

資料

読解学習場面における聴覚障害児の理解過程に関する研究
—教師の働きかけと児童の反応との関連を中心に—

深江 健司

本研究は、読解学習場面における聴覚障害児の理解過程を明らかにするために、聴覚口話法を用いる児童2名を対象に、読解学習場面における教師の働きかけと児童の反応との関連を検討した。その結果、対象児の事実把握レベルの理解過程は異なることが推察されたが、いずれも、事実把握レベルの要求により直ちに理解が促されるのではなく、教師の働きかけにより困難や誤反応が修正され、理解が図られていくことが明らかになった。一方、推論レベルの理解に必要な文章情報を教師が提示、確認しても、推論レベルの理解が図られるとは限らないことが示された。しかしながら、経験や知識の確認により児童の正反応が多く促されたことから、児童の有する経験や知識の利用が推論レベルの理解に寄与すると考えられた。

キー・ワード：聴覚障害児 事実把握レベル 推論レベル 教師の働きかけ 児童の反応

I. 問題と目的

読みの学習は、聴覚障害児にとって、情報受容や思考展開上極めて重要な学習である。しかしながら、聴覚障害児の読解力は健聴児に比べると低いレベルで停滞するため、その改善や向上を目指す読解指導のあり方が聴覚障害教育の現場の大きな課題となっている（井原・草薙・都築, 1982）。

聴覚障害教育の現場で行われる授業研究は、指導力を磨くという大きな意義を持っているものの、そこでの検討が当該者に限られることや主観の域を超えないことなどの制約や限界があるため、客観的に授業の特徴や児童・生徒の課題を捉える試みとして授業分析が行われるようになった（斎藤, 1992）。教師児童間のコミュニケーションに着目した授業分析（柳本・都築,

1983）からは、聾学校の授業の特徴や傾向として、教師の発言量が通常学校の教師に比べ多いこと、教師の発問と児童の応答の積み重ねで理解を確かめながら進める形になっていること、教師は児童の反応を統制することが多く、児童の反応も思考を伴う自発的発言に比べ、即時的、並列的発言が多いことが示されている。このような傾向は、異なった分析カテゴリーを用いた授業分析（都築, 1996）や手話を用いた授業の分析（内藤・他, 2007）に関する研究によって概ね支持されている。

したがって、聴覚障害児を対象とした授業は、健聴児が児童間、あるいは、教師児童間の相互作用を通じて行う討議活動や理解活動（例えば、一柳, 2009；佐藤, 1996）とは異なり、教師児童間の発話によるやりとりを中心とした独特の授業スタイルを有していることが指摘でき、聴覚障害児は、主に、教師の働きかけによって認知的活動を行っていることが推察される。しか

しながら、授業場面において、教師の行う働きかけが聴覚障害児の理解活動にどのような影響を及ぼすかについては十分に明らかになっていない。これまでの聴覚障害児を対象とした授業分析や発話分析は、教師児童相互の影響や関係性に着目し、聾学校の授業の特徴を示した点において、高く評価されているものの、一方では、聴覚障害児の認知過程を明らかにするような分析法への期待がある（長南・澤，2009；井坂，2008）。読解学習場面における聴覚障害児の理解過程を明らかにするためには、聴覚障害児の文章理解の特徴を踏まえた検討が必要となろう。聴覚障害児の文章理解の特徴としては、年齢相応の読書力を有する聴覚障害児について、文章に書かれた事実関係の理解は高いレベルにあるが（深江，2009）、文脈把握や推論を伴う理解に困難を示す傾向があること（長南，2006；鄭，1996；鄭・岡田，1993；深江，2009）が示されている。

そこで、本研究は、聴覚障害児の文章理解の特徴を踏まえ、聴覚障害児を対象とした授業分析法（田邊・井坂，2006；都築，1996；柳本・都築，1983）を援用し、教師の働きかけと児童の反応との関連から、聴覚障害児の読解学習場面における理解過程とその特徴の一端を明らかにすることを目的とする。なお、本研究では、聴覚口話法を用いる児童2名の読解学習場面を対象に分析を行う。児童2名の小集団による学習場面の検討は、児童6名という集団の学習場面に比べ、教師児童間の発話の関連性が解釈しやすくなると思われ、聴覚障害児を対象とした読解指導のあり方に有効な示唆を提供できると考える。

II. 方法

1. 手続き

読解指導に用いた教材は、国語科教科書2年に採用されている物語教材「うしろの まきちゃん（矢崎節夫作）」（教育出版，2002）の一部（10ページ6行目から11ページ3行目136文字）である。この場面は、転校してきた女の子（まきちゃん）が学校を休んだので、主人公の男の子（たけしくん）は心配となり、女の子の家を覗いたり、家に帰っておやつを食べてもおいしくないと感じたりすることが書かれた場面である。なお、主人公が女の子の家を覗いたり、おやつを食べてもおいしくないと感じたりした要因は、文章に明示されていないため、ここでは、事実関係をもとにした因果的推論が必要となる。また、提示文（教材文）全体の理解に必要な情報として、本文中に含まれない登場人物の関係を表す1文「大すきな まきちゃんが 学校を 休んだ」を冒頭に加えた。

教師は、聴覚特別支援学校（以下、聾学校）小学部において30年以上の教授経験を有するものであり、対象児童は、聾学校小学部2学年に在籍する2名の児童（以下、A児，B児）である（Table 1）。2名の児童はいずれもこの教師が1学年より担任している。なお、対象児童は、教研式読書力診断検査（岡本・村石，1989）の結果から、年齢相応の言語力を有する集団の中では低い水準にあると考えられる。

読解指導は平成18年2月に行われたが、指導の前に本教材の文章理解（事実・推論の各レベルの理解）課題（深江，2009）が課せられた（Table 2）。指導の時間は約1時間であった。教師と2名の児童の様子が観察できる教室の横側から授業を撮影し、授業終了後、ビデオ記録

Table 1 対象児のプロフィール

| | 平均聴力レベル (dBHL) 右/左 | 教研式読書力検査 偏差値 | 田中B式知能検査 偏差値 |
|----|-----------------------|-----------------|-----------------|
| A児 | 118/人工内耳 | 46 | 45 |
| B児 | 98/105 | 46 | 52 |

Table 2 物語教材「うしろの まきちゃん」(教育出版, 2002)の文章理解課題(深江, 2009)と指導前の児童の解答

| | 文章理解課題 | A児の解答 | B児の解答 |
|----------|------------------------------------|------------------------|----------------------|
| 事実レベルの理解 | 問1 「ぼく」のなまえはなんですか | × (自分の名前を記入) | ○ |
| | 問2 学校を休んだのはだれですか | ○ | ○ |
| | 問3 まきちゃんはどのようにして学校を休んだのですか | × (かわったばかりだから) | ○ |
| | 問4 「ぼく」はうちにかえってすぐになにをしましたか | ○ | × (たけしくんがおやつをいらないから) |
| 推論レベルの理解 | 問5 「ぼく」はどのようにしてまきちゃんのうちをのぞいたのでしょうか | × (おかあさんがいないかいるかみている) | ○ |
| | 問6 「ぼく」はどのようにしておやつがおいしくなかったのでしょうか | × (とつてもきれいなおやつだったからです) | × (にがいから) |

○: 正答 ×: 誤答 ()内は誤答例

から、教師と児童の発話記録を作成した。指導では、文章理解課題(Table 2)に含まれない内容、例えば、女の子が転校してきたことの確認、主人公と女の子の家の位置関係を想像させること、主人公が家に戻って母親と会話していることを推論させることなどが補われていたが、指導の流れは、概ね、設問の順に従っていることが、筆者と読解指導担当教師により確認された。

2. 教師と児童の各分類カテゴリーの作成

教師と児童の発話の意図や内容を読み取るために、本研究では、一つの発話を基本の単位とし、同内容の発話の連続は一つの発話とみなした。教師の発話を、聴覚障害児を対象とした従来の授業分析カテゴリー(田邊・井坂, 2006; 都築, 1996; 柳本・都築, 1983)を参考に分類したところ、児童の学習態度に関わる教師の働きかけ(例えば、励ましやマネージメント)は、ほとんどみられなかった。また、指示、提示などの方向づけに分類される教師の働きかけは、教師の発話の意図を解釈することが可能であった。よって、「要求」「示唆」「教示・説明」「確認」「評価」の5つを教師の働きかけカテゴリーとして設定した。筆者と読解指導担当ではない聾学校経験30年以上の教師1名が、各カテゴ

リーへの分類を行ったところ、一致率は、95.0%であった。一致しなかった発話については、協議の上決定した。なお、従来、カテゴリーとして用いられている「発問」は、「要求」の他、「示唆」「確認」の内容を含むと考えられることから、各カテゴリーとの重複解釈を避けるため、本研究では設けていない。

また、教師が児童に求める思考レベルの違いを解釈するため、各カテゴリーに発話内容を表す4項目を設定した(Fig. 1)。物語文は、主として、因果的な関係や時間的な関係が記述され、その理解においては、因果的推論の重みが大きくなると考えられること(阿部・桃内・金子・李, 1994)から、ここでは、因果的推論により文章に直接表現されていない事柄の意味表象の生成をねらいとした内容を「推論レベルの内容」とし、文章に直接表現された事柄をつなぎ合わせることによる意味表象の生成をねらいとした内容を「事実把握レベルの内容」とした。また、これらの理解の前提となる「語句」に関する内容と文章理解に必要な「経験・知識」に関する内容を加えた。

児童の反応カテゴリーは、教師の働きかけに対する児童の適応の度合を検討するため、「正反応」「誤反応」と、どちらの反応もまだ表せ

ない状態にある「困難」を設定した。各カテゴリーへの分類を、筆者と読解指導担当ではない聾学校経験30年以上の教師1名が行ったところ、一致率は98.9%であった。一致しなかった反応については、協議の上決定した。

3. 指導場面の分割

授業場面を分割した小場面（分節）に照らして、聴覚障害児の理解過程を検討した研究（井坂, 2008）を参考に、ここでは、教師の指導のねらいにより、指導場面を12の場面に分けた

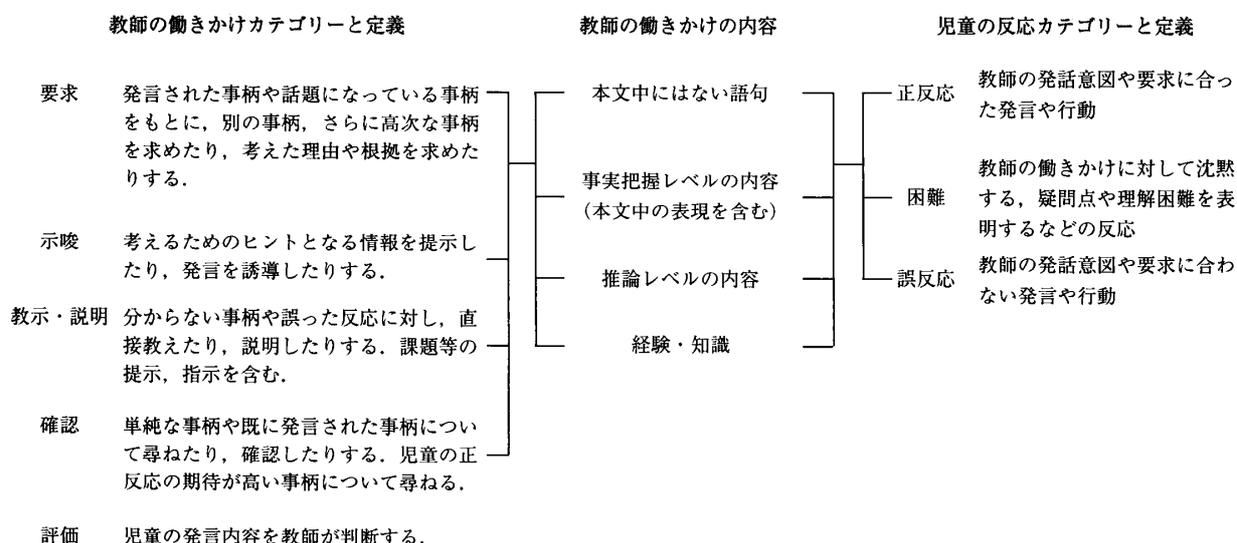


Fig. 1 教師の働きかけのカテゴリーと児童の反応カテゴリー

Table 3 分割された指導場面と指導のねらい・内容

| | | |
|----------------|------|--|
| 事実 指導 場面 | 場面1 | 分からない語句や表現について確認する |
| | 場面2 | 登場人物について確認する |
| | 場面3 | 女の子（まきちゃん）について確認する (1)主人公（ぼく）との関係 (2)転校してきたこと (3)学校を休んだ理由 |
| | 場面4 | 主人公の最初の行動（まきちゃんのうちをのぞいたこと）を確認する |
| 推論 指導 場面 | 場面5 | 二人の家の位置（ぼくとまきちゃんの家はそう遠くないこと）について考えさせる |
| | 場面6 | 主人公が女の子の家を覗いた様子や行動（「うちをのぞいた」とはどういうことか）を想像させる |
| | 場面7 | 家にいる女の子の様子を想像させる |
| | 場面8 | 女の子の家を覗いた後、家に帰った主人公が母親と会話していることを推論させる |
| | 場面9 | 主人公とその母親との会話場面を動作化させる |
| | 場面10 | 「おやつがおいしくない」という主人公の気持ちを想像させる |
| | 場面11 | 実際におやつを食べながら主人公の気持ちを考えさせる |
| | 場面12 | 気持ちによっておやつ味が変化することについて考えさせる |

読解学習場面における聴覚障害児の理解過程に関する研究

Table 4 全指導場面と事実・推論指導場面におけるカテゴリ別教師の発話数（率）と児童の反応数（率）

| | 教師の働きかけ | | | | | | 児童の反応 | | | | |
|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|----------------|-------|-----------------|-----------------|--------------|----------------|
| | 要求 | 示唆 | 教示・説明 | 確認 | 評価 | 計 | 正反応 | 困難 | 誤反応 | 計 | |
| 全指導 場面 | 49 (22.2) | 24 (10.9) | 57 (25.8) | 88 (39.8) | 3 (1.4) | 221 (100.0) | A児 | 93 (69.4) | 15 (11.2) | 26 (19.4) | 134 (100.0) |
| | | | | | | | B児 | 84 (62.2) | 13 (9.6) | 38 (28.1) | 135 (100.0) |
| 事実指導 場面 | 16 (28.1) | 6 (10.5) | 11 (19.3) | 23 (40.4) | 1 (1.8) | 57 (100.0) | A児 | 18▼** (51.4) | 10△** (28.6) | 7 (20.0) | 35 (100.0) |
| | | | | | | | B児 | 23 (57.5) | 5 (12.5) | 12 (30.0) | 40 (100.0) |
| 推論指導 場面 | 33 (20.1) | 18 (11.0) | 46 (28.0) | 65 (39.6) | 2 (1.2) | 164 (100.0) | A児 | 75△** (75.8) | 5▼** (5.1) | 19 (19.2) | 99 (100.0) |
| | | | | | | | B児 | 61 (64.2) | 8 (8.4) | 26 (27.4) | 95 (100.0) |

()内は、教師の発話率と児童の反応率(%)
比率は四捨五入して表記したため、合計が100%にならないことがある。
残差分析の結果、△は有意に高く、▼は有意に低い比率であることを示す。**は1%水準。

(Table 3)。また、指導場面全体は、指導の内容によって2つの場面に分かれるように思われた。場面1～4には、教師の「要求」に、事実把握レベルの内容が認められたが、推論レベルの内容は認められなかった。場面5～12は、「要求」のほとんどは推論レベルの内容であった(事実把握レベルの内容の「要求」の数は1)。よって、場面1～4を事実把握レベルの指導場面(以下、事実指導場面；指導時間約10分)、場面5～12を推論レベルの指導場面(以下、推論指導場面；指導時間約50分)と定めた。

4. 分析方法

(1) 教師と児童の各分類カテゴリの比率の分析：全指導場面における教師の発話の偏りと、事実と推論の指導場面間における教師の働きかけカテゴリの表れ方の違いを χ^2 分析により検討した。また、児童の反応カテゴリの表れ方について、児童間ならびに事実と推論の指導場面間の違いを χ^2 分析により検討した。

(2) 分割した指導場面の解釈的分析：12の指導場面について、教師の働きかけと児童の反応をグラフ化し、各指導場面における児童2名

の反応の類似性や一貫性、各児童の反応の特徴を教師の働きかけとの関連から解釈的に検討した。

Ⅲ. 結果

1. 教師と児童の各分類カテゴリの比率の分析

全指導場面(場面1～12)、事実指導場面(場面1～4)、推論指導場面(場面5～12)におけるカテゴリ別教師の発話数(率)と児童の反応数(率)をTable 4に示した。

全指導場面における教師の発話の偏りは、 χ^2 検定の結果、有意であった($\chi^2(4)=95.26, p<.01$)。よって、最も多く行われた働きかけは「確認」であると言える。また、事実と推論の指導場面間における教師の働きかけカテゴリの表れ方は、 χ^2 検定の結果、違いがないことが明らかになった。

A児とB児の反応については、全指導場面、事実・推論指導場面における反応総数に違いはみられないことから、児童間の発言や行動に偏りは無いと言える。また、A児B児間の全指導

場面、事実・推論指導場面における反応の表れ方は、 χ^2 検定の結果、違いは認められなかった。A児とB児の各児童について、事実と推論の指導場面間の反応率の違いを χ^2 検定により分析した結果、A児にのみ有意差が認められ($\chi^2(2)=14.99, p<.01$)、残差分析の結果、A児は、事実指導場面に比べ、推論指導場面の方が、「正反応」の比率が有意に高く、「困難」の比率が有意に低いことが明らかになった。

2. 分割した指導場面の解釈的分析

事実・推論指導場面の教師の働きかけの内容に対する児童の反応数をTable 5に示した。なお、児童の自発的発言(A児:5, B児:4)は、文脈から教師の働きかけの内容との関連を判断した。

児童の反応が表れた教師の働きかけの内容を

みると、事実指導場面は「事実把握レベルの内容」と「経験・知識」に限られ、推論指導場面では様々な内容の働きかけが行われたことが分かる。

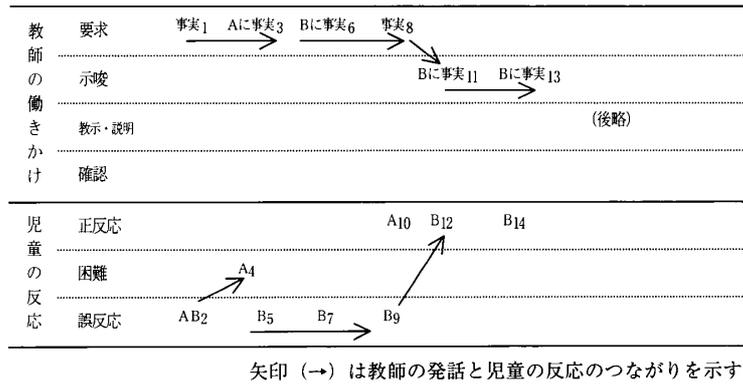
児童の反応数は、事実指導場面では事実把握レベルの要求に対して最も多く(30)、次いで事実把握レベルの確認(21)、推論指導場面では経験・知識の確認(42)が最も多く、次いで推論レベルの要求(39)が多かった。

各児童の反応を見ると、教師の働きかけの内容に対する反応の表れ方は似通っているものの、事実指導場面の事実把握レベルの要求と確認に対する反応は、児童間の違いが指摘でき、カテゴリ分析におけるA児の困難の高さは、事実把握レベルの要求と確認に対する困難の多さによると言える。

Table 5 事実・推論指導場面の教師の働きかけの内容に対する児童の反応数

| | | A児 | | | B児 | | | 計 | |
|--------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | | 正 | 困難 | 誤 | 正 | 困難 | 誤 | | |
| 事実指導場面 | 要求 | 事実 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 10 | 30 |
| | 示唆 | 事実 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 0 | 9 |
| | 教・説 | 事実 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| | 確認 | 事実 | 4 | 4 | 2 | 8 | 1 | 2 | 21 |
| | | 経・知 | 5 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 10 |
| 推論指導場面 | 要求 | 事実 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| | | 推論 | 6 | 2 | 11 | 5 | 1 | 14 | 39 |
| | | 経・知 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| | 示唆 | 推論 | 9 | 2 | 4 | 6 | 2 | 5 | 28 |
| | 教・説 | 語句 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | | 事実 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 6 |
| | | 推論 | 9 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 16 |
| | | 経・知 | 7 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 13 |
| | 確認 | 事実 | 9 | 0 | 1 | 7 | 0 | 0 | 17 |
| | | 推論 | 10 | 0 | 2 | 10 | 1 | 2 | 25 |
| | 経・知 | 21 | 0 | 0 | 14 | 3 | 4 | 42 | |
| 計 | | | 93 | 15 | 26 | 84 | 13 | 38 | 269 |

読解学習場面における聴覚障害児の理解過程に関する研究



- T_{事実1}: まきちゃんはどんな子か分かる?
 - A₂: 小さい子.
 - B₂: 大ききな.
 - T_{Aに事実3}: 小さいと思う. どうして?
 - A₄: ….
 - B₃: 大ききなまきちゃん.
 - T_{Bに事実6}: 誰が大好きなの?
 - B₇: 学校が大き.
 - T_{事実8}: 誰が大好きなの?
 - B₉: おかあさんが大き.
 - A₁₀: たけしくんが大き.
 - T_{Bに事実11}: 「たけし君」は「まきちゃん」が?
 - B₁₂: 大き.
 - T_{Bに事実13}: 大ききな?
 - B₁₄: 女の子.
- (後略)

Fig. 2 場面3の(1)における教師と児童のやり取りの過程

事実把握レベルの確認に対するA児の困難の多くは、場面1における分からない事柄(表現)の表出(3)によるものであり、B児は同場面の表現の確認に分かること(3)を主張したため、B児の正反応は多かった。

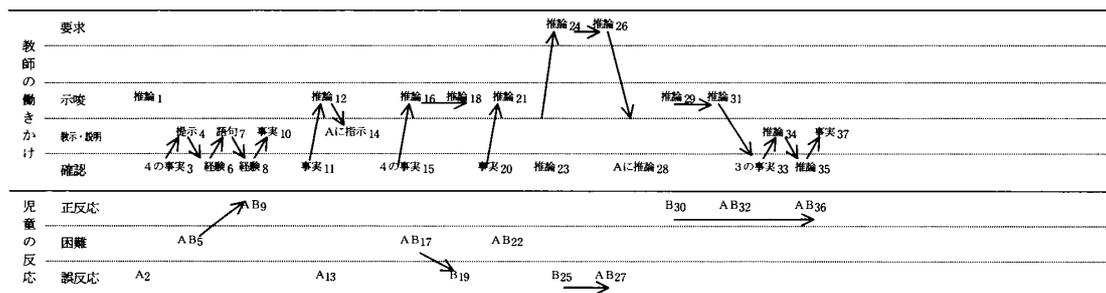
事実把握レベルの要求に対するA児の困難(5)は、要求に対する困難(2)と、Fig.2にあるように、発言の根拠の求め(例えばT3)に対する困難(3)であり、後者の反応傾向は場面2、場面3の(3)にみられ、困難を示した後に正反応を示した。B児もこのような過程が場面2においてみられた。

一方、B児が事実把握レベルの要求に対して示した誤反応(10)の多くは、Fig.2にあるように、要求の意図把握の不十分さや自己中心的な

解釈によると考えられるものであり、同じ誤反応傾向は場面2でもみられた。しかし、B児は教師の示唆により正反応を示しており、同じ過程は場面2でもみられた。

推論指導場面では、推論レベルの要求に誤反応を多く示し、確認に対する正反応、特に経験・知識の確認に正反応を多く示したことが両児童に共通した特徴と言える。しかし、B児は経験・知識の確認に困難や誤反応がみられたが、A児にはみられなかった。このような特徴を考慮し、推論レベルの要求に対しA児、B児とも一貫して誤反応を示した場面7(Fig.3)と、経験・知識の確認に正反応が最も多くみられた場面10(Fig.4)の各グラフを示した。

場面7において、教師は、この場面のねらい



矢印 (→) は、教師の発話と児童の反応のつながりを示す。

- T推論1: まきちゃんは本当に寝てたの?
- A2: おやつを食べていた.
- T場面4の事実3: うちのぞいたんでしょ.
- T事実提示4: 「しんとしずかだ」
- AB5: 「しんとしずかだ」って何?
- T経験・知識6: 「しんとしずかだ」って言うのは、先生は「しーっ」って言うでしょう.
- T語句7: 「しーっ」って言うのは、おしゃべりしないで静かにすることよ.
- T経験・知識8: ほら、静かでしょう.
- AB9: うん.
- T事実10: こういうの「しんとしずか」って言うの.
- T事実11: 「まきちゃんは寝ていました」ってかいてある?
- T推論12: まきちゃんはどうしたのかな?寝ていたかな?
- A13: おやつをいやがっているところ.
- T Aに指示14: これはまきちゃんのお話かな?こっち読んでよ.
- T場面4の事実15: しんとしずかで、「ぼくは何度もぞいた。」.
- T推論16: 何度もぞいたら見えたの?
- AB17: ……
- T推論18: まきちゃんは寝ていたかな?
- B19: すわっていた.
- T推論20: 「しん」というのはとても静かと言うことでしょう.
- T推論21: それはうちの中じゃ?
- AB22: ……
- T推論23: 中に、まきちゃんやお母さんがいたら、何か音が聞こえるでしょう.
- T推論24: でも、「しんとしずか」って言うことはどういうこと?
- B25: めいわくだから.
- T推論26: おうちの中が静かかって言うのは?
- B27: ばたばたしたら、熱がおらないから.
- A27: 何も声を出さないこと.
- T Aに推論28: お母さんやまきちゃんが静かにしているってこと?
- T推論29: 先生は、「しんとしずか」って言うのは、まきちゃんは寝ているかもしれないけど、もう一つ考えることがあるの.
- B30: えっ.
- T推論31: まきちゃんはおうちにいるかな?
- A32: いわないと思うかな.
- B32: 病院に行った.
- T3の事実33: だって、熱があるんでしょ.
- T推論34: だから、まきちゃんはお母さんと一緒に病院に行ったかもしれないよ.
- T推論35: そしたら、おうちの中は誰も?
- AB36: いない.
- T事実37: いらないから、…静か.

Fig. 3 場面7における教師と児童のやり取りの過程

に関わる重要表現(事実把握レベルの内容)を提示し、指導していることが分かる(T₃₋₁₀)。しかし、A児は、その直後の示唆(T₁₂)に対し、引き続き誤反応(A₁₃)を示した。この反応には、場面7の最初に示した誤反応(A₂)との間に質的变化はみられない。また、教師は、場面4の事実把握レベルの内容(T₁₅)や提示した表現(T₂₀)を確認しながら、2度示唆したが(T_{18,21})、両児童とも困難や誤反応(B₁₉・AB₂₂)を示した。このように、事実把握レベルの内容の確認をしても、あるいはその確認に正反応を示しても、推論レベルの内容の要求や示唆に、困難や誤反応を示す過程は、他の推論指導場面(場面5, 6, 8, 10)でもみられた。

教師は、さらに、推論レベルの確認(T₂₃)をし、要求(T_{24,26})を繰り返したが、両児童とも誤反応(B₂₅・AB₂₇)を示した。そこで、教師は児童の視点を変えるような示唆(T₂₉)を行った。

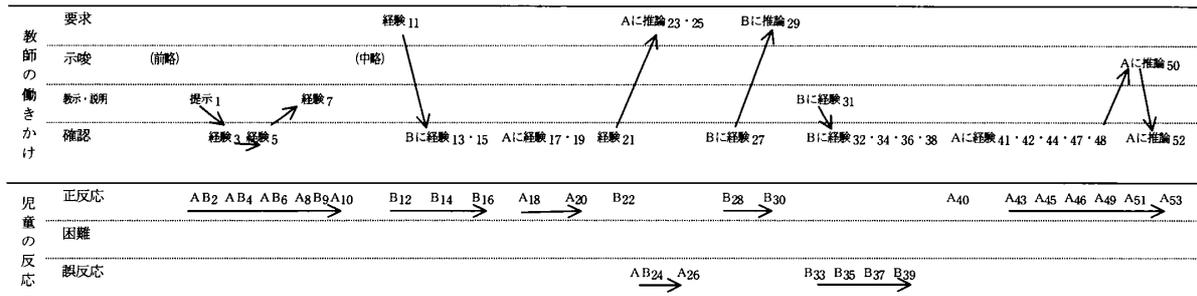
その直後、B児は驚きの反応(B₃₀)を示し、教師の示唆(T₃₁)に対して「病院に行った」と適切な推論(B₃₂)を行った。

B児が示した反応(B₃₂)は、場面6の当初のねらいであったと推察されるが、場面6では、児童が繰り返した誤反応を活かしながら展開したためにねらいが変更され、改めて場面7で扱われることとなった。

一方、場面10は、児童が、なぜおやつはおいしくなかったのかという要求に誤反応や困難を繰り返したため、Fig. 4に示した展開となった。

A児は、おやつ(提示(T₁))と知識(気持ちによって味が変わること)の教示・説明(T₇)により自発的発言(A_{6,10})が促され、経験・知識(かなしいなどの負の感情の経験想起)の確認(T_{17,19})に正反応(A_{18,20})を示した。しかし、それを踏まえた推論レベルの要求(T_{23,25})に対して

読解学習場面における聴覚障害児の理解過程に関する研究



矢印 (→) は教師の発話と児童の反応のつながりを示す。

- (前略)
- T提示1: じゃあ、ヒント。好きなおやつを一つ決めて。
 AB₂: じゃがりこ。
 T経験・知識3: (カード「おいしい」・「おいしくない」を見せて) じゃ、じゃがりこはどっち?
 AB₄: おいしい。
 T経験・知識5: じゃがりこはおいしくないことない?
 AB₆: ないよ。
 T経験・知識7: それはね、気持ちによってかわることがあるんだよ。
 A₈: さみしいとおやつを食べるのがいやだ。(自発的)
 B₉: おいしくない?(自発的)
 A₁₀: うれしいとちゃんと食べるよ。(自発的)
- (中略)
- T経験・知識11: (カード「かなしい時」を見せて) これ、やってごらん。
 B₁₂: まずい。おいしくない。
 T経験・知識13: (Bに対して) 今、何を考えてかなしくなった?
 B₁₄: お別れの時、かなしい。
 T経験・知識15: 誰とお別れした?
 B₁₆: 幼稚園の先生たちとお別れ。
 T経験・知識17: A君はかなしいのはどんな時?
 A₁₈: ペットのうさぎが死んだ。
 T経験・知識19: その時どんな顔になる?
 A₂₀: えーん。(泣くまねをする)
 T経験・知識21: (カード「おいしい」・「おいしくない」を出して) どっち?
 B₂₂: おいしくない。
 T推論23: A君、じゃがりこ食べたらどっちかな?
 AB₂₄: おいしい。
 T推論25: かなしくても?
 A₂₆: おいしい。
 T経験・知識27: B君に聞いてみよう。あなたも何か死んじゃったことがあるの?
 B₂₈: ゼリガニがなくなった。
 T推論29: じゃがりこ食べたら、どう?
 B₃₀: おいしくない。
 T経験・知識31: これ、どう(カード「心配な時」を出す)?
 T経験・知識32: 何が心配?
 B₃₃: 知らない。
 T経験・知識34: 心配なこと、何も無い?
 B₃₅: 寄り道したこと。
 T経験・知識36: それは、誰が心配なの?
 B₃₇: ぼく。
 T経験・知識38: ぼくじゃない、お母さんが心配したでしょう。
 B₃₉: 先生も心配した。
 A₄₀: お父さんのペット(カメ)が死にそうで心配。(自発的)
 T経験・知識41: 死にそうになったら心配でしょう。
 T経験・知識42: どんな顔するの?
 A₄₃: 心配な顔。
 T経験・知識44: それで何て言うの?
 A₄₅: 死にそうだな。
 A₄₆: いっぱいえさをあげようかな。
 T経験・知識47: 「だいじょうぶ。がんばってねえ。死なないでね。」って思う?
 T経験・知識48: どきどきする?
 A₄₉: する。
 T推論50: じゃがりこ食べたら、おいしい?
 A₅₁: おいしくない。
 T推論52: もう一回言って。カメが...
 A₅₃: カメが死にそうだから、じゃがりこはおいしくない。

Fig. 4 場面10における教師と児童のやり取りの過程

は、誤反応 (A_{24, 26}) が続いているため、この時点でA児に心配なときにはおやつがおいしくないと感じることや主人公の気持ちの理解が図られたとは言い難い。しかしながら、その後再び自発的発言 (A₄₀) が促され、教師はA児に経験時の感情を想起させるような経験・知識の確認を行った。その後、A児は推論レベルの示唆 (T₃₀) に正反応 (A₅₁) を示した。B児は、経験・知識の確認 (T₂₇) に正反応 (B₂₈) を示し、推論レベルの要求 (T₂₉) に正反応 (B₃₀) を示したことから、A児と同様、この場面のねらいに到達したことが分かる。しかし、B児はA児に比べると

経験・知識の確認に誤反応を多く示した。経験・知識の確認に対するB児の反応を見ると、「誰とお別れした? (T₁₅)」→「幼稚園の先生たちとお別れ (B₁₆)」、「何か死んじゃったことあるの? (T₂₇)」→「ゼリガニがなくなった (B₂₈)」のように経験した事実の確認に反応したことが分かる。また、心配した出来事の確認 (T₃₂₋₃₈) に対しては、B児の母親が心配した事実を発言し、最後まで修正されなかった (B₃₃₋₃₉)。

IV. 考察

事前に行われた文章理解課題 (Table 2) の

結果、両児童とも推論レベルの理解に困難を示した。しかし、読解学習場面の児童の反応を分析した結果、A児は事実指導場面に比べ、推論指導場面の方が正反応の比率が有意に高かった。一方、B児も、聴覚障害児が事実レベルの理解に比べ推論レベルの理解に困難を示すこと（深江，2009）を考えると、推論指導場面の正反応の比率が60%を超えているため、正反応が促されたと判断できる。これらの結果から、児童は教師の働きかけにより推論レベルの理解が促されたことが示される。

事実と推論の指導場面間において、教師の働きかけカテゴリーの表れ方に違いはみられなかったため、教師の働きかけの内容が児童の推論レベルの理解を促した要因と考えられる。教師の働きかけの中では、「確認」の多さが示され、推論指導場面では、確認に対する児童の正反応が多かった。中でも、経験・知識の確認により児童の正反応が多く促された。よって、教師の経験・知識の確認が、児童の推論レベルの理解に貢献したと考えられる。教師の経験・知識の確認に対する児童の正反応が最も多く表れた場面10を解釈的に分析した結果、児童は、教師の経験・知識の確認に多くの正反応を示した後、推論レベルの要求や示唆に正反応を示したことが明らかになった。以上の結果から、聴覚障害児が困難を示す推論レベルの理解には、教師の働きかけの内容が関係し、経験・知識の確認が推論レベルの理解に寄与すると言えよう。教師の経験・知識の確認が、児童にとって自己の経験や知識を利用しやすくするという効果を持ち、推論レベルの理解を推進したことが考えられる。このことは、類似経験を想起し、自らのエピソードを材料とした類推により、登場人物の気持ちの理解が促進されることを示した研究（久保・無藤，1984）からも考えられることである。

場面10において、A児は、経験・知識の確認に対する正反応から直ちに推論レベルの理解が図られたわけではない。経験時の感情の想起を求める働きかけにより理解が促された。同場面

において、B児が示した経験した事実のみの正反応や母親が心配した事実の誤反応からは、経験時の感情の想起を読み取ることはできないが、A児の理解過程からは感情想起の効果も一方で考えられる。

事実指導場面においては、A児の困難の比率の高さが示された。これは、表現の確認に対する困難の表出と事実把握レベルの要求に対する困難の表示によることが明らかになった。この点については、B児の反応との違いが考えられる。A児、B児ともに事実把握レベルの要求に対して直ちに正反応を示すことは少なく、B児は要求に対して誤反応を多く示し、その後、教師の示唆により正反応を示したが、A児は要求に対して困難を示した後、正反応に至る過程が複数みられた。A児は教師の働きかけにより自己の理解の不十分さ（困難）をモニターできたために理解が促され、B児はA児ほど自己の理解の不十分さを認知できず、B児が示す多くの誤反応によって生じた教師のヒントや誘導など（示唆）により理解が図られたことが推察される。いずれにしても、教師の要求により直ちに理解が促されるのではなく、その後の教師の働きかけにより困難や誤反応が修正されていくと言える。

このことは、児童が推論レベルの要求に多くの誤反応を示した推論指導場面においても考えられることである。しかしながら、場面7にみられたように、推論指導場面では、教師は、推論レベルの理解に必要な事実把握レベルの情報を確認、教示・説明しながら理解を求めたり、示唆をしながら理解を求めたりしたが、児童は困難や誤反応を繰り返した。このような児童の反応に対しては、教師が教示・説明により児童の理解を求めた場面（場面5，場面8）がある一方で、場面6のように児童の誤反応を活かしながら展開したため、当初のねらいに迫る場面7が必要となった場面や、場面10のように児童の反応が修正されなかったために、多くの経験・知識の確認により理解を求めた場面があった。以上のことから、推論レベルの理解は、事

実把握レベルの理解過程とは異なり、児童にとってかなり難しいことが推察され、このことは、事実指導場面（4場面）に比べ、推論指導場面の数（8場面）が多いという偏りや、各指導場面における所要時間の違いに反映していると考えられる。少なくとも、ここでは、推論レベルの理解に必要な文章情報を提示しても、必ずしも推論レベルの理解が図られるとは限らないと言える。

場面10と場面7において児童の反応が異なった要因には、次の2点が考えられる。一つは、既に示した働きかけの内容の違いによるものであり、もう一つは、場面7のねらいが場面10のねらいに比べ、児童にとって困難であったという指導のねらいの難易度によるものである。後者に関しては、推論の種類（橋渡し推論と精緻化推論）において生成可能となる年齢が異なること（西垣，2002）から、遅れて可能になると考えられる精緻化推論（病院に行ったかもしれないこと）を求めたことが、場面7において児童が多くの誤反応や困難を示した要因とも考えられる。しかし、場面7でも児童は最終的にねらいに到達した。この場面において児童の理解が図られたきっかけは、児童の視点を変えるような教師の示唆（Fig. 3のT₂₀）にあり、このときのB児の反応（Fig. 3のB₃₀）が注目される。この反応は、理解活動を促す驚きなどの感情、すなわち、認知的不調和（稲垣・波多野，2002）の一つと考えられる。認知的不調和は、自らの理解の程度を知るモニタリング機能を持つことから、それにより、正しい理解に結びつく可能性があることが指摘されている。B児の反応はその現れであろうと思われる。

V. まとめ

本研究は、聴覚障害児の読解学習場面における理解過程を明らかにするために、教師の働きかけと児童の反応との関連を検討した。その結果、聴覚障害児は、事実把握レベルの要求に困難や誤反応を示しても、教師の働きかけにより理解が促される可能性は高いと考えられたが、

一方で、教師が推論レベルの理解に必要な文章情報を提示しても、必ずしも推論レベルの理解が図られるとは限らないことが示された。しかしながら、推論レベルの理解を促す経験・知識の確認の効果が示され、聴覚障害児は経験や知識を利用することにより、推論レベルの理解が図られることが考えられた。

低学年段階の聴覚障害児を対象とした授業では、教材を離れ、自己の経験に照らし合わせるための働きかけが多く行われるという報告（都築，1996）があるが、その効果の一端を示唆した点に本研究の意義があるものと思われる。また、本研究を通じて、聴覚障害児の推論レベル理解における感情想起やモニタリングの効果、推論の種類と聴覚障害児の文章理解との関係といった新たな検討課題が示唆されたように思われる。

本研究において対象となった聴覚障害児の言語力は、年齢相応の言語力を有する集団の中でも低い水準であった。年齢相応の言語力を有する集団の中であって高い言語力を有する児童についても同様の傾向がみられるのか、さらに検討を進める必要があると考える。

<謝 辞>

本論文の作成にあたり、筑波大学の鄭仁豪先生に多くのご助言、ご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。また、本研究にご理解をいただき、快く授業を提供してくださった筑波大学附属聴覚特別支援学校小学部の江口朋子先生、ご協力いただいた板橋安人先生に厚く御礼申し上げます。

文 献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子靖朗・李光五（1994）人間の言語情報処理－言語理解の認知科学－。サイエンス社。
- 長南浩人（2006）中学部生徒の言語力－読書力診断検査の結果から－。聴覚障害，668，4-12。
- 長南浩人・澤 隆史（2009）わが国の聴覚障害児の学力に関する考察。ろう教育科学，51(2)，57-68。

- 鄭 仁豪 (1996) 聴覚障害児の読みのプロセスに関する実験的研究. 風間書房.
- 鄭 仁豪・岡田 明 (1993) 聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究－テキスト構造における再生とMISCUEの検討－. 心身障害学研究, 17, 87-98.
- 深江健司 (2009) 聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究－事実レベルと推論レベルの理解とその関連性の検討－. 特殊教育学研究, 47(4), 245-253.
- 一柳智紀 (2009) 物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討：児童の発言と直後再生記述の分析から. 発達心理学研究, 20(4), 437-446.
- 井原栄二・草薙進郎・都築繁幸 (1982) 聴覚障害児の語り・読み・作文指導. 明治図書.
- 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.
- 井坂行男 (2008) 聾学校小学部第3学年児童の分数導入単元における授業展開過程について. 特殊教育学研究, 46(3), 175-191.
- 久保ゆかり・無藤 隆 (1984) 気持ちの理解における類似経験の想起の効果－共感的理解の発展的検討－. 教育心理学研究, 32(4), 296-305.
- 教育出版 (2002) ひろがることば小学国語2年上.
- 内藤志津香・加藤 愛・中西 梓・藤原 新・井坂行男 (2007) 手話を併用する聾学校小学部第一学年の国語科における授業分析. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 30, 57-64.
- 西垣順子 (2002) 読解によって生成される文章表現の階層性と児童期後期における発達変化. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 48, 442-454.
- 岡本奎六・村石昭三 (1989) 教研式全国標準読書力診断検査A形式小学用共通手引. 日本図書文化協会.
- 斎藤佐和 (1992) 聴覚障害教育における授業分析の試み. 聴覚障害教育工学, 16(1), 21-29.
- 佐藤公治 (1996) 認知心理学からみた読みの世界－対話と協同的学習をめざして－. 北大路書房.
- 田邊勝彦・井坂行男 (2004) 難聴学級児童に対する学習支援の在り方について－新たなカテゴリーによる授業分析より－. ろう教育科学, 46(2), 49-61.
- 都築繁幸 (1996) 障害児教育における授業構造の把握に関する基礎的研究－聾学校小学部の授業分析から－. 信州大学教育学部紀要, 87, 35-48.
- 柳本雄次・都築繁幸 (1983) 障害児教育における授業分析の基礎的研究 (1). 心身障害学研究, 7(2), 57-67.

— 2011.8.31 受稿、2012.2.18 受理 —

Improvement of Text Comprehension by Teacher's Reading Instruction to Children with Hearing Impairments

Kenji FUKAE

The purpose of this study was to examine how the children with hearing impairments improved their text comprehension using instructional approaches by reading teacher. For this propose, this study examined the relationship between instructional approaches by reading teacher and improved responses for text comprehension of children with hearing impairments. The subjects were 2 hearing impairments enrolled in the grade 2 of deaf school who use verbal communication as main communication method, and they had adequate reading level for their age. The results showed that the children with hearing impairments made a lot of errors and no response when a teacher required them to answer the understanding of the fact and inference levels questions. Especially, the hearing impaired children weren't improved their understanding to the inference level through a lot of requirement and suggestion by reading teacher. However, it was shown that hearing impaired children made better responses when their teacher instructed by confirming their own experience and knowledge, and improved their inference level understanding. It was suggested that the hearing impaired children were improved their inference level understanding utilizing their experience and knowledge.

Key words: children with hearing impairments, story factual level, inference level, teacher's reading instruction, response of the children