

## ろう児の日本語を豊かにするために

## —多読読み物と作文指導—

長谷部 倫子 (明晴学園)

## 1. ろう児の日本語

聞こえない子どもたち（以下ろう児）の日本語習得については、補聴器等の機器を使って残存聴力を活用し読話や発音訓練によって音声言語を習得させる聴覚口話法がとられてきた。こうした従来のろう教育に対し 2008 年に開校した私立明晴学園では、ろう児を日本語を母語としない日本語学習者であると捉え、手話と書記日本語のバイリンガルろう教育を実践している。ろう児の言語環境は複雑で、手話は学校や家庭のごく一部の手話話者からしか入力できない。また側聞の機会は聴児に比べると圧倒的に乏しいといえる。そこで本発表では、豊富で多彩なインプットとアウトプットができる題材として多読読み物の開発と作文指導から、ろう児の日本語習得のあり方と課題について考察する。

## 2. 実践の目的

ろう児のための多読読み物の開発と授業を行い、多読授業を通して日本語を自発的に読む姿勢を育てるとともに、日本語の知識や語彙を増やしたいと考えた。また作文指導では形式より内容を重視した課題や評価を行い、積極的に日本語を書く姿勢を育て自分の意見を日本語で表現できるようにすることを目的とした。

## 3. 具体的な実践の内容とその過程

## 3.1 多読読み物の開発と多読授業

当初は国語教科書の題材や市販の多読読み物等を使用していたが、日本のろう児にとっては共感しづらい内容であったため新たに作成することにした。これまでの日本語指導や教科書での読みの様子や学校図書館の貸出状況等からろう児が読みやすいと思われる文章や表記、量、内容などについて検討し、レベルはNPO多言語多読のレベル分け（栗野・川本・松田、2012）を参考に以下のように読み物を作成した。

- ・1冊に一つの物語や内容を収録する。
- ・フォントは国語教科書と同じ教科書体で基本的には縦書きとする。
- ・分ち書きをし、小学校6年生までに習う漢字は漢字表記とし、全てにルビを振る。
- ・通常カタカナで表記するものはレベル0でもカタカナ表記とする。
- ・読み物の内容は昔話や童話、自然や科学の話、伝記、日記など多様な題材を取り上げる。

これらの多読読み物を使って小学1・2年生を対象に2016年度5月から月1回程度の割合で多読授業を行った。1・2年生は全部で10名だが学年の人数に大きな差があるため（小1は2名、小2は8名）合同での授業とした。多読読み物は今回作成した読み物に加えて『レベル別日本語多読ライブラリ』（ask出版）、『にほんご多読ボックス』（大修館書店）のレベル0～2の本と国語教科書の既習の題材をリライトして冊子化したものを用意した。授業の様子は毎回ビデオ収録し、読書記録を配布し読んだ本のタイトルと一言感想を書いてもらった。

普段の座学とは違い、自由に移動して自分の意思で好きな本を読めるためリラックスした雰囲気の中で日本語が苦手な子も進んで本を選ぶなど積極的な授業態度が見られた。また読んだ本の冊数

を競って斜め読みしていた子どもが徐々に自分のペースでじっくり好きな本を読む姿も見られるようになった。読んだ本の内容について友だちと話し合ったり、ビデオに向かって手話に翻訳して読んだりするなどクラスの仲間との協同学習の機会にもなった。しかし今回の実践では回数が少なく語彙の習得にどのような影響があったか客観的な判断は難しかった。

### 3.2 作文指導

これまでのろう児の作文に関する研究では格助詞や形容詞などの誤用や誤用の訂正に関する研究(澤、2010など)が中心で作文の内容に目に向けたものは少なかった。またろう学校の作文指導や入試問題でも正しい助詞を使った日本語が書けることを重視する傾向にあるが、最近の一般高校の入学試験では小論文や意見作文などが必須になりつつあり、自分の意見を論理的に記述できるかが求められるようになってきている。そこで今回は形式よりも内容を重視したテーマ設定と評価をすることで、論理的思考を促し自分の意見を日本語で表現できるような作文指導を試みた。

対象は中学生12名(2015年度：1年6名、2年4名、3年2名)で毎週月曜日の朝学習の時間(15分)に実施した。テーマは行事や出来事作文の他に、自己紹介文、説明文、意見文、小論文、物語文など幅広く採り上げるようにした。評価基準は①内容②分量(文字数)③技能(文法・文型など)④内容の説得力、独自性とした。また作文は添削するだけでなく、内容についての教師からのコメントを書き添えた。

毎週15分という短い間の積み重ねではあったが、書くことが苦手だった生徒も作文を習慣化でき、テーマに沿って自分の主張を書けるようになった。また作文の様式や正しい漢字が定着し、日本語の授業で学習した文型を使って作文を書くなど内容だけでなく形式にも変化がみられるようになった。生徒へのアンケートから「書く習慣が付き、考えることや書くことが楽しくなった。」「課題が明確で書きやすい。」などの回答があり、特に受験生からは「いろいろな書き方、言葉を積極的に使うことで日本語力が伸びたと感じる。」という意見も聞かれた。一方、行事等の出来事作文は時系列に事実を述べるだけの同じパターンになりやすいことがわかった。

### 4. 結果と考察

自分のペースで進められる多読読み物や作文指導は日本語学習に対するハードルが下がり、日本語を読んだり書いたりすることの必要性や楽しさを感じられる学習になった。一斉授業では受身的で日本語に対して苦手意識が強かった生徒も、自分のレベルに合った課題を自ら選択してできたことで自信が付き、抵抗なく読んだり書いたりすることができた。表面的なテキストベースの読みや形式だけにとどまらず、自発的な読み書きの欲求や態度、またその内容の広さや深さに目を向けることによって、逆に付随的な日本語学習ができたのではないかと考えられる。しかし、これらの学習は主観的になりやすく明確な成果が分かりにくい点もあり、長期の取り組みや他の日本語指導との効果的な組み合わせ等を考慮しながら実践を続けていく必要がある。

#### 【引用文献】

粟野真紀子・川本かずこ・松田緑編著(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版  
澤(2010)「聴覚障害児の作文における格助詞の使用と誤用 - 深層格の視点から -」『音声言語医学 51』日本音声言語学会 pp.19-25