

# 人工内耳装用児の言語指導に関する事例的研究

－ 語彙・文法・作文の力を高める指導を中心として－

岩田吉生 (愛知教育大学障害児教育講座)  
吉川智子 (東海学院大学人間関係学部)

**要約** 本研究では、人工内耳装用児の事例の指導経過を通して、語彙・文法・作文の力を高める指導の検討を行った。対象児は、人工内耳を装用した先天性の聴覚障害児であり、ことばの遅れを主訴としていた。大学にて、6歳8カ月(小学1年1学期)から8歳6カ月(小学3年1学期)の期間、語彙・文法・作文の課題について言語指導を行った。8歳6カ月時の読書力診断検査では3年1学期と学年相当の成績となった。しかし、4つの項目別に評価を見ると、「読字力」は5段階評価で4、「読解・鑑賞力」は5と高い評価であった一方、「文法力」は3、「語彙力」は2であった。聴覚障害児に対しては、日常生活の興味・関心に応じて教材を与え、目的意識を高めて指導を行うことが重要である。今後も、引き続き、本児のことばの指導を重ねる中で、語彙・文法・作文等の総合的なことばの力を高めていくことが必要であると考えた。

**キーワード**: 人工内耳, 聴覚障害児, 言語指導

## 1. 問題と目的

### 1-1. 人工内耳装用児の言語指導

新生児聴覚スクリーニング検査の実施が推進されている現在、医療の分野では聴覚障害の発見が出産直後に可能となる現状にある。河野(2010)によると、近年、重度聴覚障害児者に対する人工内耳の埋め込み術は普及傾向にあり、日本では1985～2008年の総装用者は成人3,450人(60.5%)、小児2,250人(39.4%)とされ、小児の割合は約40%と成人に比べ近年の普及率は高くなっている。小児の人工内耳装用に関して、2000年度以降の新生児聴覚スクリーニング検査の実施による新生児の早期難聴診断に伴い、手術の早期化が進んでいる。日本耳鼻咽喉科学会は、2014年に小児人工内耳の適応基準を改訂し、医学的条件としての手術の適応年齢を以前の1歳6カ月以上から原則1歳以上(体重8kg以上)と年齢を下げた。今後は、人工内耳装用の最早期化と、0歳代からの聴覚障害児の療育体制がさらに深化することが予想される。

人工内耳は、重度・再重度の聴覚障害のある子どもが、ことばに含まれるすべての音を聞き取れる可能性を提供した。人工内耳装用児はマップの調節により、基本的に500～4000Hzに渡って25～40dB閾値を得ることができる。しかし、これは音が物理的に存在するかどうか、つまり音がオンかオフかであって、言語的な理解を得るためには言語聴覚士等の専門員のリハビリテーションが必要となる。

また、人工内耳のリハビリテーションは、病院での指導のみでは、全てをカバーできるものではない。難聴幼児通園施設や聾学校、保育所・幼稚園、学校等との連携が重要である。そして、保護者を中心に療育機関・学校、医療機関の三者が協力して、子どもの聴覚活用が十分図れるように支援していく必要がある。療育機関での基本方針については、人と人とのつながり

を重視し、体験を通じて、豊かなコミュニケーションを築くところから、子どもが自発的、能動的にことばを獲得するよう支援することが重要である。また、聴覚障害児のリハビリテーションについては、保護者の適切な対応と愛情を土台にして、他者との相互的なコミュニケーションを広げ、情緒豊かな子どもとして成長していくことが目標となる。

### 1-2. 聴覚障害児のことばの課題

聴覚障害児の表出語彙に関しては、名詞、次に動詞が多く(根元, 1967)、全体として健聴児よりも語彙数が少なく、習得語彙の範囲が狭いこと(左藤・四日市, 2000)が明らかにされている。そして、聾学校小学部児童の作文指導の研究では、形容詞・形容動詞については健聴児の結果との比較において大差ないこと、副詞においては健聴児と比べて、使用量も種類も少ないことなどの傾向がみられたことが報告されている(斉藤・九嶋・馬場・垣谷・松原・小美野・江口・板橋・佐藤・塚越・秋谷, 1989)。

また、我妻(1990)によると、聾学校児童の文理解力は同年齢の健聴児に比較して非常に低いレベルにあると述べている。我妻が、聾学校3校で標準読書能力診断テストを用いて調べた結果、聾児は聾学校小学部2年までは健聴児の範囲に入っているが、3～4年頃から成績が停滞し、6年生になっても健聴児の3年生レベルを越えない児童が多いことがわかった。

この他、田中・南出(2000)は、聴覚障害児が「9歳の壁」を越えるためには、幼児期からの文理解指導において、名詞が表す主体、対象の概念を活用する能力と助詞が表す主体、対象の概念を活用する能力とを同時並行的に関係付けるか、できるだけこのずれをなくすように工夫したり、名詞が表す主体、対象の概念や助詞が表す主体が、明確に表示されるように工夫し

たりすることが望ましいと述べている。そして、もしこのずれが大きいままであったり、概念が明確に表示されていないかたたりすれば、文理解指導は非効率的にならざるをえないことを指摘している。

### 1-3. 本研究の目的

現在では、小児の人工内耳装用の手術例が増加し、適用年齢も低年齢化している。人工内耳装用によって聴覚障害児が音を獲得した後、適切な言語指導がなされなければ、言語獲得が実現されない。聴覚障害児においては、語彙の少なさや文法の誤り、文理解の困難さなど、補聴器装用の聴覚障害児を対象とした言語指導の研究がなされてきた。しかし、人工内耳装用児の言語指導について、「語彙理解」「文法理解」「作文」の3つの面から捉えた報告は十分であるとは言えない。

そこで、本研究では、人工内耳装用児の言語指導の事例をもとに、語彙・文法・作文の力を向上させる指導の在り方を検討していく。

## 2. 方法・手続き

### 2-1. 対象児

対象児は、先天性の聴覚障害があり、ことばの遅れを主訴として、6歳8カ月（小学1年1学期）から、愛知教育大学障害児教育講座の岩田研究室において、言語指導を受けている、8歳6カ月（小学3年1学期）の人工内耳を装用した男児である。

以下、対象児をAと示す。

本児Aの裸耳聴力は左右ともに110dBで、人工内耳を装用した左耳の閾値は30dB、補聴器を装用した右耳の閾値は55dBである。

家族構成は、父、母、姉、本児の4人家族であり、家族について特記すべき問題はない。

### 2-2. 生育歴

Aは、胎生期に異常はなく、普通分娩によって出生した。3カ月時に首がすわる、11カ月時にハイハイが可能となり、1歳0歳時に歩き始め、運動発達は、ほぼ正常であった。生後6カ月時に聴覚障害が判明し、医療センターにて指導を受けた。2歳3カ月時に人工内耳の手術を受け、その後、専門の施設にてリハビリテーションを受けた。0歳時より医療センターおよび聾学校乳幼児教育相談・幼稚部で学び、音声言語の聴取理解を中心としながら、手話も併用する環境の中で成長していった。

現在、聾学校の小学部に在籍し、小学3年生である。教科教育は学年対応の授業を受け、コミュニケーションは音声言語を中心として補助的に手話を用いている。

### 2-3. 指導開始時の心理検査の結果

6歳8カ月の時（小学3年1学期）に行ったWISC-III知能検査の結果は、FIQ89、VIQ72、PIQ115であった。全体の知能は正常値の範囲であったが、VIQは72と低い一方で、PIQは115と非常に高い数値であった。

下位検査をみると、言語性検査の「知識」「類似」「算数」が評価点5～7と低く、特に「理解」は評価点2と非常に低い数値を示した。また、動作性検査の「絵画配列」の評価点が9点であり、他の動作性の下位検査と比較して低かった。

保護者からは「日常生活での会話には困らないが、少し長い文章を理解したり話したりすることが苦手。」「ことばの数が少ないように思う。」という話があった。WISC-IIIの結果から推察すると、語彙の不足、日常生活習慣に関する知識・見通しを持つ力の低さ、対人関係のやり取りの知識の低さ等が推察された。

### 2-4. 指導開始時の様子

6歳8カ月の指導開始時、本児は初めて読む文章や単語に強い抵抗を示した。ことばや国語の勉強に拒絶感を示し、教材プリントに記述してある文章を読もうとしなかった。指導者とともに、教材の設問を読み合わせながら学習を進めた。Aは、文章の助詞・助動詞の理解が不十分であったため、文章を音読できても、その意味を正確に把握することが困難な状況であった。設問を読んですぐに問題に回答した際に、正しく理解できた場合もあれば、設問の意図とは異なる誤った回答をしてしまった場合もあった。Aは様々なことばの課題に取り組むことに関して馴れていない面が大きかったため、設問の意図を類推した上で回答するスキルを高めることも課題の一つであると考えた。

### 2-5. 指導内容

#### (1) ことばの基礎力の整理

6歳10カ月時（小学1年2学期）から7歳8カ月時（小学2年1学期）に行われた指導では、ことばの教材研究会・発行の「わかるかな?・ことばの教材集1」および「わかるかな?・ことばの教材集2」を活用した。

内容は、「ことばさがし」「なぞなぞ」「だれでしょう」「おなじおんのことば」「れんそうゲーム」「クロスワードパズル」「これなあに」「カレンダー」等であり、ことばの様々な知識を整理する学習を行った。

#### (2) 語彙指導

6歳10カ月時（小学1年2学期）から8歳0カ月時（小学2年2学期）に行われた指導で、聾教育研究会・発行の「ことばのれんしゅう-ことばの力をつけるために-」を活用して語彙指導を行った。指導においては、本教材の第2部の問題を活用した。

内容としては、3×3のクロスワードについて、問題文のヒントを読んだ上で3文字の単語を考える内容

に取り組んだ。ターゲットとなる問題の単語は、日常生活の中で出会うことばや絵本に登場することばが中心で、単語のレベルとしては小学校低学年レベルを想定して作成されたものである。

### (3) 作文指導

6歳10カ月時（小学1年2学期）から8歳0カ月時（小学2年2学期）に行われた指導で、インテルナ出版・発行の「スピーチ・リハビリテーション-2コママンガ・情景画集編-」の教材を活用して、作文の指導を行った。この教材は各ページに「字のない2コママンガ」が掲載されており、指導課題として、2コママンガをみて、原稿用紙に文章で説明させる作文課題を与えた。

### (4) 漢字学習

8歳0カ月時（小学2年2学期）から8歳4カ月時（小学3年1学期）に行われた指導で、小学校1年～2年で学んだ漢字の読み書きとことばの意味を確認していく課題を与え、指導していった。

### (5) 文法・語彙の指導

8歳0カ月時（小学2年2学期）から8歳5カ月時（小学3年1学期）に行われた指導で、財団法人日本国際教育支援協会主催および国際交流基金・協力による「日本語能力試験（JLPT）」の問題集3級の語彙・文法の課題を与えながら指導を行った。3級の問題は、「基本的な文法・漢字（300字程度）・語彙（1,500語程度）を習得し、日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力」のレベルで構成されている。

## 3. 指導の結果と考察

### 3-1. 読書力診断検査の結果の検討

Aが7歳6カ月時（小学2年1学期）に行った第1回目の読書力診断検査の結果は、読書年齢が小学1年2学期レベルであった。「読字力」は5段階評価の4で学年対応よりも高く、「語彙力」と「文法力」は2で学年対応よりも低く、「読解・鑑賞力」は3で学年対応の成績であった。

指導結果をまとめた8歳6カ月（小学3年1学期）時の第2回目の読書力診断検査では、3年1学期レベルであった。読書力診断検査では学年対応となった。しかし、4つの項目別に評価を見ると、それらの成績に大きなばらつきが見られた。「読字力」は5段階評価で4、「読解・鑑賞力」は5と非常に高い評価であった。「文法力」は3、「語彙力」は2であった。

読書力診断検査については、読書年齢が確実に向上していることがわかった。しかしながら、項目別にみると、7歳6カ月時および8歳6カ月時の読書力診断検査において、「読字力」は学年対応よりも高く、「読解・鑑賞力」は3と学年対応の成績である一方、「語彙力」と「文法力」は2で学年対応よりも低かった。

この結果からも、今後も、継続的に語彙と文法の基礎力を高めることが課題であることが考えられた。

### 3-2. 各項目の指導の結果の検討

#### (1) ことばの基礎力の整理

6歳10カ月時（小学1年2学期）から7歳8カ月時（小学2年1学期）には、ことばの教材研究会・発行の「わかるかな?・ことばの教材集1」「わかるかな?・ことばの教材集2」を活用しながら、ことばの学習指導を行った。

特に、力を注いで行った内容は、「カレンダー」「まちがいをさがそう」等であった。

「カレンダー」の初期の指導で気付いた点は、Aは、1年間に「春・夏・秋・冬」の4つの季節があることを理解していたが、「きせつ（季節）」「しき（四季）」ということばを知らなかった。Aの語彙は少なく、季節の概念と繋がりがいいことばが多くあったように推察された。そのため、1年の暦ごとの食べ物・花・服・年中行事等に関して、プリント教材を通して学習していった。例えば、夏の花であれば「あじさい」「あさがお」「ひまわり」等、夏の果物であれば「すいか」「ぶどう」「さくらんぼ」等を教え、事物の全体を示す名詞だけでなく、事物の部分の名詞（例：「すいか」であれば、すいかの「かわ（皮）」「み（実）」「たね（種）」、事物の色（「かわの色」「みの色」「たねの色」等）、事物の味等も合わせて教えていった結果、語彙理解が進んだ。

「まちがいをさがそう」の課題は、教材プリントに幾つかのことばが並んでおり、仲間外れのことばを探す内容であった。Aは、動物・植物・食べ物・飲み物等の日常生活で本児が毎日ふれている物事であれば、ことばとして理解している面があった。しかしながら、小学1年生であれば知っているであろうとされることばでも理解していなかった。本課題を通して、あるカテゴリーに属することばの範囲について意識を高められるように指導を行った。例えば、「『ほうちょう』『フライがえし』『なべ』『やかん』『ナイフ』の中で仲間はずれは？」という問題があった時、Aは理解できなかった。Aは「すべて料理に係わることばが並んでいるから、仲間はずれはない。」と述べていた。実際には、「『ほうちょう』『フライがえし』『なべ』『やかん』『ナイフ』等」は「料理を作る時に使う道具（調理具）」であり、「『ナイフ』をはじめ、『フォーク』『はし』『スプーン』等」は「食事を食べる時に使う道具」である。このように、普段の日常ではあまり意識しないが、年齢相当の語彙力やカテゴリー弁別が可能となるように、本課題の学習を進めていった。その結果、Aの語彙のカテゴリーの理解が進んだ。その他、本児の指導を行う中で、指導語彙の同意語・反意語、関連語を教えた結果、Aの語彙理解が向上していった。

た。

## (2) 語彙指導

6歳10カ月時(小学1年2学期)から8歳0カ月時(小学2年2学期)に行われた指導で、聾教育研究会・発行の「ことばのれんしゅう-ことばの力をつけるために-」を活用して語彙力の増強を目的に指導を行った。

3×3のクロスワードの問題文には、Aがイメージしやすいような単語もあれば、あまり馴染みのない難しい単語もあった。例えば、問「人やどうぶつ首から上のところ」(解答:あたま)のような課題は難なく回答していたが、問「かぜをひいたのでわたしはこれをかけている」(解答:マスク)のような課題はAにとっては非日常の事柄で、Aが聞いたことがない(教えてもらったことがない)単語であったので、回答がなかった。

本課題を通して、日常ではあまり聞かない語彙や文法表現に数多くふれて、Aの理解語彙が増えていった。

## (3) 作文指導

6歳10カ月時(小学1年2学期)から8歳0カ月時(小学2年2学期)に行われた指導で、インテルナ出版・発行の「スピーチ・リハビリテーション-2コママンガ・情景画集編-」の教材を活用して、作文の指導を行った。2コママンガは2コマ目に必ずオチがあり、楽しみながら取り組める内容になっていた。

この教材プリントを、毎回1ページ・1課題ずつ、ものがたりの文章を記述する課題を与えた。指導の中で、単語の使用、助詞・助動詞の機能語の確認をするなどして、語彙・文法の指導を行うとともに文章の表現を豊かに膨らませる指導を行った。

Aは、物語や説明文などの長文を読むことに抵抗があったため、自分の日記を書かせて、それを読む指導を行うことを検討したが、日記は聾学校で毎日書いているため、筆者が「それならば、何かテーマを決めて毎回作文を書いて来てくれないかな?」とAに提案しても、乗り気でない様子であった。そこで、Aに本教材を提示し、字の全くない2コママンガを文章で説明してもらった課題を求めたところ、非常に喜び、積極的に取り組んだ。

Aは創作意欲が高く、毎回、マンガの絵に出てくる登場人物を「Aと家族」、もしくは「Aと友だち」が登場する2コママンガに仕立てあげていた。登場人物の状態・行動を文章に記述するとともに、言動は「      」を付けて長いセリフを詳しく記述していた。

Aが作文を書く中で、筆者から「もう少し詳しく書いてほしいところ」「わかりにくい表現があるところ」「ことばがおかしいところ」「文法がおかしいところ」等を指摘する中で、徐々に細かな行動と言動の描写を文章で記述できるようになった。またAは、登場人物の心理描写も記述できるようになった。8歳6カ月

(小学3年1学期)時に、Aは1課題における作文量が300～400字程度となっていた。

## (4) 漢字学習

8歳0カ月時(小学2年2学期)から8歳4カ月時(小学2年3学期)に行われた指導で、小学校1年～2年で学んだ漢字の読み書きとことばの意味を確認していく課題を与え、指導していった。

小学2年生の2学期の終わりから3学期にかけて、漢字の読み書きの課題を与えることを通して、以下の3つの課題を克服することを目標とした。1つめの課題目標は、1～2年で学んだ漢字の読みを復習する。但し、その際に、まだ学んでいない読み方も含めて、小学校低学年の児童の日常で必要な音読み・訓読みの能力を習得できるように指導した。また、2つめの課題目標は、1～2年で学んだ漢字の書き取りを復習することであった。但し、その際に、まだ学んでいない漢字の読みに対する書き取りも含めて、小学校低学年の児童の日常で必要な書き取り能力を習得できるように指導した。そして、3つめの課題目標は、漢字の指導を行いながら、問題で出題された漢字やことばの意味を質問して、読み書きができるだけでなく、正しい意味が説明できるように指導を進めていった。

Aは、WISC-Ⅲの結果において動作性知能が115と高く、視覚認知が優れている児童であるため、漢字の記憶能力は非常に高かった。そのため、漢字の書き取りに関して、学校で学んだものはほとんどすべて正しく書けていた。また、漢字の読みに関して、同様に、学校で学んだものはほとんどすべて正しく読むことができた。但し、学校では教わっていない読み方の漢字(例:漢字「上」-「上(うえ)」「上手(じょうず)」等は読み書きできたが、「上がる(あがる)」「上り(のぼり)」等の少し難しい読み書きはできなかったため、文脈によって様々な読み方や意味があることを教え、少しずつ理解を促していった。その結果、Aはすぐに読み書きを覚え、漢字の知識の定着が図られていった。

## (5) 文法・語彙の指導

8歳0カ月時(小学2年2学期)から8歳5カ月時(小学3年1学期)に行われた指導で、財団法人日本国際教育支援協会主催および国際交流基金・協力による「日本語能力試験(JLPT)」の問題集3級の語彙・文法の課題を与えながら指導を行った。

小学校2年生の2学期の終わり頃となり、基本的な文法と語彙の力が身につけてきたように考えられたので、これまでに学んだ文法・語彙の知識の整理を目的として、Aに本教材の指導を進めていった。

Aは、日常生活で頻度の低い語彙や文法事項については誤答が多かった。しかし、Aは問題文を読むことの抵抗がなくなり、わからない語彙や文法表現が記述された問題文を読んで理解することに興味を持つよう

になっていた。Aは課題を解きながら、指導者から知らない語彙の意味や用法の説明を受け、理解を深めていくことができた。

#### 4. 総合的考察

##### 4-1. 指導前期の考察

(小学1年2学期～小学2年2学期の指導)

Aは、小学1年2学期開始時からことばの学習指導を始めた。インテイクの際、筆者とAと面会しことばを交わし、遊んだ。筆者の印象としては、体を使って遊ぶことがとても好きな元気の良いと考えた。しかし、Aは極端に口数が少なく、学校での出来事や考えを自発的に表出することが苦手な子どもであった。また、遊びの際も、ゲームで負けると癇癢を起こしたり、大きな声で泣き叫ぶことがあった。Aは感情が高ぶって泣いた場合、他者の声がけを聞こうとせず、感情のコントロールが困難なことがあった。

そのため、指導初期の頃は、次のような点を心掛け指導した。Aの興味に応じて指導方法を工夫し好奇心や向上心を刺激するような活動を模索した。日常生活で身近に接する物事で構成されたことばの課題とした。理解できるだけでなく、自発的に使用できる状態にまで高められるように、ことばの知識や技能の定着を意識した指導を行うことを目標とした。

聴覚障害児の語彙理解の問題点としては、絶対的な語彙量が少ない、知っている単語に凹凸がある、抽象的な意味を表す単語をあまり知らない等の問題があるが、教材等を用いて単語の意味を教えるだけでなく、反意語・同意語、関連語も含めて指導を行っていった。その際に、単語を使って幾つか短文を作らせる等の反復指導も進め、作文能力が向上していった。

実際の指導場面では、ことば遊びを中心とした教材を使用しながら、Aに対して、日常生活で使用する基礎的な語彙や文法の知識や、作文力を高めるための指導を行っていった。語彙そのものを増やし、会話の中で使用する助詞・助動詞の表現を身に付けさせていくことができた。

##### 4-2. 指導後期の考察

(小学2年3学期～小学3年1学期)

小学2年2学期には、日常生活で頻出する語彙や文法を中心とした、基本的な文法と語彙の力が身につく、基礎的な国語力が備わってきたので、次に、あまり日常生活では使わない抽象的なことば・心理や感情を表すことば・状態等を形容することば等の語彙指導と、教科書等で使われるが会話ではあまり用いない文法表現等を身に付けることを目的として、Aの指導を進めていった。

Aは少しずつであるが、語彙・文法の知識を積み重ねていき、国語の基礎的な力を高めていくことができ

るようになった。聴覚障害児の学習指導では、適切な聴覚補償と聴覚障害を補うためのコミュニケーションの工夫をする中で、教科指導の中で語彙・文法を指導することや、子どもの知識の定着を図るために言語指導のドリル学習をしっかりと行うべきであることを述べておきたい。Aは、知能検査の結果からもわかるように視覚的な認知能力は優れており、物事に興味を持ち、記憶したり作業したりする能力は一般の同年齢の児童よりもかなり高いものであった。そのため、ある物事を教えて「そのことばがわかる」状態にするだけでなく、「自発的にことばを使える」状態にまで力を向上させる必要がある。そこで、本児の指導の際には、継続的に教材を与え、可能な限り、多くの基礎的な語彙や文法事項にふれられるように指導していき、知識の整理と定着を図っていった。この指導の成果が、この頃より着実に現れてきており、読書力診断検査の結果はほぼ「該当の学年・学期相当」の力を示すようになった。我妻(1990)や田中・南出(2000)は、聴覚障害児の「9歳の壁」について言及しているが、本児は早期に言語力について学年相当の力が身に付いてきており、今後の継続的な言語力の向上を図るためにも、語彙・文法・作文力の総合的な力を伸ばすことが必要とされるだろう。

ところで、Aは、日常生活の中でも、自分の興味のある新聞記事を読む、少し難解な本を読む等、2年生までにはあまりみられなかった学習活動が頻出するようになってきた。特に、本児が保護者に強く要望して、地方のスポーツ紙の講読を始めたことは、指導者にとって非常に驚くべき事柄であった。毎朝誰よりも早く起きて、家のポストに行きスポーツ新聞を手に取り、学校へ登校する前の時間まで興味のある記事を読み進めていることを母親から聞くようになった。また、プロ野球選手の選手名鑑を肌身離さず持っていて、いつも選手のチームと顔写真、名前、背番号、ポジション、出身地、出身校等を、自分の力で読み進め、そのほとんどを暗記していった様子がみられた。子どもの学習においては、遊びと学習は明確に分離していない面がある。そのため、日常生活の個々の子どもの興味・関心に応じて教材を与え、目的意識を高めて指導を行うことが重要である。Aの指導事例においては、このことを如実に示してくれたケースであったことを改めて認識することができた。

#### 5. 今後の課題

Aは人工内耳を装着しており、手話をつけなくても1対1であれば、音声で会話ができるくらいの聴力がある。しかし、会話の細かい助詞・助動詞は聞き取れず、文法の問題はまだまだ苦手としている部分が多い。特に、文末が変わると文全体の意味が変わる受身

の文は、理解することが困難になることがある。

また、語彙理解に関して、日常での使用頻度が低い語彙は極端に理解できていなかった。特に、慣用句のように「手がかかる」ということばは、「大変」という手話やことばに置き換えられて伝えられたり、「耳をかたむけて聞く」ということばも「しっかり聞く」という簡単なことばで表されたりする。このような慣用句はそのまま手話で表すと意味が混乱するため、聴覚障害児の日常会話ではあまり使われないのが現状である。聴覚障害児と話す場合、難しい語句はわかりやすく、簡単なことばに置き換えられて、話すことが多くなるため、語彙力は健聴児に比べてどうしても少なくなってしまう。意味を捉えることが難しいことばは、様々な生活体験を積み重ねていく中で、先生や家族など身の回りの人々が豊かなことばを語りかけ、実体験を通して身につけていくことが大切である。学習の中で、語彙の意味を聞いたり、教えたりするだけでなく、会話の中で指導者が意味を聞いたり、少し難しいことばを発したりすることで、興味を持ってことばを身につけていくことができるだろう。

また、語彙や文法を組み合わせて、自分で文を作ることができるようになることもAの課題である。書かれている文章を読んだり、理解したりする力は少しずつ身につけているが、説明したり、自分のことばでまとめたりする力が十分に身につけていない。ことばの意味を問い、Aに答えてもらう指導を繰り返したため、ことばの意味を説明する力がついてきた。既に理解している語彙やイメージができていた語彙の説明はできるが、自分で考えたり、意見を持ったりすること

が難しい。そのため、文章を読んだ感想を書いたり、文を要約したりする練習をすることで、自分でことばを選び、書いたり発言したりする機会を与える必要がある。

今後も、引き続き、Aのことばの指導を重ねる中で、語彙・文法、そして作文を含めた上での総合的なことばの力を高めていきたい。

## 引用文献

- 我妻敏博(1990) 聴覚障害児の文理解方略に関する一考察(その3), 聴覚言語障害, 19(2), 41-51, 聴覚言語障害学会.
- 根元匡文(1967) ろう児の連想反応語の特質について, ろう教育科学9(1), 17-26, ろう教育科学会.
- 河野淳(2010) 人工内耳あれこれ III—Ver1. 人工内耳友の会 [ACITA].
- 斉藤佐和・九嶋圭子・馬場顕・垣谷陽子・松原太洋・小美野みつる・江口朋子・板橋安人・佐藤幸子・塚越洋和・秋谷義一(1989) 作文力の総合的評価の試み—様子を表す語彙の使用について—, 養護・訓練研究, 2, 77-93.
- 左藤敦子・四日市章(2000) 聴覚障害児の語彙に関する文献考察, 心身障害学研究, 24, 195-203.
- 田中幹子, 南出好史(2000) 聴覚障害児童・生徒は文をどのように理解するか—文理解方略を中心に—, 聴覚言語障害, 29(3), 65-78, 聴覚言語障害学会.