

聴覚障害のある重複障害児の 行動観察手法による聴覚評価について －知的障害を伴う人工内耳装用幼児の観察から－

庄司 和史* 松本 末男**

重複障害児の聴覚評価の検討を目的に、養護学校幼稚部に在籍する人工内耳を装用している知的障害幼児の観察を行った。収集したエピソードの分析から継続した観察による評価が必要であること、対象児の障害の特性を把握し聴覚以外の側面と関連づけながら聴覚を評価することが必要であること、そのため、関連する専門的観点を有するチームアプローチが必要で、チームの中で評価が展開される必要があること等が考察された。また、重複障害児の発達評価および指導計画作成に際しては、様々な障害領域の統合が有効であることが示唆された。

キー・ワード：聴覚障害 重複障害 聴覚アセスメント 行動観察 聴覚活用

1. 問題の所在

我が国においては、現在、子どもの先天性の聴覚障害は、半数以上が新生児期のスクリーニングによって発見され、療育へつなげられる体制の整備が進んでいる。それに伴って、聾学校等では0歳段階からの教育相談が増加しているが、聴覚障害以外の障害がある乳幼児も早期から聾学校等の教育相談に訪れるようになってきているという現状が報告されている（庄司・宍戸・青山・林・吉野,2002）。

一方、特殊教育から特別支援教育体制への移行は、従来障害児教育の対象と考えられてきた障害児だけではなく、支援ニーズをもつ子どもすべてを対象とするという理念に基づいており、この中には、学習障害（LD）等の軽度発達障害だけではなく、重度の重複障害児に対する個別支援計画に基づいた教育の展開も課題となっていることは言うまでもないことである。

重複障害教育について、厚生労働省（2006）は、「障害者白書」で、盲・聾・養護学校重複障害学級設置が全国の障害児学校全体の50%ほどであることを示している。この中の聾学校の設置率をみると、小・中学部で25.6%、高等部で15.4%にとどまっており、他の障害領域に比べて低いことが示されている。これらの数値だけでそれぞれの学校種の重複障害教育への対応の状態を評価することはできないが、聾学校は、他の障害の学校に比べて全体的な取り組みは不十分である可能性は指摘することはできるだろう。

鷺尾（1997）は、知的障害児や肢体不自由児の中に聴

覚障害を併せ持つケースが多いことを示し、重複障害児の聴力検査方法や聴覚障害の実態、聴覚補償方法を検討した。この中で、重複障害児の聴力検査については、ABR（聴性脳幹反応）等の他覚検査を定期的に行うことと、他覚検査と併せてBOA（聴性行動反応聴力検査）やCOR（条件詮索聴力検査）等の行動観察的方法の聴力検査を組み合わせる必要があることを述べている。また、ダウン症児の早期補聴器装用によって聴覚反応や言語行動が変化することを示し、重複障害児に対する聴覚補償の意義を明らかにしている。

また、内山（2005）は、聴覚障害を伴う重複障害児の指導について、早期から補聴器を装用し適切な療育を開始することが重要であること、単一の聴覚障害よりも療育成果があらわれるまでに時間が要すること、聴能言語訓練は基本的には単一の聴覚障害の方法と同様であること、しかし聴覚障害と他の障害がどのように問題行動の形成に関連しているかを考慮することが必要であること、個々の事例の発達・行動特徴に応じて課題を工夫する必要があること等を述べ、療育効果をあげるためには担当者の長年の指導経験が必要であり、安定した療育体制の中での継続した支援の重要性を示唆している。

一般に、教育現場で行われる聴覚アセスメントは、単に診断そのものを目的に行われたり、補聴器適合や教室内の音響的環境の整備といった物理的な対応をするためだけに行われるのではなく、教育方法の選択、指導計画の作成に関する情報として活用することを目的として行われる必要がある。

* 筑波大学特別支援教育研究センター ** 筑波大学附属聾学校

富澤（2004）は、乳幼児の補聴器適合手順における聴覚アセスメントの段階について、ABR（聴性脳幹反応）といった病院で行われる医学的手法による検査結果と学校や療育機関で行われるBOA（聴性行動反応聴力検査）、COR（条件聴索反応聴力検査）といった行動観察的手法による検査結果との整合性をとることが重要であると述べている。また、庄司（2005, 2006）は、乳幼児段階の補聴器使用について検討し、この中で保護者の記録の分析を行ったところ、乳幼児段階の聴覚活用においては、音に対する反応の変化と発声の変化を観察して評価することが重要で、これらの変化は共に量的側面から質的側面へと変化する方向性があり、聴力レベルや障害発見時期によって変化に要する期間や具体的内容は異なるものの、この方向性自体は同様であることを示し、さらに保護者による日常観察による情報を得ることが聴覚活用の評価に際して有効であると述べた。

これらからは、聴覚障害乳児の聴覚アセスメントにおいては、諸検査を行うことによって数値化したデータを得ることと日常の様子を観察することによって得られるエピソードを蓄積する方法が重要であることが示唆されており、このことは、重複障害児の聴覚評価においても基本的な方法として重視される必要があると考えられる。

近年、ほとんどの聾学校では0歳代からの教育相談が行われており、そこでは行動観察的方法による聴覚アセスメントや補聴器装用を主とした聴覚補償支援が展開されている。これらは聾学校の専門性として実績を蓄えてきている。このような専門性は、従来聾学校が対象としてきた聴覚障害児だけではなく、様々な教育の場面においても活用されることが期待されており、ここには当然重複障害児に対する聴覚アセスメントや指導にかかわる様々な課題に対しても展開される必要があると考えることができる。

今回、筑波大学特別支援教育研究センターが推進する連携研究で、知的障害養護学校幼稚部に在籍する難聴幼児への教育的支援に関わることができた。この事例を下に、とくに聴覚評価について考察する。

2. 研究の目的

聴覚障害のある重複障害幼児の聴覚活用の発達に他に障害のない聴覚障害乳幼児の発達の様子を参考にして評価ができるか検討する。

3. 研究の方法

本研究は、以下の事例を通して行うものとする。

(1) 事例概要

対象児は、筑波大学附属大塚養護学校（現筑波大学附属大塚特別支援学校、以下、大塚養護学校）幼稚部に在籍する聴覚障害を伴う知的障害児である。

対象児は先天性聴覚障害を有し、満1歳で聴覚障害が診断された。早期から難聴幼児通園施設に通園している。その後知的障害と自閉症が明らかになったが、満3歳で人工内耳手術を受けた。平成17年4月に大塚養護学校幼稚部に入学し、聴覚的なフォローおよび個別的な指導を当初からの上記の通園機関で受け、総合的な教育を大塚養護学校で受けることとなった。また、本事例は、大塚養護学校入学当初より、聴覚障害を伴う知的障害幼児の実践的研究として筑波大学特別支援教育研究センターの連携研究の対象となり、大塚養護学校や筑波大学附属聾学校（現筑波大学附属聴覚特別支援学校、以下、附属聾学校）との連携の中で教育方法の研究的開発を目指すこととなり、入学1年目の連携研究内容については原田（2006）が報告済みである。

(2) 方法

幼稚部において展開される保育活動の観察から聴性行動反応のエピソードを収集し、それぞれについて多面的な考察を行う。エピソード収集については、特別な場面設定は行わず、自由遊びや着替え、朝の会といった学校で展開される通常の活動の中で観察することとする。観察者は、聾学校幼稚部および乳幼児の指導経験が長い聾学校教員とし、週に1度午前中の活動について時折自由遊びの保育活動に参加しながら気がついたことを後でメモするという形で収集することとした。また、メモを補完するために月に1度程度VTRによって撮影を行った。

なお、この報告の事例は、前掲した本誌の高橋他の報告事例と同一であり、基本データは、共有している。本対象児の聴力（オーディオグラム）等は前掲を参照していただきたい。

4. 結果

観察は、およそ週に1回行ったが、このうち、本研究の目的に該当するエピソードとして、8つを取り上げる。概要について、表1に示す。

表1 収集したエピソードの概要

番号	時期（月）	場面	エピソードの概要
1	4月	帰りの会	朝の会や帰りの会などには落ち着いて参加できない。お茶を飲みたがり、席から離れることがしばしばあり、「お返事ハイ」の活動に参加する様子はなかなか見られない。帰りの会もほぼ同様だが、最後に歌われる「帰りの歌」では、歌が始まるとそわそわし、母親が迎えに来る外を何度も見るようになる。「帰りの歌」以外の歌にはあまり興味がなく、動き回ることが多い。
2	5月	自由遊び場面	本児は、耳かけ形補聴器の形状をした人工内耳のマイクロフォンを固定するイヤモード（耳栓）の装着を嫌がる。このため、データの送信部であるマグネット部分だけが頭部に付き、このマグネットによってマイクロフォンがぶら下がっている状態となることが多い。自由遊びの場面では動きによってときどきマグネットが外れるが、本児は外れたことにすぐに気がつき、自分でマグネットを頭につけ直していた。
3	6月	自由遊び場面（人工内耳プロセッサの電池交換時）	毎日昼頃、人工内耳プロセッサのバッテリー（単三電池）を交換する必要がある。交換は担任の教員がプロセッサのスイッチをOFFにし、蓋を開いて行うが、この様子にとくに興味を持っているようなことはなく、その時やっている好きな遊びを中断しない。しかし、電池を交換しスイッチをONにすると確かめるように声を出す様子が見られた。
4	6月	帰りの会	朝の会や帰りの会では様々な歌が歌われる。エピソード1で述べたように、対象児は朝の会や帰りの会時は、やや落ち着きがなく動き回ることが多いが、教師がそばに付き添うと短時間であるが徐々に座っているようになってきた。前で全体をリードする教師の声やピアノ伴奏（前奏）に対して聴覚的に反応を示すことはほとんど見られないが、この日、付き添っていた教師が対象児を膝の上に抱き上げ、「手をたたきましょう」の曲に合わせて歌ったところ、合わせるようにかん高い声を出し始めた。
5	9月	自由遊び時の片付けの場面	担当の教師とトランポリンをしていたが、片付けの時間になったので教師が伝えたところトランポリンを続けたがった。教師が「あと10回ね」と言い、向かい合って両手をつなぎ、「イチ、ニ、サン・・・」と口だけで唱えながら跳ぶと、ちょうど10回で自分でトランポリンを降りていった。
6	9月	全般の場面	人工内耳の反対側の補聴器が耳かけ形補聴器になり身軽になった。また人工内耳側の耳かけ形マイクロフォンが固定され安定した。このためか、以前は自由遊び場面で自分の意に沿わないことがあると、補聴器や人工内耳を外して投げてしまうことも多く見られたが、こういった行動が一日の活動全般を通してみられなくなった。
7	10月	（朝のしたく後）自由遊びのはじめの場面	3mほどの距離で、後ろから「〇〇ちゃん、おはよう」と声をかけるとすぐに振り向いた。
8	11月	文化祭の発表	学校行事である文化祭の発表会の幼稚部の演目の中で、太鼓の音に合わせて5つのフープを順に跳ぶことができた。ステージの上だったので、緊張気味だったが、最後まで音に集中しながら跳ぶことができた。

5. 考察

(1) 各エピソードについて

【エピソード1】

以前から、次の活動への展開に見通しが持て、その活動が興味深い場合（プール遊びの前など）、積極的に活動に参加する傾向があったとされる。聴覚活用の面からは、本児が次の展開に対する見通しを持ち、意欲的に活動に参加している場合に、聴性反応や発声が多くなっていると考えられる。このような場合、単に音楽が聞こえるというだけをとらえるのではなく、聴覚活用能力とし

て、次の3点について評価できる。

①聞こえた音が音楽であることが分かっている

②曲の違いが分かっている

③聞こえた曲から次の行動を推測することができる

また、別の場面で教師が母親のカード（写真）を見せると視線を玄関の方に向けるといった行動も見られたが、この「帰りの歌」については、歌を聴きながらキョロキョロする様子が見られ、音楽が鳴り続けていること、終わりがあること（まだ終わらないこと）を意識し、時間的な情報として音楽をとらえていることも推察された。

【エピソード2】

人工内耳のマイクは耳かけ形補聴器の形をしているが、子どもの場合、耳に合ったイヤモールド（耳栓）を作成し、できるだけ安定した装着をさせるようにする。しかし、乳幼児が補聴器装着開始直後、違和感を持ち補聴器を外したがるのと同様に、本児も人工内耳のマイクロフォンに対して違和感を感じている可能性がある。マグネットが外れたことについての本児の気づきは、音が聞こえなくなったという聴覚的なものか、外れたという触覚的なものかは、この行動だけでは判断できないが、耳かけ形のマイクを装着することに対して違和感があるにもかかわらず、マグネットを装着することについては許容しているという状態は、装着時と非装着時の違いを単に触覚的な面だけではなく聴覚的に感じていると考えることができる。本児の人工内耳手術は満3歳だが、補聴器装着開始は満1歳で、術時には補聴器はすでに習慣化しており、これが人工内耳の装着習慣へも影響していると考えられる。

【エピソード3】

乳幼児とくに0歳代の聴性行動反応は、例えば、同じ種類の音に対して同じ反応をしないことが多い、再現性が得られにくい、反応する音圧レベルが一定ではない、といった特徴があるため、聴力閾値の把握に苦慮するだけではなく、聴覚活用の発達の評価に担当者の経験や時間を要することになる。一般に6～7ヶ月以降の反復性喃語は、自覚的ではなくても自声のフィードバックが可能であれば発生する。このため乳児段階で聴性行動が明確に見られない高度難聴の聴覚活用評価は、発声の状態にも着目する必要があるとされる。本エピソードの電池交換後スイッチを入れると確かめるように声を出すといった行動は、意識して自覚的に発声しているのではなく無意識の発声である可能性は高いが、聴覚が人工内耳によって活用されていることを示していると言える。

【エピソード4】

観察開始当初から楽器音に対する聴性行動反応には期待もったが、それほど顕著な反応を示さなかった。原田（2006）は、1年目の個別指導中にホイッスルやタンバリンを鳴らすと音源を探そうとする行動を紹介しているが、これは、これらの楽器音が確実に聴覚的に入っていること、聞こえた音が新しい活動の展開を期待させる音ととらえられていることを示していると考えられる。これに対して、例えば、朝の会や帰りの会で弾かれるピアノの前奏は、本児にとっては当然の音であり、

また自分が集中している遊びや興味のある事柄と無関係に鳴る音については、無視するようになっていくと考えることができる。聴覚障害乳幼児においても、補聴器装着開始後1年以上経つと単に音が聞こえたことに対しての反応から音の意味に対しての反応が増えてくることが明らかになっている。これは聴覚障害の程度にかかわらずほぼ見られる変化で、量的側面から質的側面への変化として観察される（庄司,2005;庄司,2006）。また、これは、聴覚障害が重度になるほど、環境音よりも音楽に対しての反応が早く現れる傾向がある。本児の「手をたたきましょう」の曲に対する反応は、音楽に対する反応としてとらえることができ、この面でも、聴覚障害乳児の聴覚活用の発達と同様に考えることができる。また、声質がかん高い声だったことについては、普段自然に出している声質と異なっていることであり、歌を意識していること、意識的に声を出そうとしていることが伺え、単なる体を揺らすといった反応よりも能動的だと言える。なお、この側面の変化について、担当教師が膝の上で抱いていたということも無視できず、担当教師と対象児の探偵した人間関係がベースになっていることは言うまでもない。

【エピソード5】

数唱の聞き取りは、聴覚障害児の聴能評価法として活用される。例えば、JANT（日本語数唱聴取検査）は連続数唱の数かぞえ検査の途中に、数唱単語個々の聞き分け必要な手順を紛れ込ませたときの被検者の反応を見る検査法で、個々の聴能レベルが語の音韻情報を聴取する分節的レベルか、それとも語の韻律的情報を聴取する超分節的レベルかを評価するものである（大沼,1997）。対象児の場合、数の理解は、3つくらいの数について具体物を使ったマッチングができるが、数唱の概念があるとは考えにくい。したがって、このエピソードは、1から順に唱えられる数を聴いて終わりが分かったというよりも、教師の声の抑揚やリズム、「9～10」に涉るときの手をつないだ教師の体の動き等を総合して受け止めているのではないかと考えられる。したがって、このエピソードを通して評価できるのは、まず、教師に「おしまい」と伝えられていることが分かり、「跳ぶことが許された」ということが分かり、「もう少し」（あと10回）跳ぶと「おしまい」であることが分かったということで、教師とのやりとりを通して行動調整ができたという行動面である。このことがもっとも重要で、聴覚活用の側面から考えると単に相手が跳びながら声を出していることが分

かり、あるタイミングで声が終わることが分かるということに過ぎないとも言える。しかし、聴覚活用は、常に子どもの生活や行動と結びついているからこそ意義があると言え、このエピソードからは、聴覚活用を過大に評価することはできないが、行動と結びついているという面では、質的な変化が高まってきていると考えられる。

【エピソード6】

乳幼児期の補聴器装用でもっとも問題が大きいのは補聴器の耳からの脱落である。これは、イヤモールドによって固定することで改善を試みるが、乳幼児段階は耳介が柔らかいこと、成長と共に耳の形が変わること（大きくなること）等から、イヤモールドが合わなくなることが多い。また、補聴器装用開始直後から補聴器に対する意識が形成されるが、装用する本人の違和感の他、両親の補聴器に対する意識との関連が大きいとされる（庄司,2006）。本児の場合、満5歳を過ぎているが発達的には2～3歳児の段階であることを想定することができ、補聴器装用が安定する段階ということもできる。この変化については、反対側の補聴器が耳かけ形になったことで違和感が解消されたことも大きいと考えられるが、この時期、もっとも重要視されていた行動の問題への指導が効果をもたらしたということが大きいと考えられる。

【エピソード7】

このエピソードでは、単に音が入ったことで振り向いたというのではなく、自分の名前が呼ばれたと分かっている様子が見られた。また、呼んだ人物が、いつもそばにいる人間ではないことも分かったように感じられた。

本児は、環境の変化には非常に敏感であるが、4月以降の観察では音や音声に対しては極端な感性が感じられなかった。前述したように、原田（2006）は、個別指導時に玩具や楽器の音を意図的に鳴らし、聴性行動反応を観察し、本児の聴覚活用の可能性を言及している。今回は、音素材を取り立てて用意せず生活の中で必然的に鳴る音や音声に対しての反応を観察したため、活動の流れの中で鳴る楽器音、声、玩具等がぶつかる音等々への反応はあまり観察されなかった。自由遊び中の呼びかけについても、それまで何度も行っていたが安定した反応は見られなかった。この日は、本児が登校したときには筆者がいなかったため、本児にとっては呼びかけられることで、筆者が来たことを知ったと考えられる。活動の中で鳴っている様々な音や音声については本児の予測の範囲内にあるため、いちいち反応せず、予測外の音については、敏感に反応し、蓄積している経験から意味を特

定しようとしてしているようである。

【エピソード8】

太鼓に合わせてフープを一つずつ跳ぶという課題は、聴覚障害乳幼児では主に2歳児の指導場面でよく行われる。この課題をクリアするために必要な力はとくに次の3点である。

- ①ON（太鼓が鳴る等）によって動作を開始する。
- ②OFF（太鼓が鳴らないとき等）は動作を止める。
- ③開始から終了までの運動の予測ができ目的をもって行動を調整できる。

重複障害のない聴覚障害乳幼児でもこれらの一つずつ段階を経てこの課題をクリアする。聴覚障害の場合、聴覚的な合図と対応する動作を結びつけることが困難な場合があり、視覚的な手がかりを使用しながら練習を繰り返す、徐々に課題を達成することも多い。通常、重複障害のない聴覚障害児は、2～3歳代でこの課題が達成される。なお、この課題は、言語聴覚的な指導ではかなり一般的な課題であるため、人工内耳のマッピング等で通所している機関で、同様の訓練を、継続的、段階的に受けていることも考えられ、この学習経験が作用していることも考えられる。また、このような音遊びには段階的に情報の時間的要素をとらえ処理する力を伸ばすことにつながるため、このような継続的な聴覚学習を行うことは、重複障害児にとっても効果が期待できると言える。

（2）エピソードの聴覚活用評価について

Friedrich（1985）は、重複障害児に適用される聴力検査方法の選択や反応状況の観察においては、基本的には発達年齢が関与するとした。そこで、今回収集した事例について、聴覚障害乳幼児の聴覚活用に関する先行文献（金山,2002; 庄司,2005）をもとに考察を加え、評価の妥当性について検討する。

金山（2002）は、乳幼児期の聴能発達の傾向を次の4つの時期に分け具体的項目を挙げている。

- ①第1期（乳幼児期）生後6ヶ月～1歳5ヶ月
- ②第2期（幼児前期）1歳6ヶ月～2歳11ヶ月
- ③第3期（幼児中期）3歳～4歳11ヶ月
- ④第4期（幼児後期）5歳～6歳11ヶ月

また、庄司（2005）は、0歳段階からの聴覚障害乳幼児の補聴器装用支援について総合的に述べたが、今回、この中から保護者の観察記録から得られたデータを基に聴覚活用の発達的变化として表1のようにまとめた。

前述した8つのエピソードについて、これらの金山（2002）の各期と表2の各段階を対照させたものを表3に

表2 保護者の観察から得られた聴覚障害乳児（0歳段階）の聴覚活用の発達的变化の概要
～ 庄司(2005)に示された保護者の観察データから ～

	段階	発声の変化	音への反応の変化	補聴器に対する態度の変化	
子どもの成長 ↓	量的な変化	0	補聴器をつけてもつけなくても変化がない	補聴器を意識しない	
		1	補聴器をつけると発声が増える	大きな音にビクッとする	補聴器が手に触れると引っ張って外そうとする 母親の視線が補聴器に向けられていることが分かり、自分も触ろうとする
		2	補聴器をつけたとたん声を出し始める	補聴器をつけているときとつけていないときでは表情が異なるようになる	補聴器を外して口に入れようとする
		3	声が大きくなる	音楽が聞こえると体を揺らす 歓声、泣き声、笑い声等、人の感情が関係する声によく反応する	補聴器をつけるとき、嫌がって抵抗するが、つけてしまえば少しの時間継続してつけていられる
	質的な変化	4	声に抑揚が付く いろいろな声を出す	大きな声で呼びかけると振り向く 音が聞こえると音源を探すように キョロキョロとする	補聴器を手にする自分から耳にもっていく 補聴器をつけようとするとしどしている
		5	反復性の喃語が出現する 体の動きに応じてリズムカラルに声が出る	音が聞こえると行動を起こす（例： 救急車の音がすると外を見る、 電話の着信音が鳴ると電話や母親を見る等）	ときどき補聴器を嫌がり自分で外すが、またつけ直すと継続してつけていられる
		6	指さしなどの動作に声に伴う 呼ぶときに声を出す	音楽に合わせて振り付けの動作をする	補聴器をほとんど一日中つけていられる 補聴器を外すのを嫌がり、外すと不安がって母親のそばを離れなくなったりする。
		7	話しかけられた言葉を模倣しようとする	自分の名前や身近な言葉がわかり、呼ばれたり言われたりすると正しく応える	補聴器が耳から外れかけると自分で直したり母親などに要求したりする
8	簡単な言葉を発声する	聞こえた音や言葉が何か分からないとき、母親の顔を伺ったり「なに？」と訊いたりする	補聴器が聞こえなくなると電池が切れた等と母親に教える		

表3 対照表

エピソード	金山(2002)に示されている期と対応する内容		表2に示される段階
1	第2期 第3期	日常生活習慣の中で繰り返される音の意味が分かってくる。 よく知っている遊戯の音楽に気づき、イメージを動作で表現する。 音を合図にして生活する態度がつく。	第5段階
2	第2期	イヤモードがはずれると自分で入れようとする。	第7段階
3	第2期	補聴器をつけたとたんに、きこえを確かめるように声を出す。	第4段階
4	第3期	簡単な歌を、声を合わせて一緒に歌おうとする。	第4段階
5	第2期 第3期	場面状況によって、聴覚情報のみで意味を理解する。 日常的事ことばの理解が始まり、理解語が増える。 日常生活、幼児集団などの場面状況の中で、ことばを聞こうとする態度がついてくる。	第5段階 第7段階
6	第2期	一日中補聴器を付けるようになり、補聴器をはずされるのをいやがる。	第6段階
7	第3期 第4期	聞こえる音でも、関心のない音には振り向かない。 男の人・女の人声や、家族、先生、友達など、聞きなれた人の声を聞きわける。	第7段階
8	第3期	簡単なルールによる音遊びを楽しむ。	該当なし

示す。

表3からは、金山（2002）が示した聴覚活用の発達を基にとらえると、第2期から第4期に該当する発達の変化が観察されたと言える。年齢的には1歳6ヶ月から6歳11ヶ月までと広い範囲にわたっている。エピソード7および8については第3期と第4期に該当すると考えられ、エピソードを収集した4月から11月までの8ヶ月間の終盤に比較的高度な変化に該当するエピソードが観察されている。このことから、この期間においては、聴覚活用の緩やかな発達が見られたと考えられる。

また、表2の段階も第2段階から第7段階までと広範囲に該当しているが、エピソード3の「確かめるように声を出す」というエピソードは、表2の第2段階の「補聴器をつけたとたん声を出し始める」も該当させたが、これは全体的な発声の量的側面を述べていると考えられるため、むしろ第4段階の「いろいろな声を出す」という質的な変化を当てはめた方が適当だと考えた。エピソード8は、音を条件とした遊びの展開であり、乳児段階の観察データがもととなっている表2には該当しないと判断した。全体的には、観察された8つのエピソードとも、質的な変化としてとらえられる。表2は補聴器装用開始後間もない時期の観察をまとめたものであるため、今回の事例ではこの時期を過ぎていると考えられる。また、質的な変化は子どもの行動や認知の問題との関連が大きいと、本児の聴覚障害以外の障害の状態の評価と関連づける必要があると言える。

6. まとめ

重複障害児の聴覚評価の検討を目的に、養護学校幼稚部に在籍する人工内耳を装用している知的障害幼児の観察を行った。

方法は行動観察による評価とし、聾学校幼稚部において聴覚障害幼児および乳幼児の指導経験のある教員が担当した。観察頻度は、週に約1度とし、聴覚的な行動と思われるエピソードを収集した。その後、収集したエピソードについての検討を行った。

観察を通して、重複障害児の聴力検査や日常の聴覚的反応についての観察は、一般に乳幼児の評価法を当てはめることができるとされているが、反応には聴覚障害以外の障害の特性が関与し、これらの状況を把握することが必要であることが示唆された。このため、関連する障害領域の専門家によるチームアプローチが必要であり、また、観察は、ある程度の期間で継続して行われる必要があると考えられた。重複障害児の発達評価および指導

計画作成に際しては、様々な障害領域の統合が必要であることが、この事例を通して確認することができた。

今後、更に様々な障害特性のある重複障害児の事例について取り上げ検討を重ね、よりの確な評価観点を明らかにすることが必要である。また、今回、知的障害養護学校と聾学校教員の連携によって事例研究が進められたが、異なった障害領域を専門とする教員がチームとして機能するために必要なシステムについては検討されていない。このような連携を通して、異なった障害領域の専門性の統合について検討が進むことが期待されるだろう。

謝辞

今回の連携研究において、対象児並びに保護者には大変なご協力をいただいた。また、対象児が定期的に通っていた練馬区の難聴幼児通園施設、富士見台聞こえとことばの教室の徳光裕子先生、内山勉先生には資料の提供を含め応援をいただいた。この場を借りて御礼申し上げます。

文献

- Brad W.Friedrich (1985) Auditory assessment and Rehabilitation. Evelyn Cherow Ed. Hearing-Impaired Children and Youth with Developmental Disabilities. American Speech-Language-Hearing Association. 鷺尾純一訳 (1986) 聴能学的評価と指導の現状. 都築重幸編, 発達障害をもつ聴覚障害児の教育・リハビリテーション. 聾教育研究会, 75-92
- 原田公人 (2006) 知的障害を有する人工内耳装用幼児の指導 (その1). 筑波大学特別支援教育研究, 1, 45-53.
- 金山千代子 (2002) 聴覚の活用. 母親法—聴覚に障害がある子どもの早期教育, ぶどう社, 169-180.
- 厚生労働省 (2006) 障害者白書平成18年度版.
- 大沼直紀 (1997) 聴能の評価, 数唱聴取検査 (JANT; ジャント). 教師と親のための補聴器活用ガイド. コレール社, 147-153.
- 庄司和史・宍戸淳子・青山浅日・林徳子・吉野賢吾 (2002) 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 (2005) 0歳からの補聴器装用支援に関する実践的研究—保護者の個別ニーズの把握と教育的支援の観点から—. 平成16年度筑波大学大学院教育研究科障害児教育専攻修士論文.
- 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
- 富沢晃文 (2004) 聴覚障害児の聴覚補償. 音声言語医学, 45 (3), 230-235.
- 内山勉 (2005) 重複障害児. 加我君孝 (編), 新生児聴覚スクリーニング—早期発見・早期教育のすべて—. 金原出版, 160-165.
- 鷺尾純一 (1997) 重複障害児の聴力評価と聴覚補償に関する研究. 風間書房