

第9章 実践研究

筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部実践研究

I はじめに

1. 現状と課題

2006年の日本耳鼻咽喉科学会による人工内耳適応基準の改定により、全国的に埋め込み手術の低年齢化が進んだ。2014年の改訂以降は、新生児聴覚スクリーニング検査の普及と相まって、人工内耳装用開始時期の更なる早期化が進むとともに両耳装用する幼児の数が増加している。このような医療技術の進展を背景に、本校幼稚部においても人工内耳を装用している幼児が増えている。そこで、人工内耳を装用している幼児に対する効果的な言語指導について、実践を通して明らかにする必要があると考える。

2. 本校における言語指導について

本校幼稚部では、これまでコミュニケーションを通じた言語指導の実践と研究を重ねてきている。その成果から、身近な人との良好な人間関係を基盤にお互いの気持ちを通い合わせ、わかり合う経験を重ねること、その上で話し手をよく見て、理解しようとして聞き、自分の思いや考えを自分なりの方法で表現し、伝え合う喜びを味わうことが言葉の獲得につながると考えている。

日々の指導の拠り所となるものとして教育課程を作成しているが、言語と関係が強い領域「言葉」「聴覚活用」「発音」におけるねらいは、表9-1の通りである。

表9-1 幼稚部教育課程（2011 筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部）より抜粋

「言葉」

- (1) 進んで人の話を聞き、きちんと理解しようとする態度を身に付ける。
- (2) 日常生活に必要な言葉を身に付ける。
- (3) 言葉のきまりや面白さに気づき、言葉の感覚を豊かにする。
- (4) 自分の経験したことや思ったこと、考えたことなどを話す。
- (5) 身近な人の話すことをよく聞いて、自分の気持ちや考えなどを言葉で表現し、伝え合う喜びを味わう。
- (6) 絵本や物語などに親しみ、知識や想像力などを豊かにする。

「聴覚活用」

- (1) 補聴器等を活用し、音や言葉を注意深く聞こうとする意欲や態度を身に付ける。
- (2) 話された言葉を聞くことに慣れ、進んで理解しようとする。
- (3) 音や音楽に親しみ、進んでそれらを生活に取り入れたり楽しんだりする。
- (4) 補聴器等の使い方に慣れ、日常の管理が一通りできる。
- (5) 補聴器等を通して自分の声を聞き、声の出し方をいろいろ調整できる。

「発音」

- (1) 明るい声が身につき、場に応じた声を使おうとする。
- (2) 言葉のリズムやイントネーションなどに気を付けて話そうとする。
- (3) 発音に気を付けて、相手にはっきり伝わるように話そうとする。
- (4) 発音の基礎となる遊びや発音の練習に、意欲を持って楽しんで取り組む。
- (5) 音韻サインや文字を積極的に利用しようとする。

3. 本校幼稚部教員へのアンケート調査の結果から

本校幼稚部では、補聴器や人工内耳等の装用機器の違いによってではなく、幼児の実態に応じた指導を行っている。今回、「人工内耳を装用している子供への指導で特に気をつけていること」について、本校幼稚部教員を対象に自由記述によるアンケートを実施した。

記述内容を整理すると、概ね「傾聴態度」「理解の程度の確認」「相手に伝わるように話すこと」「聞き洩らしや聞き間違いへの意識付け」「音韻の理解」「個人差への対応」「安全面の配慮や故障への対応」に分けられた。中でも「傾聴態度」と「理解の程度の確認」に関する記述が多かった。

「傾聴態度」に関しては、「視線を合わせたコミュニケーションに心がけている」「耳だけで聞きがちなので相手を見て話を聞くように促している」「話者を見ていなくても他児と教師のやりとりを聞いて、同じように答えたりそれらしく答えたりするが、実際は理解していないことがあるため、傾聴態度を育てることに力を入れている」など、相手を見ることが、わかろうとして聞くこと等、話を聞くときの気持ちの向け方や態度に関する記述が多かった。

また、「理解の程度の確認」に関しては、「言われていることや話の内容を理解しているかを確かめる」「音への反応の良さに引きずられて、聞こえていることと理解していることを見誤らないように留意している」など、子供の理解の程度をやりとりの中で確かめているとの記述が多かった。

以上のことから、人工内耳を装用している幼児の言語獲得に関する現状と課題を踏まえ、本校が継承してきたコミュニケーションを通した言語指導を通して、教師が子供とのかかわりの中で行っている様々な指導上の工夫について明らかにしたい。

II 目的

本校幼稚部に在籍する人工内耳を装用している幼児に対する聴覚を活用した言語指導を通して、有効な指導法に関する実践的な知見を得ることを目的とする。

III 方法

1. 実践研究

1) 授業実践

聴覚を活用した言語指導において、それぞれの教員が大事にすべきと考えていることについて「授業を振り返る視点」として整理し、その視点に基づいてビデオ視聴により授業研究を行う。

2) 事例検討

人工内耳を装用している幼児のそれぞれのニーズに合わせた指導の在り方を検討するために事例検討を行う。事例検討では、具体的な指導法やつまずきの背景について分析し、その結果を実際の指導に反映する。

3) 実態把握

実践研究の1年次と2年次に子供の全体的発達、聞こえ、受容態度、言語理解・表出、発音について実態を把握し、変容を捉える。

2. 研究計画

実践研究の計画を表9-2に示す。

表9-2 研究計画

	時期	実施内容		
1 年次（令和元年度）	4月	・「人工内耳装用幼児への指導に関するアンケート」実施		
	5月	・「授業を振り返る視点」の整理		
	6月	授 業 実 践		・授業研究会（グループ）① ・事例検討会① ・評価内容・方法の検討
	7月			・授業研究会（グループ）② ・全体研究会
	8月			
	9月			・授業研究会（グループ）③
	10月		実態把握	・授業研究会（グループ）④ ・事例検討会②、③
	11月			・授業研究会（グループ）⑤
	12月			・全体研究会
	1月			・授業研究会（グループ）⑥ ・事例検討会④ ・全体研究会
	2月			・事例検討会⑤
	3月			・全体研究会 ・事例報告会
2 年次（令和2年度）	4月	（新型コロナウイルス感染症拡大防止のため休校措置）		
	5月			
	6月	授 業 実 践		・授業記録の作成
	7月			・授業記録の作成
	8月			・授業記録の作成
	9月			・授業記録の作成 ・事例検討会⑥ ・授業研究会（グループ）⑦
	10月			・授業記録の作成
	11月		実態把握	・授業研究会（グループ）⑧ ・事例検討会⑦ ・授業記録の作成
	12月			・実践研究のまとめ ・報告書の作成
	1月			・実践研究のまとめ ・報告書の作成
	2月			・報告書の作成
	3月			・校内報告会 ・報告書の提出

3. 対象幼児

対象児は、2019年度、2020年度の2年間を通して本校幼稚部に在籍する人工内耳を装着している幼児10名（A児、B児、C児、D児、E児、F児、G児、H児、I児、J児）である。

〔聴力の実態〕

1年次の研究開始当初（2019年4月）と2年次研究まとめ時（2020年11月）の補聴機器の装着状況と聴力の実態（装着閾値平均のみ）を以下に記載する（表9-3、表9-4）。なお、聴力の実態（表9-4）に関しては個人が特定されないように順不同で示す。

表9-3 補聴機器の装着状況

	片耳人工内耳、片耳補聴器	両耳人工内耳
2019年 4月	4名	6名
2020年 11月	3名	7名

表9-4 聴力の実態（対象児の装着閾値：dBHL）

対象児についてはA児～J児を順不同で幼児①～幼児⑩として記載

対象児	人工内耳 装着耳	装着閾値（下段 周波数：kHz）					
		右耳			左耳		
		0.5	1	2	0.5	1	2
幼児①	両耳	25	30	25	25	25	25
幼児②	右耳	25	25	25	45	45	50
幼児③	両耳	30	30	25	35	30	25
幼児④	左耳	45	45	45	40	40	30
幼児⑤	両耳	35	35	25	35	30	30
幼児⑥	両耳	40	35	40	45	40	45
幼児⑦	両耳	30	30	25	30	30	25
幼児⑧	右耳	25	25	25	40	50	80 ↓
幼児⑨	両耳	35	30	30	35	35	30
幼児⑩	両耳	35	30	25	50	40	50

（2020年11月現在）

4. 実態把握について

1) 実施時期 1年次 2019年10月～11月

2年次 2020年11月

2) 実態把握の内容と方法

「全体的発達」「聞こえ」「受容態度」「言語発達」「発音」について実態を把握し、1年次と2年次の子供の変容を捉える。

表9-5に実態把握の内容と方法を示した。「言語発達」については、言語理解と言語表出の側面から実態を把握する。言語理解に関しては、ことばの理解、聞いて理解（単語、文）が該当する。言語表出に関しては、数の記憶、ことばの復唱（単語、文）、絵を見てお話が該当する。

表9-5 実態把握の内容・方法一覧

項目	目 的	方 法	検査者
全体的発達	「運動・探索・社会・生活習慣・言語」の各領域における発達段階を把握し、子どもの育ちを総合的に理解する。	津守式乳幼児精神発達検査（1～3才まで、3～7才まで）	担任
聞こえ	裸耳聴力、人工内耳及び補聴器の装用閾値を把握する。	聴力測定（標準、装用閾値）	担任
受容態度	話を聞いたり内容を理解したりする時の子どもの受容態度を把握する。	受容態度評価表を試作（「幼稚園3年間の子どもの姿」（2004年筑波大学附属聾学校幼稚園pp.33-35）表9-6	担任
言語発達	言語理解と言語表出について子どもの実態を把握する。	数の記憶 ことばの復唱（単語・文） ことばの理解 聞いて理解（単語、文） 読んで理解 絵を見てお話	担任
発音	単音での発音の実態を把握する。	対象音：直音（清音、濁音、半濁音） 67音節＋「ン」	担任 評価者は担任以外の2名

（資料）言葉の検査【実施の手引き】参照

受容態度評価表を表9-6に示す。これは、話を聞いたり内容を理解したりする時の子供の受容態度を把握できるように、「幼稚園3年間の子供の姿」（2004年筑波大学附属聾学校幼稚園pp.33-35）をもとに作成したものである。

3）実施方法及び留意点

- ・言語発達の各検査は、言葉の検査【実施の手引き】（資料）に添って行う。
- ・言語発達の検査の教示は、音声のみで行い普通の語調で明瞭に話す。
- ・言語発達や発音の検査においては、幼児の発話をICレコーダーに録音し必要に応じて確認のために使用する。
- ・実施にあたっては、授業時間内で調整し、幼児に過度な緊張を強いる場面を作らないように配慮する。
- ・事前に保護者に検査の趣旨等を説明し、同意を得る。

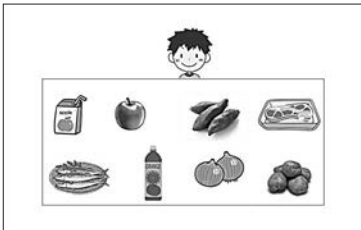
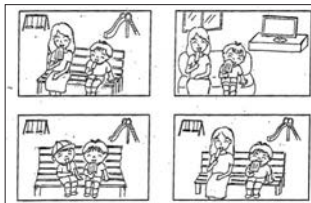
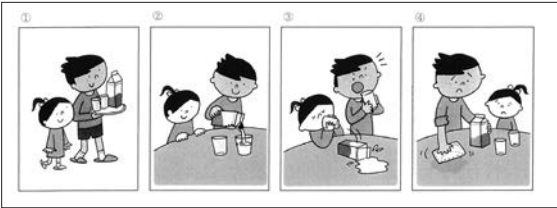
5. 倫理的配慮

本研究の実施に先立ち、筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会に研究実施の承認を得た。その後、保護者に説明して同意を得た。

表9-6 受容態度評価表

1	話に合わせて絵や写真や身振りなどが手がかりに使われることで、言葉だけでは通じない内容を受け取ることに慣れる。
2	自分の気持ちを汲み取ってかかわってもらうことに慣れ、担任や母親からの話しかけを期待する。
3	担任や母親から、生活の流れに沿った簡単な言葉で話しかけられると、言い終わるまで相手を注視する。
4	担任や母親から簡単な言葉で話しかけられると、じっと最後まで聞く。
5	自分の体験したことを絵や動作などの手がかりを使って担任や母親から話してもらおうと喜んで聞こうとする。
6	担任や母親から、短めの文をいくつかつなげて話されても最後まで聞く。
7	担任や母親から話しかけられてよくわからない時、「ん？」という顔つきをする。
8	担任が友達に話しかけているのに気付くと、関心を向け聞こうとする。
9	学級内の母親など慣れた人の話しかけであれば、内容がわからない時、首をかしげたり、「ワカラナイ」「ナニ？」などと言ったりする。
10	自分の経験したことについて話してもらおうの喜び、うなずいたり、思いついたことを言ったりしながら楽しそうに聞く。
11	担任が友達と話しているところに割り込み「ナアニ?」「ドウシタノ?」などと尋ねる。
12	日常生活の簡単な内容なら学級以外の母親達やあまりなじんでいない教師に話しかけられてもわかろうとして聞くことが増える。
13	相手の話す言葉の意味を取り違えて不思議そうな顔をしたり、確認のために自分が受け取った言葉で問い返したりする。
14	担任や学級内の母親たちなどよくなじんでいる相手に対してであれば、話を聞いている途中で聞き漏らしたりわからなくなったりした時、聞き返す。「モウ1回イッテ」「イマ ナンテ言ッタノ」
15	担任が友達と話しているのに気付くと、自分から近寄って話を聞き内容をつかもうとする。
16	友達同士のやりとりで相手の話がわからない時、首をかしげたり、「ワカラナイ」「ナニ？」などと言ったりする。
17	それほど親しくない大人の話もわかろうとして聞く。わからない時は尋ねてわかろうとする。
18	自分が経験したことを担任や母親が他の人に話している時、そばで聞いていて、自分の経験と照らして違うことを指摘したり、思ったことを言ったりする。
19	担任や学級内の母親たちなどよくなじんでいる相手であれば、話の中にわからない言葉や事柄があると、その意味をわかろうとし、自分なりの言い方で尋ねる。
20	相手の話がよくわからない時、絵や文字を書くように頼んだり音韻サインを付けるように頼んだりして、よりわかろうとする。
21	担任や母親の昔体験した話や空想的な作り話など、自分の経験したことがない長い話をわかろうとして聞く。
22	友達の話に相づちを打ちながら聞く。
23	参観者など初対面の人の話もわかろうとして聞く。わからない時は、尋ねてわかろうとする。
24	相手の話を区切りまで聞き、自分なりに理解したことを伝え、相手の言おうとしたことと合っているかを確かめる。合っていないとわかると、思い込みを修正して聞く。
25	なじんだ人が相手であれば、聞き漏らしたりわからなかったりしたところだけを抜き出して尋ねることがある。「エッ イツ ヤッテイルッテ 言ッタ」
26	相手の話の中に聞き慣れない言葉があった時、わざわざ聞き返さないで前後の文脈から類推してわかろうとすることがある。
27	知りたいこと、疑問に思うことがはっきりし納得できるまで質問の仕方をいろいろかえて尋ね、わかろうとする。

それぞれの項目に対して、「A：そう思う。（当てはまる）[4点]」、「B：どちらかというとそう思う。[3点]」、「C：どちらかというとそう思わない。[2点]」、「D：そう思わない。（当てはまらない）[1点]」のいずれかに○をつける。

項目		検査内容
数の記憶 (注1)		教示された数を復唱する。
ことばの復唱	単語	教示された単語を復唱する。(2音節～5音節) 教示語には、聞き慣れた単語と聞き慣れない単語を含めた。 例) おふろ よそみ おむすび かしつき ゆきだるま どろまみれ等
	文	教示された文を復唱する。(3～5文節文) (例文) ●えきの かいだんを のぼる。 ●みどりの ぼうしが かわに おちた。 ●でんしゃの まどから たかい やまが みえた。
ことばの理解 (注1)		子供は、教師が言った単語を聞いて、4枚の中から適した絵を選ぶ。
聞いて理解	単語	子供は、教師が読む文を聞いて、内容に合った絵を選ぶ。
	文	〈提示文〉 こうたろう君は、お母さんと一緒に買い物に行きました。お肉は買わないで、じゃがいもとたまねぎを買いました。それからリンゴとジュースを買いました。 〈質問文〉こうたろう君は、何を買ったの？ 
読んで理解		子供は、自分で文カードを読み4枚の中から適した絵を選ぶ。 (例文)：実際は縦書き おかあさんと こうえんに いった。 ふたりで アイス あいすを たべた。 ぼくの アイス あいすのほうが おおきかった。 
絵を見てお話		子供は、提示された絵を見ながら自由に叙述する。  1枚の絵 (注2)  4枚続きの絵 (注3)

- (注1) 言語学習能力診断検査 (ITPA) を使用
- (注2) こぐま会「ひとりでとっくん13 おはなしづくり1」の絵を使用
- (注3) 幻冬舎×こぐま会「おはなしづくり絵カード」の絵を使用
- その他の項目は、自作したものを使用

図9-1 言語発達の検査項目と検査内容の例

IV 研究の実際

1. 授業実践

人工内耳を装用している幼児に対する効果的な言語指導について、実践を通して明らかにするために「授業を振り返る視点」を作成し、それをもとに授業研究を行い、授業研究会で話し合った内容を整理した。また、授業研究会で取り上げた授業場面の一部を逐語的に書き起こし、教師の指導意図を記入した授業記録を作成した。

1) 「授業を振り返る視点」の作成

人工内耳を装用している幼児の言語指導において、大事にしていること、大事にすべきと考えていることについて幼稚部教員全員で書き出し、それらを「授業を振り返る視点」として10の項目に整理した。

「授業を振り返る視点」

- ・補聴や音に関すること
- ・傾聴態度に関すること
- ・教師の話し方に関すること（聞こえに関する配慮）
- ・理解の確認に関すること
- ・わからせる、考えさせる働きかけに関すること
- ・教師の言葉かけに関すること（言語面に関する配慮）
- ・口声模倣に関すること
- ・視覚的教材に関すること
- ・子供同士のやりとりに関すること
- ・その他

項目ごとの具体的内容を表9-7に記載した。これらは授業を振り返る際の具体的な内容であると同時に、授業を行う上での配慮事項としても活用した。

表9-7「授業を振り返る視点」の具体的内容

【補聴や音に関すること】 ・子供の聞こえの様子を把握しながら指導しているか。 ・環境音に配慮しているか。 ・ハウリングはしていないか、また、していた時に適切に対処しているか。 ・補聴器や人工内耳の点検はしてあるか。 ・補聴システムを使う場合のマイクの位置や声の大きさは適切だったか。 ・耳を澄ませて聞くような場面を作っているか。 ・子供の実態によっては、あえて聞き取りにくい状況を作って、聞き取りにくさを自覚させたり子供に自分から聞き返させたり確かめさせたりしているか。
【傾聴態度に関すること】 ・子供の視線を確認しているか。 ・子供が注目してから話し始めているか。 ・話し手を見るように促しているか。

・教師や友達の話に気持ちを向けて見たり聞いたりするように促しているか。 ・子供の聞きたい、見たいという気持ちを大事にしているか。
【教師の話し方に関すること】（聞こえに関する配慮） ・声の大きさは適切か。 必要以上に大きな声で話していないか。子供に届く声の大きさかなど。 ・子供が聞き取りやすいように、話す速さ、リズム、間の取り方を工夫しているか。 ・子供が聞き取ったり、記憶したりできる言葉（文）の長さになっているか。 ・子供が聞き取れなかったときに、リズム、スピード、言葉の区切り方、間の取り方、視覚化などの工夫をしてもう一度伝えているか。 ・聞かせる意識をもって言葉かけをしているか。
【理解の確認に関すること】 ・子供の理解の程度を把握しながら授業を進めているか。 ・教師や友達が話した内容が理解できているか確かめているか。 質問する、実際に行動させてみる、自分の言葉で言わせてみるなど。 ・子供が理解できていないときに、子供の実態に合わせて適切に対処しているか。 言い直す、言い換える、文字や絵等視覚的に示す、動作で示す、子供に聞き返させる、経験に照らして具体的に説明するなど。
【わからせる、考えさせる働きかけに関すること】 ・子供に考えさせる働きかけをしているか。 ・わからない場面やつまずく場面を作って子供に考えさせているか。 ・子供の表出（反応）を待つ間を取っているか。 ・子供の考える時間を考慮して、話す速さ、間の取り方等を工夫しているか。 ・知らない言葉についてイメージをつかませているか。 ・すぐに視覚的なものに頼らずに、言葉でわからせる工夫をしているか。 ・子供がわからない時に、「わからない」「もう一度言って」など周囲に伝えさせているか。 ・子供が「わからない」と言ったときに、教師は、まずそのことを認めているか。 ・子供が「わからない」と言ったときに、教師は、何がわからないのか、わかる部分はどこなのかなどをやりとりしているか。 ・子供がわからない時に、相手に教えてもらうための聞き返しや質問の仕方を考えさせているか。 ・聞き慣れない言葉があった時、前後の文脈から考えさせているか。
【教師の言葉かけに関すること】（言語面に関する配慮） ・教師が話しかけたり聞かせたりした言葉（内容）は子供の実態に合っているか。 ・子供の言語力に応じて言葉かけをしているか。 話す速さ、言葉の長さ、文の長さ、量など。 ・子供の気持ちに合った言葉かけをしているか。 ・ねらいをもった言葉かけをしているか。 ・次のレベルをねらった言葉かけをしているか。 ・音韻サインの使い方は適切か。ねらいをもって使っているか。 ・子供が伝えたいことをつかんでいるか。 ・子供の表出を受け止めているか。 ・子供の未熟な表現を適切な日本語に置き換えているか。

【口声模倣に関すること】 ・理解できていないことや気持ちに沿わないことを口声模倣させていないか。 ・子供の力に合わせて口声模倣させているか。 選ぶ言葉は適切か、文の長さは適切かなど。 ・求めたことを最後まで言い切らせているか。 ・どこまで口声模倣を求めるのか、ねらいをもって行っているか。 ・口声模倣に対する評価は適切か。 ・上手く口声模倣できなかったときの対応は適切か。
【視覚的教材に関すること】 ・視覚的教材の選び方は適切か。 ・視覚的教材の提示の仕方、タイミングは適切か。 ・視覚的な教材に頼り過ぎていないか。
【子供同士のやりとりに関すること】 ・子供がきちんと理解できるよう整理しながら話し合いややりとりを進めているか。 ・子供同士のやりとりに教師が介入しすぎていないか。 ・子供同士が伝わっていないことに気付いていないときに、教師は気づかせる働きかけをしているか。 ・子供同士がうまく伝え合えないときに、尋ね返したり、伝え直したりするように促すことや、そのモデルを示すことを適切に行っているか。 ・子供の実態に応じた聞き返しをさせているか。 ・話し合い活動における話題の選択と展開の仕方は適切か。 ・子供全員が興味をもって活動に参加しているか。
【その他】 ・子供の理解語、自発語について把握できているか。 ・子供の興味・関心について把握できているか。 ・聞きたい、わかりたいという気持ちを育てるかかわりをしているか。 ・教師が話すときの位置や動作は適切か。 ・子供に表情や口元が見えるようにしているか。 ・補聴器等のフィッティングは適切か。

2) 授業研究

日々の実践は、上記の「授業を振り返る視点」やその具体的内容に配慮した指導を行った。その授業をもとに、以下の手続きで授業研究を行った。

【授業研究の手続き】

- | | |
|----------|---|
| ①授業場面の録画 | ・学級で言語活動を行っている場面をビデオ録画する。 |
| ②授業研究会 | <ul style="list-style-type: none"> ・録画したビデオの内、10分程度を抽出し、「授業を振り返る視点」に基づいて、学年ごとに話し合う。 ・話し合った内容を記録票（表9-8）に整理する。 ・記録票をもとに、今後、工夫改善する点について確認し合う。 |
| ③授業記録の作成 | ・指導上の配慮事項が、実際にどのように授業の中で行われているかを把握するために、子供と教師の発話を書き起し、教師の発言について指導の意図を記述する。 |

表9-8 授業研究の記録票

授業を振り返る視点	記 録
補聴や音に関すること	
傾聴態度に関すること	
教師の話し方に関すること (聞こえに関する配慮)	
理解の確認に関すること	
わからせる、考えさせる働きかけに関すること	
教師の言葉かけに関すること (言語面に関する配慮)	
口声模倣に関すること	
視覚的教材に関すること	
子供同士のやりとりに関すること	
その他	

3) 授業研究会で話し合った内容

3歳時、4歳児、5歳児のグループ毎に8回、計24回の授業研究会を行った。授業記録会では、録画場面で実際に見られた具体的な指導の手立て、指導の意図、関連して普段気を付けていることなどを話し合い、記録票に整理した。

表9-9に5歳児学級の実際の記録票(例)を示した。この授業は、校内放送をきっかけに子供同士がやりとりを始めた場面である。

表9-9 実際の記録票(例)

授業を振り返る視点	記 録
補聴や音に関すること	・年長児では、教師が「〇〇先生が話しているよ。」等の情報を伝えることで、校内放送の内容にも興味をもって聞かせるようにしている。 ・CDの音楽を意識して聞くように工夫している。例えば、教師は、歌詞カードを提示し、指でリズムを取りながら声は出さず歌に合わせて口を動かすようにしている。 ・教師の声が強調されることを避け、友達の話を意識して聞くようするため、補聴システムのマイクは使用していない。
傾聴態度に関すること	・学級全体に向けて話している内容については、子供の視線や意識が教師から離れている際は、教師が同じことを繰り返して言うことで、子供に話し手を見ることを気付かせるようにしている
教師の話し方に関すること (聞こえに関する配慮)	・聞き慣れない言葉を聞き取れていない子供がいたので言葉の区切りに少し間を取って話すようにした。
理解の確認に関すること	・友達の話が理解できていない時には、子供の実態を踏まえながら次のことを子供に確認するようにしている。教師が間に立ち相手にもう一度話してもらうか、教師に説明をしてもらうか、自分で友達に聞き返すか、あるいはその話題は確認しなくてもよいかなど。
わからせる、考えさせる働きかけに関すること	・意味がわかる場面では、聞き慣れない言葉を使う(例:「行く」に対して「出かける」)ことで言葉への意識を高めたりわかろうとする気持ちを高めたりしている。

教師の言葉かけに関すること (言語面に関する配慮)	・聴覚口話を基本としているが、聞き慣れない言葉やなじみのない言葉については、音韻を意識させるためにサインをつけている。 ・身振りや手話を使うことで、意味を取りやすくすることもある。
口声模倣に関すること	・子供同士のやりとりの途中に口声模倣を誘うと、友達の言葉や話を聞いて理解するのはなく、教師の口声模倣を誘う言葉や話を聞いて理解する場合がある。友達の話をしっかり聞こうとする気持ちや姿勢を育てることが大切だと考えているので、必要感をもって聞くように配慮している。 ・長い文の口声模倣を誘うときには、必要に応じて文字も活用することがある。
視覚的教材に関すること	
子供同士のやりとりに関すること	・子供たちが友達とやりとりすることに楽しみを感じ始めている。また、「もう一回言って」などのやりとりを自分たちだけでできるようになってきている。そのため、上手く伝えられないときは、すぐに教師が間に立つのではなく、「先生が話す？〇〇が話す？」と選択肢を与え、自分で伝えられた満足感を感じさせるようにしている。自分から伝えようとする意欲が高まると考える。
その他	

※空欄部分は、今回の授業研究会では話題にならなかった項目である

授業研究会において記入された記録票を見ると、「補聴や音に関すること」「傾聴態度に関すること」「教師の話し方に関すること」「理解の確認に関すること」「わからせる、考えさせる働きかけに関すること」の5つの視点についての記述が多かった。そこで、これらの5つの視点に記入された反省や意見などを一部抜粋して紹介する。

【補聴や音に関すること】

- ・雨が降ってきたときによく音を聞かせ、それを教師が言語化したり、子供に聞こえたように表現させたりしていた。聞こえた音を自分の言葉で表したり、言葉で表されたものを聞いたりする経験は、音への気付きや言葉の力を伸ばすことにつながる大事な経験だと思った。
- ・CDを使った毎日繰り返す歌遊びでは、音源に耳を傾けられるよう教師はあえて歌わず、指でリズムを取り、口形を見せるだけにしている。
- ・手遊び歌遊びでは、子供同士でリズムや動きを合わせて遊べるように友達の声や動きに意識を向けさせるようにしている。
- ・普段から、指導中に放送が入ったときはよく聞かせるようにし、放送が終わってから話の内容や誰の声かなどについてやりとりするようにしている。
- ・本学級では、集団補聴システムは、子供同士のやりとりを重視する場面ではあえて使わないようにしている。

【傾聴態度に関すること】

- ・子供の言いたいことをよく教師が聞いており、子供は「ちゃんと聞いてもらった」と満足した表情だった。このような経験の積み重ねが傾聴態度づくりにつながるのではないかな。
- ・見ないと事態が動かないというように、子供が教師を見てから話し始めるように常に留意している。
- ・相手の顔を見て返事をする、見て聞くことを徹底している。
- ・聴覚を使って何となく聞いている様子の子供がいたが、教師はきちんと見ることを誘って

から話し始めていた。

- ・教師は子供の発信をタイミング良く受け止めて返事をしており、子供は満足していた。このような経験の積み重ねが傾聴態度を育てることに関係していくのではないかな。
- ・教師が話している途中で子供が話し始めた時に、「見て」「聞いて」などの直接的な言葉をかけるのではなく、教師は話を止め、もう一度初めから話し直すということを行っていた。すると、子供が「あれ？おかしいな」と気付き、話すのを止め、教師の話聞く姿勢になっていた。このように、子供自身に気付かせることが大切だと思った。
- ・教師が話している途中で子供の視線がそれたときに、教師は話すことを止めていた。すると、子供は怪訝な表情で教師に視線を戻していた。教師は子供の視線が戻ったところで話し始めていた。子供の視線や意識を戻す方法として有効だと思った。
- ・やってみたい、見てみたいという活動だったので、子供たちはよく教師を見て話を聞いていた。

【教師の話し方に関すること】（聞こえに関する配慮）

- ・教師が声を張ると子供も声を張り、教師の話し方が柔らかいと子供の話し方も柔らかくなっていた。子供はよく聴覚を使っていた。場面に応じた声の大きさや話し方を教師は意識して行っていくことが大切である。
- ・早口になってしまう子供に対して、教師はゆっくり話しかけていた。それを聞いて子供が話す速さを変え、ゆっくり話し始めていた。子供が聴覚を活用しているために、教師が指示や指摘をしなくてもこのような子供の姿が見られたのだと思う。
- ・3歳児の間に、短いやりとりの中で、きちんと見て聞くことを習慣づけたいと考えている。そのため、話す文の長さには十分気をつけている。
- ・子供が聞き取りやすい話すスピード、文の長さが配慮されていた。
- ・ゆっくり柔らかい声で話しかけることで子供にゆっくり話すことを誘っている。必要に応じて話すスピードを落としている。
- ・母音口形を教師自身が意識して話すように気をつけている。

【理解の確認に関すること】

- ・子供の発言を一つ一つ動作化し、確認している。
- ・「なんだっけ？」「何をするの？」など、一度やりとりした内容をもう一度子供と確認することが大事だと考えている。聴覚を活用している子供でも、なんとなくしかわかっていないことはよくあるため、行動や言葉で確かめることを大事にしている。
- ・理解を確認する方法としては、「どこでやるの？」など、具体的に聞いてみるのも一つのやり方である。
- ・聞き間違いをしたまま発言している子供がいた。しかしあえて口頭で修正せず、子供が発言した通りに教師が行動し、子供自身に間違いに気付かせる場面を作った。
- ・理解の確認は、子供が理解したであろうことや表出したことのすべてについて行う時間はないことが多い。これまでの経験の有無やその内容について、教師が把握していると確認もスムーズになる。

【わからせる、考えさせる働きかけに関すること】

- ・入学当初から、子供に必ずわかるように働きかけることを続けていると、長い話しかけやつかみにくい速さで話をされた時に子供がそわそわする。キョトンとした顔をすることもある。その子供の反応を見て、教師が自己反省することもある。子供がわかったときの表情、わからなくなった時の表情をつかんでおくと、どのような投げかけをすればよいかの参考になる。
- ・実際に行動させてみて子供と一緒に考えるということを大事にしている。
- ・本時の子供の様子を見ると、毎日続けていることはわかって言えるようになってきていると感じた。次のステップとして、子供が予想していないことをあえて聞いてみてはどうか。
- ・話し言葉でわからなければ、身振りなどを使っている。それでもわからなければことは絵辞典を使ったり、絵を描いて示したり、実際に行動して見たりと確実に子供がわかる方法でわからせている。わかることを一つ一つ積み重ねていくことを心がけている。

4) 実際の授業場面

表9-7の指導上の配慮事項が、子供とのやりとりの中でどのように行われているかを明らかにするために授業記録を作成した。この授業記録は、授業研究会で取り上げた場面の一部分を書き起こし、右欄に指導の意図を記入した。授業記録の例として、「ぶーらんあそびの場面」（3歳児）、「絵本を見ている場面」（4歳児）、「じゃんけんの場面」（5歳児）の3例を掲載した。

「授業の流れ」については、教師をT、幼児をA、B、C、Dと表記した。教師と幼児のやりとりについては、音声だけではなく視線の向き、指さし、動き、身振りなども文字化した。「指導の意図」については、教師の働きかけの全てに指導の意図を記入した。なお、授業記録の幼児A、B、C、Dは、学級の子供を区別するために使用した表記であり、「Ⅲ方法 3. 対象幼児」の対象幼児と対応するものではない。

幼児の実態と課題・他

- ・4人学級である。当日は一人欠席。人工内耳装用児はB児。両耳装用。
- ・教師と1対1のやりとりによりじっくりと時間をかけ、信頼関係を深めている時期である。
- ・B児が教師にぶら下がって「ぶーらんあそび」をし始めたのを見て、他児が加わってきた所である。ちょっとした短いやりとりであっても、視線を合わせることを促し、習慣づけていくことをねらっている。

授業の流れ	指導の意図
A：（Tに駆け寄り後ろ向きに身体を寄せる。） T：（Aの顔を見て）Aもやって。 A：（視線を合わせずに）Aもやって。 T：こっちこっち（視線を合わせるよう、教師の顔の方を指で示す）。 A：（視線を合わせて）Aもやって。 T：いいよ。ぶーらんぶーらん、ああ重たい。（Aを椅子まで運んで）どしん。 B：（Tを見ながら両手を差し出す。） T：B。 B：〇〇〇（自分の名前）。 T：B、（身振りを付けて）やる。 B：（身振りを真似て）あう。 T：いいよ。（両手を差し出して）おいで。 B：（Tのところへ行く。） T：いくよ。 B：（だまっている。） T：いくよ（教師の顔を指さしながら）。 B：（Tをみてうなづく。） T：いくよ。ぶーらん、ぶーらん、ぶららん。 C：C。やる。 T：Cやりたい。 C：C ヤリタイ。 T：（身振りを付けて）BとC、タッチ、してね。 C：（Bを見ている。） T：（身振りを付けて）タッチ、してね。 C：（Bに手を差し出す。） B：（Cに手を差し出す。） T：タッチー。おいで。（Cを見ながら）いくよ。 C：（下を向いたまうなづく。） T：Cちゃん。 C：（Tと視線を合わせる。） T：いくよ。 C：（Tと視線を合わせてうなづく。） T：ぶーらんぶーらんぶーらん。 A：（Tを見て）A やりたい。 T：Aやりたい、だって。（身振りを付けて）C、CとAタッチする？ AとC：（タッチする。） B：（下を向いている。） T：Bくん。 B：（Tを見る。） T：見てて。 T：もう一回タッチして。パチッ。タッチ、変わってーだって。 A：（前に出てくる） T：いくよ。それーそれー。 B：（席に戻ったAをみて）アー。（Tをみる。） T：（視線を合わせながら頷き、身振りを付けて）A、タッチして。 B：（身振りを付けて）あーえー。	・視線を合わせてやりとりするように誘うため、教師がしっかりAの顔を見る。 ・視線が合わなかったため、具体的に教師の顔を指さし、視線を合わせることを誘う。 ・Aと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・身振りに「B（自分の名前）」と声を伴わせるように促す。 ・身振りに「やる」と声を伴わせるように促す。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。視線を合わせてから両手を差し出す。 ・最初は視線を誘うことはせずBが自分から視線を合わせるか様子を見る。 ・Bが教師を見ていなかったため、指差しをすることで視線を合わせてやりとりするように誘う。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・Cからの表現をふさわしい表現に置き換えて、聞かせる。 ・誰と誰がタッチするのかはっきりわかるように、ゆっくりとタッチする身振りで示すようにする。 ・Bに伝わっていないため、再度伝え直す。 ・しっかりCの顔を見てCと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・視線を合わせてやりとりすることを促すため、名前を呼ぶ。 ・Cと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・動きに合わせて擬態語を使い、聞かせる。 ・Aの発言を再度繰り返して聞かせる。 ・誰と誰がタッチするのかはっきりわかるように、ゆっくりとタッチする身振りで示すようにする。 ・他の友達のやりとりにも関心を持たせるために、呼びかけてやりとりを見るように促す。 ・言葉をかけることで見ることを誘う。 ・Bが見たことを確かめ、Bにわかるように具体的に伝え直す。 ・動きに合わせて言葉をかけ、聞かせる。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。Bの身振りによる表出を言語化する。身振りに声を付けるように促す。

(AとB、タッチする。) T：Bやる。いいよ。せえの。わあ、すごーい。 T：(Bの顔を見て) あはは、おもしろいね。(身振りを付けて) どうぞ。 C：(Tをみて、) わたし、やりたい。 T：わたしもやりたい。じゃあどうする？ C：タッチする。 T：(身振りを付けて) タッチする。 誰とタッチなの？ C：Bとタッチ。 T：そうだね。BとC、タッチするよ。(身振りも付けて) B：(Tを見て、タッチの身振りをする。) C：(Tを見てうなづく。) T：いいよ。 BとC：(タッチする。) C：(走ってくる。) T：よしよしやろうやろう。(Cを見て) いくよ。 C：(下を見てうなづく。) T：Cちゃん。 C：(Tを見る) T：いくよ。 C：(Tをみてうなづく。) T：せーの (ぶーらんする)。 T：(身振りを付けて) ペたーんってなったね C：(Tを見て笑ってうなづく。) A：(TとCのやりとり中に) Aやらない。 T：なあに？ A：Aやらない。 T：Aはもうやらない。 A：(Tを見てうなづく) T：いいよ。 C：もうやらない。 T：(身振りを付けて) もうやらない？ C：(うなづく) T：いいよ T：Bは？Aはもうやらない。Cももうやらない。 Bは？(身振りを付けて) やる？やらない？ B：(やるの身振りで) あうー。 T：やる。いいよ。おいで。	• タッチを終え、Bがやることを確認する。Bの気持ちを言語化する。 • Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。Bの表情から気持ちをくみ取り「おもしろいね」と言語化する。 • Cからの表現を、助詞をつけた文にして聞かせる。 • やりたい時はどうすればいいか考えさせる。 • Cの発言を再度繰り返して他児にも聞かせる。 • タッチして代わることについて、Cの理解を確かめるために、具体的に質問する。 • 誰と誰がタッチするのかはっきりわかるように、ゆっくりとタッチする身振りで示すようにする。 • BとCの気持ちを受け止める。 • 最初は視線を誘うことはせずCが自分から視線を合わせるか様子を見る。 • Cが教師を見ていなかったため、視線を合わせてやりとりするように名前を呼んで誘う。 • Cと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 • Cと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 • 状況を身振りと言葉で表現し、聞かせる。 • 話者に最後まで視線を合わせてやりとりする習慣を身に付けさせるため、Aに聞き返し、再度言い直しをさせる。 • Aからの表現に「もう」を付け加えて、聞かせる。 • Aの気持ちを受け止める。 • Cは、Aの表出を真似て言うことがあるため、身振りを付けて、Cの理解を確かめる。 • Cの気持ちを受け止める。 • Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 • A、Cがやらないことを伝える。A、Cの模倣にならないように、「やる」と「やらない」を提示し、Bの理解を確かめる。 • Bの言葉を繰り返し聞かせることで伝わったことを示す。その後で気持ちを受け止めて「いいよ」と返事をする。
---	---

幼児の実態と課題・他 ・4人学級である。人工内耳装用児はA、C、D児。D児は両耳装用。 ・A児の様子：理解できる言葉は少なく、表出もあいまいなことが多い。 ・C児の様子：聴覚をよく活用し、話を聞いているが、自分から発言をすることは苦手である。 ・D児の様子：様々なことに緊張が強く、初めてのことやわからないことに対して不安が大きい。 ・「あめふりくまのこ」の絵本を見ている場面の一部分である。 ・目に見えたものにはよく反応するが、その物や事についてよく知りたいという気持ちや、興味をもってもっとわかろうとする様子は、あまり見られない子供達であるため、聞き慣れない言葉や、その言葉の理解について、少しずつ関心を高めていきたいと考えながらかかわっている場面である。
--

授業の流れ	指導の意図
(「あめふりくまのこ」の絵本を見ている。) T：くまの子がさ、かけてきたって。くまの子どこだ。 B：(絵本を指差して) いたー。 T：いたいた。くまの子、かけてきてるって。かけるってわかる？ B：……(首をかしげる)。 T：かけてきて。 C：前、〇〇〇(聞き取れない)の時、やった時だよ。 T：ん？ C：前、〇〇〇(聞き取れない)の時、やった時だよ。 T：何時の時？ C：〇〇(聞き取れない)しゅうの時。 T：練習の時？ C：違う。 T：何時かなあ。 C：いきよんでたとき、にじうのれんしゅう。 T：何の練習の時だ。 C：よくわかんない。 T：よくわかんなくなった。 C：(笑い) T：あのさ、みんな、運動会でもやったよ。 C：かけっこしたし。 T：かけっこのかけると同じ。 B：あー、そうだね。 T：くまの子もかけてきたって。 D：え。 T：くまの子もかけてきたって。 B：えー。 T：みんなもさ、かけっこってしたでしょ。 全員：(うなずく) したした。 T：かけっこってどういうことやった。 D：走った。 T：そう、走るってこと。かけるっていうのは、走ってこと。 B：おー。 T：B、じゃあさ、ちょっと、ここ(部屋をぐるりと指差して)かけてきてくれる？ B：わかったよ。 C：Cも。 D：Dも。	・「くまの子」を探させる問いかけをすることで、「くまの子」が、どのように描かれているかに注目させる。 ・かけるという言葉を取り上げ、「わかる？」と問いかけることで、どのような理解かを確かめる。 ・聞き慣れない言葉なので、もう一度聞かせ考えさせる。 ・自分で意識して明確に話すことを期待して、「ん？」と聞き返す。 ・発言全部について聞き返すとCが戸惑うと判断し、上手く言い表せない部分のみを尋ねる。 ・Cの発言と、「かける」から「かけっこ」を連想したのではないかと類推して「練習の時？」と尋ねる。 ・教師も一緒に考える姿勢を見せる。 ・Cの「れんしゅう」という言葉を受け止めさらに尋ねる。 ・Cは日頃、自発的な発言が少ないため、「わからない」ということを認めて、自信をもって発言する姿勢につなげる。また、Cの状況を表す表現として、より適切と思われるより「よくわかんなくなった」というモデルを示す。 ・身近な経験をヒントとして与え、考えさせる。 ・Cの発言を言葉で説明する。どのような理解をしているのか、子供たちの反応や表情を確認する。 ・「かける」「かけてくる」を言葉で聞かせ、経験と結びつけて理解させる。 ・Cの聞き返しに対して、再度同じ説明をする。くまの子の様子と、自分の経験や考えたことが結びついているか子供の反応や表情を確認する。 ・自分自身の経験を思い出させる。 ・自分の知っている言葉で説明させるため、尋ねる。 ・発言を認める。走ることを「かける」ともいうことを伝える。 ・普段使う「走る」ではなく「かける」という言葉を使って働きかける。 ・実際に行動させてみて、どのように理解しているかを確認する。

T：かけてきて、ぐるーっと1周駆けてきたら、座ってね。こっち周りね。位置について、よーい、どん。 全員：（自分たちの椅子の周りを走る。） T：おー、いいね。あら、2周走ってるし。あれ、3周走ってるし。 B：あはは。（3周走って、座る。） T：はい、おかえり、ずいぶん走ったね。 B：うん。 T：今、走ったでしょ。かけるは走ると同じ。くまの子は、山を走ってきたんだって。かけてきてっていう言い方があるんだってよ。 D：ん。 T：みんなも今さ、お部屋の中を、かけたでしょ。 B：うん。 T：いたずらくまの子も、お山、かけてきた。たたたたたたた（身振りをつけながら）。	・「かける」という言葉を聞き慣れさせるため、具体的な指示を出す。 ・「かける」という言葉を使いながら具体的な行動を誘い、意味を確認したり言葉を聞き慣れさせたりする。 ・「かける」と「走る」は同じ意味であることを確認することをねらっていたため、1周ではなく2周、3周走ったということについては否定せずそのことを聞かせるだけにとどめる。 ・自分自身の行動とくまの子の様子を重ねられるように、絵本を見せながら、かけてきてという言い方を再度聞かせる。 ・「かける」という言葉を使って行動を振り返る。 ・再度、絵本を見せ、身振りや擬態語も使いながらイメージさせる。
--	--

幼児の実態と課題・他

- ・3人学級である。人工内耳装用児はC児。両耳装用。
- ・C児の様子：不十分な日本語ではあるが、聴覚をよく活用しながら話し言葉でのやりとりを楽しんでいる。話を受け取る際、話者に意識を向けるが視線がそれることが多い。
- ・「おてらのおしょうさん」を歌ってじゃんけんをすることが流行っており、毎日繰り返し歌ってじゃんけんをしていた。子供たちは、じゃんけんでどうしたら勝てるのかを考えて作戦を立てるようになった。その作戦を伝えるやりとりの中で話者に注意を向けるようC児に促し、その姿勢を育てようとしている場面である。

授業の流れ	指導の意図
T：サフランを見た後は、何をするんだっけ？ A、B、C：おてらのおしょうさん T：そうだった。そうだった。 何回やるんだっけ？ A、B、C：2回！やる。 T：よし。はじめよう。 （4人でおてらのおしょうさんを歌い、手遊びをする。C児は時々ずれるが、友達に注目しながら自分で修正している。） T、A、B、C：じゃんけんぽん！ （TとAが勝ち。BとCが負け。） A：（右手を上にあげながら）イエーイ。 B、C：じゃんけんぽん！（Bの勝ち、Cの負け） B：（右手を上にあげながら）イエーイ。 T：（負けたCに向かって）またさっきと同じだ。 C、今日は弱いなあ。 あら珍しい。いつもCは強いのに。 B：（TとAで一番を決めることに気づいて） ねえ、もう1回じゃんけんして。あつ、ちょっと待って！ T：また作戦を立てるの？ B：うん。（Aと内緒話を始める。） C：（AとBが作戦を立てている様子を見て、Tに向かって）先生、Aちゃんがパーって言ったら、チョキを出してね。 A：聞こえるなあ。 C：（Tに対してひそひそ声で）パーって言ったら、チョキを出すんだよ。 T：うん。わかった。 B：（Tに向かって）ねえねえ。 Aちゃんはパーを出すって。 T：（Cに向かって声をささずにこっそりと） 先生はチョキでいい？ B：（TとCのやりとりをのぞきにくる。） C：見ないで、Bちゃん。 T：（もう一度、こっそりと） 先生はチョキでいい？ C：（うなずく） B：グー出すの？ C：内緒。	・それまでのやりとりの内容を思い出させるために問いかける。 ・回数はほぼ3人とも覚えているであろうと判断し、質問して確認する。 ・「おてらのおしょうさん」を歌い始めた頃は、歌と手の動きがバラバラになっていたが、毎日繰り返し歌うことで、友達と一緒に歌いたい、楽しみたいから歌を聞いて合わせよう、しっかり聞こうという姿勢が育ちつつあるところである。今後も友達の声や歌を聞いて楽しむことを大切にしたいと考えている。そこでここではあえて、教師から「お友達に合わせて歌おう」ということを誘わない。 ・これまで何回もじゃんけんをしてきていることから、一連の流れを子供たちに任せる。 ・この日、Cは負けが続いている。そのことをただ「弱い」と言うのではなく、いつもは勝つことが多いことを表す言い方に触れさせたいと考え「今日は弱い」と表現して聞かせる。さらにそれを説明する「珍しい」「いつもは～なのに」という表現も聞かせる。 ・サフランを見に行く前のじゃんけんの時も、AとBは何を出したらいいのか話し合っていた。その様子に対して、教師は「作戦を立てる」と言葉をかけたが、その言葉を再度使うことで定着することをねらっている。また他の場面でも意図的に使っていきたいと考えている。 ・話者を注視することが苦手なCがこの時はAとBがやりとりする様子をよく見ていた。興味があってわかるものは聞きたい、また勝ちたいから友達のやりとりをしっかりと聞く、見るということを通して、Cの傾聴態度の育ちにつなげたいと考えている。そこで、ひそひそ声で一生懸命自分の考えを伝えようとするCの気持ちに応じるため、はっきりと「うん。わかった。」と返事をした。 ・Bの発言を聞いて、Cの考えが変わるのではないかと考え、Cの考えを確認する。 ・Cの考えが確認できなかったため再度問いかけて確かめる。

T：よし。じゃあ、じゃんけんしよう。 A：わたしチョキを出す。 T：Aちゃんがチョキを出すってことは (Cに向かってこっそりと) ゲーでいい？ C：(AとBに向かって) 見ないで！ (Tにこっそりと) チョキを出して。 T：えっ、そうなの？ いいの？ C：うん。 B：ほんとだって。 A：ほんとにチョキ出すからね。 T：うん。わかった。Cの言うとおりにするよ。 Cくんが作戦を考えてくれたからね。 T：さあ、じゃんけんをしよう。 T、A：さいしょはゲー。じゃんけんぽん。 (Tはチョキ、Aはパーを出す) T：あ、先生勝った。 C：イエーイ。 T：Cが考えた作戦の通りにやったら、勝ったよ。 (Cと二人で) イエーイ。 A：(少し悔しそうな表情で) Cくん強い。 T：そう。Cくんが考えてくれたよ。	• 子供たちの様子を見て、考えがまとまったと判断してじゃんけんを始める。 • Aの発言を聞いて、Cの考えが変わったであろうと予測し、「ゲーでいい？」と聞いて確かめる。 • Cはこれまで、相手が「○○を出す」と言った時に、素直にそれに勝てるものを出すと考えることが多かった。そのCの考えがAの発言を聞いても変わっていないことから、「いいの？」と問いかけて確認する。 • Cが自信をもって「うん」と応じたので、Cの考えを尊重する。 • Cにも「作戦」という言葉になじませる。 • 全員にじゃんけんを促す。 • 結果を言語化する。 • 「作戦」という言葉を使った表現の一つとして「作戦の通りに」と子供たちに提示しつつ、勝った喜びをCと共有する。 • 「勝った」「負けた」「強い」「弱い」を評価するのではなく、子供たちに「勝つためにはどうしたらいいか」と考えることに意識を向けてほしいと考え、Cが「考えた」ということを評価し認める。
--	--

5) 授業研究を通して見えてきたもの

「Ⅰはじめに 3. 本校幼稚部教員へのアンケート調査の結果から」において、本校幼稚部の教員は人工内耳を装用する子供の「傾聴態度に関すること」と「理解の確認に関すること」に特に気をつけていることがわかった。その背景には、本校幼稚部の教員が、人工内耳を装用する子供にとってこの2つを課題であると認識していることの表れであると考え。そこで、「傾聴態度に関すること」と「理解の確認に関すること」に対して、実際にはどのような指導を行っているのか、授業研究会の記録票と授業記録を基に考察する。

①「傾聴態度に関すること」

「傾聴態度に関すること」については、「子供の視線を確認しているか」「子供が注目してから話し始めているか」「話し手を見るように促しているか」「教師や友達の話に気持ちを向けて見たり聞いたりするように促しているか」「子供の聞きたい、見たいという気持ちを大事にしているか」などについて配慮して指導を行った。

授業研究会の記録票や授業記録に記述された「理解の確認に関すること」の具体的内容を整理すると、「聴覚を使って何となく聞いている様子の子供がいるが、きちんと見ることを誘ってから話し始めている」「見て返事をする、見て聞くことを徹底している」などの記述があり、教師は、人工内耳を装用している子供に対して、話し手に視線を向け、理解しようとして聞くことを大切にしてかかわっていることがわかった。また、「『見ないと事態が動かない』というように子供が教師を見てから話し始めるよう常に留意している」「教師が話をしている途中で子供が話し始めた時に、『見て』『聞いて』などの直接的な言葉をかけるだけではなく、教師は話を止め、もう一度初めから話し直すということを行った。すると、子供が『あれ？おかしいな』と気づき、話すのを止め教師の話を聞く姿勢になった。」などの記述があった。これらのことから、教師は、「見て」「聞いて」と単に注目を促すだけでなく、子供とのやりとりの中で、見ることや聞くことを意識付ける様々な工夫をしていることもわかった。

また、「子供の言いたいことをよく教師が聞いており、子供は『ちゃんと聞いてもらった』と満足した表情だった。このような経験の積み重ねが傾聴態度づくりにつながっていると考えている」「やってみたい、見てみたいという活動だったので、子供たちはよく教師を見て話を聞いていた」などの記述から、傾聴態度を育てるためには、まずは教師との信頼関係が基盤にあり、見たい聞きたいという子供の気持ちを育てることが重要であると考えていることが再確認された。

②「理解の確認に関すること」

「理解の確認に関すること」については、「子供の理解の程度を把握しながら授業を進めているか」「教師や友達が話した内容を理解できているか確かめているか」「子供が理解できていない時に、子供の実態に合わせて適切に対処しているか」などについて配慮した指導を行った。

授業研究会の記録や授業記録票に記述された「理解の確認」の具体的内容を整理すると、「子供の反応や表情を見ながら確かめる」「子供の発言を動作化させて確認する」「聞いた話をどのように理解したか、実際に動作化させて確かめる」「言葉で説明するのは難しいと判断した場合は直接行動で示すように誘う」「『なんだっけ？』『何をするの？』『どこでやるの？』など、やりとりした内容について聞き返す」「『なんて言っていた』と尋ね、聞き取った内容を言わせる」「理解した内容を自分の言葉で言わせる」「教師が、あえて話題とは異なる内容を

伝えてみて子供の反応を見る」などであった。

これらのことから、教師は、やりとりの内容や扱った言葉を子供がどのように理解しているのかを常に意識し、その時の子供の様子、また、話の流れや状況に応じて動作化、質問、聞き返しなどを行っていることがわかった。その際、語彙力、言語力などの実態把握だけでなく、子供がこれまでにどのような経験を重ねてきたかなどの情報もつかんでおくことが重要であろう。

2. 事例検討

事例検討では、日頃担任が感じている子供の聞き取り方、言葉、コミュニケーション上の課題について、幼稚部教員でその背景について意見交換し、今後の指導の方向性を話し合った。

1) 対象

人工内耳を装用している幼児が在籍している学級からそれぞれ1名を事例対象とした。

2) 事例検討会の流れ

〔話題提供〕各担任は、聞き取りやことばの育ちに関する幼児の実態と課題、これまでの取組を資料としてまとめる。事例検討会では、資料に基づき参加者に説明する。

〔質疑応答〕質疑応答を通して、幼児の実態や課題について理解する。

〔小グループによる話し合い〕2～3人のグループで、それぞれつまずきの背景について意見交換し、指導について話し合う。

〔発表と質疑応答〕各グループで話し合った内容を発表し合う。話題提供者は、今後の指導について方向性をもつ。

3) 事例検討会の実際

1年次と2年次に行った事例検討会から6つの事例について次に記載する。事例検討会のテーマは、次のとおりである。

- ・話者に気持ちを向けることに課題のある子供への指導
- ・音への反応は良いが言葉の獲得に時間がかかる子供への指導
- ・言葉の理解や習得に時間がかかる子供への指導
- ・発音に課題のある子供への指導—吸破の改善方法について—
- ・聴覚的な反応はよいが、口声模倣において、音の脱落、音の入れ替わりが多い子供への指導
- ・内容や意味を理解せずに口声模倣する子供への指導

事例検討会記録（事例１）

①テーマ「話者に気持ちを向けることに課題のある子供への指導」

②対象幼児：３歳児学級在籍男児

人工内耳両耳装用 装用閾値 右30dB～35dB 左50dB～70dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題

- ・集団の場でも一対一の場でも、視線が話者に向かないことがしばしばある。
- ・苦手なもの、慣れない人や物に対して緊張することがある。
- ・人工内耳の装用によって、身の回りの音への気付きが増えてきた。それらの音への緊張は見られない。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）

- ・質）身の回りの音への気付きが増えているようだが、本児の発声や発話の様子はどうか。
 応）発声、発話は増えてきており、自分から担任に訴えてくることも多くなってきた。
- ・質）本児が話者に視線を向けるのは、どのような時か。
 応）緊張せず、リラックスしている時が多いように感じる。自分から訴えてくる時はしっかり相手を見ていることが多い。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）

- ・本児が自分から訴えてくる時は視線を向けていることが多いのであれば、その訴えをしっかり受け止め、視線を相手に向けることが自然になるようにつなげる。
- ・短時間でも本児が話者に視線を向けている時は認めてほめる。
- ・本児が興味をもち、緊張せずやりとりができる話題を取り上げる。

⑥話題提供者より

- ・本児が緊張せずにやりとりができた時に、「よかったね」「大丈夫だよ」と伝えるように心がけたい。
- ・本児は簡単なルールのある遊びが得意なので、個別指導に取り入れて緊張せずリラックスしてやり取りできるようにしたい。
- ・本児が視線をこちらに向けているタイミングを逃さず話しかけるようにしていく。

事例検討会記録（事例２）

①テーマ「音への反応は良いが言葉の獲得に時間がかかる子供への指導」

②対象幼児：３歳児学級在籍男児

人工内耳両耳装用 装用閾値 左右ともに30dB～35dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題

- ・人工内耳の装用に慣れてくるにつれて、音への反応が良くなってきた。
- ・生活の中で繰り返し経験していることについてはわかることが増えてきているが、それが言葉と結びつきにくい。
- ・母親は本児をととてもかわいがっているが、本児に話しかけて伝わる実感をもてていない様子である。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）

- ・質）最近の本児の成長の様子はどうか。

応）以前は、わかってやっているのかどうかつかみにくかったが、最近は、自分でやりたい気持ちが育ってきており、生活の中でわかってやるが増えてきた。

- ・質）母親に対してどのような支援を行ってきたか。

応）本児への話しかけ方、わからせ方を実際に母親に見せて伝えてきた。また、「家族の名前を言えるようになってほしい」というような母親の願いを聞きながら個別指導の時間などで取り組んできた。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）

- ・聞こえることとわかることは別のことである。意味をつかむ経験を積み重ねていくことが大切ではないか。
- ・子供が興味をもった時に、ただ伝えるのではなくしっかりわからせる工夫が必要だろう。
- ・生活の中でのやりとりを大切に、その中で意味の通じ合いができるように母親を支援していったらどうか。

⑥話題提供者より

- ・この母親には、人工内耳を装用すれば自然と言言葉を覚えていくと思っている様子が見られる。母親には、言葉を育てるためには丁寧なかかわりが必要であることを繰り返し伝えたい。まずは、教師が本児と分かり合い、本児が楽しいと思いながらやりとりするモデルを示し、徐々に母親にも生活の中で取り組んでもらえるようにしていきたい。
- ・本児が生活の中でわかるようになったことに言葉を添えるというかかわりを心がけたい。

①テーマ「言葉の理解や習得に時間がかかる子供への指導」

②対象幼児：4歳児学級在籍女児

人工内耳両耳装用 装用閾値 左右ともに25dB～40dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題

- ・傾聴態度は良いが、受け取った内容を理解できていないことが多い。
- ・不安や緊張が高まると、「嫌だ」「やらない」などと拒否する様子も見られる。
- ・繰り返し使用している言葉に関しても、聞いて理解したり、自分で使うようになったりするまでに時間がかかる。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）

- ・質）理解に時間がかかるとのことだが、具体的にどうということか。
 応）自分から質問に対する答えを言うてくるまでに時間がかかる。頭の中に答えがあると思うが、それらを表現することが苦手なように感じる。
- ・質）現在は視覚的な教材を提示することで、理解したり以前のことを思い出したりすることがスムーズになるのか。
 応）スムーズになる。本児の表情を見ていると、わからないということがつかみやすいため、その都度わかりやすく伝えている。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）

- ・本児の不安な気持ちをくみ取りながら、本児のわかること、興味のあることを積み上げていくことを基本にかかわっていく必要があるのではないか。
- ・音のON・OFFは明確であっても、「わかった」「わからない」が曖昧なこともあるため、慎重に見極めてかかわることが必要ではないか。
- ・細やかに丁寧に、本児が安心して参加できるゆっくりとしたペースで、集団活動を進めていくことも大切だろう。

⑥話題提供者より

- ・本児の気持ちを大切にしたいかかわりを心がけ、集団活動の場面でも少しゆったりとしたペースで進めたい。
- ・本人の「わからない」という気持ちを大切に、わかることとわからないことの曖昧さに本人が意識を向けることができるようにしたい。
- ・母親と本児のかかわりがより良くなることで言葉の定着につながっていくと考えている。

①テーマ「発音に課題のある子供への指導 ―吸破の改善方法について―」

②対象幼児：４歳児学級在籍男児

人工内耳左耳装用 装用閾値 左25dB～35dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題

- ・パバマ行音、タダナサ行音で吸破になりやすい。
- ・緊張している時や気持ちが高ぶっている時などに吸破が見られる。
- ・吸破になっているという自覚があり、唇を閉じずに似たような音を出したり、小声で気をつけて話そうとしたりする。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）

- ・質）最近の聴覚活用の様子はどうか。
 応）やりとりの中でよく聴覚を活用するようになってきた。繰り返し経験していることや見通しがもてる活動であれば、教師や母親の音声のみの話しかけを聞いて理解する様子も見られるようになってきた。
- ・質）このような吸破が目立つようになったのは、いつ頃からか。
 応）３歳児学級の冬休み明けから急に始まった。
- ・質）配付資料に「息が短くなる」とあるが、具体的にどのようなことか。
 応）文を言い終える前に、途中で息を吸ってしまうことがある。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）

- ・３歳児学級から４歳児学級にかけては、わかることや話したいが増えてしゃべりたいという気持ちが強くなってくる時期である。息の使い方が未熟な状態でしゃべりたいという気持ちが先立ってしまうため、吸破になっているということもあるのではないか。
- ・息の使い方や発声を、生活場面や体全体を使った遊びを通して指導してはどうか。
- ・周りの大人が早口だということもあるのではないか。本児に対してゆっくり話しかけるようにしてはどうか。

⑥話題提供者より

- ・吸破の改善につながることで、まず、息や声を出す練習、体全体を使った遊びややりとりなどを通して、基本的な息づかいの習得や安定した声の定着を図っていきたい。
- ・本児のしゃべりたいという気持ちをしっかり受け止めつつ、こちらの話を聞かせる時はゆっくり話しかけるように心がけたい。
- ・本児が緊張せず、やりとりを楽しめるように心がけたい。

事例検討会記録（事例５）

①テーマ「聴覚的な反応はよいが、口声模倣において、音の脱落、音の入れ替わりが多い子供への指導」

②対象幼児：５歳児学級在籍男児

人工内耳両耳装用 装用閾値 左右ともに30dB～35dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題

- ・話者を注視する際、視線がそれることが多い。
- ・口声模倣を誘った際、助詞の脱落が多い。
- ・「ハ」と「カ」、「シ」と「チ」と「キ」、「ス」と「ツ」と「ク」の音で聞き間違えていることが多い。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）

- ・質）本児の言い間違いは、聞こえたとおりに言っているために生じているのか。
応）担任としては、そう捉えている。この課題については、耳鼻科のSTにも相談したが、STも同意見であった。
- ・質）口声模倣をする際、最後まで注視している時と、そうでない時では違いがあるか。
応）視線が動いてしまうことが多い子供だが、最後まで注視していれば正しく口声模倣できることが多い。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）

- ・言い間違える語の記録を取り、把握することで見えてくることもあるのではないか。
- ・話者を最後まで見る習慣をつけることをねらってはどうか。
- ・最後までつかみきれぬ文の長さや単語の長さを意識して口声模倣を誘うようにしてはどうか。

⑥話題提供者より

- ・無声子音が続くときに言い間違いが多いことが確認できた。その点に留意して本児の聞き取りの様子を見たり、口声模倣を誘ったりしていきたい。
- ・人工内耳を装用し聴覚的な反応が良い子供でも、話者を最後まで見る姿勢を育てることは大切なことだと考える。基本に立ち返って指導に取り組みたい。
- ・本児が「言えた」と実感できるよう、文の長さや単語の長さに留意して口声模倣を誘っていきたい。

①テーマ「内容や意味を理解せずに口声模倣する子供への指導」

②対象幼児：5歳児学級在籍男児

人工内耳両耳装用 装用閾値 左右ともに25dB～35dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題

- ・2～3文節文の口声模倣はスムーズにできる。
- ・口声模倣した事柄を実際に行動に移すように促すと、「わからない」と言うことがある。友達が行動した後だと自信をもって行う。
- ・教師や友達から話しかけられて、わからなくてももうなずいたり、「わかったよ」と言ったりすることがある。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）

- ・質）確認のために行動を促した際、わかっている時はどのように応じるのか？
応）すぐ行動に移す。最近では、本児の表情を見てみると、今の話しかけはわかったな、これはわかっているのかも、ということがつかめるようになってきた。
- ・質）本児のこの様子に関連していると思われる母親のかかわり方はあるか。
応）母親は本児が考えていること、言おうとしていることを的確につかんでいる。つかんでそれに合った言葉をかけている。本児もそれを模倣して話している。担任としては、母親が先走って言葉かけをするのではなく、本児が自分で考えて言ったり、自分で最後まで言い切ったりする経験を積ませることが必要ではないかと考えている。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）

- ・本児がわかっているかどうかの確認を行うことは、今後も続けていく必要があるが、担任や友達の話を聞いて「わかった」と思える経験を積み重ねていくことが必要ではないか。
- ・本児が「わからない」と言ってくることを大事にしたい。わからなければ言い方を変える、それでもわからなければ絵を描いたり身振りで示したりする等、確実にわかる話しかけが必要だろう。口声模倣は子供がわかったことについて行うという基本を押さえない。
- ・口声模倣をしばらく控えて、自由なおしゃべりを楽しむことも必要ではないか。

⑥話題提供者より

- ・本児はやや緊張しやすい面もあるため、自由なおしゃべりを楽しむ中で口声模倣を促すことも取り組んでいきたい。
- ・やりとりの中で本児が「わかる」話しかけを心がけ、確実にわかったことについて口声模倣を誘うことを心がける。

4) 事例検討会を通して見えてきたもの

ここでは6つの事例検討会の記録をあげた。6人の子供それぞれに異なる実態と課題があり、そのニーズに合わせた指導法について検討を行った。

事例1は、傾聴態度に課題のあるケースである。検討を進める中で、子供が自分から訴える時は視線を合わせることができているため、緊張が傾聴態度に影響している可能性が指摘された。そのため、「見て」「聞いて」と直接促すことよりも、子供が緊張せずにやりとりすることを大切にしながら指導に取り組む必要があることが確認された。

事例2は、言葉の獲得に課題のあるケースである。この事例に対しては、音声で話す前に、生活の中でわかることを蓄積していくことが必要ではないかということが指摘された。また、母親に対する支援の大切さも指摘された。これを受けて、子供とわかり合うことを大切にしたやりとりを心がけ、それを母親にも生活の中で取り組んでもらうことが必要であると確認された。

事例3も、言葉の獲得に課題のあるケースである。人工内耳を装用していても、話しかけられたことがわかったのかわからないのか曖昧なこともあることや、対象児が不安や緊張を抱きやすいこと等に配慮した指導が必要ではないかということが指摘された。そこで、子供の気持ちと、理解の曖昧さに意識を向けつつ、子供の「わからない」という気持ちも大切にしながらかわっていくことが必要であることが確認された。

事例4は吸破の状態が見られる発音に課題のあるケースである。対象児の吸破の状態は、息の使い方が未熟であるが、話したいという気持ちが強くなっていること、周囲の大人が早口であることが要因の一つではないかということが指摘された。これを受けて、子供の話したいという気持ちを受けとめつつ、ゆっくり話しかけることを心がけ、息づかいを習得させることをねらった働きかけが必要であることが確認された。

事例5は、口声模倣に課題のあるケースである。検討を進める中で、具体的にどのような語で言い間違えるのか、どれくらいの長さの語や文であれば口声模倣ができるのを把握する必要があると指摘された。これを受けて、子供が自信をもって取り組めるよう、語や文の長さに留意して口声模倣を誘っていくことが大切であることが確認された。

事例6も口声模倣に課題のあるケースである。この事例の場合は、いろいろな手段を使って、子供が確実にわかる話しかけを行うことや、あえて口声模倣を控えることが必要ではないかと指摘された。そこで、自由なおしゃべりを楽しむ中でわかる経験を積み重ねつつ、子供が意味や内容を理解した上で口声模倣を促していくことが大切であることが確認された。

これらの事例検討を通して、次のことが明らかになった。

言葉の表出面に課題が見られる場合でも、言葉の理解面を大切にした指導が重要になる。本校幼稚園では、言葉の表出以前にわかる経験を積み重ねることを大切にしている。わかる経験と聴覚的情報や視覚的情報を通して入ってくる言葉が結びつき、徐々に言葉の表出につながると考えている。そのために、生活の中での一つ一つのやりとりを大切にすること、身近な生活の中で意味をつかむ経験を積み重ねていくこと、やりとりの中で意味の通じ合いができるようにすることを心がけているが、この重要性が再認識された。

聴覚障害児への言語指導の中で長年用いられてきた口声模倣について、改めて確認する機会

になった。口声模倣は、獲得させたい言葉を単に繰り返し模倣させるものではなく、子供がわかる言葉や内容について、子供が話したいという気持ちを基盤に模倣を誘うものである。したがって、教師は、やりとりの中で瞬時に子供の気持ちを理解したり、理解の程度を確認したりする力量が求められる。また、言葉や文の長さなど子供の力に合わせて口声模倣を誘っているか、求めたことを最後まで言い切らせているか、うまく口声模倣できなかった時にどのように対応するかなどを常に判断しながら進める必要がある。もし、子供が口声模倣でつまずいているのであれば、あえて口声模倣を誘わない時期を設けたり、子供が口声模倣することに自信がもてるように簡単なモデルを設定したりするなど、子供の状況に応じて多様な方策を視野に入れたい。

その他、「緊張せずに」「わかり合うことが楽しい」「不安や緊張」「話したいという気持ち」「自信をもって」「おしゃべりを楽しむ」というように、子供の心情面に配慮した意見交換も多くなされた。事例検討会を通して、子供の表面に現れている課題に目を向けるだけでなく、子供の内面や心情面に配慮して指導することの必要性が確認された。

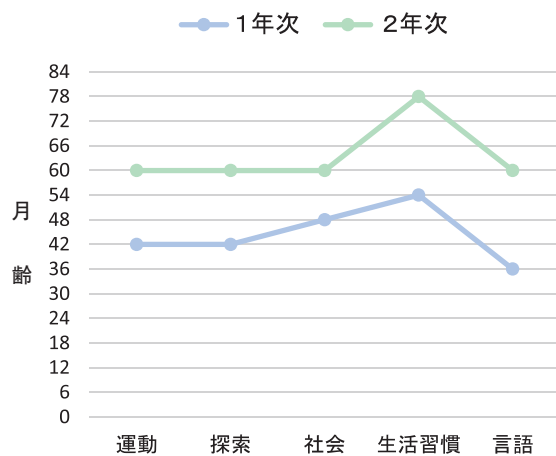
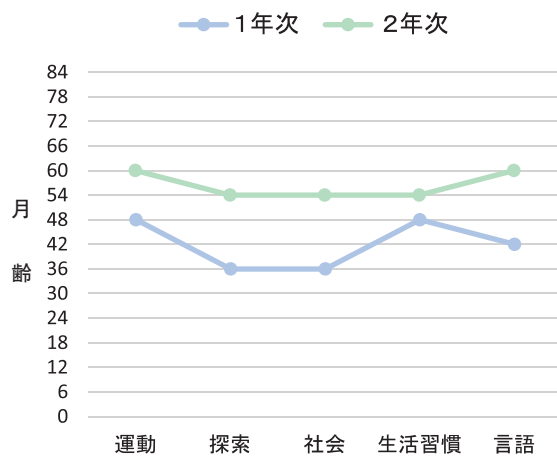
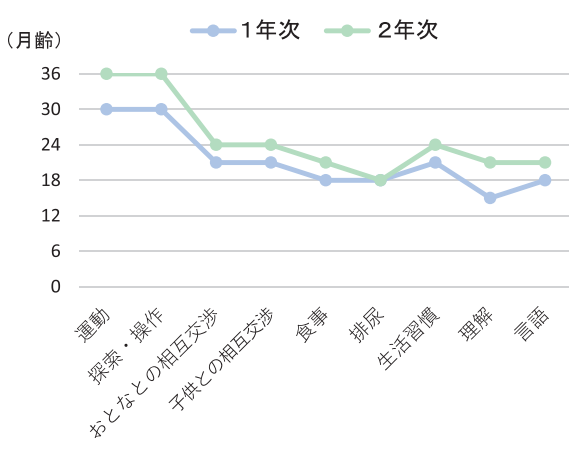
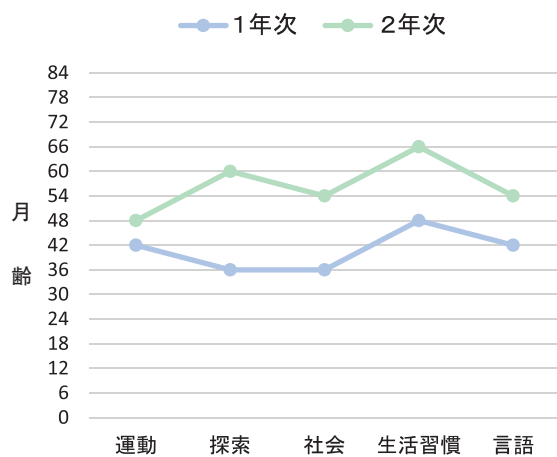
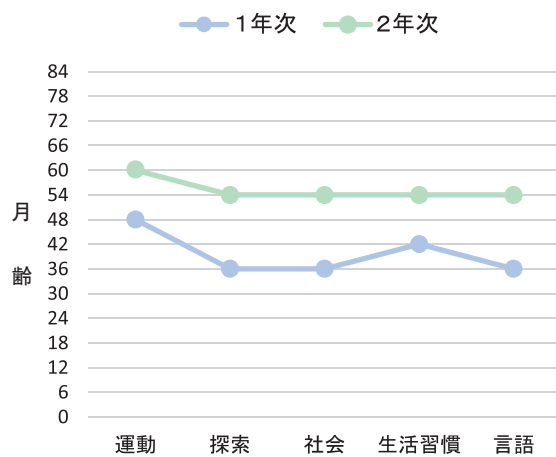
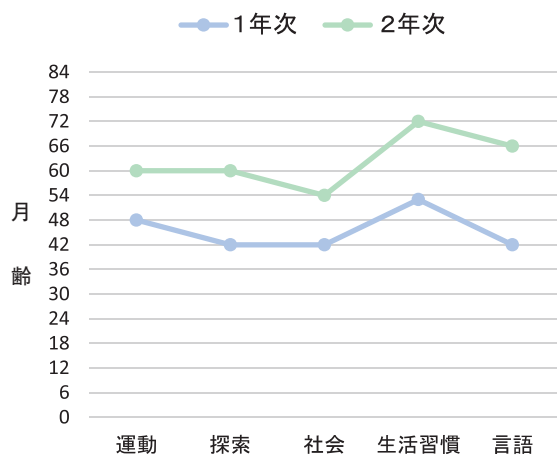
3. 実態把握の結果と考察

聞こえの状態（聴力測定）の結果については、本研究の対象児の実態を示す内容として、「Ⅲ方法 3 対象幼児」の項目に示した。以下に、全体的発達、受容態度、言語発達、発音に関する検査についての結果と考察を述べる。

1) 全体的発達についての結果と考察

全般的発達について、一人一人の津守式乳幼児精神発達検査の結果を図9-2に示した。質問紙は、発達に応じて1～3才、3～7才を使用した。掲載順については、個人が特定されないように配慮し順不同とした。

図9-2の結果から、全体的な傾向として、10名の幼児が、運動、探索、社会性、生活習慣、言語の全ての領域でそれぞれに成長が見られることがわかった。また、ある領域の落ち込みが大きかったり著しい伸びがあったりすることはなく、成長の幅にもそれぞれ個人差があることもわかった。



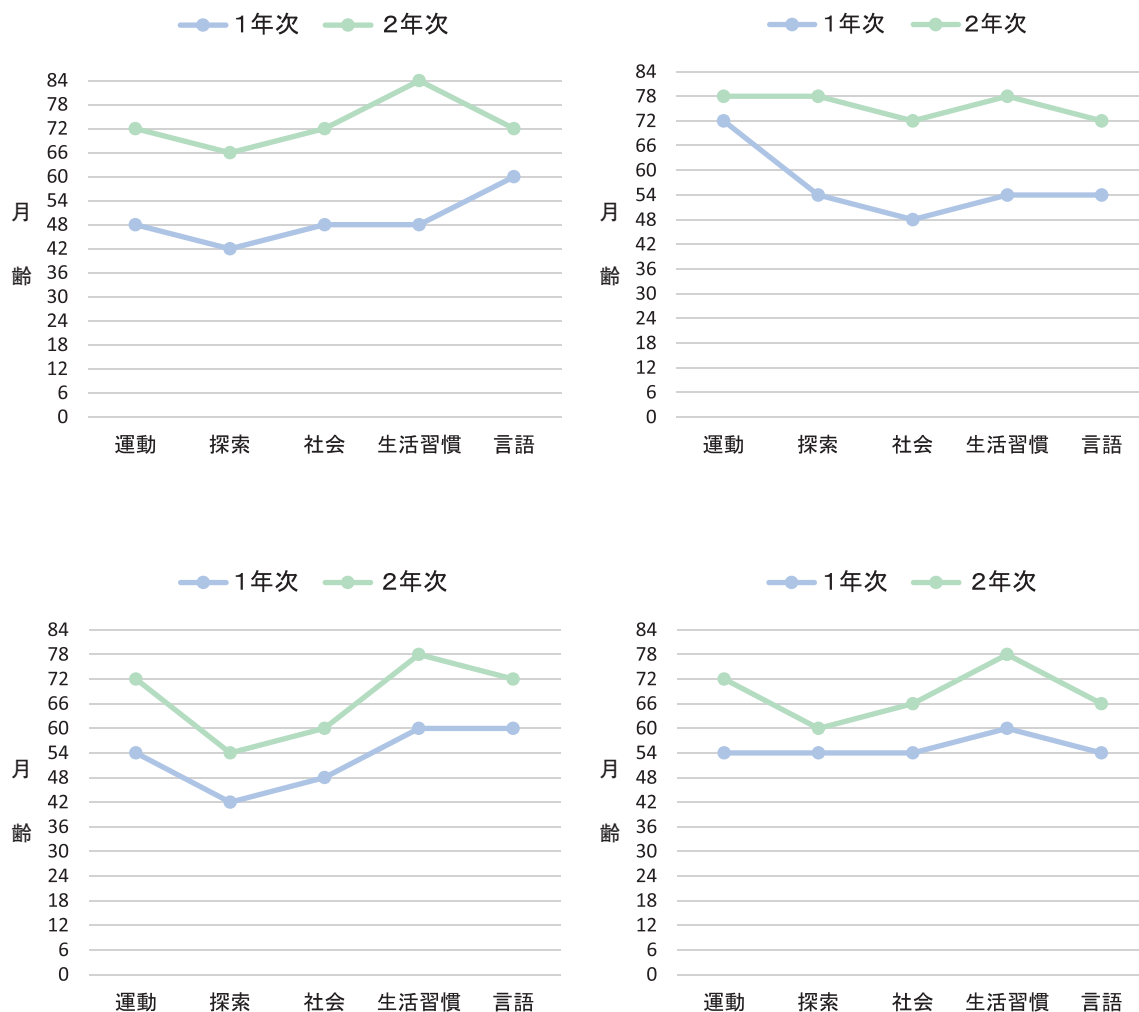


図9-2 全体的発達の結果

2) 受容態度について

図9-3に10名（A～J児）の受容態度の結果を示した。

全ての幼児について、1年次から2年次の1年間にプラスの変容が見られ、受容態度の獲得がなされたことがわかった。

受容態度評価表（表9-6）の項目の中から、受容態度について身に付きやすい内容と身に付きにくい内容について整理した。身に付きやすい内容とは、多くの子供が4段階評価でプラスに変化したもの、身に付きにくい内容とは、多くの子供の評価が変わらなかったものとした。

受容態度の結果から考察すると次の内容は身に付きやすい内容（多くの子供がプラスに変化した内容）であった。

- ・担任や母親からの話しかけを期待する。
- ・簡単な言葉で話しかけられると、じっと最後まで聞く。
- ・わかろうとして聞く。
- ・言い終わるまで相手を注視する。
- ・担任が友達と話していると、自分から近寄って話を聞き内容をつかもうとする。
- ・わからなかった時、「ン？」という顔つきをしたり首をかしげたりする。

- ・わからなかった時、「ワカラナイ」「ナニ?」「モウ1回イッテ」「イマ ナンテ言ッタノ」と聞き返す。
- ・友達の会話に入り「ナアニ?」、「ドウシタノ?」と尋ねる。
- ・自分が経験したことを担任や母親が他の人に話している時、自分の経験と照らして聞く。

次に、身に付きにくかった内容（多くの子供の評価が変わらなかった内容）を整理した。

- ・友達の話に相づちを打ちながら聞く。
- ・わからなかった時に絵や文字を書いたり音韻サインを付けるように頼んだりする。
- ・担任や母親が昔体験した話や空想的な作り話など、自分の経験したことがない長い話をわかろうとして聞く。
- ・初対面の人でもわからない時は尋ねてわかろうとする。
- ・質問の仕方をいろいろかえて尋ね、わかろうとする。
- ・聞きもらしたりわからなかったりしたところだけを抜き出して尋ねる。（「エッ イッ ヤッテイルッテ 言ッタ」）
- ・確認のために自分が受け取った言葉で問い返す。
- ・相手の話を区切りまで聞き、自分なりに理解したことを伝え、相手の言おうとしたことと合っているかを確かめる。
- ・自分の理解と合っていないとわかると思い込みを修正して聞く。
- ・相手の話の中に聞き慣れない言葉があった時、前後の文脈から類推してわかろうとする。

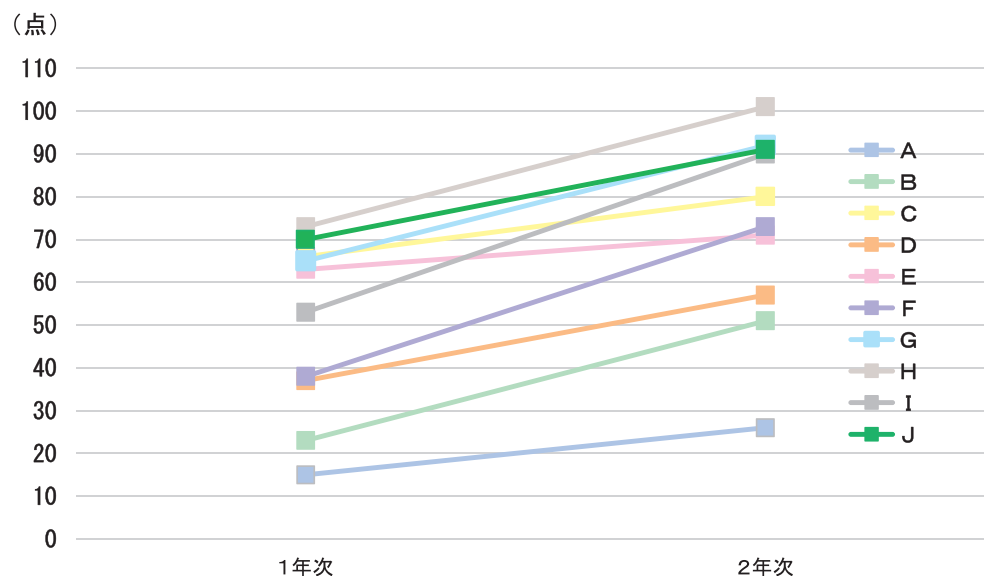


図9-3 受容態度の結果

これらのことから、受容態度に関する成果と課題を次に整理した。

- わかろうとして聞く、関心を向けて聞くなどの受容態度、また、話を最後まで聞いたり言い終わるまで注視して聞いたりするなどの傾聴態度に関してプラスの変容が見られた。これは、身近な大人が、見る・聞くことを意識したかかわりを重ねた成果だと思われる。
- 話がわからなかった時に、「ワカラナイ」「ナニ?」「モウ1回イッテ」「イマ ナンテ言ッタノ」など、子供がわからないことを直接伝えたり、聞き返したりする習慣や態度にプラスの変化が見られた。これは、教師が、子供の理解の程度を的確に把握し、わからない時にはそれを認め、その都度周囲に伝えることを促すというような丁寧なかかわりを積み重ねてきたことがその要因の一部だと考える。
- 子供は、身近な大人にわからないことを伝えることができるようになりつつある。しかし、わからない部分を抜き出して尋ねたり自分が受け取った言葉で問い返したりするなど、聞き返しや確認、質問などの獲得に課題が残った。これらは、授業を振り返る視点の【わからせる、考えさせる働きかけに関すること】に関連するものと考えられる。今後、日常的なやりとりの中で、聞き返しや確認、質問の仕方などについて様々な言語モデルを示しながら、相手から知りたい情報を得るためにはどうすればいいのかについても子供自身に考えさせるような働きかけをしたい。
- 自分が経験した話を聞く際は、多くの子供が関心を寄せて聞いたりわからない部分を尋ねたりするなど、わかろうとして聞く態度にプラスの変化が見られた。経験のない話を聞く場合は、自分の経験に照らし合わせたり、わからない部分を聞き返したりする力が必要になる。今回の結果では、経験のない話を聞く場合の傾聴態度について、多くの子供に課題が残った。今後、子供が、主体的に聞く態度・技能が身に付くよう指導を継続する必要がある。

3) 言語発達の結果と考察

10名(A～J児)の言語発達に関する実態把握について、結果と考察を以下に示した。

「数の記憶」「ことばの復唱(単語)」「ことばの復唱(文)」「ことばの理解」「聞いて理解(単語)」「聞いて理解(文)」「読んで理解」の7項目について得点を表9-10に示した。また、項目毎に幼児の得点を図9-4、図9-5、図9-6、図9-7、図9-8、図9-9に示した。「絵を見てお話」については、表9-11に示した。検査の手続き、検査記録用紙は資料に示した。

表9-10 言語発達に関する実態把握の結果

	数の記憶 (28点)	ことばの復唱 単語(24点)	ことばの復唱 文(18点)	ことばの理解 (40点)	聞いて理解 単語(14点)	聞いて理解 文(15点)	読んで理解 (5点)
A	0	0	0	0	0	0	0
	0	4	0	3	2	0	0
B	3	12	0	4	3	0	0
	12	16	0	20	13	0	0
C	10	18	2	12	10	0	0
	16	22	10	30	<u>14</u>	10	5
D	3	11	0	9	5	0	0
	10	20	0	20	12	5	4
E	3	16	0	8	7	0	0
	6	21	1	14	10	5	0
F	0	8	0	3	0	0	0
	6	10	0	16	9	0	2
G	20	<u>24</u>	14	21	<u>14</u>	<u>15</u>	4
	24	<u>24</u>	16	32	<u>14</u>	<u>15</u>	5
H	12	23	9	21	<u>14</u>	0	1
	18	<u>24</u>	16	26	<u>14</u>	3	5
I	18	21	11	24	13	<u>15</u>	3
	19	<u>24</u>	18	31	<u>14</u>	<u>15</u>	5
J	11	21	7	24	12	5	0
	14	<u>24</u>	16	27	<u>14</u>	10	4

- ・各項目の満点は（ ）内に示した。
- ・各幼児について、1年次の結果は上段に、2年次の結果は下段に示した。
- ・満点を獲得している場合は、数字を太字にしさらに下線を付けて示した。

①「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」

「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」の結果を図9-4、図9-5、図9-6に示した。

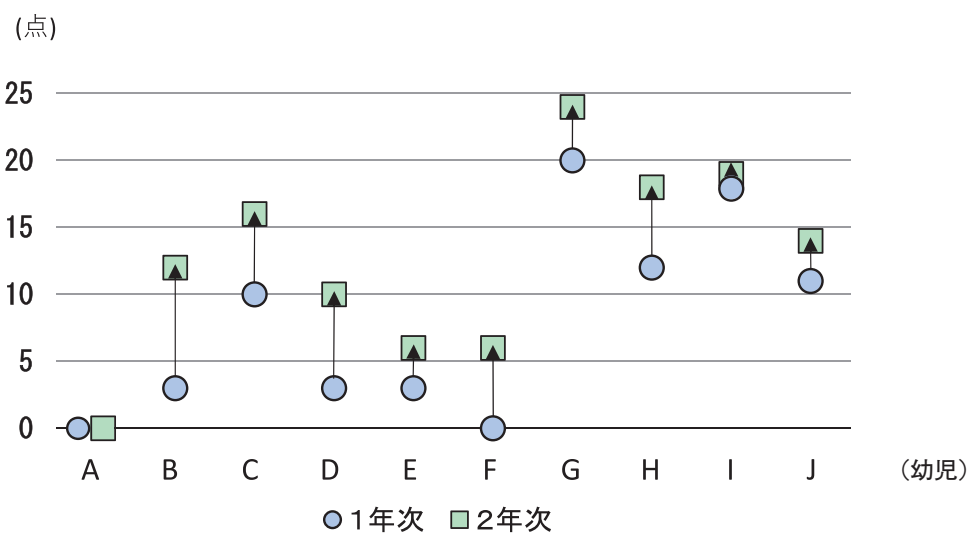


図9-4 数の記憶

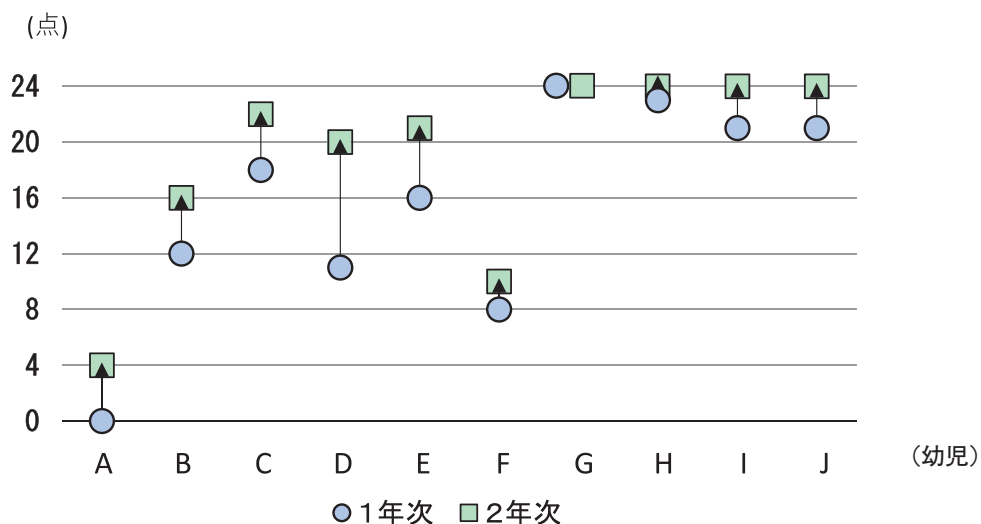


図9-5 ことばの復唱 (単語)

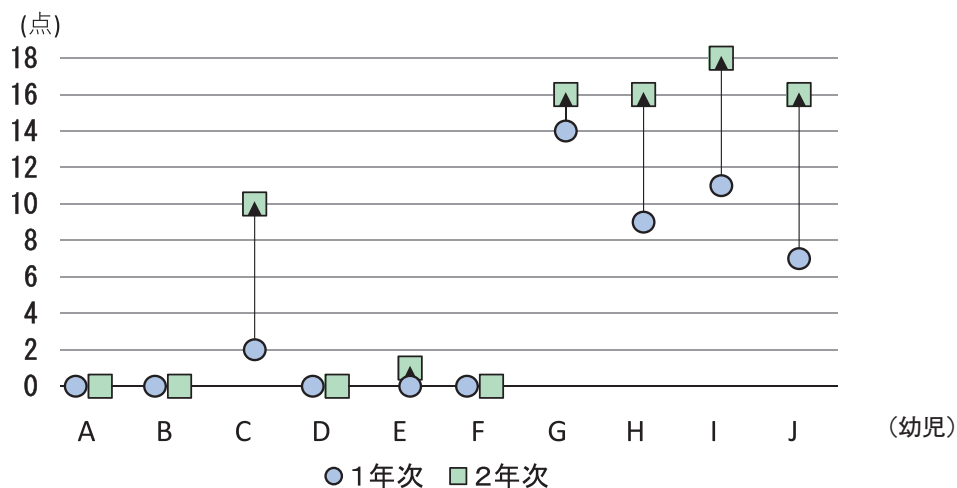


図9-6 ことばの復唱 (文)

これら3つの検査は、いずれも、聞いた言葉（数、単語、文）を記憶すること、それを模倣して言うこと、という要素を含んでいる。「数の記憶」は、問題、採点方法とも言語学習能力診断検査（ITPA）から引用した。

「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」の問題文は本研究において作成したものである。採点については、教示語と音節数が一致していること、子音部分の発音は不明瞭でも後続母音が教示語と一致していることをもって正解とした（例：教示語「イヌ」に対して回答が「イウ」の場合は正答）。言葉を習得させる上での一つの手法である口声模倣は、正確に聞くこと、覚えること、模倣して言うことが求められるが、これらの実態を見るためにこの検査項目を実施した。（資料「検査の実施の手引き」参照）

「数の記憶」の結果を見ると多くの幼児に伸びが見られた。また、「ことばの復唱（単語）」も同様にほとんどの幼児に伸びが見られ、2年次には満点を取っている幼児が4名いた。「授業を振り返る視点」に挙げた口声模倣に配慮して指導したことも伸びが見られた要因の一つと言えるであろう（参照：表9-7【口声模倣に関すること】）。

「ことばの復唱（文）」では、2年次には満点に近い点を取っている幼児が4名いた。一方、1年次、2年次とも得点0点、1点と伸びが見られなかった幼児が5名いた。

「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」の検査は、いずれも記憶と模倣という要素を含んでいるものの、幼児の伸びには違いがあった。そこで、A児、B児、D児、F児、I児について検査記録（資料参照）から得点には表れにくい幼児一人一人の成長を捉えた。

A児は、「数の記憶」「ことばの復唱（文）」では伸びが見られなかった（図9-4、図9-6）。「ことばの復唱（単語）」は、1年次は得点0であったが（図9-5）、検査記録を見ると2年次は2音節の教示語は全て正解、3音節以上の教示語になると誤答であった。「数の記憶」の語は、一番短くても「イチ、ニ」等、3音節以上であることから、A児は2音節の単語であれば復唱（口声模倣）可能な段階まで成長しており、3音節以上については今後の課題であるということがわかった。

I児は、「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」においては、伸びが見られ（図9-5、図9-6）、2年次には満点をとっているが、「数の記憶」では得点の伸びが1点のみであった（図9-4）。復唱（口声模倣）の力はあるが「数の記憶」で変化が見られなかった理由の一つとして、次のようなことが考えられる。普段のI児の様子を見ていると、様々なことに慎重であり、また、意味をよく理解しようとしながら言葉のやりとりをしている。I児にとっては意味のない数字の羅列よりも、意味のある長い文の方が覚えやすく復唱しやすかったのではないかとと思われる。このI児の姿には、口声模倣は、幼児が意味がわかっていることについて誘う（参照：表9-7【口声模倣に関すること】「理解できていないことや気持ちに添わないことを口声模倣させていないか」）ということに配慮した指導が反映されているとも考えられる。ただし、他の力に比して「数の記憶」の伸びが見られないという点は、I児の課題を示しているとも言えるため、I児の特性に合わせた指導を今後検討していく必要がある。

「ことばの復唱（文）」において伸びが見られなかったB児、D児、F児について検査記録を見ると（図9-6）、課題文「おかあさんが バナナを 食べた」に対し、D児は、1年次は求められていることが分からない様子で「ダダッダ ババババ」と言っていた。2年次は「オカアサン バナナ タベタ」という回答をしていた。B児は、1年次は意味が分からない様子で無言であったが、2年次は「オカアサンノ バナ タベタ」と回答していた。F児は、1年次は「アナナ タベタ」、2年次「オターン バナヲ ハベタ」であった。2年次の回答は、いずれも音節数の不一致や後続母音の不一致等があるため得点には至っていないが、3名とも1年次と比べると成長している姿がうかがえる。

上記の通り、得点のない幼児についても、具体的な回答を見ると得点には表れない伸びの部分が確認できる。このことから、指導の際に配慮してきた内容（表9-7）は、妥当性があったのではないかと考える。各幼児の伸びの部分を具体的に確認しつつ、得点につながらない課題となる部分をも確認し、今後の指導につなげたい。

②「ことばの理解」

「ことばの理解」は、問題、採点方法ともITPA検査から引用した。この検査項目は、おおまかな語彙の獲得状況を把握するために実施した。結果を図9-7に示した。

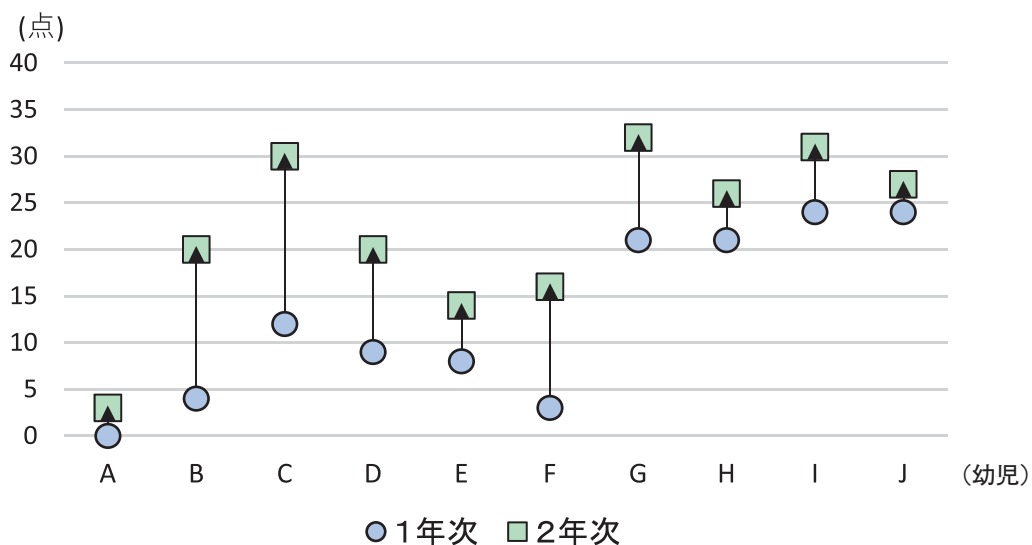


図9-7 言葉の理解

「ことばの理解」については、各児、伸びが見られた。検査記録から回答の内容を見てみると、不正解となっている言葉には、上位概念を表す言葉が多い。各児について不正解となっている言葉を把握し、実態に合わせて機会を逃さずに指導していきたい。

③「聞いて理解（単語）」「聞いて理解（文）」

「聞いて理解（単語）」と「聞いて理解（文）」の結果を図9-8、図9-9に示した。

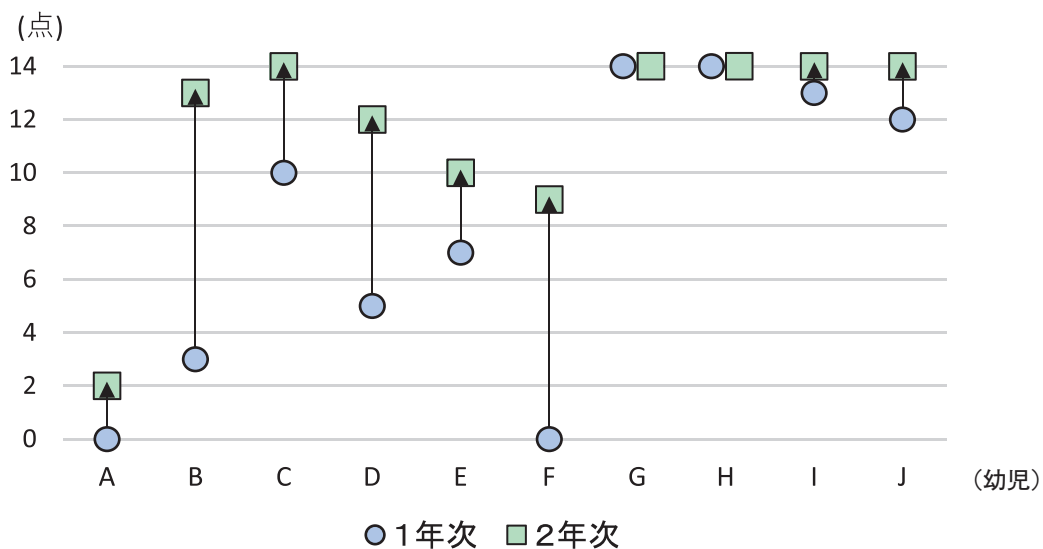


図9-8 聞いて理解（単語）

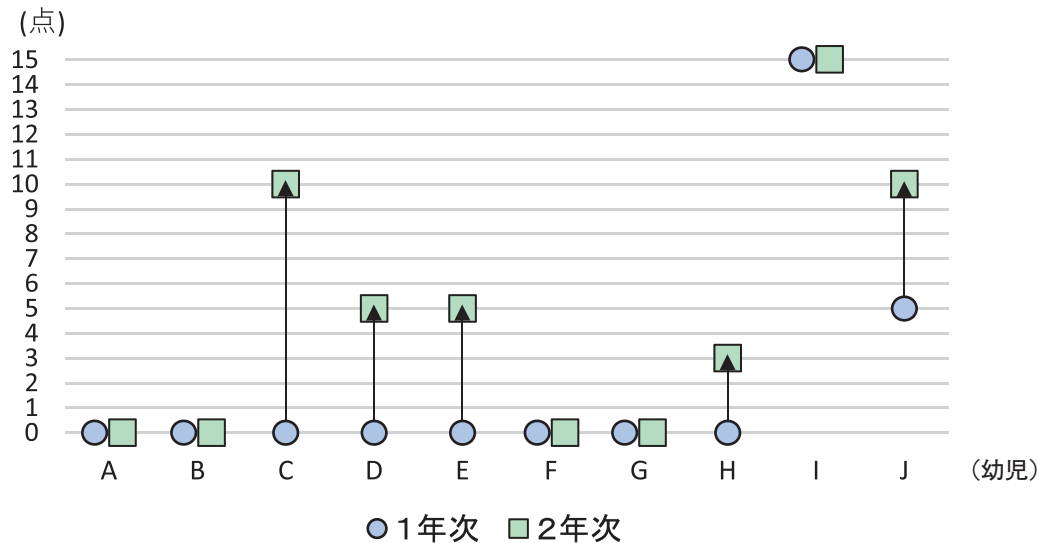


図9-9 聞いて理解（文）

「聞いて理解（単語）」「聞いて理解（文）」は、本研究において問題を作成した。「聞いて理解（文）」は、教師が読む文とそれに対する質問を聞いた後、質問に合った内容の絵を指さすという検査である。細かい部分まで正しく聞くという力が求められる。また、教示文に含まれている単語が理解できているかを事前に確認するため、問題文に含まれる単語を聞いてその絵を指さすという課題も行った。これは「聞いて理解（単語）」として結果に示した。

「聞いて理解（単語）」については、それぞれ伸びが見られ、満点の幼児も複数いた（図9-8）。これらの単語は、ブランコ、じゃがいもなどのように幼児にとって身近な物の名称であり身近で日常生活において触れることが多い分、教師の意図的な言葉かけも多く結果に反映されたとと思われる。

「聞いて理解（文）」の課題については、得点が伸びていない幼児が多かった（図9-9）。この文の課題で得点するためには、文を聞いて内容を理解すること、それを覚えておくこと、何を尋ねられたかがわかること、尋ねられた内容と記憶を照らし合わせること等、複数の要素が求められる。各幼児がこのような一つ一つの要素についてどこまで力がついているのかを把握した上での指導が必要である。そのためには、日常のやりとりの中で、幼児の実態に合った確実なやりとりを積み上げることが重要であると考え。易し過ぎたり難し過ぎたり曖昧で終わったりするやりとりは、幼児の力に結びつかない。このことは、表9-7【教師の言葉かけに関すること】にある、「教師が話しかけたり聞かせたりした内容は子供の実態に合っているか」「子供の言語力に応じた言葉かけをしているか」「子供の気持ちに合った言葉かけをしているか」等について、今後一層、配慮していく必要があることを示唆していると考え。

「聞いて理解（文）」の課題の3問目は、教示文を聞いた後にそれに関する質問に対して当てはまる物の絵を3つ選ぶという課題で、3つ全て正解しないと得点にならないというものがある。得点にならなかった幼児について検査記録から回答の内容を見てみると、2つ正解で1つ不正解、という幼児も複数いた。普段の生活の中で、なんとなく聞いてわかっていそうに見

えて実際は理解できていない幼児がよく見受けられるが、それがこの結果として表れているように見える。幼児達には、細かいところまで気をつけて正確に聞き取る力をつけていきたい。このような誤答例等も幼児の実態を把握するために参考にしつつ、さらに正確に聞き取る力を伸ばすことに向けて指導をしていきたい。具体的には表9-7の【教師の話し方に関すること】にある「子供が曖昧な聞き方をしないように子供に合った長さの文を聞かせているか」、「子供が聞き取れなかったときにどのような工夫をしているか」、また、【理解の確認に関すること】にある「子供が理解できていないときに子供の実態に合わせて適切に対処しているか」等について、さらに配慮や工夫を重ねていきたい。

また、「文」の課題については、「ことばの復唱」の課題でも、単語に比べて文の課題の方が得点の伸び方が小さい印象であった。単語のみによる言葉かけではなく、文として、また、意味のまとまりとしての言葉かけや理解の促しの必要性を示唆していると考える。

④「読んで理解」

「読んで理解」について、結果を図9-10に示した。この検査は、短い文を読んで理解し、その内容に合う絵を選ぶ課題である。提示文は、通常書き言葉では「～している」と表記する部分を「～してる」という表記にしてある。これは、本校幼稚部では、文字を活用する場合、話し言葉を文字で表すということを重視しており、そのため、自然な話し言葉で用いられる「～してる」という表記を採用している。

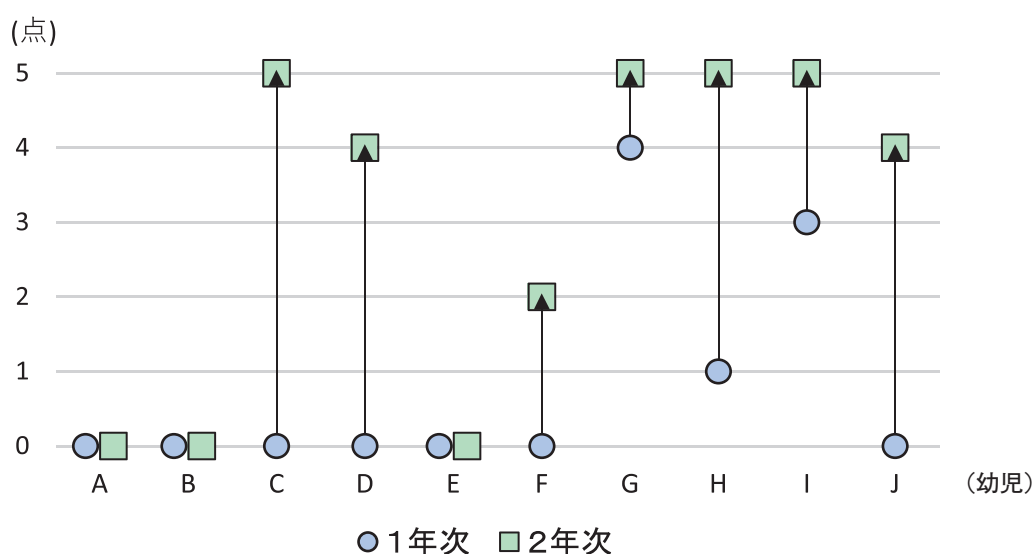


図9-10 読んで理解の結果

A児、B児、E児以外は伸びが見られ、満点または満点に近い点をとっている（図9-10）。本校幼稚部では、文字の指導は行っていないが、文字に触れる機会を作ったり必要に応じて文字を使用したりするなど、文字の活用は意識的に行っている。このようなことが本課題の得点につながっているものと思われる。A児、B児、E児は、得点が0である（図9-10）が、最近の様子を見ると、A児は文字で書かれた名前などをまとまりとして理解したり、わかる文字がいくつか出たりし始めている。B児、E児は拾い読みできる文字が増え、日常的に触れる文等は

意味が分かって読めるようになってきている。今回の結果で得点とはなっていないが、普段の様子においては各幼児の変化は見られる。

文字で書かれた文を読んで理解できるようになっていくためには、まず、自分が話したことが文字で表されるという経験を日常的に積み重ね、意味と話し言葉と書き言葉（文字）を結びつけて理解できるようになっていくことが必要であると考え。また、文字については、興味の有無、形の認知の力等によっても、その習得の仕方には差がある印象がある。これらのことを踏まえ、他児との比較ではなくそれぞれの幼児の段階に合わせた指導を行っていきたい。

①②③④を通して

それぞれの検査項目は、課題数が異なり、また、独自に作成した課題もあるため、一人の幼児について、検査項目間の得点を比較することで、その幼児の言語面における発達の姿として捉えることはできない。しかし、伸びが見られる検査項目、見られない検査項目を把握することで、その幼児の特徴を把握することができる。また、実際の回答の仕方を見ることで、伸びやつまずきの実態を把握することができる。今回の実態把握の結果を、得点だけではなく実際の回答や内容及びその具体的な変化の仕方も含めて把握することで、一人一人の今後の指導に生かしていきたい。

⑤絵を見てお話

示された絵を見て自由に叙述するという検査であり、表出の実態を見るために実施した。結果の一部を表9-11に示した。これは、各児の表出の変化の概要を文章表現で記述し、さらにその特徴が表れている実際の表出を抜粋したものである。

表9-11 絵を見てお話の結果

幼児	表出の変化の概要	実際の表出（抜粋）	
		検査絵	・上段は1年次 下段は2年次 ・幼児の音声言語による表出は片仮名で記載 ・聞き取れない部分は××で表記 ・発音の間違ひは反映せずに記載
A	1年次は、指さし、表情などによる表現が主で、声による表出はほとんど見られない。2年次になると、表情や指さしに加え身振りによる表出が始め、意図的に声を出して伝えようとする姿が見られる。	2	③→②→③の順に絵を見る。③の牛乳がこぼれたところを指さし「あーあ」という表情をする。最後に④のコップを指さす。
			②③の牛乳の絵を指さし、牛乳を飲む身振りをする。③の牛乳がこぼれているところを指さした後で「アー」と言いながら両手を頭につける（失敗したという身振り）。
B	1年次は指さし、表情、身振りによる表現が中心であるが、擬音語擬態語等による表出が時折見られる。2年次になると、知っている単語を並べて伝えようとする様子が見られる。動作語の表出はほとんど見られない。話したい内容はあるが語彙が追いつかず表現できていないという様子である。	3	①の男の子を指さす。②の坊主頭の子を指さす。②の山が崩れたところを指さす。②の男の子を交互に指さし、「ガーン」と言いながら拳と拳をぶつける（ケンカしている様子）。③の絵を叩き、拳をぶつけ合う。④を指さし、両手で頭を抱える（絵の男の子の真似）。「あー」の口形をしながら、検査者を見て微笑む。
			①の男の子を指さして「オニイチャンノ」、②の男の子二人を指さして「オニイチャンノ」「オニイチャンノ」、③の男の子と母親を指さして「オニイチャンノ ママノ ママノ」「Bノ Bノ」「サッカーノ ×××」
C	1年次は、擬態語や単語の羅列による表現が中心である（検査絵1、3では動作語の表出もある。）2年次は助詞を使っ	2	④を見て「フキフキシター、フキフキ（拭く仕草をしながら）」「×××」検査者が「おしまいなの？」と尋ねると「オシマイオシマイ、オシマイダイ！」

	た二文節文による表現が中心となっている。助詞の使い方に誤りはないが、主語についての叙述が見られない。		①から順番に指さしながら「ギュウニュウヲ カタツケテル」「ギュウニュウヲ イレテル」「ギュウニュウヲ コボシチャッタ」「ツクエヲ フイタ」「オシマイ」
D	1年次は、検査絵全てについて、じっと絵を見て考える様子は見られたが、表現は「オワリ」という単語のみであった。2年次になると、2文節文程度の表現が見られる。助詞や接続詞の使用も見られる。主語についての叙述が見られない。主語がないため断定はできないが、自動詞他動詞が混乱している可能性もある。	2	① ④の絵をじっと見る。その後で「オワリ」 「イチバン ノンデ」「ギュウニュウ コボシタ」「デ、ギュウニュウヲ ノンデ コボレタ」「ダカラ フイタヨ」「オシマイ」
E	1年次は、じっと絵を見て考える様子は見られたが、表出はほとんどなかった。2年次は助詞を使った文による表出が中心になっている。しかし、助詞の誤用や冗長な表現が多く、文意が伝わりにくい。登場人物の台詞としての表現が見られる。	3	「ドウシタノ～」絵はじっと見ていたがその後は表出なし。 オンナノコニ アソンデ ボールニ サッカーシタノネ。コッチハ オニイチャンハ ココニ キチャッテ ×××タヨ。アレ、オンナノコニ 『ア、ボール アソンジャ ダメダヨ。ケンカシナイヨ。××ニ ケンカハシナイヨ。』オニ、オニ、ゴメンナサイッテ イウンダヨ。オワリ。
F	1年次は、番号を言うのみで絵の内容に関する表出はなかった。2年次は、身振りもつけながら絵に描かれていることについて単語を並べて話そうとする様子が見られる。助詞の使用はあるが誤用も見られる。間投詞の使用が見られる。	2	絵を指さしながら「イチ」「二」「サン」「シー」イチハ ギュウニュウ。 二、イチ、オチャニ（身振りもしながら）オチャニ コボレチャッタ。 ××× フイテ（拭く身振りをしながら）、エット イチ、二、サン、シヲ シタヨ。
G	1年次は全く表出がなかった。2年次は絵の内容をまとめた言い方による表現になっている。詳しい内容についての叙述は見られない。	3	絵は見ているが、表出はなし。 ケンカシタ オハナシ。 （検査者の「それで？」に対し）ケンカシテ アヤマッタ オハナシ。 （「それで？」に対し）オシマイ。
H	1年次は絵と関連する自分の経験を話そうとしている。2～3文節文による表現が中心となっている。助詞の誤用は見られない。2年次は絵の内容をまとめて話そうとしている。一文が長くやや冗長ではあるが助詞の誤用もなく文意は伝わる。接続詞の使用が見られる。絵に描かれていない場面について推察した内容の叙述がある（「肘が牛乳パックに当たって」の部分）	2	Hハ コボシタトキ フイタヨ。ジブンデ イレタヨ。ギュウニュウヲ レイゾウコニ イレタヨ。 （③を指さし）コレハ シテナイヨ。（④を指さし）コレハ オハナシシナクテ イイ。 オトコノコハ ギュウニュウヲ モツテキテ ギュウニュウヲ コップニ イレタラ ノモウトシタトキニ オトコノコノ ヒジガ ギュウニュウパックニ アタッチャッテ タオレチャッタ。 ソシテ、オトコノコガ ギュウニュウパックヲ モドシテ テーブルヲ フイタッテイウ オハナシ。
I	1年次は2～3文節文による表出が中心で助詞の誤用はほとんどない。「始めに」「次に」等の言葉を使って、絵に描かれている内容を順序よく話そうとしている。接続詞の使用がある。2年次になると、一文がやや長くなっている。文の途中で言い直しをしている様子が散見される（下線部分）。絵に描かれていない場面について推察した内容の叙述がある（「飲み物を飲もうと思ったら牛乳がありました」の部分）。登場人物の気持ちについての叙述がある。常体と敬体の混用がある。	2	ハジメニ ノミモノヲ モツテキマシタ。 ツギニ ノミモノヲ イレマシタ。 ソウスルト、オンナノコガ ノンデシマイマシタ。オトコノコハ ビックリシマシタ。ソウスルト、サイゴニオトコノコハ、ツクエヲ ゾウキンデ フキマシタ。オンナノコハ コマリマシタ。 マズ、イチ。オネエチャント <u>イッショニ ギュウニュウヲ ノミマシヨウト、…オニイチャン、イモウト</u> <u>イッショニ ノミモノヲ ノモウト</u> オモッタラ、 <u>ギュウニュウガ アリマシタ。ソレヲ コドモト ノモウト</u> <u>オモイマシタ。</u> ニ。ソレデ、オネエ…ウーン、コドモト オニイチャンノ コップニ ギュウニュウヲ イレタ。ソシテ、オネエチャン、…エット コドモガ ノモウトスルト、 <u>ギュウニュウガ タオレマシタ。オニイチャンハ、ソレニ…</u> <u>ナノデ、オニイチャンハ フイタ。コノコハ チョット</u> ザンネンナ カオヲ シテイマシタ。
J	1年次は、各絵について動作語一語のみ	2	①ハコブ ②イレル ③コボレタ ④フク

での表現だった。2年次は3文節文以上の長さの表現が多くなっている。文の途中で助詞の言い直しをする様子が見られる（下線部分）。逆説の接続助詞（～したけど）の使用が見られる。助詞の誤用はない。	サイショハ ギュウニュウヲ ノモウトシタケド ギュウニュウヲ イレタラ ギュウニュウガ タオレテ コボレタ。ゾウキンデ フイタ。デ、オトコノコガ ビックリシタ。 オトコノコガ ギュウニュウヲ イレタ。デ、ギュウニュウガ コボレタ。デ、ツクエヲ フイタ。デ、コマツタ。 デ、フイタ。デ、オサラヲ、…ノ ウエニ ギュウニュウト コップヲ オイタ。 ソシテ、サイショハ ギュウニュウヲ イレタ。ノモウトシタラ ギュウニュウガ タオレテ コボレテイタ。 デ、オシマイ。
---	---

検査絵については、資料参照

始めに、全般的なことについて考察を述べる。

どの幼児も、1年次から2年次になると表現手段、表現内容、語彙、文法的な面など、変化が見られる。「授業を振り返る視点」の具体的な内容として挙げた内容（表9-7参照）について配慮しながら指導を行ってきたことも、その要因の一つと考えられる。

表9-11の「表出の変化の概要」は、検査絵についての幼児の表出に関して述べたものであり、これがそのまま日常会話における各児の表出の姿というわけではない。検査絵についてはうまく表現できていない幼児も、生活の中で、実際に経験したことや興味のあること、日々繰り返し行っていることについては、適切な言葉の使い方や豊かな表現をする姿なども見られる。しかし、この検査で得られた結果は、同一条件下でそれぞれの幼児の特徴を表すものとして捉えることができる。ここに表れた各児の課題も参考にしつつ、今後も引き続き指導していきたい。

次に、G児、I児、J児について、個別に考察を加える。

G児は、1年次は表出がなく、2年次は内容をまとめた短い言い方で終わっている（表9-11）。本児については他の検査結果を見ると、1年次も2年次も得点は高い方である（表9-9）。しかし、「絵を見てお話」では、表9-11の結果に示すとおり、内容をまとめた言い方をしており表出の量は少ない。G児は普段、慎重で自信のないことについては話をしない、正解がわからないと答えないという様子が見られる。このことが本検査の結果として表れているものとする。幼児の言語指導においては、言葉のみではなく、気持ちの面へのアプローチも重要であることを示している。

また、本児は「～をしたお話」という表現をしている（表9-11）が、このようにまとめた言い方ができることはひとつの言葉の力と考える。ただ、このような言い方ができるだけでなく、詳しく説明を求められたら詳しく話せる、まとめて言うかどうか問われたらまとめて言える、という両方の言い方が自在にできる力が必要である。幼児がまとめた言い方をしたら「それを詳しく言うかどうか？」、詳しい言い方をしたら「それをまとめて言うかどうか？」等と尋ねたり答え方の例を示したりして、更に力をつけていきたい。

I児、J児には言い直しをする姿がみられた。これは表9-11「実際の表出（抜粋）」の欄に下線を引いて示してある。この言い直しをするという行為は、自分の言い間違いに気付いたために出てくるものである。言い間違いに気付くということは、自分の話し言葉を意識する、自分の言葉を聞きながら話す、文のつながりを意識する、文法的に正しい表現や間違った表現が分かっているなどの力が育っていないとできないことである。言い間違えるということだけを取

り出すと、一見、言葉の力が育っていないことのように見えるが、言い間違えたことに自分で気付いて言い直せるということは、上述した様々な力の育ちを表す姿としてとらえたい。

4) 発音明瞭度

検査方法、結果の集計等については資料に示した。1年次と2年次の発音明瞭度検査の結果を表9-12、図9-11に示した。

幼児が提示された平仮名を読み、その発音を評価するという方法のため、文字が読めない場合は評価の対象にしていない。表9-12では一印を記入した。なお、検査を実施した際には、文字が読めない幼児については担任が普段の様子から評価は実施したが、担任一人の主観によるものなので、今回は結果としては採用していない。

表9-12 発音明瞭度 (%)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1年次	—	—	—	—	—	15	48	55	21	84
2年次	—	43	66	18	45	18	61	76	34	85

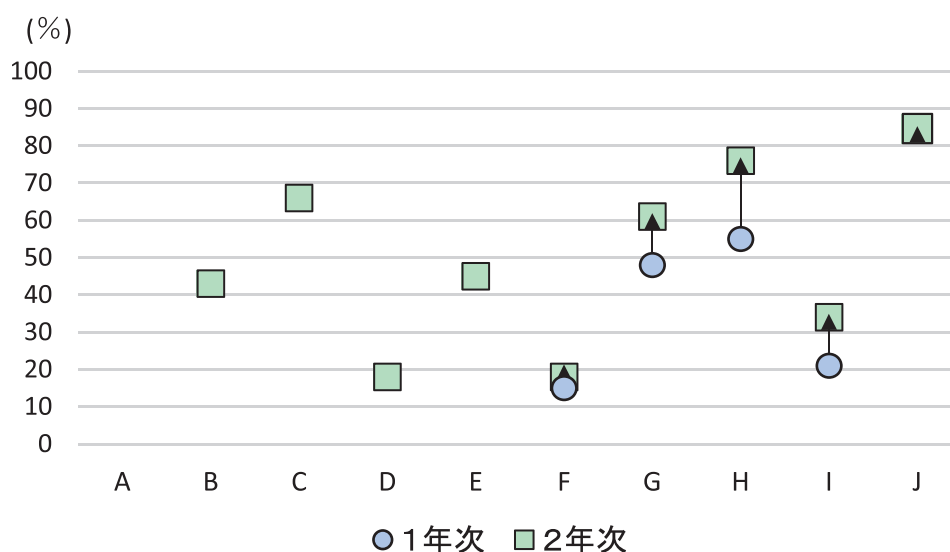


図9-11 発音明瞭度

A～E児については、1年次は文字が読めないか読めても数文字だけであったため評価の対象にはならなかった。そのため、1年次と2年次の比較はできない。

1年次、2年次とも評価の対象となったF～J児については、伸びの大小はあるが、それぞれ伸びが見られる（表9-12、図9-11）。

発音明瞭度については、発音明瞭度の数値にとらわれず、各児の発音がどう評価されているか、評価の際に使用した評価集計用紙（参考資料）を見て具体的に確認し、それを発音指導につなげることが重要であると考え。

Ⅵ まとめ

人工内耳装用幼児に対する聴覚を活用した言語指導について、実態把握、授業研究、事例検討を行うことを通して検討した。具体的な検討内容、考察は「Ⅳ研究の実際 3 実態把握の結果と考察」に述べた。ここでは繰り返さないが、実践に基づいた様々な知見が得られた。

また、実態把握の結果からは多くの側面について幼児の伸びが確認され、授業を振り返る視点として整理した項目及び具体的内容（配慮事項）が、人工内耳を装用する幼児の指導において有効であったことが示唆された。今後もこれらの視点を大事にし、幼児に合わせて配慮を講じ、指導していきたい。