

聾学校生徒の日本語意識に関する研究

—— 生活経験および言語環境と日本語意識との関連から ——

林 雄大*¹・新海 晃*²・澤 隆史*³

発達障害学分野

(2017年9月26日受理)

1. はじめに

聴覚障害児の読みについては、従来様々な困難があることが指摘されており（我妻, 2000a, 2000b; 澤, 2004; 長南, 2010）、読み能力の特徴や発達の変化に関して、実験や調査等に基づく実証的検討が中心に行われてきた。例えば、読書力診断検査を用いた研究（中野・佐藤, 1971; 我妻, 1983; 澤, 2004; 長南・澤, 2007; 脇中, 2014）では、聾学校に在籍する子どもの読みの成績が平均的に聴児の小学生よりも低く、小学3年生レベルで停滞していることや、特に小学校高学年以降は学年進行に伴う成績の向上がみられないことが指摘されている（長南・澤, 2007）。これらの研究から、聴覚障害児の読みについては、語彙力、文法力等の基礎的言語力の不足とともに、種々の認知能力が関与しており、それらが相互に影響し合っ読みの困難を引き出していると考えられる（林・澤, 2017）。しかし、読みのプロセスをはじめとして解明されていない面も多く（白石・澤, 2015）、多面的な検討が求められている。

近年、電子メールやソーシャル・ネットワークキング・サービス（SNS）等の普及に伴い、文字による情報のやり取りやコミュニケーションが日常化し、聴覚障害者にとって困難の一つであった遠隔地間でのコミュニケーションの問題が解消しつつある（西原・四日市・左藤, 2007）。このような情報通信技術（ICT）の進歩によって情報へのアクセスが容易になる（内閣府, 2016）一方で、視覚的な情報とことばの結び付き

や知覚した情報の吟味、正確な読解の機会が減少することが懸念されている（全国学校図書館協議会, 2016）。遠隔コミュニケーションの進展に伴い、聴覚障害者の活動の場や人とのつながりが広がっていくことが期待されるが、多様な人々と協働しながら社会的変化に対応するためには、「文字や記号というシンボルで書かれたテキストから意味のある情報を引き出す」力、すなわち「読む力（鄭, 2009）」の向上が必要となる。特に近年では、「読みを通して情報を取り出し活用する」ための推論や思考力が求められている。例えばPISAでは、読解力を「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、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、熟考し、これに取り組むこと（国立教育政策研究所, 2016）」と定義しており、書かれた情報から推論し解釈することや、テキストを活用して自分の意見を論じる力が求められている。次期学習指導要領の中でも「言語活動の充実」が提唱されており、単に日本語が読める・書けるだけでなく、日本語を活用して思考する力、問題解決する力の育成が課題となっている（教育課程企画特別部会, 2015）。

聴覚障害を主たる対象とする特別支援学校（以下、聾学校）での言語指導は、各時代の社会的背景や子どもたちの実態、社会の要請等に応じて様々な考え方や方法を取り入れてきた（ろう教育科学会, 2012）。今日では聾学校の設置形態が複雑化し、言語指導の在り方についても多様な考えや方法が錯綜しつつある状況となっている。特に次期学習指導要領に則った、学習

*1 東京学芸大学大学院 教育学研究科

*2 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科

*3 東京学芸大学 特別支援科学講座 発達障害学分野（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

内容の増加に伴い、聾学校で日本語能力の向上に特化した指導時間を設けにくくなることも予想され、直接的な指導のみによって日本語能力の向上を促すことに限界が生じつつある。それ故、児童生徒の日本語に対する意識を高め、自主的・自発的に学習する意欲を培うことは喫緊の課題であるといえる。しかし、聴覚障害児の日本語に対する意識や、日本語学習への意欲についてはこれまで十分検討されていない。聴覚障害児が日本語に対してどのような意識を有し、また日常生活場面で「ことば」をどのように捉え、情報をどのように取り出しているのか、といった面を検討することは、基礎言語力に課題を有する子どもへの指導や支援を考える上でも有意義であると考えられる。

第二言語として日本語を学習する外国人等への日本語教育の分野では、日本語の指導方法を充実させる上で、日本語に対する外国人の学習動機や学習の実態を検討してきた。例えば、林(2006)は第二言語学習/習得の個別性モデルを提示し、「学習者要因」と「学習環境要因」は相互に作用しあい、いずれとも「社会的文化要因」の影響を受けているとした。さらに地域の文化的背景によって学習動機の種類や強さが異なること(倉八, 1992)や、第二言語や外国語に対する学習動機は学習者自身や学習環境に強く依存すること(郭・タン, 2012)、外的・内的な要因を受けて大きく変化すること(大西, 2010)等が指摘されており、これらは聴覚障害児の日本語意識を考える上でも有効な視点を呈示すると考える。

2. 目的

本研究では日本語意識や日本語学習動機、言語環境に関する質問紙調査を行い、聴覚障害児の日本語意識を検討するとともに、日本語意識に影響を与える要因と考えられる読書習慣およびインターネット利用等の実態を明らかにすることを目的とする。なお本研究では、“日本語意識”を日本語に対する関心や将来における必要性、日本語の学習意欲や学習動機、愛着や親しみ等の個人の意識に加え、読書習慣や読書の必要

性、インターネットの利用状況、コミュニケーション手段等の日本語を伴う生活習慣の面も包括する概念と捉え、いわゆる日本語能力(言語力)とは区別して使用する。

3. 方法

3.1 対象者

聾学校4校に在籍する中学部生徒137名(1年生:48名, 2年生:48名, 3年生:41名)および高等部生徒89名(1年生:55名, 2年生:23名, 3年生:11名)、計226名を対象とした。

3.2 質問紙の内容

読解力に焦点を当てた2009年PISA調査の「生徒の学習到達度調査(生徒質問紙)」(国立教育政策研究所, 2009)、教研式全国標準リーディングテストにおける「読書についてのアンケート」、文化庁が実施した「国語に関する世論調査」(文化庁, 2000;文化庁文化庁国語科, 2003;文化庁国語課, 2008, 2015)および吉川(2012)の日本語学習意欲や学習行動に関する質問項目の4つの質問紙を参考に、「生活の様子に関すること」(以下, “生活の様子”), 「読書とインターネットに関すること」(以下, “読書とインターネット”), 「日本語意識に関すること」(以下, “日本語意識”), 「ことばに関する過去に関すること」(以下, “ことばの学習経験”), 「将来に関すること」(以下, “進路, 今後の学習方法”)の5つの領域について、計75項目からなる質問紙を作成した。“生活の様子”は多肢選択式と記入式で、その他の4領域は4段階評定でそれぞれ回答させた。また, “進路, 今後の学習方法”の中で、国語や日本語の学習方法における工夫については、自由記述で回答させた。なお、本研究では、日本語意識と生活経験および言語環境との関連について検討することを目的としているため、主に“生活の様子”“読書とインターネット”“日本語意識”“ことばの学習経験”の結果に焦点を当て、分析を行うものとする。質問紙の概要を表1に示した。

表1 質問項目の概要

領域	内容	項目数
生活の様子に関すること	インテグレーション経験の有無, 主なコミュニケーション手段	7
読書とインターネットに関すること	読書習慣, 読書に対する価値観, インターネットの利用目的	18
日本語意識に関すること	日本語に対する価値観, 必要性, 親しみ等	28
ことばに関する過去に関すること	幼少期における国語, 読書, 日記・作文, 発音指導等の学習経験	20
将来に関すること	将来の進路, 国語・日本語学習の工夫	2

3. 3 手続き

聾学校4校に質問紙を持参または郵送し、各校の担当教員より生徒に質問紙を配布し、回答させた。なお本研究の目的ならびに個人情報の扱いを説明した文章を学校長および保護者に提示し、同意を得た上で質問紙を回収した。

3. 4 分析方法

“生活の様子”については、各選択肢の回答者数を集計した。“読書とインターネット”について、問1、問2及び問3では各選択肢の回答者数を集計し、問4及び問5では1～4までの評定値をそれぞれ得点化した。また、“日本語意識”及び“ことばの学習経験”についても、1～4までの評定値をそれぞれ得点化した。

4. 結果

4. 1 日本語意識に関する因子構造

聴覚障害児の日本語意識の構造を明らかにするために、“日本語意識”の28項目について、因子分析（主因子法）を行った。固有値1.00を基準値としたところ、4因子構造が妥当であると考えられた。そこで4因子を仮定とした主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その後、因子負荷量の絶対値が0.35未満である「16. 私は日本語の勉強方法について工夫している」、「17. 私は分からない単語や文があったとき、教科書や辞書、インターネット等で調べる」の2項目を除外して、再度26項目による因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、その結果を表2に示した。

因子1は「12. 日本語の力を伸ばすことは、社会人として必要なことだ」、「9. 就職しようとするとき、日本語は必要だと思う」

表2 プロマックス回転後の因子負荷量と α 係数

質問項目	因子1	因子2	因子3	因子4
12. 日本語の力を伸ばすことは、社会人として必要なことだ	0.93	-0.12	-0.03	0.00
9. 就職しようとするとき、日本語は必要だと思う	0.81	-0.01	-0.03	-0.04
8. 高校や大学などに進学しようとするとき、日本語は必要になる	0.71	0.08	0.02	-0.07
10. 日本語の力は他の人とコミュニケーションするために役に立つ	0.66	-0.08	-0.07	0.04
19. 自分の意見を伝えるときや、発表するとき日本語の力が必要だと思う	0.61	-0.05	0.10	0.06
11. 日本語の力を伸ばせば、生活で役に立つ	0.60	0.06	0.04	0.09
7. 学校で勉強するとき、日本語は必要である	0.60	0.24	-0.01	-0.13
13. 日本語は世界の言語の中で重要な言語の1つだと思う	0.47	0.23	0.02	-0.05
6. 日本語は自分の能力を発揮する上で必要になる	0.43	0.26	-0.01	0.18
1. 私は日本語が好きだ	-0.09	0.81	0.00	0.06
3. 私は日本語を勉強することが楽しい	0.03	0.69	-0.06	0.18
2. 私にとって日本語は大切だと思う	0.12	0.64	0.07	0.05
4. 私は日本語に興味がある	0.05	0.62	-0.08	0.29
5. 私にとって日本語は簡単だ	-0.06	0.54	-0.18	-0.24
14. 日本人として日本語ができるのは当たり前のことだと思う	0.11	0.42	0.05	-0.11
15. 日本語は美しい言語だと思う	0.29	0.39	0.01	0.11
21. 私はテレビ番組を見るときや、インターネットを使うとき、分からないことばや表現がある	0.06	0.04	0.81	-0.08
20. 私は先生や両親などの大人と話すとき、分からないことばや表現がある	-0.16	0.15	0.78	-0.08
22. 私は本や新聞、マンガを読むとき、分からないことばや表現がある	0.03	-0.11	0.72	0.01
24. 私は日本語の使い方について両親や先生に注意されたことがある	-0.06	-0.12	0.47	0.24
23. 私は漢字や文法を難しく感じることもある	0.09	-0.27	0.42	0.10
18. 私は分からない単語や文があったとき、誰かに教えてもらっている	0.12	0.18	0.41	0.00
25. 私は知っていることばを増やしたいと思うときがある	-0.02	-0.09	-0.02	0.92
26. 私は新しいことばや表現をおぼえると、すぐ使ってみたいと思う	-0.03	0.05	0.04	0.62
28. 私は漢字やひらがな、カタカナなど、普段使っている文字について関心がある	-0.01	0.30	0.10	0.38
27. 私はことばの使い方について気をつけている	0.08	0.25	0.03	0.36
因子寄与率 (%)	25.19	10.09	7.62	3.97
α 係数	0.87	0.81	0.78	0.74
因子間相関	因子2	0.41	—	—
	因子3	0.14	0.02	—
	因子4	0.31	0.35	0.29

*四角の囲みは、因子負荷量の絶対値が0.35以上の項目

日本語は必要だと思う」, 「8. 高校や大学等に進学しようとするとき, 日本語は必要になる」等, 実生活や将来に役立てることに関する項目を中心とするため, 「社会的必要性」と命名した。因子2は「1. 私は日本語が好きだ」, 「3. 私は日本語を勉強することが楽しい」, 「2. 私にとって日本語は大切だと思う」等, 日本語に対する興味や嗜好に関する項目が中心であるため, 「嗜好・興味関心」と命名した。因子3は「21. 私はテレビ番組を見るときや, インターネットを使うとき, 分からない言葉や表現がある」, 「20. 私は先生や両親等の大人と話するとき, 分からない言葉や表現がある」等, 日本語の困難に関する項目が多く含まれていることから「苦手意識」と命名した。因子4は「25. 私は知っている言葉を増やしたいと思うときがある」, 「26. 私は新しい言葉や表現をおぼえると, すぐ使ってみてみたいと思う」等, 日本語能力の向上に関する項目の負荷量が高いため, 「学習への意欲」と命名した。

各因子を構成する項目の得点からクロンバックの α 係数を求めた結果, それぞれ「社会的必要性」で.87, 「嗜好・興味関心」で.81, 「苦手意識」で.78, 「学習への意欲」で.74となり, 4因子のいずれとも0.7以上の値を示し, 信頼性のあることが確認された。

4. 2 因子得点によるクラスター分析

対象児の各因子における因子得点に基づきクラスター分析(ユークリッド距離, ward法)を行ったところ, デンドログラムの結果から6グループに分類された。各群における因子ごとの因子得点の平均値を算出し, 図1に示した。

第1グループは日本語に対する「社会的必要性」が顕著に低く, また「嗜好・興味関心」も低いことから, 『日本語不要群』と命名した。第2グループは, 全体的に「苦手意識」と「学習への意欲」が低いことから, 『消極的意識群』と命名した。第3グループは日本語に対する「苦手意識」が高いが, 同時に「社会的必要性」や「学習への意欲」も高かった。そこで, 『苦手克服群』と命名した。第4グループは「学習への意欲」が顕著に低く, その他の因子も低いことから, 『否定的意識群』と命名した。第5グループは「嗜好・興味関心」が低い一方で, 「苦手意識」が顕著に高いことから, 『否定的嗜好群』と命名した。第6グループは「社会的必要性」, 「嗜好・興味関心」, 「学習への意欲」の得点が6群の中で最も高いことから, 『肯定的意識群』と命名した。

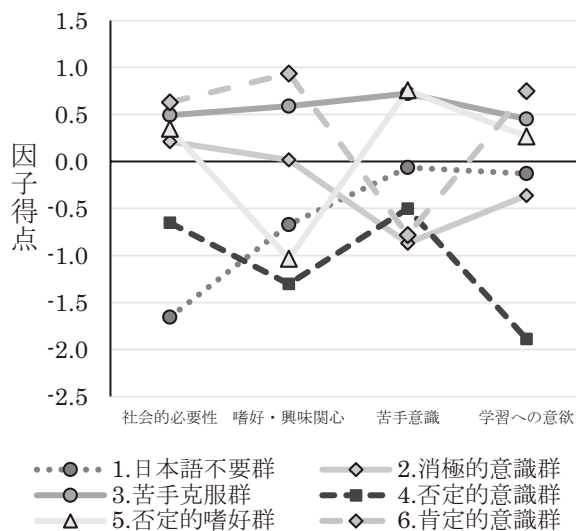


図1 クラスター分析による各群の因子得点の平均値

4. 3 日本語意識と教育経験およびコミュニケーション手段との関連

4. 2の分類に基づいて, 日本語意識群の各群の人数を求め, 表3に示した。各群における人数の比率についてカイ二乗検定を行ったところ有意差が示された($\chi^2 = 66.248, df = 5, p < .01$)。一方, 中学部と高等部との間では, 各群における人数の比率に有意差は示されなかった($\chi^2 = 2.311, df = 5, n.s.$)。

次に各群のインテグレーション経験について中学部, 高等部のそれぞれで分類し, 結果を図2及び図3に示した。各群におけるインテグレーション経験について, 「なし」と「あり」に分けて集計した上で, その比率についてカイ二乗検定を行ったところ, いずれとも有意差は示されなかった(中学部: $\chi^2 = 6.471, df = 5, n.s.$; 高等部: $\chi^2 = 1.558, df = 5, n.s.$)。

次に家庭および学校でのコミュニケーション手段についての回答のうち, 全対象者の中で5人以上が該当する回答パターンに分類し, それぞれの人数を求めた。なお5人未満の回答パターンは「その他」として集計した。その結果, 「手話のみ」, 「口話・音声のみ」, 「手話+口話音声」, 「手話+身振り」, 「手話+口話音

表3 各因子群の人数

グループ名	中学部 (n = 137)	高等部 (n = 89)	全体 (n = 226)
日本語不要群	19	16	35
消極的意識群	28	17	45
苦手克服群	52	27	79
否定的意識群	13	8	21
否定的嗜好群	11	9	20
肯定的意識群	14	12	26

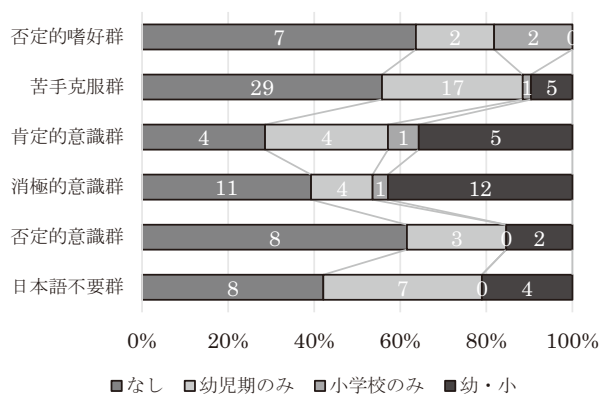


図2 中学部のインテグレーション経験

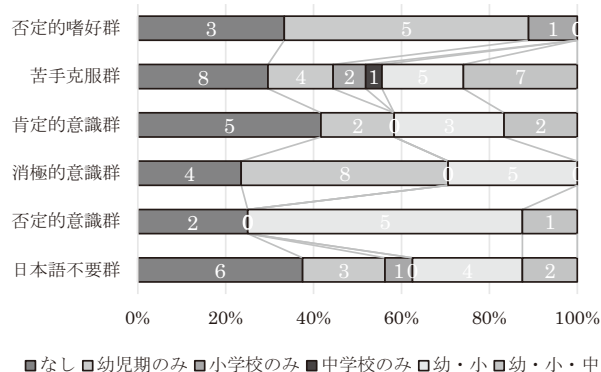


図3 高等部のインテグレーション経験

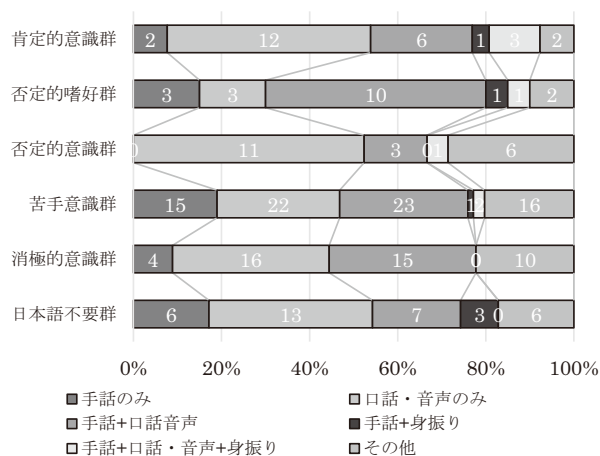


図4 家庭におけるコミュニケーション手段

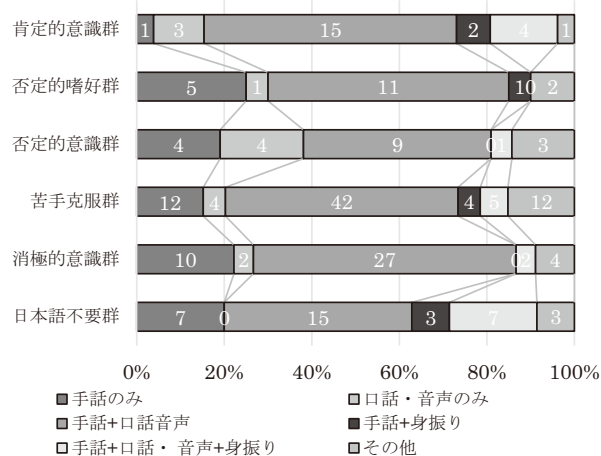


図5 学校におけるコミュニケーション手段

声+身振り」, 「その他」の6パターンに分類された。日本語意識群ごとに家庭および学校のコミュニケーション手段についてまとめ、図4および図5に示した。図4および図5より、家庭では「口話・音声」と「手話+口話音声」が、学校では「手話+口話音声」が主要なコミュニケーション手段として選択される傾向にあり、各環境で使用されるコミュニケーション手段が異なることが示された。

群ごとに集計し(図8), 「30分以下」と「30分以上」の回答に分けて各群の人数の比率についてカイ二乗検定を行った。その結果、有意差は示されなかった($\chi^2 = 7.245, df = 5, n.s$)。続いて、高校生の読書離れが進む傾向がある現状(第62回学校読書調査, 2016; 文部科学省, 2013)を考慮し、各群を中学部と高等部に分けて集計し(図9), 学部ごとに同様の分析を行っ

4. 4 日本語意識と読書とインターネット利用状況との関連

“読書とインターネット”について、「問1. 漫画や雑誌を除く書籍の保有冊数」の回答結果を、日本語意識群ごとに集計し図6に示した。集計結果について、「50冊以下」と「50冊以上」の回答に分け、各群の人数の比率についてカイ二乗検定を行ったところ有意差は示されなかった($\chi^2 = 9.903, df = 5, n.s$)。続いて、「問2. 漫画の保有冊数」の回答結果について、問1と同様の分析を行った(図7)。その結果、有意差は示されなかった($\chi^2 = 7.482, df = 5, n.s$)。次に、問1と同様に「問3. 1日あたりの読書時間」の回答結果を

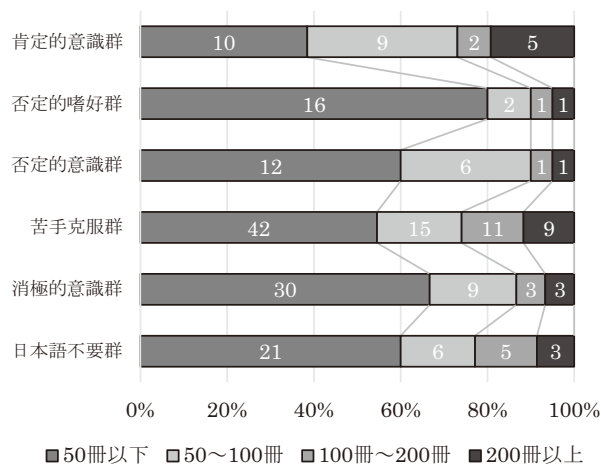


図6 漫画や雑誌を除く書籍の保有冊数

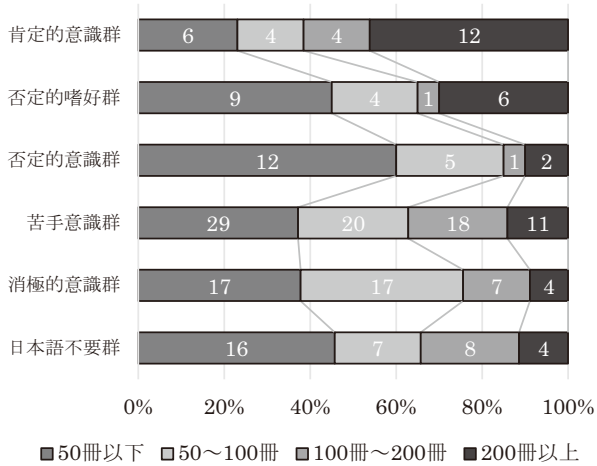


図7 漫画の所有冊数

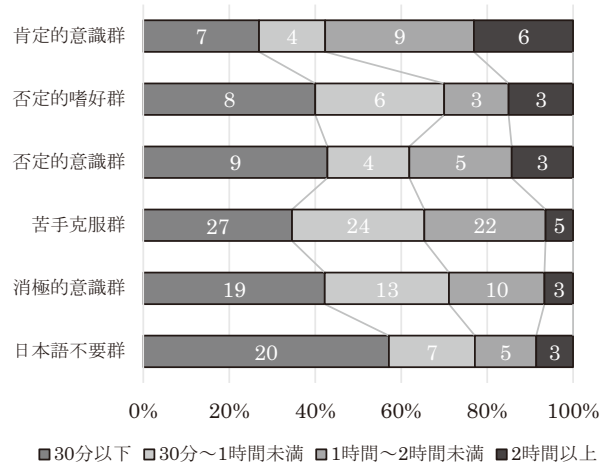


図8 1日あたりの読書時間

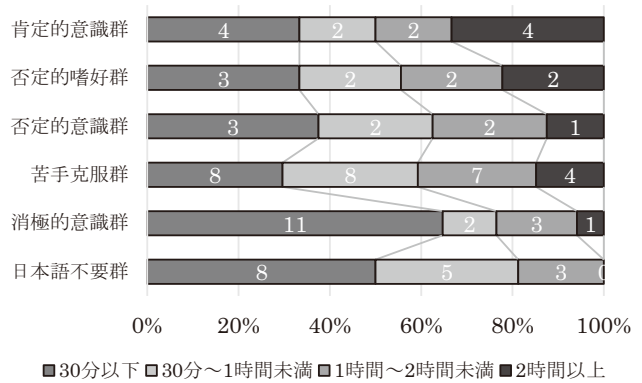
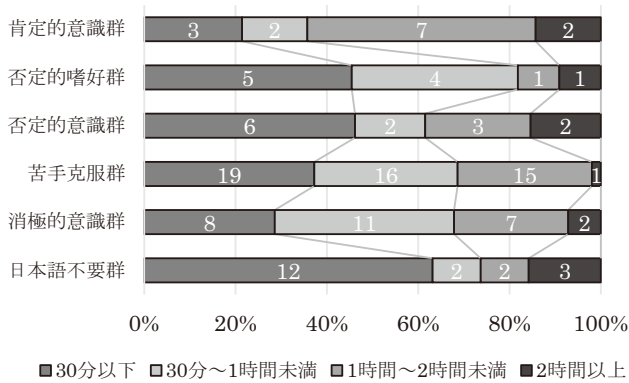


図9 中学部, 高等部別の1日あたりの読書時間 (左: 中学部, 右: 高等部)

た。その結果, いずれの学部においても有意差は示されなかった (中学部: $\chi^2 = 8.298, df = 5, n.s$; 高等部: $\chi^2 = 6.44, df = 5, n.s$)。

次に, 「問4. あなたは読書についてどのように考えますか。」(以下, “読書に対する価値観”) を構成する7つの項目それぞれについて, 日本語意識群ごとの平均値を算出し表4に示した。また, 各群の7つの項目全体の平均値も併せて算出した (表4)。「4-5. 本を読むのは面倒だと思う」を除く6つの質問項目については, 『消極的意識群』, 『肯定的意識群』, 『苦手克服群』の得点が全体的に高く, 『日本語不要群』, 『否定的意識群』, 『否定的嗜好群』では, 全体的に得点が低かった。また「4-5. 本を読むのは面倒だと思う」については, 逆に『消極的意識群』, 『肯定的意識群』, 『苦手克服群』の得点が低く, 『日本語不要群』, 『否定的意識群』, 『否定的嗜好群』の得点が高かった。一方, 「4-3. 本を読むと, いろいろなことが分かるようになると思う」, 「4-4. 今, 読んでみたいと思う本や, おもしろい本がある」, 「4-6. 本を読むことは漢字や文章の読み書きに役立つ」の3つの質問項目につ

いては, いずれの群でも他の質問項目と比べて得点が高いことが示された。

次に, 「問5. あなたは, コンピュータや携帯電話で次のことをどのくらいしていますか」(以下, “インターネットの利用目的”) を構成する8つの項目それぞれについて, 日本語意識群ごとの平均値を算出し表5に示した。また, 各群の8つの項目全体の平均値も併せて算出した (表5)。なお, インターネットは, 他者とのやり取りや情報の伝達, 情報を検索し集めること等, ある特定の目的に応じて利用される。そこで, インターネットを利用する目的として「意思伝達および情報の発信」「情報収集」「娯楽」の3つのカテゴリを想定し, 8つの項目をそれぞれに分類して分析を行った。

「意思疎通および情報の発信」カテゴリについて, 「5-1. メールをする」では, 『苦手克服群』の得点が比較的高い一方で, 「5-2. ネットでチャットをする」では, いずれの群でも得点が高い傾向にあった。「5-6. ネットでの討論会やフォーラムに参加する」では, いずれの群でも得点が顕著に低かった。「情報

表4 “読書に対する価値観”の平均値(4点満点)

質問項目	日本語 不要群	消極的 意識群	苦手 克服群	否定的 意識群	否定的 嗜好群	肯定的 意識群
4-1 読書は、大好きな趣味の1つだ	2.343	3.000	3.000	2.810	2.300	3.000
4-2 本の内容について、人と話すのが好きだ	2.229	2.511	2.747	2.238	2.250	3.000
4-3 本を読むと、いろいろなことが分かるようになると思う	2.829	3.422	3.605	3.048	3.150	3.808
4-4 今、読んでみたいと思う本や、おもしろい本がある	3.086	3.578	3.544	3.190	3.150	3.731
4-5 本を読むのはめんどうだと思う	2.229	1.956	1.885	2.286	2.450	1.462
4-6 本を読むことは漢字や文章の読み書きに役立つ	2.794	3.133	3.487	2.857	3.450	3.615
4-7 映画やテレビなどで話題になっている本や、まわりの人が 読んでいる本だったら読みたいと思う	2.543	3.022	3.304	2.905	2.800	3.192
平均	2.657	3.102	3.248	2.823	2.807	3.412

表5 “インターネットの利用目的”の平均値(4点満点)

領域	質問項目	日本語 不要群	消極的 意識群	苦手 克服群	否定的 意識群	否定的 嗜好群	肯定的 意識群
び 意 情 疎 通 お お 信 よ	5-1 メールをする	2.657	2.667	3.025	2.762	2.800	2.577
	5-2 ネットでチャットをする(例: Twitter, LINE)	3.229	3.244	3.190	3.095	3.300	2.923
	5-6 ネットでの討論会やフォーラムに参加する	1.114	1.356	1.241	1.286	1.400	1.308
情 報 収 集	5-3 ニュースを読む	2.743	3.267	3.127	2.810	2.800	3.385
	5-4 辞書や辞典を使用する	2.200	2.844	2.810	2.190	2.450	3.346
	5-5 勉強のとき、何かを調べるために検索をする	2.686	3.133	3.494	2.857	2.895	3.615
	5-7 生活に関する情報を検索する	2.286	2.800	2.899	2.381	2.800	3.231
娯 楽	5-8 ゲームで遊ぶ	2.714	2.511	2.848	2.952	2.450	2.846
平均	2.454	2.728	2.829	2.542	2.610	2.904	

収集」カテゴリについて、「5-3. ニュースを読む」では、『肯定的意識群』の得点が最も高く、次いで『消極的意識群』、『苦手克服群』の得点が比較的高かった。同様の結果は「5-4. 辞書や辞典を使用する」でも示され、加えて、『日本語不要群』、『否定的意識群』の得点が顕著に低かった。「5-5. 勉強のとき、何かを調べるために検索をする」では、『肯定的意識群』の得点が顕著に高く、次いで『苦手克服群』の得点も高かった。一方で、『日本語不要群』、『否定的意識群』、『否定的嗜好群』の得点は比較的低かった。「5-7. 生活に関する情報を検索する」では、『肯定的意識群』の得点が最も高く、『苦手克服群』、『消極的意識群』、『否定的嗜好群』の得点が比較的高かった。一方で、『日本語不要群』、『否定的意識群』の得点は顕著に低かった。「娯楽」カテゴリについて、「5-8. ゲームで遊ぶ」では、『否定的意識群』の得点が最も高く、次いで『苦手克服群』、『肯定的意識群』の得点が比較的高かった。

次に、各群における“読書に対する価値観”の7つ

の項目全体の平均値の差異を検討するため、日本語意識群を要因とする1要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意であった($F(5,220) = 8.44, p < .01$)。そこで、主効果についてBonferroniの多重比較を行ったところ、『肯定的意識群』—『日本語不要群』、『否定的意識群』および『否定的嗜好群』と『日本語不要群』—『苦手克服群』において有意差が示され($p < .01$)、また『日本語不要群』—『消極的意識群』と『苦手克服群』—『否定的意識群』および『否定的嗜好群』においても有意差が示された($p < .05$)。続いて、“インターネットの利用目的”の8つの項目全体の平均値の差異を検討するため、同様の分析を行った。その結果、主効果が有意であった($F(5,220) = 3.60, p < .01$)。そこで、主効果についてBonferroniの多重比較を行ったところ、『日本語不要群』—『苦手克服群』および『肯定的意識群』において有意差が示された($p < .05$)。

4. 5 日本語意識とことばの学習経験との関連

“ことばの学習経験”は、幼児期（3歳～5歳）、小学校低学年（小学1～3年生）および小学校高学年（小学4～6年生）の3つの年齢段階それぞれにおける日本語に関する学習経験についての質問項目から構成されている。そこで、幼児期、小学校低学年（以下、小低期）、小学校高学年（以下、小高期）のそれぞれについて、日本語意識群ごとに質問項目全体の平均を算出し図10に示した。

日本語意識群間で比較すると、全体的に『肯定的意識群』の得点が高く、次いで『苦手克服群』と『消極的意識群』が高かった。幼児期では『肯定的意識群』を除く5つの群の得点は同程度であったが、小低期から小高期にかけて群間の差が大きくなることが示された。

各日本語意識群における年齢段階ごとの質問項目の平均の差異について検討するために、年齢段階（3）×日本語意識群（6）の2要因混合計画分散分析を行った。その結果、年齢段階と日本語意識群の各主効果（年齢段階： $F(2,440) = 45.83, p < .01$ 、日本語意識群： $F(5,220) = 6.49, p < .01$ ）が有意であったが、交互作用（ $F(10,380) = 1.43, n.s$ ）は認められなかった。そこで、年齢段階および日本語意識群のそれぞれを要因とする1要因分散分析を行った。

まず、日本語意識群ごとに幼児期、小低期、小高期それぞれの質問項目の平均の差異を検討するため、年齢段階を要因とする1要因分散分析を行った。その結果、全ての群で主効果が示された（『日本語不要群』 $(F(2,68) = 7.46, p < .01)$ 、『否定的意識群』 $(F(2,40) = 6.61, p < .01)$ 、『消極的意識群』 $(F(2,88) = 8.88, p < .01)$ 、『肯定的意識群』 $(F(2,50) = 4.71, p < .05)$ 、『苦手

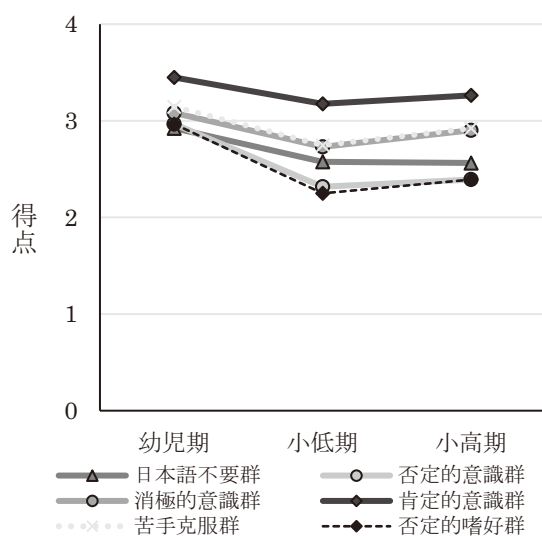


図10 全体における各年齢段階での平均得点

克服群』 $(F(2,156) = 12.16, p < .01)$ 、『否定的嗜好群』 $(F(2,38) = 11.40, p < .01)$ 。そこで、主効果についてBonferoniの多重比較を行ったところ、いずれの群においても幼児期と小低期間に有意差が示され（ $p < .01$ 、『肯定的意識群』のみ $p < .05$ ）、『消極的意識群』および『肯定的意識群』を除く4群においては、幼児期と小高期間に有意差が示された（『日本語不要群』および『否定的嗜好群』： $p < .01$ 、『苦手克服群』および『否定的意識群』： $p < .05$ ）

次に、年齢段階ごとに各日本語意識群の質問項目の平均の差異を検討するため、日本語意識群を要因とする1要因分散分析を行った。その結果、小低期（ $F(5,220) = 5.87, p < .01$ ）および小高期（ $F(5,220) = 7.26, p < .01$ ）において主効果が有意であった。そこで主効果についてBonferoniの多重比較を行ったところ、小低期では『肯定的意識群』—『否定的嗜好群』および『否定的意識群』と『日本語不要群』—『肯定的意識群』で有意差が示された（ $p < .01$ 、『日本語不要群』—『肯定的意識群』のみ $p < .05$ ）。小高期では『肯定的意識群』—『日本語不要群』、『否定的意識群』および『否定的嗜好群』において有意差が示され（ $p < .01$ ）、また『苦手克服群』—『否定的意識群』および『否定的嗜好群』においても有意差が示された（ $p < .05$ ）。

5. 考察

5. 1 日本語意識を構成する因子

“日本語意識”の28項目の回答結果について因子分析を行った結果、「社会的必要性」、「嗜好・興味関心」、「苦手意識」、「学習への意欲」の4因子が抽出された。

「社会的必要性」は、社会参加や進学、就職などにおける日本語の必要性に関する項目を中心に構成されている。近年、聾学校においては、進路相談や職場体験などの取り組みの他、卒業生による就職・修学経験の講演会が設けられており（井上、2013）、卒業後の社会生活について考える機会が増加している。それ故、中学部および高等部の聴覚障害児においては、これらの教育活動を通して、学習活動における日本語だけでなく、社会生活における日本語についての意識が形成されてきたものと推察する。一方で、「社会的必要性」が、社会的・客観的に日本語を認識していた因子であるのに対し、第2因子である「嗜好・興味関心」は、日本語に対する嗜好やイメージに関する項目を多く含んでいる。したがって、「嗜好・興味関心」は、個人レベルでの主観的な日本語意識を表してお

り、聴覚障害児は2つの視点で日本語を捉えていることが推察される。第3因子としては、日本語の理解や表出の困難に関する項目を含む「苦手意識」が抽出された。基礎的言語力に課題のある者が多いとされる聴覚障害児においては、日本語能力の活用についての苦手意識をその内面に形成していることは想像に難くない。したがって、「苦手意識」は、従来より指摘される聴覚障害児の日本語における困難が示された結果であると考えられる。また「学習への意欲」は、語彙の拡充や表現の積極的な使用などの項目を含んでおり、ことばの学習についての態度や姿勢を示す因子であった。これは、聴覚障害児が、日本語を自身から見た言語の1つとして捉えるだけでなく、日本語と自己を関係づけて捉えていることを示唆している。一方で、学習意欲の有無だけでは、学習行動への転化が見えず、また一過性のものであるか持続的なものであるかの区別も難しい。この点については、学習意欲の動機がなんであるのかということも併せ、対象児の過去の様子や今後の学習行動といった時間的経過と照らし合わせて検討する必要があると考える。

5. 2 日本語意識群の特徴について

因子得点に基づいてクラスター分析を行った結果、『日本語不要群』、『消極的意識群』、『苦手克服群』、『否定的意識群』、『否定的嗜好群』、『肯定的意識群』の6グループに分類された。

『日本語不要群』は、「社会的必要性」の因子得点が顕著に低いグループであった。近年の学校現場では、手話の積極的な導入によりコミュニケーションが活性化される傾向があることが報告されている（我妻, 2008）。一方で、この報告は日常生活における日本語の必要性が相対的に低くなることを示唆しており、『日本語不要群』の特徴と一致するものと推察する。

『苦手克服群』と『否定的嗜好群』では、いずれも「社会的必要性」「苦手意識」「学習への意欲」の得点が全体的に高く、特に「苦手意識」は顕著に高かった。しかしながら、『否定的嗜好群』の「嗜好・興味関心」の得点は顕著に低く、この点において両群に違いがみられた。この結果から、『否定的嗜好群』は、「苦手意識」が日本語の嗜好やイメージといった「日本語への意識」にマイナスの影響を与えた群であることが推察される。一方で、『苦手克服群』は、グループに属する人数が最も多く、日本語の実用性や嗜好に対する肯定的な態度が強く基礎的言語力の困難を克服する意志を持つ、聴覚障害児に典型的なタイプであると推察する。

『肯定的意識群』は「苦手意識」の得点が顕著に低く、「社会的必要性」「嗜好・興味関心」「学習への意欲」の得点は6群の中で最も高い。したがって、全般的な日本語意識が高く、日本語の活用においても困難を示しにくい群であることが推察される。また、「社会的必要性」「嗜好・興味関心」「学習への意欲」が高い点は『苦手克服群』と類似しており、『苦手克服群』の聴覚障害児が自身の日本語能力に自信を持つことで『肯定的意識群』に移行する可能性が指摘できる。それ故、日本語意識群には、群間に連続性のあることが示唆される。

一方で、『消極的意識群』は、「苦手意識」の得点が『肯定的意識群』と同程度であり、日本語の理解や表出において課題を意識していないことが示唆された。しかしながら、その他の因子得点はいずれも平均的であり、他の5つの群と比べると比較的低い傾向にあった。この結果は、日本語に対する肯定的な認識が、聴覚障害児の優れた読み書き能力に必ずしも関与しないことを示唆している。しかしながら、本研究は、読み書き能力の活用に関する自己の「意識」について調査したものであり、実際の日本語能力との関連については不明確である。それ故、今後は、この点についての詳細な検討が必要であると考えられる。

『否定的意識群』は、いずれの因子の因子得点も全体的に低く、特に「学習への意欲」は顕著であった。「苦手意識」の得点が比較的低いことから、日本語の活用についての困難を意識していないことが推察されるが、全般的にネガティブな態度を有していることが窺える。

5. 3 日本語意識と教育経験およびコミュニケーション手段との関連について

学部ごとの日本語意識群の構成、各日本語因子群におけるインテグレーション経験の有無や使用するコミュニケーション手段に有意差は示されなかった。教育経験やインテグレーション経験の有無については、聴覚障害児一人ひとりの軌跡を辿るものの、現在では、聾学校という同一の教育環境において同様のコミュニケーション手段を用いて日常生活を送っている。本研究で対象とした日本語意識は、「今現在」のものであったため、上記の要因においては差異が認められなかったと推察する。

一方、使用するコミュニケーション手段については、日本語意識群間において差異が認められなかったものの、家庭と学校とで使用するコミュニケーション手段に異なる様相が示された。この結果は、聴覚障害

児のコミュニケーション手段は学校と家庭との連続性ではなく、環境や相手に応じて柔軟に変化することを示唆している。対象とする年齢段階が異なるものの、福田・森本・四日市(1994)や小川・湯浅・加藤(2017)によれば、聴覚障害を有する相手に対しては手話を使用する傾向があること、聴者に対しては音声言語あるいは筆談を使用する傾向があることが報告されている。本研究の結果からは、中学部生徒や高等部生徒でも相手に応じてコミュニケーション手段を変えていることが指摘でき、先行研究の結果を支持しつつ、新たな知見を示すものであったと考える。

5. 4 日本語意識と読書およびインターネットの利用目的との関連について

問1および問2の書籍の保有冊数に関する質問項目、並びに問3の1日あたりの読書時間に関する質問項目の回答結果について、カイ二乗検定を行ったところ、いずれも有意差は示されなかった。本研究では、日本語意識に影響を与える読書習慣の要因として、書籍の保有冊数と読書時間を設定した。しかしながら、書籍の保有冊数に関する質問項目では、「家にある書籍の数」を尋ねたため、対象児個人の読書習慣との関連が明確に示されなかった可能性が指摘できる。また、問1と問2では、保有する書籍の種類の違いを行ったが、読書時間に関する質問項目では、書籍全般として統一して読書時間を尋ねた。図6および図7より、書籍の保有冊数については、いくつかの日本語意識群においてその特色が窺え、書籍の種類と読書時間との関連が示唆される。したがって、本研究の結果は、どのような書籍をどのくらい読んでいるのかという点についての検討が不十分であったものと推察する。一方で、1日あたりの読書時間について、学部ごとに分析したところ、高等部に上がってもほとんどの群では50%以上が30分以上の読書時間を確保していることが示された。高等部進学後は、教科学習の高度化が進み、部活動や生徒会活動等、学校生活の多忙さが予想されるが、そのような現状にあっても読書に対する意欲は少なくないことが推察される。

問4の“読書に対する価値観”について、「4-3. 本を読むと、いろいろなことが分かるようになると思う」「4-4. 今、読んでみたいと思う本や、おもしろい本がある」「4-6. 本を読むことは漢字や文章の読み書きに役立つ」では、いずれの日本語意識群においても得点が高く、特に“読書に対する価値観”の得点が高い傾向にある『日本語不要群』、『否定的意識群』、『否定的嗜好群』の3群でも比較的得点が高い傾向に

あった。これらの3つの質問項目は、読書による実用的な効果や、自身の興味に基づく読書活動への意欲を示すものである。したがって、中学部ならびに高等部段階の聴覚障害児においては、読書の必要性を認識するとともに、読書そのものに対する関心を有する傾向にあるものと推察する。

問5の“インターネットの利用目的”について、「意思疎通および情報の発信」カテゴリでは、いずれの日本語意識群においても、「5-1. メールをする」に比べ「5-2. ネットでチャットをする」の得点が高かった。近年では、LINEやTwitterをはじめとしたSNSの普及やICT端末の利用の定着により、インターネットへのアクセスが一般的かつ容易なものとして進んでおり(総務省, 2017)、本研究の結果は、コミュニケーション手段の多様化を示唆している。一方で、情報社会においては、情報への適切なアクセスや、その意味を吟味すること等、情報を取捨選択し活用する力が求められつつある。したがって、聴覚障害児教育においても、情報モラルを含む情報リテラシーの育成が日本語能力の向上に伴う課題の1つであるといえる。

また、“読書に対する価値観”に関する質問項目の平均値についての分散分析の結果から、『肯定的意識群』および『苦手克服群』と、『日本語不要群』、『否定的意識群』および『否定的嗜好群』の間に差異が認められた。『肯定的意識群』と『苦手克服群』に共通する特徴としては、「社会的必要性」、「嗜好・興味関心」「学習への意欲」の因子得点が高いことが挙げられる。また、“読書に対する価値観”の7つの質問項目については全体的にその差が大きい傾向にある。したがって、日本語に対する肯定的な認識は、読書に対する全般的な価値観と関連することが示唆された。一方、“インターネットの利用目的”に関する質問項目の平均値についての分散分析の結果からは、『肯定的意識群』および『苦手克服群』と『日本語不要群』の間に差異が認められた。両者の“インターネットの利用目的”の8つの質問項目については、「情報収集」カテゴリに属する質問項目の平均値の差が特に大きかった。『日本語不要群』の特徴を踏まえると、日本語の必要性に対する意識や、嗜好・興味関心・関心の低い聴覚障害児においては、情報収集のような自ら日本語に触れる機会が乏しく、消極的な日本語意識が形成されていることが示唆される。

5. 5 日本語意識とことばの学習経験との関連について

“ことばの学習経験”に関する各年齢段階の質問項目について、日本語意識群ごとに平均値を算出した結果、全体的に『肯定的意識群』が高いことが示された。先述の通り、『肯定的意識群』は、肯定的な日本語意識を有する群であり、本研究の結果は、日本語意識の高さと幼児期から小高期における言語に関する学習経験とに関連のあることを示唆している。また、学年進行に伴って群間の差が大きくなることが示されたが、この結果は、日本語意識の形成における幼児期の言語指導の重要性を示唆するものと考えられる。すなわち、幼児期段階にことばの学習経験を積んだ者ほど、その後の学習経験も維持される傾向にあることが推察される。一方で、幼児期から小低期においては、質問項目の平均が有意に減少することが示された。これは、言語指導を中心とする幼児教育と言語指導と学習指導を並立して行う学校教育の違いによる結果であると推察する。

以上から、幼児期の言語指導の結果は日本語意識を形成する重要な要因になると考えられるが、日本語能力の先に日本語意識が形成されるか、日本語意識の高さが日本語能力の高さに結び付くかについては明らかにされていない。そのため、今後の研究課題とした。

6. まとめと今後の課題

本研究では、聴覚障害児の日本語意識と生活経験、言語経験との関連について検討を行った。その結果、日本語意識を構成する因子として「社会的必要性」、「嗜好・興味関心」、「苦手意識」、「学習への意欲」の4つが抽出された。また対象者の各因子得点に基づいてクラスター分析を行った結果、『日本語不要群』、『消極的意識群』、『苦手克服群』、『否定的意識群』、『否定的嗜好群』、『肯定的意識群』の6グループに分類された。

本研究では、聴覚障害児の日本語に対する“意識”を調査し、読書習慣やインターネットの利用目的等の実生活における“行動”との関連について検討した。今後は、“意識”や“行動”が聴覚障害児教育の大きな課題である、日本語能力の向上という“結果”とどのような関係にあるのか検討を行う必要があると考える。

付 記

本研究は、平成29年度科学研究費基盤研究(C)(課題番号:15K04544)の補助を受けて行った。また、本研究の一部は、日本特殊教育学会第55回大会にて発表した。

文 献

- 1) 我妻敏博(1983)聴覚障害児の「読み」の能力. 国立特殊教育総合研究所報告書, 61-66.
- 2) 我妻敏博(2000a)聴覚障害児の文理解能力に関する研究の動向. 特殊教育学研究38, 85-90.
- 3) 我妻敏博(2000b)「聴覚障害児の言語力の問題点」電子情報通信学会技術研究報告, TL, 思考と言語, 100(480), 47-52.
- 4) 我妻敏博(2008)聾学校における手話使用の調査. 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—手話を用いた指導法と教材を中心に—. 国立特別支援教育総合研究所, 139-147.
- 5) 文化庁(2000)『平成11年度「国語に関する世論調査」』大蔵省印刷局.
- 6) 文化庁文化庁国語課(2003)『平成14年度「国語に関する世論調査」』, 国立印刷局.
- 7) 文化庁国語課(2008)『平成19年度「国語に関する世論調査」』, 文化庁国語課.
- 8) 文化庁国語課(2015)『平成26年度「国語に関する世論調査」』, 文化庁国語課.
- 9) 鄭仁豪(2009)読み書きの定義. 四日市章編著リテラシーと聴覚障害. コレール社, 62-64.
- 10) 長南浩人(2010)聴覚障害児の読み書きの指導(第4回). 聴覚障害, 65, 26-34.
- 11) 長南浩人・澤隆史(2007)読書力診断検査に見られる聾学校生徒の読書力の発達. ろう教育科学, 49(1), 1-10.
- 12) 林さと子(2006)第二言語習得研究から見た第二言語学習/習得の個性. 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個性研究グループ編. 第二言語学習と個性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する—. 春風社, 48-58.
- 13) 林雄大・澤隆史(2017)聴覚障害児の読み能力と日本語意識に関する文献的研究: 日本語学習者の学習動機に関する研究を手がかりとして. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系68(2), 211-220.
- 14) 福田友美子・森本行雄・四日市章(1994)聴覚障害者のコミュニケーション手段の使用に関する実態調査. *Audiology Japan* 37: 229-235.
- 15) 郭俊海・タン チンイエン(2012)シンガポールの中

- 育における日本語教育－日本語学習者の動機づけを中心に－. 九州大学留学生センター紀要, 20, 35-45.
- 16) 国際交流基金 (2013) 海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より. くろしお出版.
- 17) 倉八順子 (1992) 日本語学習者の動機に関する調査－動機と文化的背景の関連－. 日本語教育, 77, 129-141.
- 18) 井上道子 (2013) 生徒一人ひとりの豊かな未来のために. 聴覚障害68 (6), 8-11.
- 19) 国立教育政策研究所 (2009) OECD生徒の学習到達度調査－PISA2009年調査国際結果の分析・資料集 下巻－データ編 (7).
- 20) 国立教育政策研究所 (2016) OECD生徒の学習到達度調査－2015年調査国際結果の要約－.
- 21) 教育課程企画特別部会 (2015) 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告) 補足資料 (1), 14-15.
- 22) 文部科学省 (2013) 第三次子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画.
- 23) 内閣府 (2016) 平成27年度青少年のインターネット利用環境実態調査.
- 24) 中村真理 (2000) 聴覚障害児の文章読解力 (3) リーディングスパンとの関係. 東京成徳大学研究紀要7, 91-98.
- 25) 中野善達・佐藤泰正 (1971) 聴覚障害児の読書力 (2). 日本特殊教育学会第9回大会発表論文集, 33-34.
- 26) 西原由佳・四日市章・左藤敦子 (2006) 聴覚障害児における状態の書記表現. 聴覚言語障害, 35 (1), 1-13.
- 27) 大西由美 (2010) ウクライナにおける大学生の日本語学習動機. 日本語教育, 147, 82-96.
- 28) 小川望, 湯浅哲也, 加藤靖佳 (2017) 聴覚障害学生の発音に関する意識. ろう教育科学59 (1), 21-36.
- 29) ろう教育科学会 (2012) 聴覚障害教育の歴史と展望. 風間書房.
- 30) 澤隆史 (2004) きこえの障害と言語の発達－聴覚障害児の読み書き能力を巡る諸点と研究課題－. 聴覚言語障害, 33 (3), 127-134.
- 31) 白石健人・澤隆史 (2015) 聴覚障害児における文章の読みに関する文献的研究：日本語テキストの読解を対象とした研究を中心に. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系66 (2), 231-238.
- 32) 総務省 (2016) 平成28年版情報通信白書：ICT白書.
- 33) 初等中等教育局参事官付学力調査室国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部学力調査課. (2016) 特集 平成28年度全国学力・学習状況調査の結果と活用について. 教育委員会月報, 68, 1-36.
- 34) 脇中起余子 (2014) A聾学校高等部における読書力診断検査の結果 (2)－聴覚障害生徒に多い誤答傾向の分析－. ろう教育科学, 55 (3), P95-P107.
- 35) 吉川景子 (2012) 日本語学習意欲を高める要因, 学習行動と成績との関係－タイ中等教育における3年間の縦断調査から－. 環太平洋大学短期大学部紀要, 24, 103-112.
- 36) 全国学校図書館協議会 (2016) 特集 16子供の読書と学校図書館の現状；第62回学校読書調査報告特集. 学校図書館, 793.

聾学校生徒の日本語意識に関する研究

—— 生活経験および言語環境と日本語意識との関連から ——

Japanese Language Awareness of Students with Hearing Impairments in School for Deaf

林 雄大*¹・新海 晃*²・澤 隆史*³

Yudai HAYASHI, Akira SHINKAI and Takashi SAWA

発達障害学分野

Abstract

The purpose of present study was to examine Japanese language awareness of students with hearing impairments and investigate the actual of reading habits and usage of internet which was factors affecting Japanese language awareness of deaf students. We analyzed questionnaire survey on Japanese language awareness, daily life experience and linguistic environment of students who were enrolled in schools for the deaf. The main results were as follows: (1) Factor analysis extracted four factors that were "Societal necessity", "Preference and interest for Japanese", "Weak consciousness" and "Motivation for learning". (2) Participants were categorized into 6 groups, that is "Unnecessity of Japanese", "Passivity consciousness", "Overcoming Weakness", "Negative consciousness", "Negative preference" and "Positive consciousness". (3) It was suggested that experience and linguistic environment of daily life were different depending on the feature awareness of Japanese and grade, of students.

Keywords: deaf students, language awareness, Japanese language awareness

Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、聴覚障害児の日本語意識を検討するとともに、日本語意識に影響を与える要因と考えられる読書習慣およびインターネット利用等の実態を明らかにすることを目的とした。聾学校に在籍する中学部生徒および高等部生徒を対象とした日本語意識や生活経験、言語環境に関する質問紙調査を行い、その結果、日本語意識を構成する因子として「社会的必要性」、「嗜好・興味関心」、「苦手意識」、「学習への意欲」の4つが抽出された。また対象者の各因子得点に基づいてクラスター分析を行った結果、「日本語不要群」、「消極的意識群」、「苦手克服群」、「否定的意識群」、「否定的嗜好群」、「肯定的意識群」の6グループに分類された。生活経験と言語環境については、グループの特徴や学年進行に応じて異なることが示された。以上の結果によ

*1 Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

*2 The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

*3 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

り、聴覚障害児の日本語意識や生活経験、言語環境の実態が明らかとなった。

キーワード: 聴覚障害児, 言語意識, 日本語意識