

〔論文〕

聴覚障害児とのコミュニケーション方法に関する研究

—保護者への質問紙調査より—

大 土 恵 子
Keiko Otsuchi

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

近年、補聴器や人工内耳の進歩により、聴覚を活用できる聴覚障害児が増加している。本研究では、乳幼児期・児童期の聴覚障害児と保護者・教員・友達とのコミュニケーション手段について、保護者への調査から明らかにした。その結果、聴覚特別支援学校と一般校とでは教員のコミュニケーション手段が異なることが示唆された。聴覚特別支援学校の教員は、子どもがどのようなコミュニケーション手段を使う場合でも口話と手話・指文字を使用するが、一般校の教員は、音声で会話ができる子どもに対しては手話等の支援を行っていない傾向が確認された。近年、一般校に就学する聴覚障害児が増加しているが、音声で会話ができても、全ての情報を聞き取れているわけではない。聴覚障害児の教育を担当する教員は、聴覚口話だけでなく手話・指文字・その他の視覚支援を使い、聴覚障害児の教育にあたる必要があることが示唆された。

キーワード：聴覚障害、手話、指文字、聴覚口話

1. 問題の背景

近年、特別支援学校（聴覚障害）（以下、聴覚支援学校と略記）ではなく一般校でインクルーシブ教育を受ける聴覚障害児が増加している。その要因としては、第一に聴覚を補う手段の進歩と、第二に教育に関する変化が考えられる。

第一の聴覚を補う手段の進歩は、補聴器が高性能となり補聴効果が高くなったことと、人工内耳手術が普及および低年齢化したことである。

本邦では新生児聴覚スクリーニング検査が普及し、誕生後の早期に先天的な聴覚障害が発見されるようになった。厚生労働省（2020）によれば、2016年に厚生労働省が市町村に対して、新生児聴覚検査の取り組みを促進するように依頼し、2019年の検査実施率は90.8%となっている。そのため、早期に補聴器や人工内耳などの装用を検討することができるようになった。

補聴器は当初、アナログ補聴器で機能が不十分であったが、2000年代には、雑音抑制と音声強調の機能が加わり、比較的安価な身体障害者手帳対応福祉型の機種もできたため、さらに普及した。廣田・斎藤・大沼（2019）の調査によれば、聴覚特別支援学校の乳幼児教育相談においては、調査対象の1460名の0～2歳児の乳幼児の89.1%に対し補聴器指導が行われていた。

森（2015）によれば、小児人工内耳手術の適用基準は2006年に1歳6か月児に、2014年には1歳に引き下げ

られ、それまでの主流の片耳装用から「両耳装用が有用な場合は否定しない」とされ、両耳装用が始まり、早期からの手術が増加した。人工内耳を装用すれば、早期からの聴覚による言語獲得が有利になると考えられた。欧米では両耳装用が優れた成績を得ると報告され、今後、日本でも両耳装用児は増加していくことが予測される。最新の補聴器や人工内耳による聴力の改善は以前より大きなものである。高木（2019）の全国聾学校校長会の調査によれば聾学校の児童の人工内耳手術の件数は2009年から2018年にかけて年々増加している。年齢が低いほど人工内耳装用児の割合が高く、特に幼稚部では人工内耳装用の幼児が2009年には20.2%であったが、2018年では39.1%になった。

第二の教育に関する変化は、障害者の権利に関する考え方の変化である。2007年に改正学校教育法が施行され、特別支援学校の創設と、小中学校における特別支援教育の推進が求められた。改正学校教育法では、就学先決定に保護者の意見聴取が義務付けられた。補聴器や人工内耳による聞こえの改善もあり、一般の学校に入学する聴覚障害児が徐々に増えてきた。小中学校の児童生徒数が減少傾向であるのに、一般校の難聴学級や普通学級に入学する聴覚障害児は増加傾向である。これらの要因により、聴覚障害児の教育環境は障害児通園施設や聴覚支援学校のみならず、幼稚園・保育所・こども園、一般の学校へと多様化してきた。

海外でも聴覚障害児のインクルーシブ教育は進んでお

り、鳥越（2012）によれば欧米各国で一般校におけるインクルーシブ教育の成果と課題が報告され、中にはオーストラリアのように聴覚障害児の85%が通常の学級に在籍する国もあった。インクルーシブ教育の取り組みは、世界的な傾向であることがわかる。

教育内容について考えると、高橋（2001）によれば、一般に文章読解の能力は学校教育におけるほとんどすべての教科学習の基盤をなす重要なものであり、読解には第1に文字・単語を意味的に理解し、第2に単語間の関係を文法的に確定し、第3に文章についての表象を生成するという3つの異なるレベルでの処理が必要だという。長南（2005）によれば、聴覚障害児は健聴児と比較して読み書き能力に遅滞が見られ、音韻意識を発達させることがリテラシーを育てるために重要であるという。脇中（2013）によれば、聴覚障害児には「生活言語」から「学習言語」への移行につまずく「9歳の壁」という現象があると言われている。文部科学省（2020）の聴覚障害教育の手引きでも「学習言語」の獲得、とりわけ読み書き（リテラシー）能力の習得が課題と記されている。

瓜生（2012）は、長く口話法の教育が行われ、その後、手話が導入された日本の聴覚障害教育の課題の一つとして助詞の獲得をあげている。助詞の誤用は文章の読み取りの難しさにつながり、教科学習にも影響する。格助詞は文の構造を担う統語的なマーカーであり、「やりーもらい文」や授受文、長く複雑な複文の理解においてカギを握る。健聴児であっても、格助詞を2歳前後で理解し始めるが、その獲得は5歳以降と、助詞の理解は容易ではない。Tomasello（2003/2008）は「動詞－鳥仮説」と呼ばれる、初期には離島の様に個々の動詞を獲得し、言語経験を積み重ね、やがて島が大陸のようにつながり、格や語順と言った文法を獲得すると述べた。Tomaselloの「使用に基づく言語獲得理論」の立場から考えると、健聴児の場合、自身の経験的な“文法”と、日々耳にする「～が」「～を」といった音声的な手がかりとのマッピング作業を重ねることで、格助詞を手掛かりとした文法を習得していく。一方、音声の手がかりに乏しい聴覚障害児が、格関係や助詞を自然に習得することは難しい。長南（2011）によれば助詞の多くは発話における音圧レベルが低く、提示時間も短い。さらに読話もしにくい音節（「は」「が」のように同じ母音の音）が少なくないことから、音声による会話において教師は助詞の提示手段に注意し、特に手話をういた場合は工夫が必要である。廣田・田中・前田・芦野（1988）によれば、単音節語音聴取能が悪い児童の会話理解の困難が推測されている。

手話は、武居（2008）によれば、Stokoe（1960）が初めて「手話は自然言語である」と指摘した。Senghas, Kita, & Özyürek（2004）によれば、ニカラグアに初めて聾学校ができたときに、聴覚障害児が集団の中で、身振りを言語体系へ変化させ、手話を作ったことが観察された。日本においては、1878年に初めて京都に盲啞院ができ、全国に聾学校が建設されたことにより、ろう者集団が生まれた。ろう者集団で、家庭内でのみ通じるホームサインや、矢野（2017）が研究した愛媛県宮窪手話のような各地の地域手話から、手話が精緻化されたと推察される。しかし、大正時代からは学校教育では手話は口話習得の妨げになるとして否定され、排除された。戦後から始まった成人ろう者の運動である全日本ろうあ連盟（1969）は、「わたしたちの手話（1）」を発刊し、その中で連盟長の大家は「地域によってまちまちで有効なコミュニケーション手段となりえない手話を正しく統一し、手話の手引きとなる本を発刊すべく企画した」と述べた。現在も全日本ろうあ連盟は、ろう者の人権を尊重し、福祉を増進するために「手話は言語であり手話言語法の制定が必要」と活動している。2011年に障害者基本法改正案が成立し「言語（手話を含む）」と記載され、日本で法的に手話が言語であると規定された。2021年現在では市町村レベルを含むと、全国各地で「手話言語条例」が制定されている。

指文字は片手で50音を表すもので、手話単語が無い単語や固有名詞を表すことができる。川淵（2010）によれば、大阪市立聾啞学校の大曾根源助がヘレンケラーの助言により、高橋潔らと学校教育のために考案し、1932年に発表したものである。アメリカの指文字を参考にしている。教育現場では手話単語と継時的に使い（手話単語に指文字を結びつける Humphries, MacDougall, 1999）音韻の確認や指導にも使われている。

手話に関しては様々な意見があり、日本でも木村・市田（1995）が「ろう文化宣言」で「ろう者とは日本手話を使う、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者である」と発表した。日本学術会議（2018）の「言語・文学委員会 科学と日本語分科会」の審議結果を取りまとめた「音声言語及び手話言語の多様性の保存・活用とそのための環境整備」の提言では「言語には音声言語と文字言語と手話言語がある。文字言語は音声言語をもとにして生まれた二義的言語である。日本手話は音声言語の日本語とは全く異なる言語であり、代名詞などの体系的な語彙構造や接続詞、時制などの文法機能を担う語を持ち、言語としての体系性を備えている。日本語を話しながら手話単語を並べる手指日本語は、音声言語としての日本語を手指で表したもので手話言語ではない」とす

る。一方、聾学校の教員（当時）で聴覚障害のある脇中（2007）は、「日本手話と日本語対应手話（筆者注：上記の手指日本語と同義）を区別し、いずれかを否定視する考えを取らない」、「聾学校には口話に頼る者、手話に頼る者、手話を知らない者などが見られ、大勢の聴覚障害児を前にしては口話併用手話が基本となる」と述べ、脇中（2009）では全日本ろうあ連盟（2003）の「ろう者のコミュニケーションでは手話は様々な形で使用され、『日本手話』と『日本語対应手話』に安易に二分できない」を引用している。本研究では聴覚障害教育におけるコミュニケーション手段を扱うため、乳幼児・児童のコミュニケーション手段に様々な個人差があることが考えられ、手話に関しては脇中の立場をとる。

II. 本研究の目的

本研究は、聴覚障害児を取り巻く要因が変化してきた現在の状況を明らかにし、これからの聴覚障害児教育に必要な視点を見出すことを目的とし、乳幼児と小学生（以下、子どもと略記）をもつ保護者への調査を、井口・原島・田原・堅田（2018）の「特別支援学校（聴覚障害）幼稚部におけるコミュニケーションの手段に関する研究」を参考に作成し、実施した。井口ら（2018）の調査対象は教師が対象であったが、本研究では、対象を子どもとしたため、その保護者を調査対象とした。調査内容は、一般校と聴覚支援学校に在籍する聴覚障害児と、聴覚障害児とかかわりをもつ保護者・教員・子ども同士が使っているコミュニケーション手段を調べ、コミュニケーション手段の実態を調査し、さらに聴覚障害児を支援する教員と、インクルーシブ教育を行う一般の学校の教員が獲得しておく必要があるコミュニケーション手段を明らかにした。

III. 研究の方法

1. 調査対象

全国難聴児を持つ親の会¹⁾、人工内耳友の会（ACITA: Association of Cochlear Implant Transmitted Audition²⁾）の会員、および調査を依頼した公立聴覚支援学校のうち協力が得られた22校の子どもの保護者である。公立聴覚支援学校22校の都道府県は、北海道、青森、岩手、宮城、秋田、山形、茨城、埼玉、神奈川、山梨、石川、愛知、大阪、高知、熊本、大分であった。配布数は720部、回答数は118人、回収率は16.4%であった。

2. 調査期間

調査は2021年3月から6月に実施した。

3. 調査内容

アンケートの質問は以下の通りである。①子どもの年齢、②居住する都道府県、③性別、④通っている教育施設（一般校・難聴学級・通級・聴覚特別支援学校・通園施設・その他）、⑤補聴器使用の有無、⑥人工内耳装用の有無、⑦聞こえが良い方の耳の装用閾値、⑧子ども・保護者・教員・友達とのコミュニケーション手段（聴覚口話・手話・指文字・キューサイン・身振り・筆談・その他）、⑨音声や口形で分かりにくい時・単語・助詞を伝える時に何を使用するか（手話・指文字・キューサイン・実物・絵・その他）、⑩一般校・聴覚支援学校への要望である。調査内容の①と②は回答必須項目とした。④⑧⑨は複数回答可、⑩は自由記述、選択項目内のその他は自由記述可とした。筆者のメールアドレスを記載し、質問を受け付けた。

本研究で扱うコミュニケーション手段の分類は「聴覚口話・手話・指文字・キューサイン・身振り・筆談」とした。この項目は幼稚部を研究した井口ら（2018）の調査で用いられた項目に、小学生も対象としたため「筆談」を加えたものである。本研究では「聴覚口話」と「音声言語」は有声、「口形」は無声の口の形を示す。また、「身振り」は、手話以外のジェスチャーを指す。井口らの調査では対象を「聴覚障害のみがある幼児」に限ったが、本研究においては聴覚障害を持つ子どもの保護者を対象とし、知的障害などの重複障害の有無は問わなかった。

4. 調査手続き

アンケートはインターネット上でのアンケートフォーム Google forms を用いた。「全国難聴児を持つ親の会」と、「人工内耳友の会」に対しては趣旨説明とアンケートフォームのURLを送付し、会員にメーリングリストで送付を依頼した。聴覚支援学校の保護者に対しては学校あてに趣旨説明とアンケートフォームのQRコードを印刷した用紙を郵送し、用紙の配布を依頼した。

5. 分析方法

質問項目の回答を、数量データについては0/1データとして処理しSPSS ver.23を用いて分析し、自由記述についてはUser Local AIテキストマイニングで集計し、同義と思われる単語については出現数が多い方の単語で集計し、1人当たり同義の複数出現単語は1と数えた。

6. 倫理的配慮

アンケートの冒頭で、本調査で得られた情報は本研究の目的のみに使用し、調査への参加及び回答は自由であり、協力しないことによる不利益は無いことを説明し、参加への同意欄を設けた。本調査は大阪総合保育大学倫理委員会の審査と承認を受けて実施した。

(承認番号：児保研-049)

IV. 結果

1. 基本属性

(1) データ収集の地域と所属教育施設

36 都道府県の保護者 118 人が回答した。子どもの年

齢は 0 歳 - 12 歳で、性別は男児が 62 人 (52.5%)、女児が 55 人 (46.6%)、無回答 1 人 (1%) であった。対象児の年齢分布を Table 1 に示した。

乳幼児が所属する教育施設を、Table 2 に示した。乳幼児の教育施設は主に 6 種類に分かれ、教育施設の詳細については①～⑥で表下に説明を記述した。

小学生が所属する教育施設を、Table 3 に示した。教育施設は①～③の 3 種類に分かれた。幼児の教育相談と同様に、小学生の通級も、都道府県や対象児のニーズ、担当校の体制によって週に 1 回から月に 1 回などと頻度が違う。

Table 1 対象児の年齢分布 人数と割合 (n = 118)

年齢	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(人)	3	6	1	10	13	19	9	11	12	11	5	15	3
(%)	2.5	5.1	0.8	8.4	11.0	16.1	7.6	9.3	10.2	9.3	4.2	12.7	2.5

Table 2 乳幼児が所属する教育施設 人数と割合 (n = 52)

年齢	①聴覚特別支援学校幼稚部	②聴特の教育相談のみ	③一般園と教育相談	④一般園のみ	⑤通園施設のみ	⑥通園施設と教育相談	記入無し	合計
0	0	2	0	0	0	0	1	3
1	0	3	1	0	0	2	0	6
2	0	0	0	1	0	0	0	1
3	7	0	1	0	0	2	0	10
4	10	0	1	1	1	0	0	13
5	16	0	1	2	0	0	0	19
合計	33 (63.5)	5 (9.6)	4 (7.7)	4 (7.7)	1 (1.9)	4 (7.7)	1 (1.9)	52 (100.0)

①は聴覚特別支援学校の幼稚部に毎日通う、②は聴覚特別支援学校の教育相談のみに通う、③は一般の保育所、幼稚園、子ども園に在園し聴覚特別支援学校の教育相談に通う、④は一般園のみに毎日通う、⑤は通園施設のみに在園する、⑥は通園施設に在園し聴覚特別支援学校の教育相談に通うことを示す。なお、聴覚支援学校の教育相談は、都道府県によって週に 1 回から月に 1 回などと頻度が違う。

Table 3 小学生が所属する教育施設 (n = 66)

年齢	①聴覚特別支援学校	②一般校と通級	③一般校のみ	合計
6	8	1	0	9
7	9	0	2	11
8	10	0	2	12
9	9	1	1	11
10	5	0	0	5
11	12	1	2	15
12	1	1	1	3
合計	54 (81.8)	4 (6.1)	8 (12.1)	66 (100.0)

(2) 補聴手段と装用閾値

補聴手段は補聴器のみが55人(46.6%)、人工内耳のみが36人(30.5%)、片耳が補聴器で片耳が人工内耳(バイモダル)は25人(21.2%)、補聴手段未使用が2人(1.7%)であった。

Table 4に補聴器や人工内耳を装用した場合の良耳の装用閾値を、Figure 1に装用閾値別の分布人数を示した。裸耳聴力ではなく装用閾値を尋ねた理由は、人工内耳手術を行った場合は体内装置を外すことができず、元の聴力を測定することが困難だからである。人工内耳の体外装置は入浴・水泳時などは外さねばならず、その場合は補聴効果が無くなるが、日常生活における聴力を知るため装用閾値を尋ねた。分類のカテゴリーは「日本コクレア社の難聴の程度」を援用し、軽度装用閾値

(～39dB)、中等度装用閾値(40～69dB)、高度装用閾値(70～89dB)、重度装用閾値(90dB～)に区分した。その結果、補聴器や人工内耳を使用した場合は、装用閾値が軽度50.0%、装用閾値が中等度37.3%と、大多数の子どもが装用閾値としては軽度又は中程度の装用閾値の状態であることが明らかとなった。

2. 子どもと子どもに関わる人が使用するコミュニケーション手段

子どもが使うコミュニケーション手段と、保護者、教員、友達が子どもに対して使うコミュニケーション手段を回答してもらい(複数選択可)、回答のあった118人のコミュニケーション手段をTable 5に示した。その他は筆談と「絵カード」などの自由記述である。キュー

Table 4 子どもの良耳の装用閾値 (n = 118)

dB	軽度 (-39)	中等度 (40-69)	高度 (70-89)	重度 (90-)	無回答
人数(人)	59	44	4	3	8
割合	(50.0)	(37.3)	(3.4)	(2.5)	(6.8)

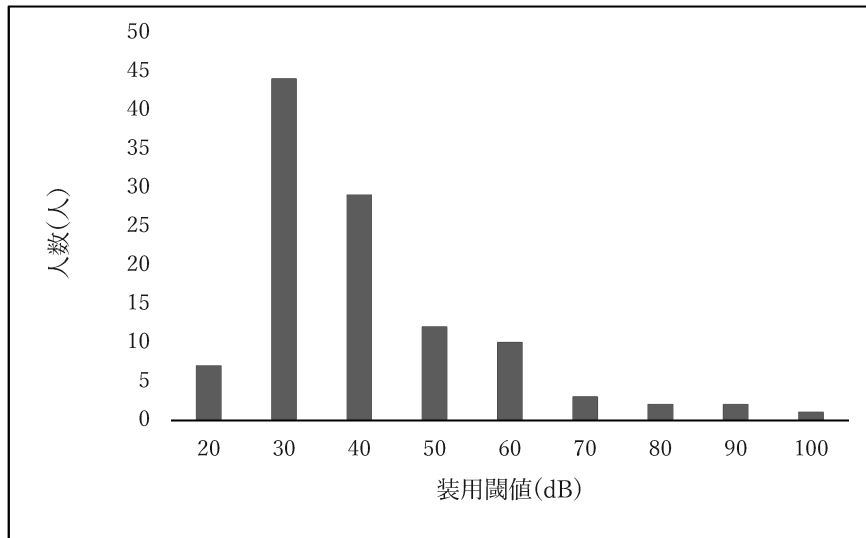


Figure 1 装用閾値の分布人数 (n = 110)

Table 5 コミュニケーション手段 人数と割合

使用者/手段	口話	手話	身振り	指文字	その他
子ども	96 (81.4)	87 (73.7)	60 (50.9)	74 (62.7)	27 (22.9)
保護者	106 (89.8)	91 (77.1)	59 (50.0)	79 (67.0)	37 (31.4)
教員	105 (89.0)	96 (81.4)	42 (35.6)	80 (67.8)	29 (24.6)
友達	85 (72.0)	85 (72.0)	43 (36.4)	49 (41.5)	4 (3.4)

注) 各項目の数字は人数、(n=118) (複数回答のため%の合計は回答者数を超える)

サインを使用する割合は子ども 1.7%、保護者 2.5%、教員 1.7%、友達 0%であったためその他に含めた。子どもの難聴の程度は、聴覚を活用できる軽度と中等度の合計 87.3%であったため、81.4%の子どもが聴覚口話（以降、口話と略記する）を用いたが、子どもの 73.7%は手話、62.7%は指文字を併用した「手指を用いたコミュニケーション」の形であった。保護者は 89.8%が口話、77.1%が手話、67.0%が指文字を、教員は 89.0%が口話、81.4%が手話、67.8%が指文字を用いていた。

各人が使用するコミュニケーション手段について、単

独での使用・複合での使用が合計 25 通りあった。コミュニケーションの手段は、使う人の属性・聴力・考え方によって大きく 3 つのタイプに分けることができる。手話を使用せず口話のみを使う人、あらゆる手段を駆使する人、音声ではなく手話などの視覚的手段のみを使う人である。今回はあらゆる手段を駆使する人を指文字の使用・不使用で 2 分類し、前述のどれにも当てはまらない人をその他グループとして、25 通りの手段を計 5 グループに分類した。分類の考え方は以下のとおりである。「①口話群」は手話を使用せず、口話と一般的な身

Table 6 群別のコミュニケーション手段

(○は使用)

コミュニケーション手段の群	組み合わせた回答された	使用するコミュニケーション手段 (○は使用)					注
		口話	手話	指文字	身振り	筆談絵他	
①口話群 (手話不使用群)	1	○					
	2	○			○		
	3	○				○	
	4	○		○			注1)
	5	○		○	○		注2)
	6	○			○	○	
②口話・手話・指文字群	7	○	○	○			
	8	○	○	○	○		
	9	○	○	○		○	
	10	○	○	○	○	○	
③口話・手話群	11	○	○				
	12	○	○		○		
	13	○	○			○	
	14	○	○		○	○	
④手話群 (口話不使用群)	15		○				
	16		○	○			
	17		○		○		
	18		○	○	○		
	19		○	○		○	
	20		○		○	○	
	21		○	○	○	○	
⑤身振り他群	22				○		
	23					○	
	24				○	○	
記入無し	25					○	注3)

注1) に該当する 1 名は問⑨で音声のみで手指は使用しないと回答した。

注2) に該当する 1 名は問⑨で音声のみで手指は使用しないと回答し、もう 1 名は問⑨で音声を中心で手指を一部つけると回答した。そのためこれら 3 人は①口話群に分類した。

注3) の記入なしの回答者（8 人延べ 11 問）は、0～2 歳の乳児や 3 歳で、自由記述に「まだコミュニケーションが取れない」との記載があり、⑤身振り他群に分類した。

Table 7 各コミュニケーション手段群の人数と割合 (n = 118)

群 / 使用者	人 (%)			
	子ども	保護者	教員	友達
①口話群	25 (21.2)	25 (21.2)	19 (16.1)	22 (18.6)
②口手指群	59 (50.0)	69 (58.5)	72 (61.0)	41 (34.7)
③口手群	13 (11.0)	12 (10.2)	14 (11.9)	22 (18.6)
④手話群	15 (12.7)	10 (8.5)	10 (8.5)	22 (18.6)
⑤身振り他群	6 (5.1)	2 (1.7)	3 (2.5)	11 (9.3)
合計	118 (100.0)	118 (100.0)	118 (100.0)	118 (100.0)

振りなどを使う。「②口話・手話・指文字群」は口話・手話・指文字などコミュニケーションの助けになる様々な方法を使う。「③口話・手話群」は口話と手話などを使用するが指文字を使用しない。「④手話群」は口話を使用せず、手話・指文字などの視覚的手段のみを使用する。「⑤身振り他群」は口話・手話を使わず、身振り、キュー、筆談、その他を使う。5グループの群別のコミュニケーション手段を、Table 6に、各コミュニケーション手段群の人数をTable 7に示した。

群別のコミュニケーション手段（以下コミュニケーション手段と記す）を見ると、子ども自身も、保護者・教員・友達も第1番目に②口話・手話・指文字群が多かった。本調査の子どもの装用閾値はTable 4に示したように、87.3%の子どもが軽度・中等度装用閾値であり聴覚を活用できるが、口話だけではなく手話・指文字と可能な手段を幅広く使ってコミュニケーションをしていることが示された。

3. 子どもと保護者・教員・友達のコミュニケーション手段の関係

子どもの①口話群、②口話・手話・指文字群、③口話・手話群、④手話群、⑤身振り他群の5つの群に対して、保護者、教員、友達が使用するコミュニケーション手段の対応についてクロス表を作成し、人数と118人に対する割合をTable 8からTable 10に示した。

Table 8について χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法（両側）を適用し、有意差を認めた（ $\chi^2 = 180.83$, $df = 16$, $p < .001$ ）。保護者と子どもとのコミュニケーション手段には有意な関連があった。

クロス表の中で最も多かったのは、保護者と子ども

の双方が②口話・手話・指文字群で割合は44.9%、2番目に多かったのは保護者と子どもの双方が①口話群で14.4%、3番目に多かったのは保護者と子どもの双方が④手話群で8.5%であった。合計すると67.8%の親子のコミュニケーション手段が一致していた。保護者と子どもの双方が④手話群の家庭は音声言語を使用しないと考えられる。

教員と子どもとのコミュニケーション手段の関係についてTable 9に示した。Table 9について χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法（両側）を適用し、有意差を認めた（ $\chi^2 = 117.66$, $df = 16$, $p < .001$ ）。教員と子どもとのコミュニケーション手段には有意な関連があった。

クロス表の中で最も多かったのは、教員と子どもの双方が②口話・手話・指文字群で、割合は43.2%であった。2番目に多かったのは教員と子どもの双方が①口話群で12.7%であった。3番目に多かったのは教員が②口話・手話・指文字群で子どもが④手話群の7.6%であった。保護者との関係との違いは④手話群の子どもにも教員は口話・手話・指文字を使っている点であった。

Table 10に友達と子どもとのコミュニケーション手段の関係を示した。Table 10について χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法（両側）を適用し、有意差を認めた（ $\chi^2 = 166.10$, $df = 16$, $p < .001$ ）。友達と子どもとのコミュニケーション手段には有意な関連があった。クロス表の中で、最も多かったのは、子どもと友達の双方が②口話・手話・指文字群で、割合は30.5%であり、その割合は保護者や教員の割合より低かった。次に多かったのは子どもと友達の双方が①口話群で14.4%であった。

Table 8 保護者と子どものコミュニケーション手段の関係 (n = 118)

人 (%)

保護者	①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り他	合計	
子ども	①口話	17 (14.4)	5 (4.2)	3 (2.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	25 (21.2)
	②口手指	4 (3.4)	53 (44.9)	2 (1.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	59 (50.0)
	③口手	2 (1.7)	6 (5.1)	5 (4.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (11.0)
	④手話	0 (0.0)	5 (4.2)	0 (0.0)	10 (8.5)	0 (0.0)	15 (12.7)
	⑤身振り他	2 (1.7)	0 (0.0)	2 (1.7)	0 (0.0)	2 (1.7)	6 (5.1)
合計	25 (21.2)	69 (58.5)	12 (10.2)	10 (8.5)	2 (1.7)	118 (100.0)	

注) 太字部分は1～3番目に多い項目

Table 9 教員と子どものコミュニケーション手段の関係 (n = 118)

人 (%)

教員	①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り他	合計	
子ども	①口話	15 (12.7)	3 (2.5)	5 (4.2)	0 (0.0)	1 (0.8)	24 (20.3)
	②口手指	2 (1.7)	51 (43.2)	4 (3.4)	2 (1.7)	0 (0.0)	59 (50.0)
	③口手	1 (0.8)	8 (6.8)	4 (3.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (11.0)
	④手話	0 (0.0)	9 (7.6)	1 (0.8)	5 (4.2)	0 (0.0)	15 (12.7)
	⑤身振り他	1 (0.8)	1 (0.8)	0 (0.0)	3 (2.5)	2 (1.7)	7 (5.9)
合計	19 (16.1)	72 (61.0)	14 (11.9)	10 (8.5)	3 (2.5)	118 (100.0)	

注) 太字部分は1～3番目に多い項目

4. 子どものコミュニケーション手段と属性との関係

(1) 装用閾値との関係

①口話群、②口話・手話・指文字群、③口話・手話群、④手話群、⑤身振り群の5つの群に対して、子どもの装用閾値との関係についてクロス表を作成した。子どもの装用閾値と各コミュニケーション手段の関係をTable 11に示した。

Table 11の子どもの装用閾値とコミュニケーション手段の関係について χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し、有意差を認めた($\chi^2 = 32.14, df = 12, p < .01$)。装用閾値と子どもとのコミュニケーション手段には有意な関連があり、口話群は装用閾値が

軽度であるほど人数が多かった。

(2) 教育環境との関係

子どもが通っている学校別のコミュニケーション手段のクロス表を作成し、人数と学校別の合計人数に対する割合をTable 12に示した。Table 12について χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し、有意差を認めた($\chi^2 = 38.77, df = 4, p < .001$)。学校別の子どものコミュニケーション手段には有意な関連があった。

聴覚支援学校に通っている子どもが使うコミュニケーション手段は、②口話・手話・指文字群が58.9%と最も多く、一般校に通っている子どもは①口話法が57.1%で

Table 10 友達と子どものコミュニケーション手段の関係 (n = 118)

人 (%)

友達	①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り他	合計	
子ども	①口話	17 (14.4)	3 (2.5)	3 (2.5)	0 (0.0)	1 (0.8)	24 (20.3)
	②口手指	3 (2.5)	36 (30.5)	12 (10.2)	6 (5.1)	2 (1.7)	59 (50.0)
	③口手	2 (1.7)	0 (0.0)	6 (5.1)	5 (4.2)	0 (0.0)	13 (11.0)
	④手話	0 (0.0)	2 (1.7)	1 (0.8)	11 (9.3)	1 (0.8)	15 (12.7)
	⑤身振り他	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (5.9)	7 (5.9)
合計	22 (18.6)	41 (34.7)	22 (18.6)	22 (18.6)	11 (9.3)	118 (100.0)	

注) 太字部分は1～3番目に多い項目

Table 11 子どもの装用閾値と各コミュニケーション手段の関係 (n = 118)

人 (%)

手段	①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り	合計	
装用閾値	①軽度	16 (14.5)	36 (32.7)	4 (3.6)	2 (1.8)	1 (0.9)	59 (53.6)
	②中等度	8 (7.3)	18 (16.4)	9 (8.2)	7 (6.4)	2 (1.8)	44 (40.0)
	③高度	0 (0.0)	3 (2.7)	0 (0.0)	2 (1.8)	0 (0.0)	5 (4.5)
	④重度	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.8)	0 (0.0)	2 (1.8)
合計	24 (21.8)	57 (51.8)	13 (11.8)	13 (11.8)	3 (2.7)	118 (100.0)	

注) 太字部分は1～3番目に多い項目

Table 12 学校別の子どもが使用するコミュニケーション手段 (n = 118)

人 (%)

手段	①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り	合計	
学校	聴覚支援校	9 (10.0)	53 (58.9)	12 (13.3)	14 (15.6)	2 (2.2)	90 (100.0)
	一般校	16 (57.1)	6 (21.4)	1 (3.6)	1 (3.6)	4 (14.3)	28 (100.0)

注) 太字部分は学校別で一番多い項目

Table 13 学校別の友達同士が使用するコミュニケーション手段 (n = 118)

人 (%)

手段	①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り	合計	
学校	聴覚支援校	6 (6.7)	38 (42.2)	19 (21.1)	21 (23.3)	6 (6.7)	90 (100.0)
	一般校	16 (57.1)	3 (10.7)	3 (10.7)	1 (3.6)	5 (17.9)	28 (100.0)

注) 太字部分は学校別で一番多い項目

最も多かった。

続いて、学校別の友達同士のコミュニケーション手段のクロス表を作成し、人数と学校別の合計人数に対する割合を Table 13 に示した。Table 13 について χ^2 検定を行い、期待度数が 5 未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法（両側）を適用し、有意差を認めた ($\chi^2 = 43.87, df = 4, p < .001$)。学校別の友達同士のコミュニケーション手段には有意な関連があった。

聴覚支援学校に通っている子どもが使うコミュニケーション手段は、②口話・手話・指文字群が 42.2% と最も多く、一般校に通っている子どもは①口話法が 57.1% と最も多かった。

(3) 学校別の教員のコミュニケーション手段

Table 12 と Table 13 とで聴覚支援学校と一般校における子どものコミュニケーション手段が違っていたため、学校別の教員のコミュニケーション手段の人数と学校別の合計人数に対する割合を Table 14 に示した。

Table 14 について χ^2 検定を行い、期待度数が 5 未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法（両側）を適用し、有意差を認めた ($\chi^2 = 56.26, df = 4, p < .001$)。学校別の教員のコミュニケーション手段には有意な関連があった。

聴覚支援学校の教員は、②口話・手話・指文字群が 74.4% と最も多いが、一般校の教員は①口話法が 57.1% と最も多かった。

5. 子どもと教員の単独のコミュニケーション手段の関係

脇中 (2013) は、「日常会話はスムーズにできるのに書けば助詞の間違いがかなり多い」「人工内耳装用児は健聴児と同じように話せる、適切に行動できているから大丈夫と思われきめ細かい言語指導を受けなかった」「日本語の学習言語の習得は口話だけでは限界がある人もいる。手話併用の方が読唇や聞き取りが楽になる人も多い」と、述べている。日常会話が口話のできる子ども

Table 14 学校別の教員が使用するコミュニケーション手段 (n = 118)

人 (%)

手段		①口話	②口手指	③口手	④手話	⑤身振り	合計
学校	聴覚支援校	3 (3.3)	67 (74.4)	13 (14.4)	6 (6.7)	1 (1.1)	90 (100.0)
	一般校	16 (57.1)	5 (17.9)	1 (3.6)	4 (14.3)	2 (7.1)	28 (100.0)

注) 太字部分は学校別で一番多い項目

Table 15 聴覚支援学校の子どもと教員の口話使用の関係 (n = 90)

人 (%)

子ども・口話/教師・口話	教員・口話使わない	教員・口話使う	合計
子ども・口話使わない	6 (6.7)*	11 (12.2)	17 (18.9)
子ども・口話使う	1 (1.1)	72 (80.0)*	73 (81.1)
合計	7 (7.8)	83 (92.2)	90 (100.0)

注) 太字部分は調整済み残差分析で有意に多い項目

* $p < .01$

Table 16 聴覚支援学校の子どもと教員の手話使用の関係 (n = 90)

人 (%)

	教員・手話使わない	教員・手話使う	合計
子ども・口話使わない	2 (2.2)	15 (16.7)	17 (18.9)
子ども・口話使う	2 (2.2)	71 (78.9)	73 (81.1)
合計	4 (4.4)	86 (95.6)	90 (100.0)

に対しては、教員は「話せるから大丈夫」と考えるのだろうか。口話を使う子どもに、教員が口話で応じているか、あるいは手話や指文字を使用しているかを調べるため、学校別に、単独のコミュニケーション手段の関係をクロス集計し Table 15 から Table 19 に示した。

(1) 聴覚支援学校の場合

聴覚支援学校の子どもと教員の口話使用の関係について Table 15 に示した。 χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し有意差を認めなかった($\chi^2 = 22.1, df = 1, p < .01$)。聴覚支援学校の教員の口話使用と子どもの口話使用との間には有意な関連が見られた。聴覚支援学校で口話を使う子どもに口話を使う教員は80.0%であった。口話を使わない教員は子どもと同様に聴覚障害を持つ教員の可能性がある。

聴覚支援学校の子どもと教員の手話使用の関係について Table 16 に示した。聴覚支援学校の子どもと教員の手話使用の関係について χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し有意差を認めなかった($\chi^2 = 2.6, df = 1, p = .16$)。聴覚支援学校の教員は子どもの口話使用と有意な関連がなく手話使用を行っていた。

聴覚支援学校の子どもと教員の指文字使用の関係について Table 17 に示した。聴覚支援学校の子どもと教員の指文字使用の関係について χ^2 検定を行い、期待

数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し、有意差を認めなかった($\chi^2 = .02, df = 1, p = 1.0$)。聴覚支援学校の教員は子どもの口話使用と有意な関連がなく指文字使用を行っていた。

(2) 一般校の場合

一般校の子どもと教員の口話使用の関係について Table 18 に示した。 χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し有意差を認めなかった($\chi^2 = 12.4, df = 1, p < .01$)。一般校の教員の口話使用と子どもの口話使用との間に有意な関連が見られた。一般校で口話を使う子どもに口話を使う教員は75.0%であった。

一般校の子どもと教員の手話使用の関係について Table 19 に示した。 χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し有意差を認めなかった($\chi^2 = 5.2, df = 1, p < .05$)。一般校の教員の手話使用と、子どもの口話使用との間には有意な関連が見られた。口話を使う子どもに対して、手話を使わない教員が60.7%、口話を使わない子どもに手話を使う教員が14.3%であった。

一般校の子どもと教員の指文字使用の関係について Table 20 に示した。 χ^2 検定を行い、期待度数が5未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法(両側)を適用し有意差を認めなかった($\chi^2 = .73,$

Table 17 聴覚支援学校の子どもと教員の指文字使用の関係 (n = 90)

子ども・口話/教師・指文字	教員・指文字使わない	教員・指文字使う	合計	人 (%)
子ども・口話使わない	3 (3.3)	14 (15.6)	17 (18.9)	
子ども・口話使う	14 (15.6)	59 (65.6)	73 (81.1)	
合計	17 (18.9)	73 (81.1)	90 (100.0)	

Table 18 一般校の子どもと教員の口話使用の関係 (n = 28)

子ども・口話/教師・口話	教員・口話使わない	教員・口話使う	合計	人 (%)
子ども・口話使わない	4 (14.3)*	1 (3.6)	5 (17.9)	
子ども・口話使う	2 (7.1)	21 (75.0)*	23 (82.1)	
合計	6 (21.4)	22 (78.6)	28 (100.0)	

注) 太字部分は調整済み残差分析で有意に多い項目

* $p < .01$

Table 19 一般校の子どもと教員の手話使用の関係 (n = 28)

子ども・口話／教師・手話	教員・手話使わない	教員・手話使う	合計	人 (%)
子ども・口話使わない	1 (3.6)	4 (14.3)*	5 (17.9)	
子ども・口話使う	17 (60.7)*	6 (21.4)	23 (82.1)	
合計	18 (64.3)	10 (35.7)	28 (100.0)	

注) 太字部分は調整済み残差分析で有意に多い項目

* $p < .05$

Table 20 一般校の子どもと教員の指文字使用の関係 (n = 28)

子ども・口話／教師・指文字	教員・指文字使わない	教員・指文字使う	合計	人 (%)
子ども・口話使わない	3 (10.7)	2 (7.1)	5 (17.9)	
子ども・口話使う	18 (64.3)	5 (17.9)	23 (82.1)	
合計	21 (75.0)	7 (25.0)	28 (100.0)	

Table 21 音声や口形で理解できないとき使用する手段 (n = 113) (n = 115)

	手話	指文字	文字	その他 ^{注1)}	合計	人 (%)
音声、口形で理解できないとき	31 (27.4)	44 (38.9)	10 (8.8)	28 (24.8)	113 (100.0)	
助詞が理解できないとき	9 (7.8)	61 (53.0)	7 (6.1)	38 (33.0)	115 (100.0)	

注1) その他は実物・絵・キュー・スマホ検索

注2) 太字部分は一番多い項目

$df = 1, p = .57$)。一般校の教員では子どもが口話を使うかどうかと指文字の使用に関連が見られなかった。

(3) コミュニケーションの確認手段

保護者から子どもに対して、音声や口形で理解できないときや、「て、に、を、は」などの助詞が理解できないときにどの手段を使うかの問いに対する回答を Table 21 に示した。その結果は、指文字が一番多かった。音声や口形が理解できないとき 38.9%、助詞が理解できないとき 53.0% で指文字が使用された。

6. 一般校や聴覚支援学校に対する保護者の希望についての自由記述

Table 22 に保護者の一般校と聴覚支援学校の教員に対する希望を示した。延べ 98 人の保護者の自由記述を User Local AI テキストマイニングで集計し、文中から 125 個の単語を抜き出した。1 人当たり同義の複数出現

単語は 1 回と数え、「ロジャーと Roger」、「口頭と口話」など同義と判断できる単語は出現数が多い方の単語に集計し、どちらの学校でも出現回数が 1 以下の単語を省き、共通する項目を抽出すると Table 22 に示す 10 個に分類された。

保護者の教員に対する希望では、最も多かったのが「①手話の習得」であった。その割合は、聴覚特別支援学校の場合により高かった。2 番目に多かったのは「③音声・はっきり話す」で、聴覚支援学校の場合により高かった。これらから保護者は聴覚支援学校の教員にはより専門的な手話とはっきりした音声を求めていると予想される。

3 番目に多かったのは「④PC で文字化」であり、一般校の場合により高かった。パソコンで行う文字化は手話を使えない教員でも音声を視覚化できる手段として期待されていると考えられる。また「⑥顔見て話す」は一般校のみで出現した。子どもに顔を向けて口形を見せな

Table 22 保護者の教員に対する希望 (n = 98) 人 (%)

希望事項	聴覚支援学校	一般校
①手話の習得	23 (41.1)	20 (29.0)
②指文字の習得	1 (1.8)	4 (5.8)
③音声・はっきり話す	17 (30.4)	9 (13.0)
④PCで文字化	2 (3.6)	15 (21.7)
⑤個別支援	7 (1.3)	4 (5.8)
⑥顔見て話す	0 (0.0)	7 (10.1)
⑦ロジャーを使う	1 (1.8)	2 (2.9)
⑧絵カードを使う	2 (3.6)	4 (5.8)
⑨聴覚障害への知識	1 (1.8)	4 (5.8)
⑩ろう教員を増員	2 (3.6)	0 (0.0)
合計	56 (100.0)	69 (100.0)

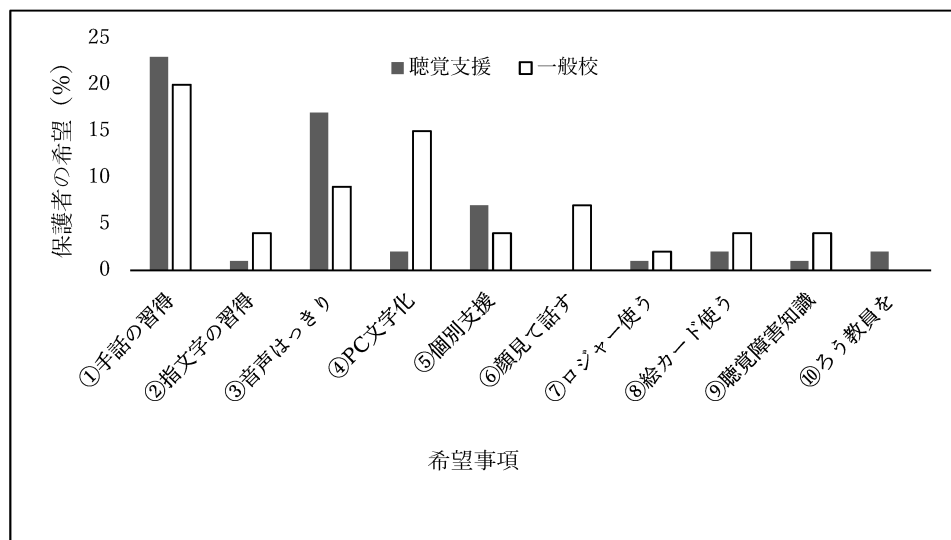


Figure 2 保護者の教員に対する希望

がら話すという事は聴覚支援学校では当然のことであるが、一般校の教員に対してはまだ周知されていない可能性が予想される。一般校に在学する生徒は20人であったのに69個の希望が寄せられた。

V. 考察

1. 子どもの聴覚とコミュニケーション手段

2021年に実施した本調査では、聴覚障害のある子どもの98.3%が人工内耳や補聴器を装着し、良耳の装着関

値は53.6%が軽度、40.0%が中等度であった。このことから、多くの子どもで補聴機器による聴覚の活用が行われていることが明らかとなった。子どものコミュニケーション手段は多い順に口話81.4%、手話73.7%、指文字62.7%であった。

Table 11の装用閾値とコミュニケーション手段の関係では、口話群だけを見ると、装用閾値が軽度になるにしたがって口話群の子どもが多かった。音声活用ができるため、口話でコミュニケーションができると考えられる。しかし、装用閾値軽度の子ども全体で見ると、口話・手話・指文字群が一番多かった。このことから装用閾値が軽度であっても視覚的手段が使用されていることが明らかとなった。

調査時の子どもの聴覚や学校、使用するコミュニケーション手段から総合的に判断すると、聴覚を活用して口話でコミュニケーションし、手話・指文字を併用するコミュニケーション手段の子どもが多数を占めることが推察された。

2. 子どもに関わる人が使用するコミュニケーション手段

本調査の教員のコミュニケーション手段は多い順に口話89.0%、手話81.4%、指文字67.8%、身振り35.6%であった。井口ら(2018)の調査は幼稚部の教員のみが対象であるが、コミュニケーション手段は多い順に口話96.8%、手話87.0%、身振り81.4%、指文字64.6%であり、本調査と類似の傾向であるが、身振りの割合が高い。この理由は、教育対象が幼児であるため身振りを多用するのではないと思われる。キューサインは井口調査では15.3%あったが、本調査では教員1.7%と異なっていた。

コミュニケーション手段を①口話群、②口話・手話・指文字群、③口話・手話群、④手話群、⑤身振り他群の5群に分類したところ、Table 7より、子どものコミュニケーション手段は②口話・手話・指文字群50.0%が一番多く、保護者・教員・友達のコミュニケーション手段も同様であった。Table 8、Table 9、Table 10から保護者・教員・友達と子どものコミュニケーション手段の関係を見ると有意な関連が見られた。子ども本人が使用するコミュニケーション手段を、保護者・教員・友達も使用していることが推察された。また、音声や口形で理解できない時や、助詞が理解できない時には指文字が有効に用いられていた。

3. 聴覚支援学校と一般校の違い

次に、子どもの教育環境である聴覚支援学校と一般校

との違いに着目して検討した。学校別のコミュニケーション手段は、聴覚支援学校では口話・手話・指文字群が一番多く、一般校では口話群が一番多かった。一般校では聴覚障害児が少数派であるため、健聴児のコミュニケーション方法が主流となるためだと思われる。

友達同士が使用するコミュニケーション手段は、Table 13より、聴覚支援学校では口話・手話・指文字群が一番多く、一般校では口話群が一番多かった。一般校の友達同士で手話を使っているケースを確認すると28人中7人(25%)のみであった。本調査で「友達の聴覚障害の有無」を尋ねていないため、この友達が健聴児か聴覚障害児かは不明だが、一般校の友達は28人中16人(57.1%)が口話のみを使用していた。

次に、教育的な観点から教員のコミュニケーション手段について考察する。脇中(2013)は、人工内耳装用児は健聴児と同じように話せ、適切に行動できているから大丈夫と思われがちであることを指摘している。聴覚支援学校と一般校に分けて、口話で話す子どもに教員は口話法しか使っていないのか、手話や指文字を使っているのかについて、子どもと教員のコミュニケーション手段の関係を考察した。その結果、聴覚支援学校では、子どもが口話を使ってコミュニケーションをする場合に、口話を使用している教員が有意に多いことが示された。また特徴的な傾向として、子どもが口話を使用しているかどうかに関わらず、手話と指文字を使用している教員が有意に多いことが示された。聴覚支援学校の教員は「口話でコミュニケーションをしている子どもの場合は視覚支援が不要」と判断せず、口話も手話も指文字も使って情報を支援するコミュニケーション手段を使用していると考えられる。

一般校では口話を使う子どもに対して、口話を使う教員が有意に多かった。そして、口話を使う子どもに手話を使う教員は有意に少なかった。教員の指文字使用に関しては、指文字を使用する教員が7人しかおらず、有意な関連は見られなかった。以上の結果から、一般校の教員は「口話でコミュニケーションをしている子どもには手話を使わない」可能性がある。この要因には、教員が「口話ができるから手話はいらないだろう」と判断する場合と「手話や指文字を習得していないため使用することができない」場合とがあると考えられる。

教員に対する保護者の希望は、聴覚支援学校では「手話の習得」と「音声ではっきり話す」が多く、一般校の教員に対する希望は「手話の習得」と「PCなどによる音声の文字化」が多かった。この結果から、保護者は教員に、子どもに対して現在行われている以上のコミュニケーション支援を希望していることが明らかとなった。

4. おわりに

これらの結果からは、脇中（2007）の「聾学校には口話に頼る者、手話に頼る者、手話を知らないものなどが見られ、口話併用手話が基本となる」が裏付けられた。高性能補聴器や人工内耳手術が普及してきたとはいえ、手術適用にならない子どもや、補聴器で補聴できない子どもには視覚的手段が欠かせない。また、聴覚口話に頼る子どもには音声がかかせないなどの理由であると思われる。ニーズが異なる子どもの共通語として、口話併用手話の形のコミュニケーション手段が用いられていることが明らかとなった。

2021年に実施された本研究の調査から、聴覚活用ができるようになった子どもたちは、81.4%が口話を使うため、一見、会話を聞き取れており、同じ口話で対応すればよいと思われる可能性がある。しかし、高性能の補聴器や人工内耳をもってしても健聴児・者同様に聞こえる聴力になるわけではない。

学校は人数の多い環境でのコミュニケーションが多いため、聞き取りたい情報が人の声や環境音の雑音に妨害される。また、教員とは距離があり、顔を合わせて口形の見えるコミュニケーションができないときもある。特に子どもの人数の多い一般校でその傾向が強いと思われる。本調査の結果から、保護者から一般校に対して69の希望が回答され、手話の習得やPCで文字化、音声ではっきり話すことなど今以上の情報保障の支援が望まれた。一般校の教員でも聴覚障害児を指導する場合は、手話や指文字と聴覚障害児への配慮を研修することが望ましいと考える。

脇中（2013）は、聴覚障害児の読解力及び知的能力が9歳ごろに停滞する「9歳の壁」の概念をBICS（basic interpersonal communicative skills）とCALP（cognitive academic language proficiency）の用語で説明した。補聴器や人工内耳の進歩により「生活言語」の獲得に成功する例が増えているが、「学習言語」の獲得はまだ容易ではないという。大島（2015）も聴覚障害児の「学習言語」への意向の重要性を述べた。小川（2013）は日本語と英語の関係において、第二言語において生活言語能力BICSがある程度のレベルに達するのに2年かかる一方、学校の授業に必要な学習言語能力であるCALPを習得するには最低でも5年から7年を要するというメカニズムをのべ、その習得の過程で両方の言語が同年齢の児童の平均以下になったことを示している。聴覚障害児は音声日本語と手話との二つの言語を使う場合が多く、さらに聴覚による情報の聞き取りが難しいためその言語習得には特別な配慮が必要であると考えられる。

教員の仕事は多忙であり、手話や指文字の習得は決し

てたやすいことではないが、聴覚支援学校にはセンター校としての地域支援の機能がある。長期休暇中などに聴覚障害教育の講座を開設したり、地域の難聴学級のある小学校等を支援したりしている。一般校はその教育資源を活かし、聴覚障害児を指導する教員を、研修に積極的に送り出すことが重要であろう。また教員だけに任せるのではなく、手話のできる支援員などの人的資源の活用も有効と考えられる。

「PCなどによる音声の文字化」は、近年、アプリケーションの「UDトーク」や、スマートホンやパソコンの音声入力機能等により、以前よりは比較的容易に音声言語を文字化できるようになっている。デジターなどの電子教科書もある。ICTを用いた支援は、一般校の教員であっても比較的取り組み易い方法だと言えるであろう。

難聴学級がある一般校では「聞こえにくい友達への配慮」などの障害理解の学習が行われていることが多い。一般校の友達同士のコミュニケーション手段で手話を使用する友達は25%しかいなかったため、障害理解の学習で「手話入門」などの時間を持つことも望ましいと思われる。手話を指導できる人材がない場合は、前述の聴覚特別支援学校の地域支援の機会を有効利用すると良いと思われる。そのような学習により健聴児の障害理解も進み、子ども同士のコミュニケーションがよりスムーズにできるようになれば、言葉の面でも社会性の面でもお互いに成長することができると考えられる。

本研究の成果と限界として以下のことがあげられる。成果は本調査から最新（2021年現在）の聴覚障害児と関わる教員、保護者、友達のコミュニケーション手段を明らかにすることができた。本調査の限界として、一般校に通う子どもの回答数が少なかったことがあげられる。

注

- 1) 全国難聴児を持つ親の会は、聴覚障害児、保護者を会員とし、1961年に東京で「難聴学級設置促進会」として始まり、1965年「難聴児を持つ親の会」として発足した。情報交換、研修、教育関係者や行政に働きかけることを目的とする全国団体である。
- 2) 人工内耳友の会（ACITA）は、人工内耳装用者、保護者、医療関係者、機器メーカーを会員とし、1988年に発足した。交流、親睦、人工内耳使用技術の向上、社会生活の向上を目的とする全国団体である。

文献

- 長南浩人. (2005). 聴覚障害児の音韻意識に関する研究動向. 特殊教育学研究. 43(4), 299-308.

- 長南浩人. (2011). 聴覚障害児の読み書き指導 (第10回): 読みながら考える力と考えを書く力を育てるために: 第3章 聴覚障害児の読みの実態を探る 文法 (2). 聴覚障害, 718, 33-41.
- 廣田栄子・斎藤佐和・大沼直樹. (2019). 聴覚障害児の早期介入に関する検討: 全国聴覚特別支援学校乳幼児教育相談調査. *Audiology Japan*, 62, 224-234.
- 廣田栄子・田中美郷・前田知佳子・芦野聡子. (1988). 聴覚障害児における幼児期の言語メディアと音声言語発達との関係. *音声言語医学*, 29 (3), 287-295.
- Humphries, T. and MacDougall, F. (1999). "Chainings" and other links making connections between American sign language and English in two types of schools settings. *Visual anthropology review*, 15-2, 84-94.
- 井口亜希子・原島恒夫・田原 敬・堅田明義. (2018). 特別支援学校 (聴覚障害) 幼稚部におけるコミュニケーションの手段に関する研究: 手指の使用に関する質問紙調査を通して. *コミュニケーション障害学*, 35, 64-72.
- 一般財団法人全日本ろうあ連盟. (1969). *わたしたちの手話 (I)* 東京: 全日本ろうあ連盟.
- 一般財団法人全日本ろうあ連盟. 連盟について. 手話言語法. <https://www.jfd.or.jp/> (2021年10月11日)
- 川淵依子. (2010). *高橋潔と大阪市立聾唖学校: 手話を守り抜いた教育者たち*. 滋賀: サンライズ出版.
- 木村晴美・市田泰弘. (1995). 「ろう文化宣言」現代思想. 3月号.
- 厚生労働省. (2020). 平成30年度「新生児聴覚検査の実施状況等について」の調査結果 https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_10564.html (2021年5月10日)
- 森 尚彫. (2015). 日本における人工内耳の現状. *保健医療学雑誌*, 6 (1), 15-23.
- 文部科学省. (2020). 聴覚障害教育の手引き: 言語に関する指導の充実を目指して. https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_tokubetu02-100002897_003.pdf. (2021年6月24日)
- 日本学術会議. (2018). 音声言語及び手話言語の多様性の保存・活用とそのための環境整備. *学術の動向* 23 (5), 5-62.
- 日本聴覚医学会. (2014). 難聴 (聴覚障害) の程度分類について. <https://wx19.wadax.ne.jp/~audiology-japan-jp/cp-bin/wordpress/test/wp-content/uploads/2014/12/a1360e77a580a13ce7e259a406858656.pdf> (2021年6月24日)
- 日本コクレア社. 難聴の程度 <https://www.cochlear.com/jp/home/understand/hearing-and-hl/what-is-hearing-loss-/degrees-of-hl>. (2021年7月10日)
- 小川修平. (2013). 早期バイリンガル教育の潜在的リスク: セミリンガル生成のメカニズムと二つのリスク体系. *盛岡大学紀要*, 30, 1-12.
- 大島光代. (2015). 聴覚障害児教育幼児向けカリキュラムと保育園カリキュラムにおける領域「言葉」の狙いに関する一考察-小学校国語科の「読み」につなげる保育実践-名古屋女子大学紀要 61 (人・社), 175-188.
- Stokoe, C. W. (1960). *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. *Studies in Linguistics: Occasional Paper*, 8. University of Buffalo.
- Senghas, A. Kita, S. & Özyürek, A. (2004). Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. *SCIENCE*, 305, 1779-1782.
- 高木 明. (2019). 難聴児に0歳時からの強力な介入プログラムを. 厚生労働省. <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000493914.pdf>. (2021年2月9日)
- 高橋 登. (2001). 学童期における読解能力の発達過程: 1-5年生の縦断的な分析. *教育心理学研究* 49, 1-10.
- 武居 渡. (2008). 手話研究の現状と展望: 手話研究が言語獲得研究に貢献できること. *認知科学*, 15 (2), 289-301.
- Tomasello, M. (2008). *ことばをつくる: 言語習得の認知言語学的アプローチ*. (辻 幸夫, 他訳). 東京: 慶応大学出版会. (Michael, Tomasello. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.)
- 鳥越隆士. (2012). 聴覚障害児へのインクルーシブな教育実践に関する研究動向. *特殊教育学研究*, 50 (1), 87-96.
- 瓜生淑子. (2012). 実践段階に入った聴覚障害児教育における手話の早期導入. *奈良教育大学紀要*, 人文社会科学, 61 (1), 57-67.
- 脇中起余子. (2007). *よく似た日本語とその手話表現: 日本語の指導と手話の活用に思いをめぐらせて第1巻*. 京都: 北大路書房.
- 脇中起余子. (2009). *聴覚障害教育これまでとこれから: コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に*. 京都: 北大路書房.
- 脇中起余子. (2013). *「9歳の壁」を越えるために: 生活言語から学習言語への移行を考える*. 京都: 北大路書房.
- 矢野羽衣子. (2017). 愛媛県大島宮窪地区の村落手話 (地域共同手話) における二種類のタイムライン. *日本言語学会*, 155, 2.

付記

本論文執筆にあたり、ご指導いただきました大阪総合保育大学大学院 小椋たみ子教授と査読の先生方に心から感謝を申し上げます。

なお、利益相反に関する開示事項はない。

A Study of Methods with Hearing Impairment Children : From the Survey of the Questionnaire to Parents

Keiko Otsuchi

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

In recent years, with the advancement of hearing aids and cochlear implants, the number of hearing-impaired children who can use their sense of hearing has been increasing. In this study, communication methods used between hearing-impaired children in infancy and childhood and their parents, teachers, and friends were clarified through a survey of their parents. The results suggest that the communication methods used by teachers differ in schools for the deaf and mainstream schools. Teachers at the schools for the deaf use oral language, sign language, and fingerspelling no matter what communication methods their students use. Teachers at the mainstream schools tend not to provide support such as sign language for children who have oral communication skills. In recent years, the number of hearing-impaired children enrolled in mainstream schools has been increasing, but even if they are able to speak audibly, they cannot obtain all the information by listening. It was suggested that teachers who are responsible for the education of hearing-impaired children need to use sign language, fingerspelling, and other visual aids in addition to auditory-verbal communication in order to provide them with proper education.

Key words : hearing impairment, sign language, fingerspelling, auditory dictation

