

松 山 大 学 論 集  
第 22 卷 第 5 号 抜 刷  
2 0 1 0 年 12 月 発 行

聴覚障害児と健聴母親の  
手話コミュニケーションについての一考察

玉 井 智 子

# 聴覚障害児と健聴母親の 手話コミュニケーションについての一考察

玉 井 智 子

## I. は じ め に

出生時や乳幼児期に聴覚障害を得た子には、乳幼児期の養育者とのコミュニケーションにおいて、音声言語でのやり取りや聴覚情報の入手についての困難が生じる場合が少なくない。これらの困難は、言語獲得や対人交流・情緒的成熟などさまざまな発達の側面に影響を及ぼすだけでなく、生活や社会的行動などに二次的障害としてコミュニケーション能力、社会性、判断力等に困難を生じさせるおそれがある。このような困難はコミュニケーション障害となっており、社会生活においてさまざまな生きづらさを起こす要因となると考えられる。そのため、聴覚障害の早期発見や、聴覚補償を目的とした療育・教育等及び言語・コミュニケーション指導が必要であるとされる（奥野 2008）。

これまで聴覚障害児への療育等は、コミュニケーション困難などの能力障害は聴覚障害が原因となって生じており、困難の軽減・改善には、聴覚障害をもつ当該児が音声言語を習得し、コミュニケーション能力を身につけることが必要条件であるという認識を基盤に実施されてきた。これは、健聴者が多数を占める社会においては音声言語環境が一般的とされること、社会の障害に対する否定的感情（定藤 1996：1-27）、音声言語獲得や書きことばの習得による学力向上を障害克服とする認識（上農 2003：198-202）等が認識の基底を支えていると考えられる。

日本のろう教育の歴史と現状については、小田候朗の論述を引用することと

する（以下、〔 〕内）（小田 2005：25-33）。〔日本の組織的なろう教育は、1878年に設立された京都盲啞院から始まったとされる。京都盲啞院では手勢法に代表されるような古河太四郎独自の工夫による教育が展開されたが、1898年のアレキサンダー・グラハム・ベルの講演の中でなされた口話法推進等の提言等の影響を受けて大正から昭和にかけて口話法は台頭し、同時に手話法に対する否定的評価と関連付けられた。そして戦後聴覚活用法や早期教育というテーマが出現し、1960年代からは難聴学級による取り組みが盛んとなり、1980年代後半には訓練的な「聴能訓練」からコミュニケーションの文脈や全体性、学習者の主体性を重視した「聴覚学習」への移行が聴覚活用のテーマとなっていった。ろう教育の現状として日本には2003年のデータで、106のろう学校に6,700人ほどの幼児児童生徒が在籍、難聴学級は小学校、中学校を合わせて約600教室で、在籍児童生徒は1,150人、通級指導教室（難聴）を利用する児童生徒は小学校、中学校合わせて1,600人とされる。ろう学校におけるコミュニケーション手段については聴覚口話法を基本としながら早期教育の段階からの手話導入が進んできている。そしてろう教育の課題として、1998年の「新生児聴覚スクリーニング方法と療育体制に関する研究」の開始を受け、障害の早期発見に伴う保護者支援の観点が挙げられる。また早期からの教育的支援は人工内耳についても重要である。〕小田はこれらの結びに「ろう児の安定した、そして効果的な学びの在り方の追求と、保護者を含めた教育環境の整備や支援はこれからも永続するろう教育の専門性といえよう」と記している。

そして現在、人口内耳装用児の増加や補聴器性能向上とあいまって、聴覚口話法等の音声言語獲得訓練を経て、地域小学校等へインテグレーションする聴覚障害児が増加している。しかし、聴覚口話による聴児集団への参加が前提となっているインテグレーション教育には聴覚障害児のコミュニケーション経験を阻害するなどの問題点も指摘され、課題は多いとされる（中野 2008：70-73）。

また、近年音声言語環境下で成育し、自らも音声言語を用いて他者とのやり

取りを行ってきた聴覚障害者がアイデンティティ未確立など心的問題を抱える状況が報告されている（村瀬 1999：171-187）（河崎 1999：121-145）。これらは、音声言語主体の環境における対話経験の少なさや、コミュニケーション関係の形成不全等が背景にあると指摘されている。河崎は心理カウンセラーとして多くの聴覚障害者とその家族に触れた自身の経験の中で、『聞こえの異なる親と子の間で交わされた会話の多くは、残念ながら、コミュニケーションと呼ぶには御粗末すぎた。（中略）親子の間には話しことばとして双方が自由に使いこなせるコミュニケーション媒体がない。対等な立場で伝えあい、話し合う体験をしたことはないのだろうと想像される』とし、インテグレーションを基盤とした音声言語環境下での「聞こえる人のように」を目指した教育の結果として、親子でさえ通じ合わない現実と、その結果親子ともに陥ってしまう心理的問題点を指摘した（河崎 2004：7-10）。聴覚障害児者の健全な心的発達のためには、対等な立場で伝え合い、話し合う体験が必要であるとされ、そのためには親と子、双方が自由に使いこなせるコミュニケーション媒体が必要であり、その媒体として手話が有効であるとされる（河崎 2003：12-17）（鳥越 2001 a）。

そして手話について林は、手話を主たるコミュニケーション手段（母語）とするろう両親のもとに生まれた聴覚障害児にはその言語体系の自然獲得が可能であるが、聴覚障害児の 90%は健聴両親の下に生まれるため、手話言語の自然獲得環境がないことが問題であるとしている（林 2008：49-57）。手話は、ろう者の母語であり障害者権利条約においても言語であると認められているが（高田 2007：29-33）、聴覚障害児を持つ健聴両親は親子のコミュニケーション手段としての、手話選択に積極的とはいえない。このことは、家族の中に異なるコミュニケーション手段を操る成員が存在することへの違和感や、聴覚障害児教育の歴史を背景とした手話否定感（全日本ろうあ連盟 1998）、身近に手話話者が居ない、適当な手話習得支援サービスが身近にない、社会人である現在の親たちにとって、「教わる」「習う」という状況に自ら参加するには敷居が高

い、などを理由としてその積極的活用に至らなかったと考えられる。

手話習得支援サービスについては、地方公共団体等が主催する手話奉仕員養成講座等の手話学習の場があるが、その対象を成人聴覚障害者としているため、聴覚障害を持つ幼児と健聴両親の日々の生活に密着した会話についての内容は取り上げられにくい現状があることから、上述で「未整備である」とした。日本の手話通訳活動は1965年の蛇の目寿司事件（聴覚障害者2人が東京上野の同名寿司店で障害暴行、傷害致死事件を起こした事件）や盛岡市での運転免許裁判に代表される司法場面での聴覚障害（ろう）者の人権保障にまつわる手話通訳保障を契機に発展してきた経緯がある。聴覚障害者団体は自らの復権運動には手話通訳者が欠かせないと自覚から、手話通訳者との意思統一や手話通訳者の養成の必要性を強く意識し、ろうあ運動を進めてきた。手話通訳者の身分保障はろう者等の人権保障と同義であると考え、手話通訳者を各行政機関に設置することや手話通訳士資格化など運動を推進してきており、現在も継続中である。これらの背景から、各自治体等が実施する手話講習会や手話サークルにおける学習会の場合、社会人や親としての聴覚障害者と健聴者とともに歩むことを目的としたテーマを取り上げることが自然であると考えられる。また、ろうあ運動を基盤に聴覚障害者等の生活問題等の解決・改善を目指してきた手話サークルでは、聴覚障害幼児と健聴両親への支援について意欲的であったとしても、これまでの蓄積がなされていないため実行困難であることも容易に推測できよう。そしてもう一つの理由として、福祉と教育の連携がこれまでなされにくかったことも挙げられよう。

## 1. 目的

本研究の目的は、ある聴覚障害児と健聴母親が手話によるコミュニケーションを形成していく過程における母親の「おもい」の変化について報告し、手話コミュニケーションが健聴母親とその母子関係に及ぼす影響について分析することで、聴覚障害児者のコミュニケーション障害軽減を視野に入れた、聴覚障

害児と養育者（親）へのコミュニケーション支援の課題を明らかにすることにある。

この研究における報告の視点は次の3点においた。

- ① 健聴母親にとって、わが子である聴覚障害児との手話コミュニケーションはどのような意味を持つのか
- ② 手話コミュニケーション形成過程における子に対する見方（評価）の変化
- ③ 母子の手話コミュニケーションに対する周囲（環境）の反応と、それらの反応から母子が受ける影響

## 2. 対象決定の経緯

筆者がボランティアとして療育機関に許可を得て行っている、「親子で手話コミュニケーション、手話による絵本読み」を目的とした手話学習に参加した6名のうち、手話を主たるコミュニケーションとしたのは2名であった。残りの4名はきょうだいの誕生や聴力活用状況との関係で音声言語でのやりとりを中心にする等の理由で、手話を主たるコミュニケーションとするには至らないまま休止となった。そして、2名のうち1名は、自宅近隣の聴覚障害者と交流するなどの手話コミュニティ参加を優先することになり、残る1名が本研究の対象である母親である。この事例を対象としたのは、手話による母子コミュニケーションを形成する過程に、筆者が継続してかかわることが出来たため、母親が音声言語獲得への強い思いを持っていた時期から手話コミュニケーションで「通じ合う」実感を得る時期への変化の過程を追うことが出来たことが理由である。

また、本論文作成と公表の了解を母親、子、父親から得ていることを明記する。

## 3. 対 象

聴覚障害児（手話学習開始時2歳7ヶ月、聴力右85dB、左90dB、以下、子とする）との手話コミュニケーションを希望する健聴母親（40代、以下母親

とする)。家族構成は父親，母親，子の3人家族である。

母親には手話学習経験はなく，手話についての知識は，療育機関の訓練担当言語聴覚士（以下担当STとする）からの情報提供である「音声言語獲得の補助手段としての身振りや手振りを手話と言い，音声言語とともに手振りを繰り返すようにするとよい」が基になっている。学習開始時には，担当STの指導に従い，「おいしい」「ちょうだい」など単語を数語音声と同時に表現して見せている状況であった。

母親は，手話についてだけでなく，ろうコミュニティやろう者，健聴者の通訳者やボランティア活動者等についてもほとんど知識がなく，情報も得ていないということだった。

母親は子の発達に関して，一般的な年齢相応の発達基準より遅れが認められるものは聴覚障害を原因として生じたもので，それらは聴覚障害を克服することで「追いつける（解消できる）」と，主治医や担当ST等医療・療育関係専門職等から説明されたとしている。この場合の障害の克服が意味するのは，音声言語の獲得（音声を聞いて（あるいは読み取って）理解し，音声で話す）であるので，母親は訓練による音声言語獲得を希望し，積極的に訓練参加している。しかし，訓練成果は思わしくない状況で，手話学習参加は音声言語獲得促進を期待してのことである。

療育機関においては，「頑張るお母さんの子どもは，音声言語でお話できるようになる。お子さんをお話できる子にあげようね。そして，お母さんの見本になろう。」と母親たちを励ます場面が当時しばしば見られたということで（母親談），母親はなかなか音声言語獲得が進まないわが子に対する不安と自身への「もっと頑張らねば」という焦りなどを感じていたという。そこへ担当STから「音声言語獲得は難しいようだ。手話でもやってみてはどうか？」と勧められた。母親は，音声言語獲得を望み，音声言語獲得訓練を継続しながら手話習得をすることで，少しでも現状を改善できるのではないかと考えて，手話学習に参加したということであった。

#### 4. 方法

筆者は3年あまりにわたり、おおむね週1回から2週に1回の頻度で、1回につき1時間から1時間30分実施した手話学習に伴って、母親からの意見聴取を行ってきた。母親が手話言語をコミュニケーション手段として選択して、子の障害や発達に対する不安や期待を持ち、周囲からの指導や意見に対して揺れ動きながら、手話コミュニケーションを重ねていく過程を記録した。子は幼稚園入園までは同席し、学生ボランティアと遊んで過ごし、その後は母親のみでの参加となった。

この聴取は、子をしっかりと育てねばという母親の強い思いと、母親の変化を受け止めようとする筆者との相互協力によって実現したものである。聴取時には、母親の表情や話し方にも着目しながら、母親の思いに寄り添い共感するよう留意した。

多くの母親は、わが子に障害があるとわかると、自責の念に駆られ、わが子を聞こえるように、音声言語で話せるようにすることに関心を集中させて、親子の信頼関係形成を無視してしまう例が少なくない(佐藤, 小林, 寺崎 2003: 37-50)(金山 2002)。また、音声言語獲得訓練に専心するあまりに母親ではなく、訓練士の役割や、教師の役割を担ってしまい、親子の楽しいコミュニケーションができなくなってしまう事例も報告されている(河崎 2004)(鳥越 2001b)。

そこで、母親の「おもい」について、子に対する見方(肯定的・否定的)、療育機関等専門職者からの診断や指導等への対応に分類した。本研究においては、母親が子との手話コミュニケーションを形成する過程においてどのようなことを感じ、考えるのかという「おもい」に焦点を当てるため、母子の手話獲得数(表出及び理解可能な単語数等)の表示はしない。対象期間である3年あまりを子の社会生活状況と母親の評価の内容の変化に従って4期(I期(手話学習開始時から8ヶ月まで)、II期(学習開始9ヶ月～1年6ヶ月)、III期(学習開始1年11ヶ月～2年2ヶ月)、IV期(学習開始2年3ヶ月～3年2ヶ月))

に分けた。そして、母親が子との手話コミュニケーションを形成し、母子間の関係性を変化させていく過程を総合的にとらえるため、ICF（国際生活機能分類）を用いて図に表し、環境要因との相互作用も含めて分析した。

### 5. 本事例でコミュニケーション手段とする手話について

手話は前述の通りろう者の母語であり、日本のろう者が使っていることばを日本手話とする。手話はろう者の集団形成とともに自然的に発生し、普及したものである（高田1999：57-61）。ゆえに手話コミュニケーションを選択する健聴両親や聴覚障害児は、手話コミュニティにおいて自然な形で手話習得することが望ましいが、前述の通り適当な手話習得サービス等は未整備状態であり、また本事例の母親は、自ら手話（ろう）コミュニティに参加することについてはもとより、手話サークルも見学した結果「緊張する」「ちょっと馴染めない」など難色を示した。困惑し、それでも頑張らねばならないかと思案する母親を見て筆者は、母親の個人因子や性格を含めたうえで、母と子が楽しんでコミュニケーションする、出来ることを最優先に考え、声を出しながら手話を表す方法（対应手話と呼ばれる場合がある）を使用することにした。

### 6. コミュニケーション支援としての手話個別指導について

手話はもとよりろう者の母語であるので、手話によるコミュニケーションや手話そのものについての指導や伝達は、手話話者であるろう者が行うことが望ましい。また近年、健聴者である手話通訳者等が使用する手話について、「ろう者の手話と異なる」「読みづらい」などの批判が見られるようになり、ろうであることを肯定的にとらえる「ろうに対する文化的視点」の必要性が論じられるようになった。

聴覚障害児をもつ健聴両親が、個人的にろう者に交渉して家庭教師に来てもらう、聴覚障害者協会主催の行事に参加するなど、積極的に手話コミュニティに参加し、ろう者とコミュニケーションをとるなかで手話を習得し、わが子と

も楽しくコミュニケーションを行っているという報告も少ないながらもなされている（全国ろう児を持つ親の会 2003）。

しかし、自らろう者に個人交渉するなど積極的に手話習得しようと行動することは、なかなかできるものではないことと、それ以前に両親（母親）は、わが子に障害があり、わが子と通じ合えない状況に直面し、わが子とのコミュニケーション手段に手話を選択するかどうかの岐路に立たされ、「音声言語獲得が困難といわれて仕方なく」と、不安と焦燥でいっぱい状態にある。そのような状態の両親（母親）に「生きた手話を学びたいならろう者と交流すべきだ」という情報を提供することは必要ではあるが、交流実現までのきめ細やかな配慮・支援が必要であると考え。一方で、健聴者が手話を指導すると、手話はどうしても音声言語ベースで、話すリズムや言語化の基準が健聴者的になり（木村 2009：84-101）、そのことが子にとってろう者として育つことを阻害し、健聴者的な聴覚障害者に育つことを促進してしまう危惧もある。

筆者は、過去に聴覚障害者専門相談員（専任手話通訳者）として担当地区在住の聴覚障害者、ろう者等に接する中で、彼らの多くは幼児期から社会人となるまで継続して自由で豊富なコミュニケーション経験ができにくい状況におかれてきたことを実感し、そのことに起因して生じた社会生活技術の未熟さ、そしてそのために経験する暮らしづらさを見てきた。彼らのコミュニケーション経験不足は、彼らの受けてきたろう教育において、手話禁止によって自由なやりとりが制限されること、口話指導に取られる時間が多いため子ども同士の交流の時間が制限されてしまうこと、教諭が音声言語主体で指導するなど通じにくい、わかりにくいコミュニケーション手段での授業を行うため教科学習が遅れてしまうこと等、対人関係形成等の経験蓄積を困難にする多くの阻害因子の影響を受けて生じていると考えられた。そして彼らの中には、生育過程において自己決定権の行使の経験も阻害された事例があり、経験未熟ゆえの不安から、人生において様々な決断を迫られた際に自己決定・自己選択困難に陥る事例が少なからず存在した。そして、選択困難に陥った場合、健在であれば両親

にその決定権をゆだね、両親が不在または相談困難な場合は手話通訳者等にゆだねるという場面も見られた。彼らが経験したコミュニケーション困難によるくらしづらさを改善するには自由で豊かなコミュニケーション経験を積み重ねることが第一であると考え、幼児期の親子コミュニケーションを楽しく円滑にしたいと考えた。

両親の手話学習の場として既存のものとして、ろう学校での手話教室（学習会）がある。本事例の場合は教育相談を受けていたろう学校で、教員対象の手話研修が年1～3回程度開催されており、保護者対象のものは教員が個人的に呼びかけを行おう職員を含めた有志による自主開催のものがあった。教育相談は母子合同参加であるため、親のみが手話学習に参加することは実質不可能に近く、教育相談中は保育等における子と教員のかかわりを見て学ぶという状態であり、手話単語の確認ができる程度であった。

手話による絵本読みについては、ろう学校等で実施されている事例が報告されており、ろう教員が模範表現を収録したビデオを保護者に配布している学校もある（ろう教育の明日を考える連絡協議会 1999：31-35）。しかし著作権等の関係もあり、ビデオ配布は学校内関係者間（在籍児童の保護者等）に限定されている。また、熊本県等の聴覚障害者情報提供施設においては自主製作ビデオとして物語を手話表現したものを販売等行っているが、作品が限られている現状がある。

上記のように保護者（親）向けの手話習得の場、手話習得サービスの場合は現状として不十分であり、また家庭で毎日読む絵本に対応できるような手話訳サービスもまた未整備である。これらのことから、両親（母親）がわが子と日々やり取りを重ね、楽しく会話するための手話については、各家庭に対応できることが有効であると考え、親子間で乳幼児期からたくさんの楽しいコミュニケーションを通して関係形成を実現していくことを目的とした個別手話指導の形をとることとした。

## Ⅱ. 母子の手話コミュニケーションの経過

### 1. I期（手話学習開始時から8ヶ月まで）の経過

I期において、手話学習開始時の母親からの働きかけは、音声言語主体で、数語の手話的な身振り（手話単語を療育センターSTが独自に変化させたものを含む）を音声に合わせて表現するというものであった。子からの応答は不明瞭で、母親の働きかけが通じているのかどうか、そして子の快・不快の原因は何か、を掴むことも困難であった。母親は子について「ことばがない子」とし、子の「発達の遅れの原因は聴覚障害である」とし、「言葉がないのでしつけない」「早くことばを教えなければならない。そのために（音声言語獲得）訓練を増やしたい」と述べた。このとき、母親が「しつけない」と表現したのは、「（自分が）やってはいけないことや危険、制止等を指示しても何度でも同じことをするし、平然としていて、子に伝わっていない、理解できていない」と感じていること、加えて、「子が欲していることが（自分には）把握できない、察知できない」ので子のことがよくわからないということが背景にあった。自身については、「子の音声言語獲得のために母親である自分が頑張って手話を覚えねばならない」とした。I期の母親は筆者に「子にことばを教える」という義務感を常に表明し、筆者にはそれが母親のあせり、苛立ちと疲労感であると感じられた。

のちに子からの「イエス、ノー」が明確に掴めるようになると、動物や色を母親が表現して「これは何？ どれ？」などと図鑑や絵本等を開いて問い、子に該当する絵や図を指差しさせるなど、以前にも増して母親は教育的訓練の姿勢が強く見られるようになった。一方で物語絵本などの表現学習には意欲が出ない様子が見られ、自身について「手話を覚えられない、覚えるのは苦手だ」「絵本を（親に）読んでもらったことがないので、読み方が分からない」など、拒否感を含めた感想が吐露されるとともに、子について「絵本を見てくれない」など、努力に見合う結果が得られないことへの不満感が表出された。そして、

手話ではなく「『ママ』と声で呼んでほしい」と音声言語でのわが子からの呼びかけへの切望を述べた。

この時期は、環境因子の子への否定的評価が母親の訓練傾倒等に影響を与えていると考えられる。まず当時、療育機関（ST）は子の音声言語獲得困難を理由に、訓練終了と、ろう学校入学を勧めていた。これに対し両親の希望は訓練継続による音声言語獲得と地域幼稚園入園であったため、訓練可能な機関と、受け入れ可能な幼稚園を探し出すことが果たしてできるのかという不安と、探し出さねばという決意が母親からしばしば語られた。

また、手話でのやり取りの可能性が徐々に見え始めた頃、3歳児健診時に担当者から「手話が分かって、ことばは通じていないということだ、しゃべれないという意味だ」と評価されて、母親は「すごくショック。手話ではなく、音声言語を獲得させたい」と、音声言語獲得とそのため訓練に専心していった。

## 2. II期（学習開始9ヶ月～1年6ヶ月）～通じはじめた・地域幼稚園入園交渉～

II期の母親は、絵本を読む際に子がしっかりと絵本を見るようになったことや、子からの表出が増えたことなどから、「通じている実感が増えた」と述べ、「(子が)読み聞かせを見てくれるので頑張りたい」「手話は自分たちにとって一番の言語だと思う」と意欲を向上させた。しかし一方で、「ことばが足りない」「問いかけに対して期待する返答が得られない」といった、ことばとそのやり取りに関するものと、「行動が乱暴」「行動するのにひとつひとつ指示が必要で、時間もかかる」などの身の回りの自律に関するものについては否定的評価をし、この状況は自分の努力不足も原因であるが、問題点改善のためには音声言語獲得訓練強化が最善であるという考えを述べた。

この期間には、地域幼稚園への入園、聾学校教育相談開始など生活リズムや生活環境が大きく変化した。地域幼稚園入園は果たせたが、入園までの複数の

幼稚園見学・交渉・入園可否決定までの経緯で、療育機関等の指導に対する疑問や不信を感じ、幼稚園側の障害児への無理解や非協力という障壁を経験した母親は、子の発達の見通しや将来像を描けず不安を増大させたまま、子を園生活へとスタートさせた。そのため、教育相談、幼稚園等の子への評価・対応について、日々疑問や不安を感じることとなり、そのおもいを手話学習時間の大半を費やして筆者に吐露することが繰り返された。

また父親は、専門職者等との話し合いには積極的に参加し、母親に協力的だが、時には子が受けた否定的評価について、母親の育て方に原因があると母親を非難することがあり、そのような折には母親は悩みを抱えた。

### 3. Ⅲ期（学習開始1年11ヶ月～2年2ヶ月）～かかわりが「面白い」～

Ⅲ期は、幼稚園入園後の初めての夏休み、運動会を経験した。母親は子について「落ち着きがない、まだまだことばが足りない」としながらも、「子が面白いことを言うようになった、やり取りが楽しくて、夏休みはあっという間に過ぎた。」と、手話学習開始から初めて『(子とのかかわりが)面白い』という表現をし、そのときのエピソードを楽しそうに笑いながら披露した。「話したいのに手話が分からない」「話しかけてくるのに読み取れない」などと自分自身の手話不足を嘆きながらも、子とのやり取りのうれしさを述べ、「以前は、(自分が手話を)覚えられないと情けなかったが、今は“まあいいか”と思えるようになった」と、手話学習についての気持ちにゆとりができたことを表した。そして、『「ママ、パパ」が言えるようになったので、もう音声言語で話せるようになるかどうかには拘らなくなった」と明るい表情で述べた。

環境因子からの影響としては、Ⅲ期の前半には、幼稚園から繰り返し指摘される「他の子どもへの配慮や礼儀が欠ける」という状況の対策に悩み、後半は幼稚園と通園施設、それぞれで行われた運動会での子の状況についての各機関指導員、教員等の評価について、一喜一憂する様子が見られた。

#### 4. IV期（学習開始2年3ヶ月～3年2ヶ月）～「通じ合う実感」～

IV期には子主導のやり取りが可能になり、母子間で積極的なコミュニケーションがなされた。母親は子について、「とても“おりこうさん”になった」「話してくれるのが面白くて、子と一緒にいてもいらいらしなくなった」「ごねても（かかわり方に）見通しがもてるので気分的にラクになった」と述べた。

そして、音声言語獲得訓練についての話題が出なくなり、「理解がたいへん深くなり年少時と比較して大変成長した」「よく通じ合っている」と喜ぶ一方で、幼稚園等から指摘されている子の状況判断の弱さを改善したいが、自身の伝達力、指導力不足のため困難であるなど悩みも継続した。そこで母親が実行したのは、状況判断力向上を目的に、毎日時間を決めて指文字の練習を親子で行うなどの、家庭での“言語習得訓練”であった。しかし訓練一辺倒とはならず、「毎日面白いこと、楽しいことがある。」という母親は、実際に季節のイベントや行事への参加、家族でのイベント（クリスマスなど）の工夫など、積極的に活動しており、エピソード談は時には大笑いしながらの報告になった。

IV期前半には、幼稚園の年度末懇談会において、「1年間の園生活を見ると、幼稚園生活の来年度継続は困難であり、聾学校入学が妥当ではないか」という評価が出された。教育相談からも「発達の遅れ」を理由に聾学校を勧められた。これらの評価に、不安と焦りを増大させた母親は幼稚園での子の手話コミュニケーション状況を改善させたいと希望し、その相談を受けた筆者が園に赴き、担任教諭らを対象に、月一度の割合で手話コミュニケーション援助のための学習と意見交換を開始した。この内容は、幼稚園で歌う毎月の歌を手話つきで歌うための表現支援、日々の生活におけるやり取りの効果的な伝達方法についての検討、担任教諭らの悩みや相談への対応などであった。学習には他のクラスの担任も参加した。当幼稚園は園長以下園全体で、入園許可時から子の手話コミュニケーションについては容認の方向で、協力の意思を示していた。しかし筆者のような園関係者以外の第三者が園内部の運営等にかかわる（意見交換をする）ことについては、前例がないと難色を示していたため年少時には

介入は許可されなかった。1年経過を期に幼稚園での生活を継続させるならば何らかの行動が必要と、担任等も認め、両親が園長に要望して上記の環境整備開始に至った。その後、幼稚園からの注意や指導が減少し、母親は関係専門職者の評価についてあせりや迷い、心配を述べることが少なくなった。

### Ⅲ. 経過の考察

人の生きる全体像を捉える統合モデルとされる国際生活機能分類（以下ICFとする）は、生活機能というプラス面に注目することが特徴の一つとされている（障害者福祉研究会2001）（図1）。佐藤は、ICF活用の重要性について、ICFは新しい「思考の枠組み」であり、我々が現実世界をより詳しく、より多様に観察できるようにし、より効果的な支援アプローチを構想させてくれるものである。ICFを活用して個別の状況を詳しく評価することによりさらに効果的な支援が可能となる、としている（佐藤2007：6-10）。ICFを活用しながら分析、考察を試みる（図2，3）。

#### 1. 健聴母親にとって、手話コミュニケーションはどのような意味を持つのか

本事例の経過において、母親にとって手話は音声言語補助手段から、子と自分をつなぐコミュニケーション手段へとその位置づけが変化している。そして子と自分だけが通じ合う手段として終結するのではなく、手話コミュニケーションをわが子のコミュニケーション手段として子を地域幼稚園などの社会へ参加させていく。このことは、手話コミュニケーションの成立という「通じ合う実感」を経験して、ことばがないこと（ICFの分類では音声言語によるコミュニケーション活動制限）の原因は聴覚障害（ICFでは身体構造）であるから、ことばを得る（活動制限を軽減する）ためには、聴覚障害の軽減・除去及び、音声言語獲得の必要があるというマイナス面重視から、聴覚障害（身体構造）は維持しつつ、手話ということばの獲得は可能である（コミュニケーション活

図1 国際生活機能分類 (ICF)

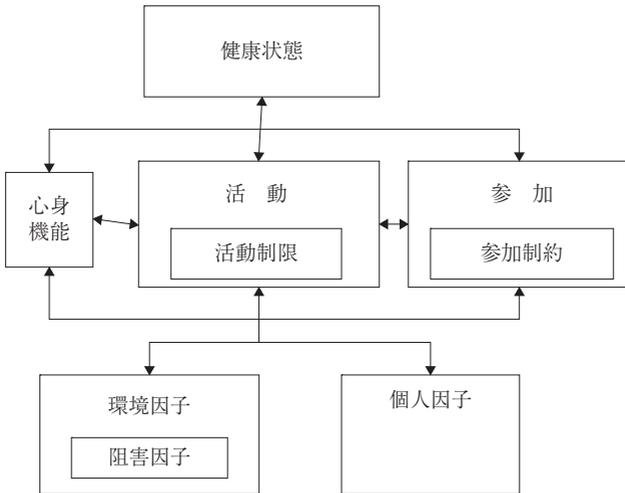


図2 ICF分析図 母親の活動と参加の困難と背景因子との相互作用による悪循環 (I期~II期)

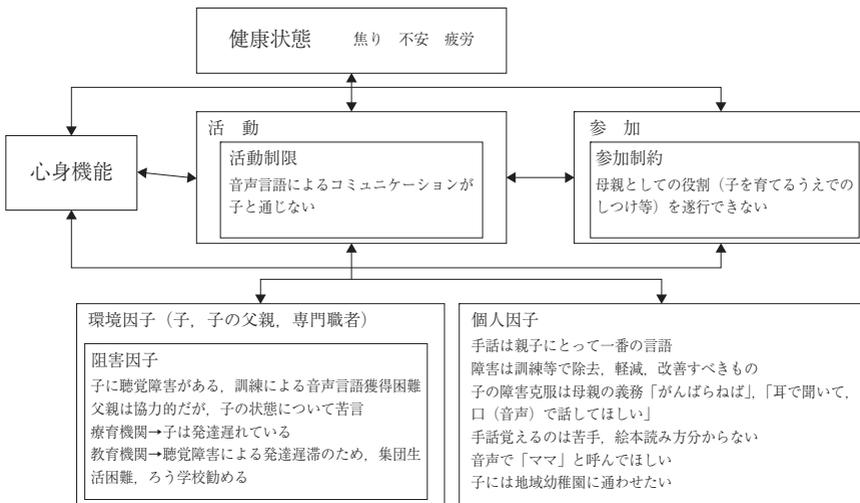
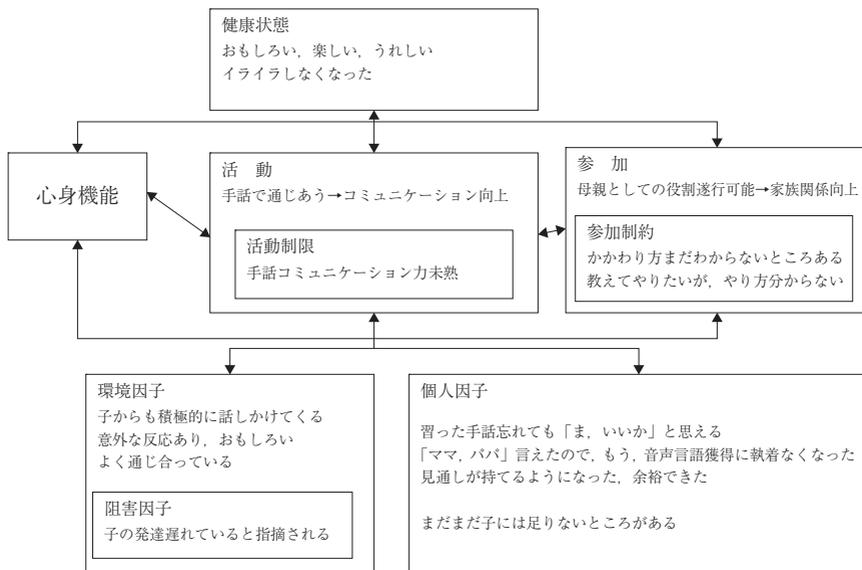


図3 ICF分析図 母親の活動と参加向上 子との相互作用による活性化（Ⅲ期～Ⅳ期）



動は向上できる) というプラス面重視へと母親の認識が転換したと考えられる (上田 2005a)。

この認識の転換は、子のコミュニケーション活動の向上により母親が『通じ合う』ことが可能となった親子関係向上、母親としての役割遂行が可能になった (参加向上) などの母子の相互作用による良循環によって影響を受けたものとする。このことから手話は母親にとって自身と子をつなぐことばであり、子にとっては母語となり、そして手話コミュニケーションは、母親と聴覚障害を持つ子の相互作用促進要因であると考えられる。

## 2. 手話コミュニケーション形成と子に対する見方 (評価) の変化

手話コミュニケーション形成と母親の子への見方の変化の過程では、手話による母子のコミュニケーション困難がなかなか改善されないⅠ期からⅡ期初期

には、マイナス面に目を向け、訓練に関心を寄せたこと、「通じる、わかる」と実感できてからのⅢ期、Ⅳ期には、子とのかかわりでおもしろいこと、楽しいことが感じられるようになったことから、母親の子に対する見方が、母子コミュニケーションの向上と並行して、出来ないことに目を向け、出来ないのはすべて聴覚障害を原因とするさまざまな能力障害であるというマイナス面重視の理解に基づいた否定的なものから、否定的要素は維持しつつ、できること、プラス面に注目する肯定的なものへと変化したと考えられた。自身に対しても同様に否定的評価が緩和していった。鯨岡は、『障害は敵であり、日々の努力で将来の幸せのため現状を否定して克服する』という、否定的感情を肯定的に変化させ、わが子との関係を楽しめるようになることで親子の良好な関係が生まれる」としている（鯨岡1998：173-199）。母親の、聴覚障害とその障害を持つ子に対して抱いていた否定的感情が、手話コミュニケーション形成過程における母子の相互作用による影響を受けて、聴覚障害を含めて子を子として認める肯定的感情へと変化したと考える。このようにして肯定的感情への変化が、子のプラス面を見る（見出す）ことを促したと考える。

### 3. 母親の個人因子と環境からの影響

本事例において、母親の障害に対する否定的見方（母親の個人因子）は、自身の子とのコミュニケーション活動を制限する向きで影響を与えている。このような母親の個人因子は、子の聴覚障害発見からかかわりを持った療育関係機関等の診断および指導や助言を得て、音声言語獲得訓練に専心してきた経過から影響を受けていると考えられる。母親は子の障害発見当時、聴覚障害や聴覚障害児の子育てについての知識等ほとんどなかったことに加えて、早期療育の必要性から、日々受診や訓練に通い身体的、精神的に余裕がない状況であった。療育・教育機関専門職について木鳥は、「お母さんが頑張れば、きっと話せるようになる」などの励ましが、母親の音声言語獲得への傾倒を強め、過剰な母子密着等母子関係の不健康化の要因となる危険性を指摘している（木鳥

1999：19-46)。そして家族や周囲の障害に対する否定的価値観や、医療機関の聴覚中心の援助傾向、療育・教育機関専門職の認識や思いと母親のおもいとのズレ等の存在もまた、音声言語獲得への傾倒を強める要因となるとされている（東村 2005：122-144）（隅田 2008：150-162）（小林、久保山、佐藤 2004：1-13）。

母親には自身の個人因子として障害への否定的感情が存在するため、各専門職等の障害克服についての認識や指導には反発の意向はなく、「母親が頑張れば、子は話せるようになる」「聞こえない子を持つ母親の見本となれるように」という励ましは母親にとって、大きな目標となっていたという。そして一刻も早く子を聞かせる、話せる子にしなければというプレッシャーは日々大きくなり、子の変化への期待に拍車をかける結果となったのだが、期待通りの変化は見られず、母親は「私の努力が足りない」などと自己否定感を強めた。母親は学習開始当初から「(私は)覚えるのが苦手」「頭が悪い」などと筆者が苦笑せざるを得ないほど繰り返した。また父親も母親について同様に評した。こうして母親が形作っていた個人因子に上記の自己否定感が加わるという状況が、母親の義務感や学習、絵本読みに対する苦手意識の個人因子化に影響を与えたと考える。

#### 4. 手話による母子コミュニケーションへの環境因子からの影響

母親は、子と手話で通じるようになりつつある時期でも、子への否定的評価と音声言語獲得への願いを維持・強化させている。このことは、母子が通じ合うことによる相互作用よりも医療・療育・教育等専門機関からの診断、障害と手話への否定的評価、指導等が母親の持つ否定的見方（個人因子）に大きな影響を与えた結果と考えられる。そしてⅢ期の夏休みを契機に、母親の見方が肯定的に変化したのは、長期休暇で、医療・療育等専門職者の指導を受ける機会がなかったため、母子相互作用の活性化にマイナス面重視への働きかけによる影響が及ばなかったことが要因のひとつであると考えられる。

## 5. 母親の参加制約と参加向上の状況（母親としての役割遂行）とコミュニケーション障害

本事例の母親が、音声言語獲得に努力し、わが子の障害を除去できない自分自身を否定するに至った背景には、障害への否定的感情と、聴覚障害による音声言語コミュニケーション困難に伴って生じた母親としての役割遂行困難（参加制約）があると考えられる。

ことばとコミュニケーションについて秦野は、コミュニケーション障害は誰にでも起こりうるものであり、ことばありきの認識は誤りであるとし、ことばのやり取りを支える要因に目を向ける必要性と、周囲の大人との相互作用の重要性を述べている（秦野 1998：135）。

ことばの理解には、まずコミュニケーションできる関係性があることで自然にコミュニケーションできることが基本であり（鳥越 2001c）、コミュニケーションの障害は、障害を持つ側の言語力の不十分さなどその機能に帰属される問題として考えられるべきではなく、子どもとかかわり手の二者関係が困難になっているという問題として考えるべきとされている（鯨岡 1998）（牧野、松村 2001：67-75）。

本事例における母子のコミュニケーション障害改善には、手話によってもたらされた「通じ合う実感」によって、母親の個人因子である子への否定的評価が肯定的に変化したこと（母子の関係性の改善）が影響を与えた。このことから、聴覚障害児と健聴母親のコミュニケーション障害軽減を促進する関係性改善には、手話を含めた「通じ合うことば」が好影響を与えられと考えられる。

また、母親の参加制約や自己否定については、第三者の障害と考えられる。上田は、家族等に障害を持つものがあることで、その家族もまたさまざまな悪影響を受けることを第三者の障害とし、この障害は、社会的、心理的影響だけでなく、健康上の問題も起こすことから、家族などの第三者の障害は当然、本人に悪影響を及ぼすことになり、悪循環を生じさせることから、こういった家族の問題への対処も、障害本人への対応と同時に必要であると述べている（上

田 2005b : 67-69)。

子との間に手話ということばが存在し、母親として子にかかわることが可能になるという母子関係性の改善は、否定的評価を受けていた子の復権、「しつづけることができる」など母親役割の遂行可能という母親の母親としての復権、そしてこのことは母親が得た第三者の障害の改善でもあるなどの視点でもとらえられると考える。

加えて、聴覚障害児をもつ母親はこれまでの療育現場では、家庭での口話訓練を担う第二の訓練士の役割を担う場合があり、母親は自らが母親としてではなく訓練士として生活し続けなければならないことの苦痛を感じ、子は母親にほめてもらいたいばかりに辛い訓練も頑張るが、家庭と家庭外での区別なく訓練が継続される状況が次第に母子の健康的な関係形成を阻害し、前述のような母子密着や母子関係の不健康状態を引き起こしていく場合があるとされる(全国ろう児を持つ親の会 2003)。母親が子を子として障害を含めて認めることは、過剰な訓練傾倒から脱することでもあるだろう。このように考えると、子は子らしく、母親は母親として「母親らしく生活できる」ことにも、手話という言葉は有効であったと考える。

## 6. 聴覚障害児をもつ健聴母親に対する障害受容を視野に入れた支援について

本事例における、母親と子の手話によるコミュニケーション形成過程は、母親の活動と参加の向上の過程であり、その過程でみられた母親の子に対する見方(評価)の変化は子を認め受け入れる変化であると考えたと先に述べた。そしてこの変化は、環境因子から障害を否定する向きでの影響を受けながらも現れている。

鯨岡は、障害を含めて子として見ること、子どもを変える働きかけではなく、受け入れる枠組みで見ることが、障害の受容につながるとしている(鯨岡 2000 : 15-53)。上村は西山、守屋の研究を引用して、母親の意識の変容過程は

自我発達の過程であると述べている（上村 2007：25-39）。また障害受容について上田は、価値の転換であるとしている（上田 1983：205-228）。母親の子との関係性改善やその復権の経過等母親の活動と参加の向上は、母親の子やその障害、自身への価値転換であり、母親としての成長でもあると考える。そして、この経過において見られた母親の子への評価の肯定・否定の揺れは、中田のいう「肯定と否定の両面を持つ螺旋上の過程」であると考えられ、障害受容への過程でもあると考えられる（中田 1995a：83-92）。

このように見ると、母親の意識等の変化や障害受容は、母子の相互作用や母子それぞれの活動と参加の向上による良循環と密接にかかわりあっていると考えられる。本事例の場合は母子相互作用を困難にする要因として「聴覚障害を原因とする母子が通じ合うことの困難さ」があったため、手話はその状況の改善に有効であった。

保護者支援について中田は、障害児であるという事実を家族に強いるのではなく、障害受容の過程で繰り返される家族の苦節を理解し、援助、支持することの重要性を述べている（中田 1995b：83-92）。佐藤、小林は、医療・療育関係者が聴覚中心に援助していく傾向を指摘し、全体的発達評価を踏まえた援助の必要性を述べている（佐藤、小林 2004：91-99）。

聴覚障害児を持つ健聴両親に対する支援は、母子関係形成や「通じ合う」コミュニケーション形成などを基盤にした、手話によるコミュニケーションを含め「できること」を伸ばす、プラス面重視の視点を持つことが不可欠と考える。障害発見時よりかかわりを持つ医療・療育等専門職者が、母子支援を検討する際には、環境とのかかわりについて着目し、人の「生きることの全体像」をとらえることができ、母子の活動と参加の活性化を促し、加えて各分野専門職者間の連携ツールとしても有効である（徳永 2004：15-36）、ICFの活用が有効であると考えられる。

また、母親の不安や焦り、疲労等は、訓練成果や子の将来像について見通しが持てない状況に、専門職者の診断、評価、指導等と手話コミュニケーション

に対する否定等が重なることで強化されている。障害の予後や障害を持つ子の将来像についての情報保障や、子が生活する環境が適切な理解等について不十分であることがこのような状況を誘引していると考ええる。大川は当事者にとって最も望ましい結果を生む総合リハビリテーションには、「共通言語」による「共通認識」が重要であり、このことを実現するには当事者の主体的参加が不可欠で、そのために専門職者及び関係者の働きかけが必要であると述べている（大川 2009：201）。母親にとって今必要な援助を的確に提供し、母子関係を健康的にするためには、母親が子と自分自身の状況について専門職者に伝達できるよう専門職者側が配慮する必要がある。本報告が、各医療及び療育機関、教育機関等、子とその母親等がかかわる機関が母親等のおもいに目を向け、各機関間の「共通言語」による「共通認識」を基本にした連携を進める一助となればと考える。

#### 引用文献

- 伊東雋祐（1999）「手話通訳者の基礎的知識と心構え」財団法人全日本ろうあ連盟『手話通訳者養成講座 基本課程』52-57
- 上田敏（2005a）（2005b）『国際生活機能分類 ICF の理解と活用』きょうされん
- 上田敏（1983）『リハビリテーションを考える』青木書店
- 上農正剛（2003）『たったひとりのクレオール 聴覚障害児教育における言語論と障害認識』ポット出版
- 上村逸子（2007）「特別支援教育における保護者の支援の在り方についての一検討—自閉症幼児を抱える母親の事例を通して—」『ろう教育科学』49（1）25-39
- 大川弥生（2009）「総合リハビリテーションにおける活用—大きく変化する流れの中で」『総合リハビリテーション』197-204
- 奥野英子（2008）「聴覚障害の基礎」奥野英子編『聴覚障害児・者支援の基本と実践』中央法規 9-15
- 小田候朗（2005）「ろう教育の現状と歴史」『21世紀のろう者像』編集委員会編『21世紀のろう者像』財団法人全日本ろうあ連盟出版局 25-33
- 金山千代子（2002）『母親法 聴覚に障害がある子どもの早期教育』ぶどう社
- 河崎佳子（2004）『きこえない子の心・ことば・家族 聴覚障害者カウンセリングの現場から』明石書店

- 河崎佳子 (1999) 「聴こえる親と聴こえない子」－聴覚障害青年との心理面接から 村瀬嘉代子編 『聴覚障害者の心理臨床』日本評論社 121-145
- 河崎佳子 (2003) 「早期母子支援とスクリーニング」日本手話研究所『手話コミュニケーション研究』49 12-17
- 河崎佳子 (2004) 『きこえない子の心・ことば・家族 聴覚障害者カウンセリングの現場から』7-10
- 木島照夫 (1999) 「コミュニケーション障害とろう教育」村瀬嘉代子編 (1999) 『聴覚障害者の心理臨床』日本評論社 19-46
- 木村晴美 (2009) 『日本手話とろう文化』生活書院 84-101
- 鯨岡峻 (2000) 『養護学校はいま 重い障害のある子どもたちと教師のコミュニケーション』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (1998) 『両義性の発達心理学』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (1998) 「関係が変わるとき」秦野悦子, やまだようこ編『コミュニケーションという謎』ミネルヴァ書房 173-199
- 小林倫代, 久保山茂樹, 佐藤雅次 (2004) 「「ことばの教室」担当者の言動と保護者の受け止め－担当者と保護者の思いの比較－」『国立特殊教育総合研究所紀要』(31), 1-13
- 財団法人全日本ろうあ連盟 (1998) 『50年のあゆみ』財団法人全日本ろうあ連盟
- 定藤丈弘 (1996) 「序章 障害者福祉の基本的思想」定藤丈弘, 佐藤久夫, 北野誠一編『現代の障害者福祉』改訂版 1-27
- 佐藤久雄 (2007) 「ICFの活用に向けて」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編『ICF(国際生活機能分類)活用の試み－障害のある子どもの支援を中心に－』第1章1節 6-10
- 佐藤正幸, 小林倫代 (2004) 「聴覚障害児の早期からの相談に関する文献の考察」『国立特殊教育総合研究所紀要』(31), 91-99
- 佐藤正幸, 小林倫代, 寺崎雅子 (2003) 「聴覚障害のある乳幼児および保護者に対する早期からの聴覚的, 発達の援助－1歳未満の1事例を通じて－」『国立特殊教育総合研究所紀要』(31), 37-50
- 障害者福祉研究会 (2002) 『ICF 国際生活機能分類』－国際障害分類改訂版－ 中央法規
- 隅田好美 (2008) 「患者・家族・専門職における「認識のズレ」－筋萎縮性側索硬化症(ALS)患者への支援」『社会福祉学』49 (2), 150-161
- 全国ろう児を持つ親の会 (2003) 『僕たちのことばを奪わないで！ ろう児の人権宣言』明石書店
- 高田英一 (2007) 「『手話は言語』と聞きましたがどういう意味ですか」DPI 日本会議編『障害者の権利条約でこう変わる』29-33
- 高田英一 (1999) 「手話の基礎知識」財団法人全日本ろうあ連 (1999) 『手話教室 入門』57-61
- 徳永亜希雄 (2004) 「他職種間連携のツールとしてのICF(国際生活機能分類)実用化の試み

- 一個別の教育支援計画への適用を視野に入れて」『国立特殊教育総合研究所紀要』(31), 15-36
- 鳥越隆士 (2001a) (2001b) (2001c) 『手話・ことば・ろう教育』財団法人全日本ろうあ連盟 日本手話研究所
- 中田洋二郎 (1995a) (1995b) 「親の障害の認識と受容に関する考察－受容の段階説と慢性的悲哀－」『早稲田心理学年報』(27), 83-92
- 中野聡子 (2008) 「インテグレーション教育」奥野英子編 『聴覚障害児・者支援の基本と実践』中央法規 70-73
- 秦野悦子 (1998) 「会話が成立するときしなないとき」秦野悦子, やまだようこ編 『コミュニケーションという謎』ミネルヴァ書房 135
- 林安紀子 (2008) 「聴覚障害」橋本創一他編 『障害児者の理解と教育・支援 特別支援教育／障害者支援のガイド』金子書房 49-57
- 東村知子 (2005) 「通園施設における障害を持つ子どもとその親に対する支援－「物語」を媒介とする新しい支援の試み－」『実験社会学研究』44 (2), 122-144
- 牧野泰美, 松村勘由 (2001) 「コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題－言語障害教育の分野を中心として－」『国立特殊教育総合研究所紀要』(28), 67-75
- 村瀬嘉代子 (1999) 「聴覚障害者の心理臨床から問われること」村瀬嘉代子編 『聴覚障害者の心理臨床』日本評論社 171-187
- ろう教育の明日を考える連絡協議会 (1999) 「ろう教育の“明日”を求めて」第11集 31-35