

聴覚言語障害児のリテラシーとコミュニケーション

小田侯朗（国立特殊教育総合研究所）

1) リテラシーとは

「リテラシー (literacy)」ということばは、狭義には文字を読んだり書いたりする能力を指すが、より一般的には文や文章の読み書きの力を含めた言語力を示す。しかし基礎的な計算能力 (numeral literacy) も含め、いわゆる「読み・書き・そろばん」の能力を指す意味で用いられることも多い。また近年は様々な媒体を通して収集する情報を、適切に処理する能力なども「メディア・リテラシー (media literacy)」や「情報リテラシー (information literacy)」の名で呼ばれることもあり、さらに広い概念となっている。ここでは「リテラシー」という用語を、文字や文からなる「書きことば」の理解や表現のための能力と考えて論を進める。また本論では特に断りのない場合には、リテラシーの対象言語を音声日本語の書記体を読み書きする力とする。また外国の論文の引用や紹介の際には、その国の主要言語の書記体に関するリテラシーを指し示すものとする。

2) なぜ聴覚障害児や言語障害児にとってリテラシーが問題になるのか

聴覚障害児に関しては古くから言語習得の課題が指摘されている。主たる原因は聴覚経路からの言語入力に充分保障されないため、音声言語の自然な習得が阻害されたり、“正しい”言語使用の判断に必要な情報や学習が不足することによる。具体的はその言語特有の音韻構造が充分聴覚的に入力されないことにより、音韻構造を基にする文字や語彙の体系の学習に困難をきたすことがあげられる。また文法規則に関しても自然言語は多くの例外規則を持ち、実際には音声的なコミュニケーションで学習した慣用表現をもとに書きことばを理解・表現することが少なくな。しかし聴覚障害児の言語学習では意図的な言語規則の学習になりやすく、学習した言語規則を現実の文章に対しても適応することになる。したがってコミュニケーションの中から生まれる慣用表現にはアクセスしにくく、それゆえに“慣用的な正しさ”を判断しにくい事情がある。また聴覚障害児の言語力を考えると音声言語の「聞く」「話す」に当たる部分は直接的に聴覚的入力（自らの発話のフィードバックも含めて）に影響を受けやすく、結果的に「読み」「書き」の安定した力を育てることが教育の主目標になりやすい状況がある。

言語障害児に関しては、結果として言語使用に障害のある児童という見方をするのであればその原因や障害の実態は多様である。吃、構音障害や運動障害等による言語表出系の障害、脳損傷やCAPD (central auditory processing disorders) などによる言語受容系の障害、緘黙に見られるような他者との関係性等に基づく言語使用の揺れ、全体的な言語発達遅滞、等多岐にわたる。いずれにしてもこれらの児童は言語習得・言語使用の機能の一部あるいは全体に何らかの障害があるとされる児童である。そしてこれらの結果、読み書きの能力に課題を持つ子ども達もいる。

これらのことから聴覚言語障害児達の言語習得・言語使用のプロセスは、いわゆる健常児のそれとは異なったものであることが推測される。

一方リテラシーを表面的に考えると、読み書きという行為であるため聴覚機能が必要であるわけでもなく、発声の機能が必要になるわけでもない。視覚により文字や文章を見ることが出来、運動（書記）能力により文字や文章を書くことが出来、知的な能力により文字や文章を覚え、判

断し、使用できるのであれば問題はないと考えられる。そうであれば多くの聴覚言語障害児にとってリテラシーの向上はそれほど難しいことには思えないことになる。しかしながら現実にはこのような能力に障害を持たない聴覚言語障害児の中にリテラシーを充分発達させることが出来ない子どもがいるのである。このことからリテラシーは表面的な能力のみで支えられているのではなく、全体的な言語活動の結果としてあらわれるものであり、さらに言えば言語活動を支えている様々な要因もリテラシーを支える重要な要素となると考えられる。

3) 再度リテラシーとは

それでは再度リテラシーとは何であろうか。文字や文、文章を読み解き使用する力とはどのような構造をもつのだろうか。特に本研究の対象である聴覚言語障害児にとって「リテラシー」の発達・向上を考えるとときにどのような視点が必要であろうか。まずは上述したように、文字や文を認知する視覚的な能力、文字や文を生産する書記能力である運動能力が必要になる。視覚に障害がある場合には弱視レンズ、拡大読書器などの使用や点字への変換等が試みられることがある。また運動能力に障害がある場合にはペンを操作しやすいように固定するペンホルダーや運動をコントロールできる部位（視線等）を用いて文字入力につなげる方法等が試みられる。聴覚障害や言語障害を考える場合にはこのような試みは特別には必要ないようにも思われる。しかしながらこれらは「読む」「書く」という活動の基本に当たる部分であり、また聴覚言語障害児の中にこれらの障害を併せ有する者もいる。基礎的な能力については学習者の能力を確認しながら適切なプログラムを開発していくことが望まれる。以上の配慮を行った上で、しかし「リテラシー」を構成する本質的な能力は書かれたものを読み解く能力である。その文がどのような規則（コード：code）で記述されているかを理解する（decode）能力と言い換えることも出来る。それでは書かれたものはどのようなコードに基づいているのだろうか。一般的には文字、語彙、文法の体系を作り出しているコードがある。しかしながらこのような文字・語彙・文法だけではなく、語用論の範疇に入り、さらにそれを超える”書きことばの社会的な意味”の読み解きが必要となる。そこには社会的コード（階級・職種・仲間集団・ジェンダー・地域等で共有されるコード）がある。また書き手の個人的知識や体験、等の「読み解き（decode）」が必要になる。

Witsken (2001) が紹介するギャロデッド大学における研究では、「読み」がテキストベースの精神活動とリーダーベースの精神活動からなる相互的認知モデルによって説明できるとされる。以下この相互的認知モデルについて概略を紹介する。



図1. 「読み」の相互的認知モデル

ここでは「読む」という行為を「語の認知」、「統語構造の分析」、「既知の知識の使用」「書き手の意図の推測」、そして「自己の理解のチェック」の五つの活動に分けて考えている。これらは異なった精神活動であるがともに文の理解には欠かせない活動といえる。そしてどれか一つの活動に負荷がかかりすぎると、他の活動が機能的に停滞する関係にある。図1の中でこれらの五つの活動が「お手玉」の玉のように両手の間で操られている。お手玉という比喩は絶えずそれぞれの活動に注意が移行していることを表す。何か一つの活動に集中すると他の玉（活動）は手から滑り落ち、機能しなくなるという比喩でもある。この五つの活動のうち「語の認知」と「統語構造の分析」の二つはテキストに書かれているものがベースとなり「テキストベースの精神活動」と言われる。一方「既知の知識の使用」「書き手の意図の推測」、そして「自己の理解のチェック」等はあらかじめテキストに組み込まれているものではなく、読み手が主体的に読み解くための活動といえる。そのためこの後者の三つは「リーダー（読み手）ベースの精神活動」と呼ばれる。テキストに書かれている情報は限られたものである。読むという行為はテキストの中で完成するのではなく、書き手の意図を推測しながら、テキストの存在を妥当ならしめる理解を探ることであろう。書くという行為も同様に読み手の理解を推測しながら行われる。そのような意味で「リテラシー」の概念は単に文字情報を語彙の辞書的な意味と統語コードにそって読み解く（あるいは組立てる）作業ではなく、読み手の経験と照合しつつ可能な解釈を批判的に検討する精神活動であるといえる。

「リテラシー」を単なる語彙・統語の分析にとどめない考え方を示すもう一つの例として Paul (1998) の概念を以下に紹介する。彼はリテラシーを大きく二つの要素からなる総合的能力ととらえた。この二つは読解能力 (reading comprehension) と批判的読みの能力 (literacy critical) である。前者は上述の相互的認知モデルのテキストベースの活動と同様に、テキストに書かれた語彙や文法の理解能力を示している。後者は読み手の解釈力を指している。彼は前者を Bottom-up の処理能力、後者を Top-down の処理能力ととらえる。

さらにはリテラシーを、個人の能力や経験の範囲でとらえるのではなく、より大きな社会的な構造からとらえる見方もある。言語には地域方言や社会方言があり同一の言語の中に異なった使用状況が含まれている。日本では東京の山の手方言が全国的な標準語とされた歴史があるが、それぞれの地域にはその地域の標準となる言語コードが存在する。社会方言に関しても社会階層による言語使用の差や性差による言語使用の差などが存在する。

したがってその国の支配的な階層に属する人々の言語使用に基づくリテラシーと、支配的ではない階層に属する人々が用いる言語のリテラシーが異なる場合には、同じ個人のリテラシーであっても社会的な機能や評価に差が現れる。また読み書き能力の意味でのリテラシーを超えるが、近年の情報社会においては「情報格差 (digital divide)」が重要な課題になり、読み解くべき対象としての情報やテキストを選択し適切に処理する能力を持つ人とそうではない人の間にも差が生まれてきている。

このように考えるとリテラシーは一見、基礎的な能力としてその言語コミュニティで不動のように思われるが、実は様々な要因に支えられて成立するものである。そのため特に言語習得や言語使用の過程でマイノリティ集団に属する外国人やマジョリティ集団に充分アクセスできない障害者は、単に文字や文章を一般的な文法規則に当てはめて解釈したり表現する能力のみならず、社会的・文化的な要因等によってもリテラシーの発達が阻害されることがあると言えよう。

以上現在のリテラシー観について概観してきたのであるが、本論では特にコミュニケーションという観点を重視した。そしてコミュニケーションという行為や関係を通して、リテラシーの本

質をとらえ、またこれまで行われてきたリテラシー向上のための様々な指導法について再度検討し直してみることにした。

4) コミュニケーションを基本とするリテラシー及び言語学習について

一般的な言語発達や自然な言語使用の中でのリテラシーとコミュニケーションの関係を考えるときに、第一に言語習得や言語発達の基礎としてコミュニケーションを位置づけることが出来る。乳幼児期からのコミュニケーションの発達の中でやりとりのための言語（音声言語や手話）が使用されるようになり、やがてそれが書きことばにつながっていくという考え方であり、「リテラシーに先立つコミュニケーション」という位置づけである。言語能力を BICS (basic interpersonal communication skills) と CALP (cognitive-academic language proficiency) の二つに分ける考え方があるが、この場合にも、言語発達はまず生活の中のコミュニケーションという”意味のある文脈”で交わされる言語を基本とし、やがて文脈や状況の手掛かりを必要としない認知的な負荷が高い言語能力が身につけられていくと考えられ、コミュニケーションからリテラシーへという流れと重なるものがある。

次には「リテラシーと共にあるコミュニケーション」という位置づけが考えられる。言語の全体性を考えると、コミュニケーションの中で用いられる言語と、読み書きで用いられる言語は全体を補い合う部分であり、両者が有機的に関連して始めて言語発達が円滑に進んでいくというところからいえる。はなしことばによるコミュニケーションの中から得たことばはその人の書きことばに表れ、書きことばから得たことばはコミュニケーションの中で用いられる。この両方の場面・文脈で用いられながらことばはその使用者にとってより確かなものになっていく。

三番目には「リテラシーを活かす（意味づける）コミュニケーション」という位置づけがある。書きことばは読み手に投げられたものであり、書き手の意図を離れたものでもある。それが一定の意味を獲得あるいは確定するためには複数の読み手のコミュニケーションに基づく共通理解が重要になる。この意味でもリテラシーはコミュニケーションと切り離せない能力といえる。また書かれたものの意味は、書き手の意図を超えて、それを読み解く者達のコミュニケーションのプロセスを経て共通理解（共有コードの創造）に至るものだけではなく、解釈の多様性が確認（許容）されるものも出てくる。コミュニケーションの結果としての解釈の多様性も含めて、リテラシーはコミュニケーションと切り離せないものであるといえよう。

以上自然な言語習得、言語発達や言語使用の場面でリテラシーとコミュニケーションの関係を考えてみたが、次により意図的な言語学習・言語指導の場面でリテラシーとコミュニケーションの関係を考えてみたい。

まず始めに言語学習、特に外国語学習や第二言語学習などの理論としてコミュニケーションを強調したものにコミュニカティブアプローチがある。このコミュニカティブアプローチにもいくつかのタイプがあるが岡崎敏雄・岡崎眸（1990）によると特色としては、シラバスとして機能シラバスを用いる、教室活動としてインフォメーションギャップのあるグループ活動を主に行う、教材のテキストとして生のものを用いる、学習観として言語は何かをすることを通して結果的に学ばれる、学習者中心である、等が上げられる。ここからは言語が学習者の主体的なコミュニケーション活動の結果として学ばれていく姿が見えてくる。また言語の全体性を強調する理論としてはホールランゲージ (whole language) 理論が上げられる。Yvonne S. Freeman & David E. Freeman (1992) は第二言語学習におけるホールランゲージ理論の特徴を次のように述べる。「学習は全体から部分へと進む」、「学習は学生による能動的な知識の構築なので学習者主体であるべ

き」、「授業は学習者にとって意味のある目的を持っているべき」、「学習は意味のある社会的な影響を与え合う集団として行われるべき」、「第二言語の習得では話しことばと書きことばは同時に学習されるべき」、「概念を築き第二言語の習得を促進するためには第一言語での学習を進めるべき」、「学習は学習者の信念を通してその能力を拡げる」。これらは一般的な第二言語学習の考え方に對抗するかたちで述べられたものであるが、ここでも学習が学習者主体で意味のあるコミュニケーションを通して実現されることが述べられている。

本論はここにあげた理論について検証することを目的にしているわけではないし、このような特定の理論によって立つことにより聴覚言語障害児のリテラシーを説明しようとするものではない。ここでの目的は一見無関係に思われるような読み書きの能力とコミュニケーションという活動が深く関連していること、そして意図的な言語学習においてもその関連の重要性を指摘する理論があることを示すことであった。それでは聴覚言語障害児のリテラシーを向上させる上で、コミュニケーションという視点はどのように考慮されるべきであろうか。コミュニケーションを重視し、リテラシーの向上にかかわる様々な活動の中でコミュニケーションを最大限に活用した関わり、即ちコミュニケーションなアプローチを検討するのが本論の目的でもある。これについて以下に述べていく。

5) 聴覚言語障害児にとってのコミュニケーションなリテラシー習得とは

聴覚言語障害児のリテラシーを考える上で、まず大切なのは自然な言語発達の環境やプロセスを出来るだけ整備していくことである。これまで見てきたように「リテラシーに先立つコミュニケーション」を整備することが重要になる。聴覚言語障害児の多くは何らかのかたちで音声言語の自然なコミュニケーションに課題を抱えることになる。ここではコミュニケーションという機能そのものを支える教育的な支援が必要になる。音声言語の形態的なやりとり（入出力）の支援としては補聴器の活用や明瞭で活発なコミュニケーション環境に触れる機会を十分確保することなどが上げられる。また音声言語のコミュニケーションを補助する手指表現の利用も考えられる。またデフファミリーであったりデフコミュニティと深いつきあいがある児童や家庭の場合には手話がコミュニケーションを発展させる母語として重要な働きを示す。そしてこれらをさらに支えていくのが保護者と子どもの安定した、そして信頼関係に基づくコミュニケーションといえる。

次にリテラシーの指導について考える。文字や文章を意図的に指導する場合に、それをいつ頃から始めるかについて議論することは聴覚言語障害教育の分野では珍しいことではない。この中では指導の効果と弊害についての議論が大きな柱となってくる。もちろん直接的な指導は対象となる子どもの個別的な言語発達の様子によって異なる面があり、一概に文字や短語の意図的な導入時期を決定することは出来ない。しかしながら、子どもの環境に書きことばがあること自体を問題にする人はあまりいない。その意味で、円滑なコミュニケーションの発達を阻害しないことを優先した上で早期の書記言語の導入が考えられる。聴覚言語障害のために両者のコミュニケーションが円滑に進まない場合に、環境に置かれた書記言語がコミュニケーションを補助する場合がある。又文字と指文字を並べて記述したカードをコミュニケーション環境に配置しておくことによって、対応付けが円滑に進むことも考えられる。早期の文字導入に関しては、それが直接的で意図的な指導に則時につながるのではなく、子どもが文字や文に関心を持ったり、それらを実際のコミュニケーションの中で使用することを試みる支援をすることが重要といえる。

次に指導において重要なのは、聴覚障害児の主体的な学習を支援することである。聴覚言語障

害児は自己の言語能力や言語使用について実際以上に自信を失っていたり、能力を過小評価している場合がある。そのような状態で教師主導型の学習や指導が進められると、書きことばの学習に否定的な態度を形成する場合も出てくる。聴覚言語障害児の中には指導のプロセスで出現する教師の指示や発問などに対し、内容を理解し対処する力はあるものの、指示が聞き取れなかったり発問に対して円滑に答えることが出来なかったりする場合がある。これらコミュニケーション上の課題が、結果として学習への意欲を妨げ学習の成果を低いものになっている場合がある。このような場合、教師はまず子どもの学習意欲を支える関わり方を考え、こども自身が自信を持って理解・表出できる体勢を考慮すべきである。即ち指導や授業活動を支える子どもの主体性を活かしたコミュニケーションといえる。

次には学習が目標を持ち、学習の結果がフィードバックされるような指導であることが望まれる。過去の聴覚障害児の日記指導などの一部には、それが伝達や記録の意味を持たず、修正されることが中心的な目的になっていたものがあり、批判の対象となっていた。もちろんこのような字句や文法規則、表記等の修正は結果のフィードバックであるし、正しい文章の表記という点では必要な指導でもある。しかし書き手にとっては書くことが書き手のより肯定的な自己像の形成や活動につながるものであることが望まれる。文章を読んだり書いたりすることが何らかのかたちで本人に利益をもたらすようなフィードバックが期待される。そしてこのフィードバックはリテラシーとその結果のコミュニケーションであり、リテラシーから得られた結果がフィードバックというコミュニケーションにより、さらに高いリテラシーの発達へつながっていく。

指導の中では文章の読み取りをより深いものにしていくコミュニケーションも見られる。即ちこども自身に文の理解を深めさせるための発問とコミュニケーションであり、文章を可能な限り目的に近づけて書くためのコミュニケーションである。ここでは他者の文章や自分自身が書いた文章を子どもがどれだけ創造的に、そして批判的 (critical) に読めるかが課題になる。教師は子どものペースに配慮しながら、文章の可能な解釈についてコミュニケーションを深めていく。課題や年齢段階に合わせて、文章の劇化や他言語への翻訳などの手法をとることもある。ここでは教師と子どものコミュニケーションがあると同時に、自問自答の形の自己内コミュニケーションも見られる。

以上聴覚言語障害児のリテラシーを育てるためのコミュニケーションを様々な視点から見てきた。最後に近年話題になっている聴覚障害児のバイリンガルアプローチについて考えてみたい。聴覚障害児のリテラシーを考える際に、これまでその前提となる音声言語入力と音声言語コミュニケーション環境の不十分さが指摘されてきた。生活言語とか一次的事ことばといわれる BICS が十分に機能しない状態では、学習言語や二次的事ことばと呼ばれる CALP の進展は期待できないとの考え方も当然出てくる。その際聴覚障害児にとって十分に進展が期待される視覚言語 (即ち手話) を通して BICS を進展させ、さらに手話による CALP の発展と平行音声言語の書記体であるリテラシーの習得に結びつけようとする考え方がバイリンガルアプローチといえる。日本の聴覚障害教育を考える場合には手話 (日本手話) で BICS を発達させ、教科学習等も日本手話で行いつつ日本手話と日本語の書きことばを対応付け日本語リテラシーの習得を目指すものである。このような場合には手話でのコミュニケーションが重要な役割をもつとともに、手話と日本語の二つのことばの対応関係が重要になる。ここでは二つのことばを円滑にコミュニケーションさせるための指導者の言語力、指導法、そして教材等が必要となってくる。

聴覚言語障害児のリテラシーを考える場合には、ここで上げたような視点を含めて、様々なコミュニケーションの実現が望まれている。

岡崎敏雄・岡崎眸 日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ
凡人社 1990

Freeman, Yvonne S. & Freeman, David E. Whole Language for Second Language Learners
Heinemann 1992

Paul, Peter V. Literacy and Deafness -the development of reading, writing and literate
thought-
Allyn and Bacon 1998

Witsken, Deborah GRI Researcher Uses Cognitive Theory to Address Reading Problem
Research at Gallaudet Fall 2000/Winter 2001 1-3. 2001