

聴覚特別支援学校低学年児童を対象とした報告内容の 明確化を促すための支援

一対話場面における視覚的フィードバックが
報告内容の明確化に及ぼす効果について一

檜垣 栄慈 愛知県立千種聾学校
恵羅 修吉 香川大学教育学部

要旨：本研究は、聴覚特別支援学校小学部3年生5名(男児3名, 女児2名)を対象として、出来事に関わる報告内容の明確化を促すための視覚的教材(絵カード)を活用した支援効果について検討することを目的とした。説明課題において、聞き手が話し手の報告内容に即して絵カードを操作することで、話し手は聞き手が内容をどの程度理解しているかという情報を視覚的に入手できると考えた。絵カード操作の有無による報告内容を比較した結果、再現場面を導入することで、報告内容において「動作主」と「行為」の明確化を促す傾向が認められた。以上より、指導者が絵カードを操作する場面を設定することで、児童が自己の報告内容と聞き手の理解内容との間の不一致に気がつき、その結果、報告内容の明確化が促されたと考えられる。

Key Words： 聴覚障害児, 説明課題, 視覚的支援

● I. はじめに

学齢期になると、子どもの話しことばの様相が変容する。岡本(1985)⁷⁾は、その変容を「一次的事ことば」と「二次的事ことば」という概念で対比している。一次的事ことばとは、生活言語であり、具体的な事柄について、状況の文脈に頼りながら特定の親しい人と直接対話の形式をとって展開されるものを指す。一方、二次的事ことばとは、学習言語であり、時空間を隔てた不特定多数の一般者に対して一方向的に伝達されるものを指す。一次的事ことばでは、対話により「聞き手のことば」を利用しつつ、会話の文脈を展開することができる。一方、二次的事ことばでは、「聞き手のことば」を想定しながら、聞き手を内在化させなければならず述べている。

一次的事ことばにおける1対1の場面では、子どもにとって、大人からの質問や言葉かけが、出来事の時間順序に従った並べ直しや空間的な関連づけ、因果関係の認識に役立つことが指摘されている(落合, 1994)⁸⁾。一方、二次的事

ことばにおける1対多の場面では、聞き手の理解を想定して、出来事の提示順序など発話プランの組み立てから遂行まで全て一人であることになる。そのために、話者は、自・他の関係を捉え直し、『抽象化された聞き手』を内在化させなければならない(内田, 1999)¹⁴⁾。このことから、一次的事ことばから二次的事ことばへの移行を促すには、指導場面で「聞き手」を設定し、子どもに対して「聞き手」の理解状況を意識させる工夫を取り入れた支援が有効であると考えられる。

聴覚障害児における言語発達については、「統語」「意味」「使用」など言語学的な視点からの研究が数多く蓄積されてきた(澤, 2009)⁹⁾。一方、聴覚障害児を対象とした、対人関係のなかで成立する二次的事ことばの獲得について検討した研究は少ない。二次的事ことばの獲得に関連する先行研究として、長崎・鈴木・長崎(2000)⁴⁾は、健聴児と難聴児における報告の構成と内容を分析した。その結果、難聴児の特性として、主体が不明確な出来事やテーマから逸脱した内容が出現しやすい、他者に関する言及が少ない、心的状態への言及も少ないという傾向を認めた。

二次的ことばを促す指導方法としては、一般的に、画像刺激を用いた構文形成による指導(曾根, 2002)¹¹⁾や文字のない絵本を用いた語りの指導(砂田・大庭・惠羅, 2001)¹²⁾などが挙げられる。この他、相手に伝わるように話すことを子ども自身に考えさせるような教師の働きかけ(清水・内田, 2004)¹⁰⁾や、関わり手による子どもの経験内容の言語化と話題反復(中村・川住, 2007)⁹⁾など、聞き手(指導者側)の役割に焦点を当てた研究がある。これらの知見より、二次的ことばへの移行を促す支援では、教材を工夫し、出来事を説明する方略を学習する場を設定することが重要であるといえる。その際、指導者には、話し手に「聞き手」を想定させるようなかわり方が求められる。よって、子どもに「聞き手」を意識させるための支援方法の在り方や指導者の役割について検討する必要がある。

話しことばは、「聴覚に訴える、瞬間的、感情的、情緒的、時系列的」などの特性があると指摘されている(山田, 1993)¹⁶⁾。このことから、話し手は、語彙のなかから瞬時にして適切な単語や表現を選択し、語りを構成するといった困難な作業が伴うことから、自己の発話内容を対象化することは難しいと考えられる。さらに、二次的ことばは、基本的に時空間を隔てた聞き手を想定することになり、自分が表現した内容と聞き手の理解状況を直接照合することは困難である。指導場面で直接照合するため、話し手である子どもに対して、指導者である聞き手が積極的に自らの理解状況をフィードバックする場を設定することが有効であると考えられる。国立特別支援教育総合研究所(2010)³⁾は、聴覚障害児に対する支援では、音声情報の受容が困難であることを踏まえ、視覚的教材や補助教材を駆使するなどコミュニケーション手段の適切な選択を図ることが重要であると指摘している。以上より、聴覚障害児が二次的ことばを学習する場面では、聞き手の内在化を促す

ために、対話的要素を含めた視覚的に分かりやすい手立てを用いて、聞き手の理解状況を見えるかたちで伝える支援方法が効果的であると考えられる。そこで本研究では、聴覚障害児を話し手として、出来事について口頭で説明することを求めた。そして、聞き手である指導者が絵カードを操作して自らの理解を話し手にわかりやすく再現して示す支援場面を設定することにした。このような場面設定により、聞き手の理解が可視化されることで、話し手は自分の説明内容と聞き手の理解内容を直接照合することが可能になる。フィードバックのある対話のなかで、話し手が自ら発話内容を対象化することで、「聞き手」の内在化を促すのではないかと考えた。さらに、自らの説明内容が不明確で聞き手が理解できていない場合、聞き手が絵カードの操作を滞らせることにより、話し手に明確に伝達できていないことに気づかせることができると考えた。

本研究では、聴覚特別支援学校小学部3年に在籍する5名の児童を対象として、話し手と聞き手による対話場面における説明内容の明確化を促すための絵カードを活用した支援の効果について検討した。特に、一次的ことばから二次的ことばへの移行を促すための説明課題の在り方や指導者の役割について検討することを目的とした。

● II. 方法

1. 対象児

聴覚特別支援学校小学部3年に在籍する児童5名(男児3名、女児2名)を対象とした。男児3名は、人工内耳を装着しており、音声のみで簡単な日常会話をすることができた。女児2名は、補聴器を装着していた。教師からの簡単な言語指示は理解することができるが、音声の

Table 1 各対象児の補聴機器と生活年齢、聴力、補聴器装着時の閾値と人工内耳装着時期

対象児 補聴機器	生活年齢 (歳：月)	平均聴力レベル (dBHL) /補聴器装着 時の閾値・人工内耳装着時期(歳：月)
A 児 補聴器	8:05	右 87dBHL / 52.5dBHL 左 94dBHL / 53.75dBHL
B 児 人工内耳	9:00	2:05
C 児 人工内耳	8:09	4:05
D 児 人工内耳	8:04	2:07
E 児 補聴器	8:05	右 119dBHL 左 113dBHL / 44dBHL

みでのやりとりは難しく、手話への依存度が高かった。各対象児の聴力レベルを Table 1 に示す。学校生活では、音声言語と手話をういたコミュニケーションが図られていた。

まず、本人・保護者に対して研究の目的と内容について学校での保護者会の際に研究内容について口頭にて説明をし、すべての保護者より研究の実施と発表について承諾を得た。次に、全般的な認知機能の特性を把握するために、WISC-III 知能検査(以下、WISC-III とする)を実施した。教示方法は、音声に加えて手話を併用した。手話をういた場合、手がかりになる可能性はあるが、対象児の日常的なコミュニケーション手段を使用することを優先した。結果を Table 2 に示す。C 児と D 児については、言語性 IQ と動作性 IQ の間に 5%水準で有意差があり、動作性優位を示した。B 児を除く 4 名では、処理速度の得点が他の全ての群指数と比べて 5%水準で有意に高く、非言語的な課題や作業を速く遂行する能力が高いことが示唆された。全員、言語性下位検査「類似」の結果が低く、論理的で抽象的な思考に顕著な弱さが示唆された。「単語」「理解」の評価点が低い対象児が多く、長い言語反応の弱さや言語概念形成の弱さが示唆された。新しい語彙や難しい語彙など日常的に使用しない語彙の習得に困難があることが推察された。動作性下位検査「絵画配列」の成績は、全体的に低く、結果の予測や時間的順序の理解の弱さが示唆された。このことから、出来事をまとめたり、事象と事象を関係づけたり詳細に述べたりすることが難しいことが推測された。以上の認知特性を踏まえて、出来事の説明場面において、対象児への認知的な負担が過重にならないように絵カードを活用した支援方法を考える必要があると考えた。

2. 実施期間および場所

実施期間は、3 年生の 6 月から 11 月までの約 5 か月間(8 月を除く)であった。週 3 回程度、放課後に学校内の教室を使用し、個別の支援場面を設定した。

3. 支援方法

(1) 実施の流れ

課題に先立ち、対象児全員に WISC-III を実施した(6 月)。WISC-III の結果に基づき、説明すべき出来事を構成する材料として、その状況を表現した絵画(以下、状況絵とする)の内容と枚数を決定した(7 月上旬)。まず、状況絵配列課題(例題を含む 12 問)を実施した(7 月中旬)。夏季休業後、説明課題(絵カード操作なし)の 12 問(例題 1 問含む)を 2~3 回に分けて、日を変えて実施した(A 児と B 児は 2 回、C 児と D 児は 3 回に分けた)。説明課題(絵カード操作なし)を終えた後、説明課題(絵カード操作あり)を実施した。説明課題(絵カード操作なし)の 12 問(例題 1 問含む)を 3 回に分けて実施した。課題遂行時、対象児の行動や発言を記録するため、VTR による撮影を行った。

各課題の目的、内容、手続きを以下に示す。

Table 2 各対象児の WISC-III 知能検査における下位検査評価点と群指数

下位検査	A 児	B 児	C 児	D 児	E 児
絵画完成	13	12	8	12	6
知識	8	9	2	4	5
符号	13	10	11	12	12
類似	2	5	1	2	2
絵画配列	5	5	5	6	1
算数	10	7	4	10	6
積木模様	7	7	6	9	4
単語	8	5	4	3	5
組合せ	4	5	4	7	3
理解	7	3	9	4	5
記号探し	12	11	9	14	14
数唱	8	9	7	6	6
迷路	12	14	13	14	12
言語理解	77	73	64	59	65
知覚統合	82	82	72	90	58
注意記憶	94	88	73	88	76
処理速度	114	103	100	117	117
言語性 IQ	81	74	62	66	66
動作性 IQ	89	85	78	94	66
全検査 IQ	83	76	66	77	63

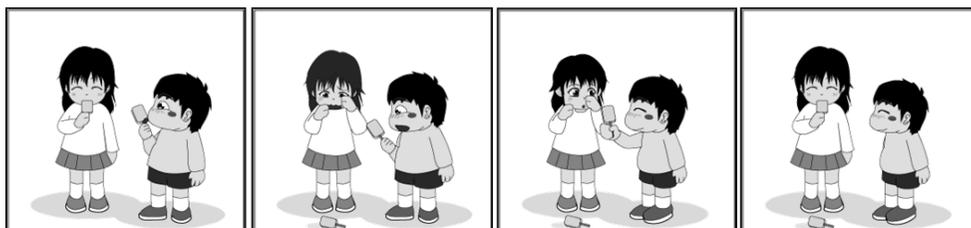


Fig. 1 状況絵配列課題における「アイスクリーム」問題で使用した図版

課題内容は対象児全員で同一とした。

(2) 状況絵配列課題

この課題は、説明すべき状況の時間的順序や因果関係を理解することができているかどうかを調べることを目的とした。状況絵の内容については、対象児が日常生活で実際に経験したことを参考にした。状況絵の一例を Fig.1 に示す。

状況絵は、パソコンで作成し (Adobe Illustrator CS を使用)、一枚の絵を 7×7 cm のサイズでカラー印刷した。WISC-III 動作性下位検査「絵画配列」では、ほとんどの対象児が 5 枚以上の課題で誤答していた。この点を考慮し、対象児への認知的な負担が過重にならないように、一つの出来事を 4 枚一組の状況絵で表現することにした。全部で 11 問を作成した。加えて、3 枚一組の例題 1 問を作成した。

手続きとしては、まず 4 枚の状況絵を出来事の流れとは一致しないランダムな順序で並べて提示し、出来事の意味が通るように並び替えをすることを課題とした。提示に際しては、「これらの絵を左から順番に(指差しながら)一枚目、二枚目と並び替えをしてください」と教示した。対象児による「はい」あるいは「おしまい」の発言により課題終了と判断した。配列に要した時間は、指導者がストップウォッチで計測した。誤答した問題については、課題終了後に正答を教えた。

(3) 説明課題(絵カード操作なし)

状況絵配列課題で使用した状況絵を正しい配列で 30 秒間提示した後、状況絵の内容が見えないように裏返しした。次に、「このお話を先生にわかりやすいように話してください。始めてください」と教示をした。説明の終了は、対象児の「終わりです」「おしまい」との発言から判断した。



Fig. 2 説明課題(絵カード操作あり)における「アイスクリーム」問題で使用した絵カード

(4) 説明課題(絵カード操作あり)

説明課題(絵カード操作あり)とは、聞き手である指導者が対象児の説明内容に応じて机上で絵カードを操作する課題である。フィードバックの方法として、ことばもありうるが、文法理解や語彙に乏しい対象児を対象とした場合、有効なフィードバックにはならないことが危惧されたので、本研究では具体物としての絵カードの操作によるフィードバックを採用した。本課題においても、説明課題(絵カード操作なし)と同様、状況絵配列課題と同じ状況絵を 30 秒間提示した。提示後、指導者は、状況絵が見えないように裏返し、対象児に説明するよう指示した。なお、対象児が説明すべき内容を忘れてしまった場合、情報入力における負担を軽減し、聞き手の絵カードの操作への注意集中を促すために、裏返した状況絵を必要に応じて見てもよいことにした。課題開始時に、「状況絵の内容を、先生に報告してください。先生は、聞いたことを絵カードで動かします。報告内容が伝わっているかどうかを確認しながら報告してください。」と教示した。絵カードの活用方法は、檜垣・大庭・惠羅(2006)²⁾を参考にした。絵カードは、厚紙に絵を貼りつけて作製した(一例を Fig.2 に示す)。説明内容に必要な絵カードと、それらに対応させた文脈にそぐわない絵カードをそれぞれ準備した。例えば、「女の子」に対応して「おばあさん」を配置しておくことで、ことばによる動作主の差別化を促すことができると考えた。また、対象物も指示語などで特定化することがないよう、絵カードのなかに説明するために必要な絵カードと文脈にそぐわない絵カードが混在するようにした。なお、絵カードに描かれたものの名称が分からない場合には、その都度指導者がその名称を教示した。

絵カードの操作方法は以下の通りである。話し手(対象児)の説明内容に応じて、聞き手(指導者)が机上で絵カードを操作した。話し手の説明で「動作主」や「主述の関係」が不明確であると判断した場合には、聞き手は絵カードの操作を滞らせることにした。例えば、話し手の説明が正しく「女の子がアイスクリームを落としました」という場合、聞き手が女の子の絵カードを机上の中心に置く。そして、その女の子にアイスクリームを持たせる。その後、アイスクリームを地面に落とす。一方、話し手の説明が「アイスクリームが落ちました」というように動作主が示されない場合は、聞き手は絵カード

を操作せずに、女の子と男の子の絵カードをいたり持ったりしながら、動作主を明示するよう促した。聞き手がこのようなとまどいを表す反応を示すことで、聞き手が何にとまどいを感じているのか可視化することにした。

4. 説明内容の分析

説明課題(絵カード操作なし)と説明課題(絵カード操作あり)における説明内容を分析するため、発話された各文を「行為」「心情」「非文法」に分類し、文意が不明確なものについては「不明」とした。これらの合計数を「総文数」とした。また、主語の表出を確認するため、「動作主」の出現回数を語単位で計測した。各事項の分類基準を以下に示す。

- (1) 行為：主述が正しく対応した行為を表す文数を示す。無生物(物、場所、出来事等)が主語となり、状況や属性を説明する文数も含む。

例文：男の子が泣きました。雨が降って。

- (2) 心情：登場人物の感情を述べた文数を示す。
例文：女の子が喜んでいました。

- (3) 非文法：登場人物の行為が示されているものの、格助詞に誤用が見られる文数を示す。

例文：男の人でアイスを女の子をあげて食べた。

- (4) 不明：「主語-述語」が不明確な文数を示す。
例文：石を歩いて。

- (5) 総文数：「行為」「心情」「非文法」「不明」の文の総文数を示す。重複した場場合、総文数には一つの文としてカウントした。

- (6) 動作主：明確な主語の出現数をカウントした。動作主の切り替わりにおいて、新たな動作主が生起されていない場合にはカウントしない。

Table 3 説明課題(絵カード操作なし)における各対象児の報告内容の分類別回答数

分類	A 児	B 児	C 児	D 児	E 児	計
行為	30	27	35	13	6	111
心情	5	3	0	1	0	9
非文法	12	3	7	5	8	35
不明	12	31	18	38	56	155
総文数	59	64	60	57	69	309
動作主	39	25	39	13	8	124

行為、心情、非文法、不明は文数
動作主は単語数

例文 1：男の子がボールを投げました。
(カウント数を1とする。)

例文 2：男の子と女の子がアイスを食べました。(カウント数を2とする。)

Ⅲ. 結果

1. 状況絵配列課題

A児は、全問正解であった。例題を実施した後、「男の子なのに泣くの？女の子だけ泣くのにはね」と状況絵の内容に言及するなど落ち着いて取り組むことができた。B児は、ストップウォッチを気にして早く配列しようとしていた。11問中2問で誤答した。その際、正答を提示しても「ちがう、こうだよ」と誤答を認めたくない様子が見られた。C児は、並び替えに要する時間が短かった。11問中3問で誤答した。正答を提示すると、間違ったところがどこかを確認しようとしていた。D児は、全問正解であった。B児と同様、なるべく早く配列しようとしていた。「難しくない」「ちょっと難しいな、これ」などと感想を述べながら課題に取り組んでいた。E児は、全問誤答であった。指導者は、課題説明を繰り返し行った。何度も並び替えたり考え直したりしていたが、正答することができなかった。正答を見せても、「ふうん」という反応であった。

2. 説明課題(絵カード操作なし)

説明課題(絵カード操作なし)における各対象児の説明内容を分類基準に基づいて分析した結果を Table 3 に示す。「行為」は、E児で極端に少なかった。「心情」は、「怒って」や「悲しい」などの心的状況を述べることができた対象児がいた。「非文法」は、「女の子がチュアリープの絵が描きました。」(A児)、「先生が紙が書いて」(B児)「女の子が水がかかって」(C児)、「男の人でアイスを女の子をあげて」「雨を降って」(D児)、「仲良く2人に塔に見ました」(E児)などの誤用であった。全対象児の「総文数」合計は309個であったが、その半数以上が「不明」であった。A児とC児は「行為」の方が「不明」よりも多かったが、他の3名は不明確な文を産出することが多かった。

A児は、課題後半になると「疲れた」ということが多くなったが、最後まで課題を遂行することができた。「金槌」問題では、金槌で指をたたいてしまう場面を「手をドンとやりました」

の後、「ドンはなんだっけ？わからん」と擬音語を相手に分かりやすく伝えようとする様子が見られた。説明途中に5秒間以上の言いよどみが2回あった。2回とも文間で生じていた。B児は、状況絵配列課題と同様、説明課題においても説明を早く終えようとする様子が見られた。「早い？」「ぼくわかるんだよ！」と課題を滞りなく行うことができていることに満足していた。「金槌」問題をD児の過去の経験に似ていることを指摘することができた。説明途中に言いよどむことはなかった。C児は、同一人物を異なる名称で説明することがあった。例えば、男の子を「お兄ちゃん」「おじちゃん」といったり、女の子を「女の子」「お母さん」「お母さんが知らない人」といったりすることがあった。課題終了後に、「難しい」「話がいっぱい」と苦笑いしながら感想を述べていた。説明途中に言いよどむことはなかった。D児は、「金槌」問題が自分の過去の体験であることに気づけなかった。説明途中に言いよどむことが8回あった。その内の6回は、文間で生じていた。残りの2回は、「金槌」の名称想起で言いよどんだ。その結果、「これをパンパンして」と指示語で説明した。E児は、状況絵4枚を30秒間で記憶することが難しかった。説明では、文中に「～番」、「～番目」と述べるのが10回あった。一枚一枚を順々に説明していこうとしていた。文間で言いよどむことが1回だけあった。

3. 説明課題(絵カード操作あり)

説明課題(絵カード操作あり)における各対象児の説明内容を分類基準に基づいて分析した結果をTable 4に示す。「行為」は、絵カード操作がない説明課題の結果と比べて大幅に増加した。「心情」は、「喜んで」(A児)、「悔しい」(B児)、「びっくりして」(C児)、「怒って」(D児)などを述べるのができた。「非文法」は、「いすを座りました。」(A児)、「猫の魚を持って」(B児)、「葉を出ました」(C児)、「二人に行っ

て」(D児)、「女に速いから」(E児)などの誤用が見られた。5名の「総文数」合計は、469個となった。「不明」は「行為」よりも少なかった。「動作主数」では、全ての対象児で増加が認められた。A児は、説明内容の誤りが示唆されると、「犬が猫に近づいて、猫パクッと食べました。」「ちがう。とって逃げました。」「ちがう。犬が魚を取って、逃げました。」と説明内容を修正することができた。指導者に「じょうろ」「ホース」「セントラルタワーズ」の名称を質問した。また、助詞の誤用が多く見られた。指導者による絵カード操作の滞りに対応した説明内容の修正では、動作主と同様に目的格も意識して付け加えることが多かった。文間や文中で言いよどむことはなかった。B児は、説明内容の誤りが示唆されると、「ちがう」「あれ？」「じゃなくて」と聞き手に指摘して、「こっちを描いて、ちがう。タワーを描いて」などと自ら説明内容を修正することができた。指導者に名称を質問することはなかった。しかしながら、名称が分からない場合、「ホースを持って」を「水を持って」と答えていた。説明途中で言いよどむことはなかった。C児は、説明内容の誤りが示唆されると、「叩いた時に、手をたたいた時に」などと補足することができた。指導者に「金槌」「ハウセンカ」「植木鉢」「ホース」の名称を質問した。説明途中で「金槌」の名称を想起することに時間を要することがあった。D児は、課題途中に状況絵を見直すことが2回あった。その後は、説明内容を修正することができた。説明内容の誤りが示唆されると、「犬が歩いて行きました。ちがう。魚を持って歩きました。」などと修正することができた。指導者に「釘」「金槌」「ホース」「名古屋城」「セントラルタワーズ」「絵具」「植木鉢」の名称を質問した。それらの名称を想起するために言いよどむことが21回もあり、語喚起の困難が認められた。E児は、説明内容の誤りが示唆されると、「ホースを持って、男持って」「名古屋城を絵を描いて、男」など、動作主を最後に加えて修正することがあった。登場人物の心情への言及がほとんどなかった。指導者に「じょうろ」「金槌」「剣玉」「セントラルタワーズ」「名古屋テレビ塔」の名称を質問した。説明途中に状況絵を見て確認することが一回あった。その際、最初から説明をやり直していた。「おでこ」の名称がわからず、言いよどむことがあった。「終わってから」「やってから」と状況絵を一枚ずつ述べようとする傾向があった。

Table 4 説明課題(絵カード操作あり)における各対象児の報告内容の

分類	A児	B児	C児	D児	E児	計
行為	48	76	60	39	27	250
心情	5	5	6	2	0	18
非文法	7	5	11	18	11	52
不明	13	18	31	29	66	157
総文数	73	100	104	88	104	469
動作主	59	81	66	40	27	273

行為、心情、非文法、不明は文数
動作主は単語数

4. 絵カード操作の有無による説明内容の比較

絵カードを活用した支援効果を検討するために、各分類について、Wilcoxon の符号順位検定を実施した。その結果、「行為」「総文数」「動作主」で説明課題(絵カード操作あり)の得点が説明課題(絵カード操作なし)の得点よりも有意に高かった(いずれも $p < .05$)。その他の分類については、有意に至らなかった。

IV. 考察

1. 説明内容の特性

状況絵配列課題は、対象児らが日常生活で実際に経験したことを参考にした状況絵配列課題であったが、全問正解者は2名のみであった。E児においては、全問不正解であり、強い困難が認められた。

説明課題(絵カード操作なし)の結果より、対象児の多くは、出来事の因果関係や時系列を理解していても、名称を想起したり事象間の関係性を統合したりすることに言いよどむことが多かった。説明内容の特性としては、動作主が切り替わる際に新たな動作主を明示しないこと、テーマから逸脱した内容や主述が対応していない文が多いこと、助詞の誤用が多いこと、などが挙げられる。対象児の多くは、動詞を羅列して説明することが多く、事象と事象との関係性や因果関係を述べることは少なかった。これらのことが説明内容を分かりにくくしている原因であることが推察された。

2. 絵カードを活用した支援の効果

本研究では、説明場面において聞き手である指導者が対象児の説明内容に応じて机上で絵カードを操作することで、対象児が自らの説明内容と指導者の理解内容を対照することができるようにした。また、対象児の説明内容と指導者の理解内容に「不一致」*が生じた場合、指導者は、正答を誘導するようなそぶりにならないよう注意して絵カード操作を滞らせることで、その「不一致」を気づかせることができたと考える。

対象児らは、「ちがう!」「あれ?」などと言いながら、聞き手との「不一致」を認識することができるようになった。これらの「不一致」が、対象児に「話していることのどこが誤っているのか」ということに気づかせて、「相手に伝えるためにはどのように伝えればいいのか」

と考える契機になったといえる。

本研究における絵カードの活用方法では、説明内容における「動作主」と「主述の対応」の明確化を促す効果があった。説明課題(絵カード操作あり)を通して、動作主に注目して説明することが繰り返しできるようになってきたことで、主述の対応にも注目させた。このような「動作主」と「主述の対応」の明確化を促すためには、指導者が対象児の説明内容に応じて絵カードを操作することで理解内容を視覚的にフィードバックする必要があった。さらに、登場人物の区別化や対象物の特定化など、絵カードの操作によって「不一致」を生じさせることができない場合は、必然的に「不一致」を生じさせるための手立てを講じる必要があるであった。そこで、準備していた絵カードのなかに、文脈にそぐわない絵カードを混在させたことによって、登場人物の区別化や対象物の特定化を促すことになったと考える。

3. 学習場面での指導者の役割

本研究における聞き手の内在化を促す支援方法の背景にある理論は、相互の対話によるモニタリングが内化されることにより自分一人でモニタリングができるようになるという他者による統制や相互作用から自己統制や自己内対話へという Vygotsky (1962)¹⁵⁾のモデルに依拠している。

藤村(2008)¹⁾は、小学校中学年頃から思考過程が意識化され、プランニングやモニタリングが行われるようになること、それらの変化にはことばの面で内言の成立が関与しており、教育現場などにおける他者からの方向づけも重要であることを指摘した。これらのことを踏まえて、本研究は、一次的事ことばから二次的事ことばへの移行過程において、一次的事ことばの場面設定で聞き手の役割をどのように変更すればよいかを考えた。その結果、対話的要素を含めた支援を通して、聞き手を想定することができる説明課題(絵カード操作あり)を考案し、図式化したものが Fig.3 である。

まず、対象児が説明すべき場面の概念化(解釈)するところから始まる。Fig.3における①は、状況絵の提示を示している。さらに、対象児が説明内容を忘れた場合のみ、指導者が情報入力の補填として状況絵を再提示したことを示している。対象児は、説明すべき場面を言語構造化させて言語産出を行う。Fig.3における②は、指導者との情報の共有・一致への努力と不一致

の評価・絵カード操作による修正が対象児によって受け入れられること示している。Fig.3における③は、指導者の絵カード操作を利用しつつ、説明内容の文脈を展開していくことを示している。指導者の役割として、対象児が指導者を内在化することができるように、対話的要素を含めた学習場面を設定し(経路②)、内容理解で生じる対象児との「不一致」を視覚的に分かりやすく提示し、対象児にそれらに対する気づきと修正を促すことが重要であると考えられる。

● **V. おわりに**

本研究では、聴覚障害児を対象とした一次的事ことばから二次的事ことばへの移行を支援する指導方法について検討した。聴覚障害児が話し手となり、指導者(聞き手)に出来事を説明する場面を設け、聞き手は自らの理解を絵カードの操作により視覚的にフィードバックした。その際、指導者は、「不一致」に気づくことができるようにするために、説明内容が明確に反映されるように絵カードを操作することが必要であった。その結果、行為や動作主の表すことばが増加するなど説明内容の改善が認められた。以上より、このような課題設定は、話し手(聴覚障害児)に対して聞き手の理解状況への意識を促すことになり、二次的事ことばへの移行を支援するうえで有効な指導方法となることが期待される。なお、本研究での指導では、非文法の修正や心的状況への言及といった点については改善効果が得られなかった。話しことば(一次

的事ことば)では、一般的に、助詞を省略したり、主語や目的語を省略したりすることがある。このような簡略化は、子どもにとって、正確な文法を学習する機会を制限していると考えられる。今後は、二次的事ことばの指導において、説明すべき内容をより正確に表現できるよう文法・構文の改善が求められる。また、一次的事ことばによる対話場面では、心的状態について、ことばではなく声の抑揚や表情により表現されることが多い。二次的事ことばでは、心的状況をことばで表現する言語技能を獲得する必要がある。以上の二点について改善を促す支援のあり方については今後の検討課題である。

謝 辞

本研究を行うにあたりご協力頂きました児童と保護者に深く感謝申し上げます。また、状況絵の作成に当たり、山丈亮二氏と檜垣千尋氏に快く協力をしていただきました。心より御礼申し上げます。

注 釈

* 「不一致」という用語には、「説明」と「理解」の不一致だけではなく、「説明(情報)の欠落」により「理解」に至らないことも含めている。

付 記

本研究は、日本特殊教育学会第48回大会(長崎大会)にて発表した。

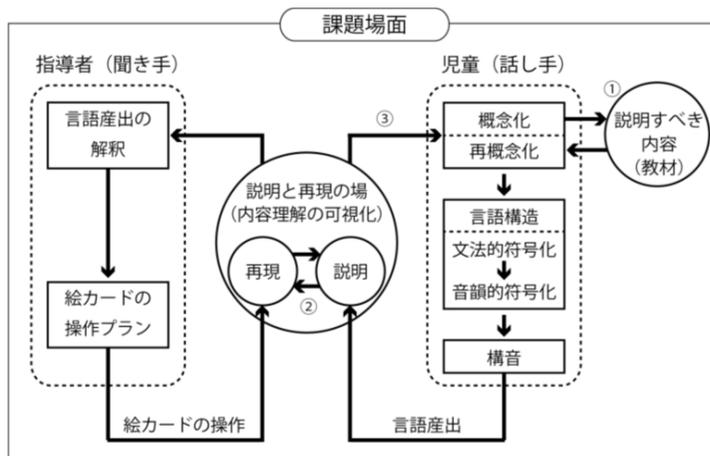


Fig.3 聞き手の内在化を促す支援における情報獲得モデル

児童における言語産出モデルは、Postma(2000)⁸⁾の「言語誤答検出や自己修正を基礎としたフィードバック経路とモニター機能を含む言語産出モデル」を改変した。さらに、課題場面を田島(1988)¹³⁾の「社会的相互交渉過程における情報獲得モデル」を参考にして図式化した。

文 献

- 1)藤村宣之(2008): 知識の獲得・利用とメタ認知. 三宮真智子編, メタ認知:学習力を支える高次認知機能. 北大路書房, pp.39-54.
- 2)檜垣栄慈・大庭重治・恵羅修吉(2006): 知的障害児を対象とした報告場面における文産出を促すための支援方法に関する事例的研究. 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 547.
- 3)国立特別支援教育総合研究所(2010): 聾学校における授業とその評価に関する研究:手話活用を含めた指導法の改善と言語力・学力の向上を目指して. 専門研究B 研究成果報告書.
- 4)長崎勤・鈴木和子・長崎裕子(2000): 子どもはどのようにして自己経験を物語るのか? 健聴児と難聴児の報告活動の分析を通して. 筑波大学心身障害学研究, 24, 123-135.
- 5)中村保和・川住隆一(2007): 弱視ろう児における「過去の出来事」に関する会話の特徴と維持. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 56, 229-245.
- 6)落合正行(1994): 幼児の記憶力. 藤永保編, 講座 幼児の生活と教育 4 理解と表現の発達.岩波書店, pp.99-122.
- 7)岡本夏木(1985): ことばと発達. 岩波書店.
- 8)Postma, A.(2000): Detection of errors during speech production: A review of speech monitoring models. *Cognition*, 77, 97-131.
- 9)澤隆史(2009): 聴覚障害児の言語の理解と産出に関する言語学的研究. *特殊教育学研究*, 47, 255-264.
- 10)清水由紀・内田伸子(2004): 一次のことばから二次のことばへの移行. お茶の水女子大学こども発達教育研究センター紀要, 2, 51-60.
- 11)曾根秀樹(2002): 発達遅滞児に対する画像刺激を用いた構文形成の指導. *特殊教育学研究*, 40, 223-234.
- 12)砂田裕美子・大庭重治・恵羅修吉(2001): 知的障害児における物語絵本の活用を通じた語りの指導. 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 464.
- 13)田島信元・上村佳代子(1988): コミュニケーションと情報処理: 母子,教師-生徒,教師-障害児,留学生間相互交渉における情報処理過程の分析. 安田生命社会事業団研究助成論文集, 24, 73-87.
- 14)内田伸子(1999): 発達心理学:ことばの獲得と教育. 岩波書店.
- 15)Vygotsky,L.S. 柴田義松訳(1962): 思考と言語(上・下). 明治図書.
- 16)山田匡一(1993): 話す. 言語表現研究会編, コミュニケーションのためのことば学. ミネルヴァ書房, pp.50-63.

(受稿 H25. 3. 7, 受理 H25. 7. 1)