

平成 14 年度～平成 17 年度科学研究費補助金（基盤研究 B）

「聴覚言語障害児のリテラシーを高めるコミュニケーションアプローチの研究と教材開発」

（課題番号 14310144）研究成果報告書

# 聴覚・言語障害児のリテラシーの向上を目指して ーコミュニケーションを重視した指導と教材ー

平成18年3月

研究代表者 小田侯朗

（独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部）

# 目次

組織等について

研究の目的及び本報告書の構成

1. 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…………… 1
2. 言語に障害のある子どもへのコミュニケーションアプローチ 牧野泰美…………… 8
3. SKY-HI カリキュラムにみられる乳幼児期のリテラシー 佐藤正幸 …… 11
4. ことばの教室における子どものリテラシーを高める  
コミュニケーションアプローチについての一考察 松村勘由・牛久保京子…………… 17
5. 聴覚障害児のリテラシー向上にかかわる指導について 宍戸和成 …… 22
6. 手話解説 DVD 教材「ごんぎつね」を用いた教科指導の取り組み 茶園浩志 …… 38

資料

# 組織等について

## 1. 組織

### 研究代表者

小田侯朗（独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育支援研究部 総括研究員）

### 研究協力者

松村勘由（独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育情報研修部 総括研究員）

牧野泰美（独立行政法人国立特殊教育総合研究所企画部 主任研究員）

横尾 俊（独立行政法人国立特殊教育総合研究所企画部 研究員）

佐藤正幸（筑波技術大学障害者高等教育支援センター 教授）

我妻敏博（上越教育大学 教授）

\*平成14年度～平成15年度までの研究代表者は宍戸和成（現：文部科学省視学官）が務めた。

## 2. 研究期間

平成14年度～平成17年度

## 3. 交付決定額

	直接経費	間接経費	合計
平成14年度	5,300	0	5,300
平成15年度	4,500	0	4,500
平成16年度	1,500	0	1,500
平成17年度	2,000	0	2,000
総計			13,300

（金額単位：千円）

#### 4. 学会発表等

- 小田侯朗・横尾俊・宍戸和成・市場裕子 聴覚障害児の障害認識に関する全国聾学校調査  
日本特殊教育学会第40回大会発表論文集 2002
- 小田侯朗 聴覚障害児教育とリテラシー  
聴覚障害 第58巻 5月号4-12, 2003
- 小田侯朗 聾学校における手話の活用をめぐって  
課題別研究報告書「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究—教職員の  
手話活用能力の向上とこれを用いた指導のあり方の検討—」  
国立特殊教育総合研究所 1-13, 2005
- 佐藤正幸 情報保障 聴覚障害 57巻6月号 2002
- 佐藤正幸 聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業  
一般研究報告書「聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業」  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2003
- 宍戸和成 聴覚障害教育における実践研究の動向—コミュニケーション活動を中心に—  
特別支援教育 No. 8 58-61.
- 牧野泰美・松村勘由 コミュニケーション障害における子どもへの教育的援助  
教育と医学 第50巻10号 2002
- 牧野泰美 コミュニケーション関係の観察・評価・支援に向けた「関係」概念への接近  
一般研究報告書「障害児のためのコミュニケーション関係観察評価法と関係支援プロ  
グラムの開発」  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2003
- 牧野泰美 第40回大会シンポジウム報告：「関係」への援助と言語指導（その3）—関わり手  
と周囲他者との関係に視点をおいて—  
特殊教育学研究 第40巻5号 2003
- 松村勘由 ことばが通じにくいこと  
発達の遅れと教育 平成14年12月号 2002
- 松村勘由・牧野泰美 我が国における言語障害教育をとりまく諸問題—変遷と展望—  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要 2004
- 横尾 俊 聾学校におけるコンピュータ利用についての研究  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要 30巻 2003

## 研究の目的及び本報告書の構成

本研究では近年特に重要性が増してきた聴覚言語障害児の読み書き能力（リテラシー）に焦点を当て、授業等における多様なコミュニケーション活動を複合させたりテラシー向上支援のための方法の検討とそれにかかわる教材開発を目的とした。

具体的にはリテラシー向上におけるコミュニケーションの重要性について概括するとともに、実践例に基づき様々な角度からリテラシーとコミュニケーションの関係を報告した。これに基づき本報告書は以下の論文等によって構成された。

まず研究代表者の小田侯朗が本書の基本となるリテラシーとコミュニケーションの関係をまとめた。

次に各論として、それぞれの研究協力者がコミュニケーションを重視したりテラシー向上への取り組みについて実例を挙げて報告した。

牧野泰美は言語習得や言語が機能するためにコミュニケーションが重要であることと、コミュニケーションティブアプローチの意味を述べた。

佐藤正幸は幼児期のリテラシーの発達に関する論文を紹介し解説した。リテラシー発達のために、環境整備や家庭を中心とした言語コミュニケーションの経験が大切であることを述べた。また早期のリテラシー導入についても具体的プログラムを紹介した。

松村勸由・牛久保京子は長期にわたる子どもとのコミュニケーションを基にした書きことばの指導実践事例を提供した。

宍戸和成はこれまでの聾教育における言語指導を振り返り、コミュニケーションを喚起する題材を用いた「考える」こと、「読み取る」ことを重視する授業のあり方について具体的な例に則して考察した。

茶園浩志は熊本県立熊本聾学校で取り組んでいる手話と日本語のバイリンガル教材 DVD を用いた授業について紹介した。

また上記のインターラクティブな教材の開発もこの研究の一環として行われたので、そのスベック（試作段階）についても資料として紹介した。

# 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。

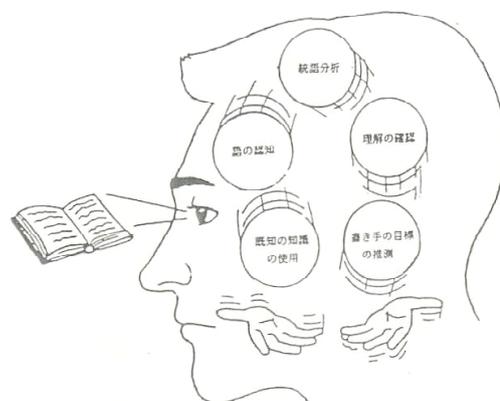


図1. 「読み」の相互的認知モデル

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的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的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

# 言語に障害のある子どもへのコミュニカティブアプローチ

牧野泰美（国立特殊教育総合研究所）

## 1. はじめに

近年、第二言語の教授法として、コミュニカティブアプローチは広く用いられている。また、言語に障害のある子どもの指導においても、コミュニカティブアプローチの理念は活用されつつある。構音障害や吃音に対しては、心理的な支援等を別にすれば基本的にはスピーチの側面への対応ということになるが、コミュニカティブアプローチの理念にもとづけば、標準的な構音や流暢な発話ができることそのものに比重をおくのではなく、聞き手に伝える、伝わることを重視することになる。言語の基礎的事項の発達に遅れが見られる子どもの場合には、語彙、文法等の形式的な正しさよりも、文脈・場面に適した利用を重視することになる。コミュニカティブアプローチの理念は、このように機能主義的な言語指導として言語障害教育に取り入れられているが、とりわけ言語の基礎的事項の発達に遅れが見られる子どもの場合には、読み書き能力の向上も含め、トータルに言語発達を支えることが求められることから、このアプローチにもとづく実践報告も比較的多く見受けられる。

本稿では言語に障害のある子ども、とりわけ言語発達に遅れが見られる子どもに対する言語指導の経緯を踏まえた上で、コミュニカティブアプローチの応用の観点及び今後の可能性について言及する。

## 2. 機能主義的な言語指導

従来、一般的に、絵カード（あるいは玩具等）を利用して、その名称を言う、順序を並べ替えて正しい文にする、といった作業を通した言語指導は広く行われてきた。この場合、基本的には日本語の語彙や文法を絵カードや玩具を利用して子どもに記憶させるということが指導の中心となる。すなわち教師が用意した課題を子どもが身につけるという作業が行われ、そこで目標とされるのは、正しい語彙や、正しい文の習得ということになる。

しかし、指導の効果が上がらない、あるいはこのようにして習得した語彙や文法が、実際の生活場面では使えない、拡がらない、といった問題も指摘されるようになった。上記の指導は、語彙や文法といった言語の形式を学習するという作業にはなっているが、日常生活における言語活動の文脈・場面からは切り離された状況での指導であり、実際の言語の利用には結びつきにくいという指摘である。また、語彙や文法等、言語の形式的な側面が完全であっても、文脈に合っていなければ伝わりにくく、逆に形式的な側面が不完全であっても、文脈に適した使用がなされていけば、伝わるということにはさほど支障をきたさないことも考えられ、言語指導においても「伝える」「伝わる」という機能面を重視することの必要性が叫ばれるようになった。

そこで、言語指導をいかに日常場面に近い形で行うかが検討され始めた。日常の文脈・場面を利用した言語指導や、自然な会話に近い形での言語指導といったことの提唱である。子どもにとって日常生活においてよく経験し、興味を抱きやすい文脈・場面を設定し、そこでの会話を通して、文脈の中で言語指導を行うといった方法はその一つである（たとえば、長崎ら、1998）。当然、その文脈で自然に利用される語彙や文法が指導の目標となるが、それらの正しさよりも、その文脈の中で伝わるということが重視される。一方で、文脈・場面に密着した指導ということで、そこで身

につけた言語が、日常生活の同様な文脈で利用しやすい、般化されやすいといったこと、子どもにとって身近な、楽しみやすい文脈での指導は、身につけやすいといったことも言われている。さらに、言語の形式的な側面を重視すれば、子どもの言語の誤りを指摘し、正していくことになり、結果として話そうという意欲をそぐことにもなりかねないことから、自然なやりとりをベースとした言語指導の重要性も指摘されている。

これらの指導は、子どもにとっていかに意味ある文脈を設定するか、いかに文脈の構造化を図るか、その中でやりとりの質、関わり方、さらには、大人の側がいかに自然な会話者になれるか、等の観点から実践及び議論が蓄積されつつある。

### 3. コミュニカティブアプローチの応用

以上に述べたような、文脈・場面を利用した指導、自然な会話を重視した指導等は、言語の語用論的な側面、機能的側面を重視した指導であることから、言語障害教育において、語用論的アプローチあるいは機能主義的アプローチ等と呼ばれている。この理念はまさしくコミュニカティブアプローチとして捉えることができる。コミュニカティブアプローチが第二言語の教授法の一つとして提唱された背景には、句型練習の不自然さや、文法学習により言語が上達するという考え方への反動的な流れが少なからずある。このような言語の形式よりも機能を重視する考え方は、たとえば「いかに正しく動詞を活用するか」よりも「いかにものごとを依頼するか」といった実用的な指導内容となって表れる。また、コミュニカティブアプローチは、聞く話すのみでなく、読み書きを導入したり、伝達に役立つという判断からは、他のアプローチの様々な方法も導入したり、かなり柔軟な教授法でもある。

以上から、コミュニカティブアプローチは、文法事項ではなく言語機能が学習内容となる（たとえば、「進行形」という文法事項を単元とせず、「人を勧誘する」という言語機能を単元とする）、話し手と聞き手の関係、立場、話題など様々な状況を設定した学習の展開（たとえば、ロールプレーなど）、日常生活における言語活動の題材としての利用、コミュニケーション手段のトータルな利用、文レベルではなく談話レベルでの学習、等々が実際の指導の形としてとられることが多い。

こうしたコミュニカティブアプローチにおいて、特に言語に障害のある子どものリテラシーを高める内容としては、日常生活における題材、たとえば新聞・雑誌の切り抜き、広告のテキスト、手紙などを題材に内容理解を深める、あるいは、日常場面を映像収録し、その場面を見ながら説明をつける、テロップを挿入するといったことなどが考えられ、もちろん、個々の興味や実態に応じることが必要であるが、かなり実際的な方法になりうると思われる。

### 4. 今後の可能性

これまでに、コミュニカティブアプローチの理念は言語に障害のある子どものリテラシーの向上を促す上で有益と考えられるものであること、及びその実践の姿、形を述べてきた。総じて、コミュニカティブアプローチは言語機能を重視した指導であることから、具体的な文脈、実際の言語活動が教材・題材とされる。知識としての言語を蓄えることよりも、実際に使うこと、伝えることが重要であることは、人がなぜ言語を利用するのか、人の言語活動の目的は何かといったことと深く関わる。たしかに、ある言語の構造等に関して正確な知識を蓄えたとしても、それが情報や情動の伝達に機能しなければ意味がないといっても過言ではない。

このような機能主義的な流れの中であって、聞く話すことはもちろん、読み書きの能力に関し

ても、伝えたい、知りたいという、言語を利用する人の内面が大きく影響することは言語指導を考える上で重要と思われる。日常生活の身近な文脈や、ニュース等を利用することは、そのこと自体、もちろん機能的ではあるが、その文脈やニュース等が、興味のあるものであること、好きなものであること、話し手と聞き手あるいは書き手と読み手の間で共感できるものであること、両者の関係を深めるものであること、等々の点を考慮することが、言語力の向上を図る上では重要と考えられる。

したがって教師は子どもと共にとりくめるモノ・コトを探し、それを楽しみながら、共に同じ感じを味わいながら、その中で、聞く、話す、読む、書く、といった言語活動を十分に行っていくことが、子どもの言語力を高めることにつながると考えられる。この意味では、教師は子どもの好きなモノ・コトに常に目を向けること、子どもの生活世界を十分見つめること、さらには教師自身が生活世界を拓げ深めること、そして子どもとの関係を十分に深めること、等々が求められる。それは、コミュニケーションアプローチの有効かつ具体的な姿、形を生み出すことにつながっていくと考えられる。

本稿では、コミュニケーションアプローチの理念にもとづく機能主義的な言語指導の取り組みに、子ども及び教師の内面の重視、生活世界の重視、関係性の重視といった視点を加味しつつ実践・検討を行っていくことの必要性に言及した。今後の議論の蓄積・発展に期待したい。

## 文献

長崎 勤・佐竹真次・宮崎 真・関戸英紀（編著） 個別教育計画のためのスクリプトによるコミュニケーション指導－障害児との豊かなかかわりづくりをめざして－. 川島書店, 1998.

# SKY-HI カリキュラムにみられる乳幼児期のリテラシー

佐藤正幸（筑波技術大学）

## 1. SKY-HI カリキュラムとは？

SKY-HI カリキュラムは、聾乳幼児の早期における教育は家族が中心となることを主な目標として、米国ユタ州立大学 SKY-HI 研究所にて構築されたものである。このカリキュラムの内容は、Volume 1 及び Volume 2 に分かれている。まず、Volume 1 は、初回の相談と家族支援、月齢0ヶ月から12ヶ月までの発達、乳幼児期の補聴器、人工内耳、コミュニケーションの基本問題、どのようにやりとりをするのか、(家族にとって)自然な環境というような聾乳幼児とその家族を支援するにあたって、基本的な情報を提供している。次に Volume 2 は、早期における視覚的なコミュニケーション、聴覚を通じた初期の音声言語、早期の聴覚学習、コミュニケーションの方法論、遊びと概念の発達、聾を併せ有する重複障害の子ども、シムコム、バイリンガルバイカルチャー、聴覚法と口話法、キュードスピーチ、最後にリテラシー(読み書き)を取り上げており、聾乳幼児とその家族がコミュニケーションなどやりとりを行う際、必要とされるスキルを紹介している。このカリキュラムの対象は、新生児聴覚スクリーニングで聾と診断された乳幼児を含む聾乳幼児とその家族である。本稿では、本カリキュラムの最後の章に位置づけられている乳幼児期のリテラシーについて概説する。

## 2. 乳幼児期のリテラシー

リテラシーは、学校入学時に始まるのではなく、誕生時にはじまるとも言われている。それ故に、生涯の最初の時期である乳幼児期は、保護者、家族が子どもに対してリテラシー学習の機会を設ける意味で極めて重要な時期である。特に、通常ならば自然に音声言語によってリテラシー学習が見込めるところを聴覚に障害がある乳幼児にあっては、見込めないことから、保護者及び家族が聾乳幼児のリテラシー学習の環境を整備する必要性が生じてくる。SKY-HI カリキュラムは、リテラシーの項で保護者及び家族に対してリテラシー学習の環境整備における支援についても重きを置いている。

SKY-HI カリキュラムのリテラシーは、生後0ヶ月から12ヶ月の聾乳幼児とその保護者及び家族を対象に、12の項目からなっている。その構成を以下に示す。

- 1) リテラシーとは？何故重要なのか？
- 2) 早期リテラシー学習の意義、豊富なリテラシー家庭環境、養育環境の整備
- 3) どのように早期のリテラシーを展開するか？
- 4) 読書の共有、何故物語を(子どもと共に)共有することが大事なのか？
- 5) 子どもと一緒に本を読もう(実践)
- 6) いつもリテラシー！
- 7) 子どものリテラシー学習に特に重要な言語ストラテジー
- 8) 言葉の単位に向けた支援(アルファベットの基本)
- 9) 心の理論と早期の言語発達
- 10) 心の理論と読み
- 11) 学校主導のリテラシーアプローチ

## 12) 児童文学の素晴らしい世界

### 3. SKI-HI カリキュラムのリテラシー

#### 1) リテラシーとは？何故重要なのか？

まずリテラシーとは？ということを考えるにあたって、当カリキュラムは以下のことを強調している。すなわち、リテラシーは、アルファベットを識別する、綴る、句読点をつけるといったような読み書きの基本を単に学習することではない。むしろ、リテラシーとは、子どもがリテラシー学習を引き出せるような環境、つまり「リテラシー豊富な」環境にいることが大事であって、その中で成長すべきものである。そのためには、まず環境の整備が大事であることをあげている。

次にどのようにしてリテラシーを言語につなげていくかといこうについては、リテラシーと言語は基本的に同じものではないことを前提とし、子どものリテラシー環境をいかに整えるかによって個別にいくつかの方法が考えられるとしている。

そこで、聾乳幼児によって早期のリテラシーが何故重要であるかというになるが、このカリキュラムでは以下のように述べている。すなわち、

- ・乳幼児が成長するにつれて自然に入ってくる音声を聴きながら言語体験を積み重ねていくのに対し、聾乳幼児については、音声を自然に聴くという体験ができないことから、聴覚を介在する以外のリテラシーの環境を早期から整える必要があること。
- ・早期のリテラシー学習は聾乳幼児のコミュニケーション能力を高めるだけでなく、感情面、社会面の発達を促すこと。
- ・聾乳幼児の早期のリテラシー学習は、(視覚的に絵本などを) 提示したりすることによって、早くから読み書きに(子どもが) 関心を示すようになること。

をその理由としている。

また、リテラシー学習は家庭の中でごく自然にいつも行われているものである。すなわちリテラシーは家族生活のそのものと考えてよいであろう。それだけに聾乳幼児を取り巻く環境がリテラシー学習にとって充実するものとなるよう考慮する必要があるものと思われる。

#### 2) 早期リテラシー学習の意義、豊富なリテラシー家庭環境、養育環境の整備

まず家族におけるリテラシー学習の目標について、いかにして、聾子どもにとって面白いかつ豊かな家庭でのリテラシー学習環境を創るのかを置いている。ここでは、早期リテラシー学習の基本、家庭におけるリテラシー学習環境の構築を取り上げている。

##### ・早期リテラシー学習の基本

子どもは、基本的にリテラシーを学んだり、リテラシー学習することを楽しむために家族と関わる必要がある。そのためには、テレビ視聴、読書、ことば遊びゲームなどの方法が考えられる。また、家族とコミュニケーションする機会を多くもつ必要がある。そのためには、クレヨン、ノート、雑誌などを使うのもよい。さらには、リテラシー環境において子どもがよく知っている物(たとえば、牛乳のパッケージ、Tシャツ、道路標識、店のアーケードなどのシンボル)を利用するのもよい。

3番目に、実生活に基づいたリテラシー活動を基本とすべきである。このことは、「場を作る」のではなく「場を利用する」ことを意味している。

##### ・聾乳幼児のための早期リテラシー学習の基本

早期リテラシー学習において何が重要であるかということについては言うまでもなく、人

生の早い時期における意味のある言語体験である。これまでの研究においては、音声言語もしくは手話によって言語能力が備わっている聾学生においては、この乳幼児期の言語体験が大きく貢献しているという報告がある。その基本として、聾乳幼児が言語（ここでは英語）を家族とのコミュニケーションの中で抵抗なく接するということがあげられている。そのためには、ASL、音声、音声および sign English、キュードスピーチのいずれかを使うにしても、家族の中における意味のある早期の豊富な言語体験が必要である。

さらには、会話の中における言語体験のみではなく、本などの印刷物を利用しながら、読みの体験の積み重ねも言語体験の1つであるとしている。

・家庭の中における豊かなリテラシー環境とは？

リテラシー環境を整備するからといって、新たにそのための材料を買いに行くことを意味しているのではない。家庭の中で子どもが日常接している物すべてがリテラシー教材なのである。そこで必要とされるのはこれらをどのように利用するかということである。そのためには、実際に家族が子どもの目の前で、物を使って見せたり、同時にあらゆる方法でその物の名前を提示したりしてみせる必要がある。さらには、一日最低1冊は絵本を共に読み聞かせすることも1つの方法である。

### 3) どのように早期のリテラシーを展開するか？

ここでは、リテラシーの中でどのように子どもが興味、関心を発展させるのか、どのようにして子どもが早期のリテラシー（学習）において学ぶのか、どのようにして読み書きを学び始めるのか、そしてどのようにして聾乳幼児が読み書きを学ぶのかについて取り上げている。

まず、どのように子どもが興味、関心を発展させるのかということについては、書かれたものあるいは書いたものの意味していることを理解し始める、その存在理由を理解し始める、どのようにして文字を含めて書かれるかに関心を示し始めるという経過をたどるとしている。

次に、どのように早期のリテラシー（学習）において学ぶのかということについては、以下のよう展開している。

- ・「どんなこと？」
- ・「冒険してみたい（未知のことをしてみたい）」
- ・「小さなものから多くのものが」
- ・「物語が作れるよ」
- ・「もしわからなかったらパパとママにきいてみよう」
- ・「一緒にやろう（読もう）！」
- ・「実際にやってみたい（物語の登場人物（みた、きいてままだ）を演じてみたい）」
- ・「（やったことを）みて欲しい！（認められたい）」
- ・「想像（予測）してみたい（大好きな物語を繰り返し読むことによって）」
- ・「本（印刷物）にきまりがあることがだんだんわかってきたよ！」

この過程をみると、子どもの「どんなこと？なぜ？」という疑問から始まって、本などを実際に読むことを両親と共有し、さらに実際に演ずることによって様々なことを理解、獲得していることを大事にしていることが窺える。

3番目にどのようにして読み書きを学び始めるのかについて取り上げている。ここでは、早期において読みと書きの発達が独立して生ずることはないとし、むしろこれらの発達が他の面での発達（精神面など）を高めるとしている。そして、読み書きは、家庭の中におけるリテラシー環

境の中で、子どもが自然に関心を持つことから始まる。その意味で我々はリテラシー環境の整備に留意する必要がある。

最後に聾児が、どのように読み書きを学ぶのかということについて、トップダウンおよびボトムアップの2つのアプローチから検討している。読みについては、印刷物（例えば本など）に描かれたものが何を意味しているのかを推測するために、彼らの頭の中にある情報を用いるトップダウンアプローチ、一方、音声と文字を照合させながら、句、文章、節というように単語を理解するボトムアップアプローチとしている。聾児は、この両方のアプローチを相互に用いながら、読みの学習を行っている。

書きについては、綴り、句読点、読みやすさ、大文字小文字の使い分けなどのメカニズムに関するボトムアップアプローチと、文章構成に関する考えのような内容面に焦点をおいたトップダウンアプローチがあるが、聾児の場合、前者の文章を構成するメカニズムに関するボトムアップアプローチについて、停滞することが多い。そこで、まずあらゆる方法で自分の考えを整理し、それをどのようにして自分の知っている言葉で表現するかというトップダウンアプローチの方法が考えられる。

#### 4) 読書の共有、何故物語を（子どもと共に）共有することが大事なのか？

まず、一番目の理由として早期の読書の共有が聾児の言語発達を促すとしている。聾児に対して物語を読むということは、物語に出てきた新しい言葉を教えることになるとしている。その機会を多く与えるのは、読書いう場面を両親、家族などとともに共有することである。

2番目の理由として、早期の読書の共有が、聾児にとって後の学力を促進するということである。聾児の学力の増進が効果的に現れるためには、幼児期の一貫した読みの共有の経験が重要となってくる。

3番目の理由として、早期の読書の共有は、本に対する興味を促し、読む気にさせる。4番目に読書に対する楽しさを与えてくれるということである。

#### 5) 子どもと一緒に本を読もう（実践）

これは、どのようにして子どもに物語（本）を紹介するか、子どもとどのようにして物語を共有するか、物語を共有するためにどのような活動するのかの3つの活動がある。ここでは、物語を共有するにあたって手話を含めた視覚的な方法をできるだけ取り入れることが推奨されている。特に物語を共有するための活動とは、実際に登場人物を演ずる寸劇を子どもと共にやることである。

#### 6) いつもリテラシー！

ここでは、家族が、リテラシー経験及び活動を楽しむプランを立てるためのアドバイスを行っている。リテラシー活動を行うヒントとしていくつかの項目上げられている。その中のいくつかを紹介すると以下ようになる。

- ・クリニックなどに出かける時、本を持っていきましょう。待ち時間に子どもと本を読みましよう。
- ・行くところの写真を持っていきましょう（例えばファストフードショップなど）
- ・お買い物のリストを、新聞広告から切り抜いた絵などを用いて作ってみましよう。そしてそれに名前付けましよう。

- ・見たいテレビプログラムのリスト作りを相談しながら行いましょう。
- ・絵と音（擬声語・擬態語など）を関連づける遊びをしましょう  
（例えばポップコーンーポンポン、サンタさんーホーホー、お化けーブー）

## 7) 子どものリテラシー学習に特に重要な言語ストラテジー

ここでは、家族が子どものリテラシー学習において特に重要ないくつかの言語ストラテジーを学び利用すること、そして様々なリテラシーに関連するものを用いたストラテジーを学び利用することを目的としている。すなわち、子どもと会話をする時、（子どもに合わせて）話しの内容を簡略化すること、興味深いかつ意味のある実生活での言語体験を提供すること、世界観を持たせるように援助すること、より成熟した言語に導くことなどである。

## 8) 言葉の単位に向けた支援（アルファベットの基本）

ここでは、家族が子どものアルファベットに対する関心を促すためにどのようにしたらよいか、手話を家族の言葉としている家族のために、子どもがマニュアルアルファベットに関心を持つためにはどのようにしたらよいかについて記している。特に後者については、手話からまず入り、次に指文字で表し、そして書記言語として紙に書き留めるという過程が推奨されている。

## 9) 心の理論と早期の言語発達

子どもの早期リテラシー発達の重要な側面は心の理論の発達である。ここでは、家族に対して心の理論の概念に関する情報を提供している。すなわち、

- ・子ども自身が心の理論を持っていると話し手が何を考えているのかを話し手の話の中で予測できるということ
- ・心の理論は、社会的スキル・自分自身と他人の情緒的理解が促進されることで重要であること
- ・言語と心の理論との関係については、よりよい言語スキルを持つ子どもは、より成熟した心の理論を持つことがよくあること

という情報である。

## 10) 心の理論と読み

ここでは、読みが物語の登場人物の考え方及び行動の理解にどのように貢献するか、読みがどのように心の理論を育てるか、どのような言葉かけが子どもの心の理論を育てるかについて家族に対しアドバイスをしている。特に、読みがどのように心の理論を育てるかということについては、読みは他の人々がどのように思い、感じているのか知ることができる、読みは、人々がどのように感じ思っているのかを、何を感じ思っているのかにつなげることができるというような解説を行っている。

## 11) 学校主導のリテラシーアプローチ

ここでは、家族に対して学校におけるリテラシーを紹介している。その内容としては、聾乳幼児に対する読書へのアプローチ、語彙のスキル、家庭でのリテラシー学習をどのようにして学校へつなげていくか、学校で用いられる読みの教材である。

## 12) 児童文学の素晴らしい世界

最後の項目となる本項目では、子どもにとって良い本とは、子どもが好きな本が良い本なのか、リテラシーのメリットとは、年齢に応じた本の選択について実例を織り交ぜながら解説している。

## 4 結語

SKY-HI のカリキュラムはテキストに留まらない。これらの内容がある家族をモデルにしてビデオを作成して、わかりやすく解説している。特徴としては、前述のとおり、新たに何かを用意するのではなくて、今、家庭にあるものをそのまま利用する、すなわちどのように学習に活かすかが大きなポイントとなってくるものと思われる。

# ことばの教室における子どものリテラシーを高めるコミュニケーションアプローチについての一考察

松村 勘由（国立特殊教育総合研究所） 牛久保 京子（幸手市立幸手小学校）

## 1. ことばの教室における子どものリテラシーを高めるコミュニケーションアプローチ

ことばの教室に通級する子どもの中に、ことばの発達の遅れを主訴とする子ども達がいる。こうした子ども達への指導は、言語が育つための環境要因に働きかける間接的な支援に加えて、ことばの教室での直接的な指導が行われることが多い。

就学指導資料（平成14年6月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）では、「言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関する障害」として、次のような指導内容を例示している。

### a コミュニケーション態度の育成やコミュニケーション意欲の向上を必要とする児童生徒への指導

言語機能の基礎的事項を学習するためには、他者と一緒にいたり、他者とやりとりをしたりすることを喜ぶような態度を育てることが必要である。したがって、温かな人間関係を形成し、児童生徒の興味・関心に即した物などを教師が提示することによって、話題を共有したり、言語的なやりとりを活発にしたりするよう配慮して指導する。

### b 言語活動の楽しさを学ぶ必要がある児童生徒への指導

児童生徒の中には、語彙がある程度豊かであり、また基礎的な文法を知っていても、実際の生活の中でそれらを使用することができにくい者がいる。

このような児童生徒には、文字や言葉を使用することの楽しさや便利さを教えることが必要である。例えば、文字に関しては、その言語発達を促進するため、「お手紙ごっこ」や「文通」などの方法を活用することができる。また、「買物ごっこ」をしたり、ワードプロセッサを使用したりなどして、文字を使用することの楽しさや便利さを分からせるようにすることもできる。

### c 繰り返しにより、認知力の向上を図る必要のある児童生徒への指導

学習場面等において習得したと思われる言語を、実際の生活では十分使用することができにくい児童生徒に対しては、実際の生活でも使用できるようにするための指導を工夫して行う必要がある。つまり、できる限り児童生徒の生活の場から題材を得たり、実際の生活の場につなげるような工夫をしたりなどして指導することにより、他者との間に成立したやりとりや、児童生徒の認知力をより一層向上させるようにすることが大切である。

### d 話す、聞く、読む、書くなどの言語スキルの向上を図る必要のある児童生徒に対する指導

自分の気持ちを話し言葉で他者に説明したり、文字で表現したりする能力や、他者の気持ちを文字や話し言葉によって理解したりする能力などが、年齢相応に十分発達していないような児童生徒に対しては、言語機能の基礎的事項についての個別指導が必要である。例えば、言葉と具体物や絵カード、実際の体験などを照合させて、話したり、書いたりする活動を行うことにより、基礎的な言語スキルの向上を図るようにする。

これらの指導内容は、ことばの育ついくつかの要素に分けて整理することができるだろう。

#### (1) コミュニケーションを豊かにすること

- (2) ことばの使用面での働きかけを行うこと
- (3) 実生活の経験と結びつけて働きかけること
- (4) 話す、聞く、読む、書くなどの具体的な言語活動を視点に働きかけること

こうした指導の実践は、この研究の研究テーマである子どものリテラシーを高めるコミュニケーションアプローチの視点から整理できる。

とりわけ(1) コミュニケーションを豊かにすること(2) ことばの使用面での働きかけを行うことの要素については、これまでの指導の大きな柱でもあり、ここで、あらためて整理を試みたい。

ことばの教室では、子どもと担当教師との共感的な関係の中で、より豊かなコミュニケーションを行う活動が行われている。例えば、日常的な話題での話し合い(おしゃべり)、体験的な活動を通して、また、遊びの中で、話しことばを通じたやり取りをすることも多い。この活動は、子どもと教師のコミュニケーション関係を重視していること、また、ことばの使用の実際を重視していることとして指導の要点として挙げることができる。

こうした活動を積み上げる中で、子どもの周囲他者に対する信頼の気持ちや周囲他者と関わる喜びが培われ、また、具体的な言語活動が活発になり、結果として、子どものことばが育つ契機となっている。

一方、話しことばを通じた指導に加え、書きことばを通じた指導も行われることが少なくない。具体的な例をいくつか提示することにする。

### (1) 日記指導を通して

子どもに家庭学習の課題として日記を書かせ、書かれた日記を題材に、担当教師との間で話し合ったり、書かれた日記の内容に対して、教師が書かれた内容に対してコメントを書き入れたり、用語や用字の誤りを直したりすることもよく行われる。小学校の低学年では、絵日記を通じた指導が行われたり、高学年では、担当教師との交換日記として行われることもある。

### (2) 新聞作りを通して

ことばの教室で学習したことや子ども自身が日常生活で体験したことなどを新聞として記述し、在籍学級の担任やクラスメイトに配付したり、壁新聞として掲示するなどの取り組みも行われている。学年段階や子どもの状況によって、文字だけでなく絵を入れたり、ワープロを活用して文を構成したり、デジカメで写真を入れることも試みられている。こうした活動は、子どもが在籍学級の担任の先生やクラスメイトに、教室での出来事や自分のことを伝えていく活動であり、子どもの側からの他者へのメッセージである。また、こうした活動に対して、在籍学級担任やクラスメイトからの手紙や感想などのフィードバックが得られれば、子どもと周囲他者とのコミュニケーション活動であるといえる。

### (3) 教室通信を通して

担当教師が教室での子どもの様子を記述したり、子どもの作文や作品を掲載した教室通信を発行することがある。教室通信の記述を通じた、担当教師からの子どもへの語りかけ、教師の目を通じた子どもの姿が子どもの心に伝わっていく。子ども達は、そこから物事の捉え方や感じ方、表現の仕方を学んでいく。

これらの活動では、読む、書くことを通じて、子どもと担当教師及び在籍学級担任やクラスメ

イトとのコミュニケーションが図られている。また、読む、書くなど具体的なことばの使用面での活動が行われて、結果として、子どもの読み書きの力が育つ契機となっている。

以下、具体的な実践事例の概要を挙げる。

## 2. 実践事例 ー絵日記を通した指導ー

この事例は、周囲の人たちが、コミュニケーションが取りにくいと感じた子どもへの6年間（小学校1年～6年）の指導実践である。

### [子どもの概要（初回面接時）]

「話をしている、話が噛み合わない」という両親の心配で、ことばの教室に相談に訪れた。ことばについての検査では、サ行、ザ行の音に置換の誤りがある他には、特に問題は見られなかった。しかし、その場になれてくると、初めての場にもかかわらず教室を歩き回り始め、教室の中のいろいろな物に興味をもち、置いてあるケースの引き出しを勝手に開けて中の物を取り出して遊んでしまう。両親の制止も聞かなかった。時折、着席してはいろいろと話しかけてくるのだが、話題がくるくると変わる上、担当者の話を聞こうとしないなどコミュニケーションが成立しにくかった。

### [指導の経過]

#### ① 絵日記を開始するまでの経緯（小学校1年～2年の始め）

まずは、誤っている構音の改善指導を行う。単音の指導の段階では落ち着いて練習できたが、単語のレベルになると、気になる単語のところであれこれ思いつく話題で話を始めてしまう。時には、子どもの話に対して質問をすると、話そうとすることが混乱してしまうようで、何を話そうとしたのか分からなくなることが度々あった。

#### <見えてきた子どもの姿>

- ・今、話したことが何だったのかを忘れてしまう。
- ・話そうとする内容がいつのことだったのか混乱する。
- ・話そうとしたことがまとまらず、パニックになる。

#### <かかわり方の工夫とめあて>

- ・話そうとすることを整理する力をつけ、相手を意識して話せるようにさせたい。
- ・より分かりやすく楽しいコミュニケーションをするための内容を整理し、書く力もつけたい。そこで、その手立てとして日記を活用できないかと考えた。
- ・身の回りで起きた出来事を、起きた時間の順に書く力をつければ、話そうとすることも混乱がなく話せるようになるのではないか。
- ・絵日記にすれば、内容がさらに印象深くなるのではないか。
- ・絵日記は、家庭での課題として提示し、保護者との一緒に取り組むようにさせる。
- ・ことばの教室では、書いてきた絵日記の内容を話題にして話し合うこととした。

#### ② 絵日記指導の開始後の経過と変容

##### <絵日記指導を開始したばかりの頃>（小学2年始め～半ば頃）

- ・日記はまだ一人ではかけない。内容は出来事を列記するのみ。
- ・夏休みには、家族で出かけた時の簡単な気持ちが書けるようになった。

- ・「今日は～」「ぼくは～」等の書き方のパターンを覚える。
- ・日記を通しての担当者との話し合いの場面では、質問の答えに困ると同席している保護者を頼る傾向があった。気持ちをことばで表現するのは未熟であった。
- ・相手に聞いてもらいたいというような意識が出始めた。

#### <コミュニケーションを楽しめるようになった頃> (小学2年半ば頃～学年末)

- ・これまであまり注意が向かなかった友達の行動をよく見るようになり、自分で感じたことを書いたり話したりするようになる。同時に出来事に対するいろいろな感想も盛り込めるようになり、コミュニケーションにも感情を表すことばが入るようになった。
- ・保護者のことばで書いているような文から、子どもが感じたままのことばで書いてくるようになってきた。
- ・内容にふくらみができ、簡単な接続詞を使って文をつなげるようになった。
- ・両親が、家族の誕生日や年中行事等を大切にし、体験を共有することで話題も共有できるため、家族間でのコミュニケーションの楽しさを感じているようにみえ始めた。
- ・自分の感情の表現に対する相手の反応を受けて、さらに自分の感情を話したりするなど、心のキャッチボールができるようになる。
- ・両親への不満など、自分の気持ちを素直に表現するようになった。
- ・次第に、担当者を意識したコミュニケーションがとれるようになってきた。
- ・在籍校でも、少しずつ友達とのかかわりが取れるようになってきた。

#### <絵日記から日記へ記述の形態が変わる頃> (小学3年)

- ・絵が次第に簡略になり、資料を多く活用するようになる。
- ・いろいろな接続詞の使い方を教えると、それを使って文を工夫するようになった。
- ・文の書き直しを嫌がらずにやるようになった。
- ・友達関係に広がりが見え、周囲のクラスメイトも本児との接し方を理解し関わるようになった。

#### <書き綴ることへの自信が感じられるようになった頃> (小学4年～5年)

- ・自分の力で書き綴ったことを話したりすることに、自信が感じられるようになる。
- ・担当者への気遣いや疑問等も文や話し合いの中で多く視られるようになり、コミュニケーションが弾んできた。
- ・いろいろなことが話せる特定の友達ができるようになり、学校生活でも、帰宅後でもお互い刺激されることが増えてきた。
- ・「ことばの教室」での子どもの指導に同席しなくても、保護者は安心して本児を見守ることができるようになった。

#### <卒業を迎えて> (小学6年)

- ・日記には、デジカメやパソコンを利用した資料を添付し工夫するようになった。
- ・日記の記述は心情を表現する内容が増え、また、心情を表す顔文字を添えることもあった。
- ・修学旅行先での学校交流会では新しい友達が出来たことを報告、自分なりのコミュニケーションがとれるまでの力がついたようだ。

・卒業の年を迎えて、両親の思いはひとしおのものがあるようだった。家族で挨拶にみえるときには、両親ともほっとしたような様子が感じられた。

この事例は、コミュニケーションの難しさを感じた子どもへの指導を日記を通して行った事例である。

この事例では、文を構成する力や、作文を綴る力を高めることをねらいとするのではなく、子どもが伝え合いたいという気持ちを喚起し、その気持ちを支えながら、日記を通じたコミュニケーションを継続した。

コミュニケーションの難しさを、書いて伝える活動を通して、相手に対する意識や気持ちや事柄を伝えるための力を身に付けることができたのだと思う。

### 3. まとめ

ことばは情報や感情を伝えるツールである。人は、ことばを通して気持ちや情報を伝え合い、また、伝え合うことでことばは育まれていく。

また、ことばの持つ「話しことば」と「書きことば」の両側面が関連し合いながらことばは育っていく。「書きことば」を通してのコミュニケーション活動が、ことば全体の力を高め、より豊かなコミュニケーションを生むことに新たな指導の視点を持つことが必要である。

# 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「電話ができてにくい」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<sup>1)</sup>「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<sup>2)</sup>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<sup>3)</sup>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<sup>4)</sup>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す必要がある。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、聾学校用の国語科教科書指導書1年用<sup>5)</sup>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。

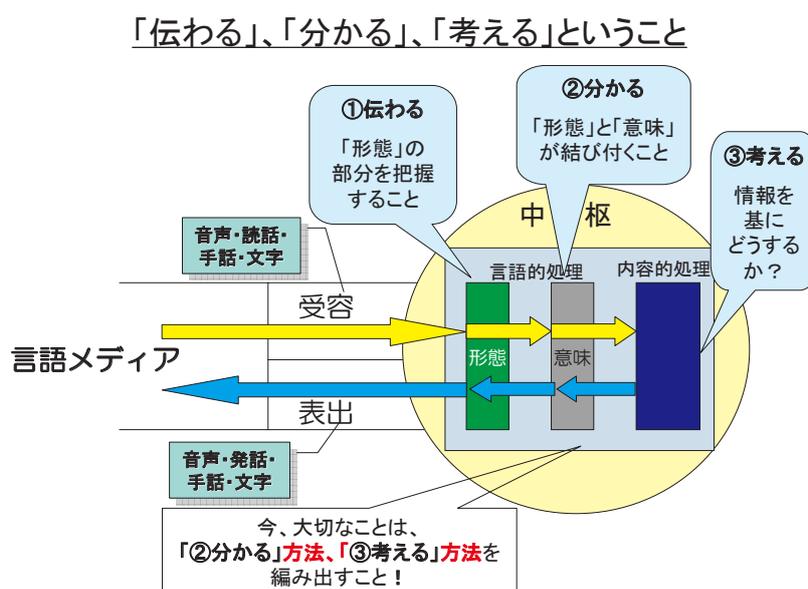


図1 伝わる、分かる、考える

### (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もち、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?」、「何をみたいのか?」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。

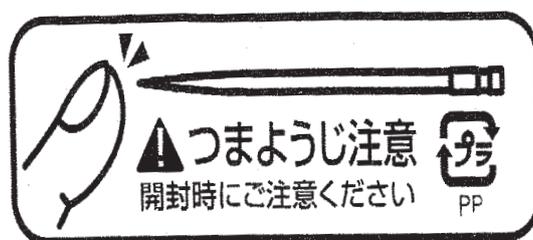


図4 箸袋の表示

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。

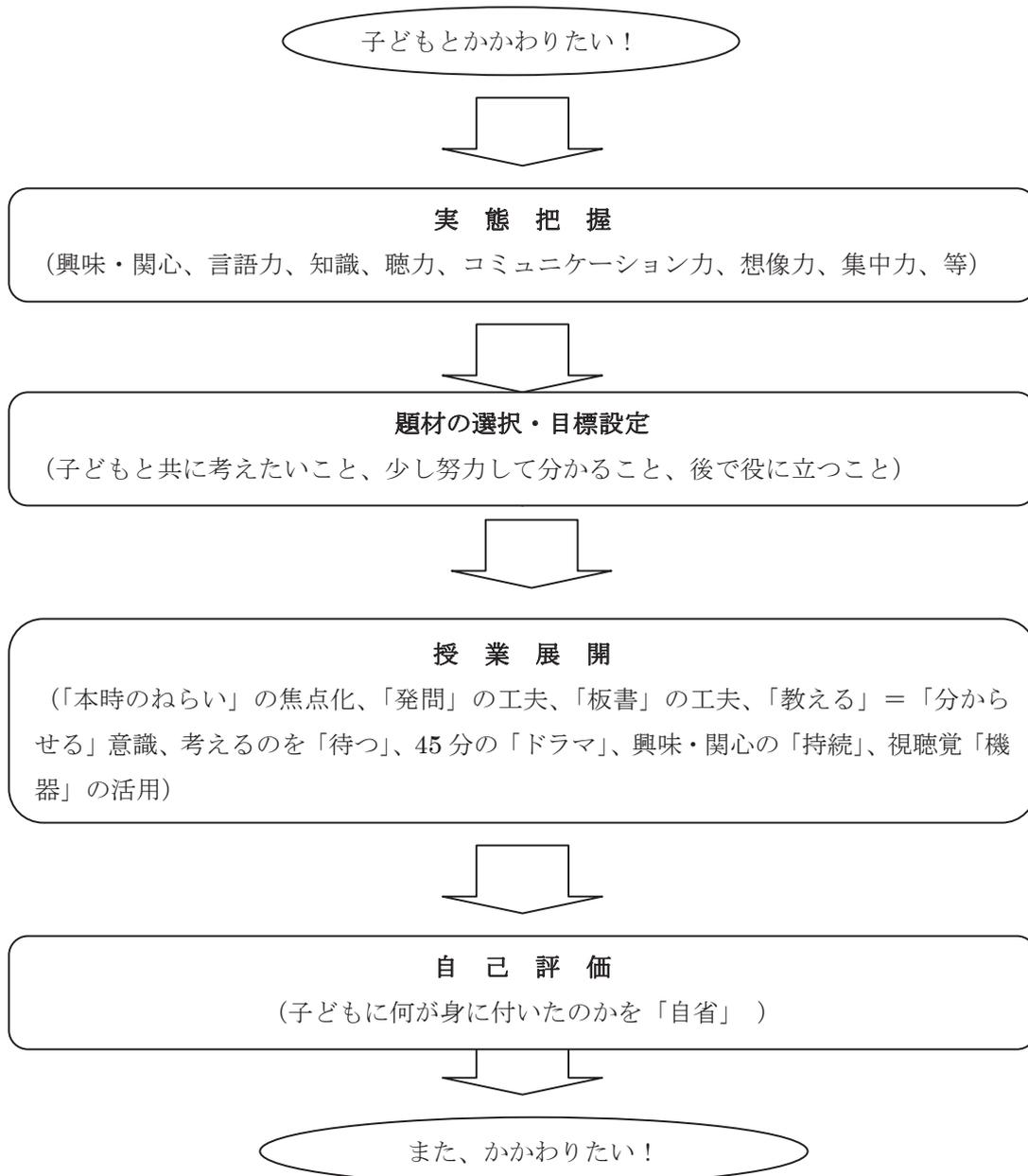


図5授業づくりの流れ

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？」の観点で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としても、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。

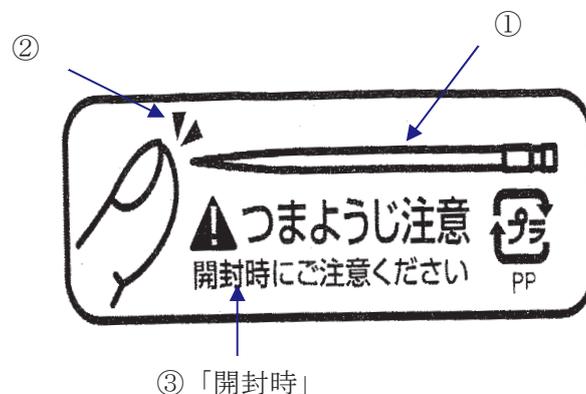


図5 提示する教材

### (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"> <li>・このような絵を見たことがあるか？</li> <li>・①は、何か？</li> <li>・②は、何だと思うか？</li> <li>・なぜ、そう思うのか？</li> <li>・③は、何と読むか？どんな時か？</li> </ul> <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"> <li>・視覚を活用すること (視覚代替→聴覚障害の特性の理解)</li> <li>・「見た」、「見たことない」(→経験を問う)</li> <li>・「つまようじ」と書いてある (→文字と結び付ける)</li> <li>・「血だと思う」、「痛いことを表していると思う」 (→想像)</li> <li>・「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)</li> <li>・「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！)</li> <li>・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)</li> <li>・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)</li> <li>・「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</li> <li>・自分の経験を振り返ること、視野を広げること</li> </ul>
---	--

#### (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のかどうか？」、「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

# 手話解説 DVD 教材「ごんぎつね」を用いた教科指導の取り組み

茶園浩志（熊本県立熊本聾学校）

## 1. 手話解説 DVD 教材の作成

熊本県立熊本聾学校では従来、日本語の獲得を阻害するとして手話を積極的に用いてこなかった。しかし平成 15 年度から検討を始め平成 16 年度にはコミュニケーション手段として手話・指文字を位置づけた。そして現在は熊本県の事業である「くまもと育改革支援事業」の一環として「くまろう手話力向上プロジェクト」を展開しているところである。この「くまろう手話力向上プロジェクト」は平成 16、17、18 年度の三年間の予定であり、現在はその二年目に当たる。このプロジェクトは 1) 職員の手話コミュニケーション力向上、2) 手話 DVD 教材の制作、そして 3) 言語環境の整備の三つの柱からなる。ここでは 2) 手話 DVD 教材の制作を中心に述べていく。

手話 DVD 制作の目的は手話を導入したあとの授業等の活動における必要性からだった。聴覚障害教育に手話が導入され始めたが、手話に堪能な教師が少ないことに加えて、手話を活用した教科教材がほとんどないのが現状であった。そこで手話教材制作に実績を持つ聴覚障害者情報提供センターやその他関係者とプロジェクトを組み、小学校国語教科書の一単元を採り上げ、手話を活用した国語補助教材のプロトタイプ版（試作品）を制作する試みを開始した。DVD 制作プロジェクト委員は熊本県立熊本聾学校、難聴幼児通園施設、熊本大学留学生センター、株式会社エヌ・アイ・ケイ、熊本県ろう者福祉協会、熊本県聴覚障害者情報提供センターから集まった。平成 16 年度は委員会を 10 回、小委員会を 4 回開催し、その中で以下のような内容を話し合った。

- 第 1 回（5/17）・聾学校教育の現状の確認と手話教材の必要性
- 第 2 回（6/8）・九州の聾学校で手話教材に望まれているもの・教材・単元
- 第 3 回（7/13）・「ごんぎつね」手話版ビデオ（仮）の視聴と手話表現
- 第 4 回（8/6）・ビデオ（仮）についての熊本聾学校生徒の反応
- 第 5 回（9/14）・著作権の処理、画面構成
- 第 6 回（10/12）・選択語句　　・手話表現方法の確認
- 第 7 回（11/16）・画面構成・選択語句の最終確認・ナレーション
- 第 8 回（1/11）・試作品の鑑賞と点検、変更部分
- 第 9 回（3/8）　・変更部分の確認、再変更（文と手話のリンク方法）
- 第 10 回（4/12）・試作品の利用方法　　・アンケート

さらに試作された DVD を用いて公開授業研究会を平成 16 年度に一回、平成 17 年度に一回の計二回開催した。現在は試作版を他の学校にも配布し、試用の感想を集めながらよりよい内容に改訂する作業を進めている。

## 2. 手話解説 CD-ROM 教材を用いた授業

平成 18 年 2 月 9 日に行われた授業研究会を振り返ってみる。

授業者は小学部四年の担任で、本時の目標を「場面の状況を想像しながら兵十とごんの気持ちを読み取ることができる」として授業が展開された。授業者としては手話 DVD の読み取りにはいつも手話表現と、聾者の表情に注目しているとのべた。児童の様子につ

いては、手話表現がないときと比べると子どもたちはスムーズに教材に入り込んでいて、意見もたくさんでたとのべた。また授業の反省としては時間配分と表情の読み取りにこだわりすぎた点を上げた。

参加者からは様々な質問や意見が出された。

DVD の家庭での自習時の活用について質問が出た。

授業者からは家庭でも使用できるような体制をとっており、はじめは日本語に対応する手話表現を確認すること、次には積極的にまねてみることを指示しているとのこと。また家庭では保護者が学習を支援し、寮生活の児童の場合にはより高学年の児童が支援している状況を報告した。

同じ視覚教材でも映像のみのビデオ教材を用いて解説する場合と手話の解説による教材を用いる場合の違いについて意見があり、より言語性の高い手話教材の特徴を感じたとのことであった。このことに関連して手話での解説の場合にはいくつかの解釈の可能性のあるものから特定の表現を選ぶことになるので、その選択に関しての質問があった。

会場からは教材制作委員会の代表者が、全体での討議を経て表現を決定するとの回答があり、手話表現担当者の判断ではないことが述べられた。この後日本語のいくつかの特定の語についてその手話表現の適切性が議論された。

授業者からは再度授業の進め方や DVD の使用方法について補足説明がされた。基本的にはテキストの音読を行い、次に手話を読む手話読を行う。その後読解に移っていく。音読と手話読とどちらを先にするかについても場合による。日本語のテキストの読解ということでは、手話は助けになっているが、それだけで日本語が読めるわけではない。日本語の読み取りについてはこの後の時間で深めていく、という内容であった。

この後参加者の中でこの試作 DVD の使用体験を持つ先生や他の手話ビデオ教材を用いた経験を持つ先生の発言を求め、授業の順序や課題などについて討議が進んだ。

最後に助言者から授業と DVD についてまとめの発言があった。

まず教師と生徒の間に信頼関係をもとにするよい関係があったこと、子どもたちが積極的に授業に参加していたことが述べられた。その一方児童同士の会話や児童からの意見の引き出しが全体には少なかったことが指摘された。また日本語と手話の対応付けが、単語のレベル中心であったが、文同士の対応付けや文法事項の表現の対応付けも可能である旨が述べられた。

DVD については、今回の場合、オリジナルの「ごんぎつね」テキストに対する手話翻訳という表現の一例であることが述べられた。従って本 DVD の解釈を巡って様々な解釈について議論することもありうること、DVD が国語を好きになるきっかけになることが期待されることなどが述べられた。

子どもたちがそれぞれの良さを大切にしながら国の味わいや手話の味わいを楽しめるように学習していくことを期待するとのことでもとめられた。

# 資料

## 開発教材（試作）の仕様等について

### 1. 試作教材名

小学校国語手話デジタル教材プロトタイプ「ごんぎつね」第一章（1枚）

### 2. 内容について

光村図書等の教科書に掲載されている「ごんぎつね」の文章と対応した手話表現をDVDにおさめ、文中のフレーズや語彙をクリックすると対応する手話表現が開始されるようにつくられたもの。



## プロトタイプ版の画面



### 3. 使用方法について

授業の補助として教師が用いるとともに、自習教材として児童自身が自主的に用いることができる。

### 4. 教材の基本的な構成について

#### 1) Top 画面

「ごんぎつね」のタイトルを表示。メニューとして「2. 手話学習メイン画面（全章、第1章～第6章）」および、「3. 単語リスト画面」へのリンクを表示する。

#### 2) 手話学習メイン画面

章ごとに複数のページ構成とし、各ページでは次のような画面構成とする。タイトル(第○章)、ページ数、文章、手話映像、映像操作パネルを表示する。

クリック可能箇所

- ・映像操作パネル（再生、停止、一時停止、次の文節へ）
- ・ページ遷移（次のページへ、前のページへ）
- ・文章（①文節 ②一部の短文 ③一部の単語）
- ・拡大表示・・・手話動画のみを拡大して再生する
- ・Top 遷移

#### 3) 単語リスト画面

単語を一覧表示する。

検索機能

- ・50音順
- ・キーワード検索
- ・カテゴリ検索（分類例：うごき、よびな、きもち、かず、じかん、ばしょ・・・等）

単語をクリックすると、「3-1. 単語学習画面」に遷移する。

#### 4) 単語学習画面

単語に合った手話映像再生を行う。画面構成は、単語名称、手話映像、映像操作パネル とする。

クリック可能箇所

- ・映像操作パネル（再生、停止、一時停止、次の文節へ）
- ・終了ボタン
- ・拡大表示・・・手話動画のみを拡大して再生する
- ・Top 遷移

### 5. コンテンツの内容として用いる素材の収録方法及びそれらの著作権処理

手話・音声等は、熊本県聴覚障害者情報提供センターで収録。

マルチメディア化は共同開発の(株)エヌ・アイ・ケイが行う。

素材となる「ごんぎつね」の著作者新美南吉は没後50年を過ぎており、作品使用に関する著作権の許諾申請は不必要となっている。

平成 14 年度～平成 17 年度科学研究費補助金（基盤研究 B）  
「聴覚言語障害児のリテラシーを高めるコミュニケーションアプローチの研究と教材開発」  
（課題番号 14310144）研究成果報告書

聴覚・言語障害児のリテラシーの向上を目指して  
－コミュニケーションを重視した指導と教材－

---

平成 18 年 3 月 印刷・発行  
研究代表者 小田侯朗  
発行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所  
〒239-0841 神奈川県横須賀市野比 5 - 1 - 1  
電話 代表 046-848-4121  
URL <http://www.nise.go.jp/>

---