

# 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する調査研究

## —本校小学部児童に対する評価の分析—

深江 健司・伊藤 僚幸・鄭 仁豪

本研究は、人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力とその発達的变化の特徴を検討するため、聴覚口話法による教育を行う本校小学部2年生から6年生の人工内耳装用児28名と補聴器装用児16名の計44名を対象に、読書力診断検査の結果と「言語活動評価チェックリスト」(本校小学部作成)の「聞く・話す」能力や態度の評価結果を分析した。分析の結果、人工内耳装用児と補聴器装用児のいずれも、半数以上の児童が学年相応の読書力を有することが示されたが、2・3年生は「聞く・話す」能力や態度が十分とは言えない児童が多く、「聞く・話す」能力や態度の育成を図る必要があると考えられた。人工内耳装用児については、装用閾値が低い児童であっても、言語能力に課題を示す可能性があると考えられ、読書力の下位項目である「読解力」が中程度以上で、「語彙力」や「文法力」が低い人工内耳装用児の存在が認められた。

キー・ワード：人工内耳装用児 補聴器装用児 読書力 「聞く・話す」能力や態度

### 1 問題と目的

現在、聴覚障害児を取り巻く教育環境が多様化し、聴覚障害児の学びの場は、特別支援学校(聴覚障害)や特別支援学級、通級による指導など様々である。また、特別支援学校(聴覚障害)に在籍する児童の実態も多様化しており、中でも、人工内耳装用児は増加傾向にある(文部科学省, 2020)。特別支援学校(聴覚障害)小学部においては、人工内耳装用児の増加に伴って、コミュニケーションの手段も変化し、手話を主に使用する児童より音声の活用を主たるコミュニケーション手段とする児童が多くなったことが指摘されている(大鹿・濱田, 2019)。

特別支援学校(聴覚障害)、特別支援学級、通級による指導の教員を対象に実施された「人工内耳装用幼児児童生徒の実態ならびに指導に関する全国調査」(鄭, 2020)では、人工内耳装用児は補聴器装用児に比べると、音声言語を中心としたコミュニケーションは円滑であるものの、言語能力や言語活動に関する態度には課題があることが指摘されている。具体的には、語彙力や話す能力の低さ、聞き漏らしや傾聴態度の育ちの不十分さなどが指摘され、健聴児に比べて言語能力が低いと考えられる人工内耳装用児が、特別支援学校(聴覚障害)で約70%、特別支援学級や通級による指導で

約40~60%存在すると考えられている。

現在、人工内耳装用児が増加傾向にある中、聴覚障害児の実態に適応した指導や支援を行うためには、人工内耳装用児と補聴器装用児双方の言語能力ならびにその発達的变化を客観的に評価する必要がある。

その評価方法の一つとしては、読書力診断検査が挙げられるが、この検査は主として書き言葉の能力を評価するものであり、「聞く(聴覚活用及び読話などによる音声言語の理解)」活動や「話す」活動に関する評価は現れにくい(斎藤・中山・佐藤・斎藤・小林・垣谷・秋谷・吉田・貞弘, 1981)。特に、「聞く」「話す」態度の評価は、検査法では難しく、日常の観察に基づく担当教師の評価に頼らざるを得ない。また、聴覚障害児の実態に適応した指導や支援のためには、「聞く・話す」活動に関する情報を含めた包括的な評価が必要であり(斎藤・秋谷・垣谷・中山・佐藤・斎藤・江口・吉田・貞弘・関, 1983)、音声言語を活用した言語活動のニーズが高まる現状においては、猶更である。

そこで、本研究は、人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力とその発達的变化を検討するため、聴覚口話法による教育を行う本校小学部の人工内耳装用児と補聴器装用児をそれぞれ、2・3年生の群と4-6年生の群に分け、各学年群の読書力ならびに本校小学部

## 2 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する調査研究

で作成した「言語活動評価チェックリスト」の「聞く・話す」能力や態度の評価結果を比較する。また、「聴覚障害児の言語能力などの発達に関する全国調査研究」（大橋, 2012）において、聴覚障害児の言語発達に装用閾値が影響を与えることや聴力（補聴効果）、発音明瞭度、言語発達は相互に強い関連性を有することが指摘されていることから、人工内耳装用児と補聴器装用児の読書力と装用閾値や発音明瞭度との関係を分析する。さらに、分析に用いた各変数に基づく、本校小学部児童の類型化により、人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力とその発達の変化の特徴を検討する。

本研究で得られた結果は、聴覚障害児の実態や彼らを取り巻く教育環境が多様化する現況において、人工内耳装用児や補聴器装用児の実態把握や適応的な指導

や支援のために、有益な情報となることが期待される。

### 2 方法

#### (1) 対象児

聴覚口話法を中心とした教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する2年生～6年生の人工内耳装用児28名と補聴器装用児16名の計44名である（Table 1）。対象児は全員、聴覚障害以外の障害は有していない。また、対象児のうち3名は両親聾であり、いずれも補聴器装用児である。

対象児の平均装用閾値と発音明瞭度については、人工内耳装用児と補聴器装用児の各学年群（2・3年生の群と4～6年生の群）の間でメディアン検定を行ったところ、いずれも中央値に差はみられなかった。

Table 1 対象児のプロフィール

		平均装用閾値（3分法） <sup>a</sup> 中央値	発音明瞭度（%） <sup>b</sup> 中央値
人工内耳装用児 N=28	2・3年生 N=6	30.8 (20.0-40.0)	84.5 (34.0-98.0)
	4～6年生 N=22	29.2 (20.0-40.0)	95.0 (46.0-99.0)
補聴器装用児 N=16	2・3年生 N=5	41.8 (33.3-61.7)	76.0 (55.0-96.0)
	4～6年生 N=11	38.5 (30.0-45.0)	81.0 (44.0-97.0)

<sup>a)</sup> 良聴耳の装用閾値を3分法により算出した。<sup>b)</sup> 個別検査による100音節の発音明瞭度。  
( )内の数字は、最小値・最大値。

#### (2) 「言語活動評価チェックリスト」作成の手続きと評価方法

聾学校小学部低学年（1年生～3年生）の児童を対象に開発された聴覚障害児の「言語活動評価表」（斎藤・秋谷・江口・垣谷・斎藤・貞弘・佐藤・関・中山・吉田, 1986）と、聴覚障害幼児の「聞く・話す」活動に関する評価（「受容態度評価表」）の項目（鎌田・桑原・吉野, 2021）、平成29年告示「小学校学習指導要領」（文部科学省, 2017）における国語科の学年別目標と内容（第3学年～第6学年）を参考に、特別支援学校（聴覚障害）の実践経験20年以上の教師3名による3回の協議を経て、「言語活動評価チェックリスト」72項目（資料1）を作成した。

評価は、現時点での到達度を、以下の4つの評価段

階に応じて担当教師が個別に行った。

- A：ほぼ完成されたあるいは可能であると考えられる能力や態度
- B：ときどき観察されるが十分とは言えない能力や態度
- C：ごくまれに観察される程度の能力や態度
- D：現時点では観察できないあるいは難しいと考えられる能力や態度

担当教師による評価は、令和3年6月下旬～7月上旬に行われた。なお、1年生と2年生児童の評価においては、「その他」の5項目を除外した。

#### (3) 分析材料

① 読書力診断検査による評価：令和3年2月に実施された教研式 Reading-Test の読書力偏差値ならびに

読書力下位項目の評定段階。

② 「言語活動評価チェックリスト」による「聞く・話す」の評価:「言語活動評価チェックリスト」の「聞く」領域 19 項目、「話す」領域 15 項目(計 34 項目)の学級担任教師による A 評価(「ほぼ完成されたあるいは可能であると考えられる能力や態度」)の頻度。なお、できる限り、評価の客観性を高めるため、学年内ならびに隣接学年間で調整を行った。

#### (4) 分析方法

① 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する評価の分析:人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力とその発達の変化を検討するため、読書力偏差値と読書力下位項目(「読字力」、「語彙力」、「文法力」、「読解力」)の評定段階、ならびに「言語活動評価チェックリスト」に基づく「聞く・話す」の A 評価の頻度について、各学年群の間の差をメディアン検定により分

析した。

② 人工内耳装用児と補聴器装用児の読書力と装用閾値、発音明瞭度との関係:人工内耳装用児と補聴器装用児の「Reading-Test 下位項目の評定段階」と「良聴耳の平均装用閾値」、「発音明瞭度」との関係を検討するため、人工内耳装用児、補聴器装用児ごとにスピアマンの順位相関分析を行った。

③ 装用閾値と発音明瞭度、言語能力に関する評価の各変数に基づく人工内耳装用児と補聴器装用児の類型化:クラスター分析により、人工内耳装用児と補聴器装用児の装用閾値と発音明瞭度、言語能力に関する評価の各変数に基づく類型化を行った。

#### (5) 研究倫理

本研究は、本校小学部保護者の同意のもとに実施され、個人情報取り扱いを含め、筑波大学附属学校教育局の研究倫理審査会の承認を得た。

Table 2 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する評価の中央値

		読書力 偏差値	読字力 評定段階	語彙力 評定段階	文法力 評定段階	読解力 評定段階	「聞く・話す」 A 評価の頻度
人工内耳 装用児 N=28	2・3年生 N=6	48 (32-63)	4.5 (2-5)	2 (1-5)	3 (1-4)	2.5 (2-4)	0.5 (0-16)
	4-6年生 N=22	48.5 (32-70)	4 (2-5)	2.5 (1-5)	3 (1-5)	3.5 (2-5)	18 (1-34)
補聴器 装用児 N=16	2・3年生 N=5	52 (43-63)	4 (3-5)	3 (3-4)	4 (3-5)	3 (1-4)	6 (1-11)
	4-6年生 N=11	53 (28-60)	3 (2-4)	3 (1-4)	3 (1-4)	4 (2-4)	13 (1-31)

( ) 内の数字は、最小値・最大値。

### 3 結果

#### (1) 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する評価の分析

Table 2 には、人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する評価の中央値を示した。

読書力偏差値の中央値について、メディアン検定を行った結果、人工内耳装用児、補聴器装用児ともに学年群の間の差は有意ではなかった。読書力下位項目の評定段階の中央値については、メディアン検定の結果、補聴器装用児の文法力の評定段階が有意傾向であった(両側検定:  $p=0.063$ )。

また、人工内耳装用児と補聴器装用児の「聞く・話す」の A 評価の頻度の中央値について、メディアン検

定を行った。その結果、人工内耳装用児の中央値において有意であった(両側検定:  $p=0.024$ ) が、補聴器装用児の中央値は有意ではなかった(両側検定:  $p=0.282$ )。

#### (2) 人工内耳装用児と補聴器装用児の読書力と装用閾値、発音明瞭度との関係

人工内耳装用児と補聴器装用児の「読書力下位項目の評定段階」と「良聴耳の平均装用閾値」、「発音明瞭度」との関係スピアマンの順位相関係数の有意性検定により分析した結果、Table 3 の通りであった。すなわち、人工内耳装用児の読書力下位項目すべての評定段階と「発音明瞭度」の間の相関係数が有意であった。

また、探索的に読書力の下位項目間において、「読解力」の評定段階と他の下位項目の評定段階の関係をス



Table 5 クラスタ分析に基づく各グループの解釈と学年群の人数 (人)

グループの解釈	人工内耳装用児		補聴器装用児	
	2・3G	4-6G	2・3G	4-6G
グループA 発音明瞭度が高く、「聞く・話す」能力や態度、読書力が比較的高い。	1	9	---	2
グループB 発音明瞭度や読書力は比較的高いが、「聞く・話す」能力や態度が十分ではない。	2	---	1	---
グループC 「聞く・話す」能力や態度にばらつきはあるが、読書力は中程度。	---	1	1	4
グループD 発音明瞭度が低く、「聞く・話す」能力や態度は十分ではないが、読書力は中程度あるいはそれ以上。	---	---	3	1
グループE 装用閾値がやや低く、「聞く・話す」能力や態度、「読解力」は中程度以上だが、「語彙力」、「文法力」は低い。	---	4	---	---
グループF 発音明瞭度は比較的高いが、「聞く・話す」能力や態度にばらつきがあり、「読字力」以外の3項目がやや低い。	1	6	---	2
グループG 発音明瞭度や読書力が低く、「聞く・話す」能力や態度も十分ではない。	2	2	---	2

2・3G：2・3年生の群      4-6G：4-6年生の群

---は、人数が0であることを示す。

#### 4 考察

人工内耳装用児と補聴器装用児の各学年群の間で読書力偏差値の中央値に有意な差は認められなかった。また、人工内耳装用児、補聴器装用児のどの学年群も読書力偏差値の中央値は45以上であった。教研式Reading-Testによる読書力の評定段階3以上を健聴児と同等以上の読書力を有する児童と定めると、2月実施により得られた読書力偏差値45がその評定段階の最低ラインに相当する(図書文化社, 2015, 2018, 2019)。したがって、人工内耳装用児、補聴器装用児に関わらず、半数以上が学年相応の言語発達を示していると考えられる。

中でも、補聴器装用児の2・3年生の群は、文法力の評定段階の中央値が4-6年生の群より高い傾向にあり、「聞く・話す」のA評価の頻度は、4-6年生の群との間で有意な差が認められなかったことから、補聴器装用児2・3年生には言語能力が比較的高い児童が多いと考えられる。クラスタ分析により、補聴器装用児の2・3年生の多くが、読書力が中程度以上のグループに分類されたことから支持される。

その一方で、クラスタ分析の結果からは、2・3年生の多くが、「聞く・話す」のA評価の頻度がさほど高くはないグループに分類されたため、その能力や態度

は発達の過程にある段階と推察される。聴覚障害児の「聞く・話す」活動と「読む・書く」活動は、少なくとも2・3年生段階では深い関連を持ちながら発達すること(斎藤・垣谷・秋谷・中山・佐藤・斎藤・江口・吉田・貞弘, 1982)を考えると、人工内耳装用児、補聴器装用児に関わりなく、書き言葉の指導と並行して、「聞く・話す」能力や態度の育成を図る必要があると考えられる。

相関分析の結果、人工内耳装用児と補聴器装用児はともに、平均装用閾値と読書力下位項目の評定段階との間で相関係数が有意ではなく、聴覚障害児の装用閾値と言語発達との関連を示したALADJINによる調査研究(中川・永田・村上・樋口・西尾, 2012)とは異なる結果となった。その要因として、本研究の対象児が少ないこと、読書力診断検査とALADJINの検査バッテリーの性格が異なることに加え、Table 4からは、補聴器装用児に装用閾値が高く、読書力が高い児童(グループD)や、人工内耳装用児に装用閾値が低く、読書力が低い児童(グループEやグループF)が存在したことが考えられる。また、人工内耳装用児は、読書力の下位項目すべてにおいて発音明瞭度との相関係数が有意であったが、補聴器装用児は有意ではなかった。Table 4には、グループDのように、発音明瞭度がさほ

## 6 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する調査研究

ど高くないが、読書力が高い補聴器装用児が認められ、そのことが相関係数の有意性に関係したのかもしれない。

ところで、クラスター分析の結果からは、人工内耳装用児と補聴器装用児のいずれも、発音明瞭度や読書力が低い児童(グループG)の存在が示されたが、それ以外のグループを見ると、人工内耳装用児と補聴器装用児の間で異なる特徴が指摘できる。補聴器装用児は、発音明瞭度や読書力が比較的高い児童(グループAとグループB:3名)、読書力が中程度あるいはそれ以上の児童(グループCとグループD:9名)、読字力以外が低い児童(グループF:2名)に分類され、読書力が中程度の児童が多かったが、人工内耳装用児は、そのような児童は少なく(グループC:1名)、発音明瞭度や読書力が比較的高い児童(グループAとグループB:12名)と、読字力以外が低い児童(グループF:7名)や語彙力や文法力が低い児童(グループE:4名)といった読書力に何らかの課題を抱える児童に分かれることが示された。中川ら(2012)は、人工内耳装用児の装用閾値が30dBHL以下か否かで語彙や文法に関する成績に差が認められることを示したが、Table 4のグループAとグループE・F間の読書力の違いは、この知見と無関係ではなく、装用閾値が低い人工内耳装用児であっても、言語能力に課題を示す可能性があると考えられる。その中で、グループEに属する人工内耳装用児4-6年生は、「読解力」が中程度以上であるが、「読解力」に係る「語彙力」や「文法力」が低いという、聴覚障害児の読書力に関する報告(田中・斎藤, 2006; 田中・斎藤・四日市, 2009)にはみられないタイプであった。このようなタイプの児童が、どのような方略を用いて文章理解を行っているのか、興味をもたれるところであり、さらなる調査や研究が必要である。同時に、語彙や文法の発達を促すために、実践を通した効果的な指導に関する検討が必要であろう。

### 5 まとめ

本研究は、聴覚口話法による教育を行う本校小学部の人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する評価の分析を行った。その結果、人工内耳装用児と補聴器装用児は、半数以上が学年相応の読書力を有する

ことが示されたが、2・3年生は、「聞く・話す」能力や態度が十分とは言えない段階にあり、「聞く・話す」能力や態度の育成を図る必要があると考えられた。また、人工内耳装用児と補聴器装用児の装用閾値と読書力の相関が有意でなかった一つの要因として、補聴器装用児に装用閾値が高く、読書力が高い児童が存在すること、人工内耳装用児に装用閾値が低く、読書力が低い児童が存在することが考えられたが、人工内耳装用児については、比較的高い読書力の児童と読書力に何らかの課題を抱える児童とに分かれることが示され、装用閾値が低い人工内耳装用児であっても、言語能力に課題を示す可能性があると考えられた。特に、本研究において、「読解力」が中程度以上であるが、「語彙力」や「文法力」が低い人工内耳装用児の存在が認められ、彼らの実態の解明のために、今後、さらなる検討が必要であると考えられた。

### 〔付記〕

本研究は、文部科学省「令和3年度特別支援教育に関する実践研究充実事業」の一環として実施されたものである。

### 〔文献〕

- 鄭仁豪(2020) 新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実—人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて—。特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業(文部科学省委託事業:新学習指導要領に向けた実践研究)研究成果報告書(中間報告)。
- 鎌田ルリ子・桑原美和子・吉野賢吾(2021) 筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部実践研究, 鄭仁豪(編)。『新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実—人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて—』, pp197-241, 特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業(文部科学省委託事業:新学習指導要領に向けた実践研究)研究成果報告書(最終報告書)。
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)。
- 文部科学省(2020) 聴覚障害教育の手引—言語に関す

- る指導の充実を目指して－. ジアース教育新社.
- 中川尚志・永田里恵・村上健・樋口仁美・西尾信哉 (2012) 聴力と言語発達, 大橋謙策 (編). 『聴覚障害児の日本語言語発達のために－ALADJIN のすすめ－』 pp114-120, 公益財団法人テクノエイド協会.
- 大橋謙策 (2012) 聴覚障害児の日本語言語発達のために－ALADJIN のすすめ－. 公益財団法人テクノエイド協会.
- 大鹿綾・濱田豊彦 (2019) 聴覚特別支援学校に在籍する人工内耳装用児の実態について－発達障害に関わる全国調査を通して－. AUDIOLOGY JAPAN, 62(5), 377.
- 斎藤佐和・秋谷義一・江口朋子・垣谷陽子・斎藤桂子・貞弘みつる・佐藤幸子・関圭子・中山哲志・吉田千恵子 (1986) 言語活動評価表, 斎藤佐和 (編著). 『聴覚障害児童の言語活動－「生きる力」としての言語活動から「学ぶ力」としての言語活動へ－』, pp134-140, 聾教育研究会.
- 斎藤佐和・中山哲志・佐藤幸子・斎藤桂子・小林朋子・垣谷陽子・秋谷義一・吉田千恵子・貞弘みつる (1981) 聾学校小学部低学年における国語および養護・訓練の教育課程の改善に関する基礎的研究, その1－聴覚障害児童の言語活動にみられる諸問題. 筑波大学学校教育部紀要, 3, 81-99.
- 斎藤佐和・垣谷陽子・秋谷義一・中山哲志・佐藤幸子・斎藤桂子・江口朋子・吉田千恵子・貞弘みつる (1982) 聾学校小学部低学年における国語および養護・訓練の教育課程の改善に関する研究, その2－言語に関わる評価および言語発達に即したしどうについて. 筑波大学学校教育部紀要, 4, 213-240.
- 斎藤佐和・秋谷義一・垣谷陽子・中山哲志・佐藤幸子・斎藤桂子・江口朋子・吉田千恵子・貞弘みつる・関圭子 (1983) 聾学校小学部低学年における国語および養護・訓練の教育課程の改善に関する基礎的研究, その3－言語活動に関わる評価の総括的検討. 筑波大学学校教育部紀要, 5, 63-76.
- 田中耕司・斎藤佐和 (2006). 聴覚障害児の読みの能力の類型化に関する研究. 研究集録編集委員会 (編), 第9回アジア太平洋地域聴覚障害問題会議・第40回全日本聾教育研究大会 (関東大会)－研究集録－, 第9回アジア太平洋地域聴覚障害問題会議・第40回全日本聾教育研究大会 (関東大会) 組織委員会, 39-40.
- 田中耕司・斎藤佐和・四日市章 (2009) 聴覚障害児の読みの能力の習得上の特徴に関する研究. 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 52.
- 図書文化社 (2015) 教研式 Reading-Test (読書力診断検査) 実施と利用の手引小学校1・2年用.
- 図書文化社 (2018) 教研式 Reading-Test (読書力診断検査) 実施と利用の手引小学校5・6年用.
- 図書文化社 (2019) 教研式 Reading-Test (読書力診断検査) 実施と利用の手引小学校3・4年用.

8 人工内耳装用児と補聴器装用児の言語能力に関する調査研究

資料1 本校小学部作成の「言語活動評価チェックリスト」

言語活動における態度	聞く	1	相手の顔を見ながら静かに聞くことができる
		2	相手の話を最後までよく聞く
		3	ある程度のまとまりのある話（物語、生活の情報など）を楽しんで聞く
		4	進んで人の話を聞き、新しいことを知ろうとする
		5	聞いたことが分からないときは聞き返すことができる
		6	好奇心を持っていることや、知りたいと思っていること、言葉の意味について質問できる
		7	聞き漏らしたり、分からなかったりしたところだけを抜き出して質問することができる
		8	理解するために、質問の仕方をいろいろかえて尋ねることができる
		9	話の内容に関してよく分からないことを質問することができる
	話す	10	場に合った声の大きさと話す
		11	発音や話し方に気をつけて、人に分かるようにはっきり話そうとしている
		12	（不自然な身振りなど伴わず）自然に話すことができる
		13	話題に沿って、楽しみながら会話を続けることができる
		14	相手によって言葉の使い方が変わることを知っており、ある程度実行できる（特に敬語）
	読む	15	発音に気をつけながら音読できる
		16	問いに答えるために読み返すことができる
	書く	17	自分の書いたものを読み返す習慣ができています
		18	書いた文を読み返して、誤りを正そうとする
言語活動に関する能力	聞く	19	簡単な問いに答えられる
		20	身近な話ならその内容が分かる
		21	分からない言葉があったとき、前後の文脈から類推して分かるようとする
		22	因果のどうして、なぜ、どんな、どのように（どんなふう）、何で等で始まる疑問文が分かる
		23	短い物語や体験の話などを聞いて、あらすじをつかむことができる
		24	話のあらすじを順序立てて聞くことができる
		25	話の大事な点を聞き取ることができる
		26	先生や友達の話、感想がもてるように聞く（「君ならどう思う？」に対し、自分の気持ちを言おうとする）
	話す	27	話のつながり、事柄の関係を考えながら聞くことができる。
		28	話の共通点や相違点をとらえながら聞くことができる。
		29	国語の音節の発音要領を一応習得している
		30	単語がいくつの音節でできているか分かる
		31	身近な生活経験を話すことができる
		32	簡単な伝言をすることができる
		33	人に分かるように順序立てて話すことができる
		34	家庭の出来事について話すことができる
		35	社会の簡単な出来事について話すことができる
		36	要点を考えて、相手に分かるように話すことができる

言語活動に関する能力	話す	37	資料や図を使って分かりやすく話すことができる。
		38	相手に分かりやすい組み立てを考えて話すことができる。
	読む	39	身近な経験を書いた文を読み取ることができる
		40	短い文章ならだいたいの意味が分かる
		41	時、ところ、事柄の順序や移り変わりを読み取ることができる
		42	文章のあらすじを捉えることができる
		43	文章を読みながら、意味の分からない語句、理解できないところをはっきりさせることができる
		44	内容の要点を読み取ることができる
		45	人物の気持ち、性格や場面の様子を想像しながら読むことができる
		46	文章の中から好きなところやおもしろいところを見つけることができる（理由が言える）
		47	文や文章の中の指示語や接続語に気づき、その役割が分かる（読み取れる）
		48	文の前後の関係（文脈）を手がかりにして語句の意味を考えることができる
		49	物語文の理解において、場面の移り変わりをとらえることができる。
		50	物語文において、登場人物の心情の変化を理解することができる。
		51	「設定」「展開」「山場」「結末」など、物語の構成をとらえることができる。
		52	物語について、作者の意図や作品のテーマをとらえることができる。
		53	段落どうしのつながりや段落の構成をとらえることができる。
		54	事実と意見を区別し、筆者の主張を理解することができる。
言語活動に関する能力	書く	55	自分の行動や身の出来事などについて簡単な文を書くことができる
		56	正しく発音できる範囲の言葉は正しく仮名表記できる
		57	自分の生活経験や身近な環境の中から、書く事柄を選ぶことができる
		58	事柄の順序を整理して書くことができる
		59	体験について、その場、そのときの気持ちを思い出して書くことができる
		60	書こうとする対象の様子、特徴、変化などをよく観察して書くことができる
		61	自分なりに感じたこと、考えたこと、気づいたことが表現できる
		62	書いた後で、必要な言葉を書き加えたり、 unnecessaryな言葉を削ったりできる
		63	新しい言葉を進んで文の中で使おうとする
		64	読んだ本について感想が書ける
		65	日記、手紙、報告など、書く目的に即して書く事柄を選び出すことができる
		66	日記、手紙、報告など、書く目的に応じた書き方ができる
		67	接続語を理解し、正しく使って作文することができる。
		その他	68
69	主語・述語・修飾語の関係について理解している（3年以上）。		
70	ことわざ・慣用句・四字熟語などを理解し、適切に使う（話す・書く）ことができる（3年以上）。		
71	敬語について理解し、適切に使う（話す・書く）ことができる（3年以上）。		
		72	資料の示し方や具体例の挙げ方について理解し、上手に活用できる（3年以上）。