

# Teaching Reading and Writing for the Hearing Impaired Children

|       |   |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2017-10-03<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者:<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/2297/23359">http://hdl.handle.net/2297/23359</a>             |

# 聴覚障害児の読み書きの指導について

大塚 明敏

## Teaching Reading and Writing for the Hearing Impaired Children

Akitoshi OTSUKA

### I 読みの指導について

#### 1 聴覚障害児の持つ読みの問題点

まず注意を喚起したいことは、聴覚障害児というものを知らない人や、聴覚障害児の教育に初めてかかわるような人の場合には、聴覚障害児は耳が不自由なだけであって、目は普通に見えるのだから、文字を通して文や文章を読んだりすることには、格別何も問題はないのではないかと、一般に思い込み勝ちであるが、実はそれが大変な間違いであるということである。

総括的に言えば、聴覚障害児の有する読みの能力の個人差たるや極めて多岐にわたり、文字で書かれた文や文章を意味的に全く読めないに近い者から年齢相応に健常の子ども同様に読むことができ、かつ、楽しめる者に至るまでいるのが実態であり、事の真相である。

その中味である具体的な問題点を列挙すると、主なものを拾っただけでも次のようなものがある。

- 書いてある文や文章のすべてがわからない。
- 文や文章の中のどの言葉がわからない言葉なのか、それ自体がわからない。
- 語のまとまりがわからない。
- 言葉の意味を文脈の中で考えない。
- 一文として何のことについて書いてあるのかがわからない。
- 主語がはっきり書いてないとわからない。
- 文や文章を読んでもわかったか、どうかを気にかけない。

- 読んでわかろうとする意欲に欠ける。
- 習得している語いが貧困なため、読みを通しての内容理解が困難である。
- 文字を見て発音することが読むことだと思っている子どももいて、内容理解まで辿りつけない。
- なかんとく、長文や長い物語の読解が困難である。
- 経験したことや、身近かな生活について書いた文以外は読んでもイメージが広がらない。
- 文字を読んで内容を理解することに抵抗があり、書かれている場面に頭に浮ばない。
- 文章のあらすじや、あらまし、要点等の把握が困難である。
- 本や文章を読んでも感想が持てない。
- 心情まで突込んだ理解ができない。
- 文字で表されていない行間の意味を読み取ることが困難である。
- 文や文章についての深い読み取りや背景を考えることが困難である。
- 文中の助詞の意味が理解できない。
- 文中の指示語（こそあど言葉）の意味が理解できない。
- 副詞の入った文を理解することが困難である。
- 漢字の読みや意味が理解できない。
- 漢字の音・訓の読み換えができない。
- 文に即して忠実に読み取るのではなく、自分勝手に解釈し勝ちである。
- 説明的教材の読解の場合、文に即して論

理的に読む力が弱い。

- 語いが貧困なため、問題文の意味を的確にとらえることができない。特に「どんな」「どうして」「なぜ」にまつわる質問文の意味理解に困難がある。
- 自分から「どんな」「どうして」「なぜ」「どうなる」という疑問や追究的興味を持って読もうとしない。
- 国語辞典を用いても、辞典に書かれている説明や解釈の文自体が理解できない。
- 教科書はもちろんとし種々な読み物や新聞等も読みこなせない。

何故にこのような悲劇的事態を来すのかという最大の原因にして究極の原因となるものは何かと言えば、聴覚障害児の場合、しばしば、ことばの習得、つまり、日本人共通の母国語であるところの日本語の習得が極めて不完全なまま、聾学校の小学部、中学部、高等部であれ、一般の小学校の場合であれ、読みの指導や教科指導の路線に乗せられてしまうところにある。

## 2 聴覚障害児に対する読みの指導の意義

聴覚障害児に対する読みの指導とは、聴覚障害児にとっての母国語形成指導としての役目を果たすことば（日本語）の指導と密接不可分の関係を保持しながら、しかも、その延長線上に築き上げられていく書きことばという暗号によって構成される表象、想像、概念、抽象の世界や、文字で書かれたことばを介して読み手が書き手の思想、感情を理解する働きを開発することにある。そして、結果として、文や文章、テキストなどが読めるようになったということは、聴覚障害児が日本語（ことば）をマスターしたということの最も的確な指標ともなり得るものである。

しかるが故にこういった読みの力を身につけさせることは、聴覚障害児の場合、ことば（日本語）を身につけさせることと同じく、本人自身のよりよき生存にかかわる避け得べからざる大問題としてとらえることが重要である。書かれた文や文章、テキストが読めないとしたら、

学力をつけることも、自学自習の力や自己学習力をつけることも、社会一般の人々や健常の子どもたちが持つような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方等を共有することも困難となるのは必定と言わざるを得ない。何故ならば、聴覚障害児の場合は、耳学問ということばを媒介とする聴覚を通した自然な情報の獲得を日常的に欠いているからである。

読みの指導とは、いうまでもなく、聴覚障害児をして文字や文字によって、構成表示されたことばから意味を読み取り、理解できるようにする指導、つまり、読めるようにする指導には違いないが、本人自身の有する聴覚のハンディキャップはもちろんとし、教師や両親の指導力の不足等の問題もあって、必ずしも全ての学習条件が整ってその指導が始まるというものでもないの、実際上は、次のような性格を帯びることとなってくる。つまり、聴覚障害に起因する母国語（ことば、即ち日本語）形成の不備、経験不足、思考力の不足などを補いながら、リーディング、レディネス（読みの準備態勢）を形成しつつ、読解力や読書力をつけたり、その核心として働くリーディング・センス（読みの感覚）を触発したり、読書興味や読書習慣を育てたりする指導となってくる。

読みの指導は、その基礎的手引きをはかる意味においては、直接には、聾学校小学部の教育や一般の小学校教育の主要課題とした位置づけられるものであるが、実状としては、聾学校の場合であれば、中学部、高等部等をも含めた学校全体にわたる解決すべき必須課題であると、断定してもよいほどではなからうか。なお、読みの能力の向上や水準の如何は、聴覚障害児の場合、全体として人間形成や、教育の成果を左右し、決定する鍵となるほどの強い影響力を有するものである。具体的に言って、実際、どのような本が読めるかということは、人間形成の尺度とすらなり得るものである。

その他、聴覚障害児にとっての読みの意義を考究すると、以下のような働きを指摘することができるであろう。

- 読みは聴覚障害児にとって最も頼り甲斐が

あり、かつ、安心できる学習の武器である。

- 一般の子どもの耳学問に代わる自然な情報獲得のための最も有力な武器である。
- 聴覚障害児が正確な情報を獲得したり、周囲の人と正確にコミュニケーションをしたりする時の道具である。筆談をするにしても、相手を書いてくれたものを正しく読み取れなければ、会話がスムーズに展開できなくなるであろう。
- 聴覚障害児が周囲の世界と円滑な接触を保つ道具である。
- 聴覚障害児にとって記号的に最も完全で、信頼のおける言語メディア（媒体）である。
- 聴覚障害児が知識や常識を身につけたり、周囲の世界から知的な刺激を受けたりするための最も有力なパイプである。
- 聴覚障害児に生涯を通して持続させる読書の楽しさや読むことの楽しさを与える魔法である。
- 聴覚障害児の精神世界の拡大、開放をもたらす“開けーゴマ”である。  
こういったこともまた、読みの指導の意義となり得る事柄である。

### 3 聴覚障害児に読みの力をつけるための方略

聴覚障害児に実用として役立つ本物の読みの力をつけるには、これまで述べてきた「聴覚障害児の持つ読みの問題点」を克服するとともに、「聴覚障害児に対する読みの指導の意義」の十分な実現を計ることが必要な条件となる。

その具体的な方略としては、一方では、常に読みのレディネスの充実を計りながら、他方では、読みの力の最も核心的な部分をなす読みのセンスを触発していくという二つの側面よりアプローチしていくことが必要である。

#### (1) 読みのレディネスの指導

聴覚障害児の持つ読みの発達における障害や遅滞の最大の原因は、いつでもそのレディネスが整わないままにいきなり一般の子どもと同じような読みの指導の路線に乗せられてしまうところにある。

したがって必要なレディネス（下地や準備態勢）がもっと組織的に用意され、充実したものとなるならば、今日のような聴覚障害児の読みの能力における悲劇的状况は、もっと改善されるに違いないと見るものである。以下、そのための方策について述べる。

#### ① 豊かな経験を積ませるようにする。

文字で書かれたことばを介して書き手の思想、感情を理解するためには、つまり、書かれた文や文章、テキストというものが読めるためには、その背景として知識、常識、概念、イメージなど、いろいろなことを沢山知っていることが必要である。直接経験、ことばや絵、写真、スライド、ビデオ、テレビ、映画、人形劇、劇、芝居等を介した間接経験をも含めて、経験こそは正にそのための母体をなすものである。

しかも、聴覚障害児には、ことばを媒介とする耳学問という効率のよい経験が欠落しているため、一般の子ども以上に変化に富んだ現場体験や、直接体験、俗にいうところの雑学なるものをさせておく必要がある。ただし、その場合といえども、ことばによる説明や整理といった経験に対することばの結びつけの配慮を忘却しては単なる経験や体験の上塗りに終わり、効果も半減することを知るべきである。

#### ② 豊かな心を育てるようにする。

具体的には、子どもがいろいろなことをよく知り、よくわかまえ、心が働くようにしておくことである。これがあると文字というコード（記号）を見てもびんびんと心をゆさぶられ、何かを感じ、文字を手掛りとして、その奥にひそんでいるものをつかめるようになってくる。反対に文字を単に機械的に記号として読み、発音する程度の心の働きでは「読み」に到らないことは言うまでもない。豊かな心というものも、それ自体においてふくらませることができないのではなく、経験を豊かにする中でことばの発達や広がりや密接不可分の関係を保ちながら自ずと養われていくものである。

### ③ 豊かなことばを育てるようにする。

何はともあれ、ことばが豊かであり、かつ、それを流暢に使いこなせるということは、「読み」が成立するための最大の基礎条件である。聴覚障害児の「読み」のつまづきの決定的な原因は、母国語である日本語をよくマスターしていないことにあるといっても決して過言ではなからう。本や教科書をひもといても、難語句、難語句、難文、難文の続出では、子ども自身、字を見るのも嫌になるのが当然であるし、一方、手の施しようがないほどに指導が困難を極め、苦渋に満ちてくるのも自然の成りゆきではあるまいか。したがって、そのようなことが生じないように予め、就学前の段階や、幼稚部、小学部低学年等における扱いの中でことばの力を十分つけるように努力することはもちろん必要であるが、なにぶん大きな障害であるので、手当のやり残しや、先送り分については、後の学年や部局において配慮し、手を入れていくことが絶対に必要であると言ってよい。ことばなしに、あるいは、ことばを抜きにして、「読みの力」の発展や発達を期待するなどというようなことは、全くのナンセンスと言う他はない。

### ④ 豊かな言語受容力をつけるようにする。

ここでは「言語受容力」を聴覚によってことばを理解する力や読話力等の合体したものととらえておく。スピーチ・パーセプション（言語知覚）の能力と同義に解するというわけである。

文字で書かれたことばを「読む」という精神作用は、元来、ことばを「聞く」という働きの引き写しや、その延長線上にあるものであるが故に、たとえ、聴覚障害児であろうとも、まずは、ことばを「聞く（受容する）」「話す」生活の中でことばを聞く（受容する）ために必要とされる基本的なさまざまな頭の働きを十分に習練するという経験をさせておくことが不可欠である。一般の子どもの場合には、耳が百パーセント聴こえるので、自然の中に読みの下地として必要とされる精神的な諸々の働きが学習されているので、「読み」の学習へも、それこそ、す

んなりに乗っていけるわけである。

したがって、聴覚障害児に読みのレディネスを効果的に用意する上でも、ことばの受容の具体的な働き、なかんずく、そのコアをなすセンスについて着眼し、実際指導の中で取り上げていく必要が出てくるのである。

基本的なことばの受容のセンスとしては、

- 相手が何を言わんとしているかをざっと受容する。
- 相手の話やことばを受容して一時覚えておく。
- 受容したことの中から必要な情報を探す。
- 受容したことを要約する。
- 大意を受容する。
- 受容したことを概括する。
- 受容したことから主題をつかむ。
- 主題を支える細部にも注意を払って受容する。
- 事実と意見を区別して受容する。
- 推量しながら受容する。
- 自分なりの感想や意見を持ちながら受容する。
- 様子を思いうかべながら受容する。
- 受容したことばや話の通りに動作をしたり、行動したりする。

等がある。

一般の子どもの場合には、これらが全て、基本的な聞き方のセンスとして日常生活の中で、特に意識することもなく自然に機能しているわけである。したがって、聴覚障害児のことばを受容する生活においても、こういった働きを全て網羅して扱っておく必要があるということになってくる。

しかも、こういった精神構造は、作りあげておきさえすれば、「読み」の働きそのものへもそっくりそのまま移行させることができるものであると同時に、「ことばを受容する（一般の子どもの「聞く」に相当する）」－「話す」段階から「読み」の段階への移行自体を促進する要因ともなり得るものである。

### ⑤ 早期から文字に親しませるようにする。

これは、ことばをまだ持たない段階から実際の事物や絵、写真などと対応して、ことばをかけてやりながら、文字で書いたことばを頻度多く子どもに提示していくことを意味している。

母親手作りの絵日記（子どもの経験したことアルバム）や教師の作った経験のチャート（絵日記の大型版を想像すればよい。）ことばの指導のためのテキストやコピー、写真つきの名札、日常の動作を表す文字カード、室内の部分や家具、備品等にその名称を文字で書いて貼ったもの等は、文字に親しませる方法のよき具体例である。聴覚障害児に対しては、「ことばの風呂」にひたすのと同時に、「文字の風呂」や「書きことばの風呂」にたっぷりひたす工夫もしておくことが大切である。その狙いとすると、聴覚に障害を有するが故のことばを受容する際の話しことば（口話）の頼りなさや、記号としての曖昧さ、大まかさを補うとともに、ことばや読みそのものの基盤となるランゲージ・コンセプト（言語概念）の豊かな発達を期待するためである。

## (2) 読みのセンスの指導

読みのセンスとは、ランゲージ・センス（言語感覚）の延長線上にある人間の持つ高度の統合的な精神作用であって、読みの力の中核にあってそれを躍動させる鋭敏な感受性のことである。その意味においては、読みの指導とは、即読みのセンスの指導と同義に解してよいほどの重要性をもつものであり、実際、読みの指導において最大の中心課題としなければならないことは、ことばの指導（聴覚障害児に対する母国語形成指導）におけるノーマル・ランゲージ・センス（正常な言語感覚）の触発と同様、いかにして読みのセンスの触発をはかるか、ということになってくる。

その場合、読みのセンスは、さまざまな精神能力や態度等の統合された全体的なセンスであるので、そのセンスを触発、培養したり、さらにそれを磨き上げようとするには、全体的な読みのセンスを成立させている基本的なセンスに着目して、それらを落ちこぼれなく、バランス

よく発達させるように方向づけるのが効率的である。

先ず手をつけなければならないことは、一語、一句、一文として書かれた文字から直感的に意味をとるセンスであり、次にやるべきことは一つの文章として意味をとるセンスの触発である。要するに、語、句、文として読むセンスや文章として読むセンスをつけなければならないということである。

ここでは紙数の関係で、どちらかと言えば、後者である文章として読むセンスを中心に述べることにする。しかし、文章として読むセンスにしても実際にはその時の目的や材料の如何によっていろいろと違ったセンスを要求されるので、それらの主なものについて触れておくことにする。

### ○ ざっと読むセンス

読み手に必要な内容かどうかを知るために文面をざっと見ていく読み方である。大意をつかむ読み方に似ているが、もっと網の目があらく、読み手がその文章に大体どんなことが書いてあるかを知らうとして、あるいは、特定の事柄についての知識を読み取ろうとして素速くざっと目を通す読み方のことである。

### ○ 読んだことを一時覚えておくセンス

文や文章を読んで理解するには、読んで片方から忘れていくのでは困るのであって、内容の主要な事柄や語句についてある程度まで記憶されていることが必要条件である。したがって、文や文章の全体の筋に関係のある個々の事実を覚えておれない子どもの場合には、読みの力もなかなか伸びないといってよい。特に一回きりの経験で必要な読みの手掛りをとらえるセンスこそは、読み取りの基礎要件として正に不可欠のものである。

### ○ 読んで大意を把握するセンス

これは書かれていること全体の大ざっぱな意味、すなわち、大意をつかむセンスのことである。このセンスは、ざっと読むセンスを更に広

め、かつ、深めたセンスであって、この読み方をする時には、書かれている材料の全体をつぶさに読むことは必ずしも必要ではなく、その文章全体の大体の内容、つまり、大要が把握できれば、目的は達せられるわけである。生活に必要な読みのセンスとしては最も一般的で、しかも全体読みとして必要とされる基本的なセンスである。ひらたく言えば、「あらすじ」や「あらまし」を読み取るセンスのことである。

#### ○ 読んで要約するセンス

ざっと読むセンスや、大意把握のセンスなどと同じ系統に属する頭の働きであるが、主要な事実の正確さを要求される点が著しく違っているといえよう。要約するセンスとは、書かれている主要な事柄、すなわち、要点をもらさないように、しかも、なるべく原型を保ちつつ、全体を凝縮するような、つまり、ダイジェスト的な読み方である。今、読んだ文章や話は、要するにどういふ話だとわかるセンスだとも言ってよからう。

#### ○ 読んで主題を把握するセンス

書かれている内容の中心思想や、書き手が何を言いたいのか、何の話であるのかをつかむセンスのことである。ただし、主題というものは、文章によって、はっきり主題が提示されているもの、いないもの、冒頭に來るもの、末尾に來るもの、間に來るもの、全体を通して提示されているものなど、いろいろであるので、多様な文章に接触させることによって、その感度を磨くことが大切である。

#### ○ 読んで細部を把握するセンス

主題を支えている細部をはっきり読みわけ、主題との関係の仕方を見きわめ、その働きを見ぬくセンスのことである。主題を説明する事例を挙げさせたり、その事例は何を言わんとしているかなどをたずねたりして、その指導は進められる。

#### ○ 読んで動作化したり、行動化したりするセ

ンス

読んだ通りに行動したり、動作をしたりできるセンスのことで、文字で書かれた指示や命令を読んで、あるいは、文章を読んでその通りに行動をしたりする時に必要となる読みのセンスである。そのための最も単純なやり方は、動作語文の読みの学習という形をとって実施される。「手を上にあげなさい。」「テレビの前にいらしゃい。」「窓を開けてください。」「先生に赤いチョークを取ってください。」「ポケットからハンカチとティッシュペーパーを出しなさい。」など。高次の読みとしては、物語文を読ませた後で子どもに劇化を命ずるとか、教科書を読ませた後で理科の実験をさせるとか、工作や家庭科の実習をやらせるなどの方法がある。

#### ○ 読んで推量するセンス

文字で書かれてはいないが、書かれている文や文章を手掛りとして、当然の帰結として予想される発展や結果を推量するセンスのことで、読みを深めたり、進めたりする上で不可欠となるセンスである。読み手自身がどんなことが書いてあるのだろうか、次はどうなるであろうか、次は何が出てくるかなあ、などと思うような心的態度や姿勢を持たずしては、文章を読み通したり、内容の真意を理解するなどという知的な作業など、到底できるものではない。

#### ○ 読んだことを自分の経験や印象と結びつけるセンス

文や文章を読みながら自分の経験した場面をまざまざと思い出したり、食物の話を読みながら、その味を思い浮かべたりする読み方である。長い文章を読ませた後で、子どもにそれを紙芝居風に何枚かの絵に書かせたり、詳しい状景描写の文を読ませて、それを一枚の絵に書かせたり、文や文章と関係のある自分の経験を子どもに話させたりなどすることによって、そのセンスは養われていくであろう。

#### ○ 読んで感想や意見を持つセンス

書かれた話の内容に即して自分なりの感想を

持ったり、価値判断をくだしたりしながら読むセンスのことである。物語を読んで面白い場面の絵や記述を指示したり、話したり、あるいは、登場人物の批評をしたりするようなセンスである。

○ 書かれていることについて事実と意見・感想を読みわけのセンス

登場人物が言ったり、したりしたことと、それについての書き手の意見・感想を見分けるような働きである。

○ 書かれている事柄と資料のあらわす意味やアイデアなどと結びつけるセンス

さし絵入りの物語り文や、図や表の入った説明文、理科、社会、算数、家庭等の教科書の文などを読む際に特に必要とされるセンスである。

一つの文章を読むにしても、実際にはこれらのセンスが有機的、統合的に働くことによって、書かれている内容の理解であるところの読解という作用が営まれることとなるわけである。

以下に読みのセンスを触発するための具体的な方策について述べる。

#### [読みのセンスを触発するための方策]

読みのセンスを触発するための方策とは、要するに、読めるようにするための方法・手段や工夫、指導者側の努力といったものを意味するものである。

大別すると、次の二つの方向からアプローチされることとなる。

(1) 豊かな読みの環境に子どもを置き、生活読みの充実を計る。

書きことばに頻度多く、かつ、豊かに触れさせ、本を沢山読ませることである。

掲示による連絡、報告、ニュースの提供、新聞、雑誌、手紙、通知、広告、看板等にまつわる日常的な情報から読みを充実させること、好きな本を選ばせ、好きなように読ませて本の世界に没入させ、密室の楽しさを味わせること、

図書館や学級文庫の利用を促進し、それを日常化すること、一般的な教科学習に伴う教科書や参考書、資料、辞典、事典、板書等の読みを丁寧に扱うこと等は、そのための具体的な方策として大いに役立つものである。

(2) 読みそのものの指導を目的とする時間の扱いを徹底し、子どもが本当に読めるようになるまで指導する。

たとえば、国語の時間や、読みを中心とした養護・訓練などの時間に次のようなことに留意しながら扱っていくようにする。

○ 子ども自身に読む気持や意欲を起こさせるようにする。

○ 子どもの実態や個人差に即して指導する。

○ どのような読みのセンスを開発しようとするのかという明確な目的を持って指導に着手するようにする。

○ 一人一人の子どもが一体どの程度読めているのか、発問などによって確認しながら身につく指導をする。

○ 一字一字が読めることはもちろんであるが、それ以上に一語、一句、一文、一文章として意味が取れるようにすることに重点を置くようにする。

○ 発問を整理し、書かれている内容を確実におさえていくような明確な発問をする。

その模範例として、石田佐久間著「発問の構造と授業の進め方」(東洋館出版社 昭和46年発行)より、題材二ひきのりゅう(中国民話)の扱いにおける発問の実際例を挙げておく。

#### 導入段階

① この前、読んだところでは、チャーチンはどうなりましたか。また、ヤンはどうなりました、

② 気を失ったヤンは、その後、どうなりました、

③ 正気に返ったヤンの気持はどうだったでしょう。

- ・ 「正気に返る」とは、どんなことですか。
- ・ 起きる力も出なかったのはなぜですか。
- ・ ヤンは村人たちにどんなことを話したいと



思いますか。

#### 展開段階

- ・ 村人たちがかわるがわる見舞いにきてくれたとき、ヤンはどう思ったでしょう。
- ④ 老人がたずねてきたときのヤンの気持ちはどうだったでしょう。
- ・ 何をたのみにきたのですか。
- ・ なぜ、りゅうのほりものがあるのですか。
- ⑤ ヤンはなぜこまったのですか。
- ⑥ ヤンは、なぜ、顔をふせて目をつぶったのですか。
- ・ そのとき、何を見たのですか。
- ⑦ ヤンが「しょうちしました。」と言ったときのようすや気持ちはどうでしたか。
- ・ ヤンのようすはどうでしたか。
- ・ ヤンのことばからどんなことがわかりますか。
- ・ なぜ、心にきめたのですか。

#### 終末段階

- ⑧ そこでヤンはどうすると思いますか。
- 文章を細片としてでなく、常に全体として扱うようにする。
- 読んだら、「あらすじ」や「あらまし」を話させるようにする。
- 読んで、書かれていた通りのものを作らせる。
- 読んで、手順通りの実験させる。
- 読んだことを劇化させる。
- 読み取ったことを場面ごとに絵に書かせる。
- 読んだ後で教科書のさし絵とさし絵をつなぐ場面を想像して絵に書かせるようにする。
- 読み取ったことを動作化させてみる。
- 文脈を考えて読ませるようにする。
- 読んだら「何故かな」と考えさせるようにする。
- 主語、述語をおさえて読ませるようにする。
- 細部をおさえて読ませるようにする。
- 意味のまとまりを考えて読ませるようにする。
- 自分の立場で文を読ませるようにする。
- 経験をもとにして文を読ませるようにする。

- 読み取ったことをもとに、更に類推したり、想像したりするようにさせる。
- 題材に関係した場所を訪ねたり、見学したりして興味を喚起したり、背景を知らせるなどした後で読みの学習に入るようにする。
- 読みに入る前に、書かれている文章と関係のある資料を集めさせ、わかったことなどをまとめさせるようにする。
- 具体物、図、写真、スライド、ビデオ、OHPなどを利用して、読みの理解を助けるようにする。
- 語句の意味をわからせるために動作化させたり、具体物を示したりする。
- さし絵をもとにじっくり話し合いをし、イメージをふくらませたところで、読みに入るようにする。
- 指示語（コソアドことば）に注意して読ませるようにする。
- 文章というものは、必ず、まとめて何かを言っているということに気づかせていくようにする。
- 文全体の意味をまとめる学習を重視していくようにする。
- 目的のある読みのくり返しをさせるようにする。
- 意味に注意しない音読や、音読の過度の重視をしないようにする。
- 拾い読みでなく、語、句、文、文章として意味が取れるようにする。
- 語句の指導に重きを置き過ぎて、文や文章として意味を取らせることを忘却しないようにする。
- 一つの文字、一つの句、一つの文の読みを大切にし、基本的なことを丹念に細かく扱い、それを累積していくことが大切である。
- 文章の構成、段落相互の関係などを構造図としてまとめさせるようにする。

要するに様々な角度からあの手この手を用いて結果として読めるようにしていくことが重要だ、ということである。

## II 書くことの指導について

聴覚障害児が人間としてより豊かに生きていくために必要とされる書く力を育てるための指導であり、自分の思想、感情、意見、感想、経験、行動など、すなわち、自らの物の見方、考え方、感じ方、思い、振舞い方、直接の生の体験、間接体験、などを書きことばを通して表現する際、日本語の文法や語法、文章構成法、表記法に従って、語、句、文、文章が生き生きと書けるようにする指導である。

健常児の場合には母国語を幼児の段階で一通り身につけ、更に大人のことばになりかかって、6歳になって正規の指導が開始される領域であるが、聴覚障害児の場合には、しばしば、母国語（日本語）の習得が不備なまま書くことの指導に乗せられる場合が多いので、いきおい非常に苦渋に満ちた扱いとなることが多く、成果も思ったように上がらぬのが現状である。

実際、高等部を卒業してすら手紙一本満足に書けない、職場における作業改善のための提案文が書けない、何を言いたいのか分からない文を書くので筆談も十分にできない、しかも書く文に助詞、助動詞、動詞、形容詞、形容動詞の使い方、特に、語尾変化、語の配列等に誤りが多く、日本語の文としての形をなさないといったことは、よく見られる現象である。

したがって、聴覚障害児に対する書くことの指導や文章表現の指導は、健常児の作文指導と全く同列にとらえるよりは、母国語（日本語）形成指導であることばの指導そのもの、あるいは、ことばの指導の延長線上にあるものとして先ずはとらえることが肝要である。

ちなみに、聴覚障害児が日本語として正しい文や文章が自由に書けるようになったということは、文や文章の意味が読めるようになったことと同じく、われわれ日本人共通の母国語である日本語をマスターしたという的確な指標とすらなり得るものである。書くことが聴覚障害児にとってかくも重要な意義を有する以上、とにかく何とかして聴覚障害児に日本語の文や文章として正しく書く力を身につけさせることが必

要となるのだが、その場合、いずれにしても、どのようにして子ども自身の手持ちのことばの貧困を克服し、書くべき内容を豊かにし、思想をまとめさせるかが、教師の工夫のしどころとなることは、言うまでもない事実である。

書くことの指導も、読みの指導と同じく直接的には小学部教育の主要課題であるが、実態としては、中学部、高等部をも通して克服すべき必須課題として認識し、対処していくのが賢明なアプローチというものであろう。

実際の指導は、書くことのレディネスを育てる指導と、書くことによる文章表現そのものを直接指導するという両面よりアプローチされていくことが必要である。

### 1 書くことのレディネスを育てる。

- (1) 豊かな経験にひたらせ、豊かなイメージやアイデア、概念、感性、ことば（日本語）を育むと同時に話題を豊かにする。
  - (2) ことば（日本語）なくして豊かな文章表現はあり得ないので、ことばとの出会いを豊かにし、壘学校の幼稚部、小学部、中学部、高等部いずれの段階であれ、手持ちのことばを豊かにしていく努力をする。
  - (3) 生活の中でことばをかけたり、ことばでやりとりをしたりする時、できるだけ文字で書いて直後に提示し、書きことばとしてさらしていくようにする。
  - (4) 子どもの生活経験を教師や母親が絵日記に書いて整理し、それを手掛りとして子どもと話し合い、その内容を子どもの目の前で文や文章にしてやり、更にそれを読ませたりする。
  - (5) 絵、童話、物語本等の読み聞かせをしたり、それを子どもに読ませたりする。紙芝居についても同様の扱いをする。
  - (6) 子どもが自発的に書き始めるのを受け入れ、子どものペースに合わせてその表現に少しずつ付け足しをしてやったり、誤字、筆順の誤りなどをその場で直してやったりする。
- こうして子どもが自分から書こうとするのを助け、励まし、その意欲を高めていくわけである。

(7) 生活経験や絵などを材料として自由に話させたり、叙述させたりして、口答による叙述能力や、文章による描写叙述能力を育てておくようにする。

(8) 学校でなされる全ての学習経験や教科の学習にわたって子ども自身に要求される書く活動を丁寧に扱うようにする。

## 2 書くことについて直接指導する。

(1) 絵や絵カード、写真、実物等を子どもに見せて、物の名前や人の名前などを話させ、次にそれを文字で書かせる。

(2) 一文字、一文字の文字カードを拾って語を構成する練習や、文や文章を書いたものをランダムに切ってカード化したものを並べて文や文章を構成する練習をする。

(3) 子どもに種々な動作をするように命じて、その後、どうしたのかを話させ、更にそれを文字で書かせるようにする。

(4) 身体の部分を指さして、その名称を話させ、その後、文字で書かせるようにする。

(5) 学校や家庭での印象に残る出来事を絵日記や日記に書かせるようにする。

(6) 学校や家庭での生活体験を作文に書かせるようにする。

(7) 絵や人物、動物、品物、街の様子、風景等を見せて、その場で写生作文をさせる。

(8) 自己紹介、友だち、先生、家族、地域等の紹介を紙に書いて行わせる。

(9) 家庭から学校までの道順を詳しく文に書いて説明させる。

(10) 紙芝居や絵話、物語などを創作させる。

(11) 将来の希望、過去の思い出、教師、友人、両親、兄弟等への希望や意見、感想等を書かせる。

(12) 読書感想文を書かせる。

(13) 季節、行事、社会問題等、テーマを与えて作文を書かせる。

(14) 社会見学や職場実習の後、お世話になったところへ礼状を出す。

(15) 教師や友人、遠くに住んでいる祖父母などに便りを書く。

(16) 行事の時の招待状を書く。

書くことの指導もきれいごととして書けば以上のようになるが、実態はもっとどろどろとしたものや泥沼に近いものであり、デフ・ランゲージ（聾児文）と呼ばれる以下の例文のような現象がしばしば見られるのが全国の多くの聾学校の実態ではなかろうか。

これは、ことばの指導を建て前としては実施していながらも、その実は、日本語の形成にまだまだ成功していない、あるいは、むしろ、失敗しているということの証拠であり、同時に口には「口話法」だの、「聴覚・口話法」などを唱えながらも、真実の「口話法」や「聴覚・口話法」になっていないということの証明でもある。単なるメディアの習慣的、惰性的使用はたいして意味はなく、それを介して日本語が確実に子どもに入っていくという実質が伴ってこそ始めてメディアもメディアとしての意味を持つものである。

こういったことは「聴覚・口話法」以外の他のメディアについても指摘できることである。

たとえ、手話を教えるにしても、手話で教えるにしても、単に手話を育てるためにそうするのではなく、日本語の確立をはかるためにこそ手話を援用するのであり、日本語による確実なコミュニケーションの確立をはかるためにこそ手話を援用するというのははずである。何法でやろうとに拘らず、ベースには常にわれわれ日本人共通の母国語である日本語の確立という至上命題がついてまわるということを忘れてはならない。しかも、それは、文章に書いて表現することによってのみ明確に評価し得る問題であり、書くことの指導が重要視されなければならない決定的な理由はここにあると言ってよいであろう。

とにかく、先ずは、正しい日本語として文章が書けるようにならなくては、多少、口話やおしゃべりができるようになったぐらいをもって、母国語（ことば）を確かに習得したと見なすわけにはいかないのである。ましてや手話コミュニケーションだけをしていて日本語の習得

が自動的に行われると見るのは、それこそイリュージョン（幻想や錯覚）と言うべきであろう。

むしろ、意味と結びつけながら書きことばや口話、聴覚刺激、口声模倣をも通して日本語のことばとしての記号パターンや構造パターン、つまり、語、句、文と文章としての表現形式を正確に入れる努力をすることこそ、なおざりにしてはならないことである。

見方によれば、デフ・ランゲージ（聾児文）の出現は、貧困な日本語の力や不完全なことばの指導の結果を埋め合わせるためのエネルギーに満ちたプリミティブな手話・身振的発想や心理の濃厚な介入と見なすこともできるであろう。

以下にデフ・ランゲージ（聾児文）の実例を紹介する。

例 1 朝食後の食堂における家族の情景を描いた絵を見せて作文を書かせたもの。

小4 女

お母さんはみんながごはんを食べたおわりのかたづけました。

男の子はお父さんに新聞を見せて、あげました。

おばあさんは、妹でようふくをきがえてあげます。

父さんはかかみを見ていました。

妹は「おばあさんおはよう」と言いました。

母さんと父さんとおばあさんはスリッパをはっています。

とまとときゅうりはざるがおしてありました。

たおるはぼうがかけて、いました。

水道の下にちゃわんとさらがおしてありました。やかんは火がやく。

おぼんはさらとちゃわんをおして、もっていました。

父さんは、もうすぐ仕事へ行く。

だいところの中は、みんながいます。

男の子と父さんはつくしたをはっています。

母さんとばあさんと妹はつくしたを入っていない。

おばあさんと母さんは、エプロンをしています。

みんなニコニコ、わらって、元気をしていました。

テーブルの上に、さらがあります。

例 2 「秋」ということで、木とか花とか、社会的行事などについて学級として20分話し合い、25分ぐらいで書いたものである。

小6 男

きくの花が一年生から六年生までたねは入れたら六年生はまどをまえにしました。みんなで水を入れたらきくの花はめがなった。みんなで水を毎日入れた。みんなできくの花が大きくなったらみんなできくをきれいです。あかとしろとむらさき、きいろはきれいです。みんなでよかったね。みんなできくと花はきれいです。ぼくは一番むらさきとしろはすきです。ぼくはきくと花がなったら大きくなったらうれしいと思う。

※ 同一学級の児童6名全員が多かれ少なかれ、こういった傾向の文を書いていた。筆者自身がとび入り授業をした感触では全員が知的にはごく普通の聴覚障害児であった。

例 3 朝食後の食堂における家族の状景を描いた絵を見せて作文を書かせたもの。

中1 女

弟は、新聞をもってお父さんがあつ新聞をもったのでお父さんがみてびっくりになりました。

家族は、5人でした。次はみんなであいさつと言いました。

お母さんはりょうりを作りました。そして、みんなで茶わんを分けました。5人で食べたからかなづけに茶わんを洗いました。

おばちゃんは、妹がおはようと言いました。妹はようえんへ行きます。お母さんと妹といっしょにようえへ行った。

弟は、小学部1年のぐらいで学校へ行った。  
お父さんは、早く会社に行きました。  
おばちゃんは、畑へ行くから少しあと家に  
帰ったいなあとと思います。  
自分で茶を洗っていないなあとと思います。  
食べたから勉強をしているから外で遊びに行  
きましたなあと思いました。  
弟は、友だちの家に遊んでゲームや公園へ行  
きました。  
終わったあと、弟は、妹がようえんへ行きま  
した。  
いつもお母さんがりょうりをあるからみんな  
でいただきますと言いました。  
〈以下略〉

例 4 作者は15歳の男子生徒で、スクーリン  
グ10年、ある壘学校の中学部を卒業した直後の  
作文である。知能指数は言語不用知能検査で12  
8、優の段階である。入学試験のテストの一種  
として課せられた「私」という課題作文の結果  
である。 中3 男

ある日、入学試験はその前から今までの間に  
書くこと、北かられが国では寒風に入って家  
には窓から外に頭上を見て木の枝では風に打  
った。そして音を聞きえませぬ。この一生懸命  
は勉強をしてみました。しかし、寒い胸をお冷  
たいまだがまんをつづけった。急は病気のか  
ぜでした。欠席は一月から二月まで休みつづ  
〈以下略〉

※言わんとしていることは次のような意味  
である。「一月の何日か忘れたが、私は入試の  
準備勉強をしていた。寒い風が窓から家の中  
に吹き込んで来た。風の音は私がつんぼだか  
ら聞こえなかった。それをがまんして懸命の  
勉強を続けたが、あまりの寒さのために風邪  
をひいてしまつて、二月まで欠席してしまつ  
た。〈以下略〉  
(東京教育大学教授 萩原浅五郎訳 原文のま  
ま)

例 5 アルバイトについて書いた作文  
高3 男

アルバイトの中に耳が聞こえないのは1人  
です。仕事人は男ばかり13人です。

僕はアルバイトにはじめて楽をやった。仕事  
人は耳が聞こえない人しいじめをある。いじ  
わるになぜですか。前に春休みの僕とH君は  
アルバイトをやったけれども昼からおめんど  
うの終つたら2人におしゃべりの話にその人  
は手まねに珍しいを見つたら僕は「H君は  
おしゃべりの話をやめましよう」と言った。

夏休みに僕は仕事の一生けんめいをやった。  
仕事人と僕はだんだん仲よくの少し安心  
です。僕はアルバイトの中に性格のよくない  
です。僕はアルバイトに心のがまん一生けん  
めいをやりました。

(伊藤雋祐：ろう啞者問題とろうあ運動)

例 6 恩師による結婚相手の世話を断る時の  
手紙 成人聴覚障害者

御無沙汰してばかり申し訳け有りませぬが  
その後お元気で過ごしていらっしゃいますか。

私も元気で毎日忙しい日が続され、一杯の  
仕事を頑張つて居りますから御安心下さいませ。  
日数の長らずお待ちになり、お返事を来なく  
とも心配かけるらしいと思う。

私は、今頃忙しいばかりいるので交際の人  
が本当に楽しみになりました。

だからお遅くなつて御免なさいと申します。  
A先生、東京しては、どうしますか。

一日もお過しでしょうか。

そして、言うの事もいけないけど心の待つ  
とは、ありませんから、〇〇の〇〇君の事を  
思えません。

どうしても日数の長らくお返事を、出来  
ならず心があきらめてあつた。

今のお断り致しますので、父母と相談して  
申しました。

でもあまり若さまです。

ほかの人がお会い出来たので交際は、本  
当に

楽しい一日を送って何よりでした。

今度も、あらせず決まってしまうとお返事をお送って上げます。

でも残念で〇〇に住らないので遠いの方がためです。

私も嬉しくたまりません。

B先生も、会っているけど少し話されて忙がしくなった。

私は苦勞の長い生いて頑張りたい……。

そのかわりすがた見なく何をいるのでしょいか。

私は、交際したの人が今〇〇で〇〇洋服店に、仕事を働いて居ります。

お同じ洋服店に働くと安心しました。

A先生と年もお同じ顔のにている人が居りますよ。

交際の名前は、〇〇〇〇と言います。

〇〇君、とてもやさしい心を持つ良い人がいます。

あまり沢山書きたいけど仕事が見つかったから、これでペンをおきます。〈以下略〉

これまで述べてきたようなデフ・ランゲージ（聾児文）に対する対応の仕方としては次の二つの方略がある。

その一つは最初からデフ・ランゲージにならないように指導することである。

すなわち、最初から正しい日本語の文となるように指導していくやり方であり、最もオーソドックスにして王道的な方略である。これをもって上策とすることは言うまでもない。

次善の策は、デフ・ランゲージに気付いたらその都度徹底的に補正していくというやり方である。

朱筆による書き込み訂正というのが最も一般的な採られている方法であるが、やってもやっても大して効果がないというのがその実態である。

ではどうするのか。聴覚障害児特有の文法、語法上の誤り、表象、概念形成上の混交、表記の誤り、語選択の誤りなどに気がついたら、その場でことばの指導をもう一度やり直すぐらい

のつもりで徹底的に直してやるようにすることである。では具体的にはどのように扱うのか。そのやり方について示しておく。

まずは一つ一つの語、句、文について次のようなやり方で順番に扱っていく。

- (1) 口声模倣を通して正しい語、句、文としての表現形式を入れる。
- (2) 口声模倣をさせた語、句、文をその場で暗誦させ、覚えさせる。
- (3) 正しい語、句、文に直して口声模倣させたものを板書して音読させる。
- (4) それをまた暗誦させてみる。
- (5) それを更に文字で書かせてみる。

この要領で、また、修正すべき次の文を扱うようにして全文の日本語としておかしなところを一つ一つ直していくようにする。

次に修正の終わった文章全体を音読させたり、暗誦させたりする。それからもう一度文章全体を自分なりに書かせるようにする。

というくらいに面倒をいとわず繰り返し扱い、子ども自身に苦勞を体験させないと、朱書による修正ぐらいではなかなか直らないものである。

### Ⅲ おわりに

生来、ないし早朝失聴の聴覚障害児の場合、読み書き能力の獲得は健常児のそれと比較した時、次のような意味合いを有することに注目する必要がある。

つまり、日本語が自由に読み書きできるという状況が出現した時、初めてその子が日本語を自分のものにしたという最も確な指標となり得るからである。しかも、この問題の解決は用いられる言語メディアが口話であろうと、手話であろうとを問わず、常に要求される課題であり、なかならず、読みの問題の解決は、それなくしては基礎学力の形成はおろか、根本的な聴覚障害児自身の自己教育力の獲得、形成をも困難に導くというくらいに大きな影響を及ぼしかねないが故である。