

平成 15 年度教育研究科修士学位論文

聴覚障害児の日記文における
内容的推移に関する研究

筑波大学大学院

教育研究科

カウンセリング専攻 リハビリテーションコース

No. 024672 山本 晃

指導教官 斎藤 佐和

目次

序論

第1章 聴覚障害児と作文

第1節 聴覚障害児の作文の問題点

第2節 聴覚障害児の作文に関する先行研究

第2章 聴覚障害児の日記文

第1節 聴覚障害児の日記文に関する先行研究

第2節 言語指導における日記文の有効性について

第3章 本研究の目的と構成

本論

第4章 研究Ⅰ 日記文の量的分析

第1節 目的

第2節 方法

1 対象児

2 分析対象の日記

3 分析項目

4 分析方法

第3節 結果と考察

1 1日あたりの平均文数と1文あたりの平均文節数について

2 自立語の異なり語彙数について

第5章 研究Ⅱ 日記文の内容分析カテゴリーの作成と分析

第1節 目的

第2節 方法

1 対象児

2 日記文の内容分析カテゴリーの作成のための資料

3 日記文の内容分析カテゴリー作成の手続き

4 日記文の内容分析カテゴリーの検証

5 日記文の内容分析カテゴリーによる分析

第3節 結果と考察

- 1 日記文の内容分析カテゴリーの作成
- 2 日記文の内容分析カテゴリーによる分析
 - 1) 全体的傾向
 - 2) 個人別の3年間の発達的变化の検討

第6章 研究Ⅲ 日記文中に表出される感情語の分析

第1節 目的

第2節 方法

- 1 対象児
- 2 日記文中に表出される感情語の分析のための資料
- 3 分析方法

第3節 結果と考察

- 1 全体的傾向
- 2 個人別の3年間の感情語彙の発達的变化の検討

結論

第7章 総合考察

第8章 今後の課題

資料

文献

謝辞

序論

第1章 聴覚障害児と作文

第1節 聴覚障害児の作文の問題点

音声言語は耳で聞いて学習していくものであるので、生まれつきまたは生育歴の早い時期から難聴であれば、ことばの発達が多かれ少なかれ遅れてくる（大和田・中西，1966）と言われている。音声言語発達の遅れは聴覚障害教育が始まった頃からの問題点であり、この問題の改善のために、実践レベルでも研究レベルでも多くの取り組みが行われてきた（井原他，1982）。近年では耳掛け型のFM補聴器の改良や、デジタル補聴器、周波数変換型補聴器の開発など補聴技術の進歩が見られ、改良が進められ聴覚活用の可能性が広がったため言語発達における問題点が少しは改善されつつあるが、その一方で重度の聴覚障害児の言語習得には十分効果を示すには至っていない状況（小畑，1999）があり、ことばの遅れに関する課題は依然として残されたままである。

読み書き能力は、一般的には音声言語をベースとした基礎的言語能力をもとにして形成される。またその習得とともに、言語能力そのものが高められるという相互補完的な関係にあることが指摘されている（斎藤，1977）。また教育実践の立場からの提言としては垣谷（1990）が「話しことば」を「書きことば」に移行させるための方策、さらにその上に作文力を付けていくための方策について述べている等、移行に関する多くの実践的研究がある。しかしながら多くの聴覚障害児は日本語の「話しことば」が不十分のまま「書きことば」に移行し、文を書く力（以下作文力とする。）も十分についていないのが現状である。「書きことば」や「作文」における困難の解決に向けて、聾学校の教師や研究者が努力を傾けてきたが、未だ全国の聾学校の大きな問題点の一つとなっている。

聴覚障害児の作文についての問題点は、『視覚聴覚障害事典』に上野（1978）がまとめているものを整理すれば以下ようになる。聴覚障害児の文は一般に重文、複文が増加せず、単文が多い。接続詞、接続助詞の使用が少なく、文の性格上内容が幼稚で、羅列的な観念的な文が多く、表現が単調、情緒的文も少ない。そして、文章表現の誤りの点においては、(1)表象上の非論理的羅列、(2)接続詞（接続助詞を含む）の誤り、(3)文末の欠如、(4)叙述詞の誤り（文型の不消化）(5)テンス・アスペクトの誤りなどがあげられる。さらに、誤法上の誤謬傾向としては(1)主部述部の関連のないもの、(2)転化、(3)語尾の挿入、(4)助詞の脱落、

(5) 語句及び助詞の転置と助詞誤用があると指摘されている。

また久米・上野・小笠原（1989）は聴覚障害児の作文の特徴的な課題として、本来子どもが書く中で獲得していくべき物の見方・感じ方・考え方及び子ども主体の認識能力（観察力・想起力・記憶力・表象力・思考力・想像力）の面が極めて不十分なことであると指摘した上で、具体的に作文の題材別にその問題点を挙げている。それによれば、行事作文の問題点としては①状況、様子が見えにくく、具象性に欠ける作文が多い。②物事に対して短絡的に評価している。③どの部分を中心的に書くか、“切り取り”ができていない作文が多い。そして行事以外の学校生活の問題点として①題材、取材の範囲がきわめて狭い。②「だれが、どうした」や、したことの事実を並べ立てたりするのは出来ているが、見方・感じ方が浅く、概念的である。③その場にいなかった人にも分かるような書き方が不足している。④細かな観察の態度が身に付いていないと指摘している。さらに家庭生活を題材にした作文では、①“切り取り”が出来ていない。また、何を書こうとするのかが曖昧で、主題意識の不鮮明な作文が多い。②全体像を捉えないで、部分にこだわりすぎている。③地域という観点で書いた作品が全くない。④例えば親の労働のことなど、労働といった素材を取り上げた作品があまりにも少ないことを指摘している。最後に自然を題材にしたものでは、①視点の置き方、推理、想像、論理的な思考の働かせ方が不十分である。②動植物の名称・生態を知らないと指摘して全体的にも聴児と聴覚障害児の作文の質の違いを強調している。井原も（1989）表現上の問題以外の聴覚障害児の心理的な面でも、作文を書こうとする意欲の欠如の問題も指摘している。

第2節 聴覚障害児の作文に関する先行研究

聴覚障害児の作文の研究については文や文字の量や語法表記など数量化が可能な指標による評価結果の報告が多かった(遠藤, 1953)。また語彙のまちがい・記述の誤り・重複文等誤用の指摘に関するものも多くなされた。(大塚, 1956)(吉田, 1955)(兵頭, 1978)。

その後、斎藤ら(1988, 1989, 1990, 1991)は聴覚障害児の作文について、総合的に分析し、評価する研究を行った。まず斎藤ら(1988)は、聾学校在籍の聴覚障害児1年生から6年生と、公立小学校の聴児1年生から6年生を、対象に、子どもの生活情景を描いた一枚の絵について自由に作文してもらい、その作文資料を文法的な観点(文の正しさ、複雑さ)とマイクロバストの(Myklebust, H.R.)の Picture Story Language Test 中の Abstract-Concrete Scale (マイクロバスト, 1965)を参考にした内容評価尺度によって評価した。それによると文の正しさについては聴覚障害児の場合、全体として聴児より正しい文が少なく、重度の誤りのある文が多いことを指摘し、さらに複雑さでは、聴児に比べ単文はむしろ少なく、重文が多いことを指摘した。また内容面では聴児同様、学年を追う発達が見られたが、中心的なのは場面の話および場面の周辺に拡がった話で、物語レベルに入る作文は4～6年生でもまだ少なく、聴児の3年生と4年生の中間の成績に位置していることを指摘した。

また斎藤ら(1989)は作文中の様子を表す語彙の使用について聴覚障害児の特徴を明らかにした。それによると形容詞については使用数のみを見ると、聴覚障害児においては、特に中学年から高学年にかけて著しく増え、聴児の使用数を逆転しているが、内容的に見ると、聴覚障害児は限られた種類の形容詞を数多く使用している傾向にある。特に外見からは見えにくい感じを表す言葉については獲得されにくく、またその的確な使用も実際には難しいと指摘している。形容動詞についてはもともと種類の少ないこともあり、使用数の絶対数は少ないが、「自由だ」「平和だ」のような漢語系の形容動詞は学年配当で既習の漢字が増えていくことなどにより、聴児では学年にともなって増加するが、聴覚障害児では増加傾向があまり見られなかった。副詞については全学年、聴児の使用語彙数が聴覚障害児を上回っている。ただ聴覚障害児においても中学年から高学年にかけて使用数がかなり増えている。使用された副詞は聴児の場合、低学年から擬音・擬態

語がよく用いられ、学年の上昇とともに、それらに加え、「ぽつんと」「くつきりと」「いっせいに」などの和語系の典型的な副詞が増加してくる。これに対し、聴覚障害児群では、高学年でも、擬音・擬態語が多く、典型的な副詞はなかなか増加してないと指摘している。

さらに斎藤ら(1990)は経験についての作文について次のように報告している。量的には同じ行事についての作文の場合、学年が上がっていくと、より多くの文を書き、一文中の文字数すなわち文の長さも長くなる。平均文数という指標では、低学年と高学年の間に差があり、文の長さという指標では3年生あたりに分岐点がありそうだと報告している。そして文の正しさについては学年が上がるにつれて正しい文の割合が増すというわけではないということを報告した。それは学年が上がるとともに、書きたいことが増え、言い回し、語の選択、表記上の困難も拡大する結果、正しい文の割合はなかなか一定レベル(60～70%)を超えにくいと説明している。内容評価に関しては描写力と構成力の点から評価したが、1, 2年と3～6年の間に構成力、描写力ともに分岐点のあること、及び3, 4年と5, 6年の間では大きな差異はないものの、構成力、描写力ともに最上位のレベルに入る者の割合から見て、5, 6年の作文がやや上位にあることが再認識されたとしている。またいずれの学年層においても成績の幅の広いことを挙げ、個人差に即した指導の必要性を述べている。

そしてこのような研究を土台として斎藤ら(1991)は、構成力と叙述力の両レベルをクロスさせて評価する評価尺度を作成した。そして7事例でこの評価に立脚して指導計画を立て、1年から1年半にわたって指導を続けたところ、指導のポイントが明確であった事例では成果も上がり、評価尺度が作文力の形成的評価に役立ったことを報告している。

第2章 聴覚障害児の日記文

第1節 聴覚障害児の日記文に関する先行研究

日記文の研究はそれほど多くはない。それも 1995 年以前の研究で、聾学校教員による全日本聾教育研究大会などの発表が殆どである。内容としては量的な面での実態調査、文法的な面での実態調査が目立ち、書かれた内容に関し分析されたものは見受けられない。

小学部の児童を対象としたもので継続性のあるもの、また時間をかけて縦断的に研究されたものは少ない。白田（1970）の研究で、ここではB聾学校が学校の年間行事として、日記の奨励とその向上を図るために行った日記コンクールの作品の語彙、文型について調査しており、ある学年の児童7名について、小1から小5の「節分」の日の日記の語彙、文型、文節などについて縦断的に調査している。これは数量的文法的の調査が中心であり、内容にはあまり踏み込んではいない。しかし日記の分析調査をし、その結果に立ち一人ひとりの児童の実態にあった指導方法を行いその結果、語彙数が増え文のあやまりが少なくなったと報告している点は興味深い。

また西村（1995）は日記を使用した個別指導の実践を斎藤らの作文力の総合的評価を参考に行っているが、これも各学年の日記についてランダムに1点を選んだ報告であり、その選んだ1点がその時期の代表的な日記であるかどうかという点で疑問が残る。

実践報告はいくつかあり、熊本（1987）は作文や日記の分析をもとに指導に工夫を加え、言語力をつける必要性を主張した。中島（1990）は日記文をローマ字書きに直し、語句の意識を高め助詞の使い方に気を付けさせる報告をした。竹中（1992）は児童の認知方法の発達が生じた日記文の表現の変化や児童の行動変化をもたらすと述べている。井口（1993）による日記指導により「書く」ことへの意欲を高め書く力をつけさせようとした報告もある。また上野（1995）は日記を通した話し合い活動について報告している。

このように聴覚障害児の日記文の研究は数量的な研究や実践的な報告が多く日記文の内容について縦断的に踏み込んで分析したものは見られない。

第2節 言語指導における日記文の有効性について

日記の本来の意味は、生活をより深く、より高く、より広く開拓するために書きとめる生活記録である。しかし聴覚障害児にとってはこのような意味に加え、児童と教師との心のつながりを深めるラポートの役割、そして何よりも子どもの生活経験に即して言語力・作文力の向上を図るための一手段として重要な意味を持っている。

聴覚障害児の多くは、日常の言葉の世界を広げるため聾学校幼稚部の頃より、教師の指導のもとに絵日記や日記を継続的に書いている。小学部に通う聴覚障害児にとっても日記は6年間具体的な生活経験をもとに毎日書くものであり、日記を読むとその時点での言語力・作文力また児童の内面がよく理解できる。さらに一個人の日記を縦断的に見ていくと個人差はあるものの少しずつ進歩していくのが聾学校教員は経験的にわかる。作文という少し改まって書く文章に比べ気軽に書くであろう日記は、児童自身の現在の時点での文章力が特に反映しやすいものであると考えられる。

掘田（1977）も聴覚障害児に、毎日いろいろな題材の日記を自由に書かせるということは、思考作用の向上と創造性の開発のため、基本的な精神活動を訓練するためにもきわめて効果的な方法と述べている。また、白田（1970）も聴覚障害児にとって、将来手紙が書ける。筆談ができるということは、社会生活をする上で欠くべからざることであり、この基礎となるのが日記を書くということであると述べている。現代、障害者を取り巻く環境は変化し、手話通訳、障害認識の普及等広まってきてはいるが、書けることの大切さは変わらないと考えられ、白田（1970）の指摘も決して古くないと思われる。

聾学校において毎日課題にする日記は児童に最も身近な書き言葉であり、教師が日記を活用した指導を行うことは子どもの書き言葉が充実するための大切な働きかけになると考える。

第3章 本研究の目的と構成

細谷（1999）が作文力を向上させるためには誤用の指摘や量的分析研究から、質的分析研究へ進むことが必要であると述べているように、日記についても内容面での研究が課題であると考えられる。

本研究の目的は、聴覚障害児の低学年の間の日記文の内容的推移を客観的な指標によって明確にし、それを手がかりにして日記文の指導に役立てることである。

第1研究では研究の基礎となる日記文の量的分析を平均文数、平均文節数、異なり語彙数の側面で行う。第2研究においては、日記文の内容を分析するためのカテゴリー作成を行い、そのカテゴリーを用いて日記文の3年間の内容の経年変化を明らかにしたい。また第3研究では日記文中に表現された児童の感情状態を示す語彙の変化を見たい。多くの教師は聴覚障害児の多くは事実記述は比較的書けるが、感情状態を示す語彙が少ないことを経験的に感じている。また小学部低学年と言えは気持ちの分化が始まる頃であり、日記文中における感情状態を示す語彙の変化を見たい。

以上3つの研究をとおり、聴覚障害児の日記の中に現れる内容的推移の傾向と個人レベルにおける変化を明らかにして日記指導の手がかりを得たい。

本論

第4章 研究Ⅰ 日記文の量的分析

第1節 目的

聴覚障害児の日記文の内容的研究の基礎研究として量的分析を行い、対象児童の作文力の量的実態をつかむ。

第2節 方法

1 対象児

平成11年度にA聾学校小学部第1学年に入学した聴覚以外に障害のない5名の児童。対象児の概要はTable 1のとおりである。

Table 1 対象児の概要

	良耳の聴力レベル	補聴	教育歴
A児	90～99dB	補聴器	C幼稚園
B児	100～109dB	補聴器	A聾学校幼稚部
C児	134dB ↓	人工内耳	A聾学校幼稚部
D児	110～119dB	補聴器	A聾学校幼稚部
E児	100～109dB	補聴器	A聾学校幼稚部

* A児はC幼稚園に通いながらDリハビリテーションセンターで週1回言語指導を受けていた。

2 分析対象の日記

分析対象とする日記は対象児5名の小学部1年時7月の10日間の日記、2年時7月の10日間の日記、3年時7月の10日間の日記の1名分、計30日間分の日記である。

原則的に7月1日から10日間分としたが、日記を書いていない日がある場合は10日分になるよう11日以降の日記を加えた。

3 分析項目

分析項目は以下の通りである。

- ・ 1日あたりの平均文数
- ・ 1文あたりの平均文節数
- ・ 自立語の異なり語彙数

なお、ここで扱う自立語というものは、動詞、形容詞、形容動詞、名詞、代名詞、副詞、連体詞、接続詞とする。

4 分析方法

日記帳をもとに、平均文数は10日間の総文数を計算し、その総文数を10で割ったものを1日あたりの平均文数とした。平均文節数は10日間分の総文節数を総文数で割ったのを1文あたりの平均文節数とした。また自立語の異なり語彙数は10日間分の日記に出てくる自立語を全て取り出し、同じ語彙は一つとして異なる使用語彙の数を調べた。

第3節 結果と考察

- 1 1日あたりの平均文数と1文あたりの平均文節数について
各分析項目についての結果を Table 2,3 に示す。

Table 2 1日あたりの平均文数の変化（文）

	小1	小2	小3	平均
A児	5.6	5	6.2	5.6
B児	8.4	6.2	5.2	6.6
C児	4.6	5	5.6	5.1
D児	5.4	4.7	6	5
E児	4.3	3.9	4.1	4.1
平均	5.7	5	5.4	5.3

Table 3 1文あたりの平均文節数の変化（文節）

	小1	小2	小3	平均
A児	3.9	4.6	5.9	4.8
B児	4.3	4.3	4.2	4.3
C児	4.5	3.7	3.9	4
D児	3.5	4.3	4.2	4
E児	4.1	5.1	5.2	4.8
平均	4.1	4.4	4.7	4.4

大抵の児童が1年から3年の間に4文から5文書く。最低がE児2年時の3.9文であり、最高がB児1年時の8.4文であり、5名の児童の小1小2小3

の平均はそれぞれ 5.7 文、5.0 文、5.4 文となっている。

また文節については平均的には 4 文節文から 5 文節文を書くことがわかる。最低が C 児の 1 年時の 3.5 文であり、最高は A 児の 5.9 文である。A 児は 5 人の中で最も言語力が高く、3 年時には

「晴れれば、天の川を見られるかもしれないけれど、もしかもりや雨になってしまったら、天の川がみられません。」(A 児、小 1、7 月 6 日の日記)

のような長文も書けるようになっていた。ただ 5 人の小 1 小 2 小 3 の平均はそれぞれ、4.1 文節、4.4 文節、4.7 文節となっており、ほんの少しずつ増加している程度である。

このように平均文数、平均文節数の変化の推移を見ると、個人差はあるものの、一定の範囲内に収まっていて変化が顕著とは言えない。行事作文の場合、学年が上がっていくと、より多くの文を書き、一文中の文字数すなわち文の長さも長くなるという報告もあるが(斎藤他, 1990)、作文の場合の原稿用紙の枚数無制限という条件に対して、日記の場合、児童によってノートのます目の違い、1 日 1 ページを書くという暗黙の了解から、学年が上がっても文数が多くなるとは限らない。むしろ限られたスペースの中に長い文を書くこともあって、文の数が減る場合もある。これは日記という通常の作文とは異なる条件から来るものと考える。

また、学年が上がっても文数が顕著に増加しないのは、白田(1970)も述べているように形容詞、副詞、接続詞が用いられるようになり、文が詳しくなるためという見方も考えられる。

2 自立語の異なり語彙数について

使用された自立語について異なり語彙数を算出し、その変化を見た。その結果を Table 4 に示す。

Table 4 自立語の異なり語彙数の変化 (10 日間) (語彙数)

	小1	小2	小3	平均
A児	147	165	215	176
B児	235	180	187	201
C児	143	125	151	140
D児	97	122	151	123
E児	112	117	148	126
平均	147	142	170	153

自立語の異なり語彙数については、大抵の場合、学年が上がるとともに使う語彙数が増加するものと考えるが、B児とC児の場合は小1では自立語の異なり語彙数が多かったが、小2で減少している。これはB児の場合は文数が減少していることと、そしてC児の場合は小2の日記で同じ語を何回も使用したためと考える。しかし5人とも小2から小3への変化においては大幅に増加している児童が多い。特にA児について言えば50個も増加したことになる。このような結果から自立語の異なり語彙数の増加は低学年の間においては個人差のあるものの、小2から小3の間に大きな伸びがあると言えるかもしれない。また使われている語彙も学年が上がるとともに、教師や保護者が教えた言葉や教科書中に出てくる語彙もあり、質的な向上が見られる。

第5章 研究Ⅱ：内容分析カテゴリーの作成と分析

第1節 目的

日記文の内容分析カテゴリーを作成し、客観的に日記文を内容で分類できるようにする。また、この内容分析カテゴリーを使用して、5名の児童の日記文の内容が3年間の間に、どのように推移するのかを明らかにする。

第2節 方法

1 対象児

研究1と同様に平成11年度にA聾学校小学部第1学年に入学した聴覚以外に障害のない5名の児童。

2 日記文の内容分析カテゴリーの作成のための資料

分析対象の日記は第1研究と同様に児童5名の小学部1年時7月の10日間の日記、2年時7月の10日間の日記、3年時7月の10日間の日記の1名分、計30日間分の日記である。

原則的に7月1日から10日間分としたが、日記を書いていない日がある場合は10日分になるよう11日以降の日記も加えて分析した。

3 日記文の内容分析カテゴリー作成の手続き

- 1)各児童の30日間分の日記文を一文一文カード化した。
- 2)全カードをKJ法分析により分類した。分類にあたっては、聾学校で日記指導の経験が続けてきた教師3名以上で行った。
- 3)大項目中項目小項目に分け、内容分析カテゴリーを作成した。

4 日記文の内容分析カテゴリーの検証

7名の聾学校の教師に、すべての小項目について中項目への分類を行ってもらった。中項目については大項目への分類を行ってもらった。その結果、小項

目の中項目への分類の一致率は 75 %。中項目の大項目への一致率は 100 % となった。

5 日記文の内容分析カテゴリーによる分析

内容分析カテゴリーを作成する資料とした日記文について、各カテゴリーごとに数量化する。

第3節 結果と考察

1 内容分析カテゴリーの作成

大項目、中項目、小項目に分けた。最も大きい単位である大項目とその定義は Table 5 のようになった。

中項目小項目を含めた全体のカテゴリーは次頁の Table 6 に掲載する。

Table 5 内容分析カテゴリーの大項目

大項目Ⅰ：直接経験の要素を含む叙述
単純な自己の経験に関することについての叙述文。
大項目Ⅱ：感情や思考の要素を含む叙述
自己の感情状態を示したり、ものごとについて思考したことが述べられている叙述文。
大項目Ⅲ：事実・経験・感情・思考・状況に関する補足的要素を含む叙述
その場面の様子や状況に関する説明的叙述や第三者の行為等、大項目Ⅰ・Ⅱの文に補足的な叙述が多く含まれた叙述文。

Table 6 内容分析カテゴリー

大項目	中項目	小項目
I 直接経験の要素を含む叙述 (単純な自己の経験に関する叙述文)	自己の行為のみに関する叙述 (自分がしたことや見たことに関する叙述文)	・自己の行為のみに関する叙述 (自分がしたことや見たことに関する叙述文)
	他者を含む行為の叙述 (自分と第三者の経験に関する叙述文)	・共通経験 (助詞「と」「や」「みんなで」等を使った他者との共通経験の叙述文) ・受動経験 (他者とのかかわりの中で、受動的に経験した叙述文【他者から言われたことも含む】) ・能動経験 (他者に何か働きかける行為の叙述文)
	自己の感覚に関する叙述 (自分の五感で感じたことがらに関する叙述文)	・視覚経験 (視覚的に認知したことがらに関する叙述文) ・聴覚経験 (聴覚的に認知したことがらに関する叙述文) ・感覚経験 (「暑さ」「寒さ」等の感覚、また触覚で認知したことがらに関する叙述文) ・味覚経験 (「甘い」「からい」等味覚で認知したことがらに関する叙述文) ・会話 (「」の文。自分が話したことに関する叙述文) ・挨拶 (あいさつの文) ・語りかけ (読者に対して語りかけている叙述文) ・問いかけ (読者、また自分に対して尋ねかける叙述文)
	会話や語りかけを含む叙述 (自分で話したことがらに関する叙述文)	
	その他の直接経験の要素を含む叙述	・その他の直接経験 (その他の直接経験の要素を含む叙述文)

大項目	中項目	小項目
Ⅱ 感情や思考の要素を含む叙述 (自己の感情状態を示したり、ものごとについて思考したことが述べられている叙述文。)	感情に関する叙述 (心理的な快状態や不快状態を示すことばを含む叙述文)	・ 幸せ (幸福な感情を表す叙述文) ・ 悲しみ (悲しんだり、哀れんだりする感情を表す叙述文) ・ 落ちこみ (気分がめいる状態を表す叙述文) ・ 安心 (不安や心配がなく、安らかに落ち着いた感情を表す叙述文) ・ 怒り (怒った感情を表す叙述文) ・ 恐れや不安 (こわいという感情や、心配する感情を表す叙述文) ・ 強気 (強い気性や積極性のある感情を表す叙述文) ・ 弱気 (気の弱いところや、消極的な感情を表す叙述文) ・ 混乱 (混乱した感情を表す叙述文) ・ 驚き (驚いた感情を表す叙述文) ・ その他の感情 (その他の感情を表す叙述文)
	思考に関する叙述 (ものごとを考えたことを含むような叙述文)	・ 注意 (自分が注意をはらったことがらに關しての叙述文) ・ 判断 (あるものごとを理解して、何らかの考えを決めるような叙述文)

大項目	中項目	小項目
	思考に関する叙述 (ものごとを考えたことを含むような叙述文)	・ 空想 (頭の中で想像したような叙述文) ・ 感想 (あることについて、感じたり、思ったりしたことを表す叙述文) ・ 意志 (何かをしようという考えや意向を表す叙述文) ・ 疑問 (疑い問うような感情を表す叙述文) ・ 推測 (ある事柄に基づいて、おしはかって考えた叙述文) ・ 予想 (これから起こることについて、考えをめぐらしているような叙述文) ・ 回想 (過ぎ去ったことを振り返るような叙述文) ・ 願望 (ねがいのぞむような叙述文) ・ 意見 (あることについて持っている考えの叙述文) ・ 注意 (気をつけたり気を配ったりする感情の叙述文) ・ 評価 (ものごとの善し悪しや、美しい醜い等の判断に関わるような叙述文) ・ 自覚 (自分自身の立場や状態、能力などをわきまえた叙述文) ・ その他の思考 (その他の思考を表す叙述文)

大項目	中項目	小項目
Ⅲ 事実・経験・感情・思考・状況に関する補足的要素を含む叙述 (その場面の様子や状況に関する説明的叙述や第三者の行為など、大項目Ⅰ・Ⅱの文に補足的な叙述が多く含まれた叙述文。)	事実に関する説明的要素を含む叙述 (経験ではなく、誰にとっても同じ条件である事柄を含む叙述文)	・行事等についての話題提示 (行事等について主に日記のはじめに書かれ、書く内容のテーマになっている叙述文) ・予定、日程 (日常的なことがらについての予定や日程に関する叙述文) ・仮定 (これから起こることがらについての、もしもの場合の叙述文)
	経験に関する説明的要素を含む叙述 (経験した事柄、又未経験の事柄に付随して詳しく説明している叙述文)	・伝聞 (第三者や何か媒体をとおして聞いたことに関して書かれた叙述文) ・過去経験 (自分の経験の有無について書かれた叙述文) ・紹介 (自分がしたこと、見たこと、知ってること等について他者に紹介した叙述文) ・可能 (自分ができることについての詳しい叙述文) ・習慣 (いつも決まっていられることについての叙述文) ・理由 (ある行為、状態、状況に関する理由が説明されている叙述文) ・回答 (問いかけに関する自分の回答の叙述文)

大項目	中項目	小項目
	状況に関する説明的要素を含む叙述 (状況について詳しく説明している叙述文)	・状況 (あることがらのありさまについての詳しい叙述文【天気等の叙述も含む】) ・結果 (事柄の結果についての叙述文) ・場所 (経験した場所を限定する叙述文) ・方法、手順 (経験したことの方法や手順の詳しい叙述文) ・時間・場面 (経験した事柄の時間的な面についての叙述文) ・身体状況 (自分の身体状況に関する叙述文)
	他者に関する説明的要素を含む叙述 (他者について詳しく説明している叙述文)	・他者 (他者の行為、様子、状況、会話に関する叙述文)
	その他の補足的要素を含む叙述文	・その他の補足 (その他の補足的要素を含む叙述文)

2 日記文の内容分析カテゴリーによる分析

1) 全体的傾向

内容分析カテゴリーを用いて、対象となった5人の日記について1文ごとに大項目（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）によって分析した。結果を Table 7.8 に示す。数字は各項目に属する文数、また全体に占める割合である。また中項目（10 カテゴリー）による分類の結果を Table 9,10.11 に示す。数字は各項目に属する文数である。

Table 7 大項目における変化（文数）

	小1			小2			小3		
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
A児	24	11	21	10	14	26	6	27	29
B児	20	20	44	10	26	26	12	11	29
C児	23	8	15	17	23	10	21	19	16
D児	26	9	19	21	3	23	10	15	35
E児	22	8	13	15	12	12	8	17	16

Table 8 大項目における変化（％）

	小1			小2			小3		
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
A児	43	20	37	20	28	52	10	43	47
B児	24	24	52	16	42	42	23	21	56
C児	50	17	33	34	46	20	37	34	29
D児	48	17	35	45	6	49	17	25	58
E児	51	19	30	39	31	31	20	41	39

Table 9 A児B児の中項目における変化 (文数)

大分類	中分類	A児1年	A児2年	A児3年	B児1年	B児2年	B児3年
I	自分の行為	15	6	1	9	1	3
	他者を含む行為	6	3	0	8	1	6
	自己の感覚	1	0	4	2	7	2
	会話	2	1	1	1	1	1
II	感情	6	3	15	13	13	9
	思考	5	11	12	7	13	2
	事実	4	4	11	2	2	2
	経験	3	7	6	15	9	7
III	状況	11	8	6	20	10	20
	他者	3	7	6	7	5	0

Table 10 C児D児の中項目における変化 (文数)

大分類	中分類	C児1年	C児2年	C児3年	D児1年	D児2年	D児3年
I	自分の行為	11	9	7	16	8	6
	他者を含む行為	5	3	10	5	8	3
	自己の感覚	4	4	2	3	5	1
	会話	3	1	2	2	0	0
II	感情	6	11	11	6	1	2
	思考	2	12	8	3	2	13
	事実	0	0	3	2	3	3
	経験	3	3	2	2	8	9
III	状況	9	6	11	10	6	21
	他者	3	1	0	5	6	2

Table 11 E児の中項目における変化 (文数)

大分類	中分類	E児1年	E児2年	E児3年
I	自分の行為	10	8	4
	他者を含む行為	8	4	0
	自己の感覚	4	3	4
	会話	0	0	0
II	感情	4	5	6
	思考	4	7	11
	事実	1	0	2
	経験	6	5	9
III	状況	1	2	5
	他者	5	5	0

大項目での内容推移については、1 年時のまだ書き言葉の導入の時期に書かれた日記文は、Ⅰの直接に経験した事柄についての要素を含む叙述が多い。割合で見ると5人中4人の児童が小1の時期はⅠが最も多く、4割を超えている。そして次第にⅡの感情や思考の要素を含む叙述や、Ⅲの補足的要素を含む叙述の割合が明らかに増加してくる。小3ともなると、Ⅰの割合が4割以下になり、逆にⅡとⅢの割合の合計がA児は90%、B児は77%、C児は63%、D児は83%、E児は80%といずれも6割以上になっている。これは言語力・作文力のある児童については小2から、言語力等が高くない児童についても小3になるとⅠの割合よりⅡ+Ⅲの割合が多くなった。ただⅡとⅢのどちらの割合が多いかについては個人差がある。なお、今回は各学年の7月の日記を分析したため、割合の変化する時期については再検討が必要であるかもしれない。

Ⅰの要素について、中項目の割合を見ると、「自分の行為のみに関する叙述」の割合が多い。これは全員に共通することであるが、小1から学年が上がるにつれてどの児童も減少してくる。学年が上がるとともに、どのような文が増えるかというと、例えば小1時には「私はスーパーマーケットへ行きました。」のようなⅠに含まれるような単純な経験文が多いが、学年が上がると「明日はプールに行くので、私は宿題を終えた後、お母さんとうきぶくろを買いにスーパーマーケットへ行きました。」のようなⅢに含まれるような場面や理由の叙述も含んだ詳しい文が徐々に書けるようになるということである。

Ⅱの要素に関しても学年の推移とともに自分が感じたことや、思ったことをことばにして日記に書けるようになっていく傾向が見られる。しかし児童によっては感情語の割合が増加する児童もいれば、思考の方の語の割合が増加する児童もいる。感情語の部分についてはさらに詳しい分析を第3研究で触れることとする。

Ⅲに関しては5人中4人が中項目でい言えば「状況に関する説明的要素を含む叙述」が多い。E児だけはこの中項目がそれほど多くはなく、まだ状況を詳しく文章化することに慣れていないと考えられる。しかし、E児についても着実に学年が上がるにつれて状況について書かれた文が増えている。(小1で1文、小2で2文、小3で5文) また、「いよいよあさってはしゅうぎょうしきです。」(A児3年、7月17日)のような「事実に関する説明的要素を含む叙述」はA児には多く見られるが、他の児童はあまり多くはない。また自分以外の叙述である「他

者に関する記述」は学年が上がるにつれ、5人中4人が減少している。減少しなかったのはA児のみだったが、これは作文とは異なる日記の特徴かもしれない。つまりある程度日記帳の1頁で書くという制約のもと、自分のことを詳しく書く傾向が強くなり、他者のことまでは書かなくなるという日記特有の特徴かもしれない。

なお、小項目については個別の発達的变化で触れることにする。

2) 個人別の3年間の発達的变化の検討

(1) A児の3年間の発達的变化

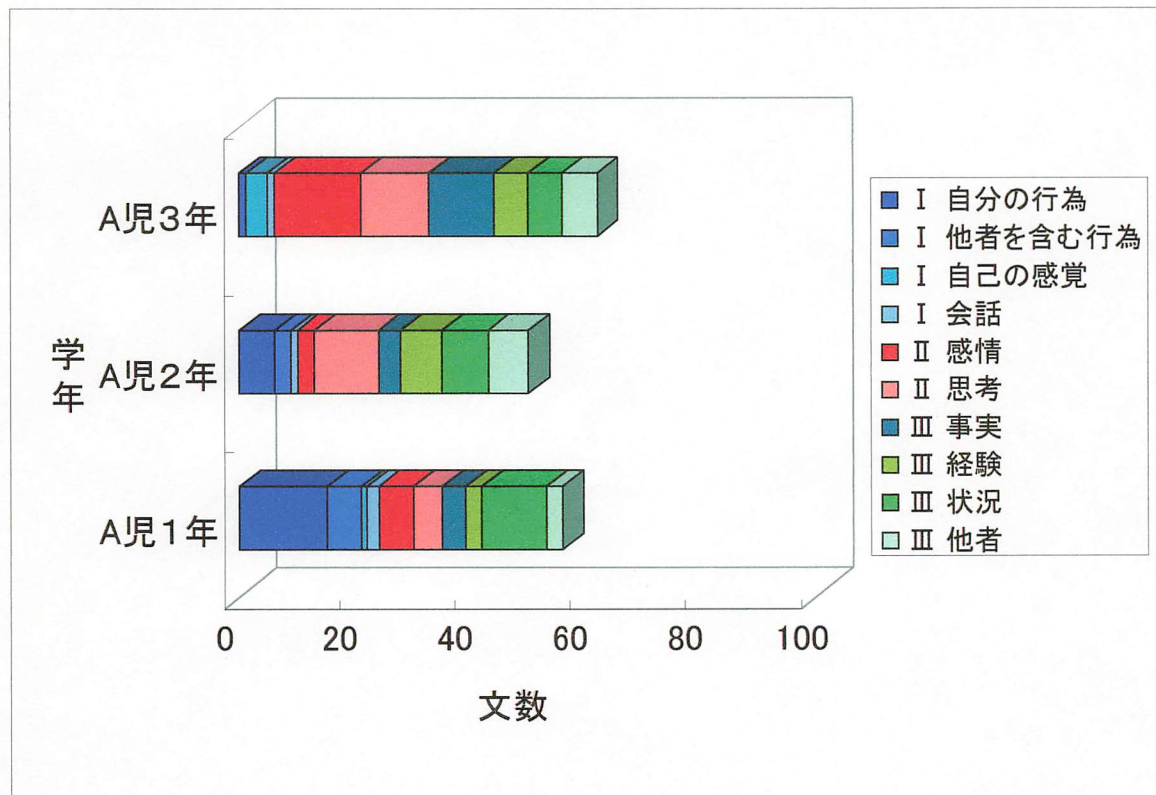


Fig 1 A児の日記文の内容分析

A児は量的には小2でやや減少したが、小3にはまた増えているか、量的な変化はあまり目立たない。

A児は小1ではIの直接経験の要素を含む記述の割合が43%と一番高かったが、小2小3では顕著に減少し、小3では10%に過ぎない程度にまで減少した。一方IIの感情や思考の要素を含む記述やIIIの補足的要素を含む記述の割合はバランス良く両方ともに増加し、IIもIIIもそれぞれが40%を超えた。

特に小項目の自分のみの行為文については小1で10日間に15文あったものが、小2で6文、小3で1文と激減した。これはA児が比較的次第に感情や思考を含む文や補足的要素を含んだ詳しい文が安定して書けるようになってきたことを意味している。また「〇〇さんといっしょに～をしました。」のような他者を含む自分の行為の叙述も同様に小1の6文、小2の3文、小3の0文となり、単純な他者を含む自己経験の叙述も減っていく。IIの感情や思考を含む文は二つの合計で小1の11文、小2の14文、小3の27文と順調に増加していった。内

訳を見ても、感情と思考の両面でバランス良く増加した。Ⅲの補足的要素を含む叙述では、事実に関する説明的要素を含む叙述が小1で4文、小2で4文、小3で11文と増加した。

例えばどこかに行った際の日記を見ると、小1で「うみにいきました。」（7月10日の日記）といった単純な自己の行為のみに関する記述の経験文が小2で「きょうはおじいちゃんのうちにいったしゅうやをむかえにいきました。」（7月6日の日記）というような自分がしたことを詳しく他者に紹介する文が書けるようになった（小項目 紹介）。さらに、小3では「まわりは暗くても、公園だけはとっても明るかったです。」（7月25日の日記）のように見えた様子を詳しく叙述した文が多く見られた（小項目 状況）。

以上のような結果からA児の日記文の内容的発達は順調で良好であると言える。

（2）B児の3年間の発達的变化

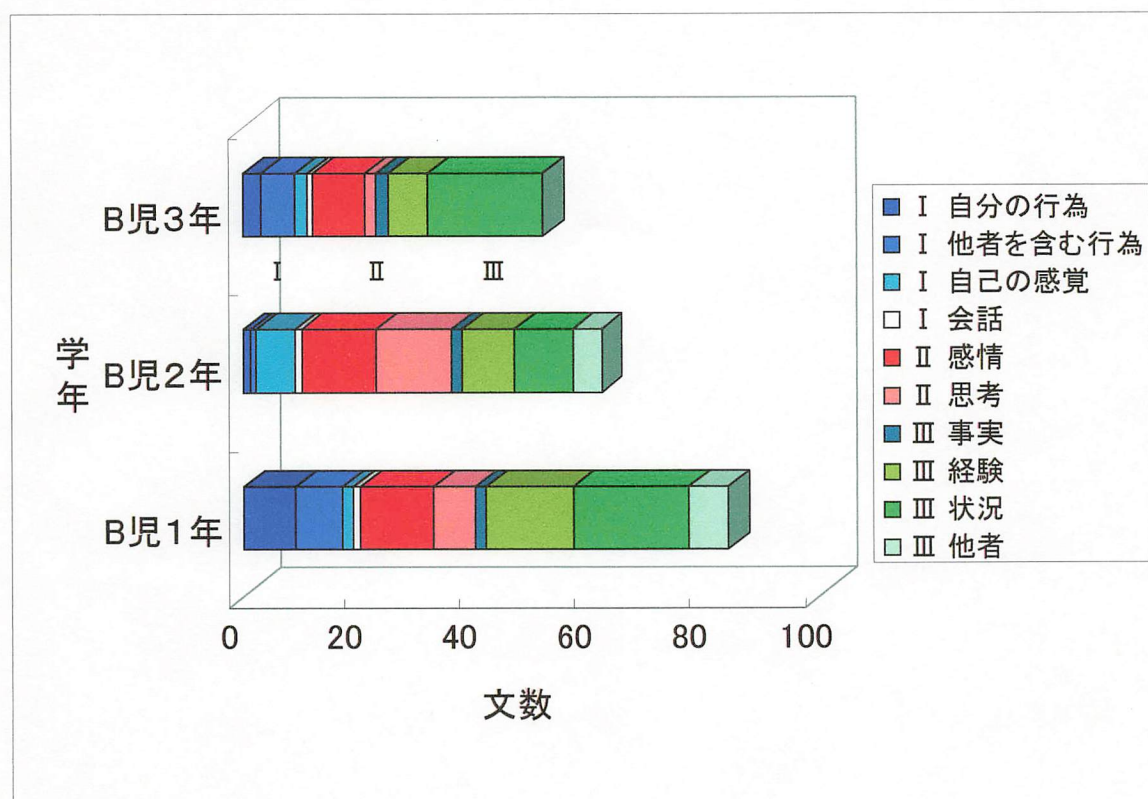


Fig 2 B児の日記文の内容分析

通常は低学年3年間を考えた場合、学年が上がると文量も増加するものと考えられるが、B児の場合は反対の結果が出ている。しかしこれは一見減少傾向であるが、もともと小1小2で他の児童よりかなり多く書いていたのが、平均的な文量に落ち着いてきたと考えることができる。つまり小1小2では量的に他の児童より書く意欲が旺盛であったためであると考えられる。

B児は小1からⅠの直接経験の要素を含む記述の割合があまり多くなく、3年間をとおして顕著な変化は見られない。(小1で24%、小2で16%、小3で23%)

一方Ⅱの感情や思考の要素を含む記述は小1で52%と高かったが、小2で42%、小3で21%と減少している。そしてⅢは3年間安定して高い割合を示している。(小1で52%、小2で42%、小3で56%) これはB児が早い時期からⅠの経験的叙述の文の内容が詳しくなり、Ⅲの補足的要素を含む記述の割合が増加したためと考えられる。B児は言語力も高く、聾学校幼稚部時代から日記を書いていたため、直接経験の要素を含む記述はすでに小1の7月以前の時期に書いていたとも考えられる。

またB児についてもⅠの直接経験の要素を含む記述の中の自分のみの行為文については小1で9文あったものが、小2で1文、小3で3文と減少傾向であった。Ⅲの補足的要素を含む記述については、その中でも「車のワイパーが速くうごきました。」(小2, 7月2日)のような中項目で分類した状況に関する説明的要素を含む叙述が特に多かった。(小1で20文、小2で10文、小3で10文) また他者に関する説明的要素を含む叙述は減少傾向であった。

なお、B児の日記は感情や思考面においてバラエティーに富んだ要素の日記文があった。例えば「またドラえもんはぼくのあたまの中でねています。」(小2, 7月10日)のような小項目の「空想」に含まれるカテゴリーの文もかなり多い方でB児の特徴が出ていると考えられた。

(3) C児の3年間の発達的变化

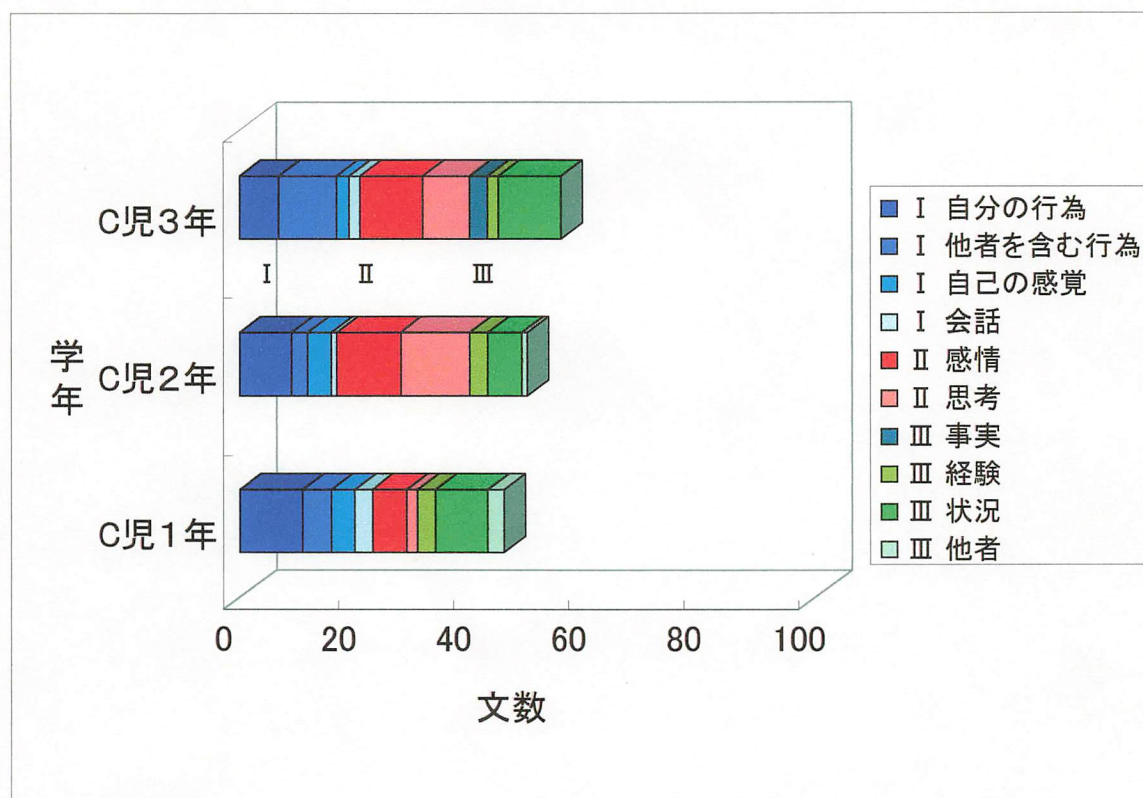


Fig 3 C児の日記文の内容分析

C児は量的に見ると、少しずつ順調に増えている。ただあまり顕著には増加しない理由はC児が3年間通して同じようなマス目のノートを使用し（小1 12 マスノート）、小2、小3 15 マスノート）1日1ページ以内を書く量としていたためであると思われる。

C児のIの直接経験の要素を含む記述の割合は、小1で50%であったが、小2小3ではいずれも30%台にとどまっている。

C児の発達的变化で着目したい点は、IIの感情や思考の要素を含む記述の割合である。C児は人工内耳装着児で、筆者も3年間C児を隣の学級の児童として関わり続けていたが、小2小3と以前にも増して顔に表情が出て笑顔が多く見られるようになった。それと連動するかのよう小2、小3で感情や思考の要素を含む記述の割合が高くなっている。感情に関する叙述と思考に関する叙述の合計文数を見ると小1で8文、小2で23文、小3で19文というように、変化のしかたが大きかった。

なお、Ⅰの直接経験の要素を含む記述の自己の行為のみに関する叙述はやや減少傾向にあるが、「お母さんに（水泳の）けのびをみせてあげた。」（小3、7月1日）のような他者を含む行為の叙述に関しては増加した。（小1で5文、小2で3文、小3で10文）またC児の特徴として、Ⅲの補足的要素を含む叙述に関して、中項目の状況に関する説明的要素を含む叙述が多く、他の要素は少なかったことが指摘できる。

（4）D児の3年間の発達的变化

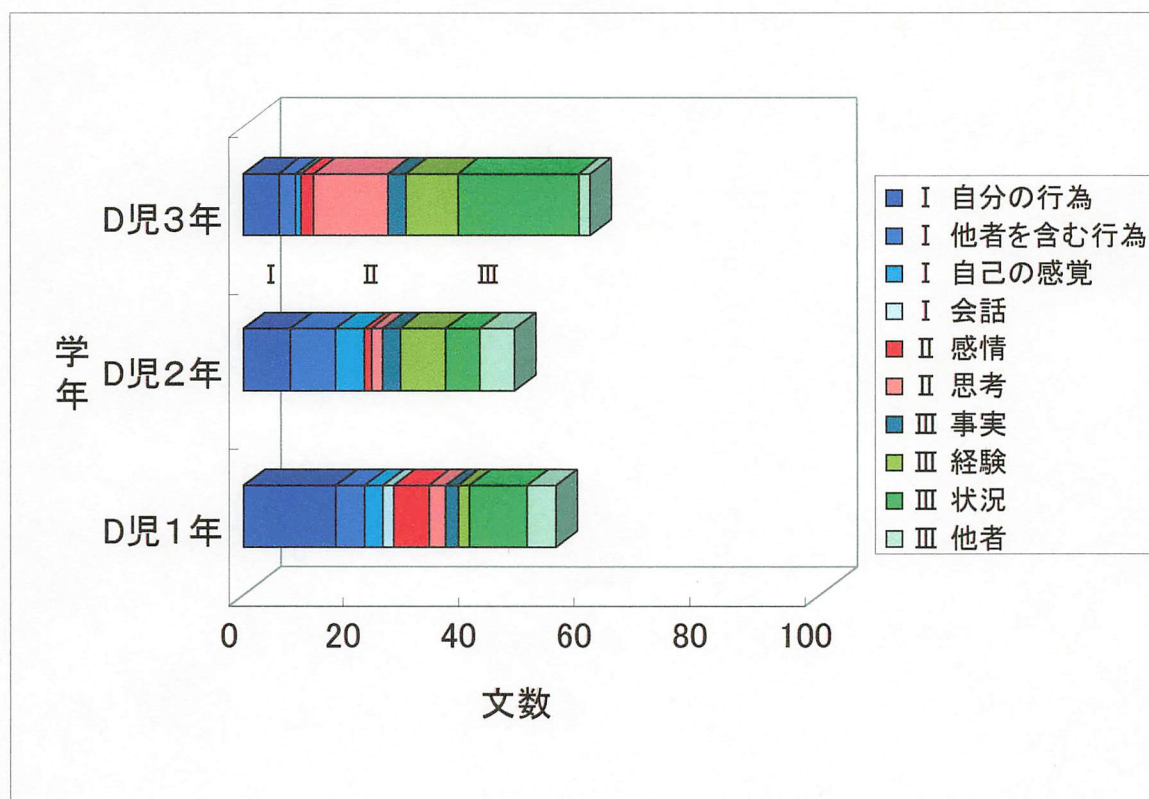


Fig 4 D児の日記文の内容分析

D児も量的にはA児と同様に小2でやや減少したが、小3にはまた増えている。これもA児と同様にあまり差異は大きくない。

Ⅰの直接経験の要素を含む叙述について言えば学年が上がるとともに減少した。これはⅠの中のどの中項目の文数を見ても減少傾向であった。中でも特に変化が大きかったのは自己の行為のみに関する叙述であり、小1で16文、小2で8文、小3で6文と変化が顕著であった。

D児の特徴はA児、B児と同様に日記文全体の中のⅢの補足的要素を含む叙述の割合が小2、小3と4割を超えたことであり、特に小3では6割近くにもなっている。これも作文力が向上したと言える一つの傾向であると考ええる。Ⅱの感情や思考の要素を含む記述の割合では、感情に関する叙述が減少したが、「顔とかみがたがすごくていました。」(小3, 7月13日)のような思考に関する叙述は小1で3文、小2で2文であったのが小3で13文に激増した。これも自分の考えを含んだ文が書けるようになったという意味で、作文力が向上したと考えて良いと考える。またⅢの補足的要素を含む叙述に関しては中でも「Mさんと、二人で(人力車に)のったらせまかったです。」(小3, 7月15日)のような状況に関する説明的要素を含む叙述が多くなった。

(5) E児の3年間の発達的变化

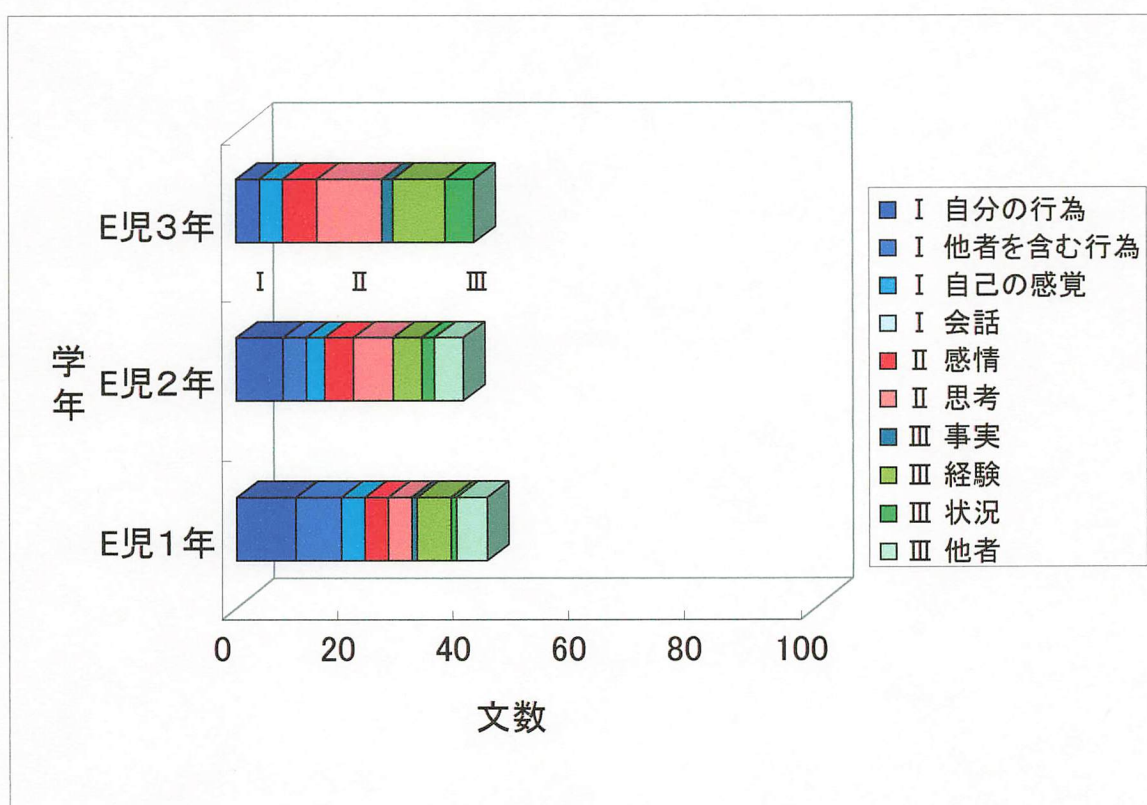


Fig 5 E児の日記文の内容分析

E児は量的には3年間通して顕著な変化がない。これは3年間を通して同じ体裁の12マスノートに1日1ページずつ書き続けてきた結果であると思われる。

E児もⅠの直接経験の要素を含む叙述が学年が上がるとともに減少した。しかも、大項目だけでなく中項目の各項目についても減少傾向であった。特に変化が大きかったのは、「(七夕の短冊についての話で、) ぼくはAくんといっしょにかいた。」(小1、7月3日)のような他者を含む行為の叙述の減少であり、小1で8文、小2で4文、そして小3では0文となった。その一方、Ⅱの感情や思考の要素を含む記述の割合やⅢの補足的要素を含む叙述が増加し、ⅡとⅢの合計を見ると、全体に占める割合は小1で51%、小2で62%、小3で81%と顕著な増加を見せている。5人の中では変化が緩慢と思われるE児も明らかに作文力がつき、文が詳しくなったことの証であると考えられる。例をあげると小1での「バスはみどり。」(7月8日)「でも、ぷーるはたのしいな。」というような単純な事物や気持ちの叙述から、「おか子パンは、みかんとストロベリーとクリームがパンの上にのってる。」(小3、7月3日)「ぼくは、カッコイイワイシャツだなと思って、パパにあげたいなと思いました。」(小3、7月14日)というような少し詳しい文が書けるようになっており、順調な発達が見えた。

第6章 研究Ⅲ：日記文中に表出される感情語の分析

第1節 目的

日記文中に表現された児童の感情状態を示す語彙の推移を明らかにし、聴覚障害児の感情表現の問題点を明らかにし、その改善策を考察する。

第2節 方法

1 対象児

研究Ⅰ、Ⅱと同様に平成11年度にA聾学校小学部第1学年に入学した聴覚以外に障害のない5名の児童。

2 日記文中に表出される感情語の分析のための資料

分析対象の日記は、第Ⅰ、Ⅱ研究と同様に児童5名の小学部1年時7月の30日間の日記、2年時7月の30日間の日記、3年時7月の30日間の日記の1名分、計90日間分の日記である。原則的に7月1日から10日間分としたが、日記を書いていない日がある場合は10日分になるよう11日以降の日記も加えて分析した。

3 分析方法

1) 各児童の3年間分の日記から学年ごとに「感情状態を示す語彙」を抽出する。

「感情状態を示す語彙」は守屋(1982)の普通小学校の児童の日記に現れた感情を表現する語彙の研究や、心理学者のカーカフ(Carkhuff, 1987)の『ヘルピングの心理学』の感情語彙のリストを参考にして、単語レベルおよび一部は句、文レベルで抽出した。

2) 抽出した語について、守屋(1982)同様、快状態を示すことばと不快状態を示すことばに分類した。さらに今回は快、不快のどちらにも入りがたい語彙を「その他」として分類した。また、さらにカーカフ(Carkhuff, 1987)を参考にして、Table 12,13,14のように快、不快の下位分類を行った。

Table 12 快状態を示すことばのリスト

1 幸せ

しあわせ、うれしい、ついでる、わくわくする、楽しい、満足している、
かんしゃしている、こうふんしている、最高の気分、生きててよかった

2 安心

おちついている、ほっとしている、平和な、おだやかな、あたたかい

3 強気

自信がある、ゆう気が出る、せっきよくてきな、がんばる

Table 13 不快状態を示すことばのリスト

1 悲しみ

かなしい、つらい、せつない、ふこうである、さびしい

2 落ちこみ

落ちこんでいる、ゆううつな、立ちあがれない、なにもする気がおきない、
ざんねん

3 いかり

ゆるせない、くやしい、むかつく、かっとする、はらだたしい、おこる、
ふゆかい、

4 おそれや不安

おそれる、こわい、気がかりである、心ばい、不安、心細い

5 弱気

自信がない、はずかしい、つかれ切る、かつ力がない、おくびょうな、

6 混乱

心をなやます、方向をうしなう、何がなんだかわからない、うろたえる、
ぜつぼうする、おかしい、へん

また、快状態、不快状態のどちらにも属さないような驚きの語彙等は Table 14 に示すようなその他に含めた。ただその驚きの語彙が内容的に快状態か不快状態のいずれかの意味で使用されていた場合は Table12,13 のリストに含めるものとする。

Table 14 その他の感情状態を示すことば

驚き
びっくり、おどろく、たまげる

第3節 結果と考察

1 全体的傾向

快状態、不快状態を示すことばのリスト等を用いて、対象となった5人の日記について分析した。Table15 に5人分の結果を合計して示す。数字は各カテゴリーに属する感情語彙数である。

Table 15 5人の児童の感情表現の変化

感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年
快	幸せ	55(66.3)	77(62.6)	71(57.7)
	安心	7(8.4)	1(0.8)	6(4.9)
	強気	1(1.2)	1(0.8)	0(0.0)
不快	悲しみ	0(0.0)	3(2.4)	6(4.9)
	落ち込み	7(8.4)	7(5.7)	9(7.3)
	怒り	0(0.0)	4(3.3)	7(5.7)
	恐れや不安	8(9.7)	11(9.0)	9(7.3)
	弱気	0(0.0)	0(0.0)	1(0.8)
	混乱	0(0.0)	1(0.8)	3(2.4)
その他	驚き	2(2.4)	16(13.0)	6(4.9)
	分類不能	3(3.6)	2(1.6)	5(4.1)
合計		83	123	123

*上記の数値は5名の児童の各学年150日分の日記文中に出てくる感情語の数である。

全体的傾向としては、小1から小2の時期に日記文中に使用される感情語の数が顕著に増加したが、小2から小3にかけてはあまり変化がなかった。小1から小2の間に感情を表すことばがよく習得され、しばらくその状態が維持されている言えるだろう。また日記という1日1ページ程度という制約のため、学年が上がるとともに感情語が増えると言っても限度があるのかもしれない。なお、感情

語がなかった日の日記は小1で83日、小2で69日、小3で65日となっており、1日の日記に感情語を使う日が学年の推移とともに増加している傾向を意味するものである。

快状態を示すことばと不快状態を示すことばの割合は圧倒的に快状態を示すことばの使用が多いことがわかる。(小1で75.9%、小2で64.2%、小3で62.6%)ただし、不快状態を示すことばは3年生になって急に増えている。(小1で18.1%、小2で18.7%、小3で28.5%)

感情の分類で見ると、快状態を示すことばの中の「幸せ」の分類に入るような感情語が群を抜いて使われている。これは5人の対象児の3年間の日記文中に出てきた感情語の62%を占める。その他は「恐れや不安」の割合が8.6%、「驚き」が7.3%、「落ち込み」が7.0%、「安心」が4.3%と続くが、いずれも10%を切る程度の割合でしか使われていない。なお、ほとんど日記文中に使われなかったものは、“自信がある”のような「強気」に分類される語や“はずかしい”

“自信がない”等の「弱気」に分類される語、さらに“心をなやます”“何かなんだかわからない”等の「混乱」に分類される語である。なお学年の推移とともに、特に変化があったのは「悲しみ」の分類に入るような語が小1の時に全く見られなかったのが、小2で3個、小3で6個となっており、小3では5人中4人の児童がこの「悲しみ」に含まれるような感情語を使っていた。さらに「怒り」に含まれるような感情語も小1では全く見受けられなかったが、小2で4個、小3で7個見受けられた。3年間でこの「怒り」に含まれる感情語を使った児童は3人であった。その他に含まれる「驚き」に含まれるような感情語は小2での分量が多いが、これは2名の児童が12個使ったため、多くなっている。

上記の第3研究の結果を見て、まず目立つのは快状態を示す感情語の多さである。守屋(1982)がE小学校のF学級の聴児の日記の内容分析をした結果によると聴児の使用する感情語について、不快状態を示す感情語を使う割合、並びに語彙の方が快状態を示す感情語より多いことを報告している。守屋の研究では対象児が小2の場合と、小2から小6の縦断的に分析したものの双方で同じような傾向が出たと報告している。例外的に快状態を示す語を使うことが多い児童もいるが、数としては少なく、自分のやりたいことをただちに行動に移すという特徴を持ったような児童であり、そのような児童は不快状態を示す感情語をあまり使わない

と述べている。また逆に一般的には不快状態を示す感情語を使う児童が多いことについて、子ども達は日記に不快な出来事を綴ることによって、不快な状態から逃れることができ、あるいは不快な状態かを解決できたかもしれないと論じている。

上記のような先行研究と比較すると、本研究の聴覚障害児の感情語の分析結果は、小学生の結果は異なっており、快状態を示す感情語が多かった。一概には言えないが、聾学校の教師や、保護者は日記を書いてもらう際、の指示として「楽しかったことを書いてね。」「思い出に残ったことを書いてね。」等の投げかけをしていて、無意識に書かせる方も書く方も楽しかったことやよかったことを書くという傾向をつくってしまったのかもしれない。また聴覚障害児は乳幼児の時期より学級の人数が少ないため、聾学校の教師等と関わる時間が多く、たくさんの話のやりとりをしているため、帰宅して日記を書く際にはある程度解決できてしまっているのではないかと考えられる。

さらに、守屋（1982）は感情語を Table16,17,18,19 に示すように4つのカテゴリーに分けている。そしてE小学校のF学級の聴児の日記を分析して、これらの語彙が日記で最初に用いられた時期について分析している。それによれば、「生理的变化と直接結びついていない感情語」例えば“たのしい”“うれしい”“おもしろい”“つまらない”のような基本的な感情語は、快・不快ともに小2のはじめには使われ始めている。「生理的变化そのものを述べた感情語」例えば“胸がスカッとした”“足がふるえた”のような感情語はその後に使われるようになるが個人差がある。しかし、概ね小3ではどの児童も使うようになるという報告をしている。今回分析した聴覚障害の日記を見ると、言語力の発達が緩やかな児童の場合は、小3になっても“たのしい”“うれしい”のような生理的变化と直接結びついていない感情語を多く使い、“胸がスカッとした”“足がふるえた”等、そのときの生理的变化そのものを述べた感情語は少ない。他の言語力があると思われる児童についても「生理的变化と直接結びついていない感情語」特に“たのしい”“うれしい”“おもしろい”“つまらない”等を中心として使う傾向がある。また「生理的变化そのものを述べた感情語」では“ドキドキした”“わくわくする”等は少し見られるが、あまり拮がらない。

Table16 生理的变化と直接結びついていないもの

快	不快
うれしい たのしい 悔いのない 我を忘れる ほか	くやしい つまらない ゆううつだ むなしい ほか

Table17 そのときの生理的变化そのものを述べたもの

快	不快
胸がスカッとした おどりがあがった 胸がわくわくする ほか	胸がドキドキした 足がふるえた 顔があつくなった ほか

Table18 感情の身体的表出の一部とみなしうるような語彙

快	不快
バンザーイ ウヒョヒョ ウツシッシー ワーイ ほか	ちくしょう！ くそっ！ バカヤロウ！ いまにみてろ！ ほか

Table19 更に抽象化されてしまったもの

快	不快
解放された気分 喜び うれしさ ほか	悩み 憎い気持ち カッとする心の動き ほか

2 個人別の3年間の感情語彙の発達的变化の検討

1) A児の3年間の感情語彙の発達的变化

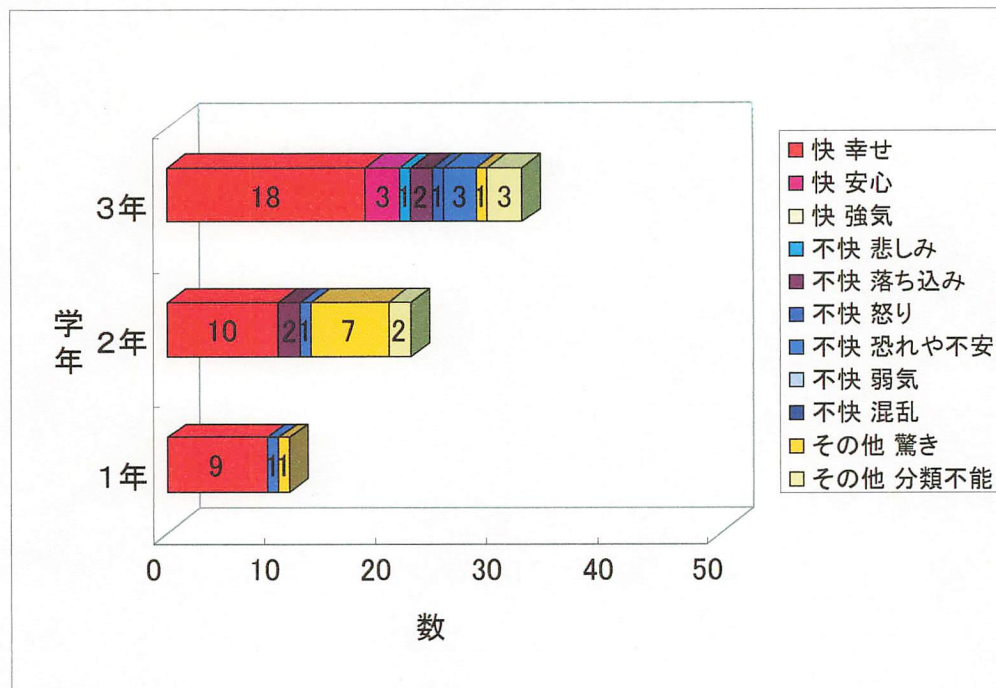


Fig 6 A児の感情表現の分類 (数)

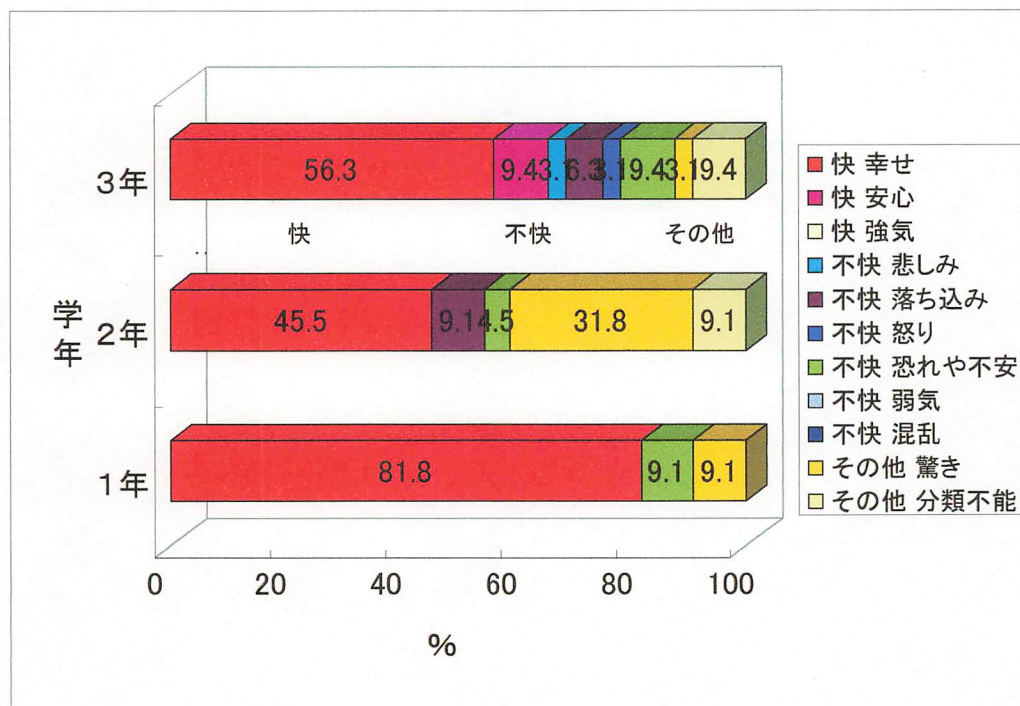


Fig 7 A児の感情表現の分類 (%)

Table 20

A児の感情表現(度数)					A児の感情表現(割合)				
感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年	感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年
快	幸せ	9	10	18	快	幸せ	81.8	45.5	56.3
	安心			3		安心			9.4
	強気					強気			
不快	悲しみ			1	不快	悲しみ			3.1
	落ち込み		2	2		落ち込み		9.1	6.3
	怒り			1		怒り			3.1
	恐れや不安	1	1	3		恐れや不安	9.1	4.5	9.4
	弱気					弱気			
	混乱					混乱			
その他	驚き	1	7	1	その他	驚き	9.1	31.8	3.1
	分類不能		2	3		分類不能		9.1	9.4

A児の感情語彙数は顕著に増加した。(小1で11個、小2で22個、小3で33個)特に小3での33個という量は、30日間の日記での個数であるので、平均すれば約1日1個、感情語が入っていることになる。

快、不快の割合を見ると、各学年ともに快状態を示す語彙が多い。(小1で81.8%、小2で45.5%、小3で65.7%)特徴的なのは小2でのその他の「驚き」の語彙が7個あることである。これはこの期間に泊まりがけの旅行に行ったこと等非日常的な経験をしたという条件もある。一方不快状態を示す語彙も学年が上がるにつれて顕著に増えている。(小1で1個、小2で3個、小3で7個)

感情の分類を見ても、小1では「幸せ」「恐れや不安」「驚き」の3種類しか表れなかったものが、小3では7種類以上表れた。特に不快の状態に含まれるような語彙が4種類も書かれていた。

Table21に示すような実際の使用語彙のレベルから見ても、小1で「うれしい」「たのしい」「おもしろい」「すごいなあ」等6種類であったのが、小2で12種類、小3で25種類と2倍の割合で増え続けた。特に、小3での「(暖かい温水プールに入った時の日記) まるでおんせんきぶんでした。」(小3、7月16日)というような例えを使った感情表現や「しょうがないなあ」(小3、8月6日)と言った聾学校の児童があまり使わない言い回しも使えているのは、A児の言語力がかなりついたことを伺わせる叙述である。

このようなことから、A児の感情は順調に分化し、それを書き言葉として表現できていることがわかる。

Table 21

A児 感情を表す語の学年推移

	快状態を表す語	不快状態を表す語	その他
小1	うれしい【幸せ】 (こころまちにしていたから)うれしい【幸せ】 たのしい(4)【幸せ】 たのしみ【幸せ】 おもしろい(2)【幸せ】	だいじょうぶかなあ【恐れや不安】	すごいなあ【驚き】
小2	たのしみ・楽しみ(5)【幸せ】 たのしい(3)【幸せ】 うれしい【幸せ】 おもしろい(3)【幸せ】	こわいなあ【恐れや不安】 つまんないなあ【落ち込み】 さんねん【落ち込み】 めんどくさい【分類不能】 くるしくて【分類不能】	びっくり(3)【驚き】 あっというまに【驚き】 すごい(3)【驚き】
小3	ワクワク【幸せ】 うれしい【幸せ】 やった【幸せ】 楽しい(4)【幸せ】 おもしろい【幸せ】 まるでおんせんきぶんでした【幸せ】 楽しみ【幸せ】 さい高【幸せ】 どきどき【幸せ】 まちきれない【幸せ】 ゆかい【幸せ】 だいじょうぶ(2)【安心】 ホッとしました【安心】	いやいや【怒り】 不あん【恐れや不安】 心ばい【恐れや不安】 へんなかんじ【恐れや不安】 しんばいごと【恐れや不安】 さんねん(2)【落ち込み】 さみしい【悲しみ】 ごちゃごちゃに【混乱】 しぶしぶ【分類不能】 好きではない【分類不能】	びっくり【驚き】 しょうがないなあ【分類不能】

2) B児の3年間の感情語彙の発達的变化

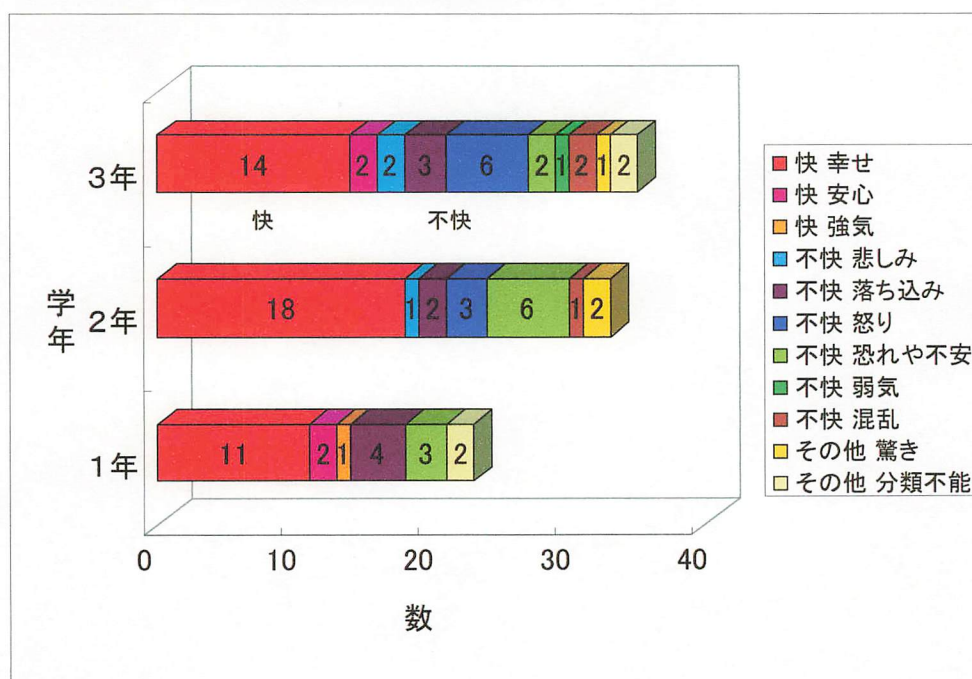


Fig 8 B児の感情表現の分類 (数)

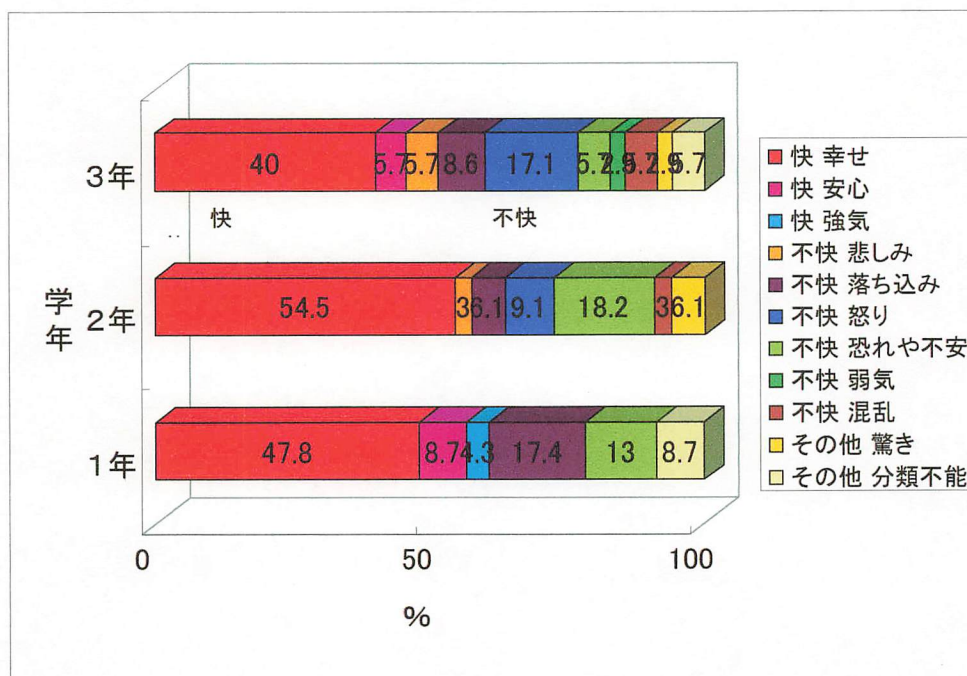


Fig 9 B児の感情表現の分類 (%)

Table 22

B児の感情表現(度数)					B児の感情表現(割合)				
感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年	感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年
快	幸せ	11	18	14	快	幸せ	47.8	54.5	40
	安心	2		2		安心	8.7		5.7
	強気	1				強気	4.3		
不快	悲しみ		1	2	不快	悲しみ		3	5.7
	落ち込み	4	2	3		落ち込み	17.4	6.1	8.6
	怒り		3	6		怒り		9.1	17.1
	恐れや不安	3	6	2		恐れや不安	13	18.2	5.7
	弱気			1		弱気			2.9
	混乱		1	2		混乱		3	5.7
その他	驚き		2	1	その他	驚き		6.1	2.9
	分類不能	2		2		分類不能	8.7		5.7

B児は文量が減っていったにも関わらず、感情語彙数は学年が上がるとともに増えた。(小1で23個、小2で33個、小3で35個) この量からも明らかなように小2、小3では平均して約1日1個程度の感情語を書いている。

快、不快の割合を見ると、小1では快状態を示す語が全体の60%と高いが、小2で54.5%となり、小3で45.7%となり、不快状態を示す語と同じ割合になっている。その不快状態を示す語は小1で30.4%、小2で39.4%となり、小3で45.7%と快状態を示す語に追いついている。B児の特徴は他の児童に比べ小1から不快状態を示す語が多い。その傾向は3年間続いた。これはB児に不快状態を示すような語彙が多かったことと、日常生活や学校生活において不快な心理状態が他の児童よりも多かったことを伺わせる。

またB児は小1より様々な感情を言葉に表しており、小1で快状態の全ての種類が書かれており、5種類以上書けていた。そして小2では7種類以上、小3ではほとんどの種類の感情表現が日記上に表れた。

Table23 の実際に使用された語彙を見ても、小1から17種類、小2で26種類、小3で34種類と顕著に増えている。

B児の日記中に出てくる感情語の特徴は他の児童には頻繁にある小1の時に頻繁に見られる「～で楽しかった」という書き方が全くなく、他の児童が使わないような語をたくさん使い始めていた。3年間通しても、他の4名の児童には見られないような感情語は、例えば「やる気がない」「満足」「フフフ・・・」「とまどう」「ガマンキレた」「つよい」「ラッキー」「さっぱり」「くるしいけれどだいじょうぶ」のようなことばである。また、「くるしいけれどだいじょうぶ」(小

1, 7月 22 日) というような単純な感情ではなく、2つの感情を含んだ表現も小1からあらわれている。

このような結果からB児は特に感情語の語彙が多く、またそれを使いこなせるだけの言語力があつたことがわかる。

Table23

B児 感情を表す語の学年推移

	快状態を表す語	不快状態を表す語	その他
小1	よい(2)【安心】 つよい【強気】 うれしい【幸せ】 どきどき【幸せ】 おもしろい(5)【幸せ】 たのしみ【幸せ】 だいじょうぶ【安心】 ラッキー【幸せ】 さっぱり【幸せ】	さんねん(2)【落ち込み】 あぶない【恐れや不安】 しんぱい(2)【恐れや不安】 がっかり(2)【落ち込み】	くるしいけれどだいじょうぶ(分類不能) どきどき(分類不能)
小2	よい【安心】 楽しい(3)【幸せ】 うれしい(2)【幸せ】 おもしろい(2)【幸せ】 楽しみ(4)【幸せ】 まちにまった【幸せ】 ワクワクウキウキ【幸せ】 ワクワク【幸せ】 ウキウキ【幸せ】 めでたしめでたし【幸せ】 さっぱり【幸せ】	イライラ【怒り】 いや【怒り】 めいわく【怒り】 ドキン【恐れや不安】 ドキッ【恐れや不安】 こわい【恐れや不安】 ふあん【恐れや不安】 心ばい【恐れや不安】 どきどき【恐れや不安】 さんねん【落ち込み】 がっかり【落ち込み】 しまった【悲しみ】 こんらん【混乱】	びっくり【驚き】 えっ【驚き】
小3	よい(2)【安心】 満足【幸せ】 ほっと【安心】 楽しむ【幸せ】 わくわく【幸せ】 楽しみ【幸せ】 バンザイ【幸せ】 おもしろい(2)【幸せ】 スタミナがつくぞー【幸せ】 フフ【幸せ】 気持ちよい【幸せ】 バンザイ【幸せ】 感動【幸せ】 うれしい【幸せ】	苦しい【怒り】 やる気がない【弱気】 が っ か り 【怒り】 ガマンキレた【怒り】 大へん【怒り】 ずるい【怒り】 負けるもんか！【怒り】 あぶない【恐れや不安】 大丈夫かな【恐れや不安】 さみしい【悲しみ】 おいしい【落ち込み】 くやしい、くやしーい【落ち込み】 泣きたい【悲しみ】 とまどう【混乱】	びっくり【驚き】 アーアーどうする【混乱】 きんちょう【分類不能】 しかたがない【分類不能】

3) C児の3年間の感情語彙の発達的变化

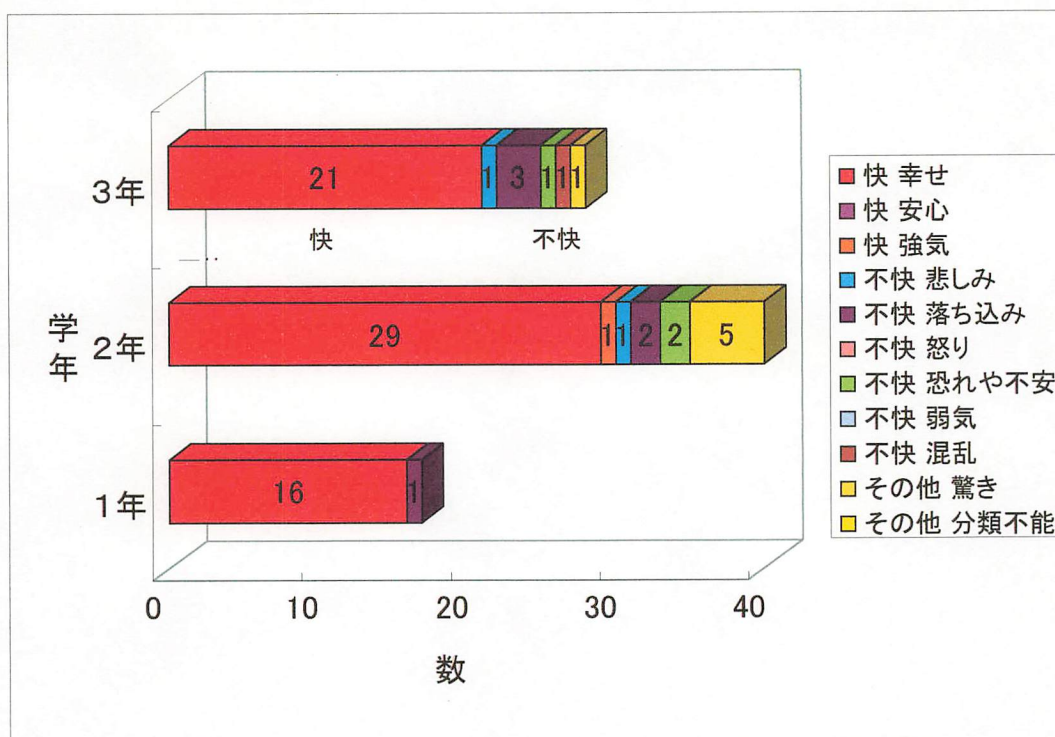


Fig 10 C児の感情表現の分類 (数)

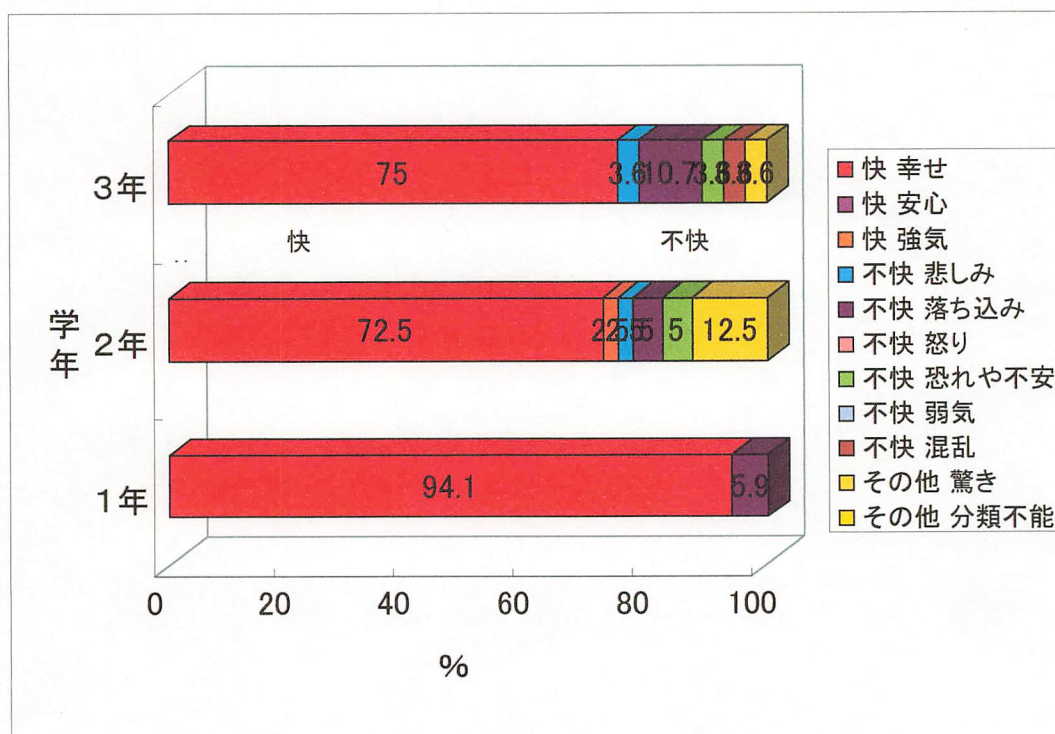


Fig 11 C児の感情表現の分類 (%)

Table 24

C児の感情表現(度数)					C児の感情表現(割合)				
感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年	感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年
快	幸せ	16	29	21	快	幸せ	94.1	72.5	75
	安心					安心			
	強気		1			強気		2.5	
不快	悲しみ		1	1	不快	悲しみ		2.5	3.6
	落ち込み	1	2	3		落ち込み	5.9	5	10.7
	怒り					怒り			
	恐れや不安		2	1		恐れや不安		5	3.6
	弱気					弱気			
	混乱			1		混乱			3.6
その他	驚き		5	1	その他	驚き		12.5	3.6
	分類不能					分類不能			

C児の感情語の語彙数は小1から小2にかけての伸びが大きい。(小1で17個、小2で40個、小3で28個)小3になり、数量的には小2より減ったが、それでも平均1日約1個程度の感情語が日記文中に含まれているということで、小3として適当な分量であると考えられる。

快状態、不快状態の語彙の割合を見ると、どの学年でも圧倒的に快状態を示す語彙が多く、小1で94.1%、小2で75%、小3で75%ある。一方不快状態を示す語彙は小1で5.9%、小2で12.5%、小3で21.5%と学年が上がるにつれ、割合が高くなっている。

感情の種類でも小1では「幸せ」と「落ち込み」の2種類であるのが、小2では「幸せ」「強気」「悲しみ」「落ち込み」「恐れや不安」「驚き」の6種類になった。小3でも6種類日記文中に表れた。

Table25に示した実際の使用語彙で見ると、小1では「うれしかった」「おもしろかった」「たのしかった」「ざんねん」が主な語彙であったのが、小2になると「がんばるぞ」「やったー」「よかったー」「楽しみだな」「さっぱりした」「かなしかった」「すごいな」「びっくりした」「こわかった」というふうに、感情の分化が見られる。C児の小2の7月9日の日記に次のような叙述がある。「(あさがおのたねをまいた話で)花がさくとあそびもできるからいいな。色水を作ったり、おし花にしたり、できるから楽しみだな。」のような「楽しみ」という語が入る叙述が5文出てくる。

このような近い将来への楽しみや、毎日の楽しかったできごとも多く感じられたのが小2の頃からだと考えられる。そのことがC児の表情が和らいだこと、日

記文に快状態を示す語彙が現れ始めてきたことと結びつくように思われる。

Table25

○児 感情を表す語の学年推移

	快状態を表す語	不快状態を表す語	その他
小1	うれしい(3)【幸せ】 楽しい(4)【幸せ】 おもしろい(9)【幸せ】	さんねん【落ち込み】 こわい(2)【恐れや不安】	
小2	うれしい(6)【幸せ】 楽しい(11)【幸せ】 おもしろい【幸せ】 いい【幸せ】 楽しみ(5)【幸せ】 やった(2)【幸せ】 さっぱり【幸せ】 よい【幸せ】 がんばるぞ【強気】	さんねん(2)【落ち込み】 こわい(2)【恐れや不安】 かなしい【悲しみ】	びっくり【驚き】 すごいな(2)【驚き】
小3	うれしい(6)【幸せ】 楽しい(6)【幸せ】 おもしろい(2)【幸せ】 楽しみ(5)【幸せ】 さっぱり【幸せ】 とてもラッキー【幸せ】	さんねん(2)【落ち込み】 こわい【恐れや不安】 がっかり【落ち込み】 かなしい【悲しみ】 まよう【混乱】	すごい【驚き】

4) D児の3年間の感情語彙の発達的变化

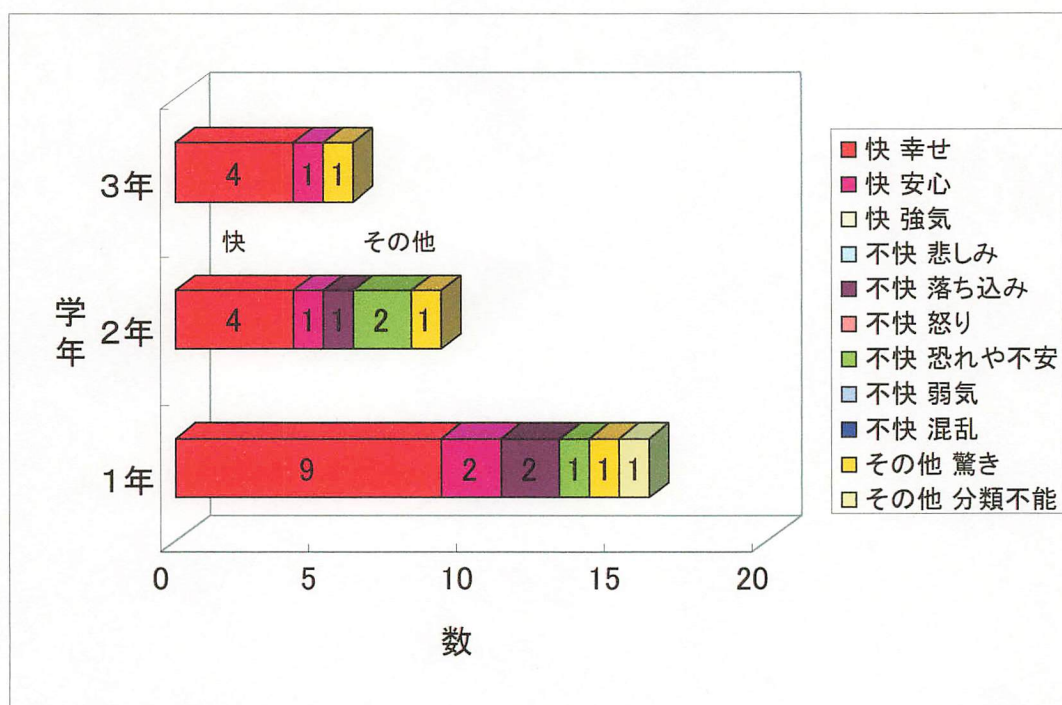


Fig 12 D児の感情表現の分類 (数)

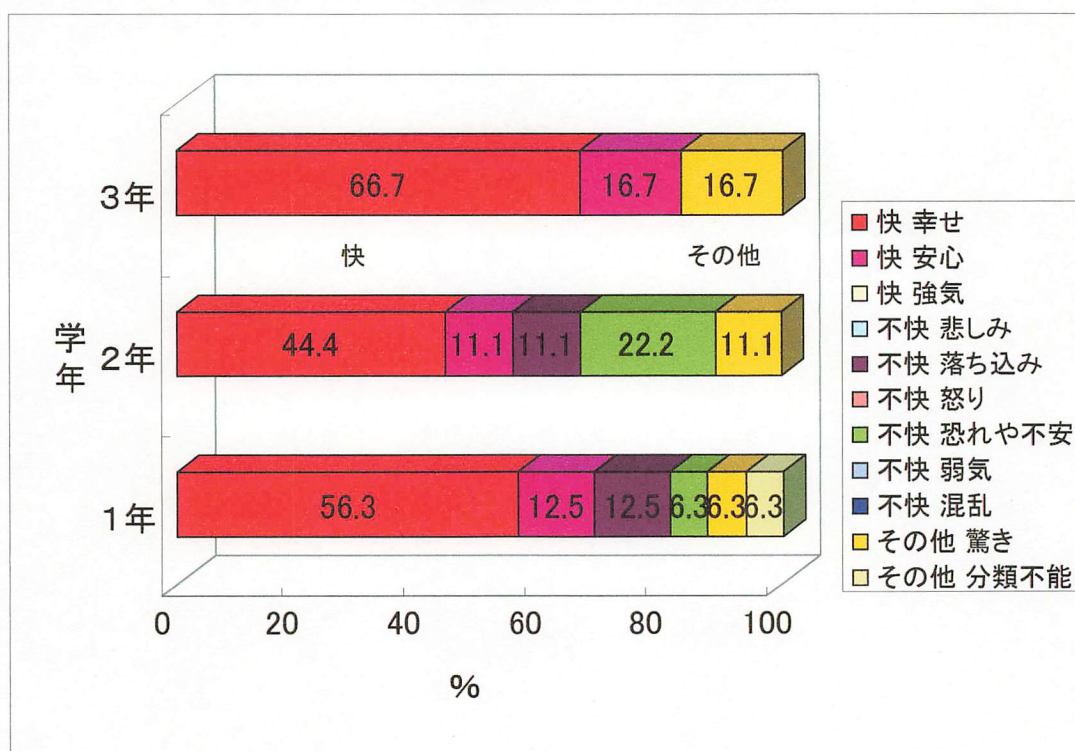


Fig 13 D児の感情表現の分類 (%)

Table 26

D児の感情表現(度数)					D児の感情表現(割合)				
感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年	感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年
快	幸せ	9	4	4	快	幸せ	56.3	44.4	66.7
	安心	2	1	1		安心	12.5	11.1	16.7
	強気					強気			
不快	悲しみ				不快	悲しみ			
	落ち込み	2	1			落ち込み	12.5	11.1	
	怒り					怒り			
	恐れや不安	1	2			恐れや不安	6.3	22.2	
	弱気					弱気			
その他	混乱				その他	混乱			
	驚き	1	1	1		驚き	6.3	11.1	16.7
	分類不能	1				分類不能	6.3		

通常は低学年3年間を考えた場合、感情語の数が増加するが、D児の場合は反対の結果が出て学年が上がってかえって減少した。小3では30日間の日記において6個しかない。これはD児が極めて自分の内面を表出しなくなっていったのではなく、「感情」よりも「思考」に分類されるような表現を多く用いたためでもある。

快、不快の割合を見ると、各学年ともに、快状態を示す語彙が多い。(小1で68.8%、小2で55.5%、小3で83.4%)小3では実際に使用された感情語自体が少ないが、不快状態を示す語が30日間で1回も書かれなかった。また、その他に含まれるような「驚き」の感情語も小1で1個、小2で1個、小3で1個といずれの学年においても少なかった。

使われた感情語自体少ないが、比較的多いのが「幸せ」の分類に入るような感情語であった。Table27に示した実際の使用語彙で見ると、「よい」「おもしろい」「たのしい」「うれしい」「楽しみ」「安心」「ほっとする」「へい気」の8種類の語彙が3年間で使われたのみであった。感情を10種類のカテゴリーで分類したが、D児が実際に3年間で使用したのはそのうちの半分の5種類に過ぎなかった。なお、快状態を示す語が8種類であるのに対し、不快状態を示す語は6種類でその他は3種類であった。

このようなことから、D児は内面には感情の分化が始まっているとは思えたが、それを日記文中には表出しないタイプであったことが伺える。

Table 27

D児 感情を表す語の学年推移

	快状態を表す語	不快状態を表す語	その他
小1	うれしい【幸せ】 おもしろい(3)【幸せ】 たのしい・楽しい(3)【幸せ】 ほっとする【安心】 よい【安心】 楽しみ【幸せ】	どきどき【恐れや不安】 しょんぼり【落ち込み】 さんねん【落ち込み】	すごい【驚き】 かわいそう【その他・憐れみ】
小2	うれしい(2)【幸せ】 楽しい【幸せ】 楽しみ【幸せ】 安心【安心】	こわい(2)【恐れや不安】 がっかり【落ち込み】	すごい【驚き】
小3	うれしい【幸せ】 たのしい・楽しい(2)【幸せ】 へい気【安心】 おもしろい【幸せ】		びっくり【驚き】

5) E児の3年間の感情語彙の発達的变化

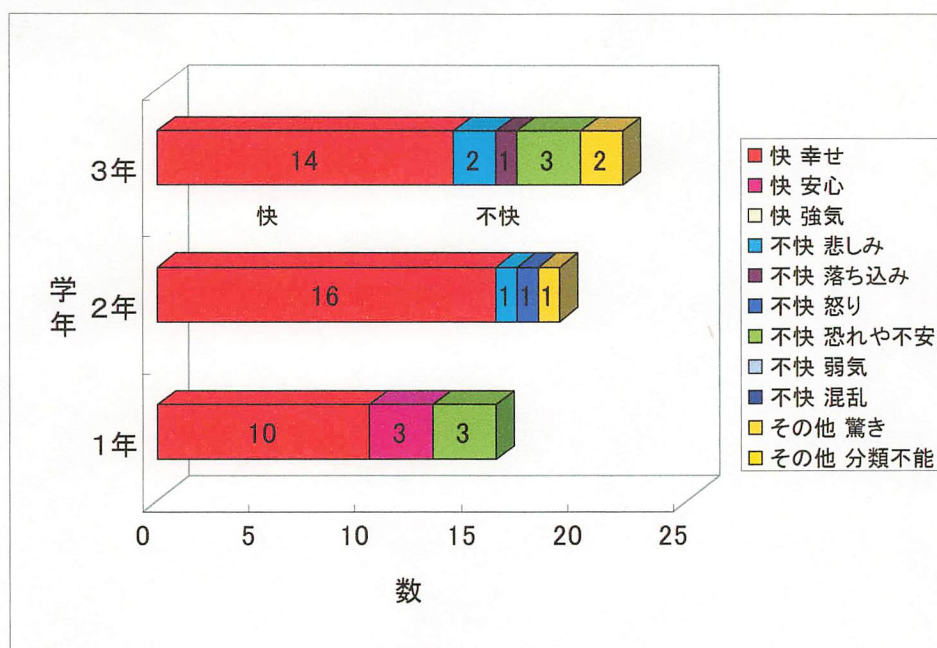


Fig 14 E児の感情表現の分類 (数)

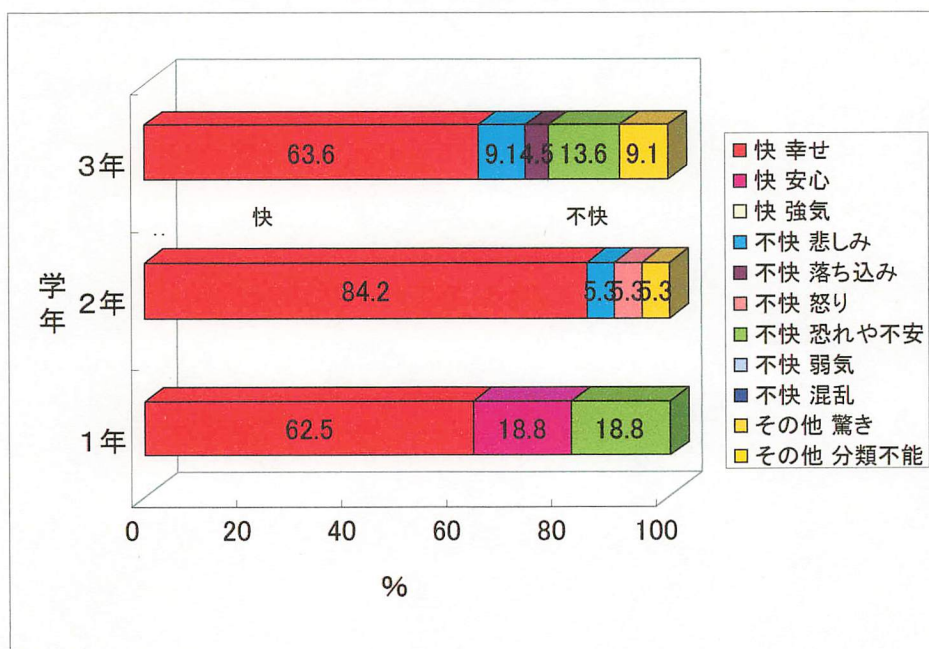


Fig 15 E児の感情表現の分類 (数)

Table 28

E児の感情表現(度数)					E児の感情表現(割合)				
感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年	感情の状態	感情の分類	1年	2年	3年
快	幸せ	10	16	14	快	幸せ	62.5	84.2	63.6
	安心	3				安心	18.8		
	強気					強気			
不快	悲しみ		1	2	不快	悲しみ		5.3	9.1
	落ち込み			1		落ち込み			4.5
	怒り		1			怒り		5.3	
	恐れや不安	3		3		恐れや不安	18.8		13.6
	弱気					弱気			
	混乱					混乱			
その他	驚き		1	2	その他	驚き		5.3	9.1
	分類不能					分類不能			

E児の感情語は学年が上がるとともに緩やかではあるが、増えている。(小1で16個、小2で19個、小3で22個) E児は3年間同じ体裁の12マスノートを使い、1日1ページずつ書いており、感情語を入れた日記を書く日が増えた。

快、不快の割合を見ると、E児も快状態を示す感情語を書く割合の方がかなり高いことがわかる。(小1で81.3%、小2で84.2%、小3で63.6%) 一方不快状態を示す感情語も小3で27.2%も書くようになってきた。

感情の分類で見ると、どの学年も「幸せ」の分類に入るような感情語を多く用いていることがわかる。E児の内面を最もよく表していた日記を以下に示す。

「きょうは、学校の(“から”の誤り)かえってまたおべんきょうをした。ぼくは毎日毎日おべんきょうをしている。おべんきょうをするのはすきです。でもテレビを見るのもすきです。ぼくは毎日がおもしろい。」(小2、7月6日)

なお、不快状態の語では、「悲しみ」に入るような感情語も増える傾向にあった。また「驚き」の分類に入るような感情語も小1で全くなかったのが、小2で5.3%、小3で9.1%と増加した。全体的に見ると、小1では「幸せ」「安心」「恐れや不安」の3種類に入る感情語しか使っていなかったが、小2では4種類に広がり、小3では5種類にまで広がった。

Table29に示した実際の使用語彙で見ると、そのときの生理的変化そのものを述べた感情語はほとんど使われていない。そして「うれしい」「たのしい」「おもしろい」のような基本的な語彙がかなり多く、異なり語彙数を見ると小1では11種類、小2では8種類、5種類とかえって減少方向にある。

このような結果からE児は日記文中に感情語を使う機会は増えてきたが、その使っている語彙はあまり伸びていないことが伺える。

Table 29

E児 感情を表す語の学年推移

	快状態を表す語	不快状態を表す語	その他
小1	うれしい(2)【幸せ】 たのしい【幸せ】 おもしろい(5)【幸せ】 すき【幸せ】 だいじょうぶ【安心】 へいき(2)【安心】 たのしみ【幸せ】	こわい(2)【恐れや不安】 あぶない【恐れや不安】	
小2	うれしい(4)【幸せ】 楽しい(2)【幸せ】 おもしろい(6)【幸せ】 すき(2)【幸せ】 楽しみ(2)【幸せ】	おこる【怒り】 かなしい【悲しみ】	すごい【驚き】
小3	うれしい(6)【幸せ】 好き【幸せ】 よい【幸せ】 おもしろい(5)【幸せ】 楽しみ【幸せ】	ドキドキ・ドキドキ(2)【恐れや不安】 心ばい【恐れや不安】 ざんねん【落ち込み】 かなしい【悲しみ】	びっくり(2)【驚き】

結論

第1節 総合考察1 聴覚障害児の日記文の内容的推移の特徴

本研究は、聴覚障害児が日々書き続けている日記文に焦点を当て、小学部低学年の3年間にどのような内容的な発達の推移があるのかを、客観的な指標によって明らかにし、それを手がかりにして今後の毎日の日記指導への示唆を得ることであった。対象はA聾学校に同じ年に入学した5名の児童で、小1の7月の日記、小2の7月の日記、小3の7月の日記を主な資料として研究を行った。

まず、第1研究では、質的分析研究の基本となる平均文数や平均文節数、自立語の異なり語彙数についての量的分析を行った。その結果、平均文数と平均文節数の推移を見ると、個人差はあるものの、一定の範囲内に収まっていて変化が顕著とは言えなかった。このことは日記と作文は少し異なり、日記は個人によって使っているノートのマス目も異なり、1日だいたい1ページを書くという制約と関係があるように思える。したがって、作文の先行研究の結果と本研究の日記の研究では少し異なる結果も出た。自立語の異なり語彙数については、個人差はあるが、大抵の場合、学年が上がるとともに使う語彙数は増加するものと考えられるが、低学年3年間を見ると特に変化が顕著であるのは、小2から小3の間である。この時期に自立語の異なり語彙数の大きな変化があることが考えられる。又、小2・小3では日記文中に使われている語彙が生活の中で使われていることばに加え、教科書に出てきたようなことばや、教師や保護者が教えた言葉も垣間見られるようになってきて、質的な向上が見られた。つまり、小学部に入って小学部生活に慣れる頃の小2から小3の時期にかけて、自立語の異なり語彙数が増えてきたと言えるかもしれない。

第2研究では、日記文の1文1文を質的に分析するために、「日記文の内容分析カテゴリー」をKJ法をもとにして作成した。これは日記文を文単位で内容的観点で分ける指標である。このカテゴリーは3つの大項目、10の中項目、53の小項目で構成した。そして、このカテゴリーを用いて5名の3年間分の日記を縦断的に分析し、文ごとにカテゴリーに分けた。その結果、小1のまだ書き言葉に慣れていない時期は、自分が経験したことを単純に書くような文が多いが、次第に感情や思考を含むような文や、その場の様子や状況等を詳しく説明するような文も増えてくる。このような傾向は言語力のある児童では小2から見え、伸びが緩やかな児童でも小3にはその傾向が明らかであった。実際の児童の文を例に挙

げると、「ぼくは、スーパーマーケットへ行きました。」のような自分の行為のみを書いた文の割合は小1では多いが、その後このような自己の単純な直接経験の文の割合はどの児童も減少し、文が詳しくなる傾向にあった。また学年の推移とともに、自分の感情や自分の思考も書けるようになっていく傾向が見られるが、感情や思考の増え方については個人差があることが確認された。

第3研究では、第2研究の内容分析カテゴリーの指標によって分けられた感情を含む叙述の中から、感情語だけを抽出し、それを「快状態を示す感情語」と「不快状態を示す感情語」と「その他」に分類した。さらにその感情語の持つ意味ごとに10のカテゴリーに分類した。その結果、個人差はあるものの聴覚障害児が日記文中に書く感情語は「快状態を示す感情語」が圧倒的に多く「不快状態を示す感情語」はそれほど多くはないことが確認された。ただ「不快状態を示す感情語」の割合も学年の推移とともに増えていた。本研究の結果は聴児の傾向とは異なるようで、聴児の場合は「不快状態を示す感情語」の割合が多いという研究がある。これについてはさらに検証が必要ではあるが、これは聴覚障害児が乳幼の頃から周囲の教師や保護者に手厚く話を聞いてもらったりする機会が多く、不快な感情を家にまで引きずらないという理由があるのかもしれない。または教師の日記に対する書かせ方の問題であるかもしれない。感情語の個数は特に、小1から小2の時期に顕著に増加した。そしてそれ以降は個人差がある。個人差が生じる1要因としては第1研究でも触れたノートのマス目の制約や1日1ページを個人によって異なるノートに書くという制約もあることが推測された。感情語彙についても大抵は学年が上がるとともに増える傾向にあることが確認された。第2研究でも明らかになったが、日記の内容面でも質的な発達を確認できたが、感情語についても質的向上が確認された。さらに言語力の発達が緩やかな児童の場合は、「うれしい」「楽しい」のような基本的な語が多く、「胸がスカッとした」「足がふるえた」等、そのときの生理的変化そのものを述べた感情語は少ないことが確認された。

以上、第1研究から第3研究を通して本研究では小1、小2、小3という区分を行ってきたが、本来は個人個人発達のスピードは異なり、緩やかな角度で発達するものといわれるため、学年の枠には入れられない部分もある。しかし学年という枠組みも一応の目安となるであろう。

第2節 総合考察2 日記文による言語指導への示唆

聴覚障害児にとって、日記は多くの場合小学部6年間の間毎日書くものであり、最も身のまわりに起きた出来事に関して書く身近なものである。それを毎日先生が見て、それにコメントを書き加えたり添削をしている。時には個人の日記をみんなの前で発表し、書かれてある内容について話し合ったりする活動や個別にそれを学習の教材として用いる場合もある。

このように毎日児童も教師も、時には保護者も関わる日記を聴覚障害児の言語指導に用いることは有効である。この研究をとおして明らかになった点を踏まえて次のようなことが示唆されるのではないかと考える。

- 1 自立語の異なり語彙数は学年の推移とともに増加しており、質的にも学習したことばを使うようになっていのが見受けられた。実際に日記上で使えるというのは定着した、または定着しつつあるということであり、習ったことばを書きことばとして定着させる機会を日記が持つことになる。したがって教師や保護者は日記に書けそうな新しい言葉が出てきた際は、日記に意図的に書かせるよう促すことも必要である。
- 2 日記文の内容については言語力の発達が緩やかな児童も、小3では感情や思考が含まれた文や、詳しい文が書けるようになってくるのは明らかであった。しかしもっと細分化して文を分析すれば、例えば他者について詳しく説明している文をあまり書かない等、個人差が明らかに見受けられる。教師は個々の児童の実態をつかみ、その児童のあまり書かないようなことがらについて、書けるようにするために、日記を書く前に教師や親と話し合いを十分するよう促す必要がある。教師はそのような個人個人のウイークポイントを知った上で毎日の日記に向かう必要がある。
- 3 日記文中に使われている感情語については大抵の場合、増えていく傾向にあると思われるが、感情語彙については停滞する場合もあるように思われる。したがって、聴覚障害児を取り巻く教師や保護者はその場にあった様々な種類の感情語を多く話しかけてあげたり、目に触れさせる必要がある。そのためにはまず、話し手である教師や親自身の感情語彙を広げる必要もある。また教師や保護者がことばに対して敏感に反応したり、場面に応じて発達にあった適当な感情語を使いこなせるだけの力を持つ必要がある。その際、「う

れしい」「楽しい」のような生理的変化と直接結びついていない感情語のみに偏ることのないよう配慮する必要がある。

- 4 感情語の分析の結果、聴覚障害児は不快状態を示す語より、快状態を示す語を多く使うが、不快状態を示す語彙の拡充にも努める必要性がある。日記の中で楽しかったことだけでなく、つらかったことや悲しかったことも書けるような働きかけも必要かもしれない。
- 5 聾学校の教師は毎日日記を見て指導を続けていくが、時には国語や自立活動のようなまとまった時間をとって、友達が書いてきた内容豊かな日記を教材にして話し合わせたりする必要もある。または内容が浅い日記についてはそれを詳しくする活動も必要である。

第2章 今後の課題

本研究で行った3つの研究をとおして以下のようなことが今後の課題と思われた。

1 分析資料について

本研究では特定のA聾学校の児童5人を対象としたが、複数の他の聾学校の児童についても同様のことが言えるのかどうか検証する必要があると思われる。また対象児童についても本研究では個人差はあるものの、自分が経験したことや思ったこと等を読み手にわかる程度に書ける児童であった。今後もう少し幅広い層の児童を分析対象とする必要がある。

2 日記分析の方法について

分析資料にした日記であるが、本研究は3年間の縦断研究ではあるが、各学年の7月の日記を分析した研究である。よってもう少し分析をする時期を増やした方が確かなデータが得られると考える。分析期間も第1第2研究では10日間、第3研究では30日間という期間で、たまたまその期間に見られた特徴であって、他の時期には特徴的とならないデータもあるかもしれない。したがって今後、1個人の日記について長期間継続的に内容分析をして、その推移を見る必要もある。

また日記文分析の単位であるが、もともと日記は1日に書いた日記全体で1つのストーリーを成すものである。よって今回の分析のように1文ずつ文を分解するのではなく、1日という単位で内容を質的に研究することも必要である。

さらに文のカテゴリーへの分類方法については、例えば1文で2つ以上の要素があることが考えられる場合などがあった。その際は文の内容を複数の研究協力者も含めて判断したが、カテゴリーに不備な面もあるかもしれない。文を内容面で分類するといった先行研究が今のところ見あたらないが、さらに客観的に分類できるカテゴリーについて検討する必要がある。カテゴリーのことについて言えば、「感情」と「思考」については、人間の内面は複雑で、本来はカテゴリー化しにくいものであると考えるが、本研究ではKJ法をもとに、又先行研究をもとに分類した。今後、特に「思考」のカテゴリーについて検討の余地が残されていると考える。

3 聴覚障害児と感情語の関係

今回、聴覚障害児は快状態を示す感情語の使用が多いことが明らかになった。ただその理由についてよく分からなかった。今後、同年齢段階の聴児、聴覚障害児双方の日記について分析をし、聴覚障害児の心理と書き言葉の関係を研究する必要がある。

附表

附表—1 児童の30日間分の日記から抽出した日々の感情表現

A児1年時

氏名	学年	月	日	感情語	分類
A児	1年	7月	1	日記なし	日記なし
	1年	7月	2	日記なし	日記なし
	1年	7月	3	日記なし	日記なし
	1年	7月	4	日記なし	日記なし
	1年	7月	5	うれしいです	幸せ
	1年	7月	6	—	—
	1年	7月	7	—	—
	1年	7月	8	—	—
	1年	7月	9	日記なし	日記なし
	1年	7月	10	たのしかったです	幸せ
	1年	7月	11	すごいなあとおもいました	驚き
	1年	7月	11	たのしかったです	幸せ
	1年	7月	12	日記なし	日記なし
	1年	7月	13	—	—
	1年	7月	14	日記なし	日記なし
	1年	7月	15	たのしかったです	幸せ
	1年	7月	16	たのしい(一がっきだったです)	幸せ
	1年	7月	17	—	—
	1年	7月	18	日記なし	日記なし
	1年	7月	19	—	—
	1年	7月	20	—	—
	1年	7月	21	たのしみにしていました	幸せ
	1年	7月	22	—	—
	1年	7月	23	—	—
	1年	7月	24	—	—
	1年	7月	25	—	—
	1年	7月	26	だいじょうぶかなあとおもいました (心まちにしていたから), うれしい です。	恐れや不安 幸せ
	1年	7月	27	—	—
	1年	7月	28	—	—
	1年	7月	29	—	—
	1年	7月	30	—	—
	1年	7月	31	おもしろかったです	幸せ
	1年	8月	1	—	—
	1年	8月	2	—	—
	1年	8月	3	日記なし	日記なし
	1年	8月	4	おもしろかったです	幸せ
	1年	8月	5	—	—
	1年	8月	6	日記なし	日記なし
	1年	8月	7	日記なし	日記なし
	1年	8月	8	—	—
	1年	8月	9	日記なし	日記なし
	1年	8月	10	日記なし	日記なし
	1年	8月	11	—	—
	1年	8月	12	—	—

A児2年時

2年	7月	1	—	—
2年	7月	2	つまんないなあとおもいました	落ち込み
2年	7月	2	たのしみだなあとおもいました	幸せ
2年	7月	3	日記なし	日記なし
2年	7月	4	—	—
2年	7月	5	—	—
2年	7月	6	—	—
2年	7月	7	—	—
2年	7月	8	—	—
2年	7月	9	—	—
2年	7月	10	—	—
2年	7月	11	日記なし	日記なし
2年	7月	12	たのしかったです	幸せ
2年	7月	13	日記なし	日記なし
2年	7月	14	日記なし	日記なし
2年	7月	15	びっくりしました	驚き
2年	7月	15	うれしかったです	幸せ
2年	7月	16	たのしみです	幸せ
2年	7月	17	—	—
2年	7月	18	たのしみにしています	幸せ
2年	7月	18	おもしろいからです	幸せ
2年	7月	19	日記なし	日記なし
2年	7月	20	びっくりしました	驚き
2年	7月	21	めんどくさい	その他
2年	7月	21	おもしろかったです	幸せ
2年	7月	22	びっくりしました	驚き
2年	7月	23	あっというまに	驚き
2年	7月	24	ざんねんでした	落ち込み
2年	7月	25	すごかったです	驚き
2年	7月	25	すごいなと思いました	驚き
2年	7月	26	日記なし	日記なし
2年	7月	27	—	—
2年	7月	28	—	—
2年	7月	29	くるしくて	その他
2年	7月	29	楽しみです	幸せ
2年	7月	30	—	—
2年	7月	31	すごいなあとおもいました	驚き
2年	8月	1	—	—
2年	8月	2	—	—
2年	8月	3	こわいなあと思いました	恐れや不安
2年	8月	3	たのしかったです	幸せ
2年	8月	4	たのしい(一日でした)	幸せ
2年	8月	5	—	—

A児 3 年時

	3年	7月	1	日記なし		日記なし
	3年	7月	2	日記なし		日記なし
	3年	7月	3	日記なし		日記なし
	3年	7月	4	日記なし		日記なし
	3年	7月	5	日記なし		日記なし
	3年	7月	6	楽しみです		幸せ
	3年	7月	7	どきどきしていました		幸せ
	3年	7月	8	楽しみです		幸せ
	3年	7月	8	まちきれないです		幸せ
	3年	7月	9	日記なし		日記なし
	3年	7月	10	日記なし		日記なし
	3年	7月	11	日記なし		日記なし
	3年	7月	12	日記なし		日記なし
	3年	7月	13	日記なし		日記なし
	3年	7月	14	日記なし		日記なし
	3年	7月	15	日記なし		日記なし
	3年	7月	16	まるでおんせんきぶんでした		幸せ
	3年	7月	17	楽しみは(つうちひょうです)		幸せ
	3年	7月	17	楽しみです		幸せ
	3年	7月	18	日記なし		日記なし
	3年	7月	19	日記なし		日記なし
	3年	7月	20	日記なし		日記なし
	3年	7月	21	日記なし		日記なし
	3年	7月	22	日記なし		日記なし
	3年	7月	23	やったと思いました		幸せ
	3年	7月	24	—		—
	3年	7月	25	ぞんねんでした		落ち込み
	3年	7月	26	さい高の(夕すずみ会になりました)		幸せ
	3年	7月	27	うれしいです		幸せ
	3年	7月	27	楽しいです		幸せ
	3年	7月	27	ワクワクしています		幸せ
	3年	7月	28	(頭の中がズーっと)ごちやごちやになっちゃってます。		混乱
	3年	7月	29	—		—
	3年	7月	30	—		—
	3年	7月	31	やったあとと思いました		幸せ

3年	8月	1	楽しいです	幸せ
3年	8月	1	さみしいです	悲しみ
3年	8月	2	びっくりしました	驚き
3年	8月	2	不あんだなあと心ばいになってきました。	恐れや不安
3年	8月	3	—	—
3年	8月	4	だいじょうぶだなあと思いました	安心
3年	8月	5	とくに楽しかったのが、(ゆきあそびです)	幸せ
3年	8月	5	本当にゆかいなところでした	幸せ
3年	8月	6	それはしょうがないなあと思いまし	その他
3年	8月	7	—	—
3年	8月	8	—	—
3年	8月	9	—	—
3年	8月	10	ぼくはいやいやあそんでいますが、	怒り
3年	8月	11	—	—
3年	8月	12	おもしろいなあと思いました	幸せ
3年	8月	12	一番楽しかったです	幸せ
3年	8月	13	だいじょうぶだけど、	安心
3年	8月	13	へんなかんじがしています	恐れや不安
3年	8月	14	ざんねんでした	落ち込み
3年	8月	14	しぶしぶ(やってあげました)	その他
3年	8月	15	一つしんぱいごとがあるのです。	恐れや不安
3年	8月	16	ホッとしました	安心
3年	8月	16	あまり好きではありません	その他

B児の1年時

B児	1年	7月	1	—	—
	1年	7月	2	—	—
	1年	7月	3	さんねん	落ち込み
	1年	7月	4	あぶないとおもったよ	恐れや不安
	1年	7月	4	よかったね	安心
	1年	7月	4	(ぼくが)つよいね。	強気
	1年	7月	5	—	—
	1年	7月	6	—	—
	1年	7月	7	うれしかったよ	幸せ
	1年	7月	7	どきどきしたよ	幸せ
	1年	7月	7	しんぱいな	恐れや不安
	1年	7月	7	がっかりしたよ	落ち込み
	1年	7月	7	さんねんだとおもったよ	落ち込み
	1年	7月	8	とてもおもしろかったよ	幸せ
	1年	7月	9	たのしみだよ	幸せ
	1年	7月	9	おもしろかったよ	幸せ
	1年	7月	10	おもしろいね	幸せ
	1年	7月	11	だいじょうぶだよ	安心
	1年	7月	12	—	—
	1年	7月	13	しんぱいだった	恐れや不安
	1年	7月	13	よかったと(やった)おもったよ	幸せ
	1年	7月	14	—	—
	1年	7月	15	がっかりしたよ	落ち込み
	1年	7月	16	—	—
	1年	7月	17	—	—
	1年	7月	18	おもしろいよ	幸せ
	1年	7月	19	「ラッキーだ」とおもったよ	幸せ
	1年	7月	20	—	—
	1年	7月	21	—	—
	1年	7月	22	くるしいけれどだいじょうぶ	その他
	1年	7月	23	—	—
	1年	7月	24	—	—
	1年	7月	25	—	—
	1年	7月	26	—	—
	1年	7月	27	さっぱりしたよ	幸せ
	1年	7月	28	おもしろかったよ	幸せ
	1年	7月	29	どきどきしたよ	その他
	1年	7月	30	—	—

B児2年時

B児	2年	7月	1	うれしかったです	幸せ
	2年	7月	2	イライラして	怒り
	2年	7月	2	ドキンとしました	恐れや不安
	2年	7月	3	ドキッとしました	恐れや不安
	2年	7月	4	楽しみです	幸せ
	2年	7月	4	びっくりしました	驚き
	2年	7月	4	こわかったです	恐れや不安
	2年	7月	5	—	—
	2年	7月	6	ふあんでした	恐れや不安
	2年	7月	7	ワクワクウキウキします	幸せ
	2年	7月	7	心ばいでねむれません	恐れや不安
	2年	7月	8	—	—
	2年	7月	9	いやだな	怒り
	2年	7月	10	こまったな	混乱
	2年	7月	10	楽しみです	幸せ
	2年	7月	11	まちにまった	幸せ
	2年	7月	11	ワクワクして	幸せ
	2年	7月	11	とても楽しかったです	幸せ
	2年	7月	11	楽しみです	幸せ
	2年	7月	13	楽しかった	幸せ
	2年	7月	14	ざんねん	落ち込み
	2年	7月	15	とてもたのしかったので	幸せ
	2年	7月	16	めいわくだ！	怒り
	2年	7月	17	—	—
	2年	7月	18	えっ—	驚き
	2年	7月	19	—	—
	2年	7月	20	楽しみです	幸せ
	2年	7月	21	—	—
	2年	7月	22	がっかりしました	落ち込み
	2年	7月	23	—	—
	2年	7月	24	ウキウキと	幸せ
	2年	7月	25	ドキドキしました	恐れや不安
	2年	7月	26	しまったとおもいました	悲しみ
	2年	7月	26	よかったね	幸せ
	2年	7月	26	めでたしめでたし	幸せ
	2年	7月	27	—	—
	2年	7月	28	とてもうれしかったです	幸せ
	2年	7月	28	おもしろかったです	幸せ
	2年	7月	28	おもしろいです	幸せ
	2年	7月	29	—	—
	2年	7月	30	さっぱりしました	幸せ

B児3年時

B児	3年	7月	1	楽しんでいました	幸せ
	3年	7月	1	くやしかったです	落ち込み
	3年	7月	2	—	—
	3年	7月	3	わくわくわくわく	幸せ
	3年	7月	3	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	4	日記なし	日記なし
	3年	7月	5	バンザイ	幸せ
	3年	7月	6	日記なし	日記なし
	3年	7月	7	日記なし	日記なし
	3年	7月	8	おいしい!	落ち込み
	3年	7月	9	—	—
	3年	7月	10・11	おもしろかったです	幸せ
	3年	7月	10・11	おもしろかったです	幸せ
	3年	7月	12	—	—
	3年	7月	13	苦しい	怒り
	3年	7月	14	—	—
	3年	7月	15	—	—
	3年	7月	16	—	—
	3年	7月	17	—	—
	3年	7月	18	—	—
	3年	7月	19	満足しました	幸せ
	3年	7月	20	—	—
	3年	7月	21	びっくりしたのは(花火の場所でした)	驚き
	3年	7月	21	フッフそれはね……	幸せ
	3年	7月	21	あぶないなと思いました	恐れや不安
	3年	7月	21	よかった	安心
	3年	7月	22	が っ か り し ま し た	怒り
	3年	7月	23	とても気持ちよかったです	幸せ
	3年	7月	24	やる気がないですね	弱気
	3年	7月	25	大丈夫かな?	恐れや不安
	3年	7月	26	バンザイ	幸せ
	3年	7月	26	ちっとさみしいです	悲しみ
	3年	7月	26	(猛暑)ガマンキレた	怒り
	3年	7月	26	ア—ア—どうする?	混乱
	3年	7月	27	—	—
	3年	7月	28	ぼくも泣きたい気持ちになりました	悲しみ
	3年	7月	28	くやしーい	落ち込み
	3年	7月	29	—	—
	3年	7月	30	(思ってたさって)感動しました。	幸せ
	3年	7月	31	大へんだった	怒り
	3年	7月	31	よかったです	幸せ
	3年	7月	31	ほっとしたそうです	安心

	3年	8月	1	—	—
	3年	8月	1	うれしかったです	幸せ
	3年	8月	1	スタミナがつくぞー！	幸せ
	3年	8月	2	きんしょうしてしまいました	その他
	3年	8月	2	とまどいました	混乱
	3年	8月	2	ずるいです	怒り
	3年	8月	2	しかたがありません	その他
	3年	8月	2	負けるもんか！！	怒り

C児1年時

氏名	学年	月	日	感情語	分類
C児	1年	7月	1	—	—
	1年	7月	2	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	3	—	—
	1年	7月	4	楽しかった	幸せ
	1年	7月	5	うれしかった	幸せ
	1年	7月	6	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	7	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	8	うれしいな	幸せ
	1年	7月	9	—	—
	1年	7月	10	—	—
	1年	7月	11	—	—
	1年	7月	12	たのしかった	幸せ
	1年	7月	13	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	13	たのしかった	幸せ
	1年	7月	14	—	—
	1年	7月	15	—	—
	1年	7月	16	—	—
	1年	7月	17	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	18	—	—
	1年	7月	19	おもしろい(かがみ)	幸せ
	1年	7月	19	たのしかったよ	幸せ
	1年	7月	20	—	—
	1年	7月	21	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	22	ざんねん	落ち込み
	1年	7月	22	うれしかった	幸せ
	1年	7月	23	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	24	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	25	—	—
	1年	7月	26	—	—
	1年	7月	27	—	—
	1年	7月	28	—	—
	1年	7月	29	日記なし	日記なし
	1年	7月	30	—	—
	1年	7月	31	—	—

C児 2年時

C児	2年	7月	1	—	—
	2年	7月	2	—	—
	2年	7月	3	こわかった	恐れや不安
	2年	7月	3	びっくりした	驚き
	2年	7月	4	こわかった	恐れや不安
	2年	7月	5	—	—
	2年	7月	6	楽しかった	幸せ
	2年	7月	6	うれしかった	幸せ
	2年	7月	7	うれしかった	幸せ
	2年	7月	7	がんばるぞ	強気
	2年	7月	8	楽しく(あそべた)	幸せ
	2年	7月	9	いいな	幸せ
	2年	7月	9	楽しみだな	幸せ
	2年	7月	10	やったー	幸せ
	2年	7月	11・12	楽しかった	幸せ
	2年	7月	11・12	楽しかった	幸せ
	2年	7月	11・12	楽しかった	幸せ
	2年	7月	11・12	おもしろかった	幸せ
	2年	7月	11・12	楽しかった	幸せ
	2年	7月	13	—	—
	2年	7月	14	うれしかった	幸せ
	2年	7月	14	楽しかったー	幸せ
	2年	7月	15	楽しみだな	幸せ
	2年	7月	15	楽しみだな	幸せ
	2年	7月	16	かなしかった	悲しみ
	2年	7月	16	おもしろかった	幸せ
	2年	7月	17	うれしかった	幸せ
	2年	7月	18	さっぱりした	幸せ
	2年	7月	19	うれしいな	幸せ
	2年	7月	19	楽しみだな	幸せ
	2年	7月	20	楽しかった	幸せ
	2年	7月	20	楽しかった	幸せ
	2年	7月	20	楽しみだな	幸せ
	2年	7月	21	すごいなー	驚き
	2年	7月	21	楽しかった	幸せ
	2年	7月	22	残念だった	落ち込み
	2年	7月	22	よかったー	幸せ
	2年	7月	22	うれしいなー	幸せ
	2年	7月	22	やったー	幸せ
	2年	7月	23	びっくりした	驚き
	2年	7月	24	—	—
	2年	7月	25	残念だった	落ち込み
	2年	7月	25	びっくりした	驚き
	2年	7月	26	—	—
	2年	7月	27	—	—
	2年	7月	28	—	—
	2年	7月	29	楽しかった	幸せ
	2年	7月	29	すごいなー	驚き
	2年	7月	30	—	—

C児3年時

C児	3年	7月	1	うれしかった	幸せ
	3年	7月	1	楽しかった	幸せ
	3年	7月	2	うれしかった	幸せ
	3年	7月	2	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	3	—	—
	3年	7月	4	日記なし	日記なし
	3年	7月	5	すごいなと思った	驚き
	3年	7月	5	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	6	日記なし	日記なし
	3年	7月	7	日記なし	日記なし
	3年	7月	8	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	9	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	10	日記なし	日記なし
	3年	7月	11	楽しかったのは(出し物です)	幸せ
	3年	7月	11	楽しかった	幸せ
	3年	7月	12	日記なし	日記なし
	3年	7月	13	ざんねんだった	落ち込み
	3年	7月	14	—	—
	3年	7月	15	—	—
	3年	7月	16	—	—
	3年	7月	17	うれしかった	幸せ
	3年	7月	18	さっぱりした	幸せ
	3年	7月	19	とってもラッキー	幸せ
	3年	7月	20	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	21	がっかりだな	落ち込み
	3年	7月	21	楽しかった	幸せ
	3年	7月	22	うれしかった	幸せ
	3年	7月	23	楽しかった	幸せ
	3年	7月	24	—	—
	3年	7月	25	こわかった	恐れや不安
	3年	7月	25	ざんねんだった	落ち込み
	3年	7月	25	うれしかった	幸せ
	3年	7月	26	—	—
	3年	7月	27	—	—
	3年	7月	28	まよっています	混乱
	3年	7月	28	おもしろかった	幸せ
	3年	7月	29	—	—
	3年	7月	30	おもしろかった	幸せ
	3年	7月	30	かなしかった	悲しみ
	3年	7月	31	楽しかった	幸せ
	3年	8月	1	うれしかった	幸せ
	3年	8月	2	—	—
	3年	8月	3	—	—

D児1年時

氏名	学年	月	日	感情語	分類
D児	1年	7月	1	日記なし	日記なし
	1年	7月	2	日記なし	日記なし
	1年	7月	3	日記なし	日記なし
	1年	7月	4	日記なし	日記なし
	1年	7月	5	おもしろかったです	幸せ
	1年	7月	6	—	—
	1年	7月	7	—	—
	1年	7月	8	—	—
	1年	7月	9	日記なし	日記なし
	1年	7月	10	日記なし	日記なし
	1年	7月	11	—	—
	1年	7月	12	日記なし	日記なし
	1年	7月	13	たのしみです	幸せ
	1年	7月	14	「すごいなあ。」っておもいました。	驚き
	1年	7月	15	ドキドキしました	恐れや不安
	1年	7月	15	ほっとしました	安心
	1年	7月	16	—	—
	1年	7月	17	日記なし	日記なし
	1年	7月	18	かわいそうだなあっておもいまし	その他(憐れみ)
	1年	7月	19	—	—
	1年	7月	20	しょんぼりしました	落ち込み
	1年	7月	20	たのしかったです	幸せ
	1年	7月	21	おもしろかったです	幸せ
	1年	7月	22	—	—
	1年	7月	23	—	—
	1年	7月	24	—	—
	1年	7月	25	—	—
	1年	7月	26	うれしかったです	幸せ
	1年	7月	27	よかったきもちになったです	安心
	1年	7月	28	—	—
	1年	7月	29	—	—
	1年	7月	30	おもしろかったです	幸せ
	1年	7月	31	—	—
	1年	8月	1	日記なし	日記なし
	1年	8月	2	—	—
	1年	8月	3	日記なし	日記なし
	1年	8月	4	—	—
	1年	8月	5	日記なし	日記なし
	1年	8月	6	—	—
	1年	8月	7	日記なし	日記なし
	1年	8月	8	楽しかったです	幸せ
	1年	8月	8	楽しかったです	幸せ
	1年	8月	9	日記なし	日記なし
	1年	8月	10	残念でした	落ち込み
	1年	8月	11	楽しかったです	幸せ

D児 2年時

D児	2年	7月	1	—	—
	2年	7月	2	—	—
	2年	7月	3	日記なし	日記なし
	2年	7月	4	—	—
	2年	7月	5	—	—
	2年	7月	6	日記なし	日記なし
	2年	7月	7	—	—
	2年	7月	8	—	—
	2年	7月	9	—	—
	2年	7月	10	日記なし	日記なし
	2年	7月	11	日記なし	日記なし
	2年	7月	12	日記なし	日記なし
	2年	7月	13	日記なし	日記なし
	2年	7月	14	日記なし	日記なし
	2年	7月	15	—	—
	2年	7月	16	楽しかったです	幸せ
	2年	7月	17	—	—
	2年	7月	18	—	—
	2年	7月	19	日記なし	日記なし
	2年	7月	20	—	—
	2年	7月	21	—	—
	2年	7月	22	—	—
	2年	7月	23	—	—
	2年	7月	24	—	—
	2年	7月	25	がっかり	落ち込み
	2年	7月	25	うれしかったです	幸せ
	2年	7月	26	—	—
	2年	7月	27	—	—
	2年	7月	28	こわかった	恐れや不安
	2年	7月	29	—	—
	2年	7月	30	—	—
	2年	7月	31	うれしいきもちでした	幸せ
	2年	7月	31	すごい(いえでした)	驚き
				以後10月5日まで日記なし	
	2年	10月	6	—	—
	2年	10月	7	楽しみです	幸せ
	2年	10月	8	日記なし	日記なし
	2年	10月	9	—	—
	2年	10月	10	—	—
	2年	10月	11	よかったです	安心
	2年	10月	11	こわそうだとおもいました	恐れや不安
	2年	10月	12	—	—

D児3年時

D児	3年	7月	1	日記なし		日記なし
	3年	7月	2	日記なし		日記なし
	3年	7月	3	日記なし		日記なし
	3年	7月	4	日記なし		日記なし
	3年	7月	5	日記なし		日記なし
	3年	7月	6	—		—
	3年	7月	7	—		—
	3年	7月	8	—		—
	3年	7月	9	日記なし		日記なし
	3年	7月	10	日記なし		日記なし
	3年	7月	11	日記なし		日記なし
	3年	7月	12	日記なし		日記なし
	3年	7月	13	—		—
	3年	7月	14	—		—
	3年	7月	15	へい気でした		安心
	3年	7月	15	びっくりしました		驚き
	3年	7月	16	—		—
	3年	7月	17	—		—
	3年	7月	18	日記なし		日記なし
	3年	7月	19	日記なし		日記なし
	3年	7月	20	日記なし		日記なし
	3年	7月	21	日記なし		日記なし
	3年	7月	22	日記なし		日記なし
	3年	7月	23	日記なし		日記なし
	3年	7月	24	—		—
	3年	7月	25	—		—
	3年	7月	26	日記なし		日記なし
	3年	7月	27	日記なし		日記なし
	3年	7月	28・29	たのしかったです		幸せ
	3年	7月	30	—		—
	3年	7月	31	日記なし		日記なし
	3年	8月	1	—		—
	3年	8月	2	—		—
	3年	8月	3	日記なし		日記なし
	3年	8月	4	楽しかったです		幸せ
	3年	8月	5	—		—
	3年	8月	6	—		—
	3年	8月	7	とてもおもしろくて(ずーっとやっていました)		幸せ
	3年	8月	8	—		—
	3年	8月	9	—		—
	3年	8月	10	—		—
	3年	8月	11	—		—
	3年	8月	12	—		—
	3年	8月	13	—		—
	3年	8月	14	—		—
	3年	8月	15	うれしかったです		幸せ
	3年	8月	16	—		—
	3年	8月	17	—		—
	3年	8月	18	—		—

E児1年時

E児	1年	7月	1	たのしいな	幸せ
	1年	7月	2	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	3	—	—
	1年	7月	4	—	—
	1年	7月	5	—	—
	1年	7月	6	うれしかった	幸せ
	1年	7月	7	—	—
	1年	7月	8	—	—
	1年	7月	9	へいきだった	安心
	1年	7月	10	—	—
	1年	7月	11	—	—
	1年	7月	12	—	—
	1年	7月	13	へいきだった	安心
	1年	7月	14	—	—
	1年	7月	15	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	16	—	—
	1年	7月	17	うれしかった	幸せ
	1年	7月	18	—	—
	1年	7月	19	—	—
	1年	7月	20	—	—
	1年	7月	21	こわいな	恐れや不安
	1年	7月	22	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	23	—	—
	1年	7月	24	あぶないっておもった	恐れや不安
	1年	7月	24	だいじょうぶだった	安心
	1年	7月	24	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	25	—	—
	1年	7月	26	おもしろかった	幸せ
	1年	7月	27	すぎ	幸せ
	1年	7月	28	たのしみだな	幸せ
	1年	7月	29	—	—
	1年	7月	30	こわかった	恐れや不安

E児 2年時

E児	2年	7月	1	—	—	—
	2年	7月	2	楽しみです		幸せ
	2年	7月	3	—		—
	2年	7月	4	—		—
	2年	7月	5	おもしろいなと思う		幸せ
	2年	7月	6	おもしろい		幸せ
	2年	7月	7	—		—
	2年	7月	8	—		—
	2年	7月	9	—		—
	2年	7月	10	—		—
	2年	7月	11	日記なし		日記なし
	2年	7月	12	日記なし		日記なし
	2年	7月	13	—		—
	2年	7月	14	—		—
	2年	7月	15	うれしい		幸せ
	2年	7月	16	かなしい		悲しみ
	2年	7月	17	楽しかった		幸せ
	2年	7月	17	すぎです		幸せ
	2年	7月	18	うれしい		幸せ
	2年	7月	19	おもしろかったのは(プールと林間学校)		幸せ
	2年	7月	19	とってもうれしい		幸せ
	2年	7月	20	楽しみにしていたのに		幸せ
	2年	7月	21	—		—
	2年	7月	22	おもしろかった		幸せ
	2年	7月	23	—		—
	2年	7月	24	—		—
	2年	7月	25	おもしろかった		幸せ
	2年	7月	26	—		—
	2年	7月	27	すぎです		幸せ
	2年	7月	28	—		—
	2年	7月	29	すごかった		驚き
	2年	7月	30	とても楽しかった		幸せ
	2年	7月	31	おこって		怒り
	2年	7月	31	おもしろかった		幸せ
	2年	8月	1	うれしかった		幸せ

E児3年時

E児	3年	7月	1	—	—
	3年	7月	2	うれしいです	幸せ
	3年	7月	3	びっくりした	驚き
	3年	7月	4	日記なし	日記なし
	3年	7月	5	かなしかった	悲しみ
	3年	7月	6	好きです	幸せ
	3年	7月	6	うれしかった	幸せ
	3年	7月	7	日記なし	日記なし
	3年	7月	8	—	—
	3年	7月	9	ざんねんだな	落ち込み
	3年	7月	10	日記なし	日記なし
	3年	7月	11	日記なし	日記なし
	3年	7月	12	ドキドキする	恐れや不安
	3年	7月	13	とってもうれしかった	幸せ
	3年	7月	14	—	—
	3年	7月	15	—	—
	3年	7月	16	よかったな	幸せ
	3年	7月	17	—	—
	3年	7月	18	心ばいだなと思いました	恐れや不安
	3年	7月	19	どきどきしました	恐れや不安
	3年	7月	19	うれしかった	幸せ
	3年	7月	20	おもしろかった	幸せ
	3年	7月	21	かなしくなった	悲しみ
	3年	7月	22	おもしろかった	幸せ
	3年	7月	22	びっくりした	驚き
	3年	7月	23	—	—
	3年	7月	24	楽しみだな	幸せ
	3年	7月	25	日記なし	日記なし
	3年	7月	26	おもしろかった	幸せ
	3年	7月	27	—	—
	3年	7月	28	—	—
	3年	7月	29	—	—
	3年	7月	30	—	—
	3年	7月	31	おもしろかった	幸せ
	3年	8月	1	うれしいな	幸せ
	3年	8月	2	おもしろかった	幸せ
	3年	8月	3	うれしかった	幸せ
	3年	8月	4	—	—

文献

〔引用文献〕

- 遠藤祐「ろう生徒の文章表現における誤りの諸傾向について」全日聾研発表集録・1953, 255 - 262.
- 堀田通「児童の日記文の内容と叙述力についての考察」全日聾研発表集録・1977, 82-83.
- 井口浩一「日記指導により書くことへの意欲を高め書く力をつける」全日聾研発表集録・1993, 128-129.
- 井原栄二, 草薙進郎, 都築繁幸(1982); 聴覚障害児の語い・読み・作文指導. 明治図書
- 石隈利紀; 学校心理学. 誠信書房
- 垣谷陽子, 他「書く力を育てる指導(その2) 指導実践例」全日聾研発表集録・1990, 290 - 291.
- 熊本五年「作文・日記を通した言語力の一考察について」全日聾研発表集録・1987, 264-265.
- 久米・上野・小笠原(1989)「小学部における作文指導」聴覚障害: 1989, 15 - 20.
- 守屋慶子: 心・からだ・ことば: ミネルヴァ書房
- Myklebust, H.R. 1965, Picture Story Language Test, Grune & Stratton
- 中島美恵「言語能力を育てるための実践と評価」全日聾研発表集録・1990, 296-297.
- 西村美喜子「ことばの力を育てるための取り組みについて」全日聾研発表集録・1995
- 小畑修一, 他(1999); 現代聴覚障害教育研究. 小畑修一学長退官記念論文集刊行会
- 斎藤佐和, 他(1977); 聴覚障害教育の実際. 聾教育研究会
- 斎藤佐和, 他: 作文力の総合的評価の試み—健常児と聴覚障害児について—. 養護・訓練研究 1: 1988, 17-31.
- 斎藤佐和, 他: 作文力の総合的評価の試み—様子を表す語彙の使用について—. 養護・訓練研究 2: 1989, 77-79.

斎藤佐和，他：聴覚障害児の作文力の総合的評価の試み—経験についての作文の評価—．養護・訓練研究 3：1990，21-31.

白田雅子「日記コンクールの作品にみられる語い・文型について」全日聾研発表集録・1970，164-170.

白田雅子「聾児の日記指導について」全日聾研事後集録・1973，13

大和田健次郎，中西靖子(1966)；聴こえとことばの障害 医学書院

竹中一人「Y子の日記より」全日聾研発表集録・1992，134-135.

上野節男，(1978)；視覚聴覚障害事典．岩崎学術出版

〔参考文献〕

板橋初恵・斎藤佐和：心身障害指導相談室における指導事例—普通小学校に通う聴覚障害児の作文指導—．養護・訓練研究 4：95-107, 1991

斎藤佐和，他(1981)；聾学校小学部低学年における国語及び養護・訓練の教育課程の改善に関する基礎的研究—その 1 聴覚障害児の言語活動にみられる諸問題，筑波大学学校教育部紀要第 3 巻

内田伸子：子どもの文章：東京大学出版会

国立国語研究所，1967，小学生の言語能力の発達，明治図書

謝 辞

稿を終えるにあたり、多大なご指導ご鞭撻をいただきました筑波大学心身障害学系教授 斎藤佐和先生に心より感謝いたします。ならびに、本研究を進めるにあたり、資料となる日記を提供してくださった児童の保護者の方々、多くのご助言やあたたかいましをいただきました教育研究科リハビリテーションコースの先生方、および多大なご理解とご協力をいただいた筑波大学附属聾学校の諸先生方に記して感謝いたします。