

## 手話を使用する健聴の母親と聴覚障害幼児の相互作用の分析

都 築 繁 幸 (愛知教育大学 障害児教育講座)  
(2007年10月31日受理)

### Analysis on Communication of Using Signs of Hearing Mother and Deaf Child Interaction

Shigeyuki TSUZUKI (Department of Special Education, Aichi University of Education)

**要約** 手話を使用する健聴の母親と聴覚障害幼児 (A児) の相互作用を分析した結果、指さしを手話単語と結びつき2語文を形成していたことや、その場がないものに対しても指さしで表現できるようになっていたことから、手話言語環境にある聴覚障害児と同じように発達していることが推測された。絵本場面において、母親の「指さし」が増加すると、A児の「指さし」も増加していたことは、A児が母親の指さしを目にする機会が増えたため、その影響でA児の指さしを使用する割合も増加したと考えられる。絵本場面における母親の働きかけが、聴覚障害の母親の絵本読み場面での働きかけに関する研究とよく似た結果がみられた。本研究で対象とした手話を使用する健聴の母親は、聴覚障害の母親が与えている手話言語環境に近い状況でA児に接しているものと思われた。

**Keywords:** 聴覚障害幼児 相互作用 手話

#### I. はじめに

健聴の母子間の相互交渉に関する研究は、音声を中心とするものがほとんどである。

聴覚障害のある母親-聴覚障害児間の相互交渉の研究では、母子間のコミュニケーション・モードは手話である。多くの手話の習得に関する研究は、いずれも両親とも聾であり、手話を日常的に使っている家庭に生まれた聾児を対象としている (鳥越, 1999)。

近年、聴覚障害をもつ健聴の母親が手話を学習し、自分の子どもに手話を介してコミュニケーションする場合も見られる。

本研究では、手話を学んだ健聴の母親と聴覚障害児との相互交渉の変化過程を分析することを目的とする。具体的には、母子の表出行動、聴覚障害児の指さし行動、健聴の母親-聴覚障害児間の発話の機能、健聴の母親-聴覚障害児間の発話の繰り返しの機能について検討する。

#### II. 方法

##### (1) 対象

健聴の母親1名、1歳半の聴覚障害幼児1名 (以下A児とする) である。両親はともに健聴者である。A児は、兄が聴覚障害児であったことから、生後半年で聴覚障害が発見された。A児の聴力レベルは120 dBある。A児に聴覚障害がみられると診断されてから母親は積極的に手話を導入し、口話と日本語対応手話、キュード・スピーチを併用している。6歳の聴覚障害の兄 (聾学校小学部1年に在籍) と4歳の健聴の兄がいる。

##### (2) 手続き

本児が1歳半より2ヶ月に1回の割合で訪問し、母子の人形遊び場面、絵本場面のビデオ収録を行った。カメラは子どもと母親の表情や身振りが鮮明に収録できる場所に位置した。人形遊びの道具は、人形 (女の子の人形、ハムスターのぬいぐるみ、うさぎの貯金箱)、コップ、スプーンを用意した。

以下、第1回は18ヶ月、第2回は20ヶ月、第3回は22ヶ月、第4回は24ヶ月と表記する。

##### (3) 分析

上記の手続きで録画された母親の発信状況と幼児の反応を文章化し、それに応じて手話、キューサイン、指さし、身振りを付記する。

##### (ア) 使用コミュニケーション・モード

コミュニケーション・モードは、表1に示されるもので単独で5つ、併用で9つに分類した。そのカウントの基準は以下のようなものである。①相手へ呼びかけたり、

表1 コミュニケーション・モード分析カテゴリー

単独	併用
手話	音声+手話
キューサイン	音声+キューサイン
指さし	音声+指さし
身ぶり	音声+身ぶり
口話	音声+手話+キューサイン
	音声+手話+指さし
	音声+手話+身ぶり
	音声+キューサイン+指さし
	音声+指さし+身ぶり
	音声+キューサイン+身ぶり

相手を見て表出したりするなど、文脈から相手に向けられた行為であるものをコミュニケーションとして扱う、②相手に向けられた発話が途切れるところまでを一文とする、③手話の認定は、手話・日本語大辞典（竹村，1999，廣済堂出版）にならい、それ以外のものを身ぶりとした、④キューサインの認定は、一文節の中に音韻として対応しているものとした。

(イ) 指さし行動

武井他（1981）が用いた分析カテゴリーを借用し、本研究の主旨に合うように一部修正し、作成した。

指さしの生起頻度は、1分間あたりの生起頻度で分析を行った。

指さしの形式は、指さしを指示対象との距離から4つの形式に分類する。①接触：指示対象の上においた指さし、②空間的指示：指示対象とは空間的に離れているが、指示対象は明白な指さし、③対象から離れた指示：対象物とは接触しているが、指示対象とは接触していないもの。④その他：指示行動の開始はみられるが、指示対象が明白でないものなどである。

指さしの比較機能は、次の4つのカテゴリーに分類した。①同一：複数の対象が、同一のカテゴリーに属することに注目した指さし、②分析：全体における部分に注目した指さし、③対比：対象間の対比的な特性に注目した指さし、④関連：対象間の機能的類似あるいは機能的関連に注目した指さしである。

指さしの自発・応答は、指さしを3つのレベルに分類した。①完全自発：先行する母親の行動に無関係に生じたもの、②不完全自発：母親の指示要求以外の何らかの行動（命名，説明，注意喚起など）をきっかけとして生じたもの、③応答：母親の、子どもによる指示行動を要求する行動（どれ？どっち？など）の直後に生じたもので内容の適否は問わないのである。

指さしに伴う発声の有無・種類は、次の3つのカテゴリーに分類した。①発生あり：指さしに伴った言語以外の発声、②発生なし：指さしのみ、③指さしを伴って、言語を述べるである。

(ウ) 発話の機能

太田（2002）が用いた分析カテゴリーを借用し、本

表2 発話の機能分析カテゴリー

カテゴリー	定義
行動要求	「ゆっくりね」「そっとね」など具体的な行動を求める
行動提案	「～しよう」「～したら」「どうぞ～」などの行動提案
説明要求	「だれ？」「どうしたの？」「なに？」など、命名や説明を求める
明確化要求	「ん？」「えっ？」など、先行する発話や行動の明確化を求め。
注意喚起	「わかる？」「ほら」「気をつけて」などの注意喚起
禁止・説明	「いけません」「やめなさい」「違うでしょう」「嫌だ」などの禁止や拒否
教示・説明	説明要求に対する答えを含む、教示や説明、報告、命名
内的表出	自分の感情の表出、相手に対する評価など
受容・了解	「そうね」「そうしよう」などの受容、了解やだめ
確認	教示・説明を受けて、模倣したり、実際に触ってみたりして、確認する
肯定的対応	働きかけを受けて、模倣、指さしなど、何らかの反応をすること
その他	上記のいずれにも該当しないもの、意味不明のもの

研究の主旨に合うように一部修正し、作成した。それを表2に示す。

(エ) 発話の繰り返しの機能

草薙他（1990）のものを使用した。コミュニケーション行動にみられた動作、発話の繰り返しのうち、発話による繰り返しを取り上げ、その繰り返し行動の種類とその機能を分析した。全く同一の発話表現の繰り返しでなくても、同一の機能を繰り返している発話を発話の繰り返しとして分析した。

Ⅲ. 結果

(1) 母子間のコミュニケーション・モード

① A児

人形遊び場面の第3回からごっこ遊びが始まり、「指さし」が「身振り」に置き換わった。「指さし」が減少し、「身振り」が増加した。

絵本場面では、絵本の中の絵を指し示すことが、指示代名詞の役割を果たすようになり、言語の機能を持ち始め、「指さし」が増加した。絵本の絵を表わすのに「手話」よりも表出しやすい「指さし」が、「手話」と置き換わった。

指さしが手話単語と結びつき2語文を形成していたことや、その場がないものに対しても指さしで表現できるようになったことから武居ら（1998）の両親聾児の様相と同じであることから、手話言語環境にある聾児と同様に発達していると思われる。

表3 A児コミュニケーション・モード出現率：1分間の平均(数/分)

	人形遊び場面				絵本場面				
	第1回	第2回	第3回	第4回	第1回	第2回	第3回	第4回	
単独	手話			0.2		0.7	0.4	0.2	0.5
	キューサイン								
	指さし	0.6	0.4	0.4			0.1		0.5
	身振り		0.2	2.6	1.6	0.3		0.6	0.1
	口話				0.4				0.1
併用	音声+手話	0.8	0.2				1.3	0.7	0.7
	音声+キュー								
	音声+指さし	1.6	1.4	0.2	1.2	1.2	1.2	2.8	1.9
	音声+身振り	0.4	0.4	0.4	0.4	0.7	0.6		0.2
	手話+キュー								
	音声+手話+指さし						0.1	0.1	0.4
	音声+手話+身振り								0.1
	音声+キュー+指さし								
	音声+指さし+身振り					0.3			
合計	3.4	2.6	3.8	3.6	3.2	3.7	4.5	4.7	

② 母親の場合

絵本場面で母親の「指さし」が増加すると、A児の「指さし」も増加していた。A児が母親の指さしを目にする機会が増え、その影響でA児の指さしを使用する割合も増加したと考えられる。

今回、絵本場面で母親の働きかけの中には、鳥越ら（1997）の母親の絵本読み場面での働きかけとよく似た働きかけがみられた。本研究の健聴の母親が、聾の母親が与えている手話言語環境に近い状況でA児に接していると推測される。

表4 母親コミュニケーション・モード出現率：1分間の平均(数/分)

	人形遊び場面				絵本場面				
	第1回	第2回	第3回	第4回	第1回	第2回	第3回	第4回	
単独	手話	0.2	0.2					0.1	
	キューサイン								
	指さし								
	身振り			1.0	0.2			0.2	
	口話	3.2	1.2	0.8	2.6	1.3	0.8	1.2	2.3
併用	音声+手話	6.8	8.4	7.4	4.4	11.7	6.9	7.5	4.9
	音声+キュー	0.6	0.4	0.2	0.4	0.1	0.1	0.3	1.2
	音声+指さし	0.8	0.2	0.2	0.6	0.7	1.3	1.9	1.2
	音声+身振り	0.8	1.6	2.6	1.6	0.5	1.1	1.4	1.9
	音声+手話+キュー	0.2	0.4	0.4	0.8		0.4	0.1	1.0
	音声+手話+指さし	1.0	1.6	1.0	1.6	0.9	3.3	1.5	1.9
	音声+手話+身振り				0.2			0.4	0.3
	音声+キュー+指さし	0.2	0.4	0.4			0.3	0.1	0.2
	音声+指さし+身振り						0.1	0.2	0.3
音声+キュー+身振り								0.1	
合計	13.8	14.4	14.0	12.4	15.2	14.3	14.8	15.4	

(2) 指さし行動

① 指さしの生起頻度

表5 指さしの1分間あたりの生起頻度

場面	回数	分析時間	指さしの生起頻度
人形遊び場面	第1回	5分	2.2 (11)
	第2回	5分	1.8 (9)
	第3回	5分	0.2 (1)
	第4回	5分	1.2 (6)
絵本場面	第1回	7分3分	1.6 (12)
	第2回	7分32分	1.5 (11)
	第3回	10分	2.9 (29)
	第4回	12分	6.8 (34)

( )内は指さしの回数

② 各場面における指さしの形式

表6 各場面における指さしの形式：1分間の平均(数/分)

	人形遊び場面				絵本場面			
	第1回	第2回	第3回	第4回	第1回	第2回	第3回	第4回
接触	2.0	0	0.2	0.2	0.3	1.1	2.3	2.8
空間的指示	0.2	1.8	0	1.0	0	0.3	0.6	0
対象から離れた指示	0	0	0	0	0.3	0	0	0
その他	0	0	0	0	1.1	0.1	0	0
合計	2.2	1.8	0.2	1.2	1.6	1.5	2.9	2.8

絵本場面で「接触」が高い割合で出現しており、武井他(1981)の健聴の母親と健聴児の母子相互作用の結果と一致していた。接触が増加した理由として、発達に伴い絵の微小部分を指示するようになり、絵本と接触して指さしを行うようになるからであろうと考えられる。

③ 各場面の比較機能

人形遊び場面の第1回で「同一」がみられた他は、比較機能の指さしは見られず、辰野他(1981)の結果と大きく異なる結果となった。

表7 各場面における指さしの比較機能：1分間の平均(数/分)

	人形遊び場面				絵本場面			
	第1回	第2回	第3回	第4回	第1回	第2回	第3回	第4回
同一	0.4	0	0	0	0	0	0	0
分析	0	0	0	0	0	0	0	0
対比	0	0	0	0	0	0	0	0
関連	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	0.4	0	0	0	0	0	0	0

④ 各場面における指さしの自発・応答

絵本場面において、「完全自発」は第1回で高い割合を示し、第2回、第3回で減少、そして、第4回で再び高い割合を示した。この結果は、辰野他(1981)らの健聴児のものとは一致した。これは、低月齢の完全自発の指さしの多くは、自己喚起能力をもち、相互作用を開始するものとはならないが、高月齢では、伝達対象を意識し、指さしを媒介として、相互作用を開始したためであると考えられる。「不完全自発」は、第1回では低い割合を示し、第2回、第3回で増加して高い割合を示し、第4回で再び減少した。これも辰野他(1981)のものとは一致した。「不完全自発」の減少は、A児が受け手・働き手の役割を獲得したためであると考えられる。

絵本場面での指さしの自発・応答では、武井他(1981)が健聴児に行った研究結果と一致した結果となった。

表8 各場面における指さしの自発・応答：1分間の平均(数/分)

	人形遊び場面				絵本場面			
	第1回	第2回	第3回	第4回	第1回	第2回	第3回	第4回
完全自発	0.8	1.2	0.2	0.2	0.9	0.1	0.6	1.8
不完全自発	1.0	0.4	0	1.0	0.5	0.9	2.0	0.7
応答	0.4	0.2	0	0	0.1	0.4	0.3	0.4
合計	2.2	1.8	0.2	1.2	1.6	1.5	2.9	2.9

⑤ 指さしに伴う発声の有無

人形遊び場面と絵本場面のいずれにおいても指さしに伴う「発声あり」の割合が高く、ほとんどの場合が「あー、うー」など、意味をもつものではなかった。これは、聴覚障害のために自分の発生のフィードバックがないためであると思われる(武居・鳥越・四日市, 1998)。母親は、A児に音声言語を入れるために、A児の発話を促していることなどから、今後、指さしに伴う発声は増加するかもしれない。

表9 指さしに伴う発声の有無、種類：1分間の平均(数/分)

	人形遊び場面				絵本場面			
	第1回	第2回	第3回	第4回	第1回	第2回	第3回	第4回
発声なし	0.6	0.4	0	0	0	0.1	0.1	0.6
発声あり	1.6	1.4	0.2	1.0	1.6	0.9	2.6	2.3
言語	0	0	0	0.2	0	0.4	0.2	0
合計	2.2	1.8	0.2	1.2	1.6	1.5	2.9	2.9

(3) 発話の機能分析

① A児の場合

辰野他(1984)の健聴児に行った研究を参考に本研究のA児をみると、第4回までにはほとんどのカテゴリー表出していることから、近い時期に、現段階でまだ出現していない「明確化要求」「禁止・拒否」「内的表出」を含め、全てのカテゴリーが出現すると考えられる。

また、絵本場面では、表出したカテゴリーが少なく、母親の模倣などの「確認」「肯定的対応」が多い。これは、人形遊び場面に比べて、絵本場面は言語により意図を伝えなければならず、A児の言語が未発

達な段階にあるためだと考えられる。

② 母親の場合

第3回でごっこ遊びが始まり、母親が遊びを進展させるような働きかけを行っているため「行動提案」が増加し、もの(玩具)に対する説明を求めることが少なくなったために「説明要求」が減少した。そして、母親が遊びを提案しているため「受容・了解」の割合が低い。子どもの動作や発話の変化により、母親の発話の機能にも変化がみられることがわかった。

表10 A児 発話の機能カテゴリー割合：1分間の平均(数/分)

	行動要求	行動提案	説明要求	明確化要求	注意喚起	禁止拒否	教示説明	内的表出	受容了解	確認	肯定的対応	その他	合計
人形遊び場面	第1回		0.2				2.4		0.2	0.4		0.2	3.4
	第2回	0.8			0.4		0.6			0.2	0.4	0.2	2.6
	第3回		0.8	0.2			1.6		0.6	0.2	0.4		4.0
	第4回		0.4				2.0		1.0	0.2			3.6
絵本場面	第1回				0.7	0.3	0.8		0.1	0.7	0.4	0.3	3.2
	第2回		0.3			0.3	0.4			1.5	1.1		3.6
	第3回						1.6		0.1	1.8	1.1		4.6
	第4回						3.1		0.6	0.3	0.5		4.5

表11 母親 発話の機能カテゴリー割合：1分間の平均(数/分)

	行動要求	行動提案	説明要求	明確化要求	注意喚起	禁止拒否	教示説明	内的表出	受容了解	確認	肯定的対応	その他	合計
人形遊び場面	第1回	0.2	1.4	0.2	0.6		6.4		0.4				9.2
	第2回		0.8	3.0		0.2	0.2	8.4		0.6		0.4	13.6
	第3回	0.6	1.8	0.6	0.6	0.4		7.8	0.6	0.4	0.4		13.2
	第4回		1.2	0.8	0.4	0.2		7.0	1.2	0.2			0.4
絵本場面	第1回	0.1	0.4	1.6		0.9	0.1	9.7	0.8	0.3			13.9
	第2回		0.5	1.2		0.3		8.9	0.4	1.6			12.9
	第3回		0.2	1.6	0.4	0.6		11.0		0.8			14.6
	第4回		0.3	1.9	0.1	0.1		8.7	0.2	1.3		0.1	12.7

(4) 発話の繰り返しの機能分析

(ア) 自発コミュニケーション行動

① A児

絵本場面に比べて、人形遊び場面では繰り返しが少なかった。これは、おもちゃの操作や身振りを用いることで、伝えたいことをお互いに理解できるため、同じことを繰り返す必要がないためだと考えられる。

② 母親

「質問」の繰り返しの出現について、A児は母親の質問の意味をとらえているが、応答するまでには発達が届いていないために、母親の質問に対してじっと見つめるという形で返しており、母親は質問を繰り返したと思われる。A児はやりとりを行うための準備段階に位置しているのではないかと考えられる。

(イ) 対応コミュニケーション行動

① A児

絵本場面に比べて人形遊び場面の出現は少なく、自発コミュニケーション行動と同様の理由が考えられる。しかし、その中でも、絵本場面では「肯定的対応(相手に関心をもって対応)」の繰り返しが第3回までを通してみられ、母親とA児が身振り表現を楽しんで何回か繰り返していることがわかった。

② 母親

人形遊び場面、絵本場面の第3回で「肯定的対応(相手に関心をもって対応)」, 絵本場面の第4回で

「中立的対応(叙述・陳述)」の繰り返しが多くみられた。母親がA児の表出した身振りや手話を、音声と併用して繰り返しており、A児の発話が母親に伝わっていることを理解させるために、大きく身振りや手話を繰り返し表出しているようであった。このような母親の働きかけを通して、子どもの言語発達や母子間のコミュニケーションが発達していくと考えられる。

IV. 考察

一般に、聴覚障害児が手話を習得する経路は3つあると考えられている(鳥越, 1999)。1つは両親が聴覚障害の場合である。聴覚障害児は生まれたときから豊富な手話環境にある。健聴児が回りにある音声言語を耳を通して自然に習得するように、聴覚障害児はまわりで語られている手話を見てそれを自然に習得すると考えられる。この経路で手話を習得できる聴覚障害児は全体のおよそ10%であると言われている。一方、大多数の聴覚障害児は健聴の両親のもとに生まれる。両親はまさか自分の子どもの耳が聞こえないとは思っておらず、手話を使用する成人聴覚障害者と接触する機会もほとんどない。このため、なんらかの教育的な援助を行わない限り、家庭での手話の習得は期待できない。このような聴覚障害児が通常、初めて手話と出会うのは、聾学校に入ってからである。聾学校で、聴覚障害家庭出身の聴覚障害児や聾学校ですでに手話を習得した年長の聴覚障害児と接触することにより、手話を学ぶのである。これが第2の経路である。そして、第3の経路が、成人後、第2言語として手話を習得する場合である。インテグレーションなどにより普通校で学び、他の聴覚障害児と出会うという経験も持たずに成長し、成人後、聴覚障害者社会との接触により初めて手話を習得するケースである。

この3つの経路を参考に、現在の日本における健聴の母親と聴覚障害児の相互交渉を扱った多くの研究をみても、音声を中心とするコミュニケーションがほとんどであり、手話を導入した研究はみられない。これは第2の経路にあてはまる。また、手話言語環境にある幼児についての研究の場合、両親は聴覚障害の家族であった。これは第1の経路にあてはまる。

本研究の場合、対象者は、健聴の母親と聴覚障害児である。健聴両親から生まれた聴覚障害児なので手話を獲得する経路から考えると、一般的には第2の経路にあてはまると考えられる。しかし、本研究の健聴の母親は、我が子に聴覚障害がみられると診断されてから積極的に手話を導入しているため、主とするコミュニケーション・モードが手話である。そして、使用されている手話は日本語対応手話である。このことをふまえて考えると、使用している手話は、日本語対応手話ではあるが、両親が聴覚障害である聴覚障害児に近い環境にあるといえる。そのため、手話を獲得する経路

表12 自発コミュニケーション行動上の発話の繰り返しの機能

		注意喚起				指示要求			肯定的働きかけ	否定的働きかけ			説明的働きかけ		質問		模範	その他		合計
		呼びかけ	挨拶	感動	関心の対象を示す	物の要求	行動の要求	行動の指標あるいは提唱	ほめる	行動の制止	否定	拒否	他者の行動や状況の説明	本人の行動や気持の言語化	情報を得るための質問	確認的な質問	行動の模範	機能の持たないもの	意味・内容の不明なもの	
人形遊び場面	A児	第1回											0.6							0.6
		第2回																		0
		第3回																		0
		第4回																		0
	母親	第1回	0.6										1.2			0.2				2.0
		第2回											1.4	0.2	0.6	0.4	0.2			2.8
		第3回	0.4					0.6					0.6	0.2	0.2					2.0
		第4回											0.2	0.4		0.4				1.0
絵本場面	A児	第1回			0.3															0.3
		第2回																		0
		第3回											0.2							0.2
		第4回																		0
	母親	第1回	1.3				1.3						2.1			0.3				2.6
		第2回						0.1					1.6	0.1			0.1			2.0
		第3回	0.1										1.7		0.3					2.1
		第4回						0.1					1.4			0.5				2.0

表13 対応コミュニケーション行動上の発話の繰り返しの機能

		肯定的対応		否定的対応		中立的対応				合計	
		指示・要求を受け入れる	相手に関心をもって対応	回避的行動	拒否的行動	叙述・陳述	質問	無応答	その他		
人形遊び場面	A児	第1回									0
		第2回									0
		第3回		0.2							0.2
		第4回	0.2	0.2							0.4
	母親	第1回		0.2			0.2				0.6
		第2回		0.2							0.2
		第3回	0.2	0.2			0.2	0.2			0.8
		第4回									0
絵本場面	A児	第1回	0.1	0.1							0.3
		第2回		0.3							0.3
		第3回		0.2							0.2
		第4回									0
	母親	第1回		0.4			0.1				0.5
		第2回		1.2							1.2
		第3回		0.6			0.1	0.1			0.8
		第4回					2.0				0

は第1の経路に近い状況だと考えられる。健聴の両親をもち、手話環境にある聴覚障害児の言語がどのように発達していくのか縦断的に追っていくことが本研究の大きな特徴の一つである。

本研究では、分析場面を人形遊び場面と絵本場面という2場面で設定し、分析を行っている。母子の相互交渉を場面ごとに比較し、それぞれの設定場面によってどのような傾向がみられるか検討する。

### (1) コミュニケーション・モード

健聴の両親と健聴児の乳幼児期の相互交渉について、特に、身ぶり動作、指さし、音声言語の発達について研究されている（辰野ら、1981；萩野ら、1983；武井ら、1984；高井ら、1996）。これらの研究は、健聴児の多語発話と音声優位体勢の確立との関係についてまとめている。この研究の中で高井・高井（1996）は、健聴の両親をもつ聴覚障害児についての研究（Golden-Meadow, 1993）にふれ、身ぶり動作は、子どもが自発的に作り出していくことで、音声言語と同じように構造のある文を形成することができ、この自発性を支えているのは、子どもたちの持つコミュニケーション欲求と外界の事象を表現することへの志向性の強さである、と述べている。

A児の場合、人形遊び場面において、単独の「身ぶり」が増加し、「音声+指さし」が減少していた。特に第3回の観察において、顕著に現れた。これは、第3回でごっこ遊びの開始がみられたためである。武居ら（1998）は、「多くの指さしを手話言語やジェスチャーに置き換えられたため、指さしの出現数が減少したのではないかと述べている。今回の事例においても単独での「身ぶり」の増加、そして、「音声+指さし」の減少は、ごっこ遊びが開始されたことにより、「音声+指さし」の多くが、「身ぶり」に置き換えられたために起こったと考えられる。

一方、絵本場面では、「音声+指さし」が増加している。これは、武居ら（1999）が「指さしは手話言語環境にある乳児の方が、量的にも質的にも豊富に指さしを用い、後の手話による初語の中でも指示代名詞として使用されるようになった」と述べているが、絵本の中の絵を指し示すことは、指さしが指示代名詞の役割を果たすようになり、言語としての機能をもち始めたために増加したものではないかと考えられる。そして、併用の「音声+手話」が減少しているのは、絵本の絵を表わす際、手話よりも表出しやすい指さしに置き換わり、言語としての機能を發揮しているために「手話」の出現数が減少したのではないかと考えられる。

絵本場面の第2回で「音声+手話+指さし」が表出し、その後第4回まで増加している。第2回では、絵本読みを行っている時に、保育園の話になり、母親が「Aちゃんも保育園に行くといいね。」と音声と手話を

併用して伝えると、A児は「保育園 指さし(外)」というように、手話で保育園を表現し、その直後、外を指さすという表現がみられた。また、第3回では、母親が絵本の中で泣いている動物を指さし、「エーン、エーンと泣いている」と手話と音声を併用して伝えると、A児は「泣く 指さし(絵本の中の動物)」というように、手話で「泣く」を表現し、絵を指さした。そして、第4回では、母親の「たぬきさんは何食べているの?」という質問に対し、A児は「指さし(絵本の絵) イチゴ」というように、絵本の絵を指さした後、手話でイチゴを表現した。武居ら（1998）の聴覚障害両親をもつ手話言語環境にある聴覚障害児の研究において「13ヶ月以降に表出された指さしは手話単語などと結びつき2語文を形成することもあった」と報告されている。A児も聴覚障害両親をもつ手話言語環境にある聴覚障害児と同じように発達しているものと推測される。また、「保育園 指さし(外)」というように、手話で保育園を表現し、その直後、外を指さす行動がみられた。この時の指さしは、家の外にある保育園を指さしたものであり、武居ら（1998）が報告しているように、その場にはないものに対しても指さして表現できるようになっている。

全体的に、音声を併用している割合が高いが、ほとんどの発声が「あー、うー」などであり、意味をもつものではなかった。このことは、武居ら（1998）の「母音様の発生が大半を占め、シラブルを構成した発生はほとんど観察されなかった」という報告と一致する。武居ら（1998）は「聴覚障害児は、聴児と同様に4、5ヶ月前後から発声をするが、聴覚障害ゆえに自分の発声のフィードバックがなく、その頻度は以後減少する。しかし、手話言語環境にある聴覚障害児の場合、手話言語入力が保障されているため、喃語のモダリティを音声から手話へスイッチし、手指喃語を表出することにより、手話による初語表出の準備をしている」と述べているが、A児の場合も今後、このまま手話のみを積極的に入れていくと音声の併用は減少していくことが考えられる。しかし、「口話」が人形遊び場面の第4回において高い割合でみられ、絵本場面でも増加している。これは、母親がA児に音声言語を入れるために、A児の発話を促す場面がみられたためである。このことから、今後、A児は手話だけでなく、手話と音声言語の併用が増加していくと考えられる。

絵本場面での母親の「音声+指さし」が第3回まで増加している。A児の絵本場面の「音声+指さし」も第3回まで増加している。武居ら（1999）は、手話言語環境にある聴覚障害児の指さしの使用が活発であるのは「聴覚障害の両親から子どもに対しての手話による話し掛けの際に指さしが頻繁に用いられ、対象児が指さしを目にする機会が多いため」とする。本

研究の場合も、母親が指さしを積極的に使用していることによって、A児が指さしを目にする機会が増えたため、その影響でA児の指さし使用する割合も増加したと考えられる。

また、絵本場面の母親の働きかけにおいて、鳥越ら(1998)が行った聴覚障害の母親の絵本読み場面に関する研究とよく似た働きかけがあった。「絵本の対話場面では通常の大人どうしの会話で用いられないような手話の形成がいくつかみられた。手話を産出する場所(手話空間)を絵本上や子どもの身体上に移して手話を産出。例。雨が降る(本の上で)(繰り返す)／(絵の雨を指でなぞる)。歩く(絵本の上で、絵の中のネコが歩いている方向に沿って指で実際に歩くしぐさ)。」このような働きかけは、本研究の母親にもよく似た働きかけがみられた。

このように母親の絵本読みでの働きかけやA児の指さし使用が増加したことが武居他(1999)の報告と類似していることから、今回の母親のA児への交渉は、聴覚障害両親が与えている手話言語環境に近い状況であるものと推測される。

しかし、その一方、第4回になると、人形遊び場面と絵本場面の両方で「口話」が増加し、全体的に「キュー」が増加している。これは、母親はA児に口形の読み取りを促すために、視覚モードを用いない場面やキューサインを多く用いている場面がみられたためである。母親がA児の音声言語の発達を促そうとしている様子が伺える。

## (2) 指さし行動

武井他(1981)が行った健聴の母親と健聴児の母子相互作用の研究では、「接触」は特に多く、13ヶ月からの全指さし行動の80%近くを占めており、24、30ヶ月ではさらに増加し90%を超えていた。今回の研究の場合でも、絵本場面の第2回(20ヶ月)、第3回(22ヶ月)で、接触が70~80%、第4回(24ヶ月)で100%という高い割合を占めている。

接触が増加した理由として、武井他(1981)は「指示対象が絵本全体である場合は、空間的に離れた指さしでも、十分に指示対象を特定できる。しかし、絵の微小部分を指示する場合は、接触して行うことが必要となってくる。」と報告している。本児の場合も、母親の指し示した絵本の中の登場人物を指し示していることから、あてはまると考えられる。

武井他(1981)が健聴児に対して行った研究では、「対象が同じカテゴリーに属することを示す『同一』の指さしは13、17ヶ月では、19%、15%とかなり多いが、21ヶ月では8%と減少、以後ほぼ7~8%で一定化する。13、17ヶ月での『同一』の指さしは20ヶ月前後の語彙の増加を準備するものであると思われる。また、語彙の習得のかなり進んだ21ヶ月では、対象の同一性より、対象間の他の関係に注目するようになる」と

考えられる。すなわち、全体に対する部分に注目した『分析』の指さしは13、17ヶ月では5~6%に過ぎないが、21ヶ月では12%と増加、また24ヶ月ではさらに増加して24%と非常に大きな割合を占めるようになる。また、対象間の対比的な特性を示す『対比』の指さしも、24ヶ月までは4%以下にすぎないが、30ヶ月では急増、12%となる。この時期の『対比』の指さしをみると、大きい-小さいといった1つの次元での対立語を伴う事例が多かった。そこで、このようなことばの上での対立の獲得が指さしの対比機能の成立と係わっている」と報告している。

本研究の場合、「同一」が人形遊び場面の第1回に出現した他は、比較機能の指さしはみられなかった。比較機能の指さしが出現しなかったのは、聴覚障害児の特徴なのかどうかは、今後、人数を増やして分析を行う必要がある。

武井他(1981)は、『「完全自発」の指さしは13ヶ月で88%と大きな割合を占めているが、17、21ヶ月では減少し、24、30ヶ月で再び増加していた。このことについて、「低月齢(13ヶ月)と高月齢(24、30ヶ月)の指さしが同じであることを意味するのではない。13ヶ月の完全自発の指さしと24、30ヶ月のそれとは、相手に対する働きかけの有無、強さなどに関してかなり違うことが予想される。すなわち、13ヶ月では、完全自発の指さしの多くは、自己喚起的性質をもち、相互作用を開始するものとはならない。24、30ヶ月になると、伝達対象を意識し、指さしを媒介として、相互作用を開始する。つまり母親に働きかけるようになる。』と述べている。本研究の絵本場面では、第1回(18ヶ月)で約60%だった「完全自発」の指さしが、第2回(20ヶ月)、第3回(22ヶ月)で減少し、その後、約60%と再び増加しており、武井他(1981)の研究と一致した。武井他(1981)が報告したように、A児は母親に働きかけるために指さしを用いていることがわかる。

絵本場面のA児の「不完全自発」は、増加しており、第1回で約30%だったのが、第3回では約70%となっている。「不完全自発」の指さしについて、武井他(1981)は、「その場の状況において適切なことがらを取りたて、母親との共通な相互作用文脈を作ることができることを示すが、また、相互作用の中の開始者(働きかけ手)、応答者(受け手)としての役割行動がまだ十分にできていないことも示すと考えられる」と述べている。本研究のA児の場合、第3回まで「不完全自発」の指さしが増加している。このことから、この時点ではまだ、相互作用の中の開始者(働きかけ手)、応答者(受け手)としての役割行動がまだ十分にできていないことを示していると思われる。また、武井他(1981)は、「不完全自発の指さしの増加は、母親との相互作用が盛んになされ、応答のみで

なく働き手としての役割取得の準備・練習がなされていることを示している。」と述べていることから、第3回までのA児はこの段階にいると思われる。武井他(1981)では、24、30ヶ月に不完全自発は減少しており、「受け手・働き手の役割を獲得されたと考える」としている。本研究では「不完全自発」は第4回(24ヶ月)で約20%に減少しており、武井他(1981)の結果と一致しており、A児は受け手・働き手の役割を獲得したことにより、不完全自発が減少したものと思われる。指さしの自発・応答では、武井他(1981)と一致した結果となった。

人形遊び場面においては、指さし行動の出現が少なく、第3回での指さし行動が1回のみとなったことや、また、「完全自発」と「不完全自発」の割合が増加・減少を繰り返していることなどから、今後、どのように変化していくのか、回を重ねてデータを蓄積していく必要があると思われる。

#### ⑤ 指さしに伴う発声の有無、種類

武井他(1981)の研究によると、健聴児の場合では、「13ヶ月では、指さしに伴う発声の90%以上が喃語・原初語である。しかし、この喃語・原初語は13から17ヶ月にかけて急激に減少、17ヶ月以降も減少を続け、30ヶ月ではほとんどみられなくなる。」という結果であった。しかし、本児の場合、人形遊び場面、絵本場面のどちらも、「発声あり」が高く、ほとんどの発声が「あー、うー」などであり、意味をもつものではなかった。使用コミュニケーション・モード分析のところで述べたように、武居他(1998)の「母音様の発生が大半を占め、シラブルを構成した発生はほとんど観察されなかった」という報告と一致している。

しかし、絵本場面の第2回と第3回で、わずかに言語がみられ、この時発声された言語は、「あお」「あれ」「これ」などであった。母親の使用している手話が、日本語対応手話のため、母親の反応や聴覚的な情報がわずかにでも影響したことにより、言語の表出もみられらのではないかとと思われる。また、第4回では、一字ずつ母親と発音を練習した後、指さしを伴って言語を発生している場面がみられ、母親がA児に音声言語を入れるために、A児の発話を促していることから今後、言語は増加すると考えられる。

### (3) 発話の機能分析

#### ① A児の場合

人形遊び場面、絵本場面の両方で「教示・説明」の割合が高い。これは、辰野他(1984)が健聴児に行った人形を用いた自由遊び場面の発話分析研究での「<教示・説明>はどの月齢でも最も多くの割合を占めている」という報告と一致する。また、辰野他(1984)では、「13ヶ月では<教示・説明><受容・了解><注意喚起>が多くみられる。そして、大きな割合を占めていた、<受容・了解>が17ヶ月以降

減少し、具体的行動を求める<行動要求><注意・喚起>が増加する。しかし、21ヶ月でそれらにかわって命名、説明を求める<説明要求>が増加、そして、新しく<明確化要求><内的表出>が加わり、24ヶ月で残りの<行動提案><禁止・拒否>も出現し、全てのカテゴリーが出そろった」という結果が示されている。本研究のA児の場合でも、人形遊び場面の第2回(20ヶ月)で、「行動要求」「注意・喚起」が出現し、その後第3回(22ヶ月)で「行動提案」「説明要求」がみられた点で一致する。一方で、「受容・了解」が増加したが、これは、第3回でごっこ遊びが始まり、母親の行動提案に対してA児が反応していることや、母親の働きかけにうなずいたり、受け入れたりしたためである。辰野他(1984)の研究を参考にすると、ほとんどのカテゴリーが第4回までに出そろったため、この後近い時期に、残りの「明確化要求」「禁止拒否」「内的表出」が出現すると思われる。

また、絵本場面では、表出したカテゴリーが少なく、「確認」「肯定的対応」が多い。これは、絵本場面で、母親の表出した手話の模倣が多くなったためである。武井他(1981)が「玩具を用いた遊び場面では、実際のおもちゃの操作や身ぶりにより、伝達対象(相手)に積極的に働きかけることができる。また、相手(母親)もそれを文脈を利用して理解して解釈しやすいのに対して、絵本場面の母子相互作用では実際に操作することや身ぶりにも限界があるので、言語によりその意図を明示しなければ相手に解釈されにくく、言語による働きかけを伴うことが必須である」と述べていることにあてはまる。絵本場面でのA児の表出したカテゴリーは人形遊び場面に比べると少ないが、母親の手話を模倣することによって、言語を吸収していると考えられる。また、絵本場面での「教示・説明」の増加は、母親が説明を求める「説明要求」に回答することが多くなったためだと思われる。

#### ② 母親の場合

辰野他(1984)が健聴児に行った研究において、母親の発話の機能は「9ヶ月までは相手の注意を促す<注意・喚起>が多い。しかし、13ヶ月以降は減少した。かわって具体的な行動を求める<行動要求>や命名や説明も求める<説明要求>が増加する。また、13ヶ月までは相手や自分の気持ちについての言及<内的表出>が多いが17ヶ月以降は減少している。そして、13ヶ月で増加する<行動要求>は24ヶ月以降減少傾向を示す。一方<説明要求>はさらに増加していく。この24ヶ月以降、相手の働きかけに応ずる<受容・了解>がやや増加傾向を示す。言語機能は全般に<教示・説明>が多くを占める。」とされている。

本研究の母親の場合、人形遊び場面、絵本場面の両方で「教示・説明」が多く表出しており、辰野他(1984)と一致している。また、「注意・喚起」も減



少傾向にあり、本児が母親との相互作用に集中してやりとりが行われていることがわかる。一方で、人形遊び場面での「説明要求」は減少し、「行動提案」が増加している点では、辰野他（1984）と異なる。これは、人形遊び場面の第3回（22ヶ月）でごっこ遊びが始まり、母親が遊びを発展させるような働きかけを行っているため、「行動提案」が増加し、物（玩具）に対する説明を求めることが少なくなったために「説明要求」が減少したのと思われる。そして、この時点では、まだ、母親が遊びを提案しているため、「受容・了解」の割合が低いと考えられる。子どもの動作や発話の変化により、母親の発話の機能にも変化がみられることがわかった。

### （5）発話の繰り返しの機能分析

#### （1）自発コミュニケーション行動

##### ① A児の場合

絵本場面に比べて、人形遊び場面では繰り返しが少ない。これは、発話の機能分析でも考察したように、人形遊び場面では、実際のおもちゃの操作や身ぶりにより、母親に積極的に働きかけることができ、また、母親も子どもの働きかけと文脈を利用して理解して解釈しやすいということが関係していると思われる。おもちゃの操作や身ぶりをを用いることで、伝えたいことをお互いに理解できるため、同じことを繰り返す必要がないためではないかと考えられる。

##### ② 母親の場合

人形遊び場面、絵本場面の両方で「説明的働きかけ」の繰り返しが多く出現している。草薙他（1990）の行った発話の繰り返し行動の研究では、「母親の1回目の発話の時、A児はまだ母親の発話の意図を理解できないため、無視する形で反応を返している。」と述べられているが、母親は発話を繰り返していると考えられる。また、A児が対象物に注目しており、母親の顔や手話を見ていないため、母親が発話を繰り返したと考えられる場面もあった。

また、「質問」の繰り返しでは、母親はA児に「これ何？」と質問を行っており、A児は質問を受けて母親の顔をじっと見つめて黙っていると、母親が2回目の「これ何？」という質問を行うということが何度かあった。これは、A児は母親の質問の意味を捉えているが、応答するまでには発達が達していないように思われた。A児はやりとりを行うための準備段階に位置するのではないかと考えられる。

#### （2）応答コミュニケーション行動

##### ① A児の場合

人形遊び場面では、対応コミュニケーションの「肯定的対応」の繰り返しが第3回、第4回でみられただけであった。人形遊び場面においては、自発コミュニケーションでも繰り返しが少なかったため、対応コミュニケーションにおいても、自発コミュニケーション

と同様の理由が考えられる。

絵本場面では、「肯定的対応（相手に関心をもって対応）」の繰り返しが第3回までを通してみられた。これは、母親が絵本の状況を身ぶりをを用いて説明したのを、A児が模倣したという状況であり、母親とA児はこの身ぶり表現を楽しんで、何回か繰り返しているようだった。

##### ② 母親の場合

第3回まで、人形遊び場面、絵本場面の両方で、「肯定的対応（相手に関心をもって対応）」、絵本場面の第4回で「中立的対応（叙述・陳述）」の繰り返しが多くみられた。これは、母親がA児の表出した身ぶりや手話を、音声を用いて繰り返しているという状況であった。A児の発話に対して、母親は伝わっていることをA児に理解させるために、大きく身ぶりや手話を繰り返し表出しているようであった。このような母親の働きかけを通して、A児の言語の発達や母子間のコミュニケーションが発達していくと思われる。

草薙他（1990）の行った発話の繰り返し行動の研究において、「肯定的対応」と「中立的対応」での繰り返しがみられたが、「否定的対応」はみられなかった。本研究でも、「肯定的対応」と「中立的対応」での繰り返しがみられたが、「否定的対応」はみられなかったため、草薙他（1990）が述べた「母親のコミュニケーションにおける受容的態度がうかがえる」ことがあてはまると考えられる。

## V. おわりに

本児が1歳半より約10ヶ月にわたって追跡を試みた。健聴の母親が手話を用いるコミュニケーション状況は、聴覚障害の母親が手話を用いている環境に近いと考えられるが、3歳以降も更に検討していく必要がある。

## VI. 主要引用文献

- 1) 武井澄江他（1981）生後2年間の伝達行動における対人・対物行動の発達 教育心理学研究, 29 (2), 18-28.
- 2) 鳥越隆士他（1997）手話でいかに会話が進行するか 手話学研究, 14 (1), 13-20.
- 3) 鳥越隆士（1999）ろう教育における手話の導入 兵庫教育大学研究紀要, 19 (1), 163-171.