

聴覚障害児の抽象語の理解

Comprehension of Abstract Words of Children with Hearing Impairments

石坂郁代

三浦良恵

Ikuyo ISHIZAKA

Yoshie MIURA

福岡教育大学特別支援教育講座 福岡県春日市立春日小学校

(平成20年9月30日受理)

要旨

本研究は、児童版抽象語理解力検査（宇野，2002）を用いて、聴覚障害児の抽象語理解の発達の様相を明らかにすることを目的とした。対象は小学3年から6年の知的障害のない聴覚障害児30名、および同学年の健聴児27名であった。

その結果、「知っている」抽象語の数は、障害の有無による差はなく、小学3年と6年は同程度であった。一方で「意味まで理解できている」抽象語の数は、健聴児では学年が上がるにつれて増えるが、聴覚障害児は小学4年以降で伸びが緩やかになった。聴覚障害児は「知っていると答えるが意味がわからない」語が多く、しかも誤り方は、無関連項目への誤りが多かった。この結果は、聴覚障害児の言語の問題点としてあげられる「9歳の壁」が、抽象語理解という観点から示されていると考えられた。これらを踏まえて、聴覚障害児に抽象語を指導する際の留意点等について考察した。

キーワード：聴覚障害、抽象語、9歳の壁

1 はじめに

1. 1 聴覚障害児の言語発達の特徴について

一般に聴覚障害児は、聴覚入力による言語学習の困難さが原因となり、言語面の様々な問題が指摘されている。我妻（2003）は、聴覚障害児の語彙の問題点として次の3点をあげている。

- ① 絶対的な語彙量が少ない
 - ② 知っている単語に凸凹がある
 - ③ 具体的な意味を表す単語は知っているが、抽象的な意味を表す単語を知らない
- これらについては、以下のような知見が得られている。

1. 1. 1 語彙量の問題

聴覚障害児の語彙の問題点を指摘する研究は多い。塚田（1968）は、ろう児童生徒の理解語彙量は普通児童生徒の語彙量に比べるときわめて低いものであると述べ、中西ら（1980）は、絵—単語合わせ語彙検査を聾学校児童と健聴児に実施した研究において、聾学校小学3年で健聴4歳児群のレベルであり、小学6年でも5、6歳レベルには至っていなかったと報告している。南出（1982）は、聾学校生徒に理解語彙テストを実施し、高等部の生徒が理解しやすいと答えた語は小学部において理解されている語と同様であると述べた。相馬ら（1986）は、感情語に関する研究において、①聴覚障害児童・生徒は健聴児童・生徒よりも感情語の語彙量が劣っており、聴覚障害高等部3年生は健聴小学4年生のレベルに達していない、②聴覚障害児童・

生徒は複雑な感情語に対しては著しく正答率が低下する、と報告している。また相馬ら（1987）は、類義語においても、聴覚障害児の高等部3年は健聴児の小学3年のレベルにも達していないことが明らかとなったと述べた。森藤（1999）は、小学部3年から伸び悩みが始まり、聴覚からの情報獲得が加齢とともに語彙量の発達に影響を及ぼしていると述べている。

学童期以降の語彙力の発達に関しては、Gaustadら（2002）が、聾と健聴の2群間で、大学生と小学校高学年児童の形態素の語彙力に関する知識の差を検討している。その結果、聾の大学生の語彙力は健聴の小学校5-6年生の語彙力より同程度か低く、語彙力が小学生レベルにとどまっていることが示された。

1. 1. 2 語彙量の個人差 —知っている単語に凸凹がある

個人差の特徴として、相馬ら（1986）は、聴覚障害児童・生徒は個人差が大きく、学年が進行しても個人差は小さくならないと指摘している。塚田（1968）や四日市ら（1995）も同様に、聴覚障害児の語彙量の個人差が大きいことを指摘している。

さらに、文理解の問題点としては、我妻（2003）が、①抽象的な意味の単語が使われている文が苦手であり、②文中の自分の知っている単語を適当に関連づけて文を解釈してしまう、と述べている。

1. 1. 3 抽象語について

米川（2002）は、ある一人の聴覚障害女性が25歳から45歳の20年間にわたってメモした、意味のわからないことば、読みがわからないことばを紹介している。例えば、げっぷ、興奮、ゴールデンウィーク、白紙、ふくらはぎ、薬局など486のことばがあげられている。その上で、米川はこのメモリストから、3つの特徴を指摘している。

①「あっさり」「たてこむ」などの和語が多いこと。

②「ぎっしり」「くよくよ」などのオノマトペ（擬音語・擬態語・擬声語・擬情語）が多いこと。

③「愛嬌」「活発」などの漢語が多いこと。

これらに加え、抽象的なことばが多くあることも見逃すわけにはいかない。聴覚障害者の事例報告ではあるが、聴覚障害者は、抽象的なことばは難しいことが容易に理解できる。

これらのことから、聴覚障害児は語彙量が少なく、その獲得が大学生以降も困難であり、抽象語の理解が苦手であることが明らかとなった。また、抽象語の獲得の問題は、語彙の量の問題だけではなく、文理解など他の側面にも影響していることが示された。

1. 2 抽象的な思考の発達について

1. 2. 1 健常児の思考の発達

ピアジェ（1967）は、子どもの思考の発達を4段階に区分している。このうち、3段階目にあたる具体的操作段階での思考は、具体的に理解できる事物や場面に限られているが、4段階目の形式的操作段階になると、抽象的内容についても論理的に操作できるようになるとされている。また吉野（1997）は、9、10歳児は論理的思考によって、自分が経験し、学習したたくさんの知識を自らの中に“構造化”し、一般化を図るようになり、抽象の世界への切符を手に入れていると言っている。さらに、糸山（2003）は9歳前後を境に思考形態が変わり、「日常的で現実的なことだけを考える」思考から、「いろんな考えができる」思考にステップアップすると述べている。この境を乗り越えることで成熟した考え方（抽象思考）ができるようになるという。つまり、この抽象的な思考の発達は、思考の発達において不可欠であるといえる。

糸山（2003）は、この境目のことを「9歳の壁」もしくは「具象世界から抽象世界への飛躍ポイント」と言い表している。

1. 2. 2 9歳の壁

健聴児の発達におけるキーワードとしてあげられた「9歳の壁」は、聴覚障害児の言語力や学力を表す際にも用いられることが多い。野田（2000）は「9歳の壁」を「聴覚障害児が9歳（小3レベル）から学力の停滞が見られたり、学年相応の学力の伸びが困難になる状態」と定義している。その理由は、聴覚障害児が具体的思考段階から抽象的思考段階へ移行しにくいことに問題があるからとされている。我妻（2003）は、「9歳のレベルまではなんとか発達するものの、そこで頭打ちの状態になり、9歳レベルを超えられない聴覚障害児が存在する」と指摘している。また、四日市（2003）は、「中学年以降では、抽象的な内容も徐々に扱われ、学習面での伸びが困難になる場合も多い。この時期の学習の停滞は、古くから『9歳レベルの壁』といわれている」と述べている。

これらのことから、聴覚障害児においても健聴児においても、抽象的な思考の発達がその後の思考の発達の鍵となるとまとめられる。その思考の発達には、語彙の発達も当然伴うが、聴覚障害児は、前節で述べたように、その語彙の発達につまずきがある。従って、聴覚障害児の抽象的な思考の発達を伸ばすためには、聴覚障害児の言語能力を的確に評価した上での語彙の発達の指導、特に抽象語の指導が重要である。

1. 2. 3 聴覚障害児の実態把握 ―抽象語理解力検査

聴覚障害児に実施されている言語的側面の評価法は、能登谷ら（1998）のアンケート調査によると、ITP Aが最も多く、他にWPPSI, WISC, 乳幼児精神発達診断法, PVTなどであった。

これら既成の検査を聴覚障害児に実施した場合、いくつかの問題点があげられる。1つ目は、我妻（2003）が述べているように、聴覚障害児の知識や能力にはムラがあるので、ある課題ができたからといって、等質の他の課題もできるとは限らないし、逆に、ある課題ができなかったからといって、等質の課題やその課題以上のレベルにある他の課題ができないとは限らないという点である。検査の多くには、中止基準が設定されているため、知識や能力にムラがある聴覚障害児は本来よりも低い評価になることもある。2つ目は、能登谷ら（1998）が指摘しているように、既成の検査の多くは音声言語による教示であり、音声言語以外の教示を使用した場合には、健聴児の成績と比較できなくなることに留意が必要な点である。これら既成の検査は、言うまでもなく健聴児用に開発されていて聴覚障害児の特殊性は考慮されておらず、言語能力を的確に把握することは難しいと言える。3つ目は、既成の検査で用いられている語彙は具象語を中心に構成されており、思考の発達に重要な抽象語に重きをおいて構成されている検査は見当たらない点である。

上記の1つ目と2つ目の問題点を解決する知能検査として、レーヴン色彩マトリックス検査（Raven's Coloured Progressive Matrices 以下RCPM）がある。しかし、RCPMは知的側面のみを評価する検査であり、3つ目にあげた問題点は解決できない。この問題については、成人を対象に開発された抽象語のみで構成されている標準抽象語理解力検査がある。

標準抽象語理解力検査（宇野，2002）は、抽象語を「明らかな具象語ではないこと、直接に知覚できないものや性質の概念を表す語」と定義し、成人および小児における言語性意味理解力障害を検出する目的で開発された。検査の特徴として次の点があげられる。

- ① 対象年齢は小学2年生から70歳代までと幅広い点
- ② 誤反応を意味的誤りと音的誤りとに分類できるため質的な分析ができる点
- ③ 聴覚的刺激と視覚的（文字）刺激間比較できる点
- ④ 検査語は抽象語のみで構成されている点

検査は、聴覚的理解力と視覚的理解力のうち、他の失語症検査などの結果から、理解力低下がより大きいと考えられるモダリティから開始する。検査項目は45項目あり、予備調査の結果、32項目について標準化されている。検査を実施する際は、標準化されている前半の32語のみを実施してもよいし、45語すべてを実施することも可能である。

Table 1 標準抽象語理解力検査における小学生平均正答数およびSD

	32 項目	45 項目
2 年	16.6 (4.3)	21.5 (5.3)
3 年	17.3 (4.8)	22.6 (6.0)
4 年	20.7 (4.2)	27.6 (5.5)
5 年	23.6 (4.0)	31.6 (5.5)
6 年	25.3 (4.5)	33.4 (4.5)

（ ）内の数値はSDである

標準抽象語理解力検査を聴覚障害児に実施した場合、聴覚的理解力検査手順で検査を実施すると、理解力は検出されないと考えられる。そのため、本研究では、標準抽象語理解力検査に基づいて児童版抽象語理解力検査を作成し実施した。

1. 3. 本研究の目的

本研究では、聴覚障害児を対象に、児童版抽象語理解力検査を用いて抽象語理解力を評価し、学年間の変化を検討することで、抽象語理解力の発達の様相を明らかにすることを目的とする。この研究の成果は、聴覚障害児に対する抽象語の指導法を改善するための基礎的研究として、教育的意義があると考ええる。

なお、本研究において「抽象語」とは、標準抽象語理解力検査と同様に、「明らかな具象語ではないこと、直接に知覚できないものや性質の概念を表す語」と定義する。

2 方法

2. 1 要因配置計画

本研究では、被験者の学年（3 学年～6 学年の 4 水準）、聴覚障害の有無（聴覚障害児、健聴児の 2 水準）の 2 要因をもちいる。従って、 4×2 の要因配置計画である。被験者の学年の要因と聴覚障害の有無の要因は被験者間変数である。測定値は児童版抽象語理解力検査の得点である。

2. 2 対象児

対象児は、聾学校、難聴学級に在籍する重複障害を有しない小学 3 年生～6 年生までの聴覚障害児 34 名と、普通学校に在籍する小学 3 年～6 年生までの健聴児 29 名である。各群の知的レベルがほぼ等質になるように RCPM の得点により対象児を選択し、最終的には、聴覚障害児 30 名（3 学年：9 名、4 学年：8 名、5 学年：4 名、6 学年：9 名、計 30 名）、健聴児 27 名（3 学年：7 名、4 学年：7 名、5 学年：7 名、6 学年：6 名、計 27 名）とした。対象児の RCPM 得点の概要を Table 2 に示す。また、聴覚障害児の学年ごとの平均聴力レベルを Table 3 に示す。なお、健聴児には聴力検査を実施していないが、学校での様子から聴覚障害は認められないとされる児童を対象とした。

Table 2 聴覚障害児および健聴児の RCPM 平均得点および SD

	聴覚障害児			健聴児		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
3 学年	9	27.8	3.5	7	28.1	3.6
4 学年	8	31.3	3.1	7	30.4	1.6
5 学年	4	31.8	2.9	7	32.3	2.6
6 学年	9	29.6	3.2	6	32.2	4.5

Table 3 平均聴力レベル

	N	平均聴力レベル (dB)	SD
3 学年	9	104.1	8.0
4 学年	8	92.7	11.0
5 学年	4	95.6	19.0
6 学年	9	91.1	18.9

2. 3 抽象語理解力の評価

2. 3. 1 児童版抽象語理解力検査の作成

本研究では、対象児が小学生のため、標準抽象語理解力検査を基に、児童版抽象語理解力検査を作成し、実施することにした。標準抽象語理解力検査と児童版抽象語理解力検査の変更点は次の通りである。

2. 3. 2 目標語の選定

標準抽象語理解力検査の標準化されている32項目を、NTTデータベースシリーズ「日本語の語彙特性」(天野ら, 1999)によってさらに検討し、文字音声呈示における親密度5.0以下の項目1つを除外した。また、目標語と絵の結びつきが弱いと考えられた項目1つも除外した。その結果、児童版での目標語は30項目に選定された(資料)。

2. 3. 3 目標語以外の選択肢の選定

標準抽象語理解力検査では、目標語以外の選択肢として、目標語と音的に類似する単音(音的関連刺激)と意味的に近いと考えられる単語(意味的関連刺激)がそれぞれ2語ずつ、また目標語と無関連な単語(無関連刺激)が2語設定された1/6選択である。児童版においては、聴覚障害児に配慮し、音的関連刺激の2語を削除した。これは、聴覚障害児が音的関連刺激の項目に誤る要因として、音が聞こえないから誤る可能性があると考え、障害そのものによって誤るという要因をなくすためである。また、対象児が絵を選択しやすいように、1/6選択ではなく、正答1語、意味的関連刺激2語、無関連刺激1語の1/4選択にした。さらに意味的関連刺激2語と無関連刺激1語に関しても、NTTデータベースシリーズ「日本語の語彙特性」(天野ら, 1999)によって検討し、文字音声呈示における親密度4.0以下の語と親密度が示されていない語を削除し、選定を行った(資料)。

2. 3. 4 練習問題の設定

標準抽象語理解力検査には練習問題は設定されていないが、児童版では、課題を始める前に練習問題を2問設定し、検査の方法を確認できるようにした。

2. 3. 5 提示方法

標準抽象語理解力検査では、聴覚的理解力と視覚的理解力を別々に測定できるように、聴覚刺激での提示方法と視覚刺激での提示方法の2通りの方法がある。聴覚障害児に聴覚刺激での提示方法で検査を行った場合、障害そのものの要因によって、被験者がもつ本来の抽象語理解力は測定されないことが予想される。本研究では、刺激入力方法によっての差異を測定することが目的ではなく、ことばを知っているのか、また意味が理解できているのかを測定することが目的である。そのため、被験者に確実に刺激を入力できるように、聴覚刺激および視覚刺激を同時に用いて提示する。

また、対象児は小学生なので、視覚刺激での提示で用いる文字カードは、漢字に振り仮名を振ったものを使用する。

2. 3. 6 検査手順

標準抽象語理解力検査では、目標語を提示後に絵を選択する。児童版では、目標語を提示後に、目標語を知っているかどうか質問し、知っていると言った場合のみ、絵を選択する手順をとる。これは、問題に正答できなかった原因として、意味が理解できていなかったのではなく単にことばを知らなかったという要因をなくすためである。この要因をなくすことで、対象児の抽象語理解力をより正確に測定できると考えられる。

2. 3. 7 制限時間

標準抽象語理解力検査では、制限時間が設定されているが、児童版では制限時間を設定しない。これは、答える時間がなくなって答えられないことや、心理的に焦って間違えてしまうことなど、時間に制限を設けることによって、検査結果に影響を与えようと考え、時間はかかってもよいので、被験者自身が納得して答えを出せるようにするためである。

2. 3. 8 採点方法

採点は、知っていると言った項目を1項目1点、知らないと言った項目を1項目0点とする。この点数を既知得点とする。既知得点の満点は30点である。知っていると言った後、さらに正答の絵を選択した項目を1項目1点、誤答の絵を選択した項目を1項目0点とする。この点数を理解得点とする。理解得点の満点は、既知得点と同点になる。

2. 3. 9 聴覚障害児への配慮

聴覚障害児に検査を実施する際、口頭での教示のみでは被験者に意図が伝わらず、被験者の能力が的確に測定されない懸念がある。児童版抽象語理解力検査では、検査の方法が理解できない要因が検査結果に影響を与えないように、日常生活で手話を使用する児童に対しては方法の説明時に手話を用いる。ただし、検査の目標語提示時には、手話は使用せず指文字を用いる。これは、手話には有契性、多義性などの言語的特徴があるためである。また、視覚の手がかりとして、手順書を用いて説明を行う。手順書は聴覚障害の有無に

関わらず、被験者全員に用いる。

2. 4 実験の手続き

【既知得点】「今から、言葉のクイズを始めます。まずはやり方の説明をします。」と言って、検査の手続きについて手順書や実際に使用する用具を一緒に見ながら説明を行う。手話を使用する聴覚障害児に対しては、手話を併用して説明を行う。「カードを読みます。声に出して読んでください。」と言って、目標語が書かれたカードを提示する。手話を使用する聴覚障害児に対しては、「指文字を一緒にしながら、読んでください」と言って、カードを提示する。カードに書かれた目標語は、漢字と平仮名を同時に提示（例；（親切）^{しんせつ}）してある。被験者が目標語を音読したら、検査者も文字を呈示したまま、目標語を音声で提示する。指文字を使用した聴覚障害児に対しては、検査者も指文字を併用して目標語を提示する。この時、被験者が正しい音読ができなかった場合は、検査者が正しい読みを提示し、目標語を正しく捉えることができるようにする。「次に、この言葉を知っているか知らないかを教えてください。」と言い、目標語を「知っている」か「知らない」かを答えてもらう。この時、即座に回答できない被験者に対しては「聞いたことがありますか？」と質問の方法を変える。

【正答（理解）得点】「もし、『知っている』だったら、ここに絵があるので、この中から1枚だけ、この言葉に合う絵を選んでください。もし、『知らない』だったら、そのまま次の問題に進みます。」と言って、目標語を知っていると答えた場合にのみ、4枚の絵を提示し、目標語に最も適した絵を1枚選択し指差してもらう。目標語を知らないと答えた場合は、絵は提示せずに、そのまま次の問題に進む。「やり方はわかりましたか？少し練習してみましょう。」と言って、練習問題を2問行う。やり方が理解できない被験者には、練習問題を繰り返し行う。

問題は、練習問題2問、本検査問題30問で構成されている。

検査は個別式で対面して実施した。時間制限は設けなかったが、検査に要した時間は、一人約10～20分程度であった。

2. 5 知的レベルの評価

本研究では、対象児の知的レベルを等質にするために、RCPMを用いて知的レベルを評価する。手続きは、「今から、模様のパズルを始めます。やり方を説明します。」と言って、模様の一部が欠落している絵を呈示し、欠落部分に当てはまる模様を6つの選択肢の中から1つ指差してもらう。問題はA項目12問、AB項目12問、B項目12問、全36問で構成されている。制限時間、中止基準は設けない。記録用紙には、全項目が終わるまでの所要時間を記録する。採点は、正答1点、誤答0点とし、解答時間が55分以内の場合は合計得点に1点加算する。37点満点とする。

検査は児童版抽象語理解を実施した後、同一日時により検査者が個別に対面して実施した。時間制限は設けなかったが、検査に要した時間は、平均一人約5分であった。

3 結果

3. 1 数量的分析

3. 1. 1 基礎データ

対象児の学年の要因×対象児の障害の要因の8条件の抽象語理解力検査の既知得点および理解得点の平均

Table 4 抽象語理解力検査の既知得点・理解得点の平均とSD

	既知得点		理解得点	
	聴覚障害児	健聴児	聴覚障害児	健聴児
3 学年	22.3 (8.4)	21.4 (4.8)	12.9 (6.2)	15.9 (3.3)
4 学年	23.1 (7.2)	22.3 (5.2)	16.6 (5.3)	20.9 (5.1)
5 学年	19.0 (8.0)	26.0 (3.7)	15.3 (7.2)	23.1 (3.8)
6 学年	22.0 (7.0)	27.5 (2.9)	16.9 (7.5)	24.5 (3.3)

() 内の数値はSD

得点と標準偏差をTable 4 に示す。

また、両群の平均既知得点、平均理解得点、既知得点から理解得点を引いた平均誤答数のグラフをFig.1, Fig. 2, Fig. 3 に示す。

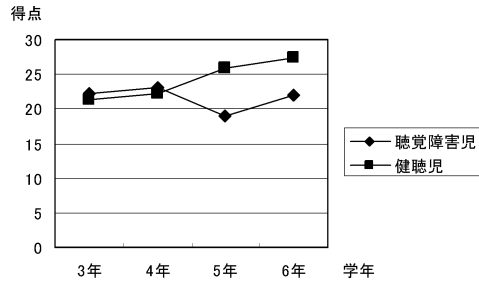


Fig.1 両群の平均既知得点

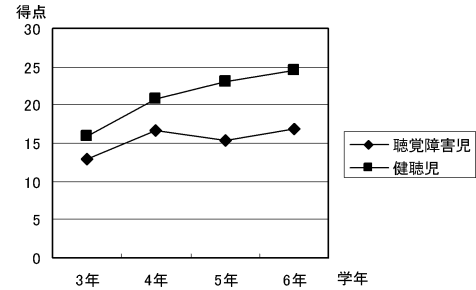


Fig.2 両群の平均理解得点

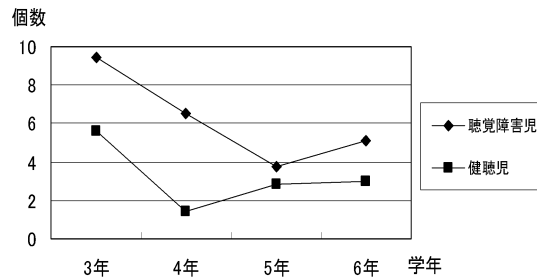


Fig.3 両群の平均誤答数

次に、抽象語理解力検査の既知得点、理解得点に関して、対象児の学年×対象児の障害の4×2の分散分析を行った結果をTable 5, Table 6 に示す。Table 6 から、抽象語理解力検査の理解得点において、対象児の学年の要因の主効果、対象児の障害の要因の主効果が有意であることが判明した。

Table 5 抽象語理解力検査の既知得点に関する分散分析表

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値
聴・健群 (A)	67.856	1	67.856	1.706	0.198
学年 (B)	42.932	3	14.311	0.360	0.782
A×B	171.624	3	57.208	1.438	0.243
誤差	1949.518	49	39.786		
全体	2231.930	56			

Table 6 抽象語理解力検査の理解得点に関する分散分析表

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値
聴・健群 (A)	439.767	1	439.767	14.614	0.000
学年 (B)	350.777	3	116.926	3.886	0.014
A×B	28.912	3	9.637	0.320	0.811
誤差	1474.474	49	30.091		
全体	2293.930	56			

3. 1. 2 学年の要因の主効果について

対象児の学年の要因の主効果は、既知得点において差は認められなかった。理解得点においては、差が認められた。差が認められた理解得点について、FisherのLSD検定によって多重比較をおこなった。その結果、3年より4年 ($P<.05$)、3年より5年 ($P<.01$)、3年より6年 ($P<.01$) のほうが有意に高く、そのほかの学年間には差が認められなかった。

3. 1. 3 障害の要因の主効果について

対象児の障害の要因の主効果は、既知得点において差は認められなかった。理解得点においては、聴覚障害児群より健聴児群の得点が有意に高いことが認められた。

3. 2 質的分析

3. 2. 1 誤反応の分析

聴覚障害児は、目標語を知っていると答えるが、正しい絵を選択できない項目が健聴児に比べて多かった (Fig. 3)。

誤答には、正答と意味的に関連している絵を選択した意味的誤り、正答と関連のない絵を選択した無関連誤り、絵を選択できなかった無反応の3つがある。聴覚障害児の誤り方をFig. 4に、健聴児の誤り方をFig. 5に示す。聴覚障害児は学年が上がっても、無関連誤りがあることがわかる。健聴児は3年生には無関連誤りがみられるが、学年があがると、無関連誤りが少なくなっている。

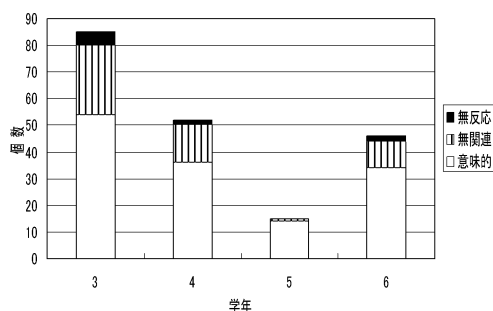


Fig. 4 難聴児の誤り方

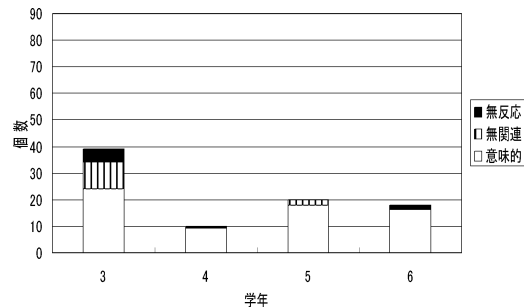


Fig. 5 健聴児の誤り方

3. 2. 2 単語間差

検査語について、両群で単語の既知人数と正答人数との比較をおこなった (Fig. 6, Fig. 7)。既知人数とは、単語を「知っている」と答えた人数である。正答人数とは、単語を「知っている」と答えた上で正答の絵を選んだ人数である。既知人数の高い順に左から並べると、項目の並びは大づかみには同様と考えられた。しかし、聴覚障害児は誤答の多さが著明であった。

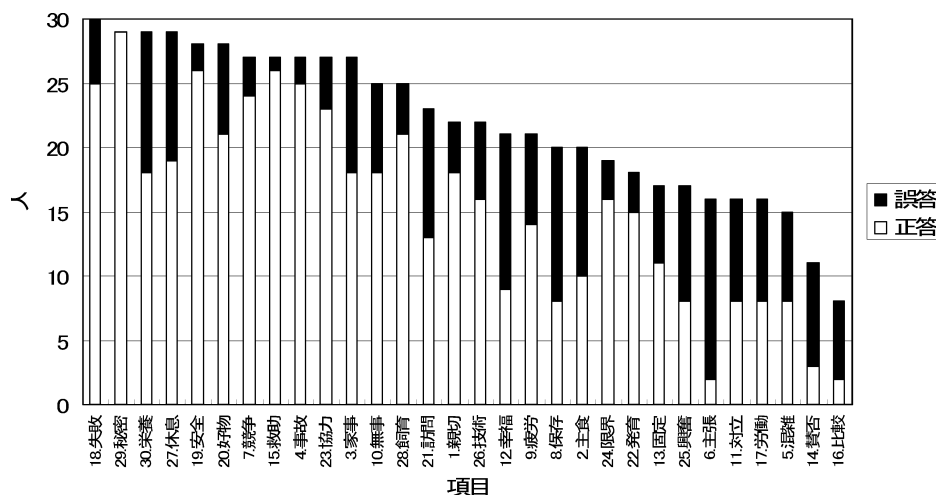


Fig. 6 聴覚障害児における既知人数と正答人数および誤答人数

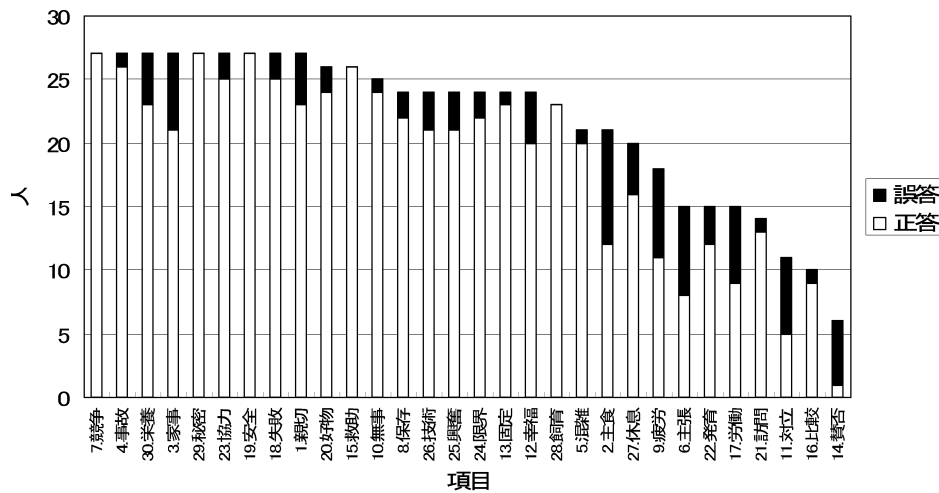


Fig. 7 健聴児における既知人数と正答人数および誤答人数

また、聴覚障害児軍では、項目によって、Table 8のような特徴的な傾向も認められた。

Table 8 既知人数と正答数の関係上位3項目

	既知人数 多い	既知人数 少ない
正答数 多い	「15.救助」「19.安全」「29.秘密」	(「16.比較」正答数比較的多い)
正答数 少ない	「2.主食」「3.家事」「30.栄養」	「6.出張」「11.対立」「14.賛否」

3. 2. 3 個人間差

また、個人差については、聴覚障害児群は個人間に大きなばらつきが見られた (Fig. 8, Fig. 9)。例えば、Fig. 7の6年(×)に注目してみると、既知得点が高くて、理解得点が高い子(既知得点:29点, 理解得点:12点)や、既知得点・理解得点ともに高い子(既知得点:29点, 理解得点:25点), また双方とも低い子(既知得点:9点, 理解得点:3点)があり、同学年内でもかなりの差がある。

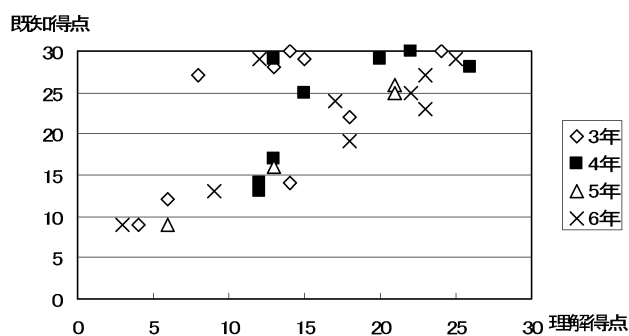


Fig. 8 聴覚障害児群における個人差

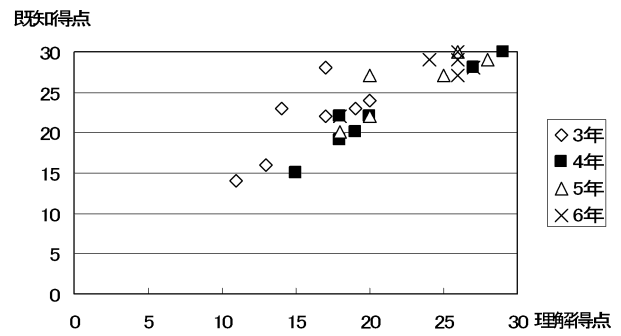


Fig. 9 健聴児群における個人差

4 考察

4. 1 抽象語理解の発達について

既知得点において、聴覚障害児群・健聴児群両群の小学3年から小学6年では、分散分析による統計結果に差がなかったことから、小学6年を知っていることばは、すでに小学3年でも知っていると考えられる。しかし、平均既知得点グラフ (Fig. 1) からは、特に聴覚障害児群においては、横這いの傾向がみられる。そのため、聴覚障害児群と健聴児群を比較すると、3, 4年生では差はないものの、5, 6年生になると若干差が出てくる。学年があがるにつれ、健聴児の言語発達では語彙量は少しずつ増えてくるが、聴覚障害児の言語発達では4年生を過ぎた頃から、指導によることばの獲得の限界がくるのではないかと考えられる。今回の研究では、対象学年が小学3年から6年であったが、今後さらに対象学年の幅を広げた場合、学年があがるにつれ、健聴児との差が明確になる可能性が考えられる。これは、ことばを耳で聞いて日常生活の中で抽象語を獲得する健聴児に対し、聴覚障害児はことばを獲得する機会が指導場面中心であることが影響しているのではないだろうか。特に4年生を過ぎた頃から、抽象語の出現率も高くなり、本当のことばの意味の理解に至るまでの指導がなかなか十分に行えないのではないだろうか。また、学年があがると学習内容が増え、語彙の指導そのものが減ってくる可能性も考えられる。

理解得点においては、聴覚障害児群・健聴児群両群の小学3年から小学6年では、分散分析による統計結果に差があったことから、抽象語は学年があがるにつれて意味を正確に捉えられる数が増えてくると考えられる。しかし、平均理解得点グラフ (Fig. 2) から、聴覚障害児群では、3年から4年にかけては得点に伸びがみられるものの、4年から6年にかけては伸びがみられない。聴覚障害児の言語の問題点としてあげられる「9歳の壁」が、抽象語理解力という観点から捉えられたと言えるのではないだろうか。

個人差については、Fig. 8に見られるような個人差は、学年があがっても必ずしも小さくはならないこともわかる。今後は知的レベル・聴力レベルがほぼ同じ集団でこのような差が生じる要因を明らかにしていなくてはならない。健聴児群では、学年があがるにつれ、ばらつきは小さくなっており、得点もあがっている傾向にあった (Fig. 9)。聴覚障害児群に比べて、個人差は小さいと言えよう。

4. 2 無関連な誤り

誤り方は、両群ともどの学年においても、意味的関連の項目に誤ることが多かった (Fig. 4, Fig. 5)。これには、3つの要因が考えられる。1つ目は、抽象語の意味理解が正確ではなく、まだ曖昧であったと考えられる。2つ目は、絵の解釈の仕方の要因である。意味的関連の項目の絵の中には、解釈の仕方によっては、正答と捉えられる絵もあったためと考えられる。3つ目は、構成の要因である。目標語1項目に対して、意味的関連の項目が2枚、無関連の項目が1枚で構成されていたため、あてずっぽうに選択すると、意味的関連の項目を選択する確率が高くなると考えられる。

3年生では聴覚障害児群・健聴児群両群において、無関連な項目への誤りが認められた。しかし、聴覚障害児群では、6年生でもその誤りが依然として認められた。無関連な項目に誤るということは、抽象語がもつ周知的な意味や漠然としたイメージさえも掴めていないことを意味しており、語彙の獲得が十分ではないことが明らかにされたと言えよう。

4. 3 「知っているのにわからない」ことについて

聴覚障害児群と健聴児群の間では、既知得点に関して差はなかったことから、児童が主観的に判断した「知っていることば」の数は障害の有無に関係しないと考えられる。しかし、理解得点に関しては、聴覚障害児群と健聴児群で有意差が認められたことから、聴覚障害児は音や文字の記号としてのことばは知っているが、意味内容が理解できていないことばが多いことが明らかにされた (Fig. 6)。

教員は、聴覚障害児の特徴として、わからないのにわかったふりをしたり、知ったかぶりをしたりする傾向にあると言っていることがあるが、これは今回の結果の「聴覚障害児は知っていると答えるが誤答することが健聴児に比べて多い傾向にある」ことが示している。つまり本当は、聴覚障害児はわかったふりや知ったかぶりをしているわけではなく、実は本人もわかっていないことに気づかずわかったつもりになっていたり、あるいは単に「わからない」「知らない」と言うことに抵抗をもち、なかなか「わからない」と言えない可能性が考えられる。本研究の結果から、このような聴覚障害児のことばの理解に関する特徴を説明できるであ

ろう。

4. 4 単語間差について

児童版抽象語理解力検査では、NTTデータベースシリーズ「日本語の語彙特性」(天野ら, 1999)によって、文字音声呈示における親密度を検討して項目の選定を行ったが、単語によって既知人数や正答人数に差があったことから、児童にとってはわかりやすい語とそうでない語があったのではないかと考えられる。既知人数も正答人数も多かった単語は、学校や家庭などで触れることが多い高頻度語であると考えられる。

そこで、阪本(1984)が示した新教育基本語彙に基づいて、児童版抽象語理解力検査の目標語と重要度を比較した(Fig.10, Fig.11)。小学低学年段階で理解させるべきAランクの単語については、既知人数・正答人数ともに多かった。中学校段階で理解させるべきCランクの単語は既知人数・正答人数ともに少ない単語が含まれていた。このことから、児童に語彙検査を実施する場合、検査語を親密度のみで検討するのではなく、教育に即した語彙という側面を併せて検討する必要があるであろう。

聴覚障害児群では、Fig. 6 とFig.10との比較において、あるいはAランクの単語の中でも単語間に理解度の差があることから、当然理解しているだろうと指導者側が考えていても、理解できていないものがあると考えられる。つまり、聴覚障害児は、学年相当の簡単なことばでも知らないことがあるという可能性があると考えられる。一方、健聴児は、概ねAランクからCランクまでが順序どおり学習され、特にAランク、Bランクの語彙では誤答が少なく、理解まできちんと学習できていることが注目された。

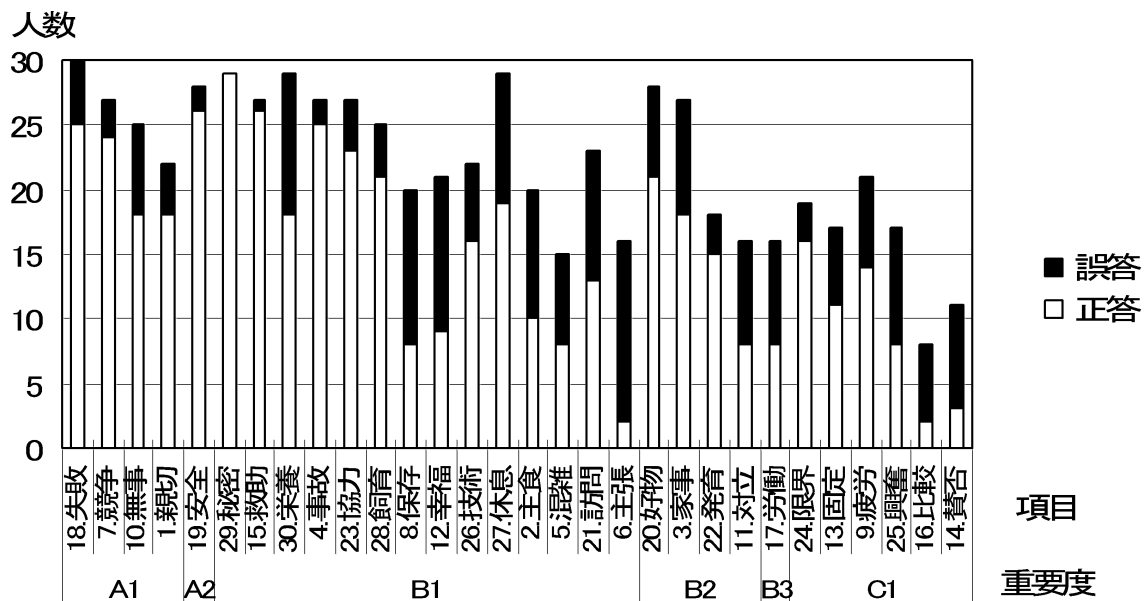


Fig. 10 聴覚障害児の既知人数と正答人数および誤答数の新教育基本語彙ランク別分類

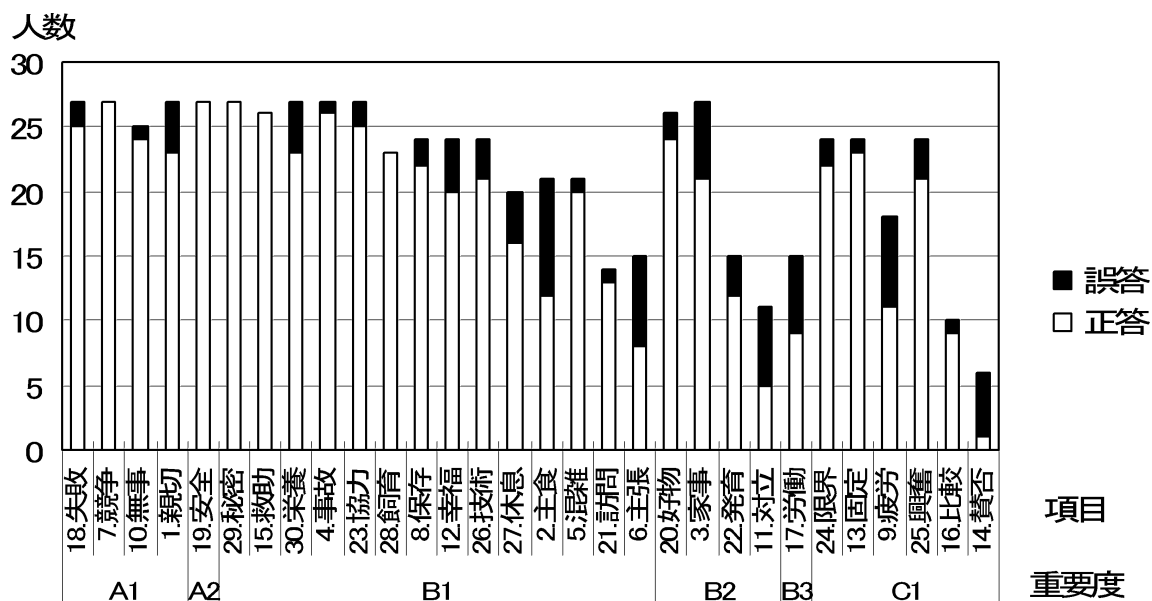


Fig. 11 健聴児の既知人数と正答人数および誤答数の新教育基本語彙ランク別分類

4. 5 指導につながる知見

聴覚障害児は一般的に、日常生活の中で語彙を獲得することが難しいため、早期から語彙指導が行われ、指導によって語彙を習得していく。そのため、聴覚障害児が習得している語彙の多くは、指導しやすかつ習得しやすい具象語が中心になり、抽象語はあとまわしにされて習得されないままになっていることが多いのではないだろうか。

我妻（2003）は、抽象語の意味は子どもが自分で自分の頭の中に作っていくものであり、いろいろな場面で同じことばを経験するうちに個々の場面に即した意味から共通で普遍的な意味あるいはそのことばが示す概念が形成されていくので、聴覚障害児に抽象語を指導する場合、最も適切な指導場面は、日常のコミュニケーション場面であると述べている。

このことから、聴覚障害児に抽象語を指導する場合、場面設定をした短いストーリーなどを用いて、抽象語を使う経験をする必要があると思う。その経験は、1つのことばに対して1つの場面ではなく、1つのことばに対して何通りかの場面で経験することで、子どもの中に抽象的な概念が形成されて、抽象語の習得に結びつくのではないだろうか。

また、聴覚障害児は、本人でさえもことばの意味が正しくわかっていないことに気づかず、わかったつもりになっていたり、わからないと言えないでいたりすることもある可能性が示された。従って、単語がわかるかどうか質問した時に、子どもが「わかる」「知っている」と答えても、本当に正しく意味まで理解できているのかどうかまでを的確に実態把握する必要がある。また、わからないと答えた場合は、対象とする抽象語の意味のどの部分までが理解されていて、どの部分が理解できていないのか、段階を追って分析確認しつつ指導する必要がある。

4. 6 今後の課題

今回の研究では、対象学年が小学3年から6年と幅が狭かったため、分散分析による交互作用効果などは認められなかった。しかし今後、対象学年をさらに広げ、中学生や高校生までを含めて調査を行うことで、聴覚障害児の抽象語理解力の発達の特徴がより明確につかめると考えられる。

検査の項目や刺激絵については、児童にふさわしいものをさらに検討する必要がある。特に刺激絵に関し

ては、今回は成人向けに作成された検査中の絵をそのまま用いたが、絵の輪郭などが不鮮明であり、時代背景が現代にそぐわないと思われるものも散見された。児童向けには、絵が単純かつ鮮明であり、児童の生活に即した場面を描く必要があると思われた。

【謝辞】本研究は、平成17年度福岡教育大学大学院障害児教育専攻に提出された修士論文の内容を加筆修正したものです。データの収集にご協力いただいた皆様とご担当の先生方に深謝いたします。

引用文献

- 我妻敏博（2003）聴覚障害児の言語指導～実践のための基礎知識～．田研出版．
- 天野成昭・近藤公久（2003）NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性第1期CD-ROM版．NTTコミュニケーション科学基礎研究所（監）三省堂．
- Gaustad, M.G., Kelly, R.R., Payne, J. & Lylak, E.(2002) Deaf and hearing students' morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the deaf*, 147(5), 5-19.
- 糸山泰造（2003）絶対学力「9歳の壁」をどう突破していくか？．文春ネスコ．
- 南出好史（1982）聾学校生徒の理解語彙の評価に関する研究．*特殊教育学研究*, 20(3), 9-15.
- 森藤悦子（1999）聴覚障害児童生徒の語彙量と概念形成との関わりについて．*聴覚障害*, 578, 4-9.
- 中西靖子・大和田健次郎（1980）絵－単語合わせ語彙検査による聾学校児童の語彙力．*聴覚言語障害*, 9(3), 71-76
- 能登谷晶子・中村公枝・廣田栄子・森寿子・鷺尾純一・内山勉・白坂康俊（1998）聴覚障害児の言語評価についての研究－評価項目の検討とその問題点－．*音声言語医学*, 39(4), 483-487.
- 野田知良（2000）第6章Ⅱ.聾学校での取り組み．佐場野優一・山田弘幸（編）*聴覚障害Ⅱ－臨床編*．建帛社, Pp.147-152.
- ピアジェ, J. (1967) 知能の心理学．波多野完治・滝沢武久（訳）みすず書房．
- 阪本一郎（1984）新教育基本語彙．学芸図書．
- 相馬壽明・斉藤みどり（1987）聴覚障害児の理解語彙に関する研究－類義語を用いて－．*茨城大学教育学部紀要（教育科学）*, 36, 87-95.
- 相馬壽明・関根弘子（1986）聴覚障害児童・生徒の語彙に関する研究－感情語を用いて－．*特殊教育学研究*, 24(2), 27-34.
- 塚田規久（1968）ろう児童生徒の語彙量について．*ろう教育科学*, 10(2), 45-55.
- 宇野彰（監）春原則子・金子真人（2002）標準抽象語理解力検査．インテルナ出版．
- 宇野彰・新家尚子・春原則子・金子真人（2005）健聴児におけるレーヴン色彩マトリックス検査－学習障害児や小児失語症児のスクリーニングのために－．*音声言語医学*, 46, 185-189.
- 四日市章（2003）第5章 聴覚障害児の教育．中村満紀男・前川久男・四日市章（編）*理解と支援の障害児教育*，コレール社, Pp.71-85.
- 四日市章・斉藤佐和・丹直利（1995）項目反応分析による聴覚障害児の語彙の評価．*特殊教育学研究*, 33(2), 51-59.
- 米川明彦（2002）手話ということば もう一つの日本の言語．PHP新書．
- 吉野公喜（1997）「九歳の峠」を考える．*聴覚障害*, 52(11), 2-3.

【資料】

児童版抽象語理解力検査の目標語および選択肢の親密度

	正答		意味的		意味的		無関連	
1	親切	6.406	救助	5.906	協力	6.344	休息	5.812
2	主食	5.844	副食	4.781	菓子	6.094	観測	5.719
3	家事	5.844	給食	6.156	労働	6.25	診察	6.062
4	事故	6.406	破損	5.562	悲鳴	4.438	海底	5.906
5	混雑	6	隊列	4.5	複雑	6.281	体育	6.031
6	主張	6.062	弁解	5.75	賛否	5.714	幸福	6.594
7	競争	6.25	喧嘩	5.844	体育	6.031	荷物	6.188
8	保存	6.094	本棚	5.75	力コ	4.938	飛行機	6.25
9	疲労	6.062	休息	5.812	ため息	5.344	好物	5.875
10	無事	6.156	事故	6.406	沈没	5.719	販売	6.25
11	対立	5.844	喧嘩	5.844	弁解	5.75	給食	6.156
12	幸福	6.594	好物	5.875	親切	6.406	監督	6.188
13	固定	6.062	建設	6.031	回転	6	得意	6.125
14	賛否	5.714	主張	6.062	対立	5.844	技術	6.125
15	救助	5.906	沈没	5.719	親切	6.406	主張	6.062
16	比較	5.906	追い越し	5.781	競争	6.25	採集	5.656
17	労働	6.25	疲労	6.062	家事	5.844	ヒート	6.219
18	失敗	6.375	弁解	5.75	事故	6.406	教室	6.219
19	安全	6.344	保存	6.094	無事	6.156	武士	5.812
20	好物	5.875	栄養	6.281	遊び	6.531	診察	6.062
21	訪問	6.031	営業	6.281	記名	5.156	沈没	5.719
22	発育	5.656	つまみ食い	5.25	遊び	6.531	秘密	6.312
23	協力	6.344	親切	6.406	救助	5.906	比較	5.906
24	限界	5.938	疲労	6.062	追い越し	5.781	給食	6.156
25	興奮	5.906	喧嘩	5.844	主張	6.062	英語	6.5
26	技術	6.125	家事	5.844	建設	6.031	弁解	5.75
27	休息	5.812	好物	5.875	ため息	5.344	暗算	5.594
28	飼育	6.029	採集	5.656	給食	6.156	破損	5.562
29	秘密	6.312	診察	6.062	弁解	5.75	富士	6.219
30	栄養	6.281	つまみ食い	5.25	菓子	6.094	訪問	6.031