

# 教科学習における教師の働きかけの特徴

－言語習得に遅れがある聴覚障害児を中心に－

佐藤 容子\* 江口 朋子\*\* 庄司 和史\*\*\* 左藤 敦子\*\*\*\*

本研究では、教科学習である「国語」の授業において、言語の習得に困難がある児童に対して、どのように教師が働きかけているのかを明らかにすることを目的とし、教師の発話および視覚情報の活用の特徴について分析を行った。その結果、教師は、質問内容のキーワードを繰り返すことや、身振りやペープサート、文字カード、板書などの視覚情報を活用し、質問の内容を正確に伝えるような配慮を行っていた。特に、言語の習得に困難がある児童に対しては、その児童の言語発達の段階を考慮した質問を行っていた。さらに、教師の質問に対する回答が適切ではない場合においても、児童の発言を丹念に取り上げ、授業の流れの中に位置づけることによって、児童の学びへの意欲を高められていることが推察された。

キー・ワード：聴覚障害児童 言語の拡充 教科学習

## I はじめに

斎藤（1986）は、幼児から児童期にわたる言語発達を「対話の基礎が形成される段階（第1段階）」「具体的な事象や事物について表現ができ、対話が徐々に成立する段階（第2段階）」「具体的な事象や事物から離れた言語活動が成立する段階（第3段階）」の3つに分類し、第3段階を乗り越える頃に「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」が分化派生し始めるとしている。すなわち、教科指導に先立っては、第3段階の山を越えさせることが不可避の道程となる。そのため、小学部低学年における言語指導は、国語学習の系統性を拠り所としながら、子どもの実態にそって生活言語から学習言語へと引き上げる指導の方向性をつかんでいくべきであり、教材に対する深い理解や教師の創意工夫が必要であると述べている（斎藤, 1986）。また、坂本（2007）は、教科指導とことばの指導の関係を「織物におけるタテ糸とヨコ糸の関係にある」と述べており、ことばの指導を念頭におきながら教科指導を行うことが聴覚障害教育における専門性の一つであろうと指摘している。

このように、特別支援学校（聴覚障害）の小学部低学年段階においては、教科学習と並行して幼稚部段階で培ってきた生活言語をさらに充実させ、本格的な教科学習へと段階的に移行していくことが期待されている。しかしながら、特別支援学校（聴覚障害）小学部に入学してきた時点で、コミュニケーションの基礎の形成や基本的な生活言語の習得が充分とはいえない児童が少なくな

いのも聴覚障害教育における現状の一側面である。そのような児童に対して、生活言語を充実させ、学習言語への移行を促すような指導内容の類型化の試みや指導実践に関する報告も散見される（江口・木村・深江・天神林・小美野・関・長岡・中山・斎藤, 1995；江口・天神林・深江・斎藤, 1997；関・江口・天神林・長岡・山本・深江・斎藤, 1999）。これらの報告においては、身振りを含めた対話関係を成立させていくことや、現前事象や直接的経験の話題から間接的経験へと話題を拡げていくことによって個々の子どもの生活言語の習得が促される事例が紹介されており、個々の子どもの発達にあわせた個別指導の重要性とその効果が示されている。しかし、その一方で、個別指導の時間数にも限りがあることや他児童との関わりによって言語の拡充が促される側面もあることから、学級における一斉での話し合いや教科指導における指導内容および指導の方向性についても検討が必要であることも指摘されている（江口ら, 1995）。

そこで、本研究では、一斉指導として国語科の一授業をとりあげ、その授業の中で、言語の習得に遅れがある児童に対して、教師がどのように働きかけているのかについて検討し、教科学習の中でどのような配慮を行っているのかについて考察することを目的とする。

## II 方法

### 1 対象の授業

(1) 授業：平成20年9月に実施された50分程度の国語科の授業を対象とした。「国語2年（東京書籍）」に掲載

されている単元「ニャーゴ」を取り扱った授業であった。学級は、A 児を含めて計6名の児童で構成されており、6名の良聴耳の平均聴力レベルは81dB (HL) から107dB (HL) であった。

(2) 授業担当者：聴覚障害教育に30年以上携わっている小学部2年生の学級担任（以下、教師）である。研修会や免許法認定講座などの講師を務め、研究成果を数多く報告するなど指導的な立場にある教師である。

## 2 対象児

聴覚口話法による教育を行っている特別支援学校（聴覚障害）の小学部2年生である A 児を対象とした。

絵画語い発達検査（上野・撫尾・飯長, 1978）による語彙年齢は3歳10ヶ月であった。また、言語活動の発達（斎藤ら, 1986）の第2段階に相当しており、「聞く」「話す」「読む」「書く」のどの領域に関しても、表1に示す全体的評価から、小学部2年次の発達段階には達してい

表1 A 児の言語活動評価表  
(斎藤ら, 1986 一部抜粋および改変)

領域	項目	評価
聞く	いたづらをしたり、姿勢を崩したりせず聞くことができる	B
	相手の顔をみながら、静かに聞くことができる	B
	幼児向きあるいは1年生向きの絵本を読んでもらって聞くことができる	C
	名前を呼ばれたり、仕事を頼まれた時など、返事をするができる	B
	「何」「だれ」「どこ」「いつ」「どうして」で始まる疑問文などの簡単な問に答えられる	B
	簡単な指示を聞いて行動できる（自分への話しかけの場合）	C
	簡単な指示を聞いて行動できる（全体への話しかけの場合）	C
	遠足や休日の話などの身近な話であれば、その内容がわかる	D
	「どうして」「なぜ」「どんな」「どのように（どんなふう）」「なんで」などで始まる疑問文がわかる	C
	1対1で話すとき、相手を見ながら話すことができる	C
話す	知らない人とも話すことができる	D
	絵（1枚）について話すことができる	C
	好奇心を持っていることや知りたいと思っていること、ことばの意味について質問ができる	D
	自分の名前、学校名、学年、誕生日、住所、電話番号、などについて話すことができる	C
	身近な生活経験を話すことができる	C
	顔見知りの大人や友だちに日常の簡単な挨拶ができる	C
	簡単な伝言をすることができる	D
	主述がはっきりした話し方ができる	D
	国語の音節の発音要領を習得している（単音として発音できる）	C
	五十音が順序通り言える	C
読む	3～5音節の直短音の単語がいくつかの音節でできているかわかる	C
	「あ」のつくことばなどの音節によることば集めやしりとり遊びができる	C
	聞いたことがわからない時は聞き返すことができる	C
	本や絵本を読みたがる	C
	本の持ち方や頁のくり方に慣れている	B
	正しく行をたどって読むことができる	C
	1年生の教科書にある文の程度であれば、拾い読みではなく、文として読むことができる	C
	発音に気をつけながら音読できる	C
	身近な経験を書いた文を読み取ることができる	D
	挿絵と比べながら読むことができる	D
書く	1年生の教科書にある程度の文章であれば、だいたいの意味がわかる	D
	ひらがなが読める	A
	カタカナがだいたい読める	A
	アラビア数字が読める	C
	点、丸、カギ括弧などの諸記号がわかる	C
	1年の配当漢字（76字）を読むことができる	B
	簡単な口頭作文ができる	D
	自分の描いた絵に簡単な説明をつけることができる	D
	自分の行動や身近な出来事などについて簡単な文を書くことができる	D
	見聞きしたこと、経験したことなどについて順序をたどって書くことができる	D
自分の書いたものを読み返す習慣ができている	D	
ひらがなの全部とカタカナの大体を書くことができる	B	
正しく発音できる82のことばは正しくかな表記できる	C	
1年の配当漢字（76字）を筆順にしたがって書くことができる	B	

評価 A：ほとんどできる B：だいたいできる C：ときどきできる、部分的にできる D：ほとんどできない  
(小学部2年次2学期実施)

ないと考えられる。平均聴力レベルは右120dB (HL)、左107dB (HL) であった。学校生活においては、聴覚口話法によるコミュニケーションを基本とし、身振りや簡単な単語、音韻サインを用いて教師や友だちと関わっているが、何度も聞き返されたり、相手にわかってもらえないと伝えることを諦めてしまうことも多い。

国語の学習場面では、教科書の文章をひとりで読みとることはできないが、教科書の挿絵や、教師あるいは友だちの身振りなどの視覚情報をたよりにして、一斉授業に参加している。算数の計算については学年相応の内容を習得しており、簡単な文章問題には意欲的に取り組む姿がみられる。また、体育などの運動に関する活動については、得意意識をもって積極的に参加しており、休み時間には他の児童とともにルールのある遊びを楽しんでいる。

## 3 授業の記録

教室の左後方にビデオカメラ1台を設置し、授業場면을録画した。授業の内容は録画記録から、教師と児童の発話を文字化した発話資料とともに、発話以外の動作についての状況を記述した資料を作成した。発話単位は、話者が発言を始めてから聞き手が発言するまでを1発話としてカウントした。

なお、本研究における働きかけとは、教師から児童に対する発話や動作等による教育的行動と定義した。

## Ⅲ 結果および考察

### 1 教師の発話の方向性

言語の習得に遅れがある児童を含む授業における教師の発話の方向性について分析を行った。教師の発話の対象を①学級全体に向けての発話（以下、「学級向け」）、②A 児に向けての発話（以下、「A 児向け」）、③A 児以外の5名の児童（以下、「他児向け」）に分類し、総発話数に対して各対象に向けての発話率を求めた。

教師の総発話数は312であり、「学級向け」の発話率は37.1%（発話数116）、「A 児向け」の発話率は21.1%（発話数66）、「他児向け」の発話率は41.7%（発話数130）であった。「他児向け」の発話率が「A 児向け」の発話率よりも高い値を示していた。しかしながら、「他児向け」の発話は5名の児童に対する発話であることを考慮すると、教師のA 児に対する発話率は低いとはいえず、教師がA 児を常に視野にいれながら働きかけていることがうかがえる。

### 2 「学級」に対する教師の働きかけ

(1) 教師の発話：教師の発話の内容を分析し、教師が

表2 教師における発話

カテゴリ	内容
質問	全体や個人に向けての問題を投げかける 質問全体を繰返す
繰返し	疑問詞などの質問の一部を繰返す 児童の発言を繰返す
言換え	児童の発言の内容をまとめたり、別のことばで表現することを求める
促し	児童の発言に対して、イメージを表出させ、さらに踏み込んだ児童の発言を求める
訂正・修正	語彙の読みや文法上の誤り、日本語としての表現の不適切さについての訂正および修正を求める 内容的な誤りの訂正および修正を求める 挙手した児童を指名する
呼名・相づち	個人への発表を促すために教師が児童を指名する 児童の発言に同意し、音声を伴ってうなづく
その他	児童への個別の注意など

表3 視覚情報

カテゴリ	内容
文字呈示	教科書の本文や板書、文字カードなどを呈示あるいは指し示す
身振り	伝えたい内容を身振りや動作化で示す
教材	挿絵やペーパーサートなどの教材を呈示する

どのように学級全体の児童に対してどのような発話による働きかけを行っているのかについて検討を行った(表2)。教師の総発話数に対する発話の機能ごとの発話率を示した(図1)。

その結果、最も高い値を示した発話機能は「繰返し」の27.9%であり、次いで「呼名・相づち(27.2%)」「質問(16.7%)」「促し(11.9%)」「その他(3.8%)」「言い換え(2.9%)」の順であった。この「繰返し」には教師自身が発した質問の繰返しと、児童の発言の繰返しが含まれている。ビデオ分析による状況資料においては、疑問詞の強調や文字カードの呈示などによって、教師が質問の内容を児童にわかりやすく伝える姿が確認できる。また、児童から発信された発言を繰り返すことによって、他の児童の発言を促し、児童の考えや意見を活かしながら授業展開していることがうかがえる。さらに、この授業においては「質問」よりも「呼名・相づち」の割合が高かった。これは、教師が学級全体への発言にまでは至らない児童の“つぶやき”を随時取りあげ、全体へ向けて発表するように促したり、“つぶやき”の内容から踏み込んだ発言を引き出すようにしているために児童を指名することの多さを反映しており、個々の児童への些細

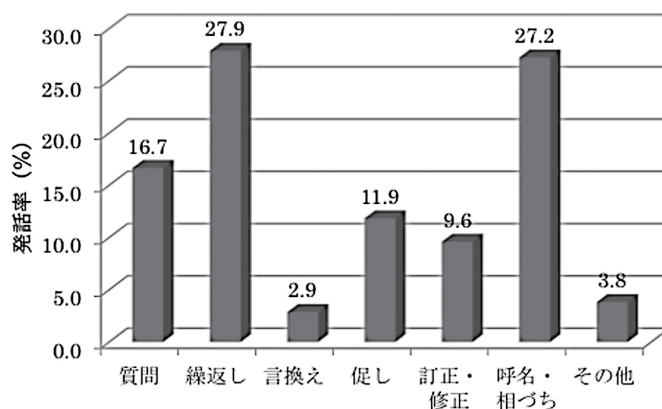


図1 「学級」に対する教師の発話

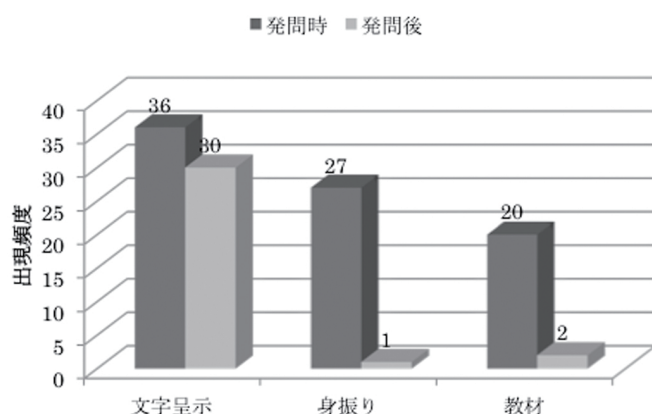


図2 視覚情報の活用

な反応を逃さずに授業の展開へ取り込んでいたためと推察される。

(2) 視覚情報の活用：教師の投げかけた質問に対する児童の発言を促すために、教師は文字や動作などによる視覚情報を効果的に活用していた。どのような視覚情報を、どのタイミングで活用しているのかについて明らかにするために、表3に示すように分類し、その出現頻度を求めた。また、視覚情報呈示のタイミングを発問の際の呈示(以下、「発問時」と)と発問後の内容確認の際の呈示(以下、「発問後」と)に分けて、その出現頻度を図2に示した。

教師の総発話数312に対して、視覚情報呈示は116であった。そのうち、「発問時」における視覚情報呈示は83であり、「発問後」における視覚情報呈示は33であった。

続いて、活用されている視覚情報の内容を検討したところ、「発問時」においては、「文字呈示」の出現頻度が36と一番高い値を示し、次いで「身振り」の出現頻度が27、「教材」の出現頻度が20であった。それに対して、「発問後」においては、「文字呈示」の出現頻度が30と

高い値を示していたが、「身振り」および「教材」の頻度は非常に低い値であった。

これらのことから、発問の内容を確認するタイミングよりも、発問の際に、より多くの視覚情報を活用していることが明らかとなった。さらに、「発問時」と「発問後」では、活用する視覚情報的手段も異なっていた。すなわち、「発問時」は、「文字呈示」を基本として「身振り」や「教材」を随時活用して児童に働きかけているのに対して、「発問後」では、「文字呈示」のみが中心であった。

ビデオ分析による状況資料からは、実際の授業場面において、「発問時」には、本文や挿絵によって質問の内容に意識を向けさせた後、質問の回答に相当する文字カード（回答の一部や回答の文頭が書かれたカード）や身振りなどを手がかりにして、具体的なことばの表現を求めており、児童に発問の内容を具体的かつ的確に伝えようとする教師の意図がうかがえる。一方「発問後」では、児童の回答を文字呈示し、日本語としての表現を確認させ、日本語としての適切な表現の定着を図っていると考えられる。

また、視覚情報の呈示は、児童から回答が出てこない場面や発言の声小さい場面などにおいて、複数回にわたって呈示されることが多く、発問の内容を的確に伝え、自信をもって児童が発言できるように「身振り」や「教材」が効果的に活用されていることが推測される。

これらのことから、今回の授業においては、質問の内容を正確に捉えさせた上で児童自身が考える機会を確保し、児童の意見や回答を適切な日本語として呈示するという流れにあわせて視覚情報が効果的に活用されていたと考えられる。

### 3 教師とA児との相互交渉

(1) A児に対する教師の発話：表4のカテゴリを基に教師の発話を分類した。教師の「A児向け」の総発話数66に対する機能別の発話の割合を図3に示した。

最も高い値を示したのは「繰返し」の37.9%であった。

表4 A児における発話

カテゴリ	内容
一斉-応答	教師からの一斉質問に対する発言
個別-応答	個別に向けられた質問に対する発言
訂正・補足	訂正や付足を求められたことに対する発言
繰返し	教師や他児童の発言の繰返し
読みあげ	板書や文字カード、教科書の文章などの読みあげ
呼びかけ	教師や他児童に対する自発的な発言
つぶやき	学習内容に関連するが発表するまでには至らない発言

の疑問詞を使った簡潔な文で質問を繰り返しており、授業の中でA児の発言の機会を増やすそうとする教師の意図がうかがえた。

(2) A児の発話：教師の発話に対して、どのようにA児が応えているのかについて、表4のカテゴリに分類した。また、A児の総発話数57を機能別の発話の割合を図4に示した。

その結果、「個別-応答」による発話が35.1%と高い値を示した。次いで、「読みあげ」が22.8%、「繰返し」が21.1%、「訂正・補足」が8.8%、「呼びかけ」が7.0%、「一斉-応答」が5.3%、「つぶやき」が0.0%であった。これらのことから、A児の発言は教師から求められた質問に対する応答と、教科書や文字カードの読みあげが中心であることが明らかとなった。また、一斉応答に関する発話や教師への呼びかけが少なかったことから、教材の内容や教師の質問に関するA児の理解が充分ではないことがうかがえる。しかし、ビデオ分析による状況資料からは、発話率は低かったものの、教師に対するA児の自発的な働きかけが確認された。状況資料における教師と児童とのやりとりの一部を表5に示した。「ねずみたちは何と言っているか」という教師の質問に対して、A児は教師を呼び「モモを」と答えている場面である。

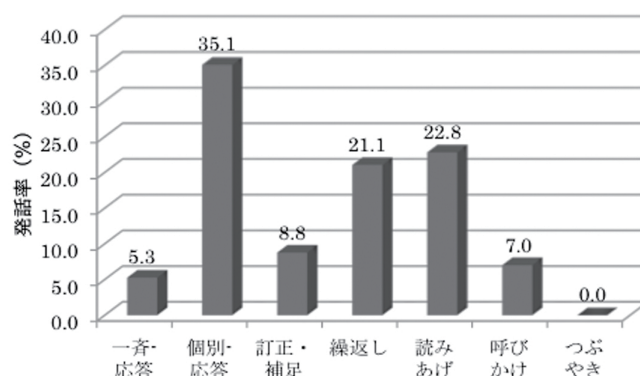


図3 A児に対する教師の発話

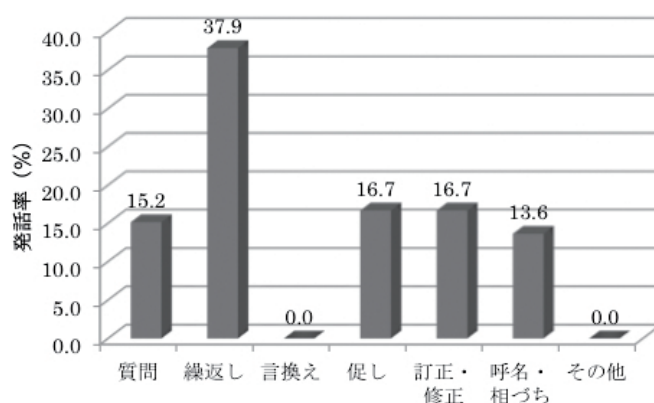


図4 A児の発話

表5 授業の一場面における教師と児童のやりとり

教師の発話	A児の発話	他児の発話
	～省略～	
〈全員へ〉きりかぶのかげにいるから先生は… 〔挿絵を指さしながら〕先生は… 〔板書:きりかぶのかげでみえない〕	〔姿勢が崩れる〕	B児:みつからない C児:でもねずみ足がひらいてい る、いたいよ
〈C児へ〉ほんとだね 〈全員へ〉三匹のねずみたちは、ちっとも聞いてな いで なにしたの？		D児:ずーつとおしゃべりしてた
〈全員へ〉このねずみはなにしてたかな？ 〔E児を指名〕		E児:おしゃべりしてた
〈全員へ〉わかった？	〔手を振ってわからない身振りをし て、E児をみる〕	E児:おしゃべりしてた
〈E児へ〉もう1回 〈全員へ〉そうだね 〈全員へ〉どんなおしゃべりをしていたと思う？ 〔挿絵を指さし、吹き出しをしめしながら〕 このねずみはどんなおしゃべりをしていたと思 う？	〔姿勢が崩れる〕  〈教師へ〉おー	C児:今度さ、遊園地行こう、勉強 ってめんどくさいよねえ
〈A児へ〉え？ モモ？ いいよ、はい。 〈A児へ〉モモ いいよ 〈A児へ〉モモ き？〔探る身振り〕 〈A児へ〉とりに 〈A児へ〉モモを探りに行こう〔吹き出しに書く〕 〈A児へ〉〔書いた文をみせて〕ちょっと後でね 〈全員へ〉はじめはちちゃんが言ったのがよかつ たかな 〈全員へ〉わかった？	モモ と モモ 行くよ	C児:勉強はめんどくさいよね
	～省略～	

※アンダーラインは音韻サイン併用の発話

質問に対する適切な回答ではなかったが、教師がA児の意見を吹き出しに書き、後で扱うことを伝えることで、A児の授業への参加意欲が高められたと思われる。実際、ビデオ分析による状況資料において、A児の意見が書かれた吹き出しが呈示された場面では、大きな声で文を読みあげる姿が確認されている。このように、A児の発言が授業の中で取りあげられ、活用されるという経験を通してA児の学習意欲は高められ、能動的に授業に取り組むことができたのではないかとと思われる。

#### IV まとめ

本研究では、「国語」の教科学習の一授業をとりあげ、言語習得に困難がある児童に対して、教師がどのような働きかけ、教科学習を進めているのかについて分析を行った。

教師の発話の中で、児童全体に対する発話においては、質問を適切に伝えるための「繰返し」と、児童の発言を促す「呼名・相づち」が多くみられた。これは、質問の内容を繰返しことによって質問の内容を的確に理解させようとする教師の意図によるものと考えられる。また、

教師は、全体への発言にまでは至らない児童のつぶやきを随時取り上げることにより、児童のつぶやきの内容をより深めていることが明らかとなった。さらに、視覚情報の活用においては、ペープサート・挿絵などの教材などの活用を通して質問の内容を具体的に児童へ伝える工夫を行っている。適切に質問の内容を伝えた上で、児童自身に考えさせる活動と、児童から引き出した意見や発言を日本語で確認する活動を組み合わせて授業が展開されていることが示された。これらのことから、教科教育としての国語の理解を促すだけでなく、児童自身が感じ、考えた事柄を適切な日本語として表現するという活動を教科学習の中に組み込みながら、日本語の力を高めるといふ授業が展開されていることが推察される。

このような授業展開の中で、言語習得が充分ではないA児に対して、教師はA児の言語発達の段階を考慮した質問を投げかけ、視覚情報の活用と併用して発声により質問の重要な部分を繰返し、A児の質問内容についての理解を促し、A児から応答を引き出している様子がうかがえる。また、ビデオ分析による状況資料の様子

からも、内容の理解が十分できていない場面においては姿勢が崩れている様子が見受けられていたが、教師から投げかけられた A 児への質問や自分でわかる部分を見つけたときなどは進んで発言する姿がみられている。教師は A 児の理解の段階を常に意識しながら、A 児からの発言を引き出すために、質問のキーワードになるようなことばに音韻サインをつけ、既に理解している疑問詞を含む質問を投げかけ、他児童の発言をモデルにするなどの手だてを講じていた。このようにして、教師は、決して発言の機会が多いとはいえない A 児の発話を丹念に拾い上げ、授業の展開の中に位置づけながら、A 児の授業参加を保障していたと考えられる。

先行研究において、特別支援学校小学部の低学年の段階において基本的な言語の習得に遅れのある聴覚障害児童が増えつつある現状の中で、そのような児童が教科学習へ着手できるような実践例の蓄積を通して指導内容の枠組みを模索していることが報告されている（江口ら、1995；江口ら、1997；関、1999）。その中で、江口ら（1997）は、子どもの直接的経験を子どもの心の動きにそって言語化していく経験を基盤として、身近な近似的経験や擬似的経験へと体験深化していく方向性にそった指導ステップの重要性とあわせて、学級での指導に参加していくための準備も不可欠であると指摘している。特に、一斉授業の中で、言語の習得に遅れのある聴覚障害児童の学びを保障するためには、話を聞く態度を育てることや尋ねられたことに対して応答ができるというコミュニケーション力がポイントとなると述べている（江口ら、1997）。そのような視点で、本研究における教師の A 児に対する働きかけをみると、一斉授業の中で A 児へ特別な配慮を行うというよりも、学級全体の授業理解を向上させるための質問や視覚情報の活用の中から、A 児の理解段階や学習状況に応じた質問を選択し、A 児の発言を引き出しているといえる。また、A 児の場合、自発的な発言は少なく、自発的な発言も日本語としては不十分なものが多いが、A 児が伝えかけてくることを教師がしっかりと受けとめて、授業の中に位置づけるよう働きかけていることが確認されている。このような相互のやりとりによる経験を通して、他児の意見に耳を傾ける姿勢や人に伝えたいという意欲、周囲への関心の広がりや育ち、徐々に話題や場面に適したやりとりが成立していくと考えられる。しかしながら、一斉授業の中だけでの対応では不十分であるため、個々の児童の課題にあわせた個別の指導の構成についてもあわせて検討する

必要があるであろう。

## V 今後の課題

本研究においては教師と A 児とのやりとりに関する具体的な内容の分析を行うまでには至らなかった。今後、より具体的なやりとりの内容を明らかにしていくことで、基本的な言語の力が充分ではない児童に対して、どのような指導の方向性をもって教科学習としての一斉授業を実施していくべきかについてさらに検討を進めたいと考えている。また、基礎的な言語力の向上と教科学習とをどのように関連付けながら個別の指導計画を組み立てていく必要があるのかについても検討する必要があると思われる。

## 謝辞

本研究は、平成 20 年度の筑波大学特別支援教育研究センターにおける現職教員研修の研修成果としてまとめたものの一部です。ご指導くださったセンターの先生方をはじめとし、実習を快く引き受けてくださった筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部の先生方にお礼申し上げます。

最後になりましたが、このような研修の成果を示す貴重な機会を与えてくださいました玉木健治先生（静岡県立沼津聴覚特別支援学校前学校長）および静岡県教育委員会をはじめとする諸先生方に感謝申し上げます。

## 引用文献

- 江口朋子・木村和弘・深江健司・天神林吉寛・小美野みつる・関圭子・長岡康彦・中山哲志・斎藤佐和（1995）聾学校小学部における言語の指導・指導事例の報告．筑波大学養護・訓練研究．8．11-21.
- 江口朋子・天神林吉寛・深江健司・斎藤佐和（1997）聾学校小学部低学年における養護・訓練（言語）の指導 - 指導ステップの構成と個別指導事例．筑波大学養護・訓練研究．10．35 - 44.
- 斎藤佐和（1986）聴覚障害児童の言語活動 - 「生きる力」としての言語活動から「学ぶ力」としての言語活動へ．聾教育研究会．
- 坂本多朗（2007）のびのびと聴いて話して読んで書く～聾学校の授業の今日的課題～．聴覚障害者教育福祉協会．
- 関圭子・江口朋子・天神林吉寛・長岡康彦・山本晃・深江健司・斎藤佐和（1999）聾学校小学部高学年における養護・訓練（言語）の指導 - 生活言語の拡充を必要とする児童に対する指導事例．筑波大学養護・訓練研究．12．1 - 7.
- 上野一彦・撫尾知信・飯長喜一郎（1978）絵画語い発達検査．日本文化科学社．

# Characteristics of Teaching Method in Japanese language class for Hearing Impaired Child with delay in language development

Yoko SATO\*, Tomoko EGUCHI\*\*, Masashi SHOJI \*\*\*and Atsuko SATO \*\*\*\*

The purpose of this study was to explain how teachers reach out to children having difficulties in everyday language acquisition in Japanese language classes that are part of the coursework. This study analyzed the characteristic of the speech of the teacher and the use of the visual information.

It was found that teachers (i) repeated keywords from the content of questions, (ii) used visual information such as gestures, paper theaters, character cards, and writing on the blackboard, and (iii) focused on whether the content of questions was conveyed accurately.

In addition, for children having difficulties in cognitive language acquisition, teachers considered the stage of language development of such children when asking them questions. In cases where answers to a teacher's questions were incorrect, it is suggested that teachers should increase children's enthusiasm for learning by deliberately incorporating the children's response into the flow of the lesson in the class.

Key Words : Children with hearing impediments, Expansion of language;  
The teacher's approach, Coursework

---

\* Shizuoka Prefectural Board of Education

\*\* Special Needs Education School for the Deaf, University of Tsukuba

\*\*\* School of General Education, Shinshu University

\*\*\*\* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba