

免許法認定講習通信教育講座－聴覚障害教育領域－

聴覚障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目

聴覚障害教育における自立活動①


(言語指導)

筑波大学 名誉教授

齋藤 佐和

(読み上げ者： 研究所職員)

1

 独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

これから、「聴覚障害教育における自立活動①(言語指導)」の講義を始めます。

本講義は、筑波大学名誉教授、齋藤佐和先生にご作成いただきました講義資料を研究所職員が読み上げます。

本講義のポイント

1. 言語指導法の歴史と現在
2. 言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ
3. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

本講義のポイントは次の3つです。

一つ目は、言語指導法の国内の歴史と現在を知るとともに、言語指導と関係の深いコミュニケーション手段について理解することです。

二つ目は、現代における言語指導の考え方と日本語習得までの大きな流れを把握することです。

三つ目は、自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例について、小学部を中心に理解することです。

本講義の内容

I. 言語指導法の歴史と現在

1. 日本における言語指導法の変遷

II. 言語指導の考え方と日本語習得までの流れ

1. 言語指導法としての自然法の考え方
2. 日本語指導の大きな流れ

III. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

1. 小学部以降の指導例

IV. まとめ

本講義の流れについてお話します。

本講義では、主に三つのことをお話します。

一つ目は、言語指導法の歴史について説明し、合わせて言語指導と深い関係をもつコミュニケーション手段について整理します。

二つ目は、言語指導法としての自然法の考え方と、聴覚障害児が日本語を習得していくまでの指導の大きな流れについてお話します。

三つ目は、小学部低学年での指導例と、小学部以降の自立活動と関連付けた言語指導のあり方についてお話します。

最後に、本講義のまとめをおこないます。

I .言語指導法の歴史と現在

はじめに、言語指導の歴史について、コミュニケーション手段との関係に触れながら説明します。

I 言語指導法の歴史と現在

1. 日本における言語指導法の変遷

(1) 明治期～大正期 (1880年代～1910年代)

- ・京都盲啞院(1878年)古河太四郎が考案した手勢法(手話)による教育、文字による日本語指導

(2) 大正末期～昭和30年代 (1920年代～1960年代)

- ・口話法の導入(川本宇之介、橋本徳一、西川吉之助ら)により、読話・発語による日本語の話し言葉の指導が急速に普及
- ・語彙・文型を系統的に指導する構成法が中心。子供によって手話法も必要とする適性教育の主張、実践(高橋潔)

まずはじめに、明治11年、京都盲啞院で、国内最初の聴覚障害児への学校教育が始まってから、現在に至るまでの、日本における言語指導法の変遷について説明します。

日本の場合、概ね世界の流れを追って、明治期以来、コミュニケーション手段も、言語指導法も変化してきました。

明治期から大正期までは、手勢法による教育が中心で、日本語は主に文字を通して指導されました。

大正9年に日本最初の口話法学校が開校され、また川本宇之介、橋本徳一、西川吉之助らが欧米の口話法の導入を図り、昭和期に入り急速に口話法採用が進み、話し言葉の指導が構成法的指導法によって展開されるようになりました。

この大きな流れに対し、高橋潔は、子供によって適した方法を採用する適性教育を主張、手話法による教育も実践したことが知られています。

第2次大戦後、盲教育とともに聾教育は義務化されましたが、指導法に大きな変化はなく、口話法による構成法的言語指導は戦前の流れを引き継ぐものでした。

I 言語指導法の歴史と現在

(3)昭和40年代～60年代(1965年～1990年頃)

- ・早期教育の普及、聴覚活用教育の導入(萩原浅五郎、大嶋功)と定着で口話法は聴覚口話法、あるいは指文字やキュード・スピーチとの併用へ
- ・指導法としては自然法が導入され、次第に実践が増えていく

(4)平成年代～(1990年代～)

- ・多様なコミュニケーション手段の活用時代へ：視覚的コミュニケーション手段の併用、手話の認知の進展、教育の場での手話使用の増加

1960年代以降、幼児聴力検査の発達と補聴器の進歩によって、早期教育、聴覚活用が可能となり、東京教育大学附属聾学校の萩原浅五郎や日本聾話学校の大嶋功らの先導のもとに、口話法は保有聴力の活用を基礎とする聴覚口話法に変化していきます。

また3歳児からの教育が一般化するにつれて、東京教育大学附属聾学校では幼児の言語発達のあり方に倣う自然法が指導に取り入れられ、その影響は公立聾学校幼稚部にも次第に及んでいきます。

一方、読話では音の情報を十分伝えきれないところを補うため、話し言葉と併用して指文字やキュード・スピーチを使う学校も出てきました。

平成に入る頃から、日本でも社会における手話の認知が進み、聾教育における手話活用の流れも大きくなってきて、後で示すように、多様なコミュニケーション手段活用の時代へと変化していきます。

I 言語指導法の歴史と現在

- ・1990年代から、日本でも教育における手話を含む多様なコミュニケーション手段について検討が進み、活用・併用が定着

1993年

文部科学省「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査協力者会議報告」

- ・日本語教育をベースに多様なコミュニケーション手段の活用の必要を指摘、特に中・高等部では手話活用、併用の必要性を明確化。キュード・スピーチや指文字も聴覚口話を補完する手段として位置づける。

1990年頃から、社会における手話の認知も急速に進み、教育の場ではコミュニケーション手段の再考が必要になってきました。

1993年、文部科学省での検討結果が「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査協力者会議報告」に示され、聾学校教育では国語（日本語）の教育を基本とするが、コミュニケーション手段については多様な手段の選択・活用が必要として、中・高等部での手話使用を明確化し、また聴覚口話の補完として、指文字やキュード・スピーチを位置づけました。

キュード・スピーチは、日本語の場合は、「か」、「さ」などの音節の子音部を指で示す記号として取り入れられました。

その記号をキューサインや音韻サインと呼ぶ学校もあります。

聴覚口話法の聾学校でも、昔から中学部・高等部は手話併用が一般的でしたが、このような手話や指文字、キュード・スピーチの位置付けが明確化されました。

I 言語指導法の歴史と現在

2009年

学習指導要領改訂

小学部から音声、文字、手話等のコミュニケーション手段を適切に活用して、意思の相互伝達が活発に行われるように指導方法を工夫すること。

2017年

学習指導要領改訂

幼稚園から、音声、文字、手話、指文字等を適切に活用して発表や話し合いなどの活動を積極的に取り入れ、的確な意思の相互伝達が行われるよう指導方法を工夫すること。

その後、幼稚園や小学部での手話併用も増えてきて、2009年学習指導要領改訂では、小学部でも聴覚障害の状態等に応じ、コミュニケーション手段の一つとして手話が位置付けられました。さらに、2017年の学習指導要領改訂により、幼稚園から、聴覚障害の状態等に応じて、音声、文字、手話、指文字等を適切に活用して発表や話し合いなどの活動を積極的に取り入れ、的確な意思の相互伝達が行われるよう指導方法を工夫することと明記されました。

I 言語指導法の歴史と現在

小学部N=155、中学部N=120、高等部N=99(複数回答・数値は%)

	聴覚口話	手話付きスピーチ	日本手話	筆談 (板書含む)	キュードスピーチ	指文字	その他
小学部	60.0	87.1	8.4	38.7	10.3	70.3	22.6
中学部	55.0	87.5	14.2	50.0	4.2	67.5	10.0
高等部	60.6	94.9	6.1	45.5	0.0	73.7	5.1

「特別支援学校(聴覚障害)におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査・国語科授業対象(平成29年度)」

(国立特別支援教育総合研究所)

平成29年度国立特別支援教育総合研究所による調査の結果をスライドに示しました。

国語科授業におけるコミュニケーション手段として、どのようなコミュニケーション手段を使用していますかという調査です。複数回答ですので、一つの方法だけ使うということではありませんが、手話付きスピーチが最も多く、特に高等部では9割を越えています。指文字・聴覚口話はそれに次いでいます。学部別に使用の比率は異なりますが、その他の視覚的手段も使われています。その他の視覚的手段と言いますのは、身振りや字幕、カードに書いた文字提示などが挙げられます。

また、日本手話を使う場合もあり、多様化の実際が分かります。日本手話は、独自の文法や語彙体型を有している言語で、日本語とは異なるものと言えます。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

10



ここからは、聴覚障害教育における言語指導の考え方と、子供の発達段階に沿った日本語指導の大きな流れについてお話します。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語習得の流れ

1. 言語指導法としての自然法の考え方

○約半世紀の間に起こった言語指導の考え方の変化

・昭和40年代 3歳児からの教育、聴覚活用の潮流

東京教育大学附属聾学校幼稚部

語彙・文型を基本として計画的に進める言語指導

「構成法」からの脱却



言語発達の道筋を尊重して、子供との自然な対話を重ねながら、言語を指導する「自然法」の実践



次第に公立の聾学校へ

11



3歳児からの早期教育が普及してから半世紀を越え、いまや新生児期の障害発見も可能になって、言語指導法は幼児の言語発達の道筋を尊重した自然法へと変化してきました。

ここではその変化の経緯と自然法の考え方についてお話します。

まず、日本における約半世紀の間に起こった言語指導の考え方の変化についてお話します。東京教育大学附属聾学校幼稚部では、語彙・文型を基本として計画的に進める言語指導が行われていました。

昭和40年代になると、3歳児からの教育、聴覚活用の潮流の中で、それまでの言語指導からの脱却が図られ、自然法の実践が進められました。言語発達の道筋を尊重して、子供との自然な対話を重ねながら、そこで言語を指導する「自然法」の実践です。

その後、それが小さい子供に適した方法として、次第に公立の聾学校にも伝わっていきました。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

子供の気持ちと、その場での必要な言葉を的確に把握



教師の力量が求められる難しさ
方法の専門性がよくわからない

- ・早期教育(聾学校の乳幼児教育相談、発達支援センターでの療育)
 - ・聴覚活用(性能が向上した補聴器、人工内耳)
- 言語指導法としての専門性を認識して、継承していく必要がある。

12



ただ、自然法は、子供の気持ちとその場での必要な言葉を的確に把握して対応する教師の力量が求められる難しさがあり、また方法の専門性がよくわからない、指導が安易に受け止められて成果につながらないなどの指摘もありました。しかし、早期教育、聴覚活用が定着し、またコミュニケーションや言語発達に関する研究も大きく発展した現代では、自然法は子供の発達の道筋に沿う適切な方法であると考えられます。

自然法について見直し、言語指導法としての専門性を認識して、継承していく必要があると思われます。

Ⅱ. 言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○自然法の考え方

「教師はことばをきちんとした形で教える前に、そのことばを自然な場面で使ってみせるべきである。…その機会がなければ、そのような自然な場면을教師の方で創りだしてやるべきである。…ことばを使う練習は、質問・お話・ゲーム・会話・絵などを通して行われる。…自然なことばは、ドリルよりも自然な場面でのくり返しによって獲得されるものである。」

(大塚明敏訳:「言語指導用語解説」より)

自然法の考え方として、大塚氏は次のように述べています。「教師はことばをきちんとした形で教える前に、そのことばを自然の場面で使ってみせるべきである。…その機会がなければ、そのような場면을教師の方で創りだしてやるべきである。…ことばを使う練習は、質問・お話・ゲーム・会話・絵などを通して行われる。…自然なことばは、ドリルよりも自然な場面のくり返しによって獲得されるものである。」

このような話を、大塚氏は「言語指導用語解説」の中で述べています。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○言語指導法としての自然法実践の要件

1. 早期からの聴覚活用、多様な手段によるコミュニケーションを通して、子供との間に信頼関係ができています。
2. 言葉(表現)とところ(意味)を分けて捉える視点をもつ。
3. コミュニケーションを引き出し、言葉を使う必要を生み出す様々な活動を用意できる。

ここでは、言語指導法としての自然法を実践する上での要件についてお話しします。

まず、一つ目として、「早期からの聴覚活用、多様な手段によるコミュニケーションを通して、子供との間に信頼関係ができています」ということです。これは言語指導に限らず、教育の出発点です。聾学校における乳幼児教育相談の半世紀の経験から、コミュニケーションは言語を待って始まるのではなく、赤ちゃんは行動、表情、視線、ゆびさし、身振り、声などによってコミュニケーションを始めており、言葉はその延長上に後から加わってくるものだという事です。二つ目と三つ目については後ほど説明します。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

4. 対話の場において、コミュニケーションを拡げ、言葉を育てる方法をもっている。
5. 言葉の習得を段階的にとらえ、日本語指導の大きな流れと各段階の課題をつかんでいる。
6. 子供の生活に必要な日本語表現についての知識をもっており、その場の必要、子供の必要に応じてモデルを提示できる。

4と5についても、あとのスライドで説明することとし、ここでは最後の項目6について述べておきます。

自然法では、子供が表現したがっていることを読み取って適切な言葉を投げかけることが大切ですが、時には子供がまだ知らない表現への誘いかけが必要な場合もあります。

語彙、文型をそのまま子供に提示するのではなく、子供の必要、その場の必要に合わせてアレンジして、モデルを提示する場合もあるということです。

自然法と言っても、教師が言語発達に関わる知識、また語彙や文型、言語素材に関わる豊かな知識をもつことは不可欠だと言えます。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○表現と意味を分けて捉える視点

子供の表現が十分でない段階では、言葉の表現(社会的約束としての形)と、そこに付与されている意味(子供が表現したがつていること)を分けて捉え、うまく合致するように創意工夫する。そのためには、十分な信頼関係のもとに子供の生活に密着した観察力、情報収集力、洞察力、教師自身の言語力が必要。

前のスライドの二つ目の「表現と意味を分けて捉える視点」について説明します。

どんな言語も表現形は一種の社会的約束で、勝手に変えることはできません。一方、その表現にどういう意味内容を与えるかは個人による、つまり子供次第です。大人は表現を与えることはできますが、意味は子供が感じるものです。子供の認知発達に従い、言葉の意味は個別的で固定的な段階から、やがては言語概念として共通化されていきますが、大人と子供では言葉の意味のずれはまだ大きいものです。子供が小さいほど、子供の頭の中に何があるのか想像できなければなりませんし、そのためには観察力、子供の生活経験を把握するための情報収集力、いろいろ総合して考える洞察力が必要でしょう。

また、ぴったりの言葉を見つけ出すため教師自身の言語力も必要になります。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

理解面：

表現と意味が離れないよう、教材提示、場面や話題設定などの工夫、理解を確かめるための働きかけや質問の工夫ができる。

表現面：

子供が表現したがっているが表現できないこと、あるいは様々な手段で一部表出した内容を読み取り、補ったり、修正したり、適切な言葉を提示したりできる。

具体的には、理解面では、言葉の意味がずれないように適切な教材提示や話題選択ができること、出てきた言語表現を子供がどのように理解しているかを質問で確かめることなどが必要になります。yes-no質問から、答の選択肢を示した質問、閉じた質問、開いた質問などいろいろありますし、また最初の質問がわからなければ、その子の経験から分かるように質問を砕くことも必要でしょう。多彩な質問力は聾学校の先生の強みだと思います。

一方、表現面では、子供が表現したがっているが、日本語ではうまく出てこない時に、言いたいことを察し、誘導したり、子供の表現を補足したり修正したりすることが求められます。

子供が小さい段階ほど、このような教師の対応力の必要性は高いのですが、子供の力が付いていけば、自然にその必要は減っていくものだと思います。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

例えば、こういう質問をしていくことで、言葉と、その言葉のもつ意味が合致するようにしていく。

yes-no質問

ひなまつりは、男の子のおまつり？ 「ちがう」

答の選択肢を示した質問

ひなまつりに食べるものはなあに？

・かしわもち？ ・カレーライス？ ・ちらしずし？

閉じた質問

「はい・いいえ」もしくは、一言で応えられる質問。

ひな祭りは楽しみですか？ 「楽しみ」

ここでは、前ページの様々な質問について、詳しく述べていきます。例えば、こういう質問をしていくことで、言葉と、その言葉のもつ意味が合致するようにしていくということです。例を挙げると、ひなまつりは、男の子のおまつり？という質問は、「ちがうよー」と子供は答えるでしょう。yes-no質問とは、こういう、「はい」か「いいえ」、「うんそうだよ」「ちがうよー」のような答えを導く質問を言います。そして、答の選択肢を示した質問とは、スライドの真ん中の例のように、例えば、「ひなまつりに食べるものはなあに？」と聞いて、選択肢を出して選ばせるような質問です。かしわもち？、カレーライス？、ちらしずし？というように、選択肢を出してあげる質問です。

閉じた質問とは、一言で応えられる質問、例えば「ひな祭りは楽しみですか？」のような、一言で答えが出るような質問を言います。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

開かれた質問

相手が自由に理由を話せるもの。
具体的な返答が期待できる。

ひなまつりでは、どんなことが楽しみ
ですか？

ひなまつりは、どんなことをする日？

子供の経験からわかるような質問

ひなまつりは、いつもなにをするの？

開かれた質問というのは、相手が自由に理由を話せる質問や、具体的な返答が期待できる質問です。。

最後に、子供の経験からわかるような質問もあります。このような様々な質問の形は、子どもたちの実態に合わせ、使い分ける必要があります。

Ⅱ. 言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○自然法の実践のなかで

- ・ 確実なコミュニケーションを積み重ねる。
子供の表出を確実に受け止め、表出を誘う。
手がかりを工夫して言葉を確実に伝える。子供の伝え合いを助ける。
- ・ 日本語表現を子供のものにしていく。
子供の表出・表現を補完する、拡充する、整理する。
適宜口声模倣を誘う。
- ・ 子供の心の世界を広げる、筋道やまとまりをつける。
話題共有のための工夫、質問の工夫、表現を整える工夫
(一緒に文を作る、一緒に話を作る)

20



自然法の授業では、様々な活動の中で対話を通して言葉を育てることを大切にしています。このスライドでは、要件の項目4の「対話の中で言葉を育てる方法」と思われるところを取り上げます。コミュニケーションは、どんな手段で伝えられるにしろ、子供の表出を待ち、見て、聞いて、確実に受けとめるところから始めます。それが子供からの表出に繋がります。もちろん受けとめる一方ではなく、教師の言葉も様々な手がかりを工夫してしっかり伝えることも必要ですし、複数の子供がいる場合は子供同士の伝え合いが成り立つよう助けることも大切です。話している友達を自然に見るようになるまで習慣付けていくことが大切です。

次に、子供が伝えたいことが分かったら、応答したり、子供の表現が十分でなければ、日本語による正しい表現で繰り返したり、補完したり、修正したりして返します。それで終わる場合もありますし、その表現の口声模倣を誘う場合も出てきます。耳だけでなく、口形など目で見る模倣もあるため、聴覚障害教育では音声模倣を口声模倣と呼んでいます。口声模倣を誘う場合は、その表現の意味を子供が理解していることが前提です。口声模倣が多すぎても表現意欲をそぐことになるので、子供に応じて「適宜」誘う、その適宜のあり方がポイントです。授業実践を見て、自分の授業を見直して、また同僚の意見なども聞いて「適宜」の呼吸を学んでいくことになると思います。さらに日本語表現で終わらず、子供の心の世界を広げたり、年齢に合う筋道やまとまりを見つけ出させていったりする大事な仕事があります。

Ⅱ. 言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○ 言葉の習得を段階的にとらえる視点

- I. 聴覚活用と様々な手段によるコミュニケーション関係の確立
- II. 生活言語としての日本語の獲得: 子供の活動や経験を題材に、親しい人との対話によって展開。言葉＋状況文脈の助けで理解、基本的な構文力・語彙力を形成。
- III. 生活言語のレベルアップ: 自分の経験＋間接経験について、言葉の文脈での理解が増加、生活語彙が拡充し、複文等構文力も向上。
- IV. 読み書きの基礎能力の獲得: 生活言語をレベルアップしながら読み書きの基礎能力が育つことで、学習言語獲得への道筋が開かれる。
- V. 学習言語としての日本語の獲得: 不特定多数に通じる言葉、経験事項＋非経験事項を話し言葉＋書き言葉の文脈によって理解・表現。

ここでは、要件の項目5で述べた「言葉の習得を段階的にとらえる視点」について、お話しします。自然法の基盤には、人間普遍の言語習得力への期待があります。聞こえる子供は幼児期のうちに身近な人とのコミュニケーションの積み重ねで、いつの間にか日本語を使いこなすようになります。聴覚障害児の場合も、保有聴力を活用し、不足を視覚で補いつつ言語発達の道筋を進んでいくことで、この普遍の言語習得能力が働き始めると考えられます。それが可能であることは半世紀にわたる実践が示しています。その過程で必要なのが、教師が言語発達を段階的に捉えて、見通しをもって長いスパンで日本語習得を助けていくことだと考えられます。

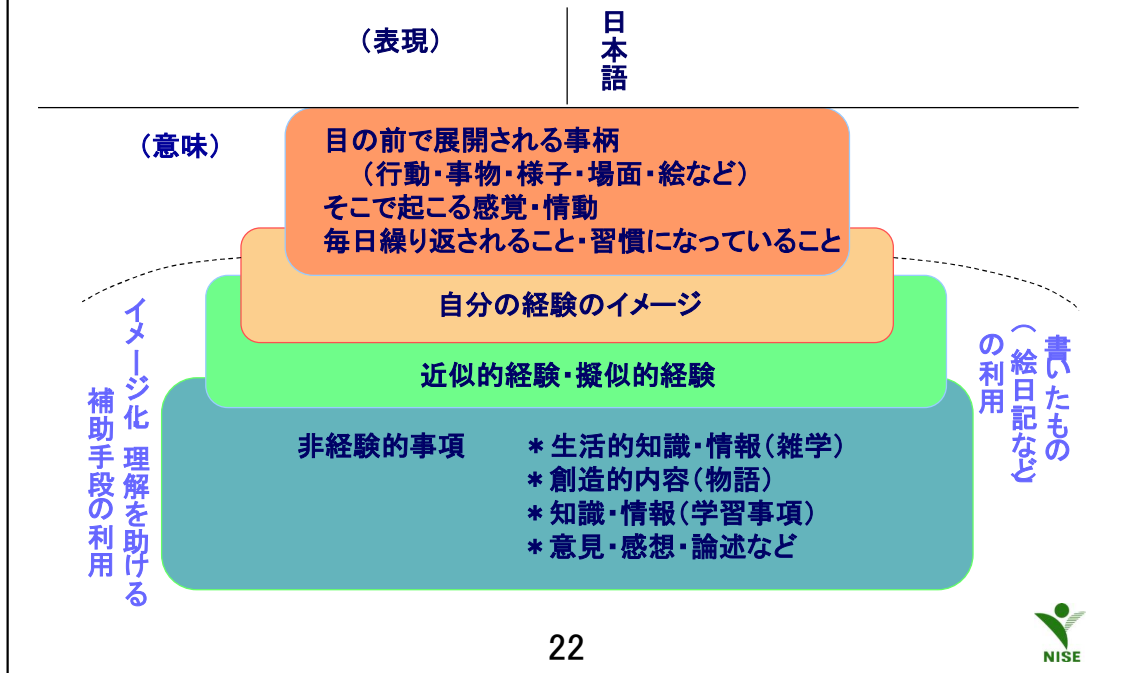
スライドには、言語習得の段階を、5段階で示しました。第1段階は、まず生活や遊びを通して様々な手段でコミュニケーション関係が確立する時期です。そこで投げかけられる言葉が取り込まれるようになって、生活の中で使われる基本的言語、「生活言語」を習得する第2段階になります。ここでは、子供の活動、経験をなぞるように言葉を使っていくことで、分かる言葉、使える言葉が少しずつ増えていきます。これは乳幼児期から幼児期前半の課題です。自分でしていること、見ていること、したこと、見たことが、言葉でも表現できるという経験が重なってくると、やがて幼児期後半頃から、少しずつ経験しないことも言葉で伝え合うことができるようになってきます。これは第3の段階、生活言語のレベルアップの段階です。語彙も豊富になり、文も長く複雑になって、言葉だけで分かることが増え、言葉への注意力も育ってきます。小学部低学年は、第4段階の読み書きの基礎能力形成の時期ですが、国語科学習とタイアップして生活言語のレベルアップも継続することで、次の課題である、学習言語獲得の基盤ができてきます。

第5段階は小学部高学年からの学習言語としての日本語習得の段階で、様々な知識が書き言葉、話し言葉の双方を通して取り入れられます。

それは中学部・高等部でも本質的には変わらず続いていく段階です。

生活言語から学習言語へ

一言語によって伝えられる意味の世界(認知できる範囲)の拡大



言語習得を段階的にとらえる時、生活言語、学習言語という考え方に触れておく必要があります。学習言語が書き言葉に深く依存していることは確かですが、生活言語＝話し言葉、学習言語＝書き言葉ではありません。子供の経験の世界で親しい人との関わりで育っていく生活言語は、多くの場合、子供が見たり経験したりして、既に子供なりに分かっている意味の世界をなぞっていきます。

学習言語は反対に、未経験、未知のこと、十分には知らないことについて言葉の方が意味を運んでくれる世界です。そこでの意味は、誰にでも通じる一般性を持つことが求められます。子供は言葉を習得する過程で、徐々に言葉によって伝えられる意味の世界を拡げ、また深めていくと考えられます。

この図は、そのことを模式的に示そうとしたものです。日本語の表現で運ばれる意味の世界が、目の前で展開されることから、自分が経験したこと、経験から類推できる近似的経験や物語世界の擬似的経験へと広がって、その後、知識、学習事項などへと深まっていきます。一つの言語を使いこなすということは、どの深さの話題でも直ぐに対応できるようになることだと思いますが、子供の言語習得過程では、一気にそうなるのではなく、一步一步、対応できる層が増えて、一番下の非経験的事項に辿り着くのは、読み書きの基礎能力も形成された小学部中学年くらいだと考えられます。生活言語は学習言語に取って代わるのではなく、一生を通じて、ともに必要なものです。学んだ学習言語の中から日常生活に必要なものを取り込むことで、一人一人の生活言語も成長し続けていくものと考えられます。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

2. 日本語指導の大きな流れ

○言語指導(日本語指導の大きな流れ)

1. 日常の行動や経験に沿って、基本的な生活言語を育てる。
2. 生活言語の習熟によって、生活言語のレベルアップを促す。(意味を運ぶという言語本来の力を獲得する)
3. 生活言語の質を高めつつ、読み書き能力の基礎を育てることによって学習言語習得への道を開く。
4. 多様な言語活動、教科学習、読書などを通して、学習言語の習得と習熟を目指す。学習言語を生活の中でも使うことで、それぞれの生活言語に組み入れていく。

23



次に、言語習得を段階的に捉えた場合、日本語指導の大きな流れはどう考えればいいのかについてお話します。言語の発達段階と、生活言語、学習言語の考え方を入れて、日本語指導の大きな流れをまとめると、スライドの1～4のようになります。

1は基本的な話し言葉、3は読み書きの基礎、それぞれの習得が言語指導の中心的課題となりますが、2と4についての認識も重要なことです。4については「9歳の峠、あるいは9歳の壁」と呼ばれて、聴覚障害のない子どもの場合にも共通する困難として広く知られています。2については、「5歳の坂」とも呼ぶべきもので、幼児後期における生活言語の質的向上、レベルアップを確実に進めることの重要性を示しています。

「9歳の峠」と「5歳の坂」について、次に説明します。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○「9歳の峠」と「5歳の坂」

・学力、学習言語獲得の困難さ「9歳レベルの峠」

ろう児の学力水準は、普通児なみのスケールで見ると、「9歳レベルの峠」で疲労困憊しているという現実である：萩原浅五郎(1964)
(9歳レベルの峠は)「二次的ことば」への参入を求められている子供たちを待ち受けている苦難に他ならない：岡本夏木(1985)

・生活言語レベルアップの重要性「5歳の坂」

・生活言語から学習言語への派生の契機は、幼児後期頃からの多様化した言語活動により、言葉によるイメージ操作(修正、追加、統合など)が増えてくる変化の中にある。聴児がおしゃべりの中でいつのまにか経過している過程を、教師や家族とともに着実に歩き通していくことを願って「5歳のだらだら坂」と名付けた：斎藤佐和(1986)

「9歳の峠」は、東京教育大学附属聾学校長であった萩原浅五郎先生の言葉として広く知られていますが、1964年に月刊誌「ろう教育」の巻頭言に書かれたものは「9歳レベルの峠」で、その後「9歳の壁」とも「9歳レベルの胸突き八丁」とも書かれ、困難を深く意識しておられたことが分かります。

「ろう児の学力水準は、普通児並みのスケールで見ると、9歳レベルの峠で疲労困憊しているという現実である」というように、萩原氏は学力という視点から書かれています。そのことは、学習言語の問題にも通じると見て、岡本氏は発達心理学者の立場から、この問題を子供の言語発達の普遍の問題として取り上げ、「(9歳レベルの峠)は「二次的ことば」への参入を求められている子供達を待ち受けている苦難にほかならない」と書いています。「二次的ことば」とは、学習言語にほぼ重なる概念です。

一方、小学校からの教科指導への移行を考える時、生活言語から学習言語へと円滑に進んでいくための鍵を考える必要があります。その鍵は幼児後期に見られるような生活言語のレベルアップにあるのではないかと斎藤氏は述べています。

日常のおしゃべりの中で、いつの間にか言葉による意味伝達が豊かで確かになっていく過程です。その過程を「9歳の峠」の対比で「5歳の坂」と斎藤氏は名付けました。教師や家族と共に日常の会話を通して着実に辿っていくことから、「だらだら坂」のイメージが合うということです。この段階は、早ければ幼稚部のうちに始まりますが、多くの子供達はまだ不十分うちに小学部に進みます。そこでは本格的な読み書き学習が始まり、その陰で見えにくくなりますが、幼児後期に展開されるような言語活動の継続は大切で、それが文字学習や教科学習の土台になっていると考えられます。年齢は問

題でなく、幼児後期に達成される言語発達を、教科指導と平行させながら、小学部自立活動(言語)の領域で扱っていくことが必要だと思います。

Ⅱ.言語指導の考え方と日本語指導の大きな流れ

○5歳の坂:生活言語のレベルアップとは

経験的に類推できる範囲で言語による様々なイメージ交換によって間接経験の理解が進む。言語(音韻や意味)についての意識も芽生える。

- * 産出面ではたくさんしゃべり、多語文や複文の割合が増して、事実だけでなく、様子、気持ち、理由、仮定、説明などの表現が出てくる。いつ・どこ・だれ・なにに会話 → どんな・どうして・だから・けど・もし会話
- * 理解面では言葉による意味理解が進み、意味が分からないところに気付き始める―「第2の何(意味を尋ねる何)」の出現。
- * 意味の他に、言葉の下位単位(日本語の場合は音節)の存在に気付き始め(音韻意識)、それが文字習得に結びつく。
- * 他者の理解を意識したコミュニケーションが芽生える。

もう少し生活言語のレベルアップに関わって、「5歳の坂」では何が起きているのかを整理してみます。子供自身の認知世界の拡がり、直接経験を巡ってたくさんの言葉が交わされてきた経験が積み重なって、経験的に分かる範囲ですが、言葉によるイメージや意味の交換が活発になり、間接経験の理解も進みます。言葉の産出面では、たくさんしゃべり、多語文や複文の使用が増えてきます。様子、理由、仮定などの表現も出てきます。

理解面では、言葉による意味理解が増えることで、かえって意味が分からないことに子供自身が気付くようになります。「○○って何？」という意味を尋ねる質問をすることは、子供がこの段階に到達した証と言えます。

意味を言葉によって説明してもらって分かる経験が増え、簡単な3ヒントゲームから、なぞなぞ系の様々な言葉遊びが出来るようになり、音と組み合わせ、クロスワードゲームでも遊べるようになります。

また、言葉の意味に気付くことは、言葉の表現形にも注意を向けることとも連動しているようで、単語を構成する音節に気付きはじめるのも幼児後期の特徴です。

音節への気付きはかな文字習得を促進し、さらに文字習得と相互に影響し合って、音韻意識の形成を助けます。話し合い活動でも、発信一方だけでなく、お互いの理解を意識できるようになり、表現するだけでなく、正しく伝達することができるようになります。

このように、「5歳の坂」では、表面的なおしゃべり増加の奥で言語機能本来の発達が進んでいると考えることができ、言語指導においては、その点を認識する必要があると思われます。

Ⅲ.自立活動と関連付けた言語指導の 具体的な指導例

26



これから、言語指導の具体的な指導例について、ここでは、小学部を中心にお話します。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

1. 小学部以降の指導例

□ 評価に基づいて指導計画を立案する必要

- ・個別の指導計画の視点を明確にもつ。

□ (自立活動領域の) 言語指導としての視点

- ・扱う題材は幅広く、自由に設定(直接・間接経験、知識・情報、想像等)。
子供が分かっているが、言語表現が困難なところを取り上げる。
- ・設定された時間だけでなく、学校の一日を通して。

□ 教科学習の中での言語指導としての視点

- ・教科指導でのやりとりにおいて、正しい構文で話すこと、書くことの励行
- ・子供の既知の語彙、未知の語彙を把握し、教科指導で学んだ言葉(学習言語)の生活言語化を促す(日常の話し言葉に取り入れる)。
- ・読むことを通して、語彙、語句の幅を広げる。

小学部以降では教科学習が始まり、言語指導は主として自立活動領域の指導内容になります。

ここでは小学部、中学部の言語指導の視点を述べるとともに、特に丁寧な指導が必要な小学部低学年での言語指導について説明します。そして、小学部以降の言語指導をどう考えて進めていくかについてお話します。

小学部・中学部・高等部では、小・中・高等学校の教育目標と同じで、教育課程もこれらの学校に準ずるものとされており、教科等の教育が中心になっていきます。それを円滑に進めるためには、自由に使えるコミュニケーション手段を確立するとともに、教科学習に必要な日本語力が求められます。幼児期の指導でそこまで到達していない場合も多く、教科の指導と平行あるいは先行して、言語指導も必要になります。

小学部や中学部で言語指導を行う場合に大事な視点を述べておきます。まず、自立活動領域に共通することですが、指導に先立ち、子供一人一人の日本語力を多様な側面から評価し、結果に基づいて個別の指導計画を立てていくことが必要です。小学部以上では分析的評価も可能になり、語彙力、読書力などの標準検査も実施できますが、日常の言語活動の実際を観察で捉えていくことも大切です。指導には、自立活動領域の言語指導として扱うものと、教科指導の中での言語指導があります。自立活動領域の言語指導では、特に児童の実態に沿って幅広い題材を選び、話し言葉、書き言葉の両面で生活言語を拡充していくことが大切です。設定時間の指導だけでなく、学校生活を通して、必要な言葉掛けをしていくように配慮します。教科指導の中でも、正しい構文でやりとりをしたり書いたりすることが、自然の言語指導になります。

また学習した言葉や読書で知った新しい表現を適切な場面で使うように促し、使い慣れるようにしていくことは、学習言語を生活言語に取り込むための大事な働きかけです。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

○生活言語習得を助けるために(個別、グループで)

1. 生活経験について話したり、尋ねられたことに答えたりする。
2. 絵や絵本などを見ながら、内容について言葉でやりとりする。

○生活言語のレベルアップを助けるために(個別、グループで)

1. お互いの経験についての話し合いー分かる、伝える活動ー
2. 生活的な知識や情報についての話し合い
3. 「ことば」についての言語活動 (様々なタイプの言葉遊び)
4. 読みの教材についての話し合い(多様な読み教材の作成と活用)

話し合い活動は内容のレベルを変えれば中学・高校段階まで可能。

ここでは、小学部低学年での言語指導の類型を紹介しておきます。

小学部に進学してきても、基本的な生活言語の習得が十分でない場合があります。

その場合は、個別または小グループで、場面や生活経験についてのやりとり、絵や絵本を見ながらのやりとりの中で基礎的な生活言語の指導を継続します。

しかし、小学部ですから、話題は当然幼稚部とは違ってきますし、文字を活用する比重も高くなります。生活言語のレベルアップ段階に差ししかかっていれば、それを促す指導が可能になり、小グループでお互いの経験についてやりとりしたり、ニュースで知った出来事などテーマを持った話し合い活動も展開したりできるようにします。

また、経験などについての短い読み教材を読んで、その後に話し合うなど、読み書きと合成した活動も可能になるため、教師による自作教材、あるいは子供の日記の活用も有効です。年齢相応の話題についてのグループでの話し合いは、内容レベルを変えていけば、中学部・高等部段階まで可能であり、次第に、扱う内容の選択と進行の計画を子供に任せていくことも考えられます。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

読むことの指導事例

- ・読みの学習のためのウォーミングアップ(入門)
文字を読む、単語を読む、
2語文を読む、3語文以上を読む
- ・文章の読みのスタート(初級)
 1. 場の様子を想像する、正しく読む
 2. 様子を想像する、場のつながりを読む、
順序に気をつけて読む
- ・読みの力のレベルアップ(中級)
 1. 言葉に気をつけて読む、 2. 正しく読む、
 3. 自分の考えをもつ、 4. 筋道を考える、
 5. 要点を考える

書くことの指導事例

- ・書くことのトレーニング
単語を書く、言った通りに書く、
活動をもとにして書く、目の前
のことを書く
- ・作文を書く
1文ずつ書く、手がかりを使っ
て書く、詳しく書く、継続して書く
- ・日記を書く
- ・教科学習の中で書く

筑波大学附属聾学校小学部編著
「ことばを豊かに育てる100の事例」
聾教育研究会(2004)より



ここでは、国語科の指導に先行したり、平行したりして行う「読む」こと、「書く」ことの指導事例を紹介します。スライドに示したのは、筑波大学附属聾学校小学部で2004年にまとめた「ことばを育てる100の事例」から「読む」ことの指導事例、「書く」ことの指導事例の目次をまとめたものです。

話し合い活動などの話し言葉の指導とは違い、段階を踏んで少しずつ学んで行くスモールステップの道筋が示されていると思います。自然法的なアプローチというより、目的を持って積み上げていく構成法的なアプローチになってきているのが分かります。

読むこと、書くことの教材は、指導開始の頃は、子供の様子がよく分かっている教師の自作が望ましいのですが、子供の力が付いてきたら、スライドに示した100の事例や市販の参考書の教材から選んで使ったり、修正して使ったりすることもできます。

教科指導とは違い、教材の選定の自由度は高いので、子供の実態と指導のねらいを摺り合わせて、適切な教材を自作したり、選択したりしていくことも教師の大事な役割と思われます。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の 具体的な指導例

引用:「聴覚障害教育の手引き」74ページ
令和2年文部科学省発行



ここでは、令和2年に文部科学省から発行された「聴覚障害教育の手引き」より、実践を引用いたします。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の 具体的な指導例

○実践例

小学部における教科学習の基盤を培う指導例

ア 実践例の概要

小学部低学年児童に対して、教科学習の基盤を培うため、話し言葉の質的向上と書き言葉につなぐことを意図した指導(わたりの指導)の実践である。

引用:「聴覚障害教育の手引き」74ページ
令和2年文部科学省発行

小学部における教科学習の基盤を培う指導例です。

実践例の概要です。

小学部低学年児童に対して、教科学習の基盤を培うため、話し言葉の質的向上と書き言葉につなぐことを意図した指導、つまり渉りの指導と呼ばれる実践です。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

経過（一部紹介）

ここでは、書き言葉の指導に関わる教師の働きかけを紹介する。

話し言葉の指導が書き言葉の基礎を築いたり、音韻意識の形成につながったり、また逆に、書き言葉の指導が話し言葉の充実につながったりすると考えられることから、互いに関連付けて指導を行うことにする。

目指す児童の姿・態度

教師の働きかけ

Ⅲ段階 ・日常生活文を読み、それを文に書き直すことで、問いに答えることができる。	・読むことに関する題材は、他児が書いた日記文や過去に経験した事柄などとする。 ・初期は、文章の大筋を事前に伝え、児童の過去の経験を想起させた上で読ませるようにする。また、読みながら、話し言葉でやり取りをし、問いの答えが書かれている部分を確認させるようにする。
Ⅳ段階 ・日常生活文を読み、文脈の理解を要する問いに答えることができる。	・言葉でやり取りをしながら文章を読ませるようにし、文中に書かれていない事柄は、教師が補い、補った事柄は、書き言葉で示す。併せて、学校生活では、教師の行動の訳をつぶやくなどして、意図的に知らせる。これら際には、口声模倣をさせる。 ・教師による手掛かりを徐々に減らしていき、やり取りをしながら、文中に書かれていない事柄を話し、児童に言葉で説明させるようにする。

経過の一部をご紹介します。ここでは、書き言葉の指導に関わる教師の働きかけを紹介します。話し言葉の指導が書き言葉の基礎を築いたり、音韻意識の形成につながったり、また逆に、書き言葉の指導が話し言葉の充実につながったりすると考えられることから、互いに関連付けて指導を行うことにしたということです。

このように、児童の状況に合わせ、自立活動の明確な目標を設定し、その目標達成のための具体的指導を書いて、授業準備をし、授業に望む習慣が大切であると思います。

Ⅲ. 自立活動と関連付けた言語指導の具体的な指導例

考察(一部)

- ・口声模倣が習慣化したことで、傾聴、注視する態度が身に付いた。あわせて、児童の手話の表出に音声に伴うようになり、それらの表出は、書き言葉の指導を経ることによって、日本語として正しいものとなった。
- ・やり取りが成立するにつれ、話し言葉で状況を詳しく説明できるようになり、そのことによって、口頭での作文から、経験し事柄を書くことに円滑に移行できた。

最後に、考察です。述べてきたような流れで、指導した結果、話を聞く態度面、言語の表出面等で指導の成果が出たことが記されています。

このように、自立活動の言語指導は、小学部以降の教科指導の土台を支える大切なものとなっています。

IV まとめ

34



それでは、本講義のまとめです。

本講義のまとめ

1. 言語指導は、視覚・聴覚を活用した多様なコミュニケーション手段により、コミュニケーション関係を確立して、**言語発達段階に沿って長期スパン**で行う。
2. 日本語を自由に使いこなすまで三つの山がある。**第1の山**は主に幼稚園での生活言語習得、**第2の山**は幼稚園・小学部での生活言語のレベルアップ、**第3の山**は小学部高学年以降の学習言語習得とその生活言語化。
3. 長期的には**自然法/構成法のバランス**を考え、小さい時ほど自然法的アプローチを中心に、日常的な対話を積み重ねて主体的な言語習得を目指す。小学部以降は教科指導などで構成法的指導が主流となるが、言語指導(自立活動領域・言語)では、個別あるいはグループでの自然法的アプローチの継続も必要。

本日の講義のまとめとして、言語指導に関する三つの大事なポイントを述べておきます。第1点は、「言語指導は、視覚・聴覚を活用した多様なコミュニケーション手段により、コミュニケーション関係を確立して、言語発達段階に沿って長期スパンで行う。」ということです。

適切なコミュニケーション手段を確立したうえで、自然の言語発達過程を辿る息の長い取組であることを、まず認識すべきだと思います。

第2点は、「日本語を自由に使いこなすまで三つの山があるということです。第1の山は主に幼稚園での生活言語習得、第2の山は幼稚園・小学部での生活言語のレベルアップ、第3の山は小学部高学年以降の学習言語習得とその生活言語化。」であるということです。

幼稚園で終わるのではなく、子供の生活言語のレベルアップを応援し、学習言語として学んだことを生活の中にも取り込んでいく、聴覚障害児の言語指導とはその長い過程に関わって行くことだと思います。

第3点は方法の問題です。乳幼児期からの介入が一般化した現代では、自然法が適切であることをお話してきましたが、自然法、構成法とも、それぞれ特徴もあり、年齢に合う／合わない、教える内容に合う／合わないということがあることから、

「長期的には自然法/構成法のバランスを考え、小さい時ほど自然法的アプローチを中心に、日常的な対話を積み重ねて主体的な言語習得を目指す。小学部以降は教科指導などで構成法的指導が主流となるが、言語指導(自立活動領域・言語)では、個別あるいはグループでの自然法的アプローチの継続も必要」と考えます。

言語指導の主要な部分は第2の山までと思いますが、社会自立のためにも、自分自身のためにも、言葉を「自分自身で」学び続けることができるように、中学部・高等部でも第3の山を意識していくことが必要と思います。自立活動として特に時間をとらなくても、教科指導の中に自然法が培ってきた話し合いの伝統を活かしてほしいと思います。

引用・参考文献

- ・M.A.グロート「自然法－聾児の言語指導法－」昭和33(1958)年.
岡辰夫訳、齋藤佐和監修、ジアース教育新社平成28(2016)年.
- ・M.マーシャーク、P.E.スペンサー「デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育」
平成23(2011)年、四日市章他監訳、明石書店平成27(2015)年.
- ・中野善達・斎藤佐和編著、「聴覚障害児の教育」 福村出版 平成8(1996)年.
- ・岡本夏木「ことばと発達」岩波書店 昭和60(1985)年.
- ・斎藤佐和編著「聴覚障害児童の言語活動」聾教育研究会 昭和61(1986)年
- ・聴覚障害者教育福祉協会「聾教育100年のあゆみ」昭和54(1979)年.
- ・筑波大学附属聾学校小学部編著、聾教育研究会
「ことばを豊かに育てる100の事例」平成16(2004)年
- ・文部科学省発行「聴覚障害教育の手引き」令和2年(2020)年

本日の講義の引用・参考文献として、これらを挙げておきましたので、ご参照ください。

免許法認定講習通信教育講座－聴覚障害教育領域－

聴覚障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目


聴覚障害教育における自立活動①

(言語指導)

終わり

筑波大学 名誉教授
齋藤 佐和

37

 独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

以上で、「聴覚障害教育における自立活動①(言語指導)」の講義を終わります。