

## 聴覚障害幼児用構文指導プログラムの考案と試行 (2)

大 島 光 代 (筑波大学附属聴覚特別支援学校)  
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

**要約** 聴覚障害幼児の構文指導プログラムを考案し、聴覚障害幼児に試行した。本プログラムを聴児に施行したところ、平仮名の読字率及びプログラムの課題文の正答率において、年少児群と年中児群の間には大きな開きが示されたことから、本プログラムが、年中児期の構文力を測定しているものと推測された。本プログラムを聾学校年中児学級(4歳児)に在籍する聴覚障害児に試行した。その結果、4歳児学級の12月時点で2語文課題ですら殆ど正解できなかったが、5歳児学級の7月末には2語文は全問正解し、3語文、複合文課題においても急激な伸びを見せた。今後は、プログラムの改善も行った上で、聴覚障害児への活用を検討していくことが課題となった。

**キーワード**：聴覚障害幼児、構文指導

### I. はじめに

言語の習得は、教科の学習を進めていく上で必須のものであり、就学前教育においては、言語の習得を含め、コミュニケーションに関連する問題は重要な検討課題である。

近年では、コミュニケーションに関連する問題は、通常の児童生徒のみならず障害児、外国人児童生徒、帰国子女等においても重要な検討課題となっている。言語の習得プロセスには、様々な段階が考えられるが、就学前段階までには、文の習得が到達目標となっている。文の習得は、適格な文を無限に生成し、同時に理解する能力の習得でもあり、それは話者として自分が伝達したい概念を文で自由に表現し、また他の人が表出する文の表す概念を容易に認知する能力の習得であるとされる。

従来から言語指導あるいはコミュニケーション指導として様々なアプローチが提案され、実践されてきた。特別支援教育の流れの中でより個別的な配慮をしていくことの指摘から種々の個人用言語学習支援プログラムが考案されるようになった。

しかしながら、訓練プログラムの対象が特定されていたり、言語材料が文字・語彙レベルであり、文・文章レベルのものは十分に開発されていない面がみられる。個人用言語学習支援プログラムを開発していくことは学校場面だけでなく、家庭においても学習の機会が増え、豊かなコミュニケーション力を育てていく観点から意義あることである。特に「読み・書き」障害が苦手な児童に対する言語支援プログラムの文レベルの学習の開発には至っていない。

大島ら(2010)は、聴覚障害児や発達障害児等に適用し、文レベルの学習指導プログラムを提示した。

ここでは、このプログラムを適用していく上での基礎的なデータとこれを用いた指導実践に関する若干の知見を得たので報告する。

### II. 構文学習プログラムの基本的な考え方

#### (1) プログラムの趣旨

助詞の使用が習得され、文の成り立ちを理解し、表現できるように指導を進めていくことが基礎だととらえ、構文を体系的に学習するために文の構造及び助詞の使用を視覚的イメージとしてつかみ、長期記憶に留めることが学習プログラムとして有効ではないかと考えた。

対象は、助詞の習得が困難な子どもたちであり、ここでは、「構文指導プログラム」としている。

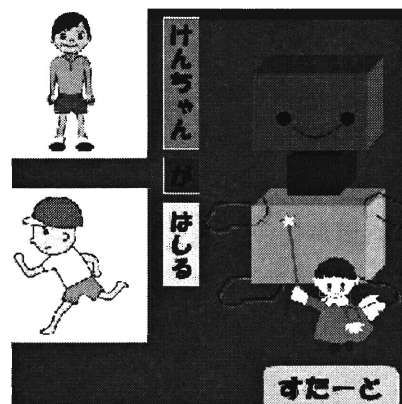
#### (2) 学習材料

音韻意識が獲得され、カテゴリー別にことばが拡充し、文としての認識ができるようになり、その表出が可能になることが言語発達としての道筋ととらえ、まずは、単文の2語文、3語文を理解することが必要だと考えた。

#### (3) 構文指導プログラムの概要

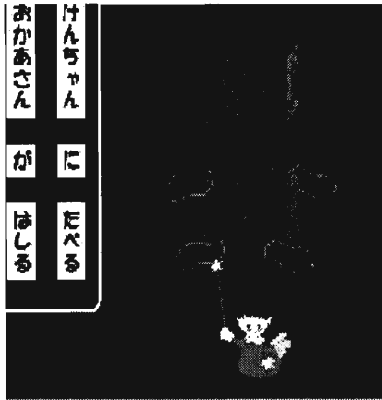
システムの開発は、Adobe FlashCS3上で行った。

##### ① 2語文の提示



構文ロボットこぼくんの頭（主語）、首（助詞）、体（述語）が順番に降りてきてロボットの形になる。そのあと、順番に主語の「けんちゃん」の文字と絵と一緒に提示され、次は助詞の「が」、最後に述語の「はしる」が提示されて、2語文になる。スタートボタンをクリックすると、次の画面へすすむ。

② 主語のこぼの選択



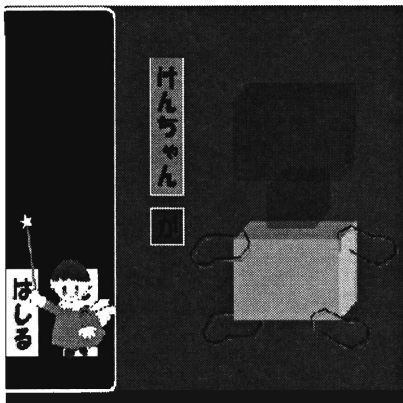
左のボックスの中の選択肢から、主語にあたることばを選択し、クリックする。

③ 助詞のこぼを選択

左のボックスの中の選択肢から、主語にあたることばを選択し、クリックする。

④ 主語のこぼを選択

左のボックスの中の選択肢から、主語にあたることばを選択し、クリックする。



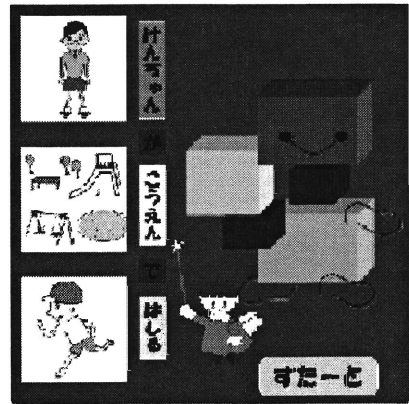
⑤ 答え合わせ

こたえあわせをクリックする。

⑥ 手話で文を確認

⑦ 3語文を選択

スタート画面から、3語文を選択した場合、2語文と同様の課題が始まる。



⑧ 複合文を選択

2語文、3語文と同様である。

(4) 聴覚障害児への配慮

聴覚障害児においては聴覚回路のみでは読解は容易にはすまないという指導経験を踏まえ、視覚的な教材をとおして構文のイメージをつかみ、手話と日本語を結びつけることにより構文学習は合理的に行えと考えた。

Ⅲ. 聴児の構文力の実態の把握

(1) 目的

就学前期の3歳から6歳の聴児に大島ら（2010）の構文指導プログラムを実施し、聴児の構文力の様相を把握し、本プログラムの適用の可能性を検討する。

(2) 方法

① 対象児

H市の保育園に在籍する年少児18名、年中児35名、年長児39名の計92名とした。

表1 対象児の構成

年齢区分	年齢層	人数	
		男	女
年少	① 3歳10ヶ月～4歳3ヶ月	6人	4人
	② 4歳4ヶ月～4歳9ヶ月	4人	4人
年中	① 4歳10ヶ月～5歳3ヶ月	4人	8人
	② 5歳4ヶ月～5歳8ヶ月	9人	14人
年長	① 6歳0ヶ月～6歳4ヶ月	8人	7人
	② 6歳5ヶ月～6歳9ヶ月	15人	9人

② 手続き

構文指導プログラムの中で使用されている平仮名29音を取り上げ、ランダムに表示し、読めるかどうかをチェックした。プログラムの2語文と3語文を検討した。

(3) 結果と考察

① 読字率と構文力

表2 年齢群別平均読字数

年少	①	14.0 (48.3%)
	②	12.1 (41.7%)
年中	①	25.6 (88.3%)
	②	26.0 (89.7%)
年長	①	26.1 (90.0%)
	②	28.0 (96.6%)

( )の中は%

表3 平均正答数

読字率 年齢区分 構文	50%以下		50%以上	
	年少 (10人)	年中 (4人)	年少 (8人)	年中 (31人)
2語文	1.2 (12%)	4.8 (48%)	4.4 (44%)	8.1 (81%)
3語文	0.4 (4%)	1.0 (10%)	1.1 (11%)	7.0 (70%)

( )の中は%

平仮名の読字率は年少児期と年中児期に大きな差が示され、読字率の高い幼児群の方が、正答率が高い傾向が示された。このことから本構文指導プログラムの実施にあたっては、「平仮名を読むことができる」かどうか指の成否に影響を与えることが示唆された。年少児群では、平仮名を読むことができても構文を完成させることが出来ない幼児が多かったことから、年少児期には本構文指導プログラムの適用は困難であることが示唆された。

表4 年齢と性別からみた平均正答数

年齢区分 性別	構文	2語文		3語文	
		男	女	男	女
年少	①	2.3 (23%)	1.3 (13%)	0.0 (0%)	0.5 (5%)
	②	2.8 (28%)	2.8 (28%)	0.5 (5%)	2.3 (23%)
年中	①	6.5 (65%)	8.1 (81%)	4.5 (45%)	6.8 (68%)
	②	7.7 (77%)	7.9 (79%)	5.9 (59%)	6.9 (69%)
年長	①	7.6 (76%)	8.1 (81%)	6.3 (63%)	7.4 (74%)
	②	8.3 (83%)	9.2 (92%)	7.7 (77%)	8.0 (80%)

( )の中は%

各年齢群の正答率が生活年齢に伴って増加していることから構文力は生活年齢に応じて発達するものと考え

えられた。正答率は、年中児群から年長児群にかけては緩やかな増加傾向を示したが、年少児群から年中児群にかけては急激な増加を示した。2語文の方が3語文よりも正答率が高いことから、2語文の獲得は3語文の獲得に先行するものと考えられた。

(4) まとめ

平仮名の読字率と、課題文の正答率において、年少児群と年中児群の間には大きな開きが示された。このことから、幼児の構文力は年少児期から年中児期に獲得されると考えられ、年少児期のプログラムの実施が困難であることが考えられた。今後は、プログラムの改善も行った上で、聴覚障害児への活用を検討していく必要があると考えられた。

IV. 聴覚障害幼児への実践事例

本プログラムを聾学校年中児学級(4歳児)に在籍する4名の聴覚障害児に試行した事例を述べた(大島ら, 2010)。ここでは、この事例のうちの4歳児学級の12月時点で2語文課題ですら殆ど正解できなかったが、5歳児学級の7月末には2語文は全問正解し、3語文、複合文課題においても急激な伸びを見せた事例の指導経過を報告する。

(1) 年中児学級(4歳児学級)における指導

① 実態と課題

4月当初、自発語は「おはよう」、「ありがとう」、「さようなら」と自分の名前、「ママ」などの数語しかなかった。音声での発語はほとんど見られず、促されるとキューサインをつけながら声を出していた。

年少学級(3歳児)の12月に人工内耳を装用したが、十分に活用できていなかった。4歳児になってからはヘッドホンを装用して検査できるようになった。

遊びでは、なかなかルールが理解できず、友だちの様子を見ながら真似をする様子が多く見られた。

言語理解の乏しさに加え、語彙数の少なさや発語がほとんどないことから、まず音韻意識の獲得を目指すことと、活動の見通しをもち自信をもって参加できるようにすること等が課題となった。

② 1学期：朝の会での取組；文字指導(読み)

朝の会では、当番の子どもがカレンダーワークを行う。黒板に日付や曜日、お天気のカード、欠席の子ども顔写真を貼りつける。順番にこれらの内容を確認していく。その際に、数字、曜日、お天気、子どもの名前をひらがなでルビをふり、ひらがなに興味をもたせるようにした。「今日の予定」、「給食のメニュー」も絵カードとともにひらがなで書いて見せることにより、ひらがなの書き順にも興味をもたせた。文の助詞を意識させた。

## ③ 2学期

「今日の予定」では2語文で表現するようにした。助詞を青の四角で囲み強調するとともに、助詞を抜いて書き、子どもに考えさせるようにした。「おにごっこ□する」の文に、助詞の「を」を入れたり、「うんどうじょう□あそぶ」の文には、助詞の「で」を入れたりして無理なくゲーム感覚で助詞の意識をもたせるようにした。

給食のメニューから好きなものを一品決め、「わたしは、みそしるがすきです」とみんなの前で発表させた。初めは、キューサインをつけずに話し、読話を促した。発表内容を聞いて品目を当てるゲームを楽しみ、自然に3語文が話せるようにした。

当番は「いまから、けんこうかんさつをします」と言い、順番に「○○ちゃん、げんきですか」と聞く。尋ねられた子どもは、「はい、げんきです」と答える。当番は観察表に○を書き入れる。「けんこうかんさつ」は難しいことばだが、ひらがなで表の上を書いてあり、読みながら話すようにした。

## ④ 3学期: 文字指導 (書き)

当番の子どもに、日付、曜日、お天気のルビを振らせるようにした。分からないひらがなは、あらかじめ指で書きなぞらせるようにした。

## (2) 年長児学級 (5歳児学級) における指導

## ① 実態と課題

ひらがなの文字は読めても、文字の並びを見て、ことばとして意識し、理解できるものが少ない。音声言語として表出できることばが、なかなか増えない。指文字でことばを押さえることで音韻意識を確立し、構文意識を身に付けていくことを課題とした。年中児学級の3学期から人工内耳だけではなく補聴器を装着することで、少しでも音を意識させることにした。

## ② 朝の会での取組

5歳児になってからの朝の会のカレンダーワークは、なるべく自分で書いてもらうようにした。「きょうは」、「です」のカードの間には、○がつ○にち○ようびと書く。「きのうは」、「でした」のカードの間にも同様に日付と曜日を書く。「おやすみは」、「です」のカードの間にも欠席者の名前を書くなどして、ひらがなを書くようにした。筆順が違っているときには、書きなおしをさせて誤った覚え方をしないようにした。

今日の予定は指導者が書くが、必ず助詞は子どもたちに考えさせた。また手話と音声を使って2語文、2語文を話す練習をした。

給食のメニューは、ひらがな表記のものを一緒に読み、指導者が提示したものを絵カードの中から探す。例えば、「みそしる」、「ごはん」、「はんぱーぐ」、「さらだ」と言われたら、それを覚えてカードの絵や文字

を手がかりにして探す。見つけられると嬉しいので、ゲーム感覚で楽しむことができた。

一度に4つもの品目は覚えられないが、友だちに教えてもらいながら探していた。ことばでイメージできるものは絵で探し、できないものは文字を見ながら探すことができた。

ひらがなの文字と指文字とをマッチングさせていく練習を行った。また声も出して音声でも確認するようにした。

あらかじめ絵とことばのカードを用意しておき、まずはマッチングを行う。次にことばカードを1枚選び、ボードに貼る。次にことばの語尾のひらがなを取り上げ、この音韻から始まることばを探す。選択肢の中からカードを選ぶので、ルールが理解できれば楽しく遊ぶことができた。

「まねっこパン、パン」と言って音韻数を手拍子で知らせ、その数にあたることばを言いながら、次々にまわしていくゲームである。「パン、パン」、「りす」、「パン、パン」、「とり」といったぐあいに、思いつくことばをどんどん言っていくスピード感あふれるゲームだが、初めはなかなかできなかった。繰り返すうちに、ゆっくりだが2音韻のことばは言えるときもあったが、ヒントを与えることも多かった。「まねっこパンパンパン」と3音韻になると難しさが増し答えられなかった。

個別指導では基本的には4歳児のときに行ってきた内容を続けて指導した。1学期に新しく取り入れた内容のみ以下に示す。うさぎ探しゲームは、様々な表情をしたうさぎの顔、色とりどりの服装、いろいろな種類のくつをはいた足とパーツが3つに分かれたうさぎの絵カードを使ってお話をする。「おこっているうさぎの顔はどれですか」、「赤い服を着たのはどれですか」という質問に対して、適切な絵カードを選びうさぎを完成させていく。手話をつけて話すと、ほとんど正確に選べることができるようになった。質問は「どれ」、「どっち」などは分かるようになった。

文作りゲームでは2語文の構文の枠を書いたプリントを渡す。マスの中に文字カード「○○ちゃん」、「はしる」、「が」から選択して正しくカードを置く。自分の名前や友だちの名前が書いてあると、すぐに主語ととらえることができた。述語の動詞は文字のみを見て理解できるものは少ないが、手話で表すと理解し、正しく文字カードを当てはめることができた。

夏季休業中の7月に家庭においてゲーム感覚で遊びながら本プログラムを実施してもらうよう母親に依頼した。

## (3) 考察

4歳児学級の12月の時点では、本プログラムの2語文課題がほとんどできなかったが、その後の種々の指

導によって5歳児の7月末には全問正解となった。このことにより前述した実践が何らかの影響を及ぼしていることが推測される。日常的な教師の直接的な支援があり、夏季休業中に本構文プログラムの練習課題を行うことにより3語文から複合文までの構文意識が獲得されるようになったものと考えられる。視覚優位の子どもには、パソコンの色鮮やかな画像や主語、助詞、補語、述語が色分けされていること、文がロボットの体のイメージと重ねられていることなどが、構文意識をもつ上で助けになったものと推測される。

#### IV. おわりに

幼児の言語指導において子どもの実態によっては文字指導をあまり早くから実施しない方が良いとも言われる。ここで示した事例は文字を入れることによって音韻意識の獲得が進み、指文字を導入した5歳児学級の1学期頃から音韻意識がより確実に獲得されたと思われる。聴覚の活用が困難なために手話を用いた言語指導を重視したが、助詞の存在を強調するために毎日、助詞を意識する時間を設定した。2語文の構文意識は、これらの積み重ねにより出来上がったものと考えられる。文理解が苦手な幼児に理解を促進するためには、本構文指導プログラムを使用するのではなく、教師の日常的な指導と連動させていくことが重要だと考える。

今後は、更に多くの事例によって検討し、本プログラムの効果や問題点などを検討していきたい。

#### 文献

- 1) 大島光代ら (2010) 聴覚障害幼児用構文指導プログラムの考案と試行 障害者教育・福祉学研究, 6, 63-68.