

難聴のある子供の言語指導の課題について

—聴覚障害教育の現状と課題に関する一考察として—

庄司 和史 (信州大学学術研究院総合人間科学系)

はじめに

近年、聴覚障害教育をめぐる大きな変化が起きている。医療領域では、新生児聴覚スクリーニングによる早期診断、人工内耳の早期適応などがある。また、教育領域では、特殊教育から特別支援教育への制度転換、聾学校における早期からの手話の活用などがある。本稿は、こうした変化を踏まえて、難聴のある子供はどう変化しているのかを見る。その上で、とくに幼児段階の言語指導を中心に具体的問題のいくつかを取り上げ、聴覚障害教育の現状と課題の一考察とするものである。

1. 近年の聴覚障害教育をめぐる変化

(1) 新生児聴覚スクリーニングの普及

わが国の新生児聴覚スクリーニングは、2000(平成12)年に厚生省(当時)のモデル事業として開始された。この背景にはAABR(自動聴性脳幹反応)やOAE(耳音響放射検査)といった新生児の聴覚を簡易に測定でき、自動で結果が出る医療検査機器が大きく発展したということがある。モデル事業によって、全国のいくつかの地域では、さっそくスクリーニングシステムが整備された。2005(平成17)年には、母子保健医療対策等総合支援事業の対象事業となり、その後急速に全国に広がっていった。

この新生児聴覚スクリーニングは、先天性の難聴を早期に発見し適切な療育を開始することによって、難聴による二次的な問題、とくに言語発達の問題を最小限にすることを目的としている。わが国の新生児聴覚スクリーニングは、一次スクリーニングを生後1週間以内実施し、要再検児については生後1ヶ月に二次スクリーニングを行うという二段階方式である。二次スクリーニングでも擬陽性の場合、専門病院において精密検査が実施され、およそ生後6ヶ月以内に確定診断を行い、早期療育につなげることが目標とされている(厚生労働省,2007)。このシステムでもっとも課題になったのは、確定診断後の早期療育の開始で

あり、全国各地にある聴覚障害を主領域とする特別支援学校（以下、聾学校とする）がこの早期療育の役割の中心となることが期待された。100校あまりある全国の聾学校のほとんどには幼稚部が設置されており、3歳児未満を対象にした教育支援が行われてきたが、新生児聴覚スクリーニングの普及に伴って、相談ケースの増加、相談乳幼児年齢の早期化、身体障害者手帳を有しない軽中等度難聴ケースの増加等、大きな変化が急激に起こった（庄司・宍戸・青山・林・吉野,2003）。

（2）早期の聴覚補償の展開

新生児聴覚スクリーニングが開始される以前、0歳台の赤ちゃんに補聴器を装着させるということはそれほど多くはなかった。それまで、先天性の難聴は、言語表出が始まる満1歳以降で「言葉の発達の遅れ」が疑われ、その後の精密検査で診断されるという経緯で発見されることが多く、それは満2歳前後だったとされる（三宅・佐間野・松崎,1977）。それが、新生児スクリーニングによって0歳台が多くなったわけである。0歳台の補聴器装着開始は、発達段階の特徴から多くの課題があることが示されているが（Hoover,2000；庄司・四日市,2004）¹、新生児聴覚スクリーニングによって、こうした早期の聴覚補償が医療と教育の連携の中で開始された。

わが国の聴覚障害教育では、古くから「聴能訓練」あるいは「聴能教育」などと呼ばれた指導領域があった。これは、子供が主体となった学習の考え方の広まりから、徐々に「聴覚学習」「聴覚活用」などと呼ばれるようになっていったが、この領域は、教育指導を行う基礎的なベース作りとして、聴覚管理や聴覚評価、補聴器の管理や選択・調整（フィッティング）、聴覚環境の整備、聴覚学習に関する個別指導計画作成などの実践として展開された。新生児聴覚スクリーニングが進み、聾学校のこの領域の専門性への期待は高まり、それと共に0歳台からの聴覚補償という課題へ対応するための新たな専門性の獲得や医療との連携、情報共有の必要性等の具体的な課題も明らかになっていった。こうした背景から、聾学校の聴能担当者の連携や研修を目的とした教育オーディオロジー研究協議会が各地域で設立され、2003年にはそれらの地域の組織を統括する組織として日本教育オーディオロジー研究会が設立された。

¹ Hoover (2000) は、生後9ヶ月までの乳児の補聴器フィッティングにおいて吟味すべき内容として、①騒音下での聴取能力が低い、自己評価が得られない等の発達の相違、②耳介が小さく柔らかい、外耳道容積が狭い等の物理的相違、③補聴器適合過程への積極的参加の有無、④音源に近づく、自分でボリュームをコントロールすると言った行動調節の相違の4点を示した。また、庄司・四日市 (2006) は、アンケートと保護者の記録の分析から0歳台の発達の特徴を踏まえた補聴器装用上の問題として、補聴器装着開始時の子供の意識が強くない反面、保護者の心理状況が子供へ強く反映する傾向があり、装着支援における保護者支援の重要性を示した。

(3) 人工内耳の発展

わが国の小児を対象とした人工内耳は、1990年代から徐々に増えていった。人工内耳は、外科的手術で内耳の蝸牛内に電極を埋め込み、体外に装着した音声プロセッサで電気信号に変換された音声データを蝸牛内の細胞に送信するものであるが、装着したときの聴力は、軽度難聴程度になることが期待できる。日本耳鼻咽喉科学会は、1998（平成10）年から適応基準が示しているが、現在の基準（日本耳鼻咽喉科学会,2014）では、原則満1歳以降（体重8kg以上）、聴力レベルが90dBより重いこと等が詳細に示されている。幼児期から人工内耳を適応するケースは増えている。鄭（2020）は、2019（令和元）年に行った調査から、聾学校に在籍する幼児児童生徒の約33%が人工内耳装用児だと報告している。

(4) 特別支援教育への制度転換

わが国で最初の障害児学校は、1875（明治8）年に古河太四郎によって設立された京都盲啞院である。これは、視覚障害者と聴覚障害者を対象とした学校で、明治以降、障害児教育は、この2つの領域を中心に特殊教育として発展する。1923（大正12）年には「盲学校・聾啞学校令」が制定され、盲学校と聾学校は、学校教育の中にも徐々に位置づけられる。一方、その他の障害領域は、なかなか制度整備がなされず、1941（昭和16）年の国民学校令で養護学級、養護学校の編成が進められることになるが、第二次世界大戦のため、具体的な進展はなかった。

戦後は、日本国憲法において、すべての国民が等しく能力に応じた教育を受けることができるとされ、1947（昭和22）年の学校教育法では、盲学校、聾学校、養護学校が障害児教育を担う学校として位置づけられた。しかし、知的障害や肢体不自由、病弱・身体虚弱、そして重度の重複障害などの多くの子供たちは、就学猶予や就学免除の規定が適応され、事実上、就学は進まなかった。

こうした子供たちがすべて学校に入学できるようになったのは、実に戦後から34年が経過した1979（昭和54）年のことだった²。これによって、わが国の「国民皆学」が制度上実現したということになるのだが、そのときは、すでに脳の機能障害としての発達障害の存在や、重度心身障害児の増加といった障害の多様化や重度化の課題が明確になりつつあった。つまり、わが国は、養護学校の義務化と同時に、新たな障害児教育のシステムを作るという課題に取り組まざるを得なくなった。

1980年代以降、世界的にノーマライゼーションの理念が広まっていく。1994年、スペイ

² 1973（昭和48）年「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」が公布され、1979（昭和54）年から原則として就学猶予・就学免除は行わないこととされた。これは、当時「養護学校義務化」とも言われ、社会福祉の分野にも大きく影響を与える出来事となった。長く地域の社会福祉の中で生活してきた障害者を強制的に地域から分離させるのではないかとといった論争に発展した側面があった。

ンのサラマンカ市で開催された特別ニーズ教育世界会議では、サラマンカ声明³が採択される。これは、誰も障害を理由に教育から排除せず、世界中の国が障害のある子供と障害のない子供と一緒に学ぶ教育システムを構築することが目指すという宣言であった。こうした背景から、わが国においても、1990年代以降、特殊教育から特別支援教育への制度転換についての具体的な検討が行われていく。

2006（平成18）年、学校教育法が改正され（施行は2007（平成19）年4月）、日本の障害児教育は、特別支援教育の制度となった。この制度転換を一言で説明するなら、障害のある子供を別の教育の場で教育しようというシステムから個々の教育的なニーズに対応して教育を行うというシステムへの転換であった。新しい制度では、従来の盲・聾・養護学校は、法的に特別支援学校に統一され、その役割として新たに地域の特別支援教育のセンター的機能が求められることにもなった。

（5）聾学校における手話の導入

聴覚障害教育における手話・口話論争は、世界中で長く行われてきたと言える。日本の聴覚障害教育の歴史は、聴覚口話法が中心であったような印象ももたれることが多いが、聾教育の歴史をたどると必ずしも口話法のみが聾学校で使用されてきたわけではなく、明治期から大正期までは広く手話が活用されてきた（金澤,2003）。昭和以降、口話法の実践が広がっていったが、それだけで成果が上がったわけではなく、常に手話を重要な言語として活用し続けた学校がいくつもあった。戦後、電子工学の発展などによって補聴器等の聴覚機器が開発され、口話法は聴覚口話法と呼ばれるようになるが、その中でも、手話言語などの視覚的手段を活用する教育実践は続いた。そうした流れの中で、1968年、栃木聾学校は手話と口話を同じように活用する同時法を提唱する。その数年後、京都聾学校、千葉聾学校、奈良ろう学校でキュードスピーチ法、1990年代になると、都立足立聾学校、三重聾学校、奈良ろう学校等で早期段階から手話を用いる実践が始まっていく。

手話は、聴覚障害者が社会の中で自己実現し、幸福に生きる上で、決して欠かせない言語であることは紛れもない事実である。手話は、言語であり、それは、聾学校という「ろう者」⁴のコミュニティーの中で伝承されてきた側面も大きい。

2000年代になると、聴覚を活用した言語指導を展開しながらも、早期の段階から手話も活用していこう実践が聾学校を中心に広まっていった。2006年に行われた新生児聴覚スク

³ サラマンカ声明は、1948年の世界人権宣言に示された、すべての個人の教育を受ける権利を再確認し、障害のある人々が教育を受けるための組織の充実を求めた宣言である。詳細は、https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html（国立特別支援教育総合研究所ホームページ）等を参照。

⁴ ろう者は、聴覚障害の区分として補聴器を使用しても音声がかたかく聴こえない重度の障害に用いられる場合もあるが、現在、文化的側面から、「日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者」（木村・市田,1995）との定義が用いられることも多い。

クリーニング後の支援体制に関する調査の中では、乳幼児段階でのコミュニケーション手段について、多くの聾学校で音声言語と手話の両方が使用されているという実態が示された（庄司・齋藤・松本・原田,2011）。

2. 子供の変化

（1）聴覚活用

聴覚活用の側面から難聴の子供を見ると、第一に、子供の補聴器や人工内耳を装用したときの装用耳聴力が大きく変化した。かつては、「60dB フィッティング」と呼ばれた補聴器フィッティング法があり、60dB の反応閾値を得ることを調整の目標とした。それが、今は、装用耳の最小可聴閾値は 40dB 台も多く、人工内耳の場合は 25dB という値も目にする。

また、0 歳台から補聴器の装用を開始すると早期から聴性反応が得られる。出生直後は、モロー反射などの原始反射が多く見られ、原始反射が徐々に消失した後、心理的反応として聴性反応が発達していく。この反応は、乳児段階の聴力検査法にも用いられるが、単に環境音に対して生物学的に反応するというような受動的なものではなく、育児者との相互関係の中で進展するとも言える。例えば、子供の発信行動に対する育児者の応答、あるいは育児者からの音声による積極的な関わりの受容といった愛着形成に重要だと言われる相互の応答的な関係につながるものである。難聴が軽度の場合など、補聴器が未装用でも聴性反応は見られることもあるが、難聴児の聴性反応は、補聴器装用によって当然増えることになる。

さらに、早期の補聴器装用は、子供の発声を増加させ、音声発達を促す。例えば、聴力 70dB 以上の高度難聴では、後期喃語と呼ばれる反復的な発声が消えるが、早期に補聴器の装用を開始することによって後期喃語が出現すると言われる（黄・加我・今泉・新見・汪,2002）。早期の聴覚活用の促進は、明らかに子供の音声発達に効果をもたらしたのである。

（2）コミュニケーションの発達

コミュニケーションの問題は、子供の難聴の二次的な問題としてもっとも大きな課題であると言われる。聴覚障害教育は、古くからこの課題に取り組んでおり、この課題は、わが国の難聴乳幼児を対象にした最早期教育の歴史が長いことの一つの理由でもある。戦後、私立日本聾話学校や東京教育大学附属聾学校（現筑波大学附属聴覚特別支援学校）などでいち早く乳児期からの最早期教育が行われ、徐々に全国の聾学校でも幼稚部の入学対象年齢に達しない乳幼児についても教育相談や母子教室といった枠の中で具体的に支援が展開されるようになった。しかし、前述したように、先天性難聴の診断は満 2 歳前後だったため、難聴のない定型発達に比べると言語コミュニケーションの発達はかなり遅れていた。

それが、現在、新生児聴覚スクリーニングが広まり、0 歳台で確定診断され補聴器装用を開始され、重度の難聴の場合は人工内耳が適応されている。例えば、聾学校に入学する年齢

である3歳児当初の段階で、すでに自発語や理解語を持ち、言葉でコミュニケーションを行える状態になっているというケースが増えている。これは、音声言語だけの現象ではなく、手話言語の獲得という側面から見ても言語獲得は明らかに早くなっている。難聴の早期発見と早期からの支援によって、乳幼児期段階のコミュニケーションは遙かに向上している。

(3) 言語発達の課題

このように、近年の新生児聴覚スクリーニングの普及や早期補聴、あるいは手話等の様々な手段の活用は、聴覚活用やコミュニケーションの発達の面で大きな変化をもたらした。とくに、目の前にいる相手とコミュニケーションをするという状況では、大きな変化があることは間違いない。しかし、言語発達は、この乳児期・幼児期の目の前にいる相手との言葉でのやり取りである段階から機能的に発達を進め、児童期・青年期に進み、普遍性をもった言語を身につけていく課題に向かう。これは、「二次的ことば」(岡本,1985)や「学習言語」(齋藤,1986)と呼ばれ、とくに幼児期の後半から児童期の前半にかけては、意図的に言語機能を高めていく「わたりの指導」(齋藤,1986)が重要な段階とも言われる。

例えば、言葉の音韻をどう意識しているか、文を構成したり、分解したりする力、読み書きの力などがどう育っているか、教科学習への取り組みはどうかといった側面から見たとき、子供の発達にはどのような課題があるかという観点が必要である。前述したように、難聴の早期発見と早期からの支援、とりわけ早期からの聴覚補償は乳幼児段階の発達に大きな影響を与えているが、一方、言語発達という観点からは、補聴器や人工内耳によって難聴症状を軽減すれば様々な問題が劇的に解決するわけではないということも十分に考えていく必要がある。

(4) 人工内耳装用児の指導に関する課題

前述の鄭(2020)の調査によると、聾学校の幼稚部で実際に人工内耳装用幼児の指導を担当している教員の約4割は、人工内耳装用幼児が補聴器装用幼児と比較して「聴覚活用が良好でコミュニケーションがとりやすい」と感じており、約2割は、「言語発達が良好で言語指導がしやすい」と感じている。一方、指導しやすさも面でも指導上の工夫においても、3割から4割の教員が「補聴器装用幼児ととくに変わらない」と感じていることも示されている。指導を担当する教員は、人工内耳装用児、補聴器装用児などと分けて指導をしているのではなく、あくまでも子供の実態に即して指導を展開していることがうかがえる。

また、この調査の中では、指導上の課題として、「聴力をよく活用している場合、相手の顔を見て、口元を見て話を聞くという習慣がなかなか身につかない」、「顔を見てやり取りする意識が薄く、傾聴態度が育ちにくい」、「話者をしっかり見て話を聞く態度が弱い」、「聴こえているが意味を理解していない」といった傾聴態度の問題の指摘も散見されたことが示されている。

これらから、実践の場である聾学校では、単に聴覚活用が改善されれば言葉の発達が順調に進むわけではないということが課題として認識されていることがうかがえる。

(5) 指導側の意識の問題

私たちは、子供とのコミュニケーションの中で、こちらの言っていることが子供に伝わらないという場面に出くわすことがある。もちろん、扱っている内容そのものが子供の理解力などの実態に合っているかどうかということが前提となるが、その場で確認しなければならないチェックポイントがいくつかある。例えば、聴覚補償の側面からは、補聴器のスイッチはどうか、バッテリー（電池）は入っているか、そもそも調整はうまくいっているかという点も重要になる。あるいは、補聴器の調整を繰り返しても大きな効果が得られない場合は、人工内耳の適応も検討されるかもしれない。また、話し手に対して視線を向けているかどうかという点も重要になる。さらに、どのような手段を使って伝えていたか、その手段が子供にとって分かりやすいものだったのか、あるいは提示した教材や手がかりは相応しかったのかという点も重要になる。

一方、教師は、実際のかかわりの中では、「視線を向けていなかったが指示通りの反応や行動が見られたから、たぶん伝わったのだろう」などと推測し、曖昧なままでも確認をせずに授業を進めることも多いかもしれない。

確かに、補聴器を合わせることも、人工内耳の適応を検討することも重要である。また、教師が話した内容を理解したかどうかについては実際の子供の行動で評価するということも重要で、例え、視線が離れていたとしても理解していることもあり得るだろう。話し手に視線を向けていなくても分かるような手段があれば、それを活用することも重要かもしれない。しかし、個々の子供に、しっかり話し手に注目して聞くという力が育っていくということは、コミュニケーションのもっとも基本的なこととして必要なことである。指導を担当する教師は、そのような意識を常に意識していく必要があるだろう。

3. 言語指導のかかわること

(1) 楽しい言語指導

授業評価のもっとも重要な観点は、「子供たちは、楽しんでいるか」ということである。授業の中での主役は子供である。単に教師が教えたいこと、あるいは教えなければならないことを一方的に与えているような指導になっていないかということをよく省みる必要がある。言語指導の活動も同様である。例えば、聾学校の授業の中では、言語指導の場面として口声模倣が行われることがあるが、教師が教えたい言葉は模倣させているが、子供が本当に言いたいことは言語化されていないのではないかと、教師ばかりがしゃべっていて子供が話していないのではないかと、という点はどうだろう。また、全体的に展開が忙しすぎたり、

子供たちに与えられる課題が多すぎたりしていないかという点はどうか。こうした授業では、子供が楽しんで参加できるだろうか。学びが深まるだろうか。

それでは、子供たちが楽しいと感じる授業とはどういうものだろうか。このことについて、言語指導の面から、①枠、②必然性、③共感の3つの視点で考えてみたい。

①枠

これは、言い換えると、学習の環境が十分に整えられているということがある。学習活動を進める上での環境が構造的に検討されていること、導入・展開・まとめといった授業や活動の展開が子供にとって分かりやすいこと、そして、子供に提示される課題が子供の実態に合っており、その時間内に達成感が得られるようなものになっているかといったことである。これらは、活動の計画が丁寧に練られて作成されているかというところでもある。さらに、学習の基本となるルールが徹底されているかという点も重要なポイントで、これは、日ごろの実践の積み重ねであり、学習習慣の育成とも言える部分である。枠が明確になっていることによって、子供たちは、自由に動けるようになる。逆に枠が明確になっていないと、子供はどこまで何を表現して良いのか、何を達成すればいいのかが分からなくなる。

②必然性

これは、指導される言葉は、そのとき、その子供にとって意味があるかという視点である。コミュニケーションは、自分の思いを相手に向かって表わすところから始まる。しかし、言葉の発達が未熟な段階では、自分の思いを相手に伝わるような形に記号化することが難しい。言語指導は、言葉の発達を支援することである。このような表現しようとされる個々の思いを言語という形に記号化する援助をするのが言語指導の役割である。教師がこうした指導を進めるためには、子供の思いを丁寧に受け止めるということが欠かせない。思いを受け止め、それを言語化していく、それを積み重ねていくことによって、子供は、自分の思いを表現しようと意欲を持つ。指導される言葉は、子供の思いを反映したものなのか、つまり、子供にとって必然性のある言葉なのかという点が重要になる。

③共感

これは、共に感じること、感情を共有するという視点である。指導の展開の中に共感があるかということである。共感とは、人と人とのつながりの中で基本となる重要なものである。共感には、教師と一人の子供の関係の中での共感、教師と子供全員での共感、子供同士の関係の中での共感などいろいろな形がある。すべての授業は、共感の連続でもある。例えば、授業の中で一人だけなかなか課題を達成できないというような場面があって、その子供が何度も繰り返しチャレンジしてようやく課題を達成できたようなとき、先に課題を達成した子供たち全員が嬉しそうな表情を浮かべ、教室中がほっとした雰囲気になることがある。また、授業の導入で前時の振り返りを行ったり、まとめの展開で次の授業への予告などを行ったりするような場面も、教師と子供、子供同士の共感の場面である。こうした共感を大切にしたい授業は、子供が楽しんで参加できる授業である。言語指導場面においても、こうした

共感を大切に考える必要がある。

(2) 言葉の発達に必要なこと

①表現意欲の育ち

コミュニケーションには、意欲の問題が大きい。いくらコミュニケーションのスキルを身につけても意欲がなければコミュニケーションは始まらないし、完結しない。このコミュニケーションの意欲はどのように育つのか。

幼稚部の3歳児の頃は、自分の思いを様々な形で表現する。例えば、教師が絵カードなどで砂場の絵を見せ、何かを伝えようとしたとき、絵を見た子供たちはすぐに立ち上がって教室の窓の方まで行って実際に砂場を見ようとする。ある子供は、すぐに今から砂場で遊ぶのだと考え、席を離れて外遊びの時に使う帽子を取りに自分のロッカーに向かって走り出すかもしれない。私たちは、子供の表現を受け止めるとき、言葉という形にとらわれてしまい、こうした子供の行動を単に離席行動とマイナスに評価してしまう傾向もある。

何かを表現するとき、自分が持っている語彙を組み合わせて言語化して表に出すことは、大人でも難しいことである。いつも適切な語彙が頭の中に浮かんで思いを正しく言葉に置き換えられるわけではない。とっさに頭に思い浮かんだ言葉を何とか組み合わせて表している。子供も同じように頭の中で試行錯誤している。言葉が足りない部分は、動作や行動で表現するという事は当然起こるわけである。表現するというレベルで考えると、座ったまま言葉を話しているのも、実際に立ち上がって窓から外を見ようとしたり、帽子を取ってきたりするのと同じ思いの表れだと考えることができる。

もしも、言葉という形にとらわれ、正確に言語化された子供の表現だけを受け止め、表情や動作、行動を受け止めていなかったら、子供は伸び伸びと表現するようにはならないかもしれない。適切な言葉の使い方ができなくても、自分の思いを自分の持っている表現手段を駆使して表すようになってほしい。

②話し手を注視する力

情報を認知処理する中枢経路は、同時処理と継次処理があると言われる。難聴のある子供は、きこえにくいという症状を補う必要があるので視覚優位になりやすい。そのため、視覚情報の処理の学習を経験していくことが多くなる。つまり、得意かどうかではなく、認知処理として同時処理に慣れていく。逆に、聴覚情報を処理する学習は少なくなるため、認知処理として継次処理には慣れていない状態になりやすい。このことによって、例えば、音声言語のような順序性がある情報の処理はどうしても苦手になる傾向もある。日本語の言語力が育つ上では、この継次処理の力が重要になることが知られている。しかし、補聴器や人工内耳をしても完全に難聴が解消されるものではなく、聴覚補償だけでは補えないものがある。だとすると、必要になるのは、視覚を有効に活用して継次処理能力を高めていくことである。端的に言うと、話し手を注目して話を聞くという意味は、ここにあると考えることが

できる。

③語彙を増やすこと

難聴の子供の言葉の発達では、語彙不足が課題としてあげられることがしばしばある。日常生活で使うような基本的な語彙が不足している場合もあるし、日常会話は問題ないが、教科書に出てくる言葉が分かっていないということもある。また、名詞などの単語は理解しているが、動詞や形容詞など動きや様子を表す語彙が少ないということもある。

語彙を増やすことを目標にした指導を進めるとき、「教えて覚えさせる」のではなく、「子供自身に使わせる」というように発想を転換することが必要である。子供自身が自分で使用する語彙が少なくても、それを如何に使用させるかという視点をもつようにするのである。例えば、私たちが外国語でコミュニケーションをするときと似ている。少ない語彙でも、あるいは文法の操作が未熟でも、とりあえず自分の頭の中から単語をひねり出して並べ、何とか目の前にいる相手に伝えようとするのである。難聴のある子供も、自分のもっている表現手段を駆使して自分の思いを表現しようとする、その積み重ねをベースにして新たな言葉に触れていくことが、結果的に語彙を増やしていく。

(3) 言語指導の基本原則

①即時即場

古くから、第一の言語指導の基本原則は、即時即場だと言われている。言葉の指導は、そのとき、その場で教えるということが原則だということである。言語発達は、最初、コミュニケーションから始まる。コミュニケーションは、情報のやり取りである。この情報の元となるのは、頭の中にある個の思いである。この思いの出発点は、言葉という記号になる前のもので、いわば視覚的なものである。つまり、コミュニケーションの発端は、頭の中に映像として閃くようなものと言える。それが言葉という普遍的な記号に置き換えられて表出されることによって相手に伝達されるわけである。

ところが、子供に難聴があると、その普遍的な記号である言葉が蓄えられにくくなる。そこで、そばにいる大人が子供の思いを言語化していく手伝いをしていくことになる。これが言語指導の基本的な形である。つまり、その時、その場での子供の気持ちの動きをとらえて言葉に置き換える、即時即場が言語指導の大原則なのである。

②言語化の3法則

【行動の言語化】

行動の言語化は、言語指導の最初に考えるべきことである。行動は、実際に今、ここで目に見えるものである。例えば、「立ち上がる」「座る」「教科書を広げる」「15 ページをひらく」「手をあげる」「ランドセルにしまう」等々である。今、まさに目に見える行動は、紛れもない事実であり、意味が共有しやすいものである。これを言語化するというのが第一の法則となる。

【経験の言語化】

経験の言語化は、「今、ここで」ではなく、「前に、どこかで」体験したことを言語化することである。つまり、頭の中で描かれた過去の映像を言葉にしていくことである。過去は目に見えない。そのため、経験を言語化するためには、何らかの手掛かりが必要となる。例えば、写真や絵カード、動画など、視覚的な手掛かりを用い、子供が思い描いていることを確認しながら指導を進めることが必要になる。公園に散歩に行ったときの経験を扱うとすると、その公園で拾ってきた落ち葉などが活用されることもある。幼稚部の段階では、絵日記がその重要な役割を果たすことも多い。

【思考の言語化】

思考も経験と同じように絵や写真、動画などで表すことが難しい。また、個人の頭の中にあるだけでは周囲の人が理解できるような普遍的な論理性があるかどうかは分からない。言葉という形になることによって自分の思考が相手と共有されていくことになる。思考は、「経験の言語化」を繰り返し丁寧に扱う中で徐々に育つものとも言える。経験には、時間要素や因果関係が含まれることが多いためである。例えば、「雨が降ってきたから公園で遊べなかった」という経験だとすると、「もしも晴れていたら」「明日も雨かな」といった仮定の話を進めたり、テレビの天気予報で知ったことを話したり、調べ方をお互いに考えてみたりするといった扱いに展開することもできるだろう。

この流れは、目に見えるものから見えないものへの流れであり、具体から抽象へというのが言語指導の法則ということができる。これは、けっして幼児段階という言語獲得期の課題ではない。具体から抽象への展開は、例えば、教科指導の中でも、あるいはキャリア教育の中でも重要な視点になる。

③話しかけ

話しかけは、言葉かけとも言われる。話しかけは、2種類に分けて考えられる。

一つは、子供の気持ちの動きに応じた話しかけである。子供の気持ちは、その時々で揺れ動いている。興味の対象も刻々と変わっていく。そういう気持ちの動きをとらえ、それに応じて言葉を添える話しかけである。

もう一つは、毎日の生活パターンに合わせて繰り返される話しかけである。子供は、毎日同じリズムで行動を繰り返していく。例えば、朝目覚める→着替える→食事をする→歯磨きをする→登校する→帰宅する→宿題をする→好きな遊びをする→テレビを見る→夕食を食べる→翌日の準備をする→お風呂に入る→寝る、といったパターンである。この生活パターンに合わせて、同じ言葉を繰り返し話しかけていく。そのことによって徐々に言葉の意味を理解するようになり、子供自身が使い始めていく。そして一つの言葉が定着すると、言葉を換えたり、加えたりして、新たな表現形式を身につけさせていく。

こうした話しかけは、徐々にやり取りへ発展する。つまり、一方的に話しかければではなく、そのときの子供の反応をきちんととらえることが重要になる。よく「言葉をシャワ

一のように浴びせる」という言い方で説明されることがあるが、子供の反応を見ず、ただ浴びせるだけの話しかけはあまり良い方法だとは言えない。話しかけは、子供への働きかけで、その働きかけに対する子供からの応答を確認していくことが欠かせない。

(4) 口声模倣に関すること

①口声模倣とは

口声模倣は、音声言語を模倣によって定着させようという言葉の指導方法である。直接的には、声を出して正しく「しゃべる」ということを求めるが、例え発音上正しく話せなくても、日本語の音韻構造や文法を身につけさせるという意味で重要な役割を果たしている。人間は、様々なスキルの獲得において、実際にやってみて習得する面がある。スポーツでも楽器演奏でも実際にやってみなければ技術は伸びない。実際に動いてみてその感じを身体の運動感覚でフィードバックしていくのである。言葉も同じで、実際に声を出して話すことを通して身に付いていく。口声模倣は、そういう方法である。

②読話力

口声模倣の上達には、読話力が大きく関連する。読話は、話し手の口の動きなどに注目し、話し言葉を読み取っていくという受容の方法である。これは、難聴者のコミュニケーション手段として説明されることがあるが、読話だけではコミュニケーションにはほとんど役に立たないものとも言える。例えば、「たまご」「たばこ」「なまこ」は、口の動きだけでは到底弁別できない。読話は、受容手段としては常に曖昧さを伴うものである。しかし、読話は、手話や音声といった何か主要な手段を補うためには不可欠な方法である。

読話の力は、口声模倣を行う際も欠かせないものである。とくに口声模倣を求めるときには、教師の口元を注視していくように気をつけさせる。教師の顔と子供の顔が並んで映るような鏡を使うことも有効である。

③言葉の選択

口声模倣では、まず、どんな言葉を口声模倣させるかという言葉の選択が重要になる。言葉の選択では、まず、子供が言いたい、伝えたいと思っている言葉を優先したい。これは、子供の年齢が低いほど重要になる。教師が教えたい言葉を口声模倣させるのではなく、子供が言いたいことをとらえてそれを言語化し模倣させていくのである。

また、模倣する言葉の意味が明確であることが必要である。子供が意味の分からない言葉を言わせてもほとんど意味がない。口声模倣は、繰り返されることも多いため、子供の気持ちや気が中断してしまったり、意味が曖昧になることもある。子供自身が言葉の意味を確認できるような分かりやすい手掛かりを示しておくことが大切となる。

さらに、口声模倣は、子供が課題を達成できるものでなければならない。子供の模倣力は、個々に大きく異なっている。言葉が聴覚で聴き取れ、聴こえた通りすぐに模倣できていたとしても、意味が曖昧のまま単に口や舌を動かしているという可能性もある。意味を理解して

きちんと言葉として話しているかどうかを評価していくが必要になる。

④ 口声模倣の方法

口声模倣では、視覚的な手掛かりを示すことが重要になる。例えば、教師の指を使うという方法がよく用いられる。単語の場合、音韻数に合わせるように指を出す。例えば「まめまき」という単語では左手で4つの指を出し、それを右手の人差し指で一つずつゆっくり指さしながら「ま・め・ま・き」などと言い、一つずつ模倣させるという方法を使うこともある。ゆっくりと言えたら徐々に速く言わせ、普通のリズムに近づけていく。また、文章の場合、例えば、「わたしは、まめを たべた」という文なら、左手で文節数の3を指で示し、それを順に右手の人差し指でなぞるようにしながら模倣させていくという方法も使う。その他、黒板やカードなどに書いた文字（ひらがな）を活用することも有効である。

口声模倣は、失敗することが多くある。失敗というのは、提示した課題を子供が達成できないことである。その原因はいろいろと考えられるが、とくに重要なのは、課題が子供の実態に合っているかという点である。例えば、3音の連続した母音の口形をスムーズに動かすことが難しい段階で5音節の単語を正確に模倣することを求めても達成できない。しかし、口声模倣する言葉の選択上、その5音節の言葉しかない場合もあるし、グループ指導の場面では同じ言葉を全員の子供に要求することが必要な場合もある。そうした場合は、子供によって、単語の最初の口形が合っていれば良しとしたり、最初と最後の口形を合わせることを求めたり、それぞれの子供の実態に合わせて要求するレベルを変えていくようにする。個々の実態に合った要求水準とし、どの場面でも「できた」という達成感を味わわせていく。

また、前述したコミュニケーションの意欲の問題や口声模倣する言葉の選択の問題と同様に、自発語が少ない子供に対して口声模倣ばかり要求すると、自発的に表現する意欲が育ちにくくなり、模倣がうまくいかなくなることもある。同じように、選択した言葉の意味が曖昧な場合も、子供にとって何を求められているのかつかめないということも起こる。さらに、これも子供が一生懸命、何かを表現しているのに、なかなか受け止めてもらえず、単に、教師が教えた言葉を模倣させ、上手に言えたかどうかだけが扱われているような活動が続くと、口声模倣の効果は上がらない。

4. 発達に沿った言語指導のポイント

(1) 乳幼児段階

① 愛着の形成

0～2歳児の乳幼児の段階は、直接的な言葉の指導ではなく、発達のベースとなるものの育ちを支えることが中心となる。

乳児期の第一の課題は、親子間の愛着の形成である。子供は、新生児の段階から様々な発信をする。その発信に対して親は何らかの対応をしていくが、それが繰り返され、徐々に子

供の発信は、親に対して心地よい対応を求める行動になっていく。また、親も単に子供からの発信に応答するだけでなく、子供が喜ぶような様々なかかわりを行うが、このかかわりに対して子供は、喜んで応答する。このことについて、宮本(2020)は、子から親への行動を「“愛着”行動」、親から子への行動を「“絆”行動」とし、この、子の“愛着”行動に対する親の応答と、親の“絆”行動に対する子の応答の2つが愛着形成の要素だと説明している。

難聴があっても基本的にこの発達原理は変わるものではない。しかし、難聴発見の経緯や補聴器装用などのストレスなど様々な要因で、こうした親と子のかかわりの育ちは、いろいろな困難に直面することがある。乳幼児期は、こうした親と子のかかわりの育ちを見守ったり支えていったりすることが不可欠になる。例えば、日常の中では、親と子が「今」「そのとき」、同じものを見ているような場面がある。そうした瞬間を大切にしていこうとする。これは、単なる偶然性だととらえてしまうと一回きりの出来事にしかならないが、この瞬間を積み重ねていくことを意識していくと、この視線の対象が一致した瞬間は、子供の思いを察知していく瞬間となっていく。

② 分かりやすさへの配慮

また、子供に難聴がある場合、親が子供の発信を受け止め、肯定的に応答していたとしても、そのこと自体が子供に伝わらないこともある。難聴がなければ、泣いて空腹を訴えている子供に向かって少し離れたところから「待っててね」と声をかけて安心させることができるかもしれない。あるいは、目の前にいた親が突然立ち上がっても、例えば、何か音が鳴ったからというような音情報があれば因果関係を理解しやすい。しかし、難聴があると、子供にとっては分かりにくいことばかりになる。

そこで、子供が分かる応答を意識していく必要がある。手話を使ったり視覚的なサインを使うということも必要なことではあるが、それよりも前に、例えば、空腹を訴える子供を抱き上げて、子供が見えるところでミルクの準備をするとか、突然立ち上がって子供のそばから離れるのではなく、やらなければならない場所に連れて行って子供が見えるところで用事を済ますというような配慮を行う。すべての場面で完全にできなくても、そうしたことを意識していくことによって徐々に子供にとって分かりやすくなっていく。

難聴のない子供の場合、子供の発する喃語にあやすように応答をしていくうちに、親と子が声でやり取りを続けるターンテイキングが行われる。子供に難聴があると、こうしたターンテイキングは成立しにくくなる。しかし、難聴を補うように、子供の視界の中に大人の顔が入るようにして、表情豊かに応答していくことによって、表情などを介したやり取りが成立していく。こうしたかかわりを増やしていくことが重要になる。

こうしたかかわりの中心になるのは、子供にとって安心して過ごせる環境である。気温や静かさなど空間的な環境、そして、子供にとって因果関係が分かりやすい安定した生活環境になるように配慮する。

③ホームサイン

上記のような配慮を行っていくと、徐々に親と子の間にホームサインのような記号が自然に出来上がっていく。これを大切にしていく。この記号は一般的なものではなく、その家庭、その親子の関係でしか伝わらないような記号である。例えば、車のキイを見せると「お出かけするんだな」ということが何となく分かるようだとか、いつも入浴時に使うタオルを見せたり触らせたりすると「お風呂に入る」ことが分かって喜んでいるようだといったことである。親子の間でこのような約束事ができていくということは、言葉の前の記号として重要な意味を持っていく。早期に手話やベビーサインを使うことは、コミュニケーションの発達には確かに効果がある。しかし、一般的な形になっている記号をトップダウン的に与えることよりも、それぞれの親子関係の中で、相互の応答的なかわりを通して自然に作られていくホームサイン的な記号は、親子が分かり合ってやり取りをしていく上で大切になる。

(2) 幼児期（幼稚部段階）

①幼児期の基本

幼児期の発達に重要な活動は遊びである。したがって、聾学校の幼稚部で行われる活動も遊びが中心となる。しかし、言葉の指導を目標とした活動計画が組まれると、ときに、楽しいはずの遊びが言葉を教えるために仕組まれたような遊びになってしまうようなことが起こる。こうなるとは、本末転倒である。遊びの主体は、子供自身である。子供が楽しんで参加できる遊びの展開の中で、ねらいとなる言葉が扱われるということが大切である。

また、幼児期には、生活全般を通して言葉に触れ、身近な人と言葉でコミュニケーションを行う機会を増やしていくことが重要である。このとき、前述した、行動の言語化から経験の言語化を中心としたかわりを意識的に行っていくようにする。経験の言語化は、目には見えないものを言葉で表現していく指導である。例えば、保護者との連携しながら作成された絵日記や学校での経験を分かりやすく絵や写真で振り返ることができるような教材などを活用し、経験やそのときの思いを共有しながら進めることが大切である。

さらに、この段階では、言語指導という学習形態に慣れるということも重要になる。例えば、口声模倣などを求められるとそれに応じたり、質問に対して正しく答えたり、発音指導や暗記の練習などに対しても提示された課題に対して一生懸命応えようという姿勢が育つようにする。このとき、一方的に、あるいは訓練的にやらせるというような学習ではなく、あくまでも子供が主体となる学習の中で課題を達成させていくということが重要になる。

②「話し合い活動」

「話し合い活動」は、コミュニケーションの問題をコミュニケーションの場面で指導するという考え方を基本とした活動で、全国の聾学校の幼稚部において実践が積み重ねられてきた。

この活動には、大きく3つの要素がある。第一の要素は、話題の選択である。話題の選択

では、その時々の子供の気持ちの動き、子供の興味や関心の傾向に沿うということが重要になる。このとき、例えば、秋になって、落ち葉を集めて様々な色があることに気付かせたいというような教師の意図があったとしても、子供は、色ではなく、穴が空いている葉の様子やカサカサしたような手触りに興味を示すようなこともある。子供の目線や表情、言葉にはならないような些細な様々な変化、そうしたものを敏感にとらえていくことが重要になる。また、「話し合い活動」は、グループでの活動が基本となるため、取り上げている話題が全体に対して分かりやすく示されることが重要になる。このための手がかりとなるような具人物、絵や写真など、とくに分かりやすい視覚的な方法で話題を全体化する。

第二の要素は、話題の展開である。これも子供の気持ちの動きをとらえることが重要になる。その上で、さらに子供の気持ちが大きく動くような展開をしていく。選択された話題についての、ある子供の経験の表出を取り上げてそれを全体で共有したり、手がかりとして活用した絵本や図鑑に掲載されている内容を扱ったり、あるいはその場の子供の気持ちや言動、教師自身の思い、などが扱われていく。展開によっては遊びの活動へ移ることも多い。子供にとって興味や関心が深まり、新たな発見、学びのある展開になることが重要である。

第三の要素は、言葉のおさえである。取り上げられた話題が話し合いとして展開される中で、個々の子供の思いが言語化され、その言語がグループの中で共通の意味を持つものとして共有されていく。それを個々の言語発達の状態に合わせて定着を目指した指導が行われる。聾学校で行われてきた「話し合い活動」は、コミュニケーションを中心とした言語指導としての活動であり、この言葉のおさえがどう行われるかがとくに重要な要素となっている。

「話し合い活動」は、経験や専門性が高く求められる難しい活動だと言われることも多い。予め展開を想定しにくい活動であるため、教師には、柔軟で明確な判断や指導力が求められるからである。また、日課の中で「話し合い活動」どういう位置づけられているかという点も非常に重要である。教育課程上の位置づけという意味合いもあるが、子供にとっても何が扱われるか予め決まっていない「話し合い活動」は、見通しが持ちにくい活動だとも言える。

さらに、子供の中には発達障害の傾向のある子供も多い。言語指導は、コミュニケーションの機能を高めていくことから始まることは基本ではあるが、子供によっては、グループでのコミュニケーションの場面が続くことは苦痛になっているかもしれない。「話し手を注視しない」という課題も、発達障害の子供にとっては、そもそも話し手に視線を向けること自体、不自然なことであるかもしれない。聾学校という難聴の子供の集団の中にも、多様な特性のある子供がいるということは注意しなければならないことであるとともに、非常に意味のあることでもある。単に機械的に活動を進めるのではなく、子供の実態に合わせて柔軟に対応していく必要があるだろう。

③5歳児の指導

5歳児は、生活言語から学習言語に移行する段階の「わたりの指導」にさしかかる時期で

ある。5歳児の言語指導では、児童期以降、どのような言葉の力が必要になるかということを見据えることが必要になるのである。

5歳児になると、自分の経験や考えたことを言葉で表出したり、直接経験したことではない事柄も理解したりすることができてくる。また、簡単なことなら子供同士でお互いに意見を言い合って物事を決めることも上手になっていく。こうした時期をとらえて、言葉の使い方をさらに高めていく。

まず、言葉でダラダラと語る力が育つことである。語りはナラティブと言われ、言語発達の中では、幼児期後半から現れると言われる。言葉のやり取りとは異なり、まるで物語を語るように、経験したことや考えたことを自分だけで長く話すことである。こうした言語表現は、経験や思考の脈略を整え、それをフィードバックさせていくため、メタ認知の発達にも関係すると言われ、また、文の構成など作文力にもかかわる。ナラティブを育てるためには、教師が良い聞き役になる必要になる。例えば、助詞などの使用の仕方が間違えていて、それを修正しなければならない場合でも、何を語ろうとしているのか、話の内容に耳を傾け、子供の頭にあることを語りきらせるように、相槌をうったり、復唱したりしながら、話をつないでいくことが必要である。

また、5歳児は、質問に答える力も磨きをかけたい時期である。シンプルな質問と応答のやり取りを丁寧に扱っていくようにする。このとき、注意したいのは、単に質問と応答の表面的なスキルを獲得させるだけではなく、やり取りを通して相手の思いを知るということを意識させるようにする。例えば、5Wの疑問詞を使った質問のような閉じた質問については、誤りを見逃さない指導を積み重ねなければならないのはもちろんであるが、そういうシビアさを意識すると、正解か不正解かでのみ評価をしてしまいがちになる。例えば、「どこに行ったの？」と尋ねられて「ディズニーランドに行った」と答えたら、それで終わりではなく、「えーっ、ディズニーランド？いいなあ！」というような応答も忘れずに加えていく。言葉での正確なやり取りを指導しながらも内容に対しても応じていくという姿勢でかかわるようにする。

さらに、言葉を操作する力にも意識を持たせていく。例えば、単語を音韻単位で分解する音韻分解したり、文章の順番を入れ替えて語尾や助詞を操作したりする。また、立場を変えて表現の仕方を変えてみるなどである。こうした言葉の操作は、児童期以降、教科書などの文章を読解するときには欠かせない力になる。5歳児段階では、絵日記などで扱われた自分の経験などを題材に、言葉の操作の学習を徐々に進めるようにする。

こうした「わたりの指導」は、あくまでも、個々の発達の状態に沿って指導を展開することが重要である。とくに、基本的には、丁寧な日常の話しかけややり取りを積み重ねていくことが重要となる。

おわりに

学校教育では、個人の能力を最大限伸ばすこと変化し続ける社会に適応する力をつけることが重要になる。言い換えると、それぞれの子供が、自分が自分らしく生きることができるようになるということである。

現在、世界中で目指されているのは、インクルーシブ教育である。このインクルーシブ教育は、障害のある子供が排除されず、通常の教育にアクセスできる教育システムを言う。そのため、障害のある子供が通常の学級で学ぶシステムだと解説されることも多い。しかし、それは、正確に言うと、正しい説明ではない。インクルージョン inclusion は、「包含」という意味である。世界中でインクルーシブ教育が目指されているのは、障害のある子供を排除したり分離したりしてきた長い歴史があるからである。インクルーシブ教育は、長い歴史の反省の上に成り立っているものである。

2012 (平成 24) 年、中教審の特別支援教育のあり方に関する特別委員会は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」を出した。この表題からは、インクルーシブ教育は共生社会を形成するための教育システムであり、特別支援教育を推進するのはインクルーシブ教育システムを構築することが目的だと読み取ることができる。つまり、特別支援教育というのは、インクルーシブ教育を構築するために推進する必要があるのだということである。聾学校で実践される聴覚障害教育もこうした役割の重要な一つになっているという理解が必要である。

謝辞

本稿は、令和2年度にいくつかの聾学校から依頼された研修会、講演会のために作成した資料をもとに構成した。当初は、対面での講演が予定されていたが、新型コロナウイルス感染症のため、そのうちの多くは、同期型オンラインで行われた。各学校とも多忙な状況の中、研修の歩みを進められたことに、あらためて敬意を表したい。

文献

鄭仁豪 (2020) 新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実—人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて—。特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業研究報告書 (中間報告)。

Hoover B.M. (2000) Hearing aid fitting in infants. *Volta Review*, 102, 57-73.

金澤貴之 (2003) 手話・口話論争の再評価。障害児教育の歴史 (中村満紀男・荒川智編著), 第Ⅲ部障害児教育史研究の到達点と課題, 現代的問題の歴史的理解, 明石書店。

木村晴美・市田泰弘 (1995) ろう文化宣言。現代思想, 3.

厚生労働省 (2007) 新生児聴覚スクリーニングマニュアル。厚生労働科学研究 (子ども家庭

難聴のある子供の言語指導の課題について

- 総合研究事業)「新生児聴覚スクリーニングの効率的実施および早期支援とその評価に関する研究」班(主任研究者:三科潤)
- 黄麗輝・加我君孝・今泉敏・新見成二・汪濤(2002)前言語期における健聴児と先天性高度難聴児の音声の発達に関連する因子の統計学的研究. 音声言語医学 43,125-133.
- 三宅良・佐間野正江・松崎節女(1977)最早期教育論. 聴覚障害教育の実際(東京教育大学国府台分校・研究連絡委員会編),II 幼稚部の教育,聾教育研究会.
- 宮本信也(2020)愛着障害とは何かー親と子のこころのつながりから考えるー. 神奈川LD協会.
- 日本耳鼻咽喉科学会(2014)小児人工内耳適応基準. 日本耳鼻咽喉科学会ホームページ
http://www.jibika.or.jp/members/iinkaikara/pdf/artificial_inner_ear-child.pdf
- 岡本夏木(1985)ことばと発達. 岩波書店.
- 齋藤佐和(1986)言語活動の発達的变化ー「生きる力」としての言語活動から「学ぶ力」としての言語活動へ. 聴覚障害児の言語活動(齋藤佐和編),聾教育研究会,4-9
- 庄司和史・宍戸淳子・青山浅日・林徳子・吉野賢吾(2003)乳幼児教育相談の現状と課題. 筑波大学附属聾学校紀要, 24, 2-13.
- 庄司和史・四日市章(2006)聴覚障害の早期発見に伴う0歳からの補聴器装用への教育的支援. 特殊教育学研究 44(2),127-136.
- 庄司和史・齋藤佐和・松本末男・原田公人(2011)新生児聴覚スクリーニングの進展と聾学校における乳幼児支援体制の現状ー乳幼児支援担当者に対する調査からー. 特殊教育学研究 49(2),135-144.
- 庄司和史・左藤敦子・鎌田ルリ子(2020)人工内耳装用児の学習状況等に関する全国調査の報告ー特別支援学校(聴覚障害)幼稚部についてー. 聴覚障害,vol.75(秋号),26-31.