

人工内耳装用児の言語活動・能力の評価と指導の在り方に関する研究

令和3年度～令和4年度 特別支援教育に関する実践研究充実事業
(その他政策上の課題の改善のための調査研究)

研究成果報告書

令和5年1月

研究代表者 筑波大学附属聴覚特別支援学校 西垣 昌欣

はじめに

本校は、令和3年度から文部科学省「特別支援教育に関する実践研究充実事業」（その他政策上の課題の改善のための調査研究）を受託し、「人工内耳装用児の言語活動・能力の評価と指導の在り方に関する研究」に取り組んでまいりました。本報告書はその研究成果をとりまとめたものです。本研究は、一昨年にとりまとめた「新学習指導要領に示された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—」の成果と課題を引き継ぐものであり、人工内耳を装用する児童を対象に、言語活動と言語能力に関する特徴の整理と、言語能力を育成する上で有効と考えられる指導方法の検討に取り組みました。特に、指導方法の検討に際しては、言語活動等における課題を克服すべく取り組んだ指導実践を分析しており、具体的な取組の紹介は、より指導の参考にしてもらいやすいのではないかと思います。

共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムを構築することは、我が国の教育制度全般に係る重要な課題です。同システムが多様で柔軟な仕組みとして有機的に機能するためには、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導が、小中学校等の通常の学級をはじめ、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校のいずれの学びの場においても提供される必要があります。インクルーシブ教育システムを構築する途上の現在、特別支援教育の専門性を有する特別支援学校が、教育実践を通じて蓄積してきた障害特性を踏まえた有効な指導方法等を広く情報発信し、様々な学びの場における指導の充実に寄与することは、同システムを支える一機関として機能することを自ら実証することにもなり、とても重要な意味を有するものと考えます。

また、我が国の人口構造は、現在、少子高齢化が進み、人口減少の状況にあります。しかし、子供たちについては多様化が指摘され、特別な教育的ニーズに対応した指導を必要とする幼児児童生徒数は増加しています。聴覚障害のある子供たちについては、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する幼児児童生徒数は減少傾向にあります。特別支援学級の児童生徒数、通級による指導を受ける児童生徒数はいずれも増加傾向にあります。あわせて、本研究が対象とする人工内耳を装用する幼児児童生徒数は、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する幼児児童生徒数の4割を占めるまでに増加しています。詳細は把握できませんが、恐らく小中学校等の通常の学級にも人工内耳を装用する児童生徒が一定数在籍していると推測されます。これらのことから、小中学校等への情報提供は、今後大きな意味を有すると考えます。

本研究は、2か年にわたる教育・研究の成果をまとめたものです。拙い成果ではありますが、できるだけ多くの方に目を通していただき、様々な学びの場での指導の参考になれば幸甚です。今後、本研究の成果を糧にさらに聴覚障害教育の発展に資する実践的な研究に取り組み、対外発信力を一層強化してインクルーシブ教育システムの構築に貢献したいと考えています。是非とも読者の忌憚のないご意見やご批判をお聞かせください。

最後になりますが、本研究を進めるに当たっては本校小学部在籍の児童及びその保護者の皆様のご理解とご協力は欠かせないものでした。また、常日頃から本校の教育・研究に対しお力添えをいただいている筑波大学関係者の皆様をはじめ、他機関の先生方ほか多くの方にご協力いただきました。末筆になり恐縮ですが、ここに記して改めて感謝申し上げます。

令和5年1月

研究代表者 西垣昌欣

目 次

| | |
|---|----|
| 第1章 研究の趣旨 | |
| 1. 研究の背景 | 1 |
| 2. 研究の目的 | 2 |
| 3. 研究の内容 | 3 |
| 4. 研究倫理 | 4 |
| 第2章 客観的評価法による評価の分析 | |
| 1. 目的 | 5 |
| 2. 方法 | 5 |
| 3. 結果 | 6 |
| 4. 考察 | 7 |
| 第3章 言語活動の評価の分析 | |
| 1. 目的 | 9 |
| 2. 方法 | 9 |
| 3. 結果 | 10 |
| 4. 考察 | 23 |
| 第4章 評価指標に基づく類型化 | |
| 1. 目的 | 29 |
| 2. 方法 | 29 |
| 3. 結果と考察 | 29 |
| 第5章 指導事例の分析 | |
| 1. 目的 | 33 |
| 2. 方法 | 33 |
| 3. 結果と考察 | 34 |
| 4. 指導実践の報告 | 38 |
| 第6章 言語活動の発達段階やICT活用等の教育ニーズに基づく指導実践 | |
| 1. 目的 | 59 |
| 2. 検討グループの編成 | 59 |
| 3. 各検討グループの指導実践に関する報告 | 59 |
| 4. まとめ | 72 |
| 第7章 全体的考察 | 75 |
| 第8章 まとめと今後の課題 | 77 |
| 文献 | 79 |
| 資料 | 82 |

第1章 研究の趣旨

1. 研究の背景

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、中でも、人工内耳装用児は増加傾向にあることが報告されている（文部科学省，2020）。平成19年度から平成29年度にかけて、特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する人工内耳装用児の比率は14.9%から36.8%に大きく増加した。それに伴い、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）。今後、聴覚活用のニーズが更に高まることが予想され、特別支援学校（聴覚障害）はもとより、特別支援学級や通級による指導においても、音声言語を活用した言語活動の質が重要になると考えられる。

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とした、人工内耳装用児の学習状況等に関する全国調査¹（鄭・原島・加藤・左藤・澤・庄司・長南・齋藤・田原・茂木・伊藤・眞田・石井・鎌田・橋本・桑原・吉野・久川，2020）では、人工内耳装用児は、概して、聴覚活用が良好であり、補聴器装用児に比べ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こと、一方、コミュニケーションの能力や態度、言語能力、学業成績などには課題があることが指摘されている。具体的な課題としては、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挙げられ、言語能力の課題があると考えられる人工内耳装用児は、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%存在し、学業成績は、特別支援学校（聴覚障害）で約60%、特別支援学級や通級による指導で約30%が健聴児より低いレベルにあると考えられている。また、人工内耳装用児の学校生活全般におけるコミュニケーション態度に関しては、特別支援学校（聴覚障害）において自己中心的な聞き方や聞き漏らしとそれに気付かない傾向、特別支援学級や通級による指導において話し合いへの参加態度がそれぞれ課題として挙げられている。

また、同全国調査（鄭ら，2020）からは、人工内耳装用児のコミュニケーション能力や態度と、言語能力や学業成績とは互いに関係していることが推察され、話し合い活動と理解を求める活動（以下、理解活動）との相互作用が重要になると考えられる。すなわち、人工内耳装用児の聴覚活用の良好さや音声言語によるコミュニケーションの円滑さなど、人工内耳装用児の特性を生かしながらコミュニケーションの能力や態度を育成するとともに、言語能力や学力の向上につながる言語活動の展開の必要性が示唆される。特に、学齢期においては話し言葉とともに書き言葉の獲得や向上を目指した指導や支援が重要となる。

1 詳細は、研究成果報告書『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－（中間報告）』（鄭・原島・加藤・左藤・澤・庄司・長南・齋藤・田原・茂木・伊藤・橋本・眞田・石井・桑原・鎌田・吉野・久川，2020）を参照。

聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部の人工内耳装用児の言語活動に関する実践事例（林田・小野・馬杉・大谷，2022；川中子・岡田・川上・深江・渡邊，2022；佐渡・太田・青田・吉野，2022）からは、発問の工夫や視覚教材の活用など、従来の指導法による効果（林田ら，2022；川中子ら，2022）や文章理解を円滑にする工夫や配慮の可能性（佐渡ら，2022）が示唆されている。しかしながら、音声言語を中心とした話し合い活動において、人工内耳装用児の言語活動に関する指導や支援の内容、あるいは指導上の工夫や配慮については、これまでの実践研究から十分な知見が得られているとは言い難く、今後、更に検討を進める必要がある。

2. 研究の目的

本研究は、人工内耳装用児の言語活動に関する指導の在り方を検討することが目的である。人工内耳装用児の言語活動に関する効果的な指導や支援を行うには、彼らの言語活動や言語能力に関する適切な評価とそれに基づく指導や支援の計画及び実践の評価と改善が重要となる。

人工内耳装用児の言語発達を様々な側面から客観的指標に基づいて評価した研究には、『聴覚障害児の日本語言語発達のために—ALADJIN のすすめ—』（テクノエイド協会，2012）がある。聴覚障害児の言語発達には補聴器・人工内耳の装用閾値（以下、装用閾値）が影響を与えることや聴力（補聴効果）、発話明瞭度、言語発達は相互に関係することなど、人工内耳装用児を含む聴覚障害児の様々な実態が示され、言語発達の評価に基づく指導の実際が提案されている。この研究は、聴覚障害児の言語発達に関する包括的な評価に基づき、人工内耳装用児の実態に応じた指導や支援を提案する画期的な研究と言えるが、効果的な指導や支援を行ううへでは、教員の観察に基づく評価も重要な役割を担っているように思われる。特に、「聞く・話す」態度の評価は、従来の言語能力に関する検査法では難しく、日常の観察に基づく担当教員の評価によるところが大きい（斎藤・中山・佐藤・斎藤・小林・垣谷・秋谷・吉田・貞弘，1981）。言語発達に関する客観的評価に加え、担当教員の観察に基づいて言語活動の評価を行うことは、より広い観点から人工内耳装用児の実態をとらえるうへで、また、人工内耳装用児の言語活動に関する効果的な指導や支援を検討するうへで大きな意義があると考えられる。

教員の評価に基づき人工内耳装用児の言語活動の実態を検討した研究としては、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とした、人工内耳装用児の学習状況等に関する全国調査（鄭ら，2020）や人工内耳装用児の全国実態調査（追跡調査）²（鄭・川門前・久川・鎌田・眞田・廣瀬・石井・松本・橋本・桑原・吉野・伊藤，2021）が挙げられる。これらの研究は、人工内耳装用児の現状を明らかにし、幼児児童生徒のコミュニケーション能力や態度、言語能力、学業成績などに関して、分析に基づく人工内耳装用児の実態を発達段階ごとに示したが、調査研究であるため、調査項目（評価）から言語活動に関する具体的な指導や支援に直接結び付くには至っていない。

2 詳細は、研究成果報告書『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—（最終報告書）』（鄭・原島・加藤・左藤・澤・庄司・長南・齋藤・田原・茂木・伊藤・眞田・石井・鎌田・橋本・桑原・吉野・久川・広瀬・松本・川門前，2021）を参照。

一方、聴覚障害児の実態に応じた言語活動の展開を目的として、言語活動に関する教員の観察を反映させた評価法の開発及びその評価に基づく指導実践を行った研究（斎藤ら、1981；斎藤・垣谷・秋谷・中山・佐藤・斎藤・江口・吉田・貞弘、1982；斎藤・秋谷・垣谷・中山・佐藤・斎藤・江口・吉田・貞弘・関、1983）がある。斎藤ら（1981, 1982）は、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の言語活動の4領域について、当時の学習指導要領や言語活動に関する資料及び聾学校（特別支援学校（聴覚障害））教員の見解を基に、聾学校小学部低学年（1年生～3年生）を対象とした言語活動の評価リストを作成し、評価結果の分析及び評価に基づく指導実践を行った。その結果、学年の進行に伴って言語活動の評価が変化すること、全体として「書く」領域に困難を示す傾向があること、児童によって言語活動の各領域における困難の程度が異なることなど、この評価法が目指す、聴覚障害児の言語活動の全体像及び課題が明らかになった。また、言語活動の評価と言語能力に関する客観的評価（絵画語彙発達検査など）に基づいて指導計画の立案及び指導実践が行われ、13の実践例が報告された。研究の課題としては、言語活動の評価項目が多すぎることや数多くの指導事例の蓄積が必要であること（それにより指導事例の類型化が可能になること）などが挙げられたが、その後、斎藤らは指導実践を積み上げ、最終的に100例近くの実践例を基に、話し言葉に関する指導を6類型、書き言葉の指導を3類型に体系化した（斎藤、1986）。これら一連の研究は、言語活動の評価と言語能力に関する客観的評価及び教育現場の指導実践の積み上げに基づいて聴覚障害児の言語活動を体系的に示した貴重な実践的研究と言える。このような言語活動や言語能力に関する包括的な評価と指導実践に基づく研究は、聴覚障害教育の実践研究として、また、聴覚障害教育現場からの発信として意義深いものに思われる。

そこで、本研究は、斎藤らの研究（1981, 1982, 1983）を参考に、言語能力に関する客観的評価と担当教員による言語活動の評価を基に指導実践を行い、指導事例の分析を通じて人工内耳装用児の言語活動に関する指導の在り方を検討することとした。具体的には、話し言葉と書き言葉の言語活動に焦点を当て、客観的評価として先行研究（テクノエイド協会、2012）では使用されなかった読書力診断検査と、斎藤ら（1981, 1982）及び斎藤（1986）を参考に作成した言語活動の評価（「話す・聞く・読む・書く」能力や態度の評価）チェックリストを用いて、広い観点から人工内耳装用児と補聴器装用児の評価結果を分析し、更に、それらの評価に基づく類型化により、人工内耳装用児の言語活動や言語能力に関する特徴を明らかにする。斎藤らは、約5年をかけ、数多くの言語活動の実践事例を収集し、聴覚障害児の言語活動（言語指導）の類型化を行ったが（斎藤、1986）、本研究では、PDCAサイクルに基づく指導実践を行い、実践記録として記された指導事例を分析することにより、人工内耳装用児の言語活動に関する指導の傾向や指導内容の特徴を明らかにする。また、以上の分析を通じて人工内耳装用児の特性に応じた指導内容及び指導上の工夫や配慮を検討する。

3. 研究の内容

(1) 対象児について

本研究では、人工内耳装用の学齢児童を対象とした言語活動に関する指導の在り方を検討する。現在、特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する人工内耳装用児の比率は増加傾向にあり、そ

れに伴って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ている（大鹿・濱田, 2019）。このような状況から、多くの人工内耳装用児にとって音声言語を活用した言語活動の質が重要になると考えられる。そこで、本研究の対象児を、聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する児童（人工内耳装用児と補聴器装用児）とし、音声言語を中心とした人工内耳装用児の言語活動における指導上の工夫や配慮について検討することとする。

(2) 研究内容

本研究の内容は以下の通りである。

1) 客観的評価法による評価の分析：言語能力に関する客観的評価法として「読書力診断検査」を採用し、人工内耳装用児と補聴器装用児の読書力偏差値及び読書力下位項目の評定段階について発達の視点から分析する。また、言語活動や言語能力に関わる評価として「平均装用閾値」と「発音明瞭度」を分析する。『聴覚障害児の日本語言語発達のために—ALADJINのすすめ—』（テクノエイド協会, 2012）では、聴覚障害児の言語発達と装用閾値や発話明瞭度との関係性が示されている。そこで、本研究では、「読書力」、「平均装用閾値」、「発音明瞭度」の間の関係について分析する。なお、ここでは、人工内耳装用児と補聴器装用児の評価結果を直接比較せず、人工内耳装用児、補聴器装用児ごとに、「読書力」、「平均装用閾値」、「発音明瞭度」の評価結果を分析することを通じて人工内耳装用児の言語発達に関する特徴を明らかにする。

2) 言語活動の評価の分析：人工内耳装用児の言語活動に関する特徴を明らかにするために、斎藤ら（1981, 1982）及び斎藤（1986）を参考に新たに作成した言語活動の評価（「話す・聞く・読む・書く」能力や態度の評価）チェックリストを用い、担任教員による評価結果を基に、人工内耳装用児の言語活動を2つの側面から分析する。一つは、言語活動の4つの領域（「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」）に基づく分析であり、もう一つは、言語活動のチェック項目別分析である。言語活動の評価に関して、本研究では、個人レベルの言語活動（評価）の高さの度合を「到達度」、各項目における評価の高さの度合を「達成度」と区別して用いることとする。

3) 評価指標に基づく類型化：客観的評価法による評価と言語活動の評価に基づいて人工内耳装用児と補聴器装用児を類型化し、人工内耳装用児の言語活動や言語能力に関する特徴を総合的に解釈する。

4) 指導事例の分析：言語活動の評価に基づいて指導目標を設定し、PDCA サイクルに基づく実践を行うために、実践記録の様式を作成する。また、人工内耳装用児の言語活動に関する指導の傾向や指導内容の特徴を明らかにするために、実践記録として記された指導事例を言語活動の「領域」と「項目」の各側面から分析し、特に、指導事例の数が多かった項目の指導実践については具体的な指導内容を報告する。更に、言語活動の発達段階や ICT 活用等の教育ニーズを考慮した検討グループ（「わたりの指導に関する検討グループ」、「話し合いを通じた読みの指導に関する検討グループ」、「言語活動における ICT の活用に関する検討グループ」、「読み方や話し方の指導に関する検討グループ」）を編成し、各グループ内の検討に基づく指導実践を報告する。

4. 研究倫理

本研究は、対象児の保護者の同意のもとに実施され、個人情報の取り扱いを含め、筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会の承認を得た。

第2章 客観的評価法による評価の分析

1. 目的

客観的評価法により人工内耳装用児の言語発達を評価した研究には、『聴覚障害児の日本語言語発達のために—ALADJIN のすすめ—』（テクノエイド協会, 2012）がある。この研究では、聴覚障害児の言語発達に関わる様々な側面について、日本の小児の言語発達評価バッテリー（ALADJIN）に基づく知見が示され、聴覚障害児の言語発達と装用閾値や発話明瞭度は相互に強い関連性を有することが指摘されている。

上記の評価バッテリーには含まれていないが、聴覚障害児の言語能力を測定する検査として、特別支援学校（聴覚障害）では「読書力診断検査」が多く用いられてきた。人工内耳装用児の読書力については、9歳以降停滞傾向を示すこと、読字項目は良好であるが、その他の下位項目は低下を示すなど、補聴器装用児と同様の傾向を呈すること、また、読書力偏差値は単音節聴取能と有意な相関を示すことが、縦断的、横断的研究により指摘されている（井脇, 2008；廣田, 2009；赤松・廣田・尾形・山唄, 2022）。これらの結果からは、人工内耳装用児も難聴児としての側面に注意を向けた、継続した言語指導が必要であると考えられる（井脇, 2008）。

そこで、本研究では、言語能力に関する客観的評価法として「読書力診断検査」を採用し、聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する人工内耳装用児の言語発達に関する特徴を検討するために、人工内耳装用児と補聴器装用児の読書力、装用閾値、発音明瞭度の各評価とそれらの関係を分析する。それにより、人工内耳装用児の言語能力に関する実態を把握し、人工内耳装用児の指導や支援の方針を検討するための有益な情報を得ることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象児

聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する、令和3年度の1年生～6年生の人工内耳装用児34名（1～3年生の群12名と4～6年生の群22名）と補聴器装用児16名（1～3年生の群6名と4～6年生の群10名）の計50名。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名は両親が聴覚障害者であり、いずれも補聴器装用児である。

(2) 手続き

言語能力に関する客観的評価として、読書力診断検査による評価（教研式 Reading-Test の読書力偏差値及び読書力下位項目の評定段階）及び平均装用閾値と発音明瞭度検査の結果を用いた。平均装用閾値は、良聴耳の装用閾値を3分法により算出した。発音明瞭度は、個別検査による100音節の明瞭度であり、評価は自立活動担当教員1名が行った。

(3) 分析方法

人工内耳装用児と補聴器装用児の読書力偏差値と読書力下位項目の評定段階、ならびに平均装用閾値、発音明瞭度について、各学年群（1～3年生の群と4～6年生の群）の間の差をメディアン検定により分析した。また、人工内耳装用児、補聴器装用児ごとに、「平均装用閾値」、

「発音明瞭度」、「読書力」間の関係をスピアマンの順位相関係数検定により分析した。

3. 結果

(1) 客観的評価法に基づく人工内耳装用児と補聴器装用児の発達に関する分析

Table2-1 には、人工内耳装用児と補聴器装用児の客観的評価法による各評価結果の中央値を示した。

メディアン検定の結果、発音明瞭度の中央値は、人工内耳装用児の学年群（1 - 3年生の群と4 - 6年生の群）の間で有意傾向（両側検定： $p=.080$ ）であったが、補聴器装用児は有意ではなかった。他方、平均装用閾値、読書力偏差値、読書力の各下位項目の評定段階の中央値については、人工内耳装用児と補聴器装用児の各学年群の間で有意な差は認められなかった。

Table2-1 客観的評価法による各評価の中央値

| | | 平均装用 閾値 | 発音 明瞭度 | 読書力 偏差値 | 読書力下位項目 | | | |
|-----------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | | | 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 |
| 人工内耳 装用児 N = 34 | 1 - 3年生 N = 12 | 27.5 (21.7-43.3) | 73.5 (14.0-92.0) | 56.5 (21-75) | 4 (1-5) | 3 (1-5) | 3.5 (1-5) | 3.5 (1-5) |
| | 4 - 6年生 N = 22 | 27.5 (16.7-45.0) | 86.5 (21.0-96.0) | 54 (33-73) | 4 (2-5) | 2.5 (1-5) | 3 (1-5) | 4 (2-5) |
| 補聴器 装用児 N = 16 | 1 - 3年生 N = 6 | 39.2 (30.0-66.7) | 57.5 (19.0-90.0) | 54.5 (39-72) | 4.5 (3-5) | 3 (1-5) | 3 (1-5) | 3 (2-5) |
| | 4 - 6年生 N = 10 | 39.2 (26.7-45.0) | 76.0 (21.0-92.0) | 49 (27-68) | 3 (2-5) | 3 (1-5) | 2 (1-5) | 3 (2-5) |

() 内の数字は、最小値 - 最大値。

(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「平均装用閾値」、「発音明瞭度」、「読書力」間の関係を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、Table2-2 の通りであった。

人工内耳装用児と補聴器装用児の「平均装用閾値」と「発音明瞭度」の相関は、いずれも有意であった。

また、補聴器装用児の「平均装用閾値」と「読書力」の相関は有意であった。一方、人工内耳装用児では、「平均装用閾値」と「読書力」の間に有意な相関はなかったが、「発音明瞭度」と「読書力」との間には偏差値及び「語彙力」、「文法力」、「読解力」の各下位項目で有意な相関がみられた。

Table2-2 「平均装用閾値」、「発音明瞭度」、「読書力」間の相関係数 (r_s)

| | | 平均装用 閾値 | 発音 明瞭度 | 読書力 偏差値 | 読書力下位項目 | | | |
|--------|----|------------|-----------|------------|---------|-------|-------|------|
| | | | | | 読字力 | 語彙力 | 文法力 | 読解力 |
| 平均装用閾値 | CI | | -.41* | -.07 | -.12 | -.09 | -.13 | -.03 |
| | HA | | -.59* | -.52* | -.20 | -.43 | -.48 | -.21 |
| 発音明瞭度 | CI | | | .55** | .30 | .60** | .54** | .42* |
| | HA | | | .43 | .04 | .53* | .26 | .46 |
| 読書力偏差値 | CI | | | | | | | |
| | HA | | | | | | | |

CI：人工内耳装用児 (N = 34) HA：補聴器装用児 (N = 16) * 5%水準 ** 1%水準

補聴器装用児との違いがみられた、人工内耳装用児の「発音明瞭度」と「読書力偏差値」の関係及び「平均装用閾値」と「読書力偏差値」の関係を、それぞれ学年群別に散布図 (Fig.2-1 と Fig.2-2) に示し、学年群ごとに相関係数 (r_s) を算出したところ、分割による相関係数の変化は大きくなかった。

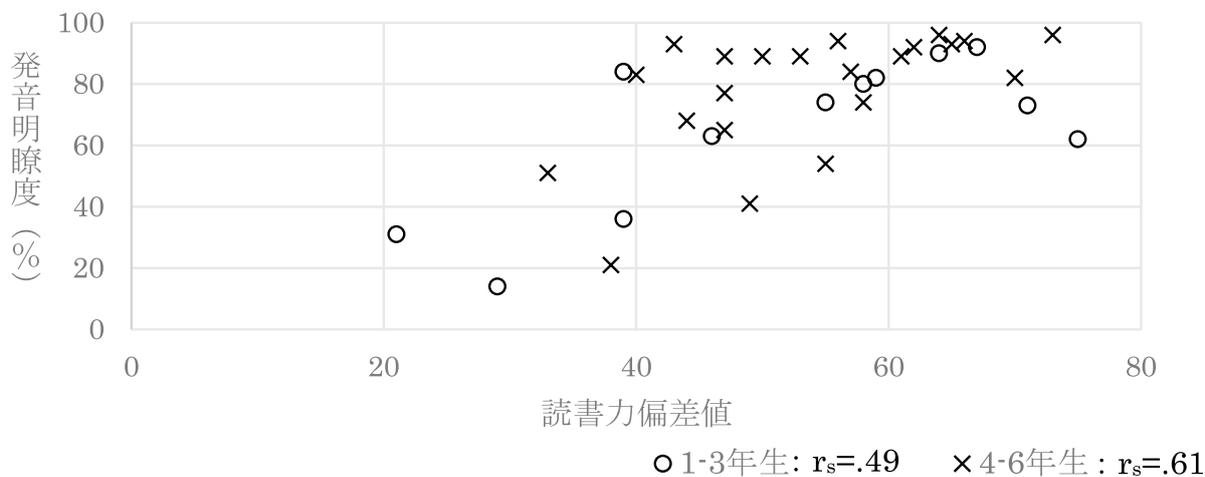


Fig.2-1 人工内耳装用児の「発音明瞭度」と「読書力偏差値」の散布図

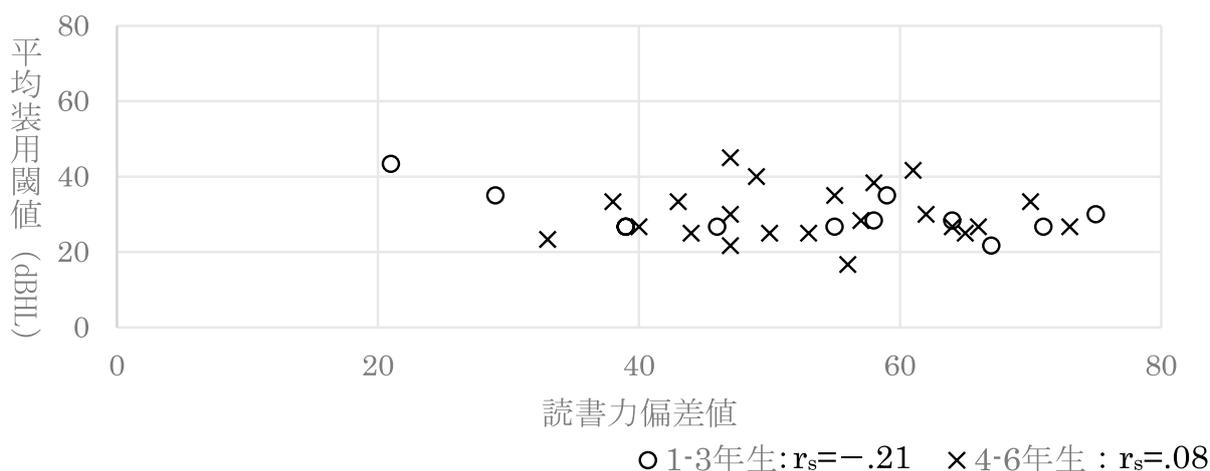


Fig.2-2 人工内耳装用児の「平均装用閾値」と「読書力偏差値」の散布図

4. 考察

言語活動や言語能力に関する評価結果の中央値を分析した結果、人工内耳装用児の発音明瞭度は4-6年生が1-3年生より高い傾向にあることが示されたが、平均装用閾値と読書力については、人工内耳装用児と補聴器装用児の各学年群の間で中央値に有意な差は認められなかった。読書力偏差値の中央値は、人工内耳装用児、補聴器装用児のどの学年群も45以上であり、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なら、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ため (図書文化社, 2015, 2018, 2019)、対象児の半数以上が学年相応の読書力を示していることになる。また、読書力の下位項目の評定段階を見てもおおむね標準的な発達を示す児童が多いことが推察される。このことから、対象となった人工内耳装用児の読書力は、9歳以降も停滞することなく、健聴児と同様に発達していると考えられる。

また、読書力と装用閾値、発音明瞭度との関係を分析した。その結果、人工内耳装用児と補聴器装用児の「平均装用閾値」と「発音明瞭度」の相関は、いずれも有意であったため、人工内耳装用児、補聴器装用児に関わりなく、補聴効果が発音明瞭度の高さに関係すると言える。また、人工内耳装用児は、「発音明瞭度」と「読書力」との間に有意な相関がみられた。人工内耳装用児4-6年生の発音明瞭度は1-3年生より高い傾向にあったが、学年群別の散布図(Fig.2-1)により「発音明瞭度」と「読書力偏差値」の関係を確認したところ、いずれの学年群も関係性を見て取ることができる。よって、人工内耳装用児の読書力の発達は発音明瞭度に関係することが考えられるが、新谷・吉野・川端・北川・氷見(2012)が示唆するように、両者には音韻処理能力(音韻記憶や音韻意識)など、他の要因が加わってくることも十分に考えられるため、人工内耳装用児の発音明瞭度と読書力の関係については更に検討が必要であろう。

一方、装用閾値と読書力の関係については、補聴器装用児において有意な相関が認められたが、人工内耳装用児の「平均装用閾値」と「読書力」の相関は有意ではなかった。中川・永田・村上・樋口・西尾(2012)は、言語発達に対し、裸耳聴力の閾値より装用閾値との関連が高いこと、補聴器装用児の言語発達の良好さと関連する装用閾値が45dBHL以下であることを指摘している。いずれにしても装用閾値と読書力との関係については、本研究における補聴器装用児数が少ないため、対象児の数を増した検討が今後必要である。また、中川ら(2012)は、人工内耳装用児の装用閾値と言語発達との関連をもとに、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、Fig.2-2を見る限り、本研究の対象となる人工内耳装用児については、そのような結果にはならないことが予測できる。装用閾値が低いから言語能力が高いとは必ずしも言えない実態があると言えるであろう。

第3章 言語活動の評価の分析

1. 目的

本研究の目的の一つは、言語能力に関する客観的評価と担当教員の観察による言語活動に関する評価を基に、より広い観点から人工内耳装用児の言語活動や言語能力に関する特徴を明らかにすることである。

斎藤らの研究（1981, 1982）では、聾学校（特別支援学校（聴覚障害））小学部1年生～3年生の聴覚障害児の言語活動上の課題として、「書く」活動の領域の低さが挙げられ、「聞く」、「読む」活動においては内容理解に関する項目が低く、4つの言語活動（「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」）における困難の程度は個々の児童によって異なることが、担当教員による言語活動の評価に基づく分析により明らかになった。斎藤らの研究（1981, 1982）のように、言語活動の評価に基づいて、4年生以降も含めた人工内耳装用児の言語活動に関する特徴を検討することは意義深いものに思われる。

そこで、ここでは、斎藤ら（1981, 1982）及び斎藤（1986）等を参考に作成した言語活動の評価（「話す・聞く・読む・書く」能力や態度の評価）チェックリストを用い、担任教員による評価結果を基に、人工内耳装用児の言語活動を発達の視点から検討する。具体的には、特別支援学校（聴覚障害）小学部1年生～6年生の人工内耳装用児と補聴器装用児の言語活動について、4つの領域（「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」）に基づく分析と新たに作成した言語活動評価項目について項目別分析を行い、人工内耳装用児の言語活動に係る能力や態度の発達に関する特徴を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象児

聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する、令和3年度の1年生～6年生の人工内耳装用児34名（1～3年生の群12名と4～6年生の群22名）と補聴器装用児17名（1～3年生の群6名と4～6年生の群11名）の計51名。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名は両親が聴覚障害者であり、いずれも補聴器装用児である。

(2) 言語活動に関する評価

言語活動に関する実態把握と評価を行うため、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、「言語活動評価チェックリスト」72項目（資料1）を作成した。また、項目全体を「言語活動における態度」と「言語活動に関する能力」に分け、態度面と能力面の2つの観点から特徴を明らかにすることとした。

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員が個別に行った。

- 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

言語活動の評価にあたっては、学年内及び隣接学年間で評価基準の調整を行い、客観性を高めた。また、評価は年度初め（5月）と年度末（翌年3月）の2回実施した。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) 分析方法

1) 言語活動の各領域における評価の分析：担任教員により年度末に評価された人工内耳装用児と補聴器装用児の言語活動の各能力・態度のうち、「その他」を除く67項目（「聞く」領域19項目、「話す」領域15項目、「読む」領域18項目、「書く」領域15項目）について、各学年群（1～3年生の群と4～6年生の群）間の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」）の頻度の差をメディアン検定により分析した。また、人工内耳装用児、補聴器装用児ごとに、言語活動の各領域（「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の活動領域）間及び読書力との関係をスピアマンの順位相関係数検定により分析した。

2) 言語活動の項目別評価の分析：言語活動に関する能力・態度の担任教員による年度末の評価について、各学年群ごとに、項目別にA評価の人数の比率を算出した後、斎藤ら（1981）を参考に、A評価の比率50%を基準として各項目の達成度を分析した。また、各項目における約1年間（5月～翌年3月）の個人内変化を分析するため、探索的に、A～Dの各評価を得点化し（A評価：4点；B評価：3点；C評価：2点；D評価：1点と点数を与え）、各学年群ごとにサイン検定を行った。なお、補聴器装用児は人数が少なく、人工内耳装用児との人数差が大きいため、補聴器装用児のA評価の比率は参考資料とした。

3. 結果

(1) 言語活動の各領域における評価の分析

Table3-1には、人工内耳装用児と補聴器装用児の「聞く・話す」活動領域におけるA評価の頻度の中央値を示した。人工内耳装用児の「聞く・話す」活動領域の能力と態度の中央値は、メディアン検定の結果、「聞く」能力と「話す」能力の学年群間の差が有意であり（「聞く」能力，両側検定： $p=0.0239$ ；「話す」能力，両側検定： $p=0.0031$ ）、「聞く」態度と「話す」態度の学年群間の差は有意傾向であった（「聞く」態度，両側検定： $p=0.0707$ ；「話す」態度，両側検定： $p=0.0707$ ）。一方、補聴器装用児の「聞く・話す」活動領域の能力と態度の中央値は、いずれも有意ではなかった。

また、Table3-2には、人工内耳装用児と補聴器装用児の「読む・書く」活動領域におけるA評価の頻度の中央値を示した。人工内耳装用児の「読む・書く」活動領域の能力と態度の中央値は、メディアン検定の結果、「読む」能力と「書く」能力において学年群間の差が有意であった（「読む」能力，両側検定： $p=0.0104$ ；「書く」能力，両側検定： $p=0.0011$ ）。一方、補聴器装用児の「読む・書く」活動領域の能力と態度の中央値は、いずれも有意ではなかった。

Table3-1 「聞く・話す」活動領域におけるA評価の頻度の中央値

| | | 「聞く・話す」 活動全体 | 「聞く」活動 | | | 「話す」活動 | | |
|-----------------------|-------------------|-----------------|--------------|---------------|--------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | 全体 | 能力 | 態度 | 全体 | 能力 | 態度 |
| 人工内耳 装用児 N = 34 | 1 - 3年生 N = 12 | 1 (0-19) | 0 (0-11) | 0 (0-6) | 0 (0-6) | 1 (0-11) | 0 (0-6) | 0.5 (0-5) |
| | 4 - 6年生 N = 22 | 19 (1-34) | 10 (0-19) | 5.5 (0-10) | 3.5 (0-9) | 9 (1-15) | 6 (0-10) | 4 (0-5) |
| 補聴器 装用児 N = 17 | 1 - 3年生 N = 6 | 11 (1-14) | 4.5 (0-9) | 2 (0-4) | 2 (0-6) | 4.5 (1-9) | 4 (1-6) | 1.5 (0-3) |
| | 4 - 6年生 N = 11 | 14 (1-34) | 6 (0-19) | 2 (0-10) | 4 (0-9) | 8 (1-15) | 5 (0-10) | 2 (0-5) |

() 内の数字は、最小値 - 最大値。

Table3-2 「読む・書く」活動領域におけるA評価の頻度の中央値

| | | 「読む・書く」 活動全体 | 「読む」活動 | | | 「書く」活動 | | |
|-----------------------|-------------------|-----------------|--------------|--------------|------------|---------------|---------------|------------|
| | | | 全体 | 能力 | 態度 | 全体 | 能力 | 態度 |
| 人工内耳 装用児 N = 34 | 1 - 3年生 N = 12 | 0 (0-11) | 0 (0-10) | 0 (0-8) | 0 (0-2) | 0 (0-3) | 0 (0-3) | 0 (0-0) |
| | 4 - 6年生 N = 22 | 11 (0-33) | 6 (0-18) | 6 (0-16) | 0 (0-2) | 4 (0-15) | 4 (0-13) | 0 (0-2) |
| 補聴器 装用児 N = 17 | 1 - 3年生 N = 6 | 2.5 (0-19) | 0.5 (0-9) | 0.5 (0-8) | 0 (0-1) | 1.5 (0-10) | 1.5 (0-10) | 0 (0-0) |
| | 4 - 6年生 N = 11 | 3 (0-33) | 2 (0-18) | 2 (0-16) | 0 (0-2) | 2 (0-15) | 2 (0-13) | 0 (0-2) |

() 内の数字は、最小値 - 最大値。

Table3-3 言語活動領域間の相関係数 (rs)

| | | 「聞く」活動 | 「話す」活動 | 「読む」活動 | 「書く」活動 |
|--------|----|--------|--------|--------|--------|
| 「聞く」活動 | CI | | .90** | .88** | .78** |
| | HA | | .93** | .92** | .77** |
| 「話す」活動 | CI | | | .84** | .72** |
| | HA | | | .94** | .77** |
| 「読む」活動 | CI | | | | .88** |
| | HA | | | | .84** |
| 「書く」活動 | CI | | | | |
| | HA | | | | |

CI：人工内耳装用児 (N = 34) HA：補聴器装用児 (N = 17) ** 1%水準

人工内耳装用児と補聴器装用児の「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の言語活動の各領域間の相関について、スピアマンの順位相関係数の有意性検定を行った結果 (Table3-3)、いずれの領域間も有意な高い相関が示された。

また、言語活動の評価と読書力の発達との関係を検討するため、読書力診断検査 (教研式 Reading-Test) により判定される「読書学年」を得点化し (小学1年1 - 2学期を1点、1年2 - 3学期を2点と順に点数を与え)、言語活動の各領域との相関についてスピアマンの順位相関係数 (rs) を算出した (Table3-4)。なお、読書力診断検査が実施できなかった補聴器装用児4 - 6年生の1名は、この分析から除外した。分析の結果、人工内耳装用児は、読書学年と各領域との間に有意な高い相関がみられ、補聴器装用児も有意な相関が示された。

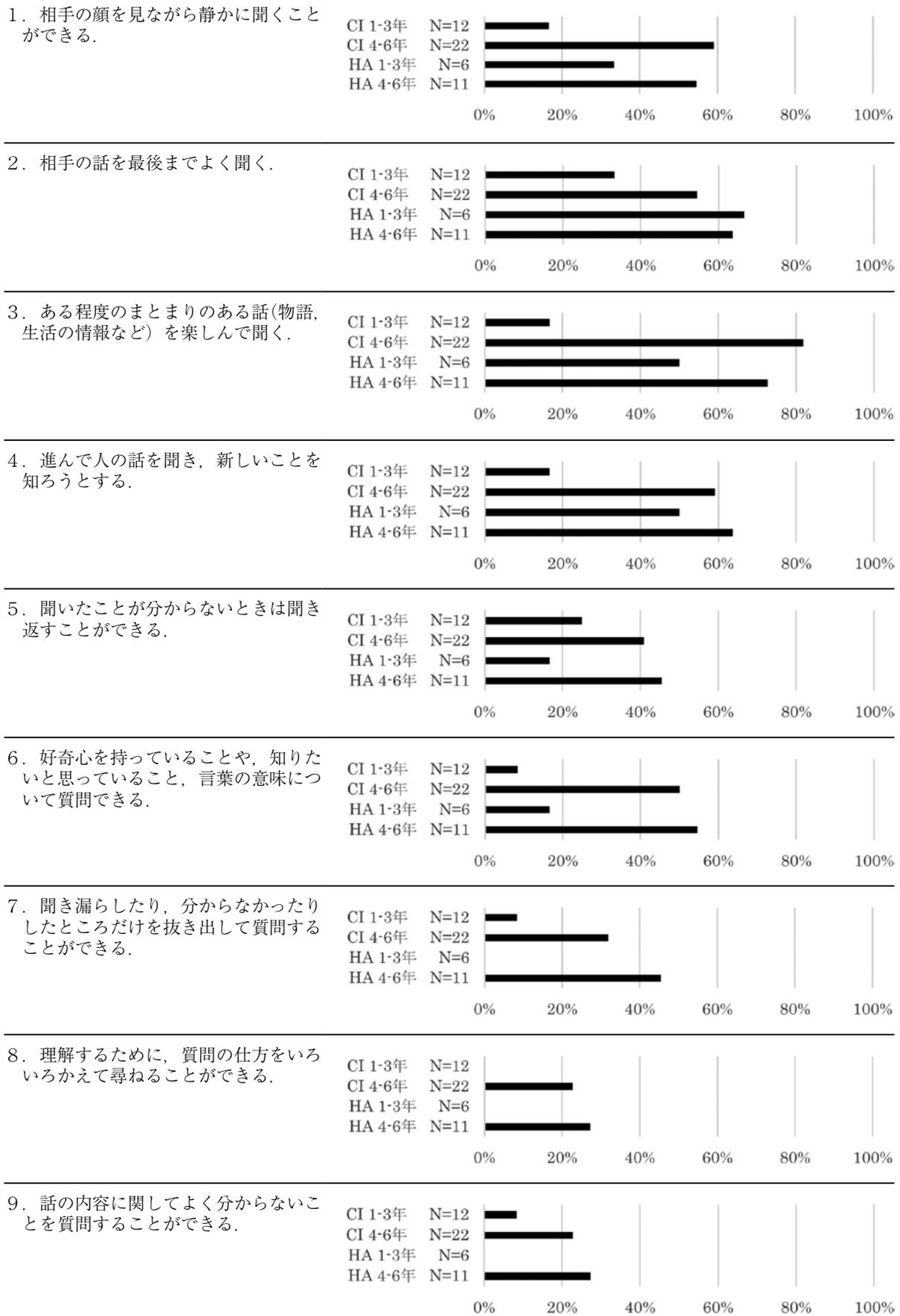
Table3-4 読書学年と言語活動の各領域との相関係数 (rs)

| | | 「聞く」活動 | 「話す」活動 | 「読む」活動 | 「書く」活動 |
|------|----|--------|--------|--------|--------|
| 読書学年 | CI | .87** | .90** | .89** | .79** |
| | HA | .57* | .56* | .65** | .65** |

CI：人工内耳装用児（N = 34） HA：補聴器装用児（N = 16） * 5%水準 ** 1%水準

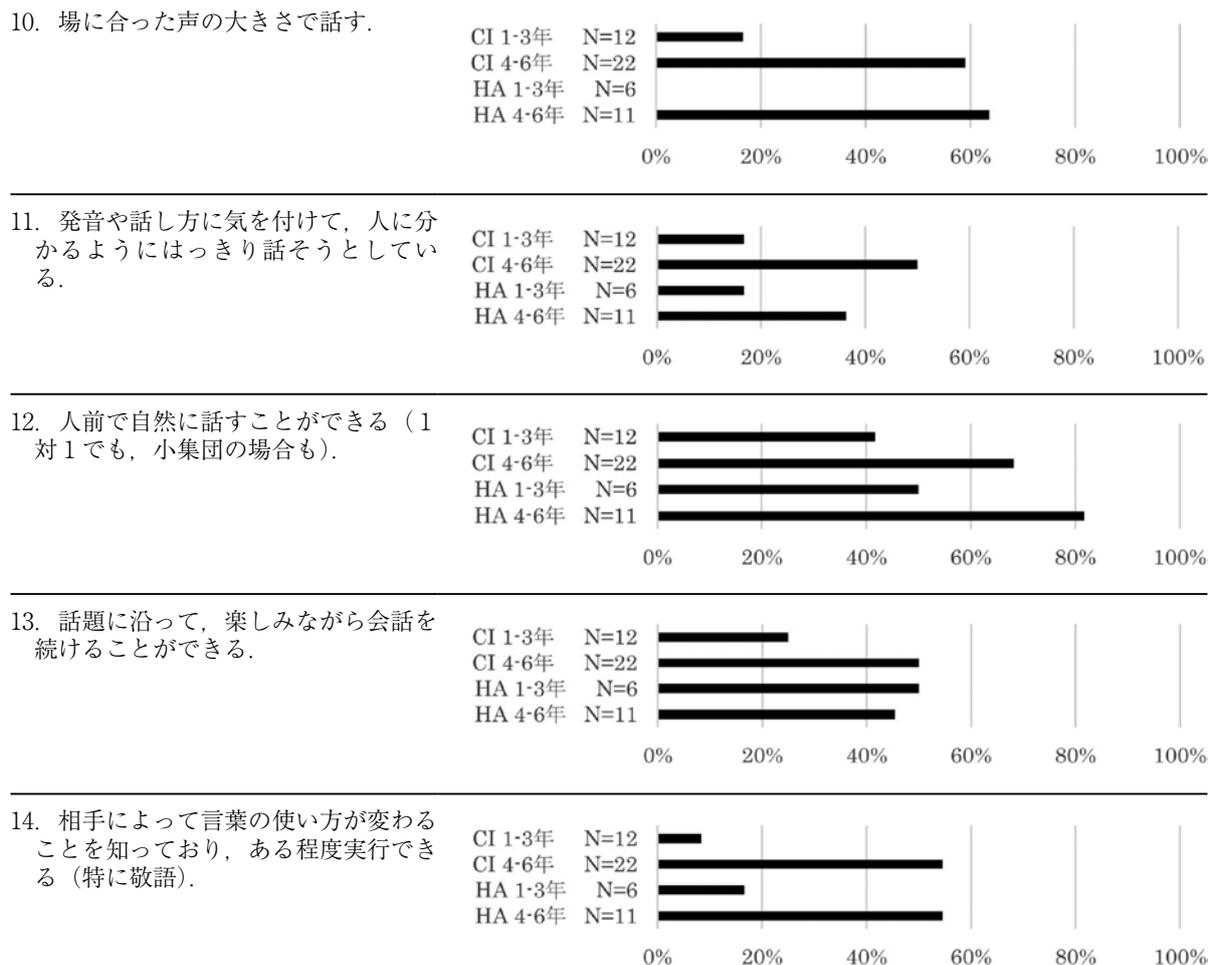
(2) 言語活動の項目別評価の分析

1) 「聞く・話す」活動の分析：項目別にA評価の人数の比率を算出した結果、Fig.3-1～Fig.3-4の通りであった。「聞く・話す」活動における人工内耳装用児1～3年生の項目別比率の範囲は、41.7%～0.0%（「聞く」態度：33.3%～0.0%；「話す」態度：41.7%～8.3%；「聞く」能力：33.3%～0.0%；「話す」能力：33.3%～0.0%）であり、A評価の比率が50%を超える項目はみられなかった。人工内耳装用児4～6年生の項目別比率の範囲は、90.9%～9.1%（「聞く」態度：81.8%～22.7%；「話す」態度：68.2%～50.0%；「聞く」能力：90.9%～31.8%；「話す」能力：90.9%～9.1%）であり、A評価の比率が50%以上の項目は34項目のうち22項目（「聞く」態度：5項目；「話す」態度：5項目；「聞く」能力：6項目；「話す」能力：6項目）であった。A評価の比率50%を基準に、人工内耳装用児の「聞く・話す」活動の各項目を分類した（Table3-5）。なお、参考として、Table3-5には補聴器装用児の分類も併せて記した。分類の結果、人工内耳装用児4～6年生でA評価の比率が50%未満の12項目は、補聴器装用児も達成度が低かった。また、探索的に、各項目における約1年間（5月～翌年3月）の個人内変化をサイン検定により分析したところ、人工内耳装用児1～3年生は、「話す」態度の「2. 相手の話を最後までよく聞く」（両側検定：p=.0313）と、「聞く」能力の「25. 話の大事な点を聞き取ることができる」（両側検定：p=.0156）が有意であり、「26. 先生や友達の話をして、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）」（両側検定：p=.0625）が有意傾向であった。人工内耳装用児4～6年生は、「聞く」能力の「26. 先生や友達の話をして、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）」（両側検定：p=.0313）が有意であり、「話す」態度の「10. 場に合った声の大きさで話す」（両側検定：p=.0703）が有意傾向であった。



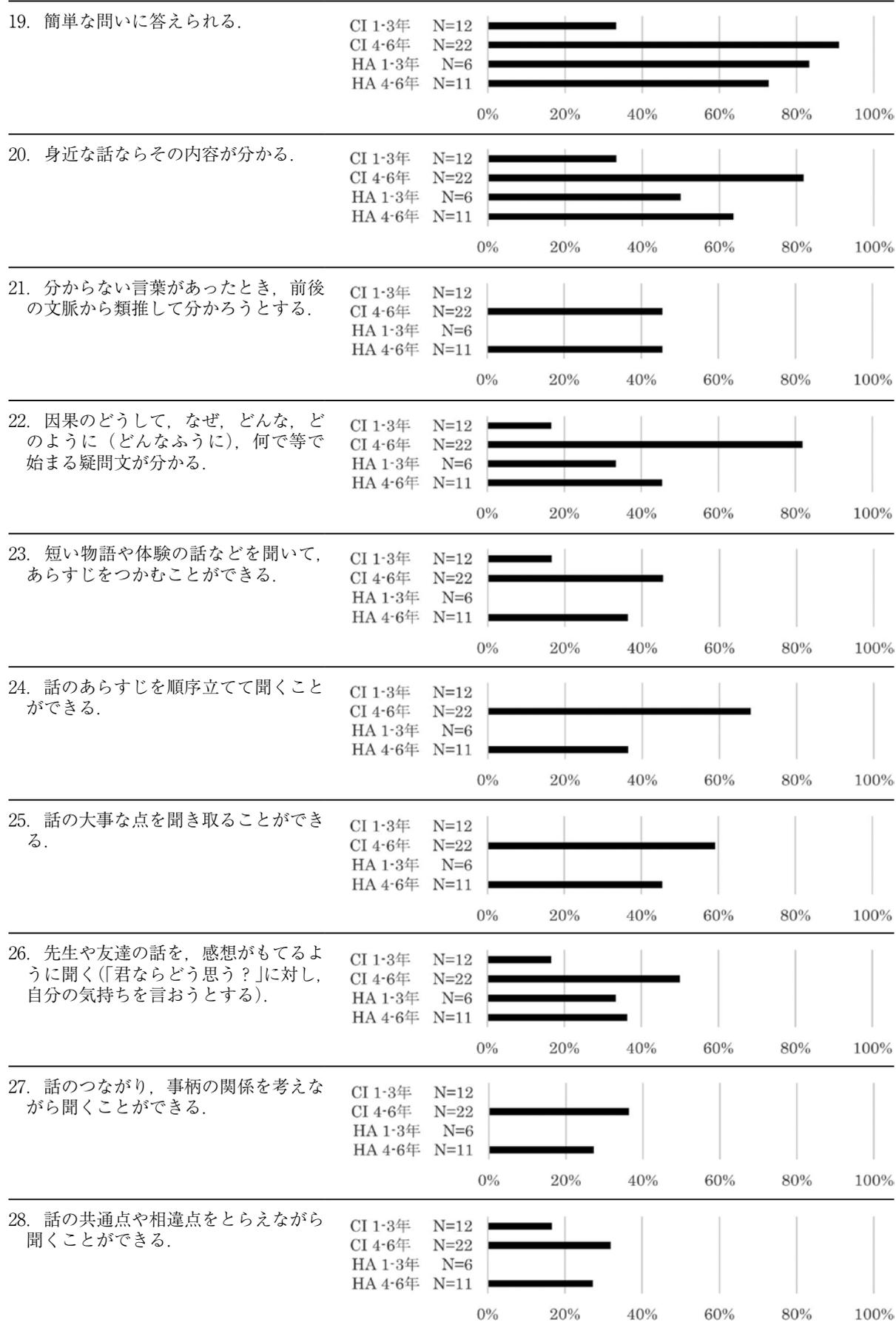
註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

Fig.3-1 「聞く」態度の項目別比率



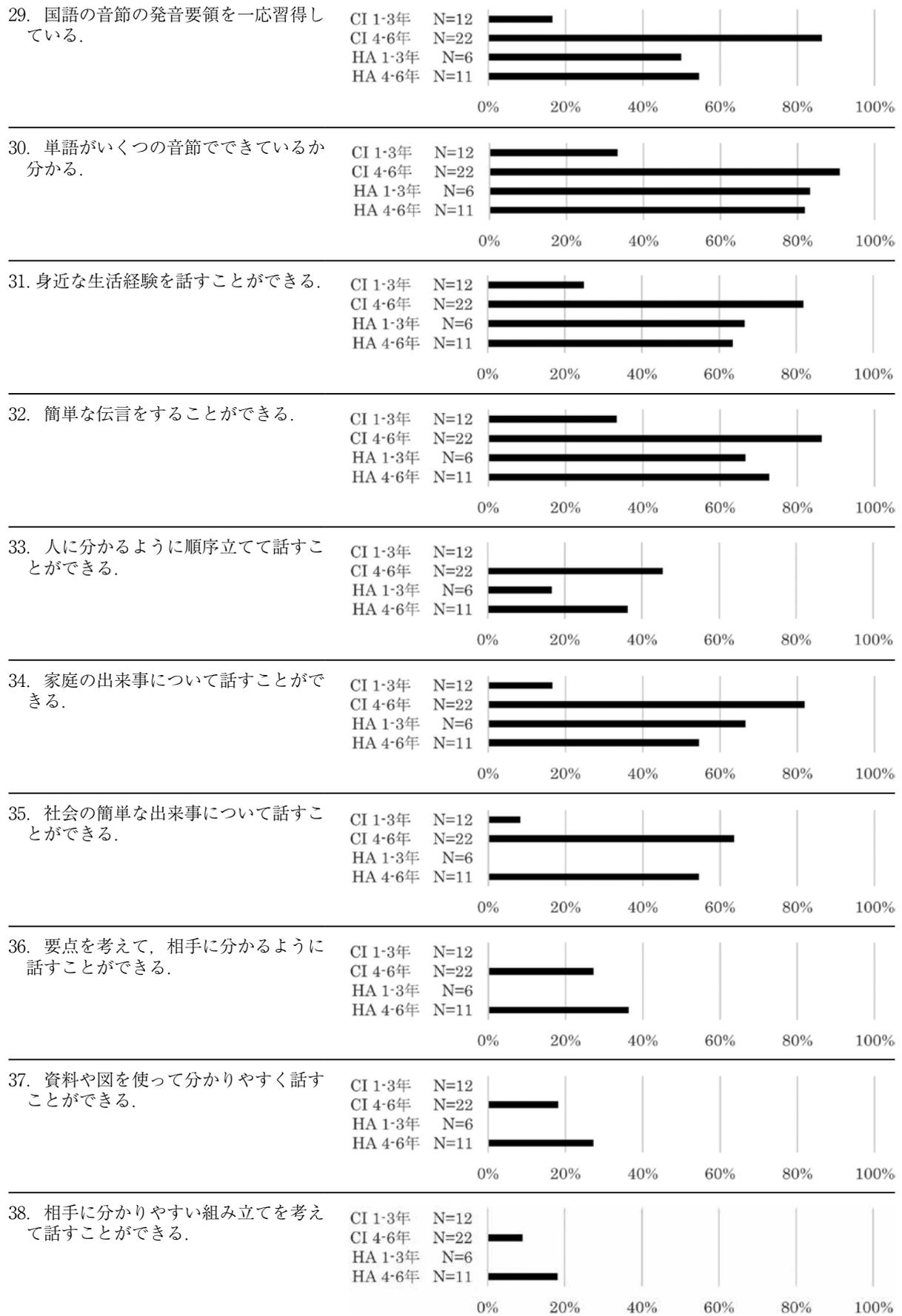
註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

Fig.3-2 「話す」態度の項目別比率



註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

Fig.3-3 「聞く」能力の項目別比率



註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

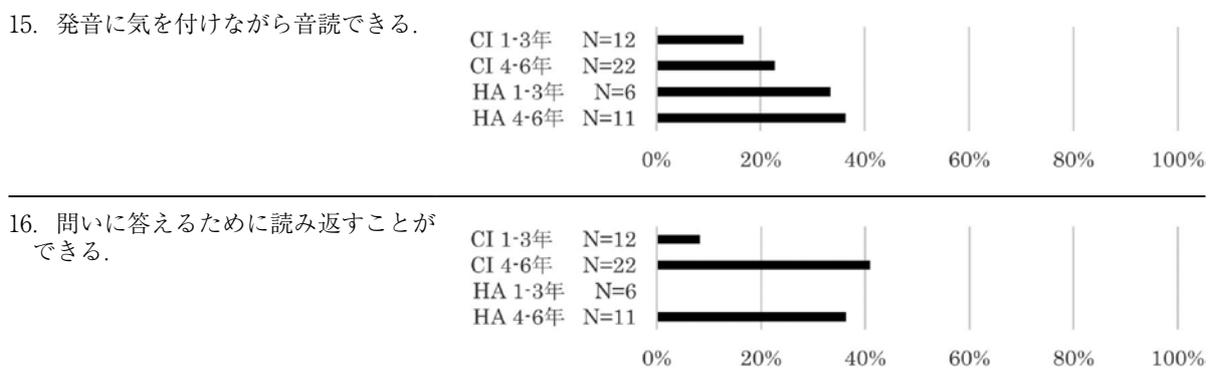
Fig.3-4 「話す」能力の項目別比率

Table3-5 「聞く・話す」活動の項目別評価（A評価）の比率に基づく分類

| CI | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ | | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁻⁾ |
|------|---|--|---|
| HA | 1 - 3年 ⁽⁺⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁻⁾ |
| 聞く態度 | 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. | 1. 相手の顔を見ながら静かに聞くことができる. 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. | 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. 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. |
| 話す態度 | 12. 人前で自然に話することができる（1対1でも、小集団の場合も）. 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（HA 1 - 3年（+）・4 - 6年（-））. | 10. 場に合った声の大きさで話す. 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）. | 11. 発音や話し方に気を付けて、人に分かるようにはっきり話そうとしている. |
| 聞く能力 | 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. | | 22. 因果のどうして、なぜ、どんな、どのように（どんなふう）に、何で等で始まる疑問文が分かる. 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. 先生や友達の話をも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）. |
| 話す能力 | 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. 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. | 33. 人に分かるように順序立て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. 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. |

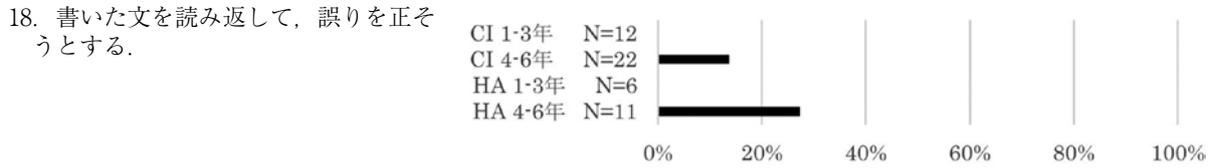
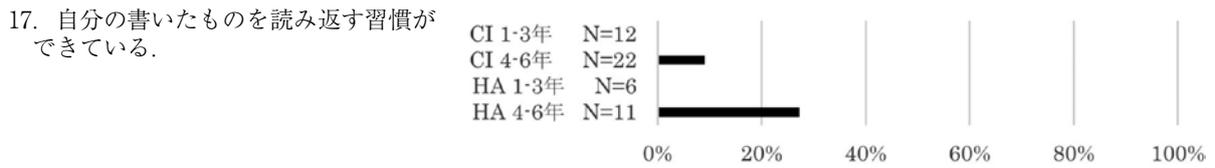
註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児。
 (+) は、A評価の人数の比率が50%以上。(-) は、50%未満。

2) 「読む・書く」活動の分析：項目別にA評価の人数の比率を算出した結果、Fig.3-5～Fig.3-8の通りであった。「読む・書く」活動における人工内耳装用児1～3年生の項目別比率の範囲は、25.0%～0.0%（「読む」態度：16.7%～8.3%；「書く」態度：0.0%；「読む」能力：25.0%～0.0%；「書く」能力：25.0%～0.0%）であり、A評価の比率が50%を超える項目はみられず、30%以上の項目もなかった。人工内耳装用児4～6年生の項目別比率の範囲は、90.9%～9.1%（「読む」態度：40.9%～22.7%；「書く」態度：13.6%～9.1%；「読む」能力：81.8%～13.6%；「書く」能力：72.7%～9.1%）であり、A評価の比率が50%以上の項目は33項目のうち9項目（「読む」態度：0項目；「書く」態度：0項目；「読む」能力：6項目；「書く」能力：3項目）であった。A評価の比率50%を基準に、人工内耳装用児の「読む・書く」活動の各項目を分類し、参考として、補聴器装用児の分類も記した（Table3-6）。分類の結果、人工内耳装用児4～6年生においてA評価の比率が50%未満の項目のほとんど（24項目のうち23項目）は、補聴器装用児も達成度が低かった。また、各項目における約1年間（5月～翌年3月）の個人内変化をサイン検定により分析したところ、人工内耳装用児1～3年生は、「読む」態度の「16. 問いに答えるために読み返すことができる」（両側検定： $p=0.0313$ ）と、「書く」能力の「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」（両側検定： $p=0.0313$ ）が有意であり、「書く」態度の「17. 自分の書いたものを読み返す習慣ができてきている」（両側検定： $p=0.0625$ ）と、「書く」能力の「67. 接続語を理解し、正しく使って作文することができる」（両側検定： $p=0.0625$ ）が有意傾向であった。人工内耳装用児4～6年生は、「読む」能力の「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」（両側検定： $p=0.0313$ ）と「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）」（両側検定： $p=0.0313$ ）、「書く」能力の「61. 自分なりに感じたこと、考えたこと、気付いたことが表現できる」（両側検定： $p=0.0391$ ）が有意であり、「読む」能力の「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」（両側検定： $p=0.0625$ ）が有意傾向であった。



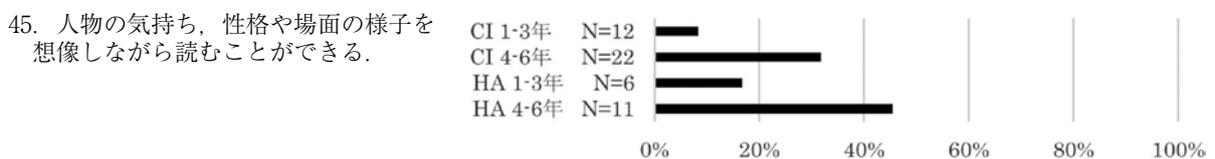
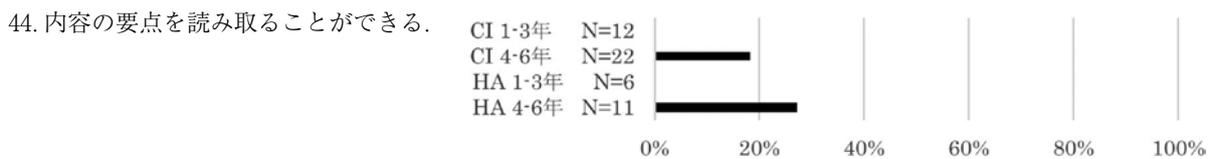
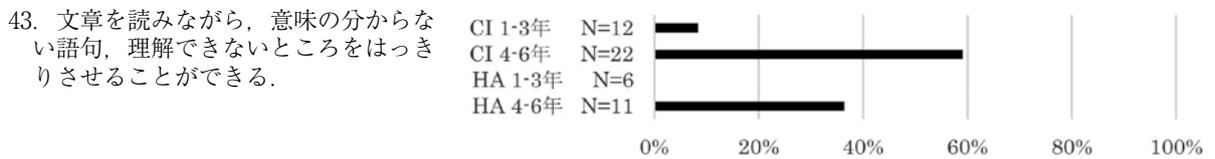
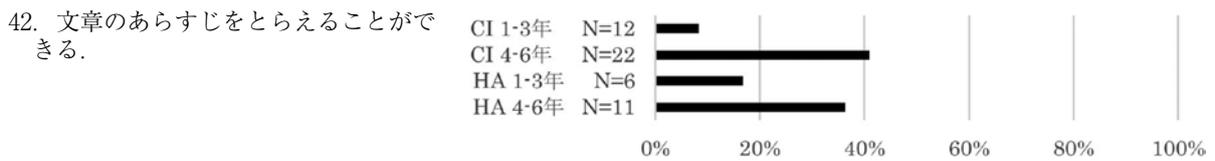
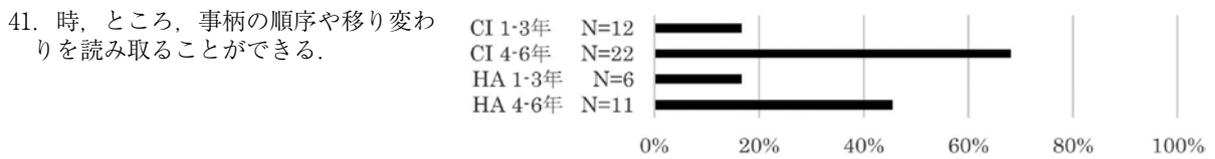
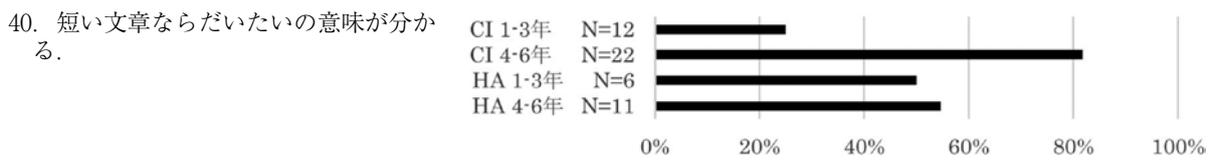
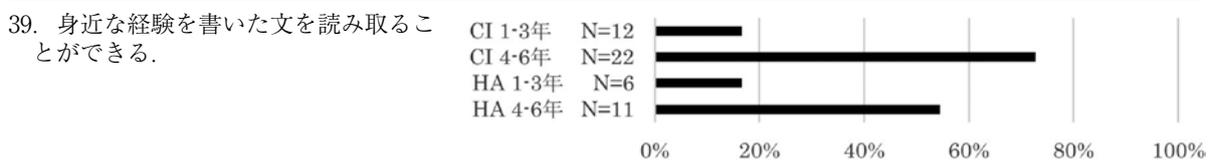
註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

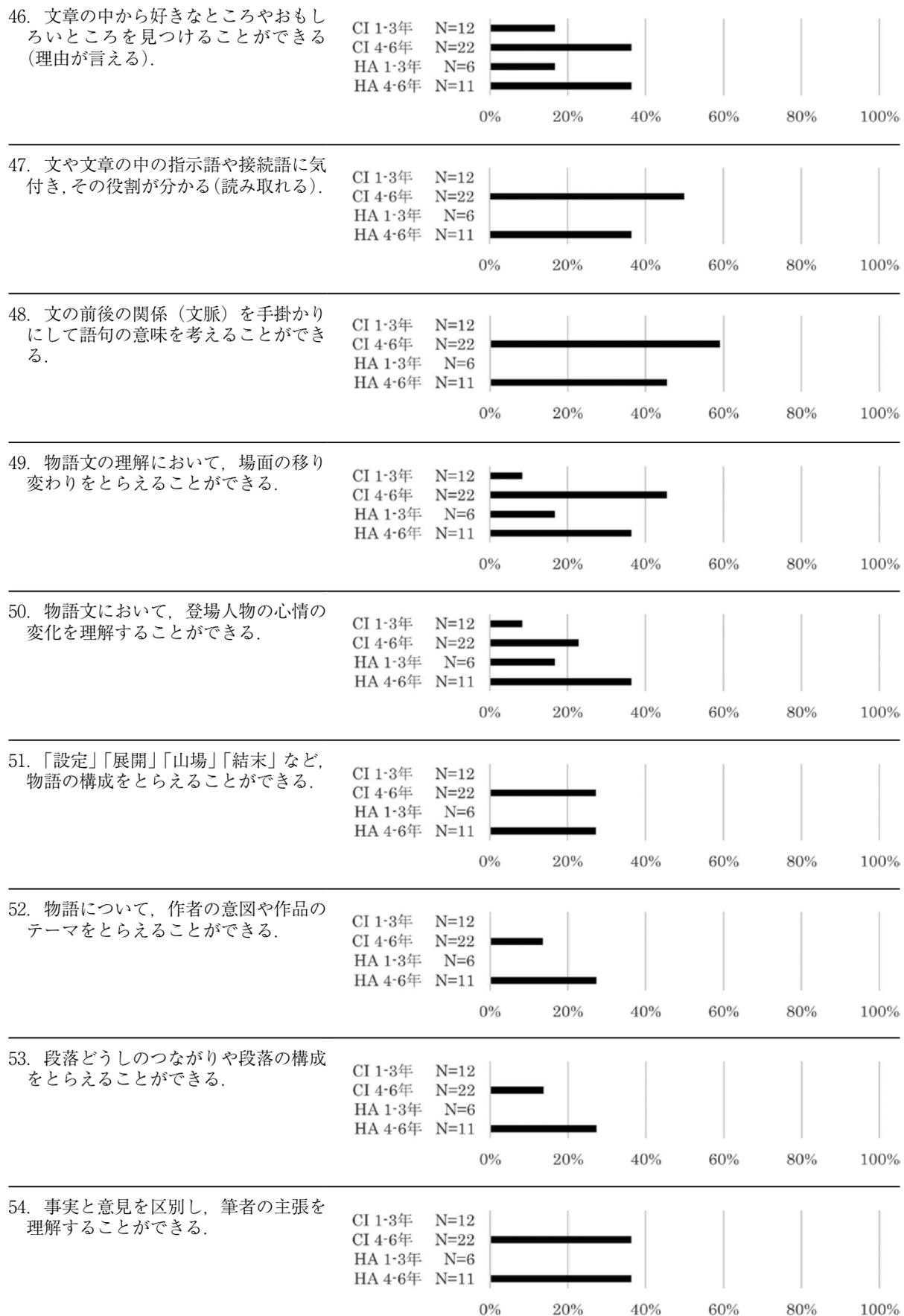
Fig.3-5 「読む」態度の項目別比率



註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

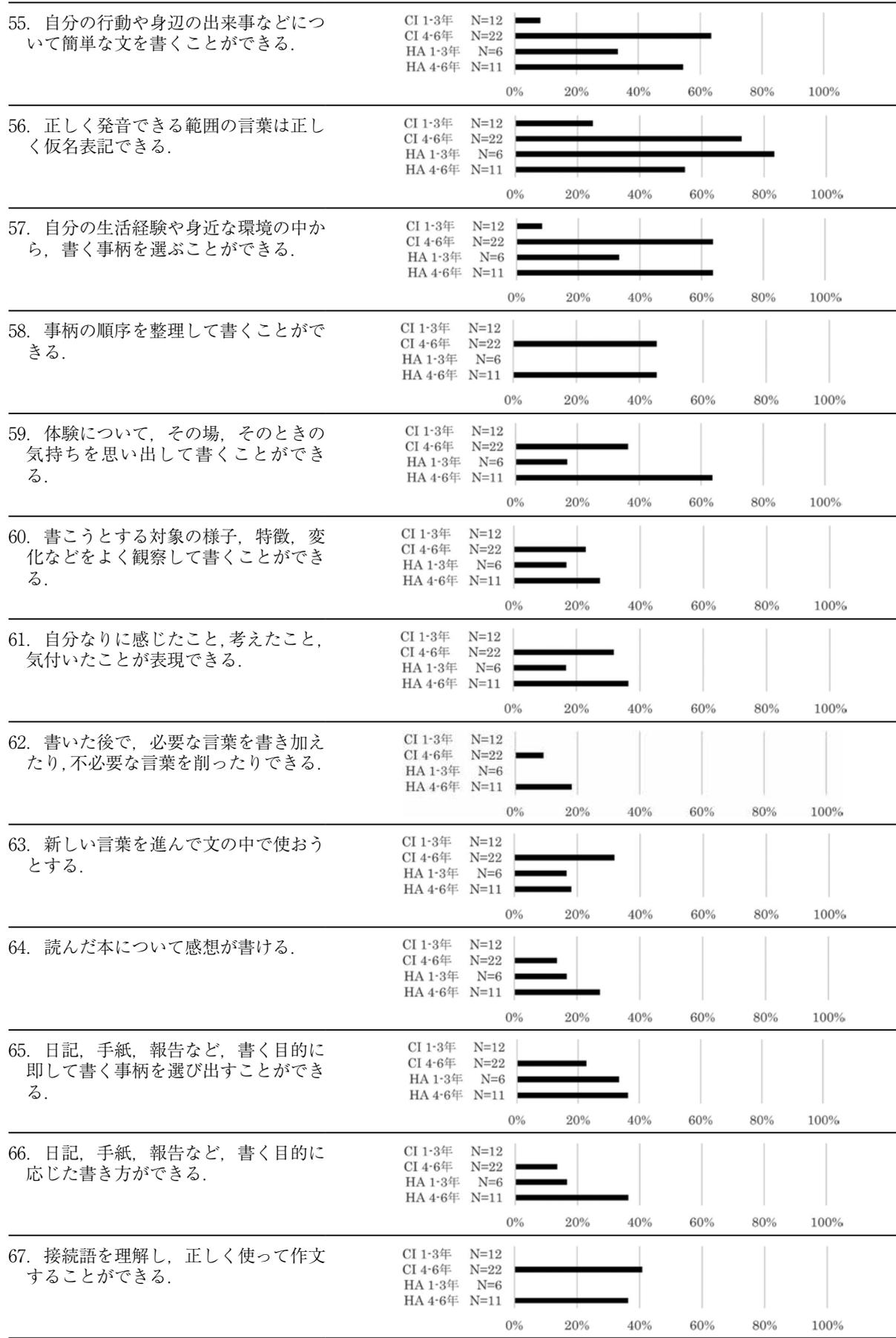
Fig.3-6 「書く」態度の項目別比率





註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

Fig.3-7 「読む」能力の項目別比率



註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児。

Fig.3-8 「書く」能力の項目別比率

Table3-6 「読む・書く」活動の項目別評価（A評価）の比率に基づく分類

| CI | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ | | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁻⁾ |
|------|--|---|---|
| HA | 1 - 3年 ⁽⁺⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ | 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁻⁾ |
| 読む態度 | | | 15. 発音に気を付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。 |
| 書く態度 | | | 17. 自分の書いたものを読み返す習慣ができていない。 18. 書いた文を読み返して、誤りを正そうとする。 |
| 読む能力 | 40. 短い文章ならだいたいの意味が分かる。 | 39. 身近な経験を書いた文を読み取ることができる。 | 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. 文章のあらすじをとらえることができる。 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付き、その役割が分かる（読み取れる）。 48. 文の前後の関係（文脈）を手掛かりにして語句の意味を考察することができる。 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。 |
| 書く能力 | 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。 | 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。 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（HA 1 - 3年 ⁽⁻⁾ ・4 - 6年 ⁽⁺⁾ ）。 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、気付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。 |

註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児。

(+) は、A評価の人数の比率が50%以上。(-) は、50%未満。

4. 考察

(1) 言語活動の各領域における評価の分析

担任教員による言語活動の評価について、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の各領域間の関係をスピーアマンの順位相関係数検定により分析した結果、人工内耳装用児、補聴器装用児とも有意な高い相関が示された。補聴器装用児については、斎藤ら（1982）においても「聞く・話す」活動と「読む・書く」活動が深い関連性を持ちながら発達することが示されたが、人工内耳装用児についても「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の各活動は互いに関連しながら発達することが確認された。また、各言語活動の評価と読書学年との間では、人工内耳装用児、補聴器装用児とも有意な相関が示された。人工内耳装用児については、特に高い相関が認められ、人工内耳装用児の言語活動の高さは読書力の高さに関係すると考えられる。

言語活動の各領域におけるA評価の頻度の中央値は、メディアン検定の結果、人工内耳装用児において、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の各能力の学年群間の差が有意であり、「聞く」態度と「話す」態度は有意傾向であった。一方、補聴器装用児については、どの言語活動の能力や態度も、学年群間の差は有意ではなかった。この結果からは、人工内耳装用児は高学年になって言語活動の能力や態度が発達し、補聴器装用児は、人工内耳装用児よりも早い段階から発達しているが、高学年での伸びは顕著ではないと推察される。各領域の活動が互いに関連しながら発達することを考えると、人工内耳装用児低学年における各活動の能力の低さは、「聞く・話す」活動における態度が低い傾向にあることが影響しているのかもしれない。いずれにしても、本研究の対象児数の偏りや少なさは否めないため、人工内耳装用児が補聴器装用児よりゆっくりと発達するかどうかは、人工内耳の装用時期などの関連も含め、更に検討する必要がある。

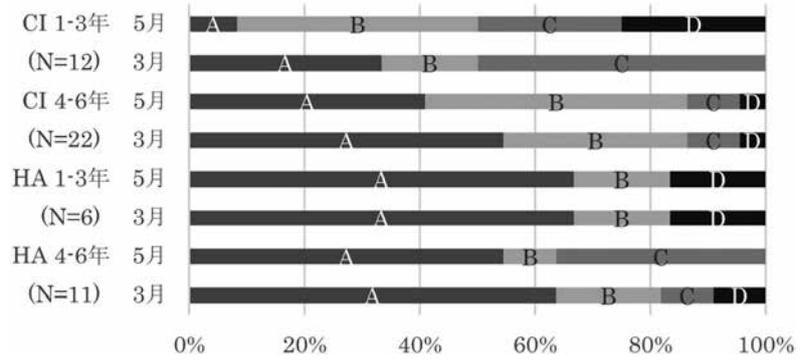
(2) 言語活動の項目別評価の分析

各活動領域の項目ごとにA評価の人数の比率を分析したところ、人工内耳装用児1－3年生は、全ての活動領域で50%を超える項目はみられず、「読む・書く」活動においては、全ての項目が30%を下回っていた。人工内耳装用児4－6年生は、「聞く・話す」活動において全体の約3分の2の項目が50%以上であったが、「読む・書く」活動においては50%以上の項目は3分の1にも満たなかった。以上の結果から、「聞く・話す」活動に比べ「読む・書く」活動の達成度は低く、高学年になっても十分な評価ができる項目は多くないと言える。以下、人工内耳装用児の「聞く・話す」活動と「読む・書く」活動の各項目について、A評価の比率50%を基準に分類した結果（Table3-5とTable3-6）を基に考察を行う。

1) 「聞く・話す」活動：「聞く」態度において高学年で達成度が低かった4項目は、いずれも「自らの理解状態の評価に基づいて質問する」態度であり、補聴器装用児と同様に課題があると言える。また、質問行為は自己の理解に関する評価との関連が考えられるため、この態度の形成には、「理解のモニタリングの能力」(稲垣・波多野, 2002)が必要だと考えられる。一方、物理的な姿勢(相手の顔を見ることや最後まで話を聞くことなど)や興味・関心に基づく態度(好奇心のあることや知りたいことを進んで聞くなど)の達成度は、高学年においてA評価がほぼ50%に達しており、低いとは言えなかった。また、「相手の話を最後までよく聞く」態度については、低学年において年間の個人内変化が統計的に示された。人工内耳装用児は、しばしば、物理的姿勢としての「傾聴態度」が課題に挙げられるが、この結果から考えると、人工内耳装用児の「傾聴態度」の育ちは十分に期待できるように思われる。むしろ、ここでは、「自らの理解状態の評価に基づいて質問する」態度の形成が課題として指摘でき、この態度が知識の獲得や言語力の向上を促すうえで聴覚障害児にとって重要であるとすれば、その育成には目を向ける必要がある。「話す」態度は、いずれも高学年で50%以上であり、低学年から高学年にかけて発達的な変化が示唆される。「聞く」能力については、高学年で達成度が低い4項目を見ると、話のつながりをとらえる、あらすじや話の共通点や相違点をとらえるなど、広い文脈に基づく理解に課題があると考えられる。しかし、あらすじを順序立てて聞いたり、話の大事な点を聞き取ったりするといった局所レベルでの理解や様々な疑問詞を用いた問いに答える能力は、高学年で50%以上を示しており、自分の考え(感想)をもちながら話を聞く能力については年間の個人内変化が統計的に示された。これらは、低学年段階の聴覚障害児において達成度が低いとされた能力である(斎藤ら, 1981)が、人工内耳装用児については高学年にかけて発達的に変化することが示唆される。「話す」能力については、身近な生活経験から社会の簡単な出来事へと話す内容の変化が高学年段階で認められるが、相手を意識し、話す順序や組み立てを考慮した話し方にはまだ課題があると言える。また、音韻意識に関する能力(発音要領の習得や単語の音節の把握)は、低学年段階での獲得が求められるが、低学年の達成度が低かったことは課題と言えるだろう。

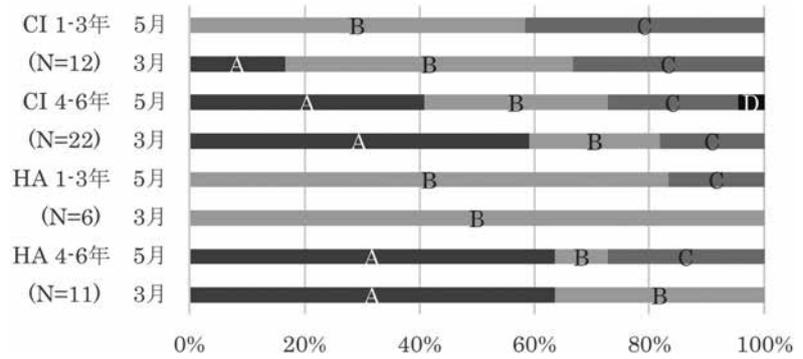
「聞く」態度：2. 相手の話を最後までよく聞く。

CI 1-3年:p=.0313 (両側検定)



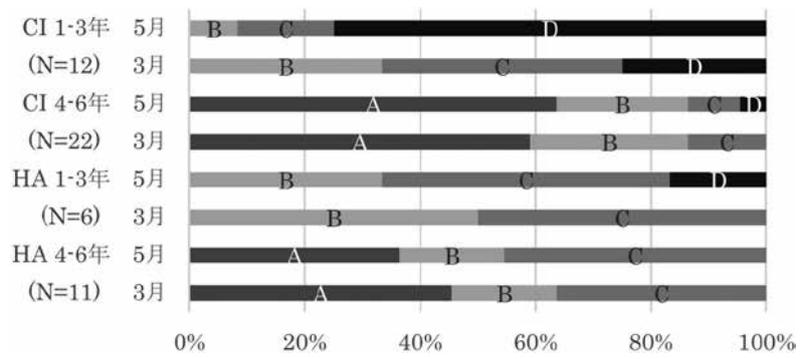
「話す」態度：10. 場に合った声の大きさを話す。

CI 4-6年:p=.0703 (両側検定)



「聞く」能力：25. 話の大事な点を聞き取ることができる。

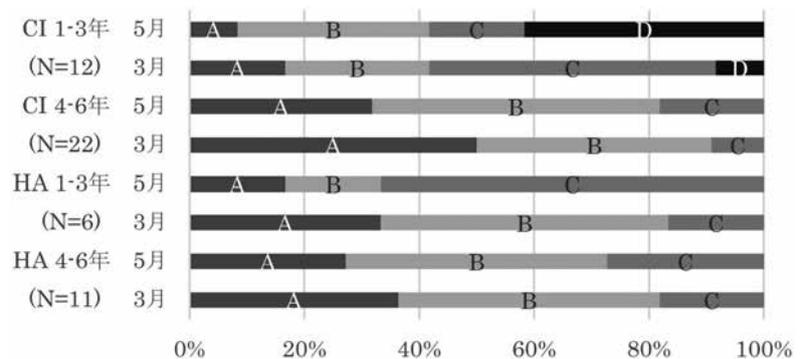
CI 1-3年:p=.0156 (両側検定)



「聞く」能力：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）。

CI 1-3年:p=.0625 (両側検定)

CI 4-6年:p=.0313 (両側検定)



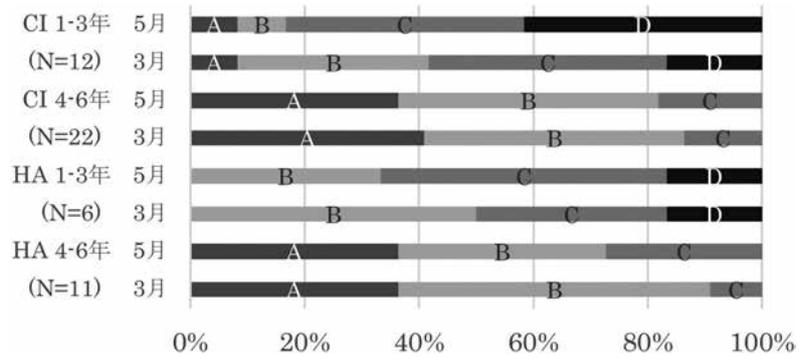
註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児。

Fig.3-9 「聞く・話す」活動における有意及び有意傾向項目の年度内変化

2) 「読む・書く」活動：「読む」態度と「書く」態度については、発音に気を付けて音読すること以外は「(理解の) モニタリングの能力」との関連が考えられるが、いずれも達成度は低かった。また、問いに答えるために読み返す態度や書いたものを読み返す習慣は、低学年において年間の個人内変化が統計的に示されたものの、Fig.3-10を見る限り、高学年での年間の発達に余りみられない。「読む」能力に関しては、難しい語句に気付き、考えようとする能力(分からない語句や表現の明確化、文脈に基づく語句の意味の類推)が高学年で可能になり、「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」能力は、高学年において年間の個人内変化が統計的に示された。他方、文章理解については、短い文章や身近な出来事に関する内容、事柄の順序や移り変わりの理解が高学年にかけて可能になると考えられるが、従来、聴覚障害児の読みの課題とされてきた、あらすじや要点、心情の変化などの理解に関する達成度は高学年においても低かった。そのため、高次レベルの「書き手の意図」や「テーマ」の理解、段落構成の把握に関する達成度が10%台と大変低かったのではないかと思われる。「書く」能力については、「新しい言葉」や「接続詞」といった言葉の使い方に関して高学年でも50%未満の達成度であり、「読む」活動において「接続詞」などの役割は理解できても、適切に使用して作文できるレベルには至っていないことが推察される。また、身近な出来事において書く事柄を選択することは可能になるが、目的に応じて選択したり、書く事柄を整理したりすることには高学年でも課題があるように思われる。気持ちの表現に関しては、低学年の「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」能力において、また、高学年の「自分なりに感じたこと、考えたこと、気付いたことが表現できる」能力において年間の個人内変化が統計的に示されたが、達成度は高学年でも低かったため、自己の考えや気持ちを表現することには課題があると考えられる。こうした課題との関連により「目的に応じた書き方ができる」という高次レベルの達成度が大変低く表れたのかもしれない。他方で、「正しく発音できる範囲の言葉は正しく仮名表記できる」ようになるのは高学年からであることが示された。発音と文字との結び付きは、読み書きの基礎的能力であるが、低学年段階の達成度が低いという実態は、発音要領の習得や単語の音節の把握とともに音韻意識との関連から時間を要する課題として考える必要があろう。

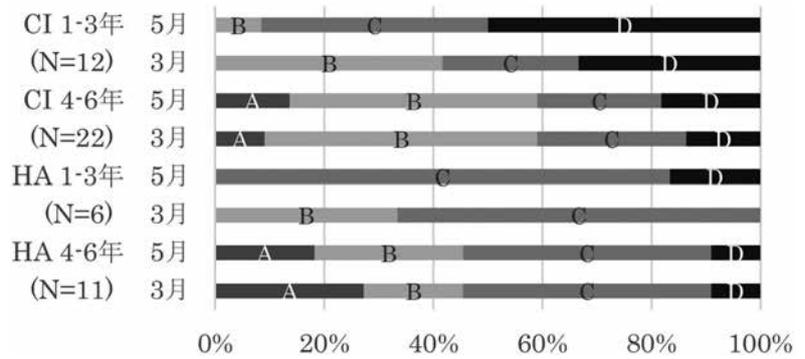
「読む」態度：16. 問いに答えるために読み返すことができる。

CI 1 - 3年:p=.0313 (両側検定)



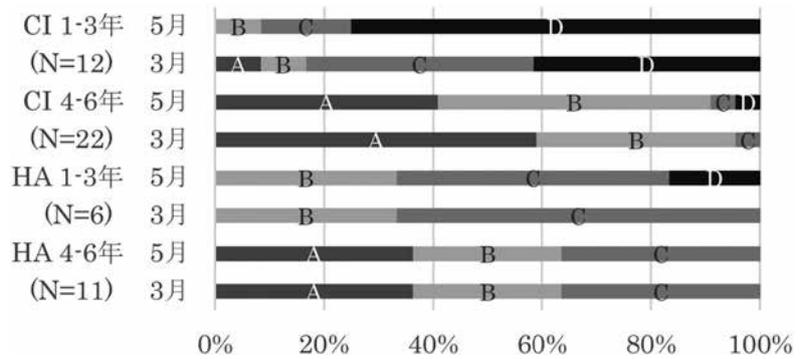
「書く」態度：17. 自分の書いたものを読み返す習慣ができています。

CI 1 - 3年:p=.0625 (両側検定)



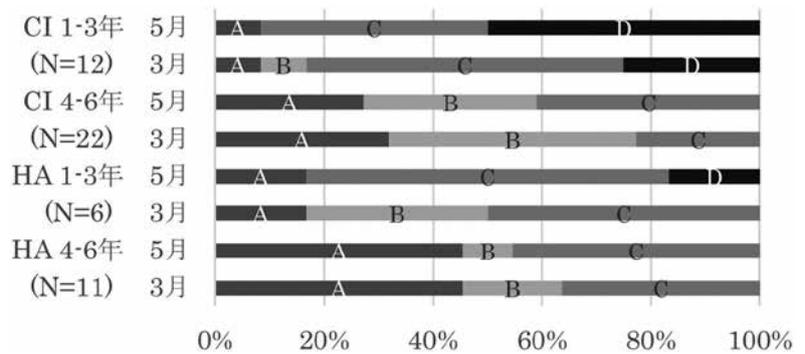
「読む」能力：43. 文章を読みながら、意味の分からない語句、理解できないところをはっきりさせることができる。

CI 4 - 6年:p=.0313 (両側検定)



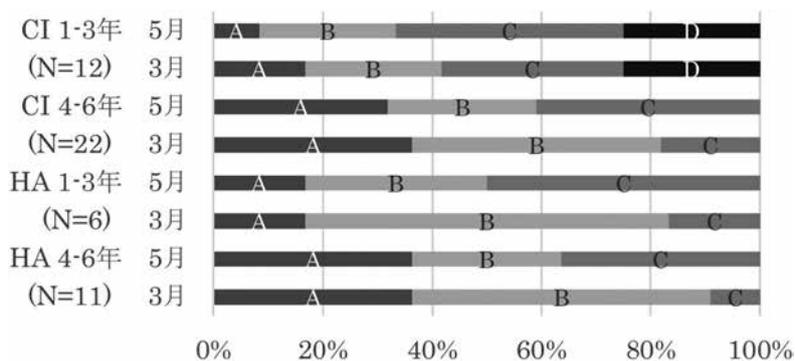
「読む」能力：45. 人物の気持ち、性格や場面の様子を想像しながら読むことができる。

CI 4 - 6年:p=.0625 (両側検定)



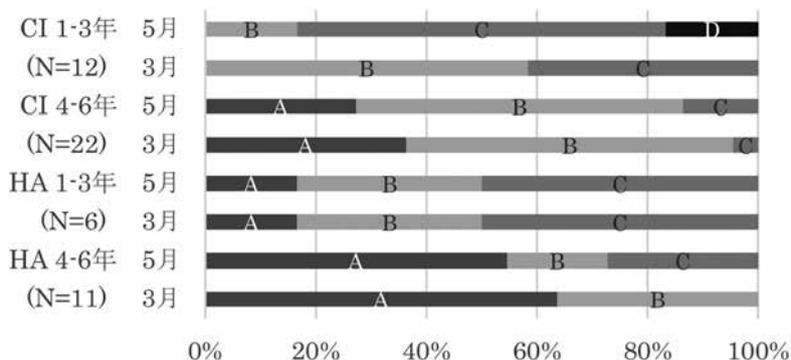
「読む」能力：46. 文章の中から好きなおもしろいところを見つけることができる（理由が言える）.

CI 4 - 6年:p=.0313（両側検定）



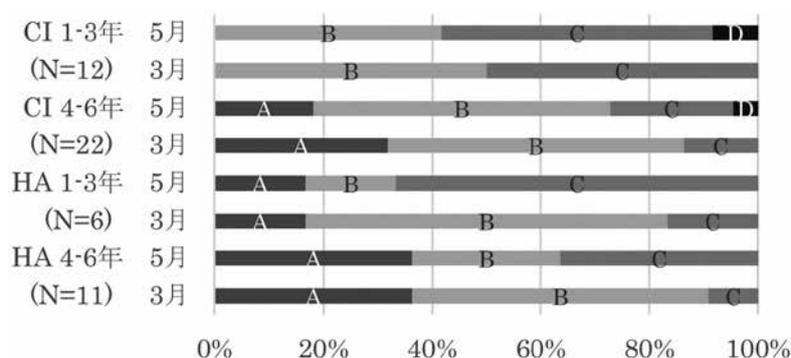
「書く」能力：59. 体験について、その場、そのときの気持ちを思い出して書くことができる.

CI 1 - 3年:p=.0313（両側検定）



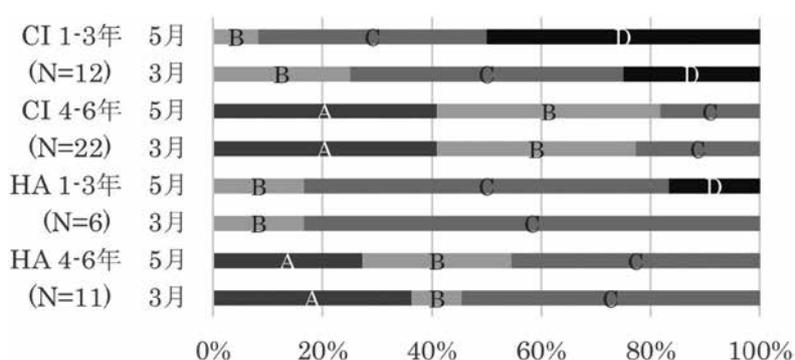
「書く」能力：61. 自分なりに感じたこと、考えたこと、気付いたことが表現できる.

CI 4 - 6年:p=.0391（両側検定）



「書く」能力：67. 接続語を理解し、正しく使って作文することができる.

CI 1 - 3年:p=.0625（両側検定）



註) CI：人工内耳装用児；HA：補聴器装用児.

Fig.3-10 「読む・書く」活動における有意及び有意傾向項目の年度内変化

第4章 評価指標に基づく類型化

1. 目的

ここでは、客観的評価法による評価と言語活動の評価に基づいて人工内耳装用児と補聴器装用児を類型化し、人工内耳装用児の言語活動や言語能力に関する特徴を総合的に解釈する。

田中・斎藤（2006）と田中・斎藤・四日市（2009）は、聴覚障害児の読書力に関する特徴を検討するために、聴覚障害児と健聴児について、読書力の下位項目の評価を基に類型化した。その結果、聴覚障害児は、読字力の高さに対して他の下位項目が相対的に低い類型が目立ち、読字力の高さを他の下位項目の向上に結び付ける指導や類型の特徴に応じた指導が必要であると考えられた。また、読字力のみが高い状態から、学習・発達を通して、文法力、読解力、語彙力の順に向上する可能性があることが示唆され、指導目標の設定における有益な知見が提供された。このように、田中・斎藤（2006）と田中・斎藤・四日市（2009）の研究から考えると、言語活動や言語能力の評価に基づく類型化により、人工内耳装用児の特徴を総合的に解釈することは、言語活動の目標設定及び指導実践において、また、指導実践事例を分析するうえで大きな意義があるように思われる。

そこで、ここでは、言語活動の評価と読書力の下位項目の評価に、「装用閾値」と「発音明瞭度」を加え、人工内耳装用児と補聴器装用児の評価に基づく類型化により、人工内耳装用児の言語活動や言語能力に関する特徴を明らかにする。

2. 方法

(1) 対象児

聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する、令和3年度の1年生～6年生の人工内耳装用児34名（1～3年生の群12名と4～6年生の群22名）と補聴器装用児16名（1～3年生の群6名と4～6年生の群10名）の計50名。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名は両親が聴覚障害者であり、いずれも補聴器装用児である。

(2) 分析方法

人工内耳装用児と補聴器装用児の言語活動に関する評価と客観的評価法による評価に基づき、ユークリッド距離を用いたワード法のクラスター分析による類型化を行った。なお、言語活動の評価に関しては、「聞く・話す・読む・書く」の各活動におけるA評価の頻度を変数とした。

3. 結果と考察

クラスター分析の結果から、樹形図に基づく融合距離を考慮し、7つのクラスターを抽出した。抽出したクラスターは、読書力下位項目の評定段階と言語活動のA評価の頻度を基に降順に配列し、グループA～Gとした（Table4-1）。また、発音明瞭度、読書力、言語活動の評価を中心に各グループの特徴を解釈した（Table4-2）。各グループの読書力レベルについては評定段階3を基準に解釈し、言語活動の到達度は各活動の50%に当たるA評価の頻度を目安に

解釈した。グループの特徴の解釈は、特別支援学校（聴覚障害）の実践経験20年以上の教員2名の協議により行った。

Table4-1 クラスター分析に基づく各変数の中央値

| | 平均装用閾値 (dBHL) | 発音明瞭度 (%) | 読書力下位項目の評定段階 | | | | 言語活動のA評価の頻度 | | | |
|----------------------------|---------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|----------------|---------------|--------------|
| | | | 読字力 | 語彙力 | 文法力 | 読解力 | 「聞く」 | 「話す」 | 「読む」 | 「書く」 |
| グループA：N=9 (CI：5；HA：4) | 30.0 (16.7-38.3) | 90.0 (49.0-96.0) | 5 (3-5) | 3 (2-5) | 4 (2-5) | 4 (3-5) | 19 (14-19) | 14 (11-15) | 18 (12-18) | 13 (7-15) |
| グループB：N=4 (CI：4；HA：0) | 25.8 (21.7-26.7) | 93.5 (92.0-96.0) | 4 (4-5) | 4.5 (4-5) | 5 (4-5) | 4.5 (4-5) | 9.5 (8-12) | 10.5 (6-13) | 9.5 (6-10) | 5 (1-5) |
| グループC：N=6 (CI：5；HA：1) | 28.3 (26.7-30.0) | 77.0 (62.0-90.0) | 4.5 (4-5) | 4 (3-5) | 5 (4-5) | 4.5 (4-5) | 2.5 (0-6) | 1.5 (1-5) | 0 (0-1) | 0 (0-1) |
| グループD：N=15 (CI：11；HA：4) | 35.0 (21.7-45.0) | 89.0 (41.0-93.0) | 4 (3-5) | 3 (2-4) | 3 (2-3) | 3 (2-5) | 9 (5-16) | 9 (6-12) | 6 (1-14) | 4 (0-10) |
| グループE：N=4 (CI：1；HA：3) | 42.5 (33.3-66.7) | 21.0 (19.0-27.0) | 4.5 (4-5) | 2 (1-4) | 2.5 (1-4) | 3 (3-4) | 3 (0-9) | 3 (1-5) | 0.5 (0-1) | 1.5 (1-3) |
| グループF：N=8 (CI：6；HA：2) | 26.7 (23.3-40.0) | 68.0 (36.0-84.0) | 3 (2-4) | 1.5 (1-2) | 2 (1-3) | 2.5 (2-3) | 0 (0-1) | 1 (0-2) | 0 (0-0) | 0 (0-1) |
| グループG：N=4 (CI：2；HA：2) | 44.2 (35.0-45.0) | 34.0 (14.0-37.0) | 2 (1-3) | 1 (1-1) | 1 (1-1) | 2 (1-3) | 0.5 (0-5) | 1 (0-6) | 0 (0-2) | 0 (0-1) |
| 全体：N=50 (CI：34；HA：16) | 30.8 (16.7-66.7) | 79.5 (14.0-96.0) | 4 (1-5) | 3 (1-5) | 3 (1-5) | 3 (1-5) | 7 (0-19) | 7.5 (0-15) | 2.5 (0-18) | 2 (0-15) |

註) CI：人工内耳装用児 HA：補聴器装用児 ()内の数字は、最小値-最大値。

Table4-2 クラスター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 | 1-3年生 | | 4-6年生 | |
|--|-------|-----|-------|-----|
| | CI | HA | CI | HA |
| グループA 発音明瞭度や読書力が比較的高く、言語活動の到達度が高い。 | --- | --- | 5 | 4 |
| グループB 発音明瞭度や読書力が高く、「聞く・話す・読む」活動の到達度もやや高いが、「書く」活動の到達度はやや低い。 | 1 | --- | 3 | --- |
| グループC 発音明瞭度が比較的高く、読書力も高いが、言語活動の到達度は低い。 | 5 | 1 | --- | --- |
| グループD 発音明瞭度にはばらつきがある。読書力は中程度であり、言語活動の到達度は「聞く・話す」活動がやや高いが、「読む・書く」活動はやや低い。 | 1 | 2 | 10 | 2 |
| グループE 装用閾値がやや高く、発音明瞭度は低い。「読字力」は高いが、「語彙力」、「文法力」はやや低く、言語活動の到達度は低い。 | --- | 2 | 1 | 1 |
| グループF 発音明瞭度にはばらつきがある。「読字力」以外の読書力が低く、言語活動の到達度も低い。 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| グループG 装用閾値がやや高く、発音明瞭度は低い。読書力及び言語活動の到達度が低い。 | 2 | --- | --- | 2 |

註) CI：人工内耳装用児 HA：補聴器装用児 ---は、人数が0であることを示す。

1 - 3年生の多くは、言語活動の到達度が低いグループに属し、言語活動の発達過程にあると言える。人工内耳装用児1 - 3年生は、グループCの人数（5名）が最も多く、それより高いレベル（グループB）の児童も存在することが示された。しかし、人工内耳装用児1 - 3年生の半数近くは、グループFやグループGに属することが示され、読書力に課題を抱えていることが指摘できる。他方、補聴器装用児1 - 3年生には、装用閾値が高く、発音明瞭度が低いが、「読字力」、「読解力」は中程度以上（グループE）の児童を認めることができる。

4 - 6年生は、グループC以外に属し、言語活動の到達度が高いグループ（グループA）と同じくらい的人数が、言語活動の到達度が低いグループ（グループE～グループG）に認められた。人工内耳装用児の場合も、高学年段階で言語活動の到達度が停滞する可能性があることは否定できない。人工内耳装用児4 - 6年生については、グループDの人数（10名）が最も多かった。グループDの特徴から考えると、高学年段階の人工内耳装用児は、「聞く・話す」活動に比べ「読む・書く」活動に課題を示す児童が比較的多いことが示唆される。

第5章 指導事例の分析

1. 目的

聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部の教員は、担当児童の言語活動や言語能力の評価に基づく指導実践を行うとともに、PDCA サイクルに基づいて、指導目標、指導の実際、評価及び改善点を記録した。この実践記録は言語活動に関する指導事例としてとらえることが可能であり、指導の成果や指導内容、指導の傾向などを知るうえで有効な資料になると考えられる。

ここでは、人工内耳装用児の言語活動に関する指導の傾向や指導内容の特徴を明らかにするために、小学部の担任教員により、記録された指導事例を言語活動の「領域」と「項目」の各側面から分析する。また、特に、指導事例の数が多かった項目の指導実践については具体的な指導内容を報告し、その指導内容について、言語活動に利用した話題・場面、言語活動の種類、教員の働き掛け等（教材の作成を含む）の3つの観点から検討する。

2. 方法

(1) 対象児

聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する、令和3年度の1年生～6年生の類型化対象児童のうち、人工内耳装用児25名（1～3年生の群9名と4～6年生の群16名）と補聴器装用児11名（1～3年生の群5名と4～6年生の群6名）の計36名を対象とした。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2名は両親が聴覚障害者であり、いずれも補聴器装用児である。

(2) PDCA 記録の作成

PDCA サイクルに基づく指導実践の記録として、各教員が担当児童一人一人についてPDCA 記録（資料2）を作成した。なお、教科等の専科教員は、特定学年の児童（最大12名の児童）を対象に記録を作成した。一連のPDCA（Plan-Do-Check-Action）を一つの単位とした場合、1単位当たりの指導期間は、担当教員あるいは指導内容により異なり、2週間～1か月の範囲であった。

(3) 分析方法

担任教員11名による児童36名（類型化対象児童の70.6%）のPDCA 記録を材料とし、記録された指導事例を分析した。まず、言語活動の各領域に関する指導事例を、人工内耳装用児、補聴器装用児ごとに分類し、学年群による事例数の違いを直接確率計算により分析した。次に、指導事例の目標や内容に対応する言語活動評価チェックリスト（資料1）の項目を「指導の項目」と定め、人工内耳装用児の指導事例を「指導の項目」別に分類し、類型化（グループA～G）に基づいて指導の傾向を分析した。更に、指導事例数が多かった「指導の項目」について、担任教員の評価により指導の成果が顕著であった人工内耳装用児の指導実践を報告し、指導の成果と考えられる指導内容について、言語活動に利用した話題・場面、言語活動の種類、教員の働き掛け等（教材の作成を含む）の3つの観点による分析に基づいて考察した。

3. 結果と考察

担任教員 11 名により記録された指導事例は 110 事例であった。指導事例の数は、児童一人につき 1 つ～9 つの範囲であり、担任教員により差がみられた。

Table5-1 には、「聞く・話す」活動、「読む・書く」活動の各領域における人工内耳装用児と補聴器装用児の指導事例数を示した。学年群の違いによって「聞く・話す」活動と「読む・書く」活動の指導事例数が異なるか直接確率計算により分析した結果、人工内耳装用児において偏りが有意であった（両側検定： $p=0.002$ ）。ここでは、人工内耳装用児について、学年群によって話し言葉に関する指導と書き言葉に関する指導の事例数に差異があることが示され、低学年では「聞く・話す」活動に関する指導が「読む・書く」活動に関する指導よりも多いが、高学年になると「聞く・話す」活動と同程度に「読む・書く」活動に関する指導が増えることから、「生活言語から学習言語への移行」（文部科学省，2021）という小学部段階の言語発達に応じた言語活動を展開していることが示唆される。

Table5-1 人工内耳装用児と補聴器装用児の指導事例数

| | | | 「聞く・話す」活動 | 「読む・書く」活動 | その他 | 計 |
|-------------------|-----------------|--|-----------|-----------|-----|-----|
| 人工内耳装用児 N = 25 | 1 - 3 年生 N = 9 | | 21 | 3 | 0 | 24 |
| | 4 - 6 年生 N = 16 | | 24 | 24 | 3 | 51 |
| 補聴器装用児 N = 11 | 1 - 3 年生 N = 5 | | 8 | 3 | 1 | 12 |
| | 4 - 6 年生 N = 6 | | 8 | 13 | 2 | 23 |
| 計 | | | 61 | 43 | 6 | 110 |

Table5-2 人工内耳装用児と補聴器装用児の各領域ごとの指導事例数

| | | 「聞く」活動 「話す」活動 「読む」活動 「書く」活動 | | | | | | | | その他 | 計 |
|-------------------|-----------------|-----------------------------|----|--------|----|--------|----|--------|----|-----|-----|
| | | 「聞く」活動 | | 「話す」活動 | | 「読む」活動 | | 「書く」活動 | | | |
| | | 態度 | 能力 | 態度 | 能力 | 態度 | 能力 | 態度 | 能力 | | |
| 人工内耳装用児 N = 25 | 1 - 3 年生 N = 9 | 6 | 5 | 5 | 5 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 24 |
| | 4 - 6 年生 N = 16 | 11 | 2 | 6 | 5 | 3 | 9 | 5 | 7 | 3 | 51 |
| 補聴器装用児 N = 11 | 1 - 3 年生 N = 5 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| | 4 - 6 年生 N = 6 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 23 |
| 計 | | 20 | 11 | 17 | 13 | 6 | 19 | 8 | 10 | 6 | 110 |

更に、指導事例の目標や内容に対応する言語活動評価チェックリスト（資料 1）の項目（「指導の項目」）を基に、人工内耳装用児と補聴器装用児の指導事例を、各言語活動の「態度」と「能力」に分類した（Table5-2）。その結果、人工内耳装用児は、「聞く」態度に関する指導事例が最も多いことが分かった。したがって、人工内耳装用児は、高学年に至るまで「聞く」態度に関する指導の必要性が高いことがうかがわれる。

Table5-3 「聞く」活動における人工内耳装用児の「指導の項目」別指導事例数

| 「指導の項目」 | グループ | | A | B | C | D | E | F | G | 計 | |
|---|---------------------------------------|-------|---|---|---|------|------|---|---|------|------|
| | 学年群 | | | | | | | | | | |
| 聞く態度 | 1. 相手の顔を見ながら静かに聞くことができる. | 1-3年生 | | | | | | 1 | | 1 | |
| | | 4-6年生 | | 1 | | (1) | | | | 1(1) | |
| | 2. 相手の話を最後までよく聞く. | 1-3年生 | | | | | | | 1 | 2 | 3 |
| | | 4-6年生 | | | | 1(1) | 1 | | 1 | | 3(1) |
| | 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. | 1-3年生 | | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | | | | | | 1 | | 1 |
| | 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. | 1-3年生 | | | | | 2 | | | | 2 |
| 4-6年生 | | | | | | 2 | 1(1) | 2 | | 5(1) | |
| 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. | 1-3年生 | | | | | | | | | | |
| | 4-6年生 | | | | | 1 | | | | 1 | |
| 20. 身近な話ならその内容が分かる. | 1-3年生 | | | | | | | | 1 | 1 | |
| | 4-6年生 | | | | | | | | | | |
| 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. | 1-3年生 | | | | | | | | | | |
| | 4-6年生 | | | | | | 1 | | | 1 | |
| 25. 話の大事な点を聞き取ることができる. | 1-3年生 | | | | 1 | | (2) | | | 1(2) | |
| | 4-6年生 | | | | | | | | | | |
| 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). | 1-3年生 | | | 1 | 2 | | | | | 3 | |
| | 4-6年生 | | | | | (1) | 1(1) | | | 1(2) | |

註) () 内は, 補聴器装用児の事例数.

そこで, 人工内耳装用児の指導事例を, 各領域ごとに, 「指導の項目」別に分類した (Table5-3 ~ Table5-6)。「指導の項目」は全 30 項目であった。分類の結果, 人工内耳装用児は, 「聞く」態度に関する指導において, 「相手の話を最後までよく聞く」ことや「聞いたことが分からないときは聞き返すことができる」ことに関する事例が多いことが明らかになった。特に, 人工内耳装用児 4-6 年生では後者の指導事例が多く, この項目の達成度の低さ (50%未満であること) から考えても, 分からないときに聞き返すといった自己のモニタリングに関わる態度の指導 (育成) には多くの時間を要することが考えられる。また, 「聞く」能力と「話す」能力に関する指導については, 学年群や類型化 (グループ A~G) による「指導の項目」の違いがみられ, 言語発達に応じた指導内容のレベルの変化が認められる。他方, 「読む・書く」活動の指導事例においては, 「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」ことに関する事例が, 1-3 年生にも複数認められた。読む活動において, 人物の気持ちや性格, 場面の様子を想像する能力は, 低学年段階から求められる基礎的な能力として重要であることが示唆される。

Table5-4 「話す」活動における人工内耳装用児の「指導の項目」別指導事例数

| 「指導の項目」 | グループ | | A | B | C | D | E | F | G | 計 | |
|--------------------------------|--|-------|---|---|---|------|-----|-----|------|------|------|
| | 学年群 | | | | | | | | | | |
| 話す態度 | 10. 場に合った声の大きさと話す。 | 1-3年生 | | | 1 | | | | | 1 | |
| | | 4-6年生 | | | | 1(1) | | 1 | | 2(1) | |
| | 11. 発音や話し方に気を付けて、人に分かるようにはっきり話そうとしている。 | 1-3年生 | | | 2 | (1) | | | 1 | | 3(1) |
| | | 4-6年生 | | | | 1 | | (1) | 1(1) | | 2(2) |
| | 12. 人前で自然に話すことができる(1対1でも、小集団の場合も)。 | 1-3年生 | | | | | (1) | (1) | | 1 | 1(2) |
| | | 4-6年生 | | | | | | | 2 | | 2 |
| 話す能力 | 30. 単語がいくつの音節でできているか分かる。 | 1-3年生 | | | | | | 1 | | 1 | |
| | | 4-6年生 | | | | | | | | | |
| | 31. 身近な生活経験を話すことができる。 | 1-3年生 | | | | | | | 1 | | 1 |
| | | 4-6年生 | | | | | | | | | |
| | 33. 人に分かるように順序立てて話すことができる。 | 1-3年生 | | | | | | (1) | | | (1) |
| | | 4-6年生 | | | 2 | 1 | | | | | 3 |
| | 36. 要点を考えて、相手に分かるように話すことができる。 | 1-3年生 | | | 1 | | | | | | 1 |
| 4-6年生 | | | | | | | | | | | |
| 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。 | 1-3年生 | | | | 2 | (1) | (1) | | | 2(2) | |
| | 4-6年生 | | | 1 | | 1 | | | | 2 | |

註) () 内は、補聴器装用児の事例数。

Table5-5 「読む」活動における人工内耳装用児の「指導の項目」別指導事例数

| 「指導の項目」 | グループ | | A | B | C | D | E | F | G | 計 | |
|---|--|-------|---|---|---|------|------|-----|-----|------|------|
| | 学年群 | | | | | | | | | | |
| 読む態度 | 15. 発音に気を付けながら音読できる。 | 1-3年生 | | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | | | 2 | | (1) | (1) | 2(2) | |
| | 16. 問いに答えるために読み返すことができる。 | 1-3年生 | | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | | | (1) | 1 | | | 1(1) | |
| 読む能力 | 40. 短い文章ならだいたいの意味が分かる。 | 1-3年生 | | | | | | (1) | | (1) | |
| | | 4-6年生 | | | | | | | | | |
| | 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。 | 1-3年生 | | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | | 1 | | | | | | 1 |
| | 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。 | 1-3年生 | | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | | | 1 | | | | | 1 |
| | 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。 | 1-3年生 | | | 1 | 1 | (1) | | (1) | | 2(2) |
| 4-6年生 | | | | 1 | | 2(1) | 1(1) | | | 4(2) | |
| 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)。 | 1-3年生 | | | | | | | | | | |
| | 4-6年生 | | | 1 | | 1(1) | 1(1) | | (1) | 3(3) | |

註) () 内は、補聴器装用児の事例数。

Table5-6 「書く」活動と「その他」における人工内耳装用児の「指導の項目」別指導事例数

| 「指導の項目」 | グループ | | A | B | C | D | E | F | G | 計 |
|---------|---|-------|------|---|---|------|------|-----|---|------|
| | 学年群 | | | | | | | | | |
| 書く態度 | 17. 自分の書いたものを読み返す習慣ができています. | 1-3年生 | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | 2 | | 2(1) | 1(1) | (1) | | 5(3) |
| 書く能力 | 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. | 1-3年生 | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | 1 | | 1(1) | 1(1) | | | 3(2) |
| 書く能力 | 63. 新しい言葉を進んで文の中で使おうとする. | 1-3年生 | | | 1 | | | | | 1 |
| | | 4-6年生 | | 1 | | 3 | | | | 4 |
| その他 | 68. 文末表現（平叙文～だ、丁寧文～です）について理解している（3年以上）. | 1-3年生 | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | | | | 1 | | | | 1 |
| その他 | 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）. | 1-3年生 | | | | | | | | |
| | | 4-6年生 | 2(2) | | | | | | | 2(2) |
| 該当なし. | | 1-3年生 | | | | | | (1) | | (1) |
| | | 4-6年生 | | | | | | | | |

註) () 内は、補聴器装用児の事例数。

Table5-7 指導事例数が多かった「指導の項目」
(全体の事例数6以上あるいは各学年群の事例数4以上)

| 「指導の項目」 | | 全体 | 1-3年生 | 4-6年生 |
|---------|--|----|-------|--------|
| 聞く態度 | 2. 相手の話を最後までよく聞く. | 7 | 3 | 3(1) |
| | 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. | 8 | 2 | 5(1) |
| 聞く能力 | 26. 先生や友達の話をして、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）. | 6 | 3 | 1(2) |
| 話す態度 | 11. 発音や話し方に気を付けて、人に分かるようにはっきり話そうとしている. | 8 | 3(1) | 2(2) |
| 話す能力 | 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. | 6 | 2(2) | 2 |
| 読む態度 | 15. 発音に気を付けながら音読できる. | 4 | 0 | 2(2) |
| 読む能力 | 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. | 10 | 2(2) | 4(2) |
| | 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）. | 6 | 0 | 3(3) |
| 書く態度 | 17. 自分の書いたものを読み返す習慣ができています. | 8 | 0 | 5(3) |
| 書く能力 | 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. | 5 | 0 | 3(2) |
| | 63. 新しい言葉を進んで文の中で使おうとする. | 5 | 1 | 4 |
| 計 | | 73 | 16(5) | 34(18) |

註) () 内は、補聴器装用児の事例数。

以上の分析を踏まえ、指導事例数6以上（各学年群は4つの事例以上）の項目を指導事例数が多かった「指導の項目」として整理した（Table5-7）。

その結果、Table5-7の「指導の項目」に関する指導事例は、指導事例全体の66.4%を占め、その「指導の項目」の多くが、人工内耳装用児の4－6年生でも言語活動の達成度50%未満の項目であった。以上のことから、担任教員は、言語活動の評価に基づき、児童の言語活動に関する課題の改善を目指して、指導実践を行っていることがうかがわれる。

4. 指導実践の報告

Table5-7の「指導の項目」に関する指導事例に基づき、成果が顕著であった人工内耳装用児の指導実践を報告する。実践報告の対象児は、グループC～Fのグループに属す人工内耳装用児（Table5-8）であり、その中で、特にグループDの児童を中心に、10項目の15例について報告する。なお、「書く」能力の「指導の項目：書いた後で、必要な言葉を書き加えたり、不必要な言葉を削ったりできる」については、担任教員により指導の成果が顕著との評価がなされなかったため、除外した。

Table5-8 指導実践報告の対象となる人工内耳装用児（のべ15名）

| 「指導の項目」 | | 1－3年生 | 4－6年生 |
|---------|---|-------|------------|
| 聞く態度 | ①相手の話を最後までよく聞く。 | F 1児 | F 5児 |
| | ②聞いたことが分からないときは聞き返すことができる。 | D 2児 | D 4児, F 4児 |
| 聞く能力 | ③先生や友達の話をして、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）。 | C 1児 | |
| 話す態度 | ④発音や話し方に気を付けて、人に分かるようにはっきり話そうとしている。 | F 3児 | |
| 話す能力 | ⑤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。 | C 1児 | D 4児 |
| 読む態度 | ⑥発音に気を付けながら音読できる。 | | D 5児 |
| 読む能力 | ⑦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。 | C 3児 | E 4児 |
| | ⑧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）。 | | D 6児 |
| 書く態度 | ⑨自分の書いたものを読み返す習慣ができています。 | | D 5児 |
| 書く能力 | ⑩新しい言葉を進んで文の中で使おうとする。 | | D 5児 |
| 計 | | 6名 | 9名 |

註) 対象児のアルファベットは所属するグループ（類型）を示し、数字は学年を表す。

(1) 「聞く」活動に関する指導

<事例 5-1> 指導の項目①：「相手の話を最後までよく聞く」

1) 対象児：人工内耳装用児 1 年生 (F 1 児)

2) テーマ：相手を見ながら最後まで聞く

3) テーマ設定の理由：本児 (F 1 児) は、聴覚をよく活用しており、音や音声に対する反応はよいほうであるが、語彙が少なく、発話も不明瞭である。毎日繰り返し行う事柄に関しては、「だれ？」や「どこ？」という問い掛けに答えられることはあるが、本児にとって難しい話題になるとすぐに視線がそれてしまう傾向がある。本児には口声模倣を促し、正しく発話させる機会を作りながら、話せる言葉、聞いて分かる言葉を増やしていく必要があるが、そのためには、まず、話し手、特に、指導者を見ながら話を聞く姿勢を育てていく必要があると考えた。

4) 指導内容：個別指導場面を設定し、やり取りを通じて、相手 (指導者) を見ながら最後まで聞く態度の育成を目指すこととした。指導においては話題の選択が重要であり、本児が分かる事柄を選択する必要があることから、具体的な場面を取り上げ、やり取りを行うようにした。そこでは、言語の発達段階 (斎藤, 1986) に沿って、毎日の生活で繰り返し行うことを取り上げたやり取りから始め、身近な経験など身の回りの事柄に広げるようにした。

【やり取りの例】

指導者：昨日、児童 1 は、とってもいいものを食べたんだって。何かな。聞いてみよう。

児童 1：昨日、私はクレープを食べたよ。大きなクレープだったよ。

F 1 児：クレープ！くるくるってするよ。クレープ好き。

児童 1：私が食べたのは、イチゴとバナナが入っていたよ。すごくおいしかったよ。

指導者：児童 1 が食べたクレープには何が入っていたの？

F 1 児：イチゴとバナナ。私はイチゴがいっぱいがいい。

指導者：そうだね。F 1 児はいちごがいっぱい入ったクレープが食べたいの？

F 1 児：うん。イチゴがいっぱい。おいしいよ。

児童 2：ほくはチョコバナナのクレープがいいな。

指導者：何だって？

F 1 児：チョコバナナのクレープがいいな。

指導者：児童 2 は、いちごのクレープが食べたいの？

F 1 児：ちがうよ。チョコバナナ。

5) 指導の成果：話題にした事柄は、具体的な場面に基づくものであったため、発話も多く、指導者を見ながら話を聞く時間が長くなった。また、その他の成果として、「どうする？」という問い掛けに答える場面がみられたり、やり取りの回数が増えたりした。ここでの指導のテーマは、「相手を見て最後まで話を聞く態度を育てる」ことであったが、本児の言語発達の実態に合った内容や話題を設定し、やり取りを活発にする機会を作ることが「聞く」態度の育成には重要であり、話を理解することとの相互作用で「話し手を見る」という態度が育つように思われた。

<事例 5-2> 指導の項目①：「相手の話を最後までよく聞く」

1) 対象児：人工内耳装用児 5 年生 (F 5 児)

2) テーマ：話し手をよく見て、話の内容を理解し、正確な日本語を身に付ける。

3) テーマ設定の理由：音声に対する反応はよいが、音韻が曖昧で言葉を正確に理解できていないことが多い。簡単なやり取りはかなり上達してきたが、語彙や知識の量が少なく、同学年の友達との会話についていけないことが多い。そのため、聞いていても分からないことが多いと思う傾向があり、話し手を見ようとしないうちに繋がっていると思われた。そこで、個別指導場面を設定し、話の内容が分かる経験を増やすことでやり取りをしようという意識を育てるとともに、やり取りを通じて正確な日本語を身に付けさせようと考えた。

4) 指導内容：苦手な算数に関して、具体的な例を提示してやり取りを行い、実際に「紅茶」と「ミルク」を用いて、内容を言葉で理解できるよう工夫した。

【やり取りの例】

指導者：ミルクティーの濃さについて考えてみるよ。

F 5 児：？

指導者：「濃い」と「うすい」って分かる？

F 5 児：おいしい…

指導者：うん。例えば、濃いとどう？

F 5 児：おいしい。

指導者：うすいと？

F 5 児：味がしないよ。おいしくない。

指導者：ここでいう「濃い」というのは、紅茶の量は同じとき、まぜるミルクが多いときと少ないときを比べているんだよ。(実際にカップ 2 つに同じ量の紅茶を入れて提示し、ミルクが多いときと少ないときの「濃さ」を聞いてみる。)

F 5 児：ミルクが多いとうすくなるね。ミルクが少ないと濃くなる。

指導者：そうだね。おいしくなるということではなく、「濃い」「うすい」という考え方が分かったかな？

5) 指導の成果：日常の中でも上記のように教科書に記載されている単語について理解が乏しいことがあり、その都度具体的な例を示して（ときには、具体物を利用しながら）考えさせるようにしている。算数においては、少しずつではあるが、内容や概念を理解し、納得できることから立式して計算までスムーズにできるようになっており、授業中に下を向くことも少なくなってきたように思われる。他の教科でも、具体例を示したり見せたりして、細かく発問をしてどれくらい理解しているか確認しながら進めていくことで、本児もどこが分からないのか確認できるようになった。現在では、自分から「もう 1 回言ってください」「〇〇ということかな」という反応もみられるようになった。

<事例 5-3> 指導の項目②：「聞いたことが分からないときは聞き返すことができる」

1) 対象児：人工内耳装用児 2 年生 (D 2 児)

2) テーマ：聞き間違いをしたり、内容がよく分からなかったりしたときに、相手に確認

し内容を理解する。

3) テーマ設定の理由：本児（D2児）は、言語力があり、音声言語によるやり取りも比較的スムーズであるが、話題になっていることが分からず、当惑したり、意欲をなくしたりすることがよくある。聞き間違いをしたり、内容がよく分からなかったりしたときに、自分から尋ねることが少なく、分からなかったときにはどうすればいいかという対応力も十分ではないように感じる。話題を意識しながら聞くことやとらえられなかった話の内容を類推する力を育てることは重要であるが、その前に、聞き間違いをしたり、内容がよく分からなかったりしたときに、相手に尋ね、内容を確認する態度の育成が重要であると考えた。

4) 指導内容：聞き間違いをすることがあるので、相手に確認するように指示したり、「○○と言ったの」と自分から尋ねるように教示したりした。思うような成果は上げられなかったが、内容が分からないときには自分から尋ねることはできることや本児が勘違いしたまま話が進んでいることに指導者がなかなか気付けないことが分かった。そこで、ここでは聞き間違いや勘違いを問題にせず、「分からなかったときに尋ねられること」を生かして話し合い活動を進めることにした。聞き間違いや勘違いをしたときには、首尾一貫した表象が形成されないため、自分から尋ねることができるだろうとの考えによるものである。また、聞き間違いや分からないことを意識しやすくするために、分かったことや考えたこと、思ったことなどを発言する機会を多くした。話題にした内容は、

- 日常経験すること（よく知っていることや答えがはっきりしていること）
- 行事や季節にまつわる事柄
- 理由を知りたくなるような話題（友達と一緒にその理由を考える）
- 先生や友達の気持ちや考えを想像すること など

であった。「日常経験すること（よく知っていることや答えがはっきりしていること）」のやり取りの例を以下に示す。

【やり取りの例】

友達（児童1）の日記（「昨日の夕飯は、大好きなオムライスでした」）を指導者が紹介している途中で。

指導者：うわあ、びっくり！このオムライスは誰が用意したのでしょうか？

1. お姉さんが作った。
2. お母さんが作った。
3. ココスで買った。
4. その他

さあ、何番でしょう？

D2児：1番。 児童1：違うよ。

D2児：2番。 児童1：違う。

D2児：えっ、ココスで買ったの？ 児童1：お父さんが作ったんだよ。

5) 指導の成果：自分の考えなどを基に話し合うことにより、様々な疑問が生起し、分からないときに尋ねることはもちろん、相手の気持ちを予測したり、自分から「○○ということ？」と尋ねたりすることが少しずつできるようになった。

<事例 5-4> 指導の項目②：「聞いたことが分からないときは聞き返すことができる」

1) 対象児：人工内耳装用児 4 年生 (D 4 児)

2) テーマ：相手の話の意味が分からなかったときや、聞き取れなかったときに、相手に対して具体的に質問しようとする。

3) テーマ設定の理由：本児 (D 4 児) は、学級の友達と同程度の言語力があり、音声言語によるやり取りはスムーズである。しかし、話題についていけなくなると不機嫌になって黙り込んでしまったり、聞き取れなかったところがあるときには、「分からない」とだけ相手に伝えてしまったりすることがよくある。本児は、慎重な性格で、間違えることを常に恐れているため、分からないという状況を重く受け止めすぎているのではないかと考えた。周りとの人間関係を円滑にし、コミュニケーションをとっていくためには、分からない状況を気軽に受け止め、分からなかったときにすぐに聞き返したり、具体的に話のどの部分が分からなかったのかを自分から相手に伝えたりする必要があると考えた。

4) 指導内容：まず、分からないときに黙り込む傾向があったため、「分からないこと」を素直に言える雰囲気づくりをした。休み時間や朝の会の際に、趣味の話や児童の興味がある話を「フリートーク」として行い、その中で、教員が分からなかったときや聞き取れなかったときのモデルを示した。

【やり取りの例】

児童 1：(ゲームの話をしていて) ついにチャンピオンがとれたんだ。

指導者：(D 4 児が分からない様子であるのを見る。)

ちょっとまってね。今、「ついに」まで聞こえたんだけど、その後は、なんて言ったの？よく聞き取れなかったー。

児童 1：「チャンピオンがとれた」と言いました。

指導者：ありがとう。D 4 児は、今の聞き取れた？

D 4 児：私も、「ついに」までは分かったけど、その後はなんて言ったのか分かりませんでした。

また、授業中でも、他の児童に対して相手に伝わるように話す指導と合わせてどこまで聞き取れて、どこが聞き取れなかったのかを友達同士で伝え合う活動を取り入れた。

5) 指導の成果：指導を続けることで、友達同士で趣味の話などをすることが増え、その中で自然に分からないことや聞き取れなかったことを具体的に聞き返すことができるようになっていった。授業中も、「先生、今の説明の意味がよく分かりませんでした。」「〇〇君、最後の方は何と言っていたのかよく聞こえなかったよ。」とすぐに聞けるようになった。本児にとっては、分からないと言っていい、間違えてもいいという雰囲気づくりや、周りで気軽に質問するモデルの存在が効果的であったと思われる。

<事例 5-5> 指導の項目②：「聞いたことが分からないときは聞き返すことができる」

1) 対象児：人工内耳装用児 4 年生 (F 4 児)

2) テーマ：話の内容に関してよく分からないことを具体的に質問しようとする。

3) テーマ設定の理由：本児 (F 4 児) は、言語力がやや低く、発音明瞭度にばらつきが

あるが、音声言語によるやり取りはスムーズに行うことができる。相手の話の細かいところを聞き取れておらず、後に理解していなかったことに気付いても、余り困った様子ではなく、分からないことに対する危機感が余りないようである。また、教員から質問されて自分が分からないことを自覚したときには、「分からない」とぶっきらぼうに言うだけであったり、何と質問すればいいのか分からずに、分かろうとすること自体をあきらめてしまったりしてしまう。そのため、何が分からないのかを聞いても答えられず、話合いやコミュニケーションがうまくとれないことが多い。まずは、分からない状況に自分で気付き、細かいところまでしっかり聞こうとする意識や、適切な方略で意思表示をする態度を育成することが必要であると思われた。

4) 指導内容：話を聞いて、質問の答えが分かったときには挙手するという学級のルールを設定し、徹底した。そうすることで、分かったか分からないかの意思表示を視覚化し、話をよく聞いていなかったことで自分が分からないという状況を理解できるようにした。挙手をしていなかった場合には、直前の質問が何だったのかを聞き、質問について理解しているかどうかを確かめた。また、授業中や自立活動の時間において、教員が話す前に、「今から話すことは、1回だけしか言いませんよ。」と前置きをしてから話し始めることを取り入れた。前置きをしておくことで、話を聞くことに注意を向けさせた。自立活動の時間では、短文の聞き取りを行い、友達とどこまで分かったか共有し合った。

【やり取りの例】

指導者：(短文の読み上げ後) どこまで分かったか、教えてください。

児童1：途中まで分かったけど、犬の名前が分かりませんでした。

指導者：F4児さん、もし分かっていたら、教えてあげて。

F4児：先生、私も犬の名前はよく分かりませんでした。

更に、話をよく聞かずに友達のすることを真似することもよくあったため、児童一人一人に個別に指示を出す場面を増やした。学級の副リーダーに任命して、副リーダーだけの仕事を口頭のみで指示するようにした。

5) 指導の成果：指導を継続した結果、だんだんと、細かいところまでよく聞こうとする態度が育ってきた。また、学級の副リーダーとしての自覚をもつことで、指導者からの指示をよく聞くようになり、聞き取れなかったときは、すぐに「よく聞こえなかったので、もう一度教えてください」と聞き返すようになった。全体的に話を能動的に聞こうとする態度に変化し、友達と共通の話題で話をすることも増えた。

<事例 5-6> 指導の項目③：「先生や友達の話、感想がもてるように聞く」

1) 対象児：人工内耳装用児1年生(C1児)

2) テーマ：自らの理解の状態を意識しながら先生や友達の話聞き、自分なりの考えを伝えようとする。

3) テーマ設定の理由：本児(C1児)は、知識が豊富で言語力は高い。音声言語に基づくやり取りは比較的スムーズであるが、相手を意識した話し方には課題がある。声が小さくなったり、話す文が長くなったりするため、相手に伝わりにくいことも多かった。そこで、「声が床に落ちないようにしっかり届けてね」と本児が声の大きさを意識して話せるような働き掛け

や評価を繰り返した。また、「それで」、「だから」などの接続詞を示し、それを使って続きを話させ、話す文を短く整理させるようにした。話す文が長くなると、声が小さくなるという因果関係が分かってきて、これらの指導の効果を実感できた。一方で、知っていることはよく話す、話を聞いて思ったことなどを伝えることは少ないという実態もあった。話を理解し、自分なりの考えをもつことも、相手を意識した話し方の改善につながるのではないかと思われた。

4) 指導内容：教員の話は理解できているが、友達の話を理解していないことがあると分かったので、友達とのやり取りの場面を設け、その中で本児の理解を確認するようにした。理解の確認も「何と言ったか分かったか」から「(発言内容は) 同じなのか」と話の内容の理解を確認する働き掛けに変化させた。

【やり取りの例1】

児童1：ほくは、この間動物園に行って、ゴリラがえさを食べているところを見たよ。

C1児：そうなんだ…。

指導者：児童1は、どこに行って何をしたのかな。

C1児：動物園に行って…そこでゴリラが…。うーん。聞こえなかった。もう一度言ってくれる？

友達の話が理解できるようになってきたら、次は「友達の話聞いてどう思うか」と尋ねることを繰り返すようにした。

【やり取りの例2】

児童2：ほくは、昨日家でたこ焼きを作ったよ。タコを買ってきて、家族でたこ焼き器で焼いて食べたんだよ。

C1児：いいねえ。(にこにこしている。)

指導者：C1児は、児童2の話聞いてどう思う？

C1児：ほくはたこ焼きが好きだけど、作ったことはないから、ほくもやってみたいと思う。

その後は、教員の働き掛けがなくても、自分の考えを発言する積極的な姿勢がみられるようになった。

5) 指導の成果：友達とのやり取りの場面を設定したことは有効であった。その際には、「友達が何と言ったか分かる」レベルから「話の内容が自分や友達の考えと同じなのか違うのかを評価・判断する」レベル、更に「友達の話聞いて自分なりの考えをもつレベル」へと小さなステップを設けたことがよかったように思われた。また、本児が関心をもてる話題を設定したり、友達の話聞きたくなるような場面を作り出したりすることが重要であり、話分からないときには、自分から友達に尋ねることもあった。

(2) 「話す」活動に関する指導

<事例 5-7> 指導の項目④：「発音や話し方に気を付けて、人に分かるようにはっきり話そうとしている」

1) 対象児：人工内耳装用児3年生 (F3児)

2) テーマ：5W1Hを意識して考えて話す。

3) テーマ設定の理由：本児（F3児）は、両耳に人工内耳を装用し、装用効果も高い。しかし、話していることがまとまらなかつたり、助詞の誤りが多かつたりして、相手に伝わらないことが多い。そこで、何を話すのかを5W1Hという観点を文字で示したり、正しい言い方を聞かせ、文で話すことを促したりすることで、相手に分かるような話し方ができるようになるのではないかと考えた。正しい文を聞かせ、話をするのを促すとその場ではできるようになるが、助詞の間違いなどに自分で気付くことができず、他の場面で同じような間違いを繰り返すことが課題であった。意識して話す、思考しながら話すためにさらなる手立てが必要ではないかと考え実践を継続した。

4) 指導内容：何から話したらよいのか分からない様子がみられたので、5W1Hの観点を文字で提示することで、順序立てて話をするのを促すことにした。助詞の間違いは、その都度正しい文を聞かせ、言い直しをするように促した。

【やり取りの例1】

F3児：今日、ぼくは校庭にソフトボール投げました。

指導者：校庭でソフトボールを投げたんだね。もう一回言ってごらん。

F3児：校庭でソフトボールを投げました。

指導者：「いつ、だれ」かも合わせて、文で言ってみようね。先生が言います。まず聞いてね。

今日、ぼくは、校庭でソフトボールを投げました。言ってごらん。

F3児：今日、ぼくは、校庭でソフトボールを投げました。

言い間違いを繰り返す様子もみられたため、言い直しさせることは、本人にとって模倣するだけで思考することが足りないのではないかと考え、更に、自分で書いて確かめる活動も取り入れ、自分の話を客観的に考える、立ち止まって考える、振り返る機会を設けた。このような手立てを何度か繰り返し、一文ずつなら話ができるようになった後にまとめて話をさせた。以下（【やり取りの例2】）の下線部は、一文ずつ話すときには、正しい文で話ができている箇所であるが、まとめて話すときに、修正が必要になったところである。

【やり取りの例2】

F3児：今日のけやきタイムにけやきタイムのときは〇〇さんのお話をしました。

〇〇さんに転校することになりました。

〇〇さんが別れるのがさびしいです。

指導者：一つの文ずつ言ってみよう。「今日のけやきタイムに〇〇さんのお話を聞きました。」

F3児：「今日のけやきタイムに〇〇さんのお話を聞きました。」

指導者：上手に言えたね。文で書いてみよう。

F3児：今日のけやきタイムに…あれ？先生、もう一回言ってみるね。

（書く手が止まり、頭を傾げながらも自分で言い直しをする）

「今日のけやきタイムに〇〇さんのお話を聞きました。」

（正しく話してから正しく書く）

指導者：上手に書けたね。（文を読ませた後、次の文に移る）次は、「〇〇さんが転校することになりました。」言ってごらん。

F3児：「〇〇さんが転校することになりました。」

指導者：書いてごらん。

F3児：〇〇さん…が？

指導者：そう、そう。

F3児：「〇〇さんが転校することになりました。」

(正しく話してから正しく書く)

これらのやり取りと書く活動を交互に繰り返すことで、「〇〇さんが転校する」「〇〇さんと別れる」と正しく言えるようになり、この場面においては複数の文をまとめて正確に話すことができるようになった。助詞の使い方について自分で考えて直す、間違いに気付くことができた場面もみられた。

5) 指導の成果：考えて話すために、書く活動を設定したことは有効であった。その際には、自分で振り返ることができる分量の文を見極め提示することで、話す、書く、読む活動を繰り返し、自分で自分の話していることが合っているのかどうかを考え、自分で修正していく様子が増えた。また、本児が話したい話題を設定したり、できたことや修正しようとしている姿一つ一つを称賛したりすることで、より考えてやり取りをしようという態度を引き出すことができた。結果として、話しているときに、それが合っているのかどうかを自分で意識する必要性を理解することができたと考えられる。

<事例 5-8> 指導の項目⑤：「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」

1) 対象児：人工内耳装用児1年生(C1児)

2) テーマ：話す内容を短く整理し、最後まで大きな声で話す。

3) テーマ設定の理由：本児(C1児)は、知識が豊富で言語力は高い。音声言語に基づくやり取りは比較的スムーズであるが、相手を意識した話し方には課題がある。声が小さくなったり、話す文が長くなったりするため、相手に伝わりにくいことも多かった。そこで、話す内容を短く整理し、最後まで適当な音量で話すことをテーマに指導を行った。

4) 指導内容：「声が床に落ちないようにしっかり届けてね」と本児が声の大きさを意識して話せるような働き掛けや評価を繰り返した。また、「だから何？」など、教員が接続詞を示し、それを使って続きを話させたり、長くなりそうだったら、「それで」と途中で切って、続きを話させたりした。

【やり取りの例】

C1児：日曜日に公園へ行ったら〇〇がいたんだけど、こんな大きさと、色はこういう色で、
…うーん。

児童1：なんだかよく分からないな。

指導者：もう一度話してくれる？

C1児：日曜日に公園へ行くと、〇〇がいたんだけど

指導者：公園で〇〇を見つけたんだ。それで？

C1児：その〇〇はこのくらいの大きさと、こんな色でした。

指導者：だからどう思ったの？

C1児：〇〇を捕まえたいなと思ったけど、逃げてしまった。

指導者：だから何？

C1児：捕まえられなくて残念だった。

指導者：よく分かったよ。よし、もう一度最初から話してごらん。

C1児：日曜日に公園に行ったら、〇〇を見つけたよ。〇〇はこのくらいの大きさだったよ。だから〇〇を捕まえたいなと思ったんだけど、逃げてしまったよ。残念だった。

5) 指導の成果：話す文が長くなると、声が小さくなることが多いという因果関係が明確になり、これらの指導の効果を実感できた。繰り返し指導を続けたところ、年度末(3月)には、話す文が短く整理され、声が小さくなることもなくなった。また、「話す」ことと同時に、友達の話をきちんと「聞く」ことを意識させようと、話の理解を確認したり、友達の話を聞いて自分なりの考えを発言させたりした。結果として、友達とのやり取りが増え、相手が分かるようにゆっくり話すなど、相手を意識した話し方にいい影響があったように思われる。話の内容を深める観点からは、教員が途中で話を切り、接続詞などを使って問い掛けをすることで、本児は、自分が経験したことや考えを整理しているようにみえた。そして、繰り返し指導をしていくことで、徐々に話す文が短く整理され、接続詞を使って筋道の通った話ができるようになってきた。一度やり取りをしながら話をさせた後、整理したことを、再度接続詞を使って本児に話させたことも接続詞を使って話せるようになるためには、重要であったと考える。また、「だからどう思ったの？」などの問い掛けをすることで、本児の気持ちを引き出すことができ、話の内容が一層深まったように思われる。

<事例 5-9> 指導の項目⑤：「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」

1) 対象児：人工内耳装用児4年生(D4児)

2) テーマ：叙述に即して文章を正しく読み取り、根拠をもちながら、人物の気持ちや心情の変化を理解し、相手に分かりやすく伝えようとする。

3) テーマ設定の理由：本児(D4児)は、補聴効果が高く、発音明瞭度も高い。聴力をよく活用しており、話し手を注視しながら聞く態度も育ってきているが、聞いたことを基に考える力は未熟である。国語科の学習では、文章の内容を正しくつかみ、要求に合わせて正しく考えながら答えられることが増えてきた。また、「だけど」「だから」などの接続詞を使い、自分の経験や知識、分かったことを基に詳しく発言できるときもある。その一方で、自分の気持ちや考えを伝える場面(感想を伝え合う場面)、物語文で登場人物の気持ちを想像して考える場面では「悲しい」「うれしい」など、特定の言葉を多用することがあり、表現をふくらませることが難しい。そこで、いろいろな表現語彙を増やし、根拠を基に自分の気持ちをきちんと伝えられるような支援や指導が必要と考えた。

4) 指導内容：国語科の授業では、自分は理解していても、相手に正確に伝わっていないことが多かった。そのため、発問を増やし、より詳しく説明をさせたり、他の児童に分からなかった部分を尋ねさせたりしながら、相手に分かりやすく伝えられるように指導を行った。教員が促したり、発問の仕方を変えたりすると、時間はかかるが自分の言葉で考えて話すことができるようになってきた。

【やり取りの例】(「ごんぎつね」(東京書籍, 2021)の授業場面)

指導者：兵十はどんな気持ちなのかな？

児童1：兵十は、ごんにうなぎをとられたから悲しいと思います。

D4児：いや、ちがうよ。兵十はごんに怒っていると思う。

児童1：怒っている？

指導者：どういうこと？詳しく教えて。

D4児：うーん…。「どなり立てた」と書いてあるから、兵十はごんに怒っていると思いました。

指導者：どうして、兵十はごんをどなり立てたのかな？

D4児：せっかく苦労して捕まえたうなぎを、ごんにとられてしまったから、ごんに怒ってどなり立てたんだと思います。

児童1：あっ、そうか。悲しいからじゃなくて、怒っているんだ。

D4児：そう、ごんが憎い。

児童1：憎いってなに？

D4児：大嫌いで、許せないって思うこと。

児童1：あー、分かったよ。教えてくれてありがとう。

5) 指導の成果：新たな語彙の獲得については不十分な面もあったが、学習場面や生活場面などを通して、いろいろな表現の仕方に触れる機会を増やすことができた。また、言葉の意味などを児童に尋ねさせたり、発問の仕方を変えたりすると、時間はかかるが、自分の言葉で考えて話すことができるようになってきた。

(3) 「読む」活動に関する指導

<事例5-10> 指導の項目⑥：「発音に気を付けながら音読できる」

1) 対象児：人工内耳装用児5年生（D5児）

2) テーマ：発音や意味のまとまりに気を付けて読む。

3) テーマ設定の理由：本児（D5児）は、日常生活において、気付いたことや知っていることなどを友達や教員によく話す。聴覚を活用し発音も明瞭で、流行りの言葉や歌を覚えて口ずさむことも多い。一方で読む際には、比較的内容が易しいと思われる文章でも、一字ずつ読みたどたどしくなったり、文全体として区切る場所が意味内容と合っていなかったりすることがある。単音節の発音明瞭度は高く、普段のおしゃべりは流暢にもかかわらず、スムーズな音読が困難なことは、意味内容の読み取りや理解とも影響を及ぼし合っていると思われた。意味や意味のまとまりは、発話のリズムやアクセント、イントネーションなどの韻律的な側面と関係する。話す・読む際に、韻律的な側面を意識させることが必要ではないかと考えた。また、流暢に話しているように思われた自発話のなかでも、意味を確認してみると言い換えられない、理解していないことが度々あった。そのため韻律的な側面や言葉の意味を意識させることが重要だと考えた。

4) 指導内容：普段何気なく覚え話す言葉でも、韻律的な側面が曖昧な場合には、意味を改めて確認した。

【やり取りの例】

D5児：先生、ぜんきじどうかい役員に立候補したいです。

指導者：そうですか。前期は、いつからいつまででしたか。

D5児：〇月から〇月です。

指導者：後期はいつですか。

D5児：〇月からです。

指導者：前期の児童会役員になりたいのですか。

D5児：はい。前期、児童会役員になりたいです。

言葉や言い回しの意味を理解し正しく発音できるようになると、安定して表出するようになり、様々な場面で使用する様子がみられた。どんな場面でも、韻律的な曖昧さを見逃さずに指導していくことを継続することとした。音読では、聞く・話すことを好む本児の様子を生かしたいと考え、朗読音声を聞きながら読む、真似して読むことから取り組んだ。指導者の朗読だけでなく、デジタル教科書の音声も利用した。読む・書くことに抵抗感をもつ本児にとって、朗読音声を利用することは、教科書の文章を楽しく読むことへの動機づけになったと思われる。また様々な文章の音読で読み誤った際、一字ずつではなく言葉のまとまりとして読み直そうとする様子がみられるようになった。

5) 指導の成果:韻律的な側面を重視したことは、意味理解を確認、促す意味で効果があったと思われる。文章の内容の難易度にもよるが、本児自身が、韻律的な側面や言葉の意味へ意識を向ける様子が少しずつみられるようになってきた。

<事例5-11> 指導の項目⑦:「人物の気持ち、生活や場面の様子を想像しながら読むことができる」

1) 対象児:人工内耳装用児3年生(C3児)

2) テーマ:自分の考えを伝えたり、友達の考えを受け入れたりすることを通して心情や情景の理解を深める。

3) テーマ設定の理由:本児は、聴覚をよく活用し、生活言語が増えてきた。また、興味のある事柄についての知識が豊富である。一方、自身の気持ちを表現することが少なく、日記では事実だけを書いていることが多かった。物語文の読み取りでは、いつ、どこで、だれが、どうした、どうして、など事実や理由を正しく読み取れるようになってきたが、様子や気持ちを想像することに課題があった。そこで、普段からどんな気持ち?と自身の気持ちを確かめたり、状況や気持ちに沿った言葉を提示したりして、自分の気持ちを言葉で表現する必要があると考えた。また、気持ちを表す言葉が拡充することによって、人物の気持ちや様子の理解が深まるように思われた。

4) 指導内容:だれが、いつ、どこで、なにを、どうしたなどのできごとを理解できていることが増えてきたため、人物の気持ちについて考えさせた。

【やり取りの例1】(「はりねずみと金貨」(東京書籍, 2021)の授業場面)

指導者:人物Aはどんな気持ちかな?

C3児:嬉しい気持ちです。

指導者:どうして嬉しいと思ったの?

C3児:だって、靴下をもらったから。

人物の気持ちを答える際に、書かれている事柄を根拠に答えるようになってきたが、嬉しい、悲しいなど同じ言葉を繰り返し使っていた。そこで、日常場面で本児や友達の気持ちを確かめたり、読解指導において友達の考えを聞いて気持ちを表す言葉を知るように促したりした。

【やり取りの例2】（日常場面でのやり取り）

指導者：雨で行けないね。どんな気持ち？

C3児：悲しい。

児童1：仕方がない。

指導者：仕方がないって、本当はどう思っているの？

児童1：本当は残念だけと、雨だから仕方がない。

指導者：C3児は児童1の話聞いてどう思った？

C3児：ほくも残念だなあ。

指導者：雨だから無理だね。納得できない？仕方がない？

C3児：うーん。仕方がない。

5) 指導の成果：気持ちを想像する場面では、気持ちを表す言葉をいくつか提示し本児に選択させた。また、友達の考えを聞いて考えさせた。更に、表情や絵などの視覚的な手掛かりも用いて気持ちの理解を促した。やり取りの中で、自ら気持ちを表すことが増え、いろいろな気持ちを表す言葉を使おうとする様子がみられるようになった。また、日記でも気持ちを表す言葉や様子を表す言葉や、がやがや、ざあざあなど様子を表す言葉を積極的に使うことが増え、表現の幅が広がってきた。読解場面でも積極的に人物の気持ちや様子を想像するようになり、音読では気持ちを想像して声の高さや速さを変えるところもみられた。聴覚を活用し、言葉や話を聞き取っているものの、意識的に言葉を提示したり、友達の考えを聞いたりすることで言葉を獲得できたと思われる。語彙が増えたことで読解の理解が深まり、更に友達の考えを聞こうとする気持ちも強まっていったと思われる。

<事例5-12> 指導の項目⑦：「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」

1) 対象児：人工内耳装用児4年生（E4児）

2) テーマ：文を正しく読み取り、根拠をもちながら、いろいろな気持ちの表現ができるようにする。

3) テーマ設定の理由：本児（E4児）は、3年生のときから片耳に人工内耳を装用している。人工内耳を装用したことで、耳から入ってくる情報も少しずつ増え、日常会話や簡単な文章であれば、口話だけのやり取りが可能になっている。一方で、発音明瞭度は装用前と余り変わらず低く、語彙力や文法力など言語活動の到達度も低い。国語科の学習では、文章から抜き出しする形で答えることが多く、特に、登場人物の気持ちや様子を考える場面では、想像をするというよりは、文章の中から答えをさがし出そうとして、文章の内容や発問に即していない発言をしてしまうことが多い。また、気持ちを考えさせる場面では、「いやな気持ち」「気持ちが良い」などと具体性のない表現で答えることが多かったため、根拠を基に、様々な気持ちの表現ができるようになる必要があると考えた。

4)指導内容:人物の気持ちを考えさせるとき、具体性に欠ける答えの場合には、「どうして、いやな気持ちだと思ったのか。」「いやな気持ちとは、悲しい、怒り、悔しいなどの他の表現に当てはまるものはないか。」など、根拠を尋ねたり、自分の経験を基に想像させたり、他の言葉で表現させたりしながら指導を行った。

【やり取りの例】(「ごんぎつね」(東京書籍, 2021)の授業場面)

指導者:「ごん」はどんな気持ちなのかな?

E 4児:ほくは、「ごん」はいやな気持ちだと思う。

指導者:いやな気持ちってどういうこと?

E 4児:うーん…悲しいなって思う。

指導者:どうしてそう思ったの?

E 4児:だって、兵十がいわしやにぶんなぐられたから、「ごん」は悲しいと思う。

指導者:文章のどこを読んでそう思ったの?

E 4児:「ごんは、これはしまったと思いました。」

指導者:「しまった」ってどういうこと?

E 4児:「しまった」は…あっ、失敗だ!ほくは、失敗しちゃったと思う。

指導者:失敗してしまったのは誰?

E 4児:失敗してしまったのは、「ごん」。

指導者:うん。それはどうして?

E 4児:ごんのせいで、兵十がいわしやにぶんなぐられたから。ごんは失敗したから、兵十をかわいそうだなと思った。兵十に、いわしをあげなかったらよかったなと思った。

5)指導の成果:発問を増やしたり、本児の経験談や例え話に結び付けさせたりしながら考えさせることは有効であった。また、言葉の意味を考えさせながらであれば、他の児童とも同じような働き掛けでも、やり取りは可能であると考え。表現の幅を広げることは難しいが、授業の中で触れていくことはできるため、今後も丁寧なやり取りや確認を続けていく必要がある。

<事例5-13> 指導の項目⑧:「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」

1)対象児:人工内耳装用児6年生(D6児)

2)テーマ:デジタル教材を用いて内容理解を図り、言語活動を活発にする。

3)テーマ設定の理由:本児(D6児)は、国語科の読み取りの授業において集中が続かず、曖昧な理解をすることが多い。しかし、特別の教科である道徳(以下、道徳科)の授業の中で「命の大切さ」や「規則を守ること」に関する題材を扱った際、本児は積極的に発言する姿がみられた。そこで、言語能力に課題がある本児に対し、デジタル教材を用いて題材を視覚的に提示することにより、内容理解を図ることができ、言語活動が促されるのではないかと考えた。

4)指導内容:道徳科の授業において、「規則を守ること」に関する題材「団地と子犬」(日本文教出版, 2021)を扱った。その際、本児は友達の意見を聞いて積極的に意見を言う様子が

みられた。しかし、その場その場で「規則を守る立場」と「規則を変えようという立場」と考えが変わってしまっていた。そこで、後日の道徳科の授業で「約束を守る」ことに関する題材「手品師」（日本文教出版，2021）を扱う際に、タブレットに数枚のイラストを用意してスライドしながら提示することにした。イラストを提示したことにより、内容がつかみやすかったためか、「約束を守ることも大事だが、自分の夢を実現することの方が大事だと思う」という本児なりの考えを強くもち、下記のやり取りの例のように、理由も含めて主張する様子がみられた。

【やり取りの例】（「手品師」（日本文教出版，2021）の授業場面）

児童1：子供との約束を次の日にしてもらったりすることは難しいのかな。

児童2：やっぱり子供との約束を守る方が大切だと思う。

D6児：えー!? やっと夢がかなうんだよ！そっちの方が大切じゃん！子供には後で謝ればいいじゃん！

児童2：手品師が来ないと、子供はその日悲しくなるよ。

D6児：でもやっぱり、夢の方が大事だって。ずっとやりたいて思っていたことなんだよ！イラストを提示することで内容を理解し、自分なりの考えを積極的に発言することにつながったものと考え、本児が興味をもちやすい「命の大切さ」に関する題材「その思いを受けついで」（日本文教出版，2021）においても、タブレットにイラストを用意して授業を行った。「亡くなった祖父の自分（主人公の少年）に対する思い」を理解することよりも、本児は祖父との思い出に興味をもち、実際に自分が祖父と旅行したことなどの思い出を積極的に発言していた。「スポーツを通して仲間の気持ちを理解することの大切さ」に関する題材「ほくだって」（日本文教出版，2021）においても、イラストを準備し、提示した。一緒に努力してきた仲間の気持ちを類推することをねらったが、本児は実際にスポーツの大会に出場した経験がないため、十分な理解に至らず、積極的な意見は出てこなかった。

5) 指導の成果：道徳科の授業において、題材をもとにしたイラストを提示したことにより、本児は内容を理解し、他の児童の発言も集中して聞き、ときには自分の考えを理由とともに強く主張する姿がみられた。このことから、題材を視覚的に提示することの効果がみられたものと考え。一方、イラストを提示しても、十分な内容の理解に至らないこともあった。これは本児の興味のもち方、経験の有無などが影響したものと考えられる。このことから、本児にとって、興味のもち方や経験の有無について十分に把握したうえで、題材を視覚的に提示する必要があったものと考え。題材を視覚的に提示したことで内容の理解が深まったことから、視覚的な教材から教科書の本文の理解につながり、文章を読む楽しさにもつながる可能性が示唆されたものと考え。

(4) 「書く」活動に関する指導

<事例5-14> 指導の項目⑨：「自分の書いたものを読み返す習慣ができています」

1) 対象児：人工内耳装用児5年生（D5児）

2) テーマ：正しく書けたかどうか読み直す。

3) テーマ設定の理由：本児（D5児）は、聴覚をよく活用し、発音も比較的明瞭である。

聞いて覚えた言葉を使おうとしたり、身近な人以外にも尋ねたりすることができる。聞く・話すことに比べて、読む・書くことには積極的ではないが、様々な教科の問題文を読み取ろうとしたり、自分の好きなことや思ったことを書いて伝えようとする姿勢はみられるようになった。しかし、書いたものには、助詞の誤りや句読点の脱落、主語と述語が対応していないなどの課題がある。比較的流暢に話すので、そのことが読んだり書いたりするときに反映されるとよいと考え、書いたものを声に出して読み直させることにした。

4) 指導内容:黙って読み直していたときよりも、「あっ」と誤りに気付くことが増えたが、ただ声に出して読むだけでは誤りに気付かないことも多かった。そこで、正しい文を意識してもらうために、文法や書くときの決まりについて改めて確認するようにした(例えば、本児が書いた正しい文について主語や述語、目的語などを尋ね答えさせる、主語や述語、目的語に気を付けて書くように声掛けをしたり、話すときに助詞を意識させたりするなど)。

【やり取りの例】話すときに助詞を意識させたやり取り

指導者：満月をどこから見たのですか。

D5児：庭で見ました。

指導者：どこから見たのですか。

D5児：庭から見ました。

また、「句読点が付いているかな」「助詞は合っているかな」などと、書いた文を読み直させる際の視点を具体的に示すようにした。意識してもらうことを目的とし、話す・書く意欲をそがないように、なるべく端的に児童が意識できる指示ややり取りを心がけた。「助詞」や「句読点」などの用語にも慣れてくると、連絡帳を書く前に「私、昨日句点を忘れたんだよな」とつぶやいたり、感想文を書く際に「ここは『に』でいいのかな」と考えたり、話している友達に「助詞がちがうんじゃない」と指摘したりする様子がみられるようになった。書いたものが掲示されたり、友達に紹介されたりすることは、本児の書く意欲、正しく書く意識につながるように思われたため、書いたものは、口頭で発表するだけでなく、教室や廊下に掲示したり、児童が自分のタブレット端末で写真を撮りプロジェクターで教室のスクリーンに投影させて紹介したりする活動も取り入れた。

5) 指導の成果:何気ないおしゃべりを好む本児にとって、文法や書くときの決まりを確認することは、話す・書くときの言葉に意識を向けることにつながったと思われる。声に出して読み直すことは、様々な文章を正しく読み取ろうとする際にも自然に行っている様子がみられるようになり、有効性が感じられた。

<事例5-15> 指導の項目⑩:「新しい言葉を進んで文の中で使おうとする」

1) 対象児:人工内耳装用児5年生(D5児)

2) テーマ:正確な日本語を身に付けながら、新しい言葉を使用させるために、書記表現での確認だけでなく、音声でのやり取りを通じて書く内容や表現を引き出して書かせる。

3) テーマ設定の理由:本児(D5児)は、書記表現がパターン化しており、誤りも時折みられる。「カステラ」を「カステレ」、「かんちがいだ」を「かんちやいやあ」など聞こえた通りに表現することがあるが、文字表記による修正がスムーズであったため、これまで、「書

くこと」を多く利用してきた。しかし、書記表現において広がりが見られず、学習した言葉を進んで使用することも少ないように思われた。そこで、音声によるやり取りを通じて書く内容や表現を引き出し、書かせることにした。

4) 指導内容：音声でのやり取りの際には、視覚的配慮として文章を常に提示し、音韻や使用する漢字などについて正確に把握できるよう配慮した。

【やり取りの例】 日記をもとにした朝のやり取り

「旅行も行けず、つまらなかった三年間で、待ちに待った旅行です。なので、思い切りやりたいです。」

指導者：明日からいよいよ旅行ですね。いま、どんな気持ちですか。

D5児：旅行も行けずつまらなかったです。だから、思い切りやりたいです。

指導者：何を思い切りやりたいのかな。

D5児：みんなで楽しみたいです。

指導者：もう少し具体的に話してほしいな。

D5児：例えば、…世界遺産の東照宮。僕が生まれた静岡県の徳川家康のお墓でおがみたい。

指導者：徳川家康の出身は？

D5児：僕と同じ静岡県。う～ん…僕と同じ静岡県出身の徳川家康さんの…お墓がある東照宮に行って…

指導者：そして？（中略）神社だから何をするのか。おがむでも良いけど。

D5児：お参りしたい。

指導者：じゃあ、今の話をまとめてみて。

D5児：日光に行って、ぼくが生まれた静岡県出身の徳川家康さんのお墓がある東照宮にお参りしたいです。

指導者：文章にしてみよう。

指導後の文章

「旅行も行けず、つまらなかった三年間でした。けれども、明日から待ちに待った旅行です。僕が一番楽しみなのは、僕と同じ静岡県出身の徳川家康さんのお墓がある東照宮をお参りしたいです。叶杉があるので、そこでお願いしたいと思います。」

5) 指導の成果：本児（D5児）は発話に苦手意識があるため、話す内容を書記表現してから話すことが多かった。しかし、文章表現にも誤りがあり、詳細さに欠けることもあった。表現した文章を基に、内容を発問（やり取り）で引き出し、適切な語句を提示することで上記のような文章表現となった。正確で適切な語句を表現することで話し言葉についても改善がみられるようになり、学習した言葉も少しずつ使用するようになった。

(5) 言語活動に関する指導の検討

報告された15の指導実践の「テーマ」と「テーマ設定の理由」を見ると、「指導の項目」以外にも、発展的なねらいや関連課題を含めて指導のテーマを設定し、指導実践を行った事例が多いことが分かる<事例5-1・事例5-2・事例5-4～事例5-12・事例5-15>。また、「指導の成果」についても、「指導の項目」以外の課題やねらいに関する成果が8例の報告<事例

5-1・事例 5-4・事例 5-5・事例 5-7・事例 5-8・事例 5-10・事例 5-11・事例 5-15>にみられ、その他の成果（副産物）が得られたという報告も 8 例あった<事例 5-1～事例 5-6・事例 5-8・事例 5-15>。

以上のように、発展性のある指導内容や成果が認められた指導内容について、言語活動に利用した話題・場面、言語活動の種類、教員の働き掛け等（教材の作成を含む）の 3 つの観点から分析した（Table5-9 と Table5-10）。その結果、いずれの指導実践も「聞く・話す」活動を中心とした複数の活動を組み合わせて指導が行われており、特に、「読む・書く」活動に関する指導でも、必ず「聞く・話す」活動が含まれていることが明らかになった。以下は、言語活動に利用した話題・場面と教員の働き掛け等について分析した結果を、「聞く・話す」活動に関する指導（指導の項目①～⑤の指導実践）と「読む・書く」活動に関する指導（指導の項目⑥～⑩の指導実践）に分けて考察する。

1) 「聞く・話す」活動に関する指導：利用された話題・場面は、言語活動や言語能力が低いレベルの児童（グループ F）や低学年の児童ほど、具体的な場面や身近な話題、関心をもてる内容を利用し<事例 5-1・事例 5-6>、個に対応した指導場面を設定していた<事例 5-2 など>。言語活動や言語能力が中程度の高学年児童（グループ D）になると、課題に直接働き掛ける場面や内容を設定し、他の児童とのやり取りを利用していることが分かる<事例 5-9>。以上のことから、言語活動や言語能力の発達に伴い、具体的な場面や身近な話題の利用から課題に直接働き掛ける場面や内容の利用へ、個に対応した指導場面から大きな集団を利用した指導へと変化することが示唆される。教員の働き掛け等からは、理解の確認を含め、児童の発話を促していることが分かる<事例 5-1～事例 5-9>。また、言語活動や言語能力が低いレベルの児童や低学年の児童には、自分の理解をモニタリングできるような活動を設けたり<事例 5-7>、話を聞きたくなるような働き掛けや聞く構えをもたせるような働き掛けを行ったりしており<事例 5-3・事例 5-5>、言語活動や言語能力が中程度の高学年児童には、聞く態度に関するモデルを示している<事例 5-4>。先の利用された話題・場면을踏まえて考えると、言語活動や言語能力の発達に応じて、理解しやすい内容や理解できる内容を設定し、理解活動に関わって発話行為を促すことにより指導を展開していると考えられる。

Table5-9 「聞く・話す」活動に関する指導内容の分析結果

| | 1-3年生 | 4-6年生 |
|-------|--|--|
| グループF | <p><事例 5-1>指導の項目①(聞く態度) F 1児 話題・場面：具体的な場面(毎日繰り返して行う事柄；身近な経験など身の回りの事柄) 活動：聞く・話す 働き掛け等：発話を促す働き掛け；口声模倣；「どうする？」という問い掛け</p> <p><事例 5-7>指導の項目④(話す態度) F 3児 話題・場面：身近な経験(休み時間等の出来事など)について話す個別指導場面 活動：話す・聞く・読む・書く 働き掛け等：5W1Hのカードの提示；一文ずつ言わせる(言えなかったら、言ってみせる)；言えたら書かせる(書けなかったら再度言わせる)；書けたら読ませる</p> | <p><事例 5-2>指導の項目①(聞く態度) F 5児 話題・場面：算数に関する内容(個別指導場面) 活動：聞く・話す 働き掛け等：具体的な例を提示したやり取り；実物(「紅茶」と「ミルク」)の利用</p> <p><事例 5-5>指導の項目②(聞く態度) F 4児 話題・場面：授業中のやり取り場面；個別の指示；自立活動の時間を使った短文の聞き取り 活動：聞く・話す・指示通りに行動する 働き掛け等：教員が話す前に、「今から話すことは、1回だけしか言いませんよ」と前置きをしてから話し始める；個別に指示を出す場面を増やす</p> |
| グループD | <p><事例 5-3>指導の項目②(聞く態度) D 2児 話題・場面：日常経験する事柄(よく知っていることや答えがはっきりしていること) 活動：聞く・話す 働き掛け等：クイズの出題；答えを知りたくなるような働き掛け(例：「うわあ、びっくり！」)</p> | <p><事例 5-4>指導の項目②(聞く態度) D 4児 話題・場面：趣味の話や興味がある話；授業の中での友達とのやり取りの場面 活動：聞く・話す 働き掛け等：教員が分からなかったときや聞き取れなかったときのモデルを示す</p> <p><事例 5-9>指導の項目⑤(話す能力) D 4児 話題・場面：国語科の物語文の理解場面 活動：聞く・話す・読む 働き掛け等：教員も友達も分からない状況や本児に尋ねる場面を設定；詳しく説明をさせる；他の児童に分からなかった部分を尋ねさせる</p> |
| グループC | <p><事例 5-6>指導の項目③(聞く能力) C 1児 話題・場面：友達とのやり取りの場面；関心をもてる話題 活動：聞く・話す 働き掛け等：話の理解の確認(「何と言ったか分かったか」から「(発言内容は)同じなのか」へ)；「友達の話聞いてどう思うか」という問い掛け</p> <p><事例 5-8>指導の項目⑥(話す能力) C 1児 話題・場面：分かったことや話したいことなど 活動：聞く・話す 働き掛け等：「だから何？」など、教員が接続詞を示し、それを使って続きを話させる；「それで」と途中で切って、続きを話させる；話の理解の確認；自分なりの考えを発言する促し</p> | |

2)「読む・書く」活動に関する指導：利用された話題・場面の多くは、国語科を中心とした教科学習(授業)場面であったが<事例 5-10～事例 5-14>、日常場面や朝の活動の利用を含む報告が4例あった<事例 5-10・事例 5-11・事例 5-14・事例 5-15>。また、教員の働き掛け等には、理解の確認に加え、従来の指導にみられる視覚教材の利用や経験を基に考えさせることの他に、人工内耳装用児の特性(「聞こえ」のよさ)を生かした指導<事例 5-10>が認められた。読む・書く活動の指導実践の報告は高学年の事例がほとんどであったが、教科学習に限らず、適当な指導場面をとらえたり、個の特性に応じた指導を行ったりしている

ことが示された。読む活動においては、理解しやすい環境を整えるとともに、やり取りを通じて児童が有する知識（経験を含む）を活用させるように促していると考えられる。書く活動については、報告した指導実践の数は少ないが、正しく書くことを意識させたり、書く材料を引き出したりするために、教員と児童の間のやり取りが重要な役割を担っていると考えられる。

Table5-10 「読む・書く」活動に関する指導内容の分析結果

| | 1－3年生 | 4－6年生 |
|-------|--|---|
| グループE | | <p><事例 5-12> 指導の項目⑦（読む能力） E 4 児 話題・場面：国語科の物語文の理解場面 活 動：聞く・話す・読む・書く 働き掛け等：考えた根拠を尋ねる；自分の経験を基に想像させる；他の言葉で表現させる</p> |
| グループD | | <p><事例 5-10> 指導の項目⑥（読む態度） D 5 児 話題・場面：日常のやり取り；国語科の音読場面 活 動：日常のやり取り（話す・聞く）；音読場面で、範読やデジタル教科書の音声を聞く（聞く・読む） 働き掛け等：日常の様々な場面で、韻律的な曖昧さを見逃さずに意味の確認を行う；音読場面では、本児の特性（聞く・話すことを好む）を生かし、真似をして読ませる</p> <p><事例 5-13> 指導の項目⑧（読む能力） D 6 児 話題・場面：道徳科の教材（デジタル教材の利用） 活 動：聞く・話す・読む 働き掛け等：ストーリーを表す 16 コマの漫画の作成とデジタル提示</p> <p><事例 5-14> 指導の項目⑨（書く態度） D 5 児 話題・場面：本児（D 5 児）が書いた文；国語科等の授業場面・日常場面 活 動：聞く・話す・読む・書く 働き掛け等：声に出して読み直させる（具体的な視点を示す）；主語や述語、目的語などを尋ねる；主語や述語、目的語に気を付けて書くよう声を掛ける；話すときに助詞を意識させる；作文等の掲示や紹介（タブレットの活用）</p> <p><事例 5-15> 指導の項目⑩（書く能力） D 5 児 話題・場面：日記を基にしたやり取り；朝の活動場面 活 動：聞く・話す・書く 働き掛け等：視覚的配慮として文章を常に提示；発問（やり取り）による書く内容や表現の引き出し</p> |
| グループC | <p><事例5-11> 指導の項目⑦（読む能力） C 3 児 話題・場面：物語文の読解指導場面；日常場面（その場で） 活 動：聞く・話す・読む 働き掛け等：気持ちを表す言葉の提示；友達の考えを聞いて考えさせる；表情や絵など視覚教材の使用；日常場面で本児や友達の気持ちを確認する</p> | |

第6章 言語活動の発達段階や ICT 活用等の教育ニーズに基づく指導実践

1. 目的

言語活動に関する指導事例の分析（第5章）からは、人工内耳装用児の言語活動に関する課題の改善を目指した指導の傾向や特徴が示されたが、人工内耳装用児の言語活動に関する指導の在り方を検討するうえでは、聴覚障害児の言語活動の発達段階（斎藤，1986）を踏まえた検討が必要であると考ええる。また、現在、特別支援教育では、教科指導や自立活動における積極的な ICT の活用が推奨され、人工内耳装用児の言語活動における ICT 活用の有効性も期待される。更には、人工内耳装用児の特性を生かした言語活動に関する新たな取組も必要であろう。

そこで、ここでは、人工内耳装用児の言語活動に関する指導の在り方を検討するための取組として、言語活動の発達段階や ICT 活用等の教育ニーズに基づく指導実践を報告する。具体的には、聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部の教員により編成された、言語活動の発達段階や ICT 活用等の教育ニーズに関する4つの検討グループにおいて、検討を重ねながら行った指導実践について報告する。

2. 検討グループの編成

言語活動の発達段階や ICT 活用等の教育ニーズを考慮した、以下の4つの検討グループを編成し、PDCA サイクルによるグループ内の検討（毎月1回）に基づいて人工内耳装用児の言語活動に関する指導実践を行った。

- (1) わたりの指導に関する検討グループ（低学年の担任教員4名）
- (2) 話し合いを通じた読みの指導に関する検討グループ（中学年の担任教員3～4名）
- (3) 言語活動における ICT の活用に関する検討グループ（高学年の担任教員4名）
- (4) 読み方や話し方の指導に関する検討グループ（発音、音楽等の専科教員5～6名）

なお、「わたりの指導」とは、話し言葉から書き言葉へのスムーズな移行を意図した指導を指し、小学部では、生活場面や日常生活から獲得した知識を活用しながら、話し言葉の充実と書き言葉の初期段階の指導を行っている。

3. 各検討グループの指導実践に関する報告

4つの各検討グループでは、グループ内の教員が担当する人工内耳装用児の実態を踏まえ、具体的な指導のテーマを設定した。ここでは、指導のテーマに基づく、令和4年度の指導実践を報告する。なお、指導実践の対象児のアルファベットは、言語活動や言語能力の評価に基づいて類型化した7つのグループ（類型）を示し（第4章参照）、数字は学年を表す。今年度（令和4年度）の1年生については、担任教員の観察と「言語活動評価チェックリスト」による評価に基づいて所属するグループ（類型）を決定した。

(1) わたりの指導に関する検討グループ

指導のテーマ：発音と文字の結び付きや読み書きの初期の指導

- 1) テーマ設定の理由：小学部低学年は、幼児期に習得した話し言葉を基に新たに書き言

業を習得するための基礎的な学習を行う大切な時期である。聴覚障害児は、自ら発音している音と平仮名表記が一致しないこと、発音と表記の音節数が一致しないこと、拗音や長音、促音の表記の誤りなどがみられるため、書き言葉の指導において様々な配慮を必要とする。そこで、発音と文字の結び付きや読み書きの初期の指導について検討することとした。

2) 検討内容：指導にあたっては「聴覚を活用した働き掛け」「聴覚と視覚を併用した働き掛け」「視覚を活用した働き掛け」の3つの視点で実践した。

3) 指導の実際

<事例 6-1>

a) 対象児：人工内耳装用児1年生（F1児）

b) 実態と課題：平仮名五十音は正しく読めているものの、長音や促音の覚え間違いが多く、日記では音の抜けや誤りがみられる。また、理解語彙が少なく、日常生活の中で、話し言葉の内容を理解するのに時間がかかる場面が多くみられる。

c) 指導内容：

「聴覚を活用した働き掛け」：正しい音を聞かせて、同じように話すこと（口声模倣）を促す。このとき発音要領も確認し、発音は不明瞭でもよいが、一つ一つの音を発音に注意して話すようにさせた。

「聴覚と視覚を併用した働き掛け」：音韻サイン³を活用し、口形に注目させながら話を聞かせて、模倣を促した。また、模倣する際は音韻サインを付けて話すようにさせた。

「視覚を活用した働き掛け」：発音とその発音に対応する文字を提示して、音韻と文字を一致させながら伝えるようにした。

また、どの働き掛けでも、覚えさせたい単語については例文を示したり、文を作らせたりした。

d) 結果：本児は、聴覚をよく活用し、提示された音や言葉を正しく模倣できることが多かった。模倣後、再度音韻サインを付けて言わせたり、書かせたりして文字の確認を行った。音韻サインや文字で確かめることを重ねるにつれて、音韻意識が高まり、母音口形もはっきりしてきた。また、正しく話そう・書こうという姿勢がみられるようになり、音読の際に自分で言い誤りに気付くこともあった。書くときには、一音ずつ声に出して確かめながら書く様子もみられた。音韻と文字をしっかりと一致させることで、言葉が定着し、理解語彙が増えたと思われる。そのため、友達とのやり取りが活発になり、指示や学習内容の理解も早くなってきたように感じられる。日記でも、新しい言葉や様々な言い回しを使った文を書くようになり、言葉を広げようとする姿勢が高まっていると思われる。本児への働き掛けを通して、他の児童の音韻意識も高まり、音韻サインを付けて正しく伝え合うことが増えた。また、互いの発音や音の誤りに気付き、正しい音を教え合う場面もみられるようになってきた。聞く・話す・読む・書く力を育むうえで、発音と音韻、文字の結び付きを意識させる働き掛けは重要であり、聴覚

3 50音の行ごとに手指の形を決め、手指の動きを日本語のリズムや音韻に対応させて用いる。口形と組み合わせることで音が特定されるので、正しい口形で発音する必要がある（例：「タ行」の手指で「ウ」の口形なら「ツ」）。キュードスピーチと近いが、キュードスピーチではすべての音にサインをつけることが原則となるが、本校の音韻サインは、話し言葉を聞き分けたり、読話力をつける努力をしたりしても限界がある場合に、状況に応じて、不確かさを補うために用いる。小学部では、発音要領を思い出させ、正しく誘導する際にも用いている。

的な働き掛けだけでなく、音韻サインの併用や文字提示などの視覚的な働き掛け、更に話した通りに書く活動を行うことで、正しく言葉を知り、覚えることができたと思われる。

<事例 6-2>

a) 対象児：人工内耳装用児 1 年生（F 1 児）

b) 実態と課題：習得している語彙が少なく、また、話していることを平仮名で表記するときに表記できない文字があった。特に、濁音や拗音、促音などの表記ができないことが多くみられた。話し言葉でも、助詞を誤って使っていたり、文法的に誤った表現で話をしてしまったりすることが多くみられた。

c) 指導内容：

「聴覚を活用した働き掛け」：濁音や拗音などの音に関して、清音と濁音を聞かせて音の違いに気付かせるようにした。

「聴覚と視覚を併用した働き掛け」：濁音や拗音の発音要領を確認して、発音させながら平仮名での表記の仕方を学習させた。また、音韻サインの学習を取り入れ、音韻サインを使って話をする機会を意図的に設けた。

「視覚を活用した働き掛け」：学校生活での様々な話合いの場面では、話したことを文字で表記し、提示する機会を意図的に多く設定した。このことにより、今まで曖昧に聞いていた話を文字で確認することができ、単語の綴りの間違いや助詞の誤りなどに気付くことができた。

d) 結果：本児は、日記などを書く際に、話し言葉では話せるが、それを文字に表記する段階で正しく表記することができない様子が多くみられた。表記できない文字の多くは、濁音や拗音であった。これは、人工内耳の装用でよく聴覚を活用しているように思われても「た」と「だ」を正確に聞き分けているのではなく、曖昧なまま聞いていることがうかがえる。また、音韻として分化していないため、「た」も「だ」も同じような音としてとらえているのではないかと考えられた。そこで、濁音や拗音で表記が難しい音があったときは、発音要領を確認して、発音の違いを意識させながら文字表記について指導した。また、音韻サインを学習する機会を設け、毎日の朝の会で音韻サインを使って言葉遊びをした。その結果、日常の会話でも自発的に音韻サインを使って話をするようになってきた。これら発音要領の確認、文字表記の指導、音韻サインの使用が連動することによって、音韻意識が高まり、単語の綴りの誤りが少なくなったばかりでなく、言葉を正確に覚えることが以前に比べスムーズになってきた。

4) 成果とまとめ：本研究で対象とした 2 名の児童は、いずれも人工内耳を装用し、聴覚を活用して日常生活の会話が円滑に行われているように思われた。しかし、小学部に入学し、書き言葉の学習が始まると、話し言葉を文字で表記する際に単語の綴りの誤りが多くみられたり、発音している音を平仮名で表記できない音が数多くあったりすることが明らかとなった。そこで、これらの課題を克服するために 3 つの視点から指導を試みた。一つ目の視点「聴覚を活用した働き掛け」では、今まで文や単語の単位で聞き取っていたことを一音一音の音韻にも注意を向けさせて聞かせるようにし、清音と濁音の違いや拗音や長音にも注意しながら聞き取らせるようにした。この指導を通して、児童の中で日本語の音韻が細かく分化していったと思われる。二つ目の視点「聴覚と視覚を併用した働き掛け」では、主に音韻サインを習得させて日常的に使用するよう促した。今までは、聴覚で聞き取った言葉を模倣しながら言葉を習得

してきたために、曖昧に覚えていた言葉も少なくなかった。音韻サインを使いながら話をするようになってから、単語の一音一音に注意を向けながら話したり、書いたりする様子がみられるようになった。また、単語の綴りの誤りも少なくなってきた。三つ目の視点「視覚を活用した働き掛け」では、文字を読んだり書いたりする機会を意図的に多くしていった。このことにより、一文字一文字確認しながら読むことが多くなり、正しい単語の綴りに触れる機会が増えた。また、文に使われている助詞も意識して読むようになり、助詞の使い方の違いに気付き始めた様子がみられた。今回対象とした2名の児童は、日常生活で聴覚を活用した音声言語による会話はある程度できていた。しかし書き言葉へと移行するために、話していることを文字表記させる学習を行う中で課題が多くみられた。今回の研究では、この課題解決のためには聴覚を最大限に活用させることの大切さとともに、それでも足りない情報について文字や音韻サインなどの視覚的な情報で補うことで、音韻意識を高めるような働き掛けが重要であることを再認識する結果となった。

(2) 話合いを通じた読みの指導に関する検討グループ

指導のテーマ：聞く態度に課題のある人工内耳装用児の読みの指導

1) テーマ設定の理由：昨年度（令和3年度）は、物語文の読解指導場面を中心とした話合いを通じて、心情に関する表現の幅を広げることを目指した実践に取り組んだ（林田ら、2022）。この取組は、対象児の聞く態度がある程度育っていたため、心情理解に基づくやり取りによって表現の幅を広げることが可能であったものと思われる。一方、聞く態度に課題がある児童に対しては、聞く態度を育成しながら教科等の指導を行ったり、教科等の指導場面を生かして聞く態度を育てたりする必要がある、読みの指導においても同様であると考え。そこで、ここでは、聞く態度に課題のある人工内耳装用児3年生（D3児）と4年生（C4児とF4児）の3名を対象に、聞く態度を育てながら読みの指導実践を行い、読解指導における聞く態度の重要性について検討することとした。なお、今回は、物語文の理解に焦点を当てて検討する。

2) 検討内容：昨年度とは研究メンバー（教員）も対象児も違うため、「言語活動評価チェックリスト」を基に、対象児の実態把握から改めて行った。評価の結果、対象児3名は他の児童に比べ「聞く・話す」活動の評価が低く、特に、聞く態度に課題があることが分かった。「読み」に関するとらえ方や「聞く・話す」活動との関係については、グループ内の各教員が考えを出し合い、叙述を基に正しく理解する過程での話合い活動（読みの正しさや不十分さに気付いたり確かめたりする活動）と正しく読み取ったことを基に豊かな読みへとつなげる話合い活動（自己の理解や知識、他者の意見を基に考えるための活動）に分け、聞く態度の重要性について検討することにした。読解指導の実践記録はもちろん、様々な言語活動場面での聞く態度に関する指導記録も併せて残すようにした。また、グループ内の実践報告を毎月1回行い、実践内容を検討した。

3) 指導の実際

<事例 6-3>

a) 対象児：人工内耳装用児3年生（D3児）

b) 実態と課題: 本児は、教科書の文章に分からない言葉があると「〇〇って何のこと？」と質問することはあるが、質問に対する説明を最後まで聞かないことが多い。また、教員や友達の発言がうまくつかめなかったときに「もう1回言って」と尋ねることはあっても、どこが分からないのか曖昧な様子がかがわれる。本児が教科書の文章を読んだり、教員や友達とやり取りをしたりする際に、「分かったこと」と「分からなかったこと」を具体的に意識できるようになることで、国語科の授業における読みの活動において、文章や友達の発言の分からない部分について質問したり、友達と具体的に話し合ったりする姿勢につながり、更には本児の読みの力の育ちにつながるのではないかと考えた。そこで、本児の課題を「理解するために、質問の仕方をいろいろとかわえて尋ねることができる」と設定した。

c) 指導内容: 年度当初、国語科の授業の中で以下のようなやり取りがあった（「すいせんのラッパ」(東京書籍, 2022)の授業場面)。

D3児: 先生、グローブってなんのこと？

指導者: 野球をするときに…

D3児: 分かった、分かった。

指導者: 最後まで聞いてよ。野球をするときに、手にはめるものだよ。飛んできたボールを受けるときに使うよ。

D3児: 分かった。

本児は教科書の文章の中に、よく分からない言葉があり、その言葉の意味について質問している。教員が説明しようとするが、いくつかの言葉を手掛かりに本児はおおよその意味を理解したようである。しかし、より具体的に理解することが必要であると考え、教員は説明を最後まで聞くように促している。

2学期になってから、次のような様子がみられた（「サーカスのライオン」(東京書籍, 2022)の授業場面)。

D3児: (他児の説明を聞いて) 分からなかったから、もう1回言って。

指導者: どこが分からなかったのかな。

D3児: 「『じんざ』は自由になりたい」って言ったのは分かったんだけど、その後のお話が分からなかった。

指導者: じゃあ、そう言って質問してごらん。

D3児: 「『じんざ』は自由になりたい」って言ったのは分かったんだけど、その後のお話が分からなかったから、もう1回言って。

年度当初は、友達の話を聞いてうまくつかめないときに「もう1回言って」と尋ねることが多かったが、教員が分からなかった部分について尋ねると具体的に応じることができた。

2学期の終わりごろ、以下のように本児の質問からやり取りが広がる様子がみられた（「モチモチの木」(東京書籍, 2022)の授業場面)。

D3児: 先生、「せっちゃん」が表にあるって、トイレが外にあるってこと？

指導者: そういうことだよ。

D3児: えー！それは怖いよ！

指導者: D3児、夜中に一人で行ける？

D3児：ムリムリー！

児童1：おばあちゃんの家泊まったとき、夜中にトイレに行きたくなって、おばあちゃんを起こしたことがある。

D3児：ほくもおばあちゃんの家泊まったとき、夜中にお母さんを起こしたことがあるよ。本児が教科書の中の言葉を使い、自分の考えも添えて具体的に質問してきた。それに対する教員の説明を聞いて、自分の感想を述べている。また友達発言を聞いて、同じような自分の経験について発言している。このようなやり取りから、本児が物語の主人公の様子や気持ちについて自分の経験と重ねて理解することにつながった。

d) **結果**：年度当初の本児の曖昧な受け答えに対して、授業中だけでなく日常生活の中でも話を最後まで聞くように促したり、どの部分が分からないのかについて確認したりしてきた。そのことにより、本児が曖昧な受け答えをすることは少なくなってきた。また、本児からより具体的に質問したり確認したりする様子がみられるようになってきた。こうした本児のやり取りの変容が、物語などを読む際にも生かされ、登場人物と自分を重ねて理解する様子につながってきていることがうかがえる。

<事例6-4>

a) **対象児**：人工内耳装用児4年生（F4児）

b) **実態と課題**：本児は、国語科の授業において、受け身で集中していない様子が見られ、うわの空で聞いている状態があった。また、教員の発問や友達の話に注意が向けられず、「友達は何と言っていたの？」と聞き返すと、「分かりません。もう一回言ってください」というようなことも度々あった。本児には、「何となく聞いているという姿勢」から「考えながら聞くという姿勢」への転換が必要だと考える。また、読むことに関しては、表面的、部分的な理解にとどまり、叙述に基づいた正しい読みを一人で行うことが難しいことが多い。更に、間違えること、分からないことに対して極度に気持ちが落ち込むときがある。自信を深めさせるためには、読んで分かることが重要であるが、そのためには、「読むこと自体を楽しむこと」や「考えながら読むこと」が必要であろう。そこで、考えながら聞いたり、読んだりする態度の育成を目指して指導を行うことにした。

c) **指導内容**：「聞く」ことに関しては、本児の興味関心を大切にしながら、以下の6点を意識して指導した。

- 聞くための観点を明確にする（5W1H、「一言でまとめると何？」「大事なことは何？」など）
- 必要に応じて、事前に聞くポイントを示す
- 細部と大枠の両方を意識できるような視点をもたせる
- 問い掛け、やり取りを重ねることで理解の程度を確かめる
- 聞いて理解できたこと一つ一つを称賛し、自信をもたせ、次の意欲につながるような言葉掛けをする
- 相手の話を聞くことの良さ（自分との相違点に気付けること、新しいことを知ること、自分の考えが深まることなど）を実感させる

当初は、5W1Hの観点を文字カードで提示していたが、やり取りを重ね、聞くことに慣れてくると、文字カードがなくても観点を整理しながら聞くことができるようになった。また、話

の大枠をとらえながら聞くことが増えてきた。自分が聞き逃したことについて、自ら気付き、相手に聞き返す様子がみられるようになった。以下は、学級での指導場面の一部である。

指導者：「(花火を見た話をした友達に対して) 質問や伝えたいことはありますか？」

F 4 児：「11 月なのに、花火なんだね。すごいね。」

指導者：「ほんとだね。いいところに気付いたね。どうしてそう思ったの？」

F 4 児：「どうしてかというと、花火は…」

ここでは、友達の話と自分の持っている知識、経験と結び付けて考えて発言できていた。聞いたことを基に考えることで、新たな発見を楽しむ様子があった。

次は、国語科「ごんぎつね」(東京書籍, 2022) の一場面、「うわあ、ぬすとぎつねめ」と言った兵十の思いを考えながら読む場面である。児童の「読み方」で理解を確認すること、気付きを促す発問や揺さぶりの発問をすること、叙述を基に考えさせることを主な手立てとして指導を行った。

指導者：「うわあ、ぬすとぎつねめ」を声に出して読んでみよう。

F 4 児：「うわあ、ぬすとぎつねめ」(と喜んだような、楽しそうな声、調子で読む)

児童 1：「うわあ、ぬすとぎつねめ」(と怒ったような、強い感じの声で読む)

児童 2：少し考えて「うわあ、ぬすとぎつねめ」(と児童 1 に近い感じで読む)

指導者：あれ、なんか、F 4 児だけ読む感じが違いますね。F 4 児は、兵十はどんな気持ちでいると思いますか。

F 4 児：えーと、うわあっていう感じ(うれしそうな声色で話す)。

指導者：喜んでいるのかな？

F 4 児：ん～なんか違うなあ。

児童 1：「どなり立てました」って書いてあるよ。うわあ(どなるような声で)だよ。

指導者：教科書に書いてある、よく気付いたね。

F 4 児：どなり立てるだから…、「うわあ、ぬすとぎつねめ」か(児童 1 のように読む)。

F 4 児：あ、分かった。あ、そうか。兵十は怒っている。「どなり立てる」って書いてあるね。

指導者：よく見つけたね。「どなり立てる」って書いてあるから、何だって？

F 4 児：兵十は怒っている。

友達の考えや教員の発問を聞き、聞いたことを基にして自分の考えを修正することができた。自分だけ間違えた状況でも、相手の話を聞き、文から根拠を探して考えようとすることができた。

d) 結果：指導を続ける中で、本児は、考えながら聞いたり、読んだりする態度が少しずつ育っているように思われる。このような態度の変化は、「分かる」ことが増え、「分かる」ことをうれしいと感じられるようになったためであろう。「聞く」ことと「読む」ことに関していくつかの手立て講じ、それを意識して指導を行った。発問などを通じて、聞いて考えるための視点を示したり、気付きを促したりすることで、今、何を考えなければならないのかが明確になり、本児にとって分かることが増えたように思われる。それに伴って、「分かる」ことが実感でき、分かることの楽しさを感じることに繋がったり、間違えても粘り強く取り組むことができたりしたのだろうと考えられる。

<事例 6-5>

a) 対象児：人工内耳装用児 4 年生（C 4 児）

b) 実態と課題：本児は、教員や友達の話を中心して聞くことに課題があるため、話し手を見ながら最後まで話を聞くことが難しく、聞き逃しや聞き間違いも多い。読むことに関しては、教科の単元テスト（市販品）に概ね正答できる程度の力があり、物語における心情理解も少しずつ向上しているが、文章や話と自分のことを結び付けて考えることには課題があるように思われる。本児の読む力を生かし、自己の理解や知識、他者の意見を基に豊かな読みへとつなげるためには、「話し合い」でより多くの情報を獲得し、聞いたことを基に考える必要があり、そのためには聞く態度の育成が重要であろうと考えた。

c) 指導内容：当初、「呼名をする」「挙手をカウントして褒める」「聞くことができていることを分かるように伝える」「近くに立って本児だけの目を見て話す」などの指導を試みてみたが、十分な成果はみられなかった。そこで、グループ内の検討を踏まえ、まず、学習活動に意欲をもって取り組めるようにすることを目指し、事前に日常的にできていることを褒めたり、集中できていないときには休憩を促したりした。「いつも朝の支度が速いね」「いつも挨拶の声が良いね」など、既にできていることを褒めることによって本児の意欲を引き出せることがあったためである。このような支援を繰り返すことにより、学習活動に意欲的に取り組むことが増えてきた。それからは、話をよく聞いていたときにも褒めるようにし、行動を強化した。その結果、聞く態度に変化がみられるようになってきた。しかし、友達の話聞いて、自分なりの感想をもったり、質問をしたりできるまでには至っていないので、プロジェクターなどを用いて、文字化した友達の意見や感想を提示するようにした。1 学期から 2 学期にかけて支援を継続したところ、徐々にプロジェクターや文字がなくても、聞いたことについて自分なりの感想をもったり、質問をしたりすることができるようになってきた。以下は、2 学期に行った国語科「ごんぎつね」（東京書籍，2022）の授業の一部である。まとめの学習として、最終場面以降（その後）の展開を各自想像させ、発表した際のやり取りの場面である。

児童 1：（省略）…その十年後、中山様のお城に立派な「ごん」の像が置かれました。

めでたし。めでたし。

C 4 児：えー。そんな…（独り言）

児童 1：何か、質問や感想はありますか。

C 4 児：僕は、中山様のお城に、「ごん」の像が置かれましたというのは、考えませんでした。

指導者：「考えませんでした」って、どういうこと？

C 4 児：僕は考えなかったけど、いい考えだなんてこと。

児童 2：（省略）…そして兵十は家の庭に「ごん」のお墓を作りました。それから毎日、兵十は「ごん」のために鯛や栗や松茸を供えてあげました。…（省略）

児童 2：何か質問はありますか。

C 4 児：それ、おかしいんじゃない？ 兵十のおっかあを死なせてしまった償いに、「ごん」が栗や松茸を持って行ってたんだよ。

児童 2：え？

C4児：「ごん」が償いをしたって書いてあったでしょ。兵十は悪くない（と僕は思う）よ。本児は「『ごん』が撃たれたことは可哀想だが、仕方ない」というとらえ方をしているので、このような意見になったのだと思われる。ここでも、本児は、友達2人の発表に対して、発表原稿を見なくても発表内容をある程度理解してやり取りすることができた。

d) 結果：友達の話聞いて、友達の考えを受け入れたり、自分の考えを主張したりできたのは、本児にとって大きな変化である。それは、聞く態度の変化によるところが大きいと思われる。聞く態度が変わり、聞いて分かるようになったことで、自他の解釈（文章理解）に関する評価が可能になったのだろう。聞く態度の変化は、本児が意欲をもって学習に取り組むようになり、聞く態度に関して褒める機会が生まれたことによると思われる。日常的にできていることを褒めたり、集中して話を聞く時間を確保するために適度に休憩をはさんだりしたことは、本児にとって有効であったと言える。結果的に、話を聞いて考えたり、叙述を根拠にして意見を述べたりするなど、本児がもつ能力を生かすことができた。今後、指導を続けていく中で「読み」の大きな成長につながることを期待している。

4) 成果とまとめ：「聞く」態度に課題のある人工内耳装用児3名を対象に、聞く態度の育成とともに読みの指導実践を行ってきた。聞く態度の育成には、長い時間がかかるが、授業以外にも様々な場面で働き掛けることが大切であり、児童の変容を適切に評価しながら、粘り強く取り組むことが必要であると思われる。現在も、対象児の聞く態度の変容を意識しながら、様々な場面で働き掛けを続けている。聞く態度が直接読みの力に影響するとは考えにくい、聞く態度の変容により、聞いて分かることが増え、それをもとに考えることができるようになったことが、読みの学習場面でも生かされたのだろうと思われる。その意味では、読解指導においても聞く態度は重要であると考えられる。

(3) 言語活動における ICT の活用に関する検討グループ

指導のテーマ：言語活動におけるタブレットの有効な活用に関する検討

1) テーマ設定の理由：昨年度（令和3年度）から、人工内耳装用児を対象に ICT 活用授業について検討を重ねている。昨年度は、道徳科の授業において視覚教材として準備したイラストを提示し、児童の理解の様子と理解に基づく話し合い活動について検討を行った。言語力に課題があり、集中して話し合い活動に取り組むことに課題のある対象児にとって、興味のある内容の理解は促進され、話し合い活動も活発になることが分かり、タブレットの活用の有効性を確認できた（佐渡ら、2022）。今年度は、国語科の表現（書く）活動におけるタブレット使用に関する実践と自立活動における実践という2つの視点から検討することにした。

2) 検討内容：国語科の表現（書く）活動においては、言語力や音声言語によるコミュニケーション能力の高い人工内耳装用児を対象に、図表やグラフなどを用いて自分の考えが伝わるようにタブレットを用いてスライドを作成する活動を行った。また、自立活動では、話し方の改善を目指したタブレットの活用法を検討した。

3) 指導の実際

<事例 6-6>

a) 対象児：人工内耳装用児6年生（A6児）

b) **実態と課題**：本児は、人工内耳を有効に活用し、日常生活においては音声言語のみで十分にコミュニケーションを取ることができる。また、年齢相応以上の言葉の力、情報量をもっており、言葉による高度な内容のやり取りをすることができる。本児の言語的な情報源は家族との会話が大きい、読書やテレビ視聴、PC等の使用によるものも大きい。課題としては、受容面における理解、表出面における会話の中で表現される話し言葉は年齢相応以上ではあるが、文章での表現は、実際に経験したことを表記することにとどまっていることが多く、そのときどきの気持ちなど感じたことの表現が少なく、内容に深まりがなかった。そのため、日記を毎日発表させ、日記の内容について「どう思ったのか」「周りの人の反応はどうだったのか」「相手はどう感じていると思ったのか、そして、どうすればよかったのか」などというように不足している部分を話し合ったり、日記の最後に担任が質問を書き、交換日記のような形で文章を指導してきたりした。

c) **指導内容**：国語科「町の幸福論」（東京書籍，2022）の学習の一環として「調べたことをプレゼンテーションしてみよう」というテーマで学習を行った。タブレットを用いて、序論、本論、結論を意識して要点をまとめたスライドを作成した。その際、相手に分かりやすいスライドを作成するために、調べた資料をそのまま使用するのではなく、情報を取捨選択することに重点を置いた。インターネットを用いて調べ学習を行う際、当初は調べる内容に関する情報を全て集めることに終始しがちで、「どんなことが分かるのか」という要点をつかむことが難しかった。そこで、国語科で扱う説明文を例にして、序論（課題、疑問、問題点）・本論（課題や疑問について答えることができる資料の提示、そこから導かれる事実と、事実に関する自分なりの考えなど）・結論（分かったことから考える今後の課題など）を思い出させ、まず、この3つに関して下書きをさせ、調べた資料をどのように関連付けるかを考えさせた。この情報の取捨選択を行う過程で、自分の下書きと調べた資料を見比べて、「これは少し違う内容だ」「この情報で全部分かる」というように、重要な情報かどうかを素早く判断できるようになっていった。また、テーマ（ここでは序論）を決めることによって、以下の本論、結論のまとめ方が変わってくることをつかむことができた。スライドでの提示では、自分の思考をそのまま表示すると聞いている人にとって分かりにくくなるということを伝え、課題に対して必要な情報とそれに対する意見、または反対意見についてなど箇条書きにしてまとめさせるようにした。これは、説明文の指導の際の形式段落ごとに要点をまとめるという学習を積み重ねてきている経験があるのでスムーズに進めることができた。発表に関しても、書いてある文章をそのまま読みあげるのではなく、スライドの文章を基に詳しく補完説明することができた。

d) **結果**：相手に分かりやすいスライドにするために、文章だけの提示でなく、調べた数値をグラフ化するなど、情報を視覚化し、整理して提示することができた。また、得た情報の中から相手に伝えたいことを取捨選択してスライドを作成することができた。的確な文章表現や伝えたいことを取捨選択するためには、まず、タブレットを通して調べたことを十分に理解する必要がある。また、相手に分かりやすいスライドを作成するためには、調べたことの理解以外にもタブレットの機能を十分に理解しておく必要がある。そのうえで、指導者との話のやり取りという音声言語以上に、下書きと調べた情報という視覚的に示された情報がまとめていく際に効果があることが分かった。言語力の高さとタブレットの機能を理解する能力との関

係はここでは明らかにできないが、タブレットを使いこなしていく様子から、言語力やコミュニケーション能力が高い人工内耳装用児は、自分が得た知識を活用してタブレットを上手に用いながら、学習活動を行うことは十分に可能であると思われる。

<事例 6-7>

a) 対象児：人工内耳装用児 5 年生（F 5 児）

b) 実態と課題：人工内耳を有効に活用し、日常生活においては、口話のみでのやり取りが可能である。話すときには声が小さくなりがちであり、話すりズムに不自然さがみられる。自己中心的な考え方をすることがよくあり、自分の言いたいことが伝わらなかった際に、相手に対して怒る場面がみられた。行事の発表の練習をした際に、友達から「声が聞こえにくかった。」「もうちょっとゆっくり話してほしい。」と言われ、最初は納得がいかない様子であった。

c) 指導内容：自立活動「相手を意識した話し方をしよう」

タブレットの撮影機能を用いて児童の様子を撮影し、後から自分の動画を見返す活動を取り入れた。まず、自分の動画を見返す前に、友達からどんなアドバイスをもらったかを質問してアドバイスの内容を理解しているかを確認した。

指導者：友達からは、発表のとき、何に気を付けたらいいと言われましたか。

F 5 児：もっとゆっくり話したらいいと言われました。あと、口形も、もっと大きくしたらいいと言われました。

指導者：では、そのことを意識して自分の動画を見てみましょう。

動画を見ている最中に、本人が「あー本当だ。話すのが速かったな。」「（口形が）読みにくいな。」とつぶやいている姿がみられた。そして、動画の視聴後に、学級全体で感想を共有した。

指導者：自分の発表の動画を見てみて、どう思いましたか。

F 5 児：みんなが言ってくれた通り、もっとゆっくり話そうと思いました。口も大きく開けようと思いました。

これらのやり取りの後、発表会で頑張りたいことを文章にまとめる課題を出した。

d) 結果：それまでは、他者からの評価（例：「話す速さが速かった」「口形が小さかった」など）を受けても、納得できずに、なかなか反映されないことが多かった。しかし、他者からの評価を受けた後に、自身の動画を見ることで、「本当だ」「言われた通りだった」と気付き、自主的に改善しようとするが増えた。また、過去の自分の動画との比較を行うことで、自分の話し方において改善した部分や、できるようになったことを認め、自己肯定感やコミュニケーション意欲を育むことにつながった。表面的には口話によるやり取りが成立していても、自分の話している声そのもののフィードバックは十分でないことから、話が曖昧なままやり取りしていることも考えられ、より相手に分かる話し方を身に付けるという観点から、自分の話している様子を客観的に視覚でも聴覚でも確認をすることができるタブレットの活用は有効であった。

4) 成果とまとめ：<事例 6-6>は、教科指導におけるタブレット活用の実践例であり、自分が調べた知識とタブレットの機能に関する知識を上手に活用できる可能性を示した事例であった。言語力が十分に育ち、指導者と音声言語によるやり取りがスムーズに成立する児童に

においても、自分が書いた下書きとインターネットで調べた情報という、視覚情報の活用は大きな効果があった。＜事例 6-7＞は、学習生活上の課題や困難さを改善するための取組であった。日常会話では口話によるやり取りが成立する聴覚障害児でも、多くは聴覚のみで音声情報を取得しているわけではなく、口形などの視覚情報も取り入れながら情報取得をしているので、自分の話している様子を視覚的、聴覚的にフィードバックするというタブレットの活用法は有効であった。いずれも、人工内耳装用児の言語活動の活発化や言語活動に関する課題の改善に、タブレットが寄与する可能性を示していると思われる。しかし、教科指導においても、自立活動の指導においても、言語活動との関連を踏まえた実践の積み上げが必要であり、タブレットの機能を生かした効果的な活用法を追究する必要があると考える。音声情報と文字情報の効果的な活用法、タブレットの操作や問題解決場面での教え合い（話し合い活動）、授業以外の活用法、発音技能の向上を目指した取組など、引き続き検討していきたい。

(4) 読み方や話し方の指導に関する検討グループ

指導のテーマ：正しいイントネーションを身に付けさせるための指導

1) テーマ設定の理由：人工内耳装用児の中には、発音が比較的明瞭にもかかわらず、抑揚をつけず、平坦な読み方や話し方をする児童が存在する。イントネーションは、話し手の意図や感情を正確に伝えたり聞き取ったりするための大切な手掛かりとなる場合があるので、正しいイントネーションを身に付けさせるための効果的な指導法について検討したいと考えた。

2) 検討内容：対象児は、教科等の担当教員全員が関わっている児童の中からイントネーションに課題のある人工内耳装用児を選び、それぞれの指導場面でみられたエピソードを出し合って対象児の特徴を共有した。10月末には、2名の言語聴覚士とオンライン研究会を実施し、助言を求めた。

3) 指導の実際

a) 対象児：人工内耳装用児4年生（F4児）

b) 実態と課題：聴覚をよく活用しているが、独特なイントネーションで発話することが多い。また、助詞の使い方をしばしば誤る等、言語力にも課題がある。本児の指導を通して、イントネーションの指導や言語指導についての結果や課題を共有した後、言語聴覚士の助言を基に、対象児に対する、より適切な指導・支援を行う力を高めたいと考えた。

c) 指導内容

発音（自立活動）の授業（個別指導）：早口言葉「ぶたがぶたをぶつたらぶたれたぶたがぶつたぶたをぶつたのでぶたれたぶたとぶつたぶたがぶつたおれた」を音読する際、「ぶゝたが」というアクセントで発音していたので、手で、「ぶ↑た」と示して何度か復唱させたが、正しいアクセントがなかなか定着しなかった。好きな季節とその理由について答えた場面で、「なつ」を「なゝつ」と発音したり、「りゆう」を「りゝゆう」と発音したりしていた。「な↑つ」と「なゝつ」の聞き比べをさせたところ、違いがよく分からないとのことだった。林間学校の話について話している場面で、「フィールドアスレチック」を「フィゝールドアスレチック」、「みんな」を「みゝんな」、「せんせい」を「せゝんせい」と発音していた。

社会科の授業：「スクールバス」を「ス↑クゝールバス」と言ったり、「ハザードマップ」を「ハ

「アザㇿードマップ」と言ったりすることがみられた。正しいアクセントでの発音を聞かせたが、すぐに修正するのが難しそうだった。

理科の授業：理科の授業で水蒸気について扱っているとき、①水蒸気ができる場所には結露ができる、②いろいろな場所で実験したら全ての場所で結露ができた、③したがって実験した全ての場所に水蒸気がある、といった指導をしたが、授業でもテストでも③の部分につまずきがみられた。その後の指導で、そもそも①の水蒸気があると結露ができるということが不確実なまま指導を進めていたことが分かり、その後ビデオ教材も見せながら実験をして、振り返りの時間を設けた。

音楽科の授業：「強弱記号」のアクセントが「アきょーㇿじゃくアきㇿごー」になっているので、正しいアクセントでの発音を聴かせると、その場では多少よくなるものの、とくに「記号」の「き」は上がったまま直らない。強いアクセントがつくタイミングで音が高くなりやすい(強さと高さの区別が余りついていない)と感じる。

体育科の授業：保健の教科書(学研, 2021)に載っている、ある児童の6歳から18歳までの身長の変化を表す絵(単元「変化してきたわたしの体」)を見せてから、「〇くんの身長のはび方を見て、どうですか?」と尋ねると、「身長の高さが同じ」と答えた。「高さが同じ」ではなく、「のび方が同じ」と答えてほしかったので、復唱させた。本児の言いたいことのニュアンスは伝わってくるが、言語表現に違和感をもつことがある。

d) **言語聴覚士からの指導・助言の内容：**一般的に人工内耳装用者は、音の強弱は聞き取りやすいが、音の高低は聞き取りが難しいので、イントネーションの自然学習が難しい。しかし、早期に人工内耳の装用を開始することにより、聞き取りが改善することも期待できる。イントネーションの指導をする際には、高低を大げさに提示したり、視覚的な補助手段を用いたりすることにより、児童が学習しやすい環境を整えることが大切である。イントネーションの指導の際には、「あアめ」と「あㇿめ」の聞き分けや、疑問文か平叙文かの聞き分けを取り入れることも効果的である。本児の話し方は言語発達が緩慢な児童の話し方に似ている。言葉と言葉を組み合わせて言葉を産生することが困難な様子がみられることから、発話する際に、どうしても語頭音に力が入ってしまうのではないか。そのことによりイントネーションが不自然になってしまう可能性が考えられる。「身長→高い・低い」という言葉との結び付きはできているが、「身長→伸びる・伸び・縮む」などの言葉の結び付きがまだできていない。教科書に出てくる言葉の意味を一つ一つ確認しながら指導していくことが大切である。

e) **指導・助言後の取組：**言語聴覚士から指導・助言を仰ぎ、本児の課題がより鮮明になった。以下、それぞれの授業場面での取組を報告する。

発音(自立活動)：イントネーションの指導に重点を置いていたが、本児の課題は、まず言いたいことを正しい構文で産生できる力を身に付けさせることであることが分かった。そのため、対話の場面では、じっくりと話を聞いてから、適切な文を聞かせ、こまめに復唱させ、もう1度初めから自分の言葉で言わせる指導を丁寧に行うように、指導の重点を修正した。その結果、言葉の出だしにみられる力みが和らぎ、以前よりもアクセントやイントネーションの不自然さが目立つことは少なくなってきた。

社会科：新出語を書かせて音の抜けや誤りがないかの確認のみとし、アクセントやイントネー

ションは以前より重視しないようにした。下学年で扱った言葉に再度触れ、本児が使える言葉を増やすことを大事にするようにした。

外国語活動：言葉の強さや長さについて確認し、アクセントやイントネーションはそれほど重視しないようにし、本児がうまく発音できていたときに褒めるようにした。

理科：言葉のイントネーションについての指導より、言葉の意味や使い方の理解に重きを置いている。人体の骨格や動きについての授業で、筋肉は力を入れると縮む、力を抜くとゆるむといった内容があり、「ゆるむ」の発音が「ゆるむ↗」といった発音になってしまうことがあった。しかし確認していくと「ゆるむ」という言葉の発音だけでなく言葉の意味や「筋肉がゆるむ」という状態への理解が不十分であることが分かった。そこで糸を使った骨格と筋肉のモデルを作り、自分の体を脱力させる運動で「筋肉に力が入っていない状態＝筋肉がゆるんだ状態」というイメージがつかめるように指導を行った。理解が進んだことで「ゆるむ」という言葉の使い方は自然になったように思われる。

音楽科：歌詞の音読の際に、より大きな表現でイントネーションを指導するようにした。また、手を使って音の高低や強弱を表すようにした。初めは、手と声の調子がちぐはぐであったが、何度か行ううちに慣れて、正しいイントネーションや言葉の流れをつかんで手を上げ下げすることができていた。

体育科：イントネーションの指導と並行して、言葉にはいろいろな言い方や表現があることに着目させて学習を進めている。体や心、健康、運動についての学習用語を題材にして、言葉の広がりやつながりが少しずつ定着していけるように、視覚教材や実物を通してイメージを持たせ、復唱させるなどして、自分の発声でしっかり言えるように心がけている。

4) 成果とまとめ：言語聴覚士の助言を受けてから、それぞれの授業において、本児への指導のねらい、指導方法や内容を改善し、取り組んできた。言語聴覚士の指摘からは、正しいイントネーションを身に付けさせるためには、学習しやすい環境の整備の他に、言語力や話し言葉を通じた理解力の育成が重要であることが分かる。グループ内では、昨年度、リズム感やイントネーションなどを意識した読み方や話し方を向上させるために、内容理解との関連を意識しながら指導にあたることを共有したが、今回の言語聴覚士の助言により、昨年度の指導方針への確信が深まった。その結果が、指導のねらい、指導方法や内容の変化につながったものと思われる。現在、少しずつ指導の成果が出てきており、今後も、教科等の担当教員のグループにおいて、学級担任の意見を参考にしながら情報交換を密接に行い、指導を進めていきたい。

4. まとめ

わたりの指導に関する検討グループは、個別指導を中心とした実践を重ね、わたりの指導において重要な「発音と文字を結び付ける指導」を中心に検討した。その結果、人工内耳装用児の音韻意識の形成には、自己の発音への意識を高める必要があり、そのためには、聴覚情報のほかに、音韻サインなどの視覚情報を利用する必要があると考えられた。人工内耳装用児の音韻意識に関する実証的研究は大変少ないこと（坂本，2009）が指摘されているため、今後も実践を積み上げ、継続した検討が必要であると考えられる。視覚情報の利用に関しては、だれでも、どのような教育環境でも使用できることが求められるので、音韻サインに限らない、他の方法

を用いた実践も重要になると考える。

話し合いを通じた読みの指導に関する検討グループは、「聞く」態度に課題がある人工内耳装用児を対象に、「聞く」態度を育てながら読みの指導実践を行った。実践事例からは、「聞く」態度の育成のために、対象児の特性に応じた工夫を施しながら継続した働き掛けを行っていることが分かった。また、「聞く」態度の変容は、話し言葉の理解と深く関係することが示唆され、「聞く」態度の変容が話し言葉の理解を促し、間接的に「読み」の学習にも効果をもたらすと考えられた。「聞く」態度に課題のある人工内耳装用児は、多く存在すると考えられるため（鄭ら、2020）、「聞く」態度と他の言語活動との関連から検討する今回のような取組は、今後も継続する必要があるだろう。

言語活動における ICT の活用に関する検討グループは、言語活動におけるタブレットの効果的活用について、国語科の表現（書く）活動と自立活動の実践を行った。その結果、人工内耳装用児の言語活動の活発化や言語活動に関する課題の改善に、タブレットが大いに貢献する可能性が示唆された。グループ内では、タブレットの活用に関して、今後の具体的な方針や内容が示されており、指導実践に基づく成果が期待される。

読み方や話し方の指導に関する検討グループは、「正しいイントネーションを身に付けさせるための指導」をテーマに実践を行い、実践に関する助言を言語聴覚士に求めた。言語聴覚士の助言とそれに基づく実践を通じて、正しいイントネーションを身に付けさせるためには、学習しやすい環境整備のほかに、言語力や話し言葉を通じた理解力の育成が重要であると考えられた。今後も、学習環境の側面と言語力、理解力の側面から、実践を積み上げる必要があると考える。

今回、言語活動の発達段階や ICT 活用等の教育ニーズに関する 4 つの検討グループにおいて、検討を重ねながら指導のテーマを設定し、指導実践を行ったことは、大変意義深い取組であったと考える。それは、今回の取組を通じて人工内耳装用児の指導に関して一定の成果が得られたためである。また、各テーマに基づく指導実践のいくつかは、言語活動において理解活動の重要性を推察させる事例であった（例えば、「話し合いを通じた読みの指導に関する検討グループ」の事例など）。しかしながら、今回、各グループで検討した実践事例は決して多いとは言えない。今後の課題を意識しながら、指導実践を積み上げ、引き続き検討を重ねていきたいと考える。

第7章 全体的考察

1. 人工内耳装用児の言語活動と言語能力に関する特徴

客観的評価に基づいて人工内耳装用児の言語能力に関する特徴を分析した結果、人工内耳装用児の読書力は、停滞することなく、健聴児と同様に発達する可能性があること、一方、人工内耳装用児の装用閾値と読書力との関係性は低いことが示された。これらは、いずれも先行研究（井脇，2008；廣田，2009；中川ら，2012）とは異なる結果である。このような結果を導いた要因の一つとして、対象児の数の少なさやその他の要因（例えば、装用時期の要因など）の統制が不十分であったことは否定できないが、別の要因としては、今回対象となった人工内耳装用児の言語活動の高まりとそれに関わる指導（幼児期を含む）の成果であることが考えられる。人工内耳装用児の言語活動の評価と読書学年の間には有意な高い相関が認められ、言語活動と読書力の強い関係性が示されたが、それは、今回の対象児に対して言語能力と言語活動の課題に基づき、言語活動に関する指導が丁寧に行われてきたことに由来するとも考えられる。

一方で、担任教員による言語活動の評価を分析した結果、高学年段階でも達成度が低く、人工内耳装用児にとって課題と考えられた項目もあった。「自らの理解状態の評価に基づいて質問する・読み返す態度」（「聞く」・「読む」態度）、「広い文脈に基づいて理解する能力」（「聞く」能力）、「相手を意識し、話す順序や組み立てを考慮して話す能力」（「話す」能力）、「書いたものを読み返したり、正そうとしたりする態度」（「書く」態度）、「あらすじや要点、心情の変化などを理解する能力」（「読む」能力）、「『新しい言葉』や『接続詞』を積極的に使用する能力」（「書く」能力）、「感じたこと、考えたこと、気付いたことを表現する能力」（「書く」能力）、「目的に応じた書き方ができる能力」（「書く」能力）などであった。ここには、高次レベルの言語活動も含まれるが、従来、聴覚障害児の課題として指摘されてきたものが多く含まれている。その限りにおいては、人工内耳装用児も難聴児としての側面に注意を向けた、継続した言語指導が必要であること（井脇，2008）や聴覚障害教育における従来の指導法が人工内耳装用児にも有効であること（久川・橋本・広瀬・松本，2022）が支持されると考えられる。

2. 人工内耳装用児の言語活動に関する指導の在り方の検討

言語活動の評価により示された人工内耳装用児の言語活動に関する課題の解決のために、指導実践事例の分析や、言語活動の発達段階や ICT 等の教育ニーズに基づく検討を基に指導の在り方を検討した。

PDCA サイクルに基づく実践記録を基に人工内耳装用児の指導事例を分析した結果、人工内耳装用児は、学年群間で、話し言葉に関する指導と書き言葉に関する指導事例数に差異が認められたため、低学年と高学年で言語発達に応じた言語活動が展開されていると考えられた。また、人工内耳装用児の指導事例は、言語活動の達成度が低い項目に関する事例が多かった。担任教員は、人工内耳装用児の言語発達を考慮し、言語活動に関する課題の改善を目指して指導実践を行っていると考えられた。

そこで、言語活動や言語能力が中程度以下の人工内耳装用児を対象とした 15 の指導実践報

告を基に、具体的な指導内容や成果について検討した。その結果、複数の課題やねらいを基に指導のテーマが設定され、「聞く・話す」活動を中心に複数の活動を組み合わせて指導が行われていることが明らかになった。この結果から、言語活動に関する複数の課題が関係し合うこと、また、課題の改善には、複数の活動を利用した指導が必要であることが示唆される。特に、「聞く・話す」活動（つまり「対話」）は、読み書きに関する指導内容においても、また、高学年においても、必要かつ重要であると考えられた。

指導の成果としては、指導のテーマに示されたねらいや課題以外にも成果物（副産物）が得られたという報告が約半数認められた。これは、課題中心ではなく、人工内耳装用児の理解活動に重きを置いた対象児中心の言語活動が展開されたことによるのではないかと考えられる。報告した15の指導実践のほとんど（＜事例 5-5＞以外）は、練習課題を設けたドリル学習的な活動内容ではなかった。担任教員が人工内耳装用児の言語発達や特性を考慮し、話題や場面を利用しながら、理解しやすい内容や環境（視覚教材の活用を含む）を設定して指導を行っていた。そこでは、理解活動への動機付けや知識（経験を含む）の活用を促すような働き掛けが行われており、教員と児童の間あるいは児童間のやり取りを通じて児童の発話（理解の確認を含む）が促されていた。この一連の活動に基づく児童の発話が指導場面を広げ、教員の指導や評価、あるいは児童自らの理解に関する評価（理解のモニタリング）の場となったことが考えられる。その結果、多くの成果物を生み出したのかもしれない。理解活動に関わって、対話に基づく言語活動が展開される実践例は、言語活動の発達段階や ICT 等の教育ニーズに基づく指導実践においても確認できる。学年が上がることに伴い、読みの教材など、学習内容が高次化していても、教員と児童、あるいは児童間の対話は必要であり、そこでの対話が、学習言語が児童の中に取り込まれる重要な機会となっていると考えられる。学習指導要領の改訂で示された「主体的・対話的で深い学び」つながる言語活動の一つの具体例と言えるのではないだろうか。

このように、人工内耳装用児の理解活動に関わって生じる児童の発話が、適切な指導の機会を生み、また、その結果が言語活動の能力や態度の育成につながるなら、今回の指導実践のように、対象となる人工内耳装用児の言語発達や特性に適った話題や場면을基に展開される言語活動には十分な成果が期待される。また、そこでは、やり取りを通じて児童の有する知識や経験を活用させるような働き掛けが必要であると考えられる。これは、斎藤（1986）や星・斎藤（1988）にみられる指導実践事例からも分かるように、これまで補聴器装用児を対象にした特別支援学校（聴覚障害）における言語指導の一つの在り方であると思われる。久川ら（2022）が主張するように、聴覚障害教育における従来の指導法は、人工内耳装用児にも有効であると言えるであろう。

第8章 まとめと今後の課題

本研究は、聴覚口話法による教育を行う特別支援学校（聴覚障害）小学部児童を対象に、人工内耳装用児と補聴器装用児の言語活動・能力に関する評価結果を分析し、人工内耳装用児の言語活動と言語能力に関する特徴を検討した。また、指導実践事例とその分析を通じて人工内耳装用児の言語活動における指導の在り方を検討した。研究の結果、人工内耳装用児の言語能力は健聴児と同様に発達する可能性があること、その一方で、人工内耳装用児は装用閾値と言語能力の関係性は低いこと、人工内耳装用児の言語活動における課題の多くは、従来、聴覚障害児に指摘されてきた課題であることが示された。

また、指導実践事例からは、言語能力に課題のある人工内耳装用児に対して、補聴器装用児に対するこれまでの指導法の有効性が示唆され、また、1例ではあったが、人工内耳装用児の特性を生かした指導実践も認められた。言語活動の発達段階やICT等の教育ニーズに基づくグループ別検討においても、人工内耳装用児の特性を生かしながら、読み方や話し方に関して正しいイントネーションを身に付けさせるための新たな取組が行われており、今後の成果が期待される。

人工内耳装用児の学びの場は、現在多様化している。今後は、通常学級や特別支援学級、通級による指導など、人工内耳装用児の学びの場に合った、言語活動に関する指導の在り方の検討が必要であると思われる。

これまで、特別支援学校（聴覚障害）では、聴覚障害児の言語活動に関して、例えば、「分からないときに尋ねる」ことを重視し、指導してきた。この質問行為が聴覚障害児の理解活動において必要であると考えられてきたためであろう。しかし、通常学級での学習に適應できる人工内耳装用児にとって質問行為がどれだけできるのだろうか。健聴児は、話合い活動において質問行為や発言行為をしなくても、友達の意見を聞くことによって認知的活動が促されれば、理解を深めることができる事例が報告されている（秋田，2002）。通常学級で情報が保障されるという条件において人工内耳装用児にもそのような経験ができるのだろうか。あるいは、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の少人数環境の中で質問行為を育てる環境や時間がやはり必要なのだろうか。

異なる教育環境で学ぶ、人工内耳装用児の言語活動に関する特徴が明らかにされ、各環境の特性を生かした指導の在り方が検討される必要があるだろう。その検討の過程において、今回示された人工内耳装用児の言語活動に関する指導の有効性が検証されるものと期待される。

文献

- 赤松裕介・廣田栄子・尾形エリカ・山唄達也（2022）先天性重度聴覚障害人工内耳装用例の読書力診断検査による検討. 音声言語医学, 63（1）, 34-42.
- 秋田喜代美（2002）教室における談話, 稲垣佳世子・鈴木宏昭・亀田達也（編著）. 放送大学大学院教材『認知過程研究—知識の獲得とその利用—』, pp180-191, 放送大学教育振興会.
- 鄭仁豪・原島恒夫・加藤靖佳・左藤敦子・澤隆史・庄司和史・長南浩人・齋藤友介・田原敬・茂木成友・伊藤僚幸・橋本時浩・眞田進夫・石井清一・桑原美和子・鎌田ルリ子・吉野賢吾・久川浩太郎（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）.
- 鄭仁豪・原島恒夫・加藤靖佳・左藤敦子・澤隆史・庄司和史・長南浩人・齋藤友介・田原敬・茂木成友・伊藤僚幸・眞田進夫・石井清一・鎌田ルリ子・橋本時浩・桑原美和子・吉野賢吾・久川浩太郎（2020）人工内耳装用児の学習状況等に関する全国調査. 聴覚障害, 783, 22-61.
- 鄭仁豪・原島恒夫・加藤靖佳・左藤敦子・澤隆史・庄司和史・長南浩人・齋藤友介・田原敬・茂木成友・伊藤僚幸・眞田進夫・石井清一・鎌田ルリ子・橋本時浩・桑原美和子・吉野賢吾・久川浩太郎・広瀬由美・松本愛・川門前泉（2021）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（最終報告書）.
- 鄭仁豪・川門前泉・久川浩太郎・鎌田ルリ子・眞田進夫・廣瀬由美・石井清一・松本愛・橋本時浩・桑原美和子・吉野賢吾・伊藤僚幸（2021）人工内耳装用児の全国実態調査（追跡調査）と実践研究の報告, 聴覚障害, 787, 22-55.
- 学研（2021）みんなのほけん3・4年.
- 林田恵実・小野敦也・馬杉翠・大谷典子（2022）話し合いを通じた国語の授業—表現の幅を広げ, 話し合い活動を充実させるために—. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 44, 32-34.
- 廣田栄子（2009）聴覚障害児における書記リテラシー形成の実態調査と評価・指導臨床システムの開発研究. 科学研究費補助金研究成果報告書.
- 星龍雄・齋藤佐和（1988）重度聴覚障害児の教育—星研究室17年の成果—. 聾教育研究会.
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫（2002）理解を求める活動, 稲垣佳世子・鈴木宏昭・亀田達也（編著）. 放送大学大学院教材『認知過程研究—知識の獲得とその利用—』, pp152-164, 放送大学教育振興会.
- 井脇貴子（2008）人工内耳装用児の読書力について. Audiology Japan, 51（5）, 521-522.
- 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）.
- 川中子みのり・岡田佳奈・川上綾子・深江健司・渡邊明志（2022）フレーズ感や言葉の立体感を意識して、流暢に歌う一読み方や話し方の向上（変化）を目指して一. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 44, 35-38.
- 公益財団法人テクノエイド協会（2012）聴覚障害児の日本語言語発達のために一ALADJINのすすめ一.
- 久川浩太郎・橋本時浩・廣瀬由美・松本愛（2022）人工内耳装用児の言語活動と指導に関する聞き取り調査一人工内耳装用児全国実態調査後の追跡調査を通して一. 第56回全日本聾教育研究大会（愛知大会）実行委員会事務局（編），第56回全日本聾教育研究大会愛知大会研究集録，第56回全日本聾教育研究大会（愛知大会）実行委員会，88-89.
- 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. 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一ALADJINのすすめ一』 pp114-120, 公益財団法人テクノエイド協会.
- 日本文教出版（2021）小学道徳生きる力6年.
- 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一発達障害に関わる全国調査を通して一. AUDIOLOGY JAPAN, 62 (5), 377.
- 斎藤佐和（1986）聴覚障害児童の言語活動一「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一. 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1一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2一言語に関わる評価および言語発達に即した指導について. 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3一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.
- 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一「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一』, pp134-140, 聾教育研究会.
- 坂本徳仁（2009）人工内耳装用児におけるリテラシー・言語・学力. コア・エシックス, 5, 161-170.

- 佐渡雅人・太田康子・青田豊樹・吉野賢吾（2022）デジタル教科書・教材を用いた言語力、思考力を育てるための方法（その1）. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 44, 39-42.
- 新谷朋子・吉野真代・川端文・北川可恵・氷見徹夫（2012）発音明瞭度から見えてくる背景と言語発達, 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—』, pp172-176, 公益財団法人テクノエイド協会.
- 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.
- 東京書籍（2021）新しい国語3年上巻.
- 東京書籍（2021）新しい国語4年下巻.
- 東京書籍（2022）新しい国語3年上・下巻.
- 東京書籍（2022）新しい国語4年下巻
- 東京書籍（2022）新しい国語6年.
- 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.

謝辞

本稿の執筆にあたり、丁寧なご指導をいただきました筑波大学名誉教授 齋藤佐和先生、本研究に対しご助言をいただきました筑波大学名誉教授 四日市章先生、筑波大学教授 鄭仁豪先生に厚く御礼申し上げます。また、人工内耳装用児の指導実践において大変貴重なご助言を賜りました東京大学医学部附属病院耳鼻咽喉科・頭頸部外科言語聴覚士の赤松裕介先生、尾形エリカ先生に心より御礼申し上げます。

付記

本研究は、文部科学省「特別支援教育に関する実践研究充実事業（令和3年度～令和4年度）」の一環として実施されたものである。

資料1 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付けて、人に分かるようにはっきり話そうとしている。 |
| | | 12 | 人前で自然に話すことができる（1対1でも、小集団の場合も）。 |
| | | 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 | 発音に気を付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ろうとする。 |
| | | 22 | 因果のどうして、なぜ、どんな、どのように（どんなふう）に、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することができる。 |
| | | 26 | 先生や友達の話をして、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）。 |
| | | 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。 |
| | 話す | 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 | 文章のあらすじをとらえることができる。 |
| | | 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付き、その役割が分かる（読み取れる）。 |
| | | 48 | 文の前後の関係（文脈）を手掛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。 | |
| | 書く | 55 | 自分の行動や身近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、気付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 | 文末表現（平叙文～だ、丁寧文～です）について理解している（3年以上）。 | |
| | 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・四文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）。 | |

資料2 「PDCA 記録用紙」の様式と記入例

PDCA 記録用紙 (令和3年度)

児童名

児童A

担当者

担任B

| | | | |
|---|---|--|--|
| グループテーマ _____ | | 指導のポイント _____ | |
| わたりの指導に関する研究グループ | | 1 話の理解の程度を確かめる。 | |
| チェックリストから導出される目標 _____ | | 2 絵やカードなどの手がかりを利用する。 | |
| 話を聞いて分かるという意識を育てるとともに、学習したことや経験したことに関して正しい文で話させる。 | | 3 思ったことや考えたことを引き出し、正しい文で話させる。 | |
| | | | |
| 目標の設定 | 実施したこと | 自分の視点での気づき | 課題解決のための行動 |
| PはPlan(計画)とProcess(過程) | 予定通り? ずれ? 計画の変更・修正? | 上手くいった、いかなかった原因? | 何を变える? 何をやめる? 何を始める? |
| 6/21 | | | |
| 指示どおりに行動する活動を取り入れる。 提示したカードは読ませるようにする。 生活科で思ったこと引き出す。 | 友達の行動を見ながら動いていた。 読んでいた。 思ったことを発言できなかった。 | 指示内容が新規の事柄ばかりであった。 — 授業の振り返りの際の発言はまだ難しい。 | 分かることを指示に盛り込む。 少し発音に気をつけさせる。 活動の途中や終了後すぐに働きかける。 |
| 6/28 | | | |
| 指示どおりの行動(分かることを盛り込む)。 発音に気をつけてカードを読ませる。 個別指導で思ったこと引き出す。 | 行動できた。 上手に読んでいた。 誤りはあるが、思ったことを発言できた。 | 分からないときには友達を見るようだ。 — 発言が多く、効果があった。 | 分からないときには尋ねるよう指示する。 しばらく継続する。 実物を使った活動を継続。 |
| 7/5 | | | |
| 指示どおりの行動(分からない時尋ねさせる)。 発音に気をつけてカードを読ませる。 生活科(活動の途中)で思ったこと引き出す。 | 教示どおり尋ねることができた。 カードがないと発話できなかった。 誤りはあるが、発言できた。 | 分かって、できたときは褒めた方がよい。 読むだけで、理解や定着にはつながっていない。 効果があった。 | 児童Aが分からないと思った場面を見つける。 カードを隠して発話させる場面をつくる。 しばらく継続する。 |
| 7/12 | | | |
| 指示どおりの行動(分からない時尋ねさせる)。 カードを読ませたり、隠して言わせたりする。 個別指導で思ったこと引き出し、書かせる。 | 分からないときに表情を変える場面があった。 隠すと言えないことが多かった。 正しく言えたことは、言ったとおりに書けた。 | 大きな変化! タイミングを考え、頻度を増やす必要がある。 書けたら、読ませることも必要。 | 表情を変える場面を観察する。 とりあえず提示したらすぐに隠して言わせる。 個別指導では、書いたら読ませるようにする。 |
| 備考 | | | |

註) 本記入例は、PDCA サイクルによる実践記録の作成に関して教員間で共通理解を図るために作成された。
また、本記入例は、1週間単位の記録であるが、実際には、2,3週間単位で実践記録を作成した。

研究代表及び編集責任者

西 垣 昌 欣

筑波大学附属聴覚特別支援学校校長

研究担当及び執筆者

| | | |
|---------|---------------------|-----------|
| 深 江 健 司 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教務副主任 | 第1章～第8章担当 |
| 長 岡 康 彦 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部主事 | 第5章・第6章担当 |
| 青 田 豊 樹 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 飯 塚 和 也 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 大 谷 典 子 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 太 田 康 子 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 岡 田 佳 奈 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 小 野 敦 也 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 川 上 綾 子 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 川 島 萌 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 川中子 みのり | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 宍 戸 美 奈 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 佐 渡 雅 人 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 天神林 吉 寛 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章担当 |
| 林 田 恵 実 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 前 川 久 樹 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |
| 馬 杉 翠 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 吉 野 賢 吾 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第5章・第6章担当 |
| 渡 邊 明 志 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 | 第6章担当 |

研究及び編集協力者

| | |
|---------|-----------------------------|
| 齋 藤 佐 和 | 筑波大学名誉教授 |
| 四日市 章 | 筑波大学名誉教授 |
| 鄭 仁 豪 | 筑波大学人間系教授 |
| 赤 松 裕 介 | 東京大学医学部附属病院耳鼻咽喉科・頭頸部外科言語聴覚士 |
| 尾 形 エリカ | 東京大学医学部附属病院耳鼻咽喉科・頭頸部外科言語聴覚士 |
| 伊 藤 僚 幸 | 筑波大学附属久里浜特別支援学校校長 |
| 眞 田 進 夫 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校副校長 |
| 鎌 田 ルリ子 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校主幹教諭 |
| 石 井 清 一 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教務主任 |
| 橋 本 時 浩 | 筑波大学特別支援教育連携推進グループ教諭 |
| 久 川 浩太郎 | 筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭 |
| 岡 崎 利早子 | 山形県立山形聾学校教諭 |

