

Language Teaching For The Deaf Child : Text Work

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/20583

聴覚障害児言語指導法

——テキスト・ワークについて——

大塚 明 敏

Language Teaching for the Deaf Child

—Text work—

Akitoshi OTSUKA

はじめに

この10年来、聾学校の世界で毎年判で押したように聞かれる言葉は、「障害が重度化したので成果が上がらない」という言葉である。果たしてそれが真実であるのか、われわれは問題の本質をもっと事実にして直視すべきではあるまいか。

「重度化、重度化」と叫ばれるけれども、事実は、かつては聾学校へも入っていた聴力損失の軽い子どもが、病院やリハビリテーションセンター、難聴幼児通園施設、難聴学級、言語障害学級等のサービスを受けて最初から聾学校へ来なくなったり、他方、聾学校で指導を受けたとしても成果が上がるに従って幼稚園や小学校に出ていったりする結果として、聾学校に残る子どもが、聴力損失の重い者か、聴覚以外に重複した障害を持つ者になってしまったというだけのことに過ぎない。

ここで注意しなければならないことは、このような類型の子どもたちは、今頃になって急に発生したのではなく、昔から聾学校にいたわけであり、特に聴力損失の重い子どもなど、現在においてすら数の上では聾学校在籍児の大多数を占めるものであり、本来、聾学校自体が効果的に対処してしかるべき対象であるという事実である。しかるに、そのニーズに応えきれずに来たところに冒頭に紹介したような慨嘆の声が上がる素地も存在するわけである。

何故にこのような結果を招いたのか。

その最大の原因は、聴覚障害児に対する教育方法、なかんずく、具体的な言語指導法についての研究と、その実践の累積を大きく欠いてきたことに求められよう。確かに研究のための研究は数多く存在した。しかし、実際指導に役立つメソッドロジーに直接結びつくような研究は、元広島大学教授の松沢豪先生や筆者の研究を除けば、例外的にしか存在しないと言ってよからう。

この度の研究であるテキスト・ワークについても、筆者が、昭和53年刊行の東京教育大学附属聾学校紀要第5巻「言語指導法（続）第2章テキスト・ワークの指導」において第一次のまとめを試みている程度であって、他に比肩し得る研究がないというのが実状である。したがって、テキスト・ワークを現在の時点なりに、なかんずく指導法的に一層細かにまとめ直しをしたのが今回の研究というわけである。

聴覚障害児の教育において重視しなければならない大綱的課題は、聴覚障害児がこの世に存在する限り時空を超えて、以下のような要求として明文化されてくる。

1. 言葉、すなわち、日本人共通の母国語である日本語を育てること。
2. 確かな読み書き能力を育てること。
3. 確かな基礎学力を育てること。
4. 日本人としてのメンタリティ（物の見方、考え方、感じ方、振舞い方）を育てること。
5. 自己教育力を育てること。

さりながら、言葉を育てるという1の要件を

満足させることなしには、他の要件の成立を見ることは、けだし、困難と言う他はないであろう。

テキスト・ワークは、そのような分野の仕事を担当する「言語指導」を構成する1つの有力な方法としての位置づけを有するものである。

I テキスト・ワークとは

聴覚障害児に対する言語指導法には、実際の立場から大別すると、日常生活の中で偶発的に自然に両親や教師、スピーチ・セラピスト等によって実施される生活場面法と、1日のプログラムの中に特別に言語指導の時間を用意して意図的、計画的に言葉の指導を実施する時間設定法の2つの方法があるが、テキスト・ワークは、後者に属するひとつの効果的な方法である。

時間設定法としては、トピックス、カレンダー・ワーク、天気、絵日記メソッド、ディスクリプション（絵や実物、実況の叙述）、コミュニケーション教材法（感覚訓練などと呼ばれる諸活動）、ボキャブラリー・ビルディング（語い・文型指導、言語素材指導）等の方法があるが、テキスト・ワークもまた、同列にその重要な一翼を荷なう方法としての位置づけを有するものである。

そして、テキスト・ワーク自体を即物的に更に具体的に定義すると、次のようになる。

「テキスト・ワークとは、1日、ないしは、1週間のプログラムの中に、言葉の指導を目的とした特別な時間を設定して、予め用意したテキストや文章を教材として、そこに盛られている内容の表現に必要なとされる語い・文型、文や文章等を、話し合いや質問応答練習、暗記・暗誦等の方法によって徹底的に消化吸収させ、可能なる限り正常な言葉の発達と、話し言葉によるコミュニケーション能力の発達を促進しようとする方法である」

つまり、文字で書かれたテキストを材料として、それを完全に学習させることによって、わ

れわれ日本人共通の母国語である日本語の力と、日本語による会話能力を聴覚障害児につけようとする方法ということになってくる。

次に、テキスト・ワークの実際的なイメージをより鮮明にするがために、テキスト・ワークに用いられる教材の具体例を示しておく。

○ 教科書

現在使用中の教科書でも、兄弟が使用した古い教科書でもよい。また、他の小学校、中学校、高等学校等で使用している別の会社の教科書でもよい。

教科の種類も、国語、算数、理科、社会、保健、家庭、技術・家庭、保健・体育、数学、地理、歴史、現代国語等、教科書があるものであれば、全てその対象になり得ると考えてよい。もちろん、小学校の道徳についても教科書がある以上は同一の範疇に入り得るものである。

要するに教科書である限りは、新旧、制作会社の如何を問わず、教科等の如何を問わず、テキスト・ワークの教材としての利用価値を有するものとして考えておいてもよいということである。

○ 読み物

童話、おとぎ話、昔話、子ども向きの雑誌、小説の類で、何でもテキスト・ワークの教材になり得ると考えてよい。

扱い方としては、全部のストーリーを通して1冊全部を時間をかけて扱ってもよいし、子どもの興味を持ちそうな場面や語い・文型指導の観点から適当な場面のみを選んで扱うというようなこともあってよい。

○ 絵本・紙芝居

市販の物が沢山あり、幼稚部段階から小学部低学年段階にかけて扱うのに最も適した教材である。

扱いは、読み物の扱いに準ずる。

具体的には、桃太郎、浦島太郎、舌切雀、こぶ取りじいさん、花咲じいさん、猿かに合戦、一寸法師、おむすびころりん、熊のしっぽ、若がえりの水、金太郎、かぐや姫、鶴の恩返し、笠地蔵、三匹の子ぶた、七匹の子やぎ、赤ずきんちゃん、みにくいあひるの子、ブレーメンの音楽隊、白雪姫、シンデレラ姫、等の物語をそれぞれ1か月ずつぐらいかけて、じっくり扱っていったり、桃太郎が桃から生まれる場面といったようなある物語の特定場面のみを徹底的に言語化し、スキルさせたりするわけである。

○ ワーク・ブック

国語、算数(数学)、理科、社会等、いずれの教科のワーク・ブックであれ、テキスト・ワークの教材として活用できるものである。

なかならず、国語のワーク・ブックの中にある読解教材や、読解ドリルなどという読解専門のワーク・ブック等にテキスト・ワークとして適当な教材を探することができるにちがいない。

○ トピックスや経験発表、ピクチュア・ディスクリプション(絵の話)等で扱い、言語化したものを文字によって文章化したもの

主として子どもの現実の経験を言語化し、文章化したものであって、テキスト・ワークの初期教材として最も適した教材である。

さりとて、テキスト・ワークの扱いが、この種の教材にのみ偏ると、子どもの経験や言語経験を狭めるといふ弊害も生じるので、他の教材とのバランスをも考えていく必要がある。

昭和20年代後半から昭和30年代にかけて東京教育大学(現筑波大学)附属聾学校、その他数校において実践された「学級リーダー・メソッド」なるものの実像は、どちらかと言えば、このタイプの教材を中心とする一種のテキスト・ワークであったと見ることができよう。

○ 母親の書いた絵日記

絵日記自体は、母親が子どもと体験を共にし、

イメージを共有し、話し合い、ことばを育てるために書く毎日の経験のアルバムであるが、その絵日記の内容である絵と共に書かれた文章をテキスト・ワークの教材として扱うわけである。

幼稚部段階におけるテキスト・ワークのよき教材である。実際的には個別指導の形で扱われることが多いであろう。

○ 子どもにきた手紙

田舎のおばあさんから来た手紙、出張中の父親から来た手紙、友達から来た手紙、あるいは、絵葉書や葉書をテキスト・ワークの教材として取り上げるわけである。

○ 子どもの書いた絵日記や日記

そのものずばりをテキスト・ワークの教材として臨機に用いるわけである。

ひとり一人の子どもについても日々内容に変化があり、しかも、何人かの子どもがいるとすれば、それぞれの内容の変化があり、子ども自身に興味を持って、子どもの経験の言語化を充実する上で有効に働くひとつの教材となり得るであろう。ただし、間接経験を含む他の教材群とウエル・バランスさせていくことが肝要である。

○ 新聞

ニュース面、社会面、文化面、社説、論説、投書欄、コラム、広告等、材料は豊富であり、この中から、子どもの興味や発達に応じたものを取り上げれば、それこそ教材に困るということはないであろう。特に中学部や高等部段階におけるテキスト・ワークの教材として適当である。

その日の紙面がフレッシュでリアリティがあり最も望ましいが、教材として取り上げるのに内容的に適当なものであれば、その原則にこだわらず数日前のものとか、それ以前のものであってもよい。

なお、テキスト・ワークにおいて扱われる教

材群全てについて留意すべきことであるが、文章のジャンルとしては、特定のスタイルに偏ることなく、生の体験文、レディ・メイドの生活文、物語、手紙、観察記録、説明文、描写文、感想文、掲示文、報告文、広告・宣伝文、ニュース記事、論説文、等、種々のものがあることが、むしろ、望ましいと言ってよい。

ただし、実際に用いる教材としての選択は、扱う人のアイディアと創造性に待つのみである。

II テキスト・ワークの効用

テキスト・ワークが言語指導上、好何なる効用を有するかについて以下に述べる。これは、聴覚障害児の言語指導を半世紀近く体験し、かつ、研究してきた筆者のテキスト・ワークにまつわる結論である。

- 言葉を効率的に確実にスキルさせ、その定着を促進する。
- 言葉のネットワークを頭の中に構築する。
- 言葉によって感じ、考える態度や能力の発達を促進する。
- 言葉という暗号を解読する能力や操作する能力を身につけさせる。
- 言葉の世界の構築を促進する。
- 疑問詞、並びにその他の疑問表現を含む問いかけの言葉の理解を促進する。
- 話し言葉によるコミュニケーション能力、すなわち、問答能力や会話能力の発達を促進する。
- シャープな読話力（リップリーディングによって言葉をキャッチする能力）やスピーチ・パーセプション（言語知覚）の能力の発達を促進する。
- 言葉の織りなす多重、多層的意味構造を解読する能力を身につけさせる。
- 語・句・文・文章として言葉から直観的に意味をつかむ態度と能力を育てる。
- 文章の叙述に従って正確に意味をとる態度と能力を身につけさせる。
- 文章のあらすじや、あらましをつかむ能力を育てる。
- 文章の有する中心思想や主題をつかむ態度と能力を育てる。
- 文章が手がかりとして様子、状況、場面等を思い浮べる態度と能力を育てる。
- 文章と絵、または、資料の表わす意味やアイディアと結びつける態度と能力を育てる。
- 文章の世界を自分の経験に還元したり、結びつけたりする態度と能力を育てる。
- 文章の内容に対して主体的に価値判断を下したり、感想を持ったりする態度と能力を育てる。
- 文章の世界を劇化したり、動作化したりする態度と能力を育てる。
- 文章の内容について、それが事実であるのか、感想や意見であるのかを識別する態度や能力を育てる。
- 主題を支えている文章の細部に注意を払う態度や能力を育てる。
- 文章それ自体には存在しないが、当然の帰結として予想される発展や終末、あるいは、前段階の状況を推量する態度や能力を育てる。
- 自分の必要とする事柄がどこにあるかを素早く検索する態度や能力を育てる。
- ざっと聞いたり、読んだりして、内容の一般的印象をつかむ態度や能力を育てる。
- 文章の内容を自分の考えで概括する態度や能力を育てる。
- 文章の大意を把握したり、要約したりする態度と能力を育てる。
- 言葉自体で直接表現されていないメッセージをもキャッチする態度や能力を育てる。
- 言葉を確実に物にする態度や能力を育てる。
- 言葉の意味を言葉による説明で理解する態度と能力を育てる。

- 理由づけや根拠づけ、論証等の態度と能力を育てる
- 日本語としての多様な表現形式を身につけさせる。
- さまざまな文体に習熟する機会を与える。
- デリケートな心情表現を身につけさせる。
- 洗練された表現力を身につけさせる。
- 自分の思想、感情や世界を言葉によって構造化する力を伸ばす。
- 心の流れと言葉の流れの一体化を促進する。
- 正常なランゲージ・センス（言語感覚）の発達を促進する。
- 問いの形式に習熟させ、自分から質問する態度と能力を育てる。
- 副詞、連体詞、形容詞、動詞、助動詞、助詞、接続詞、代名詞、名詞、感動詞等の感覚を身につけさせる。
- 話し言葉と文字言葉を関連づける態度と能力を伸ばす。
- 言葉の獲得の的確な指標となるリーディング（読み）やリーディング・レディネス（読みの素地）の強化に直接役立つ。
- 子どもの視野を広げ、子どもが直接経験できないことについての知識やことばを蓄えさせるのに役立つ。
- 知性を磨くのに役立つ。

Ⅲ 言語教材としてのテキスト・ワークの特性

テキスト・ワークが聴覚障害児に対する言語指導の教材としてのどのような特性を有するのか、すなわち、どういう便利な点があるのかについて言及すると、以下のような点が挙げられる。

1. 指導目標、指導内容、指導方法が単純明解でわかり易く、慣れれば誰がやっても扱える。
2. レディ・メイドの教材が豊富にあるので、教材の選択に苦勞しなくてもすむ。

3. 指導に必要とされる言語場面やコミュニケーション場面を豊かに提供する。

4. 種々の言葉を細切れでなく、まとまりのある全体の中で総合的に指導することができる。

5. 知、情、意にわたる言葉の能力を総合的に高めるのに有効である。

6. 特定の文章やストーリーというように教材がはっきり決まっているので復習や反覆練習が容易である。

7. 教材がはっきりしているので、指導した結果の達成度を明確に評価することができる。

8. 幼稚部から高等部までという広い適用範囲を持つ指導法である。

ただし、教材を取り上げる際には、子どもの年齢や言語能力に応じて適切なものを選択することが望ましい。

9. 教師の側の指導法としても、子どもの側の達成される能力面においても、教科学習への応用や転移がきき易い。

Ⅳ 指導上の留意点

テキスト・ワークを実施する上で、常に心がけるべき点について述べるものである。

1. 完全にそのテキストの内容をマスターし、用意された語い、文、文章を理解し、使えるようになるまで徹底的に指導や練習を続ける。

絶対に中途半端なところで止めるようなことは、あってはならない。要するに本当にわかるようになるまで練習をし、教えるわけである。

2. 新しい教材に導入する時は、話させることよりも、理解させることに重点を置くようにする。

この段階においては、たとえ話させるにしても、理解を深める手段やチェックする手段として位置づけておくことの方が妥当である。

3. テキストにさし絵がある場合には、さし絵

についても充分に話し合いをして本文と結びつけ、本文を理解させる手がかりとして役立てるようにする。

本文と絵が別々になっている場合にも同様の扱いが必要なことは言うまでもない。

4. 本文の意味をよくわからせるために事前にそのストーリーの実際体験や擬似体験をさせ、話し合いをしておくというようなこともあってよい。

5. 本文にある言葉の意味を深めたり、定着したりするために劇化や動作をやらせたり、絵を書かせたりする。

6. 新しい言葉の意味を理解させようとする時は、実物や動作、絵などを用いるようにする。

7. 全文を読んでやって新出語を文脈の中で理解させるような方法も採ってよい。

8. 新しい言葉を子どもの既に知っている同義語や類義語で言い換えて教えてやったり、あるいは、既に知っている言葉を利用してその同義語や類義語を提示して未知なる言葉を教え、語いの拡大を計るようにする。

9. 絵解きや図解によって文章や言葉の意味をわからせるような工夫もあってよい。

10. 言葉の意味の違いが甚しい2語を対比して一方によって他の意味を明らかにするという方法も新しい言葉の指導には有効である。

ただし、2つの言葉とも未知の新語であると対比が成立たないので、一方は必ず子どもが既に知っている言葉であることが必要である。

11. 本文の細部についての把握はもちろん重要であるが、全体にわたる文意把握の扱いもまたそれ以上に重要である。ややとすれば後者の

扱いが著しく欠けがちである。

12. テキストに用意されている言葉、文、文章について様々な角度から種々な形式の問いかけをして、それに対して正しく応答できるようになるまで指導する。

同時に、このような扱いをすることは、テキストの内容の多重、多層的構造の完全なる理解をも意味するものである。

なお、こういったアプローチを効率的、効果的に実施するためには、日本語における疑問詞の種類とか、問いかけの形式等を一通り把握して指導することが肝要である。そのための手がかりを要約して以下に述べておく。

(1) 疑問詞の種類

① なに・なん・なに

事物の名称、動作、作用の内容等についてたずねる。

② だれ・どなた・だあれ

人（神、仏、人間、動物、物を含む）についてたずねる。

③ どこ、どちら・どっち

場所、観点、方向等についてたずねる。

④ どれ、どちら・どっち

選択、指示（物・事柄について）を求める。

⑤ いつ、なに・なん～

時についてたずねる。

⑥ いくつ、いくら、なに・なん・いく～、どれく（ぐ）らい、どのく（ぐ）らい、どれほど、どれだけ

数量、程度についてたずねる。

⑦ どうして、どうやって、どんなふうにして、どんなにして、どのようにして、どのように、どんなに、どんなふうに、どういうふうに、どう～

方法・手段についてたずねる。

⑧ どうして、なぜ、なんで

原因・理由・根拠・動機等についてたずねる。

⑨ どんな、どのような、どういう

様子・状態・内容（疑問詞のあとに体言がつく場合）等についてたずねる。

- ⑩ どう、どんなに、どんなふうに、どういうふうに、どのように
様子・状態・内容（疑問詞のあとに用言がつく場合）等についてたずねる。

- ⑪ どう
その他、どうだ。どうですか。～したらどう

(2) 問いかけの文の形式

① 疑問詞を含む問いかけの文

ア 疑問詞を含み、かつ、疑問の意を表わす終助詞もつもの。

イ 疑問詞を含むが、終助詞のつかないもの。

ウ 疑問詞を含むが、文末が未完結なもの。

② 疑問詞を含まない問いかけの文

ア 問いかけの意を表わす終助詞がつくもの。

イ 終助詞がつかないもの。

ウ 文末が未完結なもの。

13. 質問応答学習の初期の段階においては、問いと答えの関係が明確に一对一の対応関係を持つような発問から扱い始めるようにすることが大切である。

その方が、種々な問いの形式にも馴染ませ易く、しかも、応答形式の指導をもやり易くするからである。

加えて、一つひとつの発問に対する理解のレパートリーが広がれば、自然に問答能力や会話能力もつき、やがては、正常なコミュニケーション・センスやランゲージ・センス等までついてくるといふ余録もある。

14. 「だれが、どうした」「だれが、どこで、どうした」「いつ、だれが、どこで、どうした」というような2段重ね、3段重ね、4段重ねの質問は質問応答学習の進んだ段階においては、文構成の指導として取り上げることがあってもよいが、初期の段階やテキストの意

味理解を狙う段階等においては、むしろ、用いないことが望ましい。

一つひとつの発問に習熟しないままに、2段、3段重ねの発問をすれば、その理解に混乱を招いたり、曖昧な意味理解につながったりする恐れがあるからである。

15. 話し言葉による質問の補助として質問文を書いた文字カードをフラッシュ・リーディング的に口答による発問の直後に瞬時見せるような工夫もあってよい。

16. 発問用文字カードを活用する際は、文字カードのみをいきなり見せないで、必ず、一度は口で発問をして、その後で見せるようにすることを原則とすべきである。

このような手順をとらないと、聴覚障害児の場合には、生の話し言葉による問いかけよりも文字で書かれた問いかけに依存するようになる恐れがあるからである。

17. その子の発達段階や年齢にもよるが、最終的には、問いかけの意味が、話し言葉で理解できるのみならず、書き言葉のレベルにおいても理解できるように、つまり、文字で提示されても理解できるように指導していくことが大切である。

特に小学部段階ともなれば、話し言葉による質問に回答できることはもち論として、文字で書かれた質問に対しても自由に回答できるようにすることが望ましい。

18. 子どもに質問に対して答えさせる場合、初期には、子どもの表現力や言葉の力に応じて、指示や動作、一語文、二語文、三語文的表現で答えるのを受け入れるようにするが、子どもの言葉の発達に即して最終的には必ず言葉や文で表現するように方向づけていくようにする。

扱い方としては、教師の問いかけに対して、

一通り子どもの表現したいように表現させ、それをよく聞いてやり、その後で正しい表現形式を文の形で何回か言ってやり、子どもに口声模倣（口真似）を誘い、教師の口写しに口声模倣をさせ、次に自分ひとりで言わせるようにし、その文の板書をし、板書を何回か読ませ、更に自分ひとりで話させてみるという方法を採ることになってくる。

このようにして意味と表現形式を結びつけ、一致させるようにしていくわけである。

こういった指導や習慣づけを幼稚園、ないしは小学部低学年の段階まで確実にやっておかないと、小学部高学年はもち論のこと、中学部や高等部に至っても単語的表現や手話的表現に依存せるを得ない子どもに育つことは火を見るよりも明らかである。

19. ふたり以上のグループで指導する際には全ての子どもが教師の方を見ているか、どうか、教師の話を聞いているか、どうか、自分の考えで答えているのか、どうか、友達の答えを真似て答えている子がないかなど、確認しながら指導を展開することが肝要である。教師の顔、なかならず、口元を見ていなくてはいくら説明をし、質問をしても無駄であり、友達が考えたことを真似ていたのでは本物の当人自身の理解や学習とはならないからである。

20. 「わかった」「わからない」「できた」「できない」を確実に評価、検討しながら、また子ども自身にも「わかった」「わからない」「できた」「できない」をはっきりわからせながら指導を展開する。

教師だけが漫然とわからせたつもり、わかったつもりで授業を流しても、子どもにはさっぱりわかっていないという事態が聴覚障害児を扱う場合にはしばしば生じ得るものである。したがって、そのリスクをも考慮に入れた指導をしなければ、累積のきく本物の授業

にはならないことを知っておくことが大切である。

学習の確認・評価・検討の方法としては、次のようなものがある。

- (1) 発問をして、その内容について子どもに指示させたり、答えさせたりする。
- (2) 動作化や劇化を命じて子どもにやらせてみる。
- (3) 子どもに話させてみる。
- (4) 子どもに書かせてみる。

21. 質問に対する応答は、口答であれ、動作による反応であれ、自動的、反射的にできるようになるまで反覆練習をするようにする。

22. 子どもが教師の質問に応答することに習熟してきたら、テキストの文章を用いて質問文作りや先生ごっこをさせ、問いかけのことはばの自発的使用を奨励する。

23. テキストの中に出てくる言葉は、全て文として理解させるようにする。

たとえば、「女の子が人形をあやしている」という言葉を理解させるようにする場合には、男の子が自動車で遊んでいる絵と対比させながら、「女の子が人形をあやしている」と言ってやり、その場面を指示させるようにする。更には、「女の子はどれでしょう」「人形はどれでしょう」と言って絵の中のものを指示させるようにする。

あるいは、絵を見せながら、次のようにたずねたり、答えさせたりする。

「これはだれでしょう」→「女の子です」

「これはなんですか」→「人形です」

「あやす」という動詞の意味をわからせるためには、「人形をあやしてごらん」と指示してその通りに動作化させたり、教師が人形を抱いてあやす真似をしてみせたりする。

24. テキストの読み聞かせをする際は、たとえ、

- 子どもが3歳であろうが、必ず、単語ではなく、完全な文で行うようにする。最初から子どもを文で慣らしていくわけである。生きた言葉というものは、元来、文としての機能を有している。
25. テキストの本文全体を読んでやる時は、さし絵や切り抜き絵、ジェスチャー、話の間などをうまく利用しながら、できるだけ意味がわかるように読んでやるようにする。
26. 本文の意味的な流れを壊さない範囲で、子どもの連想や推理を刺激したり、注意を喚起したり、感情や気持を揺さぶったりするために、読み聞かせの過程で、「次はどのようなでしょう」「〇〇はどうするでしょう」「〇〇はどうしましたか」「〇〇をどう思いますか」など、発問をさし狭む工夫もあってよい。
27. 本文全体の読み聞かせをした直後に、子どもたち同志で劇化させたり、子どもたち一人ひとりに話させたり、ノートに書かせたり、板書させたりなどして、文章全体の意味内容を把握させたり、あるいは、その場合における情報把握の確認をしたりする。なお、書かせたような場合には、それで終りにしないで、必ず、子どもたちの書いたものを点検して、誤りがあれば、一人ひとりについてそれを直してやるようにする。次にそれを読ませ、その後、もう一度、テキストに戻して、本文を読ませる。また、初回の読み聞かせに対する反応が芳しくない場合には、二度、三度とチャレンジさせ、それでも難しいとなったなら、さし絵や補助的に用意した絵の話し合いに落して扱うようにする。
28. 使用する本文に新しい言葉や難語句がある場合には、できるだけ事前に学校や家庭においてそれらの言葉を機会あるごとに使ったり、子どもに馴染ませておくようにする。その分、子どもが学習にのり易くなってくる。
29. 日本語の文章の持つ多重、多層的意味構造を正しく理解させるためには、文中の指示語、すなわち、「コ・ソ・ア・ド言葉」の働きを適確に指導していくことが肝要である。文脈中に出てくる「コ・ソ・ア・ド言葉」が一体何をさし示すのか、何にかかっているのかが理解できないと、文章の展開も、会話の進行も著しく困難とならざるを得なくなってくる。文章の場合、特に注意すべきことは、「コ・ソ・ア・ド」のさし示すものが、語とは限らず、語群、文、文段の場合もあるし、また、文の中の文字面^{つづ}だけからは拾い出せない事物があったりすることである。
30. テキストに用いる本文を手がかりとして、日本語の構文の基幹をなす助詞、助動詞、接続詞、形式名詞（たとえば、～ところ、～こと、～もの、～はず、～わけ、など）、陳述副詞（呼応の副詞ともいう。たとえば、おそれなく だめだろう。どうか おいで下さい。けっして 行かない。など）等の用法に習熟させるようにする。ただし、このような場合には、指導しようとする言葉について予めその意味的用法について一応吟味し、知っておくことが肝要である。
31. 質問に対して適確に反応するようになってきたら、その課業の総仕上げとして暗記・暗誦を子どもに課すようにする。扱い方としては、子どもに暗誦を試みさせ、つまったら、助け舟を出し、つまり、教えてやって補助し、次第に全文を暗誦できるように持っていく。もちろん、暗記・暗誦自体を最初からその課業の目標とするようなことはあってはならな

- いことである。内容を熟知，理解させ，マスターさせることが第一義的な狙いであって，暗記のための暗記といった単なる機械的暗記・暗誦は言葉の学習の方法としては，むしろ，有害無益と言ってよからう。
32. 指導や練習に必要な質問文と，子どもに要求し，指導したい応答文は，事前になるべく細かく吟味し，一度紙に書いてみたほうがよい。できたらそれを二度三度声を出して読み上げ，予行練習をしておくようにする。そうしておけば，実際指導の場に臨んだ時，適切な問いが自然に出てき易くなってくる。
33. 個人差を計算に入れ，しかも，全ての子の可能性を信じ，どの子も落ちこぼすことなく指導を進めるようにする。
34. テキスト・ワークは，毎日，最小限1単位時間ぐらいつ年間を通して計画的，継続的に実施することが望ましい。同時に，毎時間の指導において質問応答練習等の方法によるテキスト・ワーク的なおさえを活用すべきことも忘却してはならない重要な点である。何故ならば，聾学校や難聴学級等でなされる言語・コミュニケーションの指導，教科指導等の場合，その折，その折の学習に対する達成度の確認・評価が極めて曖昧なまま展開されることが，あまりにも日常的で，結果としてその成果の累積を妨げているからである。
35. テキスト・ワークで指導したことは，できるだけ生活の場の中で活用させるようにすることが大切である。テキスト・ワークはテキスト・ワーク，生活は生活，と遊離していたのでは，なかなか生きた言葉とはなり難いし，また，テキスト・ワーク自体の狙いも，言葉を子どもにマスターさせ，それを生きたことばとして使うように方向づけることにあるからである。
36. 日常，話し言葉を受容させる一般的方法としては，必ず話し手の顔を見せ，子どもの耳に聴こえる大きさの声で話すようにする。ただし，聴覚だけの手がかりによって言葉をキャッチさせようという特別な目的を明確に持って指導する場合には，顔や口の動きを見せないようなこともあり得てよい。この場合，やり方としては，次のような方法を探る。
- (1) 教師の話聴いて本文をたどる。
 - (2) 教師の話聴いて，語や文を指示する。
 - (3) 教師の質問に対して答える。
 - (4) 教師の話聴いて，書取りをする。
- さりながら，実際に到達できるレベルは，子どもの有する潜在聴力の如何によって決まってくる。要するにぎりぎりまでトライしないとわからない側面が残るということである。

V 一般的な指導手順

指導の実際例を提示しながら，テキスト・ワークの具体的な展開手順を以下に述べることにする。単発的教材とシリーズの教材の2つに大別して指導例を挙げておく。

1. 単発的教材の扱いの例

ストーリーや文章としても小話として1頁か2頁で完結し，それを絵にしても1～2場面にとどまるような教材を便宜的に単発的教材として類型化しておく。

実際には，このような教材は無数に考えられ得るもので，長い物語の代表的場面を取り上げたり，語い・句型指導の観点から教材として特定場面を取り上げたりする場合も，この類型としてとらえておいてよい。説明的な教材の場合にも同様の例が数多あることは言

うまでもない。

例 A

(1) 題材 だいこんと にんじんと ごぼう

(2) 準備 下記の本文とさし絵を白模造紙に書いたもの、教科書または絵本

〈本文とさし絵〉

だいこんと にんじんが、ごぼうを さそって おふろに いきました。

だいこんは、せっせと あらいました。

にんじんは

「いい きもちだ。いい きもちだ。」

と いって、いつまでも はいって いました。

ごぼうは ながしばで あそんで いました。

だいこんは、まっしろに なりました。

にんじんは、まっかに なりました。

ごぼうは、まっくろの ままでした。

(3) 展開

① 教科書や絵本のさし絵を子どもが言葉を理解する手がかりとしてうまく利用しながら、全文の読み聞かせをしてやる。

② 読み聞かせをした後、「どんなお話でしたか」とたずね、一人ひとりの子どもについて、自分なりに話の内容をキャッチしたことを話させてみる。

子どもの内容把握があまりにもずさんである場合には、大体つかむところまで同じ作業をくり返す。大抵の場合、その把握率は序々に上がってくるはずである。最初は単語程度の把握であったとしても、それを褒め、更によくキャッチしていくように動機づけていくようにする。

③ 模造紙に書いたものを黒板に貼り、本文を子どもに読ませる。

④ さし絵や本文を手がかりに子どもと話し合う。

○ これは誰ですか。 にんじんです。

○ " だいこんです。

○ " ごぼうです。

○ ここは何処ですか。 おふろです。

○ " ながしばです。

○ これは何ですか。 せっけんです。

○ " タオルです。

○ 人参はどうしていますか。

おふろに はいって います。

○ 大根はどうしていますか。

あらって います。からだを あらって います。

○ ごぼうはどうしていますか。

ながしばで あそんで います。

⑤ 再び読み聞かせをし、キャッチした内容を話させる。

⑥ 黒板に貼った本文を子どもに読ませる。

⑦ 最初から順を追って質問応答練習をする。

○ このお話には、誰と誰と誰が出てきましたか。

だいこんと にんじんと ごぼうが できました。

○ 大根と人参は、ごぼうをどうしましたか。

おふろに さそいました。

○ 大根と人参は、ごぼうを誘って何処に行きましたか。

おふろに いきました。

○ ごぼうをお風呂に誘ったのは誰と誰ですか。

だいこんと にんじんです。

○ だいこんとにんじんにお風呂に誘われたのは誰ですか。

ごぼうです。

- 大根と人参はごぼうを誘った時、何と言ったでしょうか。
おふろに いこうよ。おふろに いきましよう。
- お風呂で大根はどうしましたか。
せっせと あらいました。
- 人参はどうしましたか。
「いい きもちだ。いい きもちだ。」と言って、いつまでも はいって いました。
いつまでも はいって いました。
ながく はいって いました。
- ごぼうはどうしましたか。
ながしばで あそんで いました。
- せっせと洗ったのは誰ですか。
だいこんです。
- 何時までもお風呂に入っていたのは誰ですか。にんじんです。
- 流し場で遊んでいたのは誰ですか。
ごぼうです。
- 大根はどうになりましたか。
まっしろに になりました。
- 人参はどうになりましたか。
まっかに になりました。
- ごぼうは どうでしたか。
まっくろの ままでした。
- 大根は何故まっ白になりましたか。
せっせと あらったからです。
- 人参は何故まっ赤になりましたか。
いつまでも おふろに はいって いたからです。
- まっ白になったのは誰ですか。
大根です。
- まっ赤になったのは誰ですか。
だいこんです。
- まっ黒のままだったのは誰ですか。
ごぼうです。
- 大根がまっ白になったわけは何処でわかりますか。 本文指示。
- 人参がまっ赤になったわけは何処でわかり

ますか。 本文指示。

- ごぼうがまっ黒のままだったわけは何処でわかりますか。 本文指示。
 - 人参はお風呂に入ってどんな気持でしたか。
いい きもちでした。
 - それは何処でわかりますか。 本文指示。
 - 人参のことは何処と何処に書いてありますか。 本文指示。
 - 大根のことは何処と何処に書いてありますか。 本文指示。
 - ごぼうのことは何処と何処に書いてありますか。 本文指示。
 - 「だいこんと にんじんが、ごぼうを さそって おふろに いきました。」とは、何処に書いて ありますか。 本文指示。
 - 「ごぼうは ながしばで あそんで いました。」とは、何処に書いてありますか。 本文指示。
 - 「だいこんは せっせと あらいました、とは、何処に書いてありますか。 本文指示。
 - 「にんじんは まっかに になりました。」とは何処に書いてありますか。 本文指示。
- ⑧ 質問に対して自由自在に回答ができるようになったところで、全文の暗記・暗誦をさせる。
- ⑨ 一人ひとりの子どもに交替で先生の役をさせ、自分で考えて発問させる。
- お風呂に行ったのは誰と誰ですか。
 - 大根はどうしましたか。
 - 大根はどうになりましたか。
 - 大根と人参とごぼうは何処に行きましたか。
この場合、先ずは一つでも発問できたら褒めるようにして、できるだけ沢山発問できるよう方向づけていく。

例 B

(1) 題材 算数の文章題

(2) 準備 さし絵つきの本文のプリント、ないしは、それを模造紙に大きく書いたもの。

〈本文〉

こどもが かくれんぼを して います。
はるこさんが おにです。
よしえさんと てつおさんは きの かげに
かくれました。
まさえさんと しげるくと じろうくんは
こやの なかに かくれました。
かくれんぼを して いる こどもは みんなで
なんにん いますか。

(3) 展開

① さし絵を手がかりに利用しながら問題である全文を読んでやり、わかった子にひとりずつ指名して答えさせる。

- わかった人は手を上げなさい。
- ○○さん答えて下さい。 ○人です。

② 模造紙に書いた問題を黒板に貼り、子どもそれぞれに自由に読ませ、わかった子に指名して答えさせる。

③ 本文の内容について詳しく問答する。

- 誰が鬼ですか。 はるこさんです。
- よしえさんと てつおくんは どうしましたか。 きの かげに かくれました。
- まさえさんと しげるくと じろうさんは どうしましたか。
こやの なかに かくれました。
- かくれんぼをしているのは誰ですか。
こどもです。
- かくれんぼをしている子どもというのは誰と誰のことですか。
はるこさんと、よしえさんと、てつおくと、まさえさんと、しげるくと、じろうくんのことです。

- ひとりずつ数えてみましょう。
ひとり、ふたり、さんにん、よにん、ごにん、ろくにん、
- かくれんぼをしている子どもはみんなで何人いましたか。 6にんいました。
- 鬼は誰ですか。 はるこさんです。
- 木の陰にかくれているのは誰と誰ですか。
よしえさんと てつおくんです。
- 小屋の中にかくれているのは誰と誰ですか。
まさえさんと、しげるくと、じろうくんです。
- かくれている子は誰ですか。
よしえさんと、てつおくと、まさえさんと、しげるくと、じろうくんです。
- 鬼は何人ですか。 ひとりです。
- 木の陰にかくれている子は何人いますか。
ふたりです。
- 小屋の中にかくれている子は何人いますか。
3にんいます。
- 女の子は何人いますか。 3人います。
- 男の子は何人いますか。 3人います。
- かくれんぼをしている子どもはみんなで何人いますか。 6にんいます。
- どうして6人ということがわかりましたか。
おにがひとりです。きのかげがふたりです。こやのなかが3にんです。だから、みんな6にんのわけです。
このような扱いをすれば、算数の文章題にしても、テキスト・ワークのなかなか良い教材となり得るのである。おまけに、問題を読解する能力までついてくるので良いことづくめと言ってよからう。

2 シリーズ的教材の扱いの例

桃太郎、浦島太郎、金太郎、舌切雀、ありと鳩、赤ずきん、七匹の子山羊、白雪姫などのよ

うな比較的長い話を言語指導の教材として、時間をかけて1~2場面ずつ最初から最後まで扱っていくようなやり方である。この類型に関する限り市販の紙芝居や絵本等もふんだんにあり、教材に事欠くというようなことは、絶対ないと言ってよい。

(1) 題材 ありと ほと

(2) 準備 教科書または絵本

〈本文とさし絵〉

ありが いけに おちました。

ありは、「たすけてくれ。たすけて くれ。」と さげびました。

「これに つかまりなさい。」

はとが きの はを おとして やりました。

ありは きの はに つかまりました。

「はとさん、どうも ありがとう。」

ありは、おれいを いいました。

あるひの ことです。

りょうしが、やって きました。

りょうしは、てっぽうで はとを うとうとしました。

ありが それを みつけました。

「あ、たいへんだ。」

ありが りょうしの あしに かみつきました。

りょうしは 「いたい。いたい。」と いって、とびあがりました。

その あいだに、はとは にげました。

「ありさん、どうも ありがとう。」

はとは おれいを いいました。

(3) 展開

① 教科書や絵本のさし絵を指でさし示すなどして、子どもが言葉を理解する手がかりとしながら、全文を通して読んでやる。

② 読み聞かせをした後「どんなお話でしたか」とたずね、一人ひとりの子どもについて、自分なりにキャッチした話の内容を話させてみる。

③ 教科書の全文を読ませた後「どんなお話でしたか」とたずね、一人ひとりの子どもについて、自分なりにキャッチした話の内容を話させてみる。

④ 再び全文の読み聞かせをする。

⑤ 質問応答練習をする。

○ ありが、どうしましたか。

いけに おちました。

○ それで、ありはどうしましたか。

「たすけて くれ。」たすけて くれ。」とさげびました。

○ 「たすけて くれ。たすけて くれ。」と、叫ぶ真似をしてごらん。動作化。

○ その時、はとはどうしましたか。

きの はを おとして やりました。

○ 木の葉を落としてやる時、はとは何と言いましたか。これに つかまりなさい。

○ 「これ」というのは何のことですか。

きの はの ことです。

○ はとは何故木の葉を落としてやったのでしょうか。

ありを たすけようと おもったからです。

○ はとが木の葉を落としてくれたので、ありはどうしましたか。

きの はに つかまりました。

○ みんなも木の葉につかまる真似をしてごらん。動作化。

○ ありは木の葉につかまったので、あっぷ、あっぷ、おぼれるでしょうか。それとも、もう大丈夫でしょうか。

もう、だいじょうぶです。たすかりました。

○ それで、ありはどうしましたか。

「はとさん、どうも ありがとう。」と おれいを いいました。

- 今度は何時のことですか。
あるひの ことです。
- 誰がやってきましたか。
りょうしが やって きました。
- りょうしというのは何をする人ですか。
とりや けものを とる ひとです。
- りょうしは どうしましたか。
てっぽうで はとを うとうと しました。
- 鉄砲の弾が当たると、はとはどうなりますか。
しんで しまいます。
- りょうしが鉄砲ではとを打とうとしているのを見つけたか。
はとが みつけました。
- 「それ」というのは、何のことですか。
りょうしが てっぽうで はとを うとうと したことです。
- 鉄砲で打つ真似をしてごらん。 動作化
- りょうしが、鉄砲ではとを打とうとしているのを見て、ありはどう思いましたか。
「あ、たいへんだ。」と おもいました。
「あ、あぶない」と おもいました。
- 「あ、たいへんだ。」と思ったのでありはどうしましたか。
りょうしの あしに かみつきました。
- かみつく真似をしてごらん。 動作化
- ありは何故りょうしの足にかみついたのですか。
はとを たすけようと おもったからです。
- ありは何故はとを助けようと思ったのでしょうか。
いけに おちたとき、はとに たすけてもらったからです。
- ありがかみついたので、りょうしはどうしましたか。
「いたい。いたい。」と いって とびあがりました。
- 「いたい。いたい。」と 言って跳びあがる真似をしてごらん。 動作化
- りょうしがありにかみつかれて跳びあがった間に、はとはどうしましたか。
にげました。とんで いって しまいました。
- 「その間」というのは、どんなことがあった間ですか。
ありが りょうしの あしに かみついて、いたくて とびあがった あいだです。
- 今のところを劇にしてみましょう。A君はりょうしになりましょう。Bさんはありになりましょう。Cさんははとになりましょう。3人で劇をする。
- みんなではとが逃げる真似をしましょう。動作化。
- はとは逃げられたのでどうしましたか。
「ありさん、どうも ありがとう」と おれいを いいました。
- 池に落ちたのは誰ですか。 ありです。
- 木の葉を落としてやって、ありを助けたのは誰ですか。 はとです。
- はとを鉄砲で打とうとしたのは誰ですか。
りょうしです。
- りょうしにかみついて、はとを助けたのは誰ですか。 ありです。
- e. t. cのように、とにかく細かく質問を用意して、根掘り、葉掘り、たずねていくわけである。
- なお、答えの部分についても、子どもに自発的に答えさせたり、動作化させたりすると共に、教師の方で口声模倣（口真似）を要求したり、板書をして読ませたり、それをもう一度言わせたり、テキストの本文に戻ってそれを読ませたりなどして、言葉、ないしは文で表現できるように持っていくようにする。
- このようにして、いろいろな問いの形に反応することや、答えることがスキルされ、結果としては、教材としての本文をも含めて、扱われた言葉が子どもの思考や感情の座にやがて浸透し、定位されて行くのである。
- ⑥ 暗記・暗誦練習をする。
質問に対して自由自在に応答できるように

なった段階で内容理解の総仕上げとして実施する。

子どもに最初から話させてみながら、子どもがつまったら教師が教えてやり、手を貸すという形で全文が暗誦できるように進めていく。

⑦ 発展として発問練習をする。

質問文作りや先生ごっこなどをしながら、数多く発問することや、表現形式として多様な発問をするように子どもを動機づけていく。

たとえば、

- ありがとうございますか。
- はとはどうしましたか。
- りょうしはどうしましたか。
- これは誰ですか。
- これは何ですか。
- ここは何処ですか。
- 池に落ちたのは誰ですか。
- ありを助けたのは誰ですか。
- はとを助けたのは誰ですか。
- はとはどうやって、ありを助けましたか。
- ありはどうやって、はとを助けましたか。
- はとはどうしてありを助けたのでしょうか。
- はとをどう思いますか。
- ありがとはを助けたのはどうしてですか。
- どんな人が出てきましたか。

等々。

お わ り に

現在の聾学校における言語指導の到達レベルは、両親からの就学忌避が頻発するほどに、必ずしも望ましい状態に来ていないと見るのが実態であろう。その最たる原因は、教師の指導力の不足であり、具体的には、聴覚障害児に対して確実に言葉を入れていく扱いの面において大きく欠け、ざるで水を汲むような指導が横行していることにある。

多くの場合そうであるように、単なる幼稚園教育や小学校教育、中学校教育、高等学校教育

の真似事ぐらいで、あるいは、幼稚園ごっこや学校ごっこぐらいで、聴覚に障害を有する子どもにそんなに簡単に言葉が入るなど、元来あり得ないことである。聴覚障害児に着実に言葉の力をつけていこうとするためには、時々刻々、子どもが見ているかどうか、聞いているかどうか、わかっているかどうか、できているかどうかを確認、評価しながら、あるいは、子どもが見てくれるような工夫、聞いてくれるような工夫、わかってくれるような工夫、できるような工夫をしながら、1時間1時間の扱いをこなしていくことが必要不可欠とされるのである。

さりながら、実態としては、わかったような、わからないような曖昧模糊とした扱いが、それでいて教えたつもりの扱いが、何と多いことであろうか。これでは子どもにわからないのが当たり前であり、言葉の力が厳としてつかなくて当然というものである。

そこで、このような曖昧な学習を排除し、言葉の指導の上でメリハリをつけ、はっきり、わからせて行こうとする時、その目的に最も合致した方法として真先に浮上してくるのが、テキスト・ワークというやり方である。実際、この方法が、聴覚障害児に対する言葉の定着や、話し言葉によるコミュニケーション・スキルの習熟にとって、非常に効果を奏することは事実である。

指導形態の上で多少訓練的にならざるを得ない側面もあるので、不自然であるという批判もあるが、人生の限られた時間内に実施せざるを得ない聴覚障害児に対する言語指導である以上、内容や目的によっては、多少の無理も止むを得ないと見るのが現実的な認識というべきであろう。それほどまでに聴覚障害児の言葉の障害、すなわち、母国語獲得の障害は、深刻で、致命的なハンディキャップとなっているのである。

したがって、こういった事実を素直に認識し、テキスト・ワークのような必要な訓練は、必要な訓練として明確に位置づけ、言葉を確実に子

どもにスキルさせていくことこそ、現実的な方法というべきである。他方、日常の生活場面における扱いや、トピックスのような偶発性に依存する自然な言葉の指導だけでは、一握りの名人教師を除けば指導の確実性が欠けたり、指導

すべき言語素材の選択にも偏りが生じがちであるので、そのような意味からもテキスト・ワークを活用することは重要な意味を有すると言ってよかろう。

参 考 文 献

- 1 川本字之介：聾教育学精説 信楽会 昭和15年
- 2 川本字之介：ろう言語教育新講 川本口話賞会発行 昭和29年
- 3 松野 豊：ろう教育科学 モノグラフ2・3合併号 指話法とろう幼児の言語教育 1962
- 4 大塚明敏：言語指導法（続） 第2章 テキスト・ワークの指導 東京教育大学附属聾学校紀要 第5巻 昭和53年