

中国における聴覚障害幼児の名詞の習得状況
及び指導方法に関する研究

2017 年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
学校教育実践学専攻
(上越教育大学)

王 穎

中国における聴覚障害幼児の名詞の習得状況及び指導方法に関する研究

目 次

I 序論

第1章 中国における聴覚障害児教育の現状と課題

第1節 中国の聴覚障害児教育の現状・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

第2節 中国の聴覚障害幼児教育の現状・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9

第2章 聴覚障害幼児に対する言語指導

第1節 聴覚障害幼児の語彙指導・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14

第2節 聴覚障害幼児の言語指導の現状・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・17

第3章 問題と目的

第1節 問題の所在・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・31

第2節 本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・33

II 本論

第1章 中国における聴覚障害幼児に指導する名詞

第1節 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・34

第2節 予備調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・35

第3節 本調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・44

第4節 結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45

第5節 日本における聴覚障害幼児に指導する名詞・・・・・・・・・・・・・50

第6節 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・56

第2章 中国における聴覚障害幼児の名詞の習得状況

第1節 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・59

第2節 方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・60

第3節 結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・62

第4節 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・68

第3章 中国における聴覚障害幼児に対する名詞の指導方法

第1節 目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・72

第2節 方法	73
第3節 結果	75
第4節 考察	83
第4章 日本における聴覚障害幼児に対する名詞の指導方法	
第1節 目的	86
第2節 方法	87
第3節 結果	89
第4節 考察	103
第5章 中国における聴覚障害幼児に対する名詞の指導方法の実践	
第1節 目的	108
第2節 方法	109
第3節 結果	113
第4節 考察	121
III 結論	
第1章 本研究のまとめ	124
第2章 今後の課題	128
引用・参考文献	130
謝辞	136

I 序論

第1章 中国における聴覚障害児教育の現状と課題

第1節 中国の聴覚障害児教育の現状

1 聴覚障害児教育の歩みと政策

中国の聴覚障害児教育は 1870 年代あたりから始まったが、その後現在までの変遷及び主な政策をまとめると以下のようなになる(朴, 1995 ; 張, 2001 ; 陳, 2004 ; 真殿, 2013 ; 張, 2014)。

(1) 中国障害児教育の始まり(1874 年～1948 年)

1874 年、中国第一校目の盲学校「瞽叟通文館」(現在の北京市盲人学校)が建てられ、1887 年に中国第一校目の聾学校「啓音学館」(現在の山東省煙台市聾啞中心学校)が建てられ、外国宣教師による中国の障害児教育が始まった。

1912 年、中国最初の盲啞教育の専門教員を養成する私立の専門学校「南通盲啞師範伝習所」が建てられた。

1916 年、中国人自身が開いた初めての障害児教育施設「南通盲啞学校」(現在の江蘇省南通市聾啞学校)が建てられた。

1927 年、公立の「南京市立盲啞学校」(現在の江蘇省南京市盲人学校と南京市聾人学校)の開校により、中国近代障害児公教育が始まった。

(2) 建国からの障害児教育(1949 年～1976 年)

1949 年、毛沢東主席によって新たに中華人民共和国が建国され、その後 1949 年から 1957 年までの間に、すべての私立盲学校、聾学校は公立に改められた。

1951 年、建国後の最初の法規「関与改革学制的決定」(日本語訳「学制の改革に関する決定」)が公布され、各省、各市の政府が聾学校や盲学校などの特種学校を設置するように促した。

1953 年、教育部が特殊教育の専門の管理機構として、「盲啞教育処」を設置した。盲学校や聾学校を「特種学校」と表現していた。1955 年から 1967 年まで、学校の設立と併せ、聾学校や盲学校の学制及び学習内容を制定し、障害児教育の体制作りに力を入れ始めたが、1966 年から始まった文化大革命により教育部が撤収され、「盲啞教育処」も機能が停止した。

1966 年から 1976 年までは文化大革命の時期である。この時期は、障害者事業も大きな打

撃を受け、障害者事業は全く展開されなかった。空白の 10 年間と言える。

(3) 障害児教育の再開(1977 年～1987 年)

1979 年、上海第二聾啞学校が中国国内最初の知的障害児の教育を行う特殊学級を併設した。

1980 年、教育部に「特殊教育処」が設置され、障害児教育は基礎教育に属し、「特種学校」が特殊教育学校へと変化し、停滞期にあった障害児教育の建て直しが始められた。

1982 年、修正された第四部中華人民共和国憲法の第 45 条で障害児が教育を受ける権利、障害児教育の場や配慮などが規定された。その後、障害児者の教育に関する法律と関係の諸規則などが続けて出された。

1982 年、中国初の特殊教育学会「中国教育学会特殊教育研究会」が設立された。

1985 年、中国最初の特殊教育の専門教員を養成する公立の専門学校「南京特殊教育師範学校」(現在の南京特殊教育師範学院)が建てられ、2015 年に 4 年制大学になった。

1986 年、「中華人民共和国義務教育法」(日本語訳「義務教育法」)が制定・公布され、その中で義務教育に関する内容が詳細に規定された。その後、この法律は 2006 年に改正・公布され、多様な教育形式の必要性が指摘されるとともに、視覚障害児や聴覚・言語障害児、知的障害児のため、特殊学校・学級を設置することが指示された(第 9 条)。

1986 年、中国の大学の最初の特殊教育専攻として、北京師範大学で「特殊教育専攻」が設置された。

1987 年、初めての障害者の大規模な実態調査「全国障害者サンプリング調査」が行われた。第二回目は 2006 年に実施された。第二回の調査結果の概要は本節第 2 項で述べる。

(4) 分離から統合への障害児教育(1988 年～2008 年)

1988 年、障害児者の福祉を充実するため、「中国残疾病事業五年綱要(1988 年-1992 年)」(日本語訳「障害者事業 5 ヶ年綱要」)が制定された。実際には 1990 年まで、1991 年から 1995 年は「障害者事業“八・五”発展綱要」、1996 年から 2000 年は「障害者事業“九・五”発展綱要」、2001 年から 2005 年は「障害者事業“十・五”発展綱要」が実施された。

1988 年、中国国家教育委員会及び中国残疾人連合会(日本語訳「中国障害者連合会」)が設立された。これらの機構は障害者本人、家族及び関係者により形成され、障害者を代表する社会団体であり、組織運営管理の所属は政府機関であり、障害者の権利を守り、様々な障害者問題を解決するため、総合的な研究や提言など行う機構である。

1989 年、「関与発展特殊教育的若干意見」(日本語訳「特殊教育の発展に関する若干の意

見」)が公布され、特殊教育事業発展の基本方針は、初等教育及び職業技術を高めることに重点を置き、積極的に就学前教育を展開し、徐々に中等教育と高等教育を発展させることが定められた。

1990年には「中華人民共和国残疾人保障法」(日本語訳「障害者保障法」)が制定・公布され、1991年から施行された。その後、2008年4月24日に改正・公布され、障害者教育の普及を重点方針とし、義務教育を保障し、職業教育の発展を重視し、積極的に就学前教育を展開し、高校以上の教育を徐々に発展させることが定められた。この2008年の改正では、障害児の義務教育の普及から義務教育の保障と改正された。

1994年、「残疾人教育条例」(日本語訳「障害者教育条例」)が制定され、障害児児童の義務教育形態を①通常学校で「随班就読」(英文訳 *learning in regular class*、主に視覚障害(盲と弱視)、聴覚言語障害、知的障害(軽度を主とする、条件付きの学校は中度も可)の三種の障害児を地域の通常学校に就学させる(各クラスにおいて3名以下)という教育形態)、②通常学校や児童福祉施設及びその他の機関に附設した特殊学級、③特殊学校の3つが正式に規定された。

1994年、「関与開展残疾兒童少年随班就讀工作的試行办法」(日本語訳「障害児児童生徒の随班就読業務に関する試行方法」)が制定され、「随班就読」に関する詳細事項が定められた。

2006年に制定された「中国残疾人事業“十一・五”發展綱要(2006-2010年)」(日本語訳「障害者事業“十一・五”發展綱要(2006年-2010年)」)では、人口30万人以上の市町村に特殊教育学校を設置することが規定された。

(5) 就学前教育から一貫した教育システムの発展(2009年～現在)

2009年、国務院が公布した「关于進一步加快特殊教育事業發展的意見」(日本語訳「特殊教育事業の推進における意見書」)では、障害児就学前期の教育的ニーズに合わせ、地域の事情に適した措置をとり、条件の整った地域では積極的に0～3歳の障害乳幼児の早期介入、早期教育及び療育機構を建設することが示された。

2010年、「关于加快推進残疾人社会 保障体系和服務体系建設的指導意見」(日本語訳「障害者のための社会保障体系及びサービスシステム構築の推進に関する指導意見書」)が国務院により出された。障害者教育システムの整備、障害者教育レベルの向上のため、障害児の療育機構、福祉機構、就学前教育機構を通し、障害乳幼児に対する早期介入、早期療育、就学移行支援を行うことが勧められた。

2010年、「国家中長期教育改革和發展規劃綱要(2010-2020年)」(日本語訳「国家中長期教

育改革・発展計画綱要(2010-2020年)」)が公布され、2020年までに教育の現代化を実現させること、学習型社会を形成すること、特殊教育学校を増やすこと、教師の専門性を向上させること、特殊教育システムを改善させること、特殊教育の保障メカニズムを健全化させることなどの目標が掲げられた。

2011年に制定された「中国残疾人事業“十二・五”発展綱要(2011-2016年)」(日本語訳「障害者事業“十二・五”発展綱要(2011-2016年)」)が現在実施中であり、障害児童の就学前リハビリテーション教育を発展させることは現在実施中の教育に関して定められた主な任務の一つであると示された。

2014年、「特殊教育提昇計画(2014-2016年)」(日本語訳「特殊教育高揚計画(2014-2016年)」)が公布された。障害児義務教育の入学率の向上、就学前教育から高等学校及び専門学校までの一貫した教育システムの確立とその教育計画が示され、「医教結合」を実験的に展開し、教育と医学・リハビリテーションを同時に実施することも提案された。

以上のように、中国の聴覚障害児教育は1887年の最初の聾学校設立あたりから始まり、その本格化および近代化の流れは建国当初の教育、教育の再開(1966年から中国文化大革命により障害児教育が10年あまり停滞し、1977年から再開した)、分離から統合への教育、就学前教育から一貫した教育システムの開発へと発展してきたと言える。

1977年以降、中国の障害児教育が再開してから障害児教育に関する制定された法律、政策、通達のリストをTable 1-1に示す。

Table 1-1 中国の障害児教育に関する制定された法律、政策、通達のリスト

年	名 称
1982	中華人民共和国憲法(改正)
1986	中華人民共和国義務教育法(2006年改正)
1988	中国障害者事業5ヶ年綱要(1988-1992年)
1989	特殊教育の発展に関する若干の意見
1990	中華人民共和国障害者保障法(2008年改正)
1991	中国障害者事業“八・五”発展綱要(1991-1995年)
1991	中華人民共和国未成年者保護法(2012年改正)
1991	八五期間の障害者教育方策を徹底することについての通知

Table 1-1 中国の障害児教育に関する制定された法律、政策、通達のリストつづき

1991	全国障害児児童少年義務教育方策八五の実施方案
1992	九十年代中国児童発展規劃綱要
1993	中国教育改革と発展綱要
1994	障害者教育条例
1994	障害児児童生徒の随班就読業務に関する試行方法
1994	中華人民共和国母子保健法
1995	中華人民共和国教育法
1996	中国障害者事業“九・五”発展綱要(1996-2000 年)
1996	障害の児童生徒の義務教育九五の実施方案
1998	特殊教育学校暫行規程
2001	中国障害者事業“十・五”発展綱要(2001-2005 年)
2001	中国児童発展規劃綱要(2001-2010 年)
2006	中国障害者事業“十一・五”発展綱要(2006-2010 年)
2006	“十一・五”配套实施方案：2006 年全国障害者回復工作要点
2006	中華人民共和国義務教育法配套規定
2008	中華人民共和国障害者事業発展の意見
2009	特殊教育事業の推進における意見書
2009	国家人權行動計画
2010	障害者のための社会保障体系及びサービスシステム構築の推進に関する指導意見書
2010	国家中長期教育改革・発展計画綱要(2010-2020 年)
2010	国務院における現在の就学前教育の発展に関する若干の意見
2011	中国障害者事業“十二・五”発展綱要(2011-2016 年)
2013	中華人民共和国精神衛生法
2014	特殊教育高揚計画(2014-2016 年)

2 聴覚障害児の教育形態

2006 年の中国「第 2 回全国障害者サンプリング調査」(中国国家统计局, 2007)の調査結果により、中国における障害者数は約総人口数(大陸のみ)6.34%の 8,296 万人、そのうち聴覚障害者は約 2,004 万人(障害者総人数の 24.16%)である。0～5 歳の聴覚障害幼児は聴覚障害総人数 0.16%の 4 万人、6 歳～14 歳の義務教育段階の聴覚障害児は聴覚障害総人数 0.55%の 11 万人、15 歳～59 歳の聴覚障害児者は聴覚障害総人数 21.83%の 437 万人、60 歳以上の聴覚障害者は聴覚障害総人数 77.46%の 1,552 万人である。肢体不自由、聴覚障害、重複障害、視覚障害、精神障害、知的障害、言語障害の 7 つ障害種類別の人数および年齢分布を Table 1-2 に示す。

Table 1-2 障害種類ごとの人数および年齢分布

単位：万人(%)

	総人数	0～5 歳	6～14 歳	15～59 歳	60 歳以上
障害種類	(障害総人数に 占める%)	(当該障害人数 に占める%)	(当該障害人数 に占める%)	(当該障害人数 に占める%)	(当該障害人数 に占める%)
肢体 不自由	2,412(29.07)	11(0.46)	48(1.98)	1,279(53.03)	1,074(44.53)
聴覚障害	2,004(24.16)	4(0.16)	11(0.55)	437(21.83)	1,552(77.46)
重複障害	1,352(16.30)	39(2.88)	75(5.55)	516(38.17)	722(53.40)
視覚障害	1,233(14.86)	5(0.42)	13(1.05)	351(28.49)	864(70.04)
精神障害	614(7.40)	2(0.36)	6(0.98)	484(78.86)	122(19.80)
知的障害	554(6.68)	65(11.72)	76(13.72)	357(64.39)	56(10.17)
言語障害	127(1.53)	15(11.94)	17(13.39)	69(54.15)	26(20.52)
合計	8,296(100)	141[1.70]	246[2.97]	3,493[42.10]	4,416[53.23]

※ []は障害総人数に占める%である

出典：中国国家统计局(2007)の公表データに基づき筆者が作成

Table 1-2 によれば、肢体不自由と聴覚障害の人数が多いことに対し、知的障害と言語障害の人数が少ない。知的障害人数が少ない理由について、金(2009)は以下の 3 つの要因、①

障害判断基準が厳しくなり、知的障害を判定した際、IQ と社会適応能力の2重評価を用いた。② 認知症を精神障害の範疇に入れ、知的障害の範疇に入れなかった。③ 障害予防策が大きな効果を得られ、知的障害の減少に影響を及ぼしていると指摘している。言語障害の人数が少ない理由ははっきり記述していなかったが、おそらく障害判断基準と方法の改訂と考えられる。

2015 年中国教育事業発展統計公報(中華人民共和国教育部, 2016)により、特殊教育学校は 2,053 か所(知的障害 458 校、聴覚障害 437 校、視覚障害 30 校、その他 1,128 校)、専門教師は 5.03 万人、障害児童生徒(小 1～高 3)は約 44.22 万人、そのうち特殊教育学校に在籍する児童生徒は 20.25 万人(聴覚障害児 6.48 万人)、小中学校で「随班就読」の児童生徒は 23.66 万人(聴覚障害児 2.44 万人)、小中学校及びその他の機関に設置する特殊教育学級に在籍する児童生徒は 3,106 人(聴覚障害児 253 人)である(Table 1-3)。

Table 1-3 教育形態ごとの障害種類別の在籍人数

単位：千人(%)

障害 種類	特殊教 育学校	小学校		中学校		その他の	合計
		随班就読	特殊教育 学級	随班就読	特殊教育 学級	特殊教育 学級	
知的 障害	123.12 (60.78)	82.13 (48.56)	2.36 (82.52)	24.27 (35.97)	0.13 (81.25)	0.08 (88.89)	232.08 (52.47)
聴覚 障害	64.76 (31.98)	17.78 (10.51)	0.22 (7.69)	6.65 (9.86)	0.02 (12.50)	0.01 (11.11)	89.44 (20.23)
視覚 障害	8.76 (4.33)	17.88 (10.57)	0.08 (2.80)	9.93 (14.72)	0	0	36.65 (8.29)
その 他	5.89 (2.91)	51.33 (30.36)	0.20 (6.99)	26.62 (39.45)	0.01 (6.25)	0	84.05 (19.01)
合計	202.53 (100)	169.12 (100)	2.86 (100)	67.47 (100)	0.16 (100)	0.09 (100)	442.22 (100)

※ ()は合計人数に占める%である

出典：中華人民共和国教育部(2016)の公表データに基づき筆者が作成

また、1990 年の「障害者保障法」及び 1994 年の「障害者教育条例」によれば、聴覚障害児童生徒の教育は主に通常の学校、通常学校或いは他の教育機構に設置してある特殊教育班(日本の特別支援学級に相当する)、特殊教育学校で行われる。聴覚障害児の教育課程が 2007 年に公布された第 4 回目の「聾校義務教育課程設置実験方案」に基づいて設置され、主に国語、数学、体育と健康、芸術、コミュニケーション、道徳、学校課程、科学、労働、総合実践活動、歴史と社会、外国語などである(中華人民共和国教育部, 2007)。

本節では、中国における聴覚障害児教育の歩みと政策、聴覚障害児の就学形態から聴覚障害児教育の現状を明らかにした。聴覚障害児教育の歩みと政策について、1887 年の最初の聾学校設立から現在までの聴覚障害児教育の代表的なでき事及び障害児教育に関する法律・政策・通達を通して、聴覚障害児教育の本格化および近代化の流れをまとめた。聴覚障害児の教育形態について、各種障害児の人数、教育形態及び各学校の在籍人数、教育課程からまとめた。

中国の聴覚障害児教育の開始は約 140 年前からだったが、19 世紀初期から 1945 年中華人民共和国建国までの数十年の国内国外戦争、建国後 1966 年から 1976 年まで 10 年間の文化大革命があったため、聴覚障害児教育だけでなく、中国全体の教育が停滞した。聴覚障害児教育が本格的にスタートしたのは 1980 年代からの数十年間だと考えられ、課題もたくさんあると考えられる。特にこの十数年、障害児教育に関する一連の法律などが制定され、中国の障害児教育は就学前教育から一貫した教育システムへと発展しつつあると考えられる。

第2節 中国の聴覚障害幼児教育の現状

1 聴覚障害幼児教育の形態

2006年の中国「第2回全国障害者サンプリング調査」(中国国家统计局, 2007)の調査結果により、0～5歳の障害幼児は約障害総人数1.70%の141万人、そのうち聴覚障害幼児は約4万人(聴覚障害総人数の0.16%)である。これらの障害幼児の就学前教育を実施する場所について、「障害者保障法」(1990年)及び「障害者教育条例」(1994年)では、障害幼児教育機構、普通幼児教育機構附設の障害児童学級、特殊教育機構の就学前学級、障害児童福利機構、障害児童の家庭などと規定されている。聴覚障害児幼児教育が行われる主な教育形態を Fig. 1-1 に示す。

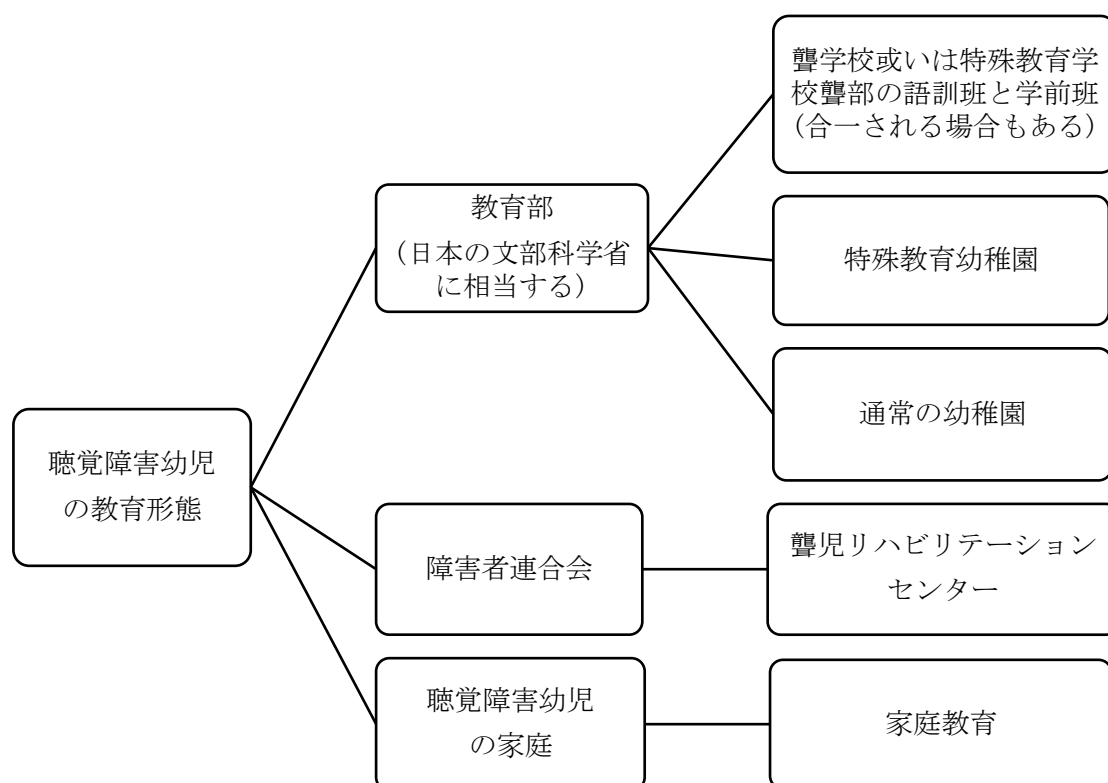


Fig. 1-1 中国における聴覚障害幼児の教育形態

2 聴覚障害幼児の教育課程

聴覚障害幼児の教育課程は主に聴能訓練、構音訓練、言語、健康、美術、社会、科学、認知、感覚統合、算数などがある。聴覚障害幼児は健聴幼児と同じく教育活動をするほ

か、毎日 30 分以上の個別指導或いは聴覚障害幼児の集団指導を受ける。「個別指導」は聴覚障害幼児の実態に合わせ、主に「聴覚」、「発音」、「言語」、「認知」、「コミュニケーション」の 5 領域から指導計画を作る。聴覚障害幼児の日課の例を Table 1-4 に示す。

Table 1-4 聴覚障害幼児の日課の例

	月	火	水	木	金
8:00～8:15	国旗掲揚式	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
8:15～9:00	外遊び				
9:10～9:40	個別指導				
	コミュニケーション				
9:50～10:40	おやつ				
10:50～11:20	科学活動	科学活動	言語活動	認知活動	言語活動
11:40～14:30	給食、昼寝				
14:30～14:45	起床、準備				
14:45～16:20	美術	ブロック 遊び	感覚統合	言語活動	認知活動
				科学活動	15:30 降園
16:30	降園				

3 聴覚障害幼児教育の研究現状

(1) 研究論文の推移

中国の論文検索データベース CNKI(「中国知网」: China National Knowledge Infrastructure は、中国の最も大きい論文検索データベースである)で聴覚障害幼児教育に関する論文を検索した結果、1986-2015 年の 30 年間に於いて聴覚障害幼児教育に関する研究論文数は 189 件であった。これらの論文数を 5 年ごとにまとめ、Fig. 1-2 に示す。

Fig. 1-2 によれば、1980 年代と 1990 年代、聴覚障害幼児教育に関する研究論文はわずかであったが、2000 年代以降は聴覚障害幼児教育に関する研究論文が増え始めた。2010 年代以降、論文の数が急激に増えた。それは、中国では本論文の第 1 節で述べた 2009 年から制定された法律、政策、通達などにより、障害乳幼児の早期介入、早期教育が推進され、障害児の就学前教育及び就学前リハビリテーション教育を発展させることが定められたため、

聴覚障害幼児教育に関する論文が増えたものと考えられる。

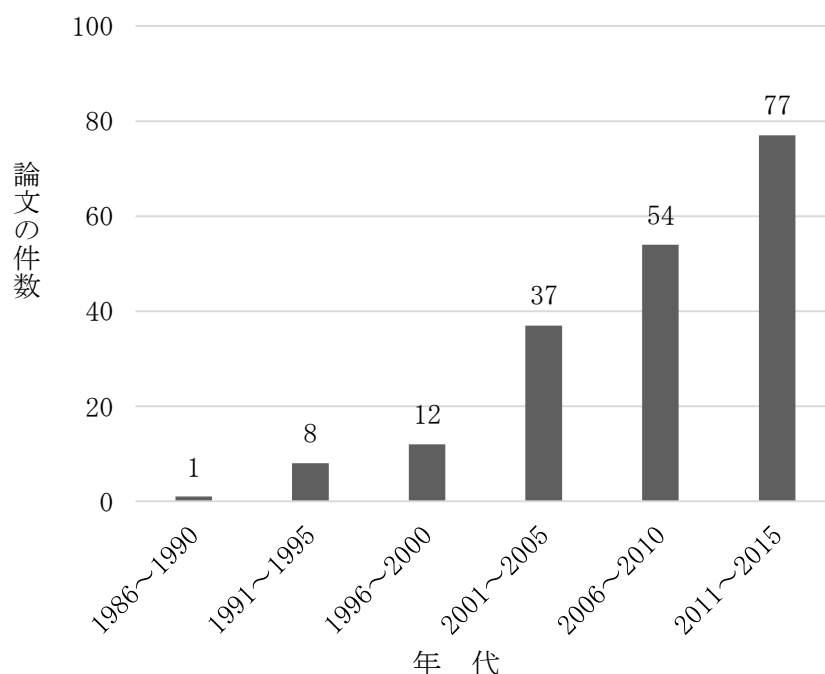


Fig. 1-2 中国における聴覚障害幼児教育に関する論文数

(2) 研究論文の種類

上述の 189 件の聴覚障害幼児教育に関する研究論文を研究方法によって分類した結果、調査研究 79 件(全論文数の 41.8%)、文献研究 47 件(全論文数の 24.9%)、実践研究 45 件(全論文数の 23.8%)、事例研究 18 件(全論文数の 9.5%)であった(Fig. 1-3)。

Fig. 1-3 によれば、聴覚障害幼児教育に関する論文中、約 4 割は調査研究であったが、全国的レベルの調査はなかった。それは中国が広く、障害児人数も多いため、全国的な調査を実施するのは非常に難しいためと考えられる。また、研究論文中の約 3 割は実践研究と事例研究であった。2000 年代から研究論文数が増え始め、理論を中心とした研究が多数されたが、今後それらの理論に基づいて実践する研究が増えてくると考えられる。事例研究をよく行う機関と個人として、大学の特別支援教育実践センター或いは聾学校の教員が一番多いと考えられたが、特別支援教育実践センターを設置する中国の大学はわずかであり、研究者と大学生たちにとっては事例研究の対象児が非常に少ないと考えられる。そして、王・我妻(2014)は中国の聾学校幼稚部 8 校の教員 56 名を対象とした中国聾学校幼稚部の現状について調査した結果、1 人の教員が平均 3 名の聴覚障害幼児を担当していた

が、個別指導を担当している教員が担当する幼児がもっと増え、6名の幼児を担当する教員もいると示唆された。担当する幼児に対して1日30分の個別指導を行うため、担当する幼児が増えると、事例研究をする余裕はなくなると考えられる。

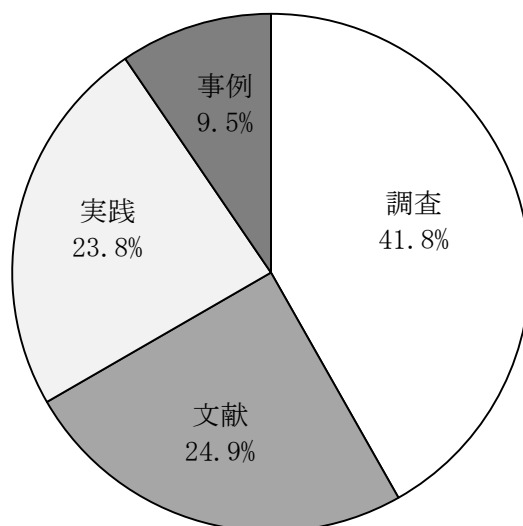


Fig. 1-3 聴覚障害幼児教育に関する論文の各研究方法の割合

(3) 研究論文の分野

189件の聴覚障害幼児教育に関する研究論文を内容によって分類した結果、「聴能関係」65件(34.4%)、「教育」61件(32.3%)、「医学」19件(10.1%)、「障害全般」19件(10.1%)、「心理」8件(4.2%)、「その他」17件(9.0%)の6つに分類できた。各分野の論文の割合をFig. 1-4に示す。

Fig. 1-4によれば、聴覚障害幼児教育に関する研究論文中、聴能訓練や音韻弁別などの聴能関係及び教育関係の論文数は全体の約7割であった。医学関係の論文は人工内耳を装用する幼児に関する研究を中心としていた。心理関係の論文数が少なかったが、心理と教育の総合的な観点から分析した論文は少なくない。これまでは教員が指導の主体とする論文を中心が中心であったが、今後は幼児の発達や自発的行動に注目する論文が増えてくると予想される。

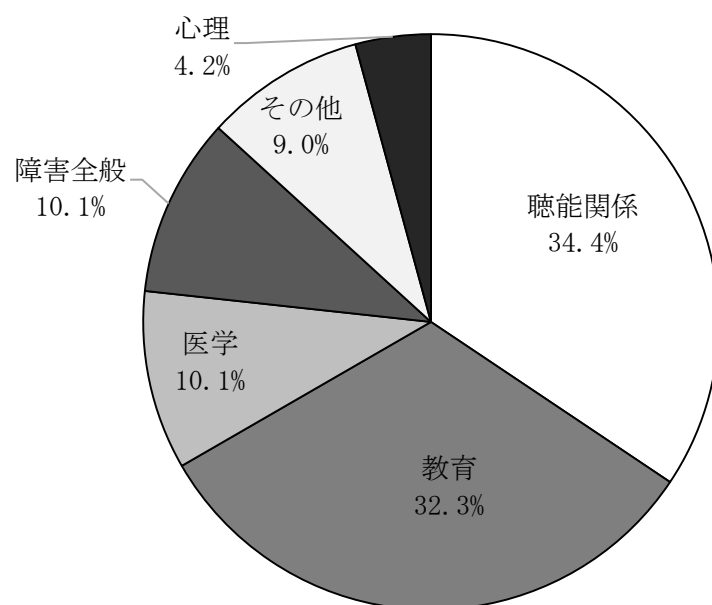


Fig. 1-4 聴覚障害幼児教育に関する論文の各分野の割合

第2章 聴覚障害幼児に対する言語指導

第1節 聴覚障害幼児の語彙指導

1 聴覚障害児の語彙の問題について

聾学校の言語指導は語彙、文法、読解、作文、会話を中心に行われている。その中で、語彙は言語学習の基礎であり、言語指導の土台になるものとして位置付けられている。

しかし、聴覚障害児の語彙学習の問題点について、我妻(2003)は、知っている単語の量が少ない、聞き取りが難しい、抽象的な意味の単語をあまり知らない、ことばを覚えるチャンスが少ないなどと述べている。南出(1982)は、聾学校生徒の理解語彙を調査した結果、名詞から動詞、形容詞の順に正答率が徐々に下降し、名詞は理解されやすいが、動詞は理解が困難な傾向にあることを明らかにした。

左藤・四日市(2000)は、日本における聴覚障害児の語彙に関する研究を概観し、聴覚障害児の語彙の特徴について、①健聴児に比した場合の語彙数が少ないこと、②擬態語・擬音語の獲得が困難なこと、③抽象的な語の獲得が困難なこと、④習得語彙の範囲が狭いことなどが挙げられた。

語彙力に関係のある読書力、文理解能力、学力について、中野・根本(2006)は、読書力診断検査の結果から聴覚障害児の読書力のレベルを分析し、一般的に聾学校中学部や高等部の段階でも小学校3、4年生程度であると述べている。我妻(2000)は、聴覚障害児の文理解能力の傾向について、①聾学校児童の文理解能力は小学校3年生のレベルで停滞する、②文法的な知識の不足から、自分の経験や単語の意味を手がかりに文を解釈する、の2つの傾向があると述べている。聴覚障害児の学力について、聴覚障害児教育の中では「9歳の壁」と言われるものがある。これは、聴覚に障害のある児童の学力は小学3年生の水準までは進むが、4年生の学力を越えにくいというものである(松沢ら、1988；井坂、1998)。

また、相馬・関根(1986)は聴覚障害児と健聴児を対象にして感情語を用いて聴覚障害児の語彙について調査した結果、聴覚障害児の語彙量は健聴児より少なく、レベルが低く、個人差が大きく、比較的単純な感情語の正答率が高いが複雑な感情語の正答率が著しく低いことを示している。関・草薙・都築(1982)は、単語分類課題と単語理解課題を用いて聴覚障害児の語彙理解の特徴を分析した結果、聴覚障害児の語彙理解力は健聴児より低いことを示した。

聴覚障害児の概念の発達について、井坂・我妻・星名(1993)は、「動物」に関する概念の量的な特徴や語彙の概念構造について調査し、聾学校小・中学部の聴覚障害児と健聴児の結果を比べ、①聾学校児童生徒の語彙の概念の獲得は中学部3年生で健聴児童の小4のレベルに達しておらず、②聴覚障害児の語彙の概念の構造の獲得も遅滞していることを示した。守屋・西山(2010)は、聴覚障害児の時間概念の発達について、健聴児と比較した結果、生活経験に差があるため、聴覚障害児の時間概念の獲得が遅延し、そして全体の順序としては概ね相対的な時間概念、数量的な時間概念、未来・現在・過去という時間概念の順に獲得されると述べている。抽象的な時間概念において、聴覚障害児が健聴児と比べて生活経験の不足のため、獲得が遅延させている要因は、聴覚障害児の語彙量が少ない、ことばを覚えるチャンスが少ない、習得語彙の範囲が狭い、抽象的な語彙の獲得が難しいなどの語彙獲得の特徴(左藤・四日市, 2000; 我妻, 2003)と関係があると考えられる。

上述の先行研究から、健聴児と比べ、聴覚障害児の語彙について、①ことばを学習するチャンスが少ない、②習得する語彙の範囲が狭い、③語彙理解力が低い、④語彙力、読書力、文理解能力、学力のレベルが低い、⑤個人差が大きい、⑥擬態語・擬音語の獲得が難しい、⑦抽象的な語の獲得が難しい、⑧概念の獲得が遅延するなどの問題点が挙げられた。

2 聴覚障害幼児の語彙指導について

聴覚障害児の言語発達を促進するため、特に言語習得期前後の早期教育が非常に重要である。言語学習の初期段階における語彙の学習は言語指導をする中で重要な項目とされ、幼稚部段階での語彙獲得が重要になると考えられる。

聴覚障害幼児の語彙の発達を扱った研究では、中井・中森・安田・広中(2008)は、言語獲得時期は名詞を中心に、動詞と形容詞、書きことばの順で日本語を獲得すると述べている。さらに我妻(1997)は、聾学校で教育相談あるいは幼稚部1年を担当している教師を対象とし、語彙数などの8つの言語指導項目について調査した結果、乳幼児はある程度単語が表出できるようになった段階で名詞を20～30語、動詞を5～10語、形容詞も5～10語表出できることが目標になると述べている。

聴覚障害幼児の語彙の熟知性について、岡田(1986)は、熟知性の高い語彙は直接に人間そのものに関して表現しようとする人間語彙(例：お母さん、おばさん、男、子ども、頭、背中、涙、薬、歩く、話す、消化、おくびょう、悲しむなど)が比較的多く、品詞では名詞が

多かった。熟知性の低い語彙は生活範囲にない語彙、古語、抽象度の高い語彙、使用頻度の少ない語彙であることが示唆された。

また、聴覚障害児の語彙獲得を決定する要因として、左藤・四日市(2000)は、①教育的環境の改善、②指導の有無、③自己の経験の影響、④語彙の抽象度の高低、⑤語の出現頻度などを指摘している。また、我妻(2003)は、聴覚障害児にみられる言語の力の課題は、能力に限度があるのではなく、学習するチャンスが限られていることから生じてくるものであると指摘している。

以上のように、聴覚障害児の語彙指導に関係する要因についての研究は見られるものの、指導方法そのものに焦点を当てた研究は少なく、聴覚障害幼児の発達に伴う指導方法の変化に関する知見も限られている。柘田(2003)は、聴覚障害幼児に語彙指導を行う際、子どもの状況に合わせて手段をいろいろ工夫し、せかさず繰り返し根気強く語彙指導を行うなどの留意点を述べている。澤・相澤(2009)も、聴覚障害幼児の特性を踏まえ、子どもの発達状況などに応じた指導方法の洗練化が必要となることを示唆している。聴覚障害幼児の年齢が上がるにつれ、経験や感情と結びついた具体的思考からものの抽象的特徴と結びついた抽象的思考へと発達するのに伴って指導方法も適切に変化させるべきであろうと考えられる。

第2節 聴覚障害幼児の言語指導の現状

王・我妻(2014, 2017)が中国の北部、東部、南部の都市部に位置する聾学校幼稚部 11 校の教員 82 名を対象に、中国聾学校幼稚部の現状について質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害幼児の基本情報、主なコミュニケーション手段、言語能力評価、言語指導用の教材、ことばを指導する際の影響要因、幼稚部の教育課程、教員の専門性などについて明らかになった。また、筆者が 2015 年 3 月～5 月に日本の聾学校幼稚部 44 校の担任教員を対象に、聾学校幼稚部の現状について質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害幼児の基本情報、主なコミュニケーション手段、ことばを指導する際の影響要因などについて明らかになった。本節では、王・我妻(2014, 2017)の調査結果、筆者 2015 年に行った調査結果及び聴覚障害幼児の言語指導に関する先行研究に基づき、聴覚障害幼児の言語指導の現状について述べる。

1 聴覚障害幼児の基本情報

(1) 中国の聴覚障害幼児の基本情報について

王・我妻(2014, 2017)では、中国の聾学校幼稚部 11 校の 3 歳児 65 名、4 歳児 70 名、5 歳児 58 名の計 143 名の聴覚障害幼児の基本情報について調査した。聴覚障害幼児 143 名の補聴器装用率は 97.2%であり、そのうち両耳補聴器を付けるのは 55 名、片耳補聴器を付けるのは 4 名、片耳人工内耳は 51 名、片耳補聴器・片耳人工内耳は 29 名、補聴なしのは 4 名であった。補聴状況の割合を Fig. 2-1 に示す。

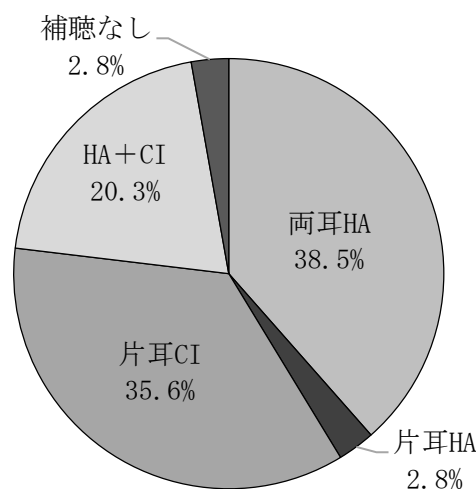


Fig. 2-1 聴覚障害幼児の補聴状況の割合

補聴器装用率 97.2%と高い数値が得られたのは、近年デジタル補聴器の普及により、補聴器性能の向上と価格の低下とともに、中国経済の発展及び障害保障制度の改善などの原因だと考えられる。

また、王・我妻(2014)では、聾学校幼稚部 8 校の聴覚障害幼児 41 名の障害種類について調査した結果、聴覚以外の障害を併せ持つ聴覚障害幼児は 12.2%であった。聴覚障害のみは 36 名、聴覚障害と知的障害は 3 名、聴覚障害と発達障害は 1 名、その他は 1 名であった。障害種類の割合を Fig. 2-2 に示す。

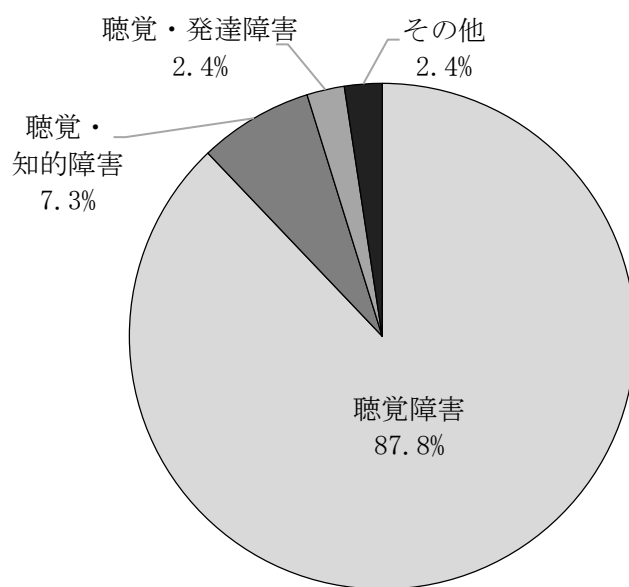


Fig. 2-2 聴覚障害幼児の障害種類の割合

Cherow, Matkin and Trybus(1985)は、アメリカの聴覚障害児が他の障害を併せ持つ状況について調査した結果、聴覚障害生徒の約 30%は少なくとも 1 つ以上の他の障害を併せ持つと報告している。日本においては、文部科学省(2012)は、通常の学級に在籍する発達障害の可能性があり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果により、全国の公立の小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害を示す児童生徒は 6.5%であると報告した。また、濱田・大鹿(2008)は、聴覚障害児が発達障害を併せ持つ状況について、聾学校小中学部を対象に実施した調査では、発達障害を伴う聴覚障害児は 32.1%であると報告された。本研究の調査対象は聾学校幼稚部であり、学習面か行動面で著しい困難をまだ示していない聴覚障害幼児が存在し、そして発達障害を持つという判断基準を今回

の調査では明確にしなかったため、発達障害を伴う聴覚障害幼児の割合が小中学部の聴覚障害児の割合よりきわめて低かったと考えられる。

(2) 日本の聴覚障害幼児の基本情報について

2015年3月～5月、筆者が日本の聾学校幼稚部44校の担任教員119名を対象に、聾学校幼稚部の現状について質問紙調査を行った。3歳児の回答校数が40校、4歳児の回答校数が39校、5歳児の回答校数が40校であった。聾学校幼稚部44校の在籍幼児数は3歳児154名(男児73名、女児81名)、4歳児158名(男児82名、女児76名)、5歳児172名(男児90名、女児82名)であったが、調査では3歳児141名、4歳児124名、5歳児160名の計425名の基本情報が得られた。

聴覚障害幼児の良聴耳の平均聴力レベル別の人数及び割合をTable 2-1に示す。各年齢とも重度難聴の聴覚障害幼児は約5割、高度難聴は約2割、中度難聴は約2割、軽度難聴は約1割であった。

Table 2-1 聴覚障害幼児の良聴耳の平均聴力レベル別の人数及び割合

	3歳児(%)	4歳児(%)	5歳児(%)
25dB以下	1 (0.7%)	1 (0.8%)	1 (0.6%)
26dB～40dB	10 (7.1%)	5 (4.0%)	9 (5.6%)
41dB～55dB	10 (7.1%)	8 (6.5%)	12 (7.5%)
56dB～70dB	22 (15.6%)	21 (16.9%)	17 (10.6%)
71dB～90dB	33 (23.4%)	28 (22.6%)	40 (25.1%)
91dB以上	65 (46.1%)	61 (49.2%)	81 (50.6%)
計	141 (100 %)	124 (100 %)	160 (100 %)

3歳児141名のうち44.0%の62名が人工内耳を装用し、4歳児124名のうち46.8%の58名、5歳児160名のうち40.6%の65名が人工内耳を装用している。聴覚障害幼児の4割～5割が人工内耳を装用していることがわかった。

また、聴覚以外の障害を併せ持つ聴覚障害幼児について調査した結果、3歳児141名のうち24.1%の34名、4歳児124名のうち27.4%の34名、5歳児160名のうち25.6%の

41 名が聴覚障害以外、他の障害或いは傾向を持っている。聴覚障害幼児の 2 割～3 割が聴覚以外の障害を併せ持ち、1 割が発達障害を併せ持つことがわかった。年齢別の併せ持つ障害の人数及び割合を Table 2-2 に示す。

Table 2-2 年齢別の聴覚以外の障害を併せ持つ人数及び割合

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
発達障害	14 (9.9%)	17 (13.7%)	18 (11.3%)
知的障害	6 (4.3%)	8 (6.5%)	12 (7.5%)
ダウン症	1 (0.7%)	3 (2.4%)	1 (0.6%)
肢体不自由	1 (0.7%)	1 (0.8%)	3 (1.9%)
視覚障害	0	2 (1.6%)	0
言語障害	1 (0.7%)	0	0
その他	11 (7.8%)	3 (2.4%)	7 (4.3%)
計	34 (24.1%)	34 (27.4%)	41 (25.6%)

() は当該年齢幼児数に占める割合である

本研究の調査で得られた聴覚障害幼児の 2 割～3 割が聴覚以外の障害を併せ持つという結果が、Cherow, Matkin and Trybus (1985) の聴覚障害生徒の約 30% は少なくとも 1 つ以上の他の障害を併せ持つという結果が一致している。また、濱田・大鹿 (2008) の聾学校小中学部を対象にした調査では、発達障害を伴う聴覚障害児は 32.1% であるという結果が得られたが、本研究で得られたのは聴覚障害幼児を対象にして分析した結果であり、発達障害を伴う聴覚障害幼児の割合が小中学部よりきわめて低かったと考えられる。

2 主なコミュニケーション手段

(1) 中国の聴覚障害幼児の主なコミュニケーション手段について

王・我妻 (2014) では、聾学校幼稚部 8 校の聴覚障害幼児 41 名の主なコミュニケーション手段について幼児同士の間、幼児と教員の間、言語指導を行う際の 3 つ場面から調査した。3 つの場面とも、口話を主なコミュニケーション手段としている聴覚障害幼児は多かったが、指文字や手話も使われている。各場面の主なコミュニケーション手段の人数を Table 2-3 に示し、割合を Fig. 2-3 に示す。

Table 2-3 聴覚障害幼児の場面別の主なコミュニケーション手段の人数

	口話	口話+指文字	口話+手話	手話	その他
幼児同士の間	24	8	5	3	1
幼児と教員の間	27	8	4	2	0
言語指導を行う際	30	4	4	3	0

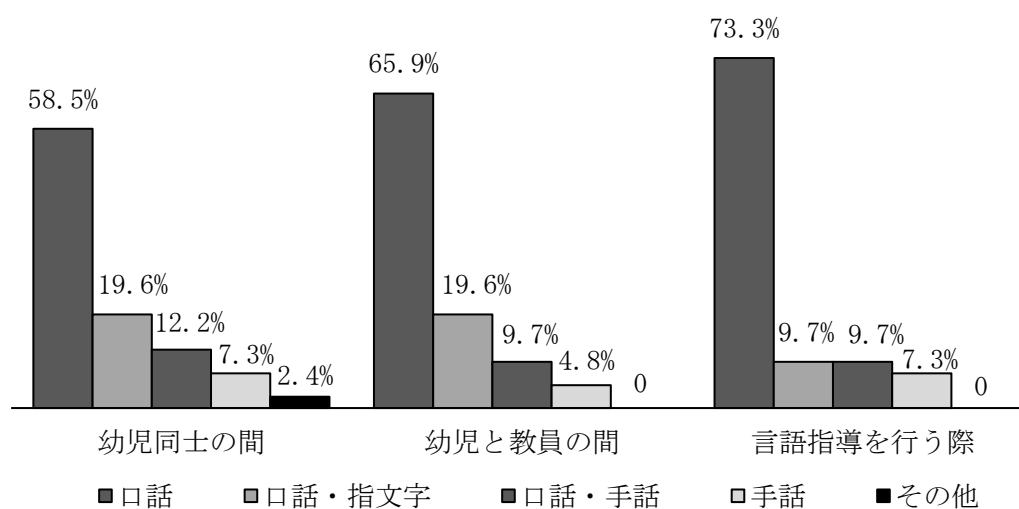


Fig. 2-3 聴覚障害幼児の場面別の主なコミュニケーション手段の割合

Fig. 2-3によれば、幼児同士の間、幼児と教員の間、言語指導を行う際の異なる場面により、主なコミュニケーション手段の割合が違ったが、3つの場面とも口話を主なコミュニケーション手段としている聴覚障害幼児の割合が高く、特に言語指導を行う際の口話の割合73.3%が一番高かった。それは音声言語能力を高めるために、言語指導を行う際により積極的に音声言語を取り入れている結果と考えられる。また、口話と指文字或いは手話の併用は2割～3割であった。幼児と教員の間では手話を使う聴覚障害幼児の割合4.8%が低く、他の2場面では7.3%であった。従来中国における聴覚障害幼児が聴覚口話法を主なコミュニケーション手段としていたが、現在聴覚口話法を基本としつつ手話を併用するコミュニケーション手段になっている傾向がみられた。我妻(1998, 2004, 2008)は、平

成9年、平成14年、平成19年の10年わたって、日本の聾学校幼稚部、小学部、中学部における手話の使用状況について3回全国調査を行った結果、王・我妻(2014)と同じ傾向がみられた。

しかし、王・我妻(2017)では、特殊教育幼稚園2校と聾児リハビリテーションセンター1校の聴覚障害幼児102名の幼児と教員の間の主なコミュニケーション手段について調査した結果、ほとんどの聴覚障害幼児(100名)が口話を主なコミュニケーション手段としている。それは聴覚障害幼児を対象とする専門の教育機関における聴覚口話法を中心とする教育理念の影響だと考えられる。

(2) 日本の聴覚障害幼児の主なコミュニケーション手段について

筆者が2015年に行った調査結果では、3歳児141名、4歳児124名、5歳児160名の幼児同士及び幼児と教員間の主なコミュニケーション手段について明らかになった。場面別の各年齢の主なコミュニケーション手段の人数をTable 2-4に示し、当該年齢の幼児数に占める割合をFig. 2-4に示す。

Table 2-4 聴覚障害幼児の場面別の各コミュニケーション手段の人数

	幼児同士の間			幼児と教員の間		
	3歳児	4歳児	5歳児	3歳児	4歳児	5歳児
口話・手話併用	31	49	57	34	35	47
口話・身振り併用	44	33	26	40	31	19
口話(読話含む)のみ	15	16	17	24	27	34
手話のみ	13	7	14	12	7	11
口話・指文字併用	10	5	14	10	3	10
身振り	6	1	9	9	3	4
口話・キュード併用	2	4	0	5	4	7
指文字のみ	0	0	0	6	0	0
その他	20	9	41	1	14	28
計	141	124	160	141	124	160

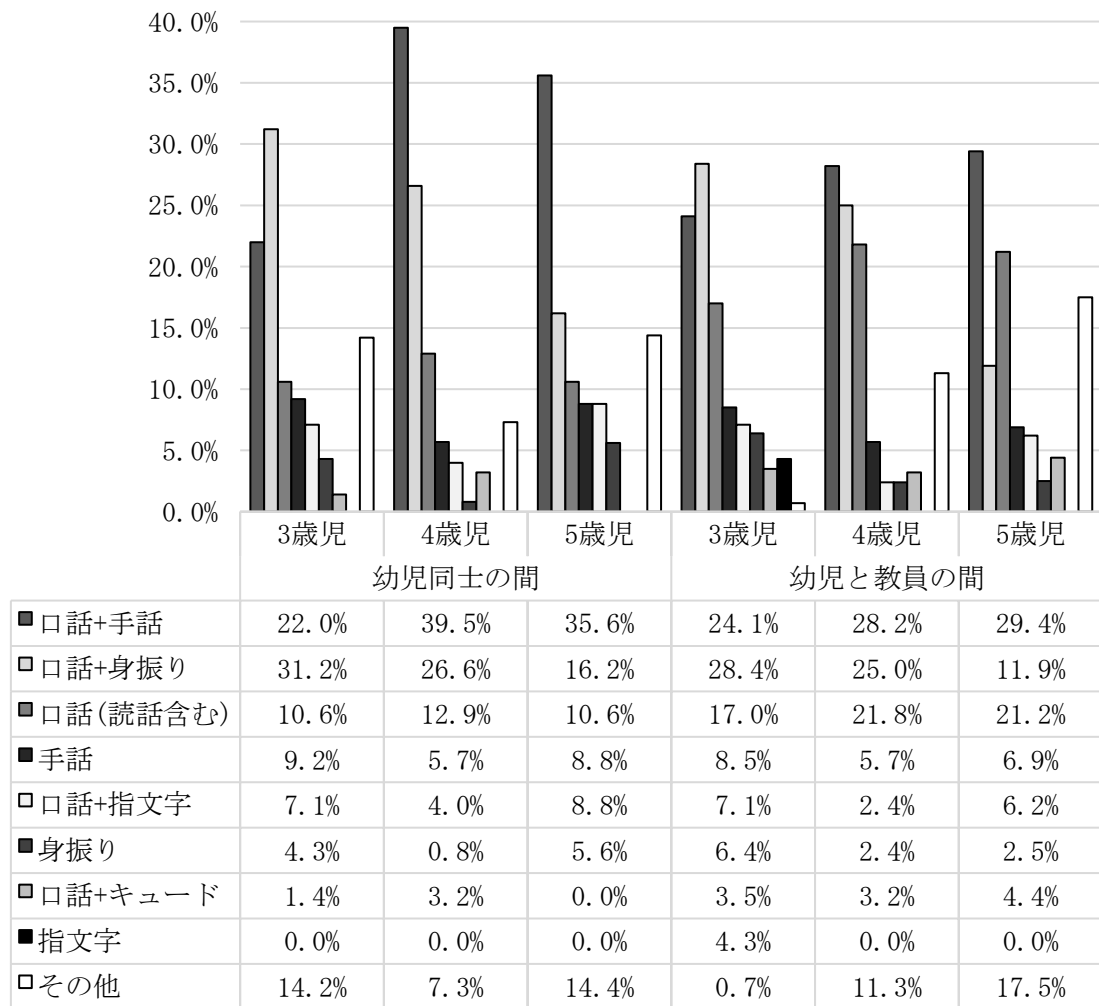


Fig. 2-4 聴覚障害幼児の場面別の各コミュニケーション手段の割合

Fig. 2-4 によれば、幼児同士の間、幼児と教員の間の2場面において、各年齢とも口話と手話或いは身振りの併用がよく使われ、全体の4割～5割であった。口話について、幼児と教員の間では約2割使われるが、幼児同士では約1割であった。各年齢とも手話が使われるが、幼児と教員の間より幼児同士の割合が少々高かった。

我妻(2008)では、日本の聾学校では長い間聴覚口話法が主流でしたが、①障害が重度化・重複化になり、口話だけではコミュニケーションに困難を伴う子どもが多数在籍している、②重度の聴覚障害児にとって、自然な言語は手話言語であるという考えの普及、③保護者からの要望、④手話の使用により、コミュニケーションの状況が大幅に改善された、の4つの背景で近年になって口話に加えて手話が併用されていると示唆された。また、我妻(1998, 2004, 2008)では、本研究と同じく、聴覚口話法を基本としている手話を

併用するコミュニケーション手段になった傾向がみられた。

3 言語能力の評価

聴覚障害児に言語指導を実施するとき、子どもの持つ言語能力を把握するため、最初に言語検査をよく行う。

王・我妻(2014)が中国の聾学校幼稚部8校を対象に、実施する言語検査について調査した。その結果、8校すべて何らかの言語検査を使用し、多く使われている言語検査は「聴障児童聴覚、語言能力評価標準及方法」であり、学校が編集した教材を参考にして聴覚障害幼児の言語能力を評価することがあることもわかった(Table 2-5)。

Table 2-5 聾学校幼稚部8校の言語検査

検査名	評価内容	実施する学校数
聴障児童聴覚、語言能力評価標準及方法(聾児聴力語言康復評価題庫)	①語音明瞭度、②言葉の模倣 ③話を聞いて図を選ぶ、④図を見て話をする ⑤理解語の数、⑥表出語の数、⑦会話	5校
構音語音能力評価	①母音の弁別、②子音の弁別 ③アクセントの弁別	1校
学前児童語言障礙評量表	①理解語の数、 ②表出語の数、	1校
自校が編集した教材	①語音明瞭度、②言葉の模倣 ③話を聞いて図を選ぶ、④図を見て話をする ⑤理解語の数、⑥表出語の数、⑦会話 ⑧健聴児との交流	1校

出典：王・我妻(2014)の調査結果に基づき著者が作成

一方、古川(2010)が日本の聾学校を対象に、使用している言語検査について質問紙調査を行った。その結果、回答のあった聾学校幼稚部の約7割が何らかの言語検査を使用していることがわかった。幼稚部で最も多く使われている言語検査は「絵画語い発達検査 PVT」

(43.9%)であり、19.5%の幼稚部では ITPA を使用し、7.4%の幼稚部では「幼児児童読書力テスト」を使用することが示された。

日本でよく使われる「絵画語い発達検査 PVT」と中国でよく使われる「聴障児童聴覚、語言能力評価標準及方法」(以下、「評価標準及方法」と呼ぶ)の評価内容及び操作方法などを比較し、Table 2-6 に示す。「評価標準及方法」の実施時間が長いため、被検児が長時間集中できない、検査方法が多いため、被検児に検査方法を理解させにくく、などの問題点がある。

Table 2-6 日本と中国におけるよく使われる言語検査法

	絵画語い発達検査 PVT	聴障児童聴覚、語言能力評価標準及方法
適用範囲	3 歳～10 歳 11 ヶ月	2 歳～7 歳
被検児	幼児全体	就学前の聴覚障害児
検査時間	15 分前後	45 分前後
検査内容	語彙の理解力	語音明瞭度、語彙の理解力・表現力、文法能力
検査方法	絵カードから検査者の言う単語に最もふさわしい絵を選択する	検査項目による検査方法が異なる。 模倣、話を聞いて図を選ぶ、図を見て話をする
メリット	①検査時間が短い ②検査方法が単一でわかりやすい	①就学前の聴覚障害児ための検査法である ②検査内容が多い

4 言語指導用の教材

言語指導用の教材について、王・我妻(2014)が中国の聾学校幼稚部8校を対象に、言語指導用の教材について質問紙調査した結果、回答のあった5校全部の聾学校が出版された書籍を使用していたほか、そのうち2校の聾学校は自校の編集した資料も使用していた。聴覚障害幼児の年齢によって異なる教材を使用し、同じ教材を使用してもその内容が増えるように工夫したこともわかった(Table 2-7)。

さらに、これらの教材について教材を使用している教員の教材に対する満足度を尋ねた

ところ、「やや満足」と感じる教員が約 7 割であった。教材の「指導過程を具体的に書く」、「学校行事や日常生活に基づいて指導場面を多めに設定する」、「語彙の指導方法について詳しく書く」などの改善点も指摘された。教材の使い方について、24%の教員が「教材に載せてある語彙と文法」を参考し、17%が「場面設定」を参考にし、16%が「指導目的」を参考にし、16%が「指導方法」を参考にし、13%が「指導過程」を参考にし、11%が指導案に沿って指導していることが分かった。

Table 2-7 中国における年齢別の言語指導用の教材

	教材名	対象年齢	使用する学校数
市販された書籍或いは教材	情景自然口語法-情景口語対話集	3 歳～5 歳	4 校
	聴覚障害幼児聴力言語訓練教材(試用本)	3 歳～5 歳	3 校
	咿呀学語教学指南	3 歳～5 歳	3 校
	分享閱讀	3 歳～5 歳	1 校
	幼兒園活動整合課程	3 歳～5 歳	1 校
	嘟嘟熊画報	3 歳～5 歳	1 校
	聴障兒童綜合活動示範教学指導	3 歳～5 歳	1 校
	小熊宝宝絵本	3 歳～4 歳	1 校
	宝宝学說話	4 歳	1 校
	(初始閱讀)我会讀	5 歳	1 校
自校が編集した教材	主題教学	3 歳～5 歳	1 校
	故事情景対話	4 歳	1 校

出典：王・我妻(2014)の調査結果に基づき筆者が作成

一方、王(2009)は、日本の聾学校幼稚部を対象に、語彙指導時の参考資料などについて質問紙調査を実施した結果、回答のあった聾学校幼稚部の約 7 割が参考資料などがあることがわかった。さらに、参考にしている資料を 5 つに分類した。①絵じてん類：32 種類の絵じてんを参考にしている聾学校は 26.8%であり、「こどもことば絵じてん」(1996)が一番多かった(Table 2-8)。②書籍類：13 種類の書籍類の資料を参考にしている聾学校は 16.1%であった。「聴覚障害児のことばの指導」(松沢・中野, 1988)が多く用いられている(Table

2-8)。③他校の資料：29 種類の他校の資料を参考になっている聾学校は 41.1%であった。その中、C 聾学校の資料が多く、聾学校で用いられている。④自校の資料：34 種類の自校で作成した資料を参考になっている聾学校は 48.2%であった。語彙表に関する資料は 17 種であった。⑤何らかの資料をもとに、自校用に修正したもの：5.4%であった。

Table 2-8 日本聾学校幼稚部では参考になっている絵じてんと書籍

書 籍 名	学校数
こどもことば絵じてん（三省堂出版）	8
ことば絵じてん（くもん出版）	7
こどもきせつのぎょうじ絵じてん（三省堂出版）	4
ことば遊び絵カード 全 12 シリーズ（すずき出版）	3
くもんの絵カード（くもん出版）	3
聴覚障害児のことばの指導（松沢豪・中野善達著）	3
幼児言語の発達（大久保愛著）	2
たのしいはつおんきょうしつ（岡辰夫著）	2
こどももののなまえ絵じてん（三省堂出版）	1
ことばつかいかた絵じてん（三省堂出版）	1
かどがわこどもことばえじてん（角川出版）	1
改訂新版 体験を広げるこどものずかん 8 あそびのずかん（ひかりのくに出版）	1
ことばかるた（すずき出版）	1
幼児ドリル（くもん出版）	1
小学校国語教科書（1～3 年）	1
小学校国語 語彙指導の方法（語彙表編）（甲斐睦郎・松川利広著）	1
教育基本語い（坂本一郎著）	1
幼児言語の研究～構文と語彙～（大久保愛著）	1
言葉の学習指導（柳生浩著）	1
言語発達段階表（斉藤佐和著）	1

出典：王(2009)の調査結果に基づき筆者が作成

5 担当教員の専門性

楊・張・劉(2009)が中国上海における公立の教育機関 20 ヶ所で障害幼児を教えている教員 72 名を対象に、教員の学歴、専門などの専門性について質問紙調査を行った。その結果、障害幼児を教えている教員 72 名の学歴について、3 年制大学あるいは専門学校卒が一番多かった(43.0%)が、王・我妻(2017)が中国における聴覚障害幼児の教育機関 6 ヶ所の教員 39 名を対象として聴覚障害幼児の教育現状について質問紙調査を行った結果、聴覚障害幼児を担当する教員の約 6 割は大学卒、約 4 割は専門学校卒であった。

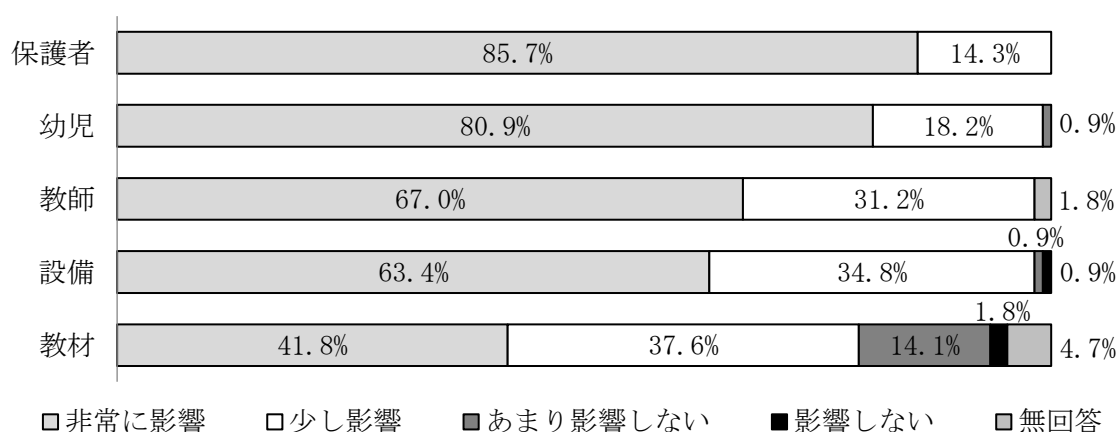
伊麗斯克・菅野(2011)は、中国における障害のある乳幼児を教育・療育を実施している施設、学校、病院の 14 ヶ所を対象に、教職員の専門性、育児相談・家族支援、外部との連携などについて半構造化面接調査を実施した。その結果、幼稚園の教員免許状を持っている教員が 46.2%であり、王・我妻(2017)の調査で得られた幼稚園の教員免許状を持っている教員(59.0%)より、少々低かったことが示された。それは、伊麗斯克・菅野(2011)の調査対象は医療機関を含み、教員免許を持っていなかった調査対象も含んでいるのに対して王・我妻(2017)の調査対象はすべて教育機関であり、教員全員が教員免許を持っているからだと推測された。現段階で、中国では全国的に統一された特殊教育教員免許状はないが、特殊教育に従事できる資格証明書を発行するところ(北京、上海、広東省など)がある。2013 年から、中国障害者連合会に所属する中国聾児リハビリテーション研究センターが全国の規模で聴覚障害児リハビリテーションに関する教習会を行い、合格者に資格証明書を発行している。

また、呂(2012)が中国における障害児童のニーズを分析した結果、専門性の高い長期的な支援を求めているが、教員養成機関が少ないため(5%の教員しか特別支援を専攻していなかった)、専門性の高い教員の配置が極めて困難であり、専門教員の不足及び専門性向上の必要性などの課題が挙げられた(孟・劉・劉, 2007; 伊麗斯克・菅野, 2011)。そこで、今後は全国的な特殊教育教員免許状の開設をはじめ、専門教員を養成するための教員養成システムの構築が必要であると考えられる。

6 保護者の重要性

王・我妻(2014)が中国の北部、東部、南部に位置する聾学校幼稚部 8 校の教員 56 名を対象に、中国聾学校幼稚部の現状について質問紙調査を行い、聴覚障害幼児にことばを教

える際の影響要因を保護者の協力程度、保護者の教育方法、家庭環境、聴力レベル、言語能力、指導方法、指導場面の設定、補聴器を含む補聴設備、教育設備、言語指導の教材及び資料、聴覚能力を評価する教材、言語能力を評価する教材の12要因を設定し、その影響の程度について調査した。さらに、調査した12要因を「保護者」、「幼児」、「教師」、「設備」、「教材」の5つ項目にまとめた。その結果、聴覚障害幼児にことばを指導する際、保護者の影響が最も大きいことが示唆された(Fig. 2-5)。



出典：王・我妻(2014)の調査結果に基づき著者が作成

Fig. 2-5 中国における聴覚障害幼児にことばを指導する際の各要因の影響の程度

谷・陳・曹(2011)が北京の0歳～6歳の障害幼児の保護者313名を対象に、保護者の教育的ニーズについて質問紙調査を実施した結果、専門的な指導を受けたいなどのニーズが高かった(5段階評価の平均得点は4.43であり、「非常に受けたい」と「受けたい」の間にある)。日本の聾学校幼稚部では毎日母親が子どもと一緒に登校し、一緒に活動するのに対し、中国の聾学校幼稚部では、保護者は子どもを送迎するだけで、毎日一緒に学校で活動しないため、保護者を対象とする親子教室、教育方法の指導などを行い、保護者も積極的に子どもにことばを教えるように工夫することが必要だと考えられる。

また、筆者が2015年3月～5月に日本の聾学校幼稚部44校の担任教員を対象に、聾学校幼稚部の現状について質問紙調査を行った。その結果、ことばを指導する際の影響要因などが明らかになった(Fig. 2-6)。聴覚障害幼児にことばを指導する際、保護者の影響が最も大きいことが示唆された。

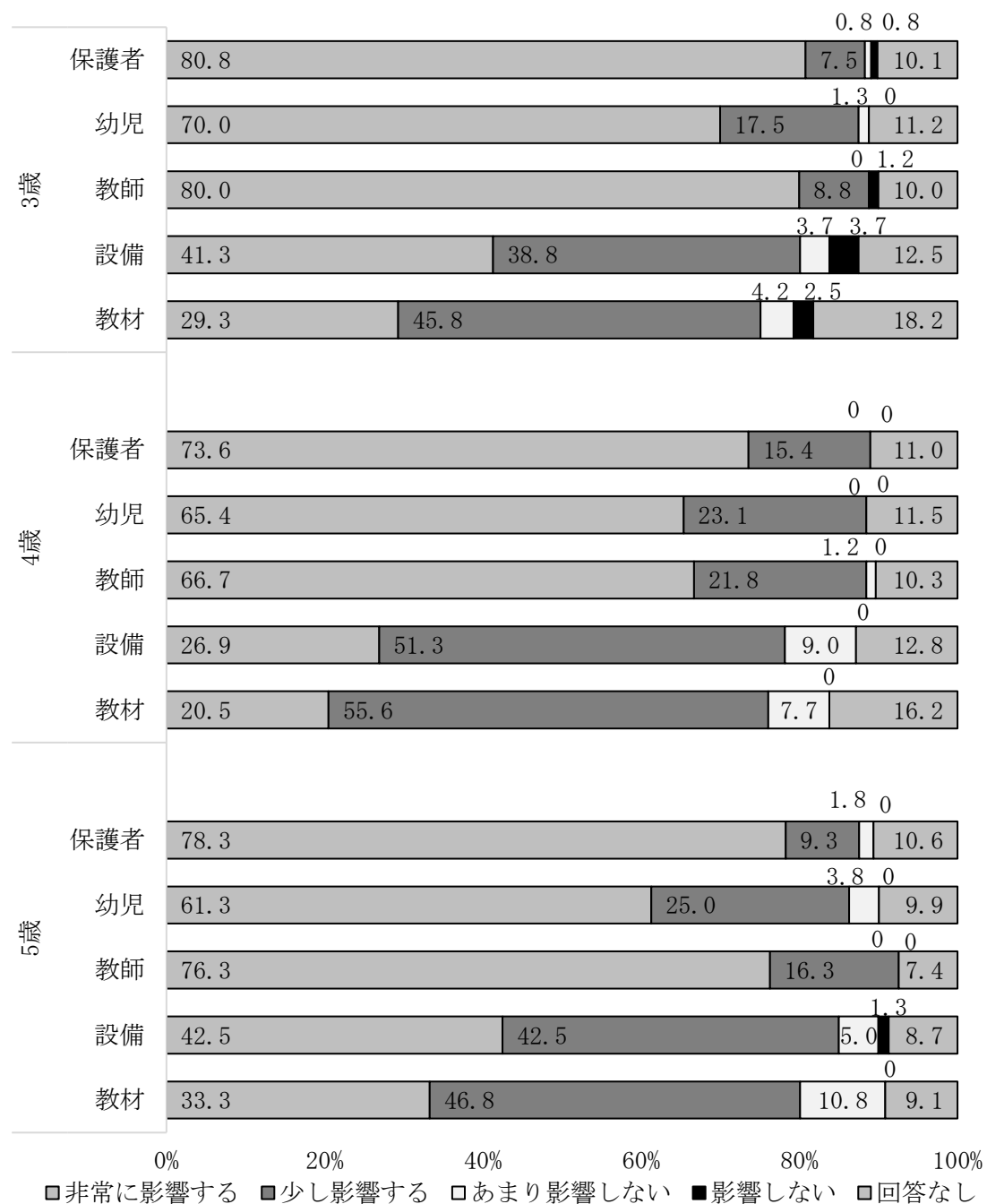


Fig. 2-6 日本における聴覚障害幼児にことばを指導する際の各要因の影響の程度

第3章 問題と目的

第1節 問題の所在

現在中国には障害児を通常の学校に就学させる「随班就読」という教育形態があり、「随班就読」(learning in regular class)は、主に視覚障害(盲と弱視)、聴覚言語障害、知的障害(軽度を主とする、条件付きの学校は中度も可)の三種の障害児を地域の通常学校に就学させる(各クラスにおいて3名以下)という教育形態である。障害児に対する義務教育の普及に重要な役割を果たしており、視覚障害児、聴覚言語障害児、軽度の知的障害児全体の約8割の障害児がこの教育形態で教育を受けていると言われている(呂, 2012)。

しかし、聴覚障害児に関しては、言語力とコミュニケーション能力が低いなどの理由で、「随班就読」から途中退学し、聾学校に戻ることが多くみられる(呉, 2004; 余, 2007; 熊, 2007)。聴覚障害児が有している語彙は健聴児に比べて質量ともに不十分であり、抽象的な意味を示す語が獲得されにくい、習得語彙の範囲が狭いなどの問題があり、言語力やコミュニケーション能力に影響を及ぼしていることが推察されている(左藤・四日市, 2000)。

2015年の中国教育事業発展統計公報(中華人民共和国教育部, 2016)によると、学齢期の聴覚障害児童生徒は約8.9万人おり、そのうち「随班就読」で教育を受けている聴覚障害児は僅か2.4万人である。そこで、聴覚障害児の「随班就読」を持続的に発展させていくためには、聴覚障害児の言語力とコミュニケーション能力を高めることが必要である。

聴覚障害児の言語力とコミュニケーション能力を伸ばすことは、従来から聴覚障害児教育の重要な課題である(銀, 1994; 堤, 2005)。聴覚障害児の言語発達を促進するため、特に言語習得期前後の早期教育が非常に重要である(我妻, 2003)。聴覚障害児に対する言語指導は語彙、文法、読解、作文、会話が中心に行われている。その中で、語彙は言語学習の基礎であり、言語指導の土台になるものとして位置付けられている。語彙力は言語能力や知的活動の基盤であり、Moog & Geers(1985)とLaSasso & Davey(1987)は語彙力と読み書きの能力の関係について検討し、語彙力レベルが高い児童は読み書きに関する能力も高いことを報告している。そして、言語発達の初期段階にある聴覚障害幼児の言葉の習得は名詞を中心に、動詞と形容詞の順で獲得され(中井ら, 2008)、表出が可能となる語彙も名詞が一番多い(我妻, 1997)。しかし、聴覚障害を持つ大学生の語彙力は健聴の小学校5年生-6年生の語彙力より低く、学業に深刻な影響を及ぼすことなどが示されている(Gaustad・

Kelly・Payne・Lylak, 2002)。石坂ら(2009)は聴覚障害幼児の名詞の習得においては、指導と習得が比較的容易な具象語が中心であり、抽象語は習得されないままになっている、単語と単語の関係の習得などに困難性があるなどの問題点を指摘している。左藤ら(2000)は聴覚障害児の語彙獲得に影響する要因として①教育的環境の状況、②指導の有無、③自己の経験の有無、④語彙の抽象度の高低、⑤語の出現頻度などを指摘している。さらに、杓田(2003)、澤ら(2009)は聴覚障害幼児の発達状況などに応じた適切な指導方法の使用が必要であることを示している。

ところが、聴覚障害児の語彙に関する研究は多数みられるものの、指導方法に焦点を当てた研究は少なく、聴覚障害幼児の発達に伴う指導方法の変化に関する知見も限られている。聴覚障害幼児の語彙獲得に発達の特徴が認められることから(井坂ら, 1993; 岩本・井坂, 2005; 井坂, 2011)、年齢が上がるにつれ、経験や感情と結びついた具体的思考から過去の経験やものの抽象的特徴と結びついた抽象的思考へと発達するのに伴って指導方法も変化すると推測される。そこで、聴覚障害幼児の名詞習得を中心とする語彙習得の発達的变化と指導方法の関連を検討し、指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるかを分析する必要があると考えられる。

一方、中国で2006年に実施した第2回全国障害者サンプリング調査によると、0歳～5歳の聴覚障害幼児は約4万人おり、これらの聴覚障害幼児の教育は主に聾学校・特殊教育学校聾部の幼稚部(語訓班と学前班を分ける学校もある)、通常の幼稚園、特殊教育幼稚園、聾児リハビリテーションセンターなどで行われている。中国では聴覚障害幼児の教育は1980年代あたりから発展し始め、2009年以降は障害児の早期教育やリハビリテーション教育に関する政策措置が開始され、中国における聴覚障害幼児の早期教育が急速に発展しつつある。中国の論文検索データベースCNKIによると、聴覚障害幼児教育に関する研究論文は1986～2015年の30年間において189件あるが、その件数は2001年以降急に増え始め、2001年以降の件数は189件の約9割を占める168件であり、研究が発展しつつあると思われる。しかしその中で聴覚障害幼児の「語彙」に関する研究論文は僅か2本しかなく(瀋, 1994; 白・唐, 2012)、聴覚障害幼児の語彙に関しては不明な点が多く、名詞に焦点を当てた研究は見当たらない。そこで、聴覚障害幼児の語彙に関する研究が盛んに行われている日本の研究成果を参考にしつつ、中国における聴覚障害幼児の名詞指導を中心とする語彙指導に関する研究の土台となる中国聴覚障害幼児の名詞獲得を促すための指導方法の検討が必要である。

第2節 本研究の目的

本研究では、聴覚障害幼児の名詞習得に焦点を当て、聴覚障害幼児の教育を行う教育機関でどのような名詞がどのような方法で指導されているか、その指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるか、習得した名詞の数や種類は年齢が上がるにつれてどのように変化するか、名詞の種類と指導方法の間にどのような関係があるかを明らかにし、聴覚障害幼児の名詞習得の発達的变化と指導方法の関連を検証し、名詞獲得を促すための効果的な語彙指導のあり方に関して示唆を得ることを目的とした。

本研究の目的をまとめると以下のとおりである。

- 1 日本と中国における聴覚障害幼児の教育を行う教育機関で実際に指導している名詞について調査し、指導する名詞の数と種類を分析する。
- 2 日本と中国における聴覚障害幼児に名詞を指導する際、使用されている指導方法について調査し、その指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるかを分析する。
- 3 中国における聴覚障害幼児が習得した名詞について調査し、習得した名詞の数や種類が年齢が上がるにつれてどのように変化するかを分析し、名詞の種類と指導方法の間にどのような関係があるかを明らかにし、聴覚障害幼児の名詞習得の発達的变化と指導方法の関連を検討する。
- 4 中国における聴覚障害幼児を対象とする教育機関で名詞指導の実践を行い、名詞獲得を促すための指導方法を検討する。

Ⅱ 本論

第1章 中国における聴覚障害幼児に指導する名詞

第1節 目的

中国における聴覚障害幼児の名詞の習得状況及びその指導方法を明らかにするため、まずは、聴覚障害幼児の教育を行う教育機関でどのような名詞が指導されているかを把握する必要がある。しかし、中国では聴覚障害幼児を対象とする教材或いは語彙表などの統一された資料はなく、本研究の対象となる教育機関では語彙表などの資料もないため、指導している名詞を調べる調査を実施する必要がある。

そこで本調査では、中国における聴覚障害幼児を対象に、実際に指導している名詞および名詞の種類を明らかにすることを目的とした。

第2節 予備調査

1 調査目的

中国の聾学校幼稚部において言語指導に使われている教材及び資料などを収集し、実際言語指導に使われている単語を明らかにし、さらに本調査用の質問紙を作成する際の資料を得ることを目的とした。

2 調査対象

中国の東北地域および華北地域にある聾学校等3校の幼稚部を調査対象にした。

3 調査方法

中国におけるB市聾学校幼稚部2校とC市聾学校幼稚部1校を訪問し、言語指導に使われている教材及び資料などを収集した。収集した言語指導に使われている教材及び資料は、陳(2004)の「情景自然口語法—情景口語対話集」、梁(2004, 2006)の「咿呀学語教学指南」、朴(2011a, 2011b, 2011c, 2011d)の「聴覚障害幼児聴力言語訓練教材(試用本)―学説話」および聾学校が編集した自校用の教材などであった。

4 調査期間

調査は2012年3月に実施した。

5 調査結果

収集した上記の教材及び資料などを分析した結果、それらの教材に記載してある名詞1,288語をすべて抽出した(Table 4-1)。

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表

種 類 (72)	名 詞 (1288)
家族・親類 (19)	一家、妹、お母さん、(父方の)おじいさん、(母方の)おじいさん、おじさん(父の兄・呼びかけ)、おじさん(父の弟・呼びかけ)、おじさん(母の兄弟)、お父さん、弟、お兄さん、お姉さん、(父方の)おばあさん、(母方の)おばあさん、おばさん(父の姉妹)、おばさん(母の姉妹・呼びかけ)、親族、孫娘、両親
職業(24)	運転手、お医者さん、お巡りさん、会社員、会計士、海軍、解放軍、学生、画家、看護婦さん、教官、空軍、工場労働者、個人経営者、出札係、支配人、審判員、清掃スタッフ、先生、道化役者、農民、販売員、郵便屋さん、陸軍
人物 役柄・人物 (39)	赤ちゃん、受取人、お客さん、男、男の子、お年寄り、大人、女、女の子、外国人、患者、勤労大衆、クラスメート、校長先生、顧客、子ども、シアヌーク親王、児童、指導者、周恩来総理、従業員、乗客、戦士、知的障害児、中国人、聴覚障害児、聴覚障害者、聴覚障害幼児、同郷人、当番、友達、人、ぼくちゃん・お嬢ちゃんの総称(児童に対する呼びかけ)、保護者、民間、毛沢東主席、雷鋒、魯迅、老人・虚弱者・病人・障害者の総称
アニメーション人物(4)	ウルトラマン、嫦娥、スマーフ、太陽のおじいさん
体の部分 (50)	あご、足(くるぶしからつま先まで)、足(くるぶしから足のつけ根まで)、足の指、頭、上の唇、上の歯、腕、お尻、おでこ、おなか、顔、肩、首、口腔、口、口もと、五官、心、腰、四肢、舌、舌根、下の唇、舌の先、下の歯、上顎、声帯、背中、爪、手、手首、手の甲、軟口蓋、のど、歯、はぐき、鼻、鼻孔、鼻腔、鼻翼、人差し指、眉、眉間、耳、胸、目、もも、指、両肩
分泌物(4)	汗、うんち、おしっこ、涙
その他(12)	笑顔、髪、体、感覚器官、器官、こぶし、全身、歯のすきま、ひげ、部位、短いお下げ、容貌

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類	名 詞
主食(16)	うどん、おかゆ、おもち、ご飯、サンドイッチ、水ギョーザ、ちまき、花巻、パン、ハンバーガー、ピザ、ファースト・フード、まんじゅう、饅頭、洋食、ライス
副食・料理名(21)	お茶卵、お豆腐、から揚げ、キュウリの和え物、サラダ、塩漬けアヒルの卵、スープ、スペアリブの醤油煮込み、卵、卵炒め、卵スープ、チキンマックナゲット、茶碗蒸し、トマトと卵の炒め物、肉、ニワトリの丸蒸し焼き、火鍋、腐乳、豚肉、北京ダック、骨付きのお肉
主食・副食の材料(14)	アズキあんの餡、アワ、餡、コウリャン、穀物、ゴマの餡、小麦、小麦粉、米、とうもろこし、ひき肉、豆、もち米粉、もみ
お菓子(12)	アイスクリーム、あめ、エッグロール、クッキー、ケーキ、月餅、元宵団子、ゼリー、だんご、チョコレート、糖葫芦、ポテト
飲料(11)	飲料、お茶、菊花茶、牛乳、コーヒー、コーラ、サイダー、さゆ、シェイク、ジュース、水
果物(20)	赤いナツメ、いちご、うり、かき、くり、ザクロ、スイカ、スモモ、ドリアン、なし、ナツメ、バナナ、ぶどう、フルーツ、マンゴー、ミカン、メロン、もも、ライチ、りんご
野菜(26)	インゲン、インゲンマメ、エゾキスゲ、かぼちゃ、きのこ、キャベツ、きゅうり、サトイモ、じゃがいも、セロリ、大根、チンゲン菜、唐辛子、トウガン、トマト、なす、人参、にんにく、ねぎ、野菜、ハクサイ、ピーマン、ヘチマ、ペポカボチャ、ほうれんそう、レンコン
調味料(8)	油、ケチャップ、ゴマ油、さとう、塩、しょう油、酢、調味料
その他(8)	味、栄養、ご飯の粒、米の袋、食品、蛋白質、メニュー、料理名
衣 物	ウインドブレーカー、上着、オーバー、革製の服、軍服、毛皮の裏地をつけた服、Tシャツ、下着、シャツ、ジャンパー、スーツ、スポーツウェア、制服、セーター、そでなし肌着、ダウンジャケット、長そで、半そで、服、ベスト、水着、メリヤスの厚手のシャツ、綿入れの服、レインコート、ワイシャツ

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類	名 詞
ズボン・スカート(13)	毛糸のズボン下、サスペンダーのズボン、ジーンズ、ジャージズボン、スカート、ズボン、長ズボン、ニッカー・ボッকারズ、半ズボン、パンツ、メリヤスの厚手のズボン下、綿入れのズボン、ワンピース
衣 靴・帽子 物 (13)	運動靴、革靴、球技用シューズの総称、靴、サンダル、サンバイザー、水泳帽、スリッパ、ながぐつ、布靴、帽子、綿入れの靴、礼帽
その他(20)	赤いネッカチーフ、腕時計、襟、かばん、髪飾り、靴ひも、靴下、サングラス、杖、手袋、ネクタイ、ハンカチ、ファスナー、服装、袖、ベルト、ポケット、ボタン、マフラー、めがね
文具・教具 (46)	インク、絵、鉛筆、鉛筆の芯、絵筆、カード、画板、紙、画用紙、カラフルねんど、漢字、切手、教科書、教具、教壇、切り紙、クレヨン、消しゴム、(褒める用の)紅花、黒板、雑誌、三角定規、しおり、新聞、図、水彩絵の筆、地球儀、地図、チョーク、手紙、ノート、のり、はさみ、葉画、封筒、筆入れ、プロジェクター、ペン、便箋、包装紙、ホワイトボード、本、万年筆、毛筆、物差し、リュック
学 言語指導・ 習 聾教育(46)	アクセント、息、音節、会話、会話授業、技巧、軽音、言語、言語訓練、語彙、高音、口形、語義、語句、国語、交流、視覚、四声、姿勢、しゃべるスピード、手話、情景、人工内耳、声母、スピード、舌面音、センテンス、単母音、中国語、触覚、聴覚障害、聴力検査、直呼吸法、手振り、動作、発音器官図、話し、場面、表情、複母音、文型、母音、補聴器、指文字、指文字図、読み方
授業用語及び その他(67)	愛、挨拶、遊びの授業、安全、意志、図意、意味、絵画、外形、会社、学習、過程、家庭、環境、観察、感情、感想、原文、願望、原理、機会、気持ち、教育、クラス、結果、原因、功能、才能、作業、作品、作用、時間割表、事情、実験、習慣、授業、宿題、順序、状況、条件、常識、情緒、職業、書道、心理状態、シンボル、数学問題、生活、精神、性別、想像、知識、秩序、注意力、地理、手工芸、特徴、内容、

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類	名 詞
学 授業用語及び 習 その他(10)	名前、匂い、年齢、能力、標識、品性、風俗、プログラム、文学、方法、名称、問題、様子、様相、要求、要点、用途、理解、礼儀
玩具(38)	お人形、おもちゃ、回転椅子、学習用のおもちゃ、風車、紙の衣服、紙のカエル、紙のズボン、紙の鳥、カラーボール、木馬、機関銃、熊のぬいぐるみ、車のおもちゃ、ゲーム機、ゴムまり、シーソー、シャボン玉、銃、滑り台、大砲、弾、積み木、電車のおもちゃ、ドジエム、粘土、パズル、はね、ピストル、ひとつなぎの玉、風船、武器、ブランコ、ボール、模型、モノレールのおもちゃ、雪だるま、雪のボール
運動具(16)	アイスホッケー、浮き輪、サッカー、スケート靴、そり、高足踊り、凧、凧の線、卓球、つりざお、釣り針、テニス、とび縄、バスケットボール、バドミントン、ラケット
楽器(16)	アコーディオン、ギター、太鼓、太鼓バチ、タンバリン、チューバ、電子オルガン、どら、トランペット、ハーモニカ、バイオリン、笛、ベル、マラカス、呼び子、ラッパ
スポーツ・遊び(19)	隠れんぼ、競走、競歩、ゲーム、重量挙げ、将棋をすること、水泳、スケート、スポーツ、体操、凧揚げ、ダンス、ドッジ・ボール、縄跳び、走り高跳び、走り幅跳び、ままごと、雪合戦、リレー
その他(16)	アニメーション、映画、音楽、歌曲、歌声、劇、出演、ストーリー、寸劇、テレビ番組、童謡、ベルの音、民俗の番組、役柄、楽団、旅行
色(14)	青、赤、色、枯れ色、金色、黒、黄、コーヒー色、白、だいたい色、灰色、ピンク、緑、紫
形(7)	形、三角、四角、扇形、長方形、丸、六角
電気用品(16)	エアコン、オーブン、家電製品、カメラ、乾燥機、コンピュータ、扇風機、掃除機、洗濯機、DVD、テレビ、電子レンジ、電話、ラジカセ、冷蔵庫、レンジフード
家具・雑品(13)	(背もたれのある)椅子、一家の記念写真、植木鉢、カーテン、懐中電灯、掛け布団、鏡、かさ、かびん、カレンダー、蛍光灯、

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類	名 詞
家具・雑品 (32)	(背もたれの無い)腰掛け、コンセント、スイッチ、写真、じゅうたん、食器棚、食卓、シーツ、扇子、ソファ、台、ダブルベッド、だんす、茶卓、机、電気スタンド、電灯、電話の線、時計、戸棚、ナイト・テーブル、布、羽扇、ハンガー、日傘、引き出し、敷き布団、フォトフレーム、ベッド、本棚、枕、マットレス、毛布、ろうそく
生活 台所用品 (31)	穴じゃくし、お皿、お碗、ガスコンロ、紙コップ、キッチン用品、クリップ、コップ、シャベル、食器、炊事用具、すいとう、ストーブ、ストロー、スプーン、手揚げかご、ナイフ、ナプキン、鍋、のし板、箸、箱、フォーク、包丁、ポット、マッチ、まな板、蒸し器、麺棒、やかん、ライター
洗面用品 (23)	うがい用のコップ、くし、化粧石鹸、シャワーの噴水口、シャンプー、せっけん、せっけん入れ、洗顔料、洗剤、洗浄用品、洗濯板、洗面器、洗面用品、タオル、たらい、爪切り、トイレトペーパー、バスタオル、歯磨き粉、歯ブラシ、ハンドソープ、便器、浴槽
掃除用品 (7)	ごみ箱、掃除用品、雑巾、ちりとり、バケツ、ブラシ、ほうき
その他 (33)	糸、お金、かご、家事、蚊取り器、紙くず、記念品、消印、公共物、小包、ごみ、撮影用品、室内用品、住所、商品、照明、水道水、生活用品、電線、特産物、ナフタリン、はかり、箱、針、ビニール袋、瓶、フィルム、袋、物品、振込み用紙、虫よけシール、郵便番号、レシート
医療 病院用語 (11)	受付、衛生、外科、眼科、耳鼻咽喉、処置室、診察室、整形外科、赤十字、内科、薬局
薬・医療用品 (17)	アルコール、医療設備、風邪用の粉薬、薬、薬棚、舌圧子、体温計、注射器、聴診器、塗り薬、バンドエード、病歴ノート、ベルベリン、包帯、ヨード・チンキ、マスク、綿棒
病気・けが (2)	けが、病気

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類	名 詞
交 通	<p>乗り物(26) オートバイ、貨車、汽船、木造船、軍艦、散水車、三輪車、ジープ、自転車、自動車、シャトルバス、救急車、消防車、乗用車、ショッピングカー、手押し車、電車、トラクター、トラック、馬車、バス、パトカー、飛行機、船、竜船、列車</p> <p>交通信号(2) 青信号、赤信号</p> <p>その他(21) 一等寝台、オール、大通り、汽笛の音、クラクション、車のドア、航空券、交通信号、自動車道路、車両、車輪、乗車券、寝台、席、船倉、手すり、鉄道、道路の入り口、道路の中央、道路の端、列車の切符</p>
動 物	<p>陸上の動物(51) アヒル、あり、犬、いのしし、ウサギ、牛、馬、益虫、おおかみ、オス鷄、オランウータン、害虫、かたつむり、家畜、ガチョウ、かまきり、カンガルー、きつね、キリギリス、キリン、くじゃく、熊、コウモリ、こおろぎ、さい、猿、鹿、せみ、象、とら、ニホンジカ、にわとり、猫、ねずみ、ばった、ハリネズミ、パンダ、羊、ひょう、豚、蛇、みみず、虫、メンドリ、やぎ、野獣、ライオン、らくだ、ラバ、りす、ロバ</p> <p>泳げる動物(8) えび、オシドリ、おたまじゃくし、カエル、かに、かめ、魚、わに</p> <p>飛べる動物(11) 蚊、からす、ちょうちょう、ツバメ、トビ、鳥、とんぼ、はえ、はち、はと、ほたる</p> <p>動物の体の部分(12) 翼、とさか、つの、卵、毛、皮、毛皮、前足、ひづめ、しっぽ、羽、足</p> <p>架空の動物(1) 玉兎</p> <p>その他(5) 馬のひづめの音、叫び声、動物、冬眠、鳥の巣</p>
植 物	<p>花(16) あさがお、梅、カイドウ、きく、ケイトウ、コウシンバラ、紅梅、四季梅、生花、ハス、花、バラ、ヒマワリ、ボタン、桃花、レンギョウ</p>

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類	名 詞
木(10)	果樹、木、コノテガシワ、ドロノキ、ナシの木、ナツメの木、竹、はこやなぎ、松、ヤナギ
草(2)	草、水草
植 物	枝、核、果実、花蜜、荷葉、木の幹、木の根、木の葉、果物の皮、紅葉、種、つぼみ、とげ、苗、苗木、葉っぱ、花びら、ヒマワリの種、
植物の部分 (27)	ヒョウタン、松かさ、ムギの苗、芽、もみじ、桃の枝、よもぎの葉、落葉、綿
その他(6)	花卉、植物、雑草、農作物、肥料、森
天気(6)	雨、お天気、気候、曇り、晴れ、雪
天文(5)	お月さま、お日さま、お星さま、空、三日月
自然現象(13)	秋雨、いなずま、音、風、雷、雲、黒い雲、氷、虹、電、火、ひかり、雪花
自 然	自然物質・鉱物(2)
	石、土
	地勢(6)
	海、池、川、谷川、湖、山
	自然災害(2)
	災難、砂嵐
	その他(6)
	月光、大地、大自然、泥、泥水、日光
場 所	いえ、うち、駅、科学技術館、果樹園、学校、カルフル・スーパーマーケット、空港、果物屋、言語訓練センター、ケンタッキー、公園、故宮、菜園、スーパーマーケット、塔、長安デパート、亭、デパート、天安門、トイレ、動物園、橋、バス停、花園、ピザハット、病院、ファーストフード店、プール、北京テレビ局、北海公園、マクドナルド、マンション、野菜市場、遊園地、郵便局、幼稚園、寮、レストラン、聾学校
	建築材料(24)
	網、壁、ガラス、瓦、木の板、くぎ、材料、柵、蛇口、シャベル、水道管、鉄の輪、ドア、ドアの取っ手、道具、床板、縄、はしご、柱、旗竿、ハンマー、プラスチック、棒、窓

Table 4-1 中国における聾学校幼稚部8校の名詞表つづき

種 類		名 詞
場 所	国・地名(11)	アメリカ、イギリス、延安、オーストラリア、海淀、カナダ、韓国、中国、日本、ニュージーランド、北京
	その他の場所(32)	入り口、応接間、花壇、岸辺、キッチン、切符売場、木の穴、キャンパス、教室、草むら、くぼみ、玄関、地上、芝生、商品棚、寝室、対岸、停留所の立て札、荷物預かり所、庭、畑、花の群、ふもと、部屋、ほら穴、窓口、屋根、郵便差入れ口、郵便ポスト、雪地、レジ、廊下
	その他(15)	位置、外国、故郷、国外、国際、世界、市、省、祖国、建物、地方、都市、入場券、場所、村
	季節(6)	秋、季節、四季、夏、春、冬
時 間	日付・曜日(4)	～月、～日、～年、～曜日
	時間(15)	朝、明日、今、昨日、今日、午後、～時、昼、昼間、毎日、夜間、黎明、午前、時間、夜
祝 日	祝日(13)	おおみそか、元旦、教師の日、軍の創設記念日、建国記念日、国際婦人デー、子どもの日、春節、上元、端午の節句、中秋節、伝統的な祝日、メーデー
	・ 学校行事(6)	秋の遠足、朝の体操、運動会、軍事訓練、国旗揚げ式、植樹
	行事 その他(23)	秋の取り入れ、イベント、お祝いカード、贈り物、お正月、お年玉、飾りをつけた灯籠、旧暦、国歌、国旗、国章、祝日、新年、対聯、誕生日、チーム、灯籠、なぞなぞ、年賀状、爆竹、旗、はなび、目礼
位置(21)		上、後ろ、内、下、西北、底、外、そば、東北、中、南方、西、東、左、表面、北方、前、真ん中、右、向こう、両端

※ () 内の数字は名詞数

第3節 本調査

1 調査目的

中国における聴覚障害幼児に実際に指導している名詞およびその種類を明らかにすることを目的とした。

2 調査対象および調査方法

中国の東北地域、華北地域、華南地域の都市部にある聾学校等で聴覚障害幼児を対象に教育を行っている8機関51名の教員を対象に質問紙調査および面接を行い、予備調査で得られた1,288語について実際に指導している名詞をピックアップしてもらった。

各機関の教員数及び平均勤務年数などをTable 4-2に示す。

Table 4-2 聴覚特別支援学校幼稚部教員の状況

	教員人数	平均教務年数	幼稚部での平均教務年数
B市聾校	9	15.3	9.0
B市特教	2	22.3	7.3
C市特教	13	4.8	3.6
D市聾校	3	24.4	15.3
G市聾校	12	13.8	13.2
Q市特教	3	8.0	3.3
T市聾校	6	17.7	13.0
X市特教	3	5.0	5.0
計	51	12.6	8.9

3 調査期間

調査は2013年3月～2013年10月に実施した。

第4節 結果

1 指導されている名詞の数と種類

予備調査で得られた 1,288 語について、実際に指導している名詞をピックアップしてもらい、51 名中半数以上の教員が実際に指導している名詞 441 語を抽出した。抽出した名詞 441 語を、国立国語研究所(2004)の「分類語彙表一増補改訂版」、池原・宮崎・白井・横尾・中岩・小倉・大山・林(1997)の「日本語語彙大系」、大野晋・浜西正人(2007)の「類語国語辞典」、中国社会科学院語言研究所(2012)の「現代漢語詞典」を参考に、具象語 11 種類(360 語)、抽象語 4 種類(81 語)の 15 種類に分類した。名詞の種類と種類ごとの具体的な名詞を Table 4-3 に示す。

Table 4-3 名詞の種類と種類ごとの名詞

種 類(15)	名 詞 (441)
食料・薬 品(70 語)	<u>アイスクリーム</u> 、油、 <u>あめ</u> 、 <u>いちご</u> 、インゲン、 <u>うどん</u> 、 <u>おかゆ</u> 、 <u>お米</u> 、お茶、お豆腐、 <u>かき</u> 、かぼちゃ、きのこ、 <u>牛乳</u> 、 <u>きゅうり</u> 、薬、 <u>クッキー</u> 、 <u>ケーキ</u> 、 <u>月餅</u> 、 <u>コーラ</u> 、 <u>ご飯</u> 、小麦粉、サイダー、 <u>ザクロ</u> 、さとう、 <u>塩</u> 、 <u>じゃがいも</u> 、ジュース、しょう油、酢、 <u>スイカ</u> 、 <u>水ギョーザ</u> 、スモモ、 <u>ゼリー</u> 、セロリ、大根、 <u>卵</u> 、 <u>チョコレート</u> 、唐辛子、トウガン、 <u>とうもろこし</u> 、 <u>トマト</u> 、 <u>なし</u> 、なす、 <u>ナツメ</u> 、 <u>肉</u> 、 <u>肉まんじゅう</u> 、 <u>人参</u> 、にんにく、 <u>ハクサイ</u> 、 <u>バナナ</u> 、花巻、 <u>パン</u> 、ハンバーガー、
	豚肉、 <u>ぶどう</u> 、 <u>フルーツ</u> 、ほうれんそう、骨付きのお肉、豆、 <u>マンゴ</u> <u>ー</u> 、 <u>饅頭</u> 、 <u>みかん</u> 、 <u>水</u> 、メロン、 <u>もも</u> 、野菜、 <u>ライス</u> 、ライチ、 <u>りんご</u>
象 語	足、 <u>アヒル</u> 、あり、 <u>犬</u> 、ウサギ、 <u>牛</u> 、 <u>馬</u> 、 <u>えび</u> 、おおかみ、 <u>オス鶏</u> 、 <u>おたまじゃくし</u> 、蚊、 <u>カエル</u> 、かたつむり、 <u>かに</u> 、ガチョウ、 <u>かめ</u> 、からす、カンガルー、 <u>魚</u> 、 <u>きつね</u> 、 <u>キリン</u> 、くじゃく、熊、毛、ゴリラ、 <u>猿</u> 、 <u>しっぽ</u> 、鹿、 <u>象</u> 、 <u>ちょうちょう</u> 、翼、ツバメ、 <u>動物</u> 、トビ、 <u>とら</u> 、 <u>鳥</u> 、鳥の巣、 <u>とんぼ</u> 、 <u>にわとり</u> 、 <u>猫</u> 、 <u>ねずみ</u> 、はえ、 <u>はち</u> 、はと、羽、ハリネズミ、 <u>パンダ</u> 、 <u>羊</u> 、 <u>豚</u> 、蛇、虫、メンドリ、やぎ、 <u>ライオン</u> 、らくだ、りす、わに
動物 (58 語)	

Table 4-3 名詞の種類と種類ごとの名詞つづき

種 類	名 詞
学習・遊び用具 (35 語)	鉛筆、おもちゃ、風車、紙、車のおもちゃ、クレヨン、消しゴム、黒板、国旗、ゴムまり、サッカー、水彩絵の筆、滑り台、太鼓、凧、卓球、チョーク、 <u>積み木</u> 、電車のおもちゃ、とび縄、ねんど、ノート、補聴器、爆竹、はさみ、バスケットボール、パズル、バドミントン、筆入れ、ブランコ、 <u>ペン</u> 、ボール、めがね、物差し、リュック
生活用品 (48 語)	(背もたれのある)椅子、 <u>腕時計</u> 、エアコン、お金、贈り物、お皿、 <u>お箸</u> 、お碗、鏡、 <u>カメラ</u> 、ガラス、 <u>化粧石鹸</u> 、(背もたれのない)腰掛け、 <u>コップ</u> 、ごみ、ごみ箱、材料、蛇口、スイッチ、すいとう、 <u>スプーン</u> 、 <u>せっけん</u> 、せっけん入れ、 <u>洗濯機</u> 、 <u>扇風機</u> 、洗面器、 <u>ソファ</u> 、たらい、たんす、 <u>机</u> 、 <u>テレビ</u> 、電気スタンド、電灯、 <u>電話</u> 、 <u>ドア</u> 、トイレットペーパー、灯籠、鍋、バケツ、 <u>パソコン</u> 、 <u>歯ブラシ</u> 、トイレットペーパー、灯籠、鍋、バケツ、 <u>パソコン</u> 、 <u>歯ブラシ</u> 、 <u>歯磨き粉</u> 、ブラシ、 <u>ベッド</u> 、便器、ほうき、包丁、 <u>冷蔵庫</u>
人 象 語 (33 語)	<u>赤ちゃん</u> 、 <u>妹</u> 、 <u>運転手</u> 、お医者さん、 <u>お母さん</u> 、お客さん、 <u>(父方のおじいさん)</u> 、(母方のおじいさん)、 <u>おじさん</u> 、 <u>お父さん</u> 、 <u>弟</u> 、 <u>男</u> 、 <u>男の子</u> 、お年寄り、大人、 <u>お兄さん</u> 、 <u>お姉さん</u> 、 <u>(父方のおばあさん)</u> 、(母方のおばあさん)、 <u>おばさん</u> 、 <u>女</u> 、 <u>女の子</u> 、 <u>学生</u> 、看護婦さん、患者、子ども、児童、 <u>先生</u> 、友達、農民、太陽のおじいさん、 <u>ぼくちゃん・お嬢ちゃん</u> の総称、保護者
衣料品 (33 語)	オーバー、 <u>掛け布団</u> 、 <u>かさ</u> 、革靴、靴、 <u>靴下</u> 、サンダル、ジーンズ、ジャージズボン、 <u>スカート</u> 、ズボン、スリッパ、セーター、雑巾、そでなし肌着、ダウンジャケット、 <u>タオル</u> 、 <u>手袋</u> 、長ズボン、長そで、ハンカチ、 <u>半ズボン</u> 、半そで、ファスナー、 <u>服</u> 、ボタン、 <u>帽子</u> 、 <u>枕</u> 、マフラー、綿入れのズボン、綿入れの服、ワイシャツ、ワンピース
身体 (27 語)	<u>足(くるぶしからつま先まで)</u> 、 <u>足(くるぶしから足のつけ根まで)</u> 、汗、 <u>頭</u> 、 <u>腕</u> 、 <u>うんち</u> 、笑顔、 <u>おしっこ</u> 、お尻、 <u>おなか</u> 、 <u>顔</u> 、肩、 <u>髪</u> 、体、 <u>口</u> 、こぶし、 <u>舌</u> 、爪、 <u>手</u> 、涙、 <u>歯</u> 、 <u>鼻</u> 、 <u>眉</u> 、 <u>耳</u> 、 <u>目</u> 、もも、指

Table 4-3 名詞の種類と種類ごとの名詞つづき

種 類	名 詞
乗り物 具 (17 語)	<u>青信号</u> 、 <u>赤信号</u> 、救急車、車、車のドア、交通信号、三輪車、 <u>自転車</u> 、 消防車、席、トラック、バイク、 <u>バス</u> 、 <u>パトカー</u> 、 <u>飛行機</u> 、 <u>船</u> 、 <u>列車</u>
施設・場 所(15 語)	いえ、入り口、うち、学校、キッチン、教室、 <u>公園</u> 、スーパーマーケッ ト、中国、トイレ、 <u>動物園</u> 、花園、病院、北京、幼稚園
植物 語 (13 語)	荷葉、木、きく、木の葉、 <u>草</u> 、竹、ナシの木、 <u>ハス</u> 、 <u>花</u> 、ヒマワリ、 松、ヤナギ、桃花
自然 (11 語)	青空、池、石、海、 <u>お月さま</u> 、 <u>お日さま</u> 、 <u>お星さま</u> 、川、空、土、 <u>山</u>
物象・気 象(28 語)	<u>青</u> 、 <u>赤</u> 、味、 <u>雨</u> 、いなずま、色、 <u>雪</u> 、 <u>お天気</u> 、 <u>風</u> 、 <u>雷</u> 、 <u>黄</u> 、 <u>雲</u> 、曇り、 <u>黒</u> 、氷、 <u>三角</u> 、四角、 <u>白</u> 、だいたい色、 <u>長方形</u> 、虹、日光、晴れ、 <u>火</u> 、 ピンク、 <u>丸</u> 、 <u>緑</u> 、 <u>紫</u>
抽 象 時間・空 間(26 語)	<u>秋</u> 、朝、 <u>明日</u> 、 <u>上</u> 、 <u>月</u> 、季節、昨日、 <u>今日</u> 、 <u>午後</u> 、 <u>午前</u> 、四季、下、 外、 <u>夏</u> 、 <u>旦</u> 、 <u>年</u> 、 <u>春</u> 、左、 <u>昼</u> 、 <u>昼間</u> 、 <u>冬</u> 、真ん中、右、 <u>夜間</u> 、 <u>曜旦</u> 、 <u>夜</u>
娯楽・習 俗(19 語)	秋の遠足、朝の体操、運動会、 <u>おおみそか</u> 、元旦、 <u>教師の日</u> 、ゲーム、 建国記念日、 <u>子どもの日</u> 、春節、上元、水泳、凧揚げ、誕生日、ダン ス、中秋節、縄跳び、走り幅跳び、メーデー
創作・学 習(8 語)	アニメーション、絵、 <u>写真</u> 、授業、新聞、童謡、名前、本

※ 下線で示した語は 75%以上の教員が指導している名詞、188 語である

※ 太字＋二重下線で示した語は教員全員が共通して指導している名詞、84 語である

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

2 共通に指導されている名詞

名詞 15 種類(具象語 11 種類：食料・薬品、動物、学習・遊び玩具、生活用品、人、衣料品、身体、乗り物、施設・場所、植物、自然；抽象語 4 種類：物象・気象、時間・空間、娯楽・習俗、創作・学習)ごとの 51 名中①50%以上の教員、②75%以上の教員、③教員全員のそれぞれが実際に指導している上記①～③の各名詞種類の名詞数が名詞総数に占める割合を Table 4-4 に示す。

Table 4-4 名詞種類別の指導している名詞数および割合

		50%以上の教員が 指導している名詞	75%以上の教員が 指導している名詞	教員全員が共通して 指導している名詞
具 象 語	食料・薬品	70(15.9%)	38(20.2%)	27(32.1%)
	動物	58(13.2%)	29(15.4%)	10(11.9%)
	学習・遊び玩具	35(7.9%)	2(1.1%)	0
	生活用品	48(10.9%)	20(10.6%)	9(10.7%)
	人	33(7.5%)	19(10.1%)	13(15.5%)
	衣料品	33(7.5%)	10(5.3%)	4(4.8%)
	身体	27(6.1%)	17(9.0%)	10(11.9%)
	乗り物	17(3.9%)	8(4.3%)	4(4.3%)
	施設・場所	15(3.4%)	2(1.1%)	0
	植物	13(2.9%)	3(1.6%)	3(3.6%)
	自然	11(2.5%)	4(2.1%)	3(3.6%)
抽 象 語	物象・気象	28(6.3%)	17(9.0%)	1(1.1%)
	時間・空間	26(5.9%)	15(8.0%)	0
	娯楽・習俗	19(4.3%)	3(1.6%)	0
	創作・学習	8(1.8%)	1(0.6%)	0
計		441(100%)	188(100%)	84(100%)

Table 4-4 によれば、調査した 1,288 語のうち、51 名の教員全員が共通にして指導している名詞はわずか 84 語、75%以上の教員が指導している高頻度名詞は 188 語、50%以上の教員が指導している名詞は 441 語であり、8 機関 51 名の教員が共通に指導している語彙は少なかった。

名詞 15 種類ごとの①50%以上の教員、②75%以上の教員、③教員全員のそれぞれが実際に指導している名詞数が①～③の名詞総数に占める割合を Fig. 4-1 に示す。Fig. 4-1 により、51 名の教員全員、75%以上の教員、50%以上の教員が共通に指導している名詞については、15 種類名詞分類中、「食料・薬品」類名詞の指導割合が一番高く、「動物」、「生活用品」、「人」、「身体」類の指導割合も比較的高かった。一方、「施設・場所」、「娯楽・習俗」、「創作・学習」類の指導割合が低かった。「学習・遊び玩具」、「施設・場所」、「娯楽・習俗」、「創作・学習」の 4 種類では、教員全員が共通にして指導する名詞はなかった。

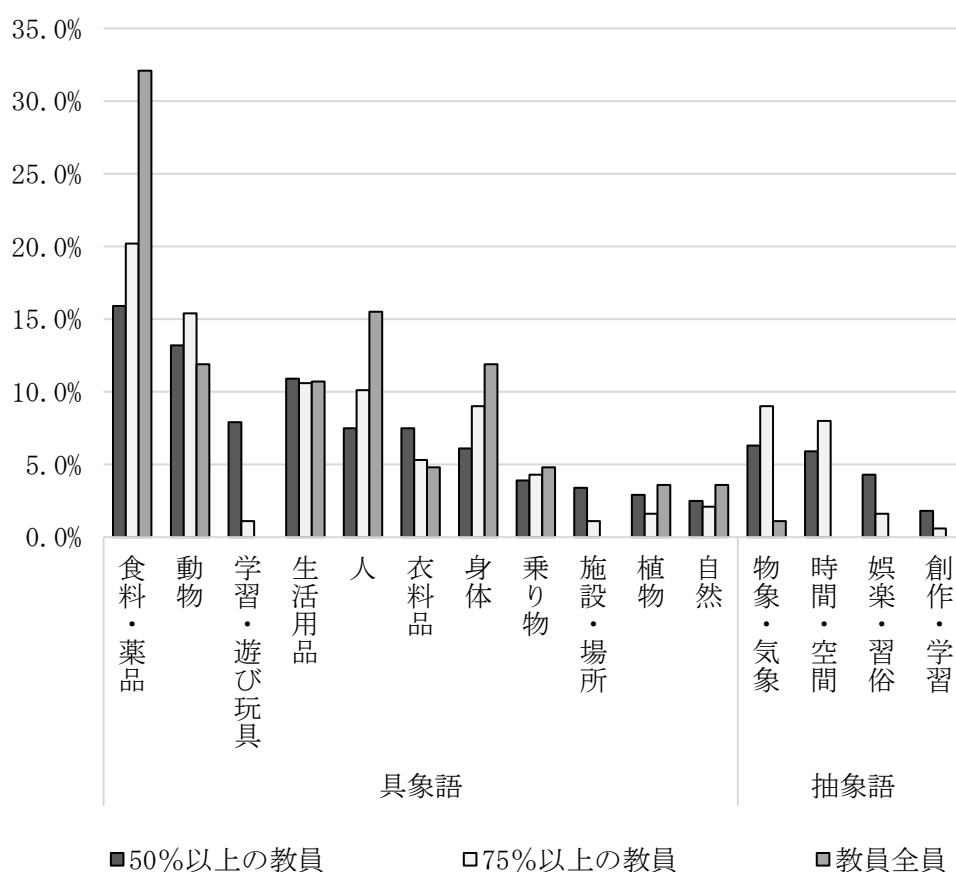


Fig. 4-1 名詞種類別の指導している語彙の割合

第5節 日本における聴覚障害幼児に指導する名詞

1 調査目的

日本の聾学校幼稚部でどのような名詞が指導の対象となっているかを分析し、名詞の指導方法に関する質問紙調査に用いる調査対象となる名詞を決定するための情報を得ることを目的とした。

2 調査対象

メールで新潟県近隣の聾学校幼稚部を対象に語彙表あるいはそれに相当する資料（以下、語彙表等と呼ぶ）の有無、研究協力可否について尋ねた。この結果から、調査対象を語彙表等の資料があり、研究協力可であった A 聾学校幼稚部、B 聾学校幼稚部、C 聾学校幼稚部とした。3校から収集した語彙表等を Table 4-5 に示す。

Table 4-5 3校から収集した語彙表等の資料

聾学校	収集した資料
A 聾学校	言語指導体系資料(改訂版)
B 聾学校	語彙調査表
C 聾学校	語彙表チェックリスト

3 調査時期

2008 年 1 月～3 月であった。

4 調査方法

まず、3つの聾学校幼稚部を訪問し、「言語指導体系資料(改訂版)」（2005）、「語彙調査表」（2002）、「語彙表チェックリスト」（2008）等の資料を収集し、その構成や使い方についての説明を受けた。

次に、収集した語彙表等を分析し、3校で共通にして指導の対象となる名詞を659語抽出した。

5 調査結果

「日本語語彙大系」(1997)、「分類語彙表一増補改訂版」(2004)、類語国語辞典(2007)と聾学校国語科担当経験者の意見を参考に、抽出した 659 個の名詞を 65 種類に分類した。抽出した名詞とその分類を Table 4-6 に示す。

Table 4-6 抽出した名詞およびその分類

種 類 (65)	名 詞 (659)
食事の メニュー (31)	あんパン、うどん、うめぼし、おかず、おかゆ、おこのみやき、お寿司、おぞうに、おつゆ、おにぎり、お弁当、おもち、カツ、カレー、ご飯、コロッケ、さしみ、サラダ、サンドイッチ、食パン、赤飯、そうめん、そば、たまごやき、つけもの、てんぷら、パン、ハンバーグ、フライ、まんじゅう、ラーメン
料理の材料 (12)	おとうふ、かまぼこ、缶詰、こんにゃく、ソーセージ、卵、ちくわ、肉、のり、ハム、豚肉、豆
野菜 (19)	いも、かぼちゃ、キャベツ、きゅうり、ごぼう、さつまいも、じゃがいも、大根、たけのこ、玉ねぎ、とうもろこし、とまと、菜っば、人参、ねぎ、白菜、ピーマン、ほうれんそう、れんこん
果物 (14)	うめ、かき、くり、さくらんぼ、なし、なつみかん、パイナップル、バナナ、ぶどう、フルーツ、みかん、メロン、もも、レモン
お菓子 (12)	飴、おやつ、カステラ、ガム、クッキー、クリーム、ケーキ、シュークリーム、せんべい、だんご、チョコレート、ドーナツ
飲料 (8)	お茶、カルピス、牛乳、ジュース、ビール、みそしる、ミルク、ヨーグルト
調味料 (13)	味の素、油、カレー粉、ケチャップ、こしょう、ごま、さとう、塩、ジャム、醤油、ソース、バター、マヨネーズ
陸上の動物 (22)	いのしし、牛、馬、おおかみ、かば、カンガルー、きつね、きりん、さい、猿、鹿、しまうま、たぬき、とら、ねずみ、羊、ひょう、豚、やぎ、ライオン、らくだ、りす
鳥(13)	いんこ、かもめ、からす、きじ、きつつき、くじゃく、すずめ、だちょう、鳥、にわとり、はと、ひよこ、ペンギン

Table 4-6 抽出した名詞およびその分類つづき

種 類	名 詞
水中の動物 (20)	あさり、いか、いるか、うなぎ、えび、おたまじゃくし、貝、かに、かめ、金魚、くじら、こい、さけ、さめ、ざりがに、たい、たこ、どじょう、めだか、わに
虫 (24)	あお虫、あり、いも虫、蚊、かたつむり、かぶとむし、かまきり、くも、くわがたむし、毛虫、こおろぎ、こがねむし、さなぎ、せみ、ちょうちょう、てんとうむし、とかげ、とんぼ、はえ、はち、ばった、ほたる、みみず、虫
動物の体の部分(5)	きば、しっぽ、つの、羽、ひげ
玩具・遊具 (35)	網、うき(水泳)、うき(魚釣り)、お人形、おはじき、おもちゃ、かぶと、カルタ、ごま、ゴム風船、さいころ、シーソー、シャボン玉、ジャングルジム、じょうろ、すごろく、すべり台、宝、たこ、だるま、積み木、つりざお、トランプ、縄、粘土、玉、はなび、はね、ピストル、風船、ブランコ、棒、水鉄砲、雪だるま、輪
運動具(3)	グローブ、バット、ボール
楽器(6)	カスタネット、タンバリン、ピアノ、ふえ、ベル、ラッパ
学用品(10)	絵、カード、切手、写真、新聞、セロテープ、のりピン、はさみ、本
筆記具(9)	鉛筆、画用紙、クレヨン、消しゴム、黒板、チョーク、ノート、ペン、マジック
家具・雑品 (14)	椅子、糸、うちわ、鏡、かご、かびん、げたばこ、こたつ、ごみばこ、ストーブ、たんす、机、時計、レンダー
電気用品 (7)	スイッチ、洗濯機、扇風機、掃除機、でんち、ラジオ、冷蔵庫
寝具(4)	ざぶとん、ふとん、枕、毛布
台所用品 (16)	お皿、お盆、おゆお碗、ガス、ざる、ストロー、スプーン、茶碗、鍋、箸、ふた、包丁、ポット、まな板、やかん
持ち物(6)	かさ、かばん、すいとう、鼻紙、ハンカチ、袋

Table 4-6 抽出した名詞およびその分類つづき

種 類	名 詞
洗面・そうじ用品(7)	せっけん、雑巾、タオル、バケツ、歯ブラシ、ブラシ、ほうき
家族(8)	いもうと、おかあさん、おとうさん、おとうと、おじいさん、おにいさん、おねえさん、おばあさん
親類(2)	おじさん、おばさん
職業(6)	運転手、お医者さん、お巡りさん、校長先生、先生、郵便屋さん
役柄・人物(10)	王様、王女様、男、お姫さま、女、子ども、どろぼう、泣き虫、魔法使い、弱虫
人称(4)	自分、人、みんな、みなさん
衣服(14)	オーバー、靴下、ジャンパー、スカート、ズボン、セーター、タイツ、長ズボン、パジャマ、半ズボン、パンツ、長そで、半そで、レインコート
履物(3)	靴、サンダル、ながぐつ
付属品(4)	ベルト、ボタン、めがね、リボン
体の各部分(33)	顎、お尻、おでこ、おへそ、親指、髪、顔、毛、肩、体、薬指、首、小指、舌、背、背中、血、爪、手、中指、喉、歯、鼻、左手、ひざ、ひじ、人差し指、骨、眉、右手、胸、指、もも
体の状態(7)	あくび、くしゃみ、咳、熱、裸、裸足、虫歯
分泌物(5)	汗、うんこ、つば、涙、鼻水
怪我・病気(3)	風邪、怪我、病気
乗り物(14)	オートバイ、救急車、自転車、自動車、シート、消防車、電車、トラック、バス、パトカー、飛行機、船、ヘリコプター、ボート
施設(9)	お寺、会社、学校、劇場、公園、消防署、水族館、動物園、病院

Table 4-6 抽出した名詞およびその分類つき

種 類	名 詞
店舗(11)	お店、デパート、マーケット、〇〇屋(お菓子屋、おもちゃ屋、果物屋、魚屋、電機屋、本屋、とこ屋)
建物の場所 (12)	エスカレーター、エレベーター、お風呂、お便所、階段、教室、玄関、体育館、庭、プール、部屋、廊下
建材・建具 (3)	ガラス、ドア、窓
場所名(5)	たんぼ、トンネル、橋、畑、道
地名(1)	日本
草(4)	草、クローバー、すすき、つくし
木(7)	いちろう、木、ささ、竹、どんぐり、松、もみじ
花(10)	あさがお、あじさい、カーネーション、きく、コスモス、桜、すみれ、たんぽぽ、ヒヤシンス、ゆり
植物の部分 (8)	枝、球根、種、つぼみ、葉っぱ、花、花びら、芽
天文(6)	お月さま、お日さま、お星さま、雲、空、虹
鉱物(3)	石、砂、土
地勢(4)	池、海、川、山
気象(7)	雨、あられ、お天気、雷、曇り、晴れ、雪
物象(3)	音、氷、火
災害(2)	火事、地震
形(3)	三角、丸、四角
色(13)	青、赤、黄色、黒、白、だいだい色、灰色、真っ赤、真っ黒、真っ白、緑、紫、桃色
季節(4)	秋、夏、春、冬
時間(18)	朝、あさって、明日、おととい、おとし、昨日、今日、去年、今年、今週、〇〇時、先週、年、昼、毎日、夜、来週、来年

Table 4-6 抽出した名詞およびその分類つづき

種 類	名 詞
曜日(7)	金曜日、月曜日、火曜日、水曜日、土曜日、日曜日、木曜日
日付(12)	いつか、〇〇月、ここのか、ついたち、とおか、なのか、〇〇日、ふつか、みっか、むいか、ようか、よっか
位置(14 語)	上、後ろ、下、外、そば、縦、隣、中、左、前、真ん中、右、向こう、横
遊び(21)	足踏み、遊び、あやとり、鬼ごっこ、かくれんぼ、かけっこ、かるたとり、ゲーム、じゃんけん、すごろく、砂遊び、たこあげ、玉いれ、つなひき、なわとび、ぬりえ、はねつき、まね、ままごと、水遊び、わなげ
スポーツ (6)	スキー、相撲、体操、鉄棒、ボーリング、野球
家庭行事 (12)	お寺まいり、おはかまいり、お盆、お祭り、誕生日、母の日
学校行事 (6)	運動会、遠足、お正月、クリスマス、子どもの日、七夕、夏休み、春休み、豆まき、ひな祭り、冬休み、休み
数(14)	いくつ、いくら、五つ、数、九つ、十、七つ、半分、一つ、二つ、三つ、六つ、八つ、四つ
助数詞(11)	〇〇円、〇〇冊、〇〇台、〇〇番、〇〇匹、〇〇人（ひとり、ふたり） 〇〇本、〇〇枚、〇〇列、

※（ ）内の数字は名詞数

出典：王(2009)に基づき筆者が作成

第6節 考察

1 指導している名詞の数について

Table 4-4 によれば、51 名中①50%以上の教員が実際に指導している名詞は 441 語であり、②75%以上の教員が実際に指導している名詞は 188 語であり、③教員全員が実際に指導している名詞は 84 語であった。名詞 15 種類のうち、3つの場合とも「食料・薬品」、「動物」、「生活用品」と「人」の指導している名詞数が多く、「施設・場所」、「自然」と「創作・学習」の指導している名詞数が少なかった。

劉・張・黄(2015)は健聴児が3歳に表出できる語彙が約 1100 語、4歳が約 1600 語、5歳に約 2300 語、6歳までに表出できる語彙が約 3500 語であり、理解語彙が表出語彙より多いことが指摘された。そして、幼児が身に付けた各品詞中、名詞は 30%~35%であることも推測された。劉・張・黄(2015)の研究から、健聴児が3歳に表出できる名詞が 330~385 語、4歳が 480~560 語、5歳が 690~805 語、6歳までに表出できる名詞が 1050~1225 語と推測した。本研究の調査結果では、①50%以上の教員が実際に指導している名詞の 441 語は、健聴児 4歳より低かった。②75%以上の教員が実際に指導している名詞の 188 語、と③教員全員が実際に指導している名詞の 84 語は健聴児 3歳より低かった。

また、聴覚障害児の語彙の習得について、ことばを学習するチャンスが少ない、習得する語彙の範囲が狭いなどの問題点が挙げられた(左藤・四日市, 2000 ; 我妻, 2003)。そこで、健聴児に比べ、聴覚障害幼児に指導する語彙数を増える必要があると考えられる。

2 指導している名詞の種類について

Fig. 4-1 により、聴覚障害幼児に指導している名詞は、日常生活中によく接する具象語が多く、抽象語の指導割合が低いことがわかった。15 種類名詞分類中、①51名の教員全員、②75%以上の教員、③50%以上の教員の3つ場合とも、「食料品・薬品」類名詞の指導割合が一番高く、「動物」、「生活用品」、「人」、「身体」類の指導割合も比較的高かったが、「施設・場所」、「娯楽・習俗」、「創作・学習」類の指導割合が低かった。石坂ら(2009)は聴覚障害幼児の名詞の習得においては、指導と習得が比較的容易な具象語が中心であると指摘し、本研究の結果と一致している。

聴覚障害児にとっては、抽象語の獲得が困難であることが示唆され、いまだに未解決な課題である(左藤・四日市, 2000 ; 我妻, 2003 ; 守屋・西山, 2010)。抽象語をあまり指導しないことは、抽象語の獲得困難の1つの原因だと考えられ、抽象語の指導割合を高くする必要

があると考えられる。そのためには抽象語の指導方法についても検討される必要があり、この点については本論文の後半で扱っている。

3 中国と日本における指導する名詞の比較

中国と日本における指導する名詞を比較するため、Table 4-6 の日本における聾学校幼稚部の語彙表から抽出した名詞を Table 4-4 を参考にし、分類した。なお、中国では「数量」について調査しなかったため、Table 4-6 の名詞種類「数」と「助数詞」は分析しなかった。そして、名詞種類別の中国と日本の聾学校幼稚部では指導する名詞の数およびその名詞数が当該国の名詞総数に占める割合を Table 4-7 と Fig. 4-2 に示す。

Table 4-7 中国と日本における聾学校幼稚部の指導する名詞および割合

種 類		中 国	日 本
具 象 語	食料・薬品	70(15.9%)	109(17.2%)
	動物	58(13.2%)	84(13.2%)
	学習・遊び玩具	35(7.9%)	60(9.3%)
	生活用品	48(10.9%)	50(8.5%)
	人	33(7.5%)	30(4.7%)
	衣料品	33(7.5%)	24(3.3%)
	身体	27(6.1%)	48(7.6%)
	乗り物	17(3.9%)	14(2.2%)
	施設・場所	15(3.4%)	41(6.5%)
	植物	13(2.9%)	29(4.6%)
	自然	11(2.5%)	13(2.1%)
抽 象 語	物象・気象	28(6.3%)	28(4.4%)
	時間・空間	26(5.9%)	55(8.7%)
	娯楽・習俗	19(4.3%)	45(7.1%)
	創作・学習	8(1.8%)	4(0.6%)
計		441(100%)	634(100%)

※ () 外の数字は名詞数

Fig. 4-2 によれば、中国と日本の聾学校幼稚部とも指導する名詞について、「食料・薬品」、「動物」と「生活用品」類の割合が一番高く、「乗り物」、「自然」と「創作・学習」類の割合が低かった。「人」、「衣料品」、「施設・場所」、「時間・空間」、「娯楽・習俗」の5種類は、中国と日本の指導割合の差は大きかったが、その他の種類では中国と日本の差は小さかった。

「人」と「衣料品」類について、中国の割合が日本より高かった。中国では家族・親類の呼びかけ方が日本より複雑であるため、教える名詞の数の割合も高かったと考えられる。例えば、日本では父方側のおじいちゃんと母方側のおじいちゃんの呼びかけ方は同じだが、中国では違う呼びかけ方となる。中国の調査対象校は北方から南方、最低気温-25℃のところから最高気温 35℃のところまでであるため、「衣料品」の中にいろんな種類の服装などが指導している。例えば、綿入れの服装など。

「施設・場所」、「時間・空間」と「娯楽・習俗」類について、日本の割合が中国より高かった。日本の聾学校幼稚部では校外見学、店屋さんごっこ遊びなどの活動が多いため、「施設・場所」類のことばを多く教えていると考えられる。日本の「時間・空間」類では、曜日(月曜日～日曜日)と日付(ついたち～とおか)を表す名詞が中国(曜日と日の2語だけ)より多いため、指導割合が高かったと考えられる。「娯楽・習俗」では、日本は遊びの名前が数多くあったため、中国より割合が高かったと考えられる。

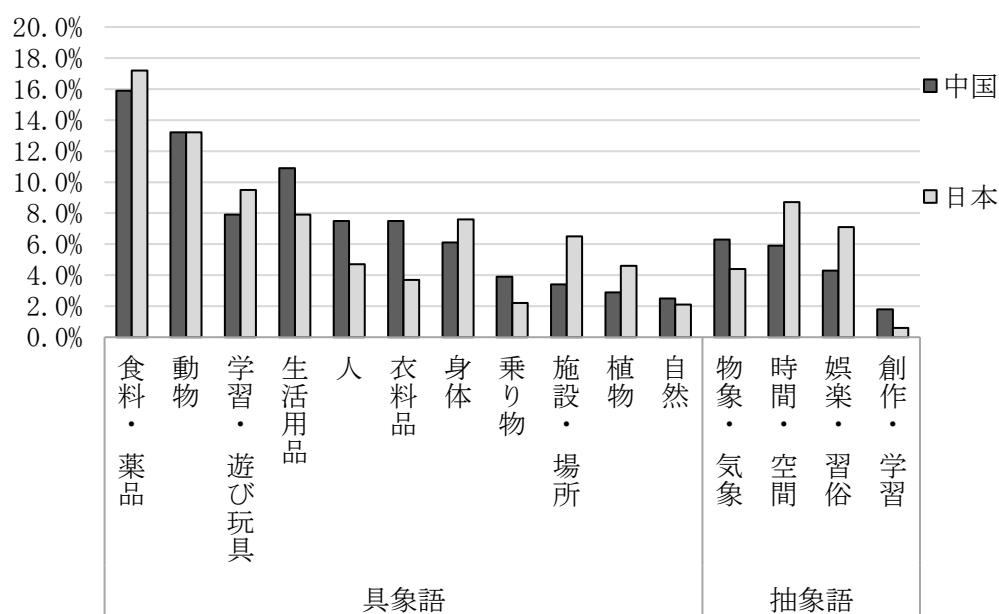


Fig. 4-2 中国と日本の聾学校幼稚部では指導する名詞 15 種類の割合

第2章 中国における聴覚障害幼児の名詞の習得状況

第1節 目的

本論第1章では、中国における聾学校幼稚部などの教育機関の教員が聴覚障害幼児に指導している名詞の数および種類を明らかにした。次に、それらの名詞について、聴覚障害幼児がどの程度身に付けているのかを調べる必要があると考えた。

そこで本研究では、第1章で得られた441語(Table 5-1)の名詞に焦点を当て、中国の聴覚障害幼児の教育機関で早期教育を受けている中国人聴覚障害幼児を対象に調査を行い、中国人聴覚障害幼児が習得する名詞の数や種類が、年齢が上がるにつれてどのように変化するかを明らかにすることを目的とした。

第2節 方法

1 調査対象

中国の東北地域、華中地域、華南地域にある聾学校等5機関の聴覚障害幼児担当の教員36名を調査回答者とし、郵送法による質問紙調査を行った。

36名教員の基本状況について調査した結果、36名の平均教務年数は8.6年、幼稚部での平均勤務年数は6.9年、大学卒21名、専門学校卒15名、幼稚園の教員免許を持つ教員は22名、小学校の教員免許を持つ教員は7名、中学校以上の教員免許を持つ教員は7名、平均的に1名の教員が3.4名の幼児を担当していた。

2 調査対象児

聴覚障害幼児の言語発達は個人差が大きいことが知られている。そこで、なるべく等質の聴覚障害幼児を調査対象とするため、①聴覚障害以外の障害がない、②補聴器あるいは人工内耳を6か月以上装用している、③聾学校等での指導を6か月以上受けている、④教師との主たるコミュニケーション手段が聴覚口話である、という条件を全て満たす聴覚障害幼児3歳児、4歳児、5歳児合計94名を調査対象児とした。調査対象児の基本情報をTable 5-1に示す。

Table 5-1 対象児94名の基本情報

		3歳児(33名)	4歳児(31名)	5歳児(30名)
対象児の月齢(平均値とSD)		41.6±3.5	51.8±2.7	64.8±3.4
入学時の月齢(同上)		27.8±5.0	31.6±8.7	41.5±14.0
良耳の平均聴力レベル(同上)		92.4±16.2dB	91.5±18.5dB	88.1±23.2dB
補聴開始月齢(同上)		24.2±6.7	27.6±8.4	30.8±13.8
補聴器・人工内 耳の装用状況	両耳 HA	8名	11名	13名
	HA+CI	11名	11名	8名
	片耳 CI	14名	9名	9名

HA：補聴器 CI：人工内耳

出典：王・我妻(2016)

3 調査内容と方法

石川・澤(2009)は、3歳～5歳の聴覚障害幼児を対象に動詞、形容詞および副詞の語彙理解と表出について、504語のチェックリストを作成し、各語彙について、理解語彙と表出語彙の両方について、「○印(できる)」、「△(○をつけるほど確実ではなく、できるかできないかがあいまいである)」、「空欄(できない)」として保護者にチェックしてもらった。

本研究では石川・澤(2009)の語彙チェック方法を参考にし、本研究調査対象児の担任教師に本論第1章 Table 4-3 で得られた名詞 441 語について、以下の基準に該当する名詞を対象幼児一人ひとりについてピックアップしてもらった。

- ①「日常生活の中で幼児が意味がわかる名詞」あるいは「こちらが言う名詞の意味がわかる」という基準で、その片方または両方に該当する名詞をその幼児の「理解語」とした。
- ②「日常生活の中で正しく言える名詞」あるいは「こちらが名前を聞くとその名詞が言える」という基準で、その片方または両方に該当する名詞をその幼児の「表出語」とした。

4 調査期間

調査は2014年10月～2015年3月に実施した。

第3節 結果

1 各年齢の理解語と表出語

調査した名詞 441 語中、調査の対象となった 94 名の聴覚障害幼児一人ひとりについて理解語数と表出語数を集計した。3 歳児、4 歳児、5 歳児の理解語、表出語の平均語数および標準偏差を Table 5-2 に示す。

Table 5-2 調査対象 441 語中の理解語数と表出語数

	平均理解語数	平均表出語数
3 歳児 (33 名)	275.8 語 (SD105.5)	255.0 語 (SD105.6)
4 歳児 (31 名)	290.9 語 (SD 91.5)	284.6 語 (SD 92.7)
5 歳児 (30 名)	358.9 語 (SD 73.1)	347.5 語 (SD 77.5)

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

年齢を要因とした分散分析を行った結果、理解語、表出語の両方とも有意差が認められた(理解語： $F(2, 91)=7.0$, $p<.01$ 表出語： $F(2, 91)=7.6$, $p<.01$)。LSD 法による多重比較を実施した結果、理解語と表出語の両方とも、3 歳児－5 歳児間、4 歳児－5 歳児間でそれぞれ有意差が認められた(年齢と理解語： $MSe =8653.7$, $p<.05$ 年齢と表出語： $MSe =9017.0$, $p<.05$)。以上の結果から、理解語と表出語のいずれにおいても、5 歳児の方が 3 歳児、4 歳児より多いことが示された。

また、対象幼児の語彙獲得に関して、調査後、調査に協力してくれた教師達からは①対象となった聴覚障害幼児の補聴開始時期が遅く、言語獲得のスタートが健聴児より遅れてしまい、指導開始時に既に語彙が不足していた、②補聴器や人工内耳を使用しても聞こえは完全ではない、③聴覚障害幼児の言語学習能力が十分に育っていない、④保護者等周囲の人は聴覚障害幼児に対して子どもが知っている簡単な言葉で話しかけることが多く、新たな語彙の獲得につながっておらず、さらに保護者は聴覚障害幼児への話しかけ方を十分に理解していない、⑤教育機関での聴覚障害幼児に対する学習内容が簡単であるため使用する語彙の種類が少ない、のようなコメントが得られた。

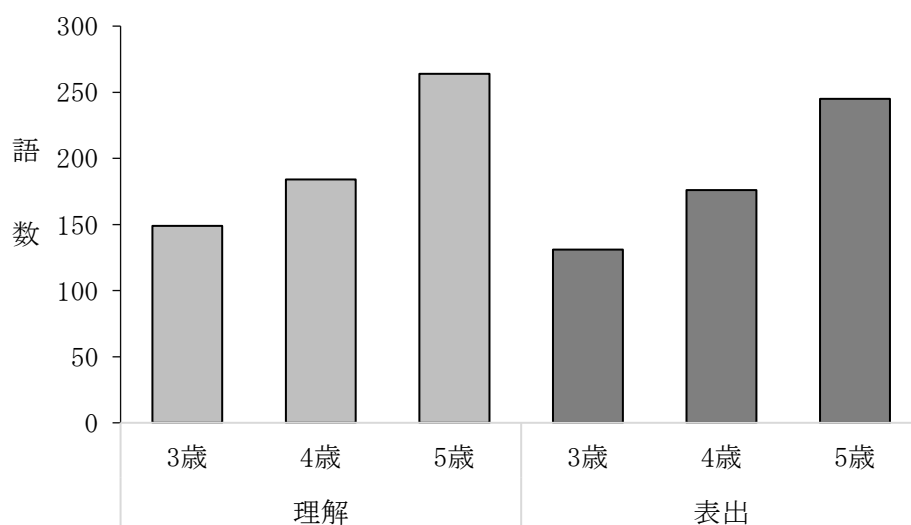
2 理解語と表出語の通過率

前節で述べた「理解語」と「表出語」のチェック方法によりチェックした結果、ある名詞に対して対象幼児の何％が理解できたか、あるいは表出できたかを「通過率」とし、聴覚障害幼児が理解あるいは表出できる名詞を①80％以上の通過率、②60％～79％の通過率、③40％～59％の通過率、④20％～39％の通過率、⑤19％以下の通過率の5段階分けた。年齢ごとの各通過率段階の理解できる名詞数および表出できる名詞数を Table 5-3 に示す。

Table 5-3 年齢ごとの各通過率段階の理解できる名詞数と表出できる名詞数

通過率	3 歳		4 歳		5 歳	
	理解名詞	表出名詞	理解名詞	表出名詞	理解名詞	表出名詞
80％～100％	149	131	184	176	264	245
60％～ 79％	122	113	110	107	123	124
40％～ 59％	77	75	75	78	45	56
20％～ 39％	71	83	45	50	9	15
0 ～ 19％	22	39	27	30	0	1

さらに、年齢ごとに 80％以上の幼児が理解あるいは表出できる名詞を大半の幼児が理解あるいは表出できる名詞と解釈することとし、80％以上の幼児が理解できる名詞を通過率 80％以上の理解語、80％以上の幼児が表出できる名詞を通過率 80％以上の表出語として年齢ごとに集計した。その結果、通過率 80％以上の理解語は 3 歳児で 149 語、4 歳児で 184 語、5 歳児で 264 語であった。通過率 80％以上の表出語は 3 歳児で 131 語、4 歳児で 176 語、5 歳児で 245 語であった。集計結果を Fig. 5-1 に示した。



出典：王・我妻(2016)

Fig. 5-1 通過率 80%以上の理解語数と表出語数

3 名詞の種類別の年齢的变化

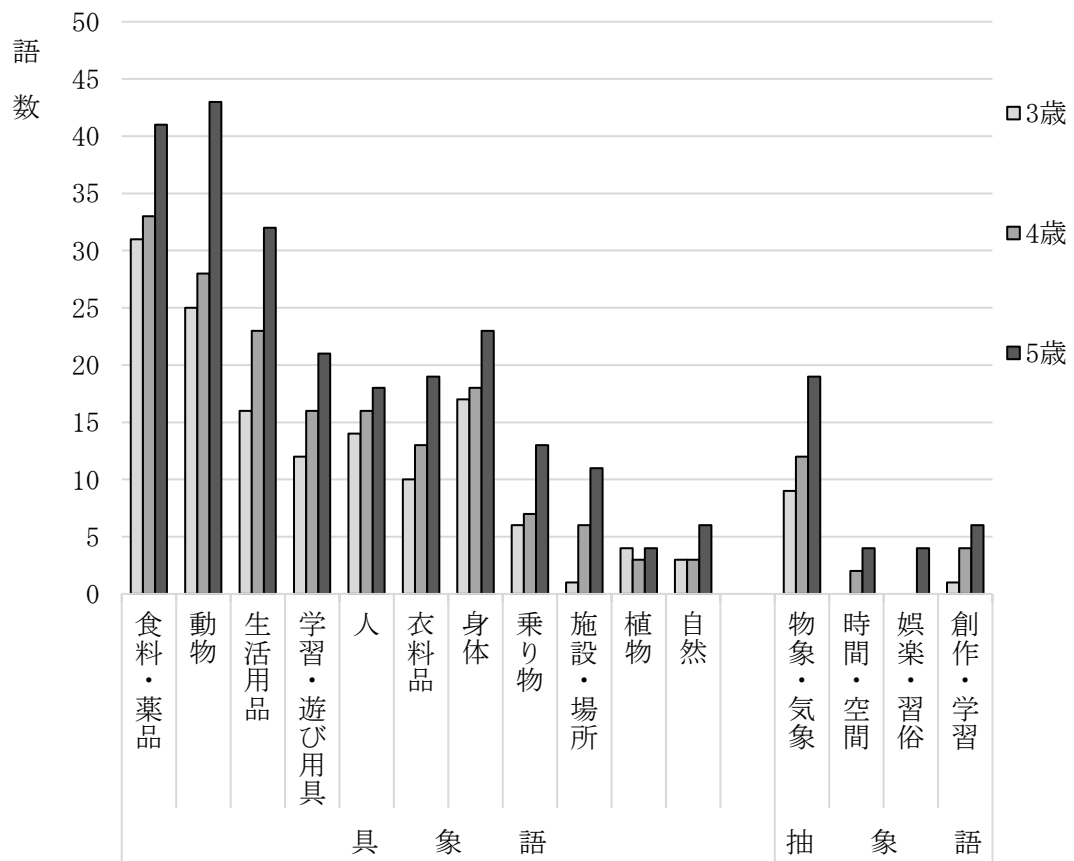
各年齢段階における通過率 80%以上の理解語および表出語を名詞の種類ごとに集計した (Table 5-4)。集計結果をそれぞれの名詞の種類に含まれる名詞数が多い順に Fig. 5-2、Fig. 5-3 に示す。

理解語については、ほとんど全ての名詞の種類において年齢が上がるにつれて理解語数が増加している (Fig. 5-2)。その中でも「施設・場所」「創作・学習」のように 4 歳以降になって増加する名詞や、「食料・薬品」「動物」「乗り物」のように 5 歳になって増加する名詞があった。

表出語についても理解語同様ほとんど全ての名詞の種類において年齢が上がるにつれて表出語数の増加が見られた (Fig. 5-3)。その中でも「学習・遊び用具」「施設・場所」など 4 歳以降になって増加する名詞や、「食料・薬品」「動物」「乗り物」など 5 歳になって獲得する名詞があった。

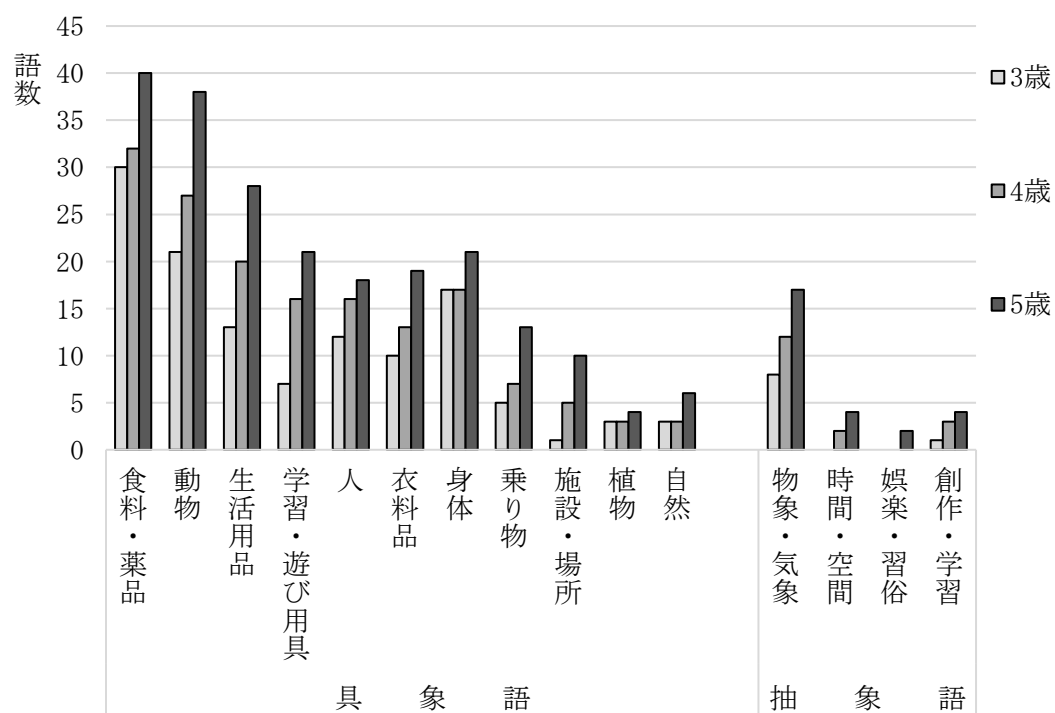
Table 5-4 年齢ごとの通過率 80%以上の理解できる名詞数と表出できる名詞数

		3 歳		4 歳		5 歳	
		理解	表出	理解	表出	理解	表出
具 象 語	食料・薬品	31	30	33	32	41	40
	動物	25	21	28	27	43	38
	生活用品	16	13	23	20	32	28
	学習・遊び玩具	12	7	16	16	21	21
	人	14	12	16	16	18	18
	衣料品	10	10	13	13	19	19
	身体	17	17	18	17	23	21
	乗り物	6	5	7	7	13	13
	施設・場所	1	1	6	5	11	10
	植物	4	3	3	3	4	4
	自然	3	3	3	3	6	6
抽 象 語	物象・気象	9	8	12	12	19	17
	時間・空間	0	0	2	2	4	4
	娯楽・習俗	0	0	0	0	4	2
	創作・学習	1	1	4	3	6	4
計		149	131	184	176	264	245



出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

Fig. 5-2 名詞の種類ごとの通過率 80%以上の理解語数



出典：王・我妻(2016) に基づき筆者が作成

Fig. 5-3 名詞の種類ごとの通過率 80%以上の表出語数

第4節 考察

この第2章は第1章で抽出された441語について調査したものだが、第1章の対象児と第2章の対象児は同じではない。第1章で抽出された名詞が第2章の幼児に対して指導されているかどうかは不明であるので、結果の解釈や考察には慎重でなければならない。しかし、この441語は収集された1,286語からいくつかの基準で抽出された名詞であり、ある程度の制限はあるものの、考察を進めることとした。

1 早期発見、早期教育システムの必要性

調査対象となった聴覚障害幼児の場合、補聴開始年齢や専門機関による言語指導の開始年齢がいずれも2歳以降の場合が多かった(Table 5-1)。一方、健聴乳幼児の言語発達は0歳児から既に始まっており、聴覚障害幼児の言語発達はそのスタートの時期が遅れてしまう可能性がある。この問題を解決するためには、0歳からの早期発見、早期教育のシステムが構築され、機能することが必要であろう。

中国の聴覚障害児教育は1887年の最初の聾学校設立あたりから始まり、その本格化および近代化の流れは建国当初の教育、教育の再開(1966年から中国文化大革命により障害児教育が10年あまり停滞し、1977年から再開した)、分離から統合への教育、就学前教育から一貫した教育システムの開発へと発展の5段階に分けられる。障害児に対する早期教育に関する下記の政策措置が開始されたのは2009年以降と比較的最近のことである(Table 1-1)。

「特殊教育事業の推進における意見書」(2009)では、障害児就学前期の教育的ニーズに合わせ、地域の事情に適した措置をとり、条件の整った地域では積極的に0～3歳の障害乳幼児の早期介入、早期教育及び療育機構を建設することが示された。

「障害者のための社会保障体系及びサービスシステム構築の推進に関する指導意見書」(2010)では、障害者教育システムの整備、障害者教育レベルの向上のため、障害児の療育機構、福祉機構、就学前教育機構を通し、障害乳幼児に対する早期介入、早期療育、就学移行支援を行うことが勧められた。

「国家中長期教育改革・発展計画綱要(2010-2020年)」(2010)では、2020年までに教育の現代化を実現させること、学習型社会を形成すること、特殊教育学校を増やすこと、教師の専門性を向上させること、特殊教育システムを改善させること、特殊教育の保障メカニズ

ムを健全化させることなどの目標が掲げられた。

「障害者事業“十二・五”発展綱要(2011-2016年)」(2011)では、障害児童の就学前リハビリテーション教育を発展させることは現在実施中の教育に関して定められた主な任務の一つであると示された。

「特殊教育高揚計画(2014-2016年)」(2014)では、障害児義務教育の入学率の向上、就学前教育から高等学校及び専門学校までの一貫した教育システムの確立とその教育計画が示され、「医教結合」を実験的に展開し、教育と医学・リハビリテーションを同時に実施することも提案された。

以上のように、現在は聴覚障害児の早期教育が発展しつつある状態であり(李・王・孟, 2013)、今後この問題は少しずつ解消されるものと期待される。

2 語彙獲得の個人差の問題

今回の調査対象児を選んだ際、①聴覚障害以外の障害がない、②補聴器あるいは人工内耳を6か月以上装用している、③聾学校等での指導を6か月以上受けている、④教師との主たるコミュニケーション手段が聴覚口話である、という条件を設け、ある程度等質の集団にしたにもかかわらず、Table 5-2のSDに示されるように、個人差は年齢が上がるにつれて少なくなる傾向はあるものの、いずれの年齢においても個人差が非常に大きく、5歳になると名詞の語彙が増加するとは明確には言えないと解釈される結果であった。

聴覚障害幼児が有する語彙は個人差が非常に大きいことや、健聴幼児と比較して語彙量が少ないこと、語彙に偏りがあることが知られている(岡田・都築, 1978; 岡田, 1986; 左藤・四日市, 2000; 我妻, 2003)。Table 5-1に示されたように、対象児の入学年齢、補聴開始年齢のSDが大きく、幼児の言語獲得のスタート時期、言語学習能力の育ち、専門的な指導を受ける時期に違いがあり、さらに教員の指導経験および指導方法により、対象児の個人差が大きくなったのではないかと考えられる。

また、子どもの年齢が上がるにつれて知っている語彙数が増え(藤友, 1980; 石川・澤, 2009)、生活経験を重ねるにつれて知っていることばの数が増えることなどから、聴覚障害幼児の個人差は年齢が上がるにつれて少なくなるのではないかと考えられる。

今後は各年齢段階に適した語彙にどのようなものがあるのかを具体的な単語のレベルで明らかにし、個人に対応した語彙指導だけでなく、各年齢段階の発達に応じた指導語彙を検討し、健聴幼児の語彙発達も参考にしながら各年齢段階に適合した指導語彙表の作成や

語彙指導計画の開発が望まれる。

3 理解語数と表出語数の年齢的变化

聴覚障害幼児の言語能力に関しては年齢的な差よりも個人差が大きいことが聾学校現場では共通見解になっている。今回調査した 441 語全体についての集計結果でも個人差が大きかったことから、年齢的な語彙の増加は明確には示されなかった。しかし、分析の対象となった 441 語のうち、3 歳児の平均理解語数は 275.8 語、平均表出語数は 255.0 語と 441 語の約 6 割、4 歳児では理解語数は 290.9 語、表出語数は 284.6 語で約 6.5 割、5 歳児では理解語数は 358.9 語、表出語数は 347.5 語と約 8 割であり、年齢が上がるにつれて指導語彙の獲得が進んでいる様子がうかがえた (Table 5-2)。さらに、通過率 80% 以上の名詞に限って集計すると、年齢が上がるにつれて語彙が増加している様子がより明確に示された (Table 5-4、Fig. 5-1)。

健聴幼児では 3 歳あたりから急激に語彙が増加することが知られている。一方、今回の対象幼児も年齢ごとの語彙の増加は見られるが、その増加はゆるやかである。その理由として、教員達からのコメントをまとめると以下の 5 つになる。①言語指導開始時に既に語彙が不足していた、②補聴器や人工内耳を使用しても聞こえは完全ではない、③言語学習能力が十分に育っていない、④新たな語彙の獲得につながっておらず、⑤指導する語彙の種類が少ない。今回の対象幼児は補聴開始時期および入学時期ともに 2 歳を越えている場合がほとんどである (Table 5-1)。つまり、2 歳を越えてから聴覚の活用と専門教師による意図的な言語指導が開始されたと推測でき、上記コメントにあるような理由で語彙の増加もゆるやかになっていると思われた。王・我妻 (2014) の調査によれば、中国では聴覚障害幼児の年齢によってクラスを分ける学校があるが、幼児の人数が少ないなどの理由で、幼児の年齢にかかわらず、同一クラスで指導を行う学校がほとんどであった。同一クラスで指導を行う際、指導内容が大きい子に対して簡単になりやすく、幼児の年齢が上がるにつれて語彙の増加はゆるやかである原因の 1 つと考えられる。

また、Table 5-2 により、理解できる名詞数と表出できる名詞数を比較すると、いずれの年齢でも「理解」のほうが多いことから、「理解」は「表出」に先行して獲得されることが示された。石川・澤 (2009) は、聴覚障害幼児の動詞、形容詞および副詞の語彙理解と表出について調査した結果、「理解」は「表出」に先行して獲得されることも指摘され、本研究の結果と一致している。

4 名詞の種類の年齢的变化

Fig. 5-2 によれば、ほとんど全ての名詞の種類において年齢が上がるにつれて理解語数が増加しているが、その中でも「施設・場所」、「創作・学習」のように4歳以降になって増加する名詞や、「食料・薬品」、「動物」、「乗り物」のように5歳になって増加する名詞があった。

Fig. 5-3 によれば、表出語についても理解語同様ほとんど全ての名詞の種類において年齢が上がるにつれて表出語数の増加が見られ、その中でも「学習・遊び用具」、「施設・場所」など4歳以降になって増加する名詞や、「食料・薬品」、「動物」、「乗り物」など5歳になって獲得する名詞があった。

また、理解語と表出語の違いについて年齢ごとに見てみると、3歳児は「学習・遊び用具」、「動物」などでは理解はできるが表出ができない名詞があること、4歳児では理解語数と表出語数にあまり違いがないこと、5歳児では「動物」「生活用品」などで理解語より表出語が少ないという傾向が見られた。

Table 5-4 によれば、抽象語に関してはもともと指導している語数が少なく、語彙の増加はわずかであった。石坂・三浦(2009)では、聴覚障害児の抽象語の語彙不足が指摘され、聴覚障害児の語彙獲得が具象名詞中心になってしまい、抽象名詞の語彙不足が文理解など他の側面にも影響すると示唆された。聴覚障害児の語彙指導として抽象語の指導は重要であり、指導語彙として抽象語を増やすことが必要と考えられる。

以上のように、今回の調査結果から年齢が上がるにつれ語彙獲得に量だけでなく質的にも発達的な変化があることが示唆された。

第3章 中国における聴覚障害幼児に対する名詞の指導方法

第1節 目的

本論第1章では、中国における聾学校幼稚部などの教育機関の教員が聴覚障害幼児に指導している名詞の数および種類を明らかにし、第2章では聴覚障害幼児が習得する名詞の数や種類が、年齢が上がるにつれてどのように変化するかを明らかにした。次に、それらの名詞をどのような方法で指導しているのかを調べる必要があると考えた。

そこで本研究では、聴覚障害幼児を対象に実際に指導している名詞および名詞の種類と指導方法の関係を明らかにすることを目的とした。

第2節 方法

1 調査対象

中国の東北地域、華北地域、華南地域にある聾学校等で聴覚障害幼児を対象に教育を行っている8機関51名の教員を対象に質問紙調査および面接を行った。

2 調査の内容と方法

(1) 名詞の種類

本論第1章では、調査対象教員の半数以上が聴覚障害幼児に実際に指導している名詞441語を抽出し、それらの名詞を15種類に分類した(Table 6-1)。具体的な名詞はTable 4-3に示したとおりである。

Table 6-1 名詞の種類および各種類の名詞数

具 象 語		抽 象 語	
種 類	語 数	種 類	語 数
食料・薬品	70	物象*・気象	28
動物	58	時間・空間	26
学習・遊び玩具	35	娯楽・習俗	19
生活用品	48	創作・学習	8
人	33		
衣料品	33		
身体	27		
乗り物	17		
施設・場所	15		
植物	13		
自然	11		

* 物象とは、物の世界の現象、物の姿・形のことである

(2) 指導方法についての調査

名詞の種類と指導方法の関係を調べるため、まず、江口(1980)と井原・草進・都築(1982)にある語彙指導法を参考にし、以下の5つの指導方法を設定した。

- ①「絵・写真法」：絵や写真を見せながら教える方法。
- ②「実物法」：実物を見せたり、触らせたりしながら教える方法。
- ③「動作法」：動作させたり、実際に体験させながら教える方法。
- ④「比較法」：対になる言葉の例を挙げ、比較しながら教える方法。
- ⑤「役割法」：使用方法を教えながら言葉を理解させる方法。

これらの指導方法の使用頻度として、いつも使用する(10回中8回以上の頻度)、よく使用する(10回中4～7回の頻度)、たまに使用する(10回中3回以下の頻度)、使用しない、の4選択肢を設定し、調査の対象となった教師51名に、名詞の種類ごとに5つの指導方法それぞれについて、使用頻度を選択してもらった。

3 調査期間

調査は2013年3月～2013年10月に実施した。

第3節 結果

1 各指導方法の使用頻度

指導方法5つのそれぞれの名詞の指導における使用頻度について、以下の基準で得点化した。

4点：いつも使用する（10回中8回以上使用）

3点：よく使用する（10回中4～7回使用）

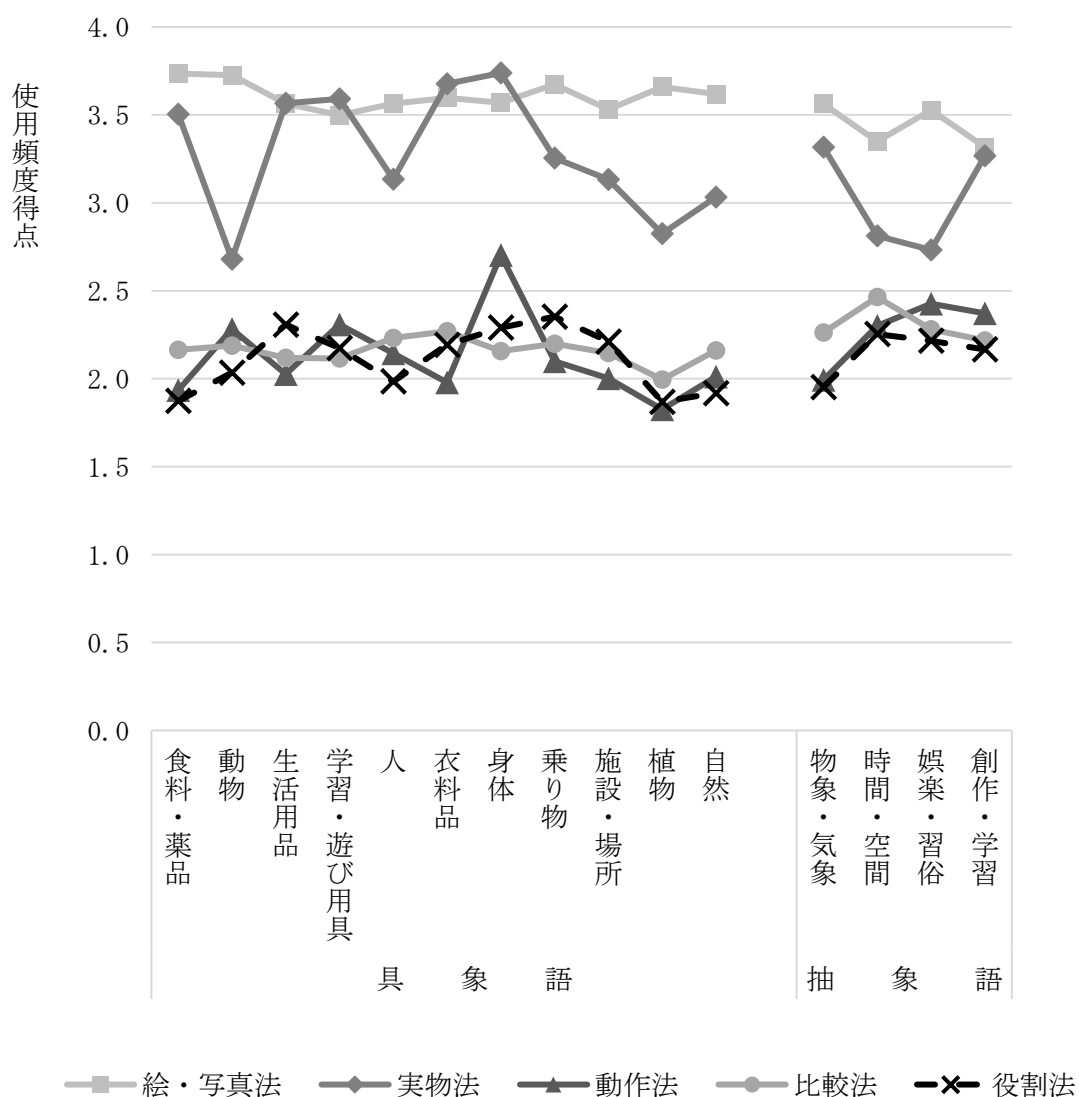
2点：たまに使用する（10回中3回以下の使用）

1点：使用しない。

得点化は名詞の種類ごとに行った。名詞の種類と指導方法の使用頻度の得点を Table 6-2 と Fig. 6-1 に示す。

Table 6-2 名詞の種類と指導方法の使用頻度得点

		絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
具 象 語	食料・薬品	3.7	3.5	1.9	2.2	1.9
	動物	3.7	2.7	2.3	2.2	2.0
	学習・遊び玩具	3.6	3.6	2.0	2.1	2.3
	生活用品	3.5	3.6	2.3	2.1	2.2
	人	3.6	3.1	2.1	2.2	2.0
	衣料品	3.6	3.7	2.0	2.3	2.2
	身体	3.6	3.7	2.7	2.2	2.3
	乗り物	3.7	3.3	2.1	2.2	2.4
	施設・場所	3.5	3.1	2.0	2.1	2.2
	植物	3.7	2.8	1.8	2.0	1.9
抽 象 語	自然	3.6	3.0	2.0	2.2	1.9
	物象・気象	3.6	3.3	2.0	2.3	2.0
	時間・空間	3.3	2.8	2.3	2.5	2.3
	娯楽・習俗	3.5	2.7	2.4	2.3	2.2
	創作・学習	3.3	3.3	2.4	2.2	2.2



出典：王・我妻(2016) に基づき筆者が作成

Fig. 6-1 名詞の種類別の各指導方法の使用頻度の平均得点

(1) 絵・写真法

「絵・写真法」は絵や写真を見せながら言葉を教える方法である。

Fig. 6-1 によれば、「絵・写真法」の使用頻度の得点は「時間・空間」と「創作・学習」を除く名詞の全ての種類において 3.5～3.7 であり、名詞の指導に最も頻繁に使われている指導方法であった。

「時間・空間」、「創作・学習」は抽象語のカテゴリーの名詞である。具体的には Table

4-3 に示されてあるが、絵や写真では表しにくい名詞が多い。とはいえ、使用頻度の得点は両者とも 3.3 であることから、絵や写真もよく使われていることがわかる。教員は聴覚障害幼児に絵や写真を手がかりとして見せながら意味を教えていると思われる。

(2) 実物法

「実物法」は実物を見せたり、触らせたりしながら言葉を教える方法である。

Fig. 6-1 によれば、「実物法」は「絵・写真法」と同様に使用頻度の得点が高い指導方法であった。しかし、「動物」、「植物」、「時間・空間」、「娯楽・習俗」の 4 種類は「実物法」の使用頻度得点が 2.7～2.8 であった。実体のない抽象名詞や動植物のように実物を用意するのが難しい名詞については「実物法」はあまり使えないことを示している。

(3) 動作法

「動作法」は動作させたり、実際に体験させながら言葉を教える方法である。

Fig. 6-1 によれば、「動作法」は「絵・写真法」、「実物法」と違い、使用頻度得点が 2 点台の前半の項目が多い。「動作法」の中でその使用頻度が多かったのは「身体」、「娯楽・習俗」、「創作・学習」であったが、「食料・薬品」、「植物」などのように 1 点台の項目もあった。使用頻度得点が 2 点台前半であったことから、「動作法」は「時々使う方法」あるいは「めったに使わない方法」と解釈できる。

(4) 比較法

「比較法」は対になる言葉の例を挙げ、比較しながら言葉を教える方法である。

Fig. 6-1 によれば、「比較法」の使用頻度得点が 2.0～2.5 であった。「比較法」の中でその使用頻度が多かったのは「衣料品」、「時間・空間」、「物象・気象」、「娯楽・習俗」であった。使用頻度得点が 2 点台前半であったことから、「比較法」は「時々使う方法」あるいは「めったに使わない方法」と解釈できる。

(5) 役割法

「役割法」は使用方法を教えながら言葉を教える方法である。

Fig. 6-1 によれば、「役割法」の使用頻度得点は 1.9～2.4 であり、2 点台の前半の項目が多い。「役割法」の中でその使用頻度が多かったのは「乗り物」、「生活用品」、「身体」、「時間・空間」であった。「食料・薬品」、「植物」、「自然」の得点は 1.9 であった。使用頻度得点が 2 点台前半であったことから、「役割法」は「時々使う方法」あるいは「めったに使わない方法」と解釈できる。

2 指導方法の年齢的变化

調査に用いた 15 種類の名詞について、指導方法ごとの使用頻度の平均得点を各年齢別に Table 6-3、Table 6-4、Table 6-5、Table 6-6、Table 6-7 に示す。

(1) 絵・写真法 (Table 6-3)

「絵・写真法」では「学習・遊び用具」において使用頻度が継続的に減少傾向にあった。増加傾向のある名詞の種類はなかった。

3 歳～4 歳、4 歳～5 歳で比較的大きく変化した名詞の種類、3 歳と 5 歳を比べると比較的大きく変化した名詞の種類もなかった。ここでは、使用頻度の平均得点の差が 0.3 以上あるいは 0.4 以上であれば、比較的大きく変化した名詞の種類とする。

Table 6-3 名詞の種類ごとの「絵・写真法」の年齢別使用頻度の平均得点

種 類	3 歳	4 歳	5 歳
食料・薬品	3.8	3.8	3.7
動物	3.7	3.8	3.7
生活用品	3.6	3.6	3.5
学習・遊び用具	3.6	3.5	3.4
人	3.6	3.6	3.5
衣料品	3.6	3.6	3.5
身体	3.6	3.6	3.4
乗り物	3.7	3.7	3.7
施設・場所	3.5	3.5	3.6
植物	3.7	3.7	3.6
自然	3.6	3.6	3.6
物象・気象	3.6	3.6	3.5
時間・空間	3.3	3.4	3.3
娯楽・習俗	3.5	3.5	3.5
創作・学習	3.5	3.5	3.5

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

(2) 実物法(Table 6-4)

「実物法」では「動物」、「学習・遊び用具」、「人」、「衣料品」、「乗り物」、「娯楽・習俗」の6種類において使用頻度が継続的に減少した。増加傾向のある名詞の種類はなかった。

3歳～4歳で比較的大きく変化した名詞の種類はなかったが、4歳～5歳で比較的大きく変化した、使用頻度が減少した名詞の種類は「食料・薬品」、「人」と「創作・学習」であった。3歳と5歳を比べると比較的大きく変化した、使用頻度が減少した名詞の種類は「食料・薬品」、「動物」、「学習・遊び用具」、「人」、「衣料品」と「乗り物」であった。

Table 6-4 名詞の種類ごとの「実物法」の年齢別使用頻度の平均得点

種 類	3 歳	4 歳	5 歳
食料・薬品	3.6	3.6	3.3
動物	2.8	2.7	2.5
生活用品	3.6	3.6	3.5
学習・遊び用具	3.7	3.6	3.4
人	3.3	3.2	2.9
衣料品	3.8	3.7	3.5
身体	3.8	3.8	3.6
乗り物	3.4	3.3	3.1
施設・場所	3.2	3.2	3.0
植物	2.9	2.9	2.7
自然	3.1	3.1	2.9
物象・気象	3.4	3.4	3.2
時間・空間	2.8	2.8	2.8
娯楽・習俗	2.8	2.7	2.6
創作・学習	3.3	3.4	3.1

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

(3) 動作法(Table 6-5)

「動作法」では使用頻度の減少傾向があった名詞の種類はなく、「動物」に使用頻度の増加傾向がみられた。

3歳～4歳、4歳～5歳で比較的大きく変化した名詞の種類はなかったが、3歳と5歳を比べると比較的大きく変化し、使用頻度が増加した名詞の種類は「動物」であった。

Table 6-5 名詞の種類ごとの「動作法」の年齢別使用頻度の平均得点

種 類	3 歳	4 歳	5 歳
食料・薬品	1.9	2.0	1.9
動物	2.1	2.3	2.4
生活用品	1.9	2.1	2.1
学習・遊び用具	2.3	2.4	2.2
人	2.1	2.2	2.1
衣料品	1.9	2.0	2.0
身体	2.7	2.6	2.8
乗り物	2.1	2.1	2.1
施設・場所	2.0	2.0	2.1
植物	1.8	1.9	1.9
自然	2.0	2.0	2.1
物象・気象	2.0	2.0	2.0
時間・空間	2.3	2.3	2.4
娯楽・習俗	2.4	2.4	2.4
創作・学習	2.3	2.5	2.3

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

(4) 比較法(Table 6-6)

「比較法」でも使用頻度の減少傾向を示す名詞の種類はなく、「生活用品」「学習・遊び用具」「人」「衣料品」「身体」「施設・場所」「植物」「時間・空間」「娯楽・習俗」の9種類の名詞で使用頻度の増加傾向が見られた。

3歳～4歳で比較的大きく変化し、使用頻度が増加した名詞の種類は「人」であった。4歳～5歳で比較的大きく変化し、使用頻度が増加した名詞の種類は「動物」、「生活用品」、「衣料品」、「施設・場所」、「植物」、「娯楽・習俗」と「創作・学習」であった。3歳と5歳を比べると比較的大きく変化し、使用頻度が減少した名詞の種類は「動物」、「生活用品」、「学習・遊び用具」、「人」、「衣料品」、「身体」、「施設・場所」、「植物」、「時間・空間」、「娯楽・習俗」と「創作・学習」であった。

Table 6-6 名詞の種類ごとの「比較法」の年齢別使用頻度の平均得点

種 類	3 歳	4 歳	5 歳
食料・薬品	2.1	2.1	2.3
動物	2.1	2.1	2.4
生活用品	1.9	2.1	2.4
学習・遊び用具	2.0	2.1	2.3
人	2.0	2.3	2.4
衣料品	2.1	2.2	2.5
身体	2.0	2.1	2.3
乗り物	2.1	2.1	2.3
施設・場所	2.0	2.1	2.4
植物	1.8	1.9	2.2
自然	2.1	2.1	2.3
物象・気象	2.2	2.2	2.4
時間・空間	2.3	2.5	2.6
娯楽・習俗	2.1	2.2	2.5
創作・学習	2.1	2.1	2.4

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

(5) 役割法(Table 6-7)

「役割法」においても使用頻度の減少傾向を示す名詞の種類はなく、「食料・薬品」「身体」「乗り物」「時間・空間」の4種類以外の11種類の名詞に増加傾向が見られた。

3歳～4歳で比較的大きく変化し、使用頻度が減少した名詞の種類は「身体」であった。4歳～5歳で比較的大きく変化し、使用頻度が増加した名詞の種類は「食料・薬品」、「生活用品」、「人」、「衣料品」と「施設・場所」であった。3歳と5歳を比べると比較的大きく変化し、使用頻度が増加した名詞の種類は「食料・薬品」、「動物」、「生活用品」、「学習・遊び用具」、「人」、「衣料品」、「施設・場所」、「自然」、「物象・気象」、「娯楽・習俗」と「創作・学習」であった。

Table 6-7 名詞の種類ごとの「役割法」の年齢別使用頻度の平均得点

種 類	3 歳	4 歳	5 歳
食料・薬品	1.8	1.8	2.1
動物	1.9	2.0	2.2
生活用品	2.1	2.2	2.6
学習・遊び用具	2.0	2.1	2.3
人	1.7	1.9	2.4
衣料品	2.0	2.1	2.4
身体	2.5	2.1	2.3
乗り物	2.3	2.3	2.5
施設・場所	2.0	2.2	2.5
植物	1.8	1.9	2.0
自然	1.8	1.9	2.1
物象・気象	1.8	1.9	2.1
時間・空間	2.2	2.3	2.3
娯楽・習俗	2.0	2.2	2.4
創作・学習	2.0	2.1	2.3

出典：王・我妻(2016)に基づき筆者が作成

第4節 考察

1 指導方法の使用頻度

Fig. 6-1 に示したように、今回調査した5つの指導方法のうち「絵・写真法」と「実物法」が他の3つの方法を大きく引き離して、名詞の全ての種類において最もよく使われている指導方法であった。「動作法」、「比較法」、「役割法」は「時々使う方法」あるいは「めったに使わない方法」であるが、絵や実物が使いにくい抽象名詞の指導にも有効であると思われる。

平松・森(1978)によれば、聴覚障害児はことばを習得する際、ことばと対応する物や絵カードを手がかりにして覚えていくことが多いと示唆しており、聴覚障害幼児に名詞を教える際、「絵・写真法」と「実物法」が多く使われていたという今回の調査結果と一致している。

一方、「動作法」「比較法」「役割法」は今回あまり使われている指導方法とは言えなかった。井坂(2011)は各語彙を単独の語として理解させるだけでなく、語彙の体系性・関係性の中に位置づけることが必要であり、各語の意味の獲得においても、文脈を重視した学習をすると同時に、語彙の概念構造を重視した学習が求められると示唆している。「動作法」「比較法」「役割法」は上記の学習を可能にする指導方法ではないかと思われ、今後これらの指導方法の特性を吟味し、語彙学習における効果的な使用の検討が必要であろう。

2 指導方法の年齢的变化

Table 6-3～Table 6-7 に示したように、「絵・写真法」、「実物法」は使用頻度が高いばかりでなく、各年齢段階で継続的によく用いられている指導方法と言える一方で、「比較法」と「役割法」は使用頻度はそれほど高くはないが、対象幼児の年齢が上がるにつれ、様々な種類の名詞の指導に用いられるようになる。

聴覚障害幼児に名詞を指導する際、聾学校幼稚部では一般的に3歳児では遊びの中で指導し、4歳児では活動の中で体験させながら指導し、5歳児では教えることばに関連づけた話題を用いて指導することが多い。そして、子どもの年齢が上がるにつれて知っている語彙数が増え(藤友, 1980)、言語コミュニケーションの経験を重ねるにつれてことばの具体的特徴から抽象的特徴に注目するようになり(田村, 1994)、語彙の概念化ができるようになる(我妻, 1983)。これらのことは指導方法と無関係ではあり得ない。「絵・写真法」と「実物法」はマッチングを中心とした指導方法であり、あらゆる名詞が指導できるわけ

ではなく、年齢が上がるにつれて抽象度の高い名詞や語彙の概念化を促進させるための指導方法として「比較法」や「役割法」の使用頻度が増えることにつながっていると思われる。

3 名詞の指導方法について

今回の調査で回答者となった教員の半数以上が指導しているとした名詞 441 語は具象名詞 360 語、抽象名詞 81 語であり、抽象名詞が少なかった (Table 4-3)。先行研究においても聴覚障害児の抽象語の語彙不足が指摘されている (石坂・三浦, 2009)。具象名詞は教えやすく、覚えやすいため、聴覚障害幼児に対する語彙指導は具象名詞が中心になってしまいがちになると思われる。一方、抽象名詞は教えにくく、理解しにくいことが指導語として抽象名詞が少ないことと関係していると思われる。その結果、聴覚障害幼児の語彙獲得が具象名詞中心になってしまい、幼児期はそれで済むが、学齢になり、教科指導が始まると抽象名詞の語彙不足が文理解など他の側面にも影響し (石坂・三浦, 2009)、小学校 3 年生以降の学習を進める上で大きな支障となり (我妻, 2003 ; 中村・前川・四日市, 2003)、学力不足の問題を引き起こす原因の一つになっていると思われる。聴覚障害幼児の語彙指導として抽象語の指導は重要であり、指導語彙として抽象語を増やすこと、抽象語の指導方法の開発等が課題として挙げられよう。

本研究では 5 つの指導方法を取り上げて調査した。その結果、「絵・写真法」と「実物法」がどの年齢段階でも最も多く用いられていることが確認された (Fig. 6-1)。「絵・写真法」「実物法」は物と言葉のマッチングによる語彙指導であり、「動作法」は動作と言葉、感覚と言葉のマッチングによる語彙指導とすることができる。一方、「比較法」「役割法」は、言葉と言葉のある関係で結び付けて教える方法、操作方法や使い方と言葉を結び付けて教える方法とすることができよう。そして、「比較法」と「役割法」は増加する傾向がみられた。

先行研究から得られた「語彙の習得の過程では、まずことばが事実との関連で習得され、後にことばとことばとの関連の中での習得へ進む」という知見が今回の調査結果と一致している。また、聴覚障害児 3 歳の段階では外観という知覚的属性を獲得し、6 歳の段階では機能や典型的行為等の概念を獲得していくため (岡田・都築, 1978)、3 歳児から 4 歳児にかけて語彙の機能や属性に焦点を当てた概念化が行えるようになり、4 歳児から 5 歳児にかけては具体的経験を基に概念化がより高次のレベルへと移行し、特に 5 歳児は自

らの体験や経験に基づいて思考しながら関係づけるという聴覚障害幼児の概念化の発達特徴も認められている(岩本・井坂, 2005)。聴覚障害幼児に名詞を指導する際、単にことばを覚えさせるだけでなく、子どもの概念発達を考慮に入れ、具体的思考から抽象的思考への発達を重視して指導していくことも大切だと考えられる。そういう観点から、抽象名詞の指導には「比較法」「役割法」などの指導方法の効果的な使用方法、さらには新たな指導方法の研究、開発が必要であろう。

第4章 日本における聴覚障害幼児に対する名詞の指導方法

第1節 目的

本論第1章第5節では、日本における聾学校幼稚部の語彙表など資料を収集して分析した結果、3校の共通する名詞を659語抽出した。次にそれらの名詞をどのような方法で指導しているのかを調べる必要があると考えた。

そこで本研究では、日本全国の聾学校幼稚部を対象に、聾学校幼稚部でどのような名詞がどのような方法で指導されているかを調べ、幼稚部の名詞指導の実態を明らかにする。そして、その指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるかを分析し、聴覚障害幼児の発達的变化と指導方法の関連を分析し、指導方法を検討することを目的とした。

第2節 方法

1 調査対象

幼稚園の設置されている日本全国の聾学校 99 校を対象に、郵送による質問紙調査を実施した。

調査対象とした 99 校中 82 校から回答があり、回収率は 82.8%であった。

2 調査方法

回収率の低下を回避するため、Table 4-6 の 65 種 659 語の名詞を 4 グループに分けて語彙表 1、語彙表 2、語彙表 3、語彙表 4 とし、語彙表 1 を 25 校、語彙表 2 を 25 校、語彙表 3 を 25 校、語彙表 4 を 24 校に送付した。調査名詞の種類及び調査対象の聾学校は無作為に抽出して決めた。そして幼稚園教師に、65 種類の名詞分類ごとに、3 歳児、4 歳児、5 歳児の年齢別の指導方法を第 3 章にある以下の 5 つの指導方法から選んでもらった。

江口(1980) と井原・草進・都築(1982)を参考にし、以下の 5 つの指導方法を設定した(第 3 章参照)。

- ①「絵・写真法」：絵や写真を見せながら教える方法。
- ②「実物法」：実物を見せたり、触らせたりしながら教える方法。
- ③「動作法」：動作させたり、実際に体験させながら教える方法。
- ④「比較法」：対になる言葉の例を挙げ、比較しながら教える方法。
- ⑤「役割法」：使用方法を教えながら言葉を理解させる方法。

語彙表 1 の回収率は 96.0%(25 校中 24 校回答あり)、語彙表 2 の回収率は 68.0%(25 校中 17 校回答あり)、語彙表 3 の回収率は 76.0%(25 校中 19 校回答あり)、語彙表 4 の回収率は 91.7%(24 校中 22 校回答あり)であった。語彙表 1～語彙表 4 の名詞分類および各種類の名詞数を Table 7-1 に示す。

3 調査内容

(1) 回答方法

3 歳児、4 歳児、5 歳児に Table 4-6 の名詞を指導する際の具体的な指導方法について尋ねた。具体的な指導方法は「絵・写真法」、「実物法」、「動作法」、「比較法」、「役割法」、「その他」の 6 つの選択肢を設置し、幼稚園教師に、65 種類の名詞分類ごとに、3 歳児、

4 歳児、5 歳児の年齢別の具体的指導法を複数回答可で、選んでもらった。

(2) 分析方法

名詞種類別の指導方法：65 種の名詞分類を指導する際には、5 つの指導法(実物法、絵・写真法、動作法、比較法、役割法)がどの程度用いられるかを調べるため、Table 7-1 の 4 つの語彙表ごとに名詞種類別の指導法の学校数を集計し、 χ^2 検定を行った。

年齢別の指導方法：各指導法における 3 歳児、4 歳児、5 歳児の年齢間の変化を調べるため、指導法ごとの学校数を年齢別に集計し、 χ^2 検定を行った。

4 調査期間

調査は 2008 年 9 月上旬～10 月に実施した。

Table 7-1 4 つの語彙表の名詞分類及び名詞数

名詞種類(65 種類、659 語)	
語彙表 1 (17 種類、 175 語)	陸上の動物(22)、水中の動物(20)、鳥(13)、虫(24)、動物の体の部分(5)、 家族(8)、親類(2)、職業(6)、役柄・人物(10)、人称(4)、学校行事(6)、家 庭行事(12)、衣服(14)、履物(3)、付属品(4)、季節(4)、時間(18)
語彙表 2 (15 種類、 141 語)	草(4)、木(7)、花(10)、植物の部分(8)、施設(9)、店舗(11)、建物の場所 (12)、建材・建具(3)、場所名(5)、地名(1)、乗り物(14)、玩具・遊具(35)、 運動具(3)、曜日(7)、日付(12)
語彙表 3 (16 種類、 222 語)	体の各部分(33)、体の状態(7)、分泌物(5)、怪我・病気(3)、食事のメニュ ー(31)、野菜(19)、料理の材料(12)、果物(14)、お菓子(12)、飲料(8)、調 味料(13)、遊び(21)、スポーツ(6)、数(14)、助数詞(11)、色(13)
語彙表 4 (17 種類、 121 語)	気象(7)、天文(6)、物象(3)、鉱物(3)、地勢(4)、災難(2)、家具・雑品(14)、 電気用品(7)、寝具(4)、台所用品(16)、洗面・そうじ用品(7)、持ち物(6)、 楽器(6)、筆記具(9)、学用品(10)、形(3)、位置(14)

※ () は名詞数である

出典：王(2012)

第3節 結果

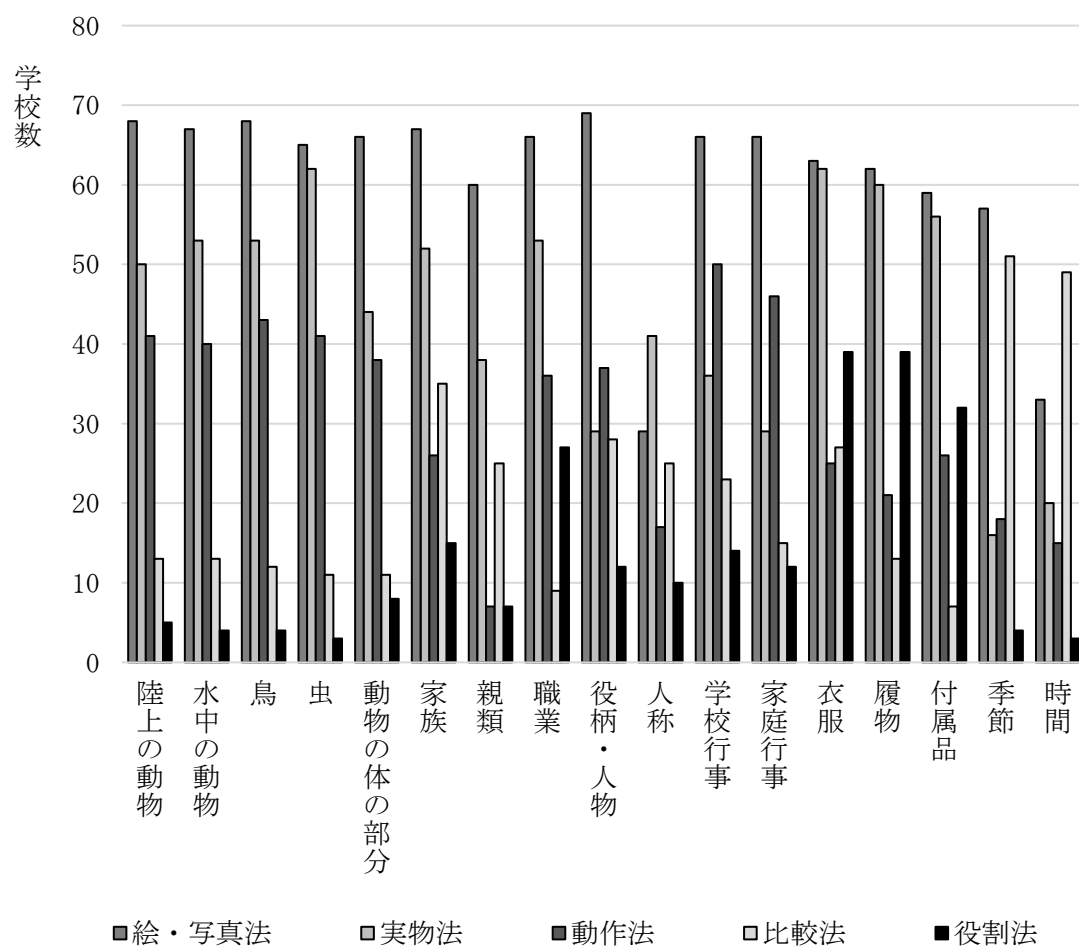
1 語彙表1の名詞種類別の指導方法

語彙表1の17種類の名詞種類(陸上の動物、水中の動物、鳥、虫、動物の体の部分、家族、親類、職業、役柄・人物、人称、学校行事、家庭行事、衣服、履物、付属品、季節、時間)別の指導法(実物法、絵・写真法、動作法、比較法、役割法)の学校数を3歳児、4歳児、5歳児のデータを合わせて集計した(Table 7-2 と Fig. 7-1)。

Table 7-2 語彙表1の名詞種類ごとの指導法の学校数

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
陸上の動物	68	50	41	13	5
水中の動物	67	53	40	13	4
鳥	68	53	43	12	4
虫	65	62	41	11	3
動物の体の部分	66	44	38	11	8
家族	67	52	26	35	15
親類	60	38	7	25	7
職業	66	53	36	9	27
役柄・人物	69	29	37	28	12
人称	29	41	17	25	10
学校行事	66	36	50	23	14
家庭行事	66	29	46	15	12
衣服	63	62	25	27	39
履物	62	60	21	13	39
付属品	59	56	26	7	32
季節	57	16	18	51	4
時間	33	20	15	49	3

※ 最大学校数：3歳24校＋4歳24校＋5歳24校＝72校



出典：王(2012) に基づき筆者が作成

Fig. 7-1 語彙表 1 の名詞種類と指導法の学校数

χ^2 検定を行った結果、各名詞種類における指導法間の学校数の偏りが有効であった (χ^2 (64) = 458.6, $p < .01$)。残差分析の結果を Table 7-3 に示す。

Table 7-3 Fig. 7-1 の残差分析結果

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
陸上の動物	ns	ns	ns	-2.2*	-2.7**
水中の動物	ns	ns	ns	-2.2*	-3.0**
鳥	ns	ns	2.1*	-2.5*	-3.0**
虫	ns	2.6**	ns	-2.7**	-3.3**
動物の体の部分	ns	ns	ns	2.3*	ns
家族	ns	ns	ns	2.3*	ns
親類	2.1*	ns	-4.0**	2.0*	ns
職業	ns	ns	ns	-3.4**	3.1**
役柄・人物	ns	-2.9**	ns	ns	ns
人称	-2.7**	2.0*	ns	2.7**	ns
学校行事	ns	-2.2*	3.1**	ns	ns
家庭行事	ns	-2.6*	3.2**	ns	ns
衣服	-2.0*	ns	-2.6**	ns	5.5**
履物	ns	ns	-2.7**	-2.6**	6.3**
付属品	ns	ns	ns	3.6**	4.9**
季節	ns	-4.2*	ns	8.4**	-2.5*
時間	ns	-2.3*	ns	9.5**	-2.3*

* $p < .05$; ** $p < .01$.

出典：王 (2012) に基づき筆者が作成

Table 7-3 の結果から、「絵・写真法」を多く用いて指導するのは「親類」類であり、有意に用いられにくいのは「人称」類と「衣服」類である。

「実物法」を多く用いて指導する名詞種類は「虫」類と「人称」類であり、他の名詞と比較して有意に用いられにくいのは「役柄・人物」類、「学校行事」類、「家庭行事」類、「季

節」類と「時間」類である。

「動作法」を多く用いて指導するのは「鳥」類、「学校行事」類と「家庭行事」類であり、有意に用いられにくいのは「親類」類、「衣服」類と「履物」類である。

「比較法」を多く用いて指導するのは「家族」類、「親類」類、「人称」類、「季節」類と「時間」類であり、有意に用いられにくいのは「陸上の動物」類、「水中の動物」類、「鳥」類、「虫」類、「動物の体の部分」類、「職業」類、「履物」類と「付属品」類である。

「役割法」を多く用いて指導するのは「職業」類、「衣服」類、「履物」類と「付属品」類であり、有意に用いられにくいのは「陸上の動物」類、「水中の動物」類、「鳥」類、「虫」類、「季節」類と「時間」類であることがわかった。

2 語彙表2の名詞種類別の指導方法

語彙表2の15種類の名詞種類(草、木、花、植物の部分、施設、店舗、建物の場所、建材・建具、場所名、地名、乗り物、玩具・遊具、運動具、曜日、日付)別の指導法の学校数を3歳児、4歳児、5歳児のデータを合わせて集計した(Table 7-4 と Fig. 7-2)。

χ^2 検定を行った結果、各名詞種類における指導法間の学校数の偏りが有効であった($\chi^2(56) = 182.3, p < .01$)。残差分析の結果を Table 7-5 に示す。

Table 7-5 の結果から、「絵・写真法」を多く用いて指導する名詞種類は「地名」類であり、有意に用いられにくいのは「玩具・遊具」類と「運動具」類である。

「実物法」を多く用いて指導する名詞種類は「草」類であり、他の名詞と比較して有意に用いられにくいのは「地名」類である。

「動作法」を多く用いて指導するのは「店舗」類、「玩具・遊具」類と「運動具」類であり、有意に用いられにくいのは「草」類、「地名」類と「曜日」類である。

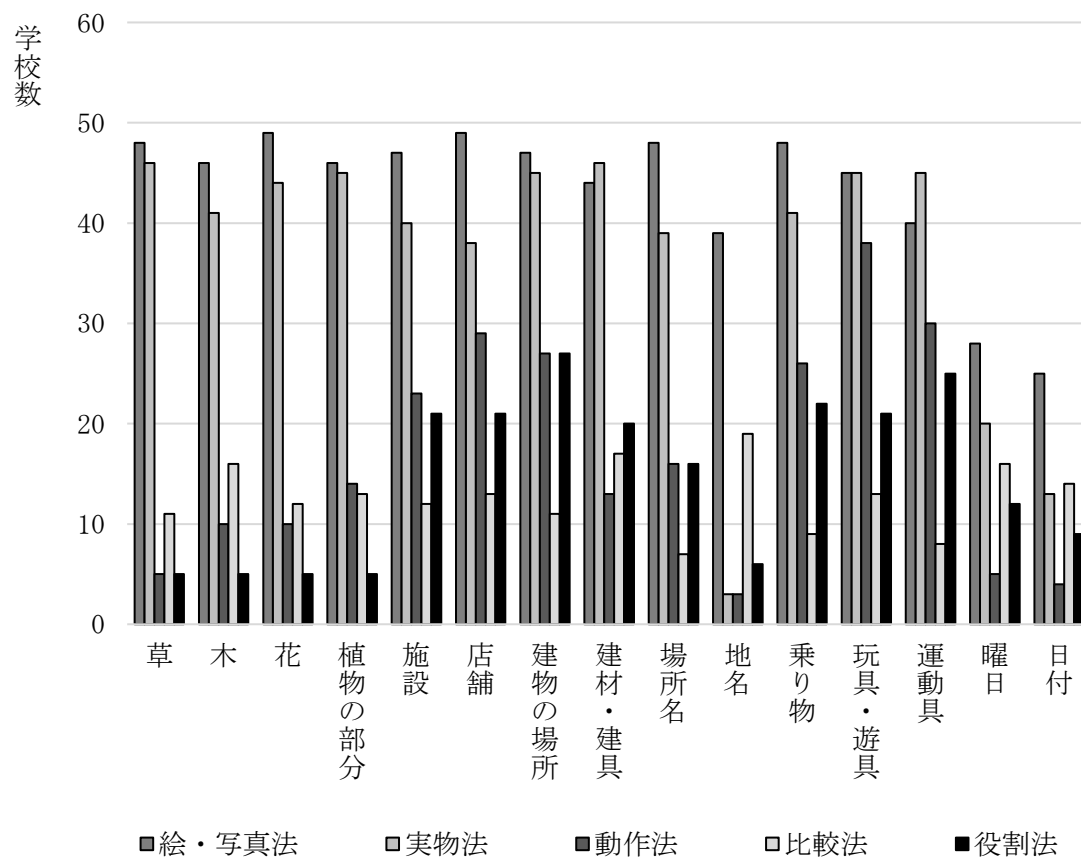
「比較法」を多く用いて指導するのは「地名」類、「曜日」類と「日付」類、有意に用いられにくいのは「運動具」類である。

「役割法」を多く用いて指導するのは「建物の場所」類と「運動具」類であり、有意に用いられにくいのは「草」類、「木」類、「花」類と「植物の部分」類であることがわかった。

Table 7-4 語彙表 2 の名詞種類ごとの指導法の学校数

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
草	48	46	5	11	5
木	46	41	10	16	5
花	49	44	10	12	5
植物の部分	46	45	14	13	5
施設	47	40	23	12	21
店舗	49	38	29	13	21
建物の場所	47	45	27	11	27
建材・建具	44	46	13	17	20
場所名	48	39	16	7	16
地名	39	3	3	19	6
乗り物	48	41	26	9	22
玩具・遊具	45	45	38	13	21
運動具	40	45	30	8	25
曜日	28	20	5	16	12
日付	25	13	4	14	9

※ 最大学校数：3 歳 17 校＋4 歳 17 校＋5 歳 17 校＝51 校



出典：王(2012)に基づき筆者が作成

Fig. 7-3 語彙表3の名詞種類と指導法の学校数

Table 7-5 Fig. 7-2 の残差分析結果

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
草	ns	2.5*	-3.0**	ns	-2.6*
木	ns	ns	ns	ns	-2.6**
花	ns	ns	ns	ns	-2.7**
植物の部分	ns	ns	ns	ns	-2.8**
店舗	ns	ns	2.1*	ns	ns
建物の場所	ns	ns	ns	ns	2.2*
地名	3.7**	-4.7**	-2.3*	4.8**	ns
玩具・遊具	-2.0*	ns	3.8**	ns	ns
運動具	-2.1*	ns	2.5*	-2.0*	2.0*
曜日	ns	ns	-2.0*	2.9**	ns
日付	ns	ns	ns	3.1**	ns

*p<.05 ; **p<.01.

出典：王(2012)に基づき筆者が作成

3 語彙表3の名詞種類別の指導方法

語彙表3の16種類の名詞種類(体の各部分、体の状態、分泌物、怪我・病気、食事のメニュー、野菜、料理の材料、果物、お菓子、飲料、調味料、遊び、スポーツ、数、助数詞、色)別の指導法の学校数を3歳児、4歳児、5歳児のデータを合わせて集計した(Table 7-6 と Fig. 7-3)。なお、「料理の材料」、「スポーツ」類には、学校数がゼロとなった指導法が含まれるため、分析の対象から除外した。

χ^2 検定を行った結果、各名詞種類における指導法間の学校数の偏りが有効であった($\chi^2(52) = 216.4$, $p < .01$)。残差分析の結果を Table 7-7 に示す。

Table 7-7 の結果から、「絵・写真法」を少なく用いて指導するのは「数」類である。

「実物法」を少なく用いて指導する名詞種類は「体の状態」類と「遊び」類である。

「動作法」を多く用いて指導するのは「体の状態」類、「遊び」類と「数」類であり、他

の名詞と比較して有意に用いられにくいのは「体の各部分」類、「野菜」類、「果物」類、「お菓子」類、「飲料」類と「調味料」類である。

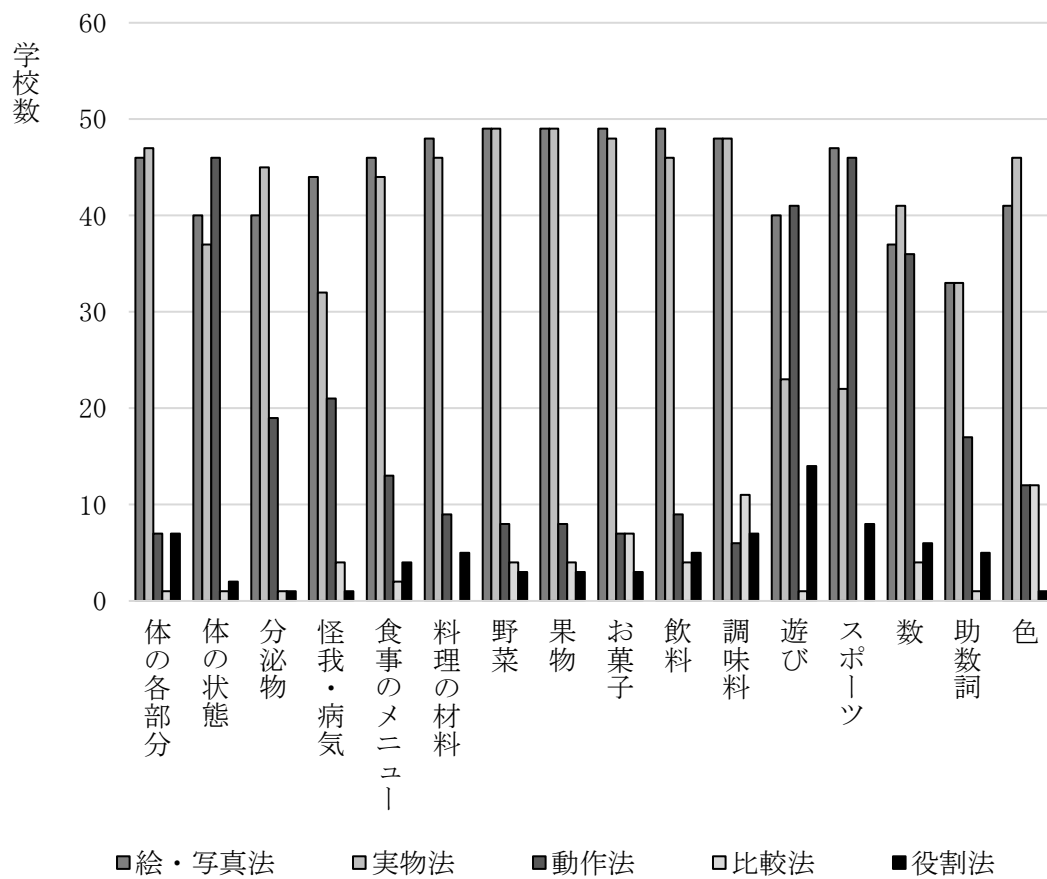
「比較法」を多く用いて指導するのは「調味料」類と「色」類である。

「役割法」を多く用いて指導するのは「遊び」類であることがわかった。

Table 7-6 語彙表 3 の名詞種類ごとの指導法の学校数

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
体の各部分	46	47	7	1	7
体の状態	40	37	46	1	2
分泌物	40	45	19	1	1
怪我・病気	44	32	21	4	1
食事のメニュー	46	44	13	2	4
料理の材料	48	46	9	0	5
野菜	49	49	8	4	3
果物	49	49	8	4	3
お菓子	49	48	7	7	3
飲料	49	46	9	4	5
調味料	48	48	6	11	7
遊び	40	23	41	1	14
スポーツ	47	22	46	0	8
数	37	41	36	4	6
助数詞	33	33	17	1	5
色	41	46	12	12	1

※ 最大学校数：3歳 19校＋4歳 19校＋5歳 19校＝57校



出典：王(2012)に基づき筆者が作成

Fig. 7-3 語彙表3の名詞種類と指導法の学校数

Table 7-7 Fig. 7-3 の残差分析結果

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
体の各部分	ns	ns	-2.8**	ns	ns
体の状態	-2.0*	ns	6.6**	ns	ns
野菜	ns	ns	-2.7**	ns	ns
果物	ns	ns	-2.7**	ns	ns
お菓子	ns	ns	-3.0**	ns	ns
飲料	ns	ns	-2.4*	ns	ns
調味料	ns	ns	-3.4**	3.4**	ns
遊び	ns	-4.3**	5.7**	ns	4.5**
数	-2.2*	ns	4.1**	ns	ns
色	ns	ns	ns	4.2**	ns

*p<.05 ; **p<.01.

出典：王(2012)に基づき筆者が作成

4 語彙表4の名詞種類別の指導方法

語彙表4の17種類の名詞種類(気象、天文、物象、鉱物、地勢、災難、家具・雑品、電気用品、寝具、台所用品、洗面・そうじ用品、持ち物、楽器、筆記具、学用品、形、位置)別の指導法の学校数を3歳児、4歳児、5歳児のデータを合わせて集計した(Table 7-8とFig. 7-4)。なお、「持ち物」類には、学校数がゼロとなった指導法が含まれるため、分析の対象から除外した。

χ^2 検定を行った結果、各名詞種類における指導法間の学校数の偏りが有効であった($\chi^2(60) = 351.7, p < .01$)。残差分析の結果をTable 7-9に示す。

Table 7-9の結果から、「実物法」を多く用いて指導する名詞種類は「鉱物」類であり、他の名詞と比較して有意に用いられにくいのは「災難」類と「位置」類である。

「絵・写真法」を多く用いて指導するのは「天文」類、「地勢」類と「災難」類であり、有意に用いられにくいのは「位置」類である。

「動作法」を多く用いて指導するのは「災難」類と「位置」類であり、有意に用いられ

にくいのは「家具・雑品」類である。

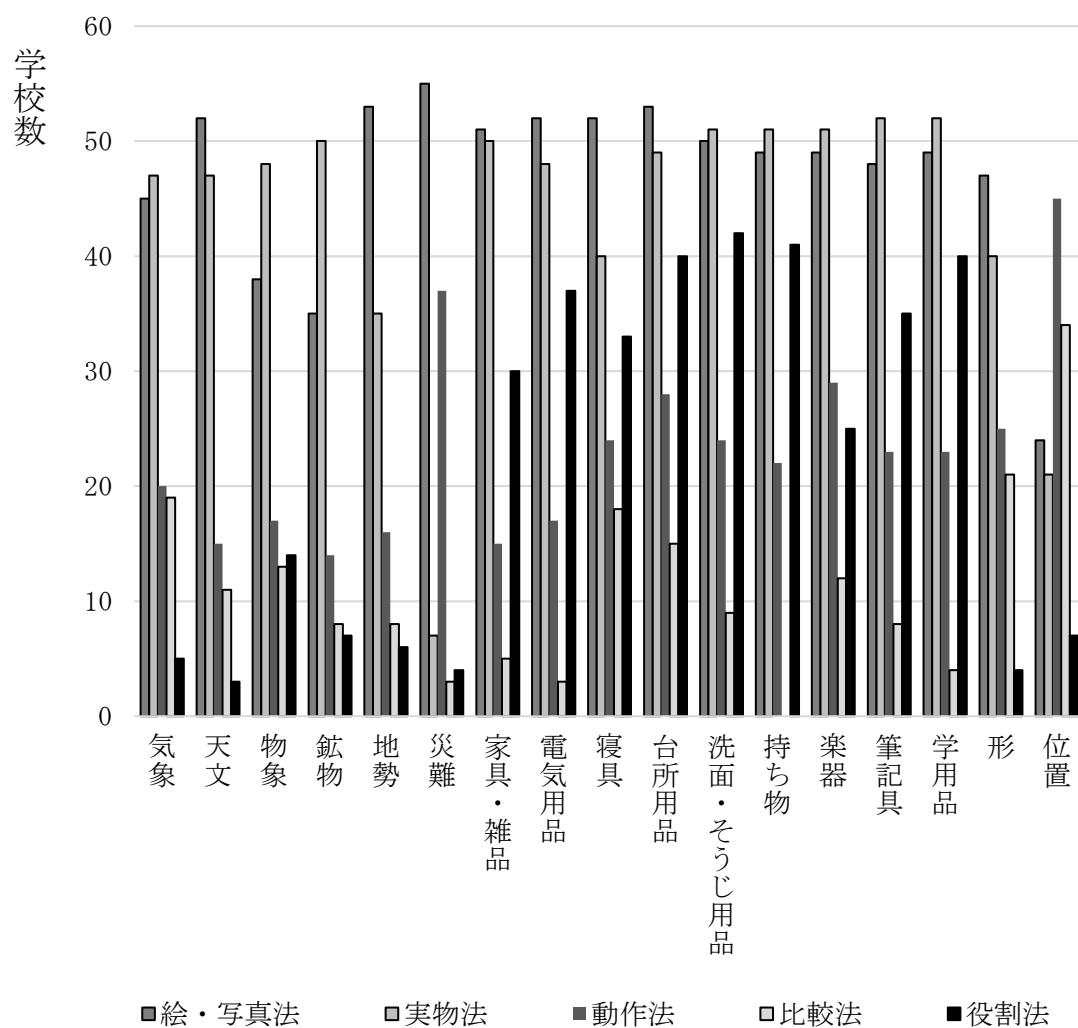
「比較法」を多く用いて指導するのは「気象」類、「形」類、「位置」類と「時間」類であり、有意に用いられにくいのは「災難」類、「家具・雑品」類、「電気用品」類と「学用品」類である。

「役割法」を多く用いて指導するのは「家具・雑品」類、「電気用品」類、「寝具」類、「台所用品」類、「洗面・そうじ用品」類、「筆記具」類と「学用品」類であり、有意に用いられにくいのは「気象」類、「天文」類、「鉱物」類、「地勢」類、「災難」類、「形」類と「位置」類であることがわかった。

Table 7-8 語彙表4の名詞種類ごとの指導法の学校数

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
気象	45	47	20	19	5
天文	52	47	15	11	3
物象	38	48	17	13	14
鉱物	35	50	14	8	7
地勢	53	35	16	8	6
災難	55	7	37	3	4
家具・雑品	51	50	15	5	30
電気用品	52	48	17	3	37
寝具	52	40	24	18	33
台所用品	53	49	28	15	40
洗面・そうじ用品	50	51	24	9	42
持ち物	49	51	22	0	41
楽器	49	51	29	12	25
筆記具	48	52	23	8	35
学用品	49	52	23	4	40
形	47	40	25	21	4
位置	24	21	45	34	7

※ 最大学校数：3歳22校＋4歳22校＋5歳22校＝66校



出典：王(2012) に基づき筆者が作成

Fig. 7-4 語彙表4の名詞種類と指導法の学校数

Table 7-9 Fig. 7-4 の残差分析結果

	絵・写真 法	実物法	動作法	比較法	役割法
気象	ns	ns	ns	2.5*	-3.6**
天文	2.1*	ns	ns	ns	-4.0**
鉱物	ns	3.5**	ns	ns	-2.5*
地勢	3.0**	ns	ns	ns	-2.9**
災難	4.4**	-5.3**	5.5**	-2.1*	-3.2**
家具・雑品	ns	ns	-2.1*	-2.3*	2.1*
電気用品	ns	ns	ns	-3.0**	3.5**
寝具	ns	ns	ns	ns	2.1*
台所用品	ns	ns	ns	ns	3.0**
洗面・そうじ用品	ns	ns	ns	ns	3.8**
筆記具	ns	ns	ns	ns	2.6**
学用品	ns	ns	ns	-2.8**	3.7**
形	ns	ns	ns	3.1**	-3.9**
位置	-3.5**	-3.5**	5.9**	7.6**	-3.0**

*p<.05 ; **p<.01.

出典：王(2012)に基づき筆者が作成

5 年齢別の指導方法

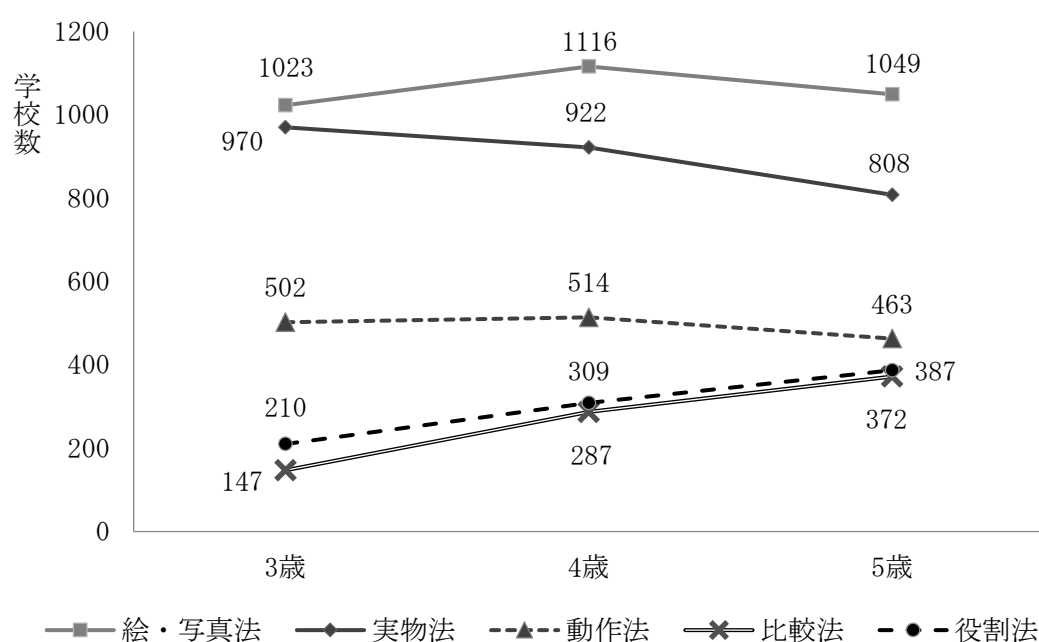
各年齢の指導方法について、3歳児、4歳児、5歳児の年齢ごとの65名詞種類別の調査対象校から得られた回答を集計し、年齢ごとにそれぞれの指導方法が使用されている延べの学校数を Fig. 7-5 に示した。なお、各名詞種類について最大の回答学校数は24校であったため、65種類の合計最大学校数は1560校である。

χ^2 検定を行った結果、各年齢間での指導法の偏りが有効であった($\chi^2(8) = 158.6$, $p < .01$)。残差分析の結果を Table 7-10 に示す。

Table 7-10 の結果から、3歳児に65種類の名詞を教える際に「実物法」と「動作法」

は有意に多く用いられ、「比較法」と「役割法」は有意に少なかった。4歳児に教える際に各年齢間での指導法の偏りは見られなかった。5歳児に教える際に「実物法」と「動作法」は有意に少なく、「比較法」と「役割法」は有意に多かったことがわかった。

また、各年齢に名詞を教える際に、「絵・写真法」と「実物法」が「比較法」や「役割法」比べて多く用いられる傾向がみられた。「絵・写真法」と「動作法」における年齢間の変化はみられなかったが、「実物法」は子どもの年齢が上がるにつれ減少し、「比較法」と「役割法」は増加する傾向がそれぞれみられた。



出典：王(2012)に基づき筆者が作成

Fig. 7-5 各年齢の指導法

Table 7-10 Fig. 7-5 の残差分析結果

	絵・写真法	実物法	動作法	比較法	役割法
3歳	ns	6.0**	2.3*	-8.4**	-5.6**
4歳	ns	ns	ns	ns	ns
5歳	ns	-5.2**	-2.3*	7.7**	5.9**

*p<.05 ; **p<.01.

第4節 考察

1 名詞種類別の指導方法

Fig. 7-1 ～Fig. 7-4 の結果から 65 種類の名詞種類における 5 つの指導法の使用状況が明らかになった。

「絵・写真法」で教える名詞は子どもにその実物を見せることができないもの、絵カード・写真などを使いながら指導する場面で扱うものなどである。「実物法」で教えている名詞は、実物を用意できるもの、学校の近くにあるもの、遊び・行事・給食など学校生活内で子どもにその実物を見せることができるものなどである。「動作法」で教えている名詞は、聾学校生活内での遊びや行事などの場面で子どもに参加させたり、動作させたり、体験させたりすることで分かりやすくなるものなどである。「比較法」で教えている名詞は、比較することで意味が理解しやすく覚えやすいものなどである。「役割法」で教えている名詞は、聾学校の生活指導、自立活動で教えるもの、日常生活に必要なもの、その言葉の名前だけではなく使い方も教える必要があるものなどであると考えられる。

坂本(1962)は、語彙を「人間語彙」(呼称、身体・衛生、行動、心理のように人間そのものについて直接表現しようとする語彙)、「生活語彙」(飲食、服飾、住居、道具のように人間の生活一般を表現している語彙)、「自然語彙」(自然現象、地表、動物、植物、鉱物、時のような自然に関して表現しようとする語彙)、「属性語彙」(数量、形、色、位置・関係、性質、状態のような一般の事物現象の特性に関して表現しようとする語彙)、「社会語彙」(組織・政治、職業・身分、交通、産業、軍事のような社会的にあるものに関して表現しようとする語彙)、「文化語彙」(社会文化、知識・教育、芸術、機械、運動・遊戯など特に子どもの身近にある文化的で教育に関するものを表現しようとする語彙)、「一般」(一般・雑のような上記に分類できないもの)に分類した。

本研究で得られた各名詞カテゴリーの指導法の使用状況に関する結果を坂本の語彙分類体系による分類と関連づけた。

「人間語彙」について、呼称関係(「家族」類、「親類」類、「人称」類)の人間語彙を指導する際に「比較法」、「実物法」と「絵・写真法」が多く使われ、身体・衛生関係(「体の状態」類)の人間語彙は「動作法」が多く使われる。

「社会語彙」について、職業・身分関係(「職業」類)の社会語彙を指導する際に「役割法」が多く使われる。産業関係(「店舗」類)の社会語彙を指導する際に「動作法」が多く使われる。

「自然語彙」について、動物関係(「虫」類、「鳥」類)の自然語彙は「実物法」と「動作法」が多く使われ、植物関係(「草」類)の自然語彙は「実物法」が多く使われ、時間関係(「季節」類、「時間」類、「曜日」類、「日付」類)の自然語彙は「比較法」が多く使われ、自然現象関係(「天文」類、「気象」類、「災難」類)の自然語彙は「絵・写真法」、「実物法」、「比較法」と「動作法」が多く使われ、地表関係(「地勢」類)・鉱物関係(「鉱物」類)の自然語彙を指導する際に「絵・写真法」と「実物法」が多く使われる。

「文化語彙」について、社会文化関係(「学校行事」類、「家庭行事」類)の文化語彙を指導する際に「動作法」が多く使われ、運動・遊戯関係(「玩具・遊具」類、「運動具」類、「遊び」類)の文化語彙は「動作法」と「役割法」が多く使われ、知識・教育関係(「筆記具」類、「学用品」類)の文化語彙は「役割法」が多く使われる。

「生活語彙」について、服飾関係(「衣服」類、「履物」類、「付属品」類)・住居関係(「建物の場所」類)・道具関係(「家具・雑品」類、「電気用品」類、「寝具」類、「台所用品」類、「洗面・そうじ用品」類)の生活語彙を指導する際に「役割法」が多く使われ、飲食関係(「調味料」類)の生活語彙は「比較法」が多く使われる。

「属性語彙」について、色関係(「色」類)・形関係(「形」類)の属性語彙を指導する際に「比較法」が多く使われ、数量関係(「数」類)の属性語彙は「動作法」が多く使われ、位置関係(「位置」類)の属性語彙は「動作法」と「比較法」が多く使われる。

聾学校幼稚部では名詞の指導を行う際、一つの方法のみを使うのではなく、異なる方法を複数組み合わせ用いている。柘田(2003)は、近年の日本における幼い子どもの指導では、子どもの日常生活に即して生活や遊びなどの実体験を通して育てようとする考えや、指導法が定着していることを論じている。これは、幼児の特性や発達段階を踏まえて総合的に指導する方法といえる。本研究で得られた結果から、虫や草、鉱物のように学校で用意できるものは実際に見たり、触ったりして教えられるが、災難のように抽象的な言葉は実物を示すことは難しく、写真を見せるか避難訓練を通して教えると考えられる。

また、数関係の言葉を歌遊びや指遊びを通して教えている。各種の行事と運動関係の言葉を行事、運動会などの場面で子どもに参加させたり、動作させたりして教えている。色、形の言葉は異なる色と形を比べながら覚えさせている。位置に関する言葉を日常生活の中で並び順や物の位置などを動作させたり、比較したりして教えている。時間に関する言葉はカレンダーや時計などを使って一日の予定と週の予定などを比較しながら教えている。衣類関係・家庭用品関係・教具・教材関係・玩具遊具関係の言葉はままごと遊びや実

生活の中で道具の使い方を教えたり、物と物を関連させたり、体験を思い出させたりして教えていると考えられる。

2 年齢と指導方法の関係

Fig. 7-5 より、3 歳児、4 歳児、5 歳児に名詞を教える際に、各年齢とも頻繁に使われている指導方法は「絵・写真法」と「実物法」であり、「比較法」と「役割法」は少ない。「実物法」は子どもの年齢が上がるにつれ減少する傾向がみられ、「比較法」と「役割法」は増加傾向がみられた。

Paivio & Desrocher(1980)は、具体物を表す英語、フランス語、絵を実験材料として記憶実験を行い、画像優越効果を実証し、絵のほうが記憶成績がよいと主張した。聾学校幼稚部の子どもにとっては、実物或いは絵や写真を見たり、さわったりしながらだと言葉を最も理解しやすく覚えやすいので、名詞を指導する際には「絵・写真法」と「実物法」が多く使われていると考えられる。平松・森(1978)によれば、聴覚障害児は言葉を習得するのに、言葉と対応する物や絵カードを手がかりにして覚えていくことが多いと示唆された。これらの研究により得られた知見は、聴覚障害幼児に名詞を教える際、「絵・写真法」と「実物法」が多く使われていたという本研究の結果とも一致している。

井坂・我妻・星名(1993)および森藤(1999)は語彙の概念を聴覚障害児の経験や感情などと結びつけて拡充させることの重要性を示唆しており、聾学校幼稚部で使用されている「比較法」と「役割法」は認知機能が発達する 6 歳以降や児童期には有効な指導法と考える。

聾学校幼稚部では名詞の指導を行う際、3 歳児では遊びの中で言葉を指導し、4 歳児では活動の中で体験させながら指導し、5 歳児では教える言葉に関連づけた話題を用いて指導することが多い。そこで、「絵・写真法」、「実物法」→「動作法」→「比較法」「役割法」を発達段階に応じて用いている学校もあると考えられる。それは、子どもの年齢が上がるにつれて知っている語彙数が増え(藤友, 1980)、語彙の概念化ができるようになり(我妻, 1983)、言語コミュニケーションの経験を重ねるにつれて言葉の具体的特徴から抽象的特徴に注目するようになる(田村, 1994)ので、語彙指導を行う際に単に絵カードや写真、実物等の具体物と結びつけて獲得させるだけでなく、体験を思い出させて過去の体験と関連づけた指導ができるようになるためと考えられる。

岡田・都築(1978)は、語彙の習得の過程では、まず言葉が事実との関連で習得され、後に言葉と言葉との関連の中での習得へ進むと指摘している。井坂ら(1993)が聴覚障害児の語彙年齢による語彙の概念の獲得を分析した結果、3歳段階では外観という知覚的属性を獲得し、6歳段階では機能や典型的行為等の概念を獲得していくことを報告している。岩本・井坂(2005)の研究では、聴覚障害幼児の概念化の発達特徴が認められた。3歳児から4歳児にかけての発達的な変化によって語彙の機能や属性に焦点を当てた概念化が行えるようになる。4歳児から5歳児にかけては具体的経験を基に概念化がより高次のレベルへと移行し、特に5歳児は理由づけとして何らかの言語的な説明を行い、自らの体験や経験に基づいて思考しながら関係づけている様子が認められた。これらの結果と本研究で得られた年齢と指導方法関係の結果はほぼ一致していると考えられる。

聴覚障害幼児に名詞を指導する際、単に言葉を覚えさせるだけでなく、子どもの概念発達を考えていく上で、具体的思考から抽象的思考への発達を重視して指導していくことも大切だと考えられる。井坂(2011)は、各語彙を単独の語として理解させるだけでなく、関連語彙としての語彙の体系性・関係性の中に位置づけることも必要であり、各語の意味の獲得においても、文脈を重視した学習をすると同時に、語彙の概念構造を重視した学習、各語の意味を豊かにする学習等を意図的に展開する教育実践が求められることを示唆している。

3 中国(本論第3章)の結果と日本の結果の比較

中国と日本での調査結果を比較するため、第3章の結果と第4章の結果を比較した。

Table 4-1、Table 4-3、Table 7-1～Table 7-4をもとに、名詞種類別の指導方法を比較した。

中国と日本で共通していた結果は以下のようであった。「絵・写真法」と「実物法」はほとんどの名詞種類で多く使われている。「地名」類を指導する際、「絵・写真法」が多く用いられている。「体の状態」、「遊び」、「鳥」と「位置」類を指導する際、「動作法」が多く用いられている。「家族」、「親類」と「時間」類を指導する際、「比較法」が多く用いられている。「電気用品」と「建物の場所」類を指導する際、「役割法」が多く用いられている。しかし、「行事」、「災難」、「地名」と「位置」類を指導する際、「実物法」はあまり用いられていない。「位置」類を指導する際は、「絵・写真法」はあまり用いられていない。「親類」と「履物」類を指導する際、「動作法」はあまり用いられていない。

一方、中国と日本で異なった結果を示したのは以下のようであった。「職業」類では、日

本では「役割法」が多く使用され、中国では「動作法」が比較的によく使われている。「衣料品」類では、日本では「役割法」が多く使用され、中国では「実物法」が比較的よく使われている。「自然現象」類では、日本では「比較法」が多く使用され、中国では「絵・写真法」が比較的よく使われていることがわかった。聴覚障害児に言葉を教える際、実物や絵カードなどの視覚手段を手がかりにして指導することが多いため(平松・森, 1978)、中国と日本の聾学校とも「絵・写真法」と「実物法」多く使われていると考えられる。近年、電子技術の進歩、教材に関するソフトの開発、教具に関する更新と改善などに伴い、中国の学校では電子黒板、パソコン、プロジェクター、投影機、デジタル教材などの教具を利用して授業をすることがほとんどであるため、具象語と抽象語にかかわらず、「絵・写真法」がよく使われると考えられる。また、中国の聾学校幼稚部では異年齢混合で授業することも多いため(王・我妻, 2014)、小さい年齢の幼児が授業内容が理解できるように、実物を用意したり、絵カードを提示したりするなどの理解しやすい方法で指導することが多いと考えられる。

次に、指導方法が対象幼児の年齢によってどのように変化するかについて中国と日本を比較したところ、両国とも各年齢に名詞を教える際に「絵・写真法」と「実物法」が多く使用されるが、「比較法」と「役割法」が幼児の年齢が上がるにつれ増加する傾向がみられた(Table 6-3~Table 6-7 および Fig.7-5)。幼児の語彙習得過程として、言葉が事実との関連で習得され後、言葉と言葉との関連の中での習得へ進み(岡田・都築, 1978)、年齢が上がるにつれて知っている語彙数が増えたため、「比較法」と「役割法」が幼児の年齢が上がるにつれて使用頻度が高くなると推測できる。

また、3歳児に教える際、中国では「絵・写真法」、日本では「動作法」も多く使用される。これは、中国の調査対象校では教科書の学習、絵本の読み合わせ或いはDVDなどの映像メディアを通して聴覚障害幼児に言葉を教え、日本ではごっこ遊び、各種行事などを通して教えることが多いからだと考えられた。

第5章 中国における聴覚障害幼児に対する名詞の指導の実践

第1節 目的

本論第3章と第4章では、中国と日本における聾学校幼稚部の名詞の指導方法について述べ、第4章第4節では、中国と日本における名詞種類ごとの指導方法の違いについて考察した。

そこで本研究では、中国における聴覚障害幼児を対象とする教育機関で、本論第3章と第4章で得られた中国と日本の指導方法(「絵・写真法」「実物法」「動作法」「比較法」「役割法」)で名詞指導の実践を行い、名詞獲得を促すための指導方法を検討することを目的とした。

第2節 方法

1 対象幼児

中国における聾学校幼稚部2校および聴覚障害児教育を行う教育機関2校に在籍する聴覚口話法を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害幼児72名(Table 8-1)を実践対象児とし、名詞の指導を実践した。

Table 8-1 対象児72名の基本情報

		3 歳児(22 名)	4 歳児(17 名)	5 歳児(33 名)
対象児の月齢(平均値と SD)		41.0±3.0	53.6±3.5	67.7±10.4
入学時の月齢(同上)		16.5±6.7	21.6±12.7	30.6±14.4
良耳の平均聴力レベル(同上)		91.8±14.3dB	89.6±17.7dB	83.6±23.1dB
補聴開始月齢(同上)		17.8±7.0	17.6±9.4	22.9±14.1
補聴器・人工内 耳の装用状況	両耳 HA	5 名	6 名	11 名
	HA+CI	11 名	8 名	11 名
	片耳 CI	6 名	3 名	11 名

HA：補聴器 CI：人工内耳

2 実践手順

(1) 名詞の語彙テストおよび言語能力検査を行った。

対象幼児に指導する前と指導した後の成績を比較するため、語彙テストを行った。対象幼児の言語能力を把握し、結果を分析する際の参考にするため言語能力テストも行った。

① 検査者

対象児の担当教師。

② 語彙テストに用いた語彙

本論第4章で得られた結果によると、中国と日本が異なる指導方法で指導されている名詞種類は「職業」を含んだ「人」類、「衣服の付属品」を含む「衣料品」類、「自然現象・天気」を含む「物象・気象」類であった。そこで、Table 4-1にある「人」類の「職業」関係、「衣料品」類の「衣服の付属品」関係、「物象・気象」類の「自然現象・天気」関係の名詞

57 語 (Table 8-2) を検査語彙とした。

Table 8-2 検査語彙

名詞種類	名詞 (57 語)
人 (24 語)	<u>運転手</u> 、 <u>お医者さん</u> 、お巡りさん、海軍、会計士、会社員、解放軍、画家、 <u>学生</u> 、 <u>看護婦さん</u> 、教官、空軍、工場労働者、個人経営者、支配人、出札係、審判員、清掃スタッフ、 <u>先生</u> 、道化役者、 <u>農民</u> 、販売員、郵便屋さん、陸軍、
衣料品 (20 語)	赤いネッカチーフ、腕時計、襟、かばん、髪飾り、 <u>靴下</u> 、靴ひも、サングラス、袖、杖、 <u>手袋</u> 、ネクタイ、 <u>ハンカチ</u> 、 <u>ファスナー</u> 、服装、ベルト、ポケット、 <u>ボタン</u> 、 <u>マフラー</u> 、めがね
物象・気象 (13 語)	<u>雨</u> 、 <u>いなずま</u> 、音、 <u>風</u> 、 <u>雷</u> 、 <u>雲</u> 、黒い雲、 <u>氷</u> 、電、 <u>虹</u> 、 <u>火</u> 、ひかり、 <u>雪</u>

※ 下線で示した名詞 21 語は Table 4-3 にも含まれている

③ 検査手順

Table 8-2 の 57 語に対し、絵カードを使用してそれぞれの名詞について、被検児が理解できるかどうかをチェックし、正答率を計算した。いくつかの絵カードを並べ、「これから絵カードの名前を言いますから、名前と一致している絵カードを選んでくださいね」と指示し、名前を言った絵カードを選ばせた。

④ 言語能力検査

普段、学校で使われている言語検査で検査する。もし言語検査がなかった場合、Table 2-6 の中国の聴覚障害幼児の教育機関でよく使われる「聴障児童聴覚、語言能力評価標準及方法」を使い、被検児の言語能力を把握する。

⑤ 検査結果

72 名の対象幼児に本論第 3 章と第 4 章で得られた中国と日本の指導方法で指導し、両方法の指導効果を比べてみるため、被検児を A 群 (38 名) と B 群 (34 名) の 2 群に分けた。2 群に分けた際に、言語能力検査、語彙テストの正答率および担当教師の判断により、できるだけ同一年齢の幼児を人数平等に 2 群に分け、同一年齢の幼児中言語能力が比較的高い幼児を B 群とした (B 群に使用する日本の指導方法はお話を中心に行う指導方法だった)

め、比較的高い言語能力を持つ幼児を B 群とした)。2 群に違う方法で上記の語彙テストで理解できなかった名詞を教えた。

Table 8-1 の 72 名の幼児は実際の被検児は全員事前テスト、指導実践、事後テストにすべて参加した被検児であった。2 群の被検児の基本情報を Table 8-3 に示す。

Table 8-3 2 群の被検児の基本情報

数字は平均値±SD

	3 歳児 (22 名)		4 歳児 (17 名)		5 歳児 (33 名)	
	A 群 (14 名)	B 群 (8 名)	A 群 (10 名)	B 群 (7 名)	A 群 (14 名)	B 群 (19 名)
対象児の 月齢	41.3±3.1	40.4±2.6	52.7±2.5	54.9±4.3	69.6±6.1	66.4±12.4
入学時の 月齢	19.5±5.8	11.1±4.3	21.3±13.4	22.1±11.5	31.4±13.7	30.1±14.9
良耳の平 均聴力レ ベル	92.5±12.8	90.5± 16.7	97.4±6.3	78.4±22.1	88.7±21.8	79.8±23.3
補聴開始 月齢	19.4±7.1	14.9±5.9	15.1±7.6	21.1±10.4	19.8±10.2	25.2±16.1
[補聴器・人工内耳の装用状況]						
両耳 HA	3 名	3 名	4 名	2 名	3 名	7 名
HA +CI	6 名	5 名	6 名	5 名	3 名	5 名
片耳 CI	5 名	2 名	4 名	1 名	1 名	7 名

HA : 補聴器 CI : 人工内耳

(2) 名詞の指導

語彙テストで理解できなかった名詞を 3 回の授業に分け、A 群の幼児には主に中国で多く使われる指導方法(「絵・写真法」「実物法」「動作法」)で、B 群の幼児には主に日本で

よく使われる指導方法（「比較法」「役割法」）で指導を行った。

3回の授業で主に使用される指導方法を Table 8-4 に示す。ここでは、主に「〇〇法」を使用すると書いてあるが、その方法だけ使うという意味ではなく、その他の方法や教材を使ってもよいが、主にその方法で、という意味である。例えば、「役割法」＋実物あるいは絵カードなど。実際に、1つの方法だけで語彙指導をしている教員はいないからである。

授業の実施者は幼児の担当教師であった。具体的な指導案および教材教具などは担当教師に任せた。授業後、授業実施教員から問題点、改善点などについて意見をもらった。

Table 8-4 実践授業で主に使用される指導方法

授業回数 (40 分)	名詞種類	指導方法	
		A 群	B 群
1	人	「動作法」	「役割法」
	(「職業」関係)	を意識的に多く使う	を意識的に多く使う
2	衣料品	「実物法」	「役割法」
	(「衣服の付属品」関係)	を意識的に多く使う	を意識的に多く使う
3	物象・気象	「絵・写真法」	「比較法」
	(「自然現象」・「気象」関係)	を意識的に多く使う	を意識的に多く使う

(3) 3回授業後、再テストを行い、指導結果を比較した

3 実践期間

調査および指導実践は 2014 年 10 月～2016 年 1 月に実施した。

第3節 結果

1 事前テスト、事後テストの結果

各年齢の A 群と B 群の事前テスト得点、事後テスト得点、両テスト得点の差の平均値、および標準偏差 SD を Table 8-5 に示し、各群の年齢別のテスト得点と標準偏差を Fig. 8-1 に示す。

Table 8-5 と Fig. 8-1 にあるように、各年齢の両群の事前と事後テストの平均得点の標準偏差が大きく、個人差が大きかったが、事後テストの平均得点が事前より高くなり、両群の指導とも効果があった。

Table 8-5 両群のテスト平均得点および標準偏差

群 年齢	A 群(38 名)			B 群(34 名)		
	3 歳	4 歳	5 歳	3 歳	4 歳	5 歳
N	14	10	14	8	7	19
[事前テスト]						
Mean	30.3	32.5	51.3	44.3	37.2	51.9
S.D.	15.0	20.3	19.9	11.5	15.4	22.1
[事後テスト]						
Mean	56.3	56.7	64.4	67.1	57.9	70.8
S.D.	12.9	21.1	20.3	12.0	16.3	18.6
[事前と事後テスト得点の伸び]						
Mean	25.9	24.2	13.2	22.9	20.7	18.9
S.D.	13.2	6.8	6.7	6.2	7.6	8.8

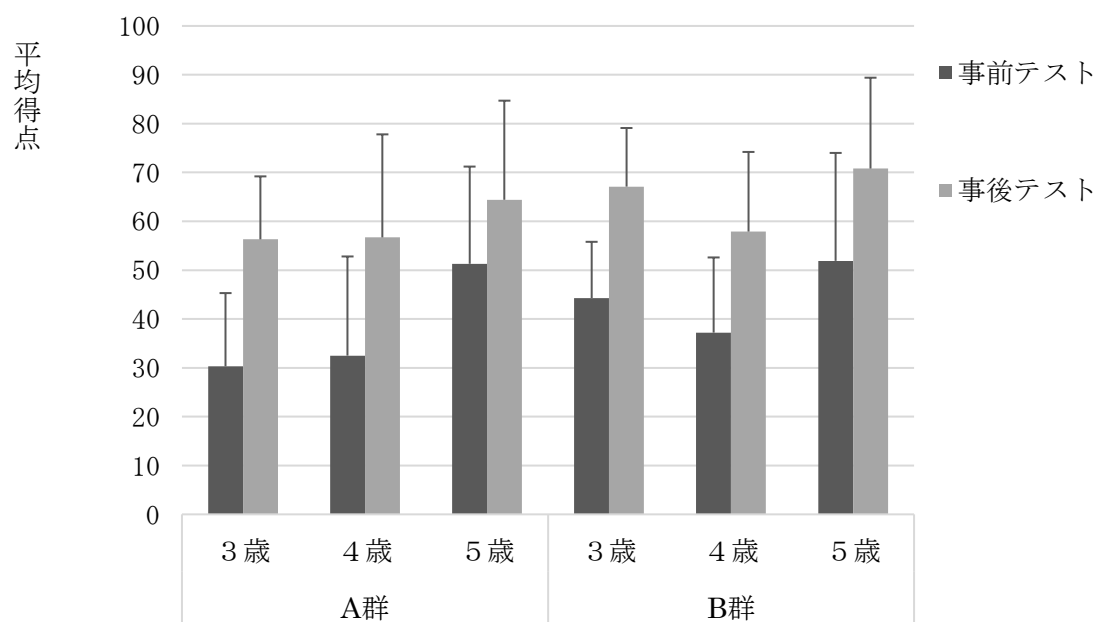


Fig. 8-1 各年齢の A 群と B 群のテスト平均得点および標準偏差

A 群と B 群の各年齢の幼児に対して、群、年齢とテストを三要因とした分散分析を行った結果、年齢とテストの交互作用が有意であった ($F(2, 66) = 4.7, p < .05$)。事前テストにおける各年齢間の有意差が認められた ($F(2, 66) = 4.6, p < .05$)、5 歳児の事前テスト平均得点が 4 歳児より有意に高かった ($MSe = 375.4, p < .05$)。また、年齢別にテストの単純主効果を検定した結果、各年齢とも事後テストの平均得点が事前テストより有意に高かった (3 歳 : $F(1, 66) = 147.1, p < .01$ 4 歳 : $F(1, 66) = 124.4, p < .01$ 5 歳 : $F(1, 66) = 63.6, p < .01$)。

以上、3 歳児、4 歳児、5 歳児を 2 群分け、Table 8-4 にあるように名詞指導を行った結果、いずれの指導方法でも事後テストの平均得点は事前より高く、各年齢とも指導の効果が認められた。

2 名詞の種類による事前テスト、事後テストの結果

語彙テストの 57 語を「人」類(24 語)、「衣料品」類(20 語)、「物象・気象」類(13 語)の 3 つに分け、それぞれの A 群と B 群の事前テスト、事後テストの得点の平均値および標準偏差 SD を Table 8-6 と Fig. 8-2、Fig. 8-3、Fig. 8-4 に示す。

Table 8-6 にあるように、「人」類、「衣料品」類、「物象・気象」類の各年齢の両群のテストの平均得点の標準偏差は大きかったが、事後テストの平均得点が事前より高くなり、両群の指導とも効果があった。

Table 8-6 名詞の種類ごとのテスト平均得点および標準偏差

	群	A 群(38 名)			B 群(34 名)		
	年齢	3 歳	4 歳	5 歳	3 歳	4 歳	5 歳
人	[事前テスト]						
	Mean	17.9	18.8	35.1	29.2	24.4	38.4
	S.D.	19.1	15.3	19.6	13.0	16.3	22.6
	[事後テスト]						
	Mean	37.8	44.2	50.3	54.7	50.0	59.4
	S.D.	19.4	26.1	22.7	13.1	19.2	22.9
	[事前と事後テスト得点の伸び]						
	Mean	19.9	25.4	15.2	25.5	25.6	21.1
	S.D.	16.6	15.9	9.5	9.2	15.2	16.0
	衣 料 品	[事前テスト]					
Mean		45.0	43.0	60.4	52.5	47.9	61.6
S.D.		17.6	24.5	23.5	18.4	14.8	22.9
[事後テスト]							
Mean		77.1	68.5	72.1	76.9	66.4	79.2
S.D.		16.2	24.5	19.2	13.7	17.5	16.3
[事前と事後テスト得点の伸び]							
Mean		32.1	25.5	11.8	24.4	18.6	17.6
S.D.		20.8	16.5	8.4	16.5	9.5	12.2

Table 8-6 名詞の種類ごとのテスト平均得点および標準偏差 つづき

群		A 群(38 名)			B 群(34 名)		
年齢		3 歳	4 歳	5 歳	3 歳	4 歳	5 歳
[事前テスト]							
物 象	Mean	30.8	41.5	67.0	47.1	43.9	60.3
	S.D.	18.8	31.6	26.4	15.1	27.8	27.4
[事後テスト]							
・ 気 象	Mean	58.2	61.5	80.2	66.3	59.3	78.9
	S.D.	24.1	30.2	26.1	14.4	29.8	21.9
[事前と事後テスト得点の伸び]							
象	Mean	27.5	20.0	13.2	19.2	15.4	18.6
	S.D.	21.3	8.6	12.5	9.4	11.6	15.0

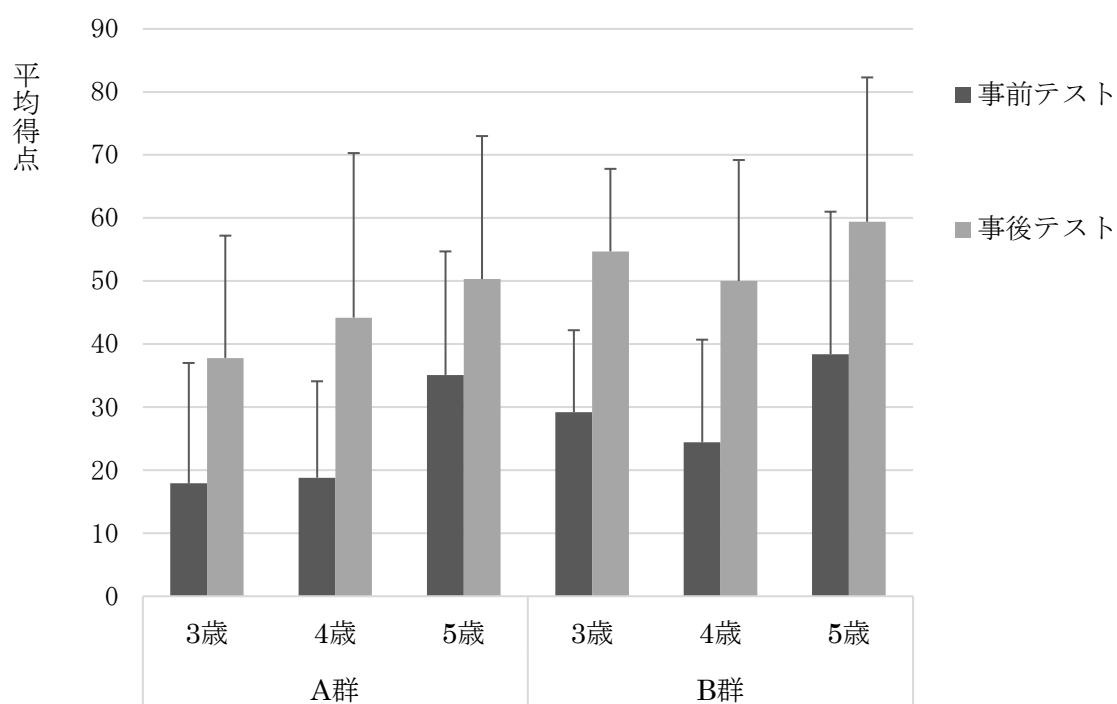


Fig. 8-2 「人」類の両群のテスト平均得点および標準偏差

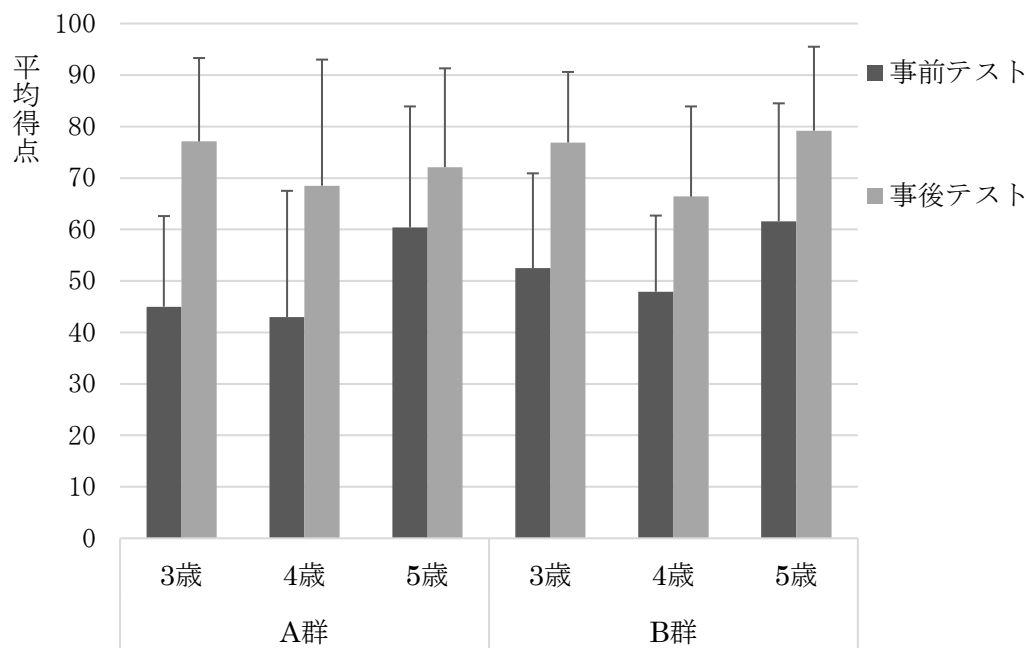


Fig. 8-3 「衣料品」類の両群のテスト平均得点および標準偏差

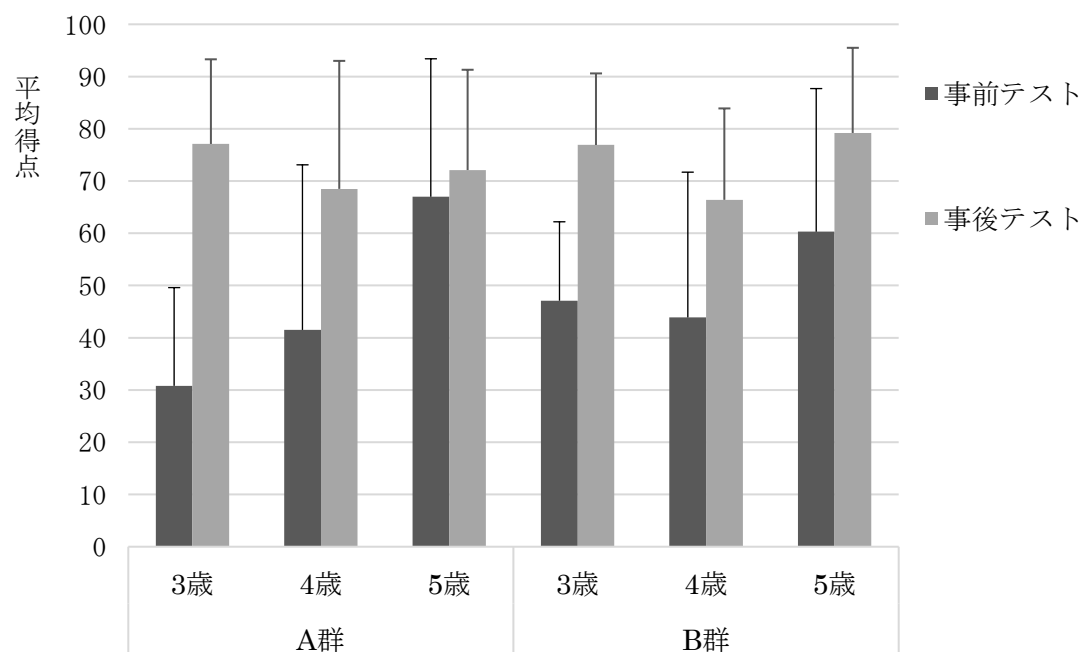


Fig. 8-4 「物象・気象」類の両群のテスト平均得点および標準偏差

「人」類の名詞についての各年齢幼児の事前テスト、事後テストの得点について、A 群と B 群の各年齢の幼児に対して、群、年齢とテストを三要因とした分散分析を行った結果、交互作用は有意ではなかったが、A 群と B 群の単純主効果が認められた ($F(1, 66) = 4.6$, $p < .05$)。事前テストにおける各年齢間の有意差が認められた ($F(2, 66) = 4.6$, $p < .05$)。

「衣料品」類の名詞については、A 群と B 群の各年齢の幼児に対して、群、年齢とテストを三要因とした分散分析を行った結果、年齢とテストの交互作用が有意であった ($F(2, 66) = 4.2$, $p < .05$)。5 歳児の事前テスト平均得点が 4 歳児より有意に高かった ($MSe = 489.8$, $p < .05$)。また、年齢別にテストの単純主効果を検定した結果、各年齢とも事後テストの平均得点が事前テストより有意に高かった (3 歳 : $F(1, 66) = 73.1$, $p < .01$ 4 歳 : $F(1, 66) = 44.4$, $p < .01$ 5 歳 : $F(1, 66) = 19.8$, $p < .01$)。さらに、A 群と B 群各年齢の幼児の事前テスト得点、事後テスト得点、両テスト得点の伸びの平均値について、 χ^2 検定を行った。その結果、各平均値の間に有意差が認められた ($\chi^2(10) = 16.4$, $p < .01$)。残差分析の結果を Table 8-7 に示す。A 群 3 歳の得点の伸びの平均値が有意に高く、5 歳の得点伸びの平均値が有意に低かった。

「物象・気象」類の名詞については、A 群と B 群の各年齢の幼児に対して、群、年齢とテストを三要因とした分散分析を行った結果、交互作用が有意ではなかったが、年齢とテストの単純主効果が認められた (年齢 : $F(2, 66) = 4.8$, $p < .05$ テスト : $F(1, 66) = 99.9$, $p < .01$)。LSD 法による多重分析の結果、3 歳児が 5 歳児より有意に少なく、4 歳児が 5 歳児より有意に少なかった ($MSe = 1246.2$, $p < .05$)。さらに、A 群と B 群各年齢の幼児の事前テスト得点、事後テスト得点、両テスト得点の伸びの平均値について、 χ^2 検定を行った。その結果、各平均値の間に有意差が認められた ($\chi^2(10) = 14.8$, $p < .01$)。残差分析の結果を Table 8-8 に示す。A 群 3 歳の事前テストの平均得点が有意に低く、得点伸びの平均値が有意に高かった。B 群 3 歳の得点伸びの平均値は有意に低かった。A 群 5 歳の得点伸びの平均値も有意に低かった。

Table 8-7 「衣料品」類の両テストの得点、得点伸びの平均値の残差分析結果

	A 群(38 名)			B 群(34 名)		
	3 歳	4 歳	5 歳	3 歳	4 歳	5 歳
事前テスト	ns	ns	ns	ns	ns	ns
事後テスト	ns	ns	ns	ns	ns	ns
事前と事後テスト得点の伸び	2.4*	ns	-2.5*	ns	ns	ns

*p<.05 ; **p<.01.

Table 8-8 「物象・気象」類の両テストの得点、得点伸びの平均値の残差分析結果

	A 群(38 名)			B 群(34 名)		
	3 歳	4 歳	5 歳	3 歳	4 歳	5 歳
事前テスト	-2.3*	ns	ns	ns	ns	ns
事後テスト	ns	ns	ns	ns	ns	ns
事前と事後テスト得点の伸び	3.2*	ns	-2.4*	-3.8**	ns	ns

*p<.05 ; **p<.01.

3 指導方法の違いの影響について

A 群は指導前の語彙検査で比較的成績が低かった幼児の群であり、中国で多く使われている指導方法で指導した群である。B 群は指導前の語彙検査で比較的成績がよかった幼児の群であり、日本で多く使われている指導方法で指導した群である。

「人」類の名詞(主に「職業」関係を表す名詞)(Table 8-2)を指導する際、A 群において主に「動作法」を使用し、B 群において主に「役割法」をした。

「衣料品」類の名詞(主に「衣服の付属品」関係を表す名詞)(Table 8-2)を指導する際、A 群において主に「実物法」を使用し、B 群において主に「役割法」を使用した。

「物象・気象」類の名詞(主に「自然現象」・「気象」関係を表す名詞)(Table 8-2)を指

導する際、A 群において主に「絵・写真法」を使用し、B 群において主に「比較法」を使用した。

Table 4-3 の名詞分類および名詞例によれば、「人」類と「衣料品」類の名詞は具象語であり、「物象・気象」類の名詞は抽象語となる。

Table 8-5 にあるように、3 つ名詞種類の各年齢の両群の事後テストの平均得点が事前より高くなり、両群の指導とも効果があった。すなわち、「人」類の「動作法」と「役割法」、「衣料品」類の「実物法」と「役割法」、「物象・気象」類の「絵・写真法」と「比較法」のすべての方法が聴覚障害幼児の名詞指導において、指導の効果が認められた。

Table 8-7 にあるように、「衣料品」類の具象語を指導する際、A 群の 3 歳児のテスト得点伸びの平均値が有意に高く、A 群の指導効果が認められたが、5 歳児のテスト得点伸びが有意に低かった。すなわち、3 歳児に「衣料品」類の具象語を指導する際、「実物法」の指導効果が高かったが、5 歳児に対しての指導効果が低かった。

Table 8-8 にあるように、「物象・気象」類の抽象語を指導する際、A 群の 3 歳児のテスト得点伸びの平均値が有意に高く、5 歳児が有意に低かった。B 群の 3 歳児のテスト得点伸びの平均値が有意に低かった。すなわち、3 歳児に「物象・気象」類の抽象語を指導する際、「絵・写真法」の指導効果が高かったが、「比較法」の指導効果が低かった。5 歳児に指導する際、「絵・写真法」の指導効果が低かった。

以上、指導方法の違いに焦点を当てて分析したが、いずれの指導方法でも指導の効果が見られた。しかし、同一の幼児に違った指導方法で指導して比較したわけではないので、いずれの指導方法も有効とはいえない。この点に関しては今後さらに事例を増やすなどして検討が必要である。

第4節 考察

1 指導の重要性

Table 8-5 にあるように、中国で多く使われている指導方法で指導した A 群および日本で多く使われている指導方法で指導した B 群において、3 歳～5 歳の各年齢の指導前の事前テストの平均得点と指導後の事後テストの平均得点を比較した結果、事後テストの平均得点が事前より高かった。しかも、72 名被検児の個人差は大きいものの、全員の事後テストの得点が事前テストの得点より高く、A 群と B 群の両方において指導方法の効果が認められた。すなわち、A 群で使われた「絵・写真法」、「実物法」と「動作法」、B 群で使われた「比較法」と「役割法」の 5 つの主な指導方法が聴覚障害幼児の名詞指導において、すべて指導に効果が認められた。しかし、72 名被検児全員の事後テストの得点が事前テストの得点より高かったが、高くなった点数の個人差も大きく、同じ指導方法で指導しても、効果の高い幼児と効果の低い幼児がいることがわかった。

聴覚障害児の言語力とコミュニケーション能力に影響を及ぼす語彙の獲得について、健聴児に比べ、①語彙の質量ともに不十分、②個人差が大きい、③語彙理解力が低い、④語彙力、読書力、文理解能力、学力のレベルが低い、⑤ことばを学習するチャンスが少ない、⑥習得する語彙の範囲が狭い、⑦擬態語・擬音語の獲得が難しい、⑧抽象的な語の獲得が難しい、⑨概念の獲得が遅延するなどの問題点が挙げられた(左藤・四日市, 2000; 我妻, 2003)。さらに、聴覚障害児の語彙獲得を決定する要因として、①教育的環境の改善、②指導の有無、③自己の経験の影響、④語彙の抽象度の高低、⑤語の出現頻度などが指摘されている(左藤・四日市, 2000)。我妻(2003)は聴覚障害児にみられる言語の力の課題は、能力に限度があるのではなく、学習するチャンスが限られていることから生じてくるものであると指摘している。

以上のことから、聴覚障害幼児に名詞を指導する際、どのような指導方法を使用しても、指導の効果が認められたため、基本的には学習するチャンスを作って指導することが大事だと考えられる。

また、日本の聾学校幼稚部での指導計画は幼稚部 3 年間を通して毎年指導内容を少しずつ増やしていく指導計画が多くみられるが、中国では年間計画は多く見られるが、幼稚部 3 年間を通して取り組んでいく指導計画については、本論文の調査対象校では見つからなかった。聴覚障害幼児に語彙指導を行う際、子どもの状況に合わせて手段をいろいろ工夫し、繰り返し根気強く語彙指導を行う必要があると指摘されているとおり(柘田, 2003)、取り組

んだ活動を3年間繰り返し行くと同時に、指導内容も幼児に合わせて増やしていくことが大事だと考えられる。

2 抽象語の指導

今回の実践では、「物象・気象」類の抽象語が指導語彙の対象となったが、名詞の種類による異なる指導方法で指導を行ったA群とB群のテスト得点を分析した結果、指導効果の高い指導方法がつけられなかった。

聴覚障害幼児の語彙獲得が具象名詞中心になってしまい、抽象語の語彙不足が指摘されている(石坂・三浦, 2009)。幼児期はそれで済むが、学齢になり、教科指導が始まると抽象名詞の語彙不足が文理解など他の側面にも影響し、小学校3年生以降の学習を進める上で大きな支障となり(我妻, 2003; 中村・前川・四日市, 2003)、学力不足の問題を引き起こす原因の一つになっていると思われる。聴覚障害幼児の語彙指導として抽象語の指導は重要だが、聴覚障害児にとって抽象語の獲得は困難であり、いまだに未解決な課題である(左藤・四日市, 2000; 我妻, 2003; 守屋・西山, 2010)。

今回の実践対象校4ヶ所の名詞指導案および実際の指導場面で観察した幼児の反応から抽象語の指導について、以下の3点をまとめる。

1点目は、幼児の発達状況に応じた遊びを通して指導する。幼児の学習意欲を高め、学習途中であきらめず、最後まで学習させるため、様々なミニゲーム或いは様々な遊びを組み合わせて指導するほうが効果的だと考えられる。例え、「間違い探し」で名詞の特徴を教える、「ごっこ遊び」で名詞の使い方を教える、「ものまね」、「塗り絵」と「工作」で名詞の特徴と役割を教えるなど。そして、聴覚障害幼児を指導する際、遊びあるいはゲームを通して指導していくことの重要性が日本と中国ともこれまでも強調されている(枡田, 2003; 張・黄・杜・周, 2007; 季, 2013; 林, 2014)。

2点目は、静態的な名詞を動態化して指導する。語彙学習をする際、静かに理解して覚えるより、名詞に音をつけたり、音楽をつけたり、動作をつけたり、体を動かしたりする方が幼児にとってはわかりやすく、覚えやすくなると考えられる。例えば、指導する名詞を使ったごっこ遊びをしたり、指導する名詞を含んだ歌を歌ったり指導する。「雷」を教える際、雷の音を聞かせて指導する。「氷」を教える際、冷蔵庫で氷を作って指導する。「黒い雲」を教える際、塗り絵をしながら指導する。

3点目は、抽象的な名詞を具象化して指導する。すなわち、抽象的な名詞を幼児に見せ

たり、感じさせたりして指導する。例えば、「光」を教える際、懐中電灯で光を作ったり、作った光を捕まえたり、光で現れた様々なものの影を探したり、幼児同士の影を踏んだり、などを通して指導する。「風」を教える際、うちわで風を感じさせて指導する。「火」を教える際に、ライターで火を作って吹いたりして指導する。

以上、今回の実践対象校4ヶ所の名詞指導案に基づき、幼児の興味がある抽象語の指導についてまとめた。今後も聴覚障害幼児の抽象語獲得を促すための指導方法の開発等が課題として挙げられよう。

Ⅲ 結論

第1節 本研究のまとめ

本研究では、聴覚障害幼児の名詞習得に焦点を当て、聴覚障害幼児の教育を行う教育機関で指導されている名詞およびそれらの名詞の指導方法、聴覚障害幼児の名詞の習得状況などについて調査し、名詞の指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるか、習得した名詞の数や種類は年齢が上がるにつれてどのように変化するか、名詞の種類と指導方法の間にどのような関係があるかを分析し、聴覚障害幼児の名詞習得と指導方法の関連を検討し、名詞獲得を促すための効果的な語彙指導のあり方に関して示唆を得た。

本研究は、序論3章、本論6章の合計9つの章で構成されている。

序論第1章では、中国における聴覚障害児教育の歩みと政策、聴覚障害児の教育形態から聴覚障害児教育の現状を明らかにした。聴覚障害児教育の歩みと政策について、1887年の最初の聾学校設立から現在までの聴覚障害児教育の代表的なでき事及び障害児教育に関する法律・政策・通達を通して、聴覚障害児教育の本格化および近代化の流れをまとめた。聴覚障害児の教育形態について、各種障害児の人数、教育形態及び各学校の在籍人数、教育課程からまとめた。さらに、この30年間の中国における聴覚障害幼児教育に関する研究論文数、論文の種類および論文の分野から聴覚障害幼児研究の動向が明らかにした。

序論第2章では、聴覚障害幼児に対する言語指導について、聴覚障害児の語彙の問題、聴覚障害幼児の語彙指導、言語指導の現状を述べた。先行研究から健聴児と比べながら、聴覚障害児の語彙の特徴および問題点が明らかになり、聴覚障害幼児の語彙指導における名詞の重要性および幼児の発達状況に合わせた指導方法の重要性が示唆された。そして、筆者が中国と日本で聴覚障害幼児教育の現状について調査した結果に基づき、主なコミュニケーション手段、言語能力評価、言語指導用の教材、ことばを指導する際の影響要因、幼稚園の教育課程、教員の専門性などについて明らかにした。

序論第3章では、序論第1章と第2章で述べた先行研究をまとめ、先行研究から聴覚障害児に対する語彙指導の重要性、語彙獲得の問題点、聴覚障害幼児の名詞を中心とした語彙学習、幼児の発達に伴う指導方法の変化などを整理し、聴覚障害幼児の名詞獲得を促すための指導方法を検討する必要性を述べたうえで、本博士論文における研究の目的を述べた。本研究の目的をまとめると以下のとおりである。①日本と中国における聴覚障害幼児の教育を

行う教育機関で実際に指導している名詞について調査し、指導する名詞の数と種類を分析する。②日本と中国における聴覚障害幼児に名詞を指導する際、使用されている指導方法について調査し、その指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるかを分析する。③中国における聴覚障害幼児が習得した名詞について調査し、習得した名詞の数や種類が年齢が上がるにつれてどのように変化するかを分析し、名詞の種類と指導方法の間にどのような関係があるかを明らかにし、聴覚障害幼児の名詞習得の発達的变化と指導方法の関連を検討する。④中国における聴覚障害幼児を対象とする教育機関で名詞指導の実践を行い、名詞獲得を促すための指導方法を検討する。

本論第1章では、中国と日本における聴覚障害幼児を対象に、実際に指導している名詞および名詞の種類を明らかにすることを目的とした。まず、中国の聾学校等3校の教材及び資料などを収集して分析した結果、それらの教材に記載してある名詞1,288語をすべて抽出し、本調査用紙を作成した。次に、聴覚障害幼児を対象に教育を行っている8機関51名の教員を対象に調査し、予備調査で得られた1,286語について実際に指導している名詞をピックアップしてもらった。その結果、①51名中半数以上の教員が実際に指導している名詞441語を抽出した。抽出した名詞441語を具象語11種類(360語)、抽象語4種類(81語)の15種類に分類した。②調査した1,286語のうち、51名の教員全員が共通にして指導している名詞はわずか84語、75%以上の教員が指導している高頻度名詞は188語、50%以上の教員が指導している名詞は441語であり、8機関51名の教員が共通に指導している語彙は少なかったことが明らかになった。最後に、3つの日本聾学校幼稚部から収集した語彙表などの資料から指導する名詞については、収集した語彙表などの資料を分析した結果、659語を抽出した。さらに、中国と日本における指導する名詞を比較して考察した。

本論第2章では、本論第1章で得られた441語の名詞に焦点を当て、中国の聴覚障害幼児の教育機関で早期教育を受けている中国人聴覚障害幼児を対象に調査を行い、中国人聴覚障害幼児が習得する名詞の数や種類が、年齢が上がるにつれてどのように変化するかを明らかにすることを目的とした。聴覚障害幼児の担当教師36名を調査回答者とし、3歳～5歳の聴覚障害幼児94名の名詞習得状況について質問紙調査を行った。その結果、①各年齢の平均理解語数および平均表出語数について、年齢が上がるにつれて指導語彙の獲得が進んでいる様子がうかがえた。②調査の対象とした名詞441語を15種類に分類して分析した結果、「施設・場所」「創作・学習」は4歳になって増加し、「食料・薬品」「動物」「乗り物」は5歳になって増加するなど、年齢が上がるにつれて語彙獲得に質的にも発達的な変化の

あることが示された。③調査回答者となった教員の半数以上が指導しているとした名詞 441 語は具象名詞 360 語、抽象名詞 81 語であり、指導されている抽象名詞は少なかったことを明らかにした。

本論第 3 章では、本論第 1 章で得られた名詞 441 語をどのような方法で指導しているのかを調べ、聴覚障害幼児を対象に実際に指導している名詞および名詞の種類と指導方法の関係を明らかにすることを目的とした。中国の聴覚障害幼児を対象とする教育機関 8 ヶ所 51 名の教員を対象に、聴覚障害幼児に名詞を指導する際、使用されている指導方法について調査し、その指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるか、本論第 1 章で得られた名詞 15 種類名詞と指導方法の間にどのような関係があるかを分析した。その結果①指導方法については「絵・写真法」と「実物法」が名詞の全ての種類において最もよく使われていること、②一方、「動作法」「比較法」「役割法」はあまり使われていなかったが、名詞の種類に応じてそれぞれの指導方法の特性を活かした語彙指導が行われていることが示唆された。さらに、聴覚障害幼児の名詞習得の発達的变化と指導方法の関連を検討した。

本論第 4 章では、本論第 1 章第 5 節では、日本における聾学校幼稚部の語彙表など資料を収集して分析した結果、3 校の共通する名詞を 659 語抽出した。そして本章では、日本全国の聾学校幼稚部 82 校を対象に、聾学校幼稚部でそれらの名詞がどのような方法で指導されているか、その指導方法が聴覚障害幼児の年齢によってどのように異なるかを分析した。その結果、①各年齢とも頻繁に使われている指導方法は「絵・写真法」と「実物法」であり、「比較法」と「役割法」は少ない。②「実物法」は子どもの年齢が上がるにつれ減少する傾向がみられ、「比較法」と「役割法」は増加傾向がみられた。さらに、名詞種類別の指導方法および聴覚障害幼児の発達的变化と指導方法の関連を検討した。

本論第 5 章では、中国における聴覚障害幼児を対象とする教育機関 4 ヶ所で幼児 72 名を対象に、本論第 3 章と第 4 章で得られた中国と日本の指導方法で名詞指導の実践を行い、名詞獲得を促すための指導方法を検討することを目的とした。72 名の幼児を中国で多く使われている指導方法で指導した A 群と日本で多く使われている指導方法で指導した B 群の 2 群に分け、指導効果を比べた。その結果、①各年齢の両群の事前と事後テストの平均得点の標準偏差が大きく、個人差が大きかったが、対象幼児全員が事後テストの平均得点が事前より高くなり、両群の指導とも効果があり、すべての指導方法が聴覚障害幼児の名詞指導において、指導の効果が認められた。②3 歳児に対して、「実物法」と「絵・写真法」の指導効果が高かったが、「比較法」の指導効果が低かった。③5 歳児に対して、

「実物法」と「絵・写真法」の指導効果も低かったことがわかった。さらに、中国と日本の指導方法の効果を比較しながら、名詞獲得を促すための指導方法を検討した。

本章では本研究の研究内容と結果を概括した。次に、本研究の課題および限界 6 点について述べる。

第2節 今後の課題

本研究の課題および限界として、以下の6点が挙げられる。

第1に、本論第1章で日本聾学校幼稚部での指導名詞について、3つの聾学校幼稚部の語彙資料に基づいて指導する名詞をまとめたが、実際に指導している名詞および指導の順番については明らかにならなかった。今後はそれらの名詞をどのような順番で教えているかについての検討が必要と考える。

第2に、本論第2章で中国人聴覚障害幼児の名詞習得状況について、第1章で抽出された441語に基づいて作った名詞チェックリスト表で調査したもののだが、第1章の対象児と第2章の対象児は同じではない。第1章で抽出された名詞が第2章の幼児に対して指導されているかどうかは不明であるので、結果の解釈や考察には慎重でなければならない。しかし、この441語は収集された1,286語からいくつかの基準で抽出された名詞であり、ある程度の制限はあるものの、考察を進めることとした。

第3に、本論第3章と第4章では中国と日本における聾学校幼稚部の名詞の指導方法について調査を行ったが、実際に、聾学校幼稚部ではあらゆる場面で様々な方法が使用され、聴覚障害幼児の実態に合わせて名詞を指導している。本研究では多様な名詞の指導方法を明らかにすることを目的にし、「実物法」・「絵・写真法」・「動作法」・「比較法」・「役割法」・「その他（自由記述）」の指導法の観点からまとめたが、それらの組み合わせによる指導方法の検討がより実用的な研究として今後必要であろう。

第4に、本論第3章と第4章では中国と日本の聾学校幼稚部における名詞の指導方法について調査を行った。調査した5つの指導方法のうち「絵・写真法」と「実物法」が名詞の全ての種類において最もよく使われている指導方法であった。「動作法」、「比較法」、「役割法」は「時々使う方法」あるいは「めったに使わない方法」であるが、絵や実物が使いにくい抽象名詞の指導にも有効であると思われる。今後これらの指導方法の特性をさらに吟味し、語彙学習における効果的な使用の検討が必要であろう。

第5に、本論第1章で得られた中国の聴覚障害幼児の教育機関で半数以上の教員が指導されている名詞441語中具象名詞360語、抽象名詞81語であり、指導されている抽象名詞は少なかったことを明らかにした。聴覚障害幼児の語彙獲得が具象名詞中心になってしまいがちになり、小学校以降学力不足の問題を引き起こす原因の一つになっていると思われるため、聴覚障害幼児の語彙指導として抽象語の指導は重要であり、指導語彙として抽象語

を増やすこと、抽象語の指導方法の開発等が課題として挙げられる。

第6に、本論第5章で実践対象児を2群に分け、異なる指導方法で指導の実践を行い、2群の指導効果によりその指導方法の違いに焦点を当てて分析したが、いずれの指導方法でも指導の効果が見られた。しかし、同一の幼児に違った指導方法で指導して比較したわけではないので、いずれの指導方法も有効とは一概には言い切れない。この点に関しては今後さらに事例を増やすなどして検討が必要である。

引用・参考文献

- 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 - 33.
- 我妻敏博(1983) 聴覚障害幼児の概念化の発達. 国立特殊教育総合研究所(特殊研 C-9) 特殊
研究報告書 手指法等の評価と適応に関する研究, 103 - 107.
- 我妻敏博(1997) 聾学校の言語指導における言語指導項目(その1). ろう教育科学, 39(2),
77 - 87.
- 我妻敏博(1998) 聾学校における手話の使用状況に関する研究. 上越教育大学研究紀要,
17(2), 653 - 664.
- 我妻敏博(2000) 聴覚障害児の文理解能力に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 38(1),
85 - 90.
- 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.
- 我妻敏博(2004) 聾学校における手話の使用状況に関する研究(2). ろう教育科学, 45,
273 - 285.
- 我妻敏博(2008) 聾学校における手話の使用状況に関する研究(3). ろう教育科学, 50(2),
77 - 91.
- 我妻敏博(2008) 聾学校における手話使用に関するレポート. 上越教育大学.
- Cherow, E., Matkin, N., & Trybus, R. (1985) Hearing-impaired children and youth with
developmental disabilities : An interdisciplinary foundation for service. Gallaudet College ,
Washington, DC. 都築繁幸訳編(1986) 発達障害をもつ聴覚障害児の教育・リハビリテー
ション. 聾教育研究会.
- 陳淑雲(2004) 情景自然口語法－情景口語対話集. 華東師範大学出版社, 22 - 128.
- 陳雲英(2004) 中国特殊教育学基礎. 教育科学出版社, 1 - 152.
- 張穎楨(2001) 通常学級に在籍する障害児への教育的支援に関する研究. SNE ジャーナル,
7(1), 78 - 101.
- 張銳(2014) 中国における自閉症スペクトラム児に対する発達支援の現状と課題－最初の
症例報告(1982年)から今日(2014年)まで－. 立命館産業社会論集, 50(3), 103 - 127.
- 張蕾・黄昭鳴・杜曉新・周紅省(2007) 遊戯在聴障兒童聴覺康復和言語矯治中的運用. 中国
聴力語言康復科学雜誌, 5, 47 - 50.

- 中国国家统计局(2007) 第二次全国残疾人抽样调查主要数据公报.
<http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/shehui/2006/html/fu3.htm> (2016 年 10 月 24 日閲覧).
- 中国社会科学院语言研究所(2012) 現代漢語詞典. 商務印書館出版, 1 - 1689.
- 中華人民共和国教育部(2007) 聾学校義務教育課程設置実験方案.
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3331/201112/128271.html>
 (2016 年 10 月 24 日閲覧).
- 中華人民共和国教育部(2016) 2015 年中国教育事業發展統計公報.
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s180/moe_633/201607/t20160706_270976.html
 (2016 年 10 月 24 日閲覧).
- 江口季好(1980) ことばの指導の系統性 ことばの力を生きる力に(Ⅱ)文字・文章の読み.
 民衆社, 159 - 177.
- 伊麗斯克・菅野敦(2011) 中国における障害乳幼児の教育・療育の実態に関する調査研究－
 法律、先行研究及びインタビューによる分析から－. 東京学芸大学教育実践研究支援セン
 ター紀要, 7, 89 - 98.
- 藤友雄暉(1980) 幼児における語彙の発達的研究. 北海道教育大学紀要第一部 C 教育科学
 編, 31(1), 71 - 79.
- 古川千帆美(2010) 聴覚障害児に ITPA を適用する際の手話を含めた伝達手段に関する研
 究. 上越教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻修士論文.
- 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*, Vol. 87(5),
 5-19.
- 銀春銘(1994) 試論我国聾校語言教學的改革問題. 特殊兒童与師資研究, 1, 7 - 12.
- 吳秋紅(2004) 中国の障害児教育研究の分析－「随班就讀」に関する論文を軸に－. 立命館
 産業社会論集, 40(1), 89 - 109.
- 白銀婷・唐文婷(2012) 3～5 歳聴障兒童形容詞理解能力的比較研究. 中国特殊教育, 4, 39 -
 44.
- 濱田豊彦・大鹿綾(2008) 聾学校における発達障害の調査から見えてくるもの. 聴覚障害,
 63(6), 4 - 9.
- 平松百代・森山勝(1978) 難聴児の語い検査に関する一考察. 聴覚言語障害, 7(3), 121 - 124.
- 井原栄二・草進郎・都築繁幸(1982) 聴覚障害児の語い・読み・作文指導. 明治図書, 42 -

69.

池原悟・宮崎正弘・白井諭・横尾昭男・中岩浩巳・小倉健太郎・大山芳史・林良彦(1997)

日本語語彙大系 1 意味体系. 岩波書店出版, 9 - 430.

井坂行男(1998) 聴覚障害児の学力の向上—教育の現場(聾学校)より—. ろう教育科学, 39(4), 159 - 163.

井坂行男(2011) 絵画語い発達検査を用いた聾学校児童生徒の語彙能力の変化. 特殊教育学研究, 49(1), 11 - 19.

井坂行男・我妻敏博・星名信昭(1993) 聾学校児童生徒の「動物」に関する語彙における概念の獲得について. ろう教育科学, 35(3), 99 - 118.

石川達郎・澤隆史(2009) 聴覚障害幼児の語彙力の発達に関する一考察—動詞・形容詞・副詞に関する語彙力評価による検討—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 60, 283 - 291.

石坂郁代・三浦良恵(2009) 聴覚障害児の抽象語の理解. 福岡教育大学紀要, 58(4), 159 - 172.

岩本真千子・井坂行男(2005) 聴覚障害幼児の概念化の発達についての考察. ろう教育科学 47(2), 55 - 68.

季洪(2013) 角色遊戲对聴障幼兒語言發展的影響. 学周刊, 5, 195.

金文華(2009) 中国における障害者人口の実態—第2次全国障害者サンプリング調査を通して—. 長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要, 7(1), 85 - 92.

金田一春彦(1996) こどもことば絵じてん. 三省堂.

国立国語研究所(2004) 分類語彙表—増補改訂版. 大日本図書出版, 18 - 361.

熊因(2007) 全納性教育思潮对聾児早期聴力語言康復教育实践的啓示 中国聴力語言康復科学雑誌第5期, 47-50.

LaSasso, C. & Davey, B. (1987) The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, Vol. 89, 211-220.

李歡・王苗苗・孟万金(2013) 試論学前特殊兒童生態化支持保障体系的建構. 中国特殊教育, 4, 7 - 10.

梁巍(2004) 咿呀学語教学指南 1. 華夏出版社, 25 - 183.

梁巍(2006) 咿呀学語教学指南 2. 華夏出版社, 25 - 216.

呂曉彤(2012) 中国における障害兒童のニーズ分析—中国障害者連合会調査結果を通して

- 一. 帝京科学大学紀要, 8, 121 - 125.
- 劉巧雲・張艷麗・黃昭鳴(2015) 兒童詞匯語意發展特点及其對聽障兒童康復的啓示. 中國聽力語言康復科學雜誌, 13(3), 226 - 229.
- 林燕(2014) 遊戲在聽障幼兒康復主題課中的作用及應用. 江蘇師範大學學報(教育科學版), S2, 87 - 89.
- 枅田弘子(2003) 幼兒のことばの指導は豊かなコミュニケーションから. 聴覚障害, 58(7), 4 - 10.
- 真殿仁美(2013) 中国における障害児の教育を受ける権利の動向－自国の状況に適した教育の創造にむけて－. 特殊教育学研究, 50(5), 441 - 449.
- 松沢豪・中野善達(1988) 聴覚障害児のことばの指導. 福村出版.
- 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- 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, 54(5), 4 - 9.
- 守屋国光・西山健(2010) 聴覚障害児の時間概念の発達に関する基礎的研究. ろう教育科学, 51(4), 163 - 175.
- Moog, J. & Geers, A. E. (1985) EPIC: A program to accelerate academic progress in profoundly deaf children. Volta Review, Vol. 87, 259-277.
- 孟万金・劉在花・劉玉娟(2007) 推進殘疾兒童教育公平任重道遠. 中國特殊教育, 2007 年 2, 3 - 8.
- 中井弘征・中森礼美・安田美佐子・広中嘉隆(2008) 奈良県立ろう学校における手話の活用と日本語獲得のアプローチ－幼稚園から小学部低学年を中心に－. ろう教育科学, 50(1), 1 - 29.
- 中村満紀男・前川久男・四日市章(2003) 理解と支援の障碍児教育. コレール社.
- 中野善達・根本匡文(2006) 聴覚障害教育の基本と実際. 田研出版.
- 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.
- 新潟県立長岡聾学校幼稚園(2002) 語彙調査表.
- 新潟県立新潟聾学校(2005) 言語指導体系資料(改訂版).
- 岡田明(1986) 聴覚障害幼児の語彙について(その 3). 心身障害学研究, 10(2), 1 - 8.

- 岡田明・都築繁幸(1978) ろう幼児の語彙の研究. 心身障害学研究, 2, 57 - 66.
- 大野晋・浜西正人(2007) 類語国語辞典. 角川学芸出版.
- 王穎(2009) 聾学校幼稚部における語彙指導に関する研究—名詞を中心として—. 上越教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻修士論文.
- 王穎(2012) 特別支援学校(聴覚障害)幼稚部における名詞指導の現状に関する研究. 教育実践学論集, 13, 91 - 102.
- 王穎・我妻敏博(2014) 中国における聴覚特別支援学校幼稚部の現状に関する調査研究. 上越教育大学研究紀要, 33, 97 - 106.
- 王穎・我妻敏博(2016) 中国における聴覚障害幼児の名詞の習得と指導方法に関する研究. SNE ジャーナル, 22(1), 81 - 101.
- 王穎・我妻敏博(2017) 中国における聴覚障害幼児に対する教育の現状と課題. 上越教育大学研究紀要, 36(2), 投稿中.
- Paivio, A. & Desrochers, A. (1980) A dual coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology*, Vol. 5, 176-206.
- 朴永馨(1995) 特殊教育学. 福建教育出版社, 3 - 116.
- 朴永馨(2011a) 聴覚障害幼児聴力言語訓練教材(試用本)—学説話 1. 華夏出版社, 1 - 103.
- 朴永馨(2011b) 聴覚障害幼児聴力言語訓練教材(試用本)—学説話 2. 華夏出版社, 1 - 105.
- 朴永馨(2011c) 聴覚障害幼児聴力言語訓練教材(試用本)—学説話 3. 華夏出版社, 1 - 79.
- 朴永馨(2011d) 聴覚障害幼児聴力言語訓練教材(試用本)—学説話 4. 華夏出版社, 1 - 93.
- 坂本一郎(1962) 子どもの語彙(二). 児童心理, 16(2), 103 - 122.
- 左藤敦子・四日市章(2000) 聴覚障害児の語彙に関する文献的考察. 心身障害学研究, 24, 195 - 203.
- 澤隆史・相澤宏充(2009) 聴覚障害児童・生徒の作文における動詞使用の発達的变化. 東京学芸大学紀要, 60, 273 - 281.
- 関圭子・草薙進郎・都築繁幸(1982) 聴覚障害児の語彙理解における単語分類能力と単語理解能力との関係について. 特殊教育学研究, 20(3), 44 - 53.
- 潘玉林(1994) 聴障幼児語言習得性質及相關教學問題. 特殊兒童与師資研究, 4, 26 - 30.
- 田村隆宏(1994) 幼児と大人のカテゴリー化における特徴情報の役割. 教育心理学研究, 42(3), 306 - 314.
- 谷長芬・陳耀紅・曹雁(2012) 北京市 0～6 歳殘疾兒童家長教育需求. 中国特殊教育, 2012

年 4, 14 - 20.

富山県立高岡ろう学校幼稚部(2008) 語い表チェックリスト.

堤正則(2005) 特別支援教育と聾学校教育の役割を考える. ろう教育科学, 46(4), 12 - 16.

余小燕(2007) 随班就読聴障児童“回流”的反思. 中国聴力語言康復科学雑誌, 1, 44 - 46.

楊福義・張福娟・劉琳(2009) 上海市学前特殊教育教師專業化發展調查研究. 中国特殊教育, 2009 年 6, 31 - 37.

謝 辞

本論文の作成にあたり、懇切丁寧なご指導とご助言をいただきました主指導教員の上越教育大学教授・我妻敏博先生に心より感謝申し上げます。

副指導教員である上越教育大学教授・河合康先生、鳴門教育大学教授・葛西真記子先生をはじめ、前副指導教員である兵庫教育大学教授・鳥越隆士先生、ご助言をいただいた上越教育大学教授・加藤哲文先生、岡山大学教授・大竹喜久先生、上越教育大学講師・小林優子先生、励ましていただいた上越教育大学教授・黎子椰先生、上越教育大学教授・五十嵐透子先生、上越教育大学講師・野沢有希先生、併せて、兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科の諸先生方、上越教育大学大学院特別支援教育専攻の諸先生方には、各御専門の立場から多くのご指導や暖かい励ましの言葉をかけていただきました。心より感謝申し上げます。

指導教員の我妻敏博先生には、研究室に所属させていただき、研究に関してはもちろん、11年半の留学生活においても、いつも穏やかに、丁寧に教えていただき、多くのことを学ばせていただきました。本研究を進めるにあたり、論文や調査方法に関する知識など様々な場面で数多くのご指導とご助言をいただきました。論文に関する知識が乏しい私に対する分かりやすく適切なアドバイスは、論文を執筆する上で大きな励ましとなりました。厚く御礼申し上げます。

研究の実施にあたり、調査に協力していただいた日本と中国の聾学校の校長先生、教頭先生、幼稚部の諸先生方には、多くの御協力をいただきました。聾学校に通わせていただいたり、指導についての情報交換、幼稚部担当の先生方との話し合いなどをさせていただいたりし、多くのことを学ばせていただきました。そしてアンケート調査にご回答いただいた先生たちには、多くの協力をさせていただきました。厚く御礼を申し上げます。

博士共同院生室のお互いに励まし合った仲間たち、我妻研究室のゼミ生の皆さんにも感謝申し上げます。

また、留学生として、いつも助けていただいた上越教育大学国際交流推進センターの教職員の方たち、いつも暖かくしていただいた日本人の知り合いの方たち、留学生たち、留学生生活を支えて下さった方々には、この場を借りて、厚くお礼申し上げたいと思います。支えて下さり皆さんのおかげで日本での留学生活が本当に充実したものになりました。安心した生活が送れるように様々な援助をしていただきました。本当にありがとうございました。

最後になりましたが、長い留学生活に対し、経済面・精神面ともに支えてくれた母親、夫の于 福泉、長男の信洋、次男の信涵、そして私の修了を待たず天国に行ってしまった父親、家族の皆様に感謝申し上げます。

2017年1月

王 穎