



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

聴覚障害児の日本語習得を巡る課題と展望： 聾学校での指導の観点から

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-04-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 澤, 隆史 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/152434 |

聴覚障害児の日本語習得を巡る課題と展望

—— 聾学校での指導の観点から ——

澤 隆 史*

発達障害学分野

(2019年9月17日受理)

1. はじめに

聴覚障害を主たる対象とする特別支援学校（以下、聾学校とする）では、従来、日本語の読み書きの力を習得させることが教育における最重要課題の一つとされてきた（四日市，2009）。とりわけ聴覚口話法が中心的指導方法として用いられてきた時期は、補聴機器を活用しながら音声コミュニケーションの充実を促す「自然法」の指導を基盤にして、話ことばから書きことばへとつなげていくための様々な実践が積み重ねられてきた。また聴覚口話法の発展と並行して、京都聾学校等でのキューサインや栃木聾学校での同時法の導入（武居，1996）など、視覚的方法による情報伝達も工夫されてきた。近年では高性能のデジタル補聴器が普及し、人工内耳を装用する子どもが増加するなど、聴覚活用による日本語習得の可能性はさらに高まってきている。一方で、2000年代以降は聾学校での手話の使用が広まり（小田，2012）、乳幼児期から手話を主たるコミュニケーション方法として使用する子どもも増加傾向にある。さらに日本手話を第一言語とするバイリンガル教育によって育つ子どももおり（榎，2019）、聾学校に通う子どもの日本語習得^(注1)の道筋は多様化、複雑化している。

聾学校の義務制が完了した1960年代以降、特別支援学級（難聴学級）や通級指導教室（きこえの教室）に通う子どもが増加し、特に1993年に通級による指導が制度化された以降、25年程の間に難聴学級やきこえの教室に通う子どもの数は倍増している（文部科学省，2018）。さらに新生児聴覚スクリーニングの普及によって軽度・中等度の障害の早期発見が進み、現

在、通常学校に通う子どもは聴覚障害児全体の3分の2程度にまで達している。通常学校に通う聴覚障害児の場合、日常でのコミュニケーションは音声を中心であり、音声を基盤として日本語の読み書き能力を習得する。しかし障害が軽度・中等度の子どもでも、補聴機器を介した音声入力には一定の制限があり、年齢相応の読み書き能力に達していない子どもも存在する。インクルーシブ教育の理念が推進される現在、聴覚障害児の教育の場は広がりを見せており、それぞれの発達段階に応じて学びの場が選択されることで子どもの育ちのプロセスも多様化している。

このような聴覚障害教育における変化とともに、新たな学習指導要領に示されるような学習の内容や方法の変化、日本語習得に関わる言語学や心理学、外国人を対象とした第二言語習得研究の進展など、聴覚障害児の日本語習得に関わる背景要因を含めて、日本語指導の在り方について検討する必要があると考える。本研究では、近年の言語習得に関する理論や研究の進展を踏まえ、聴覚障害児の日本語習得について、特に聾学校における指導や支援の課題を整理するとともに、今後の実践や研究の方向性について展望することを目的とする。

2. 聴覚障害児の言語指導法

聴覚障害児への言語指導^(注2)の枠組みは、大まかに構成法と自然法に分けて考えることができる（斎藤，1996）。構成法は、特定の語彙や文法構造について、子どもの発達段階に応じて体系的に教授して習得を促す方法である。一方、自然法による指導ではコミュニ

* 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)

ケーションを重視し、生活場面や教育活動におけることばの使用を通じて、言語習得を目指す。現実の指導場面では、いずれかの方法のみを用いるわけではなく、指導目的に応じて二つの方法を使い分けているが、聴覚活用や手話の使用が定着している現在では、自然法的なやり取りを基本としながら、適宜、構成法的な指導を取り入れるやり方が一般化しているといえよう。

斎藤 (2018) は、聴覚障害児への言語指導方法としての自然法の考え方を詳述し、その有効性を指摘している。斎藤によると、自然法とは子どもが言語を覚えていく自然な発達をモデルとした指導法であり、子どもと教師あるいは子ども同士の経験とコミュニケーションを通じて言語習得を促す指導体系にとらえることができる。構成法と異なり、自然法ではことばの構造を体系的に教授することよりも、実際の生活場面や授業の中でことばを使用することを通して身に着けていくことを重視する。斎藤 (2018) は、自然法による指導にあたって、日本語の体系や子どもの言語発達・認知発達に関する知識とともに、場面に応じたことばかけややり取りの方法など、教師が身に着けるべき指導の要件を6つの点に集約して説明している。

自然法は早期教育の普及ならびに聴覚活用を基盤とする聴覚口話法の広がりとともに発展してきた方法であるが、対話、コミュニケーションを重視する考え方は、手話による指導においても基盤となる。斎藤 (2018) が自然法実践の要件として挙げた諸点は、子どもの障害の程度やコミュニケーション方法の違いに関わりなく、聾学校の教員が習得すべき知識や技能としていずれも重要である。一方で、これらの知識や技能の習得には聾学校における相応の実践経験が必要であり、実践の中でのみ身につく力ともいえるだろう。それ故、短期間での教員の異動が強いられる現在の状況は、自然法による指導技法を習得しにくい状況ともいえ、自然法が分かりにくい方法と捉えられる要因の一つにもなっている。

手話使用の広がりや一般化は、聾学校における日本語習得の考え方や指導の在り方に、大きな影響を与えた。手話の使用は、教師—子ども間、あるいは子ども同士のコミュニケーションを円滑にし、教科学習の内容や概念の伝達・理解を大きく促進させた。その一方で、聴覚活用や読話などによる日本語入力を制限する、状況に応じた日本語の細かい表現が形成されにくい、日本語を習得することへの動機づけを構築しにくいといった不安や懸念も生じさせた (我妻, 2008)。聴覚口話法や自然法の継承と同様に、教員異動の問題

は手話に関する技能水準の確保、手話に関わる専門性を継承することにも大きく関わっている。

このような状況から、コミュニケーションベースによるやり取りに加え、日本語の語彙や文法を取り出して構成法的な視点から指導する実践が広がりつつある。これらの実践では、日本語文法の規則を種々の教材の工夫によって理論的・明示的に伝え、学習することで一定の成果を挙げている (島田, 2011)。近年の日本語習得に特化した明示的な指導方法は、共通する特徴として (1) アセスメントに基づく実態に応じた支援・指導, (2) 指導の評価結果 (エビデンス) の提示, (3) 品詞, 句型, 語句などの習得の順序性を仮定した指導, (4) 指導目的に応じた教材, 教具の作成と共有, (5) 規則 (ルール) の学習と反復練習, 等を有している。またこのような指導によって, (1) 日本語が「分かる」という経験を得る, (2) 基本的な文の構造などのポイントが整理され, 把握しやすい (3) 子どもにとって, 日本語を構造的, 分析的にとらえるためのきっかけとなる, (4) 明確な目標と学習スタイルが提示できるといった, 効果が示されている。一方で, 指導のために確保できる自立活動等の時間には限りがあり, 指導で取り上げるべき文法項目の種類や順序性の決定が難しいことや, 特定の項目に対する指導の効果が他の項目にどのように般化しうるのかという点について, 明確な示唆が得られていないなどの課題も含んでいる。

3. 言語習得の理論

聴覚障害児に対する日本語指導法は、その背景となる言語発達や認知発達の理論的進展と密接に関連すると考えられる。斎藤 (1996) は、昭和30年代から平成5年 (1955～1993年) の約40年間における聴覚障害児への言語指導法の変遷について概観するとともに、指導法変遷の背景に「認知基礎理論」「神経生理学的理解」「社会的相互作用基礎理論」「認知・語用論的アプローチ」といった言語や認知に関する理論や考え方の変化があったことを説明している。斎藤 (1996) が示した理論的背景は、聴覚口話法による自然法の発展と対応しており、指導における子どもの認知発達的重要性とコミュニケーションを介した言語習得の妥当性を裏付ける根拠とみなすことができよう。斎藤 (1996) が取り上げた1990年代初頭以降は、手話を第一言語とし、第二言語として文字言語の習得を促すバイリンガル教育の考え方が導入されるとともに、人工内耳に代表される高性能の補聴機器の発展やインター

ネットの普及に伴う電子テキストによる情報伝達が一般化し、さらに映像による遠隔手話通訳などの新しい技術が進展するなど、聴覚障害児を取り巻く言語環境は大きく変化している。言語研究についても、子どもの発話の電子データによる蓄積やビデオによる映像分析、コンピュータによるビッグデータ解析などの発展によって、新たな観点や方法による実証的検討が行われている（岸江・田畑，2014）。

言語習得の機序を説明する代表的理論としては「学習論」「生得論」「認知論」「社会文化理論」があるが（綿巻，2002），これらの理論は1950～60年代にかけて提起され、その後の言語習得に関する心理学的研究における基盤として定着している。特にChomskyの生成文法理論によって、言語の統語構造（文法）の分析とともに「生得論」の考え方に基づく言語習得研究は大きく進展した（今西，1999）。聴覚障害児の言語発達や言語習得研究についても、特に文の理解や産出における特徴等の分析において、生成文法理論に基づいた検証がなされている（Paul，1998）。

一方、「認知論」「社会文化理論」では、言語習得にかかわる認知能力の関与や社会的相互作用の重要性を主張している。また「学習論」「社会文化理論」では、言語習得において周囲の環境からどのようなことばがどの程度インプットされるかという一次言語資料に焦点が当てられている。生成文法理論が言語能力の生得性やモジュールとしての文法能力の独立性を主張し、言語知識の構造やその獲得プロセスの解明を目指すのに対し、他の理論では、環境からどのように言語がインプットされ、それが認知的にどのように処理され、言語知識としてどのように定着するのかといった、言語運用の側面が重視される。特に近年の「認知論」や「社会文化理論」に依拠したアプローチは、言語経験の蓄積から言語知識がどのように体系化されるかという帰納的観点に立っており、文法の自律性に基づく「生得論」による演繹的観点と相反している。

言語あるいは言語習得を人間の認知能力の観点から探求する学問領域は、総称して認知言語学や認知的アプローチ^(註3)と呼ばれる。大月（2019）は認知言語学における基本的な考え方として、言語の基本的機能がカテゴリー化であること、自律的な言語知識を想定しないこと、言語の意味は人間の経験に基づくものであり、特にヒトの持つ身体性に基づく経験が重要であることなどを指摘している。このような言語の経験基盤主義的な捉え方は、聴覚障害児に対する自然法による言語指導の考え方との親和性が高く、自然法の有効性を裏付ける理論的根拠になりうると考える。また第二

言語習得の領域における認知的アプローチでは、認知能力に則した言語指導方法の構築を目指している。小柳（2016）は第二言語の習得を促進する上で、言語形式と意味や機能の同時処理を行うFocus on Form（F on F）による指導法が有効であるとしている。F on Fは、学習内容の意味やコミュニケーションに焦点化されている中で、必要に応じて言語形式に注目させる方法であり、学習者が意味のある伝達活動を行っていることを前提とするといった考え方に依拠している点で、自然法の考え方との類似点や共通点が多いと考えられる。

認知言語学や言語習得に関する認知的アプローチについては、様々な理論が提起され、実証的研究が蓄積されているが、ここでは、特に認知言語学の領域において聴覚障害児への言語指導を考える上で示唆を与える幾つかの概念を取り上げ、その要点について概説する。

(1) カテゴリーに関する考え方

カテゴリーに関する古典的な考え方では、各々の事例の定義的特徴によって属するカテゴリーが決定されるとする。例えば、「人が座る」「足が（4本）ついている」などの特徴を満たす事例は、「椅子」というカテゴリーに属すると見なす考え方である。しかし、現実には「切り株」や「岩」などの上に座ることもできるし、足のない椅子も存在する。すなわち「椅子」というカテゴリーにおいて、「椅子らしい椅子」とそうでない椅子が存在することが分かる。Roschら（Rosch，1975；Rosch & Mervis，1975）は、事例が有する部分的特徴によって、カテゴリーの中心に位置する事例と周辺に位置する事例が存在するという、典型性（プロトタイプ）の考え方を提唱している。同様の考え方は、Lakoff（1987）によって「放射状カテゴリー」の概念としても提唱されており、カテゴリーに属するすべての事例に共通する特徴は存在しないことが指摘されている。事例の典型性は認知的処理に影響することが示されており、典型的な事例ほど、カテゴリー化が速い、事例として想起しやすい、記憶されやすいといった特徴が示されている（箱田，2010）。

カテゴリーが定義的特徴によって受動的（自動的）に決まるものでないということは、カテゴリー化が能動的な認知であることを意味している。Barsalou（1983，1985）の「アドホックカテゴリー（ad hoc category）」や、Murphy and Medin（1985）の「理論ベース」といった考え方では、ヒトは目的や因果的必然性に応じてカテゴリー化を行っていることと考え

る。アドホックカテゴリーとは目的志向型のカテゴリーを意味しており、事例間に知覚的あるいは属性的な類似性がない場合でも形成されるカテゴリーである(例:「火事の時に持ち出す物」「遊ぶときに使う物」など)。また理論ベースの考え方では、カテゴリー形成を行うには、そのカテゴリーを特徴づけるための理論を有していると思なす(例:「鳥」は飛ぶための特徴一羽、軽い骨などを有している)。

これらのカテゴリーあるいはカテゴリー化のとりえ方は、概念形成の柔軟性や創造性を指摘するものであり、概念表象としての言語の習得もまた創造的な営みであることを示唆している。言語習得は単に切り分けられた単語の組み合わせや、既存のカテゴリーや文法規則を記憶することではなく、種々のことばや概念を自発的に取り入れ、柔軟に組み替えていくプロセスと考えられる。

(2) 用法基盤モデル (Usage Based Model)

用法基盤モデルでは、言語は使用を通じて習得されると考える。すなわち、言語は以前に経験した具体的な発話をもとにカテゴリー化された総体であり、日常的な語や文の使用から、規則が帰納的に抽出された結果として習得されるとする。用法基盤モデルを説明する代表的な考え方の一つに、「動詞の鳥」仮説(Tomasello,1992)がある。Tomasello (1992)によると、初期の構文習得は、具体的な表現の使用から動詞ごとに学習され、一定程度の習得の後に構文パターンの共通性を見出し、一般化されていく。すなわち、初めは個々の動詞に応じて異なる項を用いる文が使われ、徐々に動詞間の類似性を見出していくプロセスを経るということになる。例えば「あげる」という動詞では「お菓子をあげる」、「わたす」という動詞では「ママにわたす」といったように一つの目的語のみを使用するが、その後、「～が～に～をあげる・わたす」という共通した(二重目的語)構造を見出していく。乳幼児との会話場面では、それぞれの動詞に対してすべての項を用いて表現することは少ないと考えられ、現実場面でのことばの使用事例から文の構造や文法的知識が帰納的に習得されると考えられる。それ故、用法基盤モデルでは、同じ表現がどれくらいインプットされたかというトークン頻度と、どのくらいの種類の表現がインプットされたかというタイプ頻度が言語習得にとって重要であることを強く主張する。

Langacker (1991) や Tomasello (2003) 等に代表される用法基盤モデルの考え方は、言語習得を種々の認知能力を背景とした学習によって説明しようとする点

で、「生得論」とは異なった言語習得プロセスの解明を試みている。これらの研究では、子どもや養育者の言語使用データの分析を通じて、言語習得が環境におけることばの使用と関連すること、幼児の言語発達や外国語学習のプロセスにおいて語や構文の使用に偏りがあること等が明らかにされており、具体事例の学習に基づいて文法の規則が習得されることを示している(早瀬, 2005)。

(3) イメージスキーマ

イメージスキーマとは、行動、知覚、概念等において繰り返し現れるパターンや規則性を示す構造、あるいはそれらを抽出する能力(Johnson, 1987)とされている。ヒトは自らの身体の空間位置や空間運動によって、「前・後」「上・下」などの概念を体得する。イメージスキーマは、身体に根差して抽象化されたスキーマであり、そのスキーマを活用することによって言語習得が促進されると考える(Mandler,1992)。例えば、「未来に進む」「過去を振り返る」「心が舞い上がる」「どん底に沈む」といった表現では、身体を介した「前・後」や「上・下」のイメージがことばとして表れている。子どもは歩く、走る、寝転ぶ、見上げる、食べる、教室に入る・教室を出る、といった身体活動や経験を通じて、前・後、上・下の関係や包含といった概念をイメージスキーマとして形成し、それによって個々のことばに共通するイメージや意味の類似が習得される。イメージスキーマの考え方に基づくと、身体を使った体験的活動、ひいては日々の学校での生活全体が言語習得に密接に関連することが指摘できよう。

(4) メンタルコーパス

メンタル・コーパスとは、言語を言語経験から得られた情報を包み込んだ総体(Taylor,2012)と思なす考え方である。メンタル・コーパスでは、言語は語彙(意味)や文法(構造)といった知識領域ごとに習得・記憶されるものではなく、そのことばが使われた状況や用法(使われ方)、意図までも含んだ総体であり、実際に使用された言語表現の集合体として考える。それ故、メンタル・コーパスは言語経験に応じて動的に変化するものであり、ことばの構造と機能の両方で構成されるネットワークと考えられる。この考え方は、(3)で述べた用法基盤モデルの考え方に通じている。

聴覚障害教育においては、「生活の言語化」「言語の生活化」という概念がしばしば紹介される(我妻,

2003)が、これは日常生活においてことばのインプットやアウトプットを繰り返して行くことの重要性を指摘している。聴覚障害児に対する言語指導において従来、重視されているこれらの観点は、言語習得に相当量の言語情報のインプットが必要であること、状況や場面に応じたことばの使用によって言語がネットワークとして蓄積・形成されていくことなどの点で、メンタル・コーパスの観点と共通している。

以上に挙げたような認知言語学の考え方では、言語習得が人間の認知発達に整合する形で進むことを前提としており、聴覚障害児の言語習得が経験やコミュニケーションを基盤としているとする自然法の考え方に合致するといえよう。

認知言語学や認知的アプローチの視点に立つと、言語習得は言語経験の蓄積によって形成され、蓄積された情報が体系化されていくプロセスと考えられる。この体系化のプロセスには情報を自覚的(メタ的)に分析する認知能力の発達が強く関与すると考えられる(長南, 2003)。自然法による指導は、文脈に応じた適切な言語情報のインプットと、子どもの認知能力の発達に応じた言語情報の分析活動(経験との結び付けなど)を継続することで、ことばの理解や使用を自覚化させることに力点を置く。それ故、斎藤(2018)が指摘するように、自然法による指導では子どもの発達段階を的確に把握し、それぞれの段階に応じたことばを適切に与えていくための知識と技量が教員に求められる。一方、構成法による指導は、日本語の構造や意味を分析的(理論的)に教授することに力点を置き、意図的にことばの仕組みに“気づかせる”指導と捉えられるだろう。構成法では、教授すべき内容が明確であり、子どもの理解に応じた提示方法や教材の工夫によって目標とすることばの知識を習得させることが可能となる。しかし、なぜそのことばを学ぶ必要があるのか、なぜそのことばを使うのかといった状況や文脈が伝わりにくく、実際の生活の中で学習したことばが使えるようになるのか(般化するのか)、という点が大きな課題となる。生活に応じた実用的な日本語を習得するという観点から考えると、構成法的指導については、子どもの生活環境、認知発達段階、インプットされた日本語の量等を踏まえて指導の時期(タイミング)を厳密に見極めることが求められるだろう。

4. 日本語習得に関わる聾学校での教育課題

4. 1 学校におけるカリキュラムの過密化

日本の教育におけるカリキュラムについては、各時

代背景に応じて科学的知識等の習得を重視する「本質主義」「系統主義」と、子どもの体験や学習意欲を重視する「経験主義」「子ども中心主義」の間で揺れ動いてきた(志水, 2005)。近年では、平成元年(1989)の学習指導要領改訂以降に「新しい学力」観として、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力の育成が重視され、さらに平成19年(2007)学校教育法改正においては「…基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、…課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養う…」ことが示される等、知識偏重型の学力から主体的な問題の発見や解決策の考案とその伝達能力を求める問題解決型学力へと教育の重点が変化してきた。このような流れの中で、改訂された新たな学習指導要領(文部科学省, 2017)では新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直しが行われ、理数教育、伝統や文化に関する教育、体験活動、外国語教育等の充実やプログラミングの力などを含む情報活用能力の育成が掲げられている。また言語活動の充実を踏まえて、情報を正確に理解し適切に表現できる言語能力の確実な育成にも注力することが示されている。

これらの改定による学習内容の増加に加え、特別支援学校の教育課程では、各教科、道徳(特別の教科道徳)、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動のほかに自立活動が設定されていることで(文部科学省, 2017)、通常学校と比較して教育課程編成上の創意工夫が一層求められている。特に準ずる教育が重視される聾学校では、教育課程の過密化、複雑化が顕著であり、各教科等の指導に充てられる授業時数の設定は難しさを増している。このような状況の中で、日本語の習得に特化した指導時間を確保することには相応の困難が想定される。また自立活動においては、「人間関係の形成」などに示されているように、自己理解、社会性、人間関係といった内容が重視されており、「養護・訓練」の時代になされたような(我妻, 2012)、言語指導に重点化した内容を取り入れにくくなっている。

4. 2 幼児児童生徒数の減少と実態の多様化

平成19年度からの特別支援教育への本格的移行に伴い、従来、聴覚障害の単一障害の子どものみが在籍するいわゆる聾学校の数は減少傾向をたどっており、幼児児童生徒数も漸減する傾向にある。特に都市部と地方との学校規模の差は顕著であり、小規模の学校では、1学年1学級を設けることが難しい場合も少なく

ない。さらに発達障害を併せ有する子ども（大鹿・森崎・濱田, 2018）や障害の重度・重複化によって、個々の子どもの実態の差が顕現化している。通常学校と比較して幼児児童生徒数が少ない聾学校では、子ども同士のコミュニケーションや集団活動の機会を重視しており、学級編成の工夫や学年・学部を超えた大きな集団による指導を積極的に行ってきた経緯がある。しかし、教育課程や教育活動上の工夫には限界もある。子どもの数の減少や実態の顕著な個人差は、遊び場面や話し合い活動などで子ども同士のコミュニケーション機会を減少させ、経験を共有することの難しさにもつながることが危惧される。

4.3 多様化への対応

現在、公立の聾学校では乳幼児期から手話を使うことが一般化してきており、子どもと教師あるいは子ども同士の間で、手話が共通のコミュニケーション方法として定着しつつある。特に教科学習が開始される前の乳幼児段階では、遊び場面のなどでの自由な意思伝達における手話コミュニケーションの比重は大きいと考えられ、子どもの実態に応じて日本語を手話と関係づけながら指導を行っている聾学校が多い。一方、全国聾学校長会（2018）の調査によると、現在、聾学校での人工内耳装用児の割合は30%を超え、幼児に限ると40%に迫っている。人工内耳適用年齢は随時引き下げられており（日本耳鼻咽喉科学会, 2014）、人工内耳装用児の割合は今後増加することが予想される。人工内耳や補聴器の装用によって、聴覚活用の力を相応に有している子どもの場合、音声日本語から文字日本語につなげていくという指導の在り方は、絶対的とはいえないものの、合理的であると考えられる。

子どもの数が減少する中で、手話使用や聴覚活用の多様化が進む現在、個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づく個に応じた指導が一層重視されるが、集団による指導や相互コミュニケーション、協同的な学習が重視される聾学校では、学校内あるいは学部内で日本語習得の道筋について一定のコンセンサスを得ることが重要である。しかし、教員異動が頻繁であることや、教員の聾教育経験年数の差、あるいは聴覚障害教員と聴者教員によっても手話技能や手話への意識には相応の違いがあり、さらに通級指導教室の設置やセンター機能による地域支援などの各教員に求められる役割によっても、聴覚活用や手話への意識、価値観、扱われ方は大きく異なっている。このような子どもの多様化と教員の意識の多様化が、日本語習得に関する意識の共有や継続的な指導方法の構築を難しくさせて

いると考える。

4.4 家庭生活環境の多様性

家族構成や労働形態の変化によって、子どもの教育に対する家庭の意識も変化している。現在、ひとり親の家庭や外国人児童生徒の増加、さらには貧困や虐待の問題など子どもを取り巻く生活環境に応じた学校教育の在り方が問われている。

従来、聾学校では特に乳幼児期の支援や教育を中心に、家庭との連携や協働が子どもの発達を促す大きな柱となってきた。しかし、現状では学校の理念や教育方針に家庭が協力するという形での実践が難しくなりつつあり、子どもの教育に関して家庭との共通理解が得られにくい状況も存在する。学校での学習に対する準備や、自主的な学習習慣の形成などにおいて、各家庭での対応には差があり、子どもの個人差が顕著になりつつある状況にあるといえる。

5. 日本語習得の促進に向けた検討・研究課題

4. で述べた聾学校の現状と日本語指導に関わる課題に対しては、それぞれを改善・克服すべき創意や工夫が求められるが、一つひとつの課題を克服することには相当の困難が予想される。このような現状は、聾学校での自然法をベースとする指導の難しさに直結すると考える。すなわち、子どもの生活全般を通じて個人や集団による多様な経験を積み重ね、コミュニケーションを活性化すること自体に相当の努力が求められる状況にあると考える。それ故、斎藤（2018）が述べるように、構成法的な指導をバランスよく取り入れながら、個に応じた日本語習得を促す方法をさらに追及しなければならない。ここでは、本研究で記した近年の言語習得理論の展開や状況の変化を踏まえ、従来、重視されてきた指導における観点を含めて、今後の検討課題を以下の6つの点にまとめて述べる。

5.1 経験的活動の充実と整理

幼児期からの様々な経験は、日本語習得の礎として絶対的に重視されるべきであろう。イメージスキーマの考え方によれば、身体の活動によって体感されるイメージは、ことばの意味やイメージ形成の基盤になると考えられる。すなわち、学校生活でのあらゆる身体活動（立つ・座る、出る・入る、走る・止まる等々）や遊び、道具を使う活動、種々の感覚を刺激する活動などのすべてが、言語習得の促進につながるといえる。様々な活動を行うことは、自分の活動における可

能性や限界の自覚を促すことにもつながる。聾学校では、季節に応じた行事や遊び、特別活動における種々の取り組みが充実しているが、子どもの身体や感覚がどのように使われ、どのような刺激を得るのかといった側面から、一つひとつの活動の意味や意義を改めて整理することが必要であると考えられる。

5. 2 多様な日本語表現のインプット

文法の獲得における用法基盤モデルやメンタルコーパスの考え方は、日本語の習得において一定量以上のインプットが必要であることを示唆している。手話によるコミュニケーションが一般化している現在、相対的に教室での日本語のインプット量は減少していると考えられ、意図的に日本語の使用を増やす試みが求められる。聾学校では、子どもに伝わりやすく理解しやすい方法でことばを提示することが不可欠であるが、教育内容に応じて、手話と音声の併用、手話のみ、音声のみ、文字の活用など、ことばの提示方法やコミュニケーション方法を使い分ける工夫が必要であると考えられる。また子どもの実態に応じては、日本語を日本語で考える、日本語で説明するといった、日本語の使用に特化した時間を設けることも考慮すべきであろう。

また聴覚障害教育においては、特に幼児教育における子どもの遊びが重視されている。子ども同士の自由な遊びはコミュニケーションを活性化させ、子どもの発想力、想像力を広げていくために欠かすことのできない活動である。一方、子ども同士のコミュニケーションで使われることばには、一定の限界もあると考えられる。特に日本語については、それぞれの子どもが有することばや知識の限界を、子ども同士の活動のみで超えることは難しい。遊びの活動において教員によることばや知識を伝えていくかわりや、場面を設定した構成的な遊びによって新しいことばのインプットを図ることが大切であり、新しいことばをきっかけとした新たな発想や想像を喚起することにもつながると考えられる。

さらに従来指摘されているように、読書は聴覚障害児の日本語習得において、最も重要な活動であるといえる。最近では、インターネットを通じて絵本や児童用図書に関する情報も入手しやすく、多様なテーマや題材を扱った本が出版されている。子どもが興味を持つ題材を中心に様々な本の読み聞かせや読書活動を推進することは、今後も継続していく必要がある。

5. 3 個の発達に応じた学習方法の構築

日本語の力、特に読み書き能力については児童期後

半以降、その個人差が顕著になることが指摘されている。聾学校では、自立活動における日本語指導の際に、能力に応じたグループ学習などの指導形態の工夫を行っているが、個々の子どもの能力に対応する上では、個別対応の課題や教材の工夫が一層求められる。近年、日本語の学習に用いるプリント教材や視覚的教材の開発・利用は充実しつつあり（木島，2013）、学校内あるいは学校間での教材等の共有も可能となってきた。このような取り組みを充実させていくとともに、それらの教材等を用いて自主的な学習を進められるような環境を作ることが必要である。

「コストパフォーマンスの高い指導」という考え方は、「個に応じた教育の充実」あるいは「理想的な教育の在り方」といった理念との矛盾を含みうるが、学習内容の増加と教員の業務の多様化を鑑みたとき、限られた時間の中で最大限の効果を求めるための工夫が必要となるだろう。日本語の学習に対して、子ども自ら積極的に取り組めるような環境を構築することが今後の重要な課題になる。特に、ICT機器は教材の開発・蓄積・共有を行いやすく、また個に応じた課題の提示などにも有効である。ICT機器の活用は、学習障害児等への指導にも効果を示しており、日本語の習得度に応じた聴覚障害児対応の教材開発を進める必要がある。

さらにこのような個別対応型の課題や教材の開発にあたっては、子どもの日本語能力をより詳細に分析する必要がある。聴覚障害児は格助詞の理解や受動文などの特殊構文の理解が困難であるといったことはしばしば指摘されている（澤，2015）が、個々の助詞や構文の意味、一般的に使用される頻度、誤りが生じやすい文脈などについての詳細な分析は十分に進められていない。近年は、言語習得研究においてもビッグデータによる解析が進みつつあり、聴覚障害児の日本語能力についても、データを集約した分析や検討が求められる。

5. 4 日本語習得への動機づけ

日本語をベースにする聴覚口話法においては、子どもにとって日本語の理解や使用は必然的（強制的）であり、生活の中で日本語の必要性を意識化することに大きな支障は生じにくいと考えられる。一方、教育の場における手話の使用が広がった現在では、なぜ日本語が生活の中で必要なかを具体的場面に即して意識化させる取り組みが必要であると考えられる。林・新海・澤（2018）の調査によると、聾学校の中学部・高等部生徒の日本語の必要性に対する意識の程度に対して、

日常生活での日本語に関わる言語環境が関連することが指摘されている。日本語への意識と日本語習得の程度は相関関係を有すると考えられ、日本語力の高い子どもほど日本語の有用性を意識しやすいともいえるが、必要性への意識を高めることは習得への意欲を喚起するために必要であると考えられる。

日本語に対する意識を高めるためには、子どもにとって日本語を用いることの意図や目的が明確な教育活動が求められるだろう。例えば、作文などの文章産出の活動においても、家庭や学校での生活での出来事を綴る（生活文）のみではなく、文章を読む相手や状況を意識した文章を書く活動（依頼文、要求文など）を取り入れるなど、社会生活を意識した取り組みが必要である（新海・澤，2018）。

5. 5 生活に根差した日本語の導入

学習の中で日常生活に直結した必要度が高い日本語を扱うことも重要であると考えられる。近年では、新聞を教育場面に活用する（Newspaper in Education: NIE）ための教材開発も進みつつあり、社会の出来事を文章を通して理解することが重視されている。マニュアルや取り扱い説明書、種々の広告、街中の看板や掲示、注意喚起文書、公的な伝達文書、料理作りのレシピなど、日常生活の中で出会う機会の多い日本語材料を用いることも一考に値するであろう。さらにインターネットの普及によって、WEB上では文章と視覚的情報（図や表、絵、写真、記号など）が混ざった非連続型テキストが一般化している。非連続型のテキストはPISAによる学力調査の対象にもなっており（福屋・森田，2013）、理科や社会などの学校教科書もその多くが非連続型テキストによって記されている。中田（2017）の調査によると、聴覚障害生徒の非連続型テキストの読みにおいては、図や表と文章を関連付けて読むことの困難や、内容理解において文章のみに着目しやすい傾向が指摘されている。多様な形態の文章について、読み方を身に付けていくための指導も今後必要になると考える。

5. 6 「聴覚障害」に対応した指導方法の追求

聾学校における手話の使用が一般化する過程の中で、日本語を第二言語として習得するという考え方が一定の広がりを見せている。日本に在住する外国人の増加、日本の学校で学ぶ外国人児童生徒の増加（文部科学省，2017）に伴い、第二言語としての日本語習得に関する研究は、近年急速な発展を示している。これらの研究や実践が示すエビデンスは、日本語習得に

相応の困難を有する聴覚障害児の指導に対して有益であると考えられるが、聴覚障害に伴う特有の困難に対応するためには、これまでの聾学校での指導方法を改めて振り返り、その要点を集約した聴覚障害適応の指導の在り方を追求することが重要である。とりわけ手話と日本語の語彙の違いや表現方法の違い、日本語の語形変化（三浦，2003）やオノマトペ、助数詞の扱い、漢字の読み（茂木・澤・四日市，2012）などの音情報が強く関与する側面については、聴覚障害児に特有の誤りを考慮した指導が求められる。また敬語などの状況に応じたことばの使い分けや受動文、授受構文などの理解は状況の認知と密接に関連する。日本語指導にあたっては、聴覚障害児の認知発達における種々の特性を考慮した題材提示の方法や教材の開発が必要となる。聴覚障害児への指導にあたっては、どのような方法が有効かという観点とともに、「このような方法では難しい」というネガティブな情報に着目することも必要であろう。個々の子どもに実態に応じた指導方法の長短について、情報を集約し分析するといった研究の在り方も求められる。

6. おわりに

聴覚障害教育において、日本語習得は最重要課題の一つとして位置づけられ、その指導に関する様々な考え方や方法が提案・実施されてきた。一方で、手話を第一言語とする聴覚障害者（ろう者）や日本語に苦手意識を有する聴覚障害者に対して、どの程度の日本語力を求めるのかという点については、教員や研究者の間でも考え方の相違があり、あいまいな部分を残している。

自然法の考え方は、言語としての手話と日本語の違いに関わらず、言語習得を促すための基盤になると考える。一方で自然法が「子どもが言語を覚えていく自然な発達をモデルとした指導法」であるとするとき、それは第一言語の習得を強く意識した指導法であると考えることができよう。その場合、手話と日本語のいずれを第一言語として習得させるのか、あるいは聴覚障害児にとって日本語を“どの程度”第一言語として習得させるのかという点を今一度考える必要がある。

中島（2018）は、日本語の習得が「社会で自立して生きていくため」「社会を支える一構成員となるため」に必要であるとする考え方が聴覚・者の価値観に依拠したものであることを指摘し、聴覚・者基準の日本語リテラシー観をアンエンパワメント（自発的制御）することの必要性を述べている。すなわち、聴覚障害者

の日本語リテラシーに対する心理的負担、ネットワーク等の活用による日本語リテラシーを補うストラテジーの存在などを前提とした際、日本語の間違いへの寛容さやわかりやすさを意識した調整等の別様なりテラシーの在り方を提起することが必要であるとするものである。このような考え方は、近年の外国人への日本語指導に関する「やさしい日本語」(庵, 2016)の考え方にも通底しており、個々人が所属するコミュニティや生活様式に応じた日本語習得の柔軟さを考慮することの必要性を主張する。5. 3で述べたような個々の子どもの発達に応じた個別指導の在り方を考える上で、(1)日本語の力をどこまで求めるか、(2)アンエンパワメントの実際を誰がどのように決めるのか、(3)日本語の力をどのように測るのか、(4)個人の生き方や生活環境に応じた“コミュニティベース”の日本語力とはどのようなものかといった点について検討を深める必要がある。

バイリンガル教育の視点では、ろう者にとって自然に獲得できる言語は手話であり、第一言語としての手話の獲得を前提として考える。それに対し、聴覚口話に代表されるように、従来、聴覚障害教育が目指してきた日本語習得を促し第一言語とすること(あるいは第一言語に限りなく近づけていくこと)をどのようにとらえるべきであろうか。現在の情報化社会がさらに発展し、内閣府による“Society 5.0”の概念で提唱されているような社会が実現した際、言語間のバリアは克服されていることも想定できる。しかし、それでもなお、社会生活に必要な情報をできるだけ多く、即時に、効率的に取得するための日本語力を学校教育において培っていく指導は必要であると考えられる。

手話と日本語の両方のことばを「その人の生活や自己実現を満たすレベルで」習得させることを聴覚障害教育の目標とするならば、いずれの言語についても第一言語とみなして指導するという考え方が必要ではないだろうか。認知言語学や言語習得の認知的アプローチの考え方に示されるように、言語習得がことばの使用を前提としてなされるのであれば、いずれの言語についてもインプットの量と質を保証することが求められる。自然法によるコミュニケーションベースの指導と構成法的な日本語指導を融合、発展させることで、その可能性を追求することが聾学校の役割であり、また重要な研究課題となる。

付記

本研究は、平成31年度(令和元年度)科学研究費

(基盤研究B)(課題番号18H01039)の助成を受けた。

注

注1) “言語を身に着けること”を表すことばとしては、学問領域に応じて「言語獲得」あるいは「言語習得」という用語が使われるが、本研究では総称して「言語習得」あるいは「日本語習得」ということばを充てる。

注2) 聴覚障害教育では「言語指導」という用語を「日本語の指導」という意味で用いる場合が多いが、厳密には「言語としての手話(日本手話)の指導」も含む。それ故、本研究では「日本語指導」「手話指導」を分けて記述し、両方を対象とする場合に「言語指導」ということばを用いた。

注3) 現在、言語習得に認知能力が関与するという考え方は、周知であると考えられ、特に母語の獲得に関して「認知的アプローチ」という用語は一般的ではない。本研究で用いた「認知的アプローチ」という用語は、第二言語習得に関する小柳・峯(2016)の文献に依る。

文献

- 我妻敏博(2003) 聴覚障害児の言語指導～実践のための基礎知識～. 田研出版.
- 我妻敏博(2008) 聾学校における手話の使用状況に関する研究(3). ろう教育科学, 50, 77-92.
- 我妻敏博(2012) 言語指導観の変遷. ろう教育科学会(編) 聴覚障害教育の歴史と展望. 風間書房, 203-216.
- Barsalou, L. W. (1983) Ad hoc categories. *Memory & Cognition*, 77, 211-227.
- Barsalou, L. W. (1985) Ideals, Central Tendency, and Frequency of Instantiation as Determinants of Graded Structure in Categories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 629-654.
- 長南浩人(2003) 聴覚障害児の読解力を向上させるためのコミュニケーションのあり方—認知心理学の視点から—. ろう教育科学, 45, 167-176.
- 箱田裕司(2011) カテゴリー化—世界を分ける仕組み. 箱田裕司・都築誉史・川畑秀明・萩原滋 認知心理学. 有斐閣, 166-187.
- 早瀬尚子(2005) 形成されるカテゴリー：言語獲得の観点から. 早瀬尚子・堀田優子(共著) 認知文法の新展開—カテゴリー化と用法基盤モデル. 研究社, 151-177.
- 林雄大・新海晃・澤隆史(2018) 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—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 69.

- 229-242.
- 榎屋いずみ・森田愛子 (2013) 非連続型テキストを含む説明文研究の現在. 広島大学心理学研究, 13, 83-90.
- 今西典子 (1999) 言語獲得と普遍文法. 橋田浩一・大津由紀雄・今西典子・Yosef Grodzinsky・錦見美貴子 言語の獲得と喪失. 岩波書店, 39-101.
- 庵功雄 (2016) やさしい日本語. 多文化共生社会へ. 岩波新書
- 一般社団法人日本耳鼻咽喉科学会 (2014) 小児人工内耳適応基準 (http://www.jibika.or.jp/members/iinkaikara/pdf/artificial_inner_ear-child.pdf: 最終閲覧日: 2019年8月23日)
- Johnson, M. (1990) *The body in the mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. University of Chicago Press. 菅野盾樹・中村雅之 (訳) (2001) 心の中の身体. 紀伊国屋書店.
- 榎陽子 (2019) 「日本手話」を第一言語として学ぶ学校. 全日本ろうあ連盟 (編) 手話言語白書 多様な言語の共生社会をめざして. 明石書店, 94.
- 木島照夫 (2013) 文法を視覚化・構造化したきこえない子のための日本語チャレンジ. 難聴児支援教材研究会.
- 岸江信介・田畑智司 (2014) テキストマイニングによる言語研究. ひつじ書房.
- 小柳かおる (2016) 教室指導の効果に関するSLA研究. 小柳かおる・峯布由紀 認知的アプローチから見た第二言語習得 日本語の文法習得と教室指導の効果. くろしお出版, 143-222.
- 小柳かおる・峯布由紀 (2016) 認知的アプローチから見た第二言語習得 日本語の文法習得と教室指導の効果. くろしお出版.
- Lakoff, J. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Thing: What Categorizes Reveal about the Mind*. University of Chicago Press. 池上嘉彦・川上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之 (訳) (1993) 認知意味論—言語から見た人間の心—. 紀伊国屋書店.
- Langacker, R. W. (1991) *Foundation of cognitive grammar. Vol. II: Descriptive application*. Stanford University Press, Stanford.
- Mandler, J. M. (1992) How to build a baby II: Conceptual primitives. *Psychological Review*, 99, 587-604.
- 三浦憲一 (2003) 聴覚障害児童の日本語指導—動詞の活用に関して—. 障害児教育実践センター研究紀要, 1, 13-22.
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- 文部科学省 (2017) 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度) の結果について.
- 文部科学省 (2018) 特別支援教育資料 (平成29年度)
- 茂木成友・澤隆史・四日市章 (2012) 重度聴覚障害児童における表記上の誤りの発達的变化. *特殊教育学研究*, 50, 161-169.
- Murphy, G. & D. Medin (1985) The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289-316.
- 中島武史 (2018) ろう教育と「ことば」の社会言語学 手話・英語・日本語リテラシー. 生活書院
- 中田文菜 (2017) 聴覚障害生における非連続型テキストを含む文章の読解に関する研究—非連続型テキストからの情報取得の特徴—. 東京学芸大学修士論文.
- 小田候朗 (2012) 聴覚障害教育と手話活用. ろう教育科学会 (編) 聴覚障害教育の歴史と展望. 風間書房, 217-229.
- 大鹿綾・森崎茜・濱田豊彦 (2018) 第3回発達障害に関する全国聾学校調査結果について. 日本特殊教育学会第56回大会発表論文集, p.1-23 (CD-ROM)
- 大月実 (2019) 意味論の歴史と認知言語学. 大月実・進藤三佳・有光奈美 認知意味論. くろしお出版, 1-34.
- Paul, P. V. (1998) *Literacy and deafness. The development of reading, writing, and literate thought*. Allyn and Bacon.
- Rosch, E. (1975) Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 192-233.
- Rosch, E. & Mervis, C. B. (1975) Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- 斎藤佐和 (1996) 聴覚障害教育の方法. 中野善達・斎藤佐和編 聴覚障害児の教育. 福村出版, 49-72.
- 斎藤佐和 (2018) 日本の聴覚障害教育の変化—言語指導法を中心に—. *聴覚言語障害*, 47, 1-19.
- 澤隆史 (2015) 聴覚障害児の文の理解に関する研究動向: 文理解方略に関する文献的考察. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 11, 115-123
- 島田静香 (2011) 児童の実態に応じた語彙と文法力を高める日本語指導—効果的な指導方法と教材の開発をめざした4年間を振り返って—. 第45回全日本聾教育研究大会研究集録, 43-44.
- 志水宏吉 (2005) 学力を育てる. 岩波新書
- 新海晃・澤隆史 (2018) 聴覚障害児の書いた論証的文章における言語的特徴—多数の言語要素を用いた分析—. 日本特殊教育学会第56回大会発表論文集, P1-72 (CD-ROM)
- 武居渡 (1996) コミュニケーションの方法. 草薙進郎・四日市章 (編著) 聴覚障害児の教育と方法. コレール社, 51-94.
- Taylor (2012) *The Mental Corpus: How language is represented in the mind*. 西村義樹・平沢慎也・長谷川明香・大堀壽夫 (編訳) (2017) *メンタル・コーパス 母語話者の頭の中には何があるのか*. くろしお出版

Tomasello, M. (1992) *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge University Press.
Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press, Cambridge.

四日市章 (2009) リテラシーと聴覚障害. コレール社.
綿卷徹 (2002) 言語発達理論. 岩楯志津夫・小倉たみ子 (編著) 言語発達とその支援. ミネルヴァ書房, 6-13.
全国聾学校長会 (2018) 聴覚障害教育の現状と課題.

聴覚障害児の日本語習得を巡る課題と展望

—— 聾学校での指導の観点から ——

Current issues in teaching Japanese for students with hearing impairments:

Perspective on teaching methods in schools for the deaf

澤 隆 史*

SAWA Takashi

発達障害学分野

Abstract

Japanese acquisition is one of the most important issues in education for the deaf students. Teachers in schools for the deaf are faced with complex problems in teaching Japanese for students. In this study, current issues in teaching Japanese for the deaf students were discussed. Now in the deaf schools, teachers have difficulty to share the vision and teaching method for Japanese acquisition for reasons of overcrowded curriculum with increasing of educational contents, decreasing number of deaf students, diversity of communication methods, and so on. “Natural approach” is underlying method to make deaf students acquire language through natural conversation. Recent concepts of cognitive linguistics and cognitive approach to language acquisition were able to explain the basis for “natural approach” for the deaf students. In order to formulate effective teaching methods for improving Japanese literacy of deaf student, it is important to discuss about fulfilling experience in daily life, increasing Japanese input, raising awareness and motivation about Japanese, improvement of individual teaching program with the use of ICT, from the perspective of natural approach.

Keywords: children with hearing impairments, school for the deaf, Japanese acquisition, method for teaching Japanese, cognitive approach

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

要旨: 日本語習得は聴覚障害教育における最も重要な課題の一つであるが、現在、聾学校の教員は日本語指導における様々な課題に直面している。本研究では、聴覚障害児への日本語指導を巡る今日の課題について考察することを目的とした。現在、聾学校ではカリキュラムの過密化、幼児児童生徒数の減少、コミュニケーション手段の多様化などによって、聴覚障害児への日本語指導の方法を共有しにくい状況になっている。「自然法」とは自然な会話を通じて聴覚障害児の言語習得を促す基本となる方法である。近年の認知言語学や認知的アプローチは「自然法」の根拠を説明し得る。聴覚障害児の日本語の読み書き能力を間然するためには、生活経験の充実、多様な日本語表現のインプット、ICTを活用した個に応じた指導方法の改善、日本語への意識

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

を高める働きかけについて，自然法の観点から考えることが重要である。

キーワード：聴覚障害児，聾学校，日本語習得，日本語指導法，認知的アプローチ