

発達障害を併せ有する聴覚障害児の格助詞の指導に関する事例的研究

近藤 優樹

I 問題と目的

聴覚障害児の文理解方略は、文中の単語の位置と絵の中の人物の位置のマッチングによる「絵と文のマッチング反応」、文中の単語間の意味的な整合性を手がかりに文を解釈する「意味的方略」、文中の単語を一律に動作者—対象者という順序で解釈する「語順方略」、助詞を手がかりにして文を解釈する「助詞方略」の順で発達する(我妻, 1998)。

聴覚障害児の文理解方略から、文を正確に理解するためには助詞の理解が前提であることが分かる。しかし、ADHD を併せ有する聴覚障害児の場合、ADHD 症状としての注意の維持、持続、定位の問題により統語方略や助詞・語順の理解に遅れが生じることが示唆されている(山本・川崎・福本・福島・国末・長安・西崎, 2004)。このような示唆がありながらも、ADHD を併せ有する聴覚障害児を対象に助詞の効果的な指導法を検討した研究は現在に至るまでほとんどなされていない。

そこで本研究では、集中力と文の読み書きに困難を示す、発達障害を併せ有する聴覚障害児 1 例を対象に格助詞の理解を促す指導を実施し、効果的な指導法について検討することを目的とする。その際、聴覚障害児の文理解方略の視点から分析を行い、指導前後の対象児の格助詞の理解の変容について考察する。

なお、本研究では、聴覚障害児にとって習得の困難さが従来から指摘されており、かつ格助詞の必要性を明確にすることのできる(中村, 1996)「が」「を」「に」に焦点を当てて指導を実施する。

II 方法

1 対象児

小学校難聴学級に在籍する、ADHD との診断を受けた 2 年生男子 A 児。裸耳の平均聴力は右耳 98dB、左耳 96dB であり、補聴器両耳装用時の平均聴力は 44dB である。

LC スケールの結果、言語表出、言語理解、コミュニケーションの LC 年齢は 4 歳前半であった。

2 実態把握

A 児の格助詞の理解の程度及び用いる文理解方略を把握するため、中村(1996)を参考に文選択課題(図 1)、絵選択課題(図 2)、助詞挿入課題(図 3)を作成、事前テストとして実施した。

文選択課題と絵選択課題の分析の視点として、「絵と文のマッチング反応が見られるか」「語順方略による解答が見られるか」の 2 点を、助詞挿入課題の分析の視点として、「動詞に対応する格助詞を適切に挿入できているか」の 1 点を設定した。

事前テストの結果、文選択課題の正答率は 19%、絵選択課題の正答率は 56%、助詞挿入課題の正答率は 69%であった。また、文選択課題においては絵と文のマッチング反応が、絵選択課題においては絵と文のマッチング反応、語順方略が見られた。



図 1 文選択課題の例

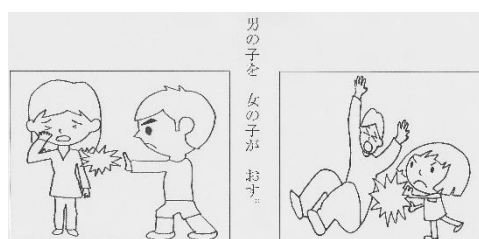


図 2 絵選択課題の例



図 3 助詞挿入課題の例

3 指導の概要

事前テストの結果から、「格助詞「が」「を」「に」の用法が定着していない」「文理解方略が絵と文のマッチング反応や語順方略のレベルで停滞している」「動詞に対応する格助詞を覚えられていない」「文頭の名詞を動作者と文を解釈している、すなわち文理解の認知的枠組みが固定化している」の4点がA児の実態として挙げられた。

そこでA児の格助詞の理解を促すためには、まずは変換語順文(「Aに(を)Bが一する」)を繰り返し指導することで新たな文理解の認知的枠組みの形成を図り、それによって格助詞を手がかりとした文理解を促すことができると考えた。

また、聴覚障害を持つA児には視覚情報を活用した教材が有効であると考えられることから、絵を活用した指導を実施することにより、A児の格助詞の理解の定着を促すことができると考えた。

以上のことから、

- 1)「が名詞句」が動作者、「に・を名詞句」が対象者であることを文の中で覚えさせる指導
- 2)絵を活用して動作者、対象者を確認させる指導の2種類を設定した。

1)の指導では、A児が変換語順文に慣れることを目的とした「文の意味理解に関する指導」と、動作と文をマッチングさせて文中の格助詞に注目させることを目的とした「動作の提示による正誤形式での指導」を実施した。

2)の指導では、格助詞を手がかりとした文理解の定着、そして動詞に対応する格助詞を覚えさせることを目的として、2択式の「文選択課題」、同じく2択式の「絵選択課題」、「助詞挿入課題」を並行して実施した。

4 指導期間

A児2年生の2学期、X年10月8日から12月8日まで全13回、A児の在籍する小学校の難聴学級教室にて指導を実施した。指導と評価の流れを図4に示す。

5 評価

指導の途中で中間テストとして絵選択課題を、全指導が終了した後には事後テストとして文選択課題

題、絵選択課題、助詞挿入課題を実施した。

分析の視点は、事前テストと同様である。

6 倫理的配慮

本研究は、A児の保護者およびA児の在籍する小学校の学校長に研究の目的を説明し、同意を得た上で実施した。また、本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得た。

III 結果

- 1 「が名詞句」が動作者、「に・を名詞句」が対象者であることを文の中で覚えさせる指導

第1回から第3回まで、文の意味理解に関する指導を実施した。

第1回では正常語順文と変換語順文を同時に提示し、2つの文が同じ意味であることを指導したが、A児は文型が同じであるか否かに着目してしまい、指導すると混乱する様子が見られた。

そこで第2回と第3回の指導では変換語順文のみを指導で取り上げた。その結果、A児自らが文を考える、提示した文の動作化を図るなどの様子が見られるようになった。

第4回と第5回は、動作の提示による正誤形式での指導を実施した。指導者らが動作を提示し、その内容が提示文と同じ意味であるか否かをA児に回答させた。文を提示した際に動作者や対象者をA児に質問すると、A児は正答を答えることが

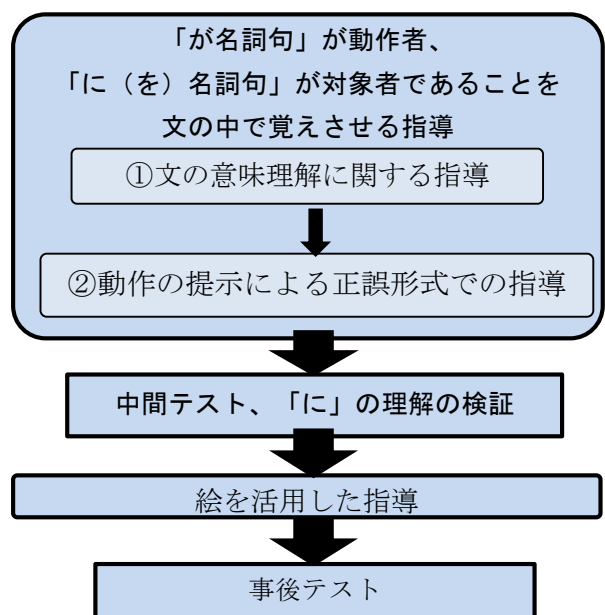


図4 指導と評価の流れ

でき、正誤選択においても正答できていた。

2 中間テスト

第5回までの指導を経た上でのA児の文理解方略を把握するため、事前テストにおいて「絵と文のマッチング反応」「語順方略」による解答がともに見られた絵選択課題を実施した。

正答率は63%であり、誤答した問題では絵と文のマッチング反応や語順方略を用いていることが確認された。誤答は格助詞「に」を含む問題で顕著であり、かつ特定の動詞の問題に誤答が集中していたことから、誤答した問題の絵の分かりにくさが文理解に影響を及ぼしていることが推測された。

そこで、格助詞「に」を含む文の理解を検証するため、新たに動詞を追加して絵選択課題を作成、実施した。検証の結果、「に」の理解は第5回までの指導で進んでいると考えられた。

3 絵を活用した指導

第7回から第10回までの指導では、ひとつの動詞に対して絵選択課題2題、文選択課題2題、助詞挿入課題1題の計5題を1セットとし、1セット中の正答は特定の人物が動作者となっている文に統一して実施した。

第11回から第13回までの指導では、1セット中の正答は動作者を統一せずに実施した。さらに、第13回の指導では絵選択課題、文選択課題、助詞挿入課題ごとに課題を実施した。

学習に対する集中力の持続が困難であったために正答率が低下した回が2回あったが、それ以外の回では90%以上の正答率を示した。第13回で助詞挿入課題を実施した際、自力で解答できない様子が見られた。

4 事後テスト

全13回の指導終了後に絵選択課題、文選択課題、助詞挿入課題を事後テストとして実施した。

絵選択課題の正答率は97%、文選択課題の正答率は100%、助詞挿入課題の正答率は63%であった。文理解方略については、絵選択課題において語順方略による誤答が1問見られたが、絵と文のマッチング反応は見られなかった。

5 事前・中間・事後テストの比較

事後テストにおける絵選択課題、文選択課題は事前・中間テストと比較して正答率が上昇した。絵選択課題における正答率の変化を図5に、文選択課題における正答率の変化を図6に示す。一方、事後テストにおける助詞挿入課題の正答率は、事前テストと比較して低下した。助詞挿入課題における正答率の変化を図7に示す。

絵選択課題における文理解方略では、絵と文のマッチング反応の生起率が事前テストと中間テストでは38%であったのに対し、事後テストでは0%であった。また、語順方略の生起率が事前テストでは50%、中間テストでは38%であったのに対し、事後テストでは6%であった。

文選択課題における文理解方略では、絵と文のマッチング反応の生起率が事前テストでは75%

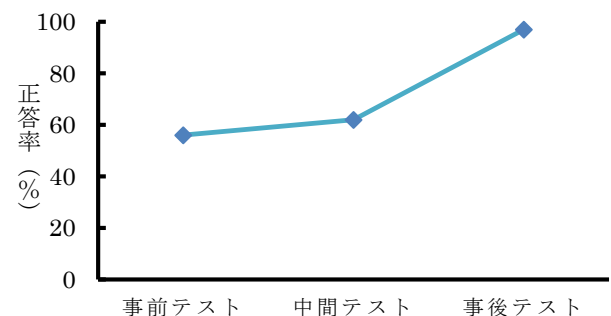


図5 絵選択課題における正答率の変化

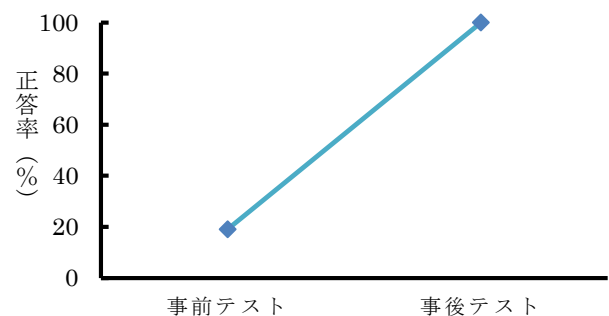


図6 文選択課題における正答率の変化

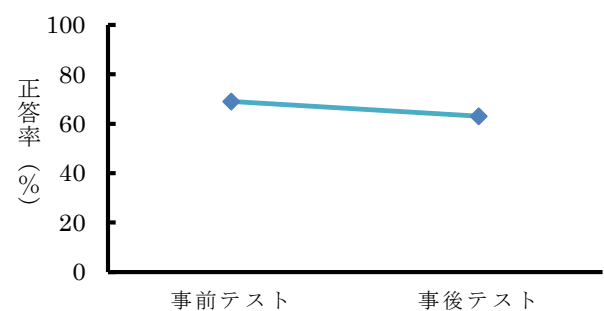


図7 助詞挿入課題における正答率の変化

であったのに対し、事後テストでは0%であった。

IV 考察

1 ADHD を併せ有する聴覚障害の言語面の特徴

A 児と、林(2008)で示されている聴覚障害単一症例児の LC スケールの結果を比較したところ、A 児の言語発達は聴覚障害単一症例児よりも遅い傾向にあることが推測された。また事前テストの結果から、言語的レベルの低い聴覚障害児が用いる方略を用いて文を理解していること、その背景には ADHD を併せ有する聴覚障害児は注意の問題により助詞の理解に遅れが生じる(山本ら、2004)ことがあると考えられた。

2 ADHD を併せ有する聴覚障害児に対する格助詞指導の効果の検証

「が名詞句」が動作者、「に・を名詞句」が対象者であることを文の中で覚えさせる指導のうち、文の意味理解に関する指導によって変換語順文の認知的枠組みが新たに形成され、それに伴い A 児からの文の表出や動作化がなされたものと考えられる。また、動作の提示による正誤形式での指導において、A 児は問題や指導者の質問にも概ね正答していたことから、格助詞を手がかりに文を理解し始めてきたものと考えられる。中間テストの結果や「に」の理解の検証からも、これらの指導によって文頭が動作者ではない文の理解ができるようになり、格助詞を手がかりとして文を理解し始めるようになってきたことが推測される。しかし、動詞によっては絵の情報に依存して解答しており、格助詞を手がかりとした文理解が定着しきれていないことが考えられた。

絵を活用した指導では、集中力の持続が安定しなかった回を除くと 90%以上の正答率であった。この要因としては、第 5 回までの指導で A 児が変換語順文の認知的枠組みを新たに獲得したこと、格助詞を手がかりとして文を理解できるようになったことがあると推察された。そして事後テストの正答率や用いた文理解方略から、これらの指導によって格助詞を手がかりとした文理解が図られていると考えられた。

以上のことから、助詞方略を用いた文理解の定

着に関しては、一連の指導は有効であったと考えられる。

文理解方略という観点からの文指導について我妻(1998)は、子どもがどのような方略の段階にあるのかを把握し、指導する文の意味的な制約の強弱や語順の違いといった内部要因をどのように組み合わせればよいかを考慮すれば、その子どもにとって無理のないような指導プログラムを組むことができると述べている。また、発達障害を併せ有する聴覚障害児の対応について大鹿・稲葉・渡部・長南・濱田(2014)は、まず聞こえにくさという一次障害への配慮が行われ、聴覚障害児としての教育が十分に保障されることが必要条件であると述べている。本研究の場合、A 児の文理解方略を基に指導法を検討したことが、大鹿ら(2014)の指摘する聴覚障害児としての教育の保障に該当するものとする。その指導の結果として、A 児に助詞方略を用いた文理解を定着させることができた。

以上のことから、子どもの文理解方略に考慮した指導は、ADHD を併せ有する聴覚障害児にとって有効であると考えられる。

文献

- 我妻敏博(1998) 聴覚障害児の文理解能力の研究. 風間書房.
- 林安紀子(2008) 第3章 C 特別な配慮が必要な子どものアセスメント. 大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦(編著), 言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム—LC スケールによる評価から支援へ—. 学苑社, 118-125.
- 中村真理(1996) 聴覚障害児における構文の指導に関する実験的研究. 風間書房.
- 大鹿綾・稲葉啓太・渡部杏奈・長南浩人・濱田豊彦(2014) 発達障害に関する第二回全国聾学校調査について—第一回調査との比較を中心に—. 聴覚言語障害, 42 (5), 51-64.
- 山本恵美・川崎聡大・福本裕子・福島邦博・国末和也・長安吏江・西崎和則(2004) 発達障害を伴う言語習得期前難聴児における人工内耳装用後の経過. 小児耳鼻咽喉科, 25 (2), 51-55.