

聴覚障害児の読解力及び言語運用力の向上を目指した取組

～PISA型読解力及び「B問題」の実践を通して～

佐藤 文昭

PISA型読解力に着目しながら、知識の活用力をみる「B問題」を軸ととらえた実践を行った。小学部5年児童を対象に、児童たちの個人因子や環境因子にも着目しつつ、学習のみならず生活全般に生かすことのできる読解力及び言語運用力向上を図った学習支援の取組を実施した。その結果、必要な情報と言語の適切な運用が図られたり、提示された情報と言語の関連性について考えたりできた一方で、児童によっては言語運用の難しさや具体的な苦手さも明らかになったことから、今後の支援の方法により課題解決の余地もあると考えられた。

キー・ワード：PISA 型読解力 B 問題 言語運用力

1 はじめに

小学部では、言語面や学習面、生活面等で多様な児童が在籍している。小学部の重点目標は、

- ・「個々の児童の実態に応じて言語力を伸ばす。」
- ・「基礎学力の習得を目指し、さまざまな学習活動を通じて学習の仕方を身につけさせる。」
- ・「自律的な生活態度を身につけさせる。」

の3つが挙げられるが、それぞれを児童の実態と照らし合わせてみると、以下のような実態が挙げられる。

「個々の児童の実態に応じて言語力を伸ばす。」については、児童個々によって言語力は様々で、構文の難しさ、表現や伝え方の未熟さによるトラブルなど、課題は多い。「基礎学力の習得を目指し、さまざまな学習活動を通じて学習の仕方を身につけさせる。」については、言語力が学力にも影響しており、また、基礎的な学習事項はできても、一方で応用問題でのつまずきも多く、応用力が弱いことも考えられる。「自律的な生活態度を身につけさせる。」については、基本的な生活習慣の定着に個人差があり、学校での生活態度にも反映されているようであった。以上のように、目標と照らし合わせた課題は、児童個々の個人因子・環境因子も絡んできているとも考えられる。

一方、聴覚障害児の言語力について、高井(2020)

は「言語力は運用しながら広がり深まる」ということを「あんこと皮のモデル」で説明しており、「あんこ」の部分から「皮」の部分へのつながりが、言語を運用するのに必要な力としているが、実際に聴覚障害児は、言語そのものの基礎につまずくことで、運用の広がりにもつまずくことにもつながっており、言語の基礎を育てながら運用の力も付けていくことが、課題となっていると思われる (Fig.1)。

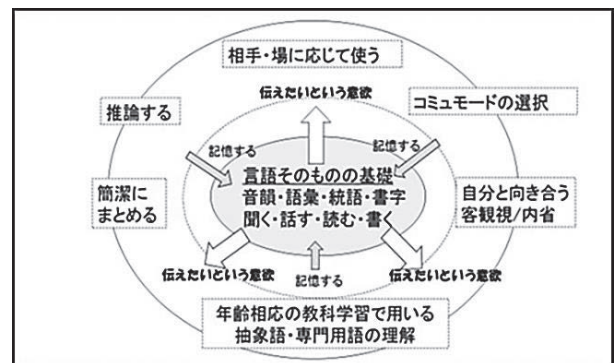


Fig.1 言語運用についての高井モデル (2020)

(高井・村松・藤本・白井,2020 より引用)

また、言語の基礎に関しては、言語力育成協力者会議(2007)における報告書「言語力の育成方策について」において、「思考力を高めたり情緒を豊かにしたりするためには、論理や情緒に関する語彙を豊かにすることが必要である」としており、語彙の豊かさの必要性を説いている。聴覚障害児の現状では、

生活体験の不足から、感情を直接的に表現する言葉が多用される(びっくりした、がっかりした)など、生活体験を細やかに言語化しながら「経験化」することの不足が考えられ、より直接的・心的・間接的な経験を増やし、語彙を増やして言語運用をのばす必要性も考えられる。

一方、全国学力テストにおいて、子どもたちの知識の活用力をみる「B問題」につまずきが多いことが示されており、これは知識の運用、言語の運用の難しさを示している。このことを解決するため、2003年のPISA調査で定義された「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する」PISA型読解力の観点が注目されており、「考える力」「活用力」の育成を目指している(武田, 2014)。また、筆者もPISA型読解力の視点から学習支援を実施し(佐藤, 2011)、PISA型読解力の視点、「B問題」の視点を生かした学習支援によって、聴覚障害児の言語運用の力をはぐくめるのではないかと考えられる。

そこで今回は、聴覚障害児の個々の実態を考慮しながら、PISA型読解力やB問題の視点を生かした学習支援を行うことで、言語運用の力を伸ばせると考え、本主題を設定した。

2 研究の目的

PISA型読解力や「B問題」の視点から、聴覚障害児の個々の個人因子や環境因子に着目しつつ、学習のみならず生活全般に生かすことのできる読解力及び言語運用力向上を図った学習支援を行い、その有効性や課題について検討する。

3 方法

(1) 対象児童

対象児は小学部5年生児童5名(当時)。児童の実態については、表面的な理解になりがち、思い込みで考えがち、苦手な学習があるなど、様々な実態がある。また児童個々の特性をWISC-IVの結果から見てみると、5名の児童の個々の認知特性も様々で、

視覚優位の児童あるいは聴覚優位の児童、ワーキングメモリの弱さのある児童、4つの指標で有意差がある児童など、児童それぞれの個人因子の実態を鑑みながら、支援する必要があると考えられた。

(2) 手続き

検証のための実践を、朝の会及び放課後個別(一人当たり週1時間、2～3回程度)で2名ないし3名、あるいは5名全員での思考的な活動を実施した(20XX年4月～20XX年7月)。「B問題」対策の問題集(武田, 2014 及び 村野, 2008)から、児童たちの実態に即した内容を精選し、実施した。また、その効果や課題について、「学力確認テスト」(教育同人社)を事前と事後に行い、その変容から考察した(事前は4月、事後は7月)。

4 結果

(1) 実践の様子

実践例として、以下の3つを挙げる。

①「カレー作り」

材料の量を基にしながら、全体の重さや、なべ1杯分の総カロリーから一人分のカロリーを求める等の問題が設定されている。

その中の一つとして、「材料費」について挙げる。肉以外の金額は350円で、材料費を1200円以上1500円以内に収めるように肉を買うにはどうするか、3つの文から間違いを見つける問題であった。

ここではA児への実践を紹介する。A児は算数が苦手で取組のモチベーションも低くなりがちであるが、身近な買い物についての問題ということもあり熱心に解いていた。難しければ教師や友達と確認し合いながら、どれが合っていてどれが誤っているか、極力自分でがんばって取り組めた。

選んだ理由も、合っているものを挙げた上で、何が間違っているのかも具体的に答えられた。本児の生活経験の豊富さが、課題解決に一役買ったと考えられた。(Fig.2)

12 聴覚障害児の読解力及び言語運用力の向上を目指した取組

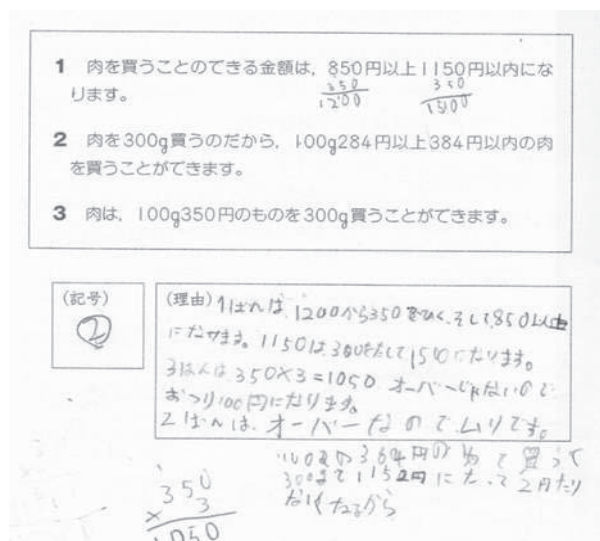


Fig.2 A児の記録

②「マラソン選手の速さ」

様々な設問の中から、「50mを10秒で走った時の速さで、42.195kmを走ると、どれくらい時間が掛かるか。」について計算してみて、正しいかどうかを確認する問題を実践した。

ここではB児の実践を紹介する。算数については比較的得意な反面、文の読み取りに難があり、早合点も多い実態があった。今回は、読み取りの力のあるC児と一緒に学習を行ったことで、書かれている文の内容を一つずつ確認し、計算しながら、その中での正解や誤りを見つけて回答できた。C児のやり方をヒントとして、順を追って確認することで間違いに気づき（0.65分≠65秒）、正しい答え（0.65分=39秒）を導くことができた。（Fig.3）

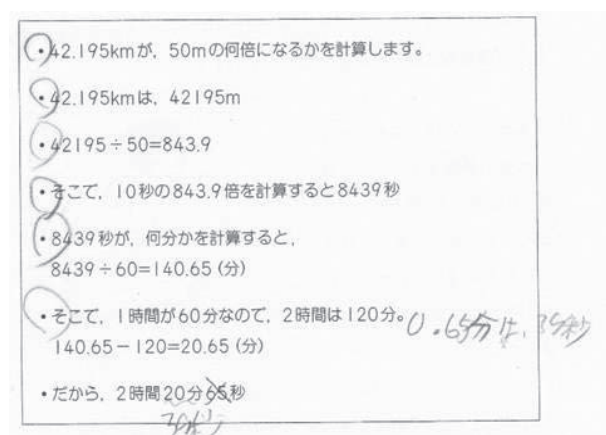


Fig.3 B児の記録

③「この写真は何県？」

写真(Fig.4)を見て、ここは何県何市から撮った富士山の写真か、その理由は何か、という問題であった。



Fig.4 課題写真（村野,2008 より引用）

ここではD児の実践を紹介する。社会的知識はあるが、思考の固さから思い込みで答えることが多かった。そのため始めは、自分の以前訪れたことのある「箱根」と答えていた。しかし、「何かを使うと分かる」ことを筆者から提案されると、「地図を見ればいい!」という、一緒に学習したE児の気付きがあったので、それを基にしてD児も地図を使うと、写真から「大きな川がある」「新幹線が通っている」ことを確認しながら、「大きな川・富士川がある!」「新幹線の線路がある!」・・だから、「静岡県富士市だ!」と気付くことができた。D児の場合は、友達のヒントを生かすことで、自分の考えに固執しないで、知識と資料とを関連付けできたようであった。

(2) 実践前と実践後の比較

実践前と実践後の比較として、「小学校第4学年・学力確認テスト（学年末）B問題・国語」（教育同人社）を実施した。結果はFig.5のとおり。

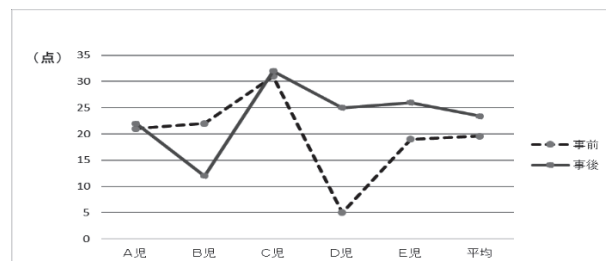


Fig.5 B問題の事前と事後の変化（40点満点）

実践前と実践後を比べると、点数の平均が 19.6 点から 23.4 点に上昇した。個々を見てみると、実践前に比べ、実践後の点が大きく上がったのは 5 名中 2 名で、その他 2 名は微増であった。特に D 児の変化は大きく、内容として、実践前には与えられた図や表、あるいは文章をほとんど使わずに答えていたのが、実践後には与えられた情報を使って答え、正解を導けるようになっていた。思いこみで答えることの多かった D 児も、様々な情報を使って考えることもできるようになっていると思われた。また E 児も実践後の点数が向上したが、問題文の読み取りで、問われたことに呼応している文章を抜き出すことができていた。問いの内容を正しく理解し、それに応じて必要な情報を取り出す力が付いたと思われた。

その一方で、B 児の点数が実践前と比べて下降していた。選択肢の問題での誤答が実践前よりも増えたが、問題文の読み取りや選択肢の文章、図表などの活用で、実践前は直観的に見て判断していたのが、考えることで逆に混乱や迷いを来したのではないかと考えられた。また、選択肢の文章や図表などの情報を活用することの必要性に気づいたものの、その活用方法や思考の進め方が未熟であったために、かえって混乱することとなったと思われた。そのため、活用方法や思考の進め方などに関する指導の必要性があると考えられた。

5 考察

実践を通して、児童の様々な変容や課題が見られたが、代表的なものを 3 つ挙げる。

①思い込みを修正し、提示された資料（非連続テキスト）を利用して解答できた。これは、必要な情報と言語の適切な運用が図られたものと考えられる。

②情報（非連続テキスト）と問題文（連続テキスト）との結びつきを意識して回答したが、これは、提示された情報と言語の関連性への意識が向いて、関連性について考えながら答えを導くことができたと考えられた。

一方で、③問題文や選択肢の文（連続テキスト）をじっくり読むことで、考え過ぎて混乱する児童も

いたが、これは、言語運用の難しさと同時に、具体的な苦手さも明らかになったことから、今後の支援の方法により課題解決の余地もあると考えられた。

以上の実践から、聴覚障害児の読解力や言語運用には、非連続テキストの読み取りは比較的しやすい反面、それを回答するための連続テキストの読み取りには個人差が見られた。このことは、宍戸（2007）が「聴覚障害児のリテラシー向上にかかわる指導とは、個々の子どもの実態に即した国語力（読解力）を伸長させる指導であると捉えたい」と述べていることから、個々の個人因子・環境因子に応じた、言語力及び読解力の指導が必要であると考えられ、今後も一斉指導及び個別指導において、個に応じた指導をより行う必要があると考えられた。

〔付記 1〕

本研究は、筑波大学附属聴覚特別支援学校研究倫理審査委員会の審査を受けて承認を得ている。

〔付記 2〕

本研究は、日本特殊教育学会第 54 回大会自主シンポジウムの話題提供として報告したものをまとめたものである。また、本研究の概要については、冊子「聴覚障害児童・生徒の言語運用力へのアプローチ - Good Practice の集成を目指して -」（高井小織・村松弘子・藤本裕人・白井一夫編・LaPHICY 聴覚障害教育における「言語運用」を考える会 発行 2020）においても掲載している。

〔引用・参考文献〕

- 村野聡（2008） PISA 型読解力を鍛える社会科「資料読み取り」トレーニングシート 明治図書。
 文部科学省（2007）言語力育成協力者会議（第 8 回）
 配付資料 資料 5 言語力の育成方策について。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/s-hotou/036/shiryo/attach/1399817.htm
 （閲覧日：2021 年 1 月 12 日）
 佐藤文昭（2011） 聴覚障害児の生活に生かした読解力の向上の取組について～PISA 型読解力向上

14 聴覚障害児の読解力及び言語運用力の向上を目指した取組

の視点から～. 聴覚障害, 66 (721) 号, 4-11.

宍戸和成 (2006) 聴覚障害児のリテラシー向上にかかわる指導について. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所平成 14～17 年度科研費補助金 (基盤研究 B)「聴覚言語障害児のリテラシーを高めるコミュニケーション的アプローチの研究と教材開発」研究成果報告書『聴覚言語障害児のリテラシーの向上を目指してーコミュニケーションを重視した指導と教材ー』, 22-37.

高井小織・村松弘子・藤本裕人・白井一夫編 (2020) 聴覚障害児童・生徒の言語運用力へのアプローチ - Good Practice の集成を目指して - LaPHICY 聴覚障害教育における「言語運用」を考える会. 武田政幸 (2014) 小学校算数「PISA 型学力」に挑戦! B 問題対策と「学力向上」日本教育研究センター.