

# 第8章 スリ・ランカにおけるわが国の援助による聴覚障害児早期教育の有効性に関する実験的検討

第1節 研究の目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

## 概要

本章では、本論文の目的の1つである、発展途上国における障害児早期教育の有効性について、スリ・ランカにおいて実施した実験的研究をもとに検討する。

## 第1節 研究の目的

発展途上国において障害者への教育・リハビリテーションを効果的に進める上で、早期教育は重要な鍵となる。第5章で示したように、多くの国々において外国政府の援助で、また内外のNGOの援助で障害児に対する早期教育が実施されている。しかし、これらの多くは、着手されたばかりの早期教育の現状に関する報告であり、わずかにThorburn(1992)による早期教育に対する両親の評価についての報告がみられる程度である。発展途上国における障害児に対する早期教育の有効性については、先行研究において十分に明らかにされたとは言いがたい状況にある。

本章では、わが国の援助がきっかけとなり始められたスリ・ランカの聴覚障害児早期教育の有効性について検討すること、及びスリ・ランカの聴覚障害児早期教育における諸問題を検討することを目的とする。具体的には、早期教育を受けた学齢期の子どもと受けていない子どもの言語能力、学力及びコミュニケーション能力を比較し、さらに特に両親援助に関連する問題を検討することで、発展途上国における聴覚障害児早期教育に関わる諸問題に関する示唆を得る。

## 第2節 方法

### 1. 検査実施地域

スリ・ランカの首都を含む西部州を検査実施地域とした。西部州を検査実施地域とした理由は、(1) 1980年代に日本が援助を実施した5つの早期教育施設のうち3施設が位置し、その卒園児の多くが居住していること、(2) 交通の便が比較的良く、検査者、被検児ともに検査実施場所に赴くのが比較的容易であることの2点であった。西部州にはコロombo、ガンパハ、カルタラの3県が含まれ、スリ・ランカの経済・社会生活の中心地コロombo市を含んでおり、他の州と比較し雇用の機会が多く、また他の州よりも理数科科目を教える高等学校まで付設する学校が多い等、学校教育のレベルが高い州である<sup>1)</sup>。また、他の州と比較し都市化が進んでいる地域であるが、コロombo市近隣地域を除けば、稲田やゴム・ココナッツ農園が広がる田園地帯が多い。

### 2. 早期教育施設の概要

第7章で詳述したように1980年以降JICAから派遣された日本人教員は、スリ・ランカの聾学校5校において幼稚部開設のための支援を行った。今回の検査の対象としたのは、(1)A聾学校幼稚部(A園)、(2)日本での研修の後、B聾学校を退職した教員が新たに開設したG聴覚障害通園施設(G園)の2施設の卒園児であった。この2施設において早期教育群の被検児を選んだのは、両園が日本の早期教育の主たる方法である、母子通園法を実施する等日本の援助の影響を大きく残していると考えられたからである。

A園においては、教育費は無料であるが、交通費・おやつ代等の必要経費は両親が負担する。母子通園を実施しており、寄宿舎に住む児童の比率が高い小学部以上の各部とは異なる雰囲気がある。G園は、両親たちが運営する組織であり、両親が任意の施設運営費を支払っている。

両園とも、指導方法としては聴覚口話法を採用している。動作使用についてはA園においては、口話によるコミュニケーションを補助する意味で積極的に

用いられるのに対し、G園ではあまり動作を使用しない。また、両園の子どもにおける聴覚活用の程度については不明である。

両園とも日本の援助終了後も、青年海外協力隊員が訪問あるいは常駐する等日本人関係者との関わりをもってきた。

### 3. 被検児

対象とした子どもは平均聴力レベルが70dB以上で、前述の聴覚障害児早期教育施設2施設（A園及びG園）において2年以上の就学前教育を受け、現在聾学校以外の教育の場（普通学級または普通学校に併設された聴覚障害ユニット）で初等教育を受けている聴覚障害児（年齢5歳～11歳未満）であった。また、知的障害を併せもつ子どもを除くために、早期教育施設の教員あるいは現在通うユニットの教員から知的障害が報告されず、同時に検査時において明らかな知的障害が観察されない者とした。

卒園児のリストは2つの早期教育施設から提供された。A園においては卒園児の中の該当児童8名の両親に対し、校長の紹介及び依頼状（Appendix 8—2—1）を添えて郵送で依頼し、病気療養中の1名、家庭の事情で参加できなかった1名を除く6名に対し検査を実施した。G園においては、紹介を受けた子どものうち聴力レベルの軽度である2名と、検査当日欠席した2名の計4名を除いた9名に対し検査を実施した。しかし、この9名のうち1名はG園での教育期間が2年未満であることが判明したので、分析の対象からはずした。このような過程を経て、早期教育群の子どもは14名となった。

一方、聴覚障害児のための早期教育を受けていない聴覚障害児については、西部州教育局から2つの地域教育事務所を紹介され、そこから8校の聴覚障害ユニットを直接訪問し在籍する子どものリストを得、さらに担任教師からの各児童に関する情報を収集しながら条件に合う子どもをピックアップした。また、聴覚障害ユニット1校については、担任に直接依頼して訪問した。しかし、聴覚障害ユニットでは、就学前教育の有無、教育機関について担任教師も確実に知らない場合があり、その場合は直接子どもの両親・養育者に聞いて確認した。このようにして、16名の子どもが対象となった。

その他、NIEで過去に聴力検査をした子どものリストの中で、該当する子どもの親にNIEからの依頼という形で郵便で協力を依頼し、検査日に訪れた3名に対し検査を実施した（Appendix 8—2—2はNIEによる聴力等の検査への参加依頼状である）。ただし、その中の1名は明らかに知能障害を併せもつことが観察されたので、分析の対象からはずした。以上の手順を経て、早期教育を受けていない聴覚障害児は計18名となった。しかし、検査実施後、聴覚障害ユニット担任によって早期教育を受けていないとして紹介された非早期教育群の子どものうち4名は、早期教育機関に通った後やめたことが、その後の両親への面談調査で明らかになった。これら4名のうち2名はG園に、残り2名は他の1施設に通っていた。そこでこれら4名の子どもについては、非早期教育群には入れず、結果を考察する上での参考にすることとした（以下、早期教育中退群と呼ぶ）。以上の過程を経て、非早期教育群の子どもは14名となった。

聴覚障害児早期教育施設で教育を受けた聴覚障害児（以下：早期教育群群）14名は全員同施設で教育を受けているが、そのうちの2名は短期間並行して一般のプレスクールにも通っていた。聴覚障害児早期教育施設で教育を受けていない聴覚障害児（以下：非早期教育群）14名については、一般のプレスクールに通った子どもが9名、月に2回程度スピーチセラピストのもとに通った子どもが1名、聴覚障害児学級で1年程度例外的に就学前に試行的指導を受けた子どもが4名であった。最後のグループに属する4名の子どもたちの場合、教員による指導が継続的なものでなく、専用のカリキュラム・部屋等がなく就学前教育としての位置づけがされていないという理由で早期教育群には入れなかった。

被検児のプロフィールをTable 8—2—1に示した。Table 8—2—1における被検児29～32は、早期教育中退群を示す。検査時点での子どもの年齢は、早期教育群においては、6歳2カ月～9歳9カ月の範囲で中央値は7歳6カ月であり、非早期教育群においては、6歳1カ月～10歳11カ月の範囲で中央値は7歳11カ月であった。両群の年齢構成をFig. 8—2—1に示した。被検児の性別は早期教育群が男7名、女7名、非早期教育群が男3名、女11名であった。

Table 8—2—1 被検児のプロフィール

	被検 児	年齢 (年:月)	性別	県	学年 *	平均聴力レベル/ 良聴耳(dB)	就学前教育 (年数)
早 期 教 育 群	1	7:4	m	ガンバハ	Y1	103	G(5 Y以上)
	2	8:3	f	ガンバハ	Y3	93	G(2—3Y)
	3	9:3	f	ガンバハ	Y2	114	G(4—5Y)
	4	7:9	f	ガンバハ	Y3	99	G(5 Y以上)
	5	7:4	m	ガンバハ	Y1	96	G(5 Y以上)
	6	8:4	m	ガンバハ	Y1	102	G(5 Y以上)
	7	6:3	f	ガンバハ	Y1	96	G(4—5Y)
	8	6:7	f	ガンバハ	Y2	106	G(4—5Y)
	9	6:2	f	コロンボ	Y1	80	A(4—5Y)
	10	9:9	m	コロンボ	Y4	90	A(2—3Y)
	11	6:10	m	カルタラ	Y2	110	A(3—4Y)
	12	8:7	m	カルタラ	Y3	100	A(4—5Y)
	13	8:1	f	コロンボ	Y3	81	A(3—4Y)
	14	6:5	m	コロンボ	Y2	70	A(2—3Y)
非 早 期 教 育 群	15	7:4	f	コロンボ	U	104	幼稚園
	16	8:8	m	コロンボ	U	85	幼稚園
	17	6:10	f	ガンバハ	Y2	70	幼稚園
	18	8:3	m	コロンボ	U	83	幼稚園
	19	10:9	m	コロンボ	U	95	ST
	20	6:1	f	コロンボ	U	111	幼稚園
	21	8:2	f	コロンボ	U	78	幼稚園
	22	10:11	f	コロンボ	U	111	幼稚園
	23	8:2	f	コロンボ	U	70	幼稚園
	24	7:7	f	ガンバハ	Y3	75	幼稚園
	25	8:9	f	ガンバハ	Y3	80	ユニット
	26	6:2	f	ガンバハ	U	高/ 重度?	ユニット
	27	7:8	m	ガンバハ	U	高/ 重度?	ユニット
	28	6:10	f	ガンバハ	U	高/ 重度?	ユニット
早 期 中 教 育 群	29	10:3	f	コロンボ	U	105	Aをやめた
30	8:8	m	コロンボ	U	113	Aをやめた	
31	8:2	m	コロンボ	U	高/ 重度?	Dをやめた	
32	6:3	m	コロンボ	U	高/ 重度?	Dをやめた	

\* Yとは通常学級での所属学年を指し、Uとは聴覚障害ユニットを指す。

人数 (人)

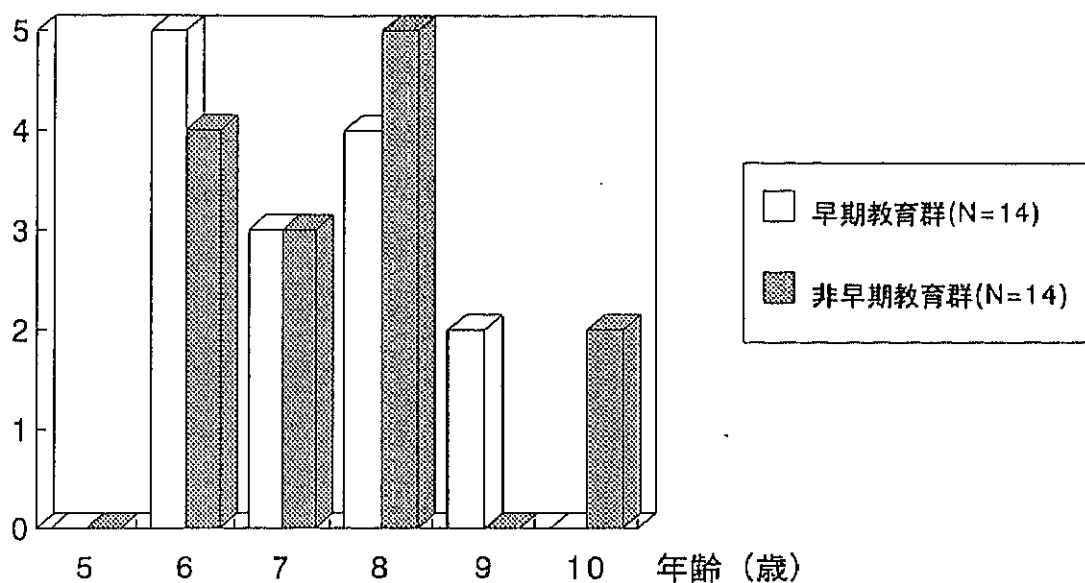


Fig. 8—2—1 被検児の年齢

早期教育群の子どもが、聴覚障害児早期教育施設に通った年数について、Table 8—2—2 に示した。

Table 8—2—2 早期教育施設に通った年数 (人)

	2年～3年未満	4年未満	4年以上	計
早期教育群	3	2	9	14

早期教育群全員の聴力レベルに関しては、最近2年以内の聴力検査の結果が、早期教育2施設から提供された。非早期教育群の14名のうち8名については、NIEにおいて職員の協力を得て聴力検査を実施し、1名については最近の聴力検査の結果がNIEから提供された。以上、24名については聴力検査の結果をもとに、良聴耳の平均聴力レベルを4分法にて示した。さらに非早期教育群2名

についてはユニット担任教員から報告された。残り3名については聴力検査の結果が不明であるか検査を受けたことがない子どもたちであった。子どもたちの声質、様子からいずれも高度から重度の聴覚障害が疑われた。この3名を除いた2つの群の被検児の平均聴力レベルの分布を、Fig. 8—2—2及びFig. 8—2—3に示した。

最後に受けた聴力検査の時期について、Fig. 8—2—4に示した。

両群の居住地域について、Table 8—2—3に示した。

Table 8—2—3 被検児の居住地域 (人)

	コロombo県	ガンパハ県	カルタラ県	計
早期教育群	5	7	2	14
非早期教育群	8	6	0	14

なお被検児には聴覚障害両親をもつ子どもはいなかった。



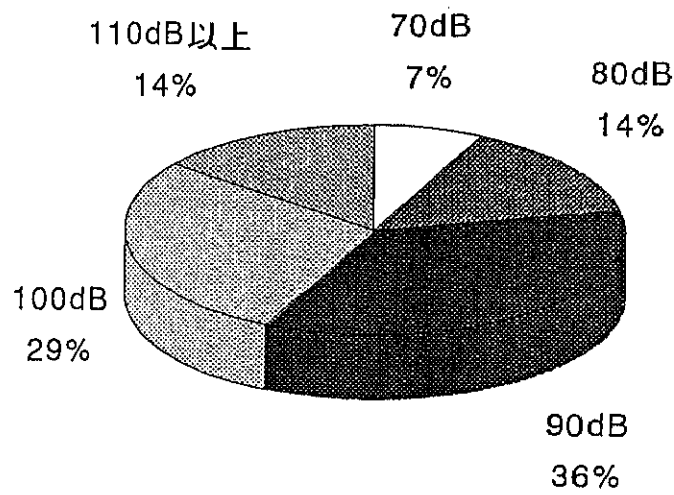


Fig. 8-2-2 聴力レベルの分布：早期教育群 (N=14)

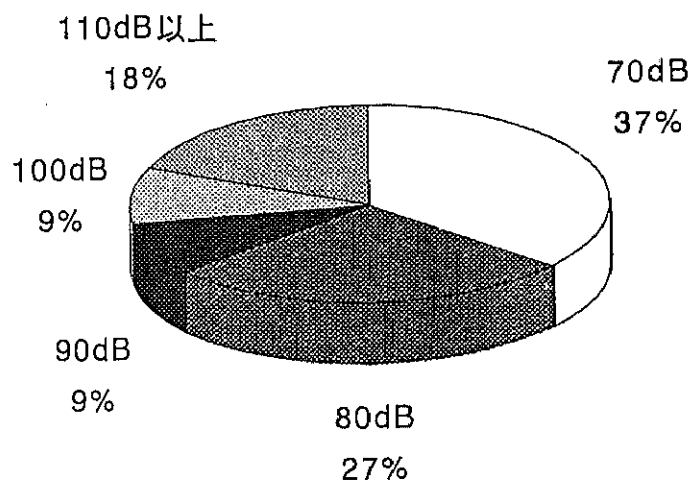


Fig. 8-2-3 聴力レベルの分布：非早期教育群 (N=11)

人数 (人)

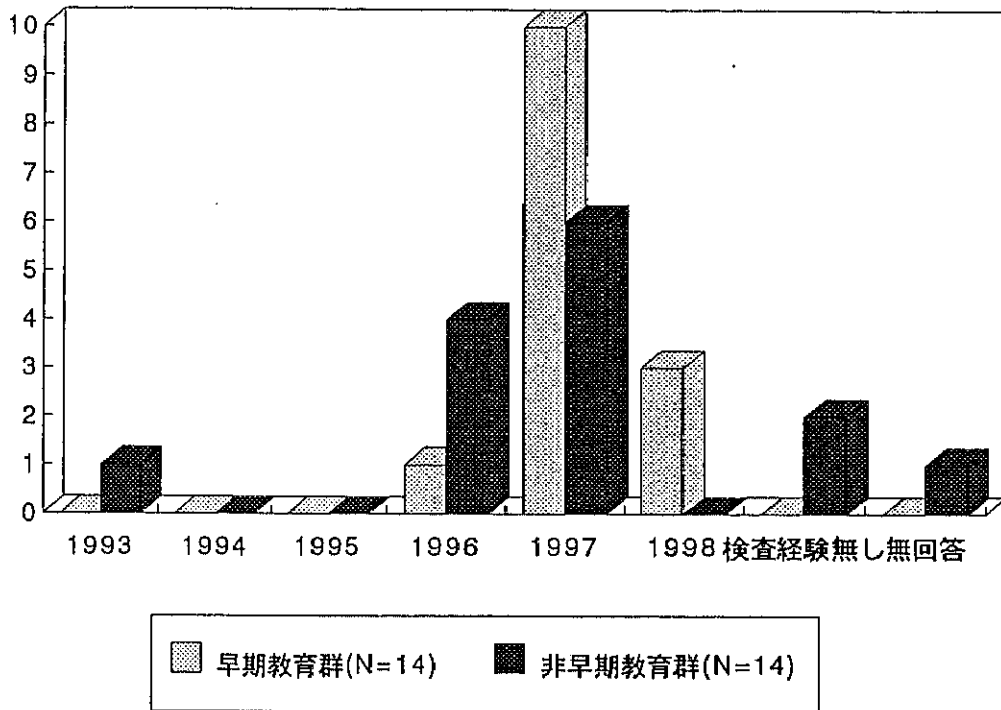


Fig. 8—2—4 最後に聴力検査を受けた時期

#### 4. 手続き

検査は、早期教育群についてはA園及びG園において、非早期教育群についてはNIE 特殊教育部プレイルーム及び検査室、H学校（聴覚障害ユニットをもつ）の普通学級1教室において実施した。

検査は1998年2月24日から3月5日の期間中に9日間実施した。1人の子どもがすべての検査項目を終了するのに要した時間は約50分であり、親及び養育者への面談調査には約30分を要した。

検査にあたっては、本研究者の他に、3名のシンハラ人研究補助者（全員大学卒）の参加を得た。

以下に各課題の作成手順及び実施方法について記述する。

##### 4-1. 子どもに対する課題

###### 4-1-1. 読話力テスト

聾学校、聴覚障害児ユニットでの20年以上の経験をもつ教員Jに依頼し、テスト（シンハラ語）を作成した。読話力テストの構成は以下の通りである。

(1)比較的読話容易な単語 5

(2)比較的読話の難しい単語 5

(3)比較的読話容易な単文 5

(4)比較的読話の難しい単文 5

以上の各問題群の5つの単語あるいは単文のうち4つを、検査者が音声を伴わず発話した。テスト用の絵は、単語については教員Jの用意した絵カードを使用し、単文については過去にさし絵を依頼された経験のあるシンハラ人研究補助者に新たに描いてもらった。Table 8-2-4にテストに用いた単語と単文を示す。なお、本論文でのシンハラ語は英語アルファベットを用いて表記する<sup>2)</sup>。その後に読話テストであることを配慮し日本語読者のために特に読み方をカタカナで示し、( )内に日本語訳を付けた。また、Appendix 8-2-3~6にテスト用紙（絵）を示す。テストは、すべて研究補助者の1人である聴覚障害児（本研究には参加していない）の母親が実施した。

Table 8—2—4 読話テストに用いた単語と単文

テスト に示さ れた絵	1	2	3	4	検査者が発話 しなかった語、 文
単語 (1)	mala マラ (花)	afa アタ (手)	babā ババー (赤ちゃん)	pota ポタ (本)	amba アンバ (マンゴー)
単語 (2)	bolaya ボーラヤ (ボール)	māluwa マールワ (魚)	gauma ガウマ (ドレス)	toppiya トッピーヤ (帽子)	balla バッラ (犬)
単文 (1)	Balla buranawa. バッラ ブранаワー  (犬が吠えて いる)	Lamayā duwanawa. ラマヤー ドゥワナワー  (子どもが 走っている)	Māluwa pīnanawa. マールワ ピーナナワー  (魚が泳いで いる)	Thāththa nānawa. ターッタ ナーナワー  (お父さんが 水浴びしてい る)	Lamayī mal kadanawa. ラマイ マル カダナワー (子どもたち が花をとって いる)
単文 (2)	Api bath Kanawa. アピ バトゥ カナワー  (私たち、ご はんを食べま す)	Lamayī sellam karanawa. ラマイ セーラン カラナワー  (子どもたち が遊んでいま す)	Mal pipilā lassanai. マル ピピラ ラッサナイ  (花がきれい に咲いていま す)	Thāththa potha balanawa. ターッタ ポタ バラナワー  (お父さんは 本を見ていま す)	Amma ath sōdanawa. アンマ アトゥ ソーダナワー  (お母さんは 手を洗ってい ます)

単語、単文それぞれの検査を実施する前に、2つの絵カードを練習課題として示し、被検児に正しいカードを指さしさせるという方法で実施し、やり方が理解できた時点で本テストに入った。練習課題は2つのことばを読話し正しいカードの指さしをするという課題であり以下の通りであった。

(1) 単語 Thāththa : ターッタ (お父さん)

Baba : ババー (赤ちゃん)

(2) 単文 Gasa usai. : ガサ ウサイ (木が高い)

Thāththa balanawa. : ターッタ バラナワ (お父さんが見てい  
る)

なお、読話力テストは、最初に子どもがカード及び絵の名前を知っているかどうか確認してから、実施した。知らない場合には一度検査者が口頭で教示した。また、単文についても絵の名前を言わせることで子どもに絵を見る時間を与えた。子どもが自発的に聞き返したときのみ、再試行を実施した。

#### 4-1-2. 学力テスト（国語）

NIEが開発した初等教育の各学年で最低必要とされる学習項目における達成度を評価するためのテストであるMinimal Learning Competency Test (MLCT：シンハラ語)を基にし、聾学校において20年以上の教育経験をもつ教員Mに本検査用のテストの作成を依頼した。教員Mは、Grade 2の一部を入れ替え（33問題中10問題、MLCTとは別の問題を作成）、Grade 3、Grade 4については独自の問題を作成することでGrade 1から4までの聴覚障害児用学力テスト（国語）を作成した。なお、Grade 1はMLCTのGrade1と全問題同一であった。検査にあたっては、MLCTと同様に被検児がやり方を理解できるまで、研究補助者がやり方を説明するという方法をとった。Table 8-2-5にGrade 1の問題の内容を示す。また、Appendix 8-4-7にGrade 1の問題用紙を付す。

Table 8-2-5 学力テスト（Grade 1）の問題

項目	問題数	内容
1	5	5つの文字の中から1つだけ違う文字を見つけて印をつける
2	5	2、3の文字からできた5つの単語をマッチングする
3	5	絵を見て選択肢の中から名前の最初の文字を見つけ線で結ぶ
4	5	絵を見て4つの文字群の中から適切な文字を選び、正しい単語にする
5	3	絵にふさわしい内容のことばを提示された2つの単語から選択する

#### 4-1-3. 言語・非言語による自発表現

「家の中での家族のようす」「学校におけるおやつの時間」をテーマにした絵を、読話テストと同じようにシンハラ人研究補助者に描いてもらった (Appendix 8-2-8 及び Appendix 8-2-9)。これらの絵を1枚ずつ本研究者が提示し、子どもの自発的な表現をVTRに録画した。録画と同時に研究補助者が両親あるいは養育者に確認しながら、音声言語表現を中心に、可能な場合は手指言語表現について用紙に記入した。

すべての録画が終了したあと、評価作業を実施した。すなわち、NIE職員 (特殊教育部) 1名、聾学校教員2名 (1名は20年以上の経験をもつ、もう1名は10年の経験をもち手話に堪能)、研究補助者1名及び本研究者の計5人ですべての子どもの録画面を見て評価表 (Table 8-2-6) に基づいて評定を実施した。評定を行った5人はいずれも健聴者であった。

Table 8 — 2 — 6 List of Items for Assessment of Expressions of the Child

1. Status of communication
  - 1 Do not see the picture
  - 2 No expressions
  - 3 Pointing
  - 4 Expressed words
  - 5 Expressed many words
  - 6 Expressed words + a few sentences
  - 7 Expressed many sentences
  
2. Total amount of expressions
  - 1 Little
  - 2 Less
  - 3 Average
  - 4 More
  - 5 Much
  
3. Communication mode
  - 1 Use speech only
  - 2 Use speech more than gestures
  - 3 Use gestures more than speech
  - 4 Use gestures only
  
4. Amount of speech
  - 1 Little
  - 2 Less
  - 3 Neither less nor more
  - 4 More
  - 5 Much

5. Intelligibility of speech

- 1 Not clear
- 2 Not so clear
- 3 Neither not clear nor clear
- 4 Clear
- 5 Very clear

6. Amount of gestures

- 1 Never used
- 2 Less used
- 3 Neither less nor more used
- 4 More used
- 5 Used very much

7. Richness in gestures

- 1 Very poor
- 2 Poor
- 3 Neither poor nor rich
- 4 Rich
- 5 Very rich

8. Interest to the picture

- 1 No
- 2 Less
- 3 Average
- 4 Much

9. Enjoy expressing ideas

- 1 Never enjoyed
- 2 Sometimes enjoyed
- 3 Enjoyed
- 4 Very much enjoyed



#### 4-2. 両親に対する面談調査：構造化面接(Structured Interview)<sup>3)</sup>

両親あるいは養育者に対して、構造化面接による面談調査を実施した。構造化面接の質問項目の作成方法及び翻訳の手続きは以下の通りである。

(1)本研究者が英語でスリ・ランカの事情に精通した研究協力者（社会調査の経験豊富なスリ・ランカ人研究者・地理学）のアドバイスを受けながら作成する一方で、同時にその研究協力者は質問文をシンハラ語にした。

(2)英語の質問紙をシンハラ語に直すよう研究補助者1名に依頼し、(1)の翻訳とのあいだに違いがないかどうか確認した。

(3)専門用語の翻訳について、NIEの職員（特殊教育部）に全文のチェックを受け、一部修正を加えた。

(4)聴覚障害をもつ子どもに早期教育を受けさせた母親である研究補助者1名に全文のチェックを受け、両親にとって、よりわかりやすい表現に一部修正した。

(5)家族の経済的背景に関する情報を間接的に得るためにPalihakkara(1989)の研究から質問文を2つ（家庭で使用する照明の方法が電気であるか灯油ランプであるか、給水の方法が水道か井戸かその他の水源であるか）取り入れた。

予備調査は、聴覚障害ユニットに通う2名の母親に対して個別に実施した。予備調査の結果をもとに、内容の一部に修正を加えた。

最終的な質問文をAppendix 8-2-10に示した。

面談調査の対象となったのは、早期教育群については子どもの母親14名、いつも子どもに付き添っている親戚1名、非早期教育群については、子どもの母親9名、父親4名、祖母1名であった。

面談調査は、のべ4名（3名の研究補助者及び、対象児の指導にあたっていないR聾学校教員1名）の研究補助者が被面談者（母親27名、父親4名、祖母1名、親戚1名）に対して個別に実施した。

## 注

- 1) Ministry of Education & Higher Education(1993) Educational statistics in Sri Lanka 1992. p.9.
- 2) シンハラ語の英語アルファベットでの表記は、野口(1985)及び Disanayaka(1993)に従い、長母音については文字の上に一を付した。また、英語のCat等で用いられるaeの発音記号で示される母音については、äとする。また、子音の氣息音については、hを付す。その他の鼻音等の記号については特に本論文では表記する必要がないと判断した。
- 3) 山本輝夫・林英夫(1978) 調査的面接法。続有恒・村上英治(編) 心理学研究法 11面接。

## 第3節 結果

### 1. 子どもに対する課題

Table 8—3—1に、子どもに対する各課題の結果を示した。

#### 1—1. 読話力テスト

練習課題において、非早期教育群の2名が絵カードを読話しカードを指さすという課題を遂行できなかったため得点は0とした。単語、文章ともに1つのテストが4点でありそれぞれ2つのテストから構成されるため、総得点は8点満点であった。

単語の読話における両群の得点の分布をFig. 8—3—1に示した。Fig. 8—3—1に見られるように、早期教育群では大部分の子どもが満点をとる天井効果が見られた一方で、非早期教育群においては得点の低い子どもも多かった。被検児を単語の読話力テストにおける得点が満点である者とそれ以外の者の2つのグループに分類するしたところ、早期教育群では満点は13名、7点以下が1名、非早期教育群では満点が4名、7点以下が10名であった。群間で直接確率計算（Fisher's Exact Test）を行った結果、人数の偏りは有意であり（ $p < .01$  両側検定）、早期教育群では読話力テストで満点をとる者が多かった。

単文の読話における両群の得点分布をFig. 8—3—2に示した。被検児を単文の読話力テストにおける得点が満点である者とそれ以外の者の2つのグループに分類すると、早期教育群では満点の8点は7名、7点以下が7名、非早期教育群では満点が1名、7点以下が13名であった。直接確率計算を行った結果、人数の偏りは有意であった（ $p < .05$  両側検定）、早期教育群では読話力テストで満点をとる者が多かった。

Table 8—3—1 各課題の結果

	被検児 (No.)	年齢 (年:月)	学年	読話力 単語/ 単文	学力テスト	話ことば の段階	異なり 語彙数
早期 教育 群	1	7:4	Y1	8 8	*Y2 遂行	III	9
	2	8:3	Y3	8 8	Y3 遂行	IV	28
	3	9:3	Y2	8 5	*Y3 遂行	IV	18
	4	7:9	Y3	8 8	Y3 遂行	-	-
	5	7:4	Y1	8 8	*Y1 遂行	III	10
	6	8:4	Y1	8 8	*Y1 遂行	IV	16
	7	6:3	Y1	8 5	*Y1 遂行	IV	14
	8	6:7	Y2	8 5	*Y1 遂行	IV	25
	9	6:2	Y1	8 7	Y1未遂行	III	5
	10	9:9	Y4	8 4	Y1 遂行	IV	13
	11	6:10	Y2	8 4	Y1未遂行	III	6
	12	8:7	Y3	8 8	Y2 遂行	IV	12
	13	8:1	Y3	8 6	*Y2 遂行	IV	17
	14	6:5	Y2	7 6	Y1未遂行	III	11
非 早期 教育 群	15	7:4	U	7 5	Y1未遂行	III	3
	16	8:8	U	6 4	Y1未遂行	IV	16
	17	6:10	Y2	8 8	*Y2 遂行	IV	6
	18	8:3	U	4 5	Y1未遂行	II	0
	19	10:9	U	7 6	Y1未遂行	III	12
	20	6:1	U	6 3	Y1未遂行	III	6
	21	8:2	U	8 8	*Y1 遂行	IV	14
	22	10:11	U	7 6	*Y1 遂行	III	7
	23	8:2	U	8 5	*Y1 遂行	IV	12
	24	7:7	Y3	8 7	Y1未遂行	III	14
	25	8:9	Y3	8 3	Y1 遂行	III	16
	26	6:2	U	0 0	Y1未遂行	I	0
	27	7:8	U	7 5	Y1未遂行	II	3
	28	6:10	U	0 0	Y1未遂行	II	1
早 期 教 育 群	29	10:3	U	8 5	Y2 遂行	III	11
	30	8:8	U	4 1	*Y1 遂行	II	0
	31	8:2	U	2 1	Y1未遂行	II	0
	32	6:3	U	4 5	Y1未遂行	II	0

\*このグレード以上のテストについては実施せず

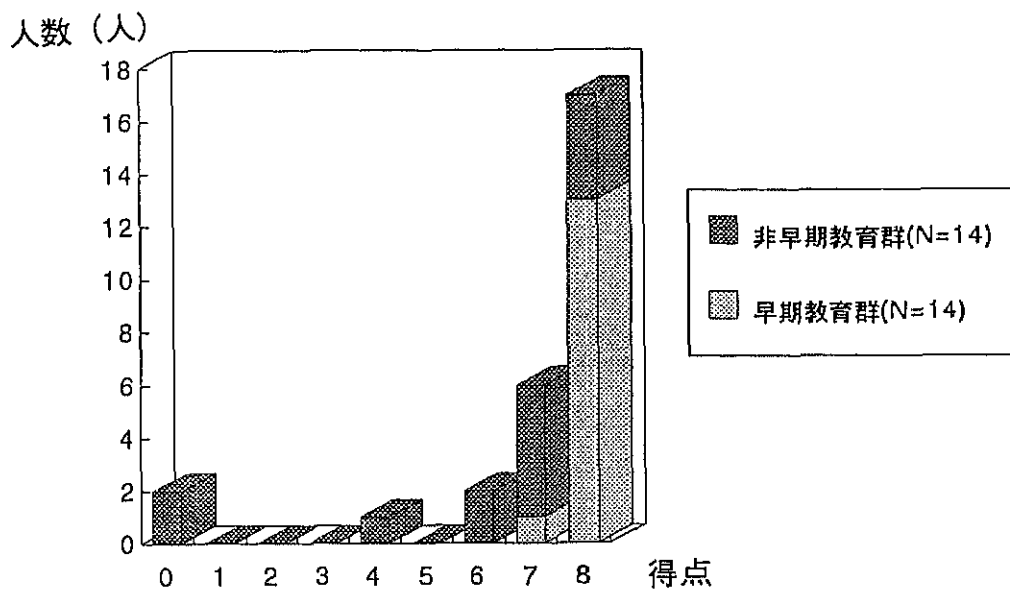


Fig. 8—3—1 読話力テストの得点構成（単語）

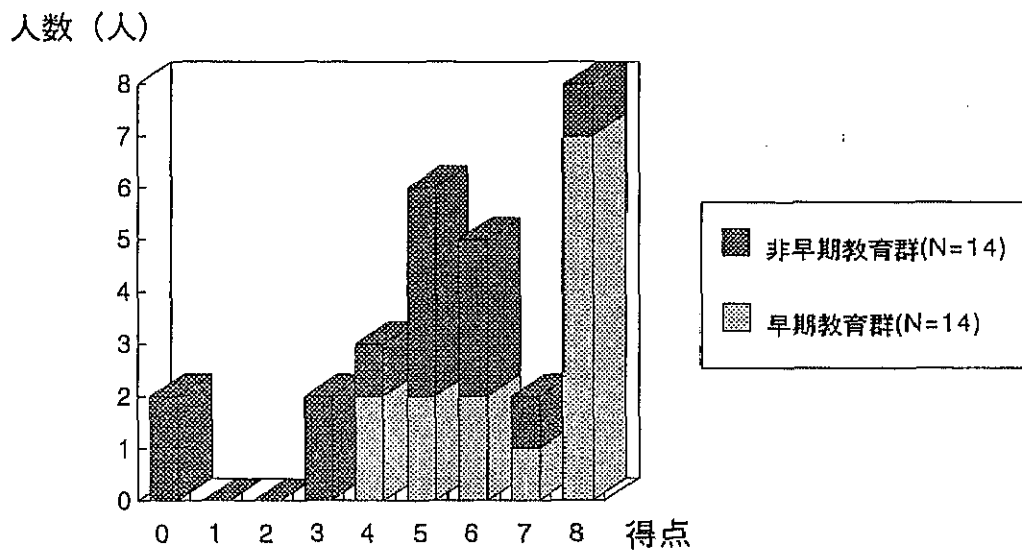


Fig. 8—3—2 読話力テストの得点構成（単文）

## 1-2. 学力テスト

各グレード用テストの全回答の80%を正答した場合に、その学年の学習項目がほぼ身につけていると判断し「遂行」とした。もっとも基本的レベルであるGrade1を遂行できた子どもの数と、遂行できなかった子どもの数をTable 8-3-2に示した。

Table 8-3-2 各群におけるGrade1遂行児童数（人）

	Grade1未遂行	Grade1遂行	計
早期教育群	3	11	14
非早期教育群	9	5	14

直接確率計算を行った結果、人数の偏りは5.4%の危険率で、早期教育群の得点が高い傾向がみられた ( $p=.0542$  両側検定)。

## 1-3. 言語・非言語による自発表現

ビデオ画面の評定については、各評価項目について5名の評定者による評定値を合計したものを被検児1名分のデータとし、早期教育群及び非早期教育群のデータの総量を比較した。Table 8-3-3に表出レベルについての評定の分布を、Table 8-3-4にスピーチの総量についての評定の分布を示した。マン・ホイットニーのU検定を行った結果、表出レベル (Status of Communication) において早期教育群が非早期教育群よりも有意に高い評定を得ていることが認められた ( $U=1805, p<.05$ )。また、スピーチの量 (Amount of Speech) において早期教育群が非早期教育群よりも有意に高い評定を得ていることが認められた ( $U=1676, p<.05$ )。一方、表現の総量 (Total Amount of Expressions)、コミュニケーション・モード (Communication Mode)、ことばの明瞭さ (Intelligibility of Speech)、動作の量 (Amount of Gestures)、動作表現の豊かさ (Richness in Gestures)、絵に対する興味 (

Interest to the Picture)、表現することを楽しむ(Enjoy Expressing Ideas)においては両群の間に有意な差が認められなかった( $p>.05$ )。

Table 8-3-3 表出レベルに関する評定値の分布

評定値	1	2	3	4	5	6	7	計
早期教育群	2	1	8	19	7	16	12	65
非早期教育群	6	4	11	20	10	11	8	70

Table 8-3-4 スピーチの量に関する評定値の分布

評定値	1	2	3	4	5	無記入	計
早期教育群	12	29	10	7	7	0	65
非早期教育群	25	21	15	4	1	4	70

次に、各被検児の話しことばの内容について分析した。ビデオ録画時の研究補助者による子どもの表現に関する記録を参考にしながら、実験者とスリ・ランカ人研究補助者1名1)の2名でビデオから、各被検児の表出したことばを書き取った。なお、発音の異常や発語不明瞭の場合も認められたが、筆者らが確実に聞き取れる場合には、聞こえたままを転記した。その際、筆者らが推定したことばはカッコ書きにして転記した。

各被検児の話しことばの段階を分析するために、新宮(1994)の作成した話の内容の評価基準を参考にして、Table 8-3-5のような5段階を設定した。新宮は最も下位の段階として「ことばでの伝達ができにくいレベル」を設定し、その内容を「話そうとするが不明瞭で伝わりにくく、身ぶりや指さしの表出はみられる」としている。しかし本研究の被検児には、絵をみて何かを話そうとする態度がみられないケースがあったので、「話そうとする態度ができていない」という段階を最も下位に設定した。また、新宮とは異なり、本研究においては「お話しをつくるように」という指示はしていないので、段階IVとVは省

いた。話の内容の評価基準による評定は、筆者とスリ・ランカ人研究補助者1名の計2名が個別に実施した。評定の一致率は97%であった。

Table 8—3—5 話の内容の評価基準

段階	評価基準の内容
I	絵をみて話すための態度ができていない。絵に注意を向けることがない。
II	話そうとするが、不明瞭で伝わりにくい。身ぶりや指さしの表出がみられる。
III	人・ものの名称のみを表現する。
IV	文章による表現であるが、絵に描かれた事実や行動のみの話で、話としての脈絡はない。
V	絵を場面として捉え、つながりのある話しができる。(主にものや人物の行動や様子について、脈絡をもって話す)

各被検児の話しことばを段階別に分類した結果をFig. 8—3—3に示した。早期教育群の中央値は4、非早期教育群は3であった。マン・ホイットニーのU検定の結果、早期教育群は非早期教育群と比較して有意に高い得点を得ていた(U=51, p<.05)。また、両群ともに話ことばだけで段階Vに入る表現をした子どもはいなかったが、ジェスチャーを豊かに用いることにより、V段階の脈絡のある話をした子どもが両群にそれぞれ1名ずつみられた。両名とも2枚めの絵において、1人の男の子だけ食べないで外をみていることと、その理由について言及していた。



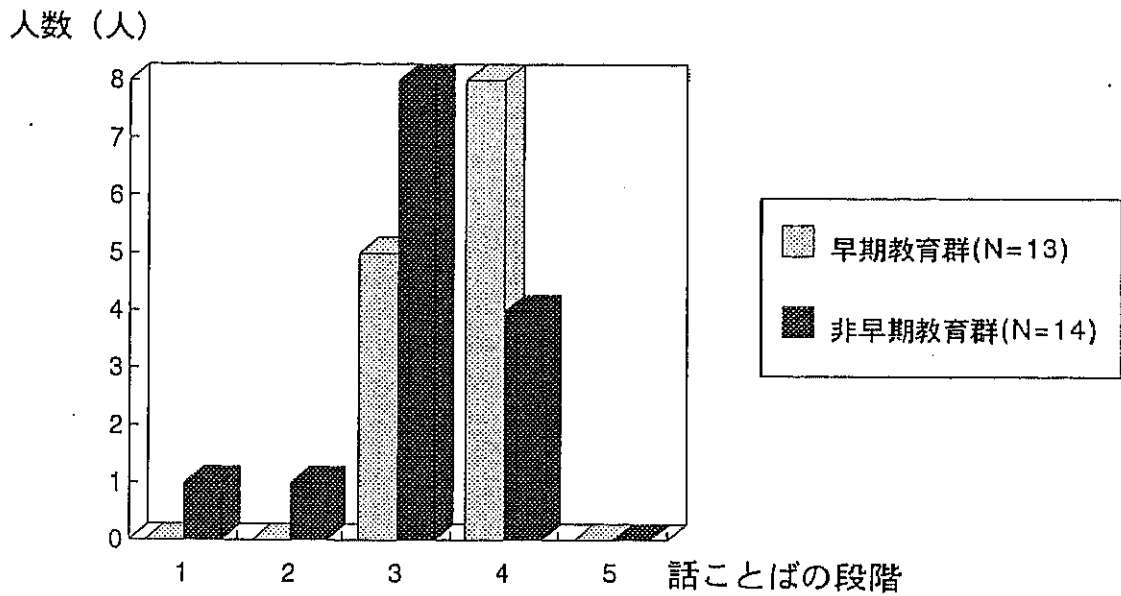


Fig. 8—3—3 各被検児の話ことばの段階別分布

さらに、話ことばにおける異なり語彙・共通使用語彙についての結果を Table 8—3—6 に示した<sup>2)</sup>。1人当たり異なり語彙数の平均は、早期教育群で14.15(SD=6.74)であり、非早期教育群で7.86(SD=5.99)であった。t検定を行った結果、両群の間で得点の有意差が認められた ( $t=2.57$ ,  $df=25$ ,  $p<.05$ )。

また、両群の異なり語彙を品詞別(名詞、代名詞、動詞、形容詞及び副詞)に分けてその出現率を Table 8—3—7 に示した。

Table 8—3—6 異なり語彙・共通使用語彙3)

使用割合	3/4人以上	3/4未満～ 1/2以上 が使用	1/2未満～ 1/4以上が使 用	2～3人が使用	1人のみ使用
語彙数	4	4	8	22	25
早期教育 群 N=13  語彙総数 62	thātha, potha, akka, pūsa	aiya, amma, bōlaya, babā	bath, mēsaya, kanawa, balanawa, bōthahaya, andanawa, hadanawa, kāma,	malli, wathura, biththara, gas, kāwa, gedara, liyanawa, pān, thiyenawa, nangi, āppa, āththa, piriṁi, banis, pādāma, balla, rathu, nāha, diha, balan innawa, gahanawa, karanawa,	bāppa, yāluwa, hatara, ahasa, janel, gauma, pinthūra, putuwa, cōppe, kadala, eliya, vadu bās, ira, sellam, ēka, udin, ātha, laga, hondai, godak, athana, ara, bonawa, bāluwa, balā gannawa
語彙数	0	6	5	6	22
非早期教 育群 N=14  語彙総数 39		akka, amma, thātha, bōlaya, pūsa, potha,	aiya, kāma, balanawa, nangi, kanawa	babā, bath, bōthahaya, wathura, andanawa, balan innawa	bāppa, lamaya, mama, āppa, pān, gē, akuru, roti, janel, mēsaya, pādāma, cōppe, gas, petti, pihiya, pānsale, karanawa, wādē, bāg, thiyenawa, bahā, kāla

Table 8—3—7 異なり語彙の品詞別分類

	名詞	代名詞	動詞	形容詞・副詞	計
早期教育群	38	4	13	8	63
非早期教育群	31	0	8	0	39

## 2. 両親に対する面談調査の結果

### 2-1. 両親の職業分類、教育レベル

両群の両親の職業について、スリ・ランカの子どもの学業に関する認識方法についての研究 (Little, 1983) において用いられた、都市部に居住する両親の職業分類項目を採用し、Fig. 8-3-4 及び Fig. 8-3-5 に示した。

両群の両親の教育レベルを初等教育(Grade 5)、前期中等教育(Grade 8)、後期中等教育(O-Level)、高等学校(A-Level)各課程修了に分類し、Fig. 8-3-6 及び Fig. 8-3-7 に示した。

両群の家族の収入 (月額) について、Fig. 8-3-8 に示した。また、両群の家庭での照明方法について、Fig. 8-3-9 及び Fig. 8-3-10 に示した。さらに、両群の家庭での給水方法について、Fig. 8-3-11 及び Fig. 8-3-12 に示した。

### 2-2. 障害に気付いた時期と家族の考える原因

周囲の人々が被検児の障害に気づいた年齢について Fig. 8-3-13 に示した。中央値は早期教育児群において9カ月、非早期教育群において2歳3カ月であり、U検定の結果、両群のあいだに有意な差が認められた( $U=21.0, p < .01$ )。最初に子どもの障害に気づいた人については、Table 8-3-8 に示した。

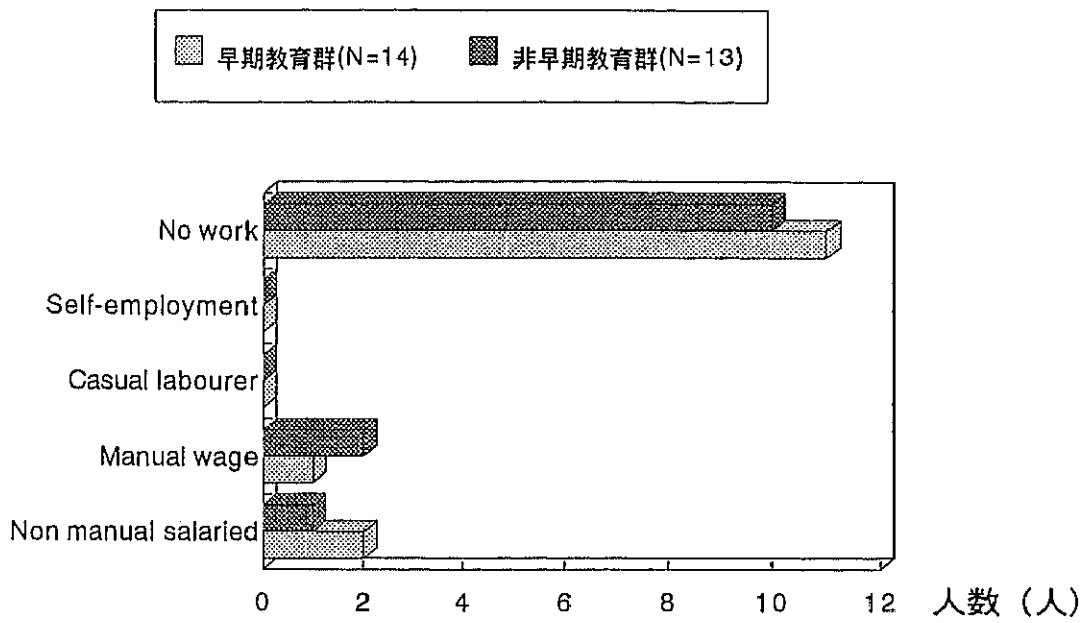


Fig. 8—3—4 父親の職業分布

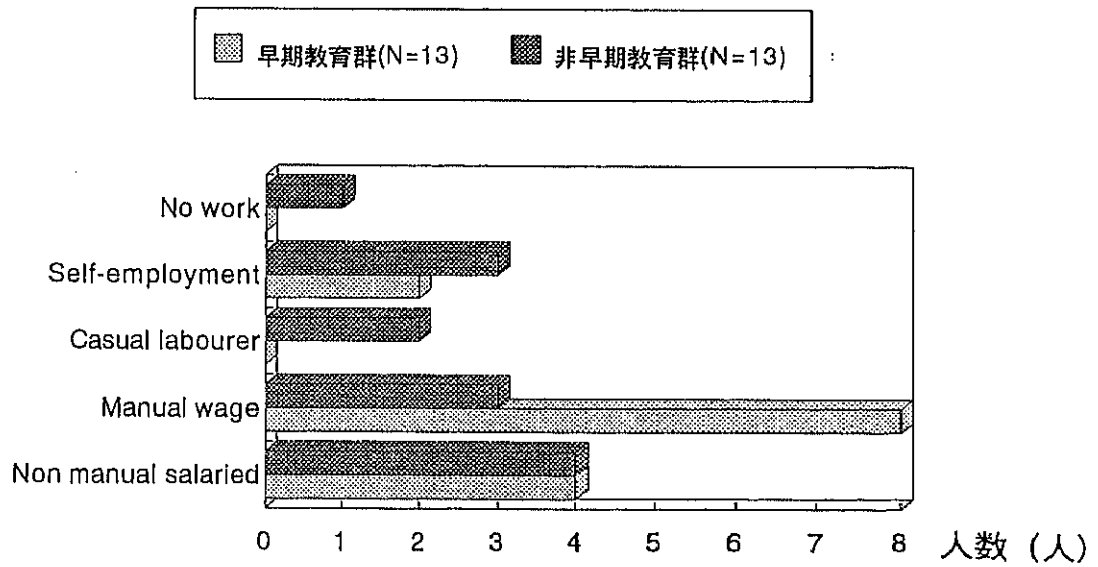


Fig. 8—3—5 母親の職業分布

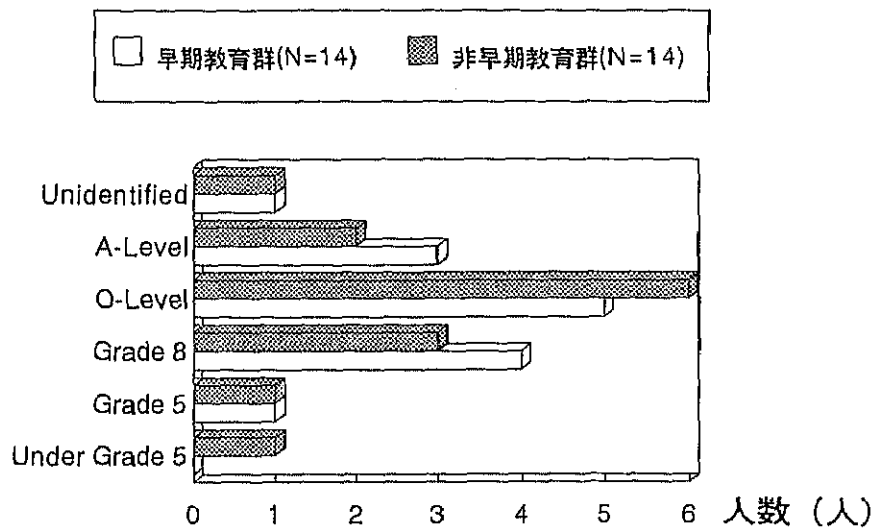


Fig. 8—3—6 父親の教育レベルの分布

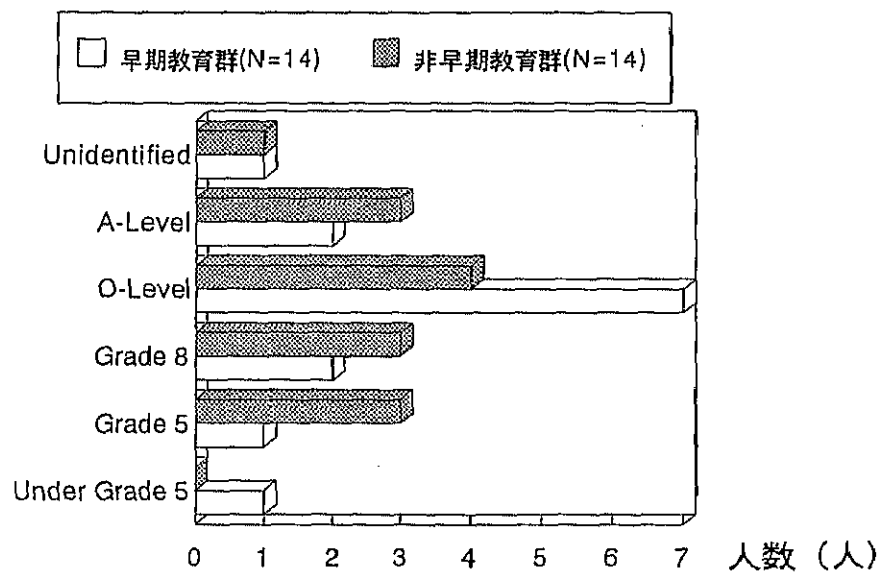


Fig. 8—3—7 母親の教育レベルの分布

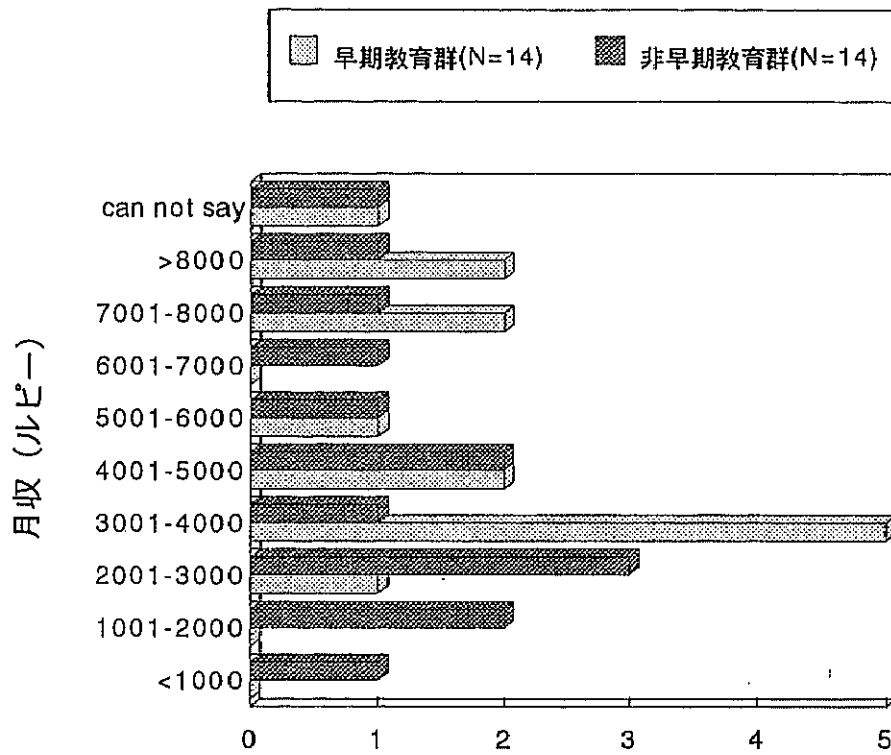


Fig. 8—3—8 家庭の収入 (月収)

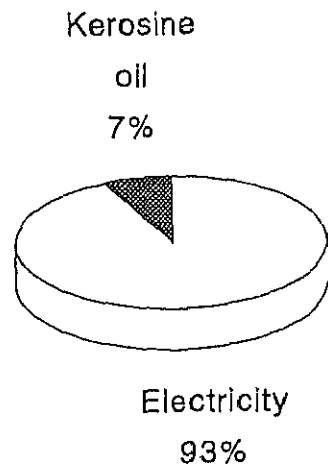


Fig. 8—3—9 家庭における照明の方法（早期教育群）

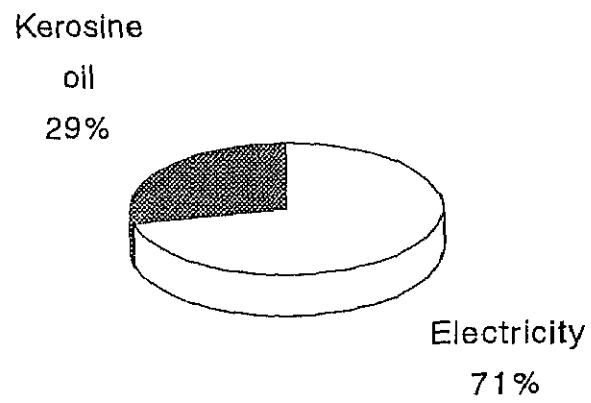


Fig. 8—3—10 家庭における照明の方法（非早期教育群）

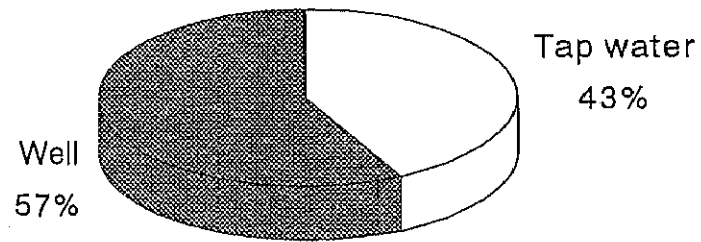


Fig. 8—3—1 1 家庭における給水方法（早期教育群）

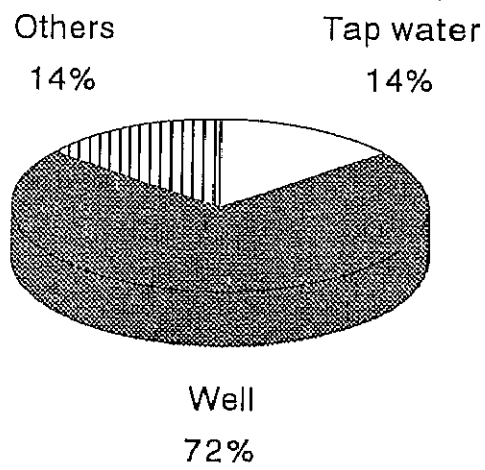


Fig. 8—3—1 2 家庭における給水方法（非早期教育群）



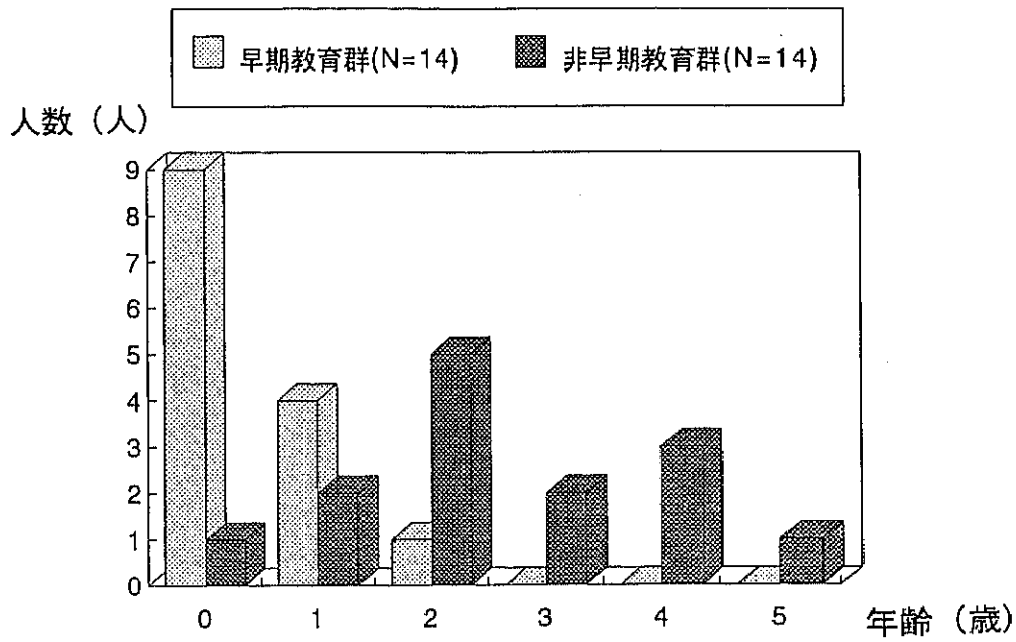


Fig. 8—3—13 周囲の人々が被検児の障害に気づいた年齢

Table 8—3—8 最初に子どもの障害に気づいた人 (人)

	母	父	家族	親戚	医師	計
早期教育群	9	0	0	2	3	14
非早期教育群	6	3	4	0	1	14

回答者が考える子どもの聴覚障害の原因についてTable 8—3—9に示した。

Table 8—3—9 回答者が答えた子どもの聴覚障害の原因（人）\*

原因の発生した時期	原因	早期教育群	非早期教育群	計	小計	割合
出生前	遺伝	4	0	4		
	風疹	2	1	3		
	薬物	2	1	3	10	30.3%
周産期	未熟児	3	1	4		
	出産外傷	2	1	3	7	21.2%
出生後	中耳炎	0	1	1		
	日本脳炎	0	1	1		
	髄膜炎	1	0	1		
	膿瘍	1	0	1	4	12.1%
その他	カルマ	2	2	4		
	言い伝え**	0	3	3	7	21.2%
	知らない	2	0	2	2	6.1%
無回答		0	3	3	3	1%
計		19	14	33	33	100%

\*複数回答有り

\*\*「言い伝え」の中身は、（1）髪を切った、（2）妊娠中身体麻痺の人を見た、（3）妊娠中夫に死なれ精神的ショックを受けた、である。

## 2—3. 補聴器の使用状況

補聴器の使用について、「（子どもが聴覚障害をもつことが判明した後に）補聴器を手に入れましたか」（Appendix 8—2—10, 6, 1）という質問に対しては、回答者全員が「はい」と答えた。

補聴器を手に入れた（多くの場合、装用を始めたと考えられる）年齢の中央値は、早期教育群2才、非早期教育群6才であった(Fig. 8—3—14)。U検定の結果、両群のあいだに有意な差が認められた( $U=24.5, p<.01$ )。

また、最初の補聴器をどのような機関から得たか、あるいは購入したかにつ

いての回答を、Table 8—3—10に示した。

所有する補聴器の型は、早期教育群においては箱形9名、耳かけ式4名、「補聴器を現在もっていない」1名、非早期教育群においては箱形11名、耳かけ式2名、「補聴器を現在もっていない」1名であった。

しかし、検査実施場面では、早期教育群で1名、非早期教育群で3名の被検児が補聴器を装用していなかった。補聴器を装用しない理由は、早期教育群の1名は、聾学校幼稚部から借りていた補聴器を卒園後返却したためであった。非早期教育群3名のうち1名は、補聴器を入手したのが5年前であり「過去に修理をした」と母親が述べたことから、補聴器の出力が落ちる等の理由で使用不能な状態になっているものと推定された。後者の残りの2名の補聴器は、1年前に社会福祉局とライオンズクラブからそれぞれ提供されたものであったが、何らかの理由で装用されていないことが明らかになった。

本研究では、補聴器の出力の状態等については、その特性をとって検査することができなかつたため、被検児の補聴器の状態については不明である。

Table 8—3—10 最初に補聴器を入手した場所（人）

機関・団体名	早期教育群	非早期教育群
聾協会(National Council of the Deaf)	4	8
A園（貸与）	5	0
聴覚障害ユニットの教員	0	3
販売業者	3	1
G園	1	0
社会福祉局	0	1
ライオンズクラブ	0	1
無回答	1	0
計	14	14

人数 (人)

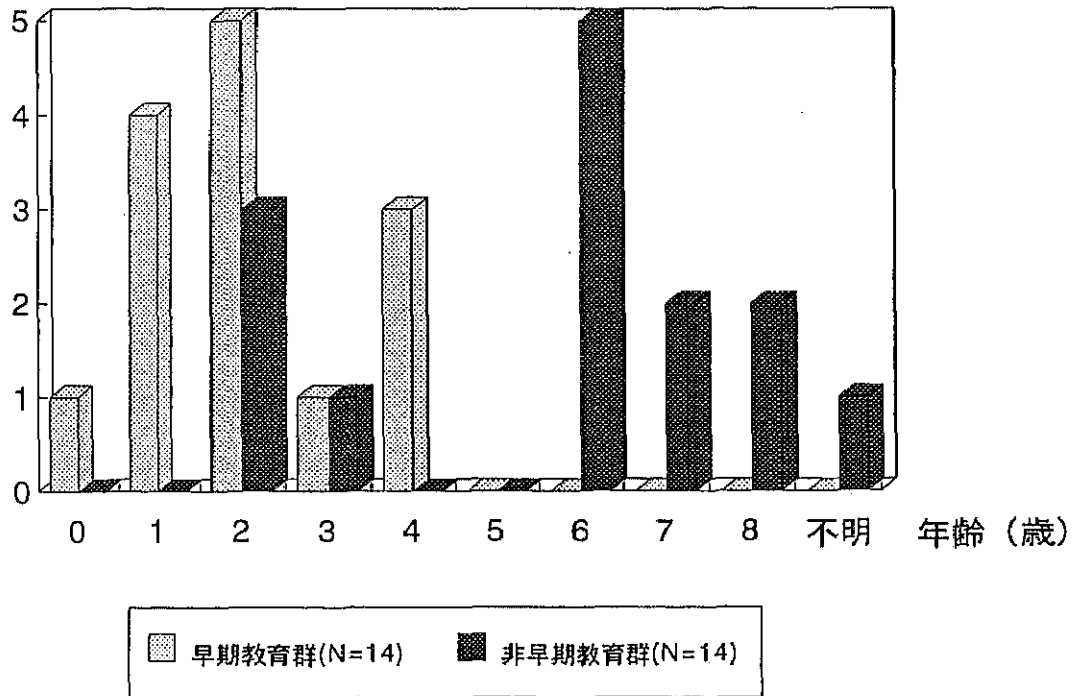


Fig. 8—3—1 4 補聴器を手に入れた年齢

#### 2-4. 家族、きょうだいの障害の有無

早期教育群では4名の解答もれをのぞいた10名が両親とも同居していた。非早期教育群では、2名が現在の学校に通うために両親（1家族は西部州内、1家族は南部州に居住）と別居し、親戚の家から通っている。また1名は両親ではなく祖母と暮らしている。

対象とした子ども以外に聴覚障害をもつきょうだいがいる者は、非早期教育群に1名のみであった。

#### 2-5. 学校への入学の経過

現在の学校への入学の経過について、（1）学校選択の決定をするにあたって重要な役割を果たした人、（2）学校入学にあたって尽力した人、の2つの質問への回答をTable 8-3-1 1とTable 8-3-1 2に示した。

#### 2-6. 困ったときに相談する相手

困ったときに誰に相談するかについての回答をTable 8-3-1 3に示した。

#### 2-7. 子どもとのコミュニケーション・モード

Table 8-3-1 4に、子どもとのコミュニケーション・モードを示した。

Table 8—3—1 1 学校選択決定に重要な役割を果たした人（人）

	早期教育群	非早期教育群	計
早期教育施設の教員	13	2	15
耳鼻科医	0	3	3
教育事務所	0	2	2
学校の教員	0	2	2
聴覚障害ユニットの教員	0	1	1
両親	0	1	1
知り合いの教員	0	1	1
セラピスト	0	1	1
無回答	1	1	2
計	14	14	28

Table 8—3—1 2 子どもが現在の学校に入学するために尽力した人（人）

	早期教育群	非早期教育群	計
両親	7	8	15
プレスクールの教員	7	0	7
教育事務所	0	2	2
知り合いの教員・親戚	0	2	2
聴覚障害ユニットの教員	0	2	2
計	14	14	28

Table 8-3-13 困ったときに相談する相手 (人)

相談する相手	早期教育群	非早期教育群	計
A園、G園の先生	6	0	8
医者	1	2	3
ユニットの先生	0	3	3
NIE	0	1	1
誰もいない	1	5	6
困ることはない	1	0	1
無回答	5	3	8
計	14	14	28

Table 8-3-14 子どもとのコミュニケーション・モード (人)

	話しことばだけ	話しことば+動作	計
早期教育群	14	0	14
非早期教育群	9	5	14
計	23 (82.1%)	5 (17.9%)	28 (100%)

注

1) 筑波大学修士課程地域研究科留学生

2) 語彙の数え方については、以下の基準を設けた。(1) 名詞の単数・複数は同一の語彙とみなす(例: potha 本, poth 複数形)。(2) 同じ意味でも違うことばを用いる場合は、異なる語彙とする(例: ge, gedara 家)。(3) 2語で1つの語彙となるものは、1つと数える(例: vadu bas 大工)。(4) 動詞の現在形及び過去形は異なる語彙とみなす(例: Kanawa 食べる, kawa 食べた)

3) 各語彙の日本語訳をTable 8-3-15に示す。

Table 8-3-15 異なり語彙・共通使用語彙 (日本語訳)

使用割合	3/4人以上	3/4未満～1/2以上が使用	1/2未満～1/4以上が使用	2～3人が使用	1人のみ使用
語彙数	4	4	8	22	25
早期教育群 N=13  語彙総数 62	お父さん 本 お姉さん 猫	お兄さん お母さん ボール 赤ちゃん	ごはん 机、食べる 見る、ボトル 泣く、つくる 食べ物	弟、水、卵、 書く、ある、 お姉さん、 お父さん(方言) おじいさん(方言) 男たち、パン、家、 こっぺばん、 勉強、犬、赤、 無い、～へ、 外を見る、たたく する、食べた、木、	叔父さん、友達、 4つ、空、窓、 ドレス、写真、 いす、カップ、 緑豆、外、大工、 お日様、 遊び、あの、上に、 遠い、近い、良い、 たくさん、あちら、 あの、飲む、見た、 世話をする
語彙数	0	6	5	6	22
非早期教育 群 N=14  語彙総数 39		お姉さん お母さん お父さん ボール 猫 本	お兄さん 食べ物 見る、 お姉さん 食べる	赤ちゃん ごはん ボトル 水、泣く、外を見る	叔父さん、子ども 叔父さん(方言) お父さん(方言) パン、家、字、 ロティ、窓、 机、勉強、カップ、 木、箱、ナイフ、 鉛筆、する、仕事、 カバン、ある、 できない、食べた



## 第4節 考察

本研究では、わが国の援助がきっかけとなり始められたスリ・ランカの聴覚障害児早期教育の有効性について明らかにするために、早期教育を受けた学齢期の子どもと受けていない子どもの言語能力、学力及びコミュニケーション能力を比較した。さらに、スリ・ランカの聴覚障害児早期教育における特に両親援助に関連する問題を明らかにするために、個別に実施した構造化面接を用いて収集した両群の子どもの生育歴、家庭的背景及び両親を支援する体制の有無等の諸情報を検討する。

### 1. 子どもに対する課題

#### 1-1. 読話力について

早期教育群は、単語及び単文の読話力テストにおいて、非早期教育群より満点をとる子どもの数が有意に多いことが認められた。今回実施した読話テストは、検査者が聴覚障害児の母親であり読みとりやすい口形で発話する習慣がついている話者であるため、全体に比較的容易なものであり、特に単語に関しては相手の口形に注意を向ける習慣をもつ子どもであれば正しく答えることができたと思われる。ただし、非早期教育群においては、理解・コミュニケーションレベルが「もののマッチング」あるいは「指さして答える」段階に達していないために、テスト実施不能の子どもたちが2名いた。

以上の結果は、Fig. 8-3-13に示されたように早期教育群の子どもが、非早期教育群の子どもより早い時期に障害が周囲の人々によって気づかれ、より早期から読話を含め、聴覚障害を意識した特別なコミュニケーション指導を受けていることにより、初歩的な読話能力を身につけていることによると思われる。

従来、先行研究において読話能力は、聴覚との併用（聴覚口話法）、聴覚・手指といった複数モードとの併用（トータル・コミュニケーション）による効果が認められている（福田・四日市, 1992; Coninx, Vermuelen and Zierhofer,

1993)。早期教育群においてはFig. 8—3—1 4に示されたように、より早い時期から補聴器を手に入れ相応の聴覚活用を図っていたことが、読話能力を高めるのに良い影響を与えていると考えられる。しかし、今回の研究では、被検児の補聴器装用時閾値は測定していないので、聴覚との併用効果に関して、確かなことはわからない。

## 1—2. 学力について

次に、学力テストにおいては、Grade 1を遂行した子どもの数で早期教育群が非早期教育群を上回る傾向がみられた。Grade 1のレベルは5歳～6歳の子ども（スリ・ランカにおける小学校入学年齢は一般的に5歳である）を対象としたものであり、Table 8—2—5に示したように文字のマッチングや単語の読み、及び文字の見本を見て書くことが要求されている。非早期教育群においては64%がこの段階を通過できないでいることが明らかになった。Grade 1遂行不可、すなわち、テストを受けるための基本的態度が確立されていない子どもも含めて、Grade 1において課題の80%を正答できなかった子どもの年齢をTable 8—4—1に示した。

Table 8—4—1 学力テストにおいてGrade 1を遂行できなかった子どもの年齢（人）

	6歳	7歳	8歳	9歳	10歳	計
早期教育群 (N=14)	3	0	0	0	0	3 (21.4%)
非早期教育群 (N=14)	3	3	2	0	1	9 (64.3%)

Table 8—4—1において、早期教育群の3名は普通学級（1年1名、2年2名）に、非早期教育群の1名は普通学級（3年）にそれ以外は全員が聴覚障害ユニットに所属していた。非早期教育群においては、年齢が高くなっても、あるいは就学後2、3年経過してもGrade 1レベルを遂行できない子どもがい

ることが明らかになった。この問題はスリ・ランカにおける聴覚障害ユニットの現状と密接に結びついていると考えられる。聴覚障害ユニットにいる子どものうち、同じ学校内のあるいは他の学校の普通学級に「完全に統合」していく聴覚障害児は限られており、ほとんどの子どもは聴覚障害ユニットに何年も通い続け、同じ担任<sup>1)</sup>、同じ級友とともに過ごし学力的な伸びもあまり見られないという現状がある。聴覚障害ユニットに所属する子どもは、通常の学年に所属するとは見なされず、学期ごとに州が全児童に対して実施する統一学力試験も受けない。

以上のように、早期教育群の子どもの多くが、早期教育施設において就学に必要なごく基本的な言語力・理解力・学習態度を身につけてから普通学級で学んでいることが示唆された。それに対し、非早期教育群の子どもの中には基礎的言語力や理解力、学習及びコミュニケーションの基盤となる態度を身につけずのまま聴覚障害ユニットに通い、しかもそこにおいてもそれらを学習することに失敗している子どもがいることが示された。言い換えれば、早期教育は聴覚障害児に基本的学習能力・態度を身につけさせるために有効であることが示された。

ただし、早期教育群における学力を考慮するときに、G園における卒園児童を対象とした学習センターについて書き添える必要がある。すなわち、G園は聴覚障害児早期教育施設（G園）と児童学習センターの2つの機能をもっている。これについては、第9章第2節において述べる。

### 1-3. 言語・非言語による自発表現について

最初に5名の評定者による各評価項目の評定値の総量を比較したときに、表出レベルとスピーチの量において早期教育群が非早期教育群よりも有意に高い段階にあることが認められた。しかし、この2つ以外の、表現の総量、コミュニケーション・モード、ことばの明瞭さ、動作の量、動作表現の豊かさ、絵に対する興味、表現することを楽しむ、といった各項目においては両群の間に有意な差は認められなかった。

次に、話の内容の評価基準によって評価した話しことばの段階では早期教育

群と非早期教育群のあいだに有意な差が認められ、非早期教育群においてのみ段階Ⅰ及び段階Ⅱに分類される子どもが、それぞれ1名ずつ見られた。また、語彙数に関しては、早期教育群は非早期教育群より有意に多いことが認められた。語彙の品詞別分類では、名詞や動詞については両群でみられたものの、代名詞や形容詞・副詞については非早期教育群ではまったく発語されないという違いがみられた。

このように(1)言語・非言語による自発表現の表出レベルにおいて、また(2)スピーチの量や話ことばの段階、語彙数、話ことばで使用する品詞の多様さ等、話ことばにおいて全体的に早期教育群が非早期教育群を上回っていることが明らかになった。この結果は、早期教育群が早期から教育的配慮の下で音声言語環境にさらされ、話すことを奨励されてきたために、音声言語で自らの意図を伝えようとする態度が身につけているによるものと考えられる。

しかし、スピーチの明瞭さについて両群のあいだで差はみられなかった点については、早期教育群の聴力レベルが非早期教育群よりも重度であること、補聴器の管理・活用が必ずしも十分に為されていないためではないかと思われる。

一方、動作表現の量及び動作表現の豊かさについては両群のあいだで差は認められなかった。すなわち、両群ともに、動作表現がとりわけ豊かな子どもがいた。非早期教育群の場合、家庭でのコミュニケーションにおいても口話と動作の両方を用いている子どもがいることがTable 8-3-14から示されたが、これは子どもの実状から必要に迫られてとっていると思われる。非早期教育群の子どもたちの多くが通っている聴覚障害ユニットでは、手話を使用する場合もあるが教員の手話能力にはばらつきがあり、手話を積極的に導入しているとは言えない。動作や手話について、教育の場、特に聴覚障害ユニットでの活用について今後さらなる検討が必要であることが示唆された。

## 2. 両親援助に関連する諸問題

### 2-1. 家庭の社会経済的背景について

読話テストと学力テストの結果、そして自発表現の中でも特に話しことばに

において早期教育群が非早期教育群を上回っていることが認められたが、この結果に両群の家庭的背景が影響しているかどうか探る必要がある。両群の子どもの両親については、Fig. 8—3—4 及び 8—3—5、Fig. 8—3—6 及び 8—3—7 に示されたように、その職業分類の分布、教育レベルの分布に大きな差はみられなかった。

しかし、非早期教育群の父親にのみ日払い労働（2名）、失業（1名）がみられた。また、非早期教育群にのみ月収が2000ルピー以下の極度に貧しい家庭が3家族みられた。しかし、月収に関しては正確な回答を得られるとは限らないため、間接的に家庭の経済状態に関する情報を得るための質問項目である水と明かりの供給方法についての質問項目（Appendix 8—2—10, 13, 2, (1) と(2)）に対する回答を見ると、水道・井戸以外の水源（池や川等の共同水源）に頼っている家庭が非早期教育群にのみ2家庭みられた。これらの結果から、非早期教育群には、社会・経済的レベルが低い家庭が2世帯程度みられることが示唆された。しかし、これら以外は両群の被検児の家庭の社会経済的レベルはほぼ均質であると考えられ、家庭背景が諸検査の結果に直接的に影響したとは考えにくい。

## 2—2. 家族による子どもの聴覚障害についての理解

面談調査の結果から、被検児そしてその家族を取り囲むいくつかの興味深い討議事項が明らかになった。まず最初に、回答者が障害をどうとらえているかという点があげられる。両群の被面談者ともに2名ずつ聴覚障害の理由としてカルマをあげた（Table 8—3—9）。さらに、非早期教育群の被面談者のみは言い伝え、すなわち因習的な考えをあげた。カルマ<sup>2)</sup>とは、一般に「業」と訳されるが、本来は作用、行為、祭祀などの意味で、輪廻と結びつくと輪廻転生を生ぜしめる力と観念されて広まったとされる（平川、鈴木(1994)再録）。

早期教育群の両親のように、比較的都市化された地域に居住し、子どもに早期教育を受けさせる中でより多くの情報を手に入れることができたと考えられる者においても、宗教を基盤とし文化に深く根ざした考え方を払拭してはいないことが明らかになった。これが深く文化に根ざした考え方である限り、障害

児教育関係者においてもカルマという考え方に影響を受けている場合もあるかもしれない。

### 2-3. 補聴器の装用について

本章で行った実験的研究において、すべての両親が、子どもの障害が発見されたあと、一度は補聴器を入手したことが明らかになった。すなわち、他の州より都市化が進んでいる西部州では、多くの聴覚障害児が補聴器を入手できる環境にあることが示された。ただし、補聴器を手に入れた時期がいつであるかについては、Fig. 8-3-14に示されたように、入手時の子どもの年齢には大きな隔たりが見られ、早期教育群の方が有意に早い年齢で手に入れていた。これは、Fig. 8-3-13に示されたように、早期教育群の方がその障害が早期から発見され、なおかつ早期から教育的サービスを受けたことによると思われる。

Table 8-3-13に示されたように、早期教育施設A園とG園は、早期教育群14名のうち6名に対して最初の補聴器を提供していた。A園とG園が、必要性に迫られて、いずれかのNGO等と関係をもつことで、補聴器を在籍児に供与するシステムを構築する努力をしていることが窺われる。ただし、両園での面談では、それが十分に機能していないという声を聞いた<sup>3)</sup>。しかし、早期教育施設はたとえ直接補聴器を提供することはできなくとも、補聴器を手に入れるための方法等の情報提供の役割は、十分に果たしていると思われる。早期教育群においては、このような聴覚補償に関する配慮を、たとえ十分ではないとしても、早期から受けることができる環境にあることが示唆された。

非早期教育群のうち2名は補聴器を1年前に提供されたにもかかわらず、装用していなかった。この2名の場合は、本研究で実施した課題の1つである、自発表現の検査において、音声による表現がほとんど見られず、動作でほとんどの事柄を表現していた。年齢的に、視覚メディアによる言語回路を既に確立し、日常生活をそれで過ごしている子どもたちであるために、補聴器で音を増幅して聞くことに対して動機づけが乏しかったと思われる。一方、Table 8-3-10からわかるように、非早期教育群の場合、補聴器は聾協会の他、販売

業者、社会福祉局やライオンズクラブからも提供されている。聾協会や販売業者では聴力検査の設備があるため、検査を実施した上で補聴器を提供することができるが、社会福祉局やライオンズクラブでは、全員に同じ機種 of 補聴器を提供している可能性が高いと思われる。非早期教育群で検査実施時に補聴器を装着していなかった2名は、後者から補聴器を入手していることから、補聴器が聴力の程度や型に適合していなかった可能性も示唆された。

#### 2-4. 聴覚障害児早期教育施設の教員の果たす役割について

早期教育群の被面談者にとっては、聴覚障害児早期教育施設の教員が子どもたちが学校に入学する前、また入学後においても大きな役割を果たしていることが明らかになった。すなわち、Table 8-3-1 1、Table 8-3-1 2 及び Table 8-3-1 3 より、聴覚障害児早期教育施設の教員は子どもが卒園後就学する小学校を選択するにあたって、子どもの両親に対して大きな影響力をもっていたこと、実際に入学できるよう交渉することもあること、また就学後も両親が子どもに関し問題をかかえたときには相談相手になっていることが明らかになった。このことは、聴覚障害児早期教育施設の教員が両親と密接に連絡をとりあい、卒園した子どものその後のフォローまで含めて専門家としての非公式な自分の仕事と感じていることを示すと思われる。

先行研究で発展途上国における障害児早期教育プログラムにおいて、子どものニーズだけでなく、両親の情緒的ニーズを満たすことは障害児早期教育の最初の重要なステップであるという指摘がみられる(O' Toole, 1989a, b)。障害児の早期教育の重要性についての社会の認識が未だ乏しく、適切な就学先について十分な情報を提供できる専門家の数が未だ限られているスリ・ランカにおいて、聴覚障害児早期教育施設の教員が、これらの面において重要な役割を果たしていることは注目に値する。1980年代から始められた聴覚障害児の早期教育が、A園及びG園において10年から15年という長期にわたって実施される中で、継続的にこの仕事にあたっている教員の専門性が高まっていることが示唆された。

## 2-5. 両親参加について

今回の早期教育群の子どもたち及びその両親は、いわば早期教育施設での教育にうまく適応し、現在も密接な関係を早期教育機関と持ち続けている親子である。両園ともに、母子通園法という形態での両親参加を各家庭に要求しており、実際に早期教育群のうち母親が子どもとともに通ったケースが12、親戚等の付き添い者が通ったケースが2であった。

発展途上国の障害児早期教育における両親参加については、これまで O'Toole(1989a)、Starr(1992)、Price(1994)らにより、先進諸国で当然とされる両親参加の理念をそのまま発展途上国にあてはめることはできないことが指摘されてきた。両親による両親参加に対する認識を検討するために本研究では、構造化面接において早期教育群に対してのみ、母親が子どもとともに園での指導の場に居合わせたことをどう考えるかという質問を設定した (Appendix 8-2-10, 11, 2, (3)及び(4))。それに対して、「子どものために必要だった」と答えた者が5名、「園の先生のアドバイスだった(から従うのは当然である)」と答えた者が5名、無回答が4名であった。子どもに付き添っていたことを否定的にとらえる見方はまったくみられなかった。これらの回答には、子どものために最善を尽くすことが当たり前であるという、スリ・ランカの文化的背景が反映されていると思われる。一方で、同様の考えをもちながらも子どもとともに早期教育施設に通うことができなかった両親も少なくなかったと思われる。

実際に、筆者が非早期教育群の被検児を見いだすために聴覚障害ユニットを訪問する中で、早期教育施設に通ったが途中でやめたという子どもに多く出会った。今回実験の対象とした早期教育中退群の両親である回答者(4名)は早期教育施設を中退した理由として、2名が早期教育施設が自宅から遠いことを、1名が両親ともに仕事をしていたために毎日通園することが困難であったことをあげた。また、残り1名の母親は、2つの早期教育施設を訪れてたが一方は遠距離だったこと、もう一方は指導の中で動作を用いていたことを通園しなかった理由としてあげた。



## 2-6. スリ・ランカにおける聴覚障害児早期教育の限界

本章で取り上げた、A園やG園のような聴覚障害児早期教育施設では、聴覚障害以外に障害を併せもたない子どものみが通い続けることができるという現状がある。早期教育中退群の中には、聴覚障害以外の何らかの障害を併せもつ子どももいることが推測される。実際にG園では、聴覚障害以外と他の障害を併せもつ子どもは入園させない、という方針をとっている。また、A園においても、限られた教員数で多様なニーズをもつ子どもに対応することは困難であると思われる。聴覚障害以外の障害を併せもつ子どもへの対応が、今後の課題の1つである。

本研究によって、A園及びG園のようなセンターとしての役割を果たす早期教育施設の重要性が十分に認められた。しかし、このようなタイプの早期教育サービスを受けられない聴覚障害児のために、各地域において、より地域生活に密着したサービスが提供されつつあることを第7章第3節において詳述した。今後、これら両者のより適切な役割分担、連携関係が今後のぞまれる。

## 3. まとめ

スリ・ランカにおいて幼児期に早期教育を受けた聴覚障害児の言語能力、学力およびコミュニケーション能力を、早期教育を受けていない子どものそれと比較した結果、単語・単文の読話力、絵に対する自発表現の表出レベル、スピーチの量、話ことばの段階、語彙数と語彙の多様さ等、特に話ことばの領域において、早期教育を受けた子どもが非早期教育群の子どもと比較して有意に高いことが明らかになった。また、有意差は認められなかったものの、基礎的学力において早期教育を受けた子どもの方が高いという現象がみられた。以上の結果から、スリ・ランカの聴覚障害児に対する早期教育が言語能力、学力及びコミュニケーション能力を伸ばすために有効であることが示唆された。

早期教育の有効性は、早期教育群において子どもの障害がより早期に発見され、より早期から適切な教育的サービスを得られたことにより得られたと思われる。このサービスの中には補聴器の提供や補聴器を入手するための情報提供

も含まれる。ただし、補聴器装用による聴覚活用の程度については、本研究では明らかにされていない。

また、両親援助に関連する問題としては、早期教育群の家族が子どもとともに早期教育施設で過ごす、母子通園のスタイルを、半ば当然のこととして受けとめていることが明らかになった。このような態度は、スリ・ランカの文化を背景とした考え方によると思われる。一方で、早期教育群と非早期教育群の間に家庭の社会経済的背景における明らかな差は見られなかったものの、早期教育施設への通園を続けることができたのは、母子通園を実現するために必要な家族や親戚の協力といった諸条件を満たした家庭であったことが推察される。

また、早期教育施設が、子どもの就学に関してだけでなく、子どもの卒園後も両親援助において重要な役割を果たしていることが明らかになった。

スリ・ランカの聴覚障害児に対する早期教育の有効性について明らかにする過程で、以下のようなスリ・ランカの聴覚障害児早期教育の特徴が見いだされた。第一に両群の両親ともに、子どもの障害の原因について、カルマという宗教・文化に深く根づいた考え方を示した者がいたことがあげられる。このことから文化に根ざした伝統的考え方を否定するのではなく、両親の障害受容の1つのステップとして取り入れていく姿勢が、専門家の側に必要であることが示唆された。第2に、スリ・ランカの厳しい学歴社会を反映した独自の発展形態として、卒園後も一貫して子どもの学習達成を援助していく学習センターにみられるような、学力重視の徹底した指導システムがあげられる。

スリ・ランカの聴覚障害児早期教育施設の今後の課題としては、本章で対象にしたA園やG園のような、子どもとの通園を家庭内の最優先課題にできるだけ経済力のある家庭の子どもが通う、センターとしての役割を果たす早期教育施設と、より幅広い家庭の子どもたちを受け入れ、地域生活に密着したサービスを提供する早期教育施設との役割分担や連携を進めることである。また、聴覚障害以外に障害を併せもつ子どもに対するサービスをどのような教育機関が提供していくかが、今後の検討課題である。

## 注

1) 補章に示したように、スリ・ランカでは教員の移動には担任の希望・政治力等がかかわり複雑な仕組みでなされ、特に人気の高い都市部では担任が変わることはあまりない。

2) シンハラ語ではカルマはKarmeとKarmayaの2つの単語で用いられ、前者は、「原因と結果の原理」を示しおおむね「運悪くこのようなことになった」という内容であり、後者は「前世の因縁と来世での転生」すなわち、過去の悪行がこのような結果を招いたという内容である。

3) 面談調査において、2つの早期教育施設のうち1つでは、補聴器が足りないという話を聞いた。