OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本手話話者の支援を活用した聴母によるろう児への絵本読み活動とその効果
Author(s)	田中, 瑞穂; 佐野, 愛子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2018, 14, p. 69-88
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/72149
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

≪研究論文≫

日本手話話者の支援を活用した聴母によるろう児への絵本読み活動とその効果

田中 瑞穂（北海道札幌聾学校、北海道大学大学院博士後期課程）
mizuho_tanaka@eis.hokudai.ac.jp
佐野 愛子（北海道文教大学）
aikosano@do-bunkyodai.ac.jp

The Effects of a Hearing Mother's Reading Picture Books to Her Deaf Child Based on the Support from a Signer of Japanese Sign Language

Mizuho Tanaka & Aiko Sano

要　旨

ろう者の統語的な知識や読解力は一般的に10歳前後の聴児のレベルにとどまると報告する研究は少なくない。しかし、生後すぐからふんだんに手話言語に接触できる環境では、手話を母語とした母語発達は音声言語の母語発達と同様に進む。ただし、ろう児の大多数は手話接触経験のない聴者の家庭に生まれる。従ってろう児の母語習得の遅れを防ぐためには、発達の初期段階において親子両方に対する日本手話の支援を実施することが極めて重要となる。こうした課題を踏まえ、本研究では、ろう講師の支援を受けつつ、聴の親が日本手話でろう児へ絵本読みをする実践を９ヵ月間にわたり観察した。延べ130回の記録動画から抽出した７回の実践記録の分析から、母子双方の日本手話及び音声日本語の使用語彙数、及び母子の視線共有の回数の増加が確認された。こうした変化について、ろう講師からのアドバイスの内容及びその後のインタビューなどと合わせて検討し、この活動が母子の言語能力の発達にもたらす効果について考察する。

Abstract

Reports have indicated that reading abilities and syntactic knowledge of Deaf adults often remain at the level of 10-year-old hearing children. However, a Deaf child who receives abundant natural sign language from birth is known to develop sign language as

a first language on par with the development of spoken languages in hearing children. Since the majority of Deaf children are born to hearing parents with no prior exposure to sign languages, it is vital to assist both the hearing parents and the Deaf child in learning sign language at the earliest possible stage of development. This study observed a case in which a hearing mother, with assistance from a Deaf instructor, used Japanese Sign Language (JSL) to read picture books to her Deaf child over a period of 9 months. Seven out of 130 video-recorded sessions were extracted, and analyses of these sessions revealed an increase in the number of words used by the mother and child in both JSL and spoken Japanese, as well as an increase in eye contact. The findings and implications of this study are discussed taking the advice of the Deaf instructor and interviews with the hearing mother into consideration.

キーワード：バイリンガルろう教育、日本手話、母子コミュニケーション、絵本読み

1．　はじめに

Wilbur（2000）は、多くの研究を概観して、一般にろう者はリテラシーの獲得において課題を抱えることが多いことを指摘し、英語の統語的な知識や読解力が10歳前後の聴児が持つレベルにとどまっていることを報告している。同様の指摘は日本におけるろう者にもなされており、脇中（2013）は1960年代半ばより「９歳の壁」という言葉がろう教育界で用いられるようになったとしている。ただし、こうした問題はろうの親の元に生まれたろう児においてはあまり見られていないことも多くの研究によって示されており、聴覚障害そのものがろう児の学力不振の原因ではないということをWilbur（2000）は強調する。以下の項では、特に母語発達におけるろう児の置かれた環境の特殊性について焦点を絞りながら、なぜろう児にとってリテラシーの獲得は聴児に比べ困難な場合が多いのか、概観する。

なお本稿では「ろう」は、日本手話を用いる聴覚障害者を指すために用い、また、「聴」は、聴覚障害が無い人を、「手話」は日本手話を指すものとする。

2．先行研究

2.1 乳幼児期の語彙発達がリテラシー発達に与える影響

リテラシーの発達においては乳幼児期の言語習得状況が決定的に重要な意義を持つ。

Fernald and Weisleder（2011）はその論文の中で乳幼児期に子どもに与えられる言語経験の量と質が、語彙の発達及び言語処理能力に影響を与え、ひいてはのちのリテラシーに影響を及ぼすことを実証的に示している。語彙の発達は、読みの力を獲得するうえでディコーディングの手掛かりになることと、内容読解を助けるという二つの働きによってリテラシー獲得において重要な役割を果たすと考えられている。子どもの語彙サイズが読解力と高い相関関係にあることを示した研究（August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Biemiller, 2006; Cunningham & Stanovich, 1997など）は多数あるが、これらの研究もそのひとつの論拠となるものである。

また、Landry, Smith, Swank, and Guttentag（2008）が指摘するように、乳幼児期の語彙の発達には環境要因が大きく影響することもこれまでの研究で明らかにされている。Childers and Tomasello（2002）によれば、子どもが新しい語彙に出会い、それを自らの産出語彙の一部として獲得するまでには少なくとも20回以上その語に接する必要があるという。従って、乳幼児期に新しい語彙を習得する機会に接すれば接するほど、その子の語彙は広く、また深いものになると Wasik and Hindman（2011, p.323）は指摘する。英語母語話者を対象とした研究では、親の経済状況や教育水準などの社会経済的な背景が子どもの語彙サイズに極めて大きな差をもたらすことが報告されている（Hart & Risley, 2003）。また、Muter and Snowling（2009）の研究によれば、３歳の時点で言語上の困難を抱える子どもはそうでない子どもたちに比べ、８歳時点でリテラシー上の課題に直面する確率が５倍になり、13歳の時点になってもその差は解消されないという。さらに、小学校入学の時点で読解力に遅れのある子どもはのちにそのほかの学業においても遅れを見せ、高校中退率が高くなる傾向があることを Entwisle, Alexander, and Olson（2005）の研究は示している。反対に、乳幼児期の教育熱心な家庭におけるリテラシーに関わる取り組みが子どものリテラシー獲得に良い影響をもたらすことも報告されている。Sylva et al.（2011）はその研究で、本の読み聞かせ、図書館に行く頻度などを含む乳幼児期の家庭環境がのちのリテラシーに良い影響を与え、さらにそうした環境要因の影響は長期に及ぶことを示し、乳幼児期の家庭におけるリテラシーをはぐくむ活動の重要性を指摘している。

2.2 ろう児の母語習得における課題

前項では、子どものリテラシー獲得において、乳幼児期の言語接触の質と量が重要であることを概観したが、このことはろう児のリテラシーの獲得においても極めて重要な示唆を含む。音声言語への接触に制約をもつ聴覚障害児は、自然言語としての手話

言語への接触が保障されていない場合、母語習得における言語接触が聴児に比べて大きく制約される。ろうの親の元に生まれた場合で、生後すぐからふんだんにアメリカ手話や日本手話などの自然言語としての手話言語に接触できる場合は、手話を母語とした母語発達は音声言語の母語発達と同様に進むことが研究によって明らかにされている（Voltera, Iverson, & Castrataro, 2006）が、ろう児の９割が聴の親の元に生まれること（廣田, 2013）を鑑みれば、そうした恵まれた言語環境に育つろう児はごく少数といえるだろう。手話環境に入るまでに６年から13年の言語空白期間があったろう者を含むさまざまな言語環境にあった成人54名を対象としたMayberry and Lock (2003) の研究では、自然言語に触れる時期が遅れた場合の母語習得にはそのほかの場合と比べて特有の課題がみられることが報告されている。母親が用いることのできる手話の語彙数と子どもの手話の語彙数には直接的な相関関係が認められている（Nicholas & Geers, 2003）ことからも明らかなように、乳幼児期のろう児の言語発達において自然言語としての手話に触れる環境が確保されているかどうかということはそののちのリテラシー発達に関して、極めて重要な意味をもつ。

2.3ろう児の乳幼児期の豊かな言語接触を確保するための取り組み

ここまでみてきたように、聴覚障害のある乳幼児の言語発達を支えるための初期支援としては、家庭環境における手話による語彙発達を促進することを目的とした取り組みが最重要課題となる。しかし、聴覚障害児の多くが聴の親の元に生まれるということは、多くの場合、子どもの聴覚障害を認識するまで手話に全く接したことのない親が、自分の母語ではない言葉で子育てをするという課題に直面することを意味する。従って、サス-レーラー（2015）が指摘するとおり、聴覚障害を持つ子の初期支援においては親子両方に対する日本手話の支援が極めて重要となる。

本研究が行われた聾学校においては、同様の目的のために2012年から月に２度、保護者を対象とした日本手話教室が乳幼児相談室内で開かれている。保護者が手話を学ぶ間、子どもたちは手話環境にある保育を受けることになり、親子同時に日本手話に触れ学ぶ機会を増やすための試みである（田中・鹿内, 2014)。

モノリンガルのリテラシー発達の礎を築く語彙発達に資する取り組みとしては、何よりもまず本の読み聞かせがあるということは、1980年代にすでに反論の余地のない定説とされ、Anderson, Hiebert, Scott, and Wilkinson (1985) はその論文の中で「のちのちの高度な読解力の獲得に資する知識を積み上げるための最も重要な活動は、子どもたちへの読み聞かせである　(p.23, 拙訳)」と述べている。読み聞かせ活動において

は、１）日常生活で頻繁に用いられる語彙よりもより高度な語彙が使用される、２）子どもは言語を定義したり、説明したり、理解を深めるための質問に答えてくれる大人からの、邪魔の入らない注意を独占できる、３）繰り返し読み聞かせられることで新しい知識や語彙に対して繰り返し接触できる、という特徴がある（Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996）ため、家庭でのリテラシー発達を支える活動としては非常に効果が高いのである。ただし、こうした活動をろう児をもつ聴の親の家庭に対する支援というコンテクストで実践する場合は、聴の親の手話運用能力の底上げが一つの課題になる。田中・佐野（2017）の研究ではそうした課題を踏まえ、ろう児と聴者である母親両方に対して、日本手話話者であるろう講師の絵本読み活動[1)]の場を設定し、その活動下での母子コミュニケーションの発達について観察している。２年間にわたるこの実践においては、ろう講師の支援により母子ともに日本手話の語彙を獲得するとともに、ろう児への効果的な話しかけ方を聴母が学ぶ場面が報告されている。しかし、その効果が認められた一方でこうした取り組みは、週に１度という限られた機会になってしまうため聴覚障害児の言語環境を十分に確保しているとは言えず、家庭でできる取り組みを強化する必要があることが課題として挙げられた。しかし、聴の親が家庭でろう児のリテラシー発達に資する取り組みを行っている実践報告は管見の限りみあたらない。そこで、本研究では、ろう講師の支援を受けつつ、聴の親が自ら第二言語としての手話の運用能力を獲得しながらろう児へ絵本読みをする実践を観察し、そうした実践がろう児の言語発達及び母子コミュニケーションに寄与するのか、もしするならばどのように寄与するのか、ケーススタディの手法をとって詳細に分析する。

３．研究課題

本研究では、ろう講師の支援を受けつつ、聴の親が自ら第二言語としての手話の運用能力を獲得しながらろう児へ絵本読みをする実践を観察し、ろう児の言語発達、聴母の第二言語としての手話運用能力の向上、及び母子間のコミュニケーションの発達の３点について分析する。より具体的には、家庭における聴母のろう児に対する絵本読み活動の映像をもとに、１）ろう児の日本手話及び音声日本語の発語数、２）聴母の音声日本語及び日本手話の発語数、３）母子間の視線共有の３点についてカウントし、その増減について、ろう講師のフィードバックの効果及び母親本人の振り返りを加味しながら分析するとともに、産出された語彙について品詞やその産出状況について考察する。本研究において母子コミュニケーションの発達の指標として母子間の視線共有を用

いたのは、これがろう者のコミュニケーションにおいてはとても重要なストラテジーであるとされるため（トレイシー・ケスター, 2015）である。

４．研究方法

4.1 研究参加者

本研究の参加者は、開始当時生後11ヵ月の感音性難聴 90dB の男児とその聴母である。同居する両親、祖父母は全員聴者である。本児は第１子。生後３ヵ月で聴覚特別支援学校（聾学校）の乳幼児相談室に教育相談のために来校した。以降、週に１回３時間程度通室し、ほぼ毎回ろう講師が本児に手話で話しかけたり、絵本を読んだりした。また、子どもは母親が聾学校の手話講座に参加している時間、隣室で乳幼児相談室スタッフの保育を受けながら同年齢や１歳年長のクラスのろう児と自由遊びをしていた。聴覚活用に関しては生後５ヵ月から補聴器両耳装用を開始している。母親は本研究開始時点では手話を習い始めてから８ヵ月しかたっていないという状況であった。本研究期間中、母親は月に１ないし２回、それぞれ１時間半程度乳幼児相談室で開かれる日本手話講座を受講した。母親は聾学校での講座に加えて2016年５～12月にわたり地域の自治体主催の手話講座に30回程度参加した。また、2017年３月までに地域のろう者を10回程度訪ねたり、手話教育番組を録画して時間のある時に視聴したりするなど自らの手話運用力を高める努力をしていた。

4.2 データ収集

2016年６月から2017年３月までの期間、母親が自宅で行った母子絵本読みの様子をビデオカメラで撮影した。撮影時間は任意であったが、平均して２分49秒であった。記録された回数は、６月が16回、７月が28回、８月が13回、９月が29回、10月が８回、11月が９回、12月が２回、１月が３回、２月が８回、３月が14回で合計130回である。絵本は母親が用意したものや聾学校での活動で子どもが興味を示したものを使用した。その記録動画を７月に２回、８月に１回、10月に１回、11月に１回、１月に１回、合計６回ろう講師と聴教師が母親と一緒に見て母子コミュニケーションをより深めるために協議をし、それを受けて母親が絵本読みをするというサイクルを繰り返した。また、2017年５月には研究者両名とろう講師、母親の全員で記録された活動の振り返りを行った。

4.3 分析方法

延べ130回の絵本読みの動画記録の中から、７回の場面を抽出した。場面の抽出にあたっては、まず記録の初回及び最終回を取り上げることとし、その間1ヵ月ごとの場面を抽出することとした。特に、ろう講師の助言が母親の絵本読み活動に与えた影響を観察しやすくするために、ろう講師からの助言があった日の記録を分析するとともに、母子コミュニケーション上の変化についての比較分析を容易にするため、同一の絵本を読んだ回を取り上げることにした。この方針によって、絵本『まるまる』に関しては母親の読みについてろう講師が助言をした７月８日、７月21日の動画記録を抽出した。最終回で読んだ『やさいさん』に関しても、ろう講師が助言をした８月25日の動画記録を抽出した。『くだものさん』は撮影記録回数が少なかった11、12月間に重複して読まれた絵本であったことにより抽出したものである。分析対象とした活動の動画撮影日、子どもの月齢と絵本教材を表１に示す。

表１　分析対象とした母子絵本読み活動撮影日とそこで使用された教材

	通算回数	撮影日	子の月齢	撮影時間	使用教材
1	1/130	2016/6/14	0:11	4:06	『いないいないばぁあそび』
2	22/130	2016/7/8	1:00	2:35	『まるまる』
3	34/130	2016/7/21	1:01	2:18	『まるまる』
4	45/130	2016/8/25	1:02	6:49	『やさいさん』
5	103/130	2016/11/20	1:05	3:11	『くだものさん』
6	105/130	2016/12/30	1:06	1:29	『くだものさん』
7	130/130	2017/3/20	1:09	3:38	『やさいさん』

注1）子の月齢については0歳11ヵ月を0:11のように表記し、活動時間については4分06秒を4:06のように表記している。

これら７回の絵本読み記録の量的分析としては、母子の視線共有回数、子どもの日本手話及び音声日本語の発語数、母親の日本手話及び音声日本語の発語数、子どもが発語した日本手話及び音声日本語の品詞バリエーションを数えた。母子の発語数に加えて、視線共有の回数を確認したのは、ろうの親は子どもと視線共有をするためのストラテジーを聴親よりも多く使うことが指摘されている（トレイシー・ケスター, 2015）ためである。これは、手話でのコミュニケーションにおいてろう児が語彙を学ぶためには話者に注目する必要があるためと考えられており、本研究においても重要性が高いと判断した。

日本手話の発語数のカウントについては、先行研究では方法論が確立されておらず、

NM 表現[2]、CL 表現[3]の扱いに難しさがあるが、そもそもまだ発達初期段階の手話であることも考慮し、なるべく NM 表現、CL 表現についても掬い上げてカウントしたいと考えた。その結果、今回のデータでは「とても」という表現が CL 表現ではあるが手話語数の一つとしてカウントすることにし、ろう講師による翻訳チェックを行った。音声日本語については発音の明瞭度に関わらず聴取可能な語をカウントした。品詞分類については「Web 茶まめ」[4] を用いた。各記録動画の撮影時間が異なるため１分間あたりの視線共有回数、親子の発語数については総数に加えて１分間あたりの数値を採用した。質的な分析としては、ろう講師のアドバイスにもとづく母親の行動の変化について検討するとともに、母子コミュニケーションの変化を分析し、一連の活動・協議を振り返った母親及びろう講師に対するインタビューの結果を分析した。

５．結果

分析対象とした７回の母子絵本読み活動における１分間当たりの親子の視線共有回数、親子それぞれの日本手話及び音声日本語での発語数を表２に示す。

表２　７回の絵本読み活動における親子の視線共有回数と親子それぞれの日本手話及び音声日本語での発語数

分析回	1	2	3	4	5	6	7
実施日	6/14	7/8	7/21	8/25	11/20	12/30	3/20
子の月齢	0:11	1:00	1:01	1:02	1:05	1:06	1:09
活動時間	4:06	2:35	2:18	6:49	3:11	1:29	3:38
親子の視線共有回数（1分間あたり）	1.2	0.6	6.5	4.5	5.3	7.4	6.9
子の日本手話発語数	0	0	0	1	0	5	30
子の日本手話発語数（1分間あたり）	0	0	0	0.15	0	3.4	8.3
子の音声日本語発語数	0	0	0	0	0	4	16
子の音声日本語発語数（1分間あたり）	0	0	0	0	0	2.7	4.4
親の日本手話発語数	19	13	9	191	51	33	60
親の日本手話発語数（1分間あたり）	4.6	5.0	3.9	28.0	16.0	22.2	16.5
親の音声日本語発語数	71	7	11	153	67	39	61
親の音声日本語発語数（1分間あたり）	17.3	2.7	4.8	22.4	21.0	26.3	16.8

注1）子の月齢については0歳11ヵ月を0:11のように表記し、活動時間については4分06秒を4:06のように表記している。

5.1 親子の視線共有回数

表２に示されたとおり、１分間当たりの親子の視線共有回数は３回目以降飛躍的に増えている。１回目や２回目では、１分間に一度視線共有がなされるかどうか、という頻度だったのに対し、３回目以降はおよそ10秒に１度くらいの頻度で視線が共有されるようになった。

5.2 子の発語

今回分析対象とした７回の絵本読み活動における子どもの日本手話については本児が１歳２ヵ月になった時点である４回目のセッションで初めて１語が記録された。母が着ていたＴシャツの胸に描かれていた鳥に子が興味を示し、活動中にその絵を指さした。その時に母が発語した／鳥／を見て、子が／鳥／と発語したものである。最後のセッションでは子の日本手話の発語は30語、と飛躍的に増加している。６回目のセッションより、子は音声日本語での発語もするようになった。特に７回目のセッションでは16語の音声日本語を発している。

第６、７回に子が発語した日本手話及び音声日本語を品詞別に分類したものを表３に示す。第６回では使用された絵本のキーフレーズである「誰？」という問いかけを日

表３　子が発語した日本手話・音声日本語品詞一覧

品詞	6回目（月齢　1:06）		7回目（月齢　1:09）	
	日本手話	音声日本語	日本手話	音声日本語
名　詞			にんじん ごぼう たまねぎ さつまいも ひげ まつげ(2) もぐら 眉 虫(9)	にんじん びっくり
代名詞	誰(4)	誰(4)	誰(5)	誰(3)
動　詞	始まる		始まる 切る 飛ぶ	始まる
形容詞			長い 小さい	
副　詞			とても(2)	ぽん ぎゅーっ ぷうん ばあん(2) とんとんとん ぴっ(3) ぴゅーん

注1)（　）内の数字は発語回数を示す。

本手話及び音声日本語で行い、加えて、活動を始める場面で「始まる」を日本手話によって表出した。第７回目は格段に発語数が増え、キーフレーズだけでなくほぼすべての語を手話で発語し、母が読むのに合わせて自分も一緒に読んでいくようなセッションとなっている。このうち、手話による／ひげ、眉、まつげ／、／切る、飛ぶ／、／長い、小さい／、／とても／及び音声日本語による「とんとんとん」、「ぴっ」、「ぴゅーっ」という語は、その場面に関する子どもの自発的な発語であり、母親の言葉をなぞったり絵本に書かれたりした語彙ではない。この回で子が発語した語は、名詞（代名詞）だけでなく、動詞や形容詞、副詞など、品詞の上からもバリエーションが増えていた。特徴的なのは、内容にかかわるような発語は主に日本手話で行っているが、オノマトペに関わる副詞についてはすべて音声日本語による発語だった点である。

5.3 親の発語

表２より明らかなように、１分間あたりの親の発語は、日本手話に関しては第４回から飛躍的に増加した。対照的に音声日本語のほうは、初回では１分間当たり17.3語の発語があったが、第２回から３回にかけては極めて限定的にしか使用されていない。４回目からはまた顕著に発語数が増加している。

音声日本語と日本手話のバランスという観点から親の発語についてみると、初回は圧倒的に音声日本語の発語が日本手話よりも多かった。しかし、第２回目は日本手話の方が多くなっているが、音声日本語・日本手話ともに発語の少なさが際立っている回で、発語総数でみると日本手話が13語、音声日本語で７語にとどまっている。親の発語の少なさは第３回目のセッションでも同様で、この回の親の発語は日本手話９語、音声日本語11語であった。第４回では１分間あたりの発語数が日本手話、音声日本語共に急激に増えている。第４回以降からは日本手話と音声日本語による発語が拮抗した状態になっている。日本手話と日本語は異なる言語であるため単純比較はできないが、第７回ではほぼ同じ語数が発語されていた。

5.4 ろう講師からの助言

母親が家庭で実践した絵本読み活動の記録を見ながらろう講師より助言を受けた協議の実施日とその助言内容を表５に示す。

ここに示されるように、ろう講師からの母親に対する助言には大きく３つのカテゴリーがみられた。１点目は、手話表現そのものに関するもので、その中にはNM表現やCL表現、及び正しい手形の提示など（①, ⑤, ⑥, ⑨, ⑫）が含まれる。２点目は、視覚

表４　親が発語した日本手話・音声日本語品詞一覧

品詞	6回目		7回目	
	日本手話	音声日本語	日本手話	音声日本語
名　詞	果物(2) りんご(5) 赤(2) みかん(3) ぶどう(2) 嫌い	果物 さん りんご(3) みかん(3) 嫌い ぶどう(2) 子の名前	野菜(2) にんじん ごぼう(3) じゃがいも(3) 口ひげ(2) 顎ひげ(2) かぶ(2) 白 さといも(2) もぐら(2) たまねぎ(2) 涙 さつまいも(3) 虫(11) 大根(2) 赤 かご いっぱい	野菜(2) さん(3) にんじん ごぼう(2) じゃがいも 白 かぶ もぐら(2) たまねぎ(2) 涙 さつまいも 大根 ばいばい 終わり びっくり
代名詞	誰(5)	誰(4)		
動　詞	始まる(2) 落ちる(2)	始まる(2)	構わ 始まる 食べる 泣く(3) 驚く 入れる(3) 帰る 終わる	始まる 出る 帰る し
助動詞			ない	た
形容詞	甘い 美味しい 上手(2) 好き	赤い(2) 甘い 美味しい 上手(2) 好き	速い 大丈夫	いい 速い 大丈夫
副　詞		コロン ポロリン(4) ジャーン ゴロン	べたべた とんとん	ぽん(2) びゅー ぽー ぼー ばーん とんとん ばー(2) ぴょーん ぴゅっ(4) ぴょーん
連体詞	同じ(4)		同じ	
感動詞		あー そう(5) やった		はい あー(3) うーん あ おー そう
助詞				よ(4) が ね だ(3)

注1)（　）内の数字は発語回数を示す。

言語である手話を用いるろう者特有のコミュニケーションストラテジーに関わる助言で、②, ③, ④, ⑧, ⑩がこれにあたる。さらに、⑦や⑪といったようなより効果的な絵本読み活動を行うための助言もみられた。

表５　ろう講師との協議実施日と講師からの助言内容

実施回	撮影日	分析対象とした母親の絵本読み記録との関係	講師からの助言内容
1	2016/7/8	1回目：6/14 2回目：7/8	① NM 表現明示の重要性 ② 子の視線を誘導する方法
2	2016/7/21	2回目：7/8 3回目：7/21	③ 適切な子と読み手との距離 ④ 適切なリズムでの手話提示 ⑤ 正しい手形の提示 ⑥ NM 表現明示の重要性
3	2016/8/25	3回目：7/21 4回目：8/25	⑦ 同一の絵本を読む際、２回目以降は絵本の内容にまつわる情報を付加したり子どもとのやりとりを生み出すようにしたりするなどの、読み方の工夫
4	2016/10/13	4回目：8/25 5回目：11/20	⑧ 適切な子と絵本との距離 ⑨ CL 表現の演示
5	2016/11/24	5回目：11/20 6回目：12/30	⑩ 子の注意喚起の方法 ⑪ WH 疑問詞提示の重要性
6	2017/1/19	6回目：12/30 7回目：3/20	⑫ CL 表現、NM 表現の演示

６．考察

母子の視線共有及び発語数の変化について、ろう講師からのアドバイスがどのように影響を与えたのか、2017年５月に行われた研究者両名とろう講師、母親の全員での活動の振り返りにおけるコメントを交えて以下に考察した結果、次の母子双方への様々な効果が認められた。以下にこれらについて論じる。

6.1 ろう者のコミュニケーションについての母親の認識の深まり

母子の視線共有に関しては、表５の②や③の助言を受け、第３回以降に大きな伸びを見せている。特に第３回の活動記録はろう講師からの２度目の助言直後であったこともあり、母親が意識的に視線共有を試みたと考えられる。ろう講師から視線共有の重要性についてのアドバイスを受け、ろう者特有のコミュニケーションストラテジーを習得した場面であるととらえることができるだろう。

6.2 母親の手話の運用能力の向上

第４回以降の母親の日本手話の発話数の伸びについては、母親が第二言語としての手話学習を続けていた結果が反映された可能性がある。例えば、第４回で、子が母親の服の模様を指さしたのに呼応して／鳥／と発話するなど、絵本に登場しない語彙の出現がみられた。一方で、絵本読み活動そのものが日本手話を第二言語として学ぶ母親の語彙習得につながった可能性も考えられる。例えば、『やさいさん』に登場する／まつげ／、／顎ひげ／などの語彙は一般的な親子の会話で表出する語彙ではなかったが、この本を読む上では親子のコミュニケーションを豊かにする役割をもつと考えられるものである。言い換えれば絵本読み活動をより効果的にするために母親が獲得していった語彙と考えることができるだろう。母親の手話学習の努力及び絵本読み活動の双方により母親の手話習得が進んだ可能性がある。

6.3 音声言語と手話言語の意識的な活用に関わる母親の認識の深まり

母親の音声日本語と日本手話の使用のバランスでみると、初回は圧倒的に音声日本語の使用に頼っていることがわかる。しかし、表５の①に提示されるように、NM 表現の重要性についての助言があった際、表情で伝える情報量を最大限にするためにいっそ音声を切ったほうがよい、とのアドバイスを受け、母親は手話表現に集中しようとし、結果として第２回から第３回においては音声日本語の使用が極めて限定的になっていると考えられる。その後、第４回になって母親はまた音声日本語の使用を積極的に取り入れるようになっている。このアプローチの変化について、母親は次のように語っている。

> 一回声を止めたんです、ずーっとずーっと止めてて、「誰」って（音声で）言い出した時に、「『誰』って言ってますよ」って（聴教員：研究者に）言われて、自分でも（息子が）「誰」って言っていると思って、あーじゃまた少し声を出そうかなって思って。

今回分析した７回の活動記録では子の音声日本語の発語が認められたのは第６回以降であるが、それ以前の分析対象外の回において表出された音声日本語に対応して母親が柔軟にアプローチを変えたことがここから読み取れる。しかし、活動開始当初とは異なり、母親の手話の運用能力も高まりつつあり、かつ、NM 表現の重要性について意識的になっていることもあってか、音声日本語を使用しても日本手話の発話が減少するようなことにはなっていない。それは、子の言語発達において日本手話をより重視しようとする母親のビリーフに基づく部分も影響していると考えられる。子の音声日本語

表出について、母親は次のように語っている。

> 音（を息子が理解・表出していること）は私はまだ信じられないので、声を出して上手に言ってますけど「あった」とか「誰」とか言ってますけど、「本当かな」とどこかでやっぱり思っているので。嬉しいんですけど。「こんなこと言った。」とか「こんなふうに言ってるね。」とか家族では言ってますけど、（心の）奥の方では「本当かな」と思っているので、むしろ（音声を）つけなくても楽しい絵本読み、家でしか味わえない絵本読み（をしたい）。（略）寝る前に読むと安心している時とかあったりとか、そういう心を鎮めるというか、私はよく仕事行って（家に）いないので、出たり入ったりしているので、ひとつでも楽しみ、本だけですよね。楽しみ、つながりがあればよいなと思って続けてます。

この語りからは、音声日本語の表出の訓練の場などではなく、母と子の言語的なコミュニケーションを楽しむ場として絵本読み活動を捉えている母親の様子が明らかにみて取れる。音声日本語の表出を否定するわけではなく、かといって過度に期待するわけでもなく、あるがままに受け止めた上で、何よりも大切なことは音声日本語が表出できるかどうかではなく、母と子のつながりであることを母親は説明する。

6.4 ビデオ記録を後から見ることによる母親の動機づけの高まり

第６回以降の子の手話による発語については、発達段階による側面も考えられるが、手話の運用能力の向上とともに、本人の絵本読みへのかかわりの深化を示すものであるといえるであろう。母子のコミュニケーションという観点からみると、子からの発語が増えることは、母親の更なるコミュニケーションへの動機付けを高める効果も考えられる。この点について母親は、単に絵本読みをするだけではなくビデオに記録することの意義を以下のように語る。

> 絵本を読んでいる時は、（息子）しか見えないのでもう集中して手話やるんですけど、ビデオを後で見ると、（息子）が手話以外に言葉を、声を出して言っている、単語を言っているというのが分かったり、あと、そのときは手話に見えない、言葉に見えないけど、この手はこの野菜って、この動物を真似しているとかそういうのが後でわかることが結構あって（時間の）余裕があるときは何回も見てにやにやしてます。
> 注）（息子）の部分のみ固有名詞が入っていたため改変した。

自分が絵本を読んでいるときは子の発話にまで意識を向けている余裕がなくても後から見ることでわかることもあり、その発見がさらにこの活動への動機付けを高めている様子が伝わる。

6.5 ろう講師からの手話表現と読み取りに関する的確な助言

また、母親の手話の運用能力が未発達なために気づかなかった子の手話の発話について、ろう講師から指摘される場面もあった。たとえば、次のやり取りは『やさいさん』という絵本でごぼう、さといも、にんじん、さつまいもがそれぞれ異なるページに描かれている部分を読んでいるシーンを見ながらのろう講師（D）と母親（M）の会話（聴教師の発言も含む：H）である。なお、（　）内は状況の補足説明である。（使用言語、日本手話。和訳筆者。）

D（子どもの手話表現を見て）今、CLが入ってますよねこんな（ごぼうの長さを表現した子どもの手話表現をまねて）
M（子どもの手話表現を見て）／まつげ／ってやってるの（母親の自分はこの時点で）気づいてない
D（子どもの反応を代弁して）嫌い、里芋が嫌い
M 嫌いなもの（が出ているページ）は閉じるの早いです。
D ほかの（野菜）を見たいという気持ちかもしれませんね。
H（にんじんの場面で子どもがにんじんを切る動作をしながら発話した音声を受けて）上手に「とんとんとん」って声で言ってる
D（さつまいもが抜かれそうになっている場面で子どもの手話の発話を受けて）これがすごいんですよ。レファレンシャルシフトといって自分がさつまいもになっている。
M 自分がさつまいもになっている？そうなんですか？知らなかった。

この場面では、子の手話表現の豊かさにろう講師が母の注意を向けており、母も撮影時点では気づいていなかった子の／ごぼう／のCL表現に言及している。さらに、擬人化されたさつまいもが畑から抜かれる場面で、子が行ったレファレンシャルシフトという手話特有の高度な表現方法についてろう講師が母親に説明しており、子の言語発達を確認できるという意味からも、こうしたろう講師のアドバイスの有効性が示されている。

6.6 子の言語発達

また、子の言語発達に関してみると、第６回・第７回において、子の音声日本語の発語もみられるようになった。その背景には、本児の聴力型から低音域及び中音域帯の閾値が 40dB 程度と補聴器装用効果が認められていたことがある。本児は絵本読みの場面で、母親が繰り返し表出する／始まる／、／誰／、／にんじん／などの日本手話の語彙を見てその意味を理解するようになっていった。あわせて母親が音声日本語を表出する時にはそれを聞き、同時に母親の口形を見ていた。本児にとって絵本読みは、母

親から視覚モダリティ及び聴覚モダリティ双方の言語インプットを受ける機会となった。子の言語習得の機会はもちろんこの絵本読みの場面に限られているわけではないので、すべてをこの活動の効果に帰することはできないが、絵本を介したコミュニケーションを通じて、日本手話の理解、発語が進み、それと同時に音声日本語の聴取、理解、発語も進んでいったことが考えられる。

6.7 ろう講師からの絵本読みの手法に関する的確な助言

先にみたように、ろう講師のこうしたフィードバックは、母子の日本手話の習得及びろう者のコミュニケーションストラテジーの獲得において有効であったばかりでなく、絵本の効果的な読み方の指導という点でも非常に意義の深い活動だった。表５の⑦及び⑪において、こうした助言がなされていたが、最後の振り返りの場面でも、ろう講師からこの点に関する助言がなされた（手話からの筆者の翻訳による。「本人」の部分には固有名詞が用いられていたため改変）。

> （本人）が自分でしゃべりたいというのが出てますよね。お母さんがそこをもうちょっと反応してあげたらいいのにな、気づいてないところがあるよね、さっきのさつまいもなんか、すごいなーと思うよ。（略）本当はそこで引っ張ってあげたりしたら楽しい。「痛いよ。」とかね。反応してあげたらよいと思いますよ。（略）次のかごに（野菜を）入れて帰る、（というような遊びを取り入れる）だけではもう物足りなくなっているかもしれない。（絵本の展開上）大根をとったら「夜食べる？切る？ぐつぐつおでんにする？」とか。（略）
>
> 今この本でどうしても聞きたい、話したいということがあると思うんですよね。やはりそこのコミュニケーションだと思うんですよ。「にんじんってどんなもの？」って、「うさぎが好きだよね。」とかいろんなことを次の段階で。もう「何？」、「誰？」だけではなくて。
>
> 里芋嫌いでしょ。（本人）がページを閉じたらまた開いてあげて「どうしたの？」って言ってあげたらいいんじゃないですか？「どうして？」って「嫌いなんだ、わかったよ。」みたいな、そこでもうひとつ会話ができるのでね。「汚いのかなあ？」みたいな。時間をそこにたっぷりかけるといいですね。例えば（『やさいさん』を手に取り）にんじんは「ここ頭をカットしちゃってもいい？皮剥いて」みたいな料理する時の手順を見せてあげたりとか３つ（の野菜）だけで終わりとか。ごぼうなら、「手が汚くなったよねー、そのまま食べないよねー」みたいなことだとか、「洗って皮を剥くよー」みたいなことなんかでも、長くとにかくコミュニケーションをとる。

ここで行われているのは非常に具体的な例示をしながら、母親にどのように本を活用してコミュニケーションを増やしていったらよいかという助言である。手話の運用能力

がまだ発達途上の母親に、ただ、「いろいろ質問して、コミュニケーションをもっととりましょう」と抽象的なアドバイスをするのではなく、具体的に、場面に即してこんな言葉がけはどうだろうか、という手話表現上の指導も兼ねつつ、母子のコミュニケーションをより豊かにするためのろう講師のアドバイスがここにはちりばめられている。

以上に見てきたように、ろう講師からのアドバイスを受けながら行われる聴母によるろう児への絵本読み活動は、母子の視線共有及び発語数の増加を促し、言語習得の場面を提供しただけではなく、母親の言語使用やろう者特有のコミュニケーションストラテジーに関わる認識を深め、また絵本読みのスキルを高めるために効果があったとまとめることができる。そのうえ、母親の情意面においてもプラスの効果が認められ、自分と異なるコミュニケーションモードの子どもを育てる聴母にとっての有用性が示された。

7．まとめ

筆者らはこれまでに、我が子に音声日本語の表出を強く望むあまり目の前の具体物の名前を連呼したり、会話の成立よりも子どもからの音声での復唱を求めたりする聴親とその親の意図をつかもうとしても理解できずに戸惑うろう児の姿を観察してきた。のみならず、間断なく言語訓練的な関わりを重ねても親が期待するほど子どもの音声での発語が増えていかないケースも数多くあった。しかしながら、本研究においては、母子の楽しい時間の共有を一番に考えた母の絵本読み活動が、子の日本手話での理解と表出をはぐくみ、加えて音声日本語の聴取、理解、表出も促進していることが観察された。

さまざまな助言を受けながら絵本読み活動を記録し、振り返っていくことは、母親にとって手話の習得に資するだけでなく、自分自身の手話による絵本読みの読み手として成長を確認することにもつながっている。子ども本人がとても好きな絵本『やさいさん』を久しぶりに出して読んだときのビデオを、初めて読んだときの録画に続いて確認した後、母親（M）は以下のようにコメントした（Iはインタビュアー：「息子」の部分には固有名詞が入っていたため改変）。

I　お母さん自分の読み方の違いとか感じられます？
M　感じましたね。
I　どんなところが？
M　いや、なんか面白く読んでいると思いました。（息子）の好きなものも大分わかりきって読み聞かせ。初めて読む本は探り探りで、「これをどうやって表現しよう」とか「（息子）はこれ好きじゃないな」、とか、「意外とこれ好きだし、見てるな」とか探りな

がら、「せっかく買ってきたり借りてきた本、あー今いちだな」とか「これからもうちょっとやってみようかな」とかって気持ちで読むんですけど、これはお互い分かりつくしての何回も読んでお互い楽しい気持ちがすごい出てますよね。元気になりました、今。

先に示したように、この絵本読み活動において何よりも母子の楽しい時間の共有を重視する母親にとって、回数を重ねるごとに母子双方の楽しい気持ちが深まる様子を客観的に確認できることが大きな励みとなっている様子がみてとれる。

ろう児を持つ聴の親は、自分の母語ではない言語で子育てをするという、きわめて特殊な環境での子育てを経験し、そこに大きな不安を持つ。しかし、本研究のような取り組みによってそうした不安を徐々に取り除いていけることを、この語りは示している。

レーダーバーグ・ビール - アルヴァレス（2015）は家庭で保護者が子どもと一緒に本を読む頻度が子どもの言語発達と関連していることを指摘し、物語を読む際はほかの活動よりも言語がより複雑になることをその理由として挙げている。研究の最後の振り返りの場面では、絵本を読むだけでなくそこから派生するかたちでコミュニケーションの幅を広げることを促すろう講師の助言があった。こうした形の絵本読み活動は dialogic reading（対話的読み）として言語発達における有効性が広く認められるものである（Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, Volpe, Cutting & Bissinger, 2007; Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008）。今後この活動を継続し、こうした読み活動の広がりが母子の言語能力にどのような効果をもたらすか観察を続けたい。

謝　辞

・本研究はJSPS科研費16H00270の助成を受けたものである。
・本研究に協力いただいた研究参加者及びろう講師の岡村真理子氏に深謝する。
・本論文の完成にあたり、多くのアドバイスをいただいた査読者に感謝する。

注

1) 子どもに親や教師が絵本を読むことを音声言語の教育環境では「絵本読み聞かせ」ということが多いが、本研究では視覚言語である日本手話を用いることから、本稿では「絵本読み」と称する。
2) NM表現とは、NM（non-manual, 非手指表現）、手や指以外の体の部分を用いる表現を指す（松岡, 2015: p. 65）。
3) CL表現とは、ものの動きや位置、形や大きさなどを、手の動きや位置、形に置き換えるものを指す（木村・市田, 2014: p. 26）。
4) Web茶豆：国立国語研究所　http://chamame.ninjal.ac.jp/index.html（2017年9月18日閲覧）

引用文献

木村晴美・市田泰弘（2014）『改訂版　はじめての手話　初歩からやさしく学べる手話の本』生活書院

サス - レーラー・マリリン（2015）「早期介入：出生から3歳まで」マーシャーク，M.・スペンサー，P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック　デフ・スタディーズ　ろう者の研究・言語・教育』(pp. 115-147) 明石書店

田中瑞穂・佐野愛子（2017）「ろう児のための日本手話による絵本読み活動－ろう児と聴母のより豊かなコミュニケーションを目指して－」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究第13号, 92-112.

田中瑞穂・鹿内信善（2014）「聴覚特別支援学校(聾学校)での早期教育における二言語環境整備」北海道教育大学紀要. 教育科学編 65(1), 413-423.

トレイシー・メグ、ケスター・リン・サンフォード（2015）「母子相互作用：移行期アプローチによるろう児の発達の理解」マーシャーク, M.・スペンサー，P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック　デフ・スタディーズ　ろう者の研究・言語・教育』（pp. 342-364）明石書店

廣田栄子（2013）「乳幼児難聴の聴覚医学的問題 早期診断と早期療育における問題点」Audiology Japan（56）, 199-211.

松岡和美（2015）『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』くろしお出版

レーダーバーグ・エイミー、ビール- アルヴァレス・ジェニファー.（2015）「意味の表出：前言語コミュニケーションから語彙の形成まで」マーシャーク, M. ・スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック　デフ・スタディーズ　ろう者の研究・言語・教育』(pp. 438-467) 明石書店

脇中起余子（2013）.「『9歳の壁』を超えるために―生活言語から学習言語への移行を考える」北大路書房

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading.* Washington, DC: U. S. Department of Education.

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice, 20,* 50-57.

Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York: The Guilford Press.

Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 117-131.

Childers, J., & Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology, 38,* 967-978.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33,*

934-945.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S, (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology, 110,* 1458-1502.

Fernald, A. and Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol.3, pp. 3-19). New York: The Guilford Press.

Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Education, 27*(4), 6-9.

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviours and child outcomes. *Developmental Psychology, 44.* 1335-1353.

Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and language, 87*(3), 369-384.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 14,* 37-41.

Muter, V., & Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health, 14,* 37-41.

Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2003). Hearing status, language modality and young children's communicative and linguistic behavior. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(4), 422-437.

Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88,* 520-536.

Sylva, K. , Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blaychford, I., & Taggart, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 97-117). New York: The Guilford Press.

Voltera, V., Iverson, J., & Castrataro, M. (2006). The development of gesture in hearing and deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children.* (pp. 46-70). New York: OUP.

Washik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Identifying critical components of an effective preschool language and literacy coaching intervention. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 322-336). New York: The Guilford Press.

Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 81-104.