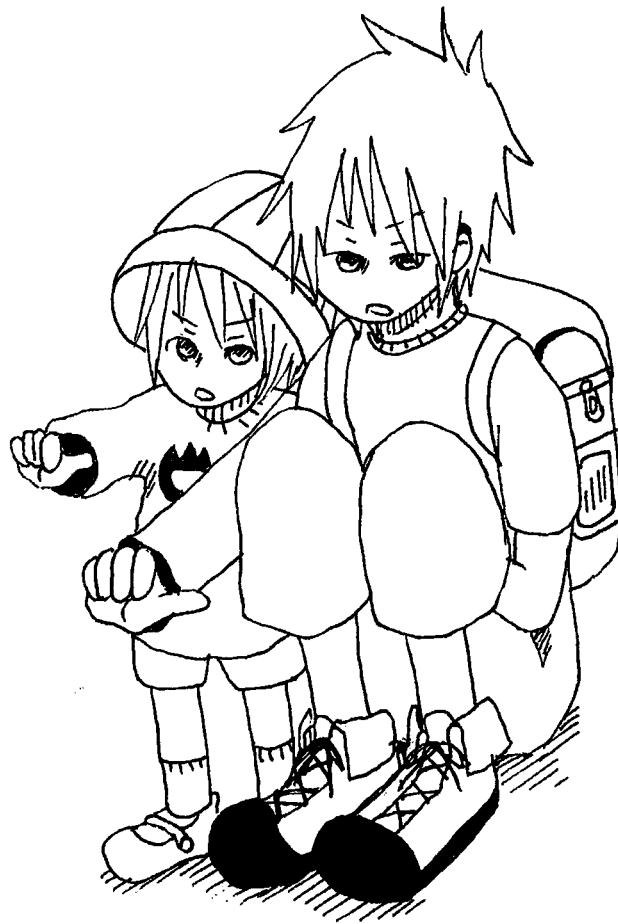


聴覚障害児のきょうだい支援プログラムの開発

(課題番号：17530705)

平成17年度～平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書



研究代表者 佐藤正幸

(国立大学法人筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター)

平成 17 年度～平成 19 年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））
聴覚障害児のきょうだい支援プログラムの開発
（課題番号：17530705）

目次

はしがき	2
研究組織	3
研究経費	3
研究成果の公表	4
研究協議会の開催	4
第 1 章 問題の所在	5
第 2 章 聾学校及び難聴学級の担当教員への聞き取り調査から	7
第 3 章 総合考察	16

資料

聴覚障害児・者をもつきょうだいへの支援について — 家族に対する個別面接調査から —	21
---	----

はしがき

聴覚障害児に関する支援は、聴覚障害のある子ども本人に限らず、彼らを取りまく家族に対する支援も重要である。家族においても保護者（父母を含む）、きょうだいなどが構成員となっており、障害のある本人に対する見方が異なってくることが多い。特に聴覚障害については、きこえない・きこえにくいという状況がある故にコミュニケーション上の問題が生じ、手話通訳などの情報保障が必要となってくる。聴覚障害児をもつきょうだいの多くは、自分の親（保護者）より聴覚障害児の情報保障を任せ、特に学童期のきょうだいにあっては自分自身の時間（遊びなど）を犠牲にしてまでも聴覚障害児の情報保障などに専念していることがみられる。また、保護者にとってもきょうだいに対して聴覚障害のことをどのように伝えたらよいか要領を得ないのが現状である。

そこで本研究では以下のことを明らかにする。

- 1) 聴覚障害児をもつきょうだいの聴覚障害に対する認識
- 2) 聴覚障害児本人とのコミュニケーション上の問題について
- 3) 保護者（父母を含む）からのきょうだいの聴覚障害に関する示唆
- 4) 自分のきょうだいが聴覚障害であることに対するストレス

これらの点をきょうだいへの詳細な面接調査により明らかにした上で、聴覚障害児の学童期のきょうだい支援プログラムを開発し、聴覚障害児をもつきょうだい支援の提言をする。これには、きょうだいに対する聴覚障害理解支援、聴覚障害児本人とのコミュニケーション支援及び保護者からきょうだいに聴覚障害に関する示唆についての支援が含まれる。

本研究の目的である聴覚障害児をもつ学童期のきょうだい支援プログラムを開発することによって以下の支援の確立が期待できる。

- 1) 聴覚障害児をもつきょうだいに対する聴覚障害理解支援
- 2) 聴覚障害児とそのきょうだいとのコミュニケーション支援
- 3) きょうだいとしての役割の確立
- 4) 保護者のきょうだいに対する子育て支援

聴覚障害児をもつきょうだい支援について、英国においては **Family Friendly Service for family with deaf children** の1つとして既に行われてきている。また、学術的な研究としては英国マンチェスター大学の Young 博士が発表しており参考となる点が多いが、文化的背景及び教育的背景の相違からそのまま日本の状況に反映させることは難しい。日本では、知的障害、肢体不自由児、発達障害児及び重度・重複障害児のきょうだい支援に関する研究については散見されるが、聴覚障害児をもつきょうだいについては研究の困難さからほとんどないのが現状である。しかしながら、きょうだい支援が1つの要素と思われる家族

支援は文部科学省が提言している「個別の教育支援計画」の中にも含まれており、極めて重要な領域と思われる。

研究組織

平成 17 年度（平成 17 年 9 月 30 日まで）

研究代表者

佐藤 正幸（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

研究分担者

小田 侯朗（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

小林 倫代（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育相談センター）

久保山 茂樹（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

平成 17 年度（平成 17 年 10 月 1 日から）～平成 18 年度

研究代表者

佐藤 正幸（国立大学法人筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター）

研究分担者

小田 侯朗（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

小林 倫代（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育相談センター）

久保山 茂樹（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

平成 19 年度

研究代表者

佐藤 正幸（国立大学法人筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター）

研究分担者

小田 侯朗（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育支援研究部）

小林 倫代（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育相談部）

久保山 茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育支援研究部）

研究経費

平成 17 年度 1,700 千円

平成 18 年度 1,000 千円

平成 19 年度 800 千円

総額 3,500 千円

研究成果の公表

佐藤正幸・小田侯朗・小林倫代・久保山茂樹：聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に関する一考察—聾学校及び難聴学級の担当教員への聞き取り調査から—、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究紀要第 32 巻に掲載予定，2008.

研究協議会の開催

平成 19 年 8 月 23 日（木）

キャンパスイノベーションセンター 404 号室

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 東京リエゾンオフィス

（東京都港区芝浦 3-3-6）

出席者 佐藤 正幸

小田 侯朗

小林 倫代

佐藤 美智子（秋田県立稲川養護学校）

表紙、中表紙 挿絵： 諏訪 遥

（国立大学法人筑波技術大学産業技術学部総合デザイン学科 2 年）

第1章 問題の所在

聴覚障害にかかわる教育的支援は、聴覚障害児本人に限らず、彼らを取りまく家族についても必要である。一般に、家族においては保護者（父母を含む）、きょうだいなどで、障害のある本人に対する見方が異なってくることが多い。特に聴覚障害については、きこえない・きこえにくいという状況がある故に、コミュニケーション上の問題が生じ、手話通訳などの情報保障が必要となってくる。聴覚障害児をもつきょうだいの多くは、自分の親（保護者）以上に自分のきょうだい（兄・弟または姉・妹）である聴覚障害児の情報保障を任されていることがみられる。また、保護者にとってもきょうだいに対して聴覚障害のことをどのように伝えたらよいかかわからないのが現状である。

これまで、聴覚障害児をもつきょうだいに関する研究には次のようなものがある。まず、自分のきょうだいが聴覚障害であったことの衝撃について、Tattersall & Young(2003)⁶⁾ は成人した聴覚障害者を家族にもつきょうだいに対して個別に面接し、聞き取り調査を行うことによって検討した。結果、その衝撃はコミュニケーションの方法、日常生活の情報を聴覚ではなく視覚で受け取るなどが自分と異なるということ、家庭の中での役割に対する責任の大きさが違ったことで生じた。またその衝撃は、両親（保護者）の接し方が違うというような面で成長するにつれて大きくなってきたが、きょうだい間において手話などの共通のコミュニケーションが持てるようになってからは、次第に解消されたという知見が出された。

Fillerly(2000b)³⁾、Lutterman(1987)⁶⁾、Ogden(1996)⁶⁾ は、自分のきょうだいが聴覚障害であることで、社会との仲介役を任されていると指摘し、幼少時遊びたいところを自分のきょうだいである聴覚障害児の情報保障の一端を担わされるため、遊べなくなるなど「子どもらしさを失うこと」を余儀なくされた衝撃が大きいと結論した。

次に、コミュニケーションについて聴覚障害児は手話、きょうだいは音声、生活音（目覚まし、テレビの音声など）について聴覚障害児は音声の代わりに振動、字幕といった生活スタイルの違いで、きょうだいにおいて葛藤が出てくるが、Fillerly(2000a)²⁾ は、きょうだい自身が聾のコミュニティに参加し他の聴覚障害者とのコミュニケーションの中で手話を修得することによって、自分のきょうだいである聴覚障害児とのかかわりを積極的なものとすることができると示唆した。手話を修得するにあたっては、Gregory, Bishop & Sheldon(1995)³⁾ が指摘するように、聴覚障害児をもつきょうだいが聾のコミュニティにかかわることについての家族など周囲の理解が必須となる。

これらの研究は、聴覚障害児をもつきょうだいに対して個別に面接し、聞き取り調査を行ったものがほとんどであった。そのため、これらの研究では自分のきょうだいである聴覚障害児について、きょうだいの意見が否定的な見解に偏ってしまうことが多くみられた。さらに保護者においても、我が子が聴覚障害であったことで初めて聴覚障害に接する場合

が多く、聴覚障害についてよく理解することなく聴覚障害児の養育に追われ、他のきょうだい（保護者にとっては聴覚障害児以外の自分の子ども）にかかわる余裕がないことが多くみられた。家族が、聴覚障害児の教育、聴覚障害の理解などについて相談に訪れる教育機関は聾学校または難聴特別支援学級（以下、難聴学級）（註1）であり、相談を担当するのは聾学校または難聴学級の担当教員である。また、家族にとって、子どもが聴覚障害と診断された時点で、療育等の相談で訪れるのは聾学校や難聴学級あるいは難聴幼児通園施設等である。さらに聾学校及び難聴学級の担当教員は、聴覚障害児と聴覚障害児をもつきょうだいのコミュニケーション状況（例えば、聴覚障害があるため音声のみでは通じ合えない）などについて教育的な立場からの意見を保護者に対して提供することがある。そこで、聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援を考察するにあたっては、聴覚障害児をもつきょうだいの状況だけではなく、聴覚障害児教育の専門家として聾学校または難聴学級等教育機関の担当教員の聴覚障害児をもつきょうだいに対する見方、きょうだいへの教育的関わりについての考え方も必要と考える。

第2章 聾学校及び難聴学級の担当教員への聞き取り調査から

(聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に関する一考察)

本章では、聾学校及び難聴学級において聴覚障害児にかかわっている担当教員に訪問面接・聞き取り調査を行い、聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に関する事例収集を行った。その事例をもとに聾学校及び難聴学級の担当教員がかかわる聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援の在り方について考察を行った。

(註1：2006年6月の学校教育法の一部改正により、2007年4月から聴覚特別支援学校、ろう特別支援学校及び難聴特別支援学級等と名称が変更されたが、調査当時は聾学校、難聴学級という名称であったので本報告では聾学校、難聴学級とした。)

1. 方法

聞き取り調査は、筆者らが聾学校及び難聴学級を訪問し担当教員に面接して行った。聞き取り調査の対象となった担当教員は、聾学校においては幼稚部、小学部、中学部の担当教員、難聴学級においては通常の小学校に設置されている難聴学級の担当教員であった。難聴学級は、近隣の中学校に在籍している聴覚障害生徒についても教育的支援を行っている。調査方法は、調査的面接法の1つである半構造化面接法で担当教員に対して聞き取りを行い、聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援にかかわる事例を収集した。収集にあたって担当教員から事例を口述してもらい、筆者らがその事例を聞き取り、記録をした。訪問した聾学校及び難聴学級は合わせて5校であった。対象となった担当教員の所属する聾学校及び難聴学級の選定理由は、事前に担当教員と連絡を取り合い、きょうだいへの教育的支援に関する事例を提供できることが確認された所であった。

質問項目は以下の2項目であった。

(1)聴覚障害児をもつきょうだいにおいて生じた課題、またそのきょうだいへの教育的支援

聾学校及び難聴学級において担当教員より、これまで担当された聴覚障害児をもつきょうだいにおいて生じた課題、またそのきょうだいへの教育的支援についての事例について聞き取り調査を行い、5校から14事例を収集した。これらの事例から、特徴と思われる以下の3つについて分類した。

- 1)聴覚障害児をもつきょうだいが保護者にかかわってもらえない事例
- 2)きょうだいが自分のきょうだいである聴覚障害児の支援の一端を担っている事例
- 3)きょうだいが自分のきょうだいである聴覚障害児にかかわれない事例

なお、事例のプロフィールの項で出されているきょうだいにおいては 2 例において記載されている以外は、健聴児であり、また聴覚障害以外の障害も有していない。また、本報告では「保護者」または「両親（保護者）」の表現を主に用いているが、聞き取り調査の際、担当教員の用いた表現が母親または父親であったため、その表現に従い母親及び父親とした。事例の文中における担当教員は、事例に関わりかつ事例について口述した聾学校または難聴学級の教員である。

(2)担当教員として聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に関して必要とされる情報

聾学校及び難聴学級の担当教員が聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援にあたって、日々苦勞している点、どのようなきょうだいへの教育的支援に関する情報が必要と感じているかの 2 点について聞き取り調査を行い、事例について口述した担当教員に引き続き口述してもらい、筆者らが記録した。

II. 結果及び考察

1. 聴覚障害児をもつきょうだいにおいて生じた課題、そのきょうだいへの教育的支援

(1) 聴覚障害児をもつきょうだいが保護者にかかわってもらえない事例

1)事例の概要

事例 1

きょうだい：小学校 2 年の姉・聴覚障害児：幼稚部 3 才 男児

本事例の姉は、年齢差のある弟のことをかわいいと思っている。喧嘩しても怒らないという状況である。昨年、その弟が人工内耳の手術をすることで京都の方へ行き、姉が 1 ヶ月くらい母親と離れて生活していた時にストレスがたまり、「母親がいい」とずっと泣き通しの状態であった。弟が人工内耳の手術のため入院している間、実家にいる祖母が家に来て姉と暮らしていたのである。

弟が聴覚障害であるから、姉も身振りや手話で弟とコミュニケーションできるようになった。姉は健常のお友達に「自慢することができるよ」という様子で、姉にとって自分の弟が聴覚障害であることは問題ではないが、学校の授業参観などは「お母さんきて」とかかって甘える傾向が強い。いつも母親が弟と一緒にいるから、「授業参観だけ」は絶対きてとかいうことなどから、姉自身が母親と姉との関係についてかなり悩んでいることが分かった。そこで聾学校の担当教員は、姉弟、母親ともに聾学校に来た時は出来る限り、姉の想いを聴き、母親に第三者の立場から「娘（姉）が母親に甘えるようになったのは、母親が弟だけではなく、自分にも目を向けて欲しいと思っている」ことについて伝えている。

事例 2

きょうだい：高校1年の姉，兄（知的障害）・聴覚障害児：小学校4年（通常の小学校に在籍し，聾学校通級指導教室に通級している）女兒

妹とのコミュニケーション方法は，キュードスピーチであった。妹が幼稚部の時は，母親が毎日付き添っていた。本事例の姉は6歳年上である。妹が3歳の時点で，姉は小学校3年生だった。小学校3年生の姉は母親に甘えたかったが，兄もいてその兄も障害がある。兄の場合は，知的障害があり，かなり重くて自分のことはできない。そこで母親は聾学校の幼稚部に女兒が通っている間は，兄の世話をしして養護学校に送ってから，幼稚部に駆け込むというような状況だった。帰ったあとは，妹は幼稚部の宿題があるので，母親が妹をみている間，姉は兄の面倒をみるという生活が3年間続いた。そのため，姉は中学校に入ってから荒れだした。兄のことで通っていたカウンセリングの先生から，姉に対して「兄は病気との闘いである」ことを話して理解してもらい，姉はようやく落ち着いた。

姉は中学校3年間荒れた状態ではあったが，高校では落ち着いた生活を送っている。そして今，母親は姉から「私は何もしてもらえなかった」と言われている。小学校のとき，「私にも妹みたいなことをしてくれればよかった」というようなことを今となって母親はいつも言われている。姉は荒れることだけでしか母親の注目を引けなかった。

聾学校通級指導教室の担当教員として自分の役割は，姉から聴覚障害の妹の状況及び妹を世話する母親への気持を聴くことであると考えている。

事例 3

きょうだい：小学生の妹・聴覚障害児：中学部1年，中学部3年の男児

きょうだいの会話は，口話と身振り，簡単な手話で行っている。また，母親の話から，きょうだいの中で女兒1人であるため，母親の話によると聾学校在籍の2人の兄とはお互いに心の内面を語り合うような深い会話は無い。

両親とも共働きなので，妹は兄2人と，母方の実家に近い叔母の家での生活が多かった。その時，妹は母方の祖母や叔母とのかかわりの中で寂しさを我慢していた。現在，兄2人は寄宿舎生活をしているため，下校後，妹は両親の帰宅まで1人で留守番している。

兄2人が在籍する聾学校の担当教員は，兄2人の生活面について可能な限り聾学校寄宿舎で対応し，母親と妹が共通の時間を持てるように配慮した。そして，行事などで妹が来校した時には，担当教員の方から努めて妹に話しかけるようにしている。

事例 4

きょうだい：就学前の弟2人・聴覚障害児：中学部3年 男児（知的障害を併せ有する）

下の弟が生まれる直前に両親が離婚したために母親と生活している。男児の在籍する聾学校の担当教員は，0歳児の三男（弟）と小児喘息がある次男（弟），知的障害を併せ有する男児を養育していくことに心理的に不安定だった母親に対して，弟たちへの接し方に関

して相談及び助言を行った。

しかしながら、母親にとって仕事と子育ての両立は容易ではなかった。まだ手のかかる三男や病気がちの次男のために仕事を休まざるを得ないこともたびたびあり、その結果、仕事を転々と変わらざるを得ない状況になった。母親の心身の疲労が限界を超えそうだったので、男児の寄宿舎入舎を勧めた（小学部2年より）。入舎後も担当教員は、母親の来校の時や行事の時に母親に話しかけ、母親の心理状態が安定しているか確認すると共に、弟たちの様子を聴いている。

事例5

きょうだい：幼稚園の兄・聴覚障害児：幼稚部 女児

保護者が、女児の教育に手厚くなってしまいうため、本事例の兄にとって保護者にかかわってもらえる機会が少ない。そこで、担当教員は、本事例の兄に対して、妹である女児に対して保護者が手厚くなる理由や、兄も大切にされていることなどについて話した。

女児は聾学校の幼稚部に入学するため、2つ上の兄と一緒に通っていた保育園を退所した。同時に兄も幼稚園へ転園した。女児が聾学校の幼稚部に登校する時、母親が付き添うことについて、兄は不満や不安があった。担当教員は、兄の行事や兄に付く必要のある時は聾学校での保護者との面談の時間を変更するなど、できる限り兄の方を優先することに協力した。

事例6

きょうだい：妹4人・聴覚障害児：中学部1年 男児

生活拠点が離島のため、父親が島に残り、男児のために母親、4人の妹と一緒に父親と離れて暮らしている。男児の聾学校小学部入学を機に、妹たちが父親と離れて暮らしていることに懸念を示した。男児は母親やすぐ下の妹への依頼心が強い。そのため、母親は男児に対して過保護な面があり、自立に対して消極的であった。聾学校の担当教員は、男児の自立を考え、小学部4年になる直前に母親に寄宿舎入舎を助言したが受け入れられなかった。男児は幼稚園まで、すぐ下の妹は3歳まで父親と暮らした経験があり父親への思慕もあるが、その下の妹3人は父親と共に暮らした経験がないため、父親への思慕がない。その後も男児の入舎、他の家族が帰島し父親と暮らすことを勧めたが受け入れられず、現在に至っている。

2)事例のまとめ

上述した事例は、保護者（特に母親）が聴覚障害のある子どもの世話で精一杯なため、そのきょうだいがかかわってもらえない事例である。そのため、きょうだいは他の家族（例えば父親、祖父母など）に任せきりの状態になり、きょうだいにしてみれば何故母親がか

かわってくれないのか理解できないことが見受けられる。事例1, 2, 5は、母親が聴覚障害のある子どもに手厚くなり、きょうだいが自分にかかわってもらえないということについて我慢しているところがみられた。特に事例2については聴覚障害のある妹がいると同時に知的障害のある兄の世話をしなければならないという状態があり、ある時、我慢の限界となり一気に母親につらくあたっている。このような場合、担当教員が第三者の立場できょうだいの話を聴き、相談を受けることが肝要となってくる。

事例3は、両親が共働きの状態が加わり1人で寂しい想いをしていた。事例4では母子家庭という状況の中で、聴覚障害児以外のきょうだいのためにも寄宿舎に入舎させ、母親の負担を軽減させた。事例6は、聴覚障害のあるきょうだいのために家族が離ればなれになってしまい、特に下の妹については父親の記憶がないということが問題となった。

(2) きょうだいが自分のきょうだいである聴覚障害児の支援の一端を担っている事例

1)事例の概要

事例7

きょうだい:幼稚園の妹・聴覚障害児：小学部3年 男児

PTAの会で保護者とともに聾学校に来た時、妹は男児の学校がきこえない子どもの学校だという意識があり、声を出しながら話すという様子がみられない。しかし家庭の中では、声を出して元気一杯話している。母親は教育熱心で、地域の子どもたちとかかわらせたい想いがあり、町内会の祭りの時などは、保護者がついていくと「今なんて言ったの」と聴くなど、保護者に依存することもあるが、妹を通訳にして2人だけで行かせたりすることもある。地域のお祭りには妹と2人で行かせて、保護者は家で待っている。男児は、妹が通訳してくれた時、まだ妹が幼稚園児ということもあり、どのくらい話の中に入れるか会話の状態がまだわからない時もある。

担当教員としては、妹が今後どのようにして男児の通訳を続けていくか、また通訳することを妹がどのように感じているかはまだわからない。また、妹にとって聾学校は未知の世界、また身近に感じられない世界という気持ちがあると考えている。

保護者の担当教員に対する話によると、妹が教えてくれたとおりに一緒にやったら、綱引きが一番になったことがあるが、男児が妹からどのくらい情報を伝えてもらっているのかわからないので、その時の状況で男児は情報の必要性を判断していることもある。

事例8

きょうだい:小学生の姉2人・聴覚障害児：幼稚部3歳 男児

男児は発達障害があつて、2人の姉がいる。一側性難聴で片耳に補聴器を装用している。男児は発達の遅れが極めてはっきりしている。すぐ上の姉もかなり発達の遅れがあり一番上の姉がかなり気を使っている様子で保護者のかわりになってしまっている現状があり、

担当教員として教育の立場から何ができるのかわからないことがある。担当教員は、保護者より男児ときょうだいのコミュニケーションについて相談を受けた時、助言に悩むことが多い。特に一番上の姉は、下のきょうだい（男児および男児にとってすぐ上の姉）の通訳になってしまうことがある。

事例 9

きょうだい：幼稚園の弟・聴覚障害児：小学校 4 年 男児（難聴学級，交流で通常学級へ）
通常の小学校に通っている聴覚障害のある男児である。弟は 3 歳違いである。男児が 1 年生の時に母親をたたいたりして荒れていた時があった。そして、男児と母親とのコミュニケーションが成立しなくなってきた。母親が弟に頼るようになってきた。弟が 1 年生になって男児の母に対する暴力は減ってきたのであるが、今度は弟が母親に暴力を振るうようになってきた。ある日、男児は水泳へ一人で行ったのであるが、「僕は補聴器を取ると聴こえなくなるから、行ったってわからない、つまらない、わからないときは弟にきけばわかる」と言って本当に弟を頼っている。そのため、弟自身は自由に遊べず、友達ができないという状況になっている。それが担当教員と保護者の間で問題になっている。その次の方がわからなくて悩んでいるところである。

2)事例のまとめ

事例 7, 8 では、妹または姉が聴覚障害児のために情報保障を行っている、事例 9 では、聴覚障害のある兄が母親とのコミュニケーションが成立しないため、弟に頼ってしまっていることがみられた。特に事例 9 においては、弟が友達をつくることができず遊べない事態が発生しており、このことから、きょうだいは聴覚障害児と同世代の子どもであり、情報保障において保護者の代わりになれないこと、子どもとして自由に使える時間が必要であることを保護者及び担当教員は認識する必要があるものと思われる。

(3) きょうだいが自分のきょうだいである聴覚障害児にかかわれない事例

1)事例の概要

事例 10

きょうだい：中学校 2 年の兄・聴覚障害児：小学部 6 年 男児

男児は、難聴のほかに軽度の発達障害がある。兄は中学校 2 年生で、地域の中学校に通っている。兄は 1 年前から、男児の話によると学校へ不登校になったそうである。去年の 9 月くらいに学校を突然転校した。その後、男児からは兄の情報というのはほとんど入ってこない。少ない情報から聴いたことは、「兄によく怒られる、そして怒られてご飯を投げつけられた」とかという。今は兄も精神的に落ち着いているが、以前は兄も男児もコミュニ

ケーションなどお互いのかかわり方がわからずいらいらしていた。また、学校においても男児が自分の言いたいことを説明できなくて、かつ、いらいらして男児より小さい子どもをいじめたりするというような行動がみられた。担当教員が、男児に対してどのように話したいことを伝えるかについて指導したところ、言いたいことが言えるようになり、かなり落ち着いてきた。ある時、父親と兄とでスキーに行ったことがきっかけで父親や兄とも話せるようになった。男児が母親だけでしか話せない状態から兄及び父親と話せる状態に変わってきた。

事例 1 1

きょうだい：中学生の兄・聴覚障害児：中学部 1 年男児

兄が「お前の言っていることはわからない」と言ってよくけんかになるそうである。男児は「家に帰ってもぼくひとり」と話している。男児は同じスポーツを通して地域の友達とも仲良く交流しており地域の中学校への入学の話もあったが、兄が男児に全くかかわらないこと、このことについて保護者が対応できないこと、かつ男児の希望もあり最終的には聾学校の中学部に入学した。

事例 1 2

きょうだい：小学生の妹・聴覚障害児：中学校 女児（難聴学級）

女児が 4 歳の時に突発性難聴の疑いが出て、病院での検査や聾学校での教育など母子で慌しくしていた時期に、妹の成長が母親の記憶から欠落していることがあった。これは母親が、妹の小学校で小さい時を振り返るテーマの授業参観の際、気づいた。母親は妹に対して申し訳ないという想いがある。

現在、本人 13 歳、妹が 11 歳に成長し、母親は妹にも女児の成長を共に支えて行って欲しいという願いがある。特にきょうだいの中が悪いというわけではないがきょうだい間のかかわりはほとんどない。特に妹は、女児を姉としてかかわる姿勢がみられない。

事例 1 3

きょうだい：中学生の兄・聴覚障害児：小学部 女児 中学部の姉

女児が一番下で上に姉と兄がいる。特に兄は女児と一緒に外に出るのをいやがっていた。一緒に並んで歩くだけではなく、離れて歩くことすらいやがっているという母親の話があった。担当教員としては、母親が兄に「妹たちがきこえないこと」、「障害のあることは大変だ」ということをはたらきかける必要があること、そして「もし大きくなった時、きょうだいとして兄がかかわらざるを得ない状況」なることなどを兄に話す必要があることを、どのように母親に伝えらいいのか悩んでいた。結果として具体的なことしかアドバイスできず、精神面のフォローはできなかった。兄は学校の行事とかには来なかった。どちらかと言えば母親まかせだった。

事例14

きょうだい:幼稚園の妹・聴覚障害児:小学部 女兒

女兒が聾学校幼稚部にいるとき妹が生まれ、母親が女兒に対してあまり手をかけることができなくなった。女兒の補聴器についてもきょうだいの上の場合は、これが大事なものだということが理解できるが、妹という下の場合は理解することが難しい。いたずらされることもしばしばあったようである。妹が2才までは女兒に対してごく普通に話しかけてけんかもしたが、大きくなってきて姉である女兒がきこえないということが分かってくる。例えば妹が「女兒が通常の小学校に通っていない、聾学校に通っている」ということに気づき、そしてやがて妹は女兒を話し方について追い越す時がくることである。そのような時に、母親は妹に姉である女兒がきこえないことをどのように理解させたらよいのかと悩んでいる。

2)事例のまとめ

これらの事例は、きょうだいにおいて聴覚障害のある子どもへのかかわり方がよくわからないという事例である。ここでは、事例10は、双方が何らかの障害を持っていてお互いが言いたいことを言えない関係にある。事例11は、兄が聴覚障害児の弟の言っていることを理解できない。事例13は、兄が全く聴覚障害のある妹にかかわれない。さらに事例14では聴覚障害児である姉のきこえないということが妹には理解されなくけんかになるというきょうだいにおける聴覚障害の理解の困難さ、コミュニケーションの難しさから、かかわり方がわからないという事例であった。一方で、事例12は妹が保護者のかかわりからくるのか女兒を姉としてかかわることができないことであった。これは、保護者が姉に手厚くなるあまりに妹が構ってもらえず、妹にとって姉（女兒）がどういう存在なのか理解できないことによるものと思われる。

2. 担当教員として聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に際して必要とされる情報

1) 必要とされる情報について

事例について口述してもらった担当教員に対して、引き続き聾学校または難聴学級の担当教員として聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に際して必要とされる情報について聞き取り調査を行ったその結果、大きく分けて3つの意見を得た。

- ・聴覚障害児ときょうだいの間に共通のコミュニケーション手段がもてないという問題について、共通のコミュニケーション手段を見いだすためのきょうだいへの教育的支援に

関する情報が必要であるという意見。

- ・保護者に聴覚障害児のきょうだいがかかわってもらえないことについて、その理由をきょうだい伝える手だてなどに関連したきょうだいへの教育的支援に関する情報が必要であるという意見。
- ・きょうだい同士が聴覚障害の場合、きょうだいそれぞれにおいてコミュニケーションに対する考え方が異なってくる場合が多く、それぞれのきょうだいへ教育的支援に関する情報が必要であるという意見。

2)担当教員として聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援に際して必要とされる情報のまとめ

①保護者のみではなくきょうだいに対する聴覚障害理解の情報

共通のコミュニケーション手段を見いだすためのきょうだいへの教育的支援について、聴覚障害児をもつきょうだいが、聴覚障害の理解及びその場を共有できるコミュニケーション手段の持ち方に苦勞している面が伺える。聾学校の乳幼児教育相談、幼稚部などで保護者に対しては聴覚障害の理解、コミュニケーションに関する説明の機会は多くあるものの、きょうだいに対して説明の機会はほとんどない。また保護者については、教育相談のセッションでコミュニケーションの仕方など担当教員によるデモンストレーションの機会はあるが、きょう代いは教育相談の性格上、別室待機または同行しないといういずれかの事由でデモンストレーションの機会に接することが少なく、保護者から話を聴くのみである。故に担当教員は、保護者のみではなくきょうだいに対する聴覚障害の理解及びコミュニケーションについて説明の仕方に関する情報を要望していると思われる。

②きょうだいに対するカウンセリングに関する情報

保護者に聴覚障害児のきょうだいがかかわってもらえないことに関するきょうだいへの教育的支援においては、保護者が聴覚障害児のきょうだいの聴覚障害に対する主張を受け止める余裕がない傾向もみられ、保護者や家族だけでなく第三者である担当教員がきょうだいの主張を受け止めるカウンセリング等の場を提供する必要があると思われる。

③聴覚障害のあるきょうだい同士への支援情報の提供

きょうだい同士が聴覚障害の場合、聴覚障害のあるきょうだい同士でもコミュニケーションに対する考え方が異なる。担当教員が、それぞれのきょうだいへの教育的支援について苦慮する可能性があり、そのため担当教員はきょうだい同士が聴覚障害の場合のそれぞれのきょうだいへの教育的支援に関する情報を要望していると思われる。

第3章 総合考察

I. 聴覚障害児と聴覚障害児をもつきょうだいとの間にみられた特徴

聴覚障害児と聴覚障害児をもつきょうだいとの間のかかわりにおいてよくみられたのは、共有できるコミュニケーション手段を持つことの困難さであった。そこで、手話などを使って歩み寄る事例のように肯定的な方向に動く状況もあれば、一方では通じないことが原因で無視されて全くかかわらない、またはかかわれない事例のように否定的な方向に動く状況もみられた。また、お互いの誤解で喧嘩などに発展する事例もみられた。このことは、Tattersall & Young(2003)⁸⁾ が示唆するきょうだいに聴覚障害があるという衝撃をどのように受け止めるかが、かかわりにおいて肯定的に動くか否定的に動くかのどちらかであることを意味しているものと思われる。

しかしながら、歩み寄って肯定的に動いたとしても、自分のきょうだいである聴覚障害児に情報保障もしくは保護者の代理のような役割を担い、子どもとしての自分の時間を犠牲にする、我慢するという状況になる。そこで担当教員は、保護者に対して聴覚障害児の理解を促すと同時に、聴覚障害児のきょうだいの置かれている状況（自分のきょうだいである聴覚障害児に対する情報保障など）についても理解を促す必要がある。

また、聴覚障害についてはコミュニケーションの問題も絡んできており、保護者がコミュニケーションについても聴覚障害のあるきょうだいに時間をかけるあまりに障害のないきょうだいとのコミュニケーションが希薄となってしまう。そのため、今回の事例の大半にみられたように、障害のないきょうだいが保護者の関心を引きたいあまりに、問題行動を起こすに至ったことが考えられる。

II. 家庭におけるきょうだいの存在

聴覚障害児のきょうだいが、家庭の中において保護者にかかわってもらえず、悩んでいる事例が聞き取り調査で明らかとなった。このことは、きょうだいが家庭の中における自分の存在が理解できないであることを意味している。そこで、この場合のきょうだいに対する教育的支援とは、佐藤(2006)⁷⁾ が示唆するように聴覚障害児のいる家庭において聴覚障害児のきょうだいが家庭での自分の存在、または自分の役割を見つけることである。その教育的支援によって聴覚障害児のきょうだいが、家庭における自分の存在、役割に気づいて初めて自分のきょうだいである聴覚障害児に対して積極的にかかわりができるようになると考える。さらには、きょうだいの考え方を受け止める第三者の存在（ここでは担当教員）、家族のきょうだいに対するかかわり方が重要な要素となるであろう。

Ⅲ. 聴覚障害児をもつきょうだいにおける聴覚障害の理解

保護者、聴覚障害児をもつきょうだいにおいて聴覚障害に対する理解（コミュニケーションの仕方など）の状況が異なるように見受けられる。これは、聴覚障害が外観上わかりにくいこと、コミュニケーションの困難さ、さらにはその対応の仕方を体験しない以上はどのような教育的支援が必要なのかを把握できないことによる。実際に、聴覚障害児をもつきょう代いは、コミュニケーションの困難さの対応の仕方について専門家である聾学校など教育機関の担当教員に接する機会がないため、聴覚障害の理解について保護者と異なるに状況に陥ってしまうことが考えられる。

Ⅳ. 教育機関における聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援の在り方

今回の事例及び担当教員の意見を通して、今後、聾学校等、教育機関において聴覚障害児をもつきょうだいへの教育的支援の在り方を考えていくとすれば、以下の3つが考えられる。

1) 聴覚障害児ともつきょう代いが聴覚障害のことを知る環境作り

まず、聴覚障害児をもつきょう代いが聴覚障害のことを知る環境作りが考えられる。そのためには、聾学校等教育機関に気兼ねなく来校できる機会を設ける必要がある。それには時間帯は勿論のこと、心理的にどのような時に気軽に来られるのかについて行事（例、「家族の日」、「きょうだいの日」）などに配慮することが考えられる。

2) 聴覚障害児をもつきょう代いの考え、想いを受け留めること

次に、聴覚障害児をもつきょう代いの考えを家族以外の第三者の立場より聾学校等教育機関の担当教員（主として該当する聴覚障害児の担任教師）が、聴覚障害児をもつきょう代いから聴くことが肝要である。何故ならば、これまで彼らは家庭の中で「あなたは聴こえるから」「年上だから」という理由で生活面において遊びなどだけでなく、本音を言うことについても我慢した背景があり、聴覚障害児をもつきょうだいに対して必要な教育的支援を考える場合、保護者を通してというよりも直接から聴覚障害児をもつきょう代いから聴くことが重要である。また、担当教員は聴覚障害児をもつきょう代いが考えを遠慮なく話せる雰囲気作り、きょう代いと聴覚障害児との関係など現在の状況に関する情報収集（保護者より）も忘れてはならない。

3) 他の聴覚障害児（家族以外の）との交流を通して聴覚障害理解を深める

これまで聴覚障害児をもつきょう代いは聴覚障害について家庭にいる自分のきょうだいとしての聴覚障害児しか見てこなかったことが考えられる。そこで、聾学校等の教育機関に来て、自分のきょうだいとしての聴覚障害児と同じ世代の他の聴覚障害児との交流を通し

て、コミュニケーション、情報保障などの対する様々な考え方を取り入れることができ、聴覚障害児とのかかわりについて広く学ぶことができると思われる。聾学校等教育機関における交流の場を設けることは、もはや、きこえない・きこえにくいという一般的な聴覚障害の理解を学ぶだけでなく、コミュニケーションなどに対してそれぞれの聴覚障害児が持っている考え方を学ぶ聴覚障害児理解に繋がっていくものであると言える。

今回、訪問調査にご協力頂きました聾学校、難聴学級の先生方に感謝致します。

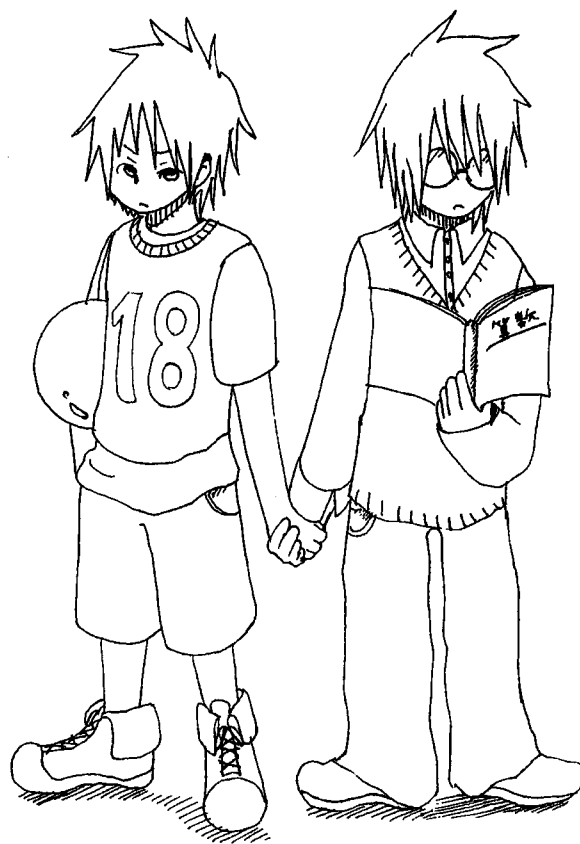
文献

- 1) Fillery, G.: Deafness between siblings: barrier or bond? Deaf Worlds, 16, 1, 2-16, 2000a.
- 2) Fillery, G.: Deafness between siblings: barrier or bond? Part Two: case studies. Deaf Worlds, 16, 2, 39-48, 2000b.
- 3) Gregory, S., Bishop, J. & Sheldon, L. : Deaf young people and their families. Cambridge: Cambridge University press 1995.
- 4) Lloyd, J. : Interaction between hearing-impaired children and their normally hearing peers. Deafness and Education International, 1, 1, 25-33.
- 5) Lutterman, D.: Deafness and in the Family San Diego, CA: College Hill Press.1987.
- 6) Ogden, P.: The Silent Garden-Raising your deaf child. Washington , DC Gallaudet University Press, 1996.
- 7) 佐藤美智子：聴覚障害児・者をもつきょうだいへの支援について一家族に対する個別面接調査から一，宮城教育大学卒業論文，2006.
- 8) Tattersall, H.J. & Young, A.: Exploring the impact on hearing children of having a deaf sibling. Deafness and Education International, 5, 2, 108-122, 2003.

資料

聴覚障害児・者をもつきょうだいへの支援について

—家族に対する個別面接調査から—



聴覚障害児・者をもつきょうだいへの支援について

—家族に対する個別面接調査から—

佐藤 美智子

I. 問題の所在

本研究は、聴覚障害児・者（以下、聴障児・者と表記する）をもつ家族におけるきょうだい支援のあり方を検討するために、乳幼児期から青年期におけるきょうだいと家族一人ひとりとの相互関係を調べて、きょうだいが直面している問題や必要としている支援について検討したものである。

筆者は、重複障害（身体障害者手帳1級、療育手帳A）のある姉をもつきょうだいであり、姉の世話に手一杯な母親に甘えられないという寂しさを経験してきた。大学生になった筆者は、聴障児・者やその家族とのかかわりの中で、きょうだいたちが母親の注意を聴障児より自分のほうへ引こうとしている様子を見て、筆者自身の経験に似ていると感じた。そこで、聴障児・者のきょうだいも家族とのかかわり方について何らかの困難に直面しているのならば、きょうだい支援が必要なのではないかと考えるようになった。

そこで、きょうだい支援に関する先行研究を概観してみると、次のような2点の問題が指摘されていることが分かった。1つは、母親が障害児への育児に専念しているために、きょうだいは母親の愛情や母親とのかかわる機会を十分に得られないことである（両角正子, 2003）。もう1つは、上記の点と関連して、障害児・者のいる家族におけるきょうだいの役割が不明瞭であるために、きょうだいが家族とどうかかわっていくのか分からなくなることである（西村辨作ら, 1996; 立山清美ら, 2003）。なお、聴障児・者がいるきょうだい支援に関する研究はわずかであり、上記の研究知見と同様に、親が聴障児への育児に集中しているために、きょうだいが不満を感じるなどの指摘がある（小野田郁子ら, 2000）。

以上のことから、きょうだいが家族から疎外されることなく安心して過ごしていくためには、きょうだいが両親から愛情を十分に受け取りながら、家族の一員として両親や障害児とどのようにかかわっていくかその役割を肯定的に自覚して動いていくことが大切ではないかと思われる。しかし、従来のきょうだい支援に関する研究では、きょうだいや母親および両者間の関係が主な対象になっているため、父親や障害児・者がきょうだいとどのようにかかわってきたのかが見落とされている。

そこで、本研究では父親や障害児・者を含む家族全員を対象としてきょうだいと家族一人ひとりとの関係を調べていくことにする。特に、聴障児・者をもつ家族においては、音声言語の獲得および音声コミュニケーションが困難であることがきょうだいと家族一人ひとりとの関係にどのように影響するのかという視点も含めて検討することも重要であると

思われる。その上で、きょうだいも家族の一員として参加するために、家族一人ひとりがきょうだいにどのようにかかわっていく必要があるのかを検討していく。

II. 目的・方法

1. 目的

聴障者をもつきょうだいの実態を把握するために、聴障者のいる家族全員を対象に、聴障者の誕生から現在までを通して家族一人ひとりがお互いにどのような思いを抱いているかについて個別に面接調査をする。この調査結果をもとに、きょうだいと家族一人ひとりの相互関係の実態を分析する。以上の調査・分析を踏まえ、きょうだいも、家族の一員として自分の役割を肯定的に自覚し、聴障者や両親と良好な家族関係を形成していくためには、どのようなきょうだい支援が必要になるのかを考察する。

2. 方法

(1) 対象

聴障者をもつきょうだいとその家族（父、母、聴障者）を対象とし、3組（各4名）に面接調査の協力を依頼した。なお、本研究では、筆者が対象者自身やその家族関係に関する経験や思いを面接で調査する方法をとるため、きょうだい、聴障者の年齢をともに18歳以上とした。今回は、紙面の都合により家族1組のみを取り上げる。この家族のプロフィールを以下に示す。

対象者 ^{※1}	続柄 ^{※2}	年齢 ^{※3}
S	本人（女）	26
D	弟	24
F	父	56
M	母	51

※1 S: Sibling（きょうだい）、D: Deaf（聴障者）、F: Father（父）、M: Mother（母）

※2 きょうだいを本人とした場合の続柄

※3 調査時の年齢

(2) データの収集方法

筆者と対象者との1対1による面接を行い、その内容をビデオカメラ（聴障者のみ）やテープレコーダー（全員）で記録した。聴障者とのコミュニケーションは、聴障者と事前に確認した上で、口話や手話、筆談を用いて行った。質問項目は、対象者と家族一人ひとりとのかかわりに関する項目、聴障者の聴覚障害やコミュニケーションに関する項目、両親の子育てに関する項目など、計7項目で構成されている。

(3) 分析方法

記録した映像・音声のデータを文字起こし、この発話群の中から家族の2人以上が共有している経験や出来事が見出された場合、この経験や出来事に関する発話群を1つのト

ピックとしてまとめ、きょうだいと家族一人ひとりとの相互関係を分析した。

Ⅲ. 結果

ここでは、この家族においてきょうだいと両親や聴障児・者との関係が特徴的に示されていると思われるトピックを中心に報告する。

トピック 1 : S が D の保育園での様子を両親に伝えたことについて (S, D: 保育園のとき)

<M の面接結果から>

「(D が保育園に行くときは) S に『どうしてた?』『D 遊んでた?』っていう感じで自然と聞いてたから、私のほうが S に尋ねるっていうか頼ってる。」

「だんだん大きくなってくれば、理解度が出てきて、『お母さんこうだ。』『D こうだ。』とかって見ると、S も気づかされて、自分の立場とか分かってたよ。『お母さん、こうだったよ。』って聞かなくても言うてくる。」

<F の面接結果から>

「2歳頃までは一人だったからわんわんめんこがられて、…そのあと D に障害があるって分かったから、みんな D にばかり手をかけるっていうか、で、『お姉ちゃんはしっかり D のこと見ないとだめだよ。』ってそういうふうな育て方をされたから、…うちの娘さはかわいそうなことをさせたかなって思う。」

トピック 2 : S が D に遊びのルールを教えたことについて (S, D: 保育園のとき)

<S の面接結果から>

「(聞こえないっていう意識は) してないですね。…小さいころは障害があってもなくても同じだから、たぶんルールも教えて、普通にみんなと遊べていた。」

<D の面接結果から>

「ゲームをするときは、お姉さんがルールを説明して、(いとこの) 兄貴が動いて見せてくれて、…『わかった?』って聞いてくれた。夏休みのときに、遊ぶときに必ずルールを説明してくれたおかげで友達とのつながりは良かった。」

トピック3：SがDをいじめから守ろうとしたことについて（S、D：小学校のとき）

<Sの面接結果から>

「Dがそういうの（障害のこと）でいじめられているのを見つけたときがあって、私も一緒になってその子たちに言いに行きました。小学校5、6年生のときに、私の同級生が馬鹿にしたようなことをうちの弟に言っているのを体育館で目撃して、私はむかついて友達と一緒にバスケットボールをその子にぶつけました。…そのとき、そういう意識が働いて（Dを）守ろうとしたと思います。」

<Dの面接結果から>

「お姉さんの同期の男友達が自分のことを姉さんの弟だと分かっている、からかわれたことはあった。見下されたとか。…（Sは）『何かあったら私に言ってよ！』って言ってくれた。『無視していいよ！』って。」

トピック4：SがDの友達関係の相談に乗ったことについて（S：中学校～高校、D：中学校のとき）

<Dの面接結果から>

「（友達関係は）言葉の発達があるから話が多くなった。そのときは追いつけない。…俺が『一緒に遊ぼう。』って言っても、えっ？っていう表情をされたりしてショックだった。…お姉さんに相談してホッとすることもあった。姉さんだけは頼れる。…『あの人はどう？』『楽しい？』って聞かれた。今はだめだなっていうときは、『気にしなくていいよ。』って。」

<Fの面接結果から>

「小学校が2つ集まって中学校に行くから、（Dと同じ）小学校の人たちはこれ（D）がもともと耳が悪いっていうことはみんな分かっているから今さらどうこうではないけども、こっち（〇〇小）から来た子たちは、変な子だなっていうか、言われたことがあるらしいって親か担任の先生かPTAのときに言われたことをちょっと覚えてあった。」

<Mの面接結果から>

「語彙が少ないじゃない。…中学になると、Dが恥ずかしいって出てくるわけ。（友達関係で）寂しかった部分もあると思うけど、…心配はするんだけど、口出しはしなくなるし、聞くんだけど言わなくなるの、今度、学校に行って先生に『こうでした。』って言われて、あら！っていう感じ。全然知らなかったのよ。」

【補足】SがDの高校受験の相談に乗る

<Sの面接結果から>

「耳が聞こえないぶん言葉のボキャブラリーもないし、ニュアンスの使い方もうまくないし、そういうので苦労しているのは分かるから、でも、最後は自分だから、文章に書いてでもいいから、原稿用紙に何をしたいかを書いてもいいんだから、自分で親に言わないと分かってもらえないからっていうのはアドバイスして、確か何か書いてた。」

トピック 5 : S と D がお互いに相談し合える関係になったことについて (S, D : 現在)

<S の面接結果から>

「近くにいるとけんかが多いけど、離れると向こうから相談を持ちかけてきたりとかが多くなって、今のほうが仲良しかもね。…メールができてから便利になって、そしたらすごい相談とか多くなった。」

<D の面接結果から>

「高校、短大のころは話すのが少なかったけれど、社会人になって相談は多くなった。」

<F の面接結果から>

「(D と S は) 帰ってくればぐちゃぐちゃしゃべってるもんね。…俺の娘がうるさいっていうくらい D がしゃべってね。だから、やっぱり小さいときから 2 人姉弟でお姉さんがやることを見てたから…」

<M の面接結果から>

「今は仲いいよ。…『まだ寝ないの？ 1 時だよ〜』とかって言うんだけど、なんか分かんないけどしゃべってるよ。」

IV. 考察

トピック 1 について、S は、両親から M と D がことばの教室に行っていることを聞いたり実際に 2 人に同行したりして、D の生活の様子を把握していた。このことにより、S は D が自分にはない障害をもっていること、そのために M が D と出かけていることの意味を理解していたようだ。また、M と D がことばの教室に行く日は、M が S を保育園まで迎えに行き、2 人で S の保育園での出来事を話しながら帰ってきた。このように、S は、M と一緒に過ごす時間が保障され、M の愛情を受け取ることができていたと思われる。その上で、S が自ら D の様子を伝えたように、家族における役割を早期に自覚して行動に移していたと思われる。このことは、トピック 2 における S の行動からも窺える。D が S やいとこと遊ぶとき、S が遊びのルールを口頭で説明し、いとこが動いてみせるという役割分担をして、D が遊びに参加できるようにしていた。S が D への配慮を考えて伝達方法を工夫した背景には、別のトピック (卒論本文参照) で、①S が両親から D に話しかけるときにトントンとたくように教えられていたこと、②両親と D が身振り手振りなどの視覚的な伝達方法を用いて会話をしている様子を S が見て模倣していたことの 2 点が関連していると考えられる。このように、両親が S を聴覚障害のある D とかかわる家族の一員であると捉え、S と D との相互伝達が容易になるように配慮していたことが、S の自発的な行動を促したのではないかと思われる。

さらに、トピック 3 で S が自らの意志で D をいじめから守ろうと行動に移していたことから、S は、D の聴覚障害を適切に理解し、幼児期からの両親の働きかけにより家族とともに D を支えようという意識があったように思われる。これは、S と両親との信頼関係が早期から安定していたことも関連しているかもしれない。トピック 4 では、中学生になった D は、友達の会話に追いつけないことや友達が自分の障害に対して偏見をもっていることに悩んでいた。そこで、D は、S が聴覚障害や友達関係を作ることの難しさを理解してくれる

と考え、悩みを打ち明けた。これは、Dが小学生のときに自分を守ってくれたSを信頼できる存在として見ていたからではないかと思われる。こうして、SはDの相談を通して聴覚障害に対する理解をさらに深めていったと考えられる。トピック5は、Dが社会人になるまではSに相談することが多かったが、Dが社会人になり、Sとお互いに仕事や生活のことなど深い話ができるようになったことを示している。両者の関係は両親の面接結果を見ても明らかであり、小学校から高校までに積み重ねてきた両者間の信頼関係が、現在の関係の礎になっていることが窺える。

以上から、この家族では、①母親ときょうだいが2人でかかわる時間を作る、②両親がきょうだいの年齢に合わせて聴障児の障害や伝達方法を説明したり聴障児のことを会話の話題にするといったきょうだいに対する配慮が見られた。これらにより、きょうだいは両親や聴障児に疎外されることなく家族の一員として自分の役割を自覚して聴障児とかかわることが可能になったと思われる。その中で、きょうだいは聴障児の聴覚障害や障害状況を少しずつ理解し、聴障児との信頼関係を形成していきながら聴障児・者を支援する役割を自発的に担っていったのではないかとと思われる。

V. まとめ

きょうだいが聴障児・者のいる家族の一員として自分の役割を自覚して主体的に参加することを保障するという視点できょうだい支援のあり方を考えるとき、きょうだいや母親だけでなく父親や聴障児・者に対しても具体的なかかわり方を提供することが大切だと思われる。上述したとおり、きょうだいが早期に役割を自覚できるように、両親がきょうだいの年齢に合わせて聴障児の聴覚障害や伝達方法を説明して、きょうだいと聴障児との相互伝達が容易になるように配慮する必要がある。また、きょうだいが自発的に聴障児・者を支援する役割を担っていくためには、両親や聴障児・者から聴覚障害についてきょうだいで話す機会を作り、家族で聴障児・者の聴覚障害に対する理解を共有して深めていく経験も大切だと考えられる。

佐藤美智子先生（秋田県立稲川養護学校）の資料掲載にあたりましては、佐藤美智子先生、国立大学法人宮城教育大学 松崎丈先生のご高配を頂きました。厚く御礼申し上げます。なお、本報告書に掲載されたものは、は宮城教育大学卒業論文（2006）として提出された論文の発表会資料です。

平成 17 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書

聴覚障害児のきょうだい支援プログラムの開発

（課題番号：17530705）

平成 20 年 3 月

研究代表者 佐藤 正幸

（国立大学法人筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター）

〒305-8520 茨城県つくば市天久保 4-3-15

TEL/FAX 029-858-9406

<http://www.tsuckba-tech.ac.jp>