

聴覚障害児のリテラシー向上にかかわる指導について

穴戸和成（文部科学省）

1 はじめに

(1) 情報化社会における国語の必要性

社会における情報化の進展には著しいものがある。新幹線に乗って旅先に出かける際にも車両の出入り口の上には文字表示板があり、絶え間なく社会の情勢を知らせている。このことは、テレビ放送においても然りである。字幕スーパーの入った画面が増加し、話し手の内容が要約されて、瞬時に伝わり、読み手に理解されるようになってきている。

また、コンピュータ等の情報関連機器の普及により、インターネットによる種々の情報の検索・収集が容易になってきており、その結果として、例えば大学生のレポート作成において、収集した資料が類似していたりすること、個々の作成者の独創性が見受けられなかったりすることなどの課題が指摘される結果となっているところである。

こういった情報関連機器の進歩は、聴覚障害の子どもたちにとってもよい影響を及ぼす結果となり、従来の「電話ができていない」というコミュニケーション上の困難が、携帯電話によるメールのやり取りなどにより、一部解消されようとしている。

聴覚障害者にかかわらず、広く一般に、文字による情報のやり取りやコミュニケーションが頻繁にしかも容易に行われるようになり、改めて、国民の特に若者の国語力に対して、社会の関心が集まるとともに、その育成が課題視されるようになってきている。

このことについては、文化庁に設けられた文化審議会の答申¹⁾「これからの時代に求められる国語力について」（平成16年2月3日）からも読み取ることができる。

そこでは、「人々を取り巻く環境がこれまで以上に急速に変化していくことが予想される『これからの時代』においては、見知らぬ人との意思疎通、異なる世代との意思疎通、情報機器を活用しての意思疎通など、国語力の重要性について認識することが必要である」と述べられ、家庭における言語教育や、若者特に子どもの感性や情緒を理解する力を育てるための読書力の意義を提言し、国語教育の大切さを指摘している。

答申では、「これからの時代に求められる国語力」を二つの領域に分けて示している。

- | |
|--|
| <p>① 考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域</p> <p>② 考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域</p> |
|--|

ここで、用いられた「考える力」とは、分析力、論理構築力等を含む、論理的思考力であるとし、また、「感じる力」とは、相手の気持ちや文学作品の内容・表現、自然や人間に関する事実などを感じ取ったり、感動したりできる情緒力であるとしている。さらに、「想像する力」とは、経験していない事柄や現実には存在していない事柄などをこうではないかと推し量り、頭の中でそのイメージを自由に思い描くことのできる力であると解説している。加えて、「表す力」とは、考え、感じ、想像したことを表すために必要な表現力であり、分析力や論理構築力を用いて組み

立てた自分の考えや思いなどを具体的な発言や文章として、相手や場面に配慮しつつ展開していきける能力であるとしている。

国語力の主要な要素である「論理的思考力」や「情緒力」、「イメージを描く力」「考えや思いを展開する能力」は、聴覚障害の子どもにも必要な「リテラシー」ととらえることもできる。

改めて、こういった力を育てるための指導の在り方が問われるところである。

(2) 社会の進展下における読解力低下の指摘

先に、国語力についての指摘を述べた。これに加えて、国際学力テストの結果が報告されるなどして、子どもの読解力の低下がマスコミで取り上げられる結果となった。

具体的には、平成16年12月に、OECDによって実施されたPISA2003の調査結果²⁾が公表され、そこで、我が国の高校1年生の「読解力」の得点について、OECDの平均程度まで低下している状況が見られるという課題が提示された。

PISA調査において、「読解力」(Reading Literacy)とは、「自らの目標を設定し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。」と定義されている。

PISA調査の読解力の問題には、次のような特徴がある。

- ① テキスト(問題文など)に書かれた情報を理解するだけでなく、「解釈」し、「熟考」することを含んでいること
- ② テキストを単に読むだけでなく、それを利用したり、それに基づいて自分の考えを論じたりすることが求められていること
- ③ テキストの内容だけでなく、構造・形式や表現法も評価対象とされること
- ④ テキストとしては、文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図やグラフ、表などの「非連続テキスト」も含まれていること

このように多様かつ多面的な問題が出されていて、それを解く作業が各国の高校生によって行われたわけである。

我が国においては、国語科等の指導において、「読解力」を育てる指導実践が行われてきた。また、教科国語において用いられてきた「読解」については、西辻³⁾が次のように述べている。

「我が国においては、『読解』という言葉が、従来、教科国語の『読むこと』の指導事項の一部を指すものとして用いられてきた経緯がある。」さらに、「教科国語で用いられてきた『読解』は・・・文章の精細な読み取りを意味することが多かった。」つまり、「文学作品の主題を追究したり、人物の心情を丹念に読み取ったりすることに時間をかける傾向があった。」としている。そこで、こうした偏りを払拭するため、新学習指導要領では、読解という用語を用いず、「読み取る」や「とらえる」などの表現を使用しているとのことである。西辻も述べているが、読解力の向上とは、国語力の向上でもある。聴覚障害の子どもに対するリテラシーの向上にかかわる指導とは、個々の子どもの実態に即した国語力を伸長させる指導ととらえたい。

2 言葉の理解

(1) 形態と意味

言葉は、一般的に「形態」と「意味」から成り立っている。形態と意味の統合体として、言葉は、その役割を果たしている。形態だけ、あるいは意味だけでは、言葉として、人と人がコミュニケーションをしたり、自分の思考をまとめたりするという人間としての大切な機能を発揮する

ことはできないのである。

例えば、「りんご」という言葉で考えてみよう。「りんご」は、形態としては文字（りんご【平仮名】、リンゴ【片仮名】、林檎【漢字】、apple【アルファベット】等）や話し言葉【音声：ri・n・go】がある。また、指文字や手話で表す「りんご」もあろう。それでは、「意味」はどうなるか。「りんご」という果実については、甘い、酸っぱい【味】、丸い、くぼんでいる【形】、赤い、黄色い、青い【色】、大きい、小さい【大きさ】、青森県、長野県【生産地】、おいしかった【経験】などがある。

意味に当たる幾つかの内容を集約し、「りんご」の特徴（概念）を表すものとして、辞書に説明がなされている。手元の国語辞典によれば、以下のとおりである。

バラ科の落葉高木。葉はとがった楕円形で、晩春、白い花を着ける。果実はふつう甘ずっぱい味で、赤・黄・薄緑色などがあり、食用。

(旺文社国語辞典)

また、別の辞典によれば以下のとおりである。

バラ科の落葉高木、およびその果実。中央アジア原産、北半球温帯・冷帯の代表的果樹。日本には、明治初期に導入。幹の高さ約3～9メートル、葉は楕円形で白毛が多い。春、白色の五弁の花を開き、果実は円形、夏・秋に熟し、味は甘酸っぱく、食用。品種が多く、ミカンに次いで多く生産される。古くはワリンゴのこと。

(広辞苑第五版)

下線部は両方の国語辞典で共通に説明されている内容である。「何に属する樹木か?」、「花の咲く時期やその色」、「実を付け、それを食べることやその味」、「葉の形」などであり、それらが「りんご」の特徴を表していること、つまり概念と言えよう。

「りんご」という言葉を音声や文字、手話等で「そのもの」を表す形態が伝えられた時、相手に必要最低限でしかも共通のイメージが浮かばないと、言葉として相手に伝わったことにはならない。形態と意味の統一体である言葉を共有していれば、形のある実物を実際に持ち運ばなくとも、また、抽象的で形がないものについても、それを代表する言葉（形態）をやり取りさえすれば、それで人間同士、意思の疎通が可能になるという言葉の便利さを私たちは共有している。

(2) 言語メディアと非言語メディア

言葉の「形態」と「意味」を伝えるもの（媒体：メディア）について、岩城⁴⁾の考えをもとに聾教育との関連で述べることにする。

岩城は、言語の形態の部分運ぶもの（媒体）を言語メディアとし、その例として、音（話し言葉）、図形（書き言葉）、モールス信号、手旗信号、速記、点字、手話、指文字などを挙げている。

一方、言語の意味の部分運ぶもの（媒体）を非言語メディアとし、動作、身振り、指差し、顔の表情、実物、絵、写真、場面や状況、前後の文脈などを挙げている。

聾教育においては、言葉の形態の部分あるいは意味内容をどうやって伝えるかという視点から、「コミュニケーション場面において、どのようなメディアを使用するか」ということが課題視されてきた。しかし、こういった言葉の形態と意味の視点に立ち返り、聴覚障害の子どもたちがどのように言葉を理解し、言葉を活用するかという観点から、改めて言語指導を見つめ直してやる必要がある。聾教育における先人達の真摯な取組により、言語指導法にも変遷が見られ、今日では自然法による取組や多様なコミュニケーション手段の選択・活用が行われている。その中で、私たちは歴史を振り返りつつ、新たな実践に取り組むことが大切である。

(3) 伝わる・分かる・考える

岩城は、日常生活におけるコミュニケーション場面を例に取って、言葉を感覚器官等により受容し、さらに中枢において言語的処理を行い、その上で相手の意図を自分なりに解釈したり、新たに相手に伝えたいことを導き出したりするなどの内容的処理を行うとしている。その後、相手に伝えたいこと、訴えたいことに言語の形態を付与し、自分の持っている言語メディアで表出する過程を図示している。

この一連の流れは、聾学校で行われる言語指導の具体的な場面と符合して考えると分かりやすい。そこで、聾学校用の国語教科書指導書1年用⁵⁾で解説されている「伝わる」「分かる」「考える」のプロセスと併せて図示してみることにした。それが図1である。

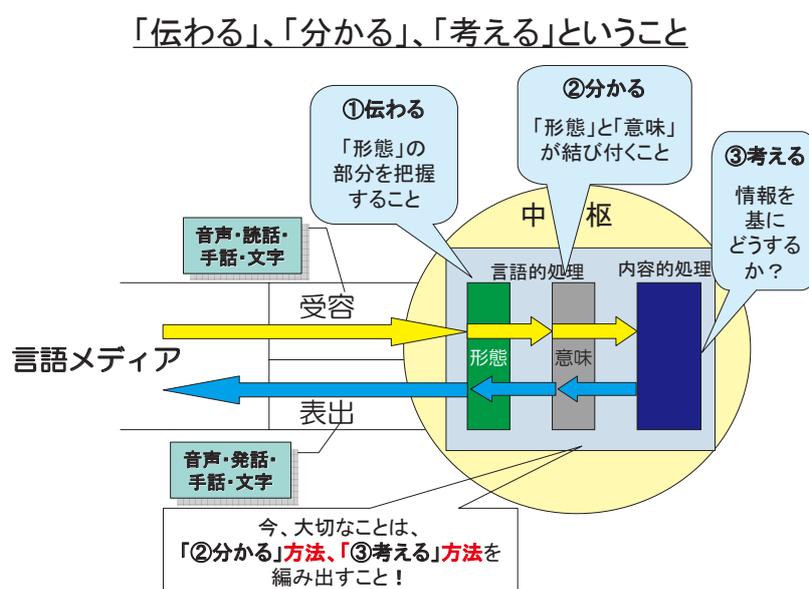


図1 伝わる、分かる、考える

(4) コミュニケーション手段にかかわる議論と身に付けさせたい力

聴覚障害教育においては、コミュニケーション手段の選択・活用が、大きなしかも現実的な課題として、関係者の関心を集めてきた。しかし、これは、「伝わる、分かる、考える」のプロセスで言えば、「伝わる」の部分の議論に終始しかねない危険性をはらんでいる。伝わるだけでは、教科指導における学習内容の理解、また、日常生活等における新たな課題に対して創造的に解決策を考える力の育成等にはすぐ結び付くとは言えないのである。

まず、伝わることが大切ではあるが、聴覚障害教育においては、その次の課題として、分かること、考えることの具体的な作業、ひいてはそのための力の育成が必要である。

指導法の確立あるいは、開発と言った場合、教育上からは、この点に集約される必要がある。聾教育の歴史の中では、様々な困難点が指摘されてきた。その一つでもある教科指導法、言語指導法等の指導法の探求は、まさに「分からせること」「考えさせること」の具体的方策を見つけ出すことにつながるものでなければならない。

3. 考えるということ

(1) 「考える」ことの意味

改めて、子どもが自ら「考える」ことのとらえ方について述べてみる。

子どもの経験として、夜空の星を眺める機会があろう。夏の星空、冬の星空、いずれも理科の教材として掲げられている内容でもある。教科の内容としてあるから、何かを考えなければいけないというわけではない。教科学習以前の日常的な経験として、星空を見上げたことがあるはずである。

例えば、小学部高学年の子どもであれば、次のような文に遭遇することがあると予想される。

冬は、星がよく見える。

この文を例に取り、考えてみる。

「伝わる（通じ合う）こと」は、まず、様々な言語メディアを用いて、言語の形態の部分が的確に伝わるということとしてとらえることができる。聴覚障害の子どもの場合には、言語メディアとしては、音声や文字、キュード・スピーチ、指文字、手話等が挙げられ、学校においても実際に用いられている。声や文字、指文字等を通して、「ふ」や「ゆ」などの音節が、手話であれば腕の動きや表情を通して、「ふゆ」という言葉（単語）が伝わるなどして、文全体としての「ふゆは、ほしがよく見える」という形態の部分が、まず正確に伝わる必要がある。

そして、次のプロセスとして、「分かること」に移ると考えることができる。

例えば、「ふゆ」を通して、この文（話）は「冬のことだ。」と気付かねばならない。そして、冬に関する言葉についての「雪、寒い、お正月、スキー」などのイメージが浮かぶ必要がある。同じように、この文は、「星のことだ。」と気づき、星に関する言葉について、例えば「金星、七夕、天の川、きらきら光る情景」など、子どもの経験に即して、「星」にまつわるイメージが浮かぶ必要がある。しかも、その際には、やはり自分なりに浮かんだイメージを人に伝えるため、それにマッチした言葉（形態）が的確に表現できなければいけないということになる。イメージが浮かんでも「何というか分からない」では、伝えられない。言語指導の場面では、せめて、絵を描かせることなどを通して、イメージを表現させ、それに合う言葉（形態）を見つけ出してあげる必要がある。

さらに、「（星が）よく見えるということだ。」と気付いていく必要があるが、こちらは、冬や星などの名詞ほど容易ではない。例えば、「よく」という言葉は、「はっきり、きれいに、たくさん、キラキラ輝いて」などという表現に置き換えることができなければならない。この文における「よく」にまつわる場面の様子が、経験を通して、イメージとして浮かぶ必要がある。「よく」という副詞は、名詞のように事物と直接対比できるとは限らないので、聴覚障害の子どもにとっては習得が難しい品詞（言葉）でもある。しかし、子どもの経験を引き出し、それを言葉と結び付けること、経験に即した言葉に噛み砕いて気付かせていくことなどの地道な作業を繰り返すことにより、その習得を促すしか方法はないような気がする。

しかも、ここで、終わってしまっただけでは、自ら「考える」というプロセスにまでは達することができない。まだ、次の過程が残っているととらえることが大切である。

この例文を通して、「考えること」とはどうすることかであるが、「伝わる」、「分かる」というプロセスを経て、「冬の星空は確かにきれいだ。実際に星がたくさん見えたから。」という理解ができたとしよう。その上で、それでは、「なぜ、冬は星がよく見えるのだろうか？」と疑問をもったり、不思議がったりすることが必要である。その解答については、自分の経験をもとに想像して導き

出してもよいし、辞典等で調べてもよいと思われるが、疑問に対する結果として、例えば「空気が澄んでいるからだ。」「北風が強いから、雲が飛ばされてしまうんだ。」などと、それなりの原因や結果を導き出す過程を「考えること」としてとらえたいと思う。

つまり、岩城が指摘する「内容的処理」をこういった一連のプロセスの中でとらえれば、聴覚障害の子ども言語力や思考力、表現力の育成を図るための具体的な指導内容・方法の創意工夫が可能になると思うのである。

(2) 「なぜ？」という質問への答え

すると、考えることのできる子どもを育てるためには、「なぜか」という発問が重要になるということが分かる。しかし、聾学校において、「なぜか」という質問を教師や保護者がむやみに多用したとしても、子どもが自然に答えられるようになるとは限らない。当初、子どもはどのように答えてよいか分からないものと思われる。したがって、小学部等の教科学習の場面で、教師の「この問題の答えは、なぜ、このようになるのですか？」という問いに子どもが的確に答えられるようになるためには、理由や原因、いきさつなどについて尋ねられていること、しかも、理由や原因というものは、どのような事柄を指すのかということ、さらに、どのような答え方（言語の形式、語順等）をすれば相手に分かってもらえるのかということについて、子どもは事前に理解しておく必要がある。そのためのステップとしては、教科学習で複雑な内容を扱う以前に、やはり日常生活における身近な事象に関して、「なぜ」に対してはどのように答えればよいか、また、それによって自分の答えが相手に分かってもらえたという経験を積み重ねておく必要がある。

(3) 生活での事象をもとに、「なぜか」を考えること

聾学校用の国語科教科書（言語指導用）を見ると、「なぜ、夜になると電気をつけるの?」、「駅のホームには、なぜ、でこぼこした板が張ってあるの?」、「駅の階段には、なぜ手すりがあるの?」などの教材が並べられている。これらは、聾教育の長年の経験から導き出された指導のプロセスの一つであるとも言える。聴覚障害の子どもたちには、こうした具体的な事象をもとに、「そのものがある理由は何か?」、「もし、それがなかったらどうなるのか?」などについて考えさせることから始まる必要があるということになる。もちろん、「教え込む」という姿勢で教師がかかわるのではなく、まず、子どもが目の前の事象に関心を持ち、興味を引かれた状態やコミュニケーションしたいという態勢ができた上での話である。

(4) 読みのステップを工夫すること

それでは、「なぜ」だけをやればいいのかということになるが、決してそうとは言えない。やはり、なぜの前に子どもにとって身近なものの名前を尋ねたり、様子を尋ねたりするプロセスが必要になる。聞こえる子どもであれば、自然と身に付く事柄に対して、聾学校では、意図的かつ計画的にやり取りを進めていく必要がある。

聾教育においては、言語指導の方法として要素法が用いられてきた歴史がある。その実践を踏まえ、幾多の変遷を経ながら、自然法へと移ってきた経緯があるが、要素法的視点も忘れてはならない。聾教育の困難性から、ややもすると二者択一的な発想に陥りがちであるが、よいところは残しつつ、新たな指導方法を模索することが大切である。

読みについても同様である。音節から単語、そして文の読み取りから短い文章の読み取りへな

どと、子どもの興味・関心、注意の集中の程度等心理的な状況を斟酌しつつ、細かなステップで指導を進めていく必要がある。

4. 読みの指導

今日、聞こえる子どもでも、なかなか読書に関心が向かない現状が見受けられる。聴覚障害の子どもであれば、なおさらそれも致し方ないという考え方もあろう。しかし、「聴覚障害の子どもにとって、読むことには抵抗がある。」と単純にあきらめてしまっては元も子もない。文字は、音声や手話と異なり、時間的経過を経ても残るものである。また、時間や空間を超えて、過去の事象や思想、異国の状況等を理解することのできる貴重な手だてである。聴覚障害の子どもにとっては、読むことが特に貴重でかつ有効な方法であることに気付かせたいものである。

聾教育では、読みの指導が重要視され、指導法が模索されてきた。読みの指導は、言葉の指導と同様に、生活の中でその意義を子どもに気付かせることが必要である。

(1) 読むことが役に立つこと

実生活において読むことが役に立つことの例は、「メモ」である。忘れないようにメモをすること、簡単なメモ書きを残しておいて、留守にすることを伝えたり、お願いしたいことを伝えたりする経験が重要である。学校においても、黒板に連絡すべきことを書いておき、それを読ませる習慣を子どもに身に付けさせるようにすること、季節にかかわる行事などを黒板に書いたり、資料を掲示したりして文字に興味をもたせるようにすることなどが必要である。

学校の登下校の際、駅の伝言板を活用する経験も有効である。小学部低学年段階では、保護者の送り迎えが行われている。「学校まで迎えに来る」、そして少し大きくなれば「駅まで迎えに来る」など、一人通学を可能にするための指導のステップを工夫するであろう。その際、家の事情でいつもと同じような迎えができない場合などは、駅の伝言板を活用する方法もある。実際に、都合で早めに帰宅した母親が、伝言板に「一人で〇〇駅まで帰って来て下さい。〇〇駅で待っています。母より」というような形で、伝言板を有効に活用していた親子もいた。文字に興味をもたせる手だては、学校だけでなく身近な生活の場にたくさん存在していると思われる。

また、遠足や林間学校などに出かける際の「しおり」なども、文字や資料に興味・関心をもたせるための手だての一つである。宿泊先に到着して、次にどのような行動をすればよいか迷っている子どもに対しては、つつい細かく言葉で話したり、指文字や手話で説明したりしがちであるが、時にはしおりに書かれてあるとおりに行動させてみることも必要である。もちろん、それ以前にそれなりの経験を積ませておき、そのような方法が可能であると見越した上での指導であることは当然だが、「しおりに書いてあるから、それを見てやっごらん。」という指示が、読みに興味をもたせ、読むことが役に立つ経験を広げるきっかけになり得ると思う。

(2) 読むことのおもしろさ

読むことがおもしろいとなれば、子どもは自ら文字・文章の読みに取り組むものと思われる。しかし、最初から文字というわけにはいかない。漫画の吹き出しに言葉を入れたり、四コマ漫画のストーリーを話したり、書いたりして、まずは文字に親しむことが必要である。絵本を見る（読む）ことも同様の流れで考えることができる。

「子ども新聞」にはいろいろなジャンルの内容が掲載されているが、子どもが自分の興味・関心のあるところを見ようとする態度や行動を賞賛し、その上で、スポーツ欄でもクイズ欄でも、

そこから情報を得ることのおもしろさに気づかせたいものである。

学級で共同の日記帳を作り、順繰りに回し読みなどをさせたことがある。友達がどんなことを書くか興味をもって読んでいたし、率直な表現で批評を書き加える者もいた。個人攻撃に使われては困るので、時々やんわりと注意を促す文章を赤ペンで書き加えたりもした。

(3) 読むことで世界が広がること

小学校等であれば、最初から、読むことが「間接体験を通して自分の世界を広げること」や「自分自身の興味・関心を深めること」に有効な手段であるということが理解されようが、聴覚障害の子どもの場合には、なかなかそうはいかない。しかし、聾学校においても、こういった理想に近づくように細かなステップで読むことの意義を子どもに知らせていく努力が大切である。子どもの興味・関心にまつわる本などをいかに見つけ、紹介できるかが一つのポイントである。

読むことによって、「知らないことが分かる」ことに気付いた子どもは、言わなくとも図書室に通うようになる。これは聾学校においても見受けられることである。

(4) 主体的な読みへ

読みの対象は、何も文字や文章だけに限らない。その基礎は、場面を読む、あるいは心を読む、流れを読むなど、人間関係に直接影響を及ぼすものである。つまり、生活そのものにおける対人関係の形成そのものにかかわることである。私たちは、知らず知らずのうちに耳から情報が入ってきており、いつの間にか、それが意識され、集積され、様々な機会を経てそれが整理されて、結果としてそれを生活の中で役立てているのである。情報が入りにくい聴覚障害の子どもにとっては、主体的かつ意図的に情報を獲得する意識を育てる必要がある。その方法として、「読むことが重要である」ということは言わずもがなである。

主体的な読みの態度、そして読む力を育成するためには、まず、子どもの興味・関心に即した教材の発見が重要となる。

5. 教材発見の工夫

(1) 子どもの興味・関心の所在

教材の発見のためには、まず子どもを知ることが必要である。今、子どもは何に興味をもち、何を知りたがっているのかを把握する必要がある。そのためには、子どもとかわることが欠かせない。教育現場で従前から言われている「子どもから学ぶ」とは、このことを指していると考えたい。

コミュニケーションに困難のある聴覚障害の子どもの場合には、教師が子どもを知ったつもりでいたが、実際は子どもの興味・関心や悩みが全然違っていったという場合もある。教師としては、このような経験を生かすべきである。決して、「私は、子どもが分かっている」と思い上がってはいけないと思う。それゆえ、「分かろうとする努力」が大切である。子どもとのコミュニケーションに際して、コミュニケーション手段の選択・活用が話題になる。口話の隘路もあるが、手話ですべて分かり合えるとも思わない。いずれの方法を用いるにしても、「確認すること」が必要であるが、それが意外と疎かになっている授業場面にしばしば遭遇する。

また、確認の仕方についても、聾教育の苦い経験を生かすべきである。確認することが悪いのではなく、確認の仕方に無理や押し付けがあってはならないのである。教師が子どもを知りたいと思うのであれば、両者が努力して、伝え合い、理解し合える方法があると考えたい。コミュニ

ケーション手段の選択・活用は、単にメディアの種類の問題だけでなく、その前提としての教師と子どもとの関係、特に「分かり合いたい」という気持ちを大切にすべきである。コミュニケーション活動や、その先の教科指導は、こういった「相互の分かり合いたい」という気持ちを原点とした活動であるにとらえることが必要であると思う。

(2) 身近なところにある教材

子どもの興味・関心について、それなりに把握できたとすれば、子どもとやり取りしたい、あるいは子どもに気付かせたい「内容」というものが見えてくる。その際には、言語の特徴、言語発達のプロセス等に関する知識や指導方法、教科内容の配列や教科相互のかかわり等教科に関する知識や指導方法などが必要になる。

「伝わる」ことに関する聾教育としての専門性も重要であるが、一方では、例えば教科指導における「気づかせる、理解させる、創造させる」ことに関する具体的な指導の手だてにまつわる専門性も欠かせないことになる。

手だての一つとしては、教材の選択が挙げられる。しかし、それには、おもしろさと難しさが併存している。

まずは、子どもの身近なところから教材を見付けることのおもしろさに着目したい。



図2 シルバーシートの表示（東武鉄道にて）

これは、電車の中で見かけたシルバーシートに関する表示である。シルバーシートの普及により、図示する表現も様々に変化してきている。これらの具体的な絵を見て、どのような状態の人かについて話合いをするだろうということは容易に想像がつくが、聾学校の小学部で、この表示を言語指導（自立活動）の題材として扱おうとした場合には、学年や子どもの実態に応じて、多様な扱い方が考えられるものである。

まずは、絵で表された人物がどのような人かを考えさせることにより、子どもの語彙（つえ、松葉杖、妊婦、ギブス、乳幼児など）を増やすことができる。しかし、読みの素材として考えた場合には、「おゆずりください。」という表現に着目することができる。「ください」という表現から、「何かをお願いしているのだ」という意味に子どもが気付くことは想像に難くない。

また、場面や「ゆずる」の意味が分かれば、「何を譲るのか？」という問いにも「席」という答えが導き出せよう。しかし、「一体、（だれが）だれにお願いしているのだろうか？」という問

いかけには、なかなか答えにくいかもしれない。これこそ、「伝わる、分かる、考える」の「考える」に相当する作業であるからである。

さらに、この表示に書いてある「明るい車内」という表現にも着目したい。「電気がついて室内が明るい」とは異なる。乗客の心理状況を推測することにまで、「考えること」が広がらねばならないのである。こういった生活場面での「読み」の経験が積み重なり、心情を推測する姿勢や方法が身に付いていないと、物語文における登場人物の心情理解には結び付いていかないような気がするのである。だからと言って、こういった生活の場面に関する読みだけを扱ってればよいというわけではない。小学校の教科書にあるように、1年生から2年生へ、そして3年生用と、学年の推移に従った物語文の読解も進めていかねばならないが、聾教育の場合には、その読解の基礎になる生活の中における「読み」が重要であることを、教師としては理解しておく必要があるのである。



図3 車内広告（東武鉄道にて）

同様に、図3も電車の中で見つけた広告である。「ワニが立っている」写真であることで珍しさもあり、子どもには興味を引く題材と思われる。また、ワニの口を注視すれば、大きな牙が見えることから、「こわい、食べられちゃう」というように、この絵を用いることで子どもの興味・関心を広げることは容易である。

しかし、言語指導として、子どもとやり取りをする素材（トピックス的な話題）にするのであれば、それで十分かもしれないが、「読み」の素材と考えれば、書かれている文に着目させたい。つまり、子どもの言語力などを踏まえた上で、もう少し「考えること」に結び付ける必要があるのである。具体的には、「なぜ、近くで見たいけど、離れていたいのか？」という理由について考えさせたい。「だれが見たいのか？」、「何を見たいのか？」などについてやり取りするのは当然であるが、子どもに考えさせることをそれで終わらせてはならない。

「立ったワニなどなかなか見ることができないから、もっと近くに行って見たい。」「でもあの牙だから、噛みつかれたらひとたまりもないだろう。」などと、経験を引き出したり、図鑑でワニの大きさなどを確認させたりしながら、やり取りを通して、「ワニに近づきたい理由」や「離れていないといけない理由」などに、子どもの思考を導くことが必要であるし、指導としてはそれがおもしろい。

さらに、子どもによっては、「それではどうすればよいか？」という問いかけもできよう。

そこで、初めて、広告主の意図を考える(読む)ことになる。つまり、「双眼鏡で見ればいいんだよ。」さらには、「うちの会社の双眼鏡を使ってください。」「そうすれば、性能がよいので、まるで、間近で見ているように、迫力ある場面が見られますよ。」ということになる。

書いてないことを考えることは、いずれ、国語科の読解である「行間を読む」ことに繋がるものと思われる。

子どもの実態を知り、子どもに伝えたいことが教師にあれば、身近な生活の中で、アンテナを高くし、子どもとやり取りをしたい素材(教材)を見つけることが、教師にとってはとてもおもしろい作業であり、ひいては子どもに「考えること」をさせるためのきっかけとなることでもある。

6. 指導の実際例(試案)

これまで、読むことを中心に、聴覚障害の子どものリテラシー向上にかかわる考え方などを述べてきた。しかし、重要なことは、理念のみに終わることなく、地道な実践を積み重ねることである。実践の最たるものは、「授業」である。

そこで、ここでは、例えば、聾学校の小学部において、自立活動の指導の時間を用いて行う身近な題材を取り上げた基礎的な「読み」に関する指導実践を想定して述べてみたい。

(1) 箸袋の表示

「コンビニ弁当」という言葉が、身近な単語として耳にされるような状況がある。忙しい現代人にとって、コンビニエンスストアで手軽に買い求めることのできる弁当は、時間節約の意味でも、あるいは時間に縛られることなく食事を取るためにも、有効な手段となっている。私自身もその恩恵にあずかっているわけだが、コンビニ弁当を購入した際に、一緒に手渡される割り箸のに入った袋には、次のような表示が見受けられる。

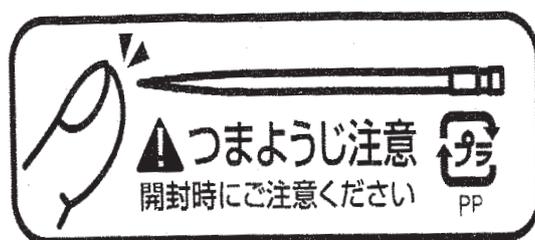


図4 箸袋の表示

これを用いて、例えば聾学校小学部高学年の子どもとやり取りをする場面を想定し、授業を作り上げていく全体的な流れを図5にまとめてみた。

これまでも述べてきたように、どのような授業をする場合でも、「教師の子どもとかかわりたい」という気持ちが原点である。この気持ちがあった上で、客観的な実態把握が必要となる。実態把握については、最近、「アセスメントの実施」や「教育的ニーズの把握」などの表現が多用される。そこには、背景となる考え方が存在すると思うが、「実態把握」ということ自体に問題があるというわけではなく、実態把握の方法等に課題があったのではないかという問題意識をもつ。したがって、単に「実態把握」と表現している。これについては、テスト等による数値を判断材料とすることも必要だが、やはり、日常生活場面における観察を中心とし、観点を明確にした上での

実際的な実態把握が、聾教育の場合、重要であると考えている。

次の題材の選択及び目標設定については、子ども自身が少し努力して分かることをねらいたい。「楽しい学習」が基本ではあるが、それだけでは学習としての意味が果たせない。やはり、少し苦勞することが必要であると思う。

一方では、子どもの努力とは異なる視点が重要視され、例えば、教師の主観のみに陥り、「教師の扱いたい教材だが、子どもはどうか？」という授業場面に出くわすこともある。肝に銘ずべき視点である。

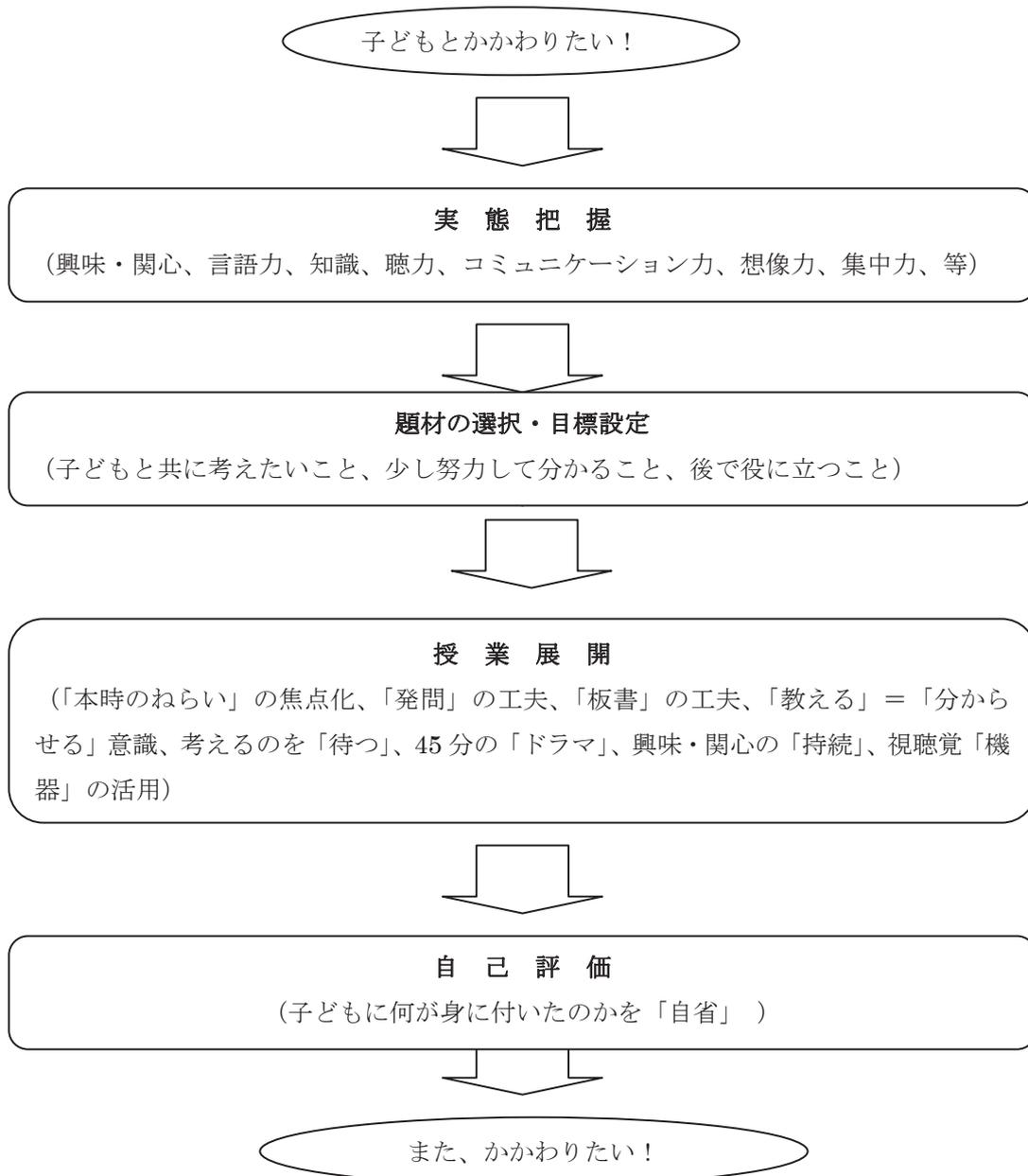


図5授業づくりの流れ

授業の展開に関しては、「本時のねらい」を明確にすることが重要である。しばしば、「この授業は、何をねらって指導しているのか?」、「そのために、今、どの段階まで進んでいるのか?」が分かりにくい授業場面に遭遇することもある。たくさんねらいを掲げていけないし、抽象的なねらいでもいけない。具体的なねらいを掲げられるかどうかは、教師の実態把握の状況とも深く結び付いてくると思われる。

授業の展開については、「発問の仕方」や「板書の在り方」について、これまでの聾教育の経験や知恵を活用する必要がある。そのためには、教師の「教えたい=分からせたい」という強い意識が基本として必要であると思う。「支援」と「指導」については、いずれ別の機会に述べてみたい。今日、「支援」という言葉が多用される中で、授業を担当する者は、改めて「指導」の意味を考えてみる必要があると思う。

そして、授業の評価に至る。意図したことが十分行われず、反省することの連続が日々の授業である。授業の結果を、決して子どものせいにはならないと思う。子どもは、思いがけない答えで授業の進行を妨げもするが、教師の予想を超えた発言で授業の進行を助けてくれたりもする。

事前に何度も考えて、発問や子どもからの回答予想を準備したとしても、研究授業などでは、いつもと違う雰囲気と緊張で思いどおりに授業は進まない。発問し回答をじっと待つ中で、子どもが予想もしていなかった発言を一言してくれ、それがきっかけでねらいに迫れたという経験がある。子どもが助けてくれる授業もあるのである。

だからこそ、日々の自己評価をこまめに行っておく必要がある。それを生かして次の授業を創造することが楽しくもあり、難しくもあるのである。

昨今、PDCA サイクルに基づく活動の見直し等が話題になる。学校経営や学校評価においてもこうした考え方の活用が促されている。しかし、これを学校現場の担任の授業に置き換えてみれば、Plan（実態把握とねらいの設定）、Do（授業の展開）、Check（評価）、Action（課題分析と指導内容・方法の工夫改善）として、日々実践していることではないかという見方もできよう。もちろん、形式的な意味合いではなく、実績を伴ったものとして行われた場合という条件が付くことになる。PDCA サイクルやPDS（Plan・Do・See）の活用については、「メリハリを付けた」授業あるいは学校経営と考えたい。そして、公立学校として、効率的な運営や特色ある教育活動の実践についての説明責任を果たすことなどに生かしたいものである。

(2) 目標設定

目標にも様々な視点がある。聾学校における教育を視野に入れて考えてみよう。

まず、教育課程編成における学校としての教育目標の設定がある。この段階では、聴覚障害の特性に応じた課題を直視する必要がある。聾教育のミッションでもある「子どもに言葉を身に付けさせたい」という思いが大切である。

そして、例えば小学部の教育目標や学級の教育目標等により具現化されていく。実際にクラスを受け持った時には、例えば、「身の回りの言語情報を自ら活用できる」ような子どもにしたいと考えたことがある。そうなれば、より具体的な目標として「身近なところにある言葉に興味をもつ」子ども像などとして、実際的なイメージが出てくる。

さらに、教科の目標、単元の目標へと進み、授業に際しては、本時の目標（ねらい）となる。その際には、授業を受ける個々の子どもの実態に即して、その時間におけるその子どものねらいを想定することが必要になる。目標設定に時間を取られ過ぎては元も子もない。何より重要なこ

とは、Doである。子どもと接する時間である。そこが充実したものでなければ「教育」は成り立たない。成果も上がらないものとする。

今、題材として想定している箸袋の図などを授業で扱う際に、子どもの実態に即したねらいとしては、次のような事柄が考えられる。

- 絵をもとにして、コミュニケーションしたい！
- 「つまようじ」を知らせたい！
- 絵を文で表せるようにしたい！

いずれについても、子どもの実態に即してねらいを掲げているかどうかをチェックするためには、「いかにして評価するか？」の観点が明確に設けられるかどうかと併せて考える必要がある。

絵をもとにコミュニケーションをすることも、事前に「この図であれば、この子はこの点に興味をもつはずだ」という予測が必要である。予測が当たらない場合もあろうが、思い通り子どもが興味を示してその子なりの反応を示してくれればしめたものである。

つまようじについても、食後のお父さんの様子や玉羊羹のゴムを刺して破り食べたこと、お団子を刺して食べた経験などを引き出せれば、「つまようじ」が鮮明に意識されたことになる。

また、子どもによっては、なぜ、このような表示が付けられているのかを考えさせたい。「誤ってつまようじを指に刺したりすることもあるから、気を付けて袋を開けて下さいという親切心で書いてあるんだ」というところまで気付かせることができれば、授業もおもしろいであろう。

個々の子どもに「こんなことを考えさせたい」というものがあって、初めて、授業に取り組むことができる。教材を探すことやねらいを定めることは、こうした営みの中の一つのポイントと考えたい。

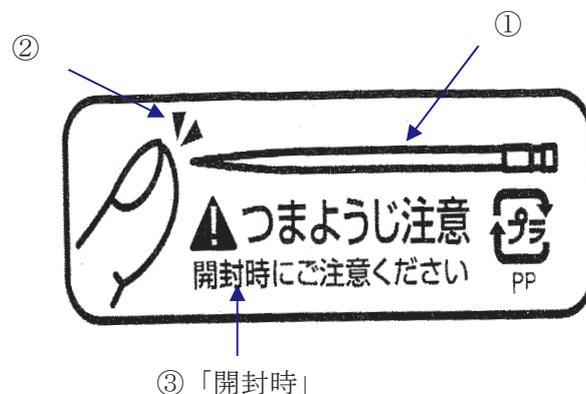


図5 提示する教材

(3) 展開例

次に、この題材を使って授業を進める場合の展開例を示す。授業を進める際にこのような観点が必要ではないかという試案である。

子どもの実態によって、新たに工夫すべき点があることも含めて、見てほしい。

<p>1 絵をもとに話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・このような絵を見たことがあるか？ ・①は、何か？ ・②は、何だと思うか？ ・なぜ、そう思うのか？ ・③は、何と読むか？どんな時か？ <p>2 なぜ、「つまようじ注意」と書いてあるのかを考える。</p> <p>3 なぜ、このような絵が描いてあるのかを考える。</p> <p>4 同じようなものを見たことがないかを思い出す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚を活用すること (視覚代替→聴覚障害の特性の理解) ・「見た」、「見たことない」(→経験を問う) ・「つまようじ」と書いてある (→文字と結び付ける) ・「血だと思う」、「痛いことを表していると思う」 (→想像) ・「先がとがっているから」、「刺さると血が出るから」 (→根拠を明らかにした考え方) ・「かいふうじ」 (→「ひら??とき」というような解答をするのは、聞こえないが故として理解すべき！) ・箸を使う人に注意してほしいから (→経験をもとにして考えること) ・自分(〇〇君)が、以前刺したことがあるから分かる (→理由付け) ・「指に、つまようじを刺したりしないように気を付けて下さい」ということをお客様に知らせるため ・自分の経験を振り返ること、視野を広げること
---	--

(4) 評価

自己評価の視点としては、まず、「本時のねらいが達成できたか？」が挙げられる。そして、授業全体の流れを通して、「子どもは、予想通りの反応を示したか？」、あるいは一人一人について、「個々のねらいに到達できたか？」などに関して検討される必要がある。

しかも、これらは、いずれも次の指導に生かす観点から反芻されるべきである。つまり、「自分の実態把握が的確であったかどうか？」、「子どもに要求することが易し(難し)過ぎたのではないか？」などの自己反省が必要である。

そのようにして実施された自己評価の結果を、次時の教材作成や指導方法の工夫改善に生かすことが Action でもあると思う。

7. まとめとして

聴覚障害の子どものリテラシー向上に関する取組について、経験をもとにしながら論を進めてみた。その結果として言えることは、

- 子どもの興味・関心に即した教材の発見・開発に努めること
- 授業における指導実践の積み重ねを行い、適切な授業の在り方を模索すること
- これらを通して、聴覚障害の子どものリテラシー(読み書き能力)向上に寄与する指導プログラムを提案すること

などの重要性である。

これらを実践し、研究を進めていくためには、これまでの聾教育の財産を検証しつつ、それを今風に改良したり、新たな知見を付加した方法を試行したりすることが大切であるとする。

学校現場と研究機関等との協働による地道な実践が求められていると考えたい。

(宍戸 和成)

<参考・引用文献>

- 1) 文化庁（平成 16 年）これからの時代に求められる国語力について（答申）. 文化審議会.
- 2) 文部科学省（平成 17 年）読解力向上に関する指導資料～ PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向～.
- 3) 西辻正副（平成 17 年）読解力の向上を目指した指導の改善, 中等教育資料, 10 月号, ぎょうせい.
- 4) 岩城 謙（昭和 61 年）聴覚障害児の言語とコミュニケーション. 教育出版.
- 5) 文部省（平成 7 年）国語科教科書指導書—聾学校小学部 1 年用—. 東山書房