

## 幼児期の聴覚障害教育から日本語教育が得られる示唆 —伝えたい気持ちを育てるために—

前川美保（京都市立竹田小学校）

### 1. 研究の背景と目的

日本育ちの外国にルーツをもつ新一年生の日本語指導の相談は、1 学期後半から増加し始める。（以下、外国にルーツをもつ子どもを CLD 児とする）彼らは保護者の母語と日本語との複言語環境で育つため一般的な日本人の親のもとで育つ子どもとは異なる言語発達が見られ、日本語の発達が遅れやすい。しかし学校における日本語指導者の数は限られ、日本育ちの CLD 児に対して長期的に「特別の教育課程」を編成し、支援を行うことは難しい場合もある。

一方、聴覚特別支援学校では、幼稚部から高等部まで基本的に学習指導要領に準ずる教育課程が編成されている。聴覚障害児においては、障害特性から言語習得が遅れがちなため、学年に応じた教科書内容に準ずる学習と、言葉の力の不足とのギャップを埋める指導方法が工夫されている。この指導方法は、CLD 児の指導にも応用できるのではないだろうか。

これまで、両者の学習の躓きの類似点に着目した研究や実践として、河野（2008）、江副（2011）等があるが、数は多くなく、主に第二言語としての日本語教育の知見を特別支援教育に生かすものが多かった。これまでは「障害」の有無という観点から連携しにくかった可能性はある。今後、多様な子どもが共に学べる環境をつくるためには、各分野の共通課題に注目し知見を共有することで、指導力が向上し、子どもの意欲を育てることにつながるだろう。本研究では、聴覚障害児と日本育ちの CLD 児の学習の躓きに類似点があると仮定し、聴覚障害教育の指導法が CLD 児の指導に応用できる可能性を検討する。

### 2. 研究方法

本研究では、まず日本生まれ日本育ちの CLD 児 1、2 年生の言語実態を客観的に把握するため、アセスメントの分析を行った。その後、彼らが小学校入学後、話し言葉から教科書学習への円滑な移行を促進する指導について示唆を得るため、聴覚特別支援学校の幼稚部と小学部低学年の指導法を文献により分析した。その結果をもとに、日本語教育における指導の可能性を検討する。

アセスメントには、絵画語い発達検査（PVT-R）と「ひらがな書き取りテスト」を用いた。PVT-R は平成 X 年度から平成 X+5 年度にかけて、筆者の勤務校にて実施したデータを用い、日本生まれ CLD 児の小学 1、2 年生 16 名を抽出し生活年齢と語彙年齢の評価をグラフに示した。

ひらがな書き取りテストは、A 市において小学 2 年生を対象に音韻感覚や書字が身についているかをスクリーニングするアセスメントである。教員が読み上げる特殊拍を含む 15 単語を書き取る形式で行い、平成 28 年から令和 4 年の上記勤務校におけるデータをもとに CLD 児とそれ以外の児童に分けて素点を比較した。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 小学校におけるアセスメント結果より

PVT-R の結果から、日本生まれの CLD 児童は一般平均より約 20 か月語彙年齢が低かった。しかし、ひらがな書き取りテストでは、CLD 児の結果はやや低いものの、一般の児童と大差はなく、明瞭に発話されれば日本語の音韻を書き取ることができることから、聞き取りとひらがな書字に

大きな問題が少ないと推定できた。つまり、教員側からすると、低学年の CLD 児童は発音の自然さゆえに言葉の発達段階の低さや学習理解の不十分さに気が付きにくい可能性があり、注意が必要である。

学習の躓きが深刻化する前に適切な支援につなげることで、子どもの自己肯定感や学習意欲の低下を防ぐことができるだろう。そのためには、周囲の大人が日本育ちの CLD 児の言語課題について知り、躓きを予測した支援を行う必要がある。

### 3.2 聴覚障害教育の指導実践より

聴覚障害教育においては、「5 歳の坂」（斎藤 1986）、「9 歳の峠」（萩原 1964）という言い方がある。いずれも聴覚障害児の言語発達の節目を表す言葉であるが、9 歳の峠がカミンズの言う BICS と CALP の境を超える時期とほぼ重なり、5 歳の坂はその準備段階として生活経験レベルで他人の経験や擬似的な経験など抽象的な伝達ができる段階である。幼児期から小学校前期にかけては 5 歳の坂を上りきることで生活言語から学習言語への移行がスムーズになる。

この時期に特徴的な指導は、幼児期の「自然法」と小学部低学年期の「わたりの指導」であり、いずれも子どもの主体性を引き出しながら、自己表現を通じて発話や読み書きの支援を行う。

「自然法」とは、子どもが言語を学ぶ自然な過程を再現しながら口声模倣により話し言葉を学ぶ手法である。子どもにとって魅力的な活動・体験をきっかけに、自由な発話を促し、教員がリードしつつも、子どもが話したいことを最大限汲み取りながら単語を示し、文を拡張したり、音を文字や手指サインで表して音韻意識を育てたりする。

また小学校低学年では、生活言語から学習言語への移行の前段階の指導として、「わたりの指導」が重視されてきた。教育課程の中では「自立活動」として扱われ、「話し合い活動」「日記指導」「言葉遊び」などを通して話したことを文字化して覚えたり、伝え合ったりすることが重点的に行われている。（筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部編著 2004）幼稚部で涵養した積極的に伝えようとする力を、書き言葉中心の教科学習に移行するために、「わたり」が必要であることが経験的に積み上げられ、実践されている。

以上のような実践から、言葉の力が弱く、教科学習への移行が難しい日本育ちの CLD 児に対しても、教科の一般的な学習に加えて、自然な会話を通じて学習の導入や基礎となる背景知識などを話す場が設けられたり、在籍学級での帯時間などにわたりの指導のような活動を取り入れたりすることで、教科学習への積極性が培われると考えられる。

#### 【参考文献】

- 江副隆秀（2011）『重箱カード利用手引き・助詞～ろう教育対応指導書（江副式日本語教授法入門、4）』学校法人江副学園新宿日本語学校
- 河野美抄子（2008）「聴覚障害児の読み書き能力向上のための日本語指導—外国人向け日本語教育的視点による言語教育プログラム—」
- 斎藤佐和（2021）「Ⅱ章 B 言語発達と国語科教育」廣田栄子編著『特別支援教育・療育における聴覚障害のある子どもの理解と支援』学苑社、pp. 74-83
- 筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部編著（2004）『ことばを豊かに育てる 100 の事例』聾教育研究会
- 萩原浅五郎（1964）「今月の言葉」月刊誌『ろう教育 10 月号』ろう教育研究会、19（7）