

はじめに

聴覚障害児教育において最も重要な課題は言語能力の育成であり、言語指導については内外の多くの研究者や教育者が熱心に取り組んできた。同時に、欧米諸国では言語能力の評価という面でも多くの研究がなされ、言語能力評価は言語指導と同等の重みをもって位置づけられている。特に米国では1975年の全障害児教育法の制定により、障害児の能力評価の重要性が再認識され、多くの評価法が開発された。しかるに、現在我が国には、聴覚障害児を対象にした言語能力に関する評価法はほとんどなく、各教育機関で独自の評価を試みるか、健聴児を対象にした市販のテストで間に合わせているのが現状である。特に、聴覚障害児の話しことばの使用能力の評価法の開発は欧米諸国に比して我が国は非常に遅れている。その結果、多くの教育現場では聴覚障害児の言語能力を正當かつ客観的に評価することができず、指導プログラムの設計、指導効果の判定、教育措置などの面で支障をきたしており、聴覚障害児に適した言語能力評価法の科学的な研究および評価テストの開発が要望されている。

本研究では、聴覚障害児の言語指導や判別に有効であり、かつ、聴覚障害児に適した話しことばの使用能力の評価法「ガエルテスト」を開発することを目的として実施された。この研究は開始されて既に7年になるが、その間、様々な修正を経て「ガエルテスト」の一応の完成をみることができた。そしてこの度、平成4年度・5年度の2年間にわたり、科学研究費補助金（一般B）を得ることができ、このようにして研究成果報告書にまとめることができた次第である。この報告書には、ガエルテストの実施方法、実施結果などが記載されている。本研究で開発されたテストは完全なものではないし、テスト結果だけで子どもの能力を評価すべきでないことは当然であるが、このようなテストをきっかけに、聴覚障害児の言語能力の評価について一人でも多くの教育者、研究者が関心を持ち、さらに優れた評価法が開発されることを切に希望するものである。なお、本研究で開発されたガエルテストの不備な点についての御意見を頂ければ幸いである。

本報告では、ガエルテストの「記録用紙」と「スコアシート」は紙面の都合上割愛しました。もしこのテストに興味を持たれ、実施したい希望のおありになる方があれば、上越教育大学・我妻まで御連絡下さい。記録用紙、スコアシート、検査用具一式を無料にてお貸しできます。

聴覚障害児に対する言語力の評価

言語力評価の問題点

聴覚障害児教育において最も基本的な課題の一つは子供の言語力を育成することにある。特に、言語を獲得しなければならない乳幼児期から、より高度な言語活動を要求される小学部時期での言語指導は、この時期の聴覚障害児教育の中心的な項目である。言語指導を実施しようとする時に、まず最初に行われなければならないのは、その子供の言語力の評価である。

しかし、現在我が国には、聴覚障害児を対象に作られ、広く用いられている言語力評価テストは非常に少ない。各教育機関では、独自の評価を実施するか、健聴児を対象にした標準テストで間に合わせているのが現状である。独自に作成した評価法の場合、裏付けとなるデータが十分ではなく、作成者の経験に依存して評価項目や方法が設定されており、客観性に欠ける。一方、市販のテストでは、健聴児を対象に作られているため、聴覚障害児にとっては不利な条件が設定されていたり、評価項目が粗すぎて個人の能力を詳しくは評価できない。例えばよく使われているITPA言語学習能力診断検査では、検査者が口頭で質問し、応答を音声で求める下位検査があるため、聴覚障害児にとっては受容上、表出上の障害が結果に影響を及ぼす。また更に、聴覚障害児の言語発達には偏りがあるため、ITPAのように上限が設定されている場合、実力の全部を発揮する前に検査が中止されてしまう。標準化された読解力テストを用いた場合では、細かいところまで評価しなかったり、できるかできないかで評価されてしまうため、実際には個人差があるにもかかわらず、多くの聴覚障害児が低い成績に圧縮されてしまう。健聴児で標準化されたテストでは、ある項目に通過すれば、それと同程度の多くの課題が通過できるということが前提になっているが、言語発達に偏りのある聴覚障害児では必ずしもその前提が成り立たない。

聴覚障害児に言語力の評価テストを実施しようとするれば、次のような聴覚障害児の特性が考慮されなければならない。

- 受容上、表出上の障害がある。つまり、問題を口頭で呈示した場合、問題そのものが正しく伝わらなかったり、発音の不明瞭さ故に自分の考えを検査者にうまく伝えられなかったりする。また、読話による疲労も激しい。
- 子供にとって目新しい方法では、とまどってしまう。これは健聴児の場合も同様であるが、聴

覚障害児では特にその傾向が強い。テスト法に慣れさせるための十分な練習をしないと実力が発揮できない。

- 語彙テスト以外の場合でも、語彙不足によるつまずきが結果に影響してしまう。
- 十分回答できる問題から始めないと、問題に取り組む意欲を失ってしまう。
- 子供にとって面白い活動になっていないと、問題に取り組む意欲を容易に失ってしまう。
- 市販のテストでは、できるかできないか、つまりオンオフで評価することが多いが、聴覚障害児の場合は、ヒントを与える等すると、正しい回答を導き出せることがある。

聴覚障害児に対する言語力評価のあり方

聴覚障害児の言語力を評価する際、その子供が言語発達のどのレベルにあり、現在何ができて、何ができつつあって、何ができないかがわかるような評価であることが望ましい。すなわち、ある文法構造が理解できるかどうかの評価され、模倣はどうか、ある場面設定で教師に促されると表出できるかどうか(プロンプト表出)、適切な場面で自発的に言えるかどうかの評価されることが望ましい。もし理解できていないと評価された場合は、たとえ模倣できても、それは理解を伴わない模倣であり、自発的な表出は期待できない。

また、言語力の評価は、評価の結果、次に何を指導すればよいかかわかるというように、言語指導と密接な関係を持つべきものである。

評価される文法構造は、毎日の言語活動と結びついたものでなければならない。日常生活に関係しない文法構造について評価しても、その結果はあまり意味がないであろう。

なおかつ、聴覚障害児を対象にする場合は、前述の聴覚障害児の特性も考慮されていなければならない。

ガエルテストの開発

ガエルテストは、聴覚障害児の言語力、特に話しことばを使う能力を評価するための検査として、米国のCID (Central Institute for the Deaf) で1980年代に開発されたテストである。このテストは前述の評価法に関する考え方を満たしており、米国内でも広く用いられている。日本版ガエルテストは、このテストをモデルとして、日本の状況に合わせて作成した、聴覚障害児の言語力評価テストである。

原版と日本版の相違点

日本版ガエルテストでは、原版のテスト方法や評価の観点を踏襲しているが、日本と米国の文化的背景の違いや、言語の文法構造の違いから、問題そのものは大幅に修正した。

(1) テストの構成

両テストとも、多くの活動で構成されており、活動ごとにいくつかの検査文が設定されている。これらの検査文は、その活動にふさわしい発話、つまり目標となるような文になっているので、目標文と称せられる。

原版ガエルテストは次の3つに分かれている。

- * GAEL-P (Pre-Sentence Level) 8活動 3～6歳用
- * GAEL-S (Simple Sentence Level) 21活動 5～9歳用
- * GAEL-C (Complex Sentence Level) 22活動 8～12歳用

日本版ガエルテストは、仮の構成として、以下の3つに分かれている。

- * ガエルテスト・レベル1 6活動 就学前児用
- * ガエルテスト・レベル2 (ミニチュア使用) 14活動 幼稚部～小学部用
- * ガエルテスト・レベル2 (絵カード使用) 13活動 小学部用

日本版はまだ実験版の段階なので、仮の構成になっている。十分なデータが収集された後、レベル1～3に再編成する予定である。

(2) 活動と目標文

ガエルテストは活動ごとにいくつかの目標文が設定されており、各活動にふさわしい発話が目標文になるように活動が工夫されている。日本版ガエルテストでは、できるだけ原版に近くなるように活動や目標文が設定されているが、単なる翻訳では不適切な表現や活動になってしまう部分については適切な活動や目標文に変更した。

ガエルテストの概要

ガエルテスト・レベル1

ガエルテスト・レベル1は聴覚障害乳幼児を対象としている。全部で6つの活動があり、それらはレディネス スキル セクションと文セクションの2つに分かれている。文セクションの前に単語レベルでの評価が考えられるが、それは別の評価テストを使うことで補充する。各セクションは各々異なった言語発達のレベルを評価するもので、全ての子供に両方のセクションを実施するわけではない。各セクションでは、言語の受容と表出の両方を評価する。表出には模倣も含まれる。

レディネス スキル セクション (活動1～4)

このセクションでは、話し手に注意を向けたり目的的に声を出したりという、コミュニケーション スキルの開始あるいは先行条件を評価する。

文セクション (活動5, 6)

このセクションでは、短い文の理解能力や表出能力、模倣能力を評価する。理解能力の評価では、子供は検査者の指示に従ってミニチュアを操作する。表出能力の評価では、同じミニチュアを用い、検査者がミニチュアを操作して子供がそれをことばで説明する。目標文は理解、表出とも同じ12の文である。

ガエルテスト・レベル2

ガエルテスト・レベル2は聾学校小学部児童を対象にし、文の表出能力を評価する。表出の中には模倣も含まれる。

ガエルテスト・レベル2は、ミニチュアを使う14活動と絵カードを使う13活動に分かれている。

ミニチュアを使う部分は比較的単純な文法構造を扱うので、幼稚部でも実施可能である。検査者と子供がミニチュアを使って色々なゲームを行い、その中で子供の表出能力を評価する。ゲームは検査者と子供が交代で互いに質問するような形態が多い。

絵カードを使う部分は比較的複雑な文法構造を扱う。検査者と子供が絵カードを使って交代に説明しあう形態が多い。

ガエルテストの特徴

(1) ガエルテスト・レベル1

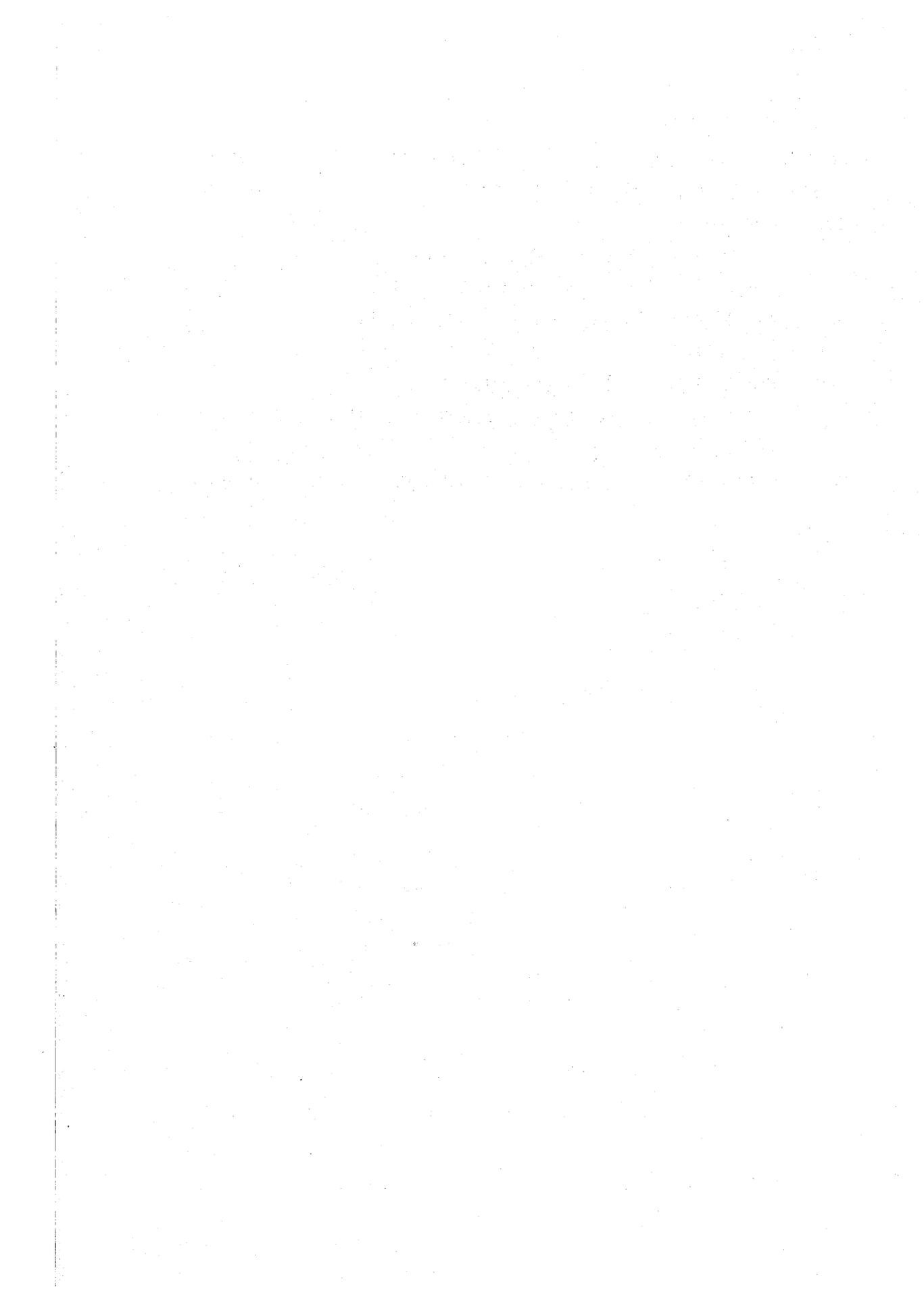
- 子供の言語力を検査者とのやりとりを通して個別的に評価する。
- 評価のための活動は、動作的な要素を多く含んでいるので、聴覚障害児にとって取り組み

やすい。

- 文の表出能力の評価に関しては、子供からの全くの自発によって評価するのではなく、その前の理解能力の評価や練習項目によって手がかりやヒントを与えてから評価する。

(2) ガエルテスト・レベル2

- 子供の言語力を検査者とのやりとりを通して個別的に評価する。
- 言語的な表出能力を、子供からの全くの自発によって評価するのではなく、練習や検査の中で検査者が回答を示したりヒントを与えたりして、その場面に合った表出を子供から引き出しながら評価する。
- 間違った場合は、回答を模倣するチャンスが与えられる。
- 同様なパターンの問題がいくつか続くので、検査実施中に子供が正しい表出を学習できる。
- 活動の多くはゲームのようになっており、子供は飽きずに検査者とやりとりできる。



乳幼児用言語力評価テスト

ガエルテスト・レベル1

用具一覧

活動1：目，口，鼻，手，足などが取り外しできる人形または型ハメ

活動2：ビーズとヒモ

活動3：ミニチュアのリンゴとバナナ 各8ヶ

活動4：ペグ 約10ヶ

活動5・6(共通)：以下のミニチュア

お父さん，お母さん，おばあちゃん，テーブル，椅子，
ベット，コップ，リンゴ，ジュース，自動車

要 旨

1. ガエルテスト・レベル1の目的

このテストは、就学前の聴覚障害乳幼児の話しことばの評価のためのテストであり、指導の参考になる情報を得ることを目的としている。このテストはまだ単語を理解したり表出したりできない子供から、短い文なら理解したり表出したりできる子供まで適用できる。

まだ単語の理解や表出の段階に達していない子供にとっては言語学習のための注意力やレディネス・スキルを評価することになる。また、単語や短い文を理解したり表出できる子供にとっては、短い文の理解力や表出力を評価するものである。

2. 対象児の年齢

3歳未満の聴覚障害乳幼児と聾学校幼稚部の幼児を対象としている。ただし、幼稚部の4歳児、5歳児ではガエルテスト・レベル2を実施できる聴覚障害児もいる。

3. このテストの特徴

- 子供の言語力を検査者とのやりとりを通して個別的に評価する。
- 表出能力については、子供からの全くの自発によって評価するのではなく、その前の理解能力のテストや練習項目によって手がかりやヒントを与えてから評価する。
- 評価のための活動は動作的な要素を多く含んでいるため、聴覚障害児にとって取り組みやすい。
- テスト法はそのまま指導にも使える。

4. テストの構成

ガエル・レベル1は6つの活動で構成されており、それらはレディネス・スキルセクションと文セクションの2つのセクションに分けられている。各セクションは各々異なった言語発達のレベルを評価するもので、すべての子供にすべてのセクションを実施するわけではない。各セクションでは、言語の受容と表出の両方を評価する。表出には模倣も含まれる。

(1) レディネス・スキル・セクション

このセクションには活動1から活動4までが含まれる。これらの活動では、話し手に注意を向けたり目的的に声を出したりという、コミュニケーション・スキルの開始あるいは先行条件を評価する。

(2) 文セクション

このセクションには活動5と活動6が含まれ、2～3語の文を理解したり表出できるかを評価する。

5. テストの一般的方法

テストは検査者と子供の1対1のやりとりで進める。

テストは決められた手順に従って実施するが、その手順はある程度の融通性をもっており、極端に厳密なものではない。

6. 評価の観点

ガエルテストは「理解」「プロンプト表出」「模倣」の3つの観点で子供の言語力を評価する。プロンプト表出とは促されての表出という意味で、場面や手がかりを与えられての表出のことである。ガエルでは、自発的発話能力ではなく、検査者によってヒントを与えられ、促されての発話の能力を評価する。

7. テストの記録方法および採点方法

子供の反応は記録用紙に記録し、それをもとにスコアシートを使って採点する。このテストは発音のテストではなく、言語力を評価するのが目的なので、発音の正確さは要求しない。例えば、単語の音節数や2つ以上の音韻が合っているか、それらしく聞こえればそれと認める。

目標文と違う反応が全て誤りというわけではない。誤りとしては、省略、語尾変化の誤り、代替、置換などがある。

検査者とのやりとりで進めるテストなので、使われることばや反応は話しことば調になっても構わない。

<記録方法> 記録用紙への記入

誤反応は次のように記録する。

(1) 省略

省略された部分を線で消す。例 「お父さん~~が~~ 椅子に 座りました」

(2) 動詞部分の誤り

誤りの部分を線で消し、使われたことばをその上に記入する。

例 「お父さんが 椅子に ~~座りました~~^{すわられました}」

(3) 代替

代替された部分を線で消し、使われたことばをその上に記入する。

例 「お父さんが 椅子に ~~座りました~~^{います}」

(4) 置換

例 目標文 「お父さんが 椅子に 座りました」

反 応 「お父さんが 座った 椅子」

記 録 「お父さんが 椅子~~に~~ 座りました」

※ただし、語順が違って構わない文の場合は誤りとはみなさない。

ガエルテスト・レベル1の実施方法と評価方法

レディネス・スキル・セクション（活動1～4）

レディネス・スキル・セクションでは、子供のコミュニケーション・スキルの基礎的な能力を評価する。この段階にある子供は、場面設定のもとでは実力を発揮しないこともあるので、検査場面でみられたいかなる発話も採点に入れる。例えば検査の反応としてではなく自発的に「いや」とか「バイバイ」などと言った時などは表出として採点する。

レディネス・スキルでは、「理解能力」「プロンプト表出」「模倣能力」の3つの観点で評価する。更に、各項目は次の2つのレベルに分けられている。

「理解」 レベル1：音声に対して反応する

レベル2：ことばを区別する。

「表出」 レベル1：目的的に声を出す

レベル2：いくつかの単語を発語する

「模倣」 レベル1：模倣を促された時に声を出す

レベル2：音節や単語をいくつか模倣できる

活動1. 人 形

目、鼻、口、耳、手、足などが取り外しできる人形を使う。

<理解>

検査者は人形の顔や体のパーツを一つ一つ指差しながら子供にその名前を言う。その後、検査者は各々のパーツの名前を言い、子供にそのパーツを指差させる。パーツの名前はランダムな順序に言い、必要なら2回言ってもよい。検査者がパーツの名前を言った時、子供が正しく指差せなかった場合は答を教えてやる。言ったパーツはその都度人形からはずして机の上に置く。

子供が検査者の手助けなしに3種類以上のパーツを正しく指差しできたら「理解」のレベルの1,2とも通過と判断する。3種類以上できたらなるべく早く、かつ自然に次の活動に進む。

もし子供が2種類以下しかできなかった場合は失敗と判断され、活動1終了後、活動2と活動3

に進む。

<プロンプト表出と模倣>

次に検査者は机の上にバラバラに置かれた人形のパーツのどれかを指差し、「これは何?」と子供に聞く。もし子供が正しく言えなかった場合はその名前を教えてやり、模倣させる。言ったパーツはその都度人形につけて、だんだん人形を完成させていく。子供が検査者の助けなしに3種類以上のパーツの名前を正しく言えた場合は「表出」「模倣」の両方ともレベル1,2で通過判断する。3種類以上できたらなるべく早く、かつ自然に次の活動に進む。

もし子供がパーツの名前を3種類以上言えなくても、「これは何?」と聞かれた時、声を出して答えようとする行動が3回以上あれば「表出」のレベル1は通過と判断する。それもみられない場合は失敗と判断される。しかしこの場合、表出については検査が終了するまで子供の発話を観察してから評価する。模倣については活動4で模倣能力をもう一度評価する。

活動2. ビーズ抜き

この活動は活動1で「理解」ができなかった子供にのみ実施する。

<理解のみ>

10ケのビーズのはまったひもを子供の前に持ち、「とって」と言う。子供がビーズを抜かなかったり、抜こうとしなかった場合は、身振りであくように教えたり子供の手をとってビーズを抜かせる。子供が10ケのビーズのうち5ケ以上自分で取った場合は「理解」のレベル1通過と判断する。4ケ以下の場合には失敗となる。10回のトライアルが終わったら活動3に進む。

活動3. リンゴとバナナ

ミニチュアのリンゴとバナナを使う。8つのリンゴと8つのバナナの中から、検査者の言った物を取る。なお、使うミニチュアは子供がよく知っている物であれば「リンゴ」や「バナナ」でなくてもよい。ただし、音声または口形が弁別しやすいものを使う。

<理解のみ>

子供の前にまずミニチュアのリンゴを8つ置き、活動2と同様に検査者が「リンゴ」と言った時だけリンゴを取らせる。次にリンゴをしまい、ミニチュアのバナナを8つ出して同様に「バナナ」と言った時にバナナが取れるかどうかをみる。この手順は活動2のビーズ抜きで「理解」のレベル1を既に通過した子供にとっては、これに続く活動の導入になるが、活動2で失敗した子供に対してはリンゴまたはバナナのどちらか一方でも8つのうち4つ以上取ればレベル1通過と判断する。

次にレベル1で通過したかどうかにかかわらず、リンゴとバナナを区別する活動に進む。

子供の前にリンゴはリンゴで、バナナはバナナで山にして置く。検査者が「リンゴ」と言った時にリンゴを、「バナナ」と言った時にバナナを取れるかどうかを調べる。検査者は子供がことばに対して反応していることを確かめる意味で、リンゴやバナナの方を見たり、どんな動作的な手がかりも子供に与えてはならない。ただし、もし子供が違う物を取った場合はそれをもとの山にもどし、正しい方の山を指差すか、子供の手を取って正しい方を取らせる。リンゴとバナナをランダムな順に言って取らせ、合計16回のトライアルのうち8回以上ことばだけで正しく反応できればレベル2通過と判断する。

活動4. 単語の模倣

活動1の「人形」で、3種類以上のパーツ名を言えなかった子供にだけ実施する。

<模倣のみ>

模倣という課題を子供にわからせるため、ことばの模倣の前に簡単な動作の模倣を子供にさせる。ペグを使う。まず、検査者と子供が一緒にペグボードにペグを差し込む。ペグが全部埋まったら検査者は手をたたき、子供にまねをするように言う。子供が手をたたいたらペグを1つ取って容器に戻させる。子供が反応しなかったら、子供の手を取ってたたかせペグを1つ容器に戻させる。検査者は子供が自分で2回続けて検査者の模倣ができるまでこの活動を続ける。次に、頭に触る、鼻に触る、息を吹くという動作の模倣をさせる。この息を吹くという動作の模倣には発音訓練の道具や方法を使ってもよい。模倣させる動作は必ずしもここで述べられているものでなくてもよいが、だんだん注意を顔に向けさせるような動作を用いる。子供がこれらの動作を模倣できたら音声の模倣に進む。

模倣させる音声はどのようなものでもよく、子供にとって発音しやすい音声を選ぶ。例えば「アー」「オー」「ウー」のような母音でもよいし、「バーバーバー」「パーパーパー」のようなものでもよいし、「ママ」「バイバイ」のようなことばでもよい。

音声の模倣を促された時どんな音声でも声を出しさえすればよく、それが2回以上できたらレベル1通過と判断する。また2つ以上の音声で、それとわかる程度に模倣できたらレベル2通過と判断する。

<記録法>

「理解」「表出」「模倣」の各レベルで、通過したごとに1点を与え、記録用紙に記入する。

文セクション（活動5, 6）

文セクションでは短い文の理解能力や表出能力、模倣能力を評価する。

活動5. 文の理解

子供は検査者の指示に従ってミニチュアを操作する。使うミニチュアは、お父さん、お母さん、おばあちゃん、テーブル、椅子、ベッド、コップ、リンゴ、ジュース、自動車の10ヶである。

まず全部のミニチュアを子供の前に置き、子供にそれらの名前を言わせる。子供が言えなかった場合あるいは間違ってしまった場合は正しい名前を教えて模倣させる。

検査文は全部で12文あり、練習が4つある。

- 練習1. 子供の前に、お父さんのミニチュアを置く。検査者は「お父さんが歩きました」と言って子供の手をとって子供にお父さんを歩かせる。次に「お父さんが走りました」と言ってお父さんを走らせる。
- 練習2. 子供の前に、お父さん、お母さん、テーブル、椅子を置く。検査者は「お母さんが歩きました」と言って子供にお母さんのミニチュアを渡して歩かせる。もし子供が正しく反応しなかった場合は、検査者はもう一度「お母さんが歩きました」と言って、やってみせる。更にもう一度同じことを言って子供が正しく反応するのを手伝う。
- 練習3. 子供の前に全部のミニチュアを置く。「お母さんが椅子に座りました」と言って今度はだまって子供に人形を操作させる。もし子供が正しく反応できなかった場合は、検査者はもう一度「お母さんが椅子に座りました」と言って、やってみせる。お母さんを椅子から降ろし、更にもう一度同じことを言って子供が正しく反応するのを手伝う。
- 練習4. 子供の前に全部のミニチュアを置き、「テーブルにリンゴがあります」と言って、子供の手をとってリンゴをテーブルの上に置き、もう一度「テーブルにリンゴがあります」と言う。テーブルからリンゴを取り、「テーブルにコップがあります」と言って子供にコップをテーブルに置かせる。もし子供が正しく反応できなかった場合は、検査者はもう一度「テーブルにコップがあります」と言って、やってみせる。コップをテーブルから取り、更にもう一度同じことを言って子供が正しく反応するのを手伝う。

練習で子供が検査の方法を理解したら12の検査文について同様に実施する。その際、子供の前に全部のミニチュアを置いておく。子供が正しく反応できなかった場合は間違った部分を記録し、検査者が正しい反応を見せながら検査文をもう一度言う。しかし、検査者は練習でしたように子供を手伝ったり2回させてはならない。

検査文（活動5）

1. お母さんが歩きました。
2. おばあちゃんが走りました。
3. お父さんが椅子に座りました。
4. お母さんがベッドに寝ました。
5. お父さんがベッドを押しました。
6. お母さんがおばあちゃんを押しました。
7. テーブルに自動車があります。
8. ベッドにリンゴとコップがあります。
9. おばあちゃんがリンゴを食べました。
10. お父さんがジュースを飲みました。
11. お母さんとお父さんが走りました。
12. おばあちゃんとお父さんが歩きました。

<活動5の記録法>

記録用紙上で、子供が理解できなかった部分を横線で消す。

活動6. 文のプロンプト表出と模倣

活動5と同じミニチュアを用いる。今度は検査者がミニチュアを操作し、子供はそれをとばで表現する。検査文は全部で12文あり、練習が3つある。

練習1. 子供の前にお父さんのミニチュアを置く。お父さんを歩かせて「どうしたの?」と聞く。子供が正しく言えなかった場合は検査者が「お父さんが歩きました」と言い、子供に模倣させる。子供が1回で正しく模倣できなかった場合はもう一度模倣させる。次に検査者がお父さんを走らせて「どうしたの?」と聞く。子供が正しく言えなかった場合は検査者が「お父さんが走りました」と言い、子供に模倣させる。子供が1回で正しく模倣できなかった場合はもう一度模倣させる。

練習2. 子供の前に全部のミニチュアを置く。検査者がお母さんを椅子に座らせて「どうしたの?」と聞く。子供が正しく言えなかった場合は、検査者が「お母さんが椅子に座りました」と言って、子供に模倣させる。子供が1回で正しく模倣できなかった場合はもう一度模倣させる。次にお母さんに椅子を押させ、「どうしたの?」と聞く。子供が正しく言えなかった場合は、検査者が「お母さんが椅子を押しました」と言って、子供に模倣させる。子供が1回で正しく模倣できなかった場合はもう一度模倣させる。

練習3. 子供の前に全部のミニチュアを置く。検査者はテーブルにリンゴを置き、「これは?」と聞く。子供が「テーブルにリンゴがあります」と言えなかった場合は、検査者が正しい文を言い、子供に模倣させる。この場合、語順が違っていても意味が合っていればよい。子供が1回で正しく模倣できなかった場合はもう一度模倣させる。次にリンゴをベッドの上に置き、「これは?」と聞く。子供が「ベッドにリンゴがあります」と言えなかった場合は、検査者が正しい文を言い、子供に模倣させる。この場合も、語順が違っていても意味が合っていればよい。子供が1回で正しく模倣できなかった場合はもう一度模倣させる。

練習で子供が検査の方法を理解したら12の検査文に進む。

本検査における注意事項：

- 子供の発音は正確でなくてもよいが、検査者がそれとわかる程度でなければならない。
- 子供が途中で言い方を変えた場合は、正答に近い方の発話で評価する。
- 使われる動詞は必ずしも目標文のとおりでなくてもよい。

検査文（活動6）

1. お母さんが歩きました。
2. おばあちゃんが走りました。
3. お父さんが椅子に座りました。
4. お母さんがベッドに寝ました。
5. お父さんがベッドを押しました。
6. お母さんがおばあちゃんを押しました。
7. テーブルに自動車があります。
8. ベッドにリンゴとコップがあります。
9. おばあちゃんがリンゴを食べました。
10. お父さんがジュースを飲みました。
11. お母さんとお父さんが走りました。
12. おばあちゃんとお父さんが歩きました。

<活動6の記録法>

(1) 表出について

子供の発話を記録用紙に記録する。子供が途中で言い方を変えた場合は、正答に近い方の発話を記録する。ただし、子供が完全に正しく発話できた場合は○印を記入するだけでもよい。

(2) 模倣について

模倣させる場合は、子供の発話に合わせて模倣させる。

例：子供が「お父さんが椅子が座ったよ」と言ったら、

検査者は「お父さんが椅子に座ったよ」と言って模倣させる。

記録用紙上で、模倣できなかった部分を横線で消す。

文の表出能力評価テスト

A decorative rectangular border composed of a repeating pattern of small, stylized floral or geometric motifs.

ガエルテスト・レベル 2

要 旨

1. ガエルテスト・レベル2の目的

このテストは、聴覚障害児の文の表出能力を文法的な観点で分析、評価するためのテストで、指導に役立つような情報を得ることを目的としている。

2. 対象児の年齢

聾学校小学部1～6年生を一応の適用範囲として作られているが、ミニチュア使用の部分は幼稚部でも実施可能である。

3. このテストの特徴

ガエルテストは、言語的な表出能力を子供からの全くの自発によって評価するのではなく、練習の中で検査者が正答を示したりヒントを与えたりして、その場面に合った表出を子供から引出しながら評価する。この、促されての表出をプロンプト表出と言うが、ガエルテストレベル2はプロンプト表出と模倣の能力を評価するテストである。

活動の多くはゲーム的になっており、子供は楽しんで検査者とやりとりできるようになっている。

練習や場面の手がかりが多いので正答しやすく、また、間違った場合は正答を模倣するチャンスが与えられ、次に同様なパターンの問題がくるので、検査実施中に子供が正答を学習できる。

4. テストの構成

テストはミニチュアの人形や家具を使う部分と絵カードを使う部分に分かれている。ミニチュアを使う部分は比較的単純な文の表出能力を評価するものであり、絵カードを使う部分は比較的複雑な文の表出能力を評価するものである。

テストは全部で約30の活動と約100の目標文で構成されている。活動ごとにいくつかの検査文（以下、目標文と称す）が設定されている。各活動にふさわしい発話が目標文になるように活動が工夫されている。

5. テストの一般的な方法

テストは検査者と子供の1対1のやりとりで進める。

検査者は決められた手順に従って検査を実施するが、その手順はある程度の融通性をもっており、極端に厳密なものではない。

6. テストの中止

(1) 活動の中止

練習および最初の目標文を実施して、問題が理解できなかつたり、それ以上続けても明らかに検査ができないと判断された場合は、その活動を「検査不能」として中止し、次の活動に進む。

(2) 検査の中止

検査不能となった活動から、その活動も含めて連続4活動中、3活動が検査不能の場合は、そこで検査を中止する。

7. テストの記録方法および採点方法

子供の反応は記録用紙に記録し、それをもとにスコアシートを使って採点する。このテストは発音のテストではなく、言語力を評価するのが目的なので、発音の正確さは要求しない。例えば、単語の音節数や2つ以上の音韻が合っているか、あるいはそれらしく聞こえればそれと認める。

目標文と違う反応が全て誤りというわけではない。誤りとしては、省略、語尾変化の誤り、代替、置換などがある。

検査者とのやりとりで進めるテストなので、使われることばや反応は、話しことば調になっても構わない。

<記録方法> 記録用紙への記入

誤反応は、次のように記録する。

(1) 省略

省略された部分を横線で消す。例「男の子~~と~~ 女の子が 走った」

(2) 動詞部分の誤り

誤りの部分を横線で消し、

使われたことばをその上に記入する。例「……………^{押せれます} 押せませす」

(3) 代替

代替された部分を横線で消し、

使われたことばをその上に記入する。例「男の子が ^{とんで} ~~走って~~ ……」

(4) 置換

例 目標文「お母さんが 黄色い 椅子を 飛び越えました」

反応文「お母さんが 飛び越えた 椅子」

記録「お母さんが 黄色い 椅子 ~~と~~ 飛び越えました」

*ただし、語順が違っても、文法的に正しく意味も合っていれば誤りとはみなさない。

ガエルテスト・レベル2

ミニチュア使用のテスト

用具一覧

(ミニチュア)

男の子3人, 女の子3人, 赤ちゃん, お父さん, お母さん, 犬
テーブル, 椅子, ベット, 自動車, 船, 飛行機
赤いテーブル, 緑の椅子, 黄色い椅子, 大きいベット, 小さいベット

(道具)

ついたて

緑のコップ, 黄色いコップ, 赤いコップ

大きいコップ, 小さいコップ, 大きい袋, 小さい袋, 大きい箱, 小さい箱
スプーン5本, 積木6ヶ, ボタン5ヶ

割れたコップ, 割れてないコップ, 折れたエンピツ, 折れてないエンピツ

破れた紙, 破れてない紙, 壊れたおもちゃ, 壊れてないおもちゃ

<活動 1>

<p>目標文</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. お母さんが 歩きました。 2. お父さんが 走りました。 3. 赤ちゃんが 転びました。 4. お母さんと お父さんが 歩きました。 5. 男の子と 女の子が 走りました。 6. 女の子が 3人 歩きました。 7. 男の子が 2人 転びました。 8. 男の子が 走って 転びました。 9. お母さんが 歩いて 転びました。
<p>用具</p>	<p>お母さん, お父さん, 男の子3人, 女の子3人。</p>
<p>活動</p>	<p>検査者が人形を動かし, 子どもが人形の動きを文で表現する。</p>
<p>注意</p>	<p>・使うことばは話しことばでもよい。</p>
<p>手順</p>	<p>T: 男の子を歩かせて「男の子が歩きました」と言い, 子どもに模倣させる。 T: 男の子を走らせて「男の子が走りました」と言い, 子どもに模倣させる。 T: 男の子を転ばして「男の子が転びました」と言い, 子どもに模倣させる。 T: 男の子を飛び上がらせて「男の子が飛びました」と言い, 子どもに模倣させる。 T: 男の子を走らせてから飛び上がらせ「男の子が走って飛びました」と言い, 子どもに模倣させる。 T: お母さんを歩かせて「どうしたの?」と聞く。 C: 「お母さんが歩きました」 (1) T: もし子どもが答えられなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。以下同様。 T: お父さんを走らせて「どうしたの?」と聞く。 C: 「お父さんが走りました」 (2) T: 赤ちゃんを転ばせて「どうしたの?」と聞く。 C: 「赤ちゃんが転びました」 (3) T: お父さんとお母さんを持って「これは誰?」と聞く。 C: 「お父さんとお母さん」 T: お父さんとお母さんを同時に歩かせて「どうしたの?」と聞く。 C: 「お父さんとお母さんが歩きました」 (4) 注) 「お父さん」と「お母さん」の順はどちらでもよい。 T: 男の子と女の子を同時に走らせて「どうしたの?」と聞く。</p>

手 順
つづき

C:「男の子と女の子が走りました」 (5)

注)「男の子」と「女の子」の順はどちらでもよい。

T:女の子3人を手に持って「女の子は何人?」と聞く。

C:「3人」

T:子どもが3人と言えなかった場合は検査者が言って子どもに模倣させる。

T:女の子を3人歩かせて「どうしたの?」と聞く。

C:「女の子が3人歩きました」 (6)

注)「女の子3人が」「3人の女の子が」でもよい。

T:男の子2人を同時に転ばせて「どうしたの?」と聞く。

C:「男の子が2人転びました」 (7)

注)「男の子2人が」「2人の男の子が」でもよい。

T:男の子を走らせて転ばし、「どうしたの?」と聞く。

C:「男の子が走って転びました」 (8)

注)「走ったら」「走った時」「走ってから」でもよい。

T:お母さんを歩かせて飛び上がらせ、「どうしたの?」と聞く。

C:「お母さんが歩いて飛びました」 (9)

注)「歩いたら」「歩いた時」「歩いてから」でもよい。

<活動 2>

目標文	<p>1. このエンピツは 折れていません。</p> <p>2. この紙は 破れていません。</p> <p>3. このおもちゃは こわれていません。</p>
用具	<p>割れたコップと割れていないコップ。折れたエンピツと折れていないエンピツ。 破れた紙と破れてない紙。こわれたおもちゃとこわれてないおもちゃ。</p>
活動	<p>検査者と子どもが交互に、対になっている物について述べる。</p>
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・使うことばは「このコップはわれてるよ」のように話しことばでもよい。 ・子どもの反応も「このコップはわれてないよ」のように話しことばでもよい。
手順	<p>T：割れたコップを子どもに見せ、「このコップは割れています」と言う。</p> <p>T：割れてないコップを子どもに渡し、「このコップは割れていますか」と子どもに聞く。</p> <p>C：「このコップは割れていません」</p> <p>T：もし子どもがうまく答えられなかった場合は検査者がモデルを示して、模倣させる。以下同様。</p> <p>T：折れたエンピツを子どもに見せ、「このエンピツは折れています」と言う。</p> <p>T：次に折れてないエンピツを子どもに見せ、「これは？」と聞く。 必要なら「このエンピツは折れていますか」と聞く。</p> <p>C：「このエンピツは折れていません」 (1)</p> <p>T：次に破れた紙を子どもに見せ、「この紙は破れています」と言う。</p> <p>T：破れてない紙を子どもに見せ「これは？」と聞く。 必要なら「この紙は破れていますか」と聞く。</p> <p>C：「この紙は破れていません」 (2)</p> <p>T：こわれたおもちゃを子どもに見せ、「このおもちゃはこわれています」と言う。</p> <p>T：こわれていないおもちゃを子どもに見せ、「これは？」と聞く。 必要なら「このおもちゃはこわれていますか」と聞く。</p> <p>C：「このおもちゃはこわれていません」 (3)</p>

<活動 3>

目標文	<p>1. 男の子は どこにいると 思いますか。 2. お母さんは どこにいると 思いますか。 3. 赤ちゃんは どこにいると 思いますか。</p>
用具	<p>男の子, お母さん, 赤ちゃん, テーブル, 椅子, ベット, ついたて。</p>
活動	<p>ついたてのおかげで人形の1つをテーブルや椅子の上に置き, 「男の子はどこにいると 思いますか」というように聞いて, 人形がどこにいるか相手に当てさせるゲーム。</p>
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・使うことばは「男の子はどこにいると思う?」「今度はお母さんをどこかに置くよ」のように話したことばでもよい。 ・検査者に促されても子どもが質問しない場合は, 検査者が質問文を言って, 子どもに模倣させる。 ・ゲームを楽しむように工夫して進める。
手順	<p>T: 子どもの前にテーブル, 椅子, ベットを置く。 T: 「これはテーブルです。これは椅子です。これはベットです」と言って用具を紹介する。 T: 男の子の人形をテーブルの上に置き「男の子はどこにいると 思いますか」と聞く。 C: (答える) T: 子どもが答えられなければ検査者が答を言い, 子どもに模倣させる。以下同様に, 子どもが答えられなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。 T: 「これはお母さんです」と言ってお母さん人形を紹介する。 T: 「今度はお母さんをどこかに置きますよ」と言ってついたてを立て, そのかげでお母さんをどこかに置く。 T: 「お母さんはどこにいると 思いますか」と聞く。 C: (答える) T: 正解を見せる。 T: 「今度赤ちゃんをどこかに置きますよ」と言ってついたてのおかげで赤ちゃんをどこかに置き「赤ちゃんはどこにいると 思いますか」と聞く。 C: (答える) T: 正解を見せる。 T: 「今は先生が聞いて○○ちゃんが答えました。今度は反対です。先生に聞いて下さい。先生が当てます」と言ってテーブル, 椅子, ベット, ついたてを子どもに渡す。 T: 次にまず男の子を子どもに渡し, 「男の子をどこかに置きなさい」と言って人形をどこかに置かせる。</p>

手 順 つづき	C : 「 <u>男の子はどこにいますか</u> 」 (1)
	T : (答える)
	T : もし子どもが質問しなかった場合は質問するように促し, それでも質問しなかったら検査者がモデルを示し, 子どもに模倣させ答える。以下同様。
T : 次に子どもにお母さんを渡し「今度はお母さんをどこかに置きなさい」と言って人形をどこかに置かせる。	
C : 「 <u>お母さんはどこにいますか</u> 」 (2)	
T : (答える)	
T : 次に子どもに赤ちゃんを渡し「今度は赤ちゃんをどこかに置きなさい」と言って人形をどこかに置かせる。	
C : 「 <u>赤ちゃんはどこにいますか</u> 」 (3)	

<活動 4>

目標文	<p>1. 緑の コップに 何が入っていると 思いますか。 2. 赤い コップに 何が入っていると 思いますか。 3. 黄色い コップに 何が入っていると 思いますか。</p>
用具	<p>緑, 赤, 黄色のコップ。ミニチュアの自動車と船と飛行機, ついたて。</p>
活動	<p>ついたてのおかげでコップに何かを入れ, 何が入っているかを相手に当てさせるゲーム。</p>
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・使うことばは話しことばでもよい。 ・「緑のコップ」は「緑色のコップ」, 「赤いコップ」は「赤のコップ」「赤色のコップ」, 「黄色いコップ」は「黄色のコップ」でもよい。色の名前の使い方については, 以下同様である。 ・検査者に促されても子どもが質問しない場合は, 検査者が質問文を言って, 子どもに模倣させる。 ・ゲームを楽しむように工夫して進める。
手順	<p>T: 用具を子どもの前に並べながらその名前を言って子どもに模倣させる。 T: 「コップの中にこのおもちゃを入れます。どのコップにどのおもちゃが入っているか当てて下さい」と言って, ついたてのおかげでコップにおもちゃを入れる。 T: ついたてをはずし, 「緑のコップに何が入っていると思いますか」と緑のコップを指差して聞く。 C: (答える) T: 緑のコップの中身を見せる。 T: 次に「赤いコップに何が入っていると思いますか」と赤いコップを指差して聞く。 C: (答える) T: 赤いコップの中身を見せる。 T: 次に「黄色いコップに何が入っていると思いますか」と黄色いコップを指差して聞く。 C: (答える) T: 黄色いコップの中身を見せる。 T: 「今は先生が聞いて○○ちゃんが答えましたが, 今度は反対です。先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って, 用具を子どもに渡す。質問の順序は子どもに任せる。 C: 「～のコップに何が入っていると思いますか」 (1) T: 答える。</p>

<p>手 順 つづき</p>	<p>T：もし子どもが正しく質問しない場合は，質問するように促し，それでも質問しない場合は検査者がモデルを示し，子どもに模倣させる。以下同様。</p> <p>C：答を見せる。</p> <p>C：「<u>～のコップに何が入っていると思いますか</u>」 (2)</p> <p>T：(答える)</p> <p>C：答を見せる。</p> <p>C：「<u>～のコップに何が入っていると思いますか</u>」 (3)</p> <p>T：(答える)</p> <p>T：もし子どもが3つ目のコップについて質問しない場合は「これも聞きなさい」と言ってコップを指差して促す。</p> <p>C：答を見せる。</p>
--------------------	---

<活動 5>

<p>目標文</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 男の子は 緑の椅子に いません。 2. 女の子は 大きいベットに いません。 3. 赤ちゃんは 小さいベットに いません。 4. 男の子は ~(の) ~に いますか。 5. 女の子は ~(の) ~に いますか。 6. 赤ちゃんは ~(の) ~に いますか。
<p>用具</p>	<p>男の子, 女の子, 赤ちゃん, 緑の椅子, 黄色の椅子, 大きいベット, 小さいベット, ついたて。</p>
<p>活動</p>	<p>ついたてのおかげで人形をベットや椅子に置き, 人形がどこにいるか相手に当てさせるゲーム。</p>
<p>注意</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・使うことばは話しことばでもよい。 ・子どもが検査者に促されても質問しない場合は検査者が言い, 子どもに模倣させる。 ・ゲームを楽しむように工夫して進める。
<p>手順</p>	<p>T: ミニチュアの家具を1つずつ子どもに見せながら「これは緑の椅子です。これは黄色い椅子です。これは大きいベットです。これは小さいベットです」と言って子どもに模倣させる。</p> <p>T: 家具とついたてを子どもに渡し, 「男の子をどこかに置きなさい」と言って男の子の人形を椅子やベットに置いてみせる。</p> <p>T: 「男の子がどこにいるか先生が当てます」と言って男の子を子どもに渡し, ついたてのおかげでどこかに置かせる。</p> <p>C: 男の子をどこかに置く。</p> <p>T: 「男の子は大きいベットにいますか」と子どもに聞く。</p> <p>C: 「男の子は大きいベットにいません」</p> <p>T: ついたてを動かし, 正解を見せてもらう。</p> <p>T: もし当たってしまった場合は, 「じゃあもう1度」と言ってやり直す。</p> <p>T: 子どもが「男の子は大きいベットにいません」と言わなかった場合は検査者が言い, 子どもに模倣させる。以下同様に, 子どもが正しく言わなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T: 男の子を返してもらい, 女の子の人形を渡し, 今度は女の子をどこかに置かせる。</p> <p>T: 「女の子は緑の椅子にいますか」と聞く。</p> <p>C: 「女の子は緑の椅子にいません」</p> <p>T: ついたてを動かし, 正解を見せてもらう。</p>

手 順
つづき

T：次に赤ちゃんを渡し、同様に繰り返す。ここまでは練習である。次から本検査になる。

T：子どもに男の子を渡し、子どもについたてのおかげで男の子をどこかに置かせる。

T：「男の子は緑の椅子にいますか」

C：「男の子は緑の椅子にいません」 (1)

T：ついたてを動かし、正解を見せてもらう。

T：次に男の子の人形を返してもらい女の子の人形を渡してどこかに置かせる。

T：「女の子は大きいベットにいますか」

C：「女の子は大きいベットにいません」 (2)

T：次に、赤ちゃんをどこかに置かせる。

T：「赤ちゃんは小さいベットにいますか」

C：「赤ちゃんは小さいベットにいません」 (3)

T：「今は先生が聞いて、〇〇ちゃんが答えましたが、今度は反対です。先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って家具とついたてを取る。

T：男の子を子どもに見せ、「男の子をどこかに置きますよ。どこにいるか先生に聞いて下さい」と言って男の子をどこかに置き、子どもに質問させる。

C：「男の子は～(の)～にいますか」 (4)

T：ついたてを動かして正解を見せる。

T：次に女の子を子どもに見せ、「今度は女の子をどこかに置きますよ」と言って女の子をどこかに置き、子どもに質問させる。

C：「女の子は～(の)～にいますか」 (5)

T：ついたてを動かして正解を見せる。

T：赤ちゃんについても同様に進める。

C：「赤ちゃんは～(の)～にいますか」 (6)

T：ついたてを動かして正解を見せる。

<活動 6>

目標文	<p>1. 誰が 歩いたと 思いますか。</p> <p>2. 誰が 転んだと 思いますか。</p> <p>3. 誰が 走ったと 思いますか。</p>
用具	男の子, 女の子, 赤ちゃん, ついたて。
活動	ついたてのおかげで人形の1つを動かし, 「誰が歩いたと 思いますか?」というように聞いて相手に当てさせるゲーム。
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・使うことばは「誰が歩いたと思う?」というように, 話しことばでもよい。子どももの反応も話し口調でもよい。 ・子どもに「誰かを～させなさい」と言う時, 動作をしてみせてもよい。 ・検査者に促されても子どもが質問しない場合は, 検査者が質問文を言って, 子どもに模倣させる。 ・ゲームを楽しむように工夫して進める。
手順	<p>T: 子どもの前に3つの人形を置き, 「これは男の子です。これは女の子です。これは赤ちゃんです」と人形の名前を言い, 子どもに模倣させる。</p> <p>T: 「これから誰かを歩かせますよ」と言って人形の1つを歩かせる。</p> <p>T: 「誰が歩いたと 思いますか」と聞く。</p> <p>C: (答える)</p> <p>T: もし子どもが答えなければ, 検査者が答を言って子どもに模倣させる。以下同様に, 子どもが答えない場合は検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T: 「今度は誰かを走らせますよ。誰が走ったか当てて下さい」と言って人形を1つずつ走らせてみせてから, ついたてを立てて子どもに見えないようにし, 人形の1つを走らせる。</p> <p>T: 「誰が走ったと 思いますか」と聞く。</p> <p>C: (答える)</p> <p>T: 正解を見せる。</p> <p>T: 「今度は誰かを転ばしますよ。誰が転んだか当てて下さい」と言って人形を1つずつ転ばしてみせてから, ついたてのおかげで誰かを転ばす。</p> <p>T: 「誰が転んだと 思いますか」と子どもに聞く。</p> <p>C: (答える)</p> <p>T: 正解を見せる。</p> <p>T: 「今は〇〇ちゃんが答えましたが, 今度は反対です。先生が当てます」と言って用具を子どもに渡す。</p> <p>T: 「誰かを歩かせなさい」と言って, ついたてのおかげで子どもに誰かを歩かせる。</p> <p>C: 「<u>誰が歩いたと 思いますか</u>」 (1)</p>

手 順
つづき

T：答える。

T：子どもが質問しない場合は「なんて言うの」「先生に聞きなさい」のように言って促し、質問してきたら答える。

T：それでも質問しなければ検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが質問しない場合は検査者がモデルを示して模倣させる。

T：次に「今度は誰かを転ばしなさい」と言って、ついたてのかけで子どもに誰かを転ばせる。

C：「誰が転んだと思いますか」 (2)

T：答える。

T：次に「今度は誰かを走らせなさい」と言って、ついたてのかけで誰かを走らせる。

C：「誰が走ったと思いますか」 (3)

T：答える。

<活動 7>

目標文	<p>1. 大きい袋に 積木が4つ 入っています。</p> <p>2. 小さい箱に ボタンが3つ 入っています。</p>
用具	<p>小さいコップと大きいコップ。積木が2つ入っている小さい袋と積木が4つ入っている大きい袋。ボタンが3つ入っている小さな箱とボタンが2つ入っている大きい箱。スプーン5こ。</p>
活動	<p>検査者と子どもが交互に入れ物とその中身について説明する。</p>
注意	<p>・使うことばは話しことばでもよい。</p>
手順	<p>T：大きいコップにスプーンを3つ、小さいコップにスプーンを2つ入れる。</p> <p>T：大きいコップを子どもに見せて「大きいコップにスプーンが3つ入っています」と言う。</p> <p>T：次に小さいコップを子どもに渡し「これは？」と聞く。</p> <p>C：「小さいコップにスプーンが2つ入っています」</p> <p>T：もし子どもが正しく言えなかった場合は検査者が言い、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T：コップをしまい、大小の袋を出す。子どもに小さい袋を見せて「これは小さい袋です」と言って、子どもに模倣させる。</p> <p>T：次に大きい袋を見せて「これは大きい袋です」と言って、模倣させる。</p> <p>T：まず検査者が小さい袋を開けて2つの積木を袋から出して「小さい袋に積木が2つ入っています」と言う。</p> <p>T：次に子どもに大きい袋を渡し「これは？」と聞く。</p> <p>C：「大きい袋に積木が4つ入っています」 (1)</p> <p>T：袋に積木を戻して袋をしまい、ボタンの入っている大小の箱を出す。</p> <p>T：子どもに小さい箱を見せて「これは小さい箱です」と言って、子どもに模倣させる。</p> <p>T：次に大きい箱を見せて「これは大きい箱です」と言って模倣させる。</p> <p>T：まず検査者が大きい箱を開け、「大きい箱にボタンが2つ入っています」と言う。</p> <p>T：次に子どもに小さい箱を渡し、「これは？」と聞く。</p> <p>C：「小さい箱にボタンが3つ入っています」 (2)</p>

<活動 8>

目標文	1. 男の子は 大きいベッドを 押せません。 2. 男の子は 小さいベッドを 押せます。 3. お父さんとお母さんは 緑の椅子を 押せません。 4. お父さんとお母さんは 黄色い椅子を 押せます。
用具	男の子, 女の子, お父さん, お母さん, 大小のベッド, 緑の椅子, 黄色の椅子。
活動	検査者が人形で家具を動かし, 子どもがそれを説明する。
注意	・使うことばは話しことばでもよい。 ・人形の動きに工夫して, いかにも押そうとしているようにする。
手順	<p>T: 大小のベッドを子どもの前に置く。</p> <p>T: 大きいベッドを指さし, 「これは大きいベッドです」と言い, 子どもに模倣させる。</p> <p>T: 小さいベッドを指さし, 「これは小さいベッドです」と言い, 模倣させる。</p> <p>T: 大小のベッドを出したまま, 次に黄色と緑の椅子を出す。</p> <p>T: 黄色の椅子を指さし, 「これは黄色い椅子です」と言い, 模倣させる。</p> <p>T: 緑の椅子を指さし, 「これは緑の椅子です」と言い, 模倣させる。</p> <p>T: 女の子に緑の椅子を押させようとするが, 押せない。そして「女の子は緑の椅子を押せません」と言い, 子どもに模倣させて言わせる。</p> <p>T: 次に女の子に黄色の椅子を押させ, 「女の子は黄色い椅子を押せます」と言い, 模倣させて言わせる。</p> <p>T: 男の子に大きいベッドを押させようとするが, 押せない。</p> <p>T: 「男の子は大きいベッドを押せますか?」と聞く。</p> <p>C: 「男の子は大きいベッドを押せません」 (1)</p> <p>T: もし子どもが正しく言えなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。以下同様。</p> <p>T: 今度は男の子に小さいベッドを押させ, 「男の子は小さいベッドを押せますか?」と聞く。</p> <p>C: 「男の子は小さいベッドを押せます」 (2)</p> <p>T: お父さんとお母さんに緑の椅子を押させるが, 押せない。そして「お父さんとお母さんは緑の椅子を押せますか?」と聞く。</p> <p>C: 「お父さんとお母さんは緑の椅子を押せません」 (3)</p> <p>T: 今度はお父さんとお母さんに黄色い椅子を押させ, 「お父さんとお母さんは黄色い椅子を押せますか?」と聞く。</p> <p>C: 「お父さんとお母さんは黄色い椅子を押せます」 (4)</p>

<活動 9>

<p>目標文</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 男の子が 赤いテーブル(の方)に 行きました。 2. お母さんが 黄色い椅子を 飛び越えました。 3. お父さんが 小さいベットを 回りました。 4. 女の子が 黄色い椅子に 座りました。 5. お父さんとお母さんが 大きいベットに 寝ました。 6. 女の子が 2人 赤いテーブルを 回りました。 7. 男の子が 赤いテーブルの上に います。 8. 女の子が 赤いテーブルの下に います。
<p>用具</p>	<p>男の子, 女の子(2人), お父さん, お母さん, 赤いテーブル, 緑の椅子, 黄色い椅子, 大小のベット。</p>
<p>活動</p>	<p>検査者が人形を動かし, 子どもがそれを説明する。</p>
<p>手順</p>	<p>T: 子どもの前に緑の椅子と女の子を出す。 T: 緑の椅子を指さし, 「これは緑の椅子です」と言い, 子どもに模倣させて言わせる。 T: 次に女の子を緑の椅子の方に歩かせ, 「どうしたの?」と聞く。 C: 「女の子が緑の椅子の方に行きました」 注) 「の方に」の代わりに「の所に」でもよく, 「行きました」の代わりに「歩きました」でもよい。 T: 正しく言えなかった場合は検査者が正解を言い, 子どもに模倣させる。以下同様に, 子どもが正しく言えなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。 T: 次に女の子に椅子を飛び越えさせ, 「どうしたの?」と聞く。 C: 「女の子が緑の椅子を飛び越えました」 T: 次に女の子に椅子の回りを1周させ, 「どうしたの?」と聞く。 C: 「女の子が緑の椅子を回りました」 注) 「椅子を回りました」の代わりに「椅子の回りを歩きました」「椅子を回って歩きました」「椅子を歩いて回りました」等と言ってもよい。 T: 女の子と緑の椅子を引っこめ, 男の子と赤いテーブルを出す。 T: 男の子を赤いテーブルの方に歩かせ, 「どうしたの?」と聞く。 C: 「男の子が赤いテーブルの方に行きました」 (1) 注) 別の言い方でもよい。 T: 男の子とテーブルを引っ込め, お母さんと黄色い椅子を出す。 T: 黄色い椅子を指さし, 「これは黄色い椅子です」と言って模倣させる。次に, お母さんに椅子を飛び越えさせ, 「どうしたの?」と聞く。</p>

手 順
つづき

C: 「お母さんが黄色い椅子を飛び越えました」 (2)

T: お母さんと椅子を引っ込め、お父さんと小さいベットを出す。

T: 小さいベットを指さし、「これは小さいベットです」と言って模倣させる。

T: 次に、お父さんにベットを1周させ、「どうしたの?」と聞く。

C: 「お父さんが小さいベットを回りました」 (3)

注) 別の言い方でもよい。

T: お父さんとベットを引っ込め、女の子と黄色い椅子を出す。

T: 女の子を椅子に座らせ、「どうしたの?」と聞く。

C: 「女の子が黄色い椅子に座りました」 (4)

注) 「座りました」の代わりに、「こしかけました」「かけています」「座っています」「います」などの言い方でもよい。

T: 女の子と椅子を引っ込め、お父さん、お母さん、大きいベットを出す。

T: 大きいベットを指さし、「これは大きいベットです」と言って模倣させる。

T: 次にお父さんとお母さんをベットに寝かせ、「どうしたの?」と聞く。

C: 「お父さんとお母さんが大きいベットで寝ました」 (5)

注) 「ベットに」の代わりに「ベットで」、「寝ました」の代わりに「寝ています」「います」などの言い方でもよい。

T: お父さん、お母さん、ベットをしまい、女の子2人と赤いテーブルを出す。

T: 女の子2人を持ち上げ、「女の子は何人?」と聞く。

C: 「2人」

T: 正しく答えられなかった場合は正解を教え、模倣させる。

T: 次に女の子2人に同時にテーブルの回りを1周させ、「どうしたの?」と聞く。

C: 「女の子が2人赤いテーブルを回りました」 (6)

注) 別な言い方でもよい。

T: 女の子だけしまい、男の子を出す。

T: 男の子をテーブルの上に置き、「男の子はどこにいるの?」と聞く。

C: 「男の子が赤いテーブルの上にあります」 (7)

注) 「います」の代わりに別のことばを使ってもよい。

T: 男の子をしまい、女の子を出す。女の子をテーブルの下におき、「女の子はどこにいるの?」と聞く。

C: 「女の子が赤いテーブルの下にあります」 (8)

注) 「います」の代わりに別のことばを使ってもよい。

<活動 10>

<p>目標文</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 女の子は 小さいベットを 押しませんでした。 2. 女の子は 緑の椅子を 飛び越えませんでした。 3. 女の子は 大きいベットを 回りませんでした。 4. 男の子は ～を 押しましたか。 5. 男の子は ～を 飛び越えましたか。 6. 男の子は ～を 回りましたか。
<p>用具</p>	<p>男の子, 女の子, 大小のベット, 緑の椅子, 黄色い椅子, ついたて。</p>
<p>活動</p>	<p>ついたてのおかげで人形を動かし, 人形が何をしたら相手に当てさせるゲーム。</p>
<p>注意</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・使うことばは話しことばでもよい。 ・子どもが例えば「大きいベット」と言うべきところを単に「ベット」とだけ言った場合は, 検査者が「大きいベット」と言い, 模倣させる。 ・子どもに何をすればよいかわかるようにやり方を工夫する。 ・ゲームを楽しむように工夫して進める。
<p>手順</p>	<p>T: 大小のベット, 緑の椅子, 黄色い椅子を子どもの前に並べる。</p> <p>T: 「男の子に何かを押させなさい」と言って男の子に2つか3つの物を押させて見せる。</p> <p>T: それから子どもに男の子を渡す。</p> <p>T: 「先生がどれを押したか当てます」と言って検査者に見えないようについたてを立てる。</p> <p>T: 子どもが何をすればよいかわからないようであったら, 子どもの手をとって人形に何をさせればよいか教える。</p> <p>T: 「男の子は大きいベットを押しましたか?」と聞く。</p> <p>C: 「男の子は大きいベットを押しませんでした」と言って正解を見せる。</p> <p>T: もし当たってしまった場合は, 「じゃあもう1度」と言ってやり直す。</p> <p>T: 子どもが「男の子は大きいベットを押しませんでした」と言わなかった場合は, 検査者が言い, 子どもに模倣させる。以下同様。</p> <p>T: 人形を持ち, 「今度は男の子に何かを飛び越えさせなさい」と言って男の子に2つ以上のものの何かを飛び越えさせて見せ, 子どもに男の子を渡す。</p> <p>T: 「男の子は黄色い椅子を飛び越えましたか?」と聞く。</p> <p>C: 「男の子は黄色い椅子を飛び越えませんでした」と言って, 正解を検査者に見せる。</p> <p>T: 当たってしまったり, 正しく言えなかった場合は前問同様にする。以下同様。</p> <p>T: 男の子をしまい, 女の子を出す。「女の子に何かを押させなさい」と言って女の子に2つか3つの物を押させて見せる。</p> <p>T: それから子どもに女の子を渡す。「先生がどれを押したか当てます」と言って検査者に見えなくするようについたてを立てる。</p>

手 順 つづき	<p>T:「女の子は小さいベットを押しましたか?」と聞く。</p> <p>C:「女の子は小さいベットを押しませんでした」 (1)</p> <p>T:「今度は何かを飛び越えさせなさい」と言って、女の子に2つ以上のものの何かを飛び越えさせて見せ、子どもに女の子を渡す。</p> <p>T:「女の子は緑の椅子を飛び越えましたか?」と聞く。</p> <p>C:「女の子は緑の椅子を飛び越えませんでした」 (2)</p> <p>T:「今度は何かを回らせなさい」と言って、女の子に2つ以上のものを回らせて見せ、子どもに女の子を渡す。</p> <p>T:「女の子は大きいベットを回りましたか?」と聞く。</p> <p>C:「女の子は大きいベットを回りませんでした」 (3)</p> <p>T:「今度は先生がやりますから当てて下さい」と言って用具を検査者の前に置く。</p> <p>T:「男の子が何かを押しますよ」と言って、男の子に何かを押すような動作をさせる。ついたてを立て、何かを押させる。</p> <p>C:「男の子は～を押しましたか」 (4)</p> <p>T:子どもが質問しない場合は、「なんて言うの」「なんて聞けばいいの」のように言って質問を促す。それでも質問しない場合は、検査者が質問文を言い、模倣させる。以下同様。</p> <p>T:正解を見せる。</p> <p>T:「今度は何かを飛び越えますよ」と言って、男の子に何かを飛び越えるような動作をさせる。</p> <p>T:ついたてを当て、何かを飛び越えさせる。</p> <p>C:「男の子は～を飛び越えましたか」 (5)</p> <p>T:「今度は何かを回りますよ」と言って、男の子に何かを回るような動作をさせる。</p> <p>C:「男の子は～を回りましたか」 (6)</p>
------------	--

<活動 11>

目標文	<p>1. お母さんが 緑の椅子に 座って、 お父さんが 黄色い椅子に 座りました。</p> <p>2. 女の子が 大きいベットを 押して、 お母さんが 小さいベットを 押しました。</p> <p>3. 男の子が2人で 緑の椅子を 押して、 女の子が3人で 黄色い椅子を 押しました。</p>
用具	お母さん、お父さん、女の子3人、男の子3人、緑の椅子、黄色の椅子、大きいベット、小さいベット。
活動	検査者が人形を操作し、検査者と子供が人形の動作を交代で説明する。
注意	<ul style="list-style-type: none"> • どちらの登場人物のことを先に言ってもよい。 • 「男の子が2人」でなくても、たとえば「2人の男の子」「男の子2人」のような言い方でもよい。
手順	<p>T：男の子を黄色い椅子に、女の子を緑の椅子に座らせて「男の子が黄色い椅子に座って、女の子が緑の椅子に座りました」と言う。</p> <p>T：次にお母さんを緑の椅子に、お父さんを黄色の椅子に座らせて「どうしたの」と聞く。</p> <p>C：「お母さんが緑の椅子に座って お父さんが黄色い椅子に座りました」 (1)</p> <p>T：もし子どもが言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。 以下同様。</p> <p>T：お父さんに大きいベットを押させ、男の子に小さいベットを押させ、「お父さんが大きいベットを押して、男の子が小さいベットを押しました」と言う。</p> <p>T：次に女の子に大きいベットを押させ、お母さんに小さいベットを押させ、「どうしたの」と聞く。</p> <p>C：「女の子が大きいベットを押して お母さんが小さいベットを押しました」 (2)</p> <p>T：女の子2人に緑の椅子を押させ、男の子3人に黄色の椅子を押させ「女の子が2人で緑の椅子を押して、男の子が3人で黄色い椅子を押しました」と言う。</p> <p>T：次に男の子2人に緑の椅子を押させ、女の子3人に黄色い椅子を押させ「どうしたの」と聞く。</p> <p>C：「男の子が2人で緑の椅子を押して 女の子が3人で黄色い椅子を押しました」 (3)</p>

<活動 12>

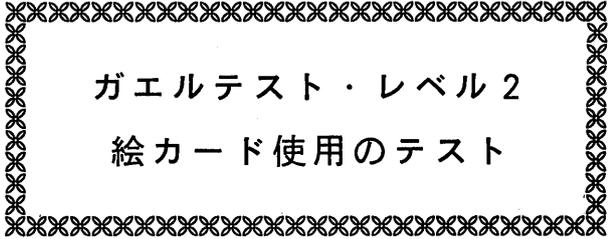
<p>目標文</p>	<p>1. テーブルに 座っては いけません。 2. 椅子に 座らなければ いけません。 3. テーブルの下で 寝ては いけません。 4. ベッドで 寝なければ いけません。</p>
<p>用具</p>	<p>男の子, テーブル, 椅子, ベッド</p>
<p>活動</p>	<p>検査者は人形を操作し, 子供は検査者の質問に答える。</p>
<p>手順</p>	<p>T: 男の子, テーブル, 椅子, ベッドを子どもの前に置く。 T: テーブルの上に男の子を寝かせる。 T: 「男の子がテーブルの上で寝ています。テーブルの上で寝てもいいですか」と聞く。 C: 「<u>テーブルの上で寝てはいけません</u>」 T: 子どもが正しく答えられなかったらモデルを示し, 子どもに模倣させる。以下同様。 T: 「では, 男の子はどこに寝なければいけませんか」と聞く。 C: 「<u>ベッドで寝なければいけません</u>」 T: テーブルの上に男の子を座らせる。 T: 「男の子がテーブルに座っています。テーブルに座ってもいいですか」と聞く。 C: 「<u>テーブルに座ってはいけません</u>」 (1) T: 「では, どこに座らなければいけませんか」 C: 「<u>椅子に座らなければいけません</u>」 (2) T: 男の子をテーブルの下に寝かせる。 T: 「男の子がテーブルの下で寝ています。テーブルの下で寝てもいいですか」 C: 「<u>テーブルの下で寝てはいけません</u>」 (3) T: 「では, どこで寝なければいけませんか」 C: 「<u>ベッドで寝なければいけません</u>」 (4)</p>

<活動 13>

目標文	<p>1. 緑のコップに ボタンが いくつ入っていると 思いますか。</p> <p>2. 黄色いコップに ボタンが いくつ入っていると 思いますか。</p> <p>3. 赤いコップに ボタンが いくつ入っていると 思いますか。</p>
用具	<p>緑, 黄色, 赤いコップ, ボタン5ヶ, ついたて。</p>
活動	<p>コップに入っているボタンの数を当てるゲーム。</p>
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが検査者に質問するコップの順番はいつでもよい。 ・ゲームを楽しむように工夫して進める。
手順	<p>T: 子どもにボタンが5ヶあることを教える。</p> <p>T: 「これからこのボタンをこの3つのコップの中に入れますから, どのコップにいくつ入っているか当ててください」と言って, ついたてのおかげで3つのコップの中に適当にボタンを入れる。</p> <p>T: ついたてをはずす。</p> <p>T: 緑のコップを指差しながら「緑のコップにボタンがいくつ入っていると思いますか」と聞く。</p> <p>C: (答える)</p> <p>T: 正解を見せる。</p> <p>T: 次に黄色いコップを指差しながら「黄色いコップにボタンがいくつ入っていると思いますか」と聞く。</p> <p>C: (答える)</p> <p>T: 正解を見せる。</p> <p>T: 次に赤いコップを指差しながら「赤いコップにボタンがいくつ入っていると思いますか」と聞く。</p> <p>C: (答える)</p> <p>T: 正解を見せる。</p> <p>T: 「今は先生が聞いて〇〇ちゃんが答えました。今度は反対です。先生が当てますから先生に質問して下さい(聞いて下さい)」と言って, 用具を子どもに渡す。</p> <p>T: 「先生に見えないようにコップにボタンを入れなさい」と言う。</p> <p>C: ついたてのおかげでコップにボタンを入れる。</p> <p>C: ついたてをはずして検査者に質問する。</p> <p>C: 「<u>緑のコップにボタンがいくつ入っていると思いますか</u>」 (1)</p> <p>T: (答える)</p> <p>T: 子どもが質問しない場合は, 「なんて言うの」「先生に聞きなさい」のように言って質問を促す。それでも質問しない場合は, 検査者が質問文を言い, 模倣させる。以下同様。</p> <p>C: 正解を見せる。</p> <p>C: 「<u>黄色いコップにボタンがいくつ入っていると思いますか</u>」 (2)</p> <p>T: (答える)</p> <p>C: 正解を見せる。</p> <p>C: 「<u>赤いコップにボタンがいくつ入っていると思いますか</u>」 (3)</p> <p>T: (答える)</p>

<活動 14>

目標文	<p>1. 赤ちゃんが 犬に 押されました。</p> <p>2. 男の子が 女の子に 追いかけられました。</p>
用具	<p>赤ちゃん, 男の子, 女の子, 犬。</p>
活動	<p>検査者が人形を操作し, 検査者と子どもが交代で人形の動作を説明する。</p>
手順	<p>T: 犬に女の子を押させ, 「女の子が犬に押されました」と言って, 子どもに模倣させる。</p> <p>T: 次に, 犬に赤ちゃんを押させ, 「どうしたの」と聞く。</p> <p>C: 「<u>赤ちゃんが犬に押されました</u>」 (1)</p> <p>T: 犬に女の子を追いかせさせ, 「女の子が犬に追いかけられました」と言う。</p> <p>次に, 女の子に男の子を追いかせさせ, 「どうしたの」と聞く。</p> <p>C: 「<u>男の子が女の子に追いかけられました</u>」 (2)</p>



ガエルテスト・レベル 2

絵カード使用のテスト

<活動 1>

目標文	<p>1. 男の子が 服を ぬいでいます。 2. 男の子が パジャマを 着ています。 3. 男の子が 歯を みがいています。 4. 男の子が 顔を 洗っています。</p>
活 動	<p>絵を1枚ずつ見せながら説明し、次に子供に同じ説明をさせる。</p>
手 順	<p>T:「これから先生が絵を見てお話をしめますから、よく聞いて覚えて下さい」と言う。 T:最初の絵を子どもに見せながら「男の子が服を脱いでいます」と言う。 T:2枚目の絵を見せながら「男の子がパジャマを着ています」と言う。 T:以下同様に、絵を見せながら「男の子が歯をみがいています」「男の子が顔を洗っています」と言う。 T:4枚とも言い終わったら「今度は〇〇ちゃんが先生にお話して下さい」と言って、子どもに最初の絵を見せる。 C:「男の子が服を脱いでいます」 (1) 注)「服を着替えています」でもよい。 T:子どもが言えなかった場合は検査者が正答を言い、子どもに模倣させる。 以下同様に、子どもが言えなかった場合は正答を模倣させる。 T:2枚目の絵を子どもに見せ、説明させる。 C:「男の子がパジャマを着ています」 (2) T:3枚目の絵を見せて説明させる。 C:「男の子が歯をみがいています」 (3) 注)「歯磨きをしています」でもよい。 T:4枚目の絵を見せながら説明させる。 C:「男の子が顔を洗っています」 (4)</p>

<活動 2>

目標文	<p>1. 赤い風船が欲しいですか、黄色い風船が欲しいですか。 2. 大きいりんごが欲しいですか、小さいりんごが欲しいですか。 3. 長いへビが欲しいですか、短いへビが欲しいですか。</p>
活動	<p>検査者と子どもは各々4つの絵の描いてある大きい絵カードを持つ(裏に検査者用, 被検児用と書いてある)。検査者は2人の間に16枚の小さな絵カードを決められた順(絵カードの裏に番号が書いてある)に裏返しに置き, 交代で2枚ずつその絵カードを引く。1人がもう1人に, その人の大きい絵カードにマッチングする絵カードはどちらかを聞く。</p>
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・質問する時, どちらの絵カードを先にしてもよい。例えば, 「おじいさんが欲しいですか, おばあさんが欲しいですか」でも「おばあさんが欲しいですか, おじいさんが欲しいですか」でもよい。 ・返事の仕方は, 例えば「男の子が欲しい」「男の子をちょうだい」「これ」あるいは指さしなどでもよい。
手順	<p>T: 絵カードの山から最初の2枚「男の子」「女の子」を取り, 子どもに見せて「男の子が欲しいですか, 女の子が欲しいですか」と聞く。 T: もし必要なら子どもの大きい絵カードの該当する箇所を指差してもよい。 C: 「男の子」 T: 男の子の絵カードを子どもに渡し, マッチングする絵の上に置かせる。 T: もう1枚の絵カードは机の上に置いておく。 T: 子どもが返事をしなかった場合は検査者が「男の子」と言って子どもに模倣させる。 T: 子どもに次の絵カードを2枚渡す。 C: 「おじいさんが欲しいですか, おばあさんが欲しいですか」 T: 「おじいさん」 T: もし, 子どもが質問しなかった場合は, 検査者がモデルを示し, 子どもに模倣させる。 C: 検査者におじいさんの絵カードを渡し, もう1枚は机の上に置く。 T: 子どもがどうすればよいかわからなかった場合は, 子どもの手をとってやり方を教える。 T: 検査者はおじいさんの絵カードを大きい絵カードの該当する絵の上に置く。 (以下同様) T: 次の2枚の絵カードを引いて, 子どもに見せて「青い自動車が欲しいですか, 緑の自動車が欲しいですか」と聞く。 C: 「青い自動車」 T: 青い自動車の絵カードを子どもに渡し, もう1枚は机の上に置く。 C: 青い自動車の絵カードを該当する絵の上に置く。 T: 子どもに次の絵カードを2枚引かせる。 C: 「赤い風船が欲しいですか, 黄色い風船が欲しいですか」 (1) T: 「赤い風船」 T: もし子どもが質問をしなかった場合は検査者がモデルを示し, 子どもに模倣させる。</p>

手 順
つづき

C : 赤い風船の絵カードを検査者に渡し、もう1枚は机の上に置く。

*以下、同様に活動を繰り返す

T : 「大きいひまわりが欲しいですか、小さいひまわりが欲しいですか」

C : 「大きいひまわり」

C : 「大きいりんごが欲しいですか、小さいりんごが欲しいですか」 (2)

T : 「ちいさいりんご」

T : 「長い電車が欲しいですか、短い電車が欲しいですか」

C : 「長い電車」

C : 「長いへビが欲しいですか、短いへビが欲しいですか」 (3)

T : 「長いへビ」

<活動 3>

目標文	<p>1. 泳いでいる男の子が 欲しいです。 2. テレビを見ている男の子が 欲しいです。 3. 雪ダルマを作っている子ども達が 欲しいです。</p>
活動	<p>「私は～している～が欲しいです」と言って交代で自分の大きい絵カードにマッチングする絵カードを選ぶ。</p>
注意	<p>・文頭に「私は」をつけなくてもよい。</p>
手順	<p>T：検査者と子どもは各々4つの絵の描いてある大きい絵カードを机の上に置く（裏に検査者用，被検児用と書いてある）。 T：検査者は2人の間に1番と2番の小さな絵カードを表向きに置く。 T：「私はビールを飲んでいるお父さんが欲しいです」と言ってその絵カードを取り，検査者用の大きい絵カードの該当する絵の上に置く。 T：もう一枚の絵カードは机の上に置く。以下同様。 T：「今度は〇〇ちゃんの番です。〇〇ちゃんはどの絵が欲しいですか」と聞く。 C：「私はジュースを飲んでいる女の子が欲しいです」と言ってその絵カードを取り，自分の大きい絵カードの該当するところに置く。 T：もし子どもが何を言えばよいかわからなかった場合は，検査者がモデルを示し，子どもに模倣させ，大きい絵カードの該当する絵の上に置く。 T：3番と4番の絵カードを表向きに置き，「私は走っている女の子が欲しいです」と言ってその絵カードを取り，大きい絵カードの上に置く。 T：必要なら「〇〇ちゃんはどの絵が欲しいですか」と聞く。 C：「<u>泳いでいる男の子が欲しいです</u>」 (1) 注)「水泳している」でもよい。 C：その絵カードを取って大きい絵カードの上に置く。 T：もし子どもが何を言えばよいかわからなかった場合は，検査者がモデルを示し，子どもに模倣させ，大きい絵カードの該当する絵の上に置く。 * 以下同様にして活動を繰り返す。 T：「私は料理をしているお母さんが欲しいです」 C：「<u>テレビを見ている男の子が欲しいです</u>」 (2) T：「私は積木を作っている子ども達が欲しいです」 C：「<u>雪ダルマを作っている子ども達が欲しいです</u>」 (3) 注)「～で～している」という言い方であれば「作っている」でなくてもよい。 注)「子ども達」の代わりに「男の子達」でもよい。 に置く。</p>

<活動 4>

目標文	<p>1. 女の子は 手を洗ったあと タオルでふきました。</p> <p>2. 男の子は 歯をみがいたあと 顔を洗いました。</p> <p>3. 子ども達は くつをはいたあと 帽子をかぶりました。</p>
活動	<p>「～したあと～した」という文を使って検査者と子どもが交代で絵を説明する。</p>
手順	<p>T：1番の絵カードの最初の絵を指差して「男の子は足を洗ったあと」と言うからフラップを開けて次の絵を見せて「タオルでふきました」と言う。</p> <p>T：もう一度言って子どもに模倣させる。</p> <p>T：2番目の絵カードの最初の絵を指差して「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「<u>女の子は手を洗ったあと</u>」</p> <p>T：もし子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T：フラップを開けて次の絵を見せる。</p> <p>C：「<u>タオルでふきました</u>」 (1)</p> <p>T：もう一度言って子どもに模倣させる。</p> <p>T：3番目の絵カードの最初の絵を指差して「女の子はバジャマを着たあと」と言うからフラップを開けて「ベッドで寝ました」と言う。</p> <p>T：4番目の絵カードの最初の絵を指差して「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「<u>男の子は歯をみがいたあと</u>」</p> <p>注) 「歯磨きをしたあと」でもよい。</p> <p>T：フラップを開けて次の絵を見せる。</p> <p>C：「<u>顔を洗いました</u>」 (2)</p> <p>T：5番目の絵カードの最初の絵を指差して「子ども達は服を着たあと」と言うからフラップを開けて「ズボンをはきました」と言う。</p> <p>T：次に6番目の絵カードの最初の絵を指差して「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「<u>子ども達はくつをはいたあと</u>」</p> <p>注) 「くつをぬいだあと」と答えた場合も正答とする。</p> <p>注) 「子ども達」は「男の子達」でもよい。</p> <p>T：フラップを開ける。</p> <p>C：「<u>帽子をかぶりました</u>」 (3)</p>

<活動 5>

目標文	<p>1. 私は てんぷらに 牛乳をかけません。 2. 私は あたまに くつをかぶりません。 3. 私は はしで ケーキを食べません。</p>
活動	裏返しに積まれた絵カードを交代で1枚ずつめくり、文を言う。
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・語順は必ずしもマニュアル通りでなくてもよい。 ・「私は」は「ぼくは」でもよい。
手順	<p>T：番号順に絵カードを裏返しに積む。 T：最初の絵カードをめくって子どもに見せ、「私は屋根の上でごはんを食べません」と言う。 T：「今度は〇〇ちゃんの番です」と言って、子どもに2番目の絵カードを渡す。 C：「私はおふろでごはんを食べません」 T：もし子どもが何と云えばよいかわからなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。 T：3番目の絵カードをめくって子どもに見せ「私はアイスクリームにしょうゆをかけません」と言う。 T：「今度は〇〇ちゃんの番です」と言って、子どもに4番目の絵カードを渡す。 C：「私はてんぷらに牛乳をかけません」 (1) T：5番目の絵カードをめくって子どもに見せ「私は手にくつしたをはきません」と言う。 T：次に、子どもに6番目の絵カードをめくらせる。 C：「私はあたまにくつをかぶりません」 (2) *「かぶりません」は「はきません」「のせません」でもよい。 T：7番目の絵カードをめくり「私はシャベルでごはんを食べません」と言う。 T：次に、子どもに8番目の絵カードを渡す。 C：「私は箸でケーキを食べません」 (3)</p>

<活動 6>

目標文	<ol style="list-style-type: none"> 1. 一番下には 何色を置けば いいですか。 2. まん中には 何色を置けば いいですか。 3. 一番上には 何色を置けば いいですか。 4. 一番下には いくつ置けば いいですか。 5. まん中には いくつ置けば いいですか。 6. 一番上には いくつ置けば いいですか。
活動	交代でデザインカードを引き、相手に質問しながら相手の持っているデザインカードと同じ図柄になるように紙ブロックを配置する。
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・質問する順序は必ずしもマニュアル通りでなくてもよい。 ・「には」は「に」だけ又は「は」だけでもよい。
手順	<p>T：4枚のデザインカードを番号順に裏返しに置く。</p> <p>T：ついたてを立てて、互いに相手の手もとが見えないようにする。</p> <p>T：検査者自身では見えないようにして1枚目のカードを子どもに渡す。</p> <p>T：「これから先生が質問しますから(聞きますから)答えて下さい」と言う。</p> <p>T：「一番下には何色を置けばいいですか」と聞く。</p> <p>C：「赤」</p> <p>T：子どもの言うとおりに紙ブロックを置く。</p> <p>T：もし子どもが何と答えればよいかわからない場合はデザインカードの一番下のブロック部分を指差し「赤」と言い、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T：次に、「まん中には何色を置けばいいですか」と聞く。</p> <p>C：「黄色」</p> <p>T：子どもの言うとおりに紙ブロックを置く。</p> <p>T：次に「一番上には何色を置けばいいですか」と聞く。</p> <p>C：「青」</p> <p>T：できあがった図柄と子どもの持っているカードの図柄が一致しているかどうか確かめる。</p> <p>T：「今は先生が聞いて〇〇ちゃんが答えました。今度は反対です。先生に聞いてください。先生が答えます」と言って、子どもに見せないように2番目のデザインカードを引く。</p> <p>C：「一番下には何色を置けばいいですか」 (1)</p> <p>注)「どんな色」でもよい。以下同様。</p> <p>T：「黄色」</p> <p>T：もし子どもが質問しなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが質問できなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣</p>

手 順 つづき	倣させる。
	C：「 <u>まん中には何色を置けばいいですか</u> 」 (2)
	T：「青」
	C：「 <u>一番下には何色を置けばいいですか</u> 」 (3)
	T：「赤」
	T：できあがった図柄と検査者が持っているデザインカードの図柄が一致しているかどうか確かめる。
	T：次に3番目のデザインカードを検査者自身では見えないようにして子どもに渡す。
	T：「一番下にはいくつ置けばいいですか」と聞く。
	C：「みつつ」
	T：子どもの言うとおりに置く。
	T：もし子どもが何と答えればよいかわからない場合は検査者が子どものデザインカードの該当する部分を指差して「みつつ」と言い、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく答えられなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。
	T：次に「まん中にはいくつ置けばいいですか」と聞く。
	C：「ふたつ」
	T：子どもの言うとおりに置く。
	T：次に「一番上にはいくつ置けばいいですか」と聞く。
	C：「ひとつ」
	T：できあがった図柄と子どもの持っているデザインカードの図柄が一致しているかどうか確かめる。
	T：「今度は先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って、子どもに見せないように4番目のデザインカードを引く。
	C：「 <u>一番下にはいくつ置けばいいですか</u> 」 (4)
	注) 「いくつ」は「何枚」でもよい。以下同様。
T：「よつつ」	
T：もし子どもが質問しなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様。	
C：「 <u>まん中にはいくつ置けばいいですか</u> 」 (5)	
T：「ふたつ」	
C：「 <u>一番上にはいくつ置けばいいですか</u> 」 (6)	
T：「ひとつ」	
T：できあがった図柄と検査者の持っているデザインカードの図柄が一致しているかどうか確かめる。	

<活動 7>

<p>目標文</p>	<p>1. どんなときに おふろに 入りますか。 2. どんなときに 歯医者さんに 行きますか。</p>
<p>活 動</p>	<p>交代で絵カードをめくり、相手に質問する。</p>
<p>手 順</p>	<p>T：番号順に絵カードを裏返しにして積む。 T：「絵を見て先生が質問しますから(聞きますから)答えて下さい」と言う。 T：最初の絵カードをめくり、「どんなときに消防自動車が来ますか」と聞く。 C：答える。 T：もし子どもが答えられなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。 T：「今は先生が聞いて答えました。今度は反対です。〇〇ちゃんが先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って、2番目の絵カードを渡す。 C：「<u>どんなときに救急車が来ますか</u>」 T：答える。 T：3番目の絵カードをめくり、「どんなときに歯を磨きますか」と聞く。 C：答える。 T：4番目の絵カードを子どもに渡す。 C：「<u>どんなときにおふろに入りますか</u>」 (1) T：答える。 T：5番目の絵カードをめくり、「どんなときに歯医者さんに行きますか」と聞く。 C：答える。 T：6番目の絵カードを子どもに渡す。 C：「<u>どんなときに歯医者さんに行きますか</u>」 (2) T：答える。</p>

<活動 8>

目標文	<ol style="list-style-type: none"> 1. 子ども達は 鳥が 飛んでいるのを見ました。 2. 子ども達は かえるが 池に 飛び込むのを見ました。 3. 子ども達は 犬が 猫を 追いかけるのを見ました。 4. 動物達は 子ども達が 自転車に 乗っているのを見ました。
活 動	<p>検査者が絵を1枚ずつ説明する。次に子どもが同じ絵を使って同じように説明する。</p>
手 順	<p>T:「これから先生が絵を見てお話をするから、よく聞いて覚えて下さい」と言う。 T:最初の絵を見せて「子ども達は鳥が飛んでいるのを見ました」と言う。 必要な場合は2回言ってもよい。以下同様。 T:2番目の絵を見せて「子ども達はかえるが池に飛び込むのを見ました」と言う。 T:3番目の絵で「子ども達は犬が猫を追いかけるのを見ました」と言う。 T:4番目の絵で「動物達は子ども達が自転車に乗っているのを見ました」と言う。 T:そして、「今は先生がお話をしました。今度は〇〇ちゃんがお話をして下さい。」 と言う。 C:「子ども達は鳥が飛んでいるのを見ました」 (1) T:もし子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様。 C:「子ども達はかえるが池に飛び込むのを見ました」 (2) C:「子ども達は犬が猫を追いかけるのを見ました」 (3) C:「動物達は子ども達が自転車に乗っているのを見ました」 (4)</p>

<活動 9>

目標文	<p>1. 動物園に行くと 何が いますか。 2. プールに行くと 何が できますか。 3. やおやさんに行くと 何が買えますか。</p>
活 動	交代で絵をめくり、相手に質問する。
注 意	・「～に行くと」の代わりに「～では」と言ってはいけない。
手 順	<p>T：番号順に絵を裏返しにして積む。 T：「絵を見て先生が質問しますから(聞きますから)答えて下さい」と言う。 T：最初の絵をめくり、「水族館に行くと何がいますか」と聞く。 C：答える。 T：「今は先生が聞いて〇〇ちゃんが答えました。今度は反対です。〇〇ちゃんが先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って次の絵を子どもに渡す。 T：もし子どもが何と言えよいかわからなかった場合は、検査者がモデルを示して子どもに模倣させる。 C：「<u>動物園に行くと何がいますか</u>」 (1) T：答える。 T：子どもが質問をしなかった場合は、最初の絵を使って練習し、どうすればよいか理解させる。 T：次に、動物園の絵でもう一度質問させる。 T：もしそれでも子どもが質問しなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。 T：次の絵を見せて「野球場に行くと何ができますか」と聞く。 C：答える。 T：もし子どもが答えなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく答えたり質問したりできなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。 T：「今度は〇〇ちゃんの番です。先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って、次の絵を子どもに渡す。 C：「<u>プールに行くと何ができますか</u>」 (2) T：答える。 T：次の絵を見せて「さかなやさんに行くと何が買えますか」と聞く。 C：答える。 T：「今度は〇〇ちゃんの番です。先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って、次の絵を子どもに渡す。 C：「<u>やおやさんに行くと何が買えますか</u>」 (3) T：答える。</p>

<活動 10>

目標文	<p>1. ぞうを見るのに どこに行きますか。</p> <p>2. スキーをするのに どこに行きますか。</p>
活動	<p>検査者と子どもが交代で絵を使って質問する。</p>
注意	<p>・「～のに」のところは「～とき」でもよい。</p>
手順	<p>T：6枚の絵を番号順に机の上に積み重ねる。</p> <p>T：「絵を見て先生が質問しますから(聞きますから), 答えて下さい」と言う。</p> <p>T：子どもに1番目の絵を見せて「おかしを買うのにどこに行きますか」と聞く。</p> <p>C：(答える)</p> <p>T：もし子どもが何と答えればよいのかわからなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。以下同様に, 子どもが正しく答えたり質問したりできなかった場合は, 検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T：子どもが答えたら1番の絵を横に置き, 「今は先生が聞いて, ○○ちゃんが答えたけれど, 今度は反対です。○○ちゃんが先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って2番目の絵で子どもに質問させる。</p> <p>C：「くつを買うのにどこに行きますか」</p> <p>T：子どもが質問してから答え, 2番目の絵を横に置く。</p> <p>T：3番目の絵を子どもに見せ「さかなを見るのにどこに行きますか」と聞く。</p> <p>C：(答える)</p> <p>T：子どもが答えたら3番目の絵を横に置き, 「今度は先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って4番目の絵で質問させる。</p> <p>C：「ぞうを見るのにどこに行きますか」 (1)</p> <p>T：答えてから4番目の絵を横に置く。</p> <p>T：5番目の絵を子どもに見せながら「野球をするのにどこに行きますか」と聞く。</p> <p>C：(答える)</p> <p>T：子どもが答えたら5番目の絵を横に置き, 「今度は先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って6番目の絵で子どもに質問させる。</p> <p>C：「スキーをするのにどこに行きますか」 (2)</p> <p>T：答える。</p>

<活動 11>

目標文	<p>1. セーターを着ないと 風邪をひくかもしれません。</p> <p>2. ほうちょうで遊ぶと けがをするかもしれません。</p>
活動	<p>検査者と子どもが交代で「～すると～かもしれません」という文を使って、絵カードを説明する。</p>
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・「～するかもしれません」の代わりに「～してしまうかもしれません」でもよい。 ・意味が合っていれば別の単語を使ってもよい。
手順	<p>T：最初の絵カードの最初の絵を見せ、「くつをはかないと」と言ってからフラップを開けて「足がいたくなるかもしれません」と言う。</p> <p>T：子どもに文全体をもう一度模倣させる。</p> <p>T：次の絵カードの最初の絵を指差して「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「長靴をはかないと」</p> <p>T：子どもが言えなかった場合は、検査者がモデルを示し、模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。</p> <p>T：次にフラップを開けて絵カードの次の絵を子どもに見せ「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「足がぬれるかもしれません」</p> <p>T：次の絵カードの最初の絵を指差し「手を洗わないと」と言ってからフラップを開けて絵カードの次の絵を子どもに見せ「おなかが痛くなるかもしれません」と言う。</p> <p>T：次の絵カードの最初の絵を指差して「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「セーターを着ないと」</p> <p>注)「(洋)服を着ないと」でもよい。</p> <p>T：フラップを開けて次の絵を見せる。</p> <p>C：「風邪をひくかもしれません」 (1)</p> <p>T：次の絵カードの最初の絵を指差して「マッチで遊ぶと」と言ってからフラップを開けて絵カードの次の絵を子どもに見せ「やけどをするかもしれません」と言う。</p> <p>T：次の絵カードの最初の絵を指差して「これはどうしたの」と聞く。</p> <p>C：「ほうちょうで遊ぶと」</p> <p>注)「ほうちょう」は「ナイフ」でもよい。</p> <p>T：フラップを開けて次の絵を見せる。</p> <p>C：「けがをするかもしれません」 (2)</p>

<活動 12>

目標文	<p>1. 男の子は どうして 笑っていると思いますか。 2. 男の子は どうして 走っていると思いますか。 3. 犬は どうして ほえていると思いますか。</p>
活 動	<p>絵カードを見ながら交代で質問する。</p>
注 意	<ul style="list-style-type: none"> ・語順を変えてもよい。例「どうして男の子は笑っていると……」 ・「どうして」ではなく「なぜ」「なんで」でもよい。
手 順	<p>T：「絵を見て先生が質問しますから(聞きますから)答えて下さい」と言う。 T：最初の絵を見せて「ピエロはどうして泣いていると思いますか」と聞く。 C：(推理して答える) T：フラップを開けて答を見せる。 T：「今は先生が聞いて〇〇ちゃんが答えました。今度は反対です。〇〇ちゃんが先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って次の絵を子どもに渡す。 C：「<u>男の子はどうして笑っていると思いますか</u>」 (1) T：(わざと違う答を言ってもよい) T：もし子どもが質問しなかった場合は、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様。 C：フラップを開けて検査者に答を見せる。 T：次の絵カードの最初の絵を見せ、「女の子達は どうして歌っていると思いますか」と聞く。 C：(推理して答える) T：フラップを開けて答を見せる。 T：「今度は〇〇ちゃんの番です。先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って、次の絵を子どもに渡す。 C：「<u>男の子はどうして走っていると思いますか</u>」 (2) T：(わざと違う答を言ってもよい) C：フラップを開けて答を見せる。 T：次の絵カードの最初の絵を見せて「女の子は どうしてかくれていると思いますか」と聞く。 C：(推理して答える) T：フラップを開けて答を見せる。「今度は〇〇ちゃんの番です。先生に聞いて下さい。先生が答えます」と言って、次の絵を子どもに渡す。 C：「<u>犬はどうしてほえていると思いますか</u>」 (3) T：(わざと違う答を言ってもよい) C：フラップを開けて答を見せる。</p>

<活動 13>

目標文	<p>1. 女の子が 木に登った時 スカートを破りました。 2. お母さんが てんぶらをあげた時 手をやけどしました。</p>
活動	<p>「～した時 ～した」という文を使って、検査者と子どもが交代でフラップつきの絵を説明する。文の前半を言う時、フラップを閉じておき、次にフラップを開けてから文の後半を言う。</p>
手順	<p>T：最初の絵を指差して「女の子が自転車で転んだとき」と言ってからフラップを開けて次の絵を見せ、「足を怪我しました」と言う。 T：もう一度言って子どもに模倣させる。 T：次の絵カードを出して最初の絵を指差し「これはどうしたの」と聞く。 C：「男の子が自転車で転んだとき」 T：もし子どもが正しく言えなかった場合、検査者がモデルを示し、子どもに模倣させる。以下同様に、子どもが正しく言えなかった場合は、検査者がモデルを示して模倣させる。 T：次にフラップを開けて次の絵を見せ、子どもに文を完成させる。 C：「手を怪我しました」 T：文全体をもう一度子どもに言わせる。 T：次の絵カードの最初の絵を指差し「男の子が塀に登ったとき」と言ってからフラップを開けて次の絵を見せ、「ズボンを破りました」と言う。 T：次の絵カードの最初の絵を指差し「これはどうしたの」と聞く。 C：「女の子が木に登ったとき」 T：フラップを開けて次の絵を見せ、文を完成させる。 C：「スカートを破りました」 (1) T：次の絵カードの最初の絵を指差し「お父さんがヒゲをそったとき」と言ってからフラップを開けて次の絵を見せ、「顔を切りました」と言う。 T：次の絵カードの最初の絵を指差し、「これはどうしたの」と聞く。 C：「お母さんがてんぶらをあげたとき」 T：フラップを開けて次の絵を見せて文を完成させる。 C：「手をやけどしました」 (2)</p>

ガエルテストの実施結果（その1） — レベル1 —

1. 問題と目的

聴覚障害児の話しことばの能力に関する研究は、事例研究や健聴児用のテストを使用した研究が多く、聴覚障害児に適した客観的なスケールを用いて、系統的に分析しているものが少ない。そのため、聴覚障害児における話しことばの文法的な能力に関する一般的な発達傾向は明らかにされていない。各教育機関では、客観的な評価が行われていないまま、教師の個人的な経験をもとに指導が行われているのが現状である。

そこで、聴覚障害児用の言語テストであるガエルテスト・レベル1を用い、聴覚障害児の話しことばのレディネススキル（目的的に声を出す、人の声に反応する、いくつかの単語を理解したり、表出する）、話しことばの基礎的能力（文の理解、文の表出）を分析し、聴覚障害児の話しことばの特徴を理解、模倣、表出という言語学習の各段階⁴⁾にそって明らかにすることを本研究の目的とした。

2. ガエルテスト

(1) ガエルテストについて

聴覚障害児の言語力、特に話しことばを使う能力を評価するためにCID (Central Institute for the Deaf) において開発された検査である^{5), 6), 7)}。ガエルテストのガエルとはこのテストの名称 Grammatical Analysis of Elicited Language の頭文字 GAELをとったものである。

日本版ガエルテストは米国のガエルテストをモデルとして開発された。テストの方法や評価の観点は原版を踏襲しているが、テストの内容や評価の項目は日本の聴覚障害児の現状や日米の言語的、文化的違いに配慮して適宜変更してある^{1), 2), 3)}。聴覚障害乳幼児用のレベル1と学齢期の聴覚障害児用のレベル2（ミニチュア使用と絵カード使用）がある。本研究では日本版ガエルテストのレベル1（以下ガエルテストと称す）を用いた。

(2) ガエルテスト・レベル1の目的

ガエルテスト・レベル1は聴覚障害乳幼児の話しことばの評価テストであり、指導の参考になる情報を得ることを目的としている。このテストは、まだ単語を理解したり表出したりできない子供から、短い文なら理解したり表出したりできる子供まで適用できる。

(3) ガエルテスト・レベル1の構成と内容

ガエルテストは6つの活動で構成されており、それらは2つのセクション（レディネス・スキル・セクション、文セクション）で構成されている。各セクションでは、言語の受容と

表出（模倣も含む）の両方を評価する。

レディネス・スキル・セクションは活動1から活動4までであり、子供のコミュニケーション・スキルの基礎的な能力を評価する。

文セクションは活動5の「理解」と活動6の「表出、模倣」に分かれており、2～3語の文を理解、表出、模倣ができるかを調べる。

(4) テストの特徴

- ・子供の言語力を検査者とのやりとりを通して個別的に評価する。
- ・表出能力については、子供からの全くの自発によって評価するのではなく、その前の理解能力のテストや練習項目によって手掛かりやヒントを与えてから評価する。
- ・評価のための活動は動作的な要素を多く含んでおり、聴覚障害児にとって取組みやすい。
- ・テスト法はそのまま指導にも使える。
- ・検査者とのやりとりを通して評価するのでテストに対する子供の集中力が持続する。
- ・検査者は子供の様子を見ながらテストを実施するので聴覚障害児の持つ受容上、発音上の障害にあまり影響されずに能力を評価できる。
- ・評価結果から子供の語彙力や文法的知識が推測できる。

(5) 活動内容

① レディネス・スキル・セクション

<活動1>

- ・理解：検査者が人形の顔と身体のパーツの名前を言い、被検児に指差しをさせる。
- ・表出と模倣：検査者が指差したパーツの名前を被検児に言わせる。言えなかった場合は模倣させる。

<活動2> 活動1で理解できなかった場合に実施する。

- ・理解：検査者が「とって」と言い、ビーズ抜きをさせる。被検児が何をすれよいかわからない場合には身振りを加え、検査者の意図が理解できるかを見る。ビーズ10個以上のうち5個以上できた場合、通過と判断する。

<活動3> 活動1で理解ができなかった場合に実施する。

- ・理解：リンゴとバナナのミニチュアを各8個ずつ置き、検査者がランダムに「～ちょうだい」と言い、被検児に取らせる。リンゴとバナナ各4個以上できた場合、通過と判断する。

<活動4> 活動1で模倣ができなかった場合に実施する。

- ・模倣：検査者がペグボードにペグをひとつ差し込んで、1回手をたたく動作をして、被検児に同じように模倣させる。次に、頭に手を置く等の動作模倣をさせる。最後に

「アー」「オー」などの音声模倣をさせる。2つ以上の音声模倣ができれば通過と判断する。

② 文セクション

<活動5：文の理解>

ミニチュアの人形や家具を使い、検査者が検査文を音声で伝え、被検児にその検査文の通りにミニチュアを操作させる。練習文4，検査文12。検査文を以下に示す。

1. お母さんが歩きました。
2. おばあちゃんが走りました。
3. お父さんが椅子に座りました。
4. お母さんがベッドに寝ました。
5. お父さんがベッドを押しました。
6. お母さんがおばあちゃんを押しました。
7. テーブルに自動車があります。
8. ベッドにリンゴとコップがあります。
9. おばあちゃんがリンゴを食べました。
10. お父さんがジュースを飲みました。
11. お母さんとお父さんが走りました。
12. おばあちゃんとお父さんが歩きました。

<活動6：表出と模倣>

活動5と同じミニチュアの人形や家具を使い、検査者が活動5の検査文通りにミニチュアを操作し、それを被検児が言葉で表現する。表現できなければ、検査者が正しい文を言い、模倣させる。練習文3，検査文12。練習文ができなければ検査中止。検査文は活動5と同じ。

3. 被検児

新潟県（2校）と神奈川県（1校）

表1. ガエルテストの被検児

にある聾学校の幼稚部に在籍する幼児59名及び教育相談児12名の合計71名を被検児とした。良聴耳の平均聴力レベルの範囲は46dB～132dBで、平均は96.5

	3歳	4歳	5歳	6歳	合計
聴覚障害幼児	14名	27名	16名	14名	71名
健聴幼児	8名	11名	9名	2名	30名
合計	22名	38名	25名	16名	101名

dBであった。但し、聴覚障害以外の障害を併せ持つ幼児はテストの対象から外した。他に統制群として、新潟県の保育所に在籍する健聴幼児3～6歳児30名を被検児とした。

4. 結果と考察

(1) レディネス・スキル・セクションの結果と考察

① 被検児

聾学校幼稚部に在籍する幼児及び教育相談児，3歳児14名，4歳児27名，5歳児16名，6歳児14名の合計71名(表1)。

② レディネス・スキルの理解(表2)

レディネス・スキル・セクションの理解は2つの観点から評価する。「音声に対して反応する」「言葉を区別する」の2つである。

「音声に対して反応する」は3歳児，5歳児，6歳児ともに100%の通過率であった。4歳児では92.6%と他年齢と比較して低くなっているが，これは2名の幼児が通過できなかったためである。音声に対する反応はほとんどの幼児が獲得していた。「言葉を区別する」では年齢段階により違いが見られた。しかし，5歳児以降ではほとんどの幼児が言葉を区別することができるようになっていた。

③ レディネス・スキルの表出(表2)

レディネス・スキル・セクションの表出は2つの観点から評価する。「目的的に声を出す」「いくつかの単語を言う」の2つである。

まず，「目的的に声を出す」では年齢段階に関係なく8割以上の幼児が獲得している。幼稚部での常に発声させる教育効果が現れていると思われる。

「いくつかの単語を言う」では年齢段階ごとに通過率が上がっている。特に3歳から5歳までの伸びが大きく，教育効果が現れていることがわかる。

④ レディネス・スキルの模倣(表2)

レディネス・スキル・セクションの模倣は「促された時に声を出す」「音節や単語をいくつか模倣する」の2つの観点から評価する。

「促された時に声を出す」は常に幼稚部で学習している場合が多かった。ここでも3歳から5歳までの伸びが比較的大きいと言える。「音節や単語をいくつか模倣する」では，年齢段

表2. レディネス・スキル・セクションの各年齢段階での通過率

検査	評価	3歳	4歳	5歳	6歳
理解	・音声に対して反応する	100.0%	92.6%	100.0%	100.0%
	・言葉を区別する	69.2%	77.7%	93.8%	92.9%
表出	・目的的に声を出す	84.6%	88.0%	93.8%	92.9%
	・いくつかの単語を使う	69.2%	77.7%	87.5%	92.9%
模倣	・促された時に声を出す	76.9%	85.2%	93.8%	92.9%
	・音節や単語をいくつか模倣する	69.2%	77.7%	87.5%	92.9%

階ごとに通過率が上がっている。この結果は表出の「いくつかの単語を言う」の通過率とほぼ同じ値を示している。

⑤ レディネス・スキルのまとめ

レディネス・スキル全体の平均正答率は88.2%であった。年齢と成績 ($r=0.185$)、聴力と成績 ($r=-0.343$) の間にあまり相関が見られなかった。これはレディネスの検査内容が被検児の能力の割に簡単であり、ほとんどの被検児が満点の成績であったことによる。聾学校幼稚部3歳段階で、話しことばのレディネスをほとんど子供が獲得していた。しかし、1～3点しか点数が取れなかった子供が、3歳で1名、4歳で4名、5歳で1名いた。必ずしも3歳児段階で全ての子供が、レディネス・スキルを獲得しているとは言い切れなかった。年齢が高くても低得点の子もいることから、聴力以外の要因も話しことばの発達に深くかかわっていると思われる。

年齢ごとの通過率からレディネス・スキルの発達を見ていくと、「音声に対して反応する → 目的的に声を出す → 促された時に声を出す → 言葉を区別する → いくつかの単語を模倣したり、表出したりする」の順で見られた。

(2) 文セクション「理解」の結果と考察

① 被検児

検査中止にならず実施できた人数は聾学校幼児（以下聾児と称する）で、3歳8名、4歳22名、5歳14名、6歳12名、合計56名。健聴幼児は、3歳8名、4歳11名、5歳9名、6歳2名の合計30名。

② 全体の結果(図1)

「理解」の練習文1～4まで全て不通過のために、検査が中止になった聾児の割合は以下の通りである。3歳38.4%、4歳18.5%、5歳17.6%、6歳16.7%。総合点の平均値は23.3点(35点満点)であり、通過率は66.6%である。理解の総合点と被検児の年齢との間に高い相関が見られた ($r=0.625$)。聴力との間には相関が見られなかった。

③ 要素ごとの結果と考察

ガエルテスト「理解」では各検査文を名詞と動詞に分けて、理解力を見ることができるように設定されている。例えば、「お母さんが(名詞1)おばあちゃんを(名詞2)押し

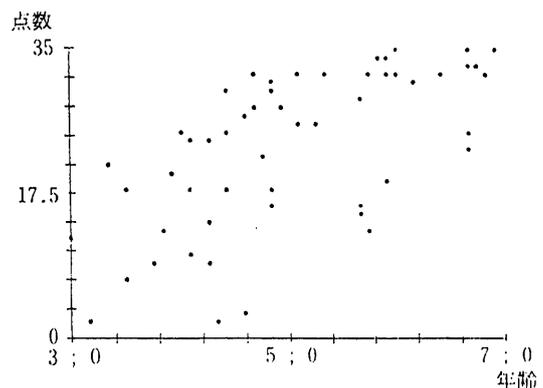


図1. 文セクション「理解」の総合点と年齢の相関

ました(動詞)。』というようになっている。名詞と年齢($r=0.555$)、動詞と年齢($r=0.640$)の間にそれぞれ相関が見られた。どちらの要素も年齢と共に獲得されていくことがわかるが、名詞は動詞よりも点数が高く、名詞の方が先に獲得される。

名詞は全体の平均点(17.4/23)が動詞(6.5/12)と比べると高くなっており、低年齢のうちから理解していることがわかる。また、文中の始めに出てくる名詞(名詞1)と後に出てくる名詞(名詞2)の間には、1%水準で有意差が見られた($t=3.462$, $df=54$)。名詞2の点数の方が低かった。しかし、正答率で見ていくと、名詞1は79%、名詞2は71.6%であり差が少ない。有意差が見られたのは、名詞1($SD=27.047$)に比べ名詞2($SD=32.396$)の標準偏差が大きく、名詞2の出来不出来には個人差があったためと思われる。個人差の内容を検討するために、名詞2の点数で上(9~11)、中(5~8)、下(0~4)の3グループに分けて、各グループの総合点の平均点を比較した。上位グループの平均点は30.4点、中位グループは19.8点、下位グループは10.5点であった。各グループの成績にはひらきがあり、理解の能力が低い子供にとって、後に出てくる名詞は先に出てくる名詞より理解しにくいことが分かる。

動詞(6.5/12)は名詞に比べると平均点が低くなっており、3,4歳では「歩く、食べる、座る」等、日常生活で使用する動詞のみの理解が目立つ。名詞と動詞の成績の間に相関が見られた($r=0.751$)。つまり、名詞の獲得数の多い聾児は動詞の獲得数も多かった。

④ 健聴幼児との比較

健聴幼児においては総合点の平均値は34.8(35点満点)であり、被検児30名中3名(全て3歳)が合計6点を落とすただけであった。

要素ごとに見ていくと誤答は動詞が3点、名詞が3点であり、名詞と動詞の間で差はなかった。特徴は動詞を間違える子は動詞だけ、名詞を間違える子は名詞だけの間違いであった。聾児では、低得点の子は名詞と動詞の両方が理解できない場合が多く、要素ごとに見ると動詞の方が理解されにくかった。

(3) 文セクション「表出」の結果と考察

① 被検児

検査が中止にならず実施できた人数は聾児で、3歳0名、4歳12名、5歳10名、6歳11名、合計30名。

② 全体の結果(図2)

「表出」の練習文1~3まで全て不通過のために、検査が中止になった聾児の割合は以下の通りである。3歳100%、4歳55.6%、5歳41.2%、6歳14.3%。表出の総合点と年齢の間で相関が見られた($r=0.562$)。検査が中止になった聾児の割合を見てもわかるように、文の

形態では全く表出できない聾児は、3歳では全員であったが、4歳で半分まで減少し、6歳では文法的な誤りはあるにせよ、表出できるようになっている。表出と聴力の間に相関は見られなかった($r=0.269$)。

③ 要素ごとの結果と考察

「表出」では名詞と助詞と動詞に分けて分析できるように設定されている。例えば、「お母さん(名詞)が(助詞)が歩きました(動詞)。」となっている。

名詞と年齢の間に相関は見られなかった($r=0.215$)。名詞は低年齢のうちから正しく表出できる聾児が多く、72%の聾児が50%以上の正答率を示していることから、名詞は低年齢のうちから獲得されやすいことがわかる。

動詞と年齢($r=0.701$)、助詞と年齢($r=0.516$)の間で相関が見られた。しかし、理解と比較すると表出は年齢との相関が低く、表出力においては教育効果の影響が大きいと思われる。動詞と助詞では動詞の方が表出されやすく、動詞の平均点が5.5/12であるのに対して、助詞の平均点は9.4/23という低いものであった。また、助詞は同じ間違いを繰り返すケースが多く見られ、動詞では「ネンネ、アムアム」等、幼児語による誤りが多く見られた。

また、各要素を比較すると、名詞と助詞の間では1%水準で有意差が見られた($t=9.96$, $df=31$)。更に名詞と動詞の間にも1%水準で有意差が見られた($t=9.699$, $df=31$)。これは、名詞は助詞と動詞に比べて低年齢のうちから表出できるためである。

次に助詞と動詞を検定した結果、5%水準で有意差は見られなかった($t=1.5$, $df=31$)。これは助詞と動詞ともに表出が困難であることを示している。ガエルテストは子供の前にミニチュアを置いて表出させる。そのため、子供が表出している最中も、名詞においては視覚的な手掛かりを得ていることになる。助詞と動詞はミニチュアで動きを作る時点では、視覚的な手掛かりが得られているが動作は一瞬で消去するため、名詞に比べ視覚的な手掛かりが少なくなる。名詞、動詞、助詞の順で表出が困難になることの要因の一つとして以上のことも考察できる。また日常生活においても、名詞は視覚的な刺激と対になって出てくる場合が多く、動詞も動作として視覚的な側面から捉えていくことができる。しかし、助詞に関しては場面や文脈を手掛かりに、その抽象的な意味を自分で学習していかなければならず、聾児にとって視覚的にはっきりした手掛かりの少ない助詞を獲得することは困難であると考えられる。

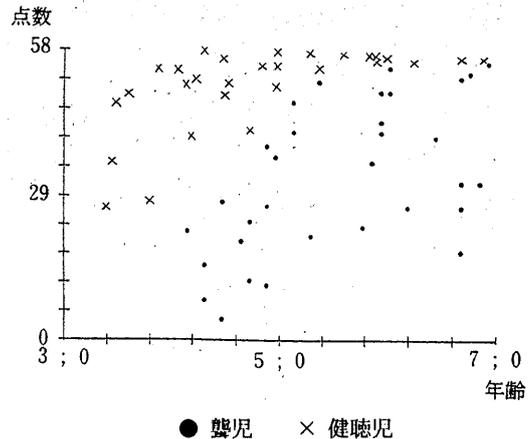


図2. 文セクション「表出」の総合点と年齢の相関

以下、要素ごとに更に細かく見ていく。

<名 詞>

検査文には、名詞が1～3個含まれている。1文中に2つ名詞が含まれている場合は、文中で先に出てくる名詞を名詞1とし、助詞をはさんで後に出てくる名詞を名詞2と区別して分析を行った。名詞1と名詞2の間には、 $t=0.8901(df=32)$ により1%水準で有意差は見られなかった。更に、名詞を主格、対象格、位置格に分けて検討した。最も表出しやすいのは主格であり、正答率は名詞1で84.5%、名詞2では85.5%であった。名詞1では正答率の年齢ごとの差はあまり見られなかった。名詞2では年齢段階で差が見られた。名詞2の中で特に誤答が目立つ単語はないため、単語の難易度による差ではないと思われる。次に正答率が高かったのは対象格であり、検査文中では名詞2にのみ存在する。対象格の全体の正答率は73.5%であった。年齢と共に正答率が上昇しており、6歳ではほぼ獲得することが分かった。最も正答率が低かったのは位置格であり、全体の正答率は名詞1で60.6%、名詞2では65.2%であった。名詞1では、4歳ではかなり誤答が多くなっている。名詞2では全体的に正答率が低かった。

以上の結果から名詞は、文中の順番により表出しやすい、しにくいということではなく、本検査文程度の2～4語文では4歳段階でも出てくる順番に関係なく表出できることが分かった。主格は「～が」の～の部分にあたり、4歳段階ですでに表出できることが分かった。対象格は年齢と共に表出できるようになっていく、つまり対象格では各自の経験や教育効果が現れやすいことが分かる。位置格は6歳児でも3割以上の誤答があり、4～6歳段階では年齢ごとに成績が上昇するには至っていない。これは、4～6歳段階ではまだ獲得するのが困難であるためなのか、幼稚部の指導内容に位置格が含まれていないのか、今回の実験からは考察できなかった。

<助 詞>

検査文での助詞は「が、に、と、を」の4つを使用している。全体の正答率をもとに表出しやすい順に並べると、「と」(61.6%)、「が」(44.4%)、「を」(35.6%)、「に」(27.8%)であった。4歳段階では助詞の使用が困難であること、「と」以外の助詞は6歳段階においてもかなりの割合で誤った表出が行われることが分かった。

助詞も文中の先にてでてくる助詞を1として後にてでてくる助詞を2として分析を行った結果、 $t=2.1919(df=32)$ となり1%水準で有意差が見られた。そこで、助詞2の間違いの内容について細かく見ていった。助詞2の全体の誤答数229に対して、間違えて表出した数は58であり、何も表出しなかった場合が171であった。まず、助詞2の間違いが助詞1に比べて多い要因として考えられることは、記憶の問題であるが、模倣を行った際の助詞1と助詞2

の間に有意差がなかった ($t=1.050$, $df=29$) ことから、記憶の問題ではないと思われる。次に考えられるのが注意力の問題である。助詞1を気にし過ぎて次の助詞が欠落してしまう傾向があることが幼稚部の教師から指摘があった。誤答の内容が、間違える場合よりも欠落が多いことから後者の説が有力ではないかと考えられるが、これについては今後検討していく必要があるであろう。

<動詞>

動詞は単語によって誤答率に大きな差が見られた。全体の正答率を見ていくと「歩く、走る、座る、食べる、飲む」は50%以上であった。「寝る」が43.8%、「押す、ある」は30%以下の正答率であった。

年齢ごとに見ていくと、4歳では全ての動詞に対して30%以下の低い正答率を示した。5歳では、「寝る、押す、ある」が50%以下の低い正答率になっている、他は75%以上の正答率であり、4歳と比較して非常に表出力が上がっていることが分かる。6歳になると「寝る」が72.7%まで上がり、日常生活の中で頻繁に使用される動詞に関しては、3割程度の誤った表出はあるにせよ、ほぼ表出できるようになっている。「押す、ある」は6歳でも50%以下の低い正答率になっており、使用頻度の低い動詞は促されても表出が容易でないことがわかる。また、動詞は4歳と5歳以上でかなり大きな差があり、動詞の表出能力は1年でも大きく進歩することが分かった。

④ 健聴幼児との比較

健聴幼児の表出の総合点と年齢の間にも聾児と同様に相関が見られた ($r=0.645$)。総合点の平均値は58点満点で51.6点であった。

年齢ごとに平均点を見ていくと、3歳で44点、4歳で51.9点、5歳で56.9点であり、年齢とともに上がっている。促されての表出力を平均値で見ると、聾児の5,6歳(40.3点)と健聴幼児の3歳がほぼ同じ能力であるという結果となった。要素ごとに見ると、健聴幼児においても助詞の間違い(欠落が多い)が最も多かった。助詞の中でも「と」の誤答は6つしかなく、他に比べ良い成績であった。これは聾児も同様であり、助詞の中でも「と」は抜かしてしまうと文がつながらなくなり、欠落することが少ないためであると思われる。健聴幼児の名詞でも聾児と同様に、位置格の誤答が最も多く見られた。ベッドやイスなどの位置格を抜かして、「お父さんが座った。」などと言ってしまう誤答が多かった。動詞は「あります」の誤答が多く見られた。「あります」の誤答の内容は、3歳では全く表出しない場合が多く、4歳以上では「のった」、「置いた」などに言い換えてしまう場合が多く見られた。健聴幼児と聾児の両方において、「あります」は使用しづらい動詞であると言える。それは、他の言葉に言い換えても通じるので使用頻度が少なくなっているためなのか、この年齢段階では獲得困

難な動詞であるためなのかは、今回の実験では検討できなかった。

(4) 文セクション「模倣」の結果と考察

① 被検児

検査を実施した被検児は4歳10名、5歳9名、6歳11名の合計30名である。

② 模倣の結果と考察(図3)

模倣の結果では表出の検査で間違っ表出した子供に検査者が模倣させて、その結果を分析する。正しく表出できた子は模倣もできたものと判断する。模倣と表出の総合点の間には高い相関が見られた($r=0.637$)。また理解の総合点と模倣の総合点の間にも相関が見られた($r=0.557$)。更に年齢との間にも相関が見られた($r=0.576$)。聴力との間には相関はなかった($r=0.241$)。各要素ごとの平均正答率を見ていくと、名詞は88.0%、助詞は69.3%、動詞は77.2%と高くなっている。助詞では26.6%、動詞では24.5%も表出の平均正答率より伸びている。名詞の正答率が88.0%と非常に高くなっているのは、ミニチュアが目前にあるという視覚的な手掛かりと音声による聴覚的な手掛かりの両方があったためであると考えられる。動詞の視覚的な手掛かりもすぐに消去してしまうものではあるが、助詞に比べると二つの手掛かりから模倣できるため、助詞よりも8%高い平均正答率になっているのではないかと考えられる。更に、表出では有意差が見られた助詞1と助詞2においてt検定を行った。その結果、5%水準で有意差はなかった($t=1.050$, $df=29$)。次に表出では有意差はなかった($t=1.050$, $df=29$)。次に表出では有意差がなかった名詞1と名詞2では、模倣でも有意差は見られなかった($t=0.533$, $df=29$)。聾児は2~3語の短い文では、先にでてくる語か後にでてくる語かということにおいて模倣しやすい、しにくいということに大きな影響を及ぼさないことがわかる。

(5) 文セクションのまとめ

理解と表出の関係を見ていくと、理解と表出の成績の間には相関があり($r=0.681$)、理解(73.4%)は表出(56.1%)より高い正答率を示している。また、理解と表出の関係は、健聴幼児にも同様の結果が見られた($r=0.792$)。これは、理解は助詞や動詞の文法的な側面が獲得されていなくても、自分の経験と単語の意味を結び付けて、文を理解できるのに対して、表出は自分で文を組み立てなければならず、語彙的な知識の他に文法的な知識も

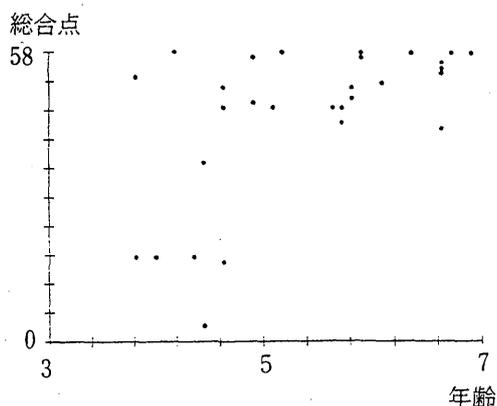


図3. 文セクション「模倣」の総合点と年齢の相関図

必要となるため、正答率に差が見られたと考えられる。理解と表出の総合点の間には相関があり ($r=0.681$) 理解の高い子は表出も高くなることがわかる (図4)。これは、理解→表出という順で言語獲得していくためであり、表出力は理解力という基盤と切り離しては成り立たないと言える⁴⁾。

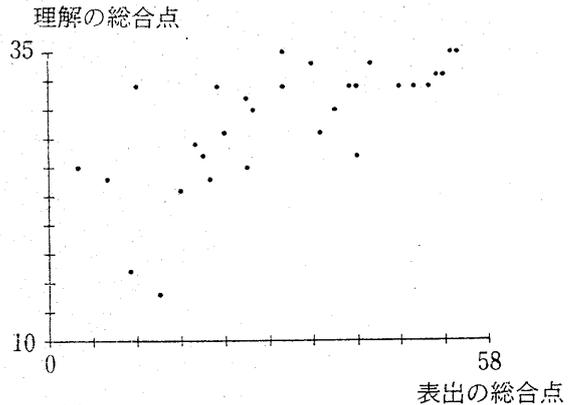


図4. 文セクション「理解」の総合点と「表出」の総合点の相関図

6. ま と め

聾児が円滑なコミュニケーションを行うためには、話しことばを獲得することが重要である。

そこで、話しことばの能力をレディネス、ことばの理解、プロンプト表出、模倣に分けて評価するガエルテスト・レベル1の日本版を用いて、聾児の話しことばの特徴を言語学習の各段階にそって明らかにすることを本研究の目的とした。

対象児は、聾学校幼稚部に在籍する3歳から6歳までの聾児71名と保育所に在籍する3歳から6歳までの健聴幼児30名である。

言語学習の最初の段階であるレディネス・スキルでは、年齢と成績、聴力と成績の間に相関は見られなかった。聾児は3歳段階ですでに、話しことばのレディネスを獲得していることがわかった。年齢ごとの通過率から見ていくと、「音声に対して反応する→目的的に声を出す→促された時に声を出す→言葉を区別する→いくつかの単語を模倣したり、表出したりする」の順で発達することがわかった。文の理解能力は、年齢とともに伸びていくことが分かった。要素ごとの結果から、名詞は動詞よりも先に理解できるようになり、名詞の獲得数の増加に伴い動詞の獲得数も増加していくことが分かった。2～3語文のプロンプト表出も、年齢とともに上昇して行くことが分かった。しかし、理解と比較すると表出の方が年齢との相関は低く、表出の方が教育効果の影響が強く現れると考えられる。要素ごとの平均点から見ていくと、名詞、動詞、助詞の順で表出されやすく、名詞に比べ他の要素の獲得が困難であった。これは、名詞は検査中のミニチュアによって、視覚的な手掛かりを与えられていることが要因のひとつに挙げられる。また、日常生活においても、助詞は視覚的にはっきりした手掛かりが少なく、文脈から自分で判断しなくてはならず、獲得が遅れたり表出に困難が生じるのではないかとと思われる。表出と理解の間には相関があり、理解の高い子は表出も高くなることが分かる。模倣は理解と表出の両者と相関があり、これらは関係しながら発達し

ていくことが言える。平均正答率から発達過程を見ていくと、「理解(83.9%)→模倣(78.3%)→プロンプト表出(58.3%)」の順であった。

以上の結果から聾児の話しことばの発達について考察すると、まずレディネス(音声に対して反応する→目的的に声を出す→促された時に声を出す→言葉を区別する→いくつかの単語を模倣したり、表出したりする)の獲得が行われ、その後に文の理解ができるようになり、更に模倣からプロンプト表出へと発達していくという一連の流れのあることが示唆された。

ガエルテストでは、自発語について調べることができないため、プロンプト表出と自発語の関係や自発語に至る発達過程については、今後の検討が必要であると考えられる。

・文献

- 1) 我妻敏博, 1988, 聴覚障害児用言語力評価テスト・G A E Lの開発, 聴覚言語障害, 第17巻, 第3号, 121-128
- 2) 我妻敏博, 1989, 聴覚障害児用言語力評価テストの開発(1), 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第16巻, 19-26
- 3) 我妻敏博, 1990, 聴覚障害児用言語力評価テストの開発(2), 上越教育大学研究紀要, 第9巻, 第1分冊, 137-151
- 4) Jean Moog, Victoria Kozak, 1983, Teacher Assessment of Grammtical Structures, Central Institute for the Deaf
- 5) Jean Moog, Ann Geers, et. al. 1983, Grammatical Analysis of Elicited Language Pre-Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 6) Jean Moog, Ann Geers, et. al. 1980, Grammatical Analysis of Elicited Language Complex Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 7) Jean Moog, Ann Geers, et. al. 1985, Grammatical Analysis of Elicited Language Simple Sentence Level, Central Institute for the Deaf

ガエルテストの実施結果（その2）

— レベル2・ミニチュア使用の部分 —

1. 問題と目的

Ann Geers (1989) は、聴覚障害児であっても望ましい教育要因が整えば、同年齢の健聴児と同等の言語力に達する可能性があることを詳細な調査結果^{8,9)} および CID (Central Institute for the Deaf) での実験的教育の結果¹¹⁾ から指摘している。その言語発達の基礎要因として、残存聴力の活用、早期からの教育を挙げているが、それにも増して大切なのは話しことばにおける語彙量、文法能力、会話能力であるとしている⁹⁾。すなわち、聴覚障害児においても、言語の獲得は話しことばが基礎となると考えられる。しかし、聴覚障害児を対象にした話しことばの能力に関する研究では、語音聴取能力や発音のような音声情報の受容や発信に関するものが多く、話しことばにおける文法能力や会話能力に関する研究は少ない。そこで文レベルの話しことばを文法的な観点から分析する「ガエルテスト」を用いて、聴覚障害児の話しことばの表出能力を分析することを本研究の目的とした。

2. ガエルテストの構成

ガエルテストは、聴覚障害児の言語力、特に話しことばを使う能力を評価するための検査として、米国の CID (Central Institute for the Deaf) で1980年代前半に開発された^{5,6,7)}。日本版ガエルテストは、このテストをモデルとして、日本の状況に合わせて試作した聴覚障害児用の言語力評価テストである^{2,3,4)}。日本版ガエルテストは、聴覚障害乳幼児用のレベル1と学齢期の聴覚障害児用のレベル2で構成されている。ガエルテスト・レベル2はミニチュアの家具や人形を使うテストと絵カードを使うテストに分かれている。ミニチュア使用部分は比較的単純な文が、絵カード使用部分は比較的複雑な文が検査文として設定されてある。テストの考え方、目的、一般的手順、採点法等はほぼ原版を踏襲しているが、検査文や活動は日本の聾学校児童の状況や日本と米国の文化的な違い、日本語と英語の文法的な違いに配慮して変更してある。本研究では、ガエルテスト・レベル2のミニチュア使用の部分（以下ガエルテストと称す）を使用した。

3. 方 法

ここではミニチュア使用の部分について説明する。ミニチュア使用部分は、14の活動で構成されており、目標文の数は全部で59文である。活動は検査者と子供の対一対一で、ミニチュアを操作しながら行っていく。

各活動の内容、目標文、文構造を以下に示す。

活動1：検査者が人形を動かし、子供は人形の動きを説明する。目標文の例

「お母さんが歩きました」 文構造「主格+断定形」「主格+数詞+断定形」「主格+中止形+断定形」

活動2：検査者と子供が交互に、対になっている物について述べる。検査者はまず折れたエンピツを示し、「このエンピツは折れています」という。次に子供に「このエンピツは折れていません」と言わせる。目標文の例「このおもちゃはこわれていません」
文構造「主格+否定形」

活動3：ついたてのかけで人形をテーブルや椅子の上におき、人形がどこにいるか当てる。最初は検査者が子供に質問し、次に役割を交代して子供に質問させる。目標文の例
「男の子はどこにいますか」 文構造「主格+疑問詞+断定形+質問形」

活動4：ついたてのかけで色違いの3つのコップそれぞれにミニチュアの船、自動車、飛行機を入れ、なにが入っているか当てる。まず検査者が子供に質問し、次に役割を交代して子供に質問させる。目標文の例「緑のコップに何が入っていると思いますか」
文構造「名詞修飾+位置格+疑問詞+断定形+質問形」

活動5：子供についたてのかけで人形をテーブルや椅子の上に置かせ、検査者が「男の子は緑の椅子にいますか」のように質問して子供に答えさせる。途中で役割を交代して子供に質問させる。目標文の例「男の子は緑の椅子にいません」「女の子は～の～にいますか」 文構造「主格+名詞修飾+位置格+否定形」「主格+名詞修飾+位置格+質問形」

活動6：ついたてのかけで人形を並べ、その一つを動かして「誰が歩いたと思いますか」というように相手に質問して当てさせる。まず検査者が子供に質問し、次に役割を交代して子供に質問させる。目標文の例「誰が走ったと思いますか」 文構造「疑問詞+断定形+質問形」

活動7：検査者と子供が入れ物と、入っているものについて交代で説明する。まず検査者が小さい袋を開けて「小さい袋に積木が2つ入っています」と言う。次に子供に大きい袋を開けさせて同様に説明させる。目標文の例「大きい袋に積木が4つ入っています」
文構造「名詞修飾+位置格+主格+数詞+断定形」

活動8：検査者が人形を操作し、子供は人形の動作を説明する。まず検査者が男の子に大きいベッドを押させるが押せない動作をする。そこで「男の子は大きいベッドを押せますか」と質問して答えさせる。目標文の例「男の子は大きいベッドを押せません」「男の子は小さいベッドを押せます」 文構造「主格+名詞修飾+対象格+可能形+否定形」

「主格＋名詞修飾＋対象格＋可能形」

活動9：検査者が人形を操作し、子供は人形の動作を説明する。目標文の例「お母さんが黄色い椅子を飛び越えました」文構造「主格＋名詞修飾＋位置格＋断定形」「主格＋名詞修飾＋対象格＋位置格＋断定形」

活動10：ついたてのかけで人形を操作し、人形がなにをしたか当てる。まず子供に人形を操作させ、検査者が質問して子供に答えさせる。次に役割を交代して検査者が人形を操作し、子供に質問させる。目標文の例「女の子は小さいベッドを押しませんでした」「男の子は～の～を～しましたか」文構造「主格＋名詞修飾＋対象格＋否定形」「主格＋名詞修飾＋位置格＋否定形」「主格＋名詞修飾＋対象格＋質問形」「主格＋名詞修飾＋位置格＋質問形」

活動11：検査者が人形を操作し、子供は人形の動作を説明する。目標文の例「お母さんが緑の椅子に座って、お父さんが黄色い椅子に座りました」文構造「主格＋名詞修飾＋位置格＋中止形＋主格＋名詞修飾＋位置格＋断定形」「主格＋名詞修飾＋対象格＋中止形＋主格＋名詞修飾＋対象格＋断定形」

活動12：検査者が人形を操作し、子供に質問して答えさせる。検査者は赤ちゃんをテーブルに寝させて「赤ちゃんはテーブルに寝てもいいですか」と質問する。目標文の例「テーブルに座ってはいけません」「椅子に座らなければいけません」文構造「位置格＋条件禁止形」「位置格＋条件義務形」

活動13：コップに入っているボタンの数を当てる。まず子供にボタンを5ヶ見せ、検査者がついたてのかけでコップにボタンを入れ「緑のコップにボタンがいくつ入っていると思いますか」と子供に聞いて当てさせる。3つのコップについて質問した後、役割を交代して子供に質問させる。目標文の例「緑のコップにボタンがいくつ入っていると思いますか」文構造「名詞修飾＋位置格＋主格＋疑問詞＋断定形＋質問形」

活動14：検査者が人形を操作し、子供は人形の動作を説明する。目標文の例「赤ちゃんが犬に押されました」文構造「主格＋対象格＋受身形」

4. 被検児 (表1)

新潟県、神奈川県にある聾学校3校の小学部児童1年生12名(男子8名、女子4名)、2年生15名(男子8名、女子7名)、3年生12名(男子5名、女子7名)、4年生9名(男子6名、女子3名)、5年生20名(男子10名、女子10名)、6年生15名(男子9名、女子6名)の合計83名。聴覚障害以外の障害を併せ持っている重複障害児は、対象児から外している。被検児の良聴耳での平均聴力範囲は61～125dBで全体の平均は97.8dBあった。

統制群として、新潟県にある保育園4歳幼児10名(男子5名, 女子5名), 5歳幼児10名(男子5名, 女子5名)と、千葉県にある市立小学校1年生10名(男子5名, 女子5名), 2年生10名(男子5名, 女子5名)の合計40名にも同じテストを実施した。

5. 結果と考察

(1) 聴力とテスト成績の関係

被検児の聴力とガエルテストの結果に相関関係があるかどうか分析した。児童の聴力は、両耳のうち聴力の良いほうの数値を使用した。ガエルテストの成績は、全活動に含まれる59文のうち、完全に表出てきた文の数をもとに正答率を求めた。聴力とガエルテストの文単位の表出の成績の関係をしてみると、 $r=0.137$ で相関関係はみられなかった(図1)。ガエルテストの模倣成績では $r=0.132$ でやはり相関関係はなかった。

この結果から聴力と話しことばの能力の間には関係が無いとは一概には言えない。今回の被検児は聾学校児童であり、重度の聴覚障害を有している。聴覚障害児全体のうちの一部に過ぎない。聴力のもっと軽い難聴児をも被検児としたならば、聴力とテスト成績の間に高い相関関係がみられる可能性がある。

(2) 学年とテスト成績の関係

聾学校児童、健聴幼児および健聴児童の学年ごとの文単位の正反応率を図2に示す。両グループとも学年が進むにしたがい正反応率に上昇傾向がみられた。聾学校児童1年生, 2, 3年生, 4, 5, 6年生の3グループにわけt検定を行った結果, 1年生と2, 3年生の間で1% ($t=3.772$), 1年生と4, 5, 6年生の間で1% ($t=4.159$)で有意差がみられた。2, 3年生と4, 5, 6年生の間では5% ($t=2.209$)で有意差がみられた。聾学校児童と健聴児1, 2年生の成績を比べると, どの学年においても危険率1%で有意に健聴児より聾学校児童の正反応率が低かった。

健聴幼児4歳児は平均正答率が39.8%と、聾学校児童2年生以上より低かったが、5歳児になると聾学校児童のどの学年よりも高い平均正答率を示した。これは健聴幼児は短期間で話しことばの表出能力を獲得していることを示している。一方、聾学校児童では、小学部1

表1. 被検児

	4歳	5歳	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
健聴児	10	10	10	10	—	—	—	—	40
聴障児	—	—	12	15	12	9	20	15	83

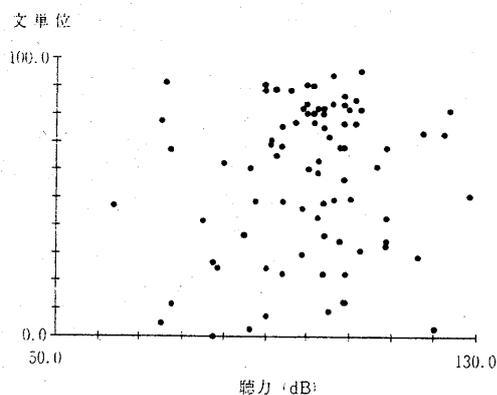


図1. 聾学校児童の聴力と文単位の正反応率の相関

年から2年にかけての正答率の上昇が顕著であり、健聴児に比べて2年遅れで話しことばの表出能力が発達し始め、その後の伸びも少ない。聾学校幼児を対象にした筆者等の研究¹⁰⁾では、聾学校幼稚部幼児5、6歳児の成績が健聴幼児3歳児相当であることを考えると、健聴児とのズレは幼稚部から小学部低学年にかけて同じであると言える。

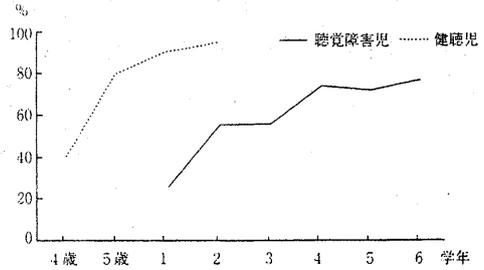


図2. 聾学校児童・健聴児の学年ごとの正反応率

聾学校児童の成績は健聴児小学校1年生よりも低い結果であった。しかし、ふだんの生活を考えた場合、聾学校小学部児童が高学年になっても健聴児小学校1年生以下の言語生活を送っているとは考えにくい。読解能力については我妻¹⁾の研究結果にあるように、少なくとも小学校3年生のレベルに達している。聾学校児童は聴覚に障害があるゆえに話しことばにその障害が顕著に現れたものと思われる。

(3) 活動ごとの正反応率

聾学校児童の活動ごとの正反応率を図3に示す。なお、図には聾学校児童の正反応率の高かった順に活動が並べられている。正反応率が高かったのは活動1(79.0%)と活動2(69.5%)であり、ともに検査文は2～3語文であった。他の活動はこれらに比べ3語文以上になっている。文が長くなると、それだけ多くの文法的な要素が含まれてくる。聾学校児童は基本的な文型は獲得しているが¹²⁾複雑な構文になると表出しにくいという結果である。また、文が長くなるため、記憶の問題も関わってくる。ガエルテストでは文の表出能力をプロンプト表出で評価する。すなわち、このテストにおいてはモデルとなる文を最初に検査者が示し、その文を表出できるかどうか評価される。被検児はモデル文を記憶しなければならない。聴覚障害のゆえに聴覚的な記憶に困難をきたすことは容易に推測でき、それが結果にも影響を及ぼしたであろうと考えられる。

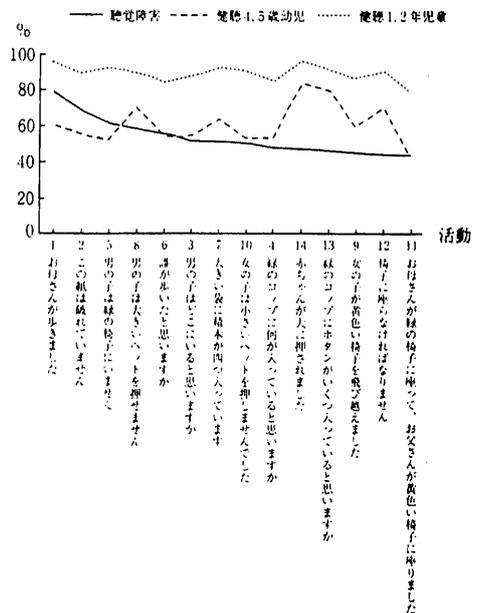


図3. 聾学校児童・健聴児の活動ごとの正反応率

正反応率が最も低いのは活動11(48.6%)であった。これは動詞の中止形(例:座って)が表出

できず、(座った)と断定形で表出してしまったためである。次に正反応率が低かったのは活動12(48.8%)で、「～しなければいけません」が言えず「～すればいいです」「～すればいけません」などの誤反応が多く見られた。しかし、極端に正反応率の低い活動は見られなかった。これは、ガエルテストのミニチュア使用の部分は比較的単純で基本的な文型を検査文にしているからであろう。

健聴4,5歳幼児で正反応率が高かったのは活動14(87.5%)と活動13(83.3%)であった。また正反応率が最も低かったのは活動11(47.3%)で、聾学校児童、健聴1,2年児童で最も低かった活動と同じであった。健聴幼児では平均正反応率で聾学校児童と同等の活動もあったが、反応率の傾向は聾学校児童よりも健聴児1,2年に近いものであり、文の表出能力の発達過程にあることを示している。

健聴1,2年児童で正反応率が高かったのは活動14(100.0%)と活動1(95.6%)、活動7(95.0%)、活動12(95.0%)、活動13(95.0%)であった。また正反応率が最も低かったのは活動11(83.3%)で、聾学校児童で最も低かった活動と同じであり、誤反応傾向も同様であった。

聾学校児童と1,2年の健聴児の正反応率と比べると、どの活動においても聾学校児童の成績は低い値を示した。カイ二乗検定を行った結果、活動1と2は有意差が見られなかったが、他の12活動についてはいずれも1%の危険率で、健聴児と聾学校児童の間に有意な差が見られた。

このように、健聴児は全般的に正反応率が高く、小学校1年以降で今回実施したガエルテストのレベルに達していると思われる。健聴児で正答率が比較的lowだった場合、その構文が未獲得という他にテスト法の問題も含まれているように思われる。すなわち、このガエルテストでは一つの活動において同じ文型を繰り返し言わなければならないが、健聴児では2回目、3回目になってくると部分的に文を省略したり、違う表現方法で表出することが見られた。

(4) 文法的要素ごとの正反応率

ガエルテスト(ミニチュア使用)では目標文を13の文法的要素に分類して評価できる。13の文法的要素とは、名詞関係で助詞、主格、対象格、位置格、疑問詞、名詞修飾、数詞の7要素、動詞関係で断定形、否定形、中止形、可能形、質問形、その他の6要素である。聾学校児童83名のガエルテストの結果を13の文法的要素ごとに表2に示す。表では文単位の正反応率の高い順から5名ずつグルーピングした結果を示してある。表中、文単位の正反応率、要素単位の正反応率は5名ごとの平均値である。文法的要素ごとの数字は、5名のグループで間違った数の合計である。

13の文法的要素別にみても、名詞関係では助詞、位置格、名詞修飾の間違いが全体的に多い。これらに比べ、主格や対象格の間違いは少なかった。主格や対象格は文の中心的な

表2. 聾学校児童のガエルテストの文法的要素ごとの誤反応

No.	文単位 での 正反応率 (59文)	要素単位 での 正反応率 (355個)	名詞関係						動詞関係						
			助詞 (115個×5名)	主格 (57×5)	対象格 (15×5)	位置格 (32×5)	疑問詞 (12×5)	名詞 修飾 (41×5)	数詞 (7×5)	断定 (34×5)	否定 (9×5)	中止 (5×5)	可能 (4×5)	質問 (18×5)	その他 (6×5)
1~5	93.8%	97.6%	20	3	1	4		4	1	4	1	1			2
6~10	89.8%	96.7%	27	4		4	1	5	3	6	2			3	2
11~15	84.7%	96.2%	28	6	1	6		8		6	1			3	4
16~20	83.1%	94.9%	28	4		15	2	5	2	13	3	3	5	5	6
21~25	80.1%	95.2%	36	3		3		3		18	3	3		1	4
26~30	77.7%	94.5%	36	7		4	3	3	4	20	1	1	3	8	7
31~35	73.9%	94.1%	49	7		4	4	10		11	6			8	6
36~40	69.6%	90.1%	87	10		4	1	12	3	24	6	3	2	10	13
41~45	64.7%	92.2%	66	5			4	3	1	27	10	1	4	6	10
46~50	58.6%	88.5%	93	16	3	10	3	8	6	20	10	2	7	12	14
51~55	49.8%	84.8%	112	17	2	15	3	21	6	47	9	3	1	18	16
56~60	45.1%	84.1%	112	19	1	14	3	29	6	47	13	5	4	25	14
61~65	35.9%	74.6%	161	32	12	32	13	32	10	64	19	12	5	37	21
66~70	29.1%	70.6%	207	41	13	34	11	39	8	79	18	9	10	29	25
71~75	22.0%	47.8%	309	110	46	86	23	98	20	107	23	18	11	48	28
76~80	9.9%	27.4%	434	160	66	126	42	152	21	113	55	20	14	75	30
81~83	2.3%	15.4%	292	121	40	88	29	112	19	87	25	14	10	45	18

*名詞関係、動詞関係の数字は誤数の合計

役割を果たしている格であり、被検児が直接操作するミニチュアに関係しているので表出しやすかったと思われる。成績の低いグループでは、助詞、主格、さらに対象格、疑問詞などの間違いが顕著に増加している。

動詞関係では断定形、否定形、質問形、その他の間違いが多く、これらに比べ中止形、可能形の間違いが少なかった。成績が低くなるにつれ全ての要素で名詞関係と同様に、間違いが増加している。

以上のように、聾学校児童では主語、目的語に相当する語の表出はよいが、その他の名詞、助詞、動詞においては表出の誤りや表出できないことが多い。これは文法的な知識が不足していることの他に、ふだんの会話も影響しているのではないかとと思われる。ふだんの会話においては子どもにわかることが優先され、簡単な単語、単純な文型を使うことが多い。その結果、聾学校児童は色々な表現を学習するチャンスが健聴児よりも少なくなってしまうのではないかとと思われるのである。

No.1~No.28(28名)を上位群、No.29~No.56(28名)を中位群、No.57~No.83(27名)を下位群として、カイ二乗検定を行った。その結果、上位群と中位群では名詞関係で助詞、主格、名詞修飾が1%で有意差が見られ、動詞関係では断定、否定、質問、その他で1%で有意差が見られた。上位群と下位群では名詞関係で助詞、主格、対象格、位置格、名詞修飾、数詞が1%で有意差が見られ、動詞関係では断定、否定、中止、可能、質問、その他の全てにおいて1%で有意差が見られた。中位群と下位群では名詞関係で助詞、主格、対象格、位置格、

表3. 健聴児のガエルテストの文法的要素ごとの誤反応

No.	文単位 での 正反応率 (59文)	要素単位 での 正反応率 (355個)	名詞関係							動詞関係					
			助詞 (115個×5名)	主格 (57×5)	対象格 (15×5)	位置格 (32×5)	疑問詞 (12×5)	名詞 修飾 (41×5)	数詞 (7×5)	断定 (34×5)	否定 (9×5)	中止 (5×5)	可能 (4×5)	質問 (18×5)	その他 (6×5)
1~5	98.9%	99.7%	1	1				1		1				1	
6~10	97.2%	98.7%	10	3		4		1	1	2	1				
11~15	92.5%	98.0%	13		2	2		3	1	10		2		1	2
16~20	88.8%	96.6%	18	6	2	5		10	2	12	2	2		1	1
21~25	81.4%	91.9%	44	21	2	11	3	18	3	18	3	4	2	7	1
26~30	73.6%	92.1%	60	17	2	10		15	2	22	2	4	1	1	5
31~35	51.2%	82.3%	100	32	6	26	7	30	16	38	11	17	3	23	9
36~40	24.1%	65.5%	223	74	19	53	9	77	12	61	12	20	3	39	11

*名詞関係、動詞関係の数字は誤数の合計

名詞修飾、数詞が1%で有意差が見られ、動詞関係では断定、否定、中止、可能、質問、その他の全てにおいて1%で有意差が見られた。

成績群別の結果の差を言語獲得の順序と仮定するならば、名詞関係では「主格、対象格→位置格、数詞→名詞修飾、助詞」、動詞関係では「中止形、可能形→断定形、否定形、質問形」という獲得の順序性が考えられる。しかし、例えば同じ断定形でも、短い文における断定形は正反応が多く、長い文における断定形は正反応が少ないなど、同じ動詞でもそれが使われている文型によって正しく表出できたりできなかつたりするので、単純に上記のような順序性を論ずることはできない。名詞関係においても同様である。今回実施したガエルテストは本来聴覚障害児の言語能力を個別に評価することが目的なので、全体的な発達過程を分析することには限界があり、本研究の結果からは文法的要素の獲得の順序性を見いだすことはできなかった。

健聴児40名のガエルテストの結果を文法的要素ごとに分類し、文単位の正反応率の高い順から5名ずつグルーピングした結果を表3に示す。聾学校児童と同様に文単位の正反応率、要素単位の正反応率とも5名ごとの平均を示している。文法的要素ごとの数字も同様に5名のグループで間違った数の合計である。

13の文法的要素別にみると、名詞関係では助詞、名詞修飾の間違いが全体から比べると多く、対象格、疑問詞の間違いは少なかった。成績が低くなるにつれ、全ての要素で間違いが増加している。

動詞関係では断定形、質問形の間違いが多く、これらに比べ可能形の間違いが少なかった。成績が低くなるにつれ、全ての要素で名詞関係と同様に間違いが増加している。

No.1~No.31(31名)を上位群、No.32~No.40(9名)を下位群として、カイ二乗検定をおこなった結果、上位群と下位群で名詞関係では助詞、主格、名詞修飾が1%で有意差が見られ、聾学校児童の上位群と中位群と同じ要素で差があった。動詞関係では断定、質問で1%で有意

差が見られただけであり、聾学校児童に比べて動詞関係での誤りが少ない。

7. まとめ

聾学校児童と健聴児のガエルテストの文単位の表出成績を比べると、聾学校児童の正答率の方が低く個人差も大きいことが分かった。しかし学年進行にしたがい正答率が上昇傾向にあるという結果もみられている。

また健聴児1,2年生と聾学校児童の表出成績を比べてみると、聾学校児童のどの学年においても危険率1%で有意に健聴児より聾学校児童の正反応率が低いという結果であった。

活動ごとにみると聾学校児童は全ての文型に対して低い正答率を示しているわけではなく、基本的な文型である活動1と活動2は健聴4,5歳児より高い正答率を示した。しかし複雑な構文や3語文以上になると正反応率が低くなり、活動3から活動12までの10活動についてはいずれも1%の危険率で有意な差が見られた。

文法的要素ごとでは名詞関係では助詞、位置格、名詞修飾の間違いが全体的に多いという結果であった。成績グループ間でカイ二乗検定を行った結果では、上位群と中位群で助詞、主格、名詞修飾が1%で有意差が見られ、これらの3つの要素において差が大きいという結果であった。これらに対し主格や対象格の間違いは少ないという結果が出たが、直接操作する対象物そのものが目の前にあるので分かりやすかったといえる。動詞関係では断定形、否定形、質問形、その他の間違が多く、これらに比べ中止形、可能形の間違いが少ないという結果であった。しかし、同じ文法的な要素でも、文型が違えば正しく表出できたりできなかったりしており、文法的知識の獲得の順序性を見いだすことは困難であった。

・文 献

- 1) 我妻敏博, 1986, 聴覚障害児の読みの能力, 1983, 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「手指法等の評価と適応に関する研究」, 61-66
- 2) 我妻敏博, 1988, 聴覚障害児用言語力評価テスト・G A E Lの開発, 聴覚言語障害, 第17巻, 第3号, 121-128
- 3) 我妻敏博, 1989, 聴覚障害児用言語力評価テストの開発(1), 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第16巻, 19-26
- 4) 我妻敏博, 1990, 聴覚障害児用言語力評価テストの開発(2), 上越教育大学研究紀要, 第9巻, 第1号, 137-151
- 5) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1980, Grammatical Analysis of Elicited Language Complex Sentence Level, Central Institute for the Deaf

- 6) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1983, Grammatical Analysis of Elicited Language Pre-Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 7) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1985, Grammatical Analysis of Elicited Language Simple Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 8) Geers, A. E., & Moog, J. S., & Schick, B., 1984, Acquisition of Spoken and Signed English by Profoundly Deaf Children, The Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 49, 378-388
- 9) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1989, Factors Predictive of the Development of Literacy in Profoundly hearing-impaired Adolescents, The Volta Review, Vol. 91, No. 2, 69-86
- 10) 川浪知佳, 新沢初美, 我妻敏博, 逢沢圭二, 1993, ガエルテストによる聾学校幼児の話しことばの分析, 聴覚言語障害, 第21巻, 第3号, 81-89
- 11) Moog, J. S., & Geers, A. E., 1985, A Program to Accelerate Academic Progress in Profoundly Deaf Children, The Volta Review, Vol. 87, No. 6, 259-277
- 12) 上野田鶴子, 原田信一, 林部英雄, 1976, 聴覚障害児の言語運用における文構造, 日本音響学会聴覚研究会資料, H-39-9

ガエルテストの実施結果（その3） — レベル2・絵カード使用の部分 —

1. 問題と目的

聴覚障害児が書きことば同様、話しことばにおいても様々な問題を有していることが経験的に知られている。星名らは聾学校児童と健聴児を対象に口頭で絵の説明をさせ、発話された文を分析した。その結果、聴覚障害児の発話は書きことばに近く、型にはまった文が多く、文法的な誤りも多かったと報告している^{10,11)}が、文法的な観点からすると、十分な検討はされていない。聴覚障害児の話しことばの研究として、Geersらの研究^{5,6)}などがあるが、読解能力、作文能力の研究と比較すると、話しことばに関する研究は音声の聴取や発音に関するものが中心であり、表出能力を文法的に分析した研究は少ない。そこで本研究では、話しことばの表出能力をガエルテストを用いて、文法的な観点で分析することを目的とした。

2. ガエルテスト

ガエルテストは聴覚障害児用の言語力評価法として米国CID (Central Institute for the Deaf) で開発された^{7,8,9)}。我妻はこのテストをモデルに日本版ガエルテストを開発した^{1,2,3)}。日本版ガエルテストは聴覚障害乳幼児を対象にしたレベル1と学齢期の聴覚障害児を対象にしたレベル2で構成されている。レベル2はさらにミニチュア使用の部分と絵カード使用の部分に分かれている。本研究では日本版ガエルテスト・レベル2の絵カード使用の部分を実施した。

ガエルテスト・レベル2、絵カード使用の部分（以下、単にガエルテストと称す）はその文型によって13の活動に分けられており、40の目標文が含まれている。各活動の内容と目標文を以下に示す。

活動1：4枚の絵を一枚ずつ被検児に見せながら検査者が説明し、次にその4枚の絵を被検児に渡して同様に説明させる。目標文の例「男の子がパジャマを着ています」
文構造「主格+対象格+断定形」

活動2：検査者と被検児は各々4つの絵の描いてある大きい絵カードを持つ。机の上に16枚の小さな絵カードを置き交代で2枚ずつ相手に見せて大きい絵カードにマッチングする絵カードはどちらかを質問する。目標文の例「赤い風船が欲しいですか、黄色い風船が欲しいですか」文構造「名詞修飾+対象格+質問形」

活動3：検査者と被検児が交代でフラップ付きの絵を説明する。フラップを閉じた状態で見えている絵を説明し、次にフラップを開けて隠れていた絵の説明をする。

目標文の例「女の子が木に登った時、スカートを破りました」

文構造「主格+位置格+連体形+対象格+断定形」

活動4：検査者と被検児が裏返しに積まれた絵カードを交代で1枚ずつめくって絵の説明をする。目標文の例「私はてんぷらに牛乳をかけません」文構造「主格+位置格+対象格+否定形」

活動5：4枚の絵を1枚ずつ被検児に見せながら検査者が絵を説明し、次にその4枚の絵を被検児に渡して同様に説明させる。目標文の例「子供達は鳥が飛んでいるのを見ました」文構造「主格+主格(+位置格)(+対象格)+名詞形+断定形」

活動6：活動3と同じ。目標文の例「女の子は手を洗ったあと、タオルでふきました」文構造「主格+対象格+連体形+対象格(+道具格)+断定形」

活動7：検査者と被検児が交代で相手に絵を見せながら質問する。目標文の例「ゾウを見るのどこに行きますか」文構造「対象格+連体形+疑問詞+質問形」

活動8：検査者と被検児は各々4つの絵の描いてある大きい絵カードを持つ。机の上に8枚の小さな絵カードを置き、交代で2枚ずつ相手に見せて大きい絵カードにマッチングする絵カードはどちらか言わせる。目標文の例「泳いでいる男の子が欲しいです」文構造「連体形+対象格+断定形」

活動9：検査者と被検児が交代でデザインカードを引き、相手に質問しながら相手の持っているデザインカードと同じ図柄になるように紙ブロックを配置する。

目標文の例「一番下には何色を置けばいいですか」文構造「位置格+疑問詞+条件形+質問形」

活動10：検査者と被検児が交代でフラップ付きの絵を相手に見せながら質問する。フラップを閉じた状態で見えている絵を見せながら質問する。次にフラップを開けて隠れていた絵を見せ、答を説明する。目標文の例「男の子はどうして笑っていると思いますか」文構造「主格+疑問詞+連体形+質問形」

活動11：検査者と被検児が交代で相手に絵を見せながら質問する。目標文の例「どんな時にお風呂に入りますか」文構造「疑問詞+対象格(+目標格)+質問形」

活動12：検査者と被検児が交代で相手に絵を見せながら質問する。目標文の例「動物園に行くのと何がいますか」文構造「位置格+条件形+疑問詞+質問形」

活動13：検査者と被検児が交代でフラップ付きの絵を説明する。フラップを閉じた状態で見えている絵を説明してからフラップを開けて隠れていた絵を説明する。

目標文の例「セーターを着ないとかぜをひくかもしれません」文構造「対象格(+道具格)+条件形+対象格(+位置格)+推定むすび形」

3. 被検児 (表1)

新潟県, 神奈川県にある聾学校3校の小学部児童1年生16名(男子8名, 女子8名), 2年生14名(男子5名, 女子9名), 3年生10名(男子6名, 女子4名), 4年生20名(男子10名, 女子10名), 5年生16名(男子9名, 女子7名), 6年生11名(男子5名, 女子6名)の計87名。聴覚障害以外の障害をあわせ持っている重複児はテストから除外した。被検児の良聴耳の平均聴力レベルの範囲は68~129dBで, 平均は99dB (SD 11.3)であった。統計群として長野県内にある普通小学校1年生10名(男子6名, 女子4名), 2年生5名(男子3名, 女子2名), 3年生5名(男子2名, 女子3名)の計20名も対象とした。

表1. 被検児

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
健聴児	10	5	5	-	-	-	20
聴障児	16	14	10	20	16	11	87

4. 結果と考察

(1) 聴力と成績の関係

聾学校児童の聴力と文の表出の正反応率の関係を図1に示す。相関係数は $r = -0.014$ であり, 図にも示されているように聴力とテスト成績の間には相関関係はみられなかった。ただし, 被検児は聾学校児童であり, 聴覚障害児全体の中でも重度の聴覚障害を有する群である。聴力のより軽い難聴児も被検児に含めてあれば聴力と成績の間には相関関係がみられたかもしれない。

(2) 学年と成績の関係

聾学校児童, 健聴児の文の表出の正反応率の学年的変化を図2に示す。

聾学校児童では, 1年生と6年生 ($F=11.41$), 2年生と6年生 ($F=8.68$) が1%水準で, 1年生と5年生 ($F=5.53$), 3年生と6年生 ($F=5.42$), 4年生と6年生 ($F=5.02$) が5%水準で有意差がみられた。健聴児群では1年生と2年生 ($F=5.42$) が1%水準で有意差がみられた。健聴児3年生ではほぼ100%である。両群とも学年が進むにつれて正反応率も上昇

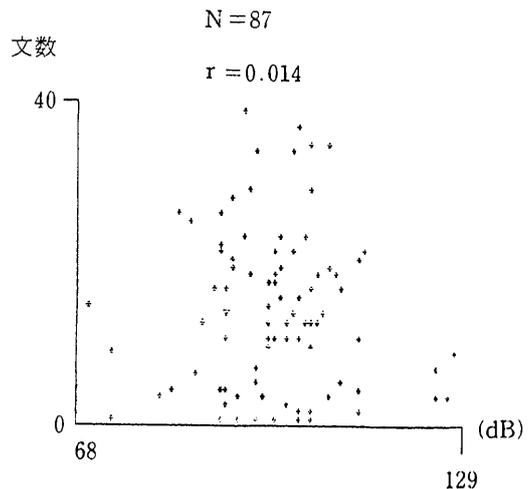


図1. 聾学校児童の聴力と正反応文数の相関

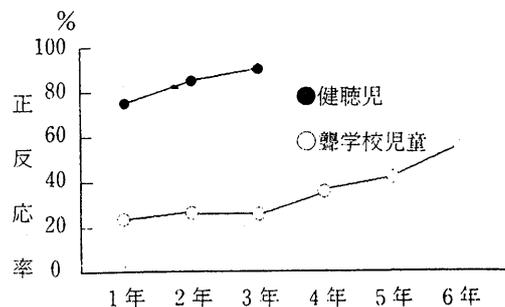


図2. 学年ごとの正反応率

していることがわかる。

聾学校児童と健聴児を比較すると、聾学校小学部6年生でも平均正反応率は57.5%であり、健聴児小学校1年生の平均正反応率76.0%より低かった。聾学校児童は学年進行にともなって正答率の上昇傾向はあるものの、健聴児と比べると1年生以下の結果であった。この結果は同じく聾学校小学部児童を対象にした筆者らの研究結果¹⁵⁾と一致している。読解能力では少なくとも健聴児3年生のレベルに達しているにもかかわらず⁴⁾、話しことばについては言語発達の障害が顕著に現れたものと思われる。

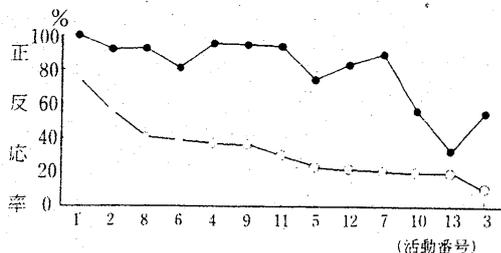
(3) 活動ごとの正反応率

聾学校群、健聴児群の活動ごとの平均正反応率を図3に示す。図には聾学校群で正答率の高かった順に示してある。

聾学校児童で特に正反応率の高かったのは活動1(75.1%)と活動2(58.6%)であり、「男の子がパジャマを着ています」「赤い風船が欲しいですか、黄色い風船が欲しいですか」のような文型であった。聾学校児童は基本的な文型は獲得しているが¹⁶⁾、複雑な文になると表出しにくいという結果であり、これも筆者らの研究結果(本誌掲載)¹⁵⁾と一致している。聾学校児童の活動ごとの文の表出の正反応率の平均は33.5%であった。正反応率がこれよりも低かったのは活動3(10.9%)、活動5(24.1%)、活動7(21.8%)、活動10(21.1%)、活動11(30.5%)、活動12(23.8%)、活動13(20.7%)であった。正反応率の最も低かったのは活動3で、「女の子が木に登った時、スカートを破りました」という文型であった。聾学校児童群では、活動ごとの誤反応に共通の傾向がみられた。

ガエルテスト・レベル2のミニチュア使用部分の結果(本誌掲載)¹⁵⁾と比べると、絵カード使用部分の方が正反応率が低い傾向にある。これは、ミニチュア使用部分が比較的単純な文型を扱っているのに対し、絵カード使用部分は比較的複雑な文型を多く扱っているためである。

聾学校児童を成績順に上位群、中位群、下位群の3群に分けて、その活動ごとの正反応率を図4に示す。下位群では活動1,2で若干の正反応がみられたが、それ以外の活動では非



● 健聴児 ○ 聾学校児童
図3. 活動ごとの正反応率

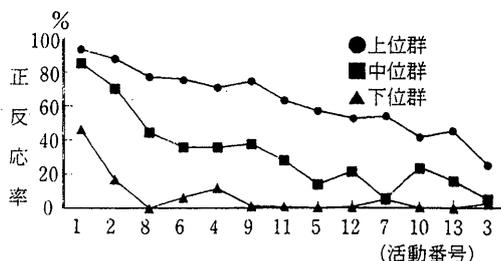


図4. 成績群別の正反応率

常に低い正反応率であり、長い文は表出できていないことがわかる。中位群においても、活動1,2以外は50%以下の正反応率であった。この結果は、聴覚障害児は話しことばにおいて複雑な構文が獲得されにくく、健聴児よりも低い段階にとどまるとした森^{12,13,14)}の知見を小学部の聾学校児童においても実証したと言える。

(4) 成績群別の結果

ガエルテスト(絵カード使用)では、目標文を12の文法的要素に分類して評価できる。12の文法的要素とは、名詞関係で助詞、主格、対象格、位置格、疑問詞、名詞修飾の6要素、動詞関係で断定形、否定形、条件形、連体形、質問形、その他の6要素である。聾学校児童87名のガエルテストの結果を12の文法的要素ごとに表2に示す。表では文単位の正反応率の高い順から5名ずつグルーピングした結果を示してある。表中、文単位の正反応率、要素単位の正反応率は5名の平均値である。文法的要素ごとの数値は5名のグループで間違った数の平均値である。

名詞関係では全般的に助詞の誤りが多く、名詞関係、動詞関係とも、正反応率が低くなるにつれて誤りの種類と数の両方とも増加する傾向にある。

No.1~30を上位群、No.31~60を中位群、No.61~87を下位群として分析した。名詞関係では、上位群では、誤りが少ないが助詞の誤りが他の要素に比べて多い。中位群では上位群に比べて助詞、疑問詞、対象格、位置格で誤りが増加しているが、主格、名詞修飾の誤りは上位群

表2. 文法的要素ごとの結果

No.	文単位 での 正反応率 (n/40)	要素単位 での 正反応率 (n/250)	名 詞 関 係						動 詞 関 係					
			助 詞 (83個)	主 格 (22個)	対象格 (33個)	位置格 (14個)	疑問詞 (16個)	名 詞 修 飾 (6個)	断 定 (15個)	否 定 (3個)	条 件 (12個)	連 体 (13個)	質 問 (22個)	その他 (11個)
1~5	90.5%	97.7%	1.6		0.2	0.4			0.4	0.2	1.0	0.8	1.0	0.2
6~10	77.5%	91.6%	3.8	0.8	1.0	0.4	0.6		1.0		1.4	2.0	3.2	0.8
11~15	62.5%	87.9%	10.6	1.0	2.6	1.0	0.4		2.0	0.6	2.8	3.4	4.0	1.8
16~20	55.5%	85.3%	13.2	0.8	2.4	0.8	1.8	1.0	1.8	0.8	4.2	3.6	4.0	2.6
21~25	51.0%	83.7%	13.4	0.6	2.4	2.0	2.2	0.8	1.4	0.6	4.4	4.6	5.8	2.8
26~30	46.5%	79.8%	20.4	0.8	2.0	1.0	1.6	0.2	2.6	0.6	4.4	4.8	8.0	4.4
31~35	41.5%	79.9%	18.2	1.2	3.8	1.4	2.0	0.8	2.6		6.0	4.2	6.6	3.8
36~40	39.0%	72.5%	22.0	6.2	3.8	2.4	4.6		3.2	0.8	6.6	5.8	8.6	5.0
41~45	34.0%	77.2%	19.8	2.2	3.4	1.4	3.4	0.4	2.4	0.8	5.8	6.0	7.8	4.2
46~50	31.0%	75.6%	21.0	1.2	3.4	2.0	3.4	1.4	2.4	1.4	5.8	7.0	8.0	6.4
51~55	25.5%	77.9%	17.8	2.4	3.0	2.8	2.0	0.4	3.0	0.8	4.8	6.8	8.6	3.2
56~60	22.5%	69.3%	27.6	1.8	5.0	4.8	5.8	0.6	2.6	1.0	6.0	7.8	8.8	5.6
61~65	14.0%	53.7%	35.8	4.6	9.2	6.6	10.6	1.4	5.0	1.8	9.4	10.2	14.6	7.6
66~70	9.0%	38.0%	51.8	7.0	13.0	8.8	12.8	1.4	8.6	0.8	11.2	12.8	19.0	8.6
71~75	7.0%	40.4%	46.4	5.6	14.0	9.4	13.8	3.0	9.2	0.6	9.6	11.2	17.6	9.2
76~80	3.5%	37.3%	48.2	8.6	13.8	9.2	11.0	2.8	11.6	2.0	11.4	12.0	18.6	9.0
81~85	0%	28.8%	59.2	11.2	16.6	10.4	14.4	3.4	10.6	1.4	9.0	9.6	20.0	8.6
86~87	0%	0.8%	82.0	22.0	32.0	13.5	16.0	6.0	15.0	3.0	12.0	13.0	22.0	11.0

*表中の数値は間違った数の平均値

とほぼ同じであった。下位群では特に助詞の誤りが顕著であったが、他の要素についても誤りや表出できなかった要素が多く、上位群、中位群に比べて下位群は誤りの数が極端に多くなっている。動詞関係においても、成績が低くなるにしたがって誤りの数や種類が増加していくが、特に下位群での誤りの増加が顕著であった。

(5) 聾学校児童の文法的要素ごとの結果

<名詞関係>

助詞：聾学校児童はどの成績群でも助詞の誤りが多くみられた。しかし、活動1のような主格、対象格、断定形からなる基本的な文型においては助詞の誤りが少なかった。

主格：主格は上位群、中位群において誤りが少なく、下位群では多くなっている。しかし、他の文法的要素と比較すると、誤りは少ない。

対象格：対象格も主格同様、上位群、中位群において誤りが少なく、下位群において誤りが急増している。ただし、同じ対象格でも、活動8のように、「～している～が」のような連体形をとともなう場合は各群とも誤りが多くなっており、文構造の影響を受けることがある。

位置格：位置格も下位群での誤りが多い。この格は活動5において誤りが多かった。活動5の場面を叙述する際、位置格は中心的な役割は担っていない。このような場合、他の要素の方に被検児の注意が向いてしまい、位置格の叙述を忘れてしまったのかもしれない。

疑問詞：疑問詞も下位群での誤りが顕著である。疑問詞は活動11の「どんな時に・・・」という構文での誤りが目立ったが、これはふだんあまり経験しない構文なのかもしれない。

名詞修飾：具体的には形容詞であるが、これは比較的誤りが少なかった。

<動詞関係>

断定形：下位群での誤りが顕著である。全体的に誤りは少ないが、文が長くなり、他の文法的な要素が多く含まれてくると誤りも増えてくる。

否定形：否定形においても誤りがみられ、十分に獲得しているとは言えない。

条件形：上位群、中位群、下位群と、成績が低くなるにつれて誤りも増加している。条件形は全ての構文において誤りがみられ、他の要素との組み合わせというより、条件形そのものが獲得しにくい要素であることがわかる。

連体形：この語形も成績が低くなるにつれて誤りが増加している。条件形と同様に、連体形そのものが獲得しにくい語形である。

質問形：質問形は特に下位群での誤りが顕著であった。この語形は単純な構文の場合は正反応率が高いが、文が長くなり、他の要素が多く含まれてくると誤りも増えてくる。

その他：その他に含まれている要素のうち、「～すればいいですか(活動6)」「～するのを(活動8)」「～かもしれませんが(活動11)」などは、条件形や複文と組み合わせられており、誤りが多かった。これはこれらの表現そのものが獲得されていないのか、他の要素が多いために表出できなかったのか不明であるが、これらのような言い回しはふだんの会話にはよく使われる表現であり、聾学校児童が獲得しなければならない要素である。

5. まとめ

聾学校小学部児童と健聴児小学校1,2,3年生を対象に、ガエルテスト・レベル2の絵カード使用部分を実施した。その結果、聾学校児童と健聴児のガエルテスト結果を比較すると、聾学校児童の文単位での正反応率は学年進行にともない上昇傾向がみられるものの、健聴児小学校1年生以下の成績であった。聴力と成績の相関関係はみられなかったが、より聴力障害の軽い難聴児も含めてテストを実施すれば聴力と成績の相関関係がみられるかもしれない。

活動ごとの分析では、2,3語文の場合は正反応率が高いが、文が長くなり、色々な文法的な要素が多くなると正反応率が低くなった。

文法的要素ごとにみた場合、名詞の主格、対象格あるいは動詞の断定形など、文の基本的な要素については比較的正反応率が高かったが、文が長くなり、他の要素と組み合わせると誤りがみられた。したがって、基本的な文法的要素であっても十分には獲得されていないのではないかと思われた。また、条件形、連体形などはどのような構文の中でも誤りがあり、その語形そのものが獲得されていないことがわかった。

・文献

- 1) 我妻敏博, 1988, 聴覚障害児用言語力評価テスト・G A E Lの開発, 聴覚言語障害, 第17巻, 第3号, 121-128
- 2) 我妻敏博, 1989, 聴覚障害児用言語力評価テストの開発(1), 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第16巻, 19-26
- 3) 我妻敏博, 1990, 聴覚障害児用言語力評価テストの開発(2), 上越教育大学研究紀要, 第9巻, 第1号, 137-151
- 4) 我妻敏博, 1986, 聴覚障害児の読みの能力, 1983, 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「手指法等の評価と適応に関する研究」, 61-66
- 5) Geers, A. E., & Moog, J. S., & Schick, B., 1984, Acquisition of Spoken and Signed English by Profoundly Deaf Children, The Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol.49, 378-388

- 6) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1989, Factors Predictive of the Development of Literacy in Profoundly hearing-impaired Adolescents, *The Volta Review*, Vol.91, No.2, 69-86
- 7) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1980, Grammatical Analysis of Elicited Language Complex Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 8) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1983, Grammatical Analysis of Elicited Language Pre-Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 9) Geers, A. E., & Moog, J. S., 1985, Grammatical Analysis of Elicited Language Simple Sentence Level, Central Institute for the Deaf
- 10) 星名信昭, 1983, 聴覚障害児の発話資料の分析, 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「手指法等の評価と適応に関する研究」, 67-73
- 11) 星名信昭, 我妻敏博, 1983, 聴覚障害児の発話資料の分析—動詞について—, 日本特殊教育学会第21回大会発表論文集, 334-335
- 12) 森 寿子, 1979, 早期聴能・言語訓練を行なった—高度難聴児の文の発達—文の種類および構文の発達, 聴覚言語障害, 第8巻3号, 109-122
- 13) 森 寿子, 1979, 早期聴能・言語訓練を行なった—高度難聴児の文の発達(その2)—統語構造を持った平叙文の発達—, 聴覚言語障害, 第8巻4号, 131-158
- 14) 森 寿子, 1979, 早期聴能・言語訓練を行なった—高度難聴児の文の発達(その3)—不完全文の発達の意義と問題点—, 聴覚言語障害, 第9巻2号, 49-63
- 15) 新沢初美, 川浪知佳, 我妻敏博, 逢沢圭二, 1993, ガエルテストによる聾学校児童の話しことばの分析〈1〉, 聴覚言語障害, 第21巻, 第3号, 91-98
- 16) 上野田鶴子, 原田信一, 林部英雄, 1976, 聴覚障害児の言語運用における文構造, 日本音響学会聴覚研究会資料, H-39-9