

## 聴覚障害児の日本語力の向上のために必要なこと

聴覚特別支援学校（聾学校）での経験が長い先生4人をお願いして、「聴覚障害児の日本語力向上のために必要なこと」というテーマで書いていただいた。

一人目の先生(p.1～p.2)は、小学部や中学部における日々の日本語指導の重要性について、二人目の先生(p.3～p.5)は、手話が否定されていた時代を振り返りながら、口話と手話の両方を大切にしたい指導の重要性について書いていただいた。

三人目(p.5～p.8)と四人目の先生(p.9～p.18)には、高等部における国語を担当された経験から、非常に細かい日本語指導について書いていただいた。

ご一読いただき、今後の聴覚障害児に対する日本語指導のあり方を考えていただけたらと思う。

### ■ 1 ■ 聴覚障害児の日本語力の向上のために必要なこと

#### 1. 心を育てる

児童生徒が敬語を使える、また敬語を使う必要性を感じる大前提として、「相手を敬う気持ち」が児童生徒に育っていることが挙げられる。そのためには幼少期に「感謝の気持ち」「人を思いやる心」「公共の物を大切にしたい気持ち」などいわゆる心（道徳心）を育てることが必要であると考えられる。

小学部では授業時だけではなく、休み時間や朝・帰りの時間、つまり児童が登校している全ての時間を使って道徳的な内容についての指導を行う。例えば、朝登校してきたら、相手の顔をしっかりと見て「おはようございます。」と挨拶をする。連絡帳を担当に見てもらった時は「お願いします。」と言って出す。「〇〇さん、教室が暗いから電灯をつけてくれますか。」と担任からお願いされた時は、「はい、分かりました。」と返事をする。机から落ちた鉛筆を友達が拾ってくれた時には、「ありがとう。」、それが先生だったら「ありがとうございます。」と言えらる。「〇〇さん、先生の代わりにみんなに連絡してくれて、本当にありがとうね。」「いいえ、どういたしまして。」と受け答えすることができる。（担任が急に気分が悪くなり、しゃがみ込んだ時に）「先生、だいじょうぶですか。」などその場面に応じた自然でかつ必要なやり取りができるようになることを学級担任は常に心掛けている。

#### 2. 言語の拡充①

学校や家庭生活の中で実際にやり取りした内容は、児童に直接関わることであり指導した内容が定着しやすい。このことを踏まえて担任とやり取りした内容を、その都度専用のノートに書き留め、言語指導に活かす方法がある。

例えば、言葉の力が弱い児童には、書き留めた文や文章の中の助詞や押さえない語句(敬語を含めて)を空白にし、放課後の個別指導の際に空白となっている助詞や語句が正しく言えるかどうか確認する。その後、正しくスムーズに言えるまで繰り返し練習する。また必要に応じて語句や言い回しの意味の説明を行う。覚えた文はできるだけ実際の生活場面で使用させる。併せて正しい助詞が「口をつけて出る」ように繰り返し児童に言わせてその定着を図る。筆者は小学部で担任をしているときは、2週間に1度のペースで、ノートに書き留めた文を「言葉のプリント」にまとめた。「言葉のプリント」では助詞や押さえない語句は、空白にしてある。宿題として行わせ、放課後の個別指導の時間で間違った箇所の確認等を行い、定着を図るようにしている。

### 3. 言語の拡充②

日記指導は児童の言語を拡充する上で大変重要である。また日記は貴重な情報源ともなるので、なるべく多く書いてもらうことが望ましい。児童の気持ちに答えるため担任のコメントは、たくさん書くようにしている。コメントが多いと児童も日記をたくさん書こうという気持ちになってくれることを期待している。

書かれた内容について担任から子どもへ質問をし、子どもがそれに答えて日記の内容をふくらませることもある。そうしていくうちに逆に子どもから担任に対して質問してくることも増えてくる。このように高学年になると、担任と子どもとの間で日記が交換日記のような形になることも少なくない。

こうした毎日の日記のやり取りの中で、児童に文章表現や語彙、物事の道理、社会事象など様々なことを学ばせることができる。その中で助詞や敬語についても扱うことができる。児童の身近に起きたこと、考えたことなどが日記の題材になっているので、言語指導がやり易く、また児童の定着もよくなる。

### 4. 中学部段階における言語指導

中学部になると、通常中学校との交流や、部活動の対外試合、校外学習など、健聴の生徒や大人と関わるが増える。そうした場面での敬語を含めた適切な言葉遣いや接し方を、中学部教育の中で身につけてほしいと考えている。

そのために各教科や学級における適切な言語指導が必要になる。例えば、①行事の後の作文指導、②朝礼で部活動報告を行ったり、委員会活動で司会進行を務めたりする際の事前指導、③職員室に出入りする際の言葉遣いなど日常の学校生活における様々な場面に応じた細かな言語指導、④暑中見舞いや年賀状の書き方、⑤掲示板の活用等である。

⑤については、新聞の切り抜きを中心に、生徒作品、作家の文章・詩など様々な文章や写真の情報を掲示している。これは「新聞で言葉を磨く」という言葉があるように、文字情報を通して日本語の力を高めていくことをねらいとしている。

こうした細かい指導は、中学部の生徒に不可欠なものである。当然、それは生徒一人一人の言語力や心理面に配慮したものであることが求められる。

## ■ 2 ■ 聴覚障害児の日本語力の向上のために必要なこと

私は聾学校に長年、高等部の教員として勤務していた。言語指導の専門的な担当をしていただけではなく、また、退職後の聾教育の現状認識も十分ではないので、表題の内容を書くにあたり不安もある。ここでは、教員当時、日ごろ感じていたことを中心に書きたいと思う。

聴覚障害児教育の目標は端的に言えば、ことばを理解し使うことができるようになることと思う。ことばには、コミュニケーションツールとしての役割と文章の読み書きを通して学力を身に着ける役割があると思う。大人になり仕事や地域での生活を送るためには、後者の学力は重要になる。

まず、ことばの基礎になるコミュニケーションについて、聾学校の高等部で目にした経験から述べたい。高等部で教えていて悲しかったことがある。それは口話教育全盛期の時であったが、両親聾の生徒の親子の関係についてである。

一つは、親子の会話が特に幼少期は十分に成立していなかったと思われたことである。高等部になった時には親子ともさすがに手話で話していたが、母親が「幼稚部のころ、子どもが何回もなにかを言っているが、何を言っているのかわからなかった。あとで、自分の名前を言っていたことが分かった。苦しかった。」と言っておられた。真面目に指導されたとおりに発音練習をしていたのだと思うが、子どもに手話を使わせない時代の聾家族のコミュニケーションは、ことばの基礎のところでは成立していなかったのではないか。

もう一つは、口話ができない親が恥ずかしいと思ったり、さらには馬鹿にすることがあったりしたことである。平和学習で被爆した高齢聾者が声を出さずに手話で話す様子をテレビで視聴した時、顔を伏せて見ようとしない生徒がいた。声を発せず、手まねや身振りの多い手話で話すこの聾者が、口話ができない両親と重なり、見ていられなかったようだ。また、他の生徒の中には、口話ができない両親に比べ、自分は話せるというだけで、両親を馬鹿にする様子が見られた生徒もいた。

人と人を結ぶものは、乳幼児からの広義のコミュニケーション、たとえばアイコンタクト、身振り、表情などことば以前の交流から始まっている。乳幼児期から、もっと自由に会話が成立していたら、もっと豊かなで細やかな親子関係があったのではないか、と思う。また、大人になり親の気持ちや立場が理解できた後には関係が修復されているが、当時の両親を、口話ができないだけで「恥ずかしい」と思ったり、卑下する態度をとったりするのを見て、悲しく思うことがあった。

このように、口話教育全盛の頃には、言葉を話せることごと、聞き取れる（読み取れる）ことが何よりも評価されていたように思う。また、聞こえる親の中には、「手話が邪魔で口が見えないから、手話をしないでほしい」と言われる方もおられた。聞こえる立場からは、聴力の良い生徒は聞き取りも話す力も上手な生徒が多かったので、口話については本人の努力以前に聴力という条件がかなり大きく影響していると感じ、話せることが優れているという評価は不公平だという思いもあった。ただ、重度の聴覚障害がある場合でも聞き取り（読み取り）や発音が上手な方もおられたが、それは本人や保護者の大変な努力の結果だと思う。

人と人の関係を結びつけるコミュニケーションの基本のところ、口話を優先するあまり、会話が成立していなかったり、人格を卑下したりと、疑問を感じることも多かった。それが良いとか悪いとかいう問題ではなく、それは、そのような価値観で教育がなされていた時代であり、親も子も教師も一生懸命だったことに疑問の余地はない。その後、聴覚障害者の第一言語は手話という考え方や、人口内耳の普及など、聴覚障害児教育は大きな変化が見られた。社会の障害者に対する考え方も差別や蔑視というものは少なくなってきた。スマホなどの翻訳機能もあり、コミュニケーションツールも進歩している。これからはコミュニケーションはずいぶんやりやすい豊かなものになっていくことだろう。

さて、「聴覚障害者の日本語習得のために必要なこと」というテーマについて考えるとき、最初に書いたように、文章の読み書きを通して学力を身に着けることが重要になる。コミュニケーションは多くの場合、相手が目の前にいて、指差しや視線など場を共有していれば話の内容を伝えることができる。しかし、その場にはいない人に説明したり、抽象的な事柄を説明したりする場合には、ことばだけで伝える必要がある。つまり、語彙力や読解力を駆使し、抽象的な事柄や客観的な視点で物事をとらえる思考力が必要となる。話す場合だけでなく、多くのものは書物や説明文など、書いたもので伝えられることが多い。

小学校の時に、日本語は、教科書で学んだり日記や作文を書いたりすることで、だれしもが繰り返し学んできたと思う。しかし、聴覚障害児は助詞、いわゆる、て、に、を、は、の習得が苦手な人が多い。助詞が正確でないと、何を言っているかわからない文章になる。また、助詞を正確に理解できないと、書いてある文章も正しく読み取れない。それに対し、聞こえる子どもは、とりたてて勉強することなく助詞が使えるようになる。耳から入ることば、すなわち話しことばの助詞の使いまわしいが自然に身についていく。聴覚障害児の話しことばは手話が用いられることが増えていると思うが、手話は日本語とは全く違う文法であり、て、に、を、は、にあたる助詞の役割は、語順、指差し、視線、うなずき、位置や方向によることが多く、日本語の助詞は自然には身に付かない。

では、どうしたら、聴覚障害児が日本語の助詞を正しく身につけることができるのか。そこに、聾学校の言語学習の意味があると思う。単語の意味や発音、発語、使われる場面など、それぞれの目的によりカリキュラムが作られている。キューサインや指文字、手話など以前に比べ多種多様な方法が取り入れられ、人口内耳や補聴器の進歩で以前とは格段の違いがあることだろう。ただ、助詞をはじめ日本語の学習は日本語の学習としてきちんと学ぶ必要があると思う。手話でコミュニケーションがとれて、ある程度の高度な内容の会話ができて、それだけでは日本語の習得にはつながらないと思う。日本語が上手でも英語ができるわけではない。日本語と英語は別の言語なので、英語は英語の学習が必要なのと同じである。日本で生活していくためには、日本語を読解できる力が必要である。

聞こえる子どもが自然に日本語を使えるようになるのを考えると、聴覚障害児が日本語に繰り返し触れて、使い慣れる必要がある。言い回しを自然に覚えられる機会や学習教材があると良いと思う。昨今のゲーム機の進歩や普及で日本語の助詞を繰り返し学ぶアプリができるかもしれない（もう、できている？）。そういう意味で、今回脇中先生が作った助詞問題や敬語問題の学習教材は良いものだと思う。また、オーソドックスに読書は大変重要なことと思う。漫画やアニメも含め、読書は日本語に触れられる機会であり、いろいろな言い回しを知り、外の世界へ導いてくれる。

以上のことをまとめると、あたりまえのことであるが、聴覚障害児が日本語を習得するために必要なことは、幼い時からの豊富なコミュニケーションの積み重ねと、日本語は日本語として学習する機会やカリキュラムが必要だと思う。

### ■ 3 ■ 聴覚障害児の日本語力の向上のために必要なこと

#### 1. はじめに

聴者に匹敵する日本語の力を育てて社会に出られるように育てたいという思いは、ろう学校の教員なら誰もが願うことだと思います。ただ、現実にはなかなか思うように進みません。その難しさは、高等部で指導するようになってからますます感じるようになりました。

中学校の教科書とは比べものにならないほど内容が難しく、丁寧な日本語指導に時間が割けません。本当なら、個別に時間を割いて説明したいと思っても、生徒は部活動や生徒会活動で休み時間も放課後もスケジュールが埋まっています。

そのような状況の中で、私が日本語の力を育てるために意識していることを述べてみたいと思います。

#### 2. 実践

##### 2-1 音読指導

ろう学校に勤めるようになってから、「音読してください。」と指示することには躊躇するようになりました。「子どものころ、音読させられるのが本当に嫌だった。」という話をよく聞いているからです。いわゆる「健常」という枠に括られる私にも、苦手なものやコンプレックスがありますから、その気持ちは想像できます。だから、普段声を出さない生徒に対して、「音読してください」という指示を出すことに迷いがあるのです。

ただ、日本語を獲得するという観点からすると、書かれた日本語を音読するというのは基本的な学習プロセスの1つです。手話を学習するなら手を動かしながら身につける、ということと同じことだと私は思います。音読することの意義については、普通教育でも確認されていることなのでここでは省略し、ろう学校で指導するようになってからのことについて述べていきます。

中学部で指導していたころは、音読にかなりの時間を割いていました。範読して読み方を確認したり、一人ずつ音読させてアドバイスしたり、丁寧な指導を心がけました。しかし、高等部になると音読させる時間は限られてきます。漢字が読めないと恥ずかしいという気持ちを持っている生徒も多いので、国語に苦手意識のあるグループの生徒に対しては「総ルビ」の本文をデータを生徒に配布し、あらかじめ読み方を確認させるようにしました。

音読させたときには、漢字の読み方が正しいか、読みの区切りが正しいか、の2点に留意して指導しています。予習させてしまえば、漢字は正しく読めますが、読みの区切りの間違いをする生徒は少なくありません。

中学校の光村図書の教科書に掲載されている「大人になれなかった弟たちに……」には、次の1文があります。

でも、僕はかくれて、ヒロユキの大切なミルクを盗み飲みしてしまいました。この文の「盗み飲み」が1語にならず、「ヒロユキの大切なミルクを盗み／飲みしてしまいました。」と区切って読む生徒がいました。「盗み飲み」と区切らずに読むのが正しいことを伝え、意味がどう変わってしまうのかを考えさせます。「盗み飲み」の「盗み」は、「盗み聞き」や「盗み食い」の「盗み」と同じ「隠れてひそかに」という意味だとわかると、「僕」（筆者）が戦時中に、悪いとわかっていながら弟のミルクを飲んでいるという状況に気づかせることができます。

音読から生徒の読解状況を把握し、そこから日本語に興味を持たせられるような授業展開ができるように心がけています。

## 2-2 手話読み

本校高等部の生徒の中には、日本手話を主たるコミュニケーションとし、普段から声を出すことが全くない生徒もいます。その生徒に対しては、音読課題を課さない代わりに手話で教科書を読むように指示しています。その際、次のことに留意させています。

- ・できる限り指文字を使わない
- ・手話が思い浮かばなければ、意味を考えて、手話にする
- ・一度読み取った日本語を、頭の中でイメージ化し、そのイメージを手話にする

はじめのうちは、わかるところだけ手話単語を用いて、わからないところは指文字で済ませている生徒も、少しずつ「指文字で表現している部分は日本語を読み取れていない」ということに気づくようになります。手を止めて、「これ、どういう意味？」という疑問が出れば、そこで他の生徒に説明させたり、辞書を引かせたりしてことばの意味を確認し、どのような手話表現が適切かを話し合うようにしています。

また、明らかな読み間違いによる手話への誤変換や、不適切な手話表現が見られたときには、なぜ私がそう感じたかを説明し、正しい表現を考えさせています。聴者が手話表現について異議を唱えることに抵抗はありますが、日本語についての専門家として指導することは必要だと思うからです。

『標準 論理国語』（第一学習社）の教科書に、俵万智さんが書いた「情けは人の……」という文章が掲載されています。「情けは人のためならず」の正しい意味や誤用について書かれた随想ですが、正しい意味で使われている「情けは人のためならず」を手話に変えたときに、「優しさ」「与える」「人」「ため」「なる」「ない」という手話単語を当てはめて表現する生徒がいました。これでは、誤用の意味とされる「人に情けをかけるのは自立の妨げになりその人のためにならない」という意味に読み取れてしまいます。「なら」は動詞「なる」の未然形の他に断定の助動詞の「なり」の未然形があることを確認し、正しい使われ方の方は「情けは人のためではない」であることを説明したところ、「優しさ」「与える」「人」「ため」「違う」という手話表現に修正できました。

書かれている日本語の内容を、それを読んでいない他の人に自分のことばで適切に伝えられる力をつけることは、音声日本語使用の有無に関係なく、生徒には身につけてほしい力です。日本語と手話という、ある意味近くて異なる言語の変換は、日本語の理解を深める

手立てにもなると考えています。そのための指導ができるように、日本語の専門性だけでなく手話についても研鑽を積み、手話を主たるコミュニケーション手段とする生徒が納得するアドバイスができる力をつけていく必要があると思っています。

### 2-3 辞書指導

日本語を獲得する上で、国語の辞書を引くことは必要不可欠だと考えています。音読指導や手話読みの指導、その他の授業展開の中でも、辞書を引き、語句の意味を確認する機会を時間が許す限り取り入れています。国語の授業開きをするときに、私は現代文の授業でも古典の授業でも、国語の辞書を用意させています。そして、できれば電子辞書を持ってきてほしいと話しています。最近では、スマートフォンやタブレットでも言葉の意味を調べられるようになり、辞書の必要性を共感してもらいにくくなりましたが、電子辞書があれば『広辞苑』や『大辞林』など、中型辞書の信頼できる情報を簡単に持ち歩くことができるのです。漢字の読み方がわからなくても、手書きで認識させれば簡単に読み方と意味を調べられます。漢字の意味も古語の意味も掲載されていますし、必要に応じて古語辞典や漢和辞典、英和辞典に飛ぶことができます。

さきほどの「情けは人の……」の中に、次のような文があります。

そのことも、誤用のほうが普及する素地となっているのかもしれない。この文の「素地」の手話表現は、生徒によって異なっていました。一人の生徒は「基礎」の手話を使い、別の生徒は「背景」、もう一人の生徒が「理由」の手話単語に置き換え、「素地」を辞書で引くと、「さらに手を加えて仕上げるもとなるもの。したじ。土台。基礎」とあります。しかし、「基礎」がどうしても文脈に合いません。「背景」を使った生徒に理由を聞くと、その後の文章で

してゆくこともある。その背景を考えることは、とても興味深い。という箇所があり、同じ意味で使っていることに気づいていました。その背景を一旦英語にして **background** として英和辞典で調べると、そこには「原因」という意味が掲載されており、「理由」の手話にも妥当性があるという結論に至りました。

このように、授業の中で辞書を活用し、その魅力を伝え、普段から辞書を引くように指導をしていますが、正直、ほとんどの生徒は日頃から辞書を引くようにはなってくれません。ただ、国語の力が伸びたと感じられる生徒が辞書をまめに引くということを経験したことからも、辞書を引くことはかなり効果的であると言えます。外国語を学ぶときに、その言語の辞書を活用するように、日本語獲得のために辞書を引くことは必要不可欠だと考えています。

### 2-4 口形の有無

手話通訳の資格をとるために読み取りの練習をしていたころ、講師の先生によく「手の動きを追うのではなく、全体を見るように」とアドバイスをいただきました。その中で、ポイントになるのが口の形でした。

聴覚障害者に対する合理的配慮として、よく「口の形を見せる」ということが言われますが、最近では全く口形を示さない生徒が増えてきているように感じます。もちろん、以前から口形が聴者の話す口形と異なる生徒はいましたが、コロナ禍以降、声を出さないとき

に口を動かさない傾向が強まっているように感じています。

日本手話で話すとき、日本語の順番と異なるために口形を示さないことは自然なこととしてあるのは理解できます。ただ、「指文字」や「ある特定の日本語を意識した手話単語」を示すときは、口の形が自然に動く生徒と全く動かない生徒とでは、伝わり方が違ってくると思うのです。そして、それはいざという時に使える日本語の語彙を増やすためにも必要なスキルではないかと感じています。

小論文の個別指導で、「定義」ということばを引き出したいと想定して「最初を書くべきことは何？」と質問したとき、生徒は左手の掌を下向きに身体の前で水平に示し、その下を、右手で指文字の「そ」の形でくぐらせました。私はそれを「理由」と読み取り、何の理由なのか、どの疑問に対する理由なのかと不思議に思い、本人がそれを「意味」という日本語を表すために使っていることに気づくまで時間がかかりました。これは、私の読み取り能力の問題もありますが、もしその生徒が声はなくても口形をつけてくれているならば、問題なくやりとりが成立していたと思うのです。

そして、その出来事を職員室で話題にしたとき、「意味」と「定義」には違いがあり、「定義」という日本語をその生徒が習得できているのかどうかという話になりました。指導中、私は生徒が示した「意味・理由」の手話を使って「定義」という日本語を思い浮かべていましたが、同じことが生徒の頭の中で起こっていたのかどうか疑問が残ります。聴者相手であれば、その生徒が「意味」という日本語を使っていたとしても、教師が「定義」という日本語を使い、それが耳から入ることで自然とその言葉が定着すると思うのです。普段、私は「定義」という日本語に「定まる／指文字のぎ」という手話を使っています。その手話が果たして標準的な表現なのか確信がもてず、その生徒の手話を尊重して「意味／理由」の手話単語を使って表現していました。聴の生徒と同じように日本語に触れさせるには、やはり「定義」ということばを意識させるよう、口形模倣をさせたり指文字で確認したりする工夫が必要だったと思います。

### 3. おわりに

ろう教育と関わるようになってかなりの年数が経ちました。その間、日本語の力を獲得させるために、試行錯誤を重ねてきましたが、どの方法も確実に成果を上げられるというものではありません。もし、音読すれば必ず日本語が身につくとか、口形が明確に表現できる生徒の方が明らかに日本語力が高いということであれば、もう少し自信を持って指導することができるのと思いつつながら、日本語を意識する1つの方法として指導に取り入れているというのが正直なところです。

「音声言語としての日本語」を使う聴者と対等な「日本語」の力を身につけるために、音声表現や口形を取り入れるのか。手話が母語でない聴者の教員がどのように手話を取り入れて指導するのが適切なのか。「指導」と「合理的配慮」をどのように考えるのか。課題は尽きませんが、生徒一人ひとりの実態やニーズに応じた指導ができるよう、これからも研鑽を重ねていきたいと思っています。

## ■ 4 ■ 聴覚障害児の日本語力の向上のために必要なこと

### 1. はじめに

私は聾学校高等部の生徒の国語を担当しております。この2、3年、聴覚口話法で育った音声言語優位の生徒と、日本手話によって書記日本語を身につけた生徒を同じ学習グループで教えるという経験をしています。国語の力の習熟度によって学習グループを編成して指導していますが、正直言って指導の難しさをひしひしと感じています。彼らの日本語や手話の力は、一定ではなく個人差があり上位から下位の子までグラデーションがあります。その中で同じ教材で指導し、国語の力あるいは日本語の力を伸ばさせていくのは至難の業です。どうすればいいのかを考えながら指導を重ねている日々です。

そういう指導の中で印象に残っていることをいくつか紹介し、聾学校に在籍する生徒個々の日本語の力を高める方法として考えられること（ほんの少しですが）を、私なりに述べたいと思います。

### 2. 普段の授業での気づき

#### (1) 古典探究（桐原書店）：漢文『先ず隗より始めよ』

『先ず隗より始めよ』の指導が終わり、定期試験で「先ず隗より始めよの『始めよ』とは何を始めるのか、説明せよ」という問題を出題しました。正解は「隗を賢者（賢士）として厚遇すること」ですが、手話優位の生徒の解答に次のような文がありました。「隗をよりいいな、優遇をすること」。手話表現が目につかぶような文です。「隗を優秀な人材として選んだ」のニュアンスが「よりいいな」なのでしょう。試験ですから、わからなくても部分点をもらおうと一生懸命考えて書いたのかもしれませんが、漢文の内容の概略をとらえており、採点する側も言いたいことは理解できます。しかし、この日本語の表現では満点をあげることはできません。授業ではこの内容を板書してノートに書かせたはずですが、馴染みのない表現はなかなか定着しないということだと思います。生徒には内容の理解ができていても、それをきちんと日本語で書かないといけないということを伝えました。ただし、その時は手話表現を否定しているというような誤解をされないよう留意しました。普段は、日本語と手話は「違う言語である」という立場で、日本語という「語学」を身につける必要があるというような話をしています。

#### (2) 論理国語（第一学習社）：評論『クマを変えてしまう人間』

文中に「シカが幼木を食べ尽くし、樹皮を剥いで木を枯らす」という文があったのですが、『食べ尽くし』と『食べて』はどう違うの? という発問をすると、主に聴覚口話法で日本語を身につけた生徒は、「全部食べる」と答えました。一方、手話優位の生徒は、「周りにある幼木を+食べて+食べて+食べて+食べて、きれいさっぱり+無くなる」という手話で表現しました。この「尽くす」は補助動詞の働きになっていて、「完全に～してしまう」という意味なのですが、この意味を文脈に即して説明できたのは、手話優位の生徒の方だと言って良いでしょう。「完全に食べきって、無くなってしまう」というニュアンスをよく理解し表現できていると思います。両方答えさせた上で、双方の言ったことを組み合わせ、「ひたすら食べ続ける—そこに幼木が無くなるまで食べてしまう」という意

味であることを説明しました。さらに「～尽くす」は他の動詞にも接続して「完全に～してしまう」意味を付け加えるということ覚えさせるようにしました。これは、日本語の意味の違いを手話を使ってうまく指導できた例だと言えます。

### (3) 言語文化（桐原書店）：漢文（故事成語）『推敲』

『推敲』という故事成語を学んでいた時です。賈島という人物が科挙を受験するために唐の都長安に赴き、通りで苦吟中、大官（長安地域の行政長官）韓愈の一向にぶつかってしまった場面を読んでいました。「こんなことになったら、『ただではすまない』よね。」と私が口話で言うと、一人の生徒が『ただではすまない』ってどういうことですか。」と言いました。私はすぐに「一般人の賈島が、地方の行政長官の一行に、前方不注意でぶつかってしまったら、普通に『ごめんなさい』では済まないよね。大変なことになるでしょう。大事件になるでしょう。」と説明しました。私はその時、「ただではすまない」を無意識で使ったのですが、本来であれば意図的に使って「ただではすまない」を定着させる働きかけが必要だったと考えます。「難語句や難しい言い回し、慣用句等を的確に手話を使って説明し、生徒が理解した」ということだけに満足して、高校生以上の大人が使う日本語に触れさせることを軽んじていないかと反省させられました。聾学校の教員は、難しい日本語が出てきた時に、「生徒にわかるようにかみ砕いて説明する、優しい言葉に置き換える、手話でどう表現すれば良いのか考える」ことに集中するあまり、その日本語そのものの定着指導を疎かにしていないか、と振り返ってみる必要があると思います。

### (4) 論理国語（桐原書店）：評論『カフェの開店準備』

手話優位の生徒が、本文「カフェの女の子は、実際のところ、ああ、嫌だ、めんど臭い、毎日同じ仕事でもう飽きたな、そろそろやめよう、と思っていたかもしれません。少し投げやりに見えた態度は、一分でも早く切り上げて、楽をしようというもくろみだったかも。」という部分の音読をしていたときのことです。「投げやり」という言葉は指文字で表現していたので、「手話ではどう表せばいいのかな？」と尋ねました。すると、ほとんどの生徒は「放棄する」という意味で「すてる」と表現したので、「いや仕事は続けているから、『放棄』は違うでしょう。」という指摘をしました。その後、意味を辞書で調べさせて「無責任でいい加減にやる様子」という意味を確認し、「棄てる」という手話では十分意味を表していないこと、「投げやり」という言葉の意味をきちんと把握しておくこと、周りの人に伝えるときは、口形なり指文字なりをつけた方が伝わりやすいこと等を指導しました。

## 3. 文法の指導

高等部本科の生徒の国語指導場面で、科目によっては普段無意識で使っている日本語の文法について考えさせるような時間を作るようにしています。日本語の文法すべてに触れることはできませんが、少しでも日本語の文法について意識させるようにし、文法におかした文章が出てきたら「なんか変だぞ、じっくりこないな」という感覚を持つ人間に育てたいと思います。以下に指導事例を紹介します。

### (1) 格助詞「が」と副助詞「は」の違い

### 【松田聖子の「赤いスイートピー」の歌詞について】

松田聖子の「赤いスイートピー」の二番の途中にある「①何故あなたが時計をちらっと見るたび、泣きそうな気分になるの？」を授業で取り上げ、格助詞「が」と副助詞「は」の違いを学習させました。この歌詞の後半の述部について「泣きそうな気分になるのは誰？」という発問をすると、「デートの相手である私」や「詩の作者」と答える生徒と、「え？あなたじゃないの？」と答える生徒とに分かれました。次に「②何故あなたは時計をちらっと見るたび、泣きそうな気分になるの？」を見せて同じ質問をすると、こちらの方はほとんど迷わず「あなた」と答えました。副助詞「は」の働きについては感覚的に理解していることの表れでしょう。

まとめの段階では「③幸子は笑ったのを見た。」「④幸子が笑ったのを見た。」という例文で、笑ったのは誰かを考えさせながら、「は」と「が」の使い方の違いを説明しました。「が」は直後の述語に影響し、「は」は直後の述語だけではなく、遠くの述語にも影響すること、つまり、格助詞の「が」と副助詞の「は」には「影響範囲の違い」があることを理解させるようにしました。

このようなことは特に中学校までの文法では取り上げないと思います。主語には「が」と「は」がつくということや「とりたての『は』」などざっくりとした指導を行うだけのような気がします。私たちはおそらく日本語を見聞きする中で自然に身につけたのだと思います。一方、手話では①と②、そして③と④は表現がはっきり違うので誤ることはありません。しかし、日本語ではたった一字の助詞で違いを表現するわけです。そのような日本語の特性を理解して、日本語を日本語として使用していかないと身につけるのは困難になってきます。助詞や助動詞、その他慣用的な言い回し等は、日本語の感覚として身につくまで自然なやりとりをできるだけ多く行っていく必要があると思います。

### (2) 語順について

語順に関する授業で、次の問題に取り組ませたことがあります。

問 次の①～⑤の文のうち、語順が最も適切で、最も読みやすいと感じられる文はどの文だろうか。

- ①中華料理を花子に昨日太郎が横浜でご馳走した。
- ②太郎が次郎と三郎の初めての共同制作となる新製品をほめた。
- ③太郎と次郎と三郎がお菓子は全部食べてしまった。
- ④花子がお菓子を買ってきた。太郎と次郎がそれを食べてしまった。
- ⑤おととい大阪で次郎が三郎に花子を紹介した。

正答は⑤番ですが、これを間違える生徒はいませんでした。さらに、「④もいいと思うけど、どこが良くないの？」と尋ねると、「二つ目の文は、『それを』を前に出した方がもっとわかりやすいから。」という答えが返ってきました。日本語の語順は比較的自由だと思いますが、生徒は「いつ どこで だれが だれに 何をした」という基本的語順に従っている方がわかりやすい、場合によっては語順を変えた方がわかりやすくなることもある、といったようなことを理解しているのだと思います。

その後、次のような同じ格助詞が続く文を訂正する問題に取り組ませました。生徒は語順を変えてわかりやすい文に直すことができました。

⑥太郎が花子が転ぶ瞬間を見ていた。

→生徒の解答：花子が転ぶ瞬間を太郎が見ていた。

⑦次郎を僕をぶったのでぶった。

→生徒の解答：僕をぶったので次郎をぶった。

⑥も⑦も読点を使って、「太郎が、花子が転ぶ瞬間を見ていた」、「次郎を、僕をぶったのでぶった」という直し方もあるのですが、それを答えた生徒はいませんでした。「太郎が」、「次郎を」の後に読点を打てば、それに対応する述語はずっと後に出て来るのだという感覚がないのかもしれませんが。

これらの問題に対する答えについては、音声言語の優位な生徒と手話優位な生徒で差はありませんでした。聾学校の中学部までの先生方が、「文をまるごと、細部まで、文法に則って教える」という意識を持って指導し、生徒もある程度文法力を身につけているのだと思います。また、今回これらの問題について正答率が高かった手話優位な生徒の場合、読書量が豊富でした。当然のことですが、日本語の文章に数多く触れるということが、日本語の力を向上させるためには、大切であると言えるでしょう。このように基本的な文法の力が身につけていると、(3)で述べるようなおかしい文に気づくことができるようになります。

### (3) おかしい文に気がつくような「文法力」

私たちは単語を組み合わせて語句や文を作っています。それを口頭で表現しコミュニケーションをとっています。このことを踏まえると、「文法」とは、単語を組み合わせて語句や文を作るときの知識あるいは法則だと言えると思います。母語の文法については、意識していることがほとんどありません。私たちは、何か文法的におかしい文に出会ったとき、「あれおかしいぞ」と気づき、文法について調べたり考えたりします。聴覚障害の児童生徒にも、そういう日本語の文法力、つまり「あれ、変だぞ」と気づく力を身につけて、自分の日本語をブラッシュアップするようになってほしいものです。

定期試験で出した問題の一部を紹介します。

次の文は、花子の結婚式で、新婦の友人がお祝いのスピーチで話したものである。スピーチの途中で、聞いていた人たちが一瞬ざわついた。このスピーチのどこに問題があるのか説明せよ。

「新婦の花子さんは、当時の恋人に振られて自暴自棄になり、他の友人たちに見放された私にずっと寄り添ってくれました。」

生徒の解答を詳しく見ると、日本語の文法にあまり敏感でない生徒は「結婚式にふさわしい内容ではない」ということを問題点としてあげていました。日本語の文法力のある生徒は、『花子さんが』という主語と『恋人に振られて自暴自棄になり、他の友人たちに見放された』が近いので花子さんのことを述べているように聞こえてしまう」ということを問題点として指摘することができていました。「当時の恋人に振られて自暴自棄になり、他の友人たちに見放された」は、「私」に係っていく連体修飾語(節)なのですが、こういう語順で話すと、途中で誤解を生んでしまいます。最後まで聞けば「なんだ、そういう

ことか」となるのですが、文の途中では慌ててしまいます。

このようなことに気づく力が大切だと思います。そのためには、日本語のやりとりを「ある程度の長さの文（複文）」で行うということも必要になってきます。その際には、手話を用いるとともに、手話に置き換えられない部分を、口形、キューサイン、指文字、文字で「見える形」にすることが大切ではないでしょうか。さらに、日本語らしい語順にすることも忘れてはならないと思います。日本語を日本語として「見える形」にしてコミュニケーションする中で日本語の文法力が育つのだと思います。

#### 4. 立場や視点を意識させて行う日本語の指導

聴覚障害児童生徒の作文や小論文を読むと、受け身の文、授受構文、使役の文や、単純な「行く、来る」を使った文等に誤りを見つけることが多くあります。

このような文では、述べられている事実や内容が同じであっても、誰（何）の立場から述べているか、すなわち視点が誰に寄っているかで、文の形が変わってきます。授受構文などは、視点が行為の主体にあるのか、行為の受け手にあるのかによって選択する言葉が違ってきます。私は、これらの文を理解したり表現したりする際に、児童生徒が「視点の移動ができるかどうか」が鍵になるのではないかと考えています。かつて、私は、聴覚障害の児童生徒を対象に、視点の移動に関する調査をしたことがあります。それを踏まえて、ここで私見を述べさせていただきます。聴覚障害を有する子どもの場合、幼稚部や小学部の低学年の間に、述べられる内容や事実が同じであっても、どの視点から述べられているかによって、言葉や文が異なってくるということを実感させるような実践が必要なのではないのでしょうか。

たとえば、例えば、図1のような絵を見せながら、



図1

(1) 次郎君から見て、木の右に立っている女の子は誰ですか。

(2) 太郎君から見て、木の左に立っている女の子は誰ですか。

(3) 次郎君から見て、木の左に立っているのは誰ですか。

(4) 太郎君から見て、木の右に立っているのは誰ですか。

といった話し合いをしながら、「視点の移動」を経験させるようなことも試みる価値があると思います。自分以外の人の視点である事象について述べるときに、表現が違ってくるという体験をさせたいと考えます。

また「行く、来る」という動詞（補助動詞の場合もある）の使い方も単純だと思ってしまうのですが、話し手の視点がどこにあるかによって使い方が異なってきます。私の経験ですと、生徒本人が学校に登校して今学校にいるのに、「学校に行く途中で〇〇なことがあった」と発言する場面に出会って、訂正をしたこともありました。こういうことは、きちんと理屈を説明しておく必要があります。自分が主語であったり話し手であったりする場合はスムーズに視点が寄せられるのですが、自分と対峙するような位置関係の時は、視点を移動させて述べるのが難

しくなると思います。

たとえば、図2を見て、「次郎君は猫が逃げて（いく／くる）のを見た」という文で、正しいものを選択させようとした場合、正答の「いく」を選ぶのは容易です。「次郎君」の視点と「この絵を見ている自分」が同じ視点だからです。しかし、図3の「太郎君は猫が逃げて（いく／くる）のを見た」の場合は、間違えて「いく」を選択する児童生徒（聴覚障害）が一定数います。それは、「この絵を見ている自分」と反対側に「太郎君」がいるために、「太郎君」に視点が移動できず、「太郎君から見たら」という状況を思い浮かべることができないからだと思われます。

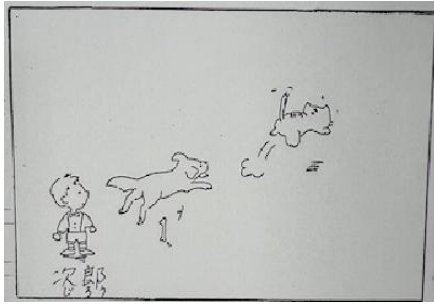


図2

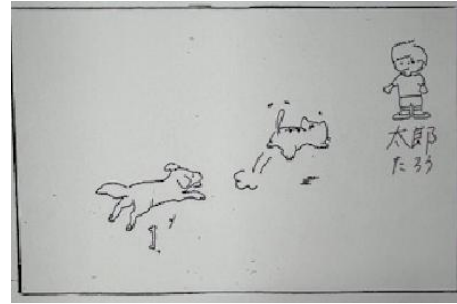


図3

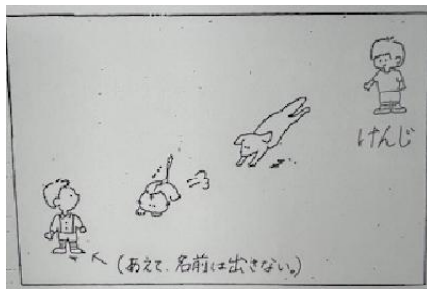


図4

このことは、図4の絵の回答からも言えます。図4の場合は、図3と同様に「けんじ君」に視点を移動させて述べればよい問題です。しかし、「けんじ君は猫が逃げて『くる』のを見た」と答える児童が多くなります。「この絵を見ている自分」と同じ視点を持つ「人物」が描かれているだけで、反対側にいる「けんじ君」

に視点を移動するのはさらに難しくなるようです。聴覚障害児童生徒の場合、図4の問題の正答率が、図3より低くなるのです。

このような状況は年齢が進むと自然に改善されると思うのですが、聴覚障害児の場合は、ある適切な時期に教員が介入し、「自分以外の視点に寄って事象を描写する」という経験をさせる必要があるのではないかと思います。そして、自分以外の視点（誰か特定の人間の視点や俯瞰する視点など）から述べるときには、選択する言葉や表現が異なるということをしっかり認識させるべきでしょう。そういうことがきちんと認識されていれば、成長するにつれて学ぶ授受構文や受身の文、敬語などの理解や表現が的確になっていくのではないのでしょうか。さらに言えば、視点の移動に関しては、言語の問題だけではなく、メタ認知や立場意識、道徳性等にも影響してくるはずです。

先日、通勤途中で聴覚障害児童とお母さんの自然な会話が聞こえてきました。

児童：私のことを「しっかりしている」ってみんなが言うよ。

お母さん：みんなからしたら「〇〇はしっかりしているかもしれないけど、ママからすると、全然しっかりしていないよ。」

「みんなからしたら」、「ママからすると」を口話でさらっと伝えている会話でしたが、こういう表現は自然に身につくのでしょうか。手話で表現するとすれば「みんなの目から見ると」あるいは「みんなが見ると」になり、視点を移動させることは容易だと思います。しかし、そこで終わらないで、「みんなからしたら」、「ママからすると」、「ママに言わせると」等の語句も「(みんな/ママ) から見ると」と同じ意味であることを知らせて、使用していくべきです。この場合は、手話に変換してしまうと、「～からしたら」、「～すると」、「～に言わせると」などの日本語の表現そのものが定着しにくくなるので、日本語の形で使用して、慣れさせて、身につけさせていく必要があります。その際に、指文字やキューサインが有効に働くのではないのでしょうか。

## 5. 語彙の拡充について

小学校高学年あるいは中学校からの語彙の拡充に関する指導では、工夫が必要だと思われます。つまり、平面的に理解語彙や使用語彙の数を増やすだけでなく、「抽象・具体」という概念を入れて、言葉の階層を意識させながら語彙を拡充していく必要があると思います。

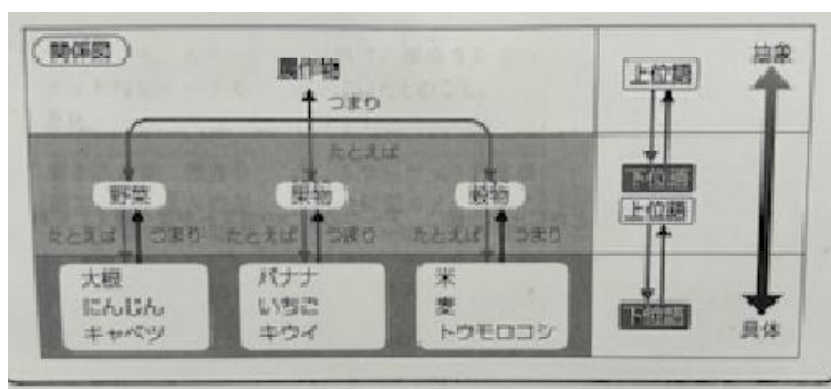


図5

それには、図5のように具体・抽象の概念を押さえながら、言葉の関係をつかみ、整理し、語彙数を増やしていく試みが考えられます。

「具体」は詳しい言い方、「抽象」は具体に共通することをまとめた言い方です。具体と抽象の関係は、図5で言うと、「抽象(野菜)。たとえば、具体(大根)、具体(人参)、具体(キャベツ)」、「具体(大根)、具体(人参)、具体(キャベツ)。つまり抽象(野菜)」というように表せます。また、抽象の度合いが上がると、「抽象(農作物)。具体(野菜)、具体(果物)、具体(穀物)」、「具体(野菜)、具体(果物)、具体(穀物)。つまり抽象(農作物)」というように表します。さらに、抽象は具体の「上位語」、一方具体は抽象の「下位語」とも言い、ある語が「上位語」か「下位語」かというのは相対的に決まっていきます。このような概念を生徒に教え、様々な事象や言葉の整理をしながら、語彙を拡充させるようにしていくのが望ましいと思います。

具体・抽象の概念を押さえさせる市販の問題集には様々なものがありますが、発達段階に応じたものを利用する、児童生徒に合うものを自作するなど、工夫できると思います。

問題例

(1) 家事の手伝いをしましょう。たとえば掃除や( )、炊事をしましょう。

※ ( )に入る言葉を **勉強 ボランティア 洗濯** から選択する。

(2) 新聞、雑誌、テレビから情報を集めよう。( )、マスメディアを活用しよう。

※ ( )に入る接続詞を **たとえば つまり しかし** から選択する。

(3) 次の文章を読んで、図中の空欄①～⑦に入る言葉を選択肢から選びなさい。

日本人は、関係性の広がりや「間」という言葉で呼んだ。「間」とは、「広間」「客間」のように空間の広がりでもあり、「昼間」「晴れ間」のように時間的広がりでもあり、また、仲間のように人間関係の広がりでもある。(高橋秀爾『西洋の眼 日本之眼』青土社より)

[ ① ]						
空間の広がり			[ ② ] 的広がり			人間関係の広がり
[ ③ ] [ ④ ]			[ ⑤ ] [ ⑥ ]			[ ⑦ ]
[選択肢] 日本人 広間 間 昼間 関係 晴れ間 時間 客間 人間 仲間						

(4) 次の①～③の各文の( )の中に後の傍線部の具体例となることを書き入れなさい。

- ① 僕は、( ) ほど、猫が嫌いです。
- ② 私の姉は、( ) ほど、きれい好きです。
- ③ 最近、僕の母は、( ) ほど、機嫌がいい。

(5) 次の文の傍線部の部分を抽象化する言葉を( )の中に書け。

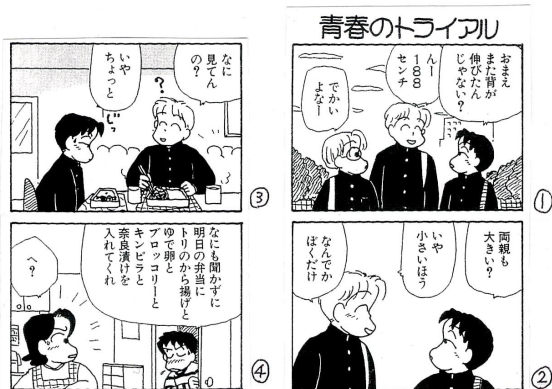
私のおじさんは、自分の意見をどこまでも主張する。自分の間違いに気づいたとしても、意見を変えたことは一度もない。 つまり、おじさんは、( )。

(6) 次の①～③の三つの文章が表す状況には、共通点がある。その共通点とは何か。

- ① 数学の先生が、簡単な計算をまちがえた。
- ② テレビでプロ野球を見ていたら、守備のうまい選手が、なんでもないフライを落としたりした。
- ③ 料理上手な母が、煮物を焦がしてしまった。

[解答例] 共通点(抽象化)：その道に秀でた人が、珍しく失敗してしまった。  
ことわざ：「猿も木から落ちる」「弘法も筆の誤り」

(7) 次の四コマ漫画の一郎君（身長を伸ばしたいと考えている高校生）と、『脳内革命』の著者春山茂雄さんの考え方の共通点を述べよ。



秋月りす『OL進化論』9巻中

最近アメリカからIQ200というとても天才児が来日し話題になりました。日系三世の少年の母親は、妊娠中に納豆を食べまくっていたそうです。また少年自身も小さいときから大の納豆好きで、いまでも毎日欠かさないようにしているとテレビで紹介されていましたが、納豆が脳細胞の活性化に役立つことを示す、生きた見本と言って良いでしょう。

『脳内革命』春山茂雄

### [模範解答例]

- 一つの成功例だけで、ある特定の食品に効果があると結論を出していること。
- 一つの事例だけで結論を出していること。

(1)～(6)のような問題に取り組ませていく中で、抽象・具体の概念を身につけさせると共に、次元に合わせた語彙を獲得させることが可能だと思います。また、「抽象化すると」、「抽象的に言うと」、「具体化すると」、「具体的に言うと」というような言葉も使いながら、様々な問題を考えさせることが大切です。私たちは、「具体的には？」という表現を数多く使いますが、「これらのことに共通する考え方や概念は？」というような表現を使って思考させる場面をあまり作っていないような気がします。そのようなことが積み重なると、「すべて具体化して言わないと話が通じない」人間が育ってしまうのではないのでしょうか。「社会人として、常識ある行動を心がけてください。」と言われて、「????」となるような人間では困ります。

(7)のような問題を考えられるようになると、国語の説明文や評論の読解が変わってきます。筆者の主張とそれを裏付ける根拠がしっかり読み取れるようになってきます。また、小論文で自分の主張の元となった根拠を論理的に述べられるようになってきます。生徒によっては、具体的事例やエピソードを踏まえて、すっきりと抽象的な言葉で結論を書けるようになってきます。日本語力を伸ばさせるつもりで行った試みでしたが、読解力や表現力の向上にもつなげられたような気がしています。

取り組ませる問題の内容を色々工夫し、さらに抽象度の高い言葉を身につけさせたいと思います。その際には、接続詞の指導も留意すべきです。

## 5. 終わりに

今回のテーマ「日本語を高めるために必要だと考えていること」をいただいて、改めて自分の指導を振り返りました。そして、私は、手話を使って授業することで、つまり自分の発信する日本語を手話に置き換えることで、それだけで満足してしまっていたのではないかと考えるようになりました。さらに、自

分の目の前の生徒の日本語を完成したものとしてとらえ、日本語から手話に翻訳して生徒に話す、生徒の発言内容を日本語として読み取るという授業をしていただだけで、生徒の日本語の力をブラッシュアップさせていこうという思いが足りなかったのではないかと気づきました。

実は中学生や高校生の日本語はその段階で完成しているわけではありません。具体的な事象を伝え合うための日本語はある程度身につけていると思いますが、抽象的な、形にないことを議論していくときの日本語の力、いろいろなことを根拠として、そこから類推していくときの日本語の力などは、十分に身につけているとはいえないように感じます。つまり、社会人になって仕事をしていくときの日本語が未熟なままではないのかと思われまます。

私たちは、大人が理解して通常使用している日本語を、生徒に身につけさせる努力をしないとイケません。そのためには、特に手話に変換しにくい日本語の表現を、日本語として生徒に届ける、触れさせる必要があります。そのためにどういう方法をとればいいのかのでしょうか。私は、助詞や助動詞、日本語独特の慣用表現などを「目に見える形」で生徒に示すことを考えるべきだと思います。つまり、手話と指文字をもっと積極的に併用させること、時には手話とキューサインを併用させること等を考えて、指導方法を模索・検討してはどうかと思っています。日本語の文法や日本語特有の表現のニュアンスを意識させる、身につけさせるためには、(賛同を得にくいでしょうが)手話と共に指文字やキューサインを、青年期まで積極的に活用していくことが有効に働くのではないかと考えています。

もう一つ「日本語の力を高めるために必要だと考えていること」としては、思考を伴った会話をすることがあげられます。因果関係、主張や思いの根拠を考慮したコミュニケーションはこれまでも実践されてきたと思います。私はそれらの実践に加え、「抽象と具体」、「絶対と相対」、「普遍と特殊」、「主観と客観」というような概念と共に、その言葉の意味することに触れ、思考パターンを理解させる実践も必要になってくると考えます。聴覚障害の子どもが成長し、大学生や社会人になって、「君の言っていることは細かい事例ばかりだね。つまり(要するに)何が言いたいのか?」、「それは極めて特殊な立場からの意見で、一般化(普遍化)できることではないよね?」、「一つの事例を根拠にして、結論を出していいの?短絡的すぎない?」というような指摘をされたとき、「何を言われているのかわからない」のでは、助言する側もされる側も不幸です。「思考を伴う日本語をどう身につけさせるのか」という点も、21世紀の聴覚障害教育の課題になるのだと思います。