを作りました。

b. 図工の時間に母の日のプレゼントを作りました。とてもきれいなペンダントです。

もうひとつやってみましょう。どちらが正しいですか。

a. 年末は大そうじをしました。大変でした。ぼくは、なにをしたかという、れいぞうこをふいたり、窓をふいたりしました。

b. 年末は大そうじをしました。大変でした。ぼくは、れいぞうこをふいたり、窓をふいたりしました。

「なにを したか という」はまちがいではありません。助詞は正しいです。でも、あまり「なに、いつ、どこ、だれ、どんな・・・という」はあまり使いません。話すときはいいですが、書くときは使わないほうがいいです。

では、つぎの文を正しい「書きことば」に直してください。

1. 冬休みにおばあちゃんのところへ行きました。いつ行ったかという、12月29日から1月2日までです。

→

2. おばあちゃんのところで、おせち料理を食べました。何を食べたかという、栗きんとんや黒豆やえびを食べました。

→

短い文章に「食べました」が三回続くのはあまり良い文章ではないということも確認しておく。

## 第七章 まとめ・展望

---

本論では聴覚障害児のための言語指導に外国人向けの日本語教育の手法を応用していくことの有効性について述べた。現在の聴覚障害児教育の現場で望まれているのは、言語能力の高くない児童・生徒に効率よく語彙や文法を指導し、定着を図る方法である。特に聴覚特別支援学校に小学部から在籍していながら、中高生になっても小学部時点と同様の文法的な誤りが見られ、使用する語彙も生活言語に留まるといった、言語能力に伸び悩む生徒たちの問題に対処する方法が求められている。本論で提案したプログラムや手法は従来の指導法を否定するものではなく、どのコミュニケーション手段を用いても実行可能なもので、読み書き能力向上に的を絞った新たな指導法である。以下の項で本論の各章についてまとめ、最後にこの日本語教育的手法の展望について述べる。

## 7.1 序論

第一章では本研究の目的と背景および本論の構成について述べた。本研究の目的は読み書きが苦手な聴覚障害児に対して、その言語指導に外国人向けの日本語教育の手法を応用していくことの有効性を見出すことである。聴覚障害児は言語発達に遅れが生じやすく、読み書き能力は健聴の小学4年生レベルにとどまりやすい傾向にある。この問題に対して、これまで聴覚障害児への言語指導には補聴手段を得て行われる聴覚口話法や、手話や指文字など視覚からの入力を重視した方法が採られてきた。しかし、いずれの方法も読み書き能力の向上にあまり寄与していない。その理由は、聞こえにくいという問題を補聴手段で解決すれば、あるいは視覚言語を習得すれば、自然にことばが発達すると考えられてきたからではないだろうか。たとえ補聴器や人工内耳を装用しても健聴児と同様の聞こえは保障されない。また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極端に少ない。つまり、聴覚障害児は生活のあらゆる場面で言語モデルを得にくい環境にあるため、自然言語発達に依存するような方法では、語彙や文法をはじめとした言語的な問題を解決することは困難なのである。

言語経験の不足から起こ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。また、ことばによって自分の考えを表現したりまとめたりする力がなければ思考力の問題として表出する。このように、聴覚障害児は読み書き能力そのものから、学力低下の問題も抱えているのである。

本論で提案するのは、自然言語発達に不可欠である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を進めようとする指導法である。外国語としての日本語教育の手法を用い、当該児童の言語能力に応じてトップダウン的に語彙や文法を整理して導入、練習していくことにより、言語能力の段階的目標到達を可能にさせるものである。言語が自然習得されていることが前提となっている国語教育ではなく、豊富な言語経験を必ずしも必要としない外国語教育の視点で捉えなおした聴覚障害児のための言語教育プログラムと指導法を提案する。

## 7.2 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響

第二章では聴覚の言語習得に対する機能について説明し、それが障害された場合の問題点について述べた。成人の聴覚障害者には中途失聴者が多く、日本語の読み書きに問題がないため、読み書きを苦手とする聴覚障害児の存在や日本語教育の重要性はあまり知られていない。しかし、聴覚障害児は、一般に聴覚から入力される情報によって発達する能力、例えば語彙力、文法分析能力、メタ言語能力など、さまざまな能力に問題が起きやすく、教育現場では言語教育の重要性が強調されている。

聴覚障害児に特徴的な言語的問題のうち、一次的な問題として、音声の聞き取りや発音が挙げられる。このことがコミュニケーション障害の要因となり、言語習得に関わる二次的な問題を生む。文法の習得において最もよく知られているのは助詞に関する問題である。聴覚障害児の作成する文では、助詞が脱落することはあまりなく、誤用の形で表出される。一般的に助詞の習得は発達段階と関連があり、健聴児においては格助詞の中でも「が」は早く、「を」は遅く習得される。助詞は関係性を表す機能語で、その関係性とともに関詞が理解されていくため、数多くの文例とその文脈が必要となる。聴覚障害は多くの文に触れる機会を阻み、助詞以外にも関係性を表す接続詞などの表現の定着も阻害する。この多くの文に触れる機会の重要性は語彙の習得にも言えることであり、健聴児と比較して語彙量は少なく偏りがあるといった特徴を持つ。そしてその語彙量の少なさと関係性を構築する文法力の弱さが三次的な問題を引き起こすことになる。ことばをことばで表現するための語彙力、文法力が抽象理解には必要であるが、その基礎的な力の弱さが思考や認知に関わる問題として現れるのである。

## 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

第三章では聴覚障害児のための言語プログラムとして、外国人に対する日本語教育の手法を取り入れることの可能性について述べた。聴覚障害児教育は明治時代の手話による教育から始まる。昭和時代の中心的指導法であった聴覚口話法は、多くの児童・生徒らに高等教育が受けられるだけの言語能力を身につけることは難しく、一部の成功例以外は強い批判を受けた。現在は手話や指文字などあらゆる手段を用いてコミュニケーションを図るトータル・コミュニケーションが多くの教育現場で採択されているが、これも読み書き能力向上に大きな影響を与えてはいない。最も新しい日本手話と書記日本語とのバイリンガル教育では、まだ手話による書記日本語指導の方法が確立しておらず、成果も現れていない。つまり、いずれの指導法においても言語能力、特に読み書き能力を伸長させる方法が見出せない状態である。その原因として、言語能力に問題のある聴覚障害児には語彙や文法が不足しているのに自然発達に期待される部分が多く、言語発達に必要な語彙や文法を導入するという発想に乏しいことが考えられる。

言語能力に問題のある聴覚障害児によって書かれた文には、外国人日本語学習者が表す日本語文にあるような文法や語彙の誤りがある。活用形の誤り、自・他動詞の区別、語彙



の使用上の誤りなどが特徴的である。これらの問題は日本語教育において常に指導の対象であり、指導によって解消されていくものである。聴覚障害児に対しても、このような日本語教育で用いられている手法は有効だろうと考えられる。

また、年少者日本語教育で問題となっているダブルリミテッド（セミリンガル）の状況は、言語を思考の道具として扱うことが困難なため、読み書きだけでなく知識の獲得や抽象的思考にまで影響が及ぶといった点が、言語能力に問題のある聴覚障害児の状況と非常に似ている。このことから、年少者日本語教育で行われている手法が聴覚障害児教育に活かせるだろうと思われる。

#### 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）

第四章では、日本語教育で行われている OPI という評価法の基準に依拠した聴覚障害児のための言語教育プログラムについて述べた。OPI は外国語能力を年齢や学習歴によってではなく、今の言語能力で何ができて、何ができないかを測定する方法である。聴覚障害児教育の現場においては、発達の指標に基づいて読書能力や語彙能力が評価されているが、このような基準では言語能力を向上させるための具体的指導が判断されにくい。一方、言語能力を「言語を操作する能力」と捉え、テキストの型と語彙の難易度といった基準でその能力を測定する OPI では、できないことを明確にするため、そこに照準を当てた指導など、指導内容をより具体化できる。

ただ、聴覚障害児は成人日本語学習者とは異なり、知的な発達段階の途上の存在であり、発達の視点を無視したプログラムは適当ではない。ここに生活言語と学習言語といった言語発達の観点を含む指標を取り入れ、テキストの型と、生活言語的語彙・文法、学習言語的語彙・文法との組み合わせによって段階的に言語能力を引き上げることが可能となるプログラムを作成した。評価段階としてレベル 1 からレベル 7 までの 7 段階に分け、それぞれをテキストの型、語彙、文法、表現、発達の言語活動の 5 つの項目で具体的に表した（表 4.3.3）。また、評価及び指導のための語彙と文型一覧（表 4.3.4）を付している。

#### 7.5 聴覚障害児の読み指導

第五章では、学校教育現場で行われている読み指導の問題に触れ、聴覚障害児の読みの方略について述べた。次いで、第四章で提示したプログラムに沿った語彙や文法の導入・練習としてのリライト教材の作成方法及びリライト教材を使用した授業の実践報告を述べた。聴覚障害児は読みに関して、語彙が少なく、抽象的なことへの理解が難しく、複雑な文や長い文が読み取りにくいといった問題がある。読みが苦手な児童・生徒にとって、自己の言語能力に合わない教材はただ難解であるだけでなく、内容理解に伴う知識や読みの技術の習得にも不利益である。特に学齢期は読むことによって学ぶことが多くあり、文章が読めない、読まないといった状態は学力にも影響する。このことを解決するために対象となる児童・生徒の言語能力に見合ったリライト教材を作成し、使用していくことを

提案した。

リライト教材は読みのための手段である。あくまでも目標はリライトされる前の原文にあり、それへ繋げるための教材である。現場の教員らによると、リライト教材を使用することで効率的に指導ができ、教科としての目標に近づけるとのことである。また、聴覚障害児らも意欲的に読み、テストでの成績も向上した。今後の課題は読みで学んだことを、自分のことばで要約する、自己を表現するといった出力の面でもリライト教材による指導を活かしていくことであろう。

## 7.6 聴覚障害児の書き指導

第六章では、作文分析による聴覚障害児が抱える言語的な問題点をとりあげ、アンケート調査などから得た教育現場での書き指導の現状、教員の意識や指導の問題点について述べた。そしてこの聴覚障害児が産出する文の問題点を解決する方法として、日本語教育的な視点での指導の方法や、第四章で提示したプログラムに基づく日本語教育的手法による文法指導と作文指導及び、この考え方に基づいた書き指導の実践報告について述べた。聴覚障害児に特徴的な文の問題は、助詞の使用や用言の活用に誤りが見られること、形容詞や副詞などが少なく、文が単調であること、接続詞の使用がほとんどなく、作文の構成が「出来事文」の羅列であることなどである。しかし、このような問題点を把握しているものの、教育現場の作文指導は特にそれらに対応するものではなく、一般の小中校で行われているような添削による指導が中心である（アンケート資料：表 6.4.3.1-6.4.3.8）ため、作文指導が書き能力向上のためにあまり役立っていないという現状がある。このことを改善する方法として、日本語教育的な手法は有用ではないかと考える。

日本語教育的な文法指導の方法は、個々の誤りを訂正すると同時に、その文法の意味や形式を般化させた知識を与えることである。例えば、「食べほしい」といった誤りに対して、赤ペンで「食いたい」と修正するだけでは、「食べる」だけが「たい」になると理解される恐れがあり、次回に「飲みほしい」と誤ることを防ぐことはできない。このような場合は「食べる」が動詞であること、動詞には「たい」がつくこと、「ほしい」は名詞句につくことと用例を挙げながら説明していくのである。

上の例では動詞というものが理解されている必要があり、品詞の知識は重要である。品詞の識別が活用形の定着にも影響するため、品詞分類のための知識を与えることも重要である。これには文法を視覚的に表示するなどの工夫も望まれる。第六章では用言の活用と陳述副詞の視覚化の例（図 6.4.2.1-6.4.2.5）を挙げたが、助詞の意味や用法も視覚化することで定着が図れると思われる。

作文指導に関しては、添削といった事後指導中心である現状から、語彙や文型・表現の導入を意識的に行う事前指導の重要性について述べた。このほか事後指導も添削後の清書に留まるのではなく、文法や語彙指導のほか学習者同士の評価などを取り入れ、さらに書く意欲を引き出す方法についても触れた。また、作文テーマについては、経験を単文で羅

列する形式となりやすい行事作文ではなく、意見文、主張文を書くことも提案した。

現場の実践として、文法の誤りに対してモニター力をつける「自分ノート」の活用や、語彙・品詞の知識が身につくプリント教材の作成、事前指導と事後指導の実施などについて報告した。今までも書き指導は量的にも一般の小中校より多く行われていたが、今後は意識的に語彙や文法の導入する指導と、自己の推敲能力を高める工夫の実践が望まれる。

## 7.7 展望

筆者が B 聴覚特別支援学校校の教員らに日本語教育的言語指導を提案して丸三年が過ぎた。その成果は徐々にではあるが明らかに現れている。聴覚障害児における特徴的な誤りを産出する中学部の生徒もその作文に変化を見せている。3年前、①単文は書けるが従属節を持つ複文は正確に書けず、②活用形の誤りが頻繁に起き、③書きことばと話しことばとの区別がついていなかった生徒が、①'名詞修飾節を持つ複文を使用し、②'活用形の誤りはほとんど見られず、③'話しことばには「 」をつけて表現することができている。「勉強は私は漢字が大好きです♡でも、文は苦手けど・・・でも、勉強に楽しいですよ♪」と書いていた生徒が「最後の場面のいつもきちんと言えたセリフを本番ではドキドキして忘れてしまいました。」と書けるようになっていたのである。ほかにも「先生が入りて歩く。」と書いていた用言の活用形に問題が多くある生徒も「カレーができたのに、ごはんの中に少し黒こげがありました。」と誤りはあるものの、従属節を含む長い文を書いている。また、自分の意見を述べる表現も身についてきて、「おたがい思いやる事が私も大切だと思います」といった感想や「アーチェリーの難しさを上手に表現できている」といった第三者的な立場での表現も見られるようになった。児童・生徒ら自身も読み書きに持っていた抵抗感が薄まり、積極的に読み書きするようになってきている。このような変化に対して学校全体の評価は高く、日々の教員の取り組み次第で言語能力を向上させることができるということを示した格好となっている。

成人の外国人を対象とする日本語教育の手法が、そのまま聴覚障害児教育に使用できるものではない。無論、日本語教育的な手法が聴覚障害児の言語能力向上の唯一の指導法ということでもない。しかし、これまで解決できなかった問題点にいくらかでも対応可能となったという点においては、既存のプログラムとは差別化できるものではないだろうか。読めない、書けないという現状について、その原因を分析し、読みや書きが可能となる方法を探ることが重要であり、その分析方法や対策に日本語教育的な手法を用いることが有効であると考えられる。

何より、現場で求められているものは、一般的な教員の誰でもが実行できる具体的な指導法であり、教材なのである。教員に対して特別な技術を要求するものは実用的ではなく、教員の持つ今の力を活かして指導できる方法が望まれる。この点においても、日本語教育的な手法を応用した教材は特別な知識も経験も不要であり、言語教育について少し視点を変えるだけで使用できるものである。今後も日本語教育的な手法による指導実践を継続し、そ

の指導方法にもさらに工夫を重ね、聴覚障害児教育に貢献していきたいと考えている。

## 引用文献

### 第一章

オリバー・サックス『手話の世界へ』晶文社 1996

澤 隆史「きこえの障害と言語の発達-聴覚障害児の読み書き能力を巡る諸点と研究課題-」『聴覚言語障害 33 卷 3 号』2004

我妻敏博『聴覚障害児の言語指導』田研出版 2003

小田侯朗「聴覚障害児教育リテラシー」『聴覚障害 58(5)』2003

長南浩人「中学部生徒の言語力-読書力診断検査の結果から-」『聴覚障害 61』2006

森 寿子「小児の聴覚障害」言語聴覚療法第 11 卷 2 号 1995

廣田栄子「コミュニケーションベースの言語指導とリテラシー」音声言語医学 vol.47 2006

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

後藤久美子 ほか 「聾学校に在籍する聴覚障害児の作文力に関する研究」コミュニケーション障害学 vol.20 No.3 2003

C 聴覚特別支援学校の個人調査集計 非公開資料 2003

B 聴覚特別支援学校の個人調査 非公開資料 2008

### 第二章

永渕 正昭 「聴能学からの言語形成理論」 平井久・長谷川茂編『言語習得』岩崎学術出版社 1986

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

E. ウェトナル/D. B. フライ 佐久間章訳 『聴覚障害と聴覚学習』新潮社 1977

進藤 美津子 「言語の発達」『BRAIN MEDICAL Vol.18 No.』2006

綿卷 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

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

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

森 寿子 「小児の聴覚障害」『言語聴覚療法 第 11 卷第 2 号 1995

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 卷 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

我妻 敏博『聴覚障害児の言語指導』田研出版 2003

小山 正 編 『ことばが育つ条件 言語獲得期にある子どもの発達』培風館 2000

- 相澤 宏充・佐藤 敦子・四日市 章「聴覚障害児の形態素による派生関係にある自動詞・他動詞の理解」  
日本特殊教育学会第45回発表論文集 2007
- 中村 公江 「難聴乳幼児のことばとコミュニケーション」『月刊言語』大修館書店 1998
- 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
- 佐藤 忠道 「聴覚障害」『こころの科学 81』日本評論社 1998
- 梶田叡一 「育てたい「言葉の力」とは何か」『児童心理』金子書房 2008.9
- 森 敏昭 「思考と言葉の力ーメタ認知の育成法」『児童心理 2008年9月号』金子書房
- 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

### 第三章

- 岩城 権『聴覚障害児の言語とコミュニケーション』教育出版 1986
- 土佐林 一『きこえと話ことばの教育』誠信書房 1981
- 岡本夏木 『ことばと発達』岩波書店 1985
- 阿部敬信・竹田優子・濱本明美 「小学部児童の手話能力と日本語能力の相互関係から」広島南特別支援  
学校 紀要投稿原稿 2008
- 資料1:「日本の聴覚障害教育構想 プロジェクト最終報告書」全日本ろうあ連盟/ろう教育の明日を考  
える連絡協議会 2005
- 鳥越隆志/グニラ・クリスターソン『バイリンガルろう教育の実践 スウェーデンからの報告』(財)日本  
ろうあ連盟出版局 2003
- 井上智義 「手話と日本語、二言語を求めるろう教育ーバイリンガル研究から考えるー」『手話と日本語』  
ろう・難聴教育研究会 2007
- 池上摩希子・大蔵守久 『子どもといっしょに! 日本語授業おもしろネタ集/2』凡人社 2001/2005
- 佐藤郡衛監修 『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ』スリーエーネットワーク 2005
- 資料2:神戸大学発達科学部附属住吉校国際教育センター 『補修授業校のための、日本語力判断基準表及  
び診断カード』 2006
- 光本聰江・岡本淑明 『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版 2006

### 第四章

- 橋本直幸・山内博之 「日本語教育のための語彙リストの作成」『日本語学』明治書院 2008.9
- 斎藤佐和 「聴覚障害児の言語習得・言語指導」近畿オーディオロジー研究協議会 講演会  
資料 2007.8 (『重度聴覚障害児の指導』第Ⅲ章第Ⅰ節「発達の言語指導の試み」)
- 岩城謙 『聴覚障害児の言語とコミュニケーション』教育出版 1986
- 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
- 小網輝夫 「難聴児の文章表現力を高める指導ー基礎的言語変換能力の実態とワークブックによる学習」  
『上越教育大学 教育実践研究 第15集』 2005

## 第五章

- 山下睦子「小学部低学年の国語科の学習と手話」『ろう教育の“明日”を求めて』第12集 ろう教育の明日を考える連絡協議会 2001
- 荒川早月「子どもの意欲を大切にしたい指導とは—小学部低学年における国語科指導の実践—」『手話と日本語』ろう・難聴教育研究会 2007
- 久米武郎「授業が待ち遠しくなる国語科指導」『手話を基盤とするろう・難聴教育の発展』第30回難聴教育研究大会報告書 ろう・難聴教育研究会 2008
- 我妻敏博著『聴覚障害児の言語指導～実践のための基礎知識～』田研出版 2003
- 天満美智子著『英文読解のストラテジー』大修館書店 1989
- 阿部敬信「広島南特別支援学校における『日本語獲得をめぐるさまざまなアプローチ』から」ろう教育科学 2008
- 松田文子・光本聰江・湯川順子『日本語教育』「JSLの子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫—リライト教材を用いた「日本語による学ぶ力」の育成—」日本語教育学会 2009
- 村山勇「JSL児童のためのリライト・イラスト教材の作成と授業の工夫」兵庫教育大学大学院発表資料 2009
- 與縄友子「国語科授業のためのリライト教材の作成と指導の工夫」熊本県立大学 大学院文学研究科修士論文 2009

### (参考文献)

- 『こくご 二年下』光村図書「スーホの白い馬」モンゴル民話
- 『現代の国語 一年』三省堂 より
- ・「クジラの飲み水」大隈清治
  - ・「空中ブランコ乗りのキキ」別役実
  - ・「トロッコ」芥川龍之介
  - ・「食感のオノマトペ」早川文代
  - ・「注文の多い料理店」宮沢賢治
- 『現代の国語 二年』三省堂 より
- ・「走れメロス」太宰治
  - ・「ホテルの里づくり」大場信義
  - ・「小さな手袋」内海隆一郎
  - ・「壁に残された伝言」井上恭介

## 第六章

- 我妻敏博『聴覚障害児の言語指導-実践のための基礎知識-』田研出版 2003
- 柳瀬尚子 井坂行男「聾学校高等部生徒の作文に関する量的な分析～高等学校生徒の作文との比較を通して～」2003年『ろう教育科学会第45回大会』
- 斉藤佐和子「健常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

- 上農正剛「聴覚障害児の言語獲得と日本語能力評価をめぐる諸問題」『日本語教育』第136号  
日本語教育学会 2008
- 久米武郎「授業が待ち遠しくなる国語科指導」『手話を基盤とするろう・難聴教育の発展』  
ろう・難聴教育研究会 2007
- 小美野みつる「小学部での読み書き指導」『日本型に言語教育を求めて(その2) 日本語の読み書きの力』  
トータルコミュニケーション研究会 2000
- 坂本多朗「気持ちを表すことばの指導を大切に(V)<助詞・助動詞を中心に>」『聴覚障害』  
聾教育研究会 2002
- 五瀬浩 「日本語の習得に向けた本校幼稚部・小学部の取り組み」『ろう教育科学 vol.49 NO.4』2008
- 森本順子「上級の作文指導—物語作成について」『日本語・日本文化研究』第14号 京都外国語大学  
留学生別科 2008
- 石田敏子『入門 書き方の指導法』アルク 2007

◇本論を構成する各章は以下の著作を修正加筆した

## 第二章 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響

「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—」

甲南女子大学大学院論集第6号 人間科学研究編 2008年3月

## 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

「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を利用する意義—」

甲南女子大学大学院論集第7号 人間科学研究編 2009年3月

## 第四章 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）

「聴覚障害児のための言語教育プログラム案—OPIの基準を利用して—」

京都外国語大学留学生別科紀要『日本語日本文化研究 第15号』2009年3月

## 第五章 聴覚障害児の読み指導

「聴覚障害児のためのリライト教材」

京都外国語大学留学生別科紀要『日本語日本文化研究 第13号』2007年3月

## 第六章 聴覚障害児の書き指導

「聴覚障害児の日本語教育—作文指導の方法について—」

京都外国語大学留学生別科紀要『日本語日本文化研究 第14号』2008年3月



## 謝辞

本論文をまとめるにあたり、終始熱心なご指導を導賜りました甲南女子大学の西尾新准教授には心から感謝の意を表します。大学院入学に際して事前に相談もなく受験をしたにも関わらず、快く指導を引き受けてくださった稲垣由子教授、小野寺律夫教授、白川蓉子教授にも深く感謝申し上げます。三年間を通して暖かく見守ってくださった村上博光教授、論文作成においてご助言を戴きました坂井康子准教授にも心より感謝申し上げます。また、在籍中奨学金や授業料免除といった待遇を受けることができました。本研究を支援してくださった先生方と甲南女子大学に心より感謝申し上げます。

大阪教育大学の井坂行男准教授には貴重なご助言と激励をも戴き、ひとかたならぬお世話になりました。心より感謝申し上げます。

兵庫教育大学の鳥越隆士教授には、研究生時代に本研究のきっかけとなる聴覚障害児教育についてご指導ご鞭撻賜りました。心より感謝申し上げます。

本研究を進めるにあたり、聴覚特別支援学校の先生方には授業実践や研究会、アンケート、インタビューなど多大なるご協力とご支援を戴きました。深く感謝申し上げます。中でも一人の日本語教師を聴覚障害児教育の世界に引き込んでくださった藤尾ひとみ教諭と服部泰子教諭には感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

資料をご提供くださいました扇町小学校の足立貢教諭には、教員向けの研究会参加の道も繋いで戴きました。深く感謝申し上げます。

本山第二小学校の村山勇教諭には、研究のための授業観察の交渉をしていただいた上に、多くの示唆を頂戴いたしました。心より感謝申し上げます。

本研究を支え、励ましてくださり、さらなる研究課題を与えて戴きました東海大学の北野庸子教授と星野友美子さんに深く感謝申し上げます。

同期の大谷朝さんからは、多くの刺激と示唆を得ることができました。聴覚障害児の親御さんと出会うきっかけも作って戴きました。心より感謝申し上げます。そしていつも暖かく励まして戴きました院生の皆さん、本当にありがとうございました。

最後に、常に暖かく支え続けてくれた母、千代子には心より感謝します。仕事に、研究にと多忙を極め、ずっと不自由な思いをさせてきた二人の娘、紗季と沙也子、いつも声援を送ってくれるあなたたちの存在が大きな励みになりました。心より感謝します。

2010年1月