

聴覚に障がいのある生徒は、どのようなことに注意して話しているのかについての検討

廣野 政人*・林 安紀子**・橋本 創一**・梶井 芳明***・李 受眞*

(2018年11月26日受理)

HIRONO, M., HAYASHI, A., HASHIMOTO, S., KAJII, Y. and LEE, S.; What Do Hearing Impaired Students Care about When They Talk? ISSN 1349-9580

Hearing impaired students tend to be bad at talking with strangers that do not know the students' hearing conditions and have little confidence about the contents of the conversation. This study examined what hearing impaired students care about when they talk.

A questionnaire was administered twice, in May and March, with students of A high school for the deaf. Values of awareness of talking in the 11th-grade students were lower, compared to the 10th and 12th-grade students. It is suggested that they evaluated themselves more strictly about talking from the perspective of sociality, based on the experience of workplace training.

It is important to help 11th-grade students recognize their speech problems and accept these problems, as well as to provide guidance by correlating their curriculums and courses to improve the awareness of talking.

KEY WORDS : Hearing Impaired Students, High School Student, About Talking

* The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

** Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakitei University

*** Department of Educational Psychology, Tokyo Gakugei University

1. はじめに

1. 1 聴覚に障がいのある児童生徒の言語力

聴覚に障がいのある児童生徒は、言語特有の音韻構造が充分聴覚的に入力されないことにより、音韻構造を基にする文字や語彙の体系の学習に困難をきたし、言語学習では、意図的な言語規則の学習になりやすく、慣用的な正しさを判断しにくい事情がある(小田, 2006)。

また、音声言語の「話す」「聞く」に当たる部分は直接、聴覚の入力に影響を受けやすく、聴覚に障がいのある

児童生徒の言語力を考えると、結果的に「読み」「書き」の安定した力を育てることが教育の主目標になりやすい状況がある(小田, 2006)。

これは、聴覚に障がいのある児童生徒に限ったことではないとの報告もあるが、ろう教育には「9歳の壁」ということばがあり、主に助詞、副詞等の機能語の習得が容易にできなかったため、抽象的思考が十分にできないことなどを指している。

聴覚障がいは、外見から識別できず、聞こえる人からみると、サポートの必要性がとらえにくく、話しかけや

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

** 東京学芸大学教育実践研究支援センター

*** 東京学芸大学総合教育科学系教育心理学講座

会話に困難を伴う場合が多い。

このために、周囲の出来事の認識が容易ではないこと等、聴覚障がい起因する困難に対する周囲の理解が十分ではない。

さらに、聞こえる人とのコミュニケーションには常に緊張を強いられ、音声による情報が得にくいことや意思疎通に支障があることから、聞こえる側からの誤解も多い。

こうしたことから、周囲の十分な理解が得られないことが起因として、コミュニケーションに対する不安や他者と人間関係形成することへの意欲低下に繋がってしまう。

1. 2 聴覚に障がいのある児童生徒の実態と困難を克服する指導法の検討

聴覚に障がいがある児童生徒は、会話の内容に自信がもてないようである。これは、「聞き間違い」が度重なるからであろう。

子どもの頃から、聞き間違いを繰り返すことにより、自分の耳に入る情報に不安を感じるようになっていくようである。会話の内容を復唱する事が多くなり、尋ねられたことさえも質問するようになってしまう。また、勘違いをして回答するとそこで会話が食い違い、不信感を抱かれる事になってしまう。

このような経験から、自分の聞こえの状態がわからない初対面の相手との会話では、苦手意識が高まってしまう。これが、聞こえが不安定なことからくるコミュニケーション活動の困難さである。

十分に聞いていると思っていたのに、大切なことを聞き落としていたということや、集団での言語活動で、自分だけが聞き落としているというようなことが続くと、周りの人との認識の違いからくる自己意識の形成にかかわる課題が生じる場合がある。

このようなことを踏まえ、目的意識をもって主体的に「聞く」姿勢や態度を育てていくことを心掛けながら指導をしていくことが重要になる。

これらの問題を解決するためには、児童生徒の実態を正しく理解することと、児童生徒の困難を克服する様々な方略を指導することが重要になる。

聴覚に障がいのある児童生徒においても、学校生活の中で「説明を聞く」「指示を聞く」「発言を聞く」といった、聞く活動に多くの時間を充てていることから、児童生徒はどのように指導内容を聞き取っているのかについて検討することは重要な課題である。

また、「聞く」とことと一体の関係にある、「話す」ことについても、生徒はどのようなことに注意して話してい

るのか、話し合い活動およびコミュニケーション活動の成立過程を明らかにすることが、重要となる。

聴覚に障がいのある児童生徒は、自己の言語能力や言語使用について、自信をもてなかったり、能力を過小評価しているものもいる。

これらの課題が結果として学習への意欲を妨げ、学習の成果を低いものに行っている場合も考えられる。

2. 目的

以上のことから、本研究では、話し合い活動およびコミュニケーション活動において、聞くことと一体の関係にある、話すことに焦点をあてて、生徒はどのようなことに注意して話しているのか、話し合い活動およびコミュニケーション活動の成立過程を検討することを目的とする。

3. 方法

生川・神川(2013)を参考にした、「語用」「話し方」「内容・推敲」「調整力」「話合・コミュニケーション」の5つの観点から「話すこと」に関する調査を質問紙調査により行った。

調査対象者は、ろう学校高等部生徒19名であった。調査時期は、2018年5月及び翌年3月に各1回計2回実施した。「話すこと」に関わる質問紙調査における質問項目は、生川・神川(2013)子どもの支援度をアセスメントするための尺度をもとに作成した。

また、質問紙項目は、以下の5観点10項目で構成されていた。1つは、「語用」の観点について「単語を並べるだけではなく、主語や述語を考えて話す。」「言葉の意味を間違わずに話す。」「状態や程度・様子を表す言葉を使える。」の3項目で構成された。2つに、「話し方」の観点について「言葉が途切れたり、つまったりしない。」「適切な早さで話す。」の2項目で構成された。3つに、「内容・推敲」の観点について「内容をわかりやすく、伝えられる。」「話す筋道を考えて話をする。」の2項目で構成された。4つに、「調整力」の観点について「相手の話す内容と噛み合って話せる。」「その場にあった、適切な言葉づかいで話している。」の2項目で構成された。5つに、「話し合い・コミュニケーション」の観点について「集団での話し合いに参加できている。」の1項目で構成された。

4. 結果

各学年と5つの観点毎に得点の平均値を算出し、3つの学年と2回の調査時期の間に得点の平均値に差がみ

られるかを確認するため2要因分散分析を観点毎に行った。

4. 1 「語用」観点における各学年と時期の分散分析

「語用」の観点における、分散分析の結果、学年の要因、時期の要因では、有意な主効果はみられなかった。

学年： $F(2,16)=0.14$, $MSe=14.788$, $n.s.$,
 時期： $F(1,16)=0.18$, $MSe=0.196$, $n.s.$,
 学年×時期： $F(2,16)=1.555$, $MSe=0.196$, $n.s.$
 その結果を表4-1に示す。

表4-1 「語用」についての学年と時期における分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
学年	.026	2	.013	.014	$n.s.$
誤差	14.788	16	.924		
被験者内					
時期	.003	1	.003	.018	$n.s.$
時期×学年	.609	2	.304	1.555	$n.s.$
誤差(調査時期)	3.132	16	.196		

さらに「語用」の観点における各学年と各調査時期の平均値、および標準偏差を、表4-2に示す。また、学年毎の2回の調査の平均値の値を図4-1に示す。

表4-2 「語用」観点における各学年と各調査時期の平均および標準偏差

	調査時期			
	1回目		2回目	
学年	平均値	SD	平均値	SD
1学年	2.62	0.60	2.95	0.49
2学年	2.72	0.62	2.72	0.70
3学年	2.89	0.83	2.61	0.85

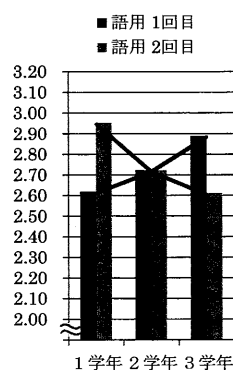


図4-1 「語用」観点における各学年と2回の調査の平均値

図4-1の通り、学年の要因については、1回目の調査における平均値は、有意な差はみられなかったものの、学年が上がるにしたがって、平均値も上がることが示された。2回目の調査における平均値の値は、有意な差はみられなかったものの、学年が上がるにしたがって、平均値は下がることが示された。

時期の要因については、何れも有意な差はみられなかったものの、1学年では、1回目が高く、2回目が低い値が示された。2学年では、1回目と2回目の値は変わらなかった。3学年では、1回目が高く、2回目は低い値が示された。

4. 2 「話し方」観点における各学年と時期の分散分析

「話し方」の観点における、分散分析の結果、学年の要因、時期の要因では、有意な主効果はみられなかった。

学年： $F(2,16)=0.637$, $MSe=0.989$, $n.s.$,
 時期： $F(1,16)=0.00$, $MSe=0.451$, $n.s.$,
 学年×時期： $F(8,40)=0.320$, $MSe=0.451$, $n.s.$
 その結果を表4-3に示す。

表4-3 「話し方」についての学年と時期における分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
学年	1.260	2	.630	.637	$n.s.$
誤差	15.818	16	.989		
被験者内					
時期	.000	1	.000	.000	$n.s.$
時期×学年	.289	2	.144	.320	$n.s.$
誤差(調査時期)	7.211	16	.451		

さらに「話し方」の観点における各学年と各調査時期の平均値、および標準偏差を、表4-4示す。また、学年毎の2回の調査の平均値の値を図4-2に示す。

表4-4 「話し方」観点における各学年と各調査時期の平均および標準偏差

	調査時期			
	1回目		2回目	
学年	平均値	SD	平均値	SD
1学年	2.64	1.12	2.57	0.90
2学年	2.25	0.63	2.08	0.45
3学年	2.25	0.69	2.50	0.58

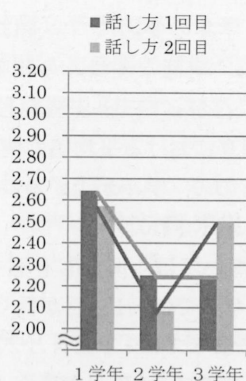


図4-2 「話し方」観点における各学年と2回の調査の平均値

図4-2の通り、学年の要因については、1回目の調査における平均値、および2回目の調査における平均値のいずれも、有意な差はみられなかったものの、3学年においては、2回目の平均値の値が高くなることが示された。

一方、時期の要因については、何れも有意な差はみられなかったものの、1回目の調査については、1学年が高く、次いで、3学年が高く、2学年が最も低かった。2回目は、3学年が高く、次いで、1学年が高く、2学年が最も低かった。

4. 3 「内容・推敲」観点における各学年と時期の分散分析

「内容・推敲」の観点における、分散分析の結果、学年の要因、時期の要因では、有意な主効果はみられなかった。

学年： $F(2,16)=1.807$, $MSe=1.020$, $n.s.$,

時期： $F(1,16)=0.705$, $MSe=0.372$, $n.s.$,

学年×時期： $F(8,40)=1.081$, $MSe=0.372$, $n.s.$

その結果を表4-5に示す。

表4-5 「内容・推敲」についての学年と時期における分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
学年	3.685	2	1.842	1.807	$n.s.$
誤差	16.315	16	1.020		
被験者内					
時期	.263	1	.263	.705	$n.s.$
時期×学年	.805	2	.402	1.081	$n.s.$
誤差(調査時期)	5.958	16	.372		

さらに「内容・推敲」の観点における各学年と各調査時期の平均値、および標準偏差を表4-6に示す。また、

学年毎の2回の調査の平均値の値を図4-3に示す。

表4-6 「内容・推敲」観点における各学年と各調査時期の平均および標準偏差

学年	調査時期			
	1回目		2回目	
	平均値	SD	平均値	SD
1 学年	2.71	1.03	2.71	0.80
2 学年	2.08	0.53	2.00	0.50
3 学年	2.42	0.73	3.00	0.82

図4-3の通り、学年の要因については、1回目の調査における平均値、および2回目の調査における平均値のいずれも、有意な差はみられなかったものの、3学年においては、2回目の平均値の値が高くなることが示された。

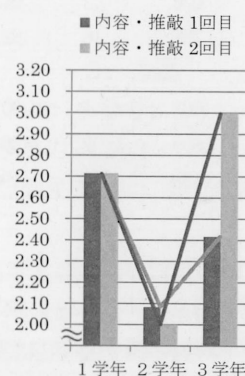


図4-3 「内容・推敲」観点における各学年と2回の調査の平均値

一方、時期の要因については、何れも有意な差はみられなかったものの、1回目の調査については、1学年が高く、次いで、3学年が高く、2学年が最も低かった。

2回目は、3学年が高く、次いで、1学年が高く、2学年が最も低かった。

4. 4 「調整力」観点における各学年と時期の分散分析

「調整力」の観点における、分散分析の結果、学年の要因、時期の要因では、有意な主効果はみられなかった。

学年： $F(2,16)=0.14$, $MSe=1.528$, $n.s.$,

時期： $F(1,16)=0.260$, $MSe=0.448$, $n.s.$,

学年×時期： $F(8,40)=0.255$, $MSe=0.448$, $n.s.$

その結果を表4-7に示す。

表4-7 「調整力」についての学年と時期における分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
学年	.428	2	.214	.140	n.s.
誤差	24.440	16	1.528		
被験者内					
時期	.117	1	.117	.260	n.s.
時期×学年	.228	2	.114	.255	n.s.
誤差(調査時期)	7.167	16	.448		

さらに「調整力」の観点における各学年と各調査時期の平均値、および標準偏差を、表4-8に示す。また、学年毎の2回の調査の平均値の値を図4-4に示す。

表4-8 「調整力」観点における各学年と各調査時期の平均および標準偏差

	調査時期			
	1回目		2回目	
学年	平均値	SD	平均値	SD
1 学年	2.79	0.99	2.79	1.10
2 学年	2.58	0.79	2.58	0.79
3 学年	2.67	0.80	3.00	0.91

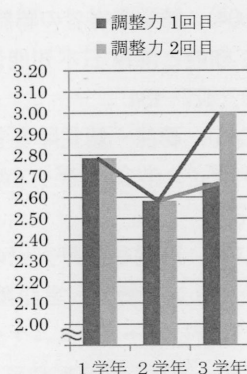


図4-4 「調整力」観点における各学年と2回の調査の平均値

図4-4の通り、学年の要因については、1回目の調査における平均値、および2回目の調査における平均値のいずれも、有意な差はみられなかったものの、3学年においては、2回目の平均値の値が高くなることが示された。

一方、時期の要因については、何れも有意な差はみられなかったものの、1回目の調査については、1学年が高く、次いで、3学年が高く、2学年が最も低かった。

2回目は、3学年が高く、次いで、1学年が高く、2学年が最も低かった。

4. 5 「話合・コミュニケーション」観点における各学年と時期の分散分析

「話合・コミュニケーション」の観点における、分散分析の結果、学年の要因、時期の要因では、有意な主効果はみられなかった。

学年： $F(2,16)=0.14$, $MSe=0.924$, n.s.,

時期： $F(1,16)=0.18$, $MSe=0.196$, n.s.,

学年×時期 $F(8,40)=1.555$, $MSe=0.196$, n.s.

その結果を表4-9に示す。

表4-9 「話合・コミュニケーション」についての学年と時期における分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
学年	.026	2	.013	.014	n.s.
誤差	14.788	16	.924		
被験者内					
時期	.003	1	.003	.018	n.s.
時期×学年	.609	2	.304	1.555	n.s.
誤差(調査時期)	3.132	16	.196		

さらに「話合・コミュニケーション」の観点における各学年と各調査時期の平均値、および標準偏差を、表4-10に示す。また、学年毎の2回の調査の平均値の値を図4-5に示す。

表4-10 「話合・コミュニケーション」観点における各学年と各調査時期の平均および標準偏差

	調査時期			
	1回目		2回目	
学年	平均値	SD	平均値	SD
1 学年	2.00	0.93	2.86	1.55
2 学年	2.00	0.82	2.17	1.07
3 学年	2.83	0.90	3.17	0.69

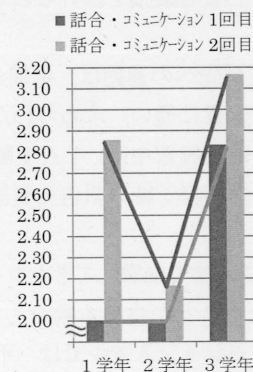


図4-5 「話合・コミュニケーション」観点における各学年と2回の調査の平均値

図4-5の通り、学年の要因については、1回目の調査における平均値、および2回目の調査における平均値のいずれも、有意な差はみられなかったものの、全ての学年において、2回目の平均値の値が高くなることが示された。

一方、時期の要因については、何れも有意な差はみられなかったものの、1回目の調査については、3学年が高く、次いで、1学年と2学年が同じ値であった。

2回目は、3学年が高く、次いで、1学年が高く、2学年が最も低かった。

5. 考察

各観点における学年毎の2回の調査の平均値を比較した結果からは、2学年で、平均値が一旦下がり、3学年で、平均値が上がるといった、V字型の大小関係が示された。

これは、話すことについて、対人関係を考慮に入れた、社会性の側面から、話すことについて、一層厳しく自己評価した結果と推察される。

1学年の2回目の調査時期が3月、2学年の1回目の調査時期が5月であったことから、1学年の2回目は学年末、2学年の1回目は進級したばかりの時期であった。

進路指導として1学年では、3学期以降において、履歴書の書き方や求人票の見方、面接試験を受けるときの心構えを学習する時間を設定している。

また、2学年では、1学期の後半から3学期の前半にかけて、企業での職場実習を行っている。職場実習は、卒業後の進路先の希望により添う形で、企業で行っている。

この実習は、単なる職場体験のような経験を積むための機会ではなく、場合によっては将来の就職先に繋がるようなこともある。

そのため、生徒も真剣に取り組んでおり、日頃の学校生活とは違った、とても緊張を強いられる期間となっている。

職場実習中、実習先への通勤は、生徒が1人で、1週間、または2週間企業に通い、求められた業務を行っている。そのため、職場実習中は、1人で職場実習先の方から指示を聞き、作業終了時の報告や質問等を自ら行うことになる。

職場実習では、これまで経験してきたコミュニケーション方法とは、異なることが生じる場合もある。この時、自分のコミュニケーションスキルでは、不十分であることを知る生徒もいる。

このことから、2学年では、職場実習の経験を考慮に

入れて、話すことについて、社会性の側面から一層厳しく、自分を評価したことが示唆された。

職場実習での面接の受け方、言葉の使い方等の指導が始まることにより、親しい友人との会話ではなく、緊張を伴う面接等において、言葉が上手く操れないことを、あらためて自己評価した結果と推察される。

「話すこと」の調査時期は、5月と3月であったことから、この職場実習期間を挟んでいたことになる。

このことから、職場実習に向けた、言葉づかいや面接練習といったカリキュラムに反映した指導が有効であることが示唆された。

そこで、2学年の生徒に対しては、自分の話すことにおける欠点をふまえた上で、自らの課題として、その欠点を受け入れられるように指導を行い、進路と対応づけた指導が、意識をより高める上で重要である。

このことから、学校で実施されるカリキュラムを対応させて、話すことに関する調査の結果を検討することも課題として残された。

文献

- 1) 生川善雄・神川修介 (2013). 子どもの支援度アセスメント尺度作成の試み 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 263-270
- 2) 大沼直紀 (2004). 聴覚障害者の聴能 日本知能情報ファジィ学会 知能と情報 日本知能情報ファジィ学会誌, 16 (6), 477-484.
- 3) 大沼直紀 (2006). 聴能—聴覚障害者の聴覚活用システム 日本デザイン学会 デザイン学研究, 特集号13 (3), 45-53.
- 4) 小田侯朗 (2006). 聴覚言語障害児のリテラシーとコミュニケーション 聴覚・言語障害児のリテラシーの向上を目指して—コミュニケーションを重視した指導と教材—国立特別支援教育総合研究所, 1-7.
- 5) 中川辰雄 (2003). 聴覚障害児における補聴器装用下の聞こえと聴覚的理解の自己評価 特殊教育学研究, 40 (5), 471-477
- 6) 財団法人 日本障害者リハビリテーション協会 (1985). ろう者コミュニケーションの諸問題 リハビリテーション研究, 50, 22-28
- 7) 文部科学省 (2006). 学校教育法等の一部を改正する法律 (平成18年法律第80号)
- 8) 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編
- 9) 文部科学省 (2012). 言語活動の充実に関する指導

廣野，他：聴覚に障がいのある生徒は，どのようなことに注意して話しているのかについての検討

事例集【高等学校版】

- 10) 吉永幸司 (2011). 「聞く」を軸として「話す・書く・読む」を絡める (『この言語技術』で思考力・表現力が高まる) 言語技術教育, (20), 88-91