

論文

小学校から高等学校まで通常学級に在籍した人工内耳装用者の障害認識の推移

小林 優子*・道本 裕大**

本研究では、小学校から高等学校まで一般校通常学級に在籍した人工内耳装用者を対象とし、聞こえや障害認識に関する経緯についてインタビュー調査を行い、聞こえにくさが生じる状況・場面や幼少期から成人期にかけてどのように障害認識が推移するか明らかにすることを目的とした。対象者は、小学校から高校まで一般校通常学級に在籍し、小学校入学前に人工内耳を装用した成人4名とした。分析はSCAT法を用いて分析し、2名以上の対象者において共通して見られた概念として、「複数名での会話の聴取困難」「英語でのリスニングの困難」「音楽の聞き取りの困難」などが挙げられた。また、自身の障害認識が変わる契機となったこととして、聴覚障害を理解してくれる健聴の教員や友人、また自分以外の聴覚障害者との出会いが挙げられ、他者とのかわりによって聴覚障害を肯定的にとらえられるようになったり、自身のアイデンティティにも影響を及ぼすことが示唆された。

キー・ワード：成人聴覚障害者 人工内耳 障害認識

I 問題と目的

人工内耳とは、内耳に電極を挿入し、外部から蝸牛神経を刺激することで音が聞こえている状態を作り出す機器であり、平均聴力レベルが100dB以上の重度難聴者でも装用効果があることが報告されている。内山・加我・黒木・伊集院・天道・楠居(2020)は、平均聴力90dB以上の補聴器装用児と人工内耳装用児を対象に、6歳時点でのWPPSI検査言語性IQと療育開始月齢および人工内耳装用月齢との関連を調べ、平均聴力90dB以上の難聴児は、0～1歳から聴覚活用による療育を受けるとともに1～2歳で人工内耳を装用することにより、早期療育効果として6歳までに年齢相応もしくは認知能力程度に応じた言語能力を習得したことを報告している。また、佐藤・小淵・籠宮・大金・城間・野口・加我(2020)は、人工内耳装用児の話者の男女識別の実態について検討したところ、健聴児に比べて劣るものの、人工内耳装用児が比較的高い割合で男女の識別が可能であることが明らかになっている。このように、人工内耳の早期装用により、従来は音声のみでのコミュニケーションをとることが困難と言われていた重度の難聴児・者に対しても多大な効果が得られることが報告されている。

また、2022年には小児の人工内耳適応基準が改訂され、手術の開始年齢が「原則体重8kg以上または1歳以上」に変更された(日本耳科学会, 2022)。装用開始年齢の引き下げにより、難聴児への早期療育がより促進されることが予想されるが、乳幼児の人工内耳の装用の是非は当事者ではなく、その保護者が決定することになるため、本人の意思を確認することなく手術が行われることになる。すなわち、人工内耳を装用すれば音が聞こえるようになるのではなく、専門機関でのハビリテーションが不可欠であり、また聴覚活用や発声発音への影響については、装用開始時期や認知発達による影響も大いに受けることに

なるため、一律に人工内耳装用児・者に同じような効果がもたらされるわけではないことを留意すべきである。

1 人工内耳装用者の有する聞こえの困難

早期装用などで、音声や話声などの言語音に対して聴覚活用の面で著しい装用効果が見られる一方で、環境音や音楽などの非言語音を対象とした聴覚活用に関しては、困難があることが報告されている。

加藤・星名(2005)は、補聴器装用時に聞き取ることができなかった環境音が人工内耳装用後に聞き取ることができるようになった事例を報告しており、聴覚活用が向上することで聞き取れる環境音の種類が広がる可能性を示している。その一方で、環境音の聴取成績が健聴者のように90～100%に近い正答率を示すことは困難であることも明らかになっている(田原, 2019; 湯野・松原・田原・寺澤・平賀, 2016)。

日本学校保健会(2004)のアンケート調査では、小・中学生の人工内耳装用児の71%が通常学級に在籍しており、人工内耳装用児の通常学級へのインテグレートによる学習の機会が増加している状況を報告している。また、人工内耳によって音の聴取が可能になっても就学後の学習面で困難をかかえる事例の報告や(庭野, 2018)、人工内耳装用によって、軽度難聴児相当の聴覚閾値を得て語音聴取能も中等度難聴児と同等の成績が得られていても、学業達成度、聞こえ、コミュニケーション、社会参加においては、補聴器を装用している軽度・中度難聴児よりも学校適応が難しくなる傾向にあることも報告されている(廣田, 2014)。

2 通常学級に在籍する難聴児・者の障害認識

佐藤・杉内・城本・辛島・根岸(2019)は、中等度難聴者4名を対象として、聞こえにくさと聴覚障害の意識について半構造化面接を行い、①聞こえにくさを感じる場面、②聞こえにくさへの対応、③聴覚障害に関する意識の3つを当事者の視点で

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

** 岡山県立岡山聾学校

分析した。その結果、他愛無い雑談の聴取や環境音の気づきが遅いため人との関係性に気まづさを感じるなど、社会生活上の聞こえにくさがあることが分かった。聞こえにくさの状況を肯定的に受けとめ、周囲に対して自己開示をする、障害受容をして必要なことを具体的に働きかける姿勢を、幼児期から段階を追って育むことが肝要であることが示された。

岡野・廣田（2015）は、一側性難聴者4名を対象として聞こえの障害の実態と障害認識について、難聴の自覚から社会生活上の課題に対処し受容していく個別の経緯と関連要因を検討した。その結果、日常的な音に対する聴取に課題を感じていることを指摘し、周囲の音環境や会話情報が聞きづらく悩む状況の経験や、母親を主とした家族の障害観によって、障害受容にネガティブな影響を与えることを指摘している。このことから、当事者の発達段階に応じた情報提供や同じ障害者との交流など、養育者と当事者に対する診断期からの長期的支援の視点の必要性が示唆された。

難聴者としてのアイデンティティを形成するには、健聴者でもろう者でもない周辺的存在としての自分を受け入れなければならないといわれており、その中で重度の聴覚障害があるためろう者の価値観に近いアイデンティティを持つ人や、軽度・中度の聴覚障害で聴覚活用が可能であるために聴者の価値観に近いアイデンティティを持つ人など様々である（藤嶋・岩田，2019）。幼少期に人工内耳を装用した聴覚障害者は、中等度難聴者や一側性難聴者のように聴覚活用がある程度可能な難聴者として、一貫して一般校に在籍経験のある者が多い。滝沢（1995）によれば、健聴者のように音声によるコミュニケーションが十分行えたとしても健聴者ではなく、ろう者と同じように聞こえなくてもろう者に属することができないことが難聴者の悩みとなるという報告がある。

このように難聴者は、聞こえにくい状況がありながらも、健聴者が多数を占める環境の中で健聴者でも聴覚障害者でもない中途半端な存在と捉えられている（上農，2003）。

また、人工内耳装用の手術において、保険診療や高額医療助成制度が利用できるのは片側耳のみであり、両耳ともに人工内耳を装用するケースはまだ少ない状況にある。このように、人工内耳装用者は一側性難聴の聞こえにくさと軽度中等度難聴者の聞こえにくさが混在した状態であり、さらに環境音や音楽の聞こえにくさなども有しているので、一側性難聴者や軽中等度難聴者とは異なる聞こえの困難さを持っている可能性が考えられる。しかし、一側性難聴、中等度難聴の補聴器装用者を対象とした聞こえにくさや障害認識に関する報告は散見されるが、人工内耳装用者を対象とした報告はない。人工内耳装用者でも聞こえの状態は様々であるが、音声によるコミュニケーションが十分行え、小学校から高校まで一般校に在籍していた者を対象とし、彼らの聞こえにくさの状況や、障害認識の推移を明らかにすることは必要だと考えられる。

そこで本研究では、小学校から高等学校まで一般校通常学級に在籍した人工内耳装用者を対象とし、聞こえや障害認識に関する経緯についてインタビュー調査を行い、聞こえにくさが生じる状況・場面を明らかにし、幼少期から成人期にかけてどのように障害認識が推移するか明らかにすることを目的とした。

II 方法

1 対象者

小学校から高校まで一般校通常学級に在籍した大学生以上の成人聴覚障害者を縁故法により抽出し、その中から研究協力の同意が得られた4名（事例A、事例B、事例C、事例D）を対象とした。なお対象者のプロフィールを表1に示した。

2 調査期間

20XX年11月から12月であった。

3 手続き

1) オンラインでのインタビュー調査

実施方法としてオンラインでのインタビュー調査を希望した対象者（事例A、事例D）に対し、岡野・廣田（2015）を参考に作成したインタビューガイド（表2）に沿って質問する半構造化面接法を用いた。

2) アンケート調査

実施方法について電子メールによるやり取りを希望した対象者に対し（事例B、事例C）、インタビューガイド（表2）に示すものと同様の内容が記述されたアンケートを添付したメールを送付し、その質問に対し対象者から回答をメール内またはWordファイルにて返送してもらった。その回答に対して詳細を聞く必要がある場合は、メールにて再度質問を行い、回答してもらった。メールによるやりとりは事例B、事例Cともにそれぞれ2回ずつ行った。

4 分析方法

本研究では、比較的小規模の質的データの分析にも有効であるという理由から、大谷（2008，2011）が開発したSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。

分析の手順としては、表の中にセグメント化したデータを記述し、それぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順に概念（コード）を考えて記述していく4ステップのコーディングと、〈5〉テーマ・構成概念を紡いでストーリーライン、さらに理論を記述するものである（大谷，2011）。なお、分析結果は聴覚障害心理学を専門とする大学教員と大学院生2名によって、テーマ・構成概念の妥当性を検討した。

5 倫理的配慮

本研究の目的および計画について、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受けた。

III 結果と考察

インタビュー記録およびアンケートの逐語録は平均9998文字、合計39993文字（事例A：12969字、事例B：7704字、事例C：6227字、事例D：13093字）であった。インタビューによる面接時間は平均58分であった。

事例ごとに逐語録を作成し、SCATで〈1〉データの中の着目すべき語句から〈4〉テーマ・構成概念までの4ステップのコーディングを行い、分析をした結果、事例Aのテキストは、

表1 対象者のプロフィール

対象者	A	B	C	D
性別	男性	女性	男性	女性
年齢	20代	20代	20代	20代
聴覚障害と診断された時期	3歳の時に聴覚障害を発症（髄膜炎）	2～3歳の時に聴覚障害を発症（先天性で原因不明）	幼児のころ聴覚障害（感音性難聴）を発症（原因不明）	聴覚障害（感音性難聴）を発症（先天性）
人工内耳の手術時期	3歳	4歳8か月	右：高校1年生 左：大学3年生	右：1歳11か月 左：12歳
平均聴力レベル（裸耳）	両耳とも100dB程度	両耳とも110dB以上	両耳とも90dB以上	両耳とも105dB以上
平均聴力レベル（装用時）	不明	左：30～40dB 右：60～70dB	両耳とも70dB程度	両耳とも20～30dB程度
人工内耳・補聴器の装用状況	左：人工内耳 右：なし	左：人工内耳 右：補聴器	左：人工内耳 右：補聴器	左：人工内耳 右：人工内耳
通院の有無	1年に2回程度（マッピングと聴力検査）	1年に1～2回程度（マッピングと補聴器の調整）	1年に1～2回ほど（マッピング）	3か月に1回程度（マッピング）
コミュニケーション方法	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本だが、相手によって手話や筆談を併用する	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本だが、相手によって手話を併用する	音声の聞き取りと口話でのやり取りが基本
通級・支援学級の在籍経験	小中学校時に難聴学級	小学4年生～中学3年生まで通級指導教室	小中学校時に通級指導教室	小学校から中学2年生まで聾学校の通級指導教室

131のセグメントに分割され、37単位のテーマ・構成概念が抽出された。事例Bのテキストは、55のセグメントに分割され、41単位のテーマ・構成概念が抽出された。事例Cのテキストは、54のセグメントに分割され、21単位のテーマ・構成概念が抽出された。事例Dのテキストは、182のセグメントに分割され、39単位のテーマ・構成概念が抽出された。

各対象者のテーマや構成概念において、2名以上の対象者において共通して見られた概念として、「複数名での会話の聴取困難」「英語でのリスニングの困難」「音楽の聞き取りの困難」などが挙げられた。こうした聞こえにくさが生じた状況に関する具体的な内容について、表3に示した。

1 人工内耳装用者の日常生活での聞こえにくさ

事例Aは、小学校から高校までの学校生活において、聴覚障害についての理解が乏しい教員の授業場面において、教師の発言が聞き取れないことや、板書・視覚的教材の提示がないことによる授業中の配慮のなさについて報告していた。特に、CDなどの機械から提示される音が聞き取れず、英語のリスニングに非常に苦手意識を感じていた。修学旅行で入浴する際に人工内耳を外さなければならず、その時に友人の会話に参加できず寂しい感情になったことなどを報告していた。

事例Bは、授業中の生徒の発言の聴取に困難があり、予習や復習などをして聞こえにくさをカバーする努力が必要であった。また、英語の試験においてリスニングの免除など配慮がされず、リスニングや発音が聞き取れないことで、アクセントの聞き取りが非常に困難であった。また、ディスカッションや学級での話し合いの活動など複数名以上での会話流れについていけず、積極的な活動への参加にも影響を与えた。特に友達複数

表2 インタビューガイド

質問内容
1 属性（性別、年齢、職業、学歴、平均聴力レベル、発見年齢、難聴の原因）
2 難聴への気づき・原因
3 現在の通院の有無・理由
4 難聴であると診断を受けたときの医師からどのような説明がありましたか。
5 小学校～高校時代、難聴通級教室に通っていましたか。そこでどのような指導を受けましたか。
6 小学校～高校時代に周囲から配慮してもらっていたことはありますか。それについてどう感じていましたか。
7 小学校～高校時代にこんな配慮があれば良かったと思うことはありますか。
8 小学校～高校時代を振り返って、耳が聞こえにくいために起こった出来事や困ったこと、大変だったことはありますか。
9 小学校～高校時代を振り返って、学習面で大変だったことはありますか。
10 高校時代までの生活と今の大学生活で、勉強方法など学習面での変化はありましたか。
11 高校時代までの生活と今の大学生活で、情報保障で変化はありましたか。
12 知り合いに難聴者または聴覚障害者はいますか。その方とはどうやって知り合い、関わるようになりましたか。どうやってコミュニケーションをとりますか。
13 年齢の経過とともに難聴についての捉え方など変わりましたか。
14 ご家族の方、特にご両親と難聴について話をしたことはありますか。
15 ご両親は難聴についてどのようにお考えですか。それについてのご本人のご意見はいかがですか。
16 自分が難聴であることを、どれくらい周りの人たちと共有していますか。
17 その他、何か補足などありましたらお話しください。

表3 聞こえにくさが生じた状況の具体例

下位分類	発言の具体例			
	事例 A	事例 B	事例 C	事例 D
複数名での会話の聴取困難	やっぱり隣の人と話して、何かディスカッションしなさいみたいな、そういうときだとちょっと周りも同時にみんな話すので、ちょっとうるさくて聞こえなかったりということもありました。	ディスカッションや友人グループの輪に入りづらい、クラスの話し合い活動にあまり入れなかったというのがある。	授業中や給食中、何かのおかしな発言や出来事にクラスみんなが一斉に笑うという状況に自分はいつも入らず、孤独感をよく感じていた。	やっぱりコミュニケーションが取りづらい時もあった。そこはすごく困ってましたね。話す速度とかも速かったり、そこで、お話の内容についていけないことがたくさんありましたね。
英語のリスニングの困難	中学校から英語の勉強が始まって、やっぱりリスニングが一番苦手意識があったなと思いました。	発音がよく聞き取れないし、アクセントがよくわかっていなかったので事前に初出の単語は辞書での確認が必要だった。	英語のリスニングはどう頑張っても無理なのでその旨を先生に説明し、授業中はスクリプトを渡され、みんながリスニングをしている中、自分はそれを読むという過ごし方でした。	
音楽に対する困難	周りの人から聞くと、やっぱり自分の音程の捉え方がずれているので、やっぱり歌を歌うことが苦手とか、あまりうまくないんですけど。		音楽の合唱中にたびたび人に見られていることに気付く、自分は音程が外れているんだと気づいてからは口パクで歌っていました。	楽器とかは、私はエレクトーンを習っていたので、それがあの音楽の授業に役立った感じだったんですけど、ただ歌のテストはどうしても音痴なので、ちょっとそこは苦勞しました。

人で話す場面では、話についていけず、みんなが笑っているときに愛想笑いをするなどして対応したが心理的負担を感じることもあった。

事例Cは、小学校から高校までの学校生活における場面では、板書中に複数の生徒が同時に発言を聴き取ることが非常に困難であった。学校に対し何度も配慮を希望したが根本的な改善に至らず、自助努力が必要で多く心理的負担が大きかったことが述べられていた。また、耳に口を近づけてしゃべる“こそこそ話”が聞こえないことや、クラスで盛り上がっている内容が聞き取れず疎外感を感じる場面もあったと述べていた。

事例Dは、小学校から高校までの学校生活において学習面での困難は、教科書の活用などによりそこまで感じなかった。ただ、音楽などにおいては、聞こえにくさによる音程の取りにくさの困難が生じていたことが分かった。特に、複数の友人の会話などに困難や心理的負担を感じていた。

普通学校で学ぶ難聴者は、学校生活上や日常生活において健聴者とのコミュニケーションをとる場面が必然的に多くなり、一対一のやりとりだけでなく、健聴者の集団にまじって複数名での会話をする事が多い。中野(2012)は、聞こえにくさにより、複数名での会話の際に相手の発話内容が聴取困難であると食い違いや聞き漏らしが生じてしまい、会話の全てを理解することができなくなると述べており、事例Cのように心理的負担を感じる事が考えられる。また、「自分の耳が聞こえていれば、友人関係の構築は困難にならなかった」という旨の叙述がみられたことから、障害認識に対しても否定的な感情をもたらしことになると考えられた。

また、事例Bのようにクラスの話し合い活動などにおいても、複数人での会話聴取の困難があり、聞こえにくさによる心

理的負担を感じたという意見も見られた。近年は、授業内で児童生徒間の話し合い活動が多く設けられており、授業場面においても複数名での話し合いに参加できない経験をする難聴者は多いと思われる。このことが学習に対する自信の低下につながることも推測される。

聴覚障害者は複数名での聞き取りが困難になることは先行研究でも報告されているが、特に人工内耳装用者の場合は、片耳のみ人工内耳を装用する事例が多いため、片側難聴者と似たような聞こえの困難を呈することが多いと考えられる。片側しか聞こえない場合には、音の方向感が低下しやすくなり、さらに両耳聴効果が得られないため雑音下での聞き取りが低下することから、グループでのディスカッションにおいて、困難が生じやすくなる。Hartford and Barry (1965) や Giolas and Wark (1967) は、片側難聴者のきこえに関する問題として「患側からのききとりやスピーチの理解の困難」「ノイズ下でのスピーチ理解の困難」「音源定位の困難」を挙げているが、これらの問題を人工内耳装用者も抱えていると考えられる。

また、人工内耳を両耳装用にすることの利点として、片耳装用と比較して小さい音声により聴取可能な他、音源定位や、方向感、音源の認知の改善にも貢献することが報告されている(神田, 2019; 庭野, 2018)。今回の研究では事例Dが両耳装用であるが、それでも複数の友人との会話についていけなくて困っていたという報告があったことから、両耳装用であっても騒音下での複数名の会話においては健聴者と同じように聴取が可能ではないことが推測される。また、複数名での会話の聴取の困難さは、補聴援助システムを用いても解決されにくいと述べられており、教員や他児の協力が必要になるとと思われる。

「英語のリスニングの困難」や「音楽の聴き取りの困難」に

表4 障害認識の推移の具体的な内容

	事例 A	事例 B	事例 C	事例 D
<3>テキスト外の概念の内容	「周囲から得られる配慮が与える障害認識への影響」「配慮が得られやすい環境から主体的に動く必要がある環境への変化」「社会参加に対する自助努力」	「周囲の人の接し方」「同じ難聴を持つ友人との交流が及ぼす影響」「肯定的な捉えと障害を持つ人への関心」「進路選択」	「早期からの聴覚障害者との交流の必要性」「アイデンティティへの影響」	「周囲への働きかけ方の変化」「自身の聞こえにくさ自覚するようになった転機」「自身の障害（難聴）を見つめなおすきっかけ」「自身の難聴の理解不足」
ストーリーライン	中学までは周囲の配慮や支援により、聴覚障害があることをあまり意識していなかったが、高校に入り自分から主体的に動く必要のある環境になったことで、周囲への伝え方や自分自身の聞こえにくさについて意識するようになった	小学校から高校まで教員に授業中の配慮を依頼する中で、自分にだけ聴覚障害があることに葛藤を感じていたが、理解のある友人や教員、難聴の友人などが周囲にいたことで、聴覚障害があることについて否定的に捉えることはなかった	高校生までは、自分自身について健聴者に近い状態だとみなしていたが、大学生の頃に出会った他の聴覚障害者との関わりを契機に、聞こえにくさがあることについて肯定的に捉えられるようになった	中学生までは自分自身を健聴者として捉えていたが、周囲とのコミュニケーションのずれによる人間関係のトラブルを契機に、自分の聞こえにくさについて実感するようになり、周囲に対し聞こえにくさに対する配慮を積極的に依頼するようになった

については、CDなど機械から提示される音について聞き取りが困難になることが述べられていた。水田・都築（2007）が、幼稚園の段階で人工内耳の手術を受け、小学校通常学級に在籍している児童4名を対象にして面接をした結果から、「音楽が聞こえにくい」「先生の話が聞こえにくい」「うるさい教室では周囲の音が聞こえない」ことを挙げている。また、人工内耳は音声以外の環境音や音楽の聴取が困難になることが多く報告されており、裸耳の平均聴力レベルが成績に影響を及ぼすため、聴者のように90～100%に近い正答率を示すことや、日常生活での音楽の聴取経験の多寡も影響することが示唆されている（田原，2019；湯野・松原・田原・寺澤・平賀，2016）。

また、事例Cや事例Dが合唱や独唱の際、音程が外れていることを健聴者に指摘されることが人前を含めて歌うことの苦手意識、心理的負担につながることを述べており、器楽の演奏や音楽鑑賞だけでなく独唱への配慮も考慮することも必要だろう。

2 障害認識の推移

4名の対象者のそれぞれの障害認識の推移について、「<3>テキスト外の概念の内容」と「ストーリーライン」の具体的な内容を表4に示した。

事例Aは、中学校までは聞こえにくさの困難はあったものの、周囲の配慮や支援により、聴覚障害があることを意識せずに生活していた。しかし、高校以降に自ら主体的に配慮を求め必要がある環境に変わり、教員と関わる中で配慮についての協力的な教員と非協力的な教員がいることを経験し、特に配慮を積極的に行わない教員が担当する教科についてはその教科そのものに苦手意識を持つなど、教員のかかわり方が自身の障害認識に与える影響について述べていた。

事例Bは、小学校から高校まで、周囲と比較して自分だけ聴覚障害があることに葛藤を感じていたが、理解のある友人や担任などからの配慮や難聴の友人との相談が心理的な支えとなり、聴覚障害があることについて深刻に捉えることはなかったと述べていた。また、聴覚障害をもつ教員との出会いをきっかけ

に他障害に関心を持つようになり、大学で専攻する領域など進路選択に影響したことを報告していた。

事例Cは、高校生までは自分自身のアイデンティティを健聴者として捉えていたが、大学生の頃に他の聴覚障害者との関わりをもったことを契機として、聞こえにくさがあることについて肯定的に捉えられるようになったと述べていた。

事例Dは事例Cと同様に、中学生までは自分自身のアイデンティティを健聴者として捉えていたが、周囲とのコミュニケーションのずれによる人間関係のトラブルを契機に、自分の聞こえにくさについて実感するようになり、周囲へ配慮を積極的に依頼するような姿勢につながったと述べていた。大学生になってからは、パソコンテイクを利用する中で、パソコンテイクで示される情報量を見て、自分がすべての聴覚情報を聞くことができていないことに気づき、自身の聞こえにくさの認識の変化に繋がった。また、地域の手話サークルにも所属するようになり、そこで知り合った聴覚障害をもつ人との交流を通して自身の聴覚障害の捉え方にも変化が生じ、地域の難聴者に対して当事者としてのアドバイザーを担い、情報を発信するようになったと報告していた。

藤嶋・岩田（2019）によれば、聴覚障害者として自信をもって生きるロールモデルの存在が聴覚障害者のアイデンティティ形成においても重要であることが述べられているが、事例Bの障害認識の推移をふまえても同様のことが言えることが推察された。また、藤嶋（2019）は、幼児期から周囲に対して自己開示をすることや、必要なことを具体的に働きかける姿勢を、幼児期から段階を追って育むことが肝要であると述べているが、こうした段階を踏んでいく中で、聴覚障害を周囲に伝えたり支援を求められるようになることや、それによって周囲の他者と良好人間関係を築いていくことで、アイデンティティの構築にもつながると考えられる。

また、周囲との関わりで誤った対応をしてしまったことを契機として、自分の聞こえにくさを認識したり、聞こえにくさを受容するという報告もあったので、健聴者が多い環境による影響が大きいことも示唆された。健聴者が多い環境

において、「健聴者よりのアイデンティティ」を持っていたとしても、自分自身の聞こえの限界を受け入れたり、理解のある健聴者や自分以外の聴覚障害者と出会うことで、健聴者と聴覚障害者のそれぞれの様子を含めた「統合アイデンティティ(山口, 1997)」を構築することにつながることで障害認識の推移のゴールとして考えられるのではないだろうか。

付記

研究にご協力いただきました対象者の皆様に心より感謝を申し上げます。なお、本研究は科学研究費助成事業基盤研究B「人工内耳装用児の学校適応を促進する教育的支援モデルの構築」(22H01036)の研究助成を受けて行われた。

文献

藤嶋桃子・岩田吉生 (2019) 難聴者のアイデンティティ形成に関する検討－文化に繋がる子どものアイデンティティ形成との関連から－. 障害者教育・福祉学研究, 15, 63-73.

Giolas, T. G. and Walk, D. J. (1967) Communication Problems Associated with Unilateral Hearing Loss. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 32(4), 336-342.

廣田栄子 (2014) 人工内耳装用児と軽・中等度難聴児の学校適応の実態と課題. *Audiology Japan*, 57(5), 371-372.

神田幸彦 (2019) 両側人工内耳の現状と未来. *Otology Japan*, 29(1), 29-34.

加藤哲則・星名信昭 (2005) 学齢期人工内耳装用児の聞こえに関する自己評価の事例的検討. *Audiology Japan*, 48, 234-241.

水田重幸・都築繁幸 (2007) 人工内耳装用児の学校生活の実態に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 3, 41-45.

中野聡子 (2012) 聴覚障害者のアイデンティティ・トラブル. 中邑賢龍・福島智 (編) バリアフリー・コンフリクトー争われる身体と共生のゆくえー, 第9章. 東京大学出版会, 197-216.

日本耳科学会 (2022) 小児人工内耳適応基準.
<<https://www.otology.gr.jp/common/pdf/pcic2022.pdf>>
(2024年1月20日)

日本学校保健会 (2004) 難聴児童生徒への聞こえの支援－補聴器・人工内耳を使っている児童生徒のために－

庭野賀津子 (2018) 日本における小児人工内耳の低年齢化と両耳装用の動向. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 10, 93-99.

岡野由美・廣田栄子 (2015) 一側性難聴事例における聞こえの障害と障害認識の経緯に関する検討. *Audiology Japan*, 58, 648-659.

大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 感名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学, 54(2), 27-44.

大谷尚 (2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学, 10(3), 155-160.

佐藤紀代子・杉内智子・城本修・辛島史織・根岸歩 (2019) 中等度難聴者における聞こえにくさと聴覚障害への意識への検討. *Audiology Japan*, 62, 290-298.

佐藤友貴・小淵千絵・籠宮隆之・大金さや香・城間将江・野口佳裕・加我君孝 (2020) 人工内耳装用児の話者の男女識別に関する検討. *Audiology Japan*, 63, 181-188.

田原敬 (2019) 聴覚障害者の環境音認知に関する研究の動向－実験的研究を踏まえた展望－. 特殊教育学研究, 57(1), 69-78.

滝沢広忠 (1995) 聴覚障害者の心理的諸問題－中途失聴・難聴者のこころの悩みに関する調査から－. 札幌学院大学人文学部紀要, 58, 23-36.

上農正剛 (2003) たったひとりのクレオール－聴覚障害児教育における言語論と障害認識, ポット出版.

内山勉・加我君孝・黒木倫子・伊集院亮子・天道文子・楠居裕子 (2020) 平均聴力90dB以上の難聴児の聴覚活用による早期療育効果. *Audiology Japan*, 63, 140-148.

山口利勝 (1997) 聴覚障害学生における健聴者の世界との葛藤とデフ・アイデンティティに関する研究. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 45, 284-294.

湯野悠希・松原正樹・田原敬・寺澤洋子・平賀留美 (2016) 聴覚障害者の環境音知覚における弁別と同定の比較. 情報処理学会研究報告アクセシビリティ(AAC), 2016-AAC-1(19), 1-7.