

[特別支援教育]

難聴児の文章表現力を高める指導

－基盤的言語変換能力の実態とワークブックによる学習－

小網 輝夫*

1 問題

難聴児・者にとって、書き言葉は、視覚的に情報を送受できるため、確実にコミュニケーションすることのできる手段である。インターネットやメール、ファクシミリの活用や文字放送が広がりつつある今日の生活においては、社会的、経済的、文化的恩恵を享受するためにも、難聴児・者にとって、書き言葉は、ますます重要なものとなっている。

ところが、難聴児・者の書いた文章は読解困難であったり誤解されたりすることが少なくないなど、十分に書き言葉が活用されているとは言い難い(今西, 1984¹⁾;小網, 1996²⁾;小林・田中, 1986³⁾;斉藤ら, 1988⁷⁾)。難聴児・者のQOL(生活の質)向上のために、文章表現力を基礎的レベルから高める必要がある。

基礎的文章表現能力として、国立国語研究所(1978⁵⁾)は認知した内容を文章に表現する言語変換能力を挙げている。本研究では、目の前の事物について認知した内容を言語変換する能力を、言語変換能力の中でも、さらに基礎的な文章表現能力と捉え、「基盤的言語変換能力」と称する。

2 目的

- (1) 難聴児の基盤的言語変換能力の実態を明らかにする。
- (2) 難聴児の基盤的言語変換能力を高めるための方法として、ワークブックによる学習の有効性を実証する。

3 難聴児の基盤的言語変換能力の実態

(1) 被験児

実験群：難聴学級在籍あるいは難聴通級指導教室措置児童生徒15名。良耳平均聴力レベルは、40dB～120dB(↓)であった。なお、聴覚障害以外の障害を併せもつ児童生徒は含まれない。

対照群：小学校1年生～6年生166名。さらに課題の上限をみるために成人4名(J大学大学院生)に対して作文課題を課した。

被験児の内訳を表1に示す。

(2) 課題

① 作文課題

目の前の事物について認知した内容をどの程度記述するのかを調べるために、絵葉書を被験児に見せて、描かれている風景画(図1)の様子を作文に書かせた。対照群については集団検査とし、実験群については指示徹底のために個別検査とした。

次に挙げる6つの各下位項目について、必要な客観的事項の記述の有無及びその頻数によって得点を与えた。配点は国立国語研究所(1978⁵⁾)の方法にならない、各項目3点、計18点満点とした。

表1 被験児の内訳

難聴児						
小1	小2	小3	小4	小5	中学生	
2	1	4	3	4	1	
健聴児						
小1	小2	小3	小4	小5	小6	成人
26	25	29	28	27	31	4



図1 作文課題に使用した絵：マルケ作オロンヌの浜 (注)実際はカラー印刷、葉書大である

* 小国町立浜海小学校

- ・場所：描かれている風景の場所を特定しているか、どのような言葉で特定しているかをみる。
- ・情趣：「寂しそうな絵である」「雲が多く、どんよりとしている」など風景のもつ趣きについての記述をみる。
- ・話材：「ヨット」「波打ち際にいる人」など描かれているものについての記述をみる。
- ・色彩：「青い帆」「白い灯台」など話材の色についての記述をみる。
- ・構図：「波打ち際にいる数人は……」「ヨットが3そう……」など話材の位置及び数量についての記述をみる。
- ・動き：「旗が翻っている」「波が打ち寄せている」など話材の動きについての記述をみる。

以上の採点基準に基づいて、検査者が採点を行った。採点の信頼性をみるために、難聴児全例及び健聴児30名分（各学年5名ずつランダムに抽出）について、教職経験10年以上の小学校教師1名が検査者とは独立に採点を行い、その一致率をみたところ、難聴児の作文：99.7%、健聴児の作文：100%であった。高い一致率が得られたので、採点結果に信頼性があるものと判断した。

② テスト課題

記述すべき内容についてどの程度認知されるのかを調べるために、作文課題に書かれるべき内容として、風景の場所、話材の名称、話材の色、話材の位置、話材の様子について、一問一答式に答えるものを作成し（図2）、作文課題終了後、解答させた。対照群については集団検査とし、実験群については指示徹底のために個別検査とした。

提示した風景画の様子を言語変換するために必要な場所・話材・構図・情趣・色彩・動きの記述について、必要事項の有無及びその頻数によって得点を与えた。配点は、各項目3点、計18点満点とした。

作文課題と同じ採点基準に基づいて、検査者が採点を行った。作文課題と同様の手続きで採点の信頼性をみたところ、100%一致したので、採点結果に信頼性があるものと判断した。

(3) 結果

① 作文課題の成績

難聴児の基盤的言語変換能力の実態について検討するために、難聴児と健聴児との作文課題の成績を比較する。

ア 合計得点（図3参照）

健聴児は、学年と合計得点との間に相関があり（ $r=0.54$ ）、学年の進行とともに得点が向上していた。

難聴児は、被験児全体では学年と合計得点との間に相関は認められなかったが（ $r=0.16$ ）、得点が顕著に低い小5年生2名を除くと相関が認められた（ $r=0.50$ ）。個人差は大きいですが、学年が進行すると得点が向上しているといえよう。

難聴児と健聴児との得点を比較すると、難聴児15名中、学年相応以上の者が3名、学年相応の者が2名、学年相応の得点に及ばない者が10名であった。

実験群を表2に示した小寺一興（1996³）によりグルーピングし、成績と聴力との関連を見た（表3参照）。

表3から、聴覚障害が重度でも高得点を得た者がいるのに対し、

3. 問題の絵は、あなたの持っている絵はがきの絵をかんたんにかいたものです。わかりにくいときには、絵はがきの絵をよく見て答（こた）えなさい。

①②③④⑤は、何ですか。

①		②		③	
④		⑤			

①②③④は、何色ですか。絵はがきの色をよく見てこたえなさい。

①		②	
③	と	④	

①②③④は、どこにあるといえいいですか。

①	
②	
③	
④	

図2 テスト課題（一部）

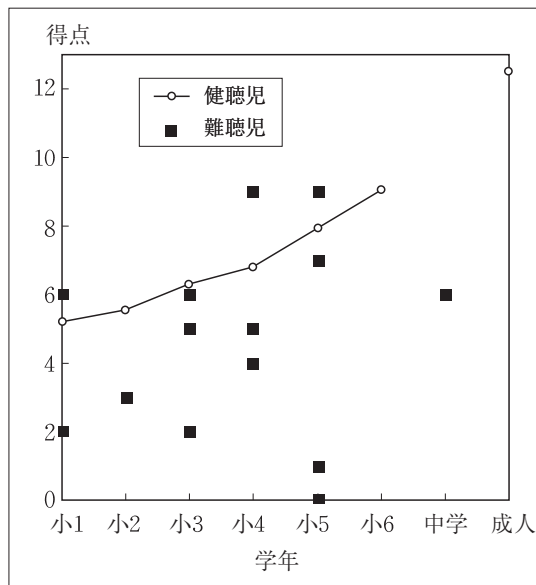


図3 作文課題：難聴児と健聴児との比較

聴覚障害が軽度でも低得点にとどまった者がいることが分かる。合計得点と聴力との間に有意な相関はなかった($r=-0.14$)。

表2 聴力の程度分類 小寺一興(1996³⁾)による

程度	平均聴力	聞き取りの不自由度
軽度	25dB~50dB	声が小さいと聞き取れないことが多い。テレビの音を大きくする。
中等度	50dB~70dB	普通の会話が聞きづらい。自動車が近づいて初めて音に気づく。
高度	70dB~90dB	大きな声でも聞きづらい。商店街等の大きな騒音しか聞こえない。
重度	90dB~	耳元での大声でも聞きづらい。日常音はほとんど聞こえない。

イ 下位項目

難聴児の弱い点を明らかにするために、以下、合計得点が健聴児よりも高い3名を除く12名について検討する。健聴児と下位項目毎の成績を比較した結果を表4に示す。

表4から、健聴児と比べると、難聴児は**情趣**については比較的記述していたが、**情趣**以外の項目については記述が少なかったことが分かる。特に**話材・色彩・構図**については健聴児との間に5%水準で有意な差(直接確率計算:両側検定)があった。

② テスト課題の成績

難聴児に必要な指導内容を検討するために、難聴児のテスト課題と健聴児の作文課題との成績を比較する。また、難聴児が知覚、認知した内容をどの程度記述したのかを検討するために、難聴児のテスト課題と作文課題の成績を比較する。

ア 合計得点

難聴児12名全員のテスト課題の得点は、健聴児の作文課題の得点よりも高かった(図4)。このことから、難聴児は、作文課題では健聴児よりも得点が低くても、認知した内容を記述すれば作文課題において、健聴児以上の得点を得られることが分かる。

イ 下位項目

下位項目毎に、難聴児のテスト課題と健聴児の作文課題との得点を比較した結果を表5に示す。

表5から、**構図**については、難聴児が認知された内容をすべて記述しても、作文課題において健聴児に及ばないことが分かる。

他の項目については、難聴児が認知された内容を記述すれば、作文課題において健聴児以上の成績を得ることが分かる。

以上のことから、作文課題において、難聴児が健聴児と同等以上の成績を得るためには、次の2点が必要であることが分かる。

- **構図**については記述の仕方、表現方法を指導する必要がある。
- **構図**以外の下位項目については、認知された内容についての記述を促す必要がある。

表3 作文課題：合計得点と聴力との関連

H：健聴児平均

成績/聴力	軽度	中度	高度	重度
Hより高い	1	1	0	1
Hと同程度	1	0	1	0
Hより低い	1	4	3	2

表4 下位項目の成績 D：難聴児 H：健聴児

比較/項目	情趣	場所	動き	話材	色彩	構図
D≥H	6	4	4	2	2	2
D<H	6	8	8	10	10	10
検定結果	ns.	ns.	ns.	*	*	*

直接確率計算(両側)：*5%水準

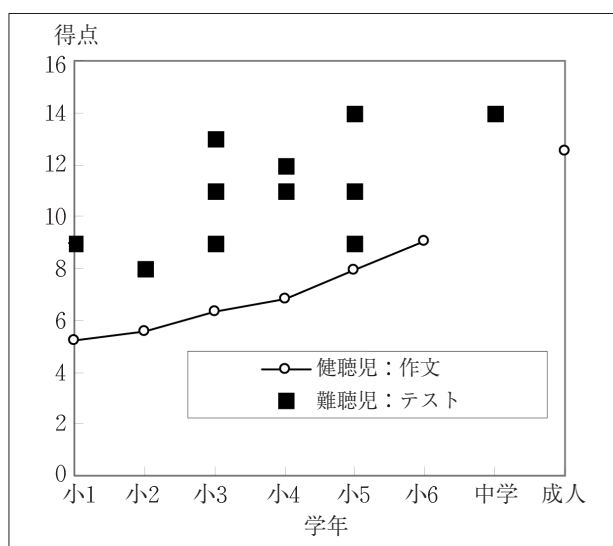


図4 難聴児のテスト課題と健聴児の作文課題との比較

表5 難聴児のテスト課題(D)と健聴児の作文課題(H)の比較

比較/項目	色彩	場所	動き	話材	情趣	構図
D≥H	12	11	11	9	9	4
D<H	0	1	1	3	3	8
検定結果	***	**	**	*	*	ns.

直接確率計算(両側)：

***1%水準 **5%水準 *有意傾向

4 ワークブックによる学習の効果

(1) ワークブックによる個人学習

① 指導方法の検討

基盤的言語変換は最も基礎的な文章表現であり、記述の仕方、表現方法について新たに指導するというよりも、その多くは表現すること自体や表現する習慣を形成する指導により記述を促すことができる領域である。

また、記述の仕方、表現方法についても、極めて基礎的な内容であることから、その習得も比較的容易であると推察される。

以上のことから、指導者による指導という形態ではなく、ワークブックによる個人学習という形態を用いることにした。

② ワークブックによる学習のねらい

- 構図について、記述の仕方、表現方法を習得させる。
- 場所、情趣、話材、色彩、動きについての記述を促す。

③ ワークブックの構成

第1部：位置の表し方

……構図（図5を参照）

第2部：風景画の様子への伝え方

……場所、情趣、色彩、構図、動き

第3部：話材の名称の確認

……話材

(2) 被験児

前節（「3」）の難聴児のうち、作文課題の成績が健聴児以下であった者12名。

(3) 実施方法

ワークブックを用いて個人学習をさせた後、前節と同じ課題で被験児に作文を書かせた（個別検査）。ただし、1、2年生については、個人学習だけではワークブックによる学習を作文課題に生かすことができなかったため、これを練習課題とし、別題材（「くまの子ウーフ」の挿し絵「国語2年上」光村図書出版、62p）で、学習後の作文を書かせた。

なお、練習効果をさけるために、前節の実施から2週間～4ヶ月の間隔をおいた。

採点については、前節と同様の手続きで行った。採点の一致率は、100%であったため、採点結果に信頼性があるものと判断した。

(4) 結果

ワークブックによる学習の効果を検討するために、難聴児の作文課題（学習後）と作文課題（学習前）との成績の比較、難聴児の作文課題（学習後）と健聴児の作文課題（学習なし）との比較を行う。

① 難聴児の作文課題：学習前後の比較

ワークブックを用いた個人学習後、難聴児全員の作文課題の合計得点は、学習前よりも顕著に高くなった（図6）。学習前と学習後の得点差に関してサイン検定（両側検定）を行ったところ、1%水準で有意であった。

また、学習後の下位項目の得点は、すべての項目で学習前よりも顕著に高くなった（表6）。



図5 作文ワーク（一部：位置の表し方）

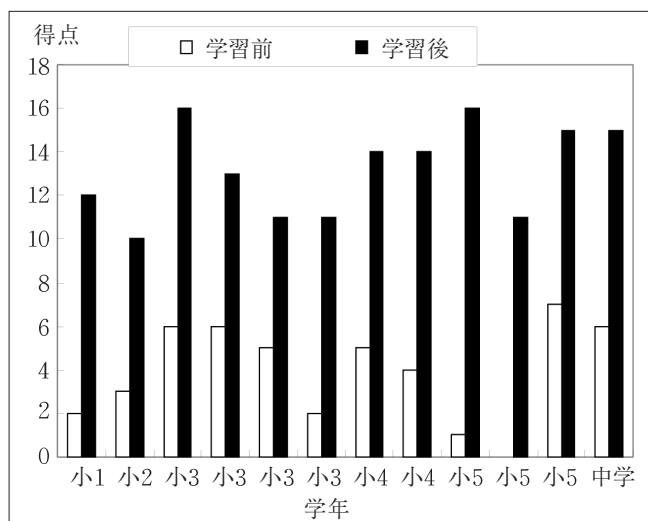


図6 難聴児における学習前後の作文課題の成績

表6 難聴児における作文課題の学習前後の比較

比較/項目	色彩	場所	話材	構図	動き	情趣
学習後≥前	12	11	11	11	11	10
学習後<前	0	1	1	1	1	2
検定結果	**	**	**	**	**	*

サイン検定（両側）：** 1%水準 * 5%水準

② 健聴児の成績との比較

難聴児の作文課題（学習後）の合計得点は、健聴児の作文課題（ワークブックによる学習なし）よりも顕著に高くなった（図7）。直接確率計算（両側検定）を行ったところ、1%水準で有意な差があった。

また、下位項目についても、難聴児の学習後の得点は、健聴児（学習なし）よりも顕著に高くなった（表7）。

表7 D：難聴児の作文(学習後)とH：健聴児の作文(学習なし)

比較/項目	色彩	場所	動き	情趣	話材	構図
D≥H	12	12	12	11	11	9
D<H	0	0	0	1	1	3
検定結果	***	***	***	**	**	*

直接確率計算(両側)：*** 1%水準 ** 5%水準 *有意傾向

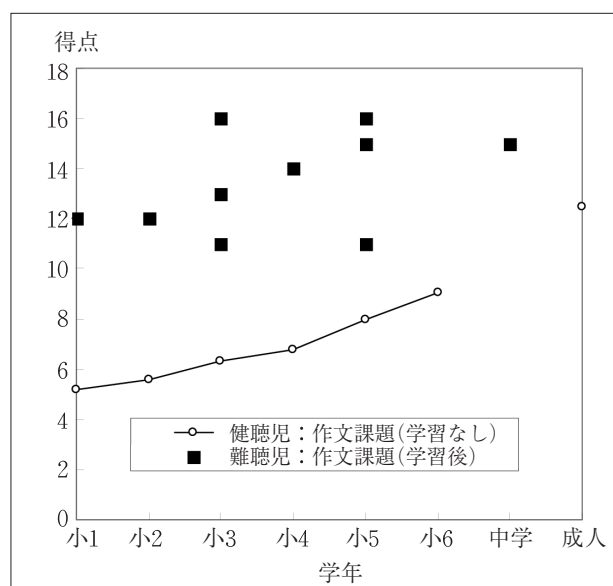


図7 難聴児（学習後）と健聴児（学習なし）との比較

③ 追跡調査

実験群15名の難聴児のうち、9名についてそれぞれ2-4年後に追跡調査を行うことができた。結果を表8に示す。なお、課題及び手続きは前節と同じである。

A児、B児については、初回の調査での成績が健聴児よりも高かったので、ワークブックによる指導は行っていない。C～I児に対しては、初回の調査で成績が健聴児以下であったので、ワークブックによる指導を行った。

A児、B児は、追跡調査でも好成績を挙げており、初回の調査以後も順調に成績が伸びていることが分かる。このことから、基盤的言語変換能力は、縦断的にみても、経年とともに向上すること、好成績の者は順調に能力を伸ばすことが推察される。

C～I児は、初回の調査では健聴児以下だった成績が、追跡調査では健聴児よりも高く、概ねこの課題の上限に達していた。このことから、ワークブックによる指導の効果が2-4年後も持続していることが示された。

表8 難聴児：作文課題の成績の推移

難聴児	初回			2-4年後		
	学年	成績	評価	学年	成績	評価
A	小1	6	↑	小4	13	↑
B	小4	9	↑	中1	12	↑
C	小3	2	↓	中1	12	↑
D	小3	5	↓	中1	13	↑
E	小3	6	±	中2	13	↑
F	小4	4	↓	中1	14	↑
G	小4	5	↓	中2	14	↑
H	小5	0	↓	中3	12	↑
I	小5	7	↓	中2	16	↑

(注) 評価は同学年の健聴児の成績との比較による
 ↑：健聴児よりも高い ↓：健聴児よりも低い
 ±：健聴児と同程度

5 考察とまとめ

(1) 難聴児の基盤的言語変換能力の発達

今西(1984¹⁾、小林・田中(1986⁴⁾、齊藤ら(1988⁷⁾は、難聴児の文章表現力は、学年の進行とともに向上するが、健聴児に比べて発達が遅れていることを指摘している。本研究においても、難聴児の基盤的言語変換能力は、健聴児と同様に学年の進行とともに発達しているが、健聴児に比べて、その発達に遅れがあることが分かった。以上のことは、基盤的言語変換能力の遅れが高次の文章表現力の遅れにつながっていることを示唆し、基盤的言語変換能力を高めることの重要性を示している。

(2) 基盤的言語変換能力と聴力との関係

聴力（良耳聴力レベル）と作文課題の成績との間には、相関はみられない。小網(1996²⁾も、聾学校に在籍する児童生徒の基盤的言語変換能力と聴力の間には相関のないことを報告している。これらのことは、健聴児との比較から聴覚障害が基盤的言語変換能力の発達に負の影響を与えていることは否めないものの、基盤的言語変換能力の発達が必ずしも聴力に依存するものではないことを示している。

また、学習により、総ての難聴児の作文課題の成績が著しく向上した。このことは、実態に応じた指導を行うこと

で、聴覚障害の軽重に係わらず、基盤的言語変換能力を高め得ることを示唆している。

(3) 指導内容の検討

難聴児は、作文課題（学習前）において、**情趣**については比較的よく記述しているが、その他の項目については記述が少ない。特に**構図**については、表現方法が身につけていないという結果であった。**情趣**が主観的な内容であることから、被験児の受けた作文指導が、主観的な内容を表現することについて効果を上げていることを示す一方、**構図**等の客観的な内容を表現する指導をさらに重視する必要があることを示している。

国立国語研究所（1978⁵⁾は、「対象を正確に言語変換する作業は、現に目の前にあるものを言語変換する活動あるいはその指導を重視することによって学習される」ことを指摘している。倉沢（1982⁶⁾は、健聴児における従来の生活作文中心の作文指導は、自己表現型の作文に偏っているとして、今後は、伝達と意思疎通を図ることや言語文化を生産、向上させることを目的とした作文指導を重視する必要があることを指摘している。従来、日記、生活作文を中心に作文指導が行われてきたが、客観的な内容を表現する指導をさらに重視する必要があると考えられる。

(4) ワークブックによる学習指導の効果

ワークブックを用いて個人学習をさせた結果、難聴児の作文課題の成績は、健聴児（学習なし）よりも顕著に高くなり、2-4年後もその効果が持続していた。このことから、ワークブックを用いた個人学習によって、難聴児の記述を健聴児レベルにするというねらいが達成できたことが分かる。

また、作成したワークブックを用いて個人学習をさせることによって、知覚、認知した内容を記述することを学習させ得ること、新たに表現の仕方を習得し、それを記述することを学習させ得ること、難聴児の基礎的言語変換を健聴児レベル以上に高め得ることの3点が示された。

以上のことから、基盤的言語変換能力に対して、難聴児のもつ問題を明らかにし、それに対応した指導を行うことにより、難聴児の基礎的言語変換能力を高め得ることが示唆された。

(5) 質的側面についての検討

作成したワークブックは、風景画の様子を伝えるための1つのパターンを示している。学習後、下学年の被験児には構成の整わない、羅列的な文章がみられるが、学年が進むにつれて示されたパターンに則って構成の整った文章を書いていた。このことから、文章構成についても、ワークブックによる個人学習という方法で学習できることが考えられる。

学習後、必要な要素の記述という点では健聴児（学習なし）以上になったが、表現の巧拙という点では健聴児（学習なし）に及ばないものが少なくなかった。多様な表現、巧みな表現ということについては、本研究で行ったような学習とは、別な指導が必要であると考えられる。

また、文法的側面からみると、学習後の作文も誤りが多く、不自然な文も少なくなかった。しかし、学習前の作文に比べると、誤りも少なく、意味の通じる文章になっていた。適切な情報が記述されていることも一因と思われるが、文章の書き方が分かったことも要因と考えられる。報告文、連絡するための作文など定型化しても不自然でないものについては、定型化したものを身につけさせることも、生活上有益であろうと考えられる。

引用・参考文献

- 1) 今西伊都子「作文にみる難聴児の言語能力の発達」ろう教育科学26 (4), 1984, 193-207pp
- 2) 小網輝夫「聴覚障害児の文章表現における基盤的言語変換能力に関する研究」, 上越教育大学大学院学校教育研究科学学位論文概要, 1996, 168-169pp
- 3) 小寺一興編「補聴器の選択と評価」メジカルビュー社, 1996
- 4) 小林はるよ・田中美郷「難聴学級児童の言語力の経年的観察」音声言語医学27 (3), 1986, 229-234pp
- 5) 国立国語研究所「児童の表現力と作文」東京書籍, 1978
- 6) 倉沢栄吉「新作文指導法事典」第一法規, 1982
- 7) 斉藤佐和・馬場顕・垣谷陽子・松原大洋・九嶋圭子・小美野みつる・江口朋子・板橋安人・佐藤幸子・荘司秀明「作文力の総合的評価の試み」養護・訓練研究1, 1988, 17-31pp