

ろう重複障害児・者の コミュニケーションの実態と課題

—— 家族を対象としたアンケート調査から ——

甲 斐 更 紗¹⁾・金 澤 貴 之²⁾・二 神 麗 子¹⁾
吉 村 京 子³⁾・木 村 素 子²⁾

- 1) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座（日本財団事業）
- 2) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座
- 3) (前) 社会福祉法人ゆずりは会
(2020年9月30日受理)

A Questionnaire on Actual Conditions and Problems of Communication of Deaf Persons with Multiple Disabilities: From the Perspective of Their Families

Sarasa KAI¹⁾, Takayuki KANAZAWA²⁾, Reiko FUTAGAMI¹⁾
Kyoko YOSHIMURA³⁾ and Motoko KIMURA²⁾

- 1) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education,
Gunma University (The Nippon Foundation Project)
- 2) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University
- 3) Social Welfare Juridical Person Yuzurihakai (previous workplace)
(Accepted on September 30th, 2020)

キーワード：ろう重複児・者 家族 コミュニケーション

1. 問題の所在と目的

聴覚障害にその他の障害を併せ有する「ろう重複障害児・者（以下、ろう重複児・者）」は極めて個別性・専門性の高いコミュニケーションニーズを潜在的に有しているといわれている（金澤，2013；永石，2007など）。ろう重複児・者は、障害が重複していたり重度であったりすることに加え、聴覚障害があるために自らの思考言語の獲得や意思表明をするためのコミュニケーション手段の確立やコミュニケーション形成に大きな困難があるからである。そこで、一人ひとりの実態やニーズに応じながら有効

と考えられるコミュニケーション手段を複数選択して使いながらコミュニケーションを形成させる必要がある（松崎，2017）とされている。そのためには、顕在化しにくい、ろう重複児・者のニーズを把握するためには、家族や支援者を通してその実態を把握することが不可欠である。

しかしながら、家族から子どもの様子を通して見た、ろう重複児・者の家庭、就労、障害福祉サービス事業などの利用、余暇活動（イベントなどへの参加）、学校生活などにおけるコミュニケーションの実態についての調査研究は、金澤（2008）が就学先のニーズについて検討している程度で、十分になさ

れてはいない。さらに、ろう重複児・者のコミュニケーション状況は生活・就労などの環境またはコミュニケーションの相手によって左右され、十分にコミュニケーション能力が活かしきれていない可能性がある。ろう重複児・者のコミュニケーション能力は障害名や診断名で把握できるものではなく、個々の様々な状況を理解しながらコミュニケーション能力を把握するとともに、コミュニケーション形成または発達を促進させるための手がかりを見い出せることで、コミュニケーション形成または発達に向けての支援ができるのではないだろうか。

そこで、本稿では、厚生労働省平成30年度障害者総合福祉推進事業として行われた実態調査（国立大学法人群馬大学、2019）の一部をもとに、ろう重複児・者の家族を対象とした、ろう重複児・者のコミュニケーションの実態把握のための質問紙調査から、家庭、就労やサービス利用（事業所・施設など）、友達と過ごす場やろう者コミュニティなどの場、そしてコミュニケーションの相手によるコミュニケーション形成の実態、コミュニケーション成立のために必要な手がかりなどについてさらなる検討を行い、彼らへのコミュニケーション支援のあり方を検討するための基礎資料を得ることとした。

2. 方法

(1) 調査対象

今回の調査では、各地域にあるろう重複障児・者家族会（以下、家族会）に所属している家族を対象とした。

(2) 調査手続きと調査時期

初めに、全国にある家族会団体28団体（2011年6月現在）の中から12団体を抽出した。12団体の家族会の各事務局に、2019年1月から2月にかけて、郵送で調査票を送付し、回収した。それぞれの家族会事務局を通じて、所属する会員（家族）に質問紙の配布をお願いし、記入していただいた。

(3) 調査内容と調査項目の作成

ろう重複児・者の障害状況などについては、永石（2007）による、ろう重複児・者の保護者に対する生活史究や、社会福祉法人埼玉聴覚障害者福祉会・全国ろう重複障害者施設連絡協議会（2013）などのろう重複児・者の専門施設における利用者や職員の状況調査で実施された質問項目をもとにして、今回の質問紙を作成した。さらに、コミュニケーション状況についての質問項目は、コミュニケーションは発信と受信から成り立つと考えたため、永石（2007）や社会福祉法人埼玉聴覚障害者福祉会・全国ろう重複障害者施設連絡協議会（2013）の調査でいられた質問項目や多川・吉田（2006）の日常的コミュニケーションに関する質問項目をもとにしつつ、発達の観点から作成した。

質問紙の項目は、①ろう重複児・者の障害種別や障害程度（障害者手帳の等級、障害支援区分・介護支援区分の状況）、②年齢、③年齢別の教育（療育）状況、④ろう重複児・者の現在の利用サービスの内容、⑤ろう重複児・者のコミュニケーションが保障された事業・社会資源などの利用状況、⑥ろう重複児・者のイベントなどへの参加状況、⑦ろう重複児・者がそれぞれの場（「学校」「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ（ろう重複児・者同士の交流なども含む）」）で用いている受信・発信コミュニケーション手段（手話・筆談・キョードサイン [キョードスピーチ]・口話・触手話・身振り・絵カードや写真を見る・実物を見る）、⑧ろう重複児・者の各コミュニケーション手段（手話・口話・筆談・身振り・絵カードや写真の使用）におけるコミュニケーションの実態、⑨ろう重複児・者と他者との具体的なコミュニケーション状況（日常的報告におけるコミュニケーション状況を問う15項目、不満や要望の率直な表明におけるコミュニケーション状況を問う4項目）とコミュニケーションの相手、⑩日頃の暮らしの中での情報の入手やコミュニケーションにて困っていることや不自由していること、家族からのろう重複児・者へのコミュニケーション支援についての要望、ろう重複児・者との関わりにて日頃から感じていることや課

題、国などに対する要望や期待することの4項目から構成した。①から⑨は選択または記述式、⑩は自由記述形式で回答を求めた。

これらのうち、本稿では、⑤ろう重複児・者のコミュニケーションが保障された事業・社会資源などの利用状況、⑥ろう重複児・者のイベントなどへの参加状況、⑦ろう重複児・者がそれぞれの場にて用いている受信・発信コミュニケーション手段、⑧ろう重複児・者と他者との具体的なコミュニケーション状況の項目の結果を取り上げて家庭、就労やサービス利用（事業所・施設など）、友達と過ごす場やろう者コミュニティなどの場、そしてコミュニケーションの相手によるコミュニケーション形成の実態を検討することとした。

(4) 倫理的配慮

質問紙には、調査への回答は対象者の自由意志であり、回答を拒否した場合であっても不利益などは生じないこと、無記名の調査票であることを示すとともに、調査で得たデータの活用方法、回答は統計的に処理され個人が特定されるような形で公表されることはないことを明記した。また、質問紙の回答をもって調査に同意を得ることとする。

(5) 調査結果の集計及び分析方法

発送した質問紙300件のうち、回答は148名（回収率49.3%）から得られた。そのうち、有効回答である135件を対象とした。調査対象内容は原則として質問紙の設問ごとに集計を行い、必要に応じて回答比率を算出した。

3. 結果

(1) 対象者であるろう重複児・者の基本属性

0歳から19歳までのろう重複児は33名、19歳以上からのろう重複者は102名であった。聴覚障害の他に「知的障害」を併せ有するろう重複児・者が最も多く59名であった。また、聴覚障害と知的障害、他の障害（発達障害、内部障害、視覚障害、肢体不自由など）といった、聴覚障害と知的障害を含めて

3つ以上の障害を併せ有するろう重複児・者が40名であった。

ろう重複児・者のサービス利用の状況について、ろう重複児が最も多く利用しているサービスは「放課後等ディサービス」の10名であった。ろう重複者では、最も利用者数が多かったサービスは「生活介護」であった（46名）。利用しているサービスは主にどの障害に対応しているのかという視点で検討したところ、最も利用が多い「生活介護」においては、「生活介護（知的障害対応）」が29名、「生活介護（聴覚障害対応）」が28名であった。それぞれのサービス利用者の半数ほどが、音声言語でのやりとりが中心とされる知的障害に対応したサービスを選択して利用しているろう重複者が多いことが窺えた。一方で、「施設入所支援」、「共同生活援助」、「自立生活援助」では、聴覚障害に対応したサービスを利用しているろう重複者の存在がみられた。

また、一般就労しているろう重複者が2名であった。

(2) ろう重複児・者のコミュニケーションが保障された事業・社会資源などの利用やイベントなどへの参加状況

1) コミュニケーションが保障された事業・社会資源の利用状況（複数回答）

家族から捉えた場合の、ろう重複児・者が手話や文字通訳（要約筆記、全文入力、音声認識の活用など）のコミュニケーションが保障された事業・社会資源などの利用状況で、利用が最も多かったのは「ろう重複児・者が集まるサービス¹⁾事業所・施設など」（77名）であった。次いで多かったのは「特別支援学校（聴覚障害）／ろう学校」の利用であり、73名であった。「聴覚障害者団体や手話サークルなど」の利用が32名、「手話通訳者派遣」が23名、「視聴覚障害者情報提供施設²⁾」の利用が6名、「盲ろう者向け通訳・介助員の派遣」の利用が4名、「その他」が8名、利用していないろう重複児・者は16名であった。このことから、「特別支援学校（聴覚障害）／ろう学校」や「聴覚障害者団体や手話サークルなど」の利用のみならず、「手話通訳者派遣」

や「盲ろう者向け通訳・介助員の派遣」といった、障害者総合支援法に基づき各市町村が実施する地域生活支援事業などを活用していることが窺えた。

2) イベントなどへの参加状況 (n=135)

ろう重複児・者のイベントなどへの参加状況については「家族同伴などで参加している」が最も多く、42名(31.1%)であり、全体の3割ほどであった。次いで多かったのは、「同行援護、移動支援などのサービスを活用して参加している」状況であり、39名(28.9%)であった。「単独で参加している」状況は20名(14.8%)であった。

「参加したことがあるが今は参加していない」という回答もみられ、16名(11.9%)であり、「参加していない」が13名(9.6%)であった。「その他」が4名(3.0%)、無回答が1名(0.7%)であった。

このことから、多くのろう重複者が何らかの形でイベントなどに参加しているが、イベントなどに参加していない(参加したことはあるが今は参加していない)ろう重複者が約2割ほど存在していることが窺えた。

3) ろう重複児・者のイベントへの「参加したことはあるが今は参加していない」「参加していない」理由(複数回答)

1)にて、「参加したことがあるが今は参加していない」または「参加していない」と回答した29名の理由として、最も多かった理由は「家族の体力的負担(高齢化など)がある」であり、回答人数は29名中12名であった。次に多かった回答は「興味がない」であり、29名中9名が回答していた。「内容がわからない、(当事者にとって)できる内容がない」が8名であり、「当事者にわかるコミュニケーション方法での情報保障がされていない」が4名、「同行援護、移動支援などのサービスが利用できない」が4名であった。「場所が遠い」「移動に不安がある」「案内や情報がない」の回答がそれぞれ2名であった。「その他」が6名、無回答が1名であった。「その他」の回答にて、「施設のイベントに行きたかったのに連れていってもらえなかった。自分も行きたかったとか、お母さんが施設に言って欲しいと話している」という記述の例がみられた。このことから、イベン

ト参加を妨げる要因が複数あることが窺えた。

(3) ろう重複者がコミュニケーションをとるときのそれぞれの場でのコミュニケーション手段の選択(複数回答)

ろう重複児以外のろう重複者(一般就労のろう重複者を含む102名)がコミュニケーションをとる際のそれぞれの場でのコミュニケーション手段の選択(複数回答)について検討した。ろう重複児については、学校状況のこともあるため、別の機会に検討したい。

1) 受信におけるそれぞれの場でのコミュニケーション手段(表1)

表1に示されたように、「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」といった場にて、ろう重複者が選択している受信コミュニケーション手段で、最も使用数が多かった手段は「手話」であった。次いで多かった手段は「身振り」であった。

それぞれの場において、使用の割合が102名のろう重複者のうち、50%以上であったコミュニケーション手段について、次の通り述べていく。

「家庭」で「手話」を用いる人は102名中73名であり、71.6%を占めていた。次いで多かったのは「身振り」の72名(70.6%)であった。

「事業所・職場など」で用いているコミュニケーション手段は「手話」が最も多く、76名(74.5%)であった。その次に多かったのは「身振り」の60名(58.8%)であった。

「友達」とコミュニケーションをとるときのコミュニケーション手段にて、最も多かったのが「手話」の59名(57.8%)であった。

「ろう者コミュニティ」で用いるコミュニケーション手段では、「手話」が最も多く、77名(75.5%)であった。

他の場では全体の50%以上であり、手話の次に多いとされている「身振り」は、「友達」や「ろう者コミュニティ」の中では50%以下であり、それぞれ50名(49.0%)、44名(43.1%)であった。

表1 それぞれの場での受信・発信におけるろう重複者のコミュニケーション手段の選択（複数回答）
（上段：回答人数 下段：102名における割合％）

| | | 手話 | 身振り | 実物を見る | 絵カードや写真 | 筆談 | 口話 | キュードサイン | 触手話 | その他 | 無回答 |
|-----------|----|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
| 家庭 | 受信 | 73.0 (71.6) | 72.0 (70.6) | 46.0 (45.1) | 37.0 (36.3) | 33.0 (32.4) | 28.0 (27.5) | 18.0 (17.6) | 3.0 (2.9) | 12.0 (11.8) | 4.0 (3.9) |
| | 発信 | 72.0 (70.6) | 67.0 (65.7) | 41.0 (40.2) | 25.0 (24.5) | 28.0 (27.5) | 21.0 (20.6) | 13.0 (12.7) | 3.0 (2.9) | 14.0 (13.7) | 2.0 (2.0) |
| 事業所・職場など | 受信 | 76.0 (74.5) | 60.0 (58.8) | 39.0 (38.2) | 47.0 (46.1) | 28.0 (27.5) | 14.0 (13.7) | 4.0 (3.9) | 4.0 (3.9) | 4.0 (3.9) | 5.0 (4.9) |
| | 発信 | 63.0 (61.8) | 61.0 (59.8) | 35.0 (34.3) | 27.0 (26.5) | 30.0 (29.4) | 14.0 (13.7) | 4.0 (3.9) | 4.0 (3.9) | 11.0 (10.8) | 5.0 (4.9) |
| 友達 | 受信 | 59.0 (57.8) | 50.0 (49.0) | 21.0 (20.6) | 13.0 (12.7) | 18.0 (17.6) | 13.0 (12.7) | 5.0 (4.9) | 3.0 (2.9) | 10.0 (9.8) | 16.0 (15.7) |
| | 発信 | 50.0 (49.0) | 52.0 (51.0) | 23.0 (22.5) | 16.0 (15.7) | 14.0 (13.7) | 11.0 (10.8) | 7.0 (6.9) | 3.0 (2.9) | 12.0 (11.8) | 18.0 (17.6) |
| ろう者コミュニティ | 受信 | 77.0 (75.5) | 44.0 (43.1) | 27.0 (26.5) | 23.0 (22.5) | 14.0 (13.7) | 9.0 (8.8) | 6.0 (5.9) | 2.0 (2.0) | 8.0 (7.8) | 16.0 (15.7) |
| | 発信 | 69.0 (67.6) | 54.0 (52.9) | 25.0 (24.5) | 17.0 (16.7) | 13.0 (12.7) | 8.0 (7.8) | 8.0 (7.8) | 3.0 (2.9) | 12.0 (11.8) | 14.0 (13.7) |

注1) 50%以上のところに網掛けをしている。

2) 発信におけるそれぞれの場でのコミュニケーション手段（表1）

発信において、最も使用数が多かった手段は「手話」であった。次いで多かったコミュニケーション手段は「身振り」であった。

それぞれの場において、使用の割合が102名のろう重複者のうち、50%以上であったコミュニケーション手段について、次の通り述べていく。

「家庭」にて、最も使用が多かったコミュニケーション手段では「手話」であり、72名（70.6%）であった。次に多かったのは「身振り」の67名（65.7%）であった。

「事業所・職場など」で用いているコミュニケーション手段では「手話」が最も多く、63名（61.8%）であった。次いで多かったのは「身振り」の61名（59.8%）であった。

「友達」とコミュニケーションをとるときのコミュニケーション手段で、最も多かったのは「身振り」であり、52名（51.0%）であった。

「ろう者コミュニティ」で用いるコミュニケーション手段にて、最も多かったのは「手話」の69名（67.6%）であった。次いで、「身振り」が54名（52.9%）であった。

1) や 2) の結果から、それぞれの場における、発信や受信でのコミュニケーション手段の選択の傾向として、「手話」「身振り」といった視覚的コミュニケーション手段の使用数がかなり多いが、「筆談」「口話」「キュードサイン」といった手段が全体の約30%以下と、あまり多く用いられていないという状況があることが窺えた。また、それぞれの場にて、日常的に理解の補助手段として用いられるような媒介である「絵カードや写真を見る」「実物を見る」といった手段が「手話」や「身振り」と比較して少ない傾向が窺えた。

以上から、ろう重複児・者の家族からみれば、「家庭」「事業所・職場など」「ろう者コミュニティ」における、ろう重複児・者本人の主たるコミュニケーション手段は受信、発信において、手話が約7割と

いう高い割合で用いられていることが窺えた。「友達」においては、他の場と比較すると、手話の使用はそれほど高い割合ではないことが示された。

(4) ろう重複児・者と他者とのコミュニケーション状況

1) 日常的報告におけるコミュニケーション状況

①日常的報告 (15項目)

家族から捉えた場合での、ろう重複児・者の日常的報告におけるコミュニケーション状況の15項目を、「当てはまる」との回答数が多い順に検討した(表2)。

「当てはまる」状況が最も多かった項目は自分が欲しいものを伝えるコミュニケーション状況がほとんどであり、「1. 自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える」(104名、77.0%)であった。次いで多かったのが、「2. 自分が欲しいものや行きたい場所のところの名前を伝える」(75名、55.6%)であった。これらの2項目は15項目のうち50%以上の上位を占めており、それらの項目はろう重複児・者の【自分が欲しいものを伝えるコミュニケーション状況】を示していることが窺えた。

他の13項目を「当てはまる」状況が多い順に示していくと、全体の30%以上から50%以下を占めている項目は「15. 明日何をやる予定について〇〇に話す」(51名、37.8%)、「3. 家族内であった出来事について〇〇に話す」(50名、37.0%)、「10. 今日体験したことについて〇〇に話す」(49名、36.3%)、「8. 学校(施設)であった出来事について〇〇に話す」(48名、35.6%)の4項目であった。それらの項目は、【ある場所で起こったことや体験したこと及び行動の予定についてのコミュニケーション状況】であることが窺えた。

全体の30%以下であった項目は「6. 学校(施設)での人間関係(当事者自身である自分と他の人との関係)について〇〇に話す」(37名、27.4%)、「5. 家族について思ったことや感じたことを〇〇に話す」(34名、25.2%)、「9. 最近、興味を持っていることについて〇〇に話す」(30名、22.2%)「4. 家族内で話題になったことについて〇〇に話

す」(29名、21.5%)、「7. 学校(施設)での人間関係について〇〇に話す」(29名、21.5%)、「14. 誰かに聞いた話やニュースなどについて、驚いたり感動したりしたことを〇〇に話す」(28名、20.7%)、「13. 今日あった嫌な出来事や、腹が立った出来事を〇〇に話す」(24名、17.8%)、「11. 友人とどんな遊びをしたのか、どんな話をしたかを〇〇に伝える」(21名、15.6%)、「12. 毎日の生活パターンについて〇〇に話している」(20名、14.8%)の9項目であった。これらの9項目は【抽象的な内容についてのやりとりや気持ちに関するコミュニケーション状況】を表す項目であり、ろう重複者にとってはかなり高度なコミュニケーション状況であることが窺えた。

②日常的報告におけるコミュニケーション状況におけるそれぞれの場でのコミュニケーション手段について

日常的報告におけるコミュニケーション状況の各項目での受信・発信における、「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」といった場で、結果(3)にみられたろう重複児・者が選択しているコミュニケーション手段の50%以上であった「手話」「身振り」におけるコミュニケーション状況を表2に示した。

【自分が欲しいものを伝えるコミュニケーション状況】にて、70%以上の使用状況がみられたコミュニケーション手段は「手話」と「身振り」であった。受信・発信にて、手話の使用がもっとも多かった場はろう者コミュニティであった。

【ある場所で起こったことや体験したこと及び行動の予定についてのコミュニケーション状況】では、受信・発信とともに多かったのはろう者コミュニティにて手話を用いてコミュニケーションをとっていることであった。「友達」とコミュニケーションをとる時は受信・発信とともに手話であった。「家庭」では、発信の時手話を用いる状況が多く、「事業所・職場など」では、受信にて手話を用いることが多いという状況であった。

【抽象的な内容についてのやりとりや気持ちに関するコミュニケーション状況】にて、受信や発信に

表2 日常的報告におけるコミュニケーション状況にてできる人のそれぞれの場とコミュニケーション手段

(上段：回答人数 下段：回答比率%)

| コミュニケーション状況 | 回答人数 | 受信・発信 | 場・コミュニケーション手段 (複数回答) | | | | | | | |
|--|---------------|-------|----------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | 家庭 | | 事業所・職場など | | 友達 | | ろう者コミュニティ | |
| | | | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り |
| 【自分が欲しいものを伝えるコミュニケーション状況】 | | | | | | | | | | |
| 「1. 自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える」 | 104 (77.0) | 受信 | 54 (51.9) | 81 (77.9) | 72 (69.2) | 58 (55.8) | 61 (58.7) | 52 (50.0) | 77 (74.0) | 52 (50.0) |
| | | 発信 | 72 (69.2) | 72 (69.2) | 59 (56.7) | 56 (53.8) | 54 (51.9) | 53 (51.0) | 68 (65.4) | 59 (56.7) |
| 「2. 自分が欲しいものや行きたい場所のところの名前を伝える」 | 75 (55.6) | 受信 | 37 (49.3) | 45 (60.0) | 36 (70.6) | 21 (41.2) | 54 (72.0) | 31 (41.3) | 61 (81.3) | 32 (42.7) |
| | | 発信 | 58 (77.3) | 42 (56.0) | 47 (62.7) | 33 (44.0) | 52 (69.3) | 35 (46.7) | 58 (77.3) | 38 (50.7) |
| 【ある場所で起こったことや体験したこと及び行動の予定についてのコミュニケーション状況】 | | | | | | | | | | |
| 「15. 明日何をする予定について○○に話す」 | 51 (37.8) | 受信 | 32 (62.7) | 33 (64.7) | 36 (70.6) | 21 (41.2) | 42 (82.4) | 24 (47.1) | 49 (96.1) | 25 (49.0) |
| | | 発信 | 58 (77.3) | 42 (56.0) | 47 (62.7) | 33 (44.0) | 52 (69.3) | 35 (46.7) | 58 (77.3) | 38 (50.7) |
| 「3. 家族内であった出来事について○○に話す」 | 50 (37.0) | 受信 | 27 (54.0) | 29 (58.0) | 35 (70.0) | 134 (76.0) | 37 (76.0) | 23 (46.0) | 43 (86.0) | 23 (46.0) |
| | | 発信 | 43 (86.0) | 27 (54.0) | 32 (64.0) | 20 (40.0) | 37 (74.0) | 24 (48.0) | 42 (84.0) | 23 (46.0) |
| 「10. 今日体験したことについて○○に話す」 | 49 (36.3) | 受信 | 43 (51.0) | 25 (51.0) | 32 (28.6) | 17 (34.7) | 38 (77.6) | 22 (44.9) | 42 (85.7) | 20 (40.8) |
| | | 発信 | 40 (81.6) | 25 (51.0) | 30 (61.2) | 20 (40.8) | 38 (77.6) | 25 (51.0) | 42 (85.7) | 23 (46.7) |
| 「8. 学校(施設)であった出来事について○○に話す」 | 48 (35.6) | 受信 | 25 (52.1) | 27 (56.3) | 34 (37.5) | 19 (39.6) | 36 (75.0) | 24 (50.0) | 41 (85.4) | 22 (45.8) |
| | | 発信 | 40 (83.3) | 27 (56.3) | 29 (60.4) | 21 (43.8) | 36 (75.0) | 26 (54.2) | 40 (83.3) | 24 (50.0) |
| 【抽象的な内容についてのやりとりや気持ちに関するコミュニケーション状況】 | | | | | | | | | | |
| 「6. 学校(施設)での人間関係(当事者自身である自分と他の人との関係)について○○に話す」 | 37 (27.4) | 受信 | 16 (43.2) | 16 (43.2) | 25 (45.9) | 10 (27.0) | 29 (78.4) | 13 (35.1) | 30 (81.1) | 13 (35.1) |
| | | 発信 | 28 (75.7) | 16 (43.2) | 21 (56.8) | 13 (35.1) | 29 (78.4) | 15 (40.5) | 29 (78.4) | 14 (37.8) |
| 「5. 家族について思ったことや感じたことを○○に話す」 | 34 (25.2) | 受信 | 15 (44.1) | 14 (41.2) | 25 (73.5) | 9 (26.5) | 28 (82.4) | 13 (38.2) | 28 (82.4) | 12 (35.3) |
| | | 発信 | 25 (73.5) | 12 (35.3) | 21 (61.8) | 9 (26.5) | 28 (82.4) | 14 (41.2) | 28 (82.4) | 12 (35.3) |
| 「9. 最近、興味を持っていることについて○○に話す」 | 30 (22.2) | 受信 | 14 (46.7) | 16 (53.3) | 18 (60.0) | 8 (26.7) | 23 (76.7) | 12 (40.0) | 24 (80.0) | 12 (40.0) |
| | | 発信 | 25 (83.3) | 13 (43.3) | 17 (56.7) | 8 (26.7) | 22 (73.3) | 13 (43.3) | 25 (83.3) | 12 (40.0) |
| 「4. 家族内で話題になったことについて○○に話す」 | 29 (21.5) | 受信 | 17 (58.6) | 10 (34.5) | 20 (69.0) | 10 (34.5) | 24 (82.8) | 11 (37.9) | 24 (82.8) | 8 (27.6) |
| | | 発信 | 23 (79.3) | 11 (37.9) | 18 (62.1) | 9 (31.0) | 24 (82.8) | 12 (41.4) | 24 (82.8) | 9 (31.0) |
| 「7. 学校(施設)での人間関係について○○に話す」 | 29 (21.5) | 受信 | 13 (44.8) | 12 (41.4) | 17 (58.6) | 7 (24.1) | 25 (86.2) | 10 (34.5) | 25 (86.2) | 7 (24.1) |
| | | 発信 | 25 (86.2) | 11 (37.9) | 16 (55.2) | 7 (24.1) | 25 (86.2) | 11 (37.9) | 25 (86.2) | 8 (27.6) |
| 「14. 誰かに聞いた話やニュースなどについて、驚いたり感動したりしたことを○○に話す」 | 28 (20.7) | 受信 | 13 (46.4) | 11 (39.3) | 19 (67.9) | 9 (32.1) | 24 (85.7) | 11 (39.3) | 26 (92.9) | 10 (35.7) |
| | | 発信 | 21 (75.0) | 9 (32.1) | 19 (67.9) | 8 (28.6) | 23 (82.1) | 10 (35.7) | 25 (89.3) | 10 (35.7) |
| 「13. 今日あった嫌な出来事や、腹が立った出来事を○○に話す」 | 24 (17.8) | 受信 | 10 (41.7) | 10 (41.7) | 17 (79.2) | 9 (37.5) | 21 (87.5) | 8 (33.3) | 22 (91.7) | 8 (33.3) |
| | | 発信 | 18 (75.0) | 7 (29.2) | 17 (70.8) | 9 (37.5) | 21 (87.5) | 9 (37.5) | 25 (89.3) | 10 (35.7) |
| 「11. 友人とどんな遊びをしたのか、どんな話をしたかを○○に伝える」 | 21 (15.6) | 受信 | 9 (42.9) | 10 (47.6) | 14 (66.7) | 4 (19.0) | 21 (100.0) | 8 (38.1) | 19 (90.5) | 7 (33.3) |
| | | 発信 | 19 (90.5) | 8 (38.1) | 14 (66.7) | 6 (28.6) | 20 (95.2) | 8 (38.1) | 19 (90.5) | 6 (28.6) |
| 「12. 毎日の生活パターンについて○○に話している」 | 20 (14.8) | 受信 | 9 (45.0) | 10 (50.0) | 14 (85.0) | 4 (2.0) | 15 (75.0) | 8 (40.0) | 17 (85.0) | 6 (30.0) |
| | | 発信 | 17 (85.0) | 9 (45.0) | 13 (65.0) | 6 (30.0) | 15 (75.0) | 7 (35.0) | 16 (80.0) | 6 (30.0) |

注1) 回答比率が70%以上のところに網掛けをしている。
 注2) 回答比率は135名に対する割合である。
 注3) 「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」の手話・身振りにおける%は各項目の回答人数における割合である。
 注4) 「○○」はろう重複児・者にとってコミュニケーションが多く図れる相手である。
 注5) 「施設」は障害福祉サービスなどが行われる事業所・施設を表す。
 注6) 質問項目にある「当事者」は「ろう重複児・者」のことを表す。質問紙調査での項目では「当事者」という表記を用いた。

において手話の使用が多いのは「友達」「ろう者コミュニティ」という場であった。このことから、受信・発信においても

発信にて手話が多いのは「家庭」であった。「事業所・職場など」にて、70%以上の使用割合がみられたのは、「5. 家族について思ったことや感じたことを〇〇に話す」、「13. 今日あった嫌な出来事や、腹が立った出来事を〇〇に話す」、「12. 毎日の生活パターンについて〇〇に話している」での受信においての「手話」であった。

③日常的報告の相手について

家族に、ろう重複児・者にとってコミュニケーションが多く図れる相手はどんな人なのかを自由記述で回答を求め、ろう重複児、ろう重複者ごとに回答内容を類型化した。ろう重複児・者の親、きょうだいなどを「家族」、ろう重複児が通っている学校の先生を「学校」、ろう重複児・者が利用しているサービスの職員、送迎ヘルパーなどを「施設」とした。

日常的報告におけるコミュニケーション状況での、ろう重複児の相手は、「家族のみ」(10名)、「家族・学校」(5名)、「学校・施設」(1名)、「施設のみ」(2名)、「学校のみ」(1名)、「友人のみ」(1名)であった。また、無回答が13名であった。

また、一般就労のろう重複者や成人向けのサービスを利用しているろう重複者がコミュニケーションを多く図っている相手は、「家族のみ」(31名)、「家族・施設」(23名)、「友人のみ」(3名)、「家族・施設・友人」(3名)、「施設のみ」(6名)、「家族・友人」(2名)、「施設・友人」(2名)であった。また、無回答が32名であった。

このことから、ろう重複児・者がコミュニケーションを多く図っている相手は「家族」がほとんどであることが窺えた。ただ、施設、友人などとコミュニケーションを多く図っているろう重複者も少なからずとも存在していることが分かっている。

2) 不満や要望の率直な表明のコミュニケーション状況

①不満や要望の率直な表明(4項目)

家族から捉えた場合の、ろう重複児・者の不満や

要望の率直な表明のコミュニケーション状況の4項目について、「当てはまる」といった回答数が多い順に、表3に示した。

「当てはまる」状況が最も多かった項目は「1. イライラしていることを〇〇に伝える」であり、40名(29.6%)のろう重複児・者であった。このことから、ある程度のろう重複者はイライラしていることを、コミュニケーションを多く図っている相手に伝えていることが窺えた。

次いで多かったのは、「2. イライラしていることを伝える相手を分けている」と「4. 不満を感じたときは、こうして欲しいという自分の希望を〇〇に伝える」という状況を示す項目であった。それぞれの状況で、21名(15.6%)のろう重複児・者が、イライラしていることを伝える相手を分けていた(例えば、Aさんにはイライラしていることを言うが、Bさんには言わないなどの区別があるなど)。このことから、不満を感じたときは自分の希望を相手に伝えることができることが窺えた。

「当てはまる」といった回答数が最も少なかったのは「3. 腹が立った時、その理由を考えて、〇〇に話す」の項目であった(12名、8.9%)。この項目は、ろう重複者にとって自分で考えて表出することがかなり困難であるコミュニケーション状況であることが窺えた。

②不満や要望の率直な表明のコミュニケーション状況におけるそれぞれの場でのコミュニケーション手段について

不満や要望の率直な表明のコミュニケーション状況において、「家庭」「友達」「ろう者コミュニティ」のそれぞれの場で70%以上の使用状況がみられたコミュニケーション手段は受信・発信とも全て「手話」であった。「1. イライラしていることを〇〇に伝える」では、受信・発信とも家庭やろう者コミュニティでは「手話」でコミュニケーションをとっていることが窺えた。「2. イライラしていることを伝える相手を分けている」といったコミュニケーション状況では、受信・発信とも「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」において手話を用いる傾向が高かった。「4. 不満を感じた

表3 不満や要望の率直な表明のコミュニケーション状況におけるそれぞれの場とコミュニケーション手段
(上段：回答人数 下段：回答比率%)

| コミュニケーション状況 | 回答人数 | 受信・発信 | 場・コミュニケーション手段 (複数回答) | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------|-------|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | 家庭 | | 事業所・職場など | | 友達 | | ろう者コミュニティ | |
| | | | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り |
| [1. イライラしていることを〇〇に伝える] | 40 (29.6) | 受信 | 32 (80.0) | 27 (67.5) | 26 (65.0) | 19 (47.5) | 29 (65.0) | 17 (42.5) | 33 (82.5) | 20 (50.0) |
| | | 発信 | 31 (77.5) | 23 (57.5) | 24 (60.0) | 19 (47.5) | 25 (62.5) | 18 (45.0) | 31 (77.5) | 21 (52.5) |
| [2. イライラしていることを伝える相手を分けている] | 21 (15.6) | 受信 | 15 (71.4) | 14 (66.7) | 14 (66.7) | 10 (47.6) | 16 (76.2) | 11 (52.4) | 18 (85.7) | 11 (52.4) |
| | | 発信 | 16 (76.2) | 11 (52.4) | 13 (61.9) | 8 (38.1) | 15 (71.4) | 8 (38.1) | 18 (85.7) | 19 (90.5) |
| [4. 不満を感じたときは、こうして欲しいという自分の希望を〇〇に伝える] | 21 (15.6) | 受信 | 14 (66.7) | 11 (52.4) | 13 (61.9) | 5 (23.8) | 16 (76.2) | 9 (42.9) | 16 (76.2) | 9 (42.9) |
| | | 発信 | 15 (71.4) | 9 (42.9) | 13 (61.9) | 6 (28.6) | 15 (71.4) | 7 (33.3) | 16 (76.2) | 8 (38.1) |
| [3. 腹が立った時、その理由を考えて、〇〇に話す] | 12 (8.9) | 受信 | 8 (66.7) | 4 (33.3) | 8 (66.7) | 4 (33.3) | 9 (75.0) | 5 (41.7) | 8 (66.7) | 5 (41.7) |
| | | 発信 | 7 (58.3) | 4 (33.3) | 7 (58.3) | 3 (25.0) | 8 (66.7) | 4 (33.3) | 8 (66.7) | 4 (33.3) |

注1) 回答比率が70%以上のところに網掛けをしている。
 注2) 各項目の回答人数の回答比率は135名に対する割合である。
 注3) 「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」の手話・身振りにおける回答比率は各項目の回答人数における割合である。
 注4) 「〇〇」はろう重複児・者にとって不満や要望の表明ができる相手である。

ときは、こうして欲しいという自分の希望を〇〇に伝える」状況では、発信による「家庭」での手話の使用が多く、受信・発信とも「友達」「ろう者コミュニティ」では手話の使用が多いことが示されていた。[3. 腹が立った時、その理由を考えて、〇〇に話す]状況では、受信において「友達」という場で手話を使用することが最も高かった。

③不満や要望の率直な表明の相手について

家族から捉えた場合の、ろう重複児・者が不満や要望の率直な表明のコミュニケーション相手は次の通りであった。

ろう重複児が不満や要望の率直な表明ができる相手は、「家族」が最も多く8名であった。「家族・学校」が2名、「家族・施設」が1名であった。「その他」が4名であった。無回答は18名であった。ろう重複者（一般就労のろう重複者も含む）にて、最も多かった、不満や要望の率直な表明ができるコミュニケーションの相手は「家族のみ」であり27名であった。「家族・施設」が17名、「施設のみ」が2名、「施設とその他」が1名、「その他」が2名

であった。また、無回答は53名であった。このことから、ろう重複児と同様に、コミュニケーションを多く図っている相手は「家族」であり、ろう重複者のコミュニケーションの相手が限定されていることが窺えた。

なお、ろう重複児、ろう重複者の相手で「その他」といった回答では、「イライラしている時は自傷・他傷行為がみられる」といった自由記述が5件ほどみられた。このことは、回答数は僅かであるが、ろう重複児・者がイライラしている感情をうまく伝えられないため、自傷・他傷行為として表出している事例であることが窺えた。

3) イベント参加有無によるコミュニケーション状況におけるそれぞれの場でのコミュニケーション手段について

ろう重複児・者のイベントなどに参加している群（以下、参加有群）と参加していない群（以下、参加無群）に分け、できるコミュニケーション状況でのそれぞれの場とコミュニケーション手段を表4に示した。できるコミュニケーション状況については、

表4 ろう重複児・者のイベントなどの参加有無による、できるコミュニケーション状況でのそれぞれの場とコミュニケーション手段 (左: 回答人数 右: 回答比率%)

| コミュニケーション状況 | 参加有無 | | 受信・発信 | | 家庭 | | 事業所・職場など | | 場・コミュニケーション手段 (複数回答) | | ろう者コミュニティ | |
|---------------------------------------|-------------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|----------|-----------|----------|
| | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り | 手話 | 身振り |
| [1. 自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える] | 参加有 (n=101) | 受信 60(59.4) | 59(58.4) | 58(57.4) | 46(45.5) | 52(51.5) | 38(37.6) | 64(63.4) | 42(41.6) | 54(53.5) | 62(61.4) | 54(53.5) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 18(62.1) | 22(75.9) | 14(48.3) | 12(41.4) | 9(31.0) | 14(48.3) | 13(44.8) | 10(34.5) | 13(44.8) | 13(44.8) | 14(20.7) |
| | 参加有 (n=101) | 受信 50(49.5) | 37(36.6) | 46(45.5) | 29(28.7) | 48(47.5) | 28(27.7) | 54(53.5) | 29(28.7) | 50(49.5) | 54(53.5) | 32(31.7) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 10(34.5) | 9(31.0) | 8(27.6) | 2(6.9) | 7(24.1) | 4(13.8) | 8(27.6) | 4(13.8) | 7(24.1) | 8(27.6) | 4(13.8) |
| [2. 自分が欲しいものや行きたい場所のところの名前を伝える] | 参加有 (n=101) | 受信 40(39.6) | 26(25.7) | 31(30.7) | 18(17.8) | 37(36.6) | 20(19.8) | 42(41.6) | 22(21.8) | 39(38.6) | 39(38.6) | 23(22.8) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 10(34.5) | 9(31.0) | 7(24.1) | 3(10.3) | 7(24.1) | 5(17.2) | 9(31.0) | 4(13.8) | 9(31.0) | 9(31.0) | 4(13.8) |
| | 参加有 (n=101) | 受信 18(17.8) | 10(9.9) | 16(15.8) | 9(8.9) | 20(19.8) | 8(7.9) | 20(19.8) | 8(7.9) | 19(18.8) | 19(18.8) | 7(6.9) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 0(0.0) | 0(0.0) | 1(3.4) | 0(0.0) | 1(3.4) | 0(0.0) | 1(3.4) | 0(0.0) | 2(6.9) | 2(6.9) | 0(0.0) |
| [11. 友人とどんな遊びをしたのか、どんな話をしたかを伝える] | 参加有 (n=101) | 受信 17(16.8) | 9(8.9) | 13(12.9) | 4(4.0) | 19(18.8) | 7(6.9) | 18(17.8) | 7(6.9) | 15(14.9) | 15(14.9) | 6(5.9) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 3(10.3) | 2(6.9) | 2(6.9) | 0(0.0) | 3(10.3) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) |
| | 参加有 (n=101) | 受信 15(14.9) | 8(7.9) | 13(12.9) | 4(4.0) | 13(12.9) | 7(6.9) | 16(15.8) | 6(5.9) | 11(10.9) | 11(10.9) | 4(4.0) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) | 0(0.0) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) |
| [12. 毎日の生活パターンについて〇〇に話している] | 参加有 (n=101) | 受信 26(25.7) | 20(18.9) | 22(21.8) | 15(14.9) | 24(23.8) | 15(14.9) | 28(27.7) | 17(16.8) | 24(23.8) | 24(23.8) | 17(16.8) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 6(20.7) | 6(20.7) | 4(13.8) | 4(13.8) | 2(6.9) | 3(10.3) | 6(20.7) | 4(13.8) | 2(6.9) | 3(10.3) | 4(13.8) |
| | 参加有 (n=101) | 受信 12(11.9) | 12(11.9) | 12(11.9) | 9(8.9) | 14(13.9) | 10(9.9) | 15(14.9) | 10(9.9) | 15(14.9) | 15(14.9) | 10(9.9) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 3(10.3) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) |
| [4. 不満を感じたときは、こうして欲しいという自分の希望を〇〇に伝える] | 参加有 (n=101) | 受信 11(10.9) | 8(7.9) | 12(11.9) | 5(5.0) | 14(13.9) | 7(6.9) | 15(14.9) | 8(7.9) | 13(12.9) | 13(12.9) | 7(6.9) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 3(10.3) | 3(10.3) | 1(3.4) | 0(0.0) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) |
| | 参加有 (n=101) | 受信 3(10.3) | 3(10.3) | 1(3.4) | 0(0.0) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) |
| | 参加無 (n=29) | 受信 3(10.3) | 3(10.3) | 1(3.4) | 0(0.0) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 1(3.4) | 2(6.9) | 2(6.9) | 1(3.4) |

注1) 回答比率の差が15.5以上多いところに網掛けをしている。

結果(4)にて抽出された日常的報告におけるコミュニケーション状況の上位3項目と下位3項目にて、イベント参加有無による、受信・発信におけるそれぞれの場(「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」)におけるコミュニケーション手段の使用について比較検討した。

上位3項目である「1. 自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える」状況では、受信・発信を問わず、家庭では参加無群の「身振り」の使用が参加有群より多かった。このことから、「家庭」の中で欲しいものを伝えるという状況が身振りに限定されてしまい、家庭以外の場にコミュニケーションが拡がらないことが窺えた。同じ「1. 自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える」状況では、参加有群での「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」における手話の使用が多かった。

「2. 自分が欲しいものや行きたい場所のところの名前を伝える」状況では、参加有群の「ろう者コミュニティ」での受信における手話の使用が最も多かった。

下位3項目の「13. 今日あった嫌な出来事や、腹が立った出来事を〇〇に話す」状況にて、参加有群の方が「家庭」「友達」という場で受信において手話を使用することが多かった。

イベントなどの余暇活動に参加するろう重複児・者は、日常的報告におけるコミュニケーション状況で手話を用いている傾向があることが窺えた。

今回の調査では、参加有群は101名、参加無群は29名という状況での比較であった。必ずしも、手話で様々なコミュニケーション状況でやりとりができるろう重複児・者のみがイベントなどの余暇活動に参加できるわけではない。しかし、イベントに参加しない理由として「興味ない」「内容がわからない、(ろう重複児・者にとって)できる内容がない」が挙げられたことから、ろう重複児・者のコミュニケーション状況に応じた内容、またはコミュニケーション能力を把握した上でコミュニケーションの範囲を広げられるような内容のイベントなどの余暇活動を検討することの必要性が窺えた。

4. 考察

ろう重複児・者の家族を対象とした質問紙調査を行い、家族から捉えたらう重複児・者のコミュニケーションの実態を明らかにした。本稿では、以下の2点について考察する。

(1) ろう重複児・者のイベントなどの余暇活動参加状況から考えられるコミュニケーション

ろう重複児・者の手話や文字通訳(要約筆記、全文入力、音声認識の活用など)のコミュニケーションが保障された事業・社会資源などの利用において、今回の調査対象者の半数以上が「ろう重複児・者が集まる事業所・施設など」を利用している。また、「特別支援学校(聴覚障害)/ろう学校」を利用しているろう重複児・者も半数以上であった。「特別支援学校(聴覚障害)/ろう学校」に関わっているのは、在学者のみならず、学校を卒業した成人であるろう重複者も何らかの形でつながりを持っているということが考えられた。また、意思疎通支援事業である「手話通訳者等派遣」や「盲ろう者向け通訳・介助員派遣」を利用することで、ろう重複者の日常生活をよりコミュニケーションを豊かにしていることが考えられる。

イベントなどの参加において、約75%のろう重複児・者が「家族同伴」「同行援護・移動支援などのサービスを活用して参加」「単独で参加」の方法でイベントなどに参加していることが窺えた。その一方で、イベントに参加していないろう重複児・者の存在もみられた。参加しない(または以前は参加していたが今は参加していない)理由は主に「家族の体力的負担(高齢化など)」「興味ない」「内容がわからない、(ろう重複児・者にとって)できる内容がない」であったことから、「家族同伴」で参加することが高齢化していく家族にとっては体力的な負担があり、それらによってイベントに参加できないということは、ろう重複者と社会との繋がりが切れてしまうような危うさがみられる。イベント参加は子どもや家族と社会をつなぐみじかな役割がある。さらに、ろう重複児・者の親は、常に「(親自身も)

イベントに参加したいけど、(ろう重複児・者である)我が子をどうするか」がついてまわる(群馬大学, 2019; 二神, 2020 など)ことが考えられる。ろう重複児・者の家族対象のインタビュー調査(群馬大学, 2019)では、「親の会もろう者関連大会に参加したいが、朝から夕方までの長い時間の中で、健常の小さな子どもの託児はあるが、成人のろう重複者に対して託児がない。ろう重複児・者が楽しめる内容であればいいけど、じっとしていなければならない内容やその時間帯ではボランティアが付き添ってほしい。ろう重複児・者(の世話)が大変だからその親も参加できないというのはおかしい」という趣旨の、イベント参加についての思いが寄せられた。このことから、ろう重複児・者の親に配慮がされていない、また、ろう重複児・者が分かる内容やコミュニケーションの発展を考慮した内容のイベントなどの余暇活動が実施されていないことも、ろう重複児・者のイベントなどへの参加、そしてろう重複児・者のコミュニケーションの発展を妨げる要因になっていることが考えられよう。逆に言い換えれば、ろう重複児・者のコミュニケーション状況を拡げるためには、イベントなどの余暇活動の実施が求められるのではないだろうか。

(2) ろう重複児・者のコミュニケーション状況

今回の調査から、家族はろう重複児・者の主なコミュニケーション手段は手話であると認識していることが考えられる。

永石(2007)などにて、ろう重複児・者の重複状況別や障害の程度別におけるコミュニケーション手段に関する調査がされてきたが、コミュニケーション手段はコミュニケーションの相手や場によって異なる可能性がある。今回の調査では、それぞれの場における受信・発信コミュニケーション手段の選択について検討したところ、それぞれの場による受信・発信コミュニケーション手段の選択の傾向はほぼ同じであった。しかし、発信におけるコミュニケーション手段では、筆談の割合が「事業所・職場など」において「家庭」「友達」「ろう者コミュニティ」より僅かながら高い傾向を示していた。この背景とし

て、次のようなことが考えられる。ろう重複児・者を対象とした手話言語学的研究の数が少なく、成果も不足しているのが現状であるため、著者の考察の範囲であるが、聞こえのみの障害を有するろう児・者が表出する手話と比較すると、他に障害があるろう重複児・者が表出する手話は独自であったり曖昧な手話を用いたりすることが多いため、分からないという事例がろう重複児・者支援の現場で見られるといった印象を受ける。甲斐・金澤・二神・吉村・木村(2020)は、ろう重複者と関わる相談支援専門員対象にコミュニケーションの実態を把握するための質問紙調査を実施したところ、手話習得経験がある相談支援専門員は特に大切なコミュニケーション手段は手話であり、手話習得経験がない相談支援専門員は特に大切なコミュニケーション手段として筆談を選択していた。今回においても、「事業所・職場など」の支援者側に手話などの知識・技能、手話に対する認識を有している者が少ないため、ろう重複児・者が表出した手話が分かる者が事業所や職場などにはいないまたはいたとしても人数は僅かであるため、ろう重複者はやむを得なく「筆談」という発信コミュニケーション手段を選択していると推察される点である。

「家庭」にて、発信におけるコミュニケーション手段の割合が高かったのは「手話」であった。その背景として、家族はろう重複児・者と幼少の時から生活経験をともにしているため、文脈を推測してろう重複児・者が表出している手話の意味を解釈することによって、発信コミュニケーションを受けとめていることが考えられる。

なお、受信におけるコミュニケーション手段で、「家庭」「事業所・職場など」の場では全体の50%以上であり、手話の次に多いとされている「身振り」は、「友達」や「ろう者コミュニティ」という場では50%以下であった。しかし、発信におけるコミュニケーション手段では「友達」や「ろう者コミュニティ」にて「身振り」は50%以上であり、「友達」では「手話」が50%以下であった。このことから、「友達」「ろう者コミュニティ」はろう者や手話に長けている手話話者で構成されているため、身振りで

発信しても、周りの話を理解したり受けとめたりするコミュニケーションは「手話」の方が有利と考えられよう。

家族が捉えた場合の、ろう重複児・者と他者との日常的報告におけるコミュニケーション状況では、ろう重複児及びろう重複者ともに、指さしや具体的なものや場所の名前を利用して、自分が欲しいものや行きたい場所について簡単な指示や要求ができることが考えられ、それらは具体物を媒介としたコミュニケーション状況の範囲であるといえよう。自分が欲しいものや行きたい場所についてのやりとり以外においての、【ある場所で起こったことや体験したこと及び行動の予定についてのコミュニケーション状況】であることを示す4項目は、時間と場所が異なる話を他者に伝えることができるといった意図がある。それらが可能なろう重複児・者が約35%から40%ほど存在していたことから、時間と場所が異なる話を他者に伝えるといった言語運用能力を有しているろう重複者が一定程度存在していることが推測された。

しかし、表2に示されるように、【抽象的な内容についてのやりとりや気持ちに関するコミュニケーション状況】の9項目に当てはまらないろう重複児・者が約3割以下であった。このことから、ろう重複児・者にとってのコミュニケーションは日常生活経験や要求に関することであると考えられる。

「日常的報告」は、具体的な情報を伝達するだけでなく、どのような事柄でも共有する関係であることを伝達している（多川・吉田, 2006）ことから、今回の調査で明らかになったろう重複児・者の日常的報告におけるコミュニケーション状況では、抽象度が極めて高い内容についてのやりとりや、「思っていることを伝えるということが絶たれている（永石, 2007）」状況や、どのような事柄でも共有することがたやすいことではないことが考えられよう。

家族から捉えた場合のろう重複児・者と他者との不満や要望の率直な表明におけるコミュニケーション状況では、イライラしていることを、コミュニケーションを多くとっている相手に伝えるろう重複児・者が全体の3割ほど、不満を感じたときは自分の希

望を相手に伝えることができるろう重複児・者は約2割以下であった。不満などの表明は、相手も自分にもたらした不利益を否定的に表現する（牧原, 2008）とされており、高度な言語運用力を必要とする。そのことが不満や要望の率直な表明におけるコミュニケーションができるろう重複児・者が少ないことに関係しているのではないだろうか。家族が捉えている「ろう重複者のコミュニケーション」は手話であるが、ある程度通じ合える範囲のコミュニケーションに留まってしまい、不満や要望の表明にみられるような複雑な内容にコミュニケーションが進展されないことが推察された。

一般的に、コミュニケーションは受信と発信から成り立つため、決して一人で成立するものではなく、必ず相手が必要となる。ろう重複児・者のコミュニケーションを考えるにあたって、武田・佐川（2006）は、対象児の個体要因だけでなく、環境要因すなわちコミュニケーションのパートナーとしての教師や他の児童生徒、家族といった要因を考慮に入れることも大切である、と指摘している。そこで、今回は、家族対象に、ろう重複児・者の日常的な報告や不満や要望の率直な表明におけるコミュニケーションの相手について調査した。家族は家族以外でのコミュニケーション相手について把握していない可能性が考えられるため、「家族」という回答が多かったのではないだろうか。しかし、今回の調査では、家庭における受信・発信コミュニケーション手段は手話や身振りといった視覚的手段が全体の約6割といった結果がみられたことから、ろう重複児・者にとって理解・表出ができるコミュニケーション手段でコミュニケーションを形成させるなど、家族がコミュニケーションのパートナー的役割を持っていることが考えられよう。

なお、今回の調査でのコミュニケーション状況を問う項目作成は探索的な試みであり、さらに研究を重ねて、妥当性と信頼性について検討するとともにそれらを高めていく必要がある。

(4) 今後の課題

以上の考察を総合し、今後の課題として、以下の

3点が指摘できる。

第一に、家族会に所属していない家族が捉えた場合の、ろう重複児・者のコミュニケーションの実態把握についてである。

今回の調査における質問紙は、家族会などの団体に配布した。全国的にみると、家族会は親亡き後のろう重複児・者の生活などに不安を抱え、ろう学校（聴覚障害特別支援学校）や聴覚障害者関係団体とともに、ろう重複児・者に対応した事業所や施設などを設立する傾向が高い。ろう重複児・者に対応した事業所などがあることによって、ろう重複児・者が集まることでコミュニケーション環境が保障され、ろう重複児・者が手話でコミュニケーションを図ることができることの重要性を家族会は認識している。対象者である家族は家族会に所属しているため、手話に対する認識が高かったことが考えられる。

その一方で、家族会などに所属していない、また家族会のことを全く知らない家族による、ろう重複児・者のコミュニケーションの実態の様相は把握できていない。そのような家族は、家族会の存在を知らないため、ろう重複児・者に特化したサービス事業所・施設などや手話などのコミュニケーションに関する情報が得られないまま、音声言語でのやりとりを中心とし、知的障害に起因する諸問題への対応をまず考えて、知的障害に対応したサービスを利用していることも考えられる。結果として、ろう重複児・者は、コミュニケーションが制約された環境におかれることになり、コミュニケーションの発展が阻害される可能性があることも考えられよう。

このようなことを踏まえると、家族会などに所属していない家族が捉えている、ろう重複児・者のコミュニケーションの実態を把握することが望まれる。

第二に、ろう重複児・者や彼らの家族の余暇活動サポートの検討についてである。

今回の調査にみられたように、ろう重複児・者の家族はイベントなどへの参加において多くの悩みを抱えている。イベントなどの参加はろう重複児・者や彼らの家族の余暇活動でもあり、余暇活動は彼らと社会をつなぐものである。ろう重複児・者や家族

が参加できる余暇活動づくりを行うことで、彼らのコミュニケーション環境を保障することが今後の課題であろう。

第三に、ろう重複児・者へのコミュニケーション支援スキルを有する支援者育成についてである。

ろう重複児・者本人の障害程度のみならず、発達レベルに応じてどのようなコミュニケーション手段を選択し、どのようなコミュニケーション状況をつくっていくのかということが、ろう重複児・者へのコミュニケーション支援においては、大きな課題であると考えられる。松崎（2017）は、ろう重複児の手話を主とするコミュニケーションの形成とその支援で求められる視点を、「手指の手型や運動など些細な変化を見落とさずに観察し、（中略）かつ関連するエピソード群も収集して検討し、子どものわかりかた（例えば、思考や情報処理など）を仮定できる。前述の「わかりかた」を踏まえた手指信号あるいは手話信号を提案し、かつ子どもに対する発信行動（係わり）を調整・実践することで、子どもとの手話を主とするコミュニケーション活動がより滞りなく展開する可能性が高くなる」と述べている。本稿で述べた、「家庭」「事業所・職場など」「友達」「ろう者コミュニティ」といった場におけるコミュニケーション手段を把握しながら、「日常的報告におけるコミュニケーション状況」や「不満や要望の率直な表明におけるコミュニケーション状況」での質問項目などを用いて、一人ひとりのろう重複児・者のコミュニケーションの実態を詳細に把握するスキルを有し、さらに、松崎（2017）が述べている、ろう重複児の手話を主とするコミュニケーションの形成とその支援についての視点を身につけた支援者がろう重複児・者支援の場では必要となるのではないだろうか。ある程度通じ合うコミュニケーションスキルを習得するのみならず、意図的に手話で高次の言語運用を図ることを意識したコミュニケーション支援スキルをもつ支援者育成が望まれよう。今後において、そのような支援者育成についての検討などが行われることが期待される。

注

1) 「視聴覚障害者情報提供施設」は身体障害者福祉法第三十四条で定められている施設である。聴覚障害者が利用する場合は「聴覚障害者情報提供施設」と呼ばれている。

付記

厚生労働省平成30年度障害者総合福祉推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」の結果(調査B)を2020年度日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門支援者の育成」事業として更に分析加筆しました。調査にご協力いただきましたご家族の皆様、厚生労働省平成30年度障害者総合福祉推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」検討委員会の委員の皆様方に感謝の意を記します。

文献

二神麗子(2020)『ななかま企画』実施の意義. 2019年度「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」事業シンポジウム報告書, 36-39.

国立大学法人群馬大学(2019)厚生労働省平成30年度障害者総合福祉推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」成果報告書.

甲斐更紗・金澤貴之・二神麗子・吉村京子・木村素子(2020)ろう重複障害者へのコミュニケーション支援の実態について—相談支援専門員の手話スキルに関する視点からの

分析—. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編69, 139-148.

金澤貴之(2008)聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援. 発達障害支援システム学研究7(2), 89-96.

金澤貴之(2013)手話の社会学—教育現場への手話導入における当事者性をめぐって. 生活書院.

厚生労働省(2008)平成18年身体障害児・者実態調査結果. 2008年3月24日. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shintai/06/index.html> (2020年8月25日閲覧).

永石晃(2007)重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援—子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開—. 日本評論社.

牧原 功(2008)不満表明・改善要求における配慮行動. 群馬大学留学生センター論集7, 51-60.

松崎 丈(2017)ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーション形成を目指した実践研究. 宮城教育大学紀要52, 243-259.

社団法人埼玉聴覚障害者福祉会・全国ろう重複障害者施設連絡協議会(2013)ろう重複障害の支援に関する調査事業報告書—一人一人が輝く社会をめざして—.

多川則子・吉田俊和(2006)日常のコミュニケーションが恋愛関係に及ぼす影響. 社会心理学研究22(2), 126-138.

武田篤・佐川透(2006)盲・聾・養護学校に在籍する聴覚障害重複児の実態調査. 聴覚言語障害34(3), 83-91.

全国ろう重複障害者施設連絡協議会加盟施設一覧, 2019年6月.

<https://tukusi.org/pdf/zenrou2019-4.pdf> (2020年8月25日閲覧).

第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討

中野 聡子

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

A Review of Studies Related to the Sign Language Pedagogy as a Second Language

Satoko NAKANO

Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

キーワード：手話言語, 第二言語習得 (SLA), 外国語, 成人音声母語話者

Keywords : sign language, second language acquisition (SLA), foreign language, hearing adults

(2020年10月30日受理)

1 はじめに

1.1 L2/Ln (第二言語/追加言語) としての手話言語教育

近年, 障害者の権利に関する条約 (障害者権利条約) にみられるように, 障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し, 障害者の固有の尊厳の尊重を促進するという目的のもと, 各国において障害者の差別を禁止し, 権利実現のための措置を講じる法的整備が進んできた。このような情勢のなかで, 世界的な傾向として, ろう児・者の社会権の保障に関わる手話通訳サービスの需要が供給を上回り, 手話通訳者の不足が顕在化している。また手話でろう者とコミュニケーションをとれる教育・支援専門職の養成の必要性が高まっている。

日本手話を始めとする手話言語は, 独自の体系を持った自然言語であり, 音声言語を母語/L1 (第一言語) とする聴者は, L2/Lnとして手話言語を習得することになる。しかし, 手話言語のL2/Lnの研究と実践においては, 音声言語におけるL2/Lnの教授法についての最新の理論的・経験的知見が, 十分に反映されているとは言い難い。L2/Lnの手話言語教育における構

造的な問題として, Mackee et al. (2014) は,

- (a) 手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境で, カリキュラムや指導法の研究開発にあたる者が少ない。
- (b) 手話教育クラスは, コミュニケーション障害, 特殊教育, 地域教育などの学問分野のもとで行われることが多く, L2/Ln教育の領域外となっている。
- (c) 手話言語教師のための専門的な教師準備プログラムと資格要件を整備している国は少ない。

の3つをあげている。

そのため手話言語教師は, 利用可能な学習資料や実践的な経験や直感に基づいて指導にあたっていることが多い (Cresdee & Johnston, 2014; Mckee et al., 2014; Rosen, 2010; Schornstein, 2005)。本稿は, こうした背景のもとで行われているいくつかの国のL2/Lnの手話言語教育における傾向と特徴について分析を行い, 将来的展望を得ることを目的としている。まず, 第2節では, 2.1でL2/Lnの手話言語教育における歴史的経緯と音声言語におけるL2習得理論の影響について述べる。2.2では, 5つの手話言語における13点のL2/Ln手話言語カリキュラムについ

て、シラバス、教師の役割、学習者の言語産出活動、社会文化的トピックスの観点を中心に整理する。そのうえで、2、3では、日本において現在最も広く使用されている手話言語教育カリキュラムである「手話奉仕員養成カリキュラム」のテキスト（社会福祉法人全国手話研修センター）について、分析を行う。第2節をふまえて、第3節では、L2/Lnの手話言語教授法の将来的展望について検討を行う。

2 L2/Lnとしての手話言語教授法の動向

2.1 手話言語教育における歴史的経緯

1980年代から、多くの国でL2/Lnとしての手話コースの作成が始まったものの、これらは、主に地元のろう協会が主導し、手話言語教師としての訓練を受けていない聴者またはろう者によってコースが組み立てられ、指導が行われていた。コースでは、主として手話の単語リストを提示し、音声言語の語順に従って手話単語を表出するという練習をするものであった。聴者の教師は音声言語を話しながら手話を表出することも多く、独自の文法体系を持つ手話言語と手指でコード化した音声言語との区別すらなされていないものであった（Elton, 1994; List, 1994; Denmark, 1990; Wilcox & Wilcox, 1997）。

その後、1980年代後半から1990年代初頭にかけて、学校や大学で、手話コースが提供されるようになった。初期のアメリカ手話（American Sign Language: ASL）のカリキュラムでは、言語構造、ろう者に関する社会文化的情報、身振りコミュニケーションの演習が含まれており（Rosen, 2010）、ASLのカリキュラムは、他国において手話コースを開発するためのモデルとして広く普及していった（List, 1994; Boyes-Braem, 1994; Bouchauveau, 1994; Elton, 1994; Denmark, 1990; Edenas, 1994）。

Rosen (2010) は、こうした手話カリキュラムやコース、現場で行われているアプローチが、音声言語のL2/Lnの教育的アプローチから採用されてきたとしている。L2/Lnの教育的アプローチは、「言語形式」「意味」の2つの要素にどのように焦点をあてるかという見方をすることができる（Archibald et al., 2006）。高井（1993）は、心理学を基礎とした学習理論と、言語学を基礎とした言語理論に支えられたL2/

Ln教育の変遷を概観し、「学習成果」と「学習過程」のバランスをいかに保つかという点で、文法教育を重視した演繹法的アプローチと、コミュニケーションを重視した帰納法的アプローチの間で揺れ動いてきたとしており（図1）、L2/Lnの手話言語教授法においても同様のことが言えると考えられる。

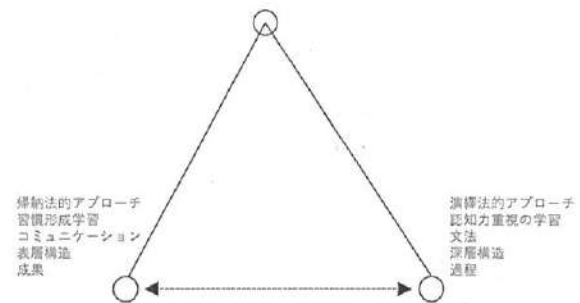


図1 L2/Lnの教授法における2つのアプローチ（高井, 1993）

2.2 海外の手話言語教授法

Rosen (2010・2020), Oviedo et al. (2020) の報告に基づいて、アメリカ合衆国及びカナダの英語圏で使用されているASLの7つのカリキュラム：「A Basic Course in American Sign Language」(ABC) (Humphries et al., 1994), 「American Sign Language」(Green Books) (Cokely and Baker-Shenk, 1980a-e), 「The American Sign Language Phrase Book」(Fant, 1983), 「Learning American Sign Language (Level I・II)」(Humphries & Padden, 2004), 「Master ASL!」(Zinza, 2006), 「Bravo ASL!」(Cassell, 1997), 「Vista American Sign Language Series: Signing Naturally」(Lentz et al, 1988; Smith et al., 1989; Mikos et al, 2001), ドイツ手話 (Deutsche Gebärdensprache: DGS) の3つのカリキュラム：「Frankfurt」(Happ & Voköper, 2006), 「Grundkurs」(Beecken et al, 2002), 「Desire」(Deaf and Sign Language Research Team [Desire], 2002) と、ブラジル手話 (Língua Brasileira de Sinais: 「Libras」) (Felipe & Monteiro, 2004), オーストラリア手話 (Australian Sign Language: 「Auslan」) (VCAA, 2001), スペイン手話 (Lengua de Signos Española: LSE) 「CNSE」(CNSE, 2010) の合計13点のL2/Ln手話言語カリキュラムについて、方針や特徴をみていく。表1は、これ

表1 L2/Ln手話言語教育カリキュラムの比較

| | アメリカ手話 | | | | ドイツ手話 | | | ブラジル手話 | オーストラリア手話 | スペイン手話 | | |
|-----------|--------|-----------------|-------------|--------------|------------|-----------|-------|---------------------|-----------|--------|----------|----------|
| | ABC | ASL Phrase Book | Green Books | Learning ASL | Master ASL | Bravo ASL | Vista | Frankfurt Grundkurs | Desire | LIBRAS | Auslan | CNSE |
| 語彙 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 文法 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 内容 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 社会文化 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 構造シラバス | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 概念・機能シラバス | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 教師中心 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 学習者中心 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 方法 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Fon F | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Fon M | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 知識 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 学習成果 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 基準 | | | | | | | | | | | ○ (VCAA) | ○ (CEFR) |

らのカリキュラムについて、内容、方法、学習成果の観点からまとめたものである。

2.2.1 シラバスにみられる特徴

シラバスの観点からみると、これらのカリキュラムは、「構造シラバス」と「概念・機能シラバス」で分類することができる。

構造シラバスで構成されているのは、*ABC*, *Green Books*, *Frankfurt*である。例えば、*Green Books*では、名詞、動詞、代名詞、所有格、主語、目的語、所有格、主語、目的語、CL (Classifier)、時制及びアスペクトの屈折、再帰性などの他に、文タイプとして、平叙文・質問文・否定文・話題化文・命令文・条件文・断定文・関係節などが取り扱われている。

概念・機能シラバスで構成されているのは、*The American Sign Language Phrase Book*, *Bravo ASL!*, *Vista American Sign Language Series: Signing Naturally*, *Grundkurs*, *Desire*, *Libras*, *Auslan*, *CNSE*の8つのカリキュラムである。例えば、*The American Sign Language Phrase Book*では、手話、聴覚障害、知り合い、健康、天気、家族、学校、食べ物、衣類、スポーツとリクレーション、旅行、動物、色、市民、宗教、数、時間、日付、お金など、日常生活の中で発生する基本的なトピックスを取り扱っている。

構造シラバス、概念・機能シラバスの両方で構成されているのは、*Learning American Sign Language*と*Master ASL!*であった。*Master ASL!*では、言語規則に関するトピックスとして、NM (Non-Manuals)、代名詞、対照構造、CL、時制、アイコンタクト、手話空間、顔の表情に関わる文法、指文字、音韻パラメータ等が、社会的状況に関するトピックスとして、挨拶、曜日、自己紹介、住居、天気、家族、友人、年齢、ライフイベント、学校、スポーツ、健康、民族、コミュニティ、救助要請などが含まれている。

音声言語のL2/Ln教授法の変遷と同様に、形式面での正確さよりも、意味を伝達し、コミュニケーションの目的を達成できる能力の習得を目的としたコミュニケーション教授法 (communicative language teaching: CLT) の考えに基づくカリキュラムが多いことがわかる。また、学習者が手話言語の文法を習得できるように、構造シラバスと組み合わせたカリ

キュラムを組む、フォーカス・オン・フォーム (Focus on form) を取り入れる、といった工夫がみられる。例えば、*Vista American Sign Language Series: Signing Naturally*では、各レッスンにおいて、不満を言う、命令をする、といった社会的状況を含んだASLの会話が提示され、その中で扱われているASLの文法について、教師が説明をしたあと、同様な会話のフレーズを使って、学習者がロールプレイでASLの産出活動を行うという流れになっている。*Grundkurs*, *Desire*, *Libras*のカリキュラムも*Vista*と同様に、概念・機能シラバスに沿った各レッスンの活動の中で、文法指導を受ける構成となっている。

また、*Auslan*や*CNSE*では、内容中心教授法 (content-based instruction: CBI) やタスク中心教授法 (task-based language teaching: TBLT) を採用している。

2.2.2 教師の役割の位置づけにみられる特徴

人間主義的教授法の観点からL2/Lnの教授法をみると、教室での活動が教師を中心として行われるのか、学習者を中心として行われるのかといった分類をすることができる。本稿では、教室内の各レッスンの進め方において、「教師が学習者に文法や言語表現について説明する」、「教師の手話モデルを学習者に模倣させて覚えさせる」、「教師と学習者のやりとりは文法や意味の理解に関する質問-応答が多い」といった要素の強いものを教師中心型とし、そうでないものを学習者中心型として分類した。

CBIやTBLTを採用している*Auslan*や*CNSE*を除いて、CLTであるか如何にかかわらず、教師中心型となっていることがわかる (表1参照)。なお、*Frankfurt*のカリキュラムは、教室で使用するのはなく、学習者がテキストでドイツ手話を学び、手話翻訳や文法理解問題をこなすという使い方をするため除外した。

例えば、*ABC*では、各レッスンの冒頭で、学習者に勉強して暗記するための語彙と例文が提示され、質問-応答を繰り返す中で同じ文法構造を持つ文を学習する。最後に学習者は学んだ文法構造を使用した文を作成するように求められる、といった流れとなっている。

*Green Books*では、「暗記」練習は行われないものの、教師が各レッスンで学ぶ構文・文法の規則を説明し、学習者は覚えた言語規則を組み込んだ文を作るこ

とを要求される。また、Grundkurs, Desire, Librasのカリキュラムにおける学習者の活動は、教師の手話を模倣して覚えて表出する「暗記」が中心となっている。

このような教師中心型の指導は、行動主義理論を強く反映した教授法 (Willis & Willis, 2007) であると言えるだろう。行動主義理論では、ヒトは *tabularasa* であり、学習は、模倣・練習・強化・習慣形成によって成立するとしている。行動主義の考え方は、L2/Ln学習にも応用され (Brooks, 1960; Lado, 1964)、1940年代から1970年代にかけて、特に北米でL2/Ln教育に強い影響を与えたとされる (Lightbown & Spada, 2013)。Oviedo et al. (2020) は、アメリカ合衆国におけるろう者のASLの社会文化的発展によるASLのL2/Ln教育やカリキュラム開発が他国に強い影響を及ぼしているとしており、世界各国におけるL2/Lnとしての手話言語教育にも、北米の行動主義理論の影響が反映されていると考えられる。

一方、Oviedo et al. (2020) は、学習者が新しい言語知識を得てから手話文を作成する流れをとることで失敗や修正によるストレスを削減する (Libras)、レッスンを開始する前にアイスブレイクを行う (Libras, CNSE) といった配慮は学習者中心の要素があるとしている。

2.2.3 学習者の言語産出活動にみられる特徴

インターアクション仮説 (Long, 1980・1996) では、相互作用における意味交渉 (negotiation of meaning) (=お互いの意思疎通がなされるまで発話意図やメッセージの意味を明確にしようとして生じる) (小柳, 2012) が、学習者にとってインプットを理解可能なものとし、L2/Ln習得が促進されるとしている。

意味交渉を要するような言語産出活動は、通常CBIやTBLT、内容言語統合型学習 (content and language integrated learning: CLIL) の中で生じる。そのため、CBIやTBLTを採用しているAuslanやCNSEのカリキュラム以外は、学習者自身が手話で文を作成して産出する機会は全くないか、あるいはそうした機会があっても、提示される例文や会話例に基づいて一部をアレンジしたり、学習中の表現を使うことを条件とするものが多く、多様な手話文を産出する活動となっていないと言える。

2.2.4 社会文化的トピックスの扱いにみられる特徴

全米外国語教育協会 (American Council on the Teaching of Foreign Language: ACTFL) が開発したL2/Ln学習基準 (1999) では、社会言語学的能力に必要な外国文化の知識を含めている。ABC, ASL *Phrase Book*, Frankfurtを除いたすべてのカリキュラムにおいて、各レッスン内での文脈や活動に沿う/沿わないの違いはあっても、ろう者の社会文化的トピックスを取り扱っている。例えば、*Bravo ASL!* では、ろう教育、ろうに関わる昔話、相手の注意をひくときの作法、ろう者の職業、ろう者と救急医療などのトピックスを取り扱っている。

2.3 日本の「手話奉仕員養成カリキュラム」

我が国では、聴覚障害者が社会生活上での意思疎通を円滑に行えるようにすることを目的とした意思疎通支援事業が展開されており、手話については、厚生労働省手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラムに基づいて、各自治体で養成事業が行われている。手話奉仕員養成カリキュラムは、手話の学習経験がない者を対象としており、通訳訓練は行われていない。日常会話レベルの手話習得が学習到達目標となっており、実質的には、手話通訳者養成カリキュラム受講の前段階に位置づけた手話習得カリキュラムとみなすことができる。同カリキュラムは、入門課程 (講義5時間、実技30時間) と基礎課程 (講義5時間、実技40時間) で構成されている。

手話奉仕員養成カリキュラムに対応したテキストとして、学習者用テキスト、指導書、及び各講座の会話文例を収録した視聴覚教材が、社会福祉法人全国手話研修センター (2014) によって作成されている。

入門課程の第1-18講座は、自己紹介や旅行、病院といったような概念・機能シラバスで構成されている。しかし、概念的なトピックスが多く、機能的なトピックス (質問をする、希望を示す、提案する、意見を言う、不満を言う、謝罪する、命令するなど) が少ない。各講座では、設定されている場面について、(1) イラスト等を使った基本文と語彙の指導、(2) 視聴覚教材を利用したろう者の手話の読みとりと理解、(3) 基本の型に沿って語を入れ替えるなどのバリエーションをもたせた表出練習、という活動を行うのが基本パターンとなっている。

基礎課程の第19-39講座では、構造シラバスの要素が入っているものの、「一致動詞」「CL」「RS (referential shift)」といったような手話言語特有の文法用語は一切使われず、「主語をわかりやすく①位置・方向 (一対一で)」「両手や指をうまく使いましょ②指の代理的表現」といったような項目立てとなっている。各講座における活動は入門課程とほぼ同様である。

ろうに関わる社会文化的トピックスは、入門課程と基礎課程でそれぞれ5時間ずつ設けられている講義と、学習者用テキストにある複数のコラムでカバーされている。

海外の手話のカリキュラムと比較して、大きな相違点と言えるのは、構造面に対する指導やフォーカスが少ないことである。教師用の指導書においても、CLやRSなど手話言語特有の文法用語は一切みられず、また、グロス(注)は、手話表現と同じ/類似の意味を持つ日本語の単語のみが表記されており、話題化や疑問、命令、順接・逆接、条件などを表すNM、動詞の一致がわかるような記載は一切ない。ただ、教師が例文を手話で現してモデルを示すように指示しているのみである。

概念的なものを中心に取り扱い、構造面に関しても文法用語を一切使用せず、全体的にトピックスを絞り込んでゆとりをもたせているのは、L2/Ln習得の適性要素とされる年齢・年代や認知能力、外国語学習経験などに極力影響を受けず、幅広い学習者にとっての学びやすいと感じられるメリットがあると思われる。そして、意味交渉を要しない範囲での言語産出活動は、消極的な学習者にとって緊張を強いられることがないという点でも学びやすいと言えるであろう。また、指導者研修は実施されているものの、その内容は、L2/Ln教育における言語学的・心理学的・教育学的知識を身につけ、指導実践のための具体的な手法を学べるものとはなっていないため、暗示的指導の割合を高め、教師中心のアプローチをとるカリキュラムにすることで、スキルの低い教師でも指導にあたることができるように配慮されていると言えるであろう。問題は、「教室内L2/Ln学習」(classroom L2/Ln learning)と言われる、L2/Ln経験が量的・質的に限られた環境の中で、こうした教授法でどの程度の日本手話が習得できるかということである。佐々木(2014)は、外国

語教育に関わる中学校学習指導要領と概念・機能的アプローチの関連について分析を行っている。1998年の要領において、実践的活動が重視され、言語運用に直接関わる文法だけに焦点をあてるのみにとどめ、文法用語の解説や用法の区別などの細分化された文法知識の積み重ねや体系的な文法指導は不要されたことについて、「教室外で実際に外国語を使用する経験がほとんど望めないL2/Ln学習環境では、文法内容が教室で体系化され一般化されることが必要である」としている。そして、「文法用語の理解が文法概念の理解に直接結びつくわけではないものの、名前のない概念を理解させることは難しい」と指摘している。このような観点にたつて、「手話奉仕員養成カリキュラム」の学習者テキストと指導書を見る限り、入門課程・基礎課程を合わせた合計70時間の実技学習で、手話通訳者養成カリキュラムの受講が可能なレベルの日本手話の言語運用力を身につけるのは困難であると考えられる。

3 L2/Lnの手話教授法に関わる将来的展望

清水(2003)は、L2/Lnの日本語教育におけるCLTについて、CLTの本来の学習目標はコミュニケーション能力を高めることであるにも関わらず、実際の教室活動では、「コンテキストの中での練習」、すなわち「学習者にコンテキストを与え、学習中の表現を使わざるを得ない状況に学習者を追い込むことにより、その文型をコミュニケーションの中で初めて使う機会を与える」(横溝, 1997)といったような、学習者にとって意味のあるコミュニケーションの中で目標言語の構造や型をより効果的に習得させるための「手段」になっていると述べている。CLTに基づく手話言語教育カリキュラムの多くが、清水が述べる日本語教育の教室活動の実態と同様に、概念・機能的な文脈の中で手話の言語形式を指導するための「手段」と化していることは注目に値する。言語運用能力は、文法的能力 (grammatical competence), 社会文化的能力 (sociocultural competence), 談話能力 (discourse competence), 方略的能力 (strategic competence) の4つの要素で構成されており (Canale & Swain, 1980), CLTは、これらの4つの能力のうちのどれか1つを強調するのではなく、4つの能力の統合が促進されるようなものでなくてはならない (Canale,

1983)とされている。CLTに基づく手話言語教育カリキュラムの多くは、このような総合的な言語運用能力が高い熟達度で習得可能なものになっていないと考えられる。

言語形式の習得を強く意識した指導が手話教育について広く行われている背景として2つの要因が考えられる。1つは、手話言語がバイモーダルなM2L2であり、手話の音韻・形態・統語的側面を学習するうえで、M1L1やM1L2の言語経験が全く活かされないということにある。実際、Quinto-Pozes (2005)は、CL, RS, 空間の使用, NMといった音声言語にはない視覚空間・同時的な言語形式や文法的要素は、成人の音声言語母語話者にとって特に習得が難しいと報告している。こうした事実は、手話のL2習得において、特に初期段階で暗示的に学習することの困難さを示唆していると言えよう。2つめに、成人を対象としたL2/Lnの手話言語教育プログラムの多くは、手話通訳者を養成するという目論見を含んでいることがあげられる。典型的な手話言語教育プログラムは、90~240時間程度で設定されていることが多いが(Monikowski, 2009; 二神他, 2018), 手話通訳訓練に入るには、手話言語教育プログラム修了段階で、高度な手話言語運用能力を有していなければならない。また、手話通訳も音声言語通訳と同様に、起点言語から目標言語への訳出には、双方の言語を構造的・意味的・機能的に分析を行うための「言語的知識」(Gile, 2009)が求められる。Schick et al. (1999)は、手話通訳者の手話表現における全体的な傾向として、文法スキルに比して語彙スキルが高く、音声言語の単語で表象されるサインを心的辞書内で探索し、音声言語の語順に沿って手話の単語に置き換えていることが多いと指摘している。日本においても同様に、手話通訳者が用いている手話は音声日本語の要素が強い(原・黒坂, 2011)。手話通訳者におけるこうした手話表現は、手話通訳者が手話言語の言語形式、意味内容、言語機能を身につけられていないことを示唆している。Green Booksを開発したCokelyは、同カリキュラムの目的について、学習者を「より良い伝達者(communicator)」にすることではなく「ろう者と聴者の手話を分析する準言語学者」にすることであると述べている(Cokely & Baker-Shenk 1980a-e)。Cokelyの言う「ろう者と聴者の手話の分析」は、手

話通訳者を含めた聴者の多くが用いる、音声言語を手指コード化した手話と、手話言語の違いに目を向けさせることで、習得しづらいとされる手話の構造的側面を始めとして意味的・機能的側面にも気づきを与えることによりASLを習得させ、ASL-英語通訳者養成プログラムへとつなげる意図があると思われる。また、成人のL2/Ln学習者には明示的指導が効果的であることはいくつかの研究から示されており(Pienemann, 1989), 手話習得についても同様のことが指摘されている。例えば、Willoughby et al. (2015)は、オーストラリア手話の入門クラスを担当する教師6名にインタビューを行い、ターゲットとする言語構造に焦点を合わせて、学習者のエラーを明示的に修正・指導を行った場合、その効果は高いと感じていたとしている。

習得の難易度が高いにも関わらず、短期間で高い熟達度への到達が求められるという手話言語教育プログラム特有の背景をふまえると、言語形式に関する指導のあり方について、音声言語のL2/Ln教授法とは異なるアプローチを探索すべきなのか、それともL2/Ln教授法のトレンドであるコミュニケーションを重視した帰納的アプローチを使ったカリキュラムやコースの開発に関わる研究や実践の中で、文法的能力も高められるようにしていくべきなのか、今後慎重に検討していく必要があるだろう。そのためには、手話言語の習得において、明示的学習によって習得が促進される要素とそうでない要素を学習者の習得過程の分析により整理するといった研究や、学習者の手話表現におけるエラー分析などの研究も必要であろう。

新しいアプローチとして、ヨーロッパでは、translanguaging(二言語活用)による手話の文法指導も試みられている。異なる言語とその文法的特徴を、ジェスチャー、指差し、絵などを使って、比較できるように示したり、交互に現したり、一方の言語に他言語を埋め込むなどして表すアプローチである(Holmström & Schönström, 2018)。手話学習者のL1音声言語との違いを示して文法を指導することもある(Nilsson & Schönström, 2014)。また、Holmström & Schönström (2018)は、スウェーデンの高等教育機関のCLIL授業「手話」「ろう者の第二言語としてスウェーデン語」「手話と教育」「認知文法」において、スウェーデン手話(Swedish Sign

Language : SSL) をL1とするろう教員が, SSLとスウェーデン語, 英語, ASLを多様な形態・方法で連鎖的に提示したり, 他言語を, 指文字, グロスの使用, 口型模倣によって視覚化して提示するといった translanguagingを活用していたとしている。

手話通訳を行うには, L2の手話言語だけでなく, L1の音声言語も, 言語運用能力をさらに高めていかなければならない。その点において, CLILにおける translanguaging理論は興味深い。従来, CLILにおいて母語/L1を使用するのはL2/Lnでの学習が成立しない時の妥協と捉えられてきたが, 「内容学習において母語/L1とL2を積極的かつ意図的に使用する」というのがtranslanguagingの概念である (Garcia & Weigh, 2014)。translanguagingは, 本物の言葉を使い (authentic language use), 意味の伝達を重視し (meaning-oriented), 内容学習の手段とする (a means to content learning) ことで, 二言語のスキルとリテラシーを高めることができる (池田, 2017)。このようなtranslanguagingの特徴は, 手話通訳やろう者の教育・支援に関わる専門職で必要とされるレベルの手話言語習得を比較的短期間で実現させうる可能性がある。

謝辞

本研究は, 日本学術振興会科学研究費補助金 (挑戦的研究 (萌芽) 19K21764) (基盤研究 (B) (一般) 19H01702) (若手研究20K14047), 令和2年度厚生労働科学研究費補助金 (障害者政策総合研究事業) (20GC1014), 日本財団助成事業「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」の助成を受けた。

参考文献

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999). *National standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisiuk, S., & Lessard, P. (2006). *A review of the literature on second language learning*. Edmonton: University of Calgary.
- Beecken, A., Keller, J., Prillwitz, P., & Zienert, H. (2002). *Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Lehrbuch Für Lehrende*. Hamburg: Signum.
- Bernardino, E. L. A., Pereira, M. C. C., & Passos, R.

- (2020). L2/Ln sign language teaching approaches and strategies. In R. S. Rosen (Ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp.174-187). New York, NY: Routledge.
- Bouchauveau, J. (1994). Educational methods for teaching sign language. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.441-445). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Boyes-Braem, P. (1994). An overview of current sign language projects in Switzerland. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.382-387). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace, N. [納谷友一・青木昭六 訳 (1972) 言語と言語学習: 理論と実際. 大修館書店]
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp.3-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cassell, J. (1997). *Bravo! ASL Curriculum*. Salem, OR.: Sign Enhancers.
- Cokely, D., and C. Baker-Shenk (1980a). *American Sign Language: A Student's Text, Units 1-9*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., and C. Baker-Shenk (1980b). *American Sign Language: A Student's Text, Units 10-18*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., and C. Baker-Shenk (1980c). *American Sign Language: A Student's Text, Units 19-27*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., & Baker-Shenk, C. (1980d). *American Sign Language: A Teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., & Baker-Shenk, C. (1980e). *American Sign Language: A Teacher's resource text on grammar and culture*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Confederación Nacional de Sordos de España (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2*. Madrid: Author.
- Cresdee, D., & Johnston, T. (2014). Using corpus-based research to inform the teaching of Auslan (Australian Sign Language) as a second language. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed*

- languages: International perspectives and practices* (pp.85-110). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Deaf and Sign Language Research Team (2012). *Deutsche Gebärdensprache (DGS) fliegende Hände*. Aachen: RWTH Aachen.
- Denmark, C. (1990). British Sign Language tutor training course. In S. Prillwitz, & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application* (pp.253-260). Hamburg: Signum.
- Edenas, C. (1994). How to improve the sign language skills of hearing teachers. A Swedish experiment. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.615-620). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Elton, F. (1994). Teaching across modalities. BSL for hearing people. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Fant, L. (1983). *The American Sign Language phrase book*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.
- Felipe, T., & Monteiro, M. (2004). *Libras en context. Curso Básico. Livro do professor*. Brasília: Ministerio de Educação.
- Garcia, O. & Weigh L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 二神麗子・金澤貴之・中野聡子 (2018). 高等教育機関における手話通訳者の養成に関する課題—大学生が全国手話通訳統一試験受験資格を取得するための課題—。群馬大学教育実践研究, 35, 167-173.
- Gile, D. (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. [田辺希久子・中村昌弘・松縄順子 訳 (2012) 通訳翻訳訓練 基本的概念とモデル. みすず書房]
- 小柳かおる (2012) 「第二言語習得 (第3章)」近藤安月子・小森和子編『研究社 日本語教育事典』研究社.
- Happ, D., & Vorköper, M. O. (2006). *Deutsche Gebärdensprache. Ein Lehrund Arbeitsbuch*. Frankfurt: Fachhochschulverlag.
- 原大介・黒坂美智代 (2011) 日本における中間型手話はハイブリッド手話なのか。電子情報通信学会技術研究報告 WIT 福祉情報工学, 110 (418), 31-35.
- Holmström, I., & Schönström, K. (2018). Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 90-111.
- Humphries, T., & Padden, C. (2004). *Learning American Sign Language, levels I and II (2nd ed.)*. San Francisco:Holt, Rinehart, and Winston
- Humphries, T., & Padden, C., & T. O'Rourke (1994). *A Basic Course in American Sign Language*, 2d ed. Silver Spring, Md.: Linstok.
- 池田真 (2017) CLIL (内容言語統合型学習) における translanguaging (二言語活用) のモデル構築. 英文学と英語学 (上智大学英文学科紀要), 53, 1-12.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill. [織谷馨 訳 (1970) 外国語教育: 科学的学習指導法. 明治図書出版]
- Lentz, E. M., K. Mikos, and C. Smith (1988). *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 1*. Berkeley: DawnSignPress.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. (4th ed). Oxford University Press: Oxford. [白井恭弘・岡田雅子 訳 (2014) 言語はどのように学ばれるか: 外国語学習・教育に生かす第二言語習得論. 岩波書店]
- List, G. (1994). Sign language research in Germany. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Ph. D. Dissertation. University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- McKee, D., Rosen, R. S., & McKee, R. (2014). Introduction. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.1-7). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mikos, K., C. Smith, and E. M. Lentz (2001). *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 3*. San Diego: DawnSignPress.
- Monikowski, C., & Peterson, R. (2005). Service learning in interpreting education: Living and Learning. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.188-207). New York, NY: Oxford University Press.
- Nilsson, A. L., & Schönström, K. (2014). Swedish Sign Language as a second language: Historical and contemporary perspectives. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.11-34). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

- Oviedo, A., Griebel, R., Kaul, T., Klinner, L., & Urbann, K. (2020). Course design for L2/Ln sign language pedagogy. In R. Rosen (ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy*. (pp.161-174). New York, NY: Routledge.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Quinto-Pozos, D. (2005). Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.159-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Rosen, R. S. (2010). American Sign Language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.
- Rosen, R. S. (2020). Teaching L2/Ln sign language grammar. In R. Rosen (ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp.218-232). New York, NY: Routledge.
- 佐々木陽子 (2014) 伝達重視の外国語教育における文法指導の位置づけに関する一考察. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, 449-457.
- Schick, B., Williams, K., & Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(2), 144-155.
- Schorstein, R. A. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5(4), 398-414.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2014) 『手話奉仕員養成テキスト 手話を学ぼう 手話で話そう 指導書』. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2014) 『手話奉仕員養成テキスト 手話を学ぼう 手話で話そう』. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- 清水崇文 (2003) 日本語の教室活動は本当にコミュニケーション能力の養成を目指して一. *Journal CAJLE*, 5, 117-129.
- Smith, C., E. M. Lentz, & K. Mikos (1989). *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 2*. Berkeley: DawnSignPress.
- 高井収 (1993). 外国語教授法を考える. *Language Studies : 言語センター広報*, 1, 52-60.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2001). *Languages other than English: AUSLAN*. Victoria: Author.
- Wilcox, S., & Wilcox, P. (1997). *Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willoughby, L., Linder, S., Ellis, K., & Fisher, J. (2015). Errors and feedback in the beginner Auslan classroom. *Sign Language Studies*, 15(3), 322-347.
- 横溝紳一郎 (1997) 『ドリルの鉄人: コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』. アルク

(注)

手話言語は、視覚-空間言語であることから、これまでさまざまな表記法が提案されているが、一般的に普及した表記法はない。そのため、手話の語順を、音声言語の類似した意味の単語で表記して示されることが多い。これを「グロス」または「ラベル」と言う。

ASLの例:

| | | |
|--------------|-----------|---------------|
| t | neg | |
| MY LAWNMOWER | NOT+WORK, | REFUSE START, |
| _____ | | |
| | q | |
| NOT-MIND ME | BORROW | YOU++. |

(私の芝刈機が壊れて動かなくなってしまったから、あなたのを借りてもいい?)

- t : 話題化を表す眉上げのNM
- neg : 否定を表す首振りのNM
- q : 疑問を表す眉上げのNM
- ++ : 手話の反復

日本手話の例:

| | | | |
|--------|--------|---------|-----------|
| t | cond | t | |
| PT1 仕事 | 指示 | 他の人-PT3 | y-ツイテクル-x |
| _____ | | | |
| t | △ | | |
| 佐藤 | 佐藤-PT3 | z-無視-x | 佐藤-PT3 |

(私が仕事の指示をすると、他の人は従ってくれるのに、佐藤さんは無視するのです)

- PT1 : 一人称を表す指さし
- PT3 : 三人称を表す指さし

- t : 話題化を表す眉上げのNM
- cond : 条件節を表す眉上げとうなずきのNM
- △ : うなずきのNM
- x, y, z : 空間位置 (図2参照)

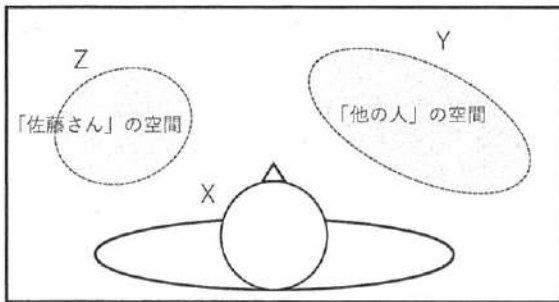


図2 「私が仕事の指示……無視するのです」の日本手話文における空間の割振り

(なかの さとこ)

日本手話学習者における 複合語の音韻変化の適切性判断に関する実験的研究

能美 由希子¹⁾・川端 伸哉²⁾・中野 聡子¹⁾・甲斐 更紗¹⁾
二神 麗子¹⁾・下島 恭子²⁾・山本 綾乃³⁾・金澤 貴之¹⁾

1) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

2) 群馬大学大学教育・学生支援機構学生支援センター

3) 群馬大学共同教育学部

Measuring Japanese Sign Language learners' phonological accuracy
about compound words using phonological transition decision task.

Yukiko NOMI¹⁾, Shinya KAWABATA²⁾, Satoko NAKANO¹⁾, Sarasa KAI¹⁾
Reiko FUTAGAMI¹⁾, Kyoko SHIMOJIMA²⁾, Ayano YAMAMOTO³⁾, Takayuki KANAZAWA¹⁾

1) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

2) Student Support Center, Organization for Higher Education and Student Services, Gunma University

3) Cooperative Faculty of Education, Gunma University

キーワード：日本手話、音韻変化、複合語、第二言語習得

Keywords : Japanese Sign Language, phonological transition, compound words,
second-language acquisition

(2020年10月30日受理)

1 研究の背景

1.1 第二言語 (L2) としての手話習得

日本手話は、音声言語とは異なる言語体系と文法構造を持つ自然言語である。音声言語は聴覚-音声モダリティであり、手話言語は視覚-身体動作モダリティである。手話の音韻パラメータは、手の形、位置、動き、方向（手のひらの向き）で構成され、話し言葉の音韻とは異なる (Brentari, 1998; Klima & Bellugi, 1979)。また、文法的要素として非手指標識と呼ばれる手指以外の身体部位（眉・目・口・あご・頭など）が用いられる (松岡, 2019)。そして、手話は書きことばを持たず、話しことばとして存在しており (岡, 2017)、言語情報処理における全てのプロセスが、強

固な視覚空間処理に依存している (Williams, 2017)。

近年、日本手話を言語科目として開講している大学が増えつつある (松岡, 2020) が、手話学習の経験が無い音声母語話者に対して手話指導をする場合には、視覚-身体動作モダリティとしての音韻習得が必要であることに留意しなければならないと指摘されている (Mirus, Rathmann & Maier, 2001; Rosen, 2004)。

1.2 L2の音声言語における音韻習得

音声言語のL2の音韻習得においては、目標言語の音韻の特徴を識別することが必要である (Escudero & Boersma, 2004)。音韻的な類似性が低い、すなわち母語と異なる音韻パラメータを持つ言語をL2として習得するには、音韻に対する意識が重要であるとい

う指摘がある (de Jung, Seveke & Veen, 2000など)。

聴覚 (音声) または視覚 (文字) から入ってきた言語情報は、脳内での言語処理を可能にするコードに変換する必要がある (符号化)。音声情報は、心的レベルの知識構造である音韻の表象として符号化される。文字情報も、いったん音韻表象に変換するプロセスをたどることが多い (門田, 1998)。

Skehan (1998) は、L2習得過程において重要な役割を演じる認知能力は、その発達段階に応じて変化するとみている。習得初期には「音韻符号化能力 (phonetic coding ability)」が重要で、習得が進むほど「記憶」の重要性の比重が増し、また「言語分析能力 (language analytic ability)」ほどの段階でも一貫して重要だが、習得が進めば進むほどより重要になるとしている。

1.3 音声母語話者 (M1L1) にとっての手話の音韻習得

成人がL2を学習する場合には、母語もしくは第一言語 (L1) との言語学的あるいは文化的な類似性が高いほど習得が容易であり、その差異が大きいほど習得が困難とされている (U. S. Department of State, 2020)。聴覚-音声モダリティの音声言語を母語とする (M1L1) 人々にとって、視覚-身体動作モダリティである手話言語は、バイモーダルなM2L2であり、言語学的にも文化的にもその差は大きく、習得は容易ではない。Gomez et al. (2007) は、M2L2の手話学習者において、初期の学習段階で、知覚運動協応、「調音」スピード、手話の視覚空間的・心的回転の困難がよく見られると述べている。

手話の音韻パラメータにおいては、「動き」のパラメータの習得が最も難しいとされている。例えば、M2L2の手話学習者は、動きのミニマル・ペアの識別が最も難しく、手の形と向きミニマル・ペアは比較的容易であり、場所のミニマル・ペアが最も簡単である (Bocher, Christie, Hauser & Searls, 2011)。

このように、M2L2として手話を学習する場合には、モダリティの違いが音韻習得に影響しており、特に動きの音韻パラメータはM2L2の手話学習者にとって難しいと言える。

1.4 日本手話の音韻変化と複合語

一般的に、言語において複数の要素が結合して語を

形成するときには、一般的に語音変化や弱化・消失などを伴う。手話の場合には、音韻パラメータである手型・位置・動き・手のひらの向きに同様の現象が見られることが分かっている (松岡, 2015)。日本手話におけるこれらの音韻パラメータの変化は、手・指・腕などの調音器官に負担がかからないよう、前後の要素との組み合わせからどのような表現がなされるかが決定されている (福島ら, 1998)。

しかし、日本手話の学習者は、このような手話の音韻変化をうまく表せないことがよくあり、ネイティブには通じにくい表現となってしまう (岡・赤堀, 2011)。手話の複合語における音韻変化の規則については、手話言語学的な研究が進められているところではあるが (例えば乗松ら, 1998; 松岡, 2015など)、教室におけるL2としての手話学習においては、教師の手話を見て表現するという練習の中で、手話学習者が暗示的に学習し身につけているのが現状である。

2 目的

本研究では、M2L2の手話学習者にとって最も難しいとされる音韻パラメータである「動き」に着目し、手話学習者の音韻に対する意識がどのようになっているかを実験的に明らかにすることを目的とする。

なお、本研究で扱う日本手話の複合語は、それ自体が意味を持つ二つの手話の要素が組み合わさって一つ語としてのまとまりを持った語とする。

3 方法

3.1 対象者

A大学で日本手話習得・通訳養成プログラムを受講している学生29名のうち、本研究への協力に同意した10名。A大学では、厚生労働省の手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムに準じたプログラムを提供している。「手話奉仕員養成カリキュラム」は、実質的には、日常会話レベルの日本手話を身につけるための習得プログラムとなっている。本研究の対象者らは、「手話奉仕員養成カリキュラム」相当の授業を単位取得し、実験実施時点で、「手話通訳者養成カリキュラム基本課程」相当の授業を履修中の学生が13名 (累計学習時間: 115時間)、「実践課程」相当の授業を履修中の学生が16名 (170時間) であった。

対象者には、年齢、手話学習歴、得意科目、について事前にアンケートを行ない、M2L2の手話学習に影響する要素についての情報を得た。その結果を表1に示す。対象者の平均年齢は20.3才 (SD=0.63)、手話学習歴は平均で1.8年 (SD=0.48) であった。

表1 対象者の情報

| 質問項目 | 回答 | 人数 |
|------------|------|----|
| 大学での手話学習歴 | 1.5年 | 7 |
| | 2.5年 | 3 |
| 今までの手話学習歴 | 1.5年 | 6 |
| | 2.0年 | 1 |
| | 2.5年 | 3 |
| 授業外の手話学習機会 | あり | 1 |
| | なし | 9 |
| 得意科目 | | |
| 語学系 | 得意 | 4 |
| | 苦手 | 6 |
| 文系 | 得意 | 10 |
| | 苦手 | 0 |
| 理数系 | 得意 | 0 |
| | 苦手 | 10 |
| 体育系 | 得意 | 4 |
| | 苦手 | 6 |
| 芸術系 | 得意 | 4 |
| | 苦手 | 6 |

3.2 刺激の作成

(1) 刺激語の抽出

乗松ら (1998) は、日本手話の複合語について、第一要素と第二要素の音節構造 (表2) の組み合わせにより、9つの複合タイプがあるとしている。この分類に従って、『すぐに使える手話パーフェクト辞典』から、各タイプについて6語ずつ抽出し、計54語を実験刺激とした (表3)。

表2 日本手話の語の音節構造

| 音節タイプ | 分類説明 |
|-------|--------------------------------|
| A | 動きが1つだけの語 例) 仮・劇・日本 |
| AA | 同じ動きが2回繰り返される語 例) 食べる・体育・放送 |
| AB | 異なる動きが連続する語 例) 書類・建物・部屋 |
| AA' | 同じ動きが異なる手で繰り返される語 例) 制限 |

表3 実験刺激で使った複合語と組み合わせタイプ

| タイプ | 第一・第二要素の組み合わせ | 複合語 (日本語表記) |
|-----|---------------|-----------------------------------|
| 1 | A+A | 防災・劇場・法改正・派遣先・日本財団・体調不良 |
| 2 | A+AA | リレーサービス・政治・定食・日本語・映画・警報 |
| 3 | A+AB | スーツケース・舞台・マンション・上品・総会社・プロ選手 |
| 4 | AA+A | 運動会・冷蔵庫・就職・情報提供・講義・テイク |
| 5 | AA+AA | ほか弁・言語学・ノートテイク・図工・空気清浄・運動不足 |
| 6 | AA+AB | 練習問題・デパート・放送室・説明書・体育館・神社 |
| 7 | AB+A | 人間ドック・室長・人権・大学院・公民・プライベート |
| 8 | AB+AA | 施設設備・豆腐料理・個別相談・行事準備・入会制限・正式通知 |
| 9 | AB+AB | チェックスカート・東急デパート・結果表・正式文書・図書館司書・個室 |

(2) 正刺激とエラー刺激の作成

それぞれの複合語について、適切な音韻変化とそうでないものを組み合わせた2つの刺激を提示し、対象者にどちらがより適切であるかを判断してもらうための刺激を作成した。

複合語の要素の組み合わせによる音韻変化のパターンは、乗松ら (1998) に準ずることとした (表4)。大文字は弱化が生じていないこと、小文字は弱化が生じていること、「-」は動きが消失することを示す。

表4 組み合わせタイプ別の音韻変化のパターン

| タイプ | 第一・第二要素の組み合わせ | | 音韻変化 |
|-----|---------------|---|-------|
| 1 | A+A | → | A/A |
| 2 | A+AA | → | A/Aa |
| 3 | A+AB | → | A/aB |
| 4 | AA+A | → | A-/A |
| 5 | AA+AA | → | A-/Aa |
| 6 | AA+AB | → | Aa/aB |
| 7 | AB+A | → | Ab/A |
| 8 | AB+AA | → | ab/AA |
| 9 | AB+AB | → | Ab/aB |

適切でない音韻変化を伴う刺激 (以下、エラー刺激) を作成するにあたっては、第一要素・第二要素それぞれに対して、エラーとなる組み合わせ (表5) をランダム化し、エラー刺激が特定のパターンに偏らないように調整した。さらにネイティブによるチェックを行

ない、手の動きとして無理が生じないものを選択した。

表5 組み合わせタイプ別のエラー刺激の例

| タイプ | 正答 | エラー刺激(例) |
|-----|-------|---------------------|
| 1 | A/A | A/a, a/A, a/a |
| 2 | A/Aa | A/AA, A/aA, a/aa |
| 3 | A/aB | A/Ab, a/AB, a/aB |
| 4 | A-/A | AA/A, aA/A, AA/a |
| 5 | A-/Aa | AA/AA, AA/aa, aa/Aa |
| 6 | Aa/aB | AA/AB, aA/Ab, Aa/aB |
| 7 | Ab/A | AB/A, aB/A, Ab/a |
| 8 | ab/AA | AB/AA, Ab/Aa, ab/AA |
| 9 | Ab/aB | AB/AB, aB/aB, Ab/ab |

(3) 刺激動画の作成

刺激動画の作成にあたり、日本手話ネイティブによる複合語表出を撮影した。54語の複合語に対して、音韻変化が適切であるもの、適切でないものの2パターンを撮影した。

刺激動画の構成は、問題番号と複合語の日本語の意味の文字提示2秒、選択肢Aの複合語表出、インターバル2秒、選択肢Bの複合語表出、解答記入時間11秒(残り3秒前からカウントダウンの文字提示と音声)とした。各問題において、選択肢AとBの正答・誤答の順序はランダム化した。

作成した刺激動画は、10問ずつに分け、webブラウザに埋め込み(画素数1120×630)、動画提示用のURLを作成した。サイトを開いたら動画が自動再生されるよう設定し、対象者自身が早送り、巻き戻し等の操作および繰り返し視聴ができないよう設定を行った。刺激動画は、例題、本題(第1～10問、11～20問、21～30問、31～40問、41～50問、51～54問)と7つのパートに分割した。

3.3 手続き

実験の実施は、オンラインのzoomミーティングルームを利用して集団にて行なった。指定した時刻に対象者に自宅からzoomにログインしてもらい、教示や動画提示サイトのURLの連絡をした。手話映像の見やすさには3インチ以上の画面が必要である(塩

野目・鎌田・山本, 2004) ため、モバイル端末ではなく、対象者自身のパソコンで受けるよう指示した。デバイス設定では、対象者のパソコンについて、スピーカーのボリューム設定、webブラウザのウィンドウ最大化設定、zoomとwebブラウザを起動したままウィンドウを切り替えるよう指示した。

対象者全員についてこれらの確認を行なった後、例題および本題セッションについての説明を行なった。

問題の構成について説明した後、解答にあたっては、①選択肢AとBを比べて、手指の動きがより自然なリズムだと感じられる方を直感で選び、解答用紙に記入すること、②マウジングの有無、表情、空間の大小は考慮しないこと、③解答は必ずどちらかの選択肢を選び、無記入は不可であること、④サイトで動画再生が始まったら、最後まで停止せず課題に取り組むこと、が実験者から対象者に教示された。解答用紙の提出は、実験者の指示に合わせて写真を撮影し送信するように指示され、すべての対象者の解答が提出されたあと、次のパートの問題に入ることにした。

この説明の後、例題セッションを行なった。例題セッション終了後の本題セッションでは、10問ごとのパートに区切られた動画提示サイトのURLを、zoomのチャットで送信し、それをクリックして問題に取り組むように求めた。各パート終了後2分の休憩を入れ、次のパートに移った。20問目、40問目、54問目の終了時に、解答用紙をモバイル端末で撮影のうえ指定アドレスに送信してもらった。

上記全てを、zoomを接続したまま行ない、対象者が課題に取り組む様子を監督し、また対象者からの質問等に答えるようにした。

3.4 分析

結果を統計的に処理するため、統計解析ソフトのIBM SPSS Statisticsを用いた。実験結果を、複合語の要素の組み合わせ別、エラー刺激のタイプ別、対象者の成績群別に比較し、どのような特徴が見られるのか分析を行なった。エラー刺激のタイプの分類にあたっては、弱化が含まれるものを弱化エラー、弱化が含まれないものを強化エラーとし、分析を行なった。

3.5 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、研究の目的と内容、授業の

成績評価には一切関係が無いこと、結果の公表は個人を特定しない形で行なうこと、得られたデータは本研究のみに使用すること、参加は本人の自由意志であることなどを、Googleオンラインアンケートフォームにて提示した。研究協力の意思表示の回答を以て、本研究への参加の同意を得られたこととした。

4 結果

4.1 対象者の正答率における全体的分析

正答を1点とし、各対象者の正答数および正答率を計算した。全体の平均正答数は49.0 ($SD=3.1$)、正答率は90.7% ($SD=13.6$)であった。平均正答数の49.0を基準として、成績の上位群と下位群に分けたところ、上位群6名、下位群4名であった。上位群の正答率の平均は95.1% ($SD=0.02$, 中央値94.5%)、下位群の正解率は84.3% ($SD=0.03$, 中央値85.2%)であった(図1)。

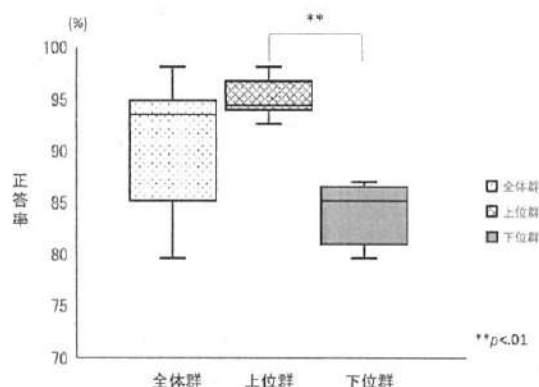


図1 各群の正答率

解答全体における上位群と下位群の正答率の差をみるため、ノンパラメトリック検定を行なった。その結果、下位群よりも上位群のほうが高かった (U

$=.000$, $p<.01$)。

次に、事前アンケートで回答を得た手話学習歴・課外学習の経験の有無・得意科目(語学系・文系・理数系・体育系・芸術系)と、成績との関連をみるために、ピアソンの積率相関係数を求めた。その結果、語学系と成績群の2変数間で有意な正の相関が認められた ($r=.667$, $p<.05$)。その他、手話学習歴や語学・文系・体育・芸術系の得意科目と成績には相関がみられなかった。

4.2 複合タイプ別みた正答率

複合タイプの違いによって正答率に差があるかどうかを検証するため、独立変数を複合タイプ、従属変数を正答率とする対応のある1要因の分散分析を行なったところ、有意差は認められなかった ($F(5.5, 6.1) = 3.460$, $p>.05$) (図2)。

また、タイプ8のAB+AAについては、1名の対象者を除いて全員が正答率100%、タイプ6のAA+AB、タイプ9のAB+ABについては、2名の対象者を除いて全員が正答率100%となっていた。第一要素と第二要素ともに動きが繰り返される要素からなる複合語、もしくは複数の動きが組み合わせられる要素からなる複合語の場合には、適切性の判断がしやすいと思われる。

次に、複合タイプの違いによって上位群と下位群で正答率に差があるかどうかをみるために、ノンパラメトリック検定を行なった。その結果を図3に示す。

タイプ1のA+A ($U=3.00$, $p<.05$)、およびタイプ7のAB+A ($U=2.50$, $p<.05$)では、上位群が下位群よりも成績が高かった。これらは第一要素、第二要素ともに動きの繰り返しが無い複合語であった。下位群の対象者にとって、動きの繰り返しが無いタイプの語は、音韻変化の適切性の判断がしにくいと考えら

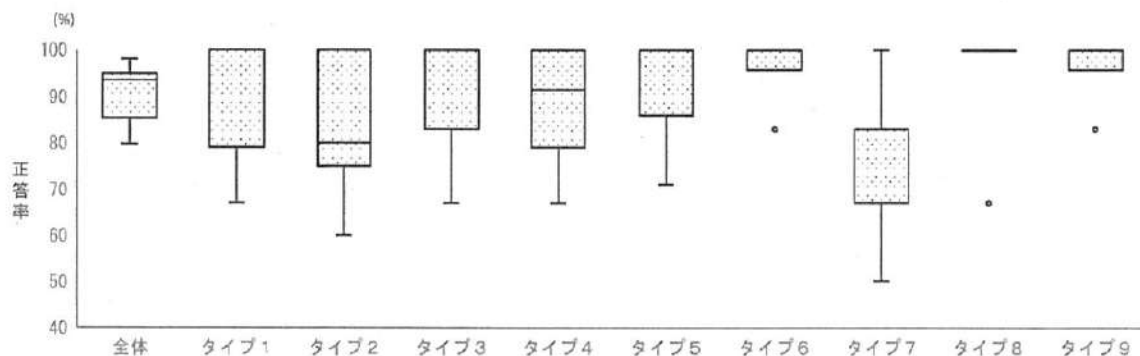


図2 複合タイプ別の正答率

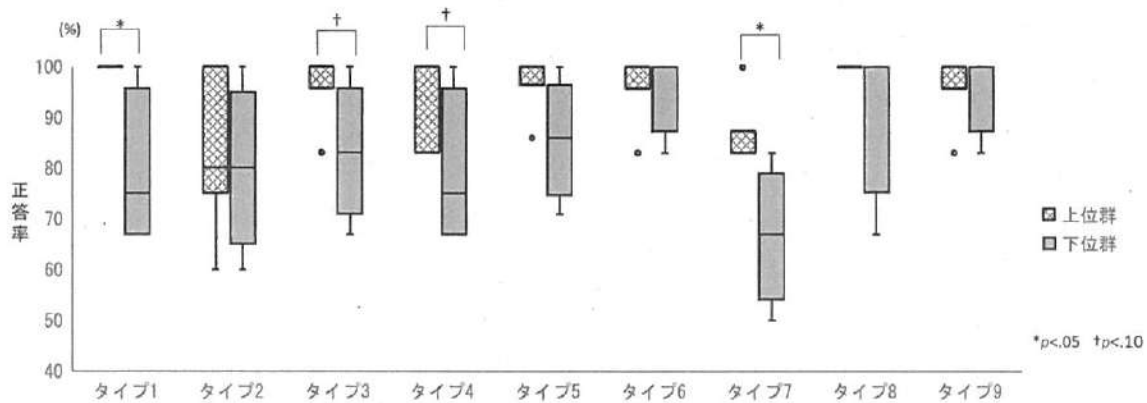


図3 上位群・下位群の複合タイプ別の正答率

れる。

タイプ3のA+AB ($U=4.50$, $p<.10$)、およびタイプ5のAA+AA ($U=4.50$, $p<.10$)では、有意傾向が認められた。動きの繰り返しがあるものでも、上位群に比べると、下位群の対象者は音韻変化の適切性がやや見分けにくいと考えられる。

また、上位群では、タイプ1のA+Aとタイプ8のAB+AAについては、全員が正答率100%、タイプ3のA+ABとタイプ5のAA+AAとタイプ6のAA+ABとタイプ9のAB+ABについては、1名の対象者を除いて全員が正答率100%であった。上位群においては、複合語の音韻変化の適切性を判断する力が特に高いが、第一要素と第二要素の組み合わせがAとAAの場合には、適切性の判断がやや難しくなると考えられる。

4.3 エラー刺激のタイプ別にみた正答率

エラー刺激のタイプによって正答率に差があるかどうかを検証するために、ノンパラメトリック検定を行った。その結果を図4に示す。

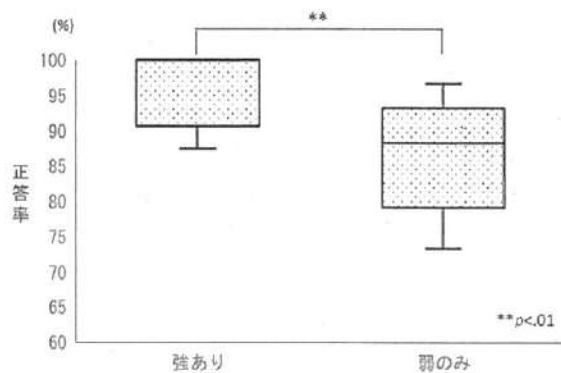


図4 エラータイプ別正答率

強化エラーが含まれる場合とそうでない場合において、有意差が認められた ($Z=-2.805$, $p<.01$)。強化エラーが含まれる場合には、弱化エラーのみの場合と比較して、正答率が高かった。

次に、上位群と下位群に分けて、エラー刺激タイプによる正答率をみるために、ノンパラメトリック検定を行った。結果を図5に示す。

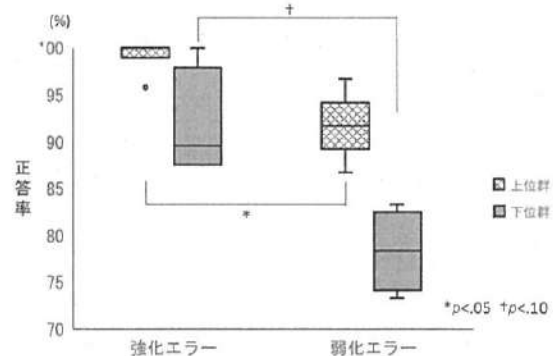


図5 上位群・下位群のエラータイプ別の正答率

上位群では、強化エラーが含まれる場合と、弱化エラーのみの場合で有意差が認められた ($U=2.50$, $p<.05$)。下位群では、強化エラーが含まれる場合と、弱化エラーのみの場合で有意傾向が認められた ($Z=-1.826$, $p<.10$)。つまり、上位群は下位群と比較して、弱化エラーについての適切性判断がより正確であった。

5 考察

5.1 手話習得の段階と音韻に対する意識

本研究の対象者は、全体正答率が90.7%というかな

り高い正答率であった。日本手話の複合語における音韻変化の適切性について、かなり高い判断力を身につけていると言えるだろう。

M2L2としての手話の語彙習得では、学習の初期において①感覚運動領域が活性化し非言語的に処理されるが、学習が進むにつれて②言語処理領域の活性化が増加し、音韻処理、そして③語彙-意味処理へと移行していく (William, Darcy & Newman, 2016; Newman-Norlund, Frey, Petitto & Grafton, 2006)。

また、Stone (2017) は、イギリス手話 (British Sign Language: BSL) の手話通訳養成プログラム受講生とプロの手話通訳者を対象に、M2L2としての手話習得や手話通訳としての適性要素を検討する研究において、パターン認識 (Salhouse & Babcock, 1991) の成績は、プログラム修了間近の受講生とプロの手話通訳者で有意差がなかったとしている。手話習得が進むと、感覚運動領域での処理の段階を脱するため、パターン認識のような知覚処理に手話経験が影響しなかったと考えられる。

本研究の対象者は、すでに平均1.8年の手話学習歴を有しており、手話の語彙に対して、日本手話の音韻構造に基づいた処理や語彙-意味の処理を行なう段階に達していることで、本実験での成績が高かったのではないかと考えられる。

また、本研究の対象者は、A大学の手話教育プログラムを受講する学生の中でも、比較的手話スキルの高い学生であったことも、正答率の高さに影響を及ぼしていると考えられる。

5.2 M2L2としての手話の音韻習得の限界

本研究の対象者が、日本手話の複合語における音韻変化の適切性を判断する課題において、非常に高い正答率を示した一方で、上位群であっても、弱化エラーが強化エラーに比して見分けにくかったことは注目に値する。

Abrahamsson & Hyltenstam (2008, 2009) は、ストックホルム在住の自称nativelikeというスウェーデン語のL2話者 (L1はスペイン語) 195名の発話の音声データについて、音響的に言語的特徴の分析を行なったところ、その発音はnativelikeとは言えず、L2の熟達度のゴールとしてnear-nativeは可能であっても、

nativelikeはほとんど不可能だとしている。

このことは手話においても同様であると考えられる。不適格性の高い音節607個について、日本手話ネイティブ8名と手話通訳者13名が適格性の判断を行なった実験で、手話通訳者は、日本手話ネイティブが不適格だと判断した音節409個のうち118音節に対してのみ不適格だとしていた。つまり、通訳者であっても、日本手話の不適格な音節を手話ネイティブと同じレベルで判断することは難しいことが明らかとなっている (原・中野・米田, 2018; 原・米田・中野, 2018)。

また、Bochnerら (2011) は、M2L2のアメリカ手話 (American Sign Language: ASL) 学習者とASLネイティブの聴覚障害者を対象として、ミニマル・ペアを用いて音韻識別能力課題を行なった結果、中級の学習者であっても、ASLネイティブよりも識別能力が低かったとしている。

このように、M2L2としての手話学習において、学習者が手話ネイティブと同等レベルの音韻習得をするには限界があることがわかる。本研究の対象者において、95.1%という高い正答率であった上位群でさえも、弱化エラーに気づきにくいというのは、L2における音韻習得の限界と言えるのかもしれない。

6 まとめと今後の課題

本研究では、M2L2の手話学習者を対象として日本手話の複合語における音韻変化の適切性を判断する実験を行ない、音韻変化に対する意識について分析を行なった。本研究の結果からは、①平均1.8年の手話学習歴を持つ場合、音韻変化の適切性をかなり正確に判断する力が身につけていること、②音韻変化のパターンは、弱化エラーより強化エラーのほうが適切性を判断しやすいこと、③弱化エラーの適切性の判断は、M2L2の学習者が手話ネイティブと同等レベルに至るのは難しい可能性があること、が明らかになった。

ただし本研究は、①対象者が少ないこと、②手話学習がある程度進んだ段階の対象者で実験をしていること、③対象者の自由意志によって実験に参加しているため、比較的日本手話スキルの高い学習者が対象者となっていること、④手話表出についての実験を行っていないことから、この結果は限定的なものである。

今後、対象者を増やす、手話学習初期の対象者を対象とする、日本手話のスキルが低い学習者を対象とする、音韻適切性の判断力と手話表出の関係を調べる、等のさらなる研究が望まれる。

謝辞

本研究は、日本財団「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」助成、日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究20K14047）（挑戦的研究（萌芽）19K21764）（基盤研究（B）（一般）19H01702）、令和2年度厚生労働科学研究費補助金（障害者政策総合研究事業）（20GC1014）の助成を受けて行ないました。ここに記して感謝申し上げます。

引用文献

- Abrahamsson, N., & Hylltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 481-509.
- Abrahamsson, N., & Hylltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59, 249-306.
- Baker-Shenk, C., & Cokely, D. (2002). *American Sign Language: A teacher's resource text on curriculum, methods and evaluation*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bochner, J. H., Christie, K., Hauser, P. C., & Searls, J. M. (2011). When is a difference really different? Learners' discrimination of linguistic contrasts in American sign language. *Language Learning*, 61(4), 1302-1327.
- Brentari, D. (1998). *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Massachusetts: MIT Press.
- de Jung, P. F., Seveke, M. J., & van Veen, M. (2000). Phonological sensitivity and the acquisition of new words in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 275-301.
- Escudero, P., & Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 551-585.
- Fllege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp.233-273). Timonium, MD: York Press.
- 福島和子・関根智美・赤堀仁美・泉宜秀・福田友美子・木村晴美・市田泰弘・春日井中・鈴木和子・中嶋直子・近藤和歌子・乗松秀暢（1998）聾者間の対話の日本手話で見られる音韻表現の変形. 日本手話学会第24回大会予稿集, 34-37.
- Gómez, M. J. L., Teresa Bajo Molina, T. B., Benitez, P. P.,

and Torres, J. S. (2007). Predicting proficiency in signed language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, Vol. 9(1), 71-93.

- 原大介・中野聡子・米田拓真（2018）日本手話通訳者は日本手話の不適格音節を正しく判定することができるか. 日本手話学会第44回大会予稿集, 6-7.
- 原大介・米田拓真・中野聡子（2018）手話通訳者は日本手話音節の不適格性をどの程度認識できるか. 日本通訳翻訳学会第19回年次大会予稿集, 23.
- 門田修平（1998）視覚提示された英単語ペアの関係判断：正答率・反応時間による検討. 外国語・外国文化研究, 11, 205-220.
- Klima, E. S., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 松岡和美（2015）日本手話で学ぶ手話言語学の基礎. くるしお出版, 35-49.
- 松岡和美（2019）第IV部13手話言語. 窪田晴夫（編）, よくわかる言語学. ミネルヴァ書房, 202-219.
- 松岡和美（2020）日本手話を「言語科目」として開講している大学の情報. http://user.keio.ac.jp/~matsuoka/jsL_univ.htm (最終閲覧日: 2020年10月30日)
- Mirus, G., Rathmann, C., & Meier, R., (2001). Proximalization and distalization of sign movement in adult learners. In V. Dively, M. Metzger, S. Taub, & A. M. Baer (Eds.), *Signed languages: Discoveries from international research* (pp.103-120). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Newman-Norlund, R. D., Frey, S. H., Petitto, L.-A., & Grafton, S. T. (2006). Anatomical Substrates of Visual and Auditory Miniature Second-language Learning. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(12), 1984-1997.
- 乗松秀暢・市田泰弘・泉宜秀・赤堀仁美・福島和子・関根智美・福田友美子・木村晴美・鈴木和子・近藤和歌子・春日井中・中嶋直子（1998）日本手話の複合語形成における動きの弱体化と消失. 日本手話学会第24回大会予稿集, 42-45.
- 岡典栄（2017）日本手話一書きことばを持たない少数言語の近代. 一橋大学大学院言語社会研究科博士論文.
- 岡典栄・赤堀仁美（2011）文法が基礎からわかる日本手話の仕組み. 大修館書店.
- Rosen, R. (2004). Beginning L2 production errors in ASL lexical phonology. *Sign Language Studies*, 7, 31-61.
- Salthouse, T. A., Toth, J., Daniels, K., Parks, C., Pak, R., Wolbrette, M., & Hocking, K.J. (2000). Effects of aging on efficiency of task switching in a variant of the trail making test. *Neuropsychology*, 14(1), 102-111.
- 塩野目剛亮・鎌田一雄・山本英雄（2004）手話知覚と画面の大きさの関係に関する一検討. 電子情報通信学会学術研究報告ヒューマンコミュニケーション基礎, 103 (742), 29-34.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*.

- Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stone, C. (2017). Sign language interpreter aptitude: The trials and tribulations of a longitudinal study. *Translation and Interpreting*, 9(1), 72-87.
- U. S. Department of State (2020). Foreign language training. <https://www.state.gov/foreign-language-training/> (2020年10月30日閲覧)
- Williams, J. T., Darcy, I., & Newman, S. D. (2016). The beneficial role of L1 spoken language skills on initial L2

sign language learning: Cognitive and linguistic predictors of M2L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 833-850.

参考文献

- ・米内山明宏 (2012) すぐに使える手話パーフェクト辞典. ナツメ出版.

(のうみ ゆきこ・かわばた しんや・なかの さとこ・かい さらさ・
ふたがみ れいこ・しもじま きょうこ・やまもと あやの・かなざわ たかゆき)

ろう重複障害者の居場所づくり支援をめぐる現状と課題

甲斐更紗¹⁾・二神麗子¹⁾・吉村京子²⁾
木村素子³⁾・金澤貴之³⁾

1) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座 (日本財団事業)

2) (前) 社会福祉法人ゆずりは会

3) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

Current Status and Issues of Support for Creating a Variety of Places for the Deaf Persons with Multiple Disabilities

Sarasa KAI¹⁾, Reiko FUTAGAMI¹⁾, Kyoko YOSHIMURA²⁾
Motoko KIMURA³⁾, Takayuki KANAZAWA³⁾

1) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University
(The Nippon Foundation Project)

2) Social Welfare Juridical Person Yuzurihakai (previous workplace)

3) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

キーワード：ろう重複児・者、家族、居場所づくり

Keywords : Deaf Persons with Multiple Disabilities, Their Families, Creating a place for oneself

(2020年10月30日受理)

1 はじめに

1.1 ろう重複障害とはどんな障害なのか

一般的に、重複障害は身体障害(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、内部障害など)、知的障害、精神障害のうち、二つ以上を有する場合をいう(永淵, 2000)。障害の組み合わせはいくつもあり、個別性も高く、一概に語るのが難しい現状がある。重複障害について明確に定義されているものは少なく、重複障害というものが一貫した条件のもので統一された概念として示されているのではなく(赤畑, 2014)、法律、制度、サービス体系によって異なる(中野, 2008; 相磯, 2006)といわれている。

聴覚障害の他に知的障害や視覚障害、肢体不自由、精神障害などを併せ有する状態を総称しての「ろう重

複障害(以下、ろう重複とする)」においても、明確な基準や概念があるわけではない。主障害に他の障害が重なったという原因結果の因果関係的な見方のみならず、二つ以上の障害が重なることで新たな障害が発生するという、関連する複合的要因の交互作用から生じるという見方(赤畑, 2014)があるとされている。

さらに、ろう重複児・者の場合、音声言語のみならず手話でのコミュニケーションも限定されている場合が多く、独自の身振りやサインを使用するなど、コミュニケーション方法も一人ひとり全く異なっている。

1.2 ろう重複児・者が抱える固有の問題

手話によるコミュニケーション環境が十分に保障されているかどうかによって、その障害の程度が大きく

左右する結果になるという点がろう重複児・者の固有の問題としてあげられる。例えば、中野(2003)は知的障害の養護学校にて、知的障害を併せ有するろう重複児の発達支援を実施した結果として、ろう重複児にとっての十分なコミュニケーション環境が保障されていないため、教員から何らかの指示があることはある程度分かるが、自分から何か気持ちをもって伝えることが難しいといったことがみられ、本来ならば十分に育つはずの言語的・情動的な発達が阻害されている可能性を指摘した。また、知的障害を併せ持っていることで、知的障害養護学校を選択した結果として、「おはよう」「ありがとう」「はじめます」などの1つ1つの身振りが教員により不統一なものとなってしまう、十分な言語発達が促進されず、当の認知発達に大きな支障が生じてしまうという現象がしばしばみられる(金澤, 2008)。

似たようなことは教育現場のみならず、就労の場でも起きている。そのため、ろう重複児が学校での教育段階を終えて社会に出た後、手話などによるコミュニケーションで就労などの様々な経験が共有できる場が必要ということで、ろう重複児・者のための事業所などが設立された。2019年6月時点では全国に59箇所ある(全国ろう重複障害者施設連絡協議会, 2019)。しかし、ろう重複児・者支援に特化された事業所などが設置されている自治体は限られており、設置自治体であっても遠方であれば通所ができないため、知的障害者が多く利用する事業所などを利用している場合がほとんどである。それが、ろう重複児・者の居場所づくりを困難にさせている要因の1つであるが、物理的な背景のみならず、居場所づくりを困難にさせている要因は明らかになっていない。また、ろう重複児・者の家族は親亡き後のろう重複児・者の生活などに不安を抱え、家族が集まって親の会(または家族会)を立ち上げ、聴覚障害特別支援学校(以下、ろう学校)や聴覚障害者関係団体とともに、ろう重複児・者に対応した事業所や施設などを設立する傾向が高い。ろう重複児・者に対応した事業所などがあることによって、ろう重複児・者が集まることでコミュニケーション環境が保障され、ろう重複児・者が手話でコミュニケーションを図ることができることの重要性をろう重複児・者の家族が認識している例がある。しかし、親の会などの団体が設立されていても、ろう重複児・者

の居場所づくりに発展しない例もいくつかみられている。

そこで、以上の問題意識に立脚し、本稿の「3 ろう重複児・者の家族が抱える問題」では、ろう重複児・者の家族が抱える問題について、厚生労働省平成30年度障害者福祉総合支援事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」(以下、厚労省推進事業)として実施された、ろう重複児・者の家族への多角的な調査にて得られた事例を踏まえて、居場所づくりへの発展につながる要素を見出すという視点で整理するとともに、ろう重複児・者の居場所づくりに必要な要素について検討する。

続いて、「4 なかま企画¹⁾実施を通しての居場所づくり」では、ろう重複児・者の居場所づくりに向けての手立てについて述べる。本稿では特に、なかま企画の事例に焦点をあてて、先行研究を踏まえて居場所づくりの充実を図るための手立てについて検討する。

2 目的

ろう重複児・者や家族が抱えている固有の問題を整理した上で、ろう重複児・者の居場所づくりの実現に必要な要素を明らかにし、居場所づくりの充実を図るための手立てについて検討することとする。

3 ろう重複児・者の家族が抱える問題

3.1 コミュニケーションと選択肢の少なさ

厚労省推進事業(群馬大学, 2019)として実施された、ろう重複児・者の家族へのグループ半構造化インタビューまたは個別半構造化インタビュー調査にて得られた事例を、プライバシーなどの個人特定ができない形で、居場所づくりの発展につながる要素を見出す視点で、類似する内容をまとめてカテゴリー化するといった分析を行なった。なお、調査の対象者は、ろう重複者の親の会2団体の会員(ろう重複者の親9名)であった。倫理的配慮にあたって、研究の目的・方法、個人情報保護について文書と口頭で説明し、同意を得た。

結果として、5の大カテゴリー、14の小カテゴリーが生成され、表1のように整理された。大カテゴリー

表1 インタビュー内容のまとめ(群馬大学(2019)の分類をもとに筆者らが再構成)

| 大カテゴリー名 | 小カテゴリー名 | インタビュー内容の一例 |
|--------------------------------|--------------------------------|---|
| 〈ろう重複児・者団体(親の会)に関わるようになったきっかけ〉 | 【親の会との出会いによる世界の拡がり】 | ・ろう学校見学の時にろう重複児クラスの母親からろう重複者の親の会のことを知り、親の会行事への参加など誘われたことをきっかけに、「こういう世界があるんだ」とろう重複児者やそれに関わる人たちの世界があることに気づいた。 |
| | 【ろう学校内での繋がり】 | ・ろう学校保護者控え室で(子どもの年齢ごとに応じた)教材を作っているうちに、ろう重複児の親は自然に集まるようになった。 |
| 〈ろう重複児の就学先の選択における問題〉 | 【未就学段階にて選択ができない状況】 | ・ろう学校から養護学校を勧められた。 ・ろう学校見学にて、ろう重複児の受け入れに消極的な感じを受け、養護学校を選んだ。 |
| | 【養護学校における手厚い指導】 | ・当時の養護学校は児童3人に先生は二人という環境。養護学校の方が聴覚障害との重複ではないが重複の子が多かったため、いろいろな刺激があると思った。 |
| | 【高等部段階での選択状況】 | ・手話が必要では、と思うようになって、養護学校、ろう学校、どちらかを選ぶことになった。 ・(養護学校に通いながら)小学部の途中からろう学校教育相談を利用して、他のろう重複生徒がろう学校高等部に入るのを見て、ろう学校高等部進学を選んだ。 |
| | 【手話がある環境でのコミュニケーションの変化】 | ・ろう学校寄宿舎生活を通して、周りの生徒たちの様子をみてコミュニケーションするようになった。 |
| 〈親が捉えているコミュニケーションの実態〉 | 【写真や絵などを活用したコミュニケーション】 | ・(通所している事業所などは)一日の予定を写真や絵などを使って説明してくれている。 |
| | 【家族でのやり取りを汲んだ上でのコミュニケーション対応】 | ・普段家庭で使う、子どもと親しか通じない手話や身振りなどを(事業所の職員たちに)伝えると、その中から選んで使ってくれている。 |
| | 【サービス利用面談における手話通訳利用】 | ・面談の時は、手話通訳をお願いしている。工賃内容などについて頑張って話し合っていた。 |
| | 【手話がない環境でのコミュニケーション停滞】 | ・高校卒業した後は、知的障害者の施設に通っていて、最初担当者の人は、手話をこういうふうに使ってコミュニケーションする、手話といってもジェスチャーとか色々なサインがあつて、コミュニケーションしてまですつて言っているが、なかなか次に繋がらない。 |
| 〈ろう重複者支援のニーズ〉 | 【地域の福祉サービス事業所の中へのろう重複者支援の組み込み】 | ・地域の知的障害者施設の中に、ろう重複者支援にあたる部門を作ってもらって、そこに地域の垣根を越えて通えるようにしてもらうのが一番いいのでは。(また)ろう重複者に対する支援というのが、手話を中心に行われるのであれば、手話を理解し習得している利用者さんに利用してもらうのが一番向いているのでは。 |
| | 【ろう者コミュニティ関連のイベント参加】 | ・親の会もろう者関連大会に参加したいが、成人のろう重複者へのサポートがない。ろう重複児・者が楽しめる内容であればいいけど、じっとしていなければならない内容やその時間帯ではボランティアが付き添ってほしい。ろう重複児・者(の世話)が大変だからその親も参加できないというのはおかしい。 |
| | 【移動支援】 | ・外出するときに手話のできるヘルパーさんがいるといい。 ・同じ性別の支援者がいるといい。 |
| | 【支援者変更の可能性】 | ・いつでも支援者をチェンジしてもらえる。 |
| 〈ろう教育への思い〉 | | ・手話を習える、学べるということは、ろう学校。もつとろう重複児が通いやすい学校になってくれれば、と。 |

名を〈 〉、小カテゴリー名を【 】で表している。小カテゴリーでのインタビュー内容については、親が話した発言内容をまとめたものをいくつか例として提示した。

(1) 〈ろう重複児・者団体（親の会）に関わるようになったきっかけ〉の内容

表1でみられるように、【親の会との出会いによる世界の拡がり】にて、ろう学校見学の時にろう重複児クラスの母親から親の会行事への参加などに誘われたことをきっかけに、ろう重複児・者家族会の会議に参加し、ろう重複児・者やそれに関わる人たちの世界があることに気づいたという例がある。また、ろう学校での保護者控え室に親が集まり、子どもの年齢ごとに応じた教材づくりをしている中で、自然にろう重複児の親が集まるといった、【ろう学校内での繋がり】を通しての連帯感が出来上がってきたという例もみられた。

このことから、同じ立場にある親たちが出会うことで、同じ立場の親たちの居場所、ろう重複児・者の居場所が少しずつ形成されていくことの意味が大きいことが窺えた。

(2) 〈ろう重複児の就学先の選択における問題〉の内容

【未就学段階にて選択ができない状況】、【養護学校²⁾における手厚い指導】、【高等部段階での選択状況】の小カテゴリーが生成された。それぞれの小カテゴリーにおける例は表1の通りであった。ろう学校にて集団コミュニケーションが少しずつ形成され、ろう学校幼稚部3年間で形成された人間関係（子ども同士の関係、親同士の関係など）もあり、ろう学校進学を希望したにかかわらず、ろう学校幼稚部から小学部に上がる時に、ろう学校から養護学校の方がいいのではないかというふうに勧められた、という例がみられた。また、ろう学校を見学した際にろう重複児の受け入れに消極的な感じを受け、養護学校を選んだという例もみられた。各県にろう学校は1校しかないという状況もあり、「選択肢がない、選ばざるをえない」という【未就学段階にて選択ができない状況】に、ろう重複児・者の親が置かれたことが窺えた。その一方、聞こえについての指導はろう学校の方が手厚いと感じながらも、教員の数などの事情で聴覚以外の障害に対

する【養護学校における手厚い指導】によって様々な刺激が受けられることを優先して養護学校を選択したという例もみられた。聞こえについての指導、聴覚以外の障害に対する指導についてどちらかを選択するという状況であったことが窺えた。そして、高等部になると、手話環境を求めてろう学校高等部進学を選択するといった【高等部段階での選択状況】があったことが窺えた。また、（養護学校に通いながら）小学部の途中からろう学校教育相談を定期的に利用していたことと、他のろう重複生徒がろう学校高等部に入学したのを見て「うちの子も受け入れてもらえるかな」ということがあって、ろう学校高等部進学を選んだという例もみられた。しかし、選択肢が極端に少ない、もしくは選択肢がない状況で、十分に選択ができなかったと親が捉えている面があることも否定できないといえる。ろう重複児または親が望む複合的なニーズに合った学校選択が十分にできない状況があることが窺えた。

(3) 〈親が捉えているコミュニケーションの実態〉の内容

ろう学校寄宿舎で生活を送るようになってから、周囲の生徒たちの様子を見てコミュニケーションをとるなど、手話で話を通じるようになったという【手話がある環境でのコミュニケーションの変化】といったコミュニケーションの例がみられた。

また、知的障害者などの事業所・施設などに通所しているろう重複者の事業所内のコミュニケーション状況では、写真や絵などの画像媒体を活用して一日のスケジュールを説明するなどのコミュニケーションを図るという【写真や絵などを活用したコミュニケーション】の例がみられた。また、【家族でのやり取りを汲んだ上でのコミュニケーション対応】にみられるように、家庭の中で使われている手話や身振りを事業所・施設などでも共有していることが窺える。ただ、簡単な内容の伝達や指示的なやり取りであることが推察された。支援を展開させていくにあたって、やり取りの表面的なところを見るのみならず、同じ内容でも言い方を工夫するなどを家族とともに追求していく必要性が窺えた。

そして、知的障害者または精神障害者が利用している事業所への通所にて、福祉サービス利用内容につい

での面談の時は、手話通訳を利用し、工賃内容などについて頑張って話し合っていたという例の【サービス利用面談における手話通訳利用】がみられた。それらの4つの小カテゴリー内容は、ろう重複者に応じたコミュニケーション環境の整備またはコミュニケーション支援を行なった結果であることが窺えた。その一方で、ろう学校を卒業した後に通所した知的障害者の事業所・施設などでは、支援担当者との間にジェスチャーなどの色々なサインを使ってコミュニケーションをとるといった状況があったが、なかなかコミュニケーションが次々と拡がらない（繋がらない）、というような【手話がない環境でのコミュニケーション停滞】の例がみられた。

(4) 〈ろう重複者支援のニーズ〉の内容

〈ろう重複者支援のニーズ〉では、【地域の福祉サービス事業所の中へのろう重複障害者支援の組み込み】、【ろう者コミュニティ関連のイベント参加】、【移動支援】、【支援者変更の可能性】の小カテゴリーが生成された。近年の障害者施策は大規模な入所施設から、グループホームなどの小規模な事業所の充実に方向を転換している。そのため、ろう重複児・者に特化した事業所・施設などを新規に設立するのが厳しい時期に、親の会が単独で事業所などを設立するのは難しいため、知的障害者の事業所などにろう重複者支援にあたる部門を設けて、地域の垣根を超えて通所するのがいいのではないかという【地域の福祉サービス事業所の中へのろう重複者支援の組み込み】の例がみられた。また、「ろう重複児・者の親もろう者関連大会に参加したいが、ろう重複児・者が楽しめる内容であればいいけど、じっとしていなければならない内容やその時間帯では（ろう重複児・者に）ボランティアが付き添ってほしい」というような例の【ろう者コミュニティ関連のイベント参加】がみられた。【移動支援】では、外出するときに手話のできるヘルパーさんがいるといい、同じ性別の支援者がいるといい、という例がみられた。【支援者変更の可能性】では、自分のニーズに合わない支援者が来られた場合は、変更を申し出る可能性があるという例であった。福祉サービス利用においては、自身のニーズなどにあった支援者などを決めることができるという面があるが、学校現場においては一度決まった学級の主任は変わらないと

いう都合上、親としては1年間我慢をしなければならないという気持ちを抱えなければならないことが窺えた。

(5) 〈ろう教育への思い〉の内容

〈ろう教育への思い〉では、ろう重複児が手話を習得できるのはろう学校なので、ろう重複児が通いやすい学校になってくれれば、という例がみられた。長年にわたる聴覚障害教育での主な教育方法は「聴覚口話法」であり、残存聴力を有する聴覚障害児にとってはある程度の教育成果がみられた。その一方で「聴覚口話法」の成果があがりにくい面を持つ聴覚障害児の存在もみられている。そのような彼らの中にろう重複児も含まれているため、ろう学校が教育方法も含めてろう重複児が通いやすい環境に変わってくれば、という思いがあることが窺えた。

3.2 ろう重複児・者のイベントなどの参加

前項での内容を踏まえた上で、ろう重複児・者の居場所づくりの発展に関する要素の1つである、「3.1 コミュニケーションと選択肢の少なさ」の【ろう者コミュニティ関連のイベント参加】を取りあげる。イベント参加は子どもや家族、そして社会をつなぐ、そして、ろう重複者の居場所を拓げるという役割がある。甲斐ら(2021)によると、イベントなどの参加において135名のうち約75%のろう重複児・者が「家族同伴」「同行援護・移動支援などのサービスを活用して参加」「単独で参加」の方法でイベントなどに参加していることが分かっている。その一方で、イベントに参加していないろう重複児・者もみられ、参加しない（または以前は参加していたが今は参加していない）理由は主に「家族の体力的負担（高齢化など）」「興味ない」「内容がわからない、（ろう重複児・者にとって）できる内容がない」であった。「3.1 コミュニケーションと選択肢の少なさ」の【ろう者コミュニティ関連のイベント参加】にみられるように、「親の会もろう者関連大会に参加したいが、成人のろう重複者へのサポートがない。ろう重複児・者が楽しめる内容であればいいけど、じっとしていなければならない内容やその時間帯ではボランティアが付き添ってほしい。ろう重複児・者（の世話）が大変だからその親も参加できないというのはおかしい」ということがろう重複児・者の親にはある。このことから、ろう

重複児・者の親は、常に「(親自身も) イベントに参加したいけど、(ろう重複児・者である) 我が子をどうするか」がついてまわる(群馬大学, 2019; 二神, 2020など)ことが窺えた。ろう重複児・者の親に配慮がされていない、また、ろう重複児・者が分かる内容やコミュニケーションの発展を考慮した内容のイベントなどの余暇活動が実施されていないことも、ろう重複児・者のイベントなどへの参加、そしてろう重複児・者の居場所やろう重複児・者のコミュニケーションの発展を妨げる要因になっていることが窺えた。そして、もう一つ、ろう者コミュニティに「聴覚に障害があれば、他の障害があろうとなかろうと、同じ仲間」という意識がみられないことをろう重複児・者の家族は指摘したいことが窺えた。

また、甲斐ら(2021)は、イベントなどに参加していないろう重複者のコミュニケーションについて、「家庭」における「自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える状況」では、「身振り」の使用がイベントに参加しているろう重複者より多いことを指摘している。このことは、「家庭」の中で欲しいものを伝えるという状況が身振りというコミュニケーション手段の使用に限定されているため、家庭以外の場にコミュニケーションが拓がらないことを示唆している。そして、ろう重複児・者のコミュニケーション状況を拓げるためには、ろう重複児・者にあったイベントなどの余暇活動の実施が求められるのではないだろうか。

4 なかま企画実施を通しての居場所づくり

「3 ろう重複児・者の家族が抱える問題」にて挙げられた問題意識に立脚し、イベントなどの余暇活動の実施によってろう重複児・者の居場所づくりを試みるとともに、イベントなどの活動実施によってコミュニケーション状況を拓げるという視点に基づいて、2019年度からA大学では、A地区ろう重複者をもつ親の会の協力のもとに、なかま企画を実施した。なかま企画の内容は表2の通りであった。

4.1 なかま企画実施におけるろう重複者とのかわり

表2に示しているなかま企画では、A大学にて実施

している、手話・手話通訳技術習得のためのプログラムを受講している学生ら(以下、支援学生)がなかま企画の運営及びなかまへの支援担当としてあった。支援学生はなかま企画に参加したろう重複者とペアを組み、手話などによるコミュニケーションを図りながら、時には通訳的なこともしながら、協働的なかわり行動でろう重複者とかかわっていた。エピソードの1例を図1に示す。手話・指さし・指文字等は{ }で、ろう重複者や支援学生の行動は[]で表記した。なお、プライバシー保護のため、個人が特定されないよう留意し、本質を損なわない範囲でエピソードを示すこととした。

表2 2019年度なかま企画実施

| 回 | 日にち | 内容 | 参加者 | |
|---|------|--------------------------|-----|------|
| | | | なかま | 支援学生 |
| 1 | 6/2 | ・ポッチャゲーム | 5 | 11 |
| 2 | 8/3 | ・ポッチャゲーム | 5 | 8 |
| 3 | 8/4 | ・エコバック作り | 5 | 5 |
| 4 | 11/9 | ・クリスマスリース作り ・ポッチャゲーム | 8 | 12 |
| 5 | 2/15 | ・創作活動 ・ゲーム(季節にちなんだ内容) | 3 | 17 |
| 6 | 2/16 | ・個別対応 | 1 | 3 |

注) ポッチャは、一般社団法人日本ポッチャ協会 (<https://japan-boccia.com/about>) によると、重度身体障害者のために考案されたスポーツで、パラリンピックの正式種目である。ジャックボール(目標球)と呼ばれる白いボールに、赤・青のそれぞれ6球ずつのカラーボールを投げたり、転がしたり、他のボールに当てたりして、いかに近づけるかを競うとされている。

〈場面〉装飾用の輪(紙皿)に毛糸を巻く作業にて、一人のろう重複者(Bさん)が毛糸を巻いていくことに飽きたようであった。

Bさん(ろう重複者): [一人で毛糸を巻いていたが、だんだんやる気をなくしているようで、巻くスピードが落ちている]

Cさん(支援学生): [装飾用の輪を持ち続けている。]

Bさん: [毛糸の玉をテーブルの上に置く][しばらく間がある]

Cさん: [しばらくして][飽きた?]

Bさん: [反応しない]

Cさん: [片手で装飾用の輪を持ち、もう片手で輪の真ん中に毛糸の玉を軽く投げて、輪の真ん中の向こう側に落ちた毛糸の玉を拾う、という行動を繰り返す]

Bさん：[Cさんと毛糸の玉をちらっと見る]
 [毛糸の玉を持って、Cさんに向かって装飾用の輪の真ん中に軽く投げる]
 [毛糸の玉が輪の真ん中を通過してCさんの前に落ちる]
 Cさん：[受けとめる]
 [毛糸の玉を渡すように装飾用の輪の上側に軽く投げる。毛糸の玉はBさんの前に落ちる]…①
 Bさん：[Cさんに向かって装飾用の輪の真ん中に軽く投げる]…②
 [以降、①と②の行動が繰り返される。Bさん、Cさんが一緒に毛糸を巻いているような作業になる]

図1 なかま企画実施におけるエピソードの1例

実際のかかわり場面では、場や状況を把握しながらコミュニケーションの見立てを行ない、行動を見せながら、相手とのかかわりを形成させていた。情報を伝達するのみならず、行動を見せることを意識した視覚的コミュニケーションが重要であることが窺えた。行動を見せることを意識した視覚的コミュニケーションにおいては、相手とじっくりとかかわりながら支援の基盤を築く「持続的にかかわり」と、瞬時にタイミングを見ながら動いていく「即時的にかかわり」という2つの要素(赤畑, 2014)がある。なかま企画は2時間から1日にわたって行われるため、「即時的にかかわり」として、状況に応じて「今、ここで」という対応を行うことや、視覚的に行動で伝えるというコミュニケーションが求められることが窺えた。図1に示されたエピソードでは、最初は支援学生が装飾用の輪を持っていて、ろう重複者がそれに一人で毛糸を巻くという様子がみられていた。支援学生がろう重複者の行動を言語化して表出する(手話で表出する)作業を行うことによって、最終的には二人で毛糸の玉を投げ合うみたいに一緒に毛糸を装飾用の輪に巻くという協働的な行動に変わっていった。ろう重複者と支援学生双方が「今、ここで」感じていることを行動で伝え合いながら、互いのリアリティを共有するプロセス(岩本, 2002)が、図1のエピソードの中にあっただのではないだろうか。

甲斐ら(2021)によると、「家庭」における、ろう重複者からの発信コミュニケーション手段では「手話」「身振り」の使用の割合が高い。その背景とし

て、家族はろう重複児・者と幼少の時から生活経験をともにしているため、文脈を推測してろう重複児・者が表出している独自の手話や身振りの意味を解釈することによって、発信コミュニケーションを受けとめているため、ろう重複者は発信できることが窺える。また、生活経験などをともにすることで相手が発している内容の文脈を推測して解釈していくことは、相手とじっくりとかかわりながら支援の基盤を築く「持続的にかかわり」の一つでもあることが窺える。しかし、そのようなかかわりを短時間で行われる「なかま企画」実施の中で展開させるのは困難である。その一方で、「友達」「ろう者コミュニティ」はろう者や手話に長けている手話話者で構成されているため、身振りで発信しても、周りの話を理解したり受けとめたりする受信コミュニケーションは「手話」の方が有利であるため、「友達」「ろう者コミュニティ」の中でのろう重複者の受信コミュニケーション手段は手話の使用が多い傾向がみられている。行動を見せることを意識した視覚的コミュニケーションの「即時的にかかわり」をするとともに、ろう重複者が受信できるように、行動の意味を言語化して表出(手話表出)するようなかかわりが支援者側に求められることが窺えた。

4.2 ろう重複者の親自身の活動の幅を広げる機会の確保

表2に示している、第2回目、3回目に実施されたなかま企画は、全国規模のろう教育に関する集会(主催は聴覚障害者団体)が開催されたことに伴って、ろう教育に関する集会では初めての試みとなる「なかま企画」として実施された。なかま企画があったことによって、ろう重複者の家族は我が子であるろう重複者をなかま企画に参加させ、自身は登壇者としてろう重複の自分たちの子どものことについて発表することが可能になった。それらによって、親自身の活動の幅が広がったことが窺えた。

そして、第4回目では、A地区ろう重複者親の会の創立記念大会が開催され、親の会は自身で企画・運営をし、大会を成功させることができたが、その背景には、「なかま企画」があったからこそ、子どもを預けて、安心して親たちが大会の運営をすることができたというのがある。これらはろう重複児・者の居場所づくり実践を通じた家族へのサポートの1つになること

が窺えた。これはA地区ろう重複者親の会がかかわっているろう者コミュニティに「聴覚に障害があれば、他の障害があろうとなかろうと、同じ仲間」という意識がみられたことが、なかま企画の実施につながったということが窺えよう。

「4.1 なかま企画実施におけるろう重複者とのかわり」、「4.2 ろう重複者の親自身の活動の幅を拡げる機会の確保」が、ろう重複児・者の居場所づくりの充実を図るための手立てである。

5 まとめと今後の課題

ろう重複児・者や家族が抱えている固有の問題を整理した上で、ろう重複児・者の居場所づくりの実現に必要な要素を明らかにし、居場所づくりの充実を図るための手立てについて検討した。本稿では、以下の2点について考察する。

5.1 選択肢の少なさの中におけるろう重複者の居場所づくり

ろう重複児・者の親は我が子の成長途上で、ろう学校幼稚部をはじめ学校生活で出会う先生方から、また医療・福祉機関においてその都度異なる方針を示されたりすることが多い(村瀬, 2005)。本稿では、ろう学校幼稚部から小学部に上がる時点で、なんとなく進路を変えられるような方向に持っていかれたり、就学先の選択肢がない状況に置かれたりといった状況がみられた。また、就学先の選択の問題のみならず、学校での教育段階を終えて就労するなどの様々なライフステージにて、親は選択肢がないと模索し、葛藤することを繰り返している。就労においては、ろう重複者に特化した事業所・施設などは全国に59箇所しかない状況のため、居住地の付近にある、知的障害者などが利用するなど、ろう重複者対応を専門としない事業所などに通わせる選択をせざるを得ない状況に置かれる。さらに、手話コミュニケーションのニーズへの対応と、移動介助や身辺介助、作業内容の配慮などにみられるような他の障害の特性へ対応、どちらも重要であるが、両方とも実施している事業所・施設などが限られている中で、どちらも選べない中での選択をせざるを得ないろう重複児・者の親がほとんどである。

1980年頃からろう重複児・者の集団生活を保障する

ために、共同作業所や施設づくりがろうあ運動との連携のもとに進められてきた(細野, 1998)。このようにろう重複者の居場所づくりはろう重複者の家族のみならず、聴覚障害者関連団体や教育・福祉行政が「ろう重複者もろう者コミュニティの一員」という意識のもとに居場所づくりを進めた面と、高齢ろうあ者や何らかの理由で社会不適応を起こし在宅生活を余儀なくされたろう者の問題など、ろう者にとって身近な課題意識が前提にあったため、それがきっかけとなって聴覚障害者関連団体がろう者の居場所づくりを始め、それがろう重複者の事業所・施設などの設立につながっていった面がある(二神, 2019)。

そのような中、居場所は必ずしも事業所・施設などの物理的場所を意味するのではなく、ろう重複児・者や、彼らの家族が集まるだけでも「居場所」になりうるのではないだろうか。北山(1993)は、居場所について自分が自分であるための環境であり、物理的な場が用意されているだけでは不十分であり、本人が「ここは自分の領分である」と感じられて初めてその場が居場所となりうることを述べている。本稿の「4 なかま企画実施を通しての居場所づくり」にて述べた、ろう者コミュニティに「聴覚に障害があれば、他の障害があろうとなかろうと、同じ仲間」という意識がみられたことが、今回のなかま企画という居場所づくり実践につながっていったことが考えられる。なかま企画という、ろう重複者が主体的に参加し、コミュニケーションの幅を広げていくようなイベント活動が、ろう重複者にとって「自分が自分でいられる環境」であったかどうかは今回の実践からは明らかになっていない。しかし、図1のエピソードにみられるように、ろう重複者と支援学生双方が「今、ここで」感じていることを行動で伝え合いながら、互いのリアリティを共有することを重ねていくことで、「自分が自分でいられる」居場所に変わっていく可能性が考えられる。そういう意味では、なかま企画の実施はろう重複者の居場所づくりの1つでもあり、親や家族にとっての、ろう重複児・者支援を考えるときの数少ない選択肢の1つにもなると考えられよう。

5.2 居場所づくりを通じた家族へのサポート

親が我が子であるろう重複児・者とかかわるにあたっての支援において、永石(2007)は1人で疲弊す

る事態を避けるためには、社会的なサポートを含めたより広い視野で支援を捉えなければならないと述べている。そのような支援の1つとして、障害児(者)を持つ親が、一時的に一定の期間、障害児の親から解放することにより日頃の心身の疲れを回復し、ほっと一息つけるようにする援助として、レスパイト・サービスがある(廣瀬, 1993)。そのようなサービス利用とまではいかないが、親が子と離れることで親も新たな時間や機会を得る(中根, 2006)ことは重要である。そのような意味から考えると、ろう重複者の親が子どもをなかま企画などの余暇活動に参加させる間に、ろう重複者の親自身も学習の機会を得たり、ろう者コミュニティの活動に参加したりなど活動の幅を広げたりすることは、親にとっての休息になりうるかもしれない。ろう重複児・者の居場所づくりの1つである「なかま企画」実施は、家族へのサポートにもなっていることが考えられよう。

5.3 今後の課題

以上の考察を総合し、今後の課題として、以下の2点が指摘できる。

第一になかま企画などの継続的な実施及び定着である。なかま企画などの参加はろう重複児・者や彼らの家族の余暇活動でもあり、余暇活動は彼らと社会をつなぐものになる。ろう重複児・者や家族が参加できる余暇活動づくりを行うことで、彼らのコミュニケーション環境を保障することが今後の課題であろう。

第二にろう重複者の居場所づくりを担う支援者育成である。なかま企画にかかわった支援者(今回は支援学生である)の手話コミュニケーションスキル及びコミュニケーション支援スキル向上を図ることが求められる。同じ時間を共有し、背景となる文脈を共有することで、断片的に受け止めた内容をもとに言いたいことを類推することができる力はろう重複児・者支援においては欠かせないものであるが、短時間という枠内で、ろう重複児・者が発する行動などの表出の方法や受信コミュニケーションの状況や程度などを分析し、可視化・言語化して相手と共有化する支援スキルが求められるのではないだろうか。また、場の安全が守られて初めて、ゆったりとその場で過ごしたり、自由な表現活動が促されたりされる(石倉, 2003)が、瞬間的ななかまわりの中で場の安全確保ができる支援スキル

を有することも必要であろう。今後において、そのような支援スキルを有する支援者育成の方法についての検討が行われることが期待される。

- 1) ろう重複児・者支援を専門とする事業所・施設などは、利用者であるろう重複児・者を「なかま」と呼ぶことが多い。そのため、本稿では、ろう重複児・者が集う企画を「なかま企画」とする。
- 2) 2007年に特別支援教育制度が施行され、盲学校、聾学校、養護学校は特別支援学校に一本化されたが、ろう重複児・者の家族へのインタビュー調査などにおいては、対象者は知的障害児や肢体不自由児などが通う学校として「養護学校」を多用していたため、本稿では「養護学校」という用語を用いる。

付記

厚生労働省平成30年度障害者福祉総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」の調査Eの結果の一部を2020年度日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門支援者育成」事業として更に分析加筆しました。ご協力いただきました方々に感謝の意を記します。また、なかま企画実施において、群馬大学手話サポーター養成プロジェクトスタッフ(山本綾乃氏、川端伸哉氏、下島恭子氏、能美由希子氏)のサポートをいただきました。

文献

- 相磯友子(2006)第2章 重複障害者に関する既存の調査・研究、重複障害者の職業リハビリテーション及び就労をめぐる現状と課題に関する研究、独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター、21-49。
- 赤畑淳(2014)聴覚障害と精神障害をあわせもつ人の支援とコミュニケーション—困難性から理解へ帰結する概念モデルの構築—、ミネルヴァ書房。
- 二神麗子(2019)聾重複障害者の居場所づくりの促進要因の検討—親の会と聴覚障害者団体との関わりに着目して—、日本社会福祉学会第67回秋季大会。
- 二神麗子(2020)「なかま企画」実施の意義、2019年度「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」事業シンポジウム報告書、36-39。
- 廣瀬貴一(1993)レスパイト・サービスの理念—入所施設のショートステイと比較して—、療育の窓、第85号(全国心身障害児福祉財団)。

- 細野浩一 (1998) ろう重複障害者の社会的、人間的復権をめざす基本課題 手話コミュニケーション研究 (特集 重複障害), 30, 日本手話研究所.
- 石倉陽子 (2003) 施設入所している重複聴覚障害者への心理的援助の試み—出入り自由のグループにおける取り組み—, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集, 39, 107-115.
- 岩本操 (2002) 精神障害者へのソーシャルワーク援助過程における自己決定を問う, 立教社会福祉研究, 22, 19-28.
- 群馬大学 (2019) 厚生労働省平成30年度障害者総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」成果報告書.
- 甲斐更紗・金澤貴之・二神麗子・吉村京子・木村素子 (2021) ろう重複障害児・者のコミュニケーションの実態と課題—家族を対象としたアンケート調査から—, 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 70, 175-189.
- 金澤貴之 (2008) 聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援, 発達障害支援システム学研究, 7 (2), 89-96.
- 北山修 (1993) 自分と居場所 (北山修著作集 日本語臨床の深層3), 岩崎学術出版社.
- 村瀬嘉代子 (2005) 聴覚障害者への統合的アプローチ—コミュニケーションの糸口を求めて—, 日本評論社.
- 永淵正昭 (2000) 障害者のリハビリと福祉, 東北大学出版会.
- 永石晃 (2007) 重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援—子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開—, 日本評論社.
- 中根成寿 (2006) 知的障害者家族の臨床社会学 社会と家族でケアを分有するために, 明石書店.
- 中野聡子 (2003) 2次障害発生予防を意識したろう重複児とのかかわり, 聴覚障害の精神保健 (「第11回聴障者精神保健研究集会」報告集), 11, 60-68.
- 中野敏子 (2008) 地域の生活支援再考—「重度・重複」障害のある人をめぐって—, リハビリテーション研究, 135, 2-5.
- 全国ろう重複障害者施設連絡協議会 (2019) 全国ろう重複障害者施設連絡協議会加盟施設一覧, 2019年6月, <https://tukusi.org/pdf/zenrou2019-4.pdf> (2020年8月25日閲覧).

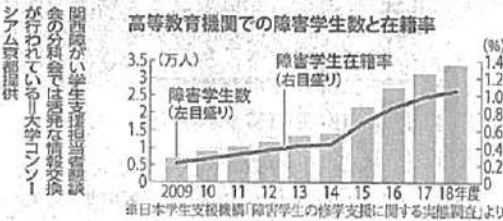
(かい さらさ・ふたがみ れいこ・よしむら きょうこ・
きむら もとこ・かなざわ たかゆき)

5. メディア掲載・その他

@大学

障害のある学生 支援拡充

「差別解消法」施行4年



関西障がい学生支援推進協議会の分科会で、遠隔型情報交換が行われている。大学ユニバーサルデザイン

障害のある学生への支援体制の整備が各大学で進んでいる。社会的障壁を取り除く「合理的配慮」の必要性を盛り込んだ「障害者差別解消法」が2016年4月に施行され、各大学が積極的な取り組みを始めたことが大きい。

情報交換し連携

日本学生支援機構の18年度の調査では、全国の高専教育機関(大、短大、高等専門学校)に在籍する障害のある学生は約8万2千人。10年間で5.4倍に増加しており、体制整備が急務とされる。特徴的なのは、各地域で支援の連携が進んでいる点で、同じ地域内であれば、人的・物的資源や校外の支援機関の情報共有で協力し合うことが多くなっている。関西圏の大学では「関西障がい学生支援推進協議会」(KSSSK)、中国・四国地方では「U-Net」の

ユニバーサルデザイン in education Network、ユー・イー・ネット」が活動している。KSSSKは、08年に発足された支援担当者交流組織で、京都大学・大阪大学と関西圏の12大学が企画・運営を担当。年2回開催する懇談会には、30大学前後が参加する。支援の成功・失敗例、現場での工夫、課題などを率直に話し合うことが狙いだ。

回さまさまな課題について情報交換が行われる。京都大はKSSSKをきっかけに、同大で達成した学生サポートが、他大学の支援にも部分的に参加する協力体制をU-Netの各大学は得られた情報を支援に関する部署の設立や、マニュアルの共有、機器貸出しなどに役立てているという。

ユー・イー・ネットは、広島大学や徳島大など13大学と東広島市、広島県立視覚障害者情報センター、障害者の就労支援を行う「社が障害者で連携している。修学環境の整備や就職活動などでのノウハウ・人材の共有が狙いだ。広島大はアクセシビリティセンターの山本幹雄教授は「卒業後も視野に入れ、一貫したサポートを目指している」と話す。

受け入れ人材育成

サポートする学生の育成に力を入れる大学も増えている。広島大は06年に、大手1丁の日本マイクロナフト(東京都港区)と「アクセシビリティリーダー育成プログラム」を開設した。多様性やどんな人にも利用しやすくするための技術・配慮をオンライン講座や演習で学び、独自の資格試験で1級と2級が取得できる。茨城大や富山大など19大学5団体が参加し、約7700人の学生や社会人が受講した。

資格取得後は、所属大学で支援に携わるほかリーダーキャンプ、全国大学と参加団体が企画するインターンシップ(就業体験)に参加できる。

筑波大は「ピア・チューター」制度を導入している。支援技術や学ぶ科目を履修した学生のうち、約250人が登録している。登録後、授業や勉強会、内部分野での障害者から支援対象を連携し、支援方法を学ぶ講座や演習などを受講。障害別のチームで支援する。多様性を理解しサポートできる人材の育成を目指す。

【丸山一真】

お問い合わせ、ご意見は、daigaku-shien@mainichi.co.jp まで。次回の「@大学」は3月10日掲載です

※2019年度報告書に掲載が間に合わなかったため、2020年度版に掲載しております。

障害ある人を支えよう

耳の不自由な人を助ける仕事

手話通訳士(群馬大学)
能美由希子さん



耳の不自由な人がサービスを受けられるように手助けする「手話通訳士」という仕事があります。資格を持ち、群馬大学で学生に手話を教えている能美由希子さん(37)に話を聞きました。

話された言葉 手話に

病院に行きたいとき、医者(いしや)の診断(しんだん)や手続き(てつづ)の仕方(しかた)などを聞いて、手話(てわ)で説明(せつめい)します。講演会(こうえんかい)や成人式(せいじんしき)、授業(じゆぎょう)参観(さんかん)など必要(ひつやう)とされる場面(ばうめん)もさまざまです。

手話通訳士(てわつうやくし)は全国(ぜんこく)に38826人、県内(けんない)は71人います。全国的(ぜんこくてき)に若い人(わかいひと)と男性(だんなせい)が少ないです。幅広い年齢(なんねい)の通訳士(つうやくし)がいることで、障害(しょうがい)のある人も利用(りよう)しやすくなります。

群馬大学(ぐんまだいがく)には日本(にっぽん)の大学(だいがく)で唯一(たがひ)、学生(がくせい)のうち(うち)に手話通訳士(てわつうやくし)の資格(しよく)が取得(しゆり)される仕組み(しくみ)があります。興味(きょうみ)を持った学生(がくせい)が熱心(ねつしん)に授業(じゆぎょう)に参加(さんか)しています。

言葉(ことば)の一つ(ひとつ)である手話(てわ)をきっかけ(きっかけ)に、聴覚障害(ちやうかくしょうがい)について関心(かんしん)を持つ(もつ)てほしいです。



スタッフと手話でコミュニケーションをとる能美さん(右)

(第三種郵便物承認)

上毛新聞

米の手話で生きた英語

群大教授ら教材作成

聴覚障害者向け



アメリカ手話で英語を学ぶ教材を作成した上原教授(左から2人目)ら

スもあるという。だが、海外で聴覚障害者が会話するためにはASLが必要。実際のコミュニケーションに活用でき、生きた英語を学ぶ手助けとして教材を作成した。

つ、相づち、聞き返す表現などを生かした。二神さんと山本さんにきっちり取りのりも収録。ASLと英語とは文法が異なるため、手話の動きに合わせて字幕を付けた。

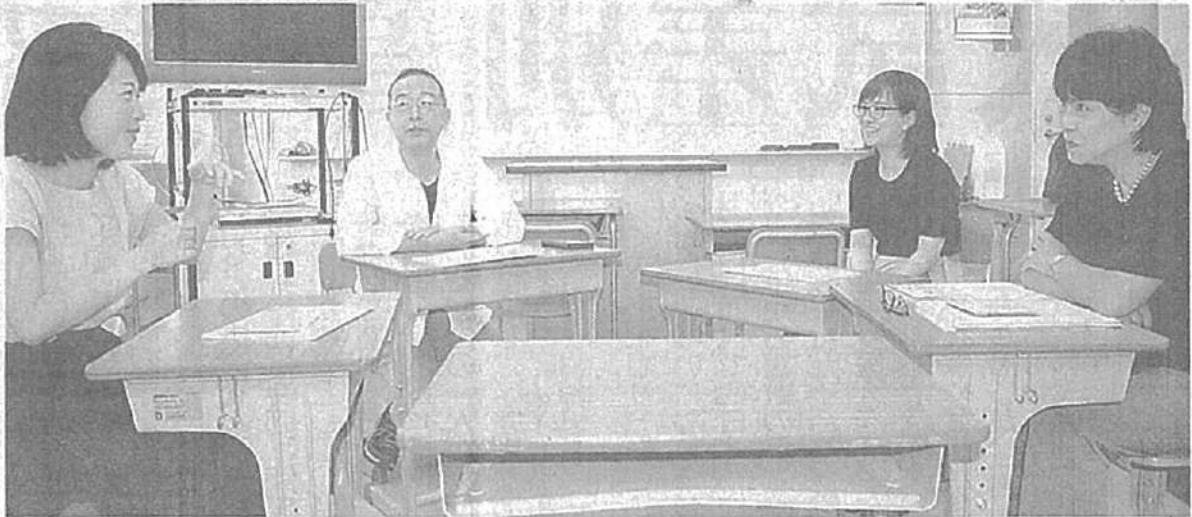
聴覚障害のある子どもに生きた英語を学んでもらいたいと、群馬大共同教育学部の上原孝子教授らが米国を中心に世界で広く使われているアメリカ手話(ASL)で英語を学ぶ曲子とDVDを作成した。授業で日常的に使われる「クラスルーム・イングリッシュ」の基礎的な内容を中心にまとめた。近々、各所属の学校などに配布する。

作成したのは上原教授のほか、手話教育支援に取り組み、同学部の金沢貴之教授、同学部助教で手話通訳士の二神麻子さん、聴覚障害があり、米・キャロリート大で修士号を取得した

同学部研究員の山本綾乃さん。聴覚障害児が通う特別支援学校の英語の授業では、ASLやアルファベットの指文字が使われず、日本語の片仮名で教えるケー

中学英語の教科書作成に携わる上原教授のもと、教室内でよく使われるあいさ

手話を交えて打ち合わせをする（左から）山本綾乃研究員、金澤貴之教授、二神麗子助教、上原景子教授—前橋市荒牧町の群馬大で



全国的にも珍しい「手話ができる教員」の養成に取り組んでいる群馬大共同教育学部で、英語教育と手話の専門家が連携し、小中高校の英語の授業で使える手話教材

を開発した。あいさつや簡単な指示など、授業中に多用される表現の英文を「アメリカ手話」(ASL)に「翻訳」したもので、ろう者の英語学習の充実を図る。【鈴木敦子】

英語授業に手話教材

群馬大開発 「アメリカ手話」に翻訳

「ハロー、ハワユー」「フライン、サンキュー」。小中高校の英語の授業でおなじみのやりとり。英語教育が専門の上原景子教授が「教室英語」と呼ばれるこうした定番表現を中心に台本を作成し、ろう教育が専門の山本綾乃研究員がASLでの表現を考案した。ろう者の山本さんは聴覚障害者のための世界唯一の総合大学である米ギヤロデット大大学院に留学経験があり、ASLにも精通している。624種類の対話文を作り、山本さんと、手話通訳士の資格を持つ二神麗子助教らが実演し、DVDに収録して字幕を付けた。

教材開発に携わった金澤貴之教授（特別支援教育学）によると、ろう学校の英語の授業でもASLが使われることは少なく、英文を日本語や日本手話に置き換えて学んでいるのが現状という。実際、山本さんは「英語を学んでも頭のなかで英語をイメージできなかった」と振り返る。上原教授は「言語学習で読み書きと音声は連動しており、ASLを使えば生きた英語の習得につながるのではないかと指摘。金澤教授は「ろう者がASLで英語を学べば、海外留学などの可能性が広がる」と期待を寄せる。

ろう者の学習充実へ

教材開発に携わった金澤貴之教授（特別支援教育学）によると、ろう学校の英語の授業でもASLが使われることは少なく、英文を日本語や日本手話に置き換えて学んでいるのが現状という。実際、山本さんは「英語を学んでも頭のなかで英語をイメージできなかった」と振り返る。上原教授は「言語学習で読み書きと音声は連動しており、ASLを使えば生きた英語の習得につながるのではないかと指摘。金澤教授は「ろう者がASLで英語を学べば、海外留学などの可能性が広がる」と期待を寄せる。

群馬大共同教育学部助教

二神 麗子さん(29)

高崎市

3月に立命館大大学院で博士号を取得した。すでに社会福祉士の資格を取得。そうしたソーシャルワーカーの資格と手話通訳士の資格を併せて持っている人は全国で100人ほど。加えて博士号を取得した人は全国的にも珍しいという。

愛媛県出身。手話やろう者に関わる仕事をした。いと、都内の福祉系大学を卒業後、群馬大大学院への進学を決めた。現在は手話サポーター養成プ

ひと

手話通訳の養成に力

ロジエクトのスタッフとして、手話通訳の養成に尽力している。

博士論文では県と前橋市の手話言語条例の制定を巡る過程を通して、障害者政策について研究。実際に制定に関わった議員らに聞き取りを行い、当事者の政策参加の在り方や課題などを丁寧にひもといた。「当事者がどのように条例などを決められるか、議員や行政の動きを知ることが大切」と訴える。

現在はろう学校を中心にスクールソーシャルワーカーとしても活躍。一般の人が手話を学ぶ機会が少ないことを危惧しており、「社会福祉士や医療職などが、専門知識に加えて手話を学び、使える人を増やしていきたい」と語った。



今春、博士号を取得した二神さん

イン NEWS サイド

耳の不自由な人がインターネットのテレビ電話などによる手話通訳を介して電話を利用できる「電話リレーサービス」が制度化され、2021年度中に始まる見通しとなった。オペレーターが手話や文字でやりとりし、通話先と同時通

訳で内容の中継する仕組みで、国が公共インフラとしての環境整備に乗り出した。当事者団体などは新たな動きを歓迎する一方、制度の周知や、手話通訳の人材確保を望む声が上がっている。

(浦野葉奈)



11月15日
日曜日 仏滅

発行所(〒317-8666) 新橋市古市町11-50-21
上毛新聞社
(総合)027-254-9911
(編集)027-254-9933
(広告)027-254-9944
(販売)027-254-3131
(事業)027-254-9955
©上毛新聞社 2020年

手話通訳が電話中継

リレーサービス制度化

「電話リレーサービス」の仕組み



21年度スタート 社会へ周知課題

生活便利に

サービスを巡っては、日本財団(東京都)が2013年から試験的に提供している。登録者は約1万2

00人(9月末時点)で、月に3万回以上の利用がある。企業や団体も取り組んでいる。制度化に関する新法は6月に国会で可決、成立した。サービスを担う事

業者は国が今後募集し、24時間365日利用可能で、緊急通報にも使えるようになる。

返信を待つ必要のあるメールやファクスとは違い、リアルタイムでやりとりできるのが利点だ。県聴覚障害者連盟は16年度からインターネット電話「スカイプ」を使ったリレーサービスを提供しており、早川健二理事長は「手話を母語とする人がストレスなく思いを伝えられる」と意義を強調する。

藤岡市は10月、県内の市町村として初めて電話リレーサービスを導入した。これまでは手話通訳の同行支援をしていたが、導入によって来庁の必要がなくなった。市聴覚障害者協会の小

募款也會長は「藤岡をきっかけにサービスが広まり、(聴覚障害者の)生活が便利になれば」と期待する。

44%「断られた」

一方で社会への周知が大

きな課題となる。高崎市の森岡美さんはインターネットバンキングの開設時や商品を解約する際に電話リレーサービスの利用を断られたり、本人の音声を求められたりした。「聞こえないから仕方ないと生活してきただけなのに」と断られた。もともと社会でリレーサービスが使えるようになってほしい」とし、認知度アップが必要と訴える。情報格差解消のために活

動するNPO法人「インフォメーションギャップバスター(横浜市)」が4月、サービス利用者126人に行ったアンケートでも、企業などの窓口にかけた際に「本人ではないと駄目だと断られた」とする割合が44%に上った。特に、本人確認を必要とする金融系の窓口で断られるケースが目立ったという。

22面に続く

NEWS サイド

1面から続く

人材確保 養成が鍵

え、オペレーターの確保が喫緊の課題だが、財団担当者は「ただ人員を確保するだけでなく、統一したサービスの提供という視点からの養成も重要」と指摘する。オペレーターには手話の技術に加え、的確に受け答えができる電話対応のスキルなども求められる。同財団は研修を重ねることでサービスの質を保っているという。

■技術やスキル
今後の需要増に備



る。県聴覚障害者連盟は「手話通訳だけで食はる。県聴覚障害者連盟は「手話通訳だけで食はる。市職員で、市の電話リレーサービス通訳を務める金井淳一さん(32)は「通訳の動き口の間口が広がり、なり手も増えてほしい」と話す。

需要が高まる一方で、手話通訳は不足している。同連盟によると、県手話通訳派遣事務所の登録者数は本年度108人で、近年は微増にとどまる。手話言語条例を2015年に県が定めて以降、県内の自治体で制定の動きが広がったことを受け、手話通訳の派遣依頼は増えている。ただ、他に仕事をしている登録者も多く、派遣調整に苦労しているのが現状だ。

■プロジェクト
こうした中、群馬大は17年度から、聴覚障害のある学生の支援などのため手話通訳の養成プロジェクトを展開している。1年生から体系的に手話を学ぶことができ、手話通訳の資格を取得する卒業生も出始めるなど、成果が見えつつある。

自身も耳の不自由な中野聡子准教授らの指導の進め方や内容の見直しも行っている。特に重点を置くのは日本手話の文法理解。聴覚障害のある人の指導スタッフとの関わりや授業の中で、実践的なコミュニケーション力を伸ばしている。

本年度は新型コロナウイルスの影響で授業をオンライン化した。手話は手の動きだけでなく、眉の上げ下げといった顔の表情にも文法的な意味があるため、カメラ2台を使って動画を撮影したり、少人数制にしたりと、表情を含み表現を学べるよう工夫した。教育機関で専門的に手話や手話通訳を学ぶ機会はまだまだ少なく、中野准教授は「今後はオンラインのメリットを生かし、広くノウハウを伝えていきたい」としている。

藤岡市役所で行われた電話リレーサービスのデモンストラーション

ともに to mo ni inclusive society



今月の 大学

群馬大増やせ手話教員

群馬大(前橋市)は2017年度から教育学部(現・共同教育学部)の教員養成課程で、手話通訳の資格取得を目指すコースを取り入れている。写真。特別支援学校や特別支援学級などで「手話ができる教員」を増やすためだ。群馬大によると、福

祉系の大学以外では珍しい取り組みだという。

群馬大が、手話ができる教員の育成に乗り出した背景には、主に特別支援教育の現場で需要が高まっていることがある。

補聴器や人工内耳の技術が向上し、残った聴力を生かす技術が進んでいるが、全日本ろうあ連盟は、聴覚障害がある子どもたちが「手話で学ぶ」環境の整備を求めている。聞こえない子どものアイデンティティ―確立や言語発達に不可欠とされるためだ。

群馬県などのように手話言語条例で手話を使った教科指導を努力目標としている自治体もあり、文部科学省によると、少なくとも兵庫、高知、群馬の3県と相模原市は、教員採用

試験で手話通訳の資格取得者を加点する制度を設けている。

群馬大では19年度から手話のグローバル化も進めている。小中学校や高校の教員ら向けに、授業で多用する会話を「アメリカ手話」に「翻訳」したオリジナル教材を作成した。聴覚障害者が子どもの頃からアメリカ手話に触れることで、将来の海外留学を後押しする狙いもあるという。

担当する金澤貴之教授(特別支援教育)は「『手話ができる教員』が増えれば、ろうの子どもの可能性は広がる。一方で、手話通訳レベルの習得は時間がかかっているのが現状で、養成と共に効果的、効率的な手話の習得方法についても研究を進めたい」と話している。

【鈴木敦子、写真も】

その他

- ・本プロジェクトリーダーである金澤教授のインタビュー掲載
テーマ「教員養成段階における手話スキル習得の課題解決に向けて」
一般社団法人全国手話通訳問題研究会『手話通訳問題研究』第153号（pp.30-33）
2020年8月19日発行

プロジェクトメンバー

手話サポーター養成プロジェクト室

・プロジェクトリーダー.....金澤 貴之

・研究開発統括.....中野 聡子

・研究スタッフ.....甲斐 更紗 能美 由希子
二神 麗子 下島 恭子
川端 伸哉 山本 綾乃

・客員教員・非常勤講師.....武居 渡 白澤 麻弓
前田 晃秀

共同教育学部

・特別支援教育講座.....中村 保和 木村 素子

障害学生サポートルーム

・専門支援者.....古川 香

学務部 学生支援課

・課長 姉崎 英広 ・副課長 田中 みゆき
・学生支援係 高平 和生 ・事務補佐員 宇敷 友紀

日本財団事業

2020年度「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」報告書

2021年3月発行

国立大学法人群馬大学 手話サポーター養成プロジェクト室

〒371-8510 群馬県前橋市荒牧町4丁目2番地

<http://sign.hess.gunma-u.ac.jp/>

TEL 027-220-7157 (研究に関するお問い合わせ)

027-220-7137 (7157不在時および事務に関するお問い合わせ)

FAX 027-220-7390
