

寄稿

聴覚障害教育における教科指導

広島大学大学院教育学研究科
准教授 谷本忠明

第1節 聴覚障害教育を巡る現状

1 インクルーシブ教育を巡る動き

平成19年に始まった「特別支援教育」は、平成28年に10年目を迎えることとなる。この間、わが国における特別支援教育を巡る状況には様々な変化が見られた。その最も大きなものの1つが、平成24年7月に出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）であろう。

その中では、インクルーシブ教育システムについて、障害者の権利条約第24条を取り上げ、「（略）障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であるとされ、「障害のある者が『general education system』（略）から、排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供されることが必要とされている。」と述べられている。ここでのインクルーシブ教育は、これまで特別支援教育の対象となっていなかった児童生徒を中心とした取組みを行う形で取り上げられている。しかし、これは、従来の特別支援教育の場に加える形で、地域の小・中学校における新たな取組を想定しているものである。報告の中では「多様な学びの場」という用語で示されている。

その際、障害のある（幼児）児童生徒の多様な学びの場のうち、どのような場が適切なのかを考えるための手段として位置付けられているのが「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」である。これらに関して、同報告では、特別支援学校においてはその作成が義務づけられていることを受けて「これらの取組を一層発展させるとともに、特別支援学校以外の障害のある子どもにも広げていくことが望ましい」としている。今後、特別支援学校におけるこれまでの蓄積を踏まえた情報提供の在り方も問われていると言える。

さらに、「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」の「（1）教職員の専門性の確保」では、特別支援学校の教員について、次のように述べられている。すなわち、「特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身につけることが重要である」とされている。

これを特別支援学校（聴覚障害）において考えると、言葉の習得に困難のある幼児児童生徒に対して、障害の特性に応じた対応を、生活に関連する事柄だけでなく、教科学習の充実も見据えながら行っていく事が求められている。上記報告では、これからの小・中学校における特別支援教育の担当者としての専門性を確保するための手立てとして、「例えば、特別支援学校を経験した教員が、特別支援学級等の担当教員に対し日常的なOJT（On the job training、職場内研修）で経験や知見を伝授する機会を設けるなど」とされ、特別支援学校における専門性は、今後の小・中学校における対応の充実のための重要な手だとしても位置付いている。

そうした流れの中で、本研究は2年間にわたって教科指導や自立活動に関して取組まれ、得られた知見は、今後、小・中学校における聴覚障害児童生徒に対するインクルーシブ教育を展開していくうえでの基礎的資料としてその役割を果たしていけるものと考えている。

しかしながら、教科の指導、あるいは自立活動の指導は、きわめて広範囲にわたる内容を含んでおり、個々の単元や指導内容に沿う形で内容を整理することも必要ではあるが、それを広く共有していくに当たっては、それぞれの教育の場での対象となっている児童生徒の実態が異なることや、担当する教師の経験値の違いなども踏まえた提供も考えていく必要がある。

そのため、本章においては、2年間の実践研究を通じて得られた教科指導に関する知見について取り上げるに当たり、そこに共通して読みとることのできる側面を中心として述べていく事とする。その際に、近年広く用いられている「合理的配慮」に関する考え方に添って内容を捉えていくことも重要になると考えるが、この用語についてはその意味を適用するに当たっての整理をしておく必要があると考え、次項で触れておきたい。

2 「障害者の権利に関する条約」における用語の概念

過去10年におけるもう1つの大きな動きは、平成26年2月の「障害者の権利に関する条約」の発効である。特に、教育（それ以外の領域も含むが）に関連する事項として、上記のインクルーシブ教育（条文の日本語訳は、『障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（an inclusive education system at all levels）』となっている。）の実現に向けて求められているものとして「合理的配慮（Reasonable accommodation）」がある。

この用語に関する定義（第2条）は、「(略) 必要かつ適当な変更及び調整」(necessary and appropriate modification and adjustment) となっている。「配慮」に含まれるものは「変更」(modification) と「調整」(adjustment) である。この用語の意味に関して、聴覚障害教育における専門性の内容をどう整理して捉えればよいかという視点にも関連すると思われることから、ここで、用語の意味について言及しておきたい。

「Reasonable accommodation」の用語が最初に用いられたのは、1990年に米国において成立した「1990年の障害をもつアメリカ人に関する法律」(P.L.101-336 Americans With Disabilities Act of 1990) (障害をもつアメリカ人法:ADA) の中においてである。ここでの定義は、101条(9)で示され、その内容は、2つの側面で示されている。1つは、施設を障害のある被雇用者が容易に用いることができるようにすること、もう1つは、勤務の形態、試験や訓練教材などの適切な調整や変更、通釈者などの配置を行う事である。この法律が成立した直後に、関連資料を含めた形で翻訳（中野・藤田・田島，1991）が出版されたが、その中で用いられている訳語は次の通りである。

「Reasonable = 適切な」「accommodation = 便宜」「modified = 修正」「modification = 変更」「adjustment = 調整」

条文に示された内容と照らして見ると、「accommodation」は、より具体的な形での「便宜」「手立て」という意味合いを含んでおり、実際の「便宜」の形は、本人に合わせて既存の設備や制度、方針を「変更する」(modification: おそらくは、既存のものと入れ替えるというニュアンスを含んでいると思われる)、あるいは「調整する」(adjustment: 既存のものを残しつつ、本人に合わせる形で内容を変えていくという意味合いであろうか) ものとして記述されている。

現在の「配慮」の訳語のニュアンスには、具体的な手立てとその背景にある理念との両方を含むように思われるが、本来は具体的な手立てを指すものと推測される。これがいつの時点で「合理的配慮」の用語として定着していったのかは筆者には不明であるが、上記翻訳の直後に出版さ

れた解説書（八代・富安，1991）では、「Reasonable accommodation」は、「必要な配慮（適切な配慮）」とされている。また、modificationとadjustmentに、「変更」と「調整」の訳語が充てられている点は概ね中野ら（1991）の訳と同様である。上述したように、障害者の権利条約における条文でも、「modification」には「変更」が、「adjustment」には「調整」の訳が充てられている。

他方、近年のインクルーシブ教育に関する翻訳（コンスタンツ・マグラス著 川合訳，2010）では、「アコモデーション（環境調整）」「モディフィケーション（課題改善）」の訳語が充てられている。同書中ではそれぞれの用語の定義は示されていないが、文意からすると、前者は、学習環境や生活環境をどのように整えていくか、後者は、本人に合わせて学習内容をどのように変更していくかという意味合いで用いられている事が推測される。このように、日本語にした場合に、元の語が何を指しているのかが、時に明確に示されない場合もあることから、障害のある児童生徒の学習について検討する際には、用語の意味を明確にしておく必要がある。

しかし、ここで述べたいのは用語の問題ではない。何が今後の聴覚障害教育に必要なのかを、インクルーシブ教育の視点から捉える際には、最後に示した、米国において用いられている、本人を取り巻く環境をどのように整えていくかという観点（環境調整）と、本人に対してどのように学習内容を提示していけばよいかという観点（課題改善）から捉えることが、内容を整理していく上でも参考になるのではないかと考える。特に、聴覚障害教育においては、これまで、環境調整に関する様々な経験と蓄積がなされてきている。聞こえの障害のある幼児児童生徒に対して、教師がどのように音環境を整える必要があるのかなど、その知見や経験は様々な蓄積されてきている。本報告書の最後にも添付されている「聴覚障害Q&A」などは、まさに環境調整に関する蓄積を広く伝える手段として位置付ける事ができるであろう。

他方、課題改善については、まさに今回の研究テーマである「教科指導に関する実践研究」にかかってくる部分であると言える。このテーマは、単にインクルーシブ教育の進展だけを視野に入れたものではない。現在の特別支援学校（聴覚障害）を巡る様々な状況が、これからの教科指導の在り方、あるいは特別支援教育の教育課程の特色である「自立活動」に関する指導の在り方に関して、改めて新しい時代に向けてのこれまでの蓄積の整理と再構築を求めていることを示しているものと言える。

3 特別支援学校（聴覚障害）を取り巻く状況

文部科学省（2015）「特別支援教育資料（平成26年度）」によれば、平成26年5月1日現在で、聴覚障害を単一の障害種とする特別支援学校（聴覚障害）は88校であり、前年度よりも2校の減少となっている。在籍幼児児童生徒数も5,932人で、前年度に比べて76人の減となっている。大きな変動はここ数年見られていないものの、在籍幼児児童生徒数が減少することは、教職員の数、提供される教育の内容にも影響する側面を持っている。

実際、特別支援学校（聴覚障害）の単一障害学級の在籍幼児児童生徒数を見ると、小学部では、平均して1学級当たりの在籍児童数は3.17人である。前年度と比べて、この数値に違いはほとんどないが、学級数については、7学級の減となっている。他の学部でも学級数はいずれも減少している。しかし、統計的な数値とは別に、実際に特別支援学校（聴覚障害）においては、1学級3人という在籍児童がいない場合も少なくないと思われる。さらに、原田（2015）が示している

ように、全国の特別支援学校（聴覚障害）の在籍幼児児童生徒数に占める人工内耳装用児の割合は、ここ5年の間に2倍（約20%）に増加している。少人数化の状況を背景としながらも、特に、在籍している幼児児童の実態が多様化しているという状況にあることが窺える。いわば「少人数の多様化」とでも言うべき状況になっており、そうした中で、教科の指導を成立させていくための手立ては様々に採っていかざるを得ない。

また、原田（2015）は、聴覚障害教育を取り巻く今日的課題として、インクルーシブ教育システム構築、言語指導法（コミュニケーション手段）、教科指導（学力向上）、交流及び共同学習、人工内耳装用児・者への対応、家族支援、人事異動に伴う専門性の維持・継承・発展を挙げている。特に、今回の研究課題との関連が深いのは、学力の形成を視野に入れた教科指導の在り方、および言語指導の在り方に関する部分であろう。しかし、それを支えていくためには、特別支援学校（聴覚障害）で蓄積されてきた専門性をどのように受け継ぎ、さらに時代に合わせて発展させていくのかも改めて問われるようになっている。

教科の指導を巡っては、現行の学習指導要領の中で、言葉で考え、伝え、感性を育むための「言語活動の充実」が謳われ、国語科が教科学習の基本とされつつ、他の教科も含めて言語力の育成を目指した取組が行われるようになってきていることも挙げられる。これは、教科学習において使用する検定済教科用図書の構成にも反映され、これまでも増して、言葉を用いた思考、表現、伝達といった活動が学習活動における中心的な活動としての位置づけがなされるようになってきている。

文部科学省（2011）でも、「児童が言語を基に対象に関する概念を構築していくためには、体験したことを整理して、それを言葉で表すなどの言語活動が必要となる」（p.10）とされ、発達段階に応じた言語活動上の観点などが提示されている。ここで重要なことは、思考や概念を形成していく（教科学習を成立させていく）手立てとして、周囲の児童や教師との言葉によるやりとりを通じた活動を前提としている点である。教科書における各単元の内容の構成の仕方についても、特に算数科などでは、児童の気づきや、他者の考えに基づいた修正を行いながら、最終的な理解に到達することを目指した形を取ることが多くなっている。いわば、概念や学習用語の獲得が最終目標と言うよりも、それをどのような過程を経て学んだかという事も含めた学習が求められるようになってきている。

特別支援学校（聴覚障害）における教科指導に関しても、このことは例外ではない。しかし、後に述べるように、学習のために使用する言葉は、生活の中で使用する言葉、遭遇する言葉とは質的に異なることも少なくない。生活場面における言葉の使用、受容にもともと困難さのある児童生徒に対して、教科学習の目標達成のためにどのような手立てを採っていくべきなのか、の課題は、学習環境の整備（環境調整）に留まるだけでは十分ではない。統計的な資料はないものの、今回の研究協力校のいずれにおいても、教育課程は原則として学年対応で実施されており、使用する教科用図書も、学年対応のものであった。このこともまた、従来にも増して、学習の在り方を中心として、聴覚障害児童生徒の学習上の困難さをいかに克服していかねばならないかについて、学習方法や授業内容の再構成など、教科学習の成立に向けた「課題改善（モディフィケーション）」の視点からの手立ての検討が求められる要因になっていると言える。

第2節 授業に関わる要素

2年間にわたる実践研究を通して、各校における様々な取組みに触れることができた。そうした実践（授業）を通じて、授業を成立させていくために必要な事項について、筆者なりに明らかになったことについてまとめてみたい。なお、各事項は、授業で扱われる内容そのものというよりも、授業を構成していく環境条件（環境調整）に関するものが中心となっている。しかし、一方で、それらは、個別の学習内容とも密接に結びつくものでもあり、その境目は必ずしも明確でないところもあることをお断りしておく。

1 児童に提示する発問や学習内容の性質

授業の過程は、教師による発問と、それに対する児童の応答との連続であるといってもよいであろう。授業の流れ全体を見ると、まずは、児童が分かっていることから入り、次第に、まだ分かっていないこと（すなわち、その授業時間において新たに学習する内容）に導いていくという構成が一般的である。その際に、児童に対して行う発問は、大きく分けて2つある。1つは、児童が分かっていること、事実の確認のための発問であり、もう1つは、そこから推測できること、想像できること、導き出せることに関する発問である。

後者は、多くの場合、授業の後半部分において発せられる事が多いと思われるが、それが発せられる際には、その発問に対する考えを導き出すための手がかりが、教材や教師の発言によって提供されていると考えられる。

児童の学習や概念形成を成り立たせていくためには、児童の分かっていることから出発して、新たな到達点にどのように達していくのかを考える必要がある。児童には、自分でできることを行う水準と、周囲の援助によって到達できる水準という2つの水準があり、両者の水準の差を「発達の最近接領域」と名付け、そこに働きかけることが教育であるとしたのがVigotsky,L.S.である。彼は次のように述べている。

「子どもは、集団活動における模倣によって、大人の指導のもとであるなら、理解をもって自主的にすることのできることもより多くをすることが出来ます。大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準との間のくいちがいが、子どもの発達の最近接領域を規定します。」（土井・神谷,2003 p18）

このことは、今回の実践研究を通して次のような形で現れていたと考えられる。例えば、「ごんぎつね」の実践において、児童は、自分がどう考えたのかについて、自分の経験を基に考え、推測してだけでなく、そこから物語文の中に潜むテーマや事柄について考えをさらに発展させていくことを行っていた。これは、児童が自分で理解できていることを整理し、そこから、教師の働きかけによって、次の段階に進んでいったものと思われる。おそらく、児童の最初の考えは、自分の生活や経験に基づいて出されてくるとと思われる。そこから発展して、次に何が考えられるのかについて、教師が援助することで、児童は新たな考えを出していくことができたものと思われる。言い換えれば、発達の最近接領域を踏まえた指導を行おうとするならば、児童が「今、分かっていること」をしっかりと意識しておかねばならないことを意味しているものと思われる。それを行わせるのは教師の働きかけであり、例えば、授業の最初に、前時までの内容が何であったかの意識化をどう図るのかといった事にもつながってくるといえる。

もう1点、上記のような学習過程においては、教師と児童との関わりの在り方も重要な要素になっていることにも留意する必要がある。学習によって科学的な概念が発達していくことについて、Vigotsky は、次のようにも述べている。

「社会科学的概念の発達、教師と子どもとの体系的協力—その過程で子どもの高次の精神機能は、大人の援助や参加のもとに成長する—という独自の形式をとった教育的条件の中で進行する。」(柴田,2001 p227)

「教師と子どもとの体系的協力」は、ここでは、教師が発問や説明を行うにしても、児童と一緒に考えていく学習過程として位置付けられるのではないかと思われる。おそらく、意識の程度に違いはあるものの、児童にとって教師は「答えが分かっている」存在として位置付けているものと思われる。そうした意識が強くなればなるほど、児童の学習姿勢は、教師の求める「正答」を探索することに重点が置かれ、自分の考えを展開し、そこから考えを発展していくことにはつながりにくくなるものと思われる。一般的に、聴覚障害教育の授業場面において、児童が思ったこと、考えたことをまず発表していくことが多くないと感じるのは、児童が正答を言わねばならないという意識を持っていることの反映でもあるのではないかと感じている。この壁を崩すためには、教師と児童との言葉でのやりとりの在り方から考える必要があると筆者は考えている。場合によっては、児童相互のやりとりの在り方にもつながってくると思われる。

また、学習過程におけるこうしたやりとりは、学習過程の一部でもある。Knors & Marschark (2014) は、学習は、それを通して何を身に付けたかだけでなく、学習の過程も含まれると述べているが、授業を行うに当たっては、どういう過程を経るのかも重要な要素として考える必要があることを示すものといえよう。今回の実践研究での授業において、児童の発言をどのように引き出し、そこからどのように最終段階に導くかの手立てが、それぞれの学校において採られたことで、児童の学習の深みが増すことにつながっていたといえる。

2 学習者における、いま何を学んでいるかという意識

筆者の経験であるが、小学校低学年の算数の授業（おそらく、繰り下がりのある引き算であったように記憶している）を参観する機会があった。特別支援学校（聴覚障害）と比べて、小学校の授業の速さ、教師の発問とそれに対する児童の応答の速さを感じつつの参観であった。筆者は教室の一番後ろで参観していたが、近くにいた児童の様子を見てみると、その流れについていくことが難しいような様子であった。授業が終わった時、筆者はその児童に「今日は何の勉強をしたの？」と尋ねてみたところ、「引き算」という返答が帰ってきた。教室移動があったため、児童にそれ以上尋ねることはできなかったが、児童にとっては、引き算の何が学習の中心であったのかが、意識に残りにくかったのであろうと推測した。

文章を読む、講演を聴く、授業を受けるなどいずれの場合でも、今、何について述べられているか、語られているかという意識を持って臨むことが、理解につながるというのは以前から多く指摘されてきている。自分が直面している課題の内容それ自体から少し離れて、その課題の全体像を捉えたり、どのような構成になっているのかについて捉えていったりする場合のような認知を「メタ認知」という。読みにおけるメタ認知とは、「話題や第一言語（略）と書きことばとしての第二言語に関する知識、文章構造、読み書き課題、教師の期待や読み書き指導法と読み手としての自分自身に関する知識」(四日市・鄭・澤監訳,2015 p184) とされている。授業の過程に

おけるメタ認知は、学習内容のつながり、流れ、最終的な目標、自分や他者の考えについての位置付け、教師の発問が求めているものについての認識など、多様な側面を含むものと思われる。

授業の流れを、学習者が実感を持って捉えていくためには、今日の学習内容が何かについて意識し、今行っている活動は、その学習内容の中のどのあたりに位置付いているのか、今自分には何が分かっていて、何が分からないのかについての意識をできる限り持てるようにしていくことが重要となる。

特に聴覚障害児童の場合には、言葉による説明だけでは、全体の流れを把握する事が困難となる場合が少なくない。また、認知の裏付けとなる「背景知識（既有知識）」も少ない場合や、うまく関連づけられない場合も生じやすいと思われる。

こうしたことをどのように補うのかは、聴覚障害児童生徒の授業においては、きわめて重要な手立てとして考えていかねばならない。今回の実践研究において特に中心的に扱われた教材の在り方は、こうしたメタ認知を支える要素としてきわめて重要になってくる。

一般的には、板書計画と、視覚的教材が授業の流れを意識化させる上で重要な要素となる。しかし、視覚的に容易に理解できる板書や教材は、児童生徒の背景知識との関係でも意味合いが異なってくる事から、その内容についての検討は、重ねていく必要があるといえる。しかし、今回の実践研究では、特に国語科の指導において、文章全体の流れや段落ごとの構造を児童が把握するための手立てについて、示唆に富む提案がなされている（お話の家、こころ曲線など）。これらは、いずれも児童が、学習の流れを認識していく上で重要な手がかりとなっており、こうした試みをどのように一般化していくかを考えるきっかけにもなっていると思われる。

学習者が、学習の流れについて意識して取り組むための要素として、さらに今後の検討が求められると思われるものが2つある。1つは、教師による、授業の流れに関する説明の仕方であり、1つは、学習者による、ノートに代表される記録の取り方である。

前者に関しては、教師が授業における発問を行う際に、その発問意図を説明することや、児童の応答に対して、その応答の内容だけでなく、そのような応答をした意図について言及するなどの対応をすることを指している。次に述べる事とも関連するが、言語能力の重要な形として、自分の考えを説明する、自分の分からないことを相手に伝えるように尋ねるといった、学習過程には欠かすことのできない表現形態についても、メタ認知機能の一部として身に付けることの重要性を感じている。今回の実践研究においても、児童からのこうしたフィードバック（ここは分かるけど、ここはどうしてそうなるかが分からない、など）があれば、教師はそれに対応する事も容易になるとと思われる場面が見られていたように思う。もちろん、そうした言語表現力はすぐに身に付くわけではないが、教師がそうした表現のモデルとして、メタ認知的な表現を提示する機会を増やしていくことは必要ではないかと感じている。

また、本時の「めあて」の提示の仕方（表現の仕方）についても、検討する余地があるように思われる。実際には、「めあて」の文は、学習内容をまとめた、簡素な表現が用いられることが多いと思われるが、それが「めあて」を提示した後の学習過程のイメージ化にできるだけ貢献する表記の仕方を検討する必要があるのではないかと考える。これは、後述する、教科書で用いられている文表現の形式とも関連する事項である。

後者の記録の取り方については、学習した内容を家庭学習においても、次時の学習の最初においても児童生徒が自ら振り返ることのできる手段として、ノートやワークシート、プリントシー

トの書かせ方について、今後の実践で検討する必要があるように思われる。特に、今日学んだことを振り返ることのできる書き方については、板書を写す段階から、さらに自分なりの書き方に進んだ段階へと移っていけるように、何らかの形での指導を行う必要があると思われる。

3 学習過程で用いる言語表現の使用と定着

これについては、上記2でも触れたが、聴覚障害教育の指導場面では、教師が学習者である児童生徒に対して多くの質問を発するが、逆に児童が教師や他の児童に対して、尋ねたいことを質問する機会は余り見ることがないように思われる。これは、限られた時間内で学習を展開することから、そうした機会を設けることが実質的に難しいということもあろうが、学習過程をより確実なものにしていくためには、学習者が自ら学習内容に関わる機会を設けることが必要ではないかと考える。

学習者自身が学習内容に関わる機会の例としては、問題を作らせて教師（あるいは他の児童）に提示するといった活動を行う、皆の前で、自分の考えを提示する（ただし、これは言語形態からみても、やや高次の形態になることがあり、自分で問題を作って教師に答えを求めるといった活動に比べると、自由度は下がることが考えられる）などがある。

こうした機会を設けることの意味は、自分の考えを自分の言葉で説明する、できるならば、相手が分かるような言葉で説明するという意識を持って説明する、相手の考えに対して、自分の考えのどこが同じでどこが違うかを、相手に分かるように説明する、自分が分からないことを、必要な答えが得られるように質問するといった表現形態を学習する機会につながっていくことにある。そうした表現形態が定着するまでには長い時間を要する場合も考えられるが、その機会を提供する意識をもって取り組む必要がある。尋ねられたことに対して、どのように答えればよいかという言語力もそこには含まれる。

なお、これは、授業場面に留まることなく、生活全般の中においても必要なことである。教師や家族は、そうした言葉の質を高めていくモデルとしての役割を持ち、言葉の質的環境が子どもの言葉世界に影響することは、子どもの言葉発達に関してこれまでも指摘されているところである（内田, 1998）。

4 生活で用いる言語から教科学習で用いる言語へ

学習において用いる言語は学習言語(academic language)と呼ばれている。バトラー後藤(2011)は、学習場面（特に教科書）においては、伝達される内容が、情報の受け手の持つ知識量を一方的に推測した形で発信されており、そこでは、意味の解釈を様々な知識や認知能力を用いながら行わなければならないと、学習場面で用いられる言語の特徴を述べている。これまで、聴覚障害教育では、学習言語の習得の難しさについて、生活言語と対比する形で扱われてきた。斎藤(1983)は、生活言語を「生活の中の必要に応じる言葉」、学習言語を「情報や知識の学習を行うための言葉」として位置付け、生活言語から学習言語への移行の重要性を述べている。また、子どもの言葉の質的な変化を、日常的な会話と学習における言語とに分けて位置付ける考え方もこれまでいくつか提唱されてきた。例えば、Cummins, J. (2008) は、二言語使用場面における子どもの言語形態を、BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills : 基礎的対人的伝達能力) と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency : 認知学習言語能力) とに分けて捉えてい

る。これは後に、会話的言語力 (Conversational Language Proficiency) とアカデミック言語力 (academic Language Proficiency) とに変更されているが、学習場面において用いられる言語は、会話における言語とは異なっていることを述べている。この他、岡本 (1985) では、子どもと周囲の大人とのコミュニケーションの形態には質的な変化があるとして、これを「一次的事ば」と「二次的事ば」として位置付けている。同様の質的な違いは、Gee(1990)が一次的談話(primary Discourse) と二次的談話 (secondary Discourse) として、子どもが社会化していく過程において、初期に家庭を中心として獲得される談話から、家庭を越えた社会的な施設 (学校、宗教、職場など) で獲得される談話へと変化することを述べている。

このように、子どもが接する言語は、子どもの年齢が上がり、学校などでの教育が開始され、そこで新たな言語形態に接することとなる。話し言葉に書き言葉が加わることはもちろんであるが、そこで扱われる内容についても、文脈を理解する力、概念を操作する力などが広く求められるようになっていく。上記の言語の違いによる分類は、そうした状況の中で用いられる言語の質的な違いを表したものと言える。

しかし、学校教育において、それらをどのように育てていくことが有効なのかについての手がかりを得る事は、まだ十分に行われているとは言えず、実践を通しての知見を蓄積していく中で、学習言語の習得に向けた手立てを考えていかねばならない。その際、「学習言語」をどのように捉えるかについて、バトラー後藤 (2010) による次の記述が示唆に富む。ここでは、Scarcella (2003) による学習言語の構成要素に従って解説が行われているが、語彙に関して、次のように述べられている。

「教科学習を行うに当たって大切だと考えられている語彙のタイプには、学習語彙 (academic vocabulary、または、学習語 [academic words]) と呼ばれるものがある。私たちは、学習語ということばを聞くと、つい難しい専門用語 (専門語) などを連想してしまう。しかし、実はこうした専門語などは、普通は学習語の中に含まない。…しかし、教育現場で、専門語に加え、学習語への関心が高まっているのは、その「縁の下の力持ち」的な役割の重要さが、認識されてきたからである。」 (pp.65-66)。

Scarcella (2003) では、学習場面で用いられる用語について、「一般語」(general words)、「専門語」(technical words)、「学習語」(academic words) の3つに分類している。このうち、最後の「学習語」は、その意味が特定の場面に限られる場合とそうでない場合とがあるとされ、また、分野 (教科) を越えて使用されるとされている。その例としては「assert」(述べてみる) や「research」(調べる) が挙げられている。

実際、こうした学習語の意味の違いに多く遭遇する教科が、算数科であるとも言える。たとえば、「調べてみる」は「確かめてみる、確認して見る」など、そのことばに先行する課題によって、多様な意味を取る可能性がある。他方で、日常的には、「調べてごらん」と言われれば、本などで探すという場合もあるだろう。同様のことは、たとえば、「合わせて」という言葉は、日常的な意味としては「絵と絵をマッチングさせる」「材料を混ぜ合わせる」という使われ方をして、算数科の場合のように、二つの計算式を「合成する」という意味合いで用いられる事はほとんどないかもしれない。今回の実践研究に関する検討会においても、日常で児童が経験する言葉 (用語) の意味合いと、教科において用いられる意味合いとの違いについての配慮に関する意見が出されていた。児童は、時折、算数の学習ではあっても、しばしば自分の経験と引き比べながら理

解しているところが見受けられてもいた。こうしたことは、たとえば、国語科における説明文の学習においても、同じ事が起こる可能性がある。

おそらく、聴覚障害児童の教科学習を成立させていくための留意点として、この「学習語」の問題は、学習過程の中で常に生じている可能性があり、それを意識しながらどのように扱うのかを意識しながら扱う事で、次の思考過程、学習作業へつなげていける可能性を引き出しやすくなると考えられる。

一般語（日常語）でもなく、専門語でもない、学習語の理解を児童に求めるとすれば、教師は、常にその意味を児童の理解できる形で言い換えることができなければならないし、児童もまた、学習語の意味するところを自分の持っている言葉（語彙）で説明できるようになっていく必要があるものと思われる。従来は、生活言語と学習言語の間の質的な違いに焦点が当てられている面もあると思われるが、上記の学習語の考えに立てば、学習言語の理解をしていくためには、生活言語からの出発を外して考えることは難しいと言える。

では、どのように学習語への橋渡しを考えていくべきなのであろうか。残念ながら、それは今後の実践における検討課題でもあると言えるが、一般的な言い方をするならば、普段の学習場面だけでなく、生活場面の中で遭遇する様々な言葉について、それを別の言葉や類似した言葉に置き換えていく意識を持った関わり、言い換えれば、児童との間での会話関係を作る必要があると思われる。このことは、前述した、質の高い会話関係を作るとことにもつながっていく事柄である。

対象となる言葉を用いなくて、別の言葉でその言葉の意味を表すとき、意味を表すのに用いられた言葉を「メタ言語」という。辞書の見出し語と説明文のうち、説明文がこれに当たる。教師の発問で「この言葉の意味は何だろう」という場合、それは、「メタ言語」を尋ねていることになる。聴覚障害児童について、このメタ言語の力を育てていく事は、学習語を介して、学習内容に到達していくための重要な手立ての1つとなると思われる。

ただ、日本語には、「和語」と「漢語」と呼ばれる語が存在する。一般的には、漢語を和語で説明する事は、比較的容易であると考えられる。（ただし、和語の動詞と漢語サ変動詞とでは意味が区別される場合が多いという問題がある。これについては、バトラー後藤 p.109-110 を参照されたい。）しかし、低学年の教科書では、漢語の使用が避けられている傾向があるように思われるため、和語の意味を説明しなければならなくなったとき、説明に困ることも多くある。たとえば、「わざわざ」という語の意味を児童に分かるように説明するとすれば、どのような説明が可能であろうか。あるいは、「おだやかな日」は、どのように説明していけば良いであろうか。これまで、過去の聴覚障害教育で言われてきていた「生活の言語化」という言葉の持つ意味などを、改めて考えて見ることも専門性の継承に向けた整理の1つと言えるように思われる。

5 改めて声に出すこと、文字に接することの意味について

聴覚障害教育においては、「声を出す」というと、「音声言語で話す」ための指導という印象が強かったように思われる。しかし、近年、書き言葉の読み書き（リテラシー）の形成における音声の役割という視点からの検討や言及がなされるようになってきている。おそらく、音声と読み書きとの関連性に関して思い出しやすいのは「音韻意識」（phonological awareness）の形成であろう。これがどのように形成されていくのかというメカニズムについては聴覚障害児については明らかではないと思われるが、近年の研究においては、読み書きの習得に言語の聴覚的な経験が

影響している事が示されている(長南, 2014)。また、Marschark, Shaver, Magle, & Newman(2015)は、米国において広く使用されている認知能力検査(学力検査)である Woodcock-Johnson IIIの下位検査(文章理解、計算、理科、社会)の得点に何が影響しているのかについて、全米約500人の聴覚障害生徒(13～16歳)のデータベース資料と、保護者への電話調査を行い検討している。その結果として、学業成績との関連が高い要因として、通常校に在籍したことがあることと、発話明瞭度が高いことを挙げている。また、Knorsら(2014)は、聴覚障害児における音韻意識の形成は視覚的な手段(キュードスピーチなど)の使用によって、その形成を補助する事ができるのではないかと述べているが、音韻とサインによるスペリングとの関係が少ない英語圏では、有効であるという証拠はないとしている。しかし、文字の綴りと音との関係を理解する事が語の読みに対して有効ではないかという観点での主張を行っている。

音韻意識は読み書きを支える認知能力として位置付けられるが、実際に、声を出す(音読すること)の意味についてはどうであろうか。残念ながら、聴覚障害児童に対して、音読と黙読の違いを検討した資料を見つけることはできなかったが、聞こえる成人や児童に関するこれまでの知見を幅広くまとめた報告(高橋, 2013)がある。

ここでは、成人における音読と黙読の意味と、児童における音読と黙読の意味について、これまでの研究を概観している。その中で、今後聴覚障害児童に関する研究(実践研究を含めて)を行う上でも示唆に富む結果を紹介する。なお、ここでは、個別の研究者名を記述しないので、各研究については、原文を参照されたい。小学生を対象として、音読と黙読の速度を検討した研究では、小4段階以降、黙読が優位となることが示されている。特に、低学年段階において、音読をさせることが対象となっている素材の理解を促進するという報告が多くなされている。高橋(2012)は、小1～小6の児童を対象として、単文を聞かせた後に、文に適合する絵を選ばせる課題と、単文を自力で読ませる課題を行った結果、低学年(小1・2)では、聞いた方の成績が自力で読む場合よりも高い成績となっていたが、小3以降でその差が無くなることを示している。特に、小4以降は、自分で読む方を好むことも示している。その理由として、読解能力が発達することに伴い、聴覚提示された言語の優位性が低下するためではないかとしている。その他にも、幼児や読解能力の低い読み手に対しては、音読作業が後の理解に有効であることが示されている。こうしたことを踏まえ、高橋(2013)は、音読することが児童の持っている言語理解体系に近いものであれば、書き言葉の理解のためにも有効であり、また、構音運動は文字に対する能動的な活動であること、音読が読解の基礎的な認知プロセス(文字への焦点化、音韻的な符号化など)をクリアできることで、児童にとって有効な読み手段であるとしている。

このことを聴覚障害児童に当てはめた場合に、音読することの有効性を期待できる可能性が高いものと思われる。特に、音読に慣れることは、文字情報に対するアクセスを容易にすることにもつながる。音読指導の際に、文字や言葉をまとめて読むための指導方法として、スラー記号を付けて指導する例もあるが、これは、音読の技能を高めて、音声化する事をできるだけ自動化し、認知能力の余力を単語や構文などの意味処理に向けていくうえで有効であることが推測される。

また、音読、黙読ができるための条件は、文字に親しむことが前提となる。近年は、幼稚部段階でも早期からの文字の導入が一般的に見られていると思われるが、それらを音読し、そして将来的には黙読して理解するという一連の過程を想定した位置づけと、指導の在り方についても、今後の検討課題であると言えよう。

さらには、読解力の向上に向けた教科外での取組についても、今後検討する必要があると筆者は感じている。発達の早期から本に接する経験が、語彙力や文章理解力にどのような効果があるのかについて、聞こえる児童を対象として猪原・植田・塩谷・小山内（2015）が検討を行っている。小1から小6の児童約1,000人を対象に、読書行動に関するいくつかの指標を準備し、読書力検査の下位検査得点との関連について検討を行っている。残念ながら、明確な傾向については示されていないものの、読書に関わる時間や経験の多い児童ほど、語彙量や文章理解力は高くなるという緩やかな傾向が示されている。

少なくとも、本を巡る経験をどのように準備し、継続的、系統的に指導していくのかについては、特別支援教育だけに限らない分野であるが、聴覚障害児童にとって、教科書などで展開されるさまざまな文章形態にアプローチできる技能を育てていくための手立てについては、例えば自立活動の時間などを利用して行うなど、これからの検討を要する事項であると考えられる。

ここで、国語指導の分野で、読書活動を育てるための指導について紹介した本について、簡単に紹介したい。著者は米国の元小学校教師で現職教員の授業力向上サポーターなどを勤めたエリン・オリバー・キーン（Ellin Oliver Keene）である。米国において読書に関するワークショップなどを行って得た知見をまとめたものである。優れた読み手、書き手になるためにどのような手立てがとれるのかについて解説を踏まえてまとめられたものであるが、本書の特徴は、著者が実践研究だけに基かず、それを裏付ける研究成果（論文等）を基盤として取組を進めていったところにある。指導の効果を測定するための手立てとして、チェックリストなども巻末に示されている。素材として扱うのは、種々の本である。実際には、本に書かれている内容について、子どもたちに時間をかけて考えさせていくのであるが、考えるための手立てを提供し、子ども同士での話し合いの過程なども重要と考えている。基盤となる考え方と具体的な方法については、きわめて多岐にわたり紹介されているため、ここでその全貌を示す事はできないが、たとえば、文字と音声の領域では、文字の習得に関して次のように述べられている。

「子どもが書き言葉の原則を理解していて、音声を一つひとつ発音することができるなら、また、未知の単語を解読するのにそうした知識を使うことができるなら、おそらくそれ以上音声指導を続ける必要はありません。そうしたプロセスが一旦頭に入ったなら、子どもにとって必要なのはそれを「ひたすら読む」時間や、とりわけ「ひたすら書く」時間で使うことなのです。」（p.170）

また、読んだ内容については、話し合いを重視していると述べたが、話し合いや学びのための言葉を教えることについても、例えば、教師は、思考を表す言葉（関連づける、推測する、疑問に思う、きこえる、イメージできる、感じるなど）について特に明確に教える、といった手立てが紹介されている。聴覚障害児童の話し合い活動や、教師とのやりとりをどのように育てていくべきなのかについて考える上でも、示唆に富む内容が紹介されており、今後、教育実践をどのように行うかについての手がかりにもなると思われる。

第3節 これからの聴覚障害教育における教科指導を進めていくために

1 教科書の記述と学習する内容の整理

今後、特別支援学校（聴覚障害）において、教科の指導を効果的なものにしていくにあたり、学年対応で検定済教科用図書を使用していくことは、前提条件として考えていく必要があるだろう。

その際に、教師は教科書の記述の仕方が、学習者である児童生徒の理解力に適合しているのかどうかについて、常に注意しておくことが求められるであろう。上述した、学習語に関する事項はその1つであるが、ここでは別の観点から教科書の記述について述べておく。

ある例を紹介する。これは、小学部3年の算数の「かけ算の筆算」で、2桁の数に1桁の数をかける方法を筆算で求めるという単元でのまとめの記述例である。「位ごとに分けて計算すれば、九九を使って答えを求めることができる。」児童の学習過程では、2桁の数に対してどのような計算手続きを当てはめると、筆算で答えが出るかという学習が行われていた。筆者は、この最後のまとめの文が、しっくり来なかった。理由は2つある。1つは、児童はすでに九九を利用する事ができるのであるが、かけられる数をかける数倍するといくつになるのかを図を使って数える作業を行ったことで、かえって混乱したように思えたこと、もう1つは、まとめの文が、児童の分かる構文でないように思われた点である。後者に関しては、九九を使って計算することが前提であるので、2桁の数のかけ算をするときには、位ごとにかければよい、が学習内容に沿っているように感じたのである。

これが、教科書に沿った記述であるのかどうか、また、学習の手順であるのかどうかは分からないが、算数科の学習においては、教科書の構成どおりに行う事以外に、聴覚障害児童の考え方や傾向に従って柔軟に手順を変更することも考えられるのではないかと思われる。たとえば、実際に筆算の計算が合っているかどうかを確かめるときに、図で数を確認するという逆の手順も授業を計画するに当たって検討することもあるように考えられる。その作業を、教科書の各単元に関して行う事も、聴覚障害教育の専門性として位置付けられるのではないだろうか。

また、国語科における学習に関しても、教科書に用いられている構文の特徴について、教師が予め理解しておくことが指導過程において重要になってくると思われる。実際のところ、日本語構文では、国語科に限らず、他の教科においても、文脈手がかりが利用できる場合には、語の省略がたびたび起こっている。また、複文、重文も学年が進むにつれて多用されている。こうした特徴を踏まえたうえでの授業の進め方についての検討も聴覚障害教育において必要となる領域ではないかと考えられる。

2 科学的根拠に基づく実践と学校でできること

近年、教育の分野においても、科学的根拠（エビデンス）に基づく実践（evidence-based practice）の必要性が言われるようになってきている。特に米国でその主張が多くなっており、Knooksら（2014）でもその必要性が述べられている。しかし、医学領域から始まったこの研究手法をそのままわが国の聴覚障害教育の現場に適用することは困難であると思われる。Knooksら（2004）でも、医的領域における考え方を聴覚障害教育の領域に当てはめるとすれば、「何かの決定を行う際に、その時点で最も良いエビデンスを、意識的に、外から見える形で、かつ思慮深く用いていくこと」と述べている。

その理由は、科学的根拠に基づいた研究手法の前提となっている実験デザインが、「ランダム化臨床試験（RCT：Randomized Clinical Trial）」である事による。これは、例えばある薬に治療効果があるかどうかを明らかにするために、対象者を無作為に2群に分け、研究者も対象者も、試験の目的や内容を知らない形で実施し、最終的に両群間に統計的な差が生じているかどうかを検討するという手法で行われる。こうした振り分けが、実際の教育場面においては不可能である

うことは容易に想像がつく。たとえば、ある指導方法の効果を知るために、従来の指導方法を行う群と比較するに当たって、効果が望めるかもしれない方法であったときに、そうでない方法に割り振られることを積極的に望むことは考えにくい。何よりも、最初に述べたように、わが国における聴覚障害児童数の状況を考えると、群間比較すら難しいことになる。仮に、条件ごとに分ける事ができたとしても、聴覚障害児の場合には、聴力、聞こえの状態、基礎的な言語力など、結果に影響を及ぼすと考えられる要因が多々存在する。

では、これからの特別支援学校（聴覚障害）における実践研究は、どのように進めていくべきなのであろうか。その内容はいろいろと考えられるであろうが、筆者は、「学校としての実践の蓄積」を挙げたい。ここで、「学校としての」としたのは、担当する教師が仮に異動でいなくなったとしても、学校として積み上げてきたやり方、考え方を残せる手立てを考えていくことが求められるという意味を持たせたいためである。

今回の実践研究協力校では、実践発表に向けて、校内全体で対応するという仕組みが整っていたことが特徴として挙げられるであろう。それは、実践発表者だけでなく、校内の他の教師によっても、内容が共有化されていたことから窺える。内容の共有化は、その授業の善し悪しだけを共有する事ではなく、良かった時には何が良かったのか、予定していた通りの結果にならなかった時には、何が要因であったのかを共有する事でもある。そこから、自分の授業に何を取り入れるべきなのか、取り入れないのかをお互いに意識として持つということが共有することの意義であろう。その過程の中から、教科書の内容を確実に定着させるための手立てについて、例えば、基礎的・基本的な内容は何なのか、そのための精選は何をどこまで行うのかについての検討も生じてくるものと思われる。

そうした、個々の教師が日々行う実践の蓄積を何らかの実践記録の蓄積として集約していくことを通して、学校としての実践にもつながっていくものと考えている。もちろん、科学的根拠を可能な限り残していくことも必要な事である。その中身をどうするのかは、それぞれの学校での検討を行うことが求められるであろう。

では、具体的に日々の実践を残していく手立てとして何が考えられるのか、について、最後に述べておきたい。筆者は、板書の写真と、児童の作業内容の記録を、できれば毎日残すことを提案したい。デジタルカメラで撮影することは今では簡単にできるようになった。そうした記録と合わせて、児童の学習過程を示す事のできるようなプリント、ノートの記録を写真やコピーで残しておくことも、指導の効果を推定する上で、重要なエビデンスとなると思っている。それらについては、1週間あるいは2週間程度を単位として、まずは記録に残す事を前提として収集し、一定期間ごとにそれらを整理してみることや、場合によっては、他の教師と検討会を開くなどの過程を通して、より、実践記録としての位置づけを科学的な視点で高めていくための手立てになるのではないかと考えている。

特別支援学校（聴覚障害）の実践が、広く地域に広がっていくための基盤が、これから益々増していくことを期待したい。

文献

- バトラー後藤裕子（2011）学習言語とは何か 教科学習に必要な言語力. 三省堂.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP : Empirical and theoretical status of the distinction. In Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol.2 Literacy, 71-83.
- 長南浩人(2014)聴覚障害児教育に関する近年の海外における研究動向. 聴覚障害, 69 卷(759号), 22-30.
- 中央教育審議外初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)（アクセス日：2016年2月8日）
- 土井捷三・神谷栄司（2003）ヴィゴツキー著「発達の最近接領域」の理論－教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- Gee, J.P. (1990/2015) Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses (fifth edition) . Routledge, London and NY.
- 原田公人（2015）教育・療育期の人工内耳装用児の支援. 第60回日本音声言語医学会総会・学術講演会ポストコンgresセミナー資料, 18-21.
- 猪原敬介・植田紋佳・塩谷京子・小山内秀和（2015）複数の読書量推定指標と語彙力・文章理解力との関係. 教育心理学研究, 63, 254-266.
- Keene,E.O. (2014) 理解するってどういうこと?. (山元隆春・吉田新一郎訳) 新曜社. Keene,E. O. (2008) To understand: New horizons in reading comprehension. Heinemann.
- Knors, H. & Marschark, M. (2014) Teaching Deaf learners. Psychological and developmental foundations. Oxford Univ. Press., USA.
- McGrath,C. (2007) インクルーシブ教育の実践. (川合紀宗訳) 学苑社. (McGrath,C. (2010) The inclusion-classroom problem solver: Structures and support to sever all learners. Heinemann) .
- Marschark, M. & Spencer, P.E. (2015) オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育. (四日市章・鄭仁豪・澤隆史) 明石書店. (Marschark, M. & Spencer, P.E (2011) The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education volume 1 second edition. Oxford Univ. Press., USA.)
- Marschark, M, Shaver, D.M., Nagle, K. M, & Newman, L. A. (2015) Predicting the academic achievement of Deaf and Hard-of Hearing students from individual, household, communication, and educational factors. Exceptional Children, 81 (3) , 350-369.
- 文部科学省（2011）言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【小学校版】. 教育出版.
- 文部科学省（2015）特別支援教育資料（平成26年度）.

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm) (アクセス日：2016年2月8日)

中野善達・藤田和弘・田島裕 (1991) 障害をもつアメリカ人に関する法律. 湘南出版.

岡本夏木 (1985) ことばと発達. 岩波新書.

斎藤佐和 (1983) 生活言語から学習言語へ－言語生活に即した指導の道すじを考えるために－. 聴覚障害, 38 (8), 27-32.

Scarcella, R. (2003) Academic English: A conceptual framework. The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Report 2003-1. p.14

柴田義松 (2001) 新訳版思考と言語. 新読書社.

高橋麻衣子 (2012) 読解能力の発達における読み聞かせの有用性：聴解と読解での理解成績とわかりやすさ評定の比較から. 読書科学, 54 (3・4), 89-101.

高橋麻衣子 (2013) 人はなぜ音読をするのか－読み能力の発達における音読の役割－. 教育心理学研究, 61, 95-111.

内田伸子 (1998) 言語発達心理学－読む書く話すの発達－. 放送大学教育振興会.

八代英太・富安芳和 (編) (1991) ADA (障害をもつアメリカ人法) の衝撃. 学苑社.