

聴覚障害教育における コミュニケーション方法

聴覚障害教育におけるコミュニケーション方法

厚生労働省(2006)の『身体障害児・者実態調査結果』では、聴覚障害者のコミュニケーション手段の状況(複数回答)は、「補聴器や人工内耳等」69.2%、「筆談・要約筆記」30.2%、「手話・手話通訳」18.9%、「読話」9.5%、「その他」6.8%、「不詳」5.9%、となっています。一方、聴覚障害教育の場で使用されるコミュニケーション方法は、感覚モードの数によって単感覚法か多感覚法かに二分されます。このうち手話のみ、読話のみ、聴覚のみを用いる単感覚法では、複数の感覚モードからの刺激に対してはお互いが干渉しあうと考え、単一の感覚モードだけを使用します。それに対して多感覚法では複数の感覚モードからの刺激は補完しあうと考えます。例えば、人工内耳を装用した者が読話からの情報も利用していることが多くの実験で明らかにされています。したがってすべての聴覚障害者にとって唯一効果的なコミュニケーション方法というものは存在しないと考える方がよく、個人個人のニーズや状況に応じて組み合わせて使えばよいということになります。

聴覚口話法

聴覚補償によって保有聴力を最大限に活用し、音声言語を主な媒体としてコミュニケーションをとる方法で、発音指導によって聴者と音声によるコミュニケーションが可能となることを目指しています。早期発見と早期教育が重要視され、「保護者が子どもの耳の代わりをしろ」とか「ことばの風呂につける」と言われるように、保護者による徹底した関わりと最適な聴覚補償が成否を分けるとされています。板橋(1997)によると、聾学校小学部6年生15名の平均発音明瞭度は55.0%で、これは岡(1996)の分類によれば、母親・担任なら「十分わかる」程度、一般社会の人々にとっては「部分的にわかるようになる」程度であったと報告しています。発音指導と言えばこれまで、忍耐や苦闘というイメージで捉えられ、明瞭度の向上にのみ目が奪われがちでしたが、板橋(2006)は、発音の学習では発音技能の向上だけでなく、発話の模倣・拡張を通して日本語で適切に表現する力と日本語の感性を育成する観点が必要だと述べています。

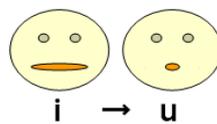
一方、聴覚口話法では聴覚活用が大前提で、最新技術のデジタル補聴器や人工内耳がそれを支えます。

近年は人工内耳を装用する聴覚障害者が増えています。装用後の指導では聴覚口話法が主となっています。アメリカの国立聾工科大学(2015)では、約1200人の聾学生のうち200人以上が人工内耳を装用しています

が、日本では人工内耳を装用して高等教育機関で学ぶ聴覚障害学生はまだ数が少なく、指導は手術を受けた病院、以前在籍した聾学校、難聴学級等でフォローしてもらうのが一般的でしょう。でも今後増加してくれば、教育オーストリストや言語聴覚士による専門的な指導が受けられるような体制作りが必要になってくるでしょう。

<読話シミュレーション体験>

この人は、最初から口を開けた状態で「イ・ウ」と口を動かしていますが、さて何を言っているのでしょうか？



この口唇運動を自分もやってみて何を言っているか考えてみよう！

思い浮かぶのは・・・

イウ(言う)、イル(居る・要るなど)、イク(行く)、イヌ、イス、キク(聞く・利く・菊など)、キス、キヌ、キル(着る・切る)、キフ、シク(敷く・詩句)、シツ(質)、シヌ、シフ(師父)、シル(知る・汁)、チク(地区)、チル、ニル、ニク、ニス、ヒル(風・蜃)、ヒス(比す)、ヒフ、リス、リク、リツ(率)、キュウ(急)、シュウ(州・遍)、チュウ(注)、ニュウ(英語「新しい」)、リュウ(竜・理由) etc...

思い浮かぶ限り調べてみると、ざっと60語位はあるそうです。

キュード・スピーチ

聴覚口話法における読話の補助として指の形と手の位置で表したキューサインを併用する方法で、1960年代にアメリカで開発されました。日本では、それまでの発音誘導サインとして使っていたサインを流用し、構造的でわかりやすいキューサインが考案されました。母音は口形で識別し、子音は手の位置、形、動き等を組み合わせたキューで識別します。音韻への意識を高め、読話の不確かさを補うものとして効果をあげてきました。学校によってキューサインが異なり、聴者で使用できる者が家族などに限られるため使用範囲が狭いという面があります。

キューサインの例



指をそろえて口元にあて、前に引き出す



人差し指を鼻にあて、軽く前に引き出す

手話法

ろう者同士がコミュニケーション手段として用いているものです。手の動きを中心として身振りや表情で、意

思や概念を伝えます。日本では、長い間、口話能力の発達の妨げになる、抽象的思考には向かないとされてきました。しかし、近年の言語学的研究により、手話にも複雑な文法構造がそなわっていることが明らかになっています。手話は、音声との対応の程度により、「日本手話」、「日本語対応手話」、「中間型手話」に分けられます。日本手話は、単語や語順など表現に関する規則が日本語とは異なる部分があります。日本語対応手話は、単語も語順も日本語の話ことばをそのまま置き換えたものとなっています。中間型手話は文字通り日本手話と日本語対応手話との中間型です。

手話の違い 例文「男が女をしかる」



日本手話では「しかる」の手話が「男」が表現された場所から「女」が表現された場所に向かって動いている(動詞の一致)が、中間型手話や日本語対応手話には動詞の一致が見られない。

聾学校の中での手話の使用実態はさまざまですが、現在は、多くの聾学校で手話法の効果が見直されています。日本語と手話の橋渡しとして対応手話を用いるなど、さまざまな指導法も検討されており、乳幼児期から積極的に取り入れている学校が一般的になっています。以下、聾学校への手話導入をめぐる話題について言及します。

(1)同時法(同時的指法)

音声と同時に手話や指文字を使用する方法です。読話では弁別できる音節が少ないため、手話や指文字を早期から使用することで、音韻表象を目指しました。日本では、1968年から栃木県立聾学校で実践されてきました。1つの手話にいくつもの日本語が対応する場合、手話を「枠記号」、口形は「分化記号」の役割を果たすと考え、手話と口話を常に併用し相互補完させる必要性を唱えました。

日本語の習得状況としては、①音韻表象の形成は、ほとんどの子が日本語の音韻に分化している。②文法能力について、特に付属語の理解使用能力がよく形成されている。③語彙の習得状況にはまだまだ不十分なことがあるとの報告(森,1998)がなされています。

(2)早期の手話導入(日本手話の活用)

我妻(2008)によれば、幼稚部の教諭全員が手話を使用している聾学校の割合(平成19年度)は77.5%であり、手話使用によるメリットとして、幼児の様子では「コミュニケーション相手の広がり」「コミュニケーション内容の高度化」「言葉のイメージが持ちやすい」「指文字の使用で日本語学習に有効」等を挙げています。教師側でも「概念形成をさせやすくなった」「指文字や手話の動きを利用して発音や発語が指導しやすくなった」等を挙げており、多くの聾学校で手話を使用することの効果は認識されていることが明らかです。

一方、子ども側の課題として、「手話を日本語に置き換える困難さ、手話を書きことばに結びつける困難さ」「手話だけで伝達しようとする、声を出さない」「口話中心の子どもと手話中心の子どものコミュニケーション上の問題、手話がわかる者同士だけで会話してしまう」等が挙げられています。教師側の課題として、「手話スキル向上」「手話だけで伝えてしまう。手話を使えば正しく伝わると思い込んでしまう。手話ができれば聾学校で教えることができると思ってしまう」「使う手話について統一されていない。教師が自己流の手話を使っている」等が挙げられています。

「日本手話」と「日本語対応手話」の関係について、全日本ろうあ連盟(2003)は「手話はさまざまな形で使用され、安易に二分できません。(中略)抽象的・理念的定義に無理に当てはめ二分してしまう考え方は、ろう者の現実を無理に分類することであり、結果としてろう者を分裂させる恐れを孕んでいます」と述べ、「もっと広い意味での手話の導入と、児童・生徒間での自由なコミュニケーションの保障を全国のろう学校で実現させることが、現時点における全国共通の目標になる」と主張しています。

2008年には、日本手話を第一言語として指導する明晴学園も誕生し、手話による教育の実績を積み上げています。また、全日本ろうあ連盟(2012)の「日本手話言語法案」では、学校教育法に定める学習指導要領に手話の位置づけを策定することを国に求め、手話の獲得及び習得、手話の使用等の権利獲得を目指しています。

今後、手話による教育実践が積み重ねられることで、聾教育における手話の利点や課題がより明らかにされることが期待されますが、教員の手話研修、数年での人事異動等、課題が山積しています。

執筆者 太田富雄(おおた とみお)

福岡教育大学 障害学生支援センター 教授
(2016年3月30日 第4版)