石川県教育センター　研修生
石川県立ろう学校　教諭　森智美

**研究主題**　　**聴覚障害児の心とことばを育む－本に親しむ活動を通して－**

**要約：**聴覚に障害があると，話し手の言うことが理解できなかったり，自分の言いたいことが相手に伝わらなかったりすることがある。聴覚障害者が，正確にコミュニケーションをするためには，手話が有効であり，聴覚障害者の多くは，手話をコミュニケーション手段としている。しかし，手話は，動作による表現であるため，手話をそのまま文字として書くことはできず，また，書いてある内容を理解することもできない。聴覚障害児は，手話と書記言語を対応し，日本語を獲得する必要がある。そこで，バイリンガルろう教育の考え方を取り入れた本に親しむ活動を実践した。視覚的な手段を保障し，活動内容が見易い場や本への興味が拡がる場の設定などの支援も行った。その結果，楽しく主体的に「伝え合いたい気持ち」や「ことば」を育むことができた。

**キーワード：**聴覚障害，伝え合いたい気持ち，ことば，手話，書記言語，本に親しむ活動，バイリンガルろう教育

## Ⅰ　主題設定の理由

聴覚障害とは，聞こえにくいということである。しかし，その一次障害よりも次のような二次的三次的な障害の深刻さを多々目の当たりにしてきた。集団の中で分からないまま行動している姿や曖昧なやり取りで誤解が生じてトラブルが起こっている様子などである。それらのことから考えると「伝え合いたい気持ち」を育むことが課題である。また，そうすることが，すなわち「心」を育むことにつながると考える。

近年は，ろう学校においても手話を用いるようになってきた。コミュニケーション面においては，手話は有効な手段である。しかし，手話は，手の形や動きなどで表現する言語であるため，手話で表現したことを文字化したり，文字を手話で表現したりするには，書記言語としての「ことば」も育む必要がある。

絵本には，想像力を豊かにする挿絵があり，それに対応する文がある。楽しく主体的に「心」と「ことば」を育むための本に親しむ活動の在り方について考えていく。

## Ⅱ　研究の目的

手話と書記言語を意識した本に親しむ活動の実践を通して，「伝え合いたい気持ち」と「ことば」を聴覚障害児に育む在り方を探る。

## Ⅲ　研究の方法

1　「聴覚障害」「コミュニケーション手段」「バイリンガルろう教育」「読み聞かせ」「諸検査」について，文献等で理解を深める。
2　聴覚障害児に合った諸検査を実施し，分析することで対象児童の実態把握を行う。
3　実態把握から対象児童に合った本を選び本に親しむ活動を実践する。
4　実践結果をもとに，聴覚障害児の心とことばの変容を分析し，本に親しむ活動の在り方を考察する。

## Ⅳ　研究の内容

### 1　文献より

聴覚障害は，コミュニケーション障害とも言われている。伝え合うことができれば，聴覚障害の二次的三次的障害が軽減される。伝え合えない苦しみを書いた手記を読んで，「伝え合いたい気持ち」を育む必要性を改めて感じた。

正確な伝え合いをするには，視覚的に保障された手段が必要である。そのために，近年，ろう学校では，手話を用いて授業が行われるようになってきた。また，聞こえる人との意思疎通のために，社会のさまざまな情報を得るために書記言語の獲得も聴覚障害児にとって必要であると確認した。

聴覚障害児教育では，手話と書記言語に視点をおいた考え方の１つにバイリンガルろう教育がある。日本手話を第一言語ととらえ，その手話を使用しながら，書記言語を獲得するというバイリンガルろう教育の考え方が，聴覚障害児の「伝え合いたい気持ち」と「ことば」を育むには有効な考え方であると学んだ。日本では，その実践が始まったばかりであるが，アメリカのギャローデット大学では，「一緒に本読みプロジェクト」が実践されている。

また，授業実践を行うにあたって，まずは，客観的に児童の実態を把握する必要がある。そのため，文献から検査についての目的や特徴を理解した上で，聴覚障害児に合った検査方法を吟味した。

### 2　諸検査による実態把握

本研究は，小学部３年生の９名を対象とする。行動観察による実態把握に加えて，ここでは，諸検査を行うことで児童の実態を客観的に把握することとした。

聴力検査や単語了解度検査の結果から，補聴器を装用しただけでは，音韻まで認識することは難しく，音声だけでは曖昧になることが明らかとなった。

また，ＩＴＰＡ言語学習能力診断検査において，聴覚－音声回路が劣っており，視覚－運動回路が優れているという結果になった（図１）。

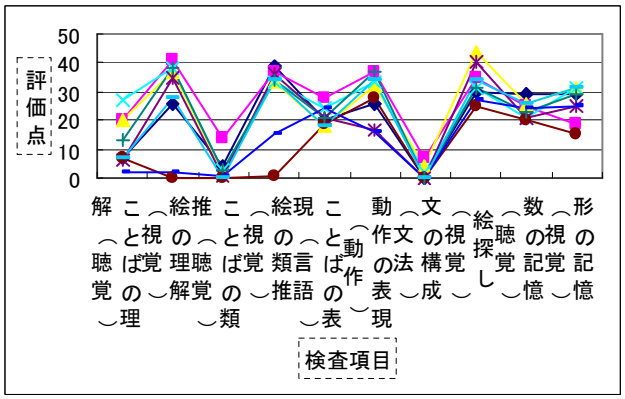


図１　ＩＴＰＡ言語学習能力診断検査結果

さらに，読書力は当該学年より下回っており，語い年齢は幼児程度であった。Ｊ．ＣＯＳＳで８０％以上正答であったのは２要素結合文（主語と述語の文）のみであったことやＩＴＰＡ言語学習能力診断検査において，ことばの類推，文の構成という文に関する項目が特に劣っているという結果より，書記言語としての文の理解が難しいことが分かった。

## ３　授業実践「本に親しむ活動」

### （１）授業実践に向けて

実態把握の結果から，正確に伝えようとすると，音声以外に視覚的な手段も必要であると考えられる。

さらに，以下の３点に留意した実践を行う必要もあると考えた。

・本を選定する際は，４・５歳向けの本から選ぶ。
・日常生活に即した語いを中心に実践で取り上げる。
・基本的な文について，劇化したり，意味を十分話し合ったりした後，手話や絵と書記言語とを対応させる。

また，授業実践は９名の児童に対して行う。詳しく心とことばの変容を知るために，書記言語力は高いがコミュニケーション面に困難さのある児童Ａと手話でのコミュニケーション力は高いが書記言語力に困難さのある児童Ｂの対照的な２名を対象として考察する。

### （２）　単元名　本に親しもう

### （３）　単元の目標

・本に親しみ，話を分かって聞いたり，相手に伝わるように話したりする。
・絵や手話表現，身振りと文字とを対応しようとする。

### （４）　指導にあたって

本実践では，『１４ひきのせんたく』と『ねえ　どれがいい？』の２冊を取り上げる。

指導にあたっては，以下の３点に特に心掛ける。

① ギャローデット大学での「一緒に本読みプロジェクト」を参考にした指導
② 視覚的な手段の保障
③ 場の設定

### （５）単元の指導計画

１時限は，１５分間であり，総時数１２時限である。また，１冊の本に対して，６回の活動を行う。

| 回目 | 学習活動 |
|---|---|
| 1 | 手話での読み聞かせから，本のおおまかな内容を知る |
| 2 | 絵の指差しや手話表現，身振りをともなって読む |
| 3 | 絵や手話表現を用いて，劇化したり内容を話し合ったりする |
| 4 | 絵や手話表現，身振りと書記言語とを対応して読もうとする |
| 5 | 絵や手話表現で理解したことばを文字化する |
| 6 | 友達に読み聞かせたり，友達の読み聞かせを聞いたりする |

### （６）　指導の実際と児童の姿

#### ①ギャローデット大学での「一緒に本読みプロジェクト」（１５の原則）を参考にした指導

１５の原則を以下のように本実践で取り入れた。

・手話を大型テレビに映した挿絵の前で行ったり，手話の表現を登場人物に合わせて変えたりした。
・１冊の本について，手話と絵本に書かれている書記言語の２つの言語を繰り返し提示した。
・絵本の文だけでなく，絵の部分も手話で表現したり，本の内容と児童の具体的な体験を関連づけたりして話し合いをした。
・絵本の内容を劇化する活動を取り入れた。
・児童が本に楽しく親しめることを大切にし，児童の発言を肯定的に受け止めた。

以上のような支援の結果，次のような児童の姿が見られた。

**・読み聞かせた内容が理解でき，「分かった」という反応が出てきたり，児童も大型テレビに映した挿絵の前で手話を行うなど児童の手話表現が豊かになったりした。**
**・絵や手話と文字とを対応できるようになり，手話で表現した後，文字を指差すようになった。**
**・児童自ら，本の内容と具体的な体験を関連付けたり，教師や友達の発言にうなずいたり笑ったりすることが多く見られた。**
**・動作での表現を「やりたい」と積極的に意思表示し，活動全体に主体的に参加した。**
**・皆の前で「できた」部分を褒められたことで，次の「やってみたい」意欲につながった。**

#### ②視覚的な手段の保障

本実践では，コミュニケーション手段として，曖昧な音声言語だけを用いることはせず，手話，挿絵，書記言語を中心として，視覚的に情報を伝えることに重点を置いた。

その結果，伝えている内容が分かり易いため，うなずくなどの反応が多く見られたり，「やってみたい」「発言したい」と積極的に活動に参加する姿が見られた。また，発言する際も視覚的なコミュニケーション手段を用いる姿が多く見られた（図２）。

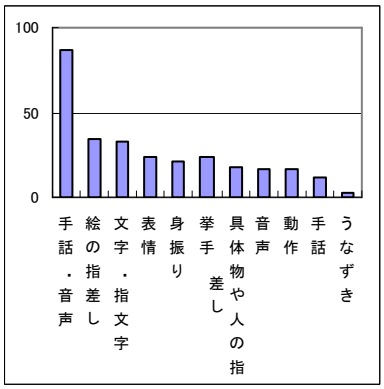


**図２**
**「本に親しもう」の単元において**
**Ａ児とＢ児が話し手として用いた手段**

#### ③場の設定

本実践では，以下のような場の設定をした。

・視聴覚機器（大型テレビ，実物投影機）を活用した。
・座席の配置を椅子のみの馬蹄形にした。
・絵本コーナーを設置した。
・保護者と連携を持った。

場の設定により，次のような児童の姿が見られた。

- ９名の児童全員で絵本を見たり，絵と文字を同時に見たりできた。話し手の手話表現を見ながら，絵本を見ることが容易にできた。また，ホワイトボードのように文字をテレビに記入することが可能であった。
- 休み時間も劇化を友達同士でし合う姿や本を読む姿が見られた。また，活動を行った３週間の間に，本を１０冊借りた児童もいた。
- 「家で先生役になって読み聞かせをした」など，家庭での本に親しむ様子を聞くことができた。

## ４　心とことばの変容

### （１）　心の変容

対象のA児，B児を中心に聞き手と話し手の２方向から，「伝え合いたい気持ち」の変容をまとめる。

#### ①A児の変容

実践前は，聞き手としての反応があまり見られず，話し手としても自分の意見に自信がなく，「伝えたい」という気持ちもあまり見られなかった。

しかし，実践を積み重ねていくうちに，聞き手として，笑ったり驚いたりという表情やうなずく姿が多く見られるようになった（図３）。

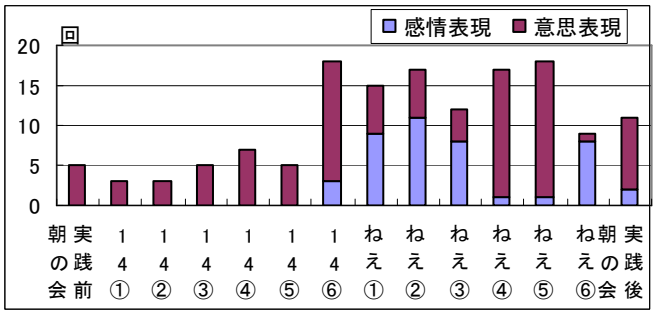


図３　表現の数の変容（A児）

※朝の会　実践前…実践前の朝の会（15 分間）
１４①…絵本『１４ひきのせんたく』の１回目
ねえ①…絵本『ねえ　どれがいい？』の１回目
朝の会　実践後…実践後の朝の会（15 分間）

また，話し手として，友達の意見を気にすることなく，自分の意見に自信を持って発言する姿が多く見られるようになった。さらに，先に発言した友達と意見が異なっていても自分の意見を述べる姿も見られた。また，「発言したい」「伝えたい」という意欲を持って挙手したり発言したりする場面も多くなった。そのため，手話表現した後，挿絵や具体物を指差すなど，いくつかの手段を用いて相手に分かりやすく伝える姿が見られるようにもなった（図４）。

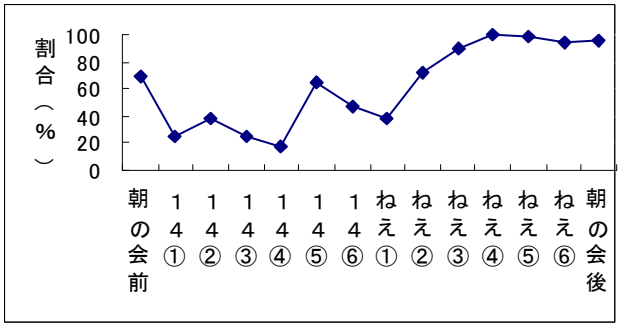


図４　２つ以上の手段を用いた割合（A児）

#### ②B児の変容

表情豊かな児童ではあるが，実践前は，話し手として伝えるだけで満足し，聞き手として自分に興味のないことや難しいことは聞こうとしない姿が見られた。

しかし，実践を積み重ねていくうちに，聞き手として，おもしろい絵を指差して笑ったり，「なるほど」と手話で反応してうなずいたり，話し手に分かり易い反応をする姿が見られるようになった。これは，聞き手として反応する際，２つ以上の手段を用いている場合が，実践後半に多く見られることからも明らかである（図５）。

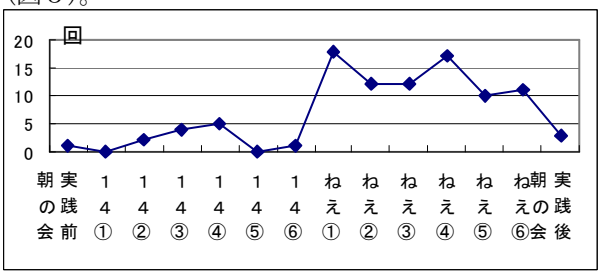


図５　聞き手として２つ以上の手段で反応した数の変容（B児）

また，話し手として，A児の場合と同様にいくつかの手段を用いて相手に分かりやすく伝える姿が見られるようにもなった。

#### ③まとめ

上述した通り実践においては，表情豊かに聞き，また，相手を意識して手段を工夫したり，自ら発言しようとしたりする姿にA児，B児どちらも変容した。このような姿は，A児とB児だけに見られた姿ではなく，９名どの児童にも見られた。

また，本に親しむ活動以外の朝の会の場面においてもこのような姿が見られるようになった。

### （２）　ことばの変容

#### ①A児の変容

実践前は，名詞については，手話を書記言語にほぼできていたが，助詞や動詞については，難しかった（図６）。

図６　『ねえ　どれがいい？』実践前プリント（A児）

実践では，常に挿絵と書記言語を提示した。また，選択肢を選んだりその理由を話し合ったりする活動においても，絵を手話で表現することや絵や手話と文字を対応することを行った。さらに，文字カードも用いながら，文字化することも行った（図７）。

図７（※1）
授業プリント
（A児）

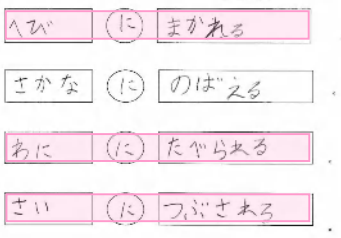


図８　実践後プリント
（A児）

このような実践を行った結果，本に親しむ活動で用いたことばについては，手話を書記言語にほぼできるようになった（図８）。

**②B児の変容**

実践前は，手話で表した単語をいくつか書記言語にできていたが，手話で表した文は，全く書記言語にできなかった（図９）。

A児の変容で述べたのと，同様に実践を行った。結果，語いはほぼ文字化できるようになった。また，実践前は，すべて「？」であった文についてもほぼ文字化している（図１０）。

**図９　実践前プリント（B児）**　**図１０　実践後プリント（B児）**

**③まとめ**

どちらの児童も実践で用いたことばについて，実践後に伸びが見られた。また，Ｊ．ＣＯＳＳについてもA児は，理解できた文型が実践前は５文型だったが，実践後は９文型理解できるようになっており，B児も３文型が７文型理解できるように変容している。

A児やB児だけでなく，９名どの児童も実践においては，手話と対応する文字を指差したり，文字化したりする姿が見られるようになった。また，文字と絵や手話表現を主体的に対応させる児童もいた。

## ５　考察

毎時限，本に親しむ活動の後，児童が回答した振り返りプリントを通してと，心とことばの変容を踏まえての本に親しむ活動の在り方から，以下に考察する。

**（１）振り返りプリントを通して**

**①児童の思い（楽しい）**

「楽しかったか？」の項目については，どの児童も「とても楽しい」「まあまあ楽しい」と回答しており，「あまり楽しくない」「楽しくない」と回答した児童はいなかった。このことから，どの児童も本実践を楽しいと感じていると分かる。

**②児童の思い（分かった）**

「友達や先生の言ったことが分かったか？」の項目についても，「よく分かった」「だいたい分かった」とほとんどの児童が回答している。このことから，どの児童にとっても本実践は，分かる活動であったと言える。

**③児童の思い（伝えた）**

「分かったことや思ったことを先生や友達に伝えたか？」の項目についても，「先生と友達に言った」という回答がほとんどである。このことから，本実践において，どの児童も分かったことや思ったことを伝えていると感じている。

**（２）本に親しむ活動の在り方**

本実践を通して，対照的な２名双方に「伝え合いたい気持ち」と「ことば」を育むことができた。このことから，バイリンガルろう教育の考え方に重点を置いた本実践は，聴覚障害児の「心」と「ことば」を育むことに有効であったと考える。

また，本実践は，トップダウン式の学習であった。バイリンガルろう教育とは，単に手話を用いるというものではない。その手話の力を基に書記言語としての日本語の獲得を目指したものである。聴覚障害児にとって１００％受容可能なコミュニケーション手段である手話を用いて「伝え合う」経験を積み重ねた。そのことが「心」を育んだと同時に，書記言語という「ことば」も育んだと考える。

## Ⅴ　研究のまとめと今後の課題

### １　まとめ

本研究を通して，次のような結論を得た。

**下記の点に留意した本に親しむ活動をすることで，聴覚障害児は，楽しく主体的に活動ができる。また，「伝え合いたい気持ち」と「ことば」を聴覚障害児に育むことができる。このことが，すなわち聴覚障害児の「心」と「ことば」を育むことにつながる。**

- **行動観察とともに，諸検査による客観的な実態把握をもとにした本の選定や活動の計画**
- **手話と書記言語を意識したバイリンガルろう教育を実践しているギャローデット大学での「一緒に本読みプロジェクト」を参考にした指導**
- **視覚的な手段の保障**
- **活動内容が見易い場や本への興味が拡がる場の設定**

### ２　今後の課題

本研究は，バイリンガルろう教育を意識して行った。そのよさが明らかとなった。しかし，現在のろう学校では，日本語対応手話を用いていることが多く，聴覚障害児にとって分かりよい日本手話にはなりきっていない。そこで，以下のような今後の課題も見えてきた。

**（１）　手話力の向上**

聴覚障害児とかかわる周りの人々が，子どもの手話による発信を分かって受け止め，子どもに 100%伝わるように発信することが大切である。そのためには，教師や親の手話力をさらに高める環境を設定する必要がある。

**（２）　日本語を指導する工夫**

聴覚障害児は，手話とともに書記言語としての日本語を獲得する必要がある。第一言語として用いている手話と第二言語として獲得すべき日本語を対応させながら指導するプログラムの開発も必要である。

**（３）　連携**

健聴者が新しい言語として手話を獲得するのは，簡単なことではない。そのため，手話力を向上させるには，聴覚障害者との連携が欠かせない。また，手話を用いた授業やその手話を日本語につなげた授業について，幼稚部から専攻科まであるろう学校のよさを活かし学部を越えて連携し，検討する場も必要である。

【※１】挿絵は『ねえ　どれがいい？』（評論社）より引用