

難聴児との会話継続に有効な教師の訂正方略[※]平 島 ユイ子^{※※}

音声会話においてコミュニケーションブレイクダウン(以下、ブレイクダウン)が起こったときには、難聴児側の聞き返しや確かめが有効であるが、コミュニケーションは話者と相手との相互作用で成り立つため、相手側に会話継続スキルがあれば、ブレイクダウンは回避できる。この会話継続スキルを訂正方略と呼ぶ。近年、通常学級を選択する難聴児が増えており、難聴児と教師の間で音声コミュニケーションを成立させるためには、難聴児側だけでなく教師側にも訂正方略を活用する必要があると考えられた。

そこで、本研究では、自由会話において人工内耳装用児(CI児)がブレイクダウンを起こしたときに会話継続に有効な教師側の訂正方略を明らかにすることを目的とした。対象は、5-8歳のCI児15名であった。方法は、対象児と教師との1対1の自由会話を遊びや給食等を話題にして行い、会話の録音記録を基に、CI児がブレイクダウンを起こした直後に教師が用いた訂正方略をタイプ別にカウントした。訂正方略のタイプは、①要求・聞き返し方略、②繰り返し方略、③言い換え方略、④説明方略、⑤選択方略、とした。それぞれのタイプについて会話継続効果の有無を評価し、効果のあった回数と無かった回数をカウントし比較した。その結果、要求・聞き返し方略($U=57.0, P<0.05$)と短く言い換える方略($U=1.5, P<0.01$)について会話継続効果があった回数が効果の無かった回数より有意に多かった。繰り返し方略、詳しく言い換える方略、選択方略については有意な会話継続効果はなかった。

以上の結果から、CI児がブレイクダウンを起こしたときには教師の言い換え方略が会話継続に有効であり、わかりやすいことばや文に言い換えることで、聞こえにくさばかりでなく内容理解を助けることがCI児との会話継続には有効であることが示唆された。

キーワード：訂正方略、コミュニケーションブレイクダウン、教師、人工内耳装用児

I はじめに

難聴があると音声会話において、コミュニケーションブレイクダウン(ブレイクダウン)が健聴児(聴児)に比べ起こりやすいことは容易に想像できる。ブレイクダウンとは、相手の言っていることが解らないと感じることである¹⁾²⁾³⁾。筆者らは、5,6歳の人工内耳装用児(CI児)は、聴児に比べると自由会話中に沈黙が多く、ブレイク

ダウンが生じやすいことを報告した⁴⁾。ブレイクダウンが起こったときの会話継続には難聴児側の聞き返しや確かめが有効であるが、コミュニケーションは、話者と相手との相互作用で成り立つため、相手側に会話継続スキルがあれば、ブレイクダウンは回避できる。本研究では、相手である大人側の会話継続スキルのことを訂正方略と呼ぶことにした。

難聴児の割合は、1000人に一人とされており、大規模小学校に1名いるくらいであるため、難聴児を担任する教師は、初めて難聴児と関わる人が多いと考えられた。近年、高度難聴児が人工内耳の手術を受け、通常学級を選択するケースが増えており⁵⁾⁶⁾、難聴児と教師の間での音声コミュ

※ Communication Repair Strategy of a Teacher in Oral Conversation with a Cochlear Implant Child

※※ 国際医療福祉大学 福岡保健医療学部 言語聴覚学科

ニケーションでは、教師側の訂正方略についても検討する必要があった。

訂正方略には、繰り返し (Repeat・Keyword)、簡略化 (Simplify)、言い換え (Rephrase)、説明 (Elaborate・Built the known)、選択 (Delimit) があることが報告されている⁷⁾。しかし、難聴児との会話継続に有効な教師側の訂正方略については、これまでに十分な検討がなされていなかった。

そこで、本研究では、CI児が会話中にブレイクダウンを起こしたときに会話継続に有効な教師の訂正方略を明らかにすることを目的とした。

II 方法

対象：対象児 (表1) は5-8歳のCI児15名である。全員が音声を主なコミュニケーション手段とし、通常学校に就学しているか就学を予定していた。年齢5:11-8:06 (平均7歳1ヶ月)、施術年齢19-66ヶ月 (平均49ヶ月)、装用歴8-55ヶ月 (平均37ヶ月)、良耳裸聴力95-123dBHL (平均109dBHL)、補聴器装用閾値26-40dB SPL (平均34dB SPL)、CI装用時語音聴取明瞭度10-100% (平均65%)、Wechsler系知能検査は言語性知能指数 (VIQ) 67-118 (平均89)、動作性知能指数 (PIQ) 93-123 (平均104)、全体知能指数 (FIQ) 82-120 (平均96) であった。語音明瞭度については67-S語表 (日本聴覚医学会) を用い、個々のCI装用閾値上30-40dBの快適レ

ベルで語音弁別検査を実施し求めた。また、施術年齢及び装用期間は保護者の情報に基づいて判断した。教師 (筆者) は、聴覚障害児教育に20年以上携わっていた。

方法：対象児一名と初対面の同一の教師との対面による音声をコミュニケーションモードとした自由会話15分を行った。会話内容は好きな給食や遊び、テレビやペットのことであり、対象児が話し続ける間は受容した。教師は、自由会話が楽しく継続するように心がけた。会話の場面設定は、静かな部屋で行い、対象児と教師が奥行き50センチの机を挟んで対面に座り、机の中央にICレコーダーを設置した。

分析：会話の録音記録を基にスクリプトを作成した。そのスクリプトを基に、CI児がブレイクダウンを起こした直後の教師の発話を分析した。ブレイクダウンは、沈黙 (3秒以上の沈黙) とミニマル反応 (意味が明確でない音声と「ない」のような会話を打ち切る発話) と、CI児自身が「わからない。」「なに?。」「もう一回。」と言い、会話がブレイクダウンしていることを表明した時とした。教師の発話は、①要求・聞き返し方略 (難聴児に対して「もう1回言って。何?」のように尋ねる) ②繰り返し方略 (教師自身の発話をもう一度繰り返して言う。) ③言い換え方略 (別の言い方で短く言い換える。) ④説明方略 (説明を加え詳しく言い換える。) ⑤選択方略 (CI児が答え

表1 対象児

| 症例 | 暦年齢 | 性別 | 施術年齢 ヶ月 | サウンドプロセッサ | 裸耳聴力 dBHL | 装用閾値 dB SPL | 語音明瞭度 % | 装用歴 ヶ月 | 平均発話長 | WISC-III・WIPPSI | | | |
|----|------|----|------------|------------|--------------|----------------|------------|-----------|-------|-----------------|-------|-----|---------|
| | | | | | | | | | | 言語性知能 | 動作性知能 | 全体 | 他検査 |
| a | 5:11 | 女 | 20 | バイオニクス S | 110 | 35 | 60 | 51 | 2.0 | 67 | 104 | 82 | |
| b | 5:11 | 女 | 56 | コクレア フリーダム | 96 | 40 | 70 | 15 | 0.9 | | | | ビネー 75 |
| c | 6:02 | 女 | 19 | コクレア フリーダム | 100 | 32 | 85 | 55 | 2.6 | 84 | 136 | 112 | |
| d | 6:02 | 女 | 66 | コクレア フリーダム | 104 | 35 | 80 | 8 | 1.2 | 101 | 93 | 97 | |
| e | 6:04 | 女 | 21 | コクレア フリーダム | 103 | 33 | 75 | 55 | 1.4 | 50 | 123 | 82 | |
| f | 6:09 | 男 | 66 | メドエル OPUS | 108 | 35 | 55 | 15 | 1.0 | 84 | 100 | 90 | |
| g | 6:11 | 女 | 53 | コクレア フリーダム | 123 | 30 | 35 | 30 | 2.3 | 76 | 99 | 85 | |
| h | 7:04 | 男 | 66 | コクレア フリーダム | 95 | 40 | 70 | 22 | 1.1 | 85 | 108 | 96 | |
| i | 7:06 | 女 | 45 | コクレア フリーダム | 120 | 26 | 90 | 45 | 2.4 | 114 | 118 | 118 | |
| j | 7:11 | 男 | 56 | コクレア フリーダム | 105 | 40 | 100 | 39 | 2.5 | 118 | 118 | 120 | |
| k | 7:11 | 男 | 59 | コクレア フリーダム | 124 | 30 | 10 | 36 | 1.8 | | | | KABC 83 |
| l | 8:00 | 男 | 36 | コクレア フリーダム | 108 | 35 | 50 | 60 | 1.4 | 72 | 107 | 88 | |
| m | 8:01 | 女 | 55 | コクレア フリーダム | 102 | 35 | 75 | 41 | 1.7 | 72 | 99 | 83 | |
| n | 8:03 | 男 | 53 | メドエル OPUS | 121 | 35 | 50 | 43 | 2.3 | | | | KABC 83 |
| o | 8:06 | 男 | 60 | コクレア スプリント | 110 | 35 | 75 | 42 | 3.6 | 100 | 98 | 99 | |
| 平均 | 7:01 | | 49 | | 109 | 34 | 65 | 37 | 2 | 89 | 104 | 96 | |

を二者択一できるような聞き方にする。)の5つにタイプ分けし、訂正方略活用後のCI児の発話を評価し、CI児が会話継続した場合を会話継続効果有りとし、会話中断した場合を会話継続効果無しとしてカウントした。そして、訂正方略タイプ別に会話継続効果有りの回数と効果無しの回数をU検定を用いて比較した。

分析の信頼性：スクリプトは、予備調査において筆者と研究者1名でスクリプトを作成し一致を確認した後に、筆者がスクリプトを起こした。さらに1ヶ月後に筆者が一致を確認した。教師の訂正方略の分類と訂正方略後の会話継続の有無の判断については、筆者と研究者1名で一致するまで実施した。

Ⅲ 結果

図1に教師の訂正方略の会話継続効果について示した。会話継続効果有りの回数を上方向に、会話継続効果無しの回数を下方向に表した。教師が最も多く用いていた訂正方略は言い換え方略で、平均6.4回に会話継続効果があったが、平均1.1回は会話継続効果無しであった。次に多かったのは、説明方略で平均1.7回は会話継続効果があったものの平均1.2回は会話継続効果が無かった。要求・聞き返し方略は、平均1.3回は会話継続効果があったが、平均0.2回は会話継続効果が無かった。繰り返し方略は、会話継続効果有りと無しが平均0.7回で同数であった。選択は、平均0.5回が会話継続効果有りで平均0.1回が会話継続効果無しであった。そして、訂正方略のタイプ別に会話継続効果有りの回数と会話継続効果無しの回数を比較したところ、要求・聞き返し方略 ($U = 57.0, P < 0.05$) と言い換え方略 ($U = 1.5, P < 0.0$

1) について会話継続効果有りの回数が効果無しの場合より有意に多かった。繰り返し方略 ($U = 108.0$)、説明方略 ($U = 88.5$)、選択方略 ($U = 80.5$)、話題転換方略 ($U = 76.0$) についての有意な差はなかった。表2には、対象児ごとの会話継続効果有りと無しの場合の回数を訂正方略のタイプ別に示した。

Ⅳ 考察

CI児がブレイクダウンを起こしたときに会話継続に有効な教師の訂正方略は、言い換え方略であった。これは、分かりやすい言葉や文を用いて言い直すために、CI児の聞き取りにくさを補うと共に内容理解を助けるものであったためと考えられた。繰り返し方略では会話継続効果がなかったことから、聞き取りにくさを補うばかりでは会話継続できないことが示された。会話指導の中でCI児に「もう一回言ってください。」と言わせる指導を目にするが、これは、聞き取りにくさを補うだけなので会話継続効果は低いと考えられた。内容の理解を補うための「わかりやすく、言ってください。」という依頼のほうが会話継続効果を期待できると考えられた。

要求・聞き返し方略については、教師から「なに？」と聞き返されることで何が分からないかをCI児が明らかにすることができたため会話継続に有効であったと考えられた。

説明方略は、本研究では会話継続効果が確認できなかったが、表2のように対象児k, l, oのように効果のある場合もあり、言語力との関係があると推察された。対象児の言語力が低い場合には、情報量が増えれば語彙や構文の理解しにくさが加わるため会話継続効果が低くなったと推察された。選択方略については、自由会話であったため何かをYes-Noや二者択一で応答させる必要がなかったため、会話継続効果の検討に至らなかったと考えられた。

Ⅴ まとめ

小学校低学年のCI児に対する会話継続には、教師の言い換え方略が有効であった。聞き取りを容易にし、内容の理解を助けたためと考えられた。また、要求・聞き返し方略を用いてCI児が分からないことや思っていることを言うよう促す事も

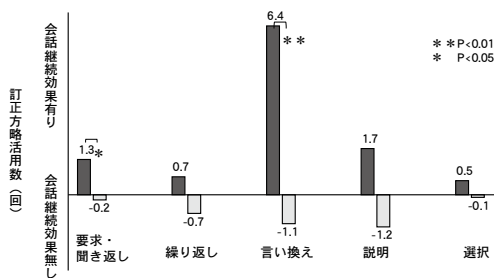


図1 教師の訂正方略の会話継続効果

表2 対象児ごとの会話継続効果のあった回数と会話継続効果の無かった回数

| 対象児 | 要求・聞き返し | | 繰り返す | | 言い換え | | 説明 | | 選択 | |
|-----|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 効果有り | 効果無し | 効果有り | 効果無し | 効果有り | 効果無し | 効果有り | 効果無し | 効果有り | 効果無し |
| a | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| b | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| c | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| d | 3 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| e | 3 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| f | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| g | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| h | 2 | 0 | 1 | 0 | 6 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| i | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| j | 1 | 0 | 0 | 2 | 10 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| k | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| l | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| m | 2 | 0 | 1 | 0 | 8 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| n | 4 | 0 | 2 | 2 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| o | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| 平均 | 1.3 | 0.2 | 0.7 | 0.7 | 6.4 | 1.1 | 1.7 | 1.2 | 0.5 | 0.1 |

会話継続に有効であった。初めてCI児を担当する教師が、これらの訂正方略を用いることでCI児と会話継続しやすくなることを示唆することができた。

参考文献

- 1) Tye-Murray N(2009): Foundation of Aural Rehabilitation. Children, Adult, and Their Family Members, 3rdedition. Delmar Cengage Learning : 248-271.
- 2) Tye-Murray N, Witt S, Schum L(1995): Effect of Talker Familiarity on Communication Breakdown in Conversation with Adult Cochlear Implant Users, Ear and Hearing: 459-469.
- 3) Tye-Murray N(1991): Repair Strategy usage by hearing impaired adult and changes following communication therapy. J Speech Hear Res 34: 921-928.
- 4) 平島ユイ子, 城間将江(2012): 人工内耳装用児の自由会話における沈黙及びミニマル反応の出現と訂正方略の活用. Audiology Japan : 55, 48-55.
- 5) 稲垣邦仁, 高橋信雄(2002): 聾学校における人工内耳装用児の実態(2). 日本聴覚障害教育

実践学会第3回大会論文集: 27-34.

- 6) 日本学校保健会(2004): 難聴児童生徒へのきこえの支援—補聴器・人工内耳を使っている児童生徒のために: 3-7.
- 7) Eun Hye Cho & Patricia J.Larke(2010): Repair Strategy Usage of Elementary ESL Students: Implications for ESL Teachers. The Electronic Journal for English as a second Language: 14.3.