



Kobe University Repository : Kernel

Title	教科指導と日本語 : 日本語指導が必要な聴覚障害生徒のために(Course Instruction and Language Education : For Deaf Students who Need Japanese Lessons)
Author(s)	河野, 美抄子
Citation	神戸大学留学生センター紀要,19:43-56
Issue date	2013-03
Resource Type	Departmental Bulletin Paper / 紀要論文
Resource Version	publisher
DOI	
URL	http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81005013

Create Date:



教科指導と日本語

—日本語指導が必要な聴覚障害生徒のために—

河野美抄子

キーワード：聴覚障害生徒、日本語指導、日本語教育的手法

1. 聴覚障害児の抱える問題

聴覚障害の中でも、感音性難聴では、子音の聞き取りに必要な高い周波数の音が聞こえにくく、話しことばの受容に重大な障害を呈するため、言語発達に重大な悪影響を及ぼす（我妻2003）とされている。

聴覚障害の一次的障害はこの「聞こえにくい」ということであるが、この聞こえにくさは二次的障害であるコミュニケーションの問題の原因となる。一般的に言語習得は生活の中のコミュニケーションによって進められるもので、ことばのやりとりから、意味の理解や文法、語彙の獲得などがなされる。それに対して聴覚障害児は聞こえにくさのせいで、音声コミュニケーションの機会そのものが少なく、あるいは質的に貧弱になり、言語の蓄積が十分ではなく、語彙や表現の問題や文法の問題を抱えるようになる。これがひいては認知や思考の発達といった点に影響し、三次的障害としての言語能力、思考能力の問題となってゆく。語彙の少なさや偏り、文法操作能力の低さが書きことばの習得を遅らせ、リテラシーの基礎が確立せず、思考の道具としての言語の役割をうまく持たせることができなくなるのである。

この言語的な問題は、教育現場で解決に向けて取り組まれてきているものの、未だに解消されてはいない。聴覚障害児童および生徒の読書力は、小学部中学年期以降に遅滞が増大していき、中学部以降にもなお下位に停滞する集団が看過できない大きさで存在していることが調査でわかっている（大森・澤2008、田中・南出2000）。その遅滞の原因の一つには、小学部中学年レベルに留まる文法力が挙げられている（齋木2009）。

また、聴覚障害児の書記能力に関しても、助詞の使用、語彙不足、文の構成などに問題があり、話しことばから書きことばへの変換が困難であり、表現がパターン化してしまっているということが教員らのアンケート調査に表れている（田中・斉藤2007）。

本稿では、年齢相応に読み書き能力が発達していない聴覚障害児童・生徒が、教

科書の日本語のどのようなところに困難さを感じるのか、また、彼らへの指導に日本語教育がどのように援用できるのかについて述べたいと思う。

2. 聴覚障害児童・生徒の言語問題の実態

筆者が作成協力した「文法確認テスト」を2009年に姫路聴覚特別支援学校中学部で実施した結果、苦手とする項目は受身、使役、使役受身といった態にかかわる文および、助詞、自他動詞、授受動詞を含む文であった。同校で小学4年生以上を対象に実施した「国語統一テスト」においては、促音や濁音の読み、自動詞から他動詞への書き替え、やりもらい文、受身・使役の問題につまずきが見られた。学年が進行しても小学4年レベルの文法・読解問題が解けない生徒がかなりおり、読解に関する困難さが解消されていないことも判明した。また文法力と読解力との相関も明らかに見られた（藤田・高濱2011）。この結果は齋木（2009）の分析と合致するものであり、読解力が伸びない原因には、文法力の弱さが大きく関与しているといえる。また、この文法力の弱さは書記の面からも窺い知ることができる。実際、聴覚障害児童・生徒が産出する文からは、読解における文法的問題と同様の問題がよく見られる。この誤りを分析すると、外国人日本語学習者が産出した誤用と非常に近似していることがわかる。以下は複数の聾学校中・高等部および難聴学級の生徒が作成した文（抜粋）である。

- ・あまり練習しませんので一番心配でした。
- ・この体育館に入っても暑いでした。
- ・バスを降りたら、雨を降っていました。
- ・これはうれしかったです。言葉に甘えさせて一緒に食べました。
- ・心の中にドキドキと緊張しました。
- ・ぼくは家族と一緒にいてくれたのしかったです。
- ・お風呂洗うしたり、洗濯をしたり、服をかたづけるのいろいろな、仕事がいっぱいので疲れました。
- ・お客さんがすごいねってほめてもらいました。
- ・夜のご飯をたべたあとキレイに片付けるあとゆっくりTVを見ていました。
- ・前を向いて背をまっすぐのび、腕と足をあげてきちんと歩きました。
- ・男の先生は「ここまでだよー」と大声を聞こえ、あの人の所まで、走りました。

上記のような用言の活用、助詞、やりもらい、授受表現、自他動詞などの誤りを見ると、日本語教育でいうところの初級レベルの文法が定着していない状態であると

いえるだろう。

聴覚障害児童・生徒の言語的問題は、文法のみならず語彙の問題も非常に深刻である。

- ①絶対的な語彙量が少ない。
- ②知っている単語に偏りがある。
- ③具体的な意味を表す単語はよく知っているが、抽象的な意味を表す単語をあまり知らない。

このように一般的には言われている（我妻2000）が、2003年度兵庫県立神戸聴覚特別支援学校の小学部4年生に対して行った聞き取り調査によると、「キリン、カニ、ねこ、イヌ、ハサミ、とけい、こたつ、スキー、バレーボール」といった文字としてもよく目に触れる単語の正答率が高いが、「でんたく、ポット、ちょうしんき、かとりせんこう、へいきんだい、アコーディオン、アジサイ」などの語彙は0-20%の正答率であった。このほか、学齢期以降に使用する道具類、鳥や昆虫、植物、楽器などの名称などは総じて正答率が低いということがわかった（斉藤2007）。この現象からは生活言語においてもかなり偏りがあることがわかる。

こういった語彙の少なさや偏りは、単に文章理解の際に問題になるだけでなく、抽象語の理解や定着にも影響する。具体的ではないものごとをことばで理解するためには、十分な語彙や意味の蓄積を必要とする。多数の事物・表象から共通する側面や性質を抽出することによってその概念が構築され、把握されるのだが、ラベルを持たない（知ってはいるけれど言語は持たない）概念や偏ったことばからでは正しく理解がなされず、新規の語彙習得も遅滞することになる。しかし、現前には存在しない事象について第三者的立場で述べるためには抽象語がどうしても必要になる。日常的な話しことばから教科書のような書きことばの世界へ移行するためには語彙は文法と並んでかなり重要なものであり、日本語能力の低い生徒は双方を強化する必要がある。

3. 教科書の日本語

前節までで述べたように、学校（一般校を含む）には文法や語彙の面で日本語能力が初級レベルで留まっている聴覚障害生徒が少なからず存在している。このような生徒に対して教科指導の際に教科書を使用する場合、どのような問題が起きるのであろうか。以下に教科書の文章を具体的に考察してみることにする。

社会・中学2年

尊皇攘夷運動の高まり

幕府が朝廷の許可なく通商条約を結んだことから、天皇を尊ぶ尊王論や外国の勢力を排除しようとする攘夷論が高まり、幕府に反対する尊皇攘夷運動がさかんになりました。しかし、大老の井伊直弼は、幕府に反対した大名や武士、公家を処罰したため（安政の大獄）、1860年、江戸城の門外で暗殺されました（桜田門外の変）。こののち、幕府は朝廷との融和を図る公武合体作を進めました。

これに対して、尊皇攘夷運動の中心であった長州藩は、1863年に朝廷を動かして、幕府に攘夷の実施を約束させました。次いで長州藩は、下関（関門）海峡を通る外国船を砲撃し、海峡を封鎖しました。しかし、攘夷の高まりをおそれた幕府は、天皇や薩摩藩の指示を得て、京都から急進派の公家や長州藩士を追放しました。（下線は筆者による）

社会科の歴史の記述の特徴は、一文が非常に長く、名詞を修飾する文が多用されていることである。これは説明を短く表現しようとしたためだと思われるが、このような文構造では、ひとつひとつの出来事を理解すると同時に、その出来事と出来事との関係を把握することを要求される。日本語能力の低い生徒には負担の大きい文である。また「封鎖する、追放する」（下線部）などの抽象的な動詞も多く使用され、「結ぶ、進める、動かす」（下線部）といった多義的な動詞の一次的な意味しか知らない生徒にとっては文の意味を的確に掴むことが困難なものである。

中学・保健

深刻な被害をもたらした公害は、住民運動や公害対策基本法に基づく規制などの対策によって、徐々に改善されてきました。しかし、自動車から出される二酸化窒素や浮遊粒子状物質（SPM）などのように、十分に改善されていないものもあります。また、大量のごみ、生活排水、ダイオキシンなどの科学物質、地球温暖化、オゾン層の破壊、酸性雨、海洋汚染など、さまざまな環境問題が起こっており、わたしたちの生活や健康にさまざまな悪影響をもたらすことが心配されます。

（中略）

今後は、将来の世代の利益を損なわないように、環境を保全し、利用していく社会をつくることが求められています。国では、環境基本法に基づいて、地球温暖化対策、環境教育、国際協力などに取り組んでいます。また、ごみの減量など、循環

型社会をつくるための取り組みも行われています。わたしたちも環境に負荷をあたえていることを自覚し、地球にやさしいライフスタイルを実践することが必要です。

日本は、一人当たりのエネルギー消費量が世界平均の2倍程度、紙の消費量は4倍以上と、地球環境には大きな負荷をかけていること、公害対策についての貴重な経験を持っていることなどから、積極的な役割を果たしていく必要があるといえます。(下線等は筆者による)

保健でも社会科同様、一文が長く、抽象語が多用されているが、この中に「被害をもたらす、悪影響をもたらす、負荷をあたえる」(下線部)といったコロケーションが見られる。また、説明文の特徴である「説明の受け身」(下線部)が多数見られる。このほか「～必要があるといえます」(下線部)といった書きことば的表現も使用されている。内容に関しては、その理解に予備知識が不可欠であり、その予備知識の有無や深淺が読解の難度に差をつける。しかし、予備知識も書かれたものから得ることになるであろうから、この知識をつけるためにある程度の読解力(語彙力・文法力)が必要であり、日本語能力の低い生徒は「読めないからわからない、わからないから読めない」といった負のスパイラルに陥りやすい。

中学・数学

前ページの証明では、仮定から結論を導くために、すでに正しいと認められている次のことがらを根拠として使っています。

3組の辺が、それぞれ等しい2つの三角形は合同である。

合同な図形では、対応する角の大きさは等しい。

根拠となることがらに注意して、証明のすじ道をまとめてみると次のようになります。

	△ABCと△ADCで、
<u>仮定</u>	AB=AD, BC=DC AC=AC
	└──────────┘
	↓ ← 三角形の <u>合同条件</u>
	△ABC=△ADC
	↓ ← <u>合同な図形の性質</u>
<u>結論</u>	∠ABC=∠ADC

証明のしくみは、一般に、次のようになっています。

- ① 仮定から出発し、
- ② すでに正しいと認められたことがらを根拠に使う、
- ③ 結論を導く。

(下線は筆者による)

数学の「証明」で言うところの「仮定」(下線部)とは、一般的なことばで言うと「条件」というべきものであり、このほか、「合同」(下線部)や「相似」なども一般的な概念とは異なる意味で使用されている。これらは数学の専門用語として区別しなければならない。そしてまたこのような専門用語は数学に限らない。理科で使用される「運動」と保健体育で使用される「運動」、社会で使用される「運動」はそれぞれ異なる概念である。聴覚障害児はものごとの理解を視覚に頼りがちなため、目で見えるもの、具体的なものとして単語などを記憶していることが多く、一つの単語に二つ以上の意味があることを理解することが困難なことがある。そのような生徒にとって、ここに挙げられている特別な使い方は混乱を招きかねない。

理科・中学2年

また、図31のように、誘導コイルを用いてひじょうに大きな電圧を発生させると、小さな雷のような現象を見ることができる。このように、電気が空間を移動したり、たまっていた電気が流れ出す現象を放電という。

(中略)

このように、電圧を低くした気体の中を電流が流れる現象を真空放電という。

(中略)

このように、空気中ではひじょうに大きな電圧を加えないと放電が起こらないが、圧力を低くすると、それほど大きな電圧を加えなくても放電が起こり、放電管をふくむ回路全体に電流が流れる。身のまわりでは、真空放電を利用した照明器具などが多く利用されている。(下線等は筆者による)

この理科の文章では、専門用語の説明に「(文) ことを (名詞) という」という文型を使用している。この文型は理科に限らずさまざまな教科で用いられていると思われる。もし、テストなどの問題にことばの意味を問うものがあれば、「(名詞) とは何のことか」といった、前後が逆転した文型になるため、文法能力が低い生徒

に対しては文型の変換を押さえておく必要があろう。

以上、中学部の文系・理系の4つの教科書の文章を取り上げたが、これらの日本語レベルは日本語教育でいうところの中級以上のものであり、日本語能力が初級レベルに留まる生徒にとっては課題が多すぎるものになっている。

4. 教科書を理解するためにI—教材の工夫

日本語能力が初級レベルの生徒に対して、教科書の日本語そのままでは難度が高すぎるため、現場で教科書での指導に困難を感じるような場合は、生徒の能力に合わせて教科書の文章の難度を低くする手立てが有効だろう。日本語教育で行われているように、レベルに合った言語表現を用いて指導するという方法である。教科書の本文が中級以上のレベルであるのに対し、生徒の日本語力が初級レベルであれば、教科書理解に問題があるのも当然のことである。教育現場で教員らが指摘する聴覚障害児の読みに関する能力の問題点は以下のとおりである。

- ① 用言の活用が定着しておらず、二重否定などの微妙なニュアンスがわからない。
- ② 長い文が理解しにくい。
- ③ 受身・使役・授受構文が理解しにくい。
- ④ 複文中の接続表現がわからず、意味を読み違える。
- ⑤ 知らないことばや表現が多すぎてわからない。
- ⑥ 未知の漢語は漢字から意味を類推しようとするが、ずれていることがある
- ⑦ 平易なことばと書きことばとのギャップが埋められない、
- ⑧ ことばや表現が持つニュアンスがつかめない。

(上農2000, 佐渡2006, 田中・斉藤2007, 大森・澤2008, 深江2009)

このような場合は当該生徒が理解可能な表現に書き直すことで、重要なことがらを押さえることができる。以下、本稿ではこのような学習者が理解可能となる書き直しのことをリライトと呼ぶことにする。例えば、先の社会科の文章の最初の一文をリライトすると以下ようになる。

幕府は外国と通商条約を結びました。

そのとき、幕府は朝廷の意見を聞きませんでした。

国民はそのことを悪いことだと思いました。

それで、天皇を尊ぶ尊王論が高まりました。

また、外国の勢力を排除する攘夷論が高まりました。

国民のあいだで、幕府に反対する尊皇攘夷運動がさかんになりました。

名詞修飾部分を取り出し長い文を短い複数の文に直す、「ことから」という接続部分を文章化する、「国民」という主語を付け加えるという工夫を施したものである。これにより、ひとつひとつの出来事を把握することが容易になると思われる。その上で、出来事と出来事との関係を考えて、全体の流れをつかむという手順を進めることができる。

理科の説明文では「～ないと～ない」といった否定形を使った表現をしているが、これを肯定表現に変えるだけで難度は下がると思われる。

A：空気中で、ひじょうに大きな電圧を加える。

すると、放電がおこる。

B：圧力を低くする。

すると、小さな電圧で放電がおこる。

教科の指導をしたいのに、ことばの説明だけで授業時間が過ぎてゆくといった教員の現実的な悩み（上農2000）を解決する方法として、リライトは大いに役に立つのではないだろうか。特に内容理解を目標に据えた場合、リライト文を使用することは生徒にとってわかりやすく、教員にとってもシンプルで教えやすい教材であるといえる。

しかし、リライトは一律に平易な日本語にするのではなく、生徒の能力に合わせて調整することと、リライト教材での学習目的を明確に定めることが重要である。先にリライトとは当該の生徒が理解可能な表現に書き直すことだと定義したが、このリライトには「削るリライト」「変えるリライト」「足すリライト」「残すリライト」の四種類があると考える。内容理解には不要で読解困難な部分は「削る」、難度の高い語彙や表現は易しいものに「変える」、主語などがぬけ落ちている場合は「足す」、そして、学ぶべき表現はあえて「残す」というリライトである。「理解可能」なレベルというのは既知の語彙・文法だけを指しているわけではない。特に、抽象語彙やコロケーションは言語経験が習得に欠かせないものであるから、これを削ったり変えたりするのは生徒に経験のチャンスを与えないこととなり不利益に繋がるおそれがある。口頭（手話）での説明は易しいことばを用いたとしても、テキストに残しておくべきものは少なからずあると考える。

もし、生徒にある程度教科書が理解できる日本語力があれば、リライトはむしろ害になることがある。リライト文に慣れてしまうと、翻訳で理解しようとする外国人学習者と同様、原文の日本語で理解する努力をせず、内容がわかることで満足してしまうだろう。また、リライトされた教材では書かれていることを理解する力は

つくが、行間を読み取る力は育成できない。全体的な意味をとらえ、未知の語や表現の意味を類推すること、自然な言い回しを身に付けることなど、意識的ではない学習の機会が削がれてしまう。常に既知の語彙、既知の文法で完結させてしまうのは学びのない学習である。リライト文の使用だけでは、いつまでたっても年齢相応の読み物も読めず、文章も書けなくなる。学年は本人の日本語能力とは無関係に、どんどん進んでいくのであるから、日本語能力を該当する学年相応のものにいかにか引き上げるかを考えて取り組む必要がある。

5. 教科書を理解するためにⅡ—多くのインプットと適切なアウトプット

日本語教育では、中級前期あたりから日常生活から少し離れた社会的な話題の読み物が提示され、抽象語彙や書きことば的な表現を増やしていくことが課題となる。しかも、それと同時に複数の文型を使用した長い文を読み書きすることが求められる。言語能力の低い聴覚障害児についても同様であろう。彼らに必要なのは「易しい日本語で書かれた読み物」だけではなく、社会生活におけるリテラシー能力を身に付けるための多くのインプットなのである。

理解できる語彙・表現、文法が増えれば、内容が理解しやすくなる。内容が理解できれば知識が深まり、より多くの知識が得られる。知識が増えればさまざまな知識を集約し、比較したり推測したりすることで考える力がつく。考えて読むことで読みが深まり、新規の表現や語彙の習得がされやすくなるといった正のスパイラルを目指すことが、日本語能力と学力向上にとって結局は近道だろうと考える。教科の指導では、知識の習得が目標の中心に据えられ、教員は教科内容を生徒らに理解させ、覚えさせることを意識して授業に取り組んでいるはずである。それに加えて日本語能力の底上げをしていくことができれば、より学習が進み、教科における目標が達成しやすくなるのではないだろうか。

さらに、求められるのは運用能力である。聴覚障害生徒の大きな言語的問題は、第一節に述べたように読解力に連動する書記能力の低さである。「読解力」というと、「どれだけ書かれている内容が把握できるか」という基準で測られがちだが、その読む力を支えているのは語彙力であり、文法能力である。この語彙力と文法能力がアウトプットの際にあらわになる。正しい文法で適切なことばを用いていなければ、本人が言わんとすることが正確には伝わらない。細かいニュアンスまで表現するにも、語彙力と文法能力は大いに影響する。受け身で読み、理解することから一歩踏み出し、自ら意見や考えを述べたり、理解した事実について記述したりする能力を

養うためには、より確かな文法能力と豊富な語彙力が求められる。

例えば、読書感想文を書く場合では、自分が読み取った内容を、自分なりのことばでまとめて表現する要約の力が必要である。加えて、自分の具体的な経験などを交えて、意見や感想を抽象的にまとめなければならない。すなわち、文を分けたり繋いだり、他の表現に変えたりできる能力、いくつかの具体的なことをまとめて抽象語に言い替える能力、話しことばを書きことばに言い替える能力など、文法力や語彙力に裏打ちされた言語操作能力が要求される。

このような能力は国語の授業の中だけで養われるものではない。普通学校では読み書きを通しての学習のみならず、音声言語により伝達や報告する際にも要約や意見、感想を述べる機会がある。健聴児童・生徒なら日々の生活や教室活動の中で言語能力は自然発達するものだろう。それから考えると聾学校や聴覚特別支援学校の授業形態は、生徒間のやりとりが少ないように思われる。学級のクラスサイズは小さく¹⁾、生徒の意見は一旦教師が取り上げて全体に返す形式がよく採られており²⁾、生徒同士が直接議論する場面が少ない。学校生活の中で生徒同士のコミュニケーションはあるが、それは経験や文脈に依存した話しことばがほとんどである。現前のないものを描写したり、現実世界から切り離された事柄について述べるためのことばを増やさなければならない。一人のアウトプットは他者のインプットでもあるので、さまざまな活動を通じてその機会を設けていくべきである。

日本語教育の中級以降のクラスでは、読み物中心の学習になり、コミュニケーション練習そのものは減るが、意見交換や発表などで高度な日本語を用いた表現能力を磨く練習が増える。また、例文作りによる語彙・表現の運用練習もさまざまな場面でなされている。教室では教師から一方的な説明をすることに留まることはなく、教師を介して、あるいは学生同士でのインタラクティブな活動が行われる。自分の意見を述べる時、何かについて報告するときなどのような表現を使うべきか、トピックに合った語彙や文型にはどのようなものがあるのか、日本語教育の視点に立てば、インプットとアウトプットとその練習の方法が見えてくる。中・高の教科指導の場でも、教科の指導内容を活かしながら、日本語能力を向上させる手立てをもっと考えていく必要がある。

6. おわりに

第4, 5節で述べたように、聴覚障害児の日本語指導には日本語教育の知見が有効であると考えられる。現在までの聴覚障害児教育には音声言語によるコミュニケー

ションを目指した聴覚口話法、口話や手話、そのほかさまざまなコミュニケーションモードを用いるトータルコミュニケーション、視覚言語である手話と書記日本語³⁾の習得を目指すバイリンガル・バイカルチャー・プログラムなどが用いられてきた(我妻2003)。だが、第1.2節にあるように、そのいずれも聴覚障害児の日本語能力の問題を解決するには至っていない。その原因は、それらのプログラムが言語能力を向上させることを自然発達に任せていたことにあるのではないだろうか。聞いたり(読唇したり)話せるようになれば、言語能力は伸びる、あるいは手話という言語が使えるようになれば、日本語は苦なく身に付くと考えられていたのではないだろうか。聴覚障害児は日常生活において健聴児と比して言語経験が少なく、自然な言語発達が望みにくいため、言語経験にかわる言語情報のインプットと伸びを促すアウトプットとが必要なのである。

聴覚障害生徒の言語の問題を考えると、文法規則、特に活用や助詞などの機能語に関する知識の導入と練習をしながら、ことばを育てる活動を日常の中に設ける工夫が要るだろう。日本語能力の低い生徒には、用言の活用や基礎文型の文法指導に日本語教育の手法が役に立つように⁴⁾、中学・高校段階でも日本語教育の中級、上級での手法が役に立つに違いない。日本語能力の測定、リライトの基準や学習すべき語彙や文型・表現の抽出、例文や運用練習問題作成などの日本語教育分野の知見は、聴覚障害生徒向けにも応用できるはずである。具体的な指導法としては、クラスの中で教師の発問を「はい」「いいえ」や単語で答えられるものではなく、「文」を用いなければ答えにならないものにする工夫もできよう。

中・高の教科書で扱う内容は、日常の生活を離れたものが多いため、具体的な体験を伴わない事柄への理解が求められる。内容に応じた高度な日本語能力を目指して、そして数年後の社会生活におけるリテラシー能力を目指して取り組んでいかなければならない。それには、まず、教師が教科を通して日本語指導する意識を持つことが、生徒の日本語力を向上させる一助になり、教科指導を進める上でも良い効果をもたらすのではないだろうか。そして言語指導の具体的な手法を持っている日本語教育の分野から、場合に応じてそれを取り入れていくことができれば、聴覚障害児の日本語の読み書きに関する問題を解決していけるのではないかと考える。

注

- 1) 特別支援学校や特別支援学級では、子どもたち一人一人の実態に応じたきめ細かな指導を行うため、少人数で学級が編制される。特別支援学校の小学部・中学

部の標準は6人、平均は3人である。(文部科学省 平成18年発表より)

- 2) 生徒のコミュニケーションモードがまちまちであることも原因の一つである。口話中心の生徒、手話中心の生徒がおり、生徒間の仲立ちを教師がしなければならないことがある。生徒の言語能力に差がある場合も同様に、教師が間に入る必要が出てくる。
- 3) 聴覚障害教育の分野では、音声言語に対して、文字で書かれている日本語を「書記日本語」と呼んでいる。
- 4) 大塚ろう学校や三重県立聾学校など2003年頃から日本語教育的の文法指導法にヒントを得て小学部の生徒を対象に文法指導をし、成果を上げている学校がいくつかある。

参考文献

- 我妻敏博 (2003) 『聴覚障害児の言語指導』 P.5-8、P.51-55、P.108-110 田研出版
- 上農正剛 (2000) 「リテラシー問題を議論する際の前提条件」 『日本型第二言語教育を求めて(その2) 日本語の読み書きの力』 P.54-76 トータルコミュニケーション研究会
- 大森梨早子・澤隆史 (2008) 「聴覚障害児童・生徒の書く文の発達的变化—文構造と容認性の観点から—」 『特殊教育学研究』 P.205-213 日本特殊教育学会
- 齋木信也 (2009) 「ろう学校における児童生徒の『読書力』の経年的状態および変化に関する考察(2)」 『聴覚障害』 vol.64 P.17-29 聾教育研究会
- 斉藤治 (2007) 「国語・ことばの指導について～小学部第三学年の実践報告～」 『こうべ』 P.85-86 兵庫県立神戸聴覚特別支援学校
- 佐渡雅人 (2006) 「子供たち一人ひとりの表現を活かした国語指導」 『異なる視点でろう・難聴児の「ことば」と「育ち」を考える』 P.63-82 ろう・難聴教育研究会
- 田中耕二・斉藤佐和 (2007) 「聴覚障害児の書記表現力の指導に関する調査」 『特殊教育学研究』 P.137-147 日本特殊教育学会
- 田中幹子・南出好史 (2000) 「聴覚障害児・生徒は文をどのように理解するか」 『聴覚言語障害 29巻3号』 P.65-78 聴覚言語障害研究会
- 深江健司 (2009) 「聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究—事実レベルと推論レベルの理解とその関連性の検討—」 『特殊教育学研究』 P.245-253 日本特殊教育学会

藤田美奈子・高濱由美（2011）『第45回全日本聾教育研究大会 研究収録』 p.89-90

教科書

『新しい社会・歴史』東京書籍

『新・中学保健体育』学研

『未来へひろがる数学 2年』啓林館

『理科1分野下』啓林館

Course Instruction and Language Education:
For Deaf Students who Need Japanese Lessons

KAWANO Misako

Among the deaf students, some have a problem with reading ability or writing ability. The cause of their problem is limited number of vocabulary and low grammatical ability. When a teacher is instructing by using a textbook, sometimes they have trouble with reading the textbooks. We can use a technique called “rewriting” for those students. However, there are weak points with “rewriting”. Also for natural language acquisition, the correspondingly graded textbook should be used.

We should develop an efficient language education which can improve the ability of the grammar and vocabulary. Ideas and techniques of Japanese language education as second language must contribute to achieve this goal.