

厚生労働科学研究費補助金

障害者政策総合研究事業

難聴児の手話療育体制整備に関する研究

令和7年度 総括・分担研究報告書

研究代表者 今橋久美子

令和8年（2026）年 3月

目 次

I. 総括研究報告

難聴児の手話療育体制整備に関する研究

手話療育の担い手としてのデフメンターの提案 ----- 1
今橋 久美子 高嶋 由布子 阿部 敬信 伊藤 理絵 前川 和美 松崎 丈

II. 分担研究報告

デフメンター研修の設計 ----- 14
阿部 敬信 伊藤 理絵 高嶋 由布子 前川 和美 松崎 丈 池田 亜希子 賀屋祥子
澤田 利江 武田 太一

資料：デフメンター基本研修「子育て支援の基本」総合演習 ----- 29
伊藤 理絵

III. 研究成果の刊行に関する一覧表 ----- 39

令和7年度
厚生労働科学研究費補助金（障害者政策総合研究事業）
総括研究報告書

難聴児の手話療育体制整備に関する研究
手話療育の担い手としてのデフメンターの提案

研究代表者	今橋久美子	国立障害者リハビリテーションセンター研究所
研究分担者	高嶋由布子	国立障害者リハビリテーションセンター研究所
研究分担者	阿部敬信	九州産業大学 人間科学部
研究分担者	伊藤理絵	常葉大学 保育学部
研究分担者	前川和美	関西学院大学 手話言語研究センター
研究分担者	松崎丈	宮城教育大学 教育学部

研究要旨

我が国では、ろう・難聴児が早期（0，1，2歳・乳幼児期）から手話言語を習得できる体制は、現在までほとんど整備されていない。手話習得支援体制を提案するにあたり、まず、国内のいくつかの地域で、どこで手話が教えられているのかについての実態を把握した。また、「手話習得の支援とはどのようなものをいうのか」についてアメリカ合衆国の体制について調査を行った。アメリカの手話療育体制では、音声言語と手話言語双方の情報を持ち、家族の支援をする早期支援提供者（Early intervention provider）、手話ネイティブのろう者や流暢に手話が扱える聾学校教員、手話言語発達のアセスメントができる手話専門家（第二言語としての手話教育の資格を持つ）のほか、デフメンターが早期支援を支えている。翻って日本では、前者3つは専門教育課程を立ち上げるハードルが高いため、「デフメンター」を養成・供給することが、現実的かつ即応性のある提案として位置づけた。

デフメンターは、成人ろう者が、言語社会文化モデルに基づき、手話の言語モデル及び、ろう者としてのロールモデルとして家族の伴走支援を行うものである。デフメンターは、本人のアイデンティティと言語使用に依拠するが、それを客観視する研修に加え、子育て支援の基礎を身につけることで養成できる。

デフメンターの活動が求められる場面、機能を整理し、専門性が上乗せで必要とされる場面もあるが、デフメンターの基礎となる言語モデル・ロールモデルとしての伴走支援者としての制度上の位置づけは、子育て支援員に類するものとしていくことを提案する。

A. 研究の背景と目的

ろう・難聴児に対する音声言語のみによ

る療育については、聴覚活用の限界や、障害の重複による言語発達遅滞、親子の意思疎

通の不全感、長期的な語用論的発達や社会性認知の発達への影響などの問題が指摘されている。これらの問題を解決するために、音声と手話を相補的に活用できるような言語習得システムの構築が求められている。そこで本研究は、難聴児が早期から手話言語を習得できる体制整備を目指し、それに必要な事項を明らかにすることを目的として進めてきた。

現在まで、ろう・難聴児の療育には多くの聴者（聞こえる人）の専門職が関わってきた。よって、研究プロジェクトの初期には手話習得の重要性に関する知見を、聴者の専門職に提供することも、検討していた。つまり、手話に関する情報を、ろう・難聴児の療育についての情報提供を行っている聾学校教諭・耳鼻咽喉科の中核機能がある病院や難聴児向け児童発達支援センターの言語聴覚士、地域で療育・保育にあたる保育士等の担当者、新生児訪問などをおこなっている保健師などに手話療育の必要性を理解してもらうことで、手話を家庭に導入する支援となりうると考えていた。しかし、現職の聴者の療育担当者に手話を扱える者は少数であり、情報提供をしても、手話での療育が実現することは現実的でないことが見えてきた。とりわけ、第二言語として手話言語を運用する者にとって、乳幼児期に子どもに対するインプットや子どもの発信を捉える理解力などは、手話も言語であることから、一朝一夕には身につくものではない。

そこで我々は、手話療育の担い手は、手話を第一言語として扱えるろう・難聴の当事者である「ろう者」が良いと考えた。ろう者であれば、音の前触れのない視覚的コミュニケーションの萌芽を支援し、早期の親子

のコミュニケーションを成立させる役割を担うことができる。裏を返せば、こうしたろう者の支援者がいないまま、手話療育の効果や必要性を整理した情報を発信しても、子どもへの適切な手話のインプットは促進されない。ゆえに本研究班では、手話療育体制整備に資する研究的試行として、ろう者の大人が手話療育の担い手となるデフメンター養成プログラムを提案することに焦点を定めた。

ここで検討したのは、ろう者の支援者がどのような役割を果たすべきかである。具体的には、以下 3 つの課題に取り組み、今後の人材育成方針の明確化を目指した。

- ① 支援者の制度上の位置づけの検討：既存制度上でろう者の支援者がどのような位置づけで働けるか。
- ② 地域の実態を把握した上で（1 年目、2 年目）、どのような専門性がある人材を、どのように養成することができるか。
- ③ どのような場で活動が求められており、かつ可能か。

B. 研究方法

(1) 支援者の制度上の位置づけの検討

【方法 1】制度的検討

日本の既存制度を洗い出し、アメリカでの支援体制と比較し、不足している人材がどのような人材で、どのような役割を果たすのか検討した。

研究 1、2 年目である令和 5、6 年度にアメリカの療育の中心である聾学校・研究機関・支援者養成機関・早期支援の学会等に訪問し、ヒアリング・見学を行い、研究班でディスカッションを行った。

【方法 2】 講演会の実施

令和 6 年度（2 年目）には、アメリカでろう者の支援者を養成しているボストン大学の Todd Czubek 上級講師の講演会、令和 7 年度（3 年目）にはテキサス聾学校で働くろう者の支援者であるデフメンターとして働く山田茉侑教諭の講演会をハイブリッド形式で実施し、あり得る支援の形を現職の担当者や、ろう者コミュニティの人々と模索すると共に、支援者としてのろう者というモデルについて周知を行った。

(2) 地域の実態を把握（1 年目、2 年目）した上で、どのような専門性がある人材を、どのように養成することができるか

【方法 3】 国内の手話療育拠点の調査

令和 5, 6 年度にかけて、日本国内で手話療育体制が有るとされる地域（東北、関東、関西、九州）に訪問し、実態を把握した。聾学校とそこと連携している児童発達支援事業所等の視察を行うことにより、地域ごとの支援体制の中心、人材がどこにいて、どのように活動しているか把握し、何が良い点で、不足しているのかについて検討した。その上で、不足している知見やシステムがなにかについて、(1) を踏まえて検討した。

(3) どのような場で活動が求められており、かつ可能か

【方法 4】支援拠点でのヒアリングとデフメンター研修の実施

(1) と (2) をあわせて、ろう者が果たす役割が認識されている支援体制がある場で、ヒアリングを行うと同時に、デフメンターの試行研修を実施した。全国から、児童発達

支援事業所の支援者・聾学校教員等の現職・ろう児の親、学生と幅広い属性のろう者 20 名を参加者として、オンライン講座と座学・ワークショップ形式の研修を行い、意見交換を行った。このことでデフメンターのあり方についての検討を進めた。

（倫理面への配慮）

手話療育支援者養成・育成プログラムの検討に係る調査については、常葉大学研究倫理審査の承認を得て実施した（研草 25 - 4）。また、ヒアリング・見学先・現職者に対しては本研究の趣旨を説明し、同意を得た範囲内で進めた。

C. 研究結果

(1) 支援者の制度上の位置づけの検討

(1)-1 アメリカとの比較

既存制度上でろう者の支援者がどのような位置づけで働けるかを明らかにするため、アメリカ合衆国の手話療育体制についてのサーベイ、現地の見学・ヒアリングなどを踏まえ、有識者の講演会を企画し、日本でどのように導入したら良いか、ろう者コミュニティとディスカッションを進めた。

我々は、ワシントン DC、メリーランド州、ロチェスター、テキサス州、マサチューセッツ州等の聾学校と手話関係の高等教育機関（ギャローデット大学・ボストン大学等）の視察、アメリカ国内の学会である EHDI（難聴児の早期発見・早期介入）学会参加とヒアリングを通して、以下のことを把握した。

アメリカの手話療育（幼児期の手話習得を含む支援）の中心的な拠点は各州に設置されている聾学校が多い。アメリカの障害児の療育は、3 歳未満の家族支援計画

(IFSP: Individualized Family Service Plan) と 3 歳以降の個別の指導計画 (IEP: Individualized Education Program) を、支援に関わる多職種にわたる専門家の集まるケース会議を経て策定して個々への介入支援が行われている。特に 3 歳未満は家族を対象にした支援であり、3 歳以降は子ども本人を対象とした支援となる。この家族支援については、親へのメンタルサポート、偏りのできるだけ少ない情報提供、手話に関しては親やきょうだい、祖父母等親族の手話習得の支援などが行われている。

日本において、聾学校等では、3 歳未満の学年では「乳幼児相談」として、主に親に対する相談支援を受けており、幼稚部では親が同席する支援を積極的に行っていた過去もあるが、現在では他の幼稚園相当の幼児教育同様、基本的には預かつての支援となっている。また、旧難聴児通園施設にあたる、難聴児を受け入れている児童発達支援センター等でも乳幼児期の支援を行っているが、基本的に手話は中心ではない。さらに、地域の小児耳鼻咽喉科の拠点病院で、言語聴覚士による音声言語指導等も行われている。アメリカでは、複数の支援拠点に通っていても、IFSP や IEP は、1 人につき 1 つのプランを共通して用いるが、日本ではその共有システムが乏しい。

アメリカの難聴児の早期支援に関わる支援者の中で鍵となるのは、早期支援提供者 (Early Intervention Provider) である。家族心理、カウンセリング、聴覚障害児教育、地域の様々な支援プログラム等に精通した人材として期待されている。この早期支援提供者は、修士課程修了相当の資格である言語病理士 (Speech Language

Pathologist) や、博士課程まで必要な聴覚士 (Audiologist) が、これらの資格を有した上で、さらに研修を受けて家族支援の専門性を持って行っている。聾教育の専門家が早期支援の知識を身につけて行うこともある。この早期支援提供者は、複数の学位・資格を持ち、博士号相当の学歴を持つ人も多い。この養成研修は、言語病理や聴覚士の教育課程がある大学のほか、手話教育の拠点であるギャローデット大学でも行われている。

多くの早期支援プログラムには、定期的な家庭訪問が含まれており、プッシュ型の支援を受けられる仕組みが模索されている。また、コロナ禍を経て、ますます積極的にオンラインでの相談支援を取り入れる姿勢がある。ただし、家庭訪問などの個別の対面での支援や親子が集合する活動は依然として重要である。

アメリカの聾学校を拠点とした手話での支援は、乳幼児期には定期的に開催される集団指導と、家庭訪問指導がある。入り口の支援は早期支援提供者が担うが、手話関係の支援であれば聾学校の教員が中心となり、教育にあたる。特に 3 歳以降は幼稚部での教育で、集団での指導が主になる。3 歳以上の「個別の指導計画」は、言語やその他の発達指標のアセスメントと、定期的に開催される、多職種にわたる支援者が集まるケース会議で半期ごとに共有され、活用されている。

【手話専門家によるアセスメント】

メリーランド聾学校の見学で得た知見として、肢体不自由や発達障害等の重複障害で手話での言語発達に困難がみられる子ども

もたちに、加配の手話専門家（Sign Language Specialist）がつくことが挙げられる。手話専門家は、基本的には成人にアメリカ手話を第二言語として教育する教師であり、修士号相当の学歴を持つ。これに子どもの言語アセスメントに役に立つ最新の知見を学びながら従事している。手話専門家が加わることで、手話での言語発達の評価と、手話発達の遅れへの個別対応を行うことができる。また、親や親族への手話指導もこの手話専門家が行ったり、手配したりしていることが多い。手話専門家が参照する子どもの手話発達の基礎知識については、ギャローデット大学やボストン大学で、教育実践の場と繋がりながら研究が進められている。

【デフメンター】

デフメンターは、早期支援のプログラムの一部である。聴者の早期支援提供者が家庭訪問して情報提供をしたり、相談にのったりする支援を提供するが、さらに支援に加わる成人ろう者がデフメンターである。当事者が支援に加わるというこの支援は、コロラドで開発された早期支援プログラム SKI-HI の一部を担うものとして、1991 年に導入された。2001 年にはデフメンター養成カリキュラム（Pittman ed. 2001）も発刊されている。導入については、1990 年代からの州もあるが、テキサス聾学校では 2020 年からなど、近年でも導入実績があり、親子のコミュニケーション支援の手段としてろう者の当事者が支援に加わることは、現在も注目を集めている（Lillo-Martin et al. 2023）。

デフメンターは、ろう者の当事者である

大人が、言語社会文化モデルに基づいて家庭に介入し、ロールモデル・言語モデルとして、ろう児をもつ家族を支援する仕組みである。従来、親に情報を与え導く早期支援提供者の多くは聴者である。これに対し、デフメンターはメンター（伴走支援者）として設定されており、その名の通り大人のろう者が「メンター」の役割を果たす。先天性・言語獲得前早期失聴の聴覚障害児の 95% が聞こえる親の元に生まれてくるため、聴者の親がろう・難聴児の言語モデル・ロールモデルとしての役割を果たしにくい。よって、ろう・難聴児のいる家族に最も身近な大人のろう者として、デフメンターは、自身が言語モデル・ロールモデルとしての役割を果たすだけでなく、ろう者コミュニティと家族をつなぐ役割も持つ。

デフメンターは、一定の学歴をもち、犯罪歴などがなく、地域のコミュニティでの評判などから選ばれたろう者が、最低 3 日間の研修を受けて従事する。研修は短いですが、継続的なケース会議やスーパービジョンが行われるフォロー体制も整備されている。

【手話の専門性の評価】

日本では、教諭が聾学校（聴覚特別支援学校）に着任する前に手話を覚える必要はなく、教職免許状を取得するのにも日本語の語学力は不要である。手話を使う聾学校は多いが、その「手話」は、聾学校着任後に付け焼き刃で単語を覚え、日本語の発話に沿って視覚的な単語を表出する日本語対応手話（手話つきスピーチ）になることが極めて多い。

我々の視察の結果、日本の聾学校や児童発達支援事業所では、手話を第一言語にす

ろう者が支援に従事しているところが散見されるが、基本的には手話自体の専門性を評価されているわけではない。聾学校においても、ろう者の教員は、絵本読み聞かせや手話単語のモデルとして役割を果たすことが求められる傾向にある。また、聾学校では、地域のろう者が薄謝あるいは無償ボランティアとして、「手話」での子ども達との関わりを提供することがある。これは、聾学校に自身の子どもが通っている（卒業生を含む）ろう者の親が PTA 活動として行うことが多いようである。ここでは、手話の専門性、子育て支援や幼児教育の専門性、幼児に対する表現の専門性などは考慮も評価もされていない。

しかし実際は、聴者の教員が付け焼き刃で覚える「手話」（手話つきスピーチ）と、ろう者が幼少期から子ども同士で関わり合いながら習得する手話（日本手話）は全く別の言語体系をもつ。手話つきスピーチは、日本語を習得したあとであれば有効なコミュニケーション手段だが、第一言語として乳幼児期に習得しやすいものは日本手話である（Lillo-Martin & Henner 2021；高嶋・杉本 2020）。

日本で令和 4 年度に厚生労働省がとりまとめた「難聴児の早期発見・早期療育推進のための基本方針」では、あらゆる言語・コミュニケーション手段の選択肢が保障されることが重要であるとされ、モデル事業も始まっているが、モデル事業で中心となるのは、情報を提供する専門家である。アメリカの早期支援提供者は SLP や Audiologist だったが、日本でこの早期支援提供者は言語聴覚士ないし聾学校教諭（乳幼児相談担当者）が担当する。日本では「取り得る選択肢」

そのものに手話が制度的に含まれていないために、手話療育の情報提供は乏しいのが現状とってよいだろう。

手話専門家については、第二言語としての手話教育に関する修士号相当以上の専門家がアメリカにはいるが、日本ではこうした専門性を評価する仕組みが整っていない。特に第一言語としての手話習得・手話言語発達について、アセスメントを行える人員は不足しているし、養成を行える機関もない。また、アメリカ手話やイギリス手話などの言語発達の基礎研究や、習得開始年齢（Age of acquisition）による文法発達の遅れなども進められているが（Lillo-Martin & Henner 2021）、日本手話の言語発達についての基礎研究も不足している。

これらを総合すると、日本では、アメリカの早期支援提供者レベルの専門知識や、手話専門家としての言語アセスメント技能が、一朝一夕に養成できる環境はない。これらのことから、研究班では、日本で手話療育を実現するために最初の一步として提案できることは、デフメンター養成であるとの認識に至った。

デフメンターは、日本手話を第一言語として生活し、ろう者としてのアイデンティティを持ち、早期支援を行うための幼児教育、手話教育の基礎知識を研修で身につけ、言語モデル・ロールモデルの役割を果たす。現在でもろう者の大人は、単語や絵本読み聞かせを表出したりして、言語資源として支援活動に従事している。こうした人々が、言語だけでなく、ろう者として生きることを見せるというロールモデルの役割を果たせるよう、子育て支援の基礎とろう者としてのロールモデル・言語モデルになるため

の研修を行い、デフメンターとしての役割に自覚的な支援者を増やすことを目標とした。

(1)-2 デフメンターの位置づけについて

デフメンターの役割が、言語モデル・ロールモデルであることと、子育て支援員研修相当の研修を組み立てることで、「子育て支援」つまり、親子の支援を行う支援者が、既存の制度上でどこに位置づけられるか検討した。

子育て支援員研修は児童福祉法や子ども・子育て支援法に基づいたもので、保育士ではないものの、子どもの支援と子育ての支援（親子に対する支援）双方をカバーするものである。デフメンターは、子育て支援員に類するものとして養成を行うことにより、児童福祉法を根拠とした児童発達支援事業所における支援、養育支援訪問事業などにのせることを目標として、制度化に向けて動くことを提案したい。ただし、以下(3)で整理するように、既に保健師・助産師・保育士等の資格を有するろう者に関しては、言語社会文化モデルとしてのデフメンター研修を受講すれば、その職種の専門的支援を行うと同時に当事者の視点を持った支援を強化することができる。

もうひとつの可能性は、障害者総合支援法・地域生活支援事業を根拠とした聴覚障害者情報提供施設を拠点とした意思疎通支援事業やろうあ者相談員の事業への編入である。これは地域の聴覚障害者を支援する仕組みであるが、成人向けであり、家族支援・子育て支援の仕組みとしては整っていない。ただし、意思疎通支援事業やろうあ者相談員の事業を提供している事業所は、地

域のろう者コミュニティとつながりが強い
ため、デフメンター候補の人選などに関し
て、協力関係を持った方が良いだろう。

結論として、障害児支援は、発達障害の認識に伴い整備されてきた児童発達支援事業に則った制度化を検討すべきだといえる。

(2) デフメンターが果たす、現在不足している役割：親子間に安定したコミュニケーション関係を形成すること（前川）

上述のように、日本の手話療育の現状では、ろう者は主として「手話という言語資源（あるいは記号としての手指単語）の提供者」として位置づけられ、絵本読み聞かせや単語提示など限定的な役割にとどまっている。上述のように、聾学校や近隣の児童発達支援事業所では、成人した聾学校卒業生や、ろう児をもつろう者の親がボランティアとして手話単語を教えたり、絵本読み聞かせを担ったりする実態が見られた。しかし、それらは制度化された専門的支援ではなく、ろう者個人の善意や経験に依存している。また、第二言語として手話を指導する専門的訓練を受けた人材は乏しく、手話言語発達のアセスメントを担う体制も整備されていない。

この背景には、日本において手話が「言語」として十分に位置づけられてこなかったことがある。支援の場では、日本語対応手話に準じた単語学習が重視されやすく、視覚的コミュニケーションを成立させることや、親子の相互作用を形成することへの関心は十分ではなかった。その結果、補聴器装用や聴覚活用といった器質的側面と音声言語習得の支援は行われても、親子間で視線やジェスチャーを含めた自然なコミュ

ニケーションを成立させる支援が不足してきた。

しかし本来、ろう・難聴児支援において重要なのは、親子間に安定したコミュニケーション関係を形成することである。そのためには、ろう者を「大人になったろう・難聴児の一つの姿」として位置づけ、親子が将来像を具体的にイメージできるようにすることが必要である。また、言語継承には、実際にその言語を生活の中で用いている言語モデルの存在が不可欠である。ろう児の多くが聴者家庭に生まれる日本において、家庭外のろう成人がその役割を担うことは、日本手話コミュニティの維持・継承という観点からも重要な意味を持つ。ろう・難聴児は情報の欠けや遅れのない手話でのコミュニケーションが可能な手話コミュニティに参加することで、言語発達、対人調整能力を含む認知発達、自己肯定感などを育むことができる。

アメリカの支援体制では、ろう者は単なる「手話資源」ではなく、ろう児のロールモデル・言語モデルとして制度的に位置づけられている。デフメンターは、家庭訪問等を通じて、親子のコミュニケーション成立そのものを支援する役割を担っている。また、これとは別に、手話を第二言語として指導し、手話言語発達を評価・アセスメントする専門職も配置されていた。すなわち、家庭における言語環境形成を担う役割のデフメンターと、言語発達支援を専門的に担う役割の手話専門家が分化されていた。

以上より、日本で不足しているのは、第一に、ろう者を言語モデル・ロールモデルとして位置づける視点であり、第二に、親

子コミュニケーション成立を支える家庭支援機能であり、第三に、手話を言語として扱い、その発達を評価・支援する専門体制である。

本研究では、先行してデフメンターの養成のみを提案したが、デフメンターと子どもに手話を教える手話専門家は、共通する部分もあるが、相互補完的に計画することが必要であることに注意が必要である。

(3) デフメンターの活動領域と機能のあり方について（松崎）

デフメンター制度に関する先駆的な取り組みを行っているアメリカの中で、テキサス聾学校の事例では、テキサス州の予算を使って聾学校の早期支援プログラムにデフメンターを確保しており、それゆえにデフメンターの活動領域と機能は同プログラムの中で定められている。

以下、テキサス聾学校の事例報告およびテキサス聾学校でデフメンターを担当している講師へのヒアリングから、テキサス聾学校早期支援プログラムにおけるデフメンターの機能は表1のように確認された。

表1 デフメンターが担っている機能
(2025年8月現在)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①ろう・難聴児との手話コミュニケーションの実践や演示②ろう・難聴児に対する手話による絵本読み聞かせ（絵本の選定支援も含む）③家族への手話表現や手話会話の指導④家族内の視覚的コミュニケーション環境の構築⑤ろう・難聴に関わるコミュニティ・教育・職業・生活・文化等に関する家族への情報提供⑥家族と親子コミュニケーションの変化や支援について振り返りと助言 |
|--|

⑦支援チームで個別支援計画等の協議に参加、支援事例について情報提供

び支援プランの提案	(ろう学校教員が対応)
聾学校に各家族の支援を協議・提案	未実施 (ろう学校教員が対応)

なお、早期支援プログラムには他に関連する機能も複数考えられるが、テキサス聾学校においては表2のような状況であった。

表2 デフメンターが実施していない他の機能に関する状況 (2025年8月現在)

機能	デフメンターの 実施状況
手話言語発達の評価	未実施 (手話教育の専門性を有する人が対応)
手話コミュニケーション発達の評価	未実施 (今後デフメンターの機能に含める予定)
ろう重複障害児における発達評価およびニーズ把握	未実施 (大卒支援者が対応)
ろう重複障害児との手話コミュニケーション支援	未実施 (大卒支援者が対応)
家族心理カウンセリング	未実施 (ろう者のアイデンティティ形成などを把握している心理士が対応)
発達評価の解説および	未実施

日本におけるデフメンターの機能のありかたについては、まず、言語社会文化モデルに基づいた「ろう」というアイデンティティ基準を自覚し、家族の心理状態に応じた手話コミュニケーション支援を行うことを根幹とする。そこに表1をベースにしつつ、活動領域に応じて必要な機能を加えることになると思われる。

そこで、日本版デフメンターが国内の既存の制度的枠組みのなかで実施可能な活動領域を検討し、各々の活動領域にあわせてデフメンターの機能等を表1をベースにどのように強化・補強する必要があるのかを検討する。デフメンターの活動領域に関しては、教育委員会担当者、ろう学校担当教員、発達支援センター事業担当者等のヒアリングから、表3の①～④のパターンが想定された。

①に関しては、ろう・難聴者が保健師・助産師・保育士等有資格者であれば、事業所内

主体	予算	デフメンター担当となる人材条件	コーディネイト担当	家庭訪問支援できるか	実施地域
①厚生労働省 (発達支援センター家族支援事業： 養育支援訪問事業)	各市町村	保健師・助産師・保育士等有資格者の ろう・難聴者	主にサービス管理責任者が担当	可	全国の「主たる対象を難聴とする発達支援センター」 (20施設 2012年度調べ) 東北地方 秋田県 関東地方 埼玉県・東京都・千葉県・神奈川県 東海地方 愛知県・岐阜県 北陸地方 富山県 近畿地方 京都府・大阪府・兵庫県 中国地方 岡山県・広島県 四国地方 香川県・高知県 九州地方 福岡県・熊本県 聴覚障害児に特化した発達支援センター (19施設 2021年度調べ：参考22施設 2025年) 北海道地方 北海道 関東地方 群馬県・東京都・埼玉県 東海地方 愛知県・三重県 北陸地方 石川県 近畿地方 京都府・奈良県・兵庫県 中国地方 広島県 九州地方 福岡県・鹿児島県
②東京都教育委員会 (早期教育相談指導員制度)	東京都教育委員会	一般のろう・難聴者	各聾学校乳幼児教育 相談担当教員	否 (専門家のみ)	東京都内の各ろう学校
③東京都以外の教育委員会 (加配教員制度で乳幼児相談に配置)	各都道府県教育委員会	教員採用試験に合格したろう・難聴者	—	否	北海道(札幌)・茨城県・埼玉県・福岡県 (2025年調べ)
④東京都以外の教育委員会 (ボランティアで乳幼児相談に配置)	各都道府県教育委員会	一般のろう・難聴者 (保護者含む)	各聾学校乳幼児教育 相談担当教員	否	全国各地で行われている可能性

の調整で表1にあるようなデフメンターとしての役割を担うことは可能と思われる。ただし、家庭とのコーディネート担当はデフメンターではなく、サービス管理責任者等、養育支援訪問事業の責任者が担当すると考えられる。その場合は、聴覚障害領域における早期支援関係の専門知識や対応技術について学んでいると思われる言語聴覚士等がその責任者を担うことが、最低限求められる体制整備になるだろう。その上で、言語聴覚士等責任者含む事業所スタッフ体制、地域における早期支援の課題や家族のニーズなどを踏まえながら、その時々に適したデフメンターの役割を表1から決めていくプロセスが必要であろう。特に、放課後等デイサービスや発達支援の専門性の不足が各地で指摘されている現状を鑑みれば、①のパターンにおけるデフメンターは、表1の機能だけでなく、聴覚支援学校や障害福祉課等とのネットワークングを通してデフメンターとして発揮すべき機能の把握、早期支援に関する外部研修への積極的な参加による知識や技術のアップデート、といった機能が特に求められよう。

②は東京都教育委員会の事例である。東京都独自の制度に基づき、ろう学校が一般のろう者を相談員として確保している。この点で、アメリカのテキサス州立ろう学校におけるデフメンターの事例と共通する。ただし相談員は家庭訪問支援を担当できない。来所による相談のため、複数の家族によるグループ活動や保護者同士の情報交換が行われ、相談員も支援で加わることがある。

また、東京都以外の各都道府県と少し異なる事情があるようである。東京都以外の各ろう学校では2名以上の乳幼児相談担当

教員が配置されているのに対し、東京都では1名で配置される傾向がある。そのため、東京都制度の相談員に関することは担当教員に一任され、かつ本来の乳幼児相談業務全般も担うため、相談員のために相談やOJTに時間を割くことは難しい状況である。また、こうした状況においては、デフメンターは最初から即戦力であることが求められる。したがって、パターン①等でデフメンターとしての経験を一定程度積んでおくか、もしくは外部の者によるデフメンター研修環境をろう学校向けに整備するかが重要になるとと思われる。

さらに、公立ろう学校の性格上、ろう重複や盲ろうも含めて70～80件の相談事例がある。単一ろうだけでなく、様々な障害に関する基本知識や他の障害が重複する場合の家族の多様なニーズに応じた手話・視覚的コミュニケーション支援、といったろう重複障害、盲ろう領域の支援に関する機能を備えることが求められよう。

③については、ろう学校乳幼児相談に配置された正規教員がデフメンターを担うパターンである。従来行われている学内研修と外部のデフメンター研修の両方を重ねることで、公立ろう学校におけるデフメンターとしての機能が強化されると思われる。ただし正規採用であるため人事異動が3～5年で行われることがネックである。

④は、正規採用ではない者がボランティアとしてろう学校等療育関係でデフメンターの機能を担うパターンである。無償ボランティアであり、月1回程度の活動であることが多いため、上記①～③と比べて絵本読み聞かせだけ、あるいは保護者への手話指導だけを担うなど支援活動の範囲はかな

り制限される可能性が高く、研修も自己流になりがちであるため、デフメンター育成カリキュラムの一部を受けておく必要がある。あるいは、パターン①でデフメンターとして経験を重ねている者が④を担う体制を整備していくのもよい。

今後は、全国各地の地域事情を踏まえて、どのパターンの活動領域から戦略的に始めることになる。また、各活動領域におけるデフメンターの活用状況の把握およびフォローアップ調査を進めながら、デフメンター育成研修カリキュラムのメニューを充実させる必要もあるだろう。最終的にはパターン①または②のように制度的根拠のある採用でデフメンターを安定的に供給する体制の整備を目指すことになると考えられる。

D. 考察

本研究では、アメリカの手話療育体制との比較を通じて、日本における手話療育の課題を整理した。その結果、日本では、ろう者が主として「手話という言語資源の提供者」として位置づけられ、家庭における親子コミュニケーション成立支援や、ろう児・家族への継続的支援を担う専門職として制度化されていないことが明らかになった。

特に、日本では手話が「言語」として十分に位置づけられてこなかったため、支援の中心が単語学習や日本語対応手話に偏りやすく、視覚的コミュニケーションの成立や、親子間の自然な相互作用を支えるという観点が不足していた。また、補聴器装用や聴覚活用など器質的側面への支援は行われてきた一方で、親子間に安定したコミュニケーション関係を形成し、その上で子どもの言語発達を支える体制は十分に整備されてい

ない。

一方、アメリカでは、ろう者は単なる手話表現の提供者ではなく、ろう児の言語モデル・ロールモデルとして位置づけられていた。デフメンターは、家庭訪問等を通して親子コミュニケーションそのものの成立を支援し、親が子どもとの関わり方を具体的に学ぶ機会を提供していた。また、これとは別に、手話を第二言語として指導し、手話言語発達を評価・アセスメントする専門家が配置されており、家庭支援と専門的言語支援が役割分担されていた。

これらを踏まえると、日本で不足しているのは、ろう者を「大人になったろう・難聴児の一つの姿」として位置づける視点、言語継承を支える言語モデルの存在、手話を言語として扱う専門的支援体制、そして親子コミュニケーション成立を基盤として言語発達を支援する仕組みであると考えられる。ただし、手話の言語教育の専門性は修士課程相当以上、早期支援提供者としては、言語聴覚士(専門士)以上の資格にさらなる研修を追加した研修が必要など、一朝一夕に養成体制を整えることが難しいものが多かった。一方で、手話療育を普及させようとしたとき、手話に関する情報を聴者の手話ができない支援者に啓発しても、実質的に手話コミュニケーションが家庭に導入されなければ意味がない。

以上を踏まえると、日本における手話療育体制整備には、ろう者が主体となって家庭支援に関与する「デフメンター」の制度化が第一に必要である。また同時に、手話言語発達の評価や指導を担う手話専門家の養成も進め、両者を相互補完的に配置する必要がある。親子コミュニケーション支援を基

盤として、手話を含む言語・コミュニケーション能力の発達を継続的に評価・支援できる体制を構築することが、今後の重要課題である。

E. 結論

本研究では、アメリカの手話療育体制との比較および国内調査を通じて、日本における手話療育体制の課題を整理した。その結果、日本では、ろう者が手話の言語資源提供者として限定的に関与している一方で、親子コミュニケーション成立支援や、手話を基盤とした言語環境形成を担う専門職が制度化されていないことが明らかになった。そこで本研究では、ろう者が家庭支援に主体的に関与し、親子コミュニケーション成立を支援する専門的役割として「デフメンター」を提案した。デフメンターは、ろう児とその家族に対して、言語モデル・ロールモデルとして継続的に関与する存在である。また、デフメンターによる家庭支援と並行して、手話言語発達の指導・評価を担う手話専門家を養成し、両者を相互補完的に配置する必要性が示唆された。

今後は、デフメンターを継続的に供給できる人材養成体制の構築と、資格・研修制度の整備が必要である。また、言語聴覚士、保育士、早期支援員、聴覚障害児支援コーディネーター等の既存専門職との役割分担や連携体制を整理し、チームとして機能する支援モデルを構築する必要がある。デフメンターが、ろう・難聴児家族を地域のろう・難聴者のコミュニティとも接続する役割を果たすためには、意思疎通支援事業を担う聴覚障害者情報提供施設や、ろうあ者相談員等とも連携を模索するべきであろう。

さらに、地域による支援格差を是正し、全国的に安定した支援を提供するためには、ろう学校、児童発達支援事業所、地域支援機関等を活用したそれぞれの地域の実態に合わせた展開の仕組みを整備することが求められる。加えて、遠隔支援の導入や、デジタル技術を活用した教材・情報提供システムの整備も重要である。特に、ろう・難聴児の養育者や親族だけでなく、各専門職に対する手話への理解を促進する資料や、親子コミュニケーション支援に活用できる教材を、地域差なく提供できる体制を構築する必要がある。

また、デフメンターによる家庭支援のみならず、手話言語発達の評価・指導を専門的に担う上位専門職(手話専門家等)の養成も必要である。そのためには、日本手話の言語発達過程に関する基礎研究、親子コミュニケーション成立条件に関する研究、視覚的コミュニケーションの特徴を踏まえたアセスメント方法の開発など、基盤的研究を推進する必要がある。

加えて、日本の家族文化や子育て支援制度の特徴を踏まえた家庭支援モデルを構築し、効果的な介入方法について検討していく必要がある。さらに、デフメンターが孤立せず継続的に活動できるよう、スーパービジョン体制、自助組織、継続研修の仕組みを整備し、専門職コミュニティとして維持・発展させることも重要である。

F. 研究発表

1. 論文発表

- ・ 伊藤理絵 (2026)「学校」について考え、議論する思春期・青年期の道徳教育についての一考：自分のことば “Logo-

Melody” を奏でられる学校になるために. 常葉大学保育学部紀要, 13, pp. 67-78

高嶋由布子・杉本篤史 (2020). 人工内耳時代の言語権—ろう・難聴児の言語剥奪を防ぐには. 言語政策, 16, 1-28.

2. 学会発表

- ・ 伊藤理絵 (2025). 聴者保育者・教育者を対象とした日本手話による絵本読み聞かせ研修の提案. 日本乳幼児教育・保育者養成学会 第6回研究大会, オンライン及びオンデマンド.
- ・ 高嶋由布子 (2025) 手話の早期習得支援: 当事者が中心となる習得計画について. 社会言語科学会 第49回大会. (招聘発表)

3 その他

- ・ 松崎丈 (2025) ろう重複の子どもたちとのコミュニケーション. 明石書店. (書籍)

G. 知的財産権の出願・登録状況

なし

【参考文献】

- Lillo-Martin, D. C., Gale, E., & Chen Pichler, D. (2023). Family ASL: An early start to equitable education for deaf children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(2), 156-166.
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual review of linguistics*, 7(1), 395-419.
- Pittman, P. (ed.) (2001) *The Deaf Mentor Curriculum: A Resource Manual for Home-based Bilingual-bicultural Programming for Young Children Who are Deaf*. Hope, Inc.

令和7年度
厚生労働科学研究費補助金（障害者政策総合研究事業）
分担研究報告書

デフメンター研修の設計

研究分担者	阿部敬信	九州産業大学 人間科学部
研究分担者	伊藤理絵	常葉大学 保育学部
研究分担者	高嶋由布子	国立障害者リハビリテーションセンター研究所
研究分担者	前川和美	関西学院大学 手話言語研究センター
研究分担者	松崎丈	宮城教育大学 教育学部
研究協力者	池田亜希子	私立明晴学園
研究協力者	賀屋祥子	東京電機大学
研究協力者	澤田利江	NPO デフ Network かごしま
研究協力者	武田太一	特定非営利活動法人つくし

研究要旨

本研究では、ろう・難聴児に対する手話療育体制整備の第一歩として、日本版デフメンター研修の試行を実施し、どのような人材が集まり、どのような研修が可能であるか、また制度化に向けた課題は何かについて検討した。ここではアメリカのデフメンター制度を参考にしつつ、日本の制度・文化的背景に即した研修設計を試みた。デフメンターを言語社会文化モデルに基づいた支援者として定義し、ろう・難聴児とその家族に対して、家庭訪問等を通じて手話コミュニケーションの成立を支援し、ろう者としてのロールモデルを提示することを目標とした。

デフメンター養成研修のプレ企画として、講演会、絵本読み聞かせワークショップ合宿を開催した。

デフメンター研修本体はオンライン講座、集合合宿研修から構成した。内容としては、子育て支援の基礎総合演習、手話言語学、視覚的コミュニケーション、絵本読み聞かせ、ビデオ分析、ロールプレイ、アイデンティティと自己開示等を扱った。

応募者は全国から 54 名に上り、聾学校教員、放課後等デイサービス職員、児童発達支援関係者、大学生等、多様な背景を持つ ろう者が参加した。

試行研修を通して、日本において既に手話療育や親子支援を担っているろう者が存在し、高い研修ニーズがあることが明らかになった。一方で、継続研修や OJT 体制、スーパービジョン、情報保障、手話専門家との役割分担など、多くの制度的課題も確認された。今後の課題として、デフメンターを家庭内コミュニケーション形成を支援する伴走者として制度的に位置づけ、継続研修や、手話専門家との連携を含めた支援体制を整備することが確認された。

A. 研究目的

ろう・難聴児に対する手話療育体制整備の第一歩として、デフメンター研修の試行を行うことで、研修にはどのような人材が集まり、どのような研修が可能かについて検討を進めた。

B. 研究方法

(1) 周知・募集と参加者の選択

- 令和7年7月 デフメンター講演会を

ハイブリッド形式で実施し、デフメンターという概念について周知した。

- 同8月 プレ研修として絵本読み聞かせ合宿を実施した（参加者8名/応募者24名）。
- 同12月 デフメンター研修の参加者の募集を開始した。

募集に際しては、地域、現職、資格の有無、志望動機（手話動画と日本語）などを収集し、研究班で検討のうえ、

54 人の応募者の中から定員 20 名の受講者を決定し、1 月中旬に通知した。

- ・ 令和 8 年 2 月 デフメンター研修オンライン講座

受講者に向けて、再生時間 10 時間分のオンライン講座を提供した。

ここでは「保育のデザイン研究所」の動画での研修講座を活用した。保育のデザイン研究所は、保育士等キャリアアップ研修をはじめとした保育者養成研修をオンライン・オンデマンドで提供している。この中から、こども家庭庁 HP で公開されている子育て支援員研修の基本研修と 0～2 歳児に対応ができるデフメンター養成に必要な講座を選択し、「子育て支援の基本研修」として受講生に提供することにした。

ろう者の動画講座の受講に際しては、情報保障として、音声での解説を字幕及び手話にすることが必要である。今回の研修では、受講生が日本語も流暢に使えることを前提とし、費用と必要な作業時間に鑑みて、字幕を付与した。動画の字幕は、自動生成字幕を研究分担者が内容・表記等を確認し、修正したものとした。

また、これまで研究班で主催した 2 つのろう者講演者による講演会の動画をオンデマンド研修に活用した。①池田亜希子氏（明晴学園で乳幼児クラスを 20 年間担当）による「聞こえない子どもを伸ばす接し方」に関する講演会（令和 6 年 3 月）、②山田茉侑氏（テキサス豊学校の現職デフメンター）によるデフメンターについての講演会（令和 7 年 7 月）の手話講演の動画とスライドを整理し、動画講座とし、視聴のうえ、書記日本語で書くレポート課題を課した。

- ・ 同 3 月 デフメンター研修合宿

オンライン講座を受けた上で、集合形式の研修を 2 日間、多摩市で実施した。研修は、合宿とし、同じ研修施設で朝から翌夕方まで、主にワークショップ形式で相互の意見交換を主体とした研修をおこなった。合宿形式にしたことで、参加者同士の研修コマ内外で

の交流が促進され、現職者、学生、講師陣が一体となってデフメンターについて具体化していく場として機能した。

（倫理面への配慮）

手話療育支援者養成・育成プログラムの検討に係る調査については、常葉大学研究倫理審査の承認を得て実施した（研草 25-4）。

C. 研究結果

(1) 研修設計の基本理念（松崎・高嶋）

デフメンターは、言語社会文化的な視点にもとづいた家庭訪問支援を通して、ろう・難聴児と家族における手話コミュニケーションの成立・展開を促すことが基本的役割である。つまりデフメンターの役割は、言語モデルだけでなく、聴者（聞こえる人）が大多数である社会でろう者として生きることのロールモデルを家族に示すことにある。

言語社会文化モデルは、障害を健常者から何らかの身体的・医学的不足があり、治療の対象と見なす「医学モデル」に対置されるモデルのひとつである。まず、類似の概念に「障害の社会モデル」があり、これは社会の側に障害者を受け入れる体制が整っていない、社会の側にバリアがあるという見方である。特に手話を使う聴覚障害者（ろう者）固有の手話という言語を話す少数者であるという見方がろう者の言語文化モデルの中核をなす。ここに社会モデルが加わると、社会の側にろう・難聴児を、手話を習得すべき対象として認知され、十分な支援があれば、聞こえない・聞こえにくい音声を無理に聞くことなく第 1 言語が習得できるという社会モデル的な障害の解消法がある。

従って、言語社会文化的な視点に基づいた支援とは、ろう・難聴児にとって自然習得できる手話を習得させ、仲間と負担なくコミュニケーションでき、コミュニティに参加できる環境を整えることである。通常、子どもはその親から言語を習得する（継承する）が、ろう・難聴児にとって習得しやすい言語、その身体に合った言語は手話であるため、特異な環境調整が必要となる。というのも、ろう・難聴児の 9 割以上の親

が聴者であり、手話を流暢に操ることができないからだ。手話を話そう者が介入し、子どもだけでなく親にも手話及びそれを支える視覚的コミュニケーションの基礎を教え、親子コミュニケーションを促進する支援を行う必要がある。

こうした支援は家庭への介入として、ろう者の支援者であるデフメンターが家庭訪問によって行うことが望ましい。これは、言語としての手話だけでなく、ろう文化のようにデフ・アイデンティティの様々な価値基準（デフメンターとしてのアイデンティティ基準も含む）をも、聴者文化の家庭環境に注入していくことを意味する。こうした注入が支援を受ける側にとって侵略的なものにならないよう、デフメンターはこの役割を慎重かつ自覚的に行うことが求められる。

一方、個々の家族は、デフメンターの関与や支援によって、日本語と日本手話のバイリンガル・バイカルチュラルな家庭環境を構築していくことになる。ただし聴者である家族構成員のなかには、聴覚障害の診断を受けたばかりの我が子をどのように受け入れて育てていくのかといった親としてのアイデンティティを確立しなければならない心理的に不安定あるいは危機の状態にいる場合がある。したがって、言語社会文化モデルに基づきつつ、子どもの発達状態や親の心理状態の両方を細やかに捉えながら、家庭内の親子相互行為を引き出すことが、デフメンターとして留意すべき基本的条件であるといえる。

以上の問題意識を共通確認した上で研修設計を検討する中で、デフメンター研修の基本理念は次の3つに集約された。

- ① 言語社会文化モデルに基づいて手話やろう文化を聴者家庭に取り入れるために必要な学術的知識を身につける
- ② デフメンターとして聴者家庭に示すアイデンティティ基準とは何かを明確にし、その基準に基づいた態度や行動を身につける。
- ③ 親の心理状態に配慮しながら適切な対応を行うための臨床心理的な技術と、手話を用いた親子相互行為を促すための手話コミュニケーション支援の技術

を身につける。

さらに、表1のように実際の家庭訪問支援をシミュレーションし、求められる知識や技術の内容を確認しながら、デフメンター研修のカリキュラムおよび各プログラムの内容を詳細に検討した。

表1 家庭訪問支援の流れ

流れ	支援	研修
1	室内環境や家族の状況を生態学的に手短に観察（数分程度）	観察技術
2	家族との面談で最近の様子や手話コミュニケーションに関する困りごと等を情報収集（10～20分程度）	面談技術 コミュニケーション技術 受容・傾聴的態度 自己覚知のコントロール
3	子どもと家族のコミュニケーション場面の様子を観察し、発達や課題の中身を把握しながら適宜支援を実施（30～60分程度）	観察技術 コミュニケーション分析技術 コミュニケーション実践技術
4	今後の手話コミュニケーションの方針や手立てを提案、家族の合意を確認（10～20分程度）	面談技術 コミュニケーション技術 受容・傾聴的態度 自己覚知のコントロール

以下、デフメンター研修のカリキュラムで実際に行った各プログラムの内容の実際を報告する。

(2) プレ研修 絵本読み聞かせと相互行為 (池田・阿部)

乳幼児に対する絵本読み聞かせは、家庭の中で、幼児教育・保育の施設の中で、また図書館などの公共の施設の中で、絵本という視覚的な媒体を介在させて、大人と乳幼児が言語コミュニケーションによる相互交渉の中で、情動を共有したり、言語や認知を育んだり、人類の文化的遺産を継承したりする行為である。中でも、ろう乳幼児に対する手話による絵本の読み聞かせは、聴児に対するそれと比較すると、視覚的な媒体である絵本に、視覚言語である手話による相互交渉を図ることができるという意味で、その成長や発達において大きな意味をもつ(狩野・玉田, 2022; 狩野・森田, 2023)。

ろう乳幼児の9割以上の親は手話を解さない聴者である。聴者の親は、絵本の読み聞かせが乳幼児の期間に親子関係の愛着や乳幼児の情動・言語の成長・発達に大きな意味をもつと経験的に理解できていても、耳が聞こえない／聞こえにくい我が子にどう読み聞かせをしていいのか戸惑うに違いない。また、自身がろう・難聴者である親にとっても、その親がろう者であることは珍しく、手話によって絵本を読み聞かせてもらった経験が乏しいため、自己の経験に基づいてイメージすることは難しく、自己流の試行錯誤を余儀なくされるであろう。視覚の世界に生きるろう者が、同じ視覚の世界に生きるろう乳幼児に対して、ろう者の思考スタイル(狩野・玉田, 2022)による、乳幼児の絵本の読み聞かせのモデルを示すことの意義は大きい。

ろう乳幼児に読み聞かせる絵本の選定においても、ろう者としての経験や思考スタイルから考えられる基準はモデルとなり得る。はっきりした色(原色系)使いの絵本、絵から場面の転換がはっきりわかる絵本、文字で綴られていなくても、絵を追うことで全体の筋の流れが分かる絵本、文字が多くとも、多様性が認められていて、共感できる絵本といった、ろう者の思考スタイルに沿った基準がある。

ろう乳幼児への手話による絵本の読み聞かせで大切なことは、文字のある絵本であったとしても、文字にとらわれることなく、

絵本の図版を見て読み手が直接目でつかむイメージをそのまま手話で表出することである。そこで重要になってくるのが、視覚言語である日本手話の文法要素となる NM (Non-Manuals; 非手指標識)、CL (Classifier; 類別詞)、そして RS (Referential Shift; レファレンシャル・シフト)によって、図版から直接つかんだイメージを言語として表出することである(池田, 2022)。対象が乳幼児である場合にはこのことが一層重要になる。例えば「小さい」という概念を伝えるために、／小さい／という手指で表出する語彙はあるが、程度を表す副詞の NM である目を細め、少し弱めの「イ」の口型を同時に表出することで、「小さい○○」という概念を伝えることができる。絵本ではページを進める中で、時系列による場面が表示されるが、この場面の転換でページを開く時に、目を見開くという NM を用いることで、いわゆる「起承転結」の変わり目、ここから山場になることを伝えることができる。

また、一つのページの図版の中で、時間の流れが表現されていることがある。この時間の流れというイメージを例えば、太陽が現れて、天頂に達して、沈む様子が一枚の図版で表現されているような場面である。その際には太陽を見ているかのように視線を、左方の水平な方向を見る視線から、天頂を見上げる視線へ、そして右方へ視線を送り水平から下方へと送ることで伝えることができる。この NM と同時に表出されることが多いのが CL である。CL は手の形や動きによって、図像的に空間にある事物を分類して表示することができる。形を表したり、形容詞の概念を伝えたり、NM と同時に表示されることによって動きの様子を表したりすることができる。この CL によって、絵本の図版から視覚的に直接つかんだイメージを伝えることができる。視覚の世界に生きるろう乳幼児に伝えるには最も有効な伝え方であるといえる。次から次へと動物が現れ、並んで、歩むといった場面などは CL によって効果的に伝わる。これに RS を用いることで、誰が(何が)話しているのかが明確になる。RS は読み手が何人もの読み手の役割を担うことができる文法要素であるといえる。複数人の会話の様子を表

す時には、視線の向きの切り替えや肩の向きを変える。絵本の図版の中に複数の登場人物（人とは限らない）が出て、さまざまな行動をしたり会話をしたりしている様子を、一人一人の登場人物にシフトさせることによって明確に伝えることができる。過去の自分の気持ちや行動、そして他者の気持ちや行動も伝えることができる。絵本の図版の中に過去の出来事を回想している様子があると、その過去の主人公にシフトし、語ることができる。このような視覚言語である手話の文法要素である NM、CL、そして RS を同時に表出することで、あたかも絵本の中が目の前の空間にそのまま再現されているように、ろう乳幼児には見えてくるのではないかと考えられる。それは、同じ目で見える世界に生き、ろう者の思考スタイルに合った読み聞かせであるからである。成人ろう者が、ろう乳幼児に絵本の読み聞かせをする意義はここにあるといえよう。

令和 7 年 8 月に実施したプレ研修である合宿形式の絵本の読み聞かせ WS には、日本全国から応募してきた 24 名の成人ろう者から 8 名を選び、実施した。

WS では事前課題として、参加者は、自分が読み聞かせをしたい絵本を選び、自身で考えた絵本の読み聞かせを練習してることになっていた。WS 当日、参加者は 1 回目の読み聞かせでそれを披露した後に、経験豊かなろう講師の助言を得て 2 回目、そして自主練習をしての 3 回目と自分の選んだ絵本の読み聞かせを披露する。最初は文字として表示されている日本語文に手話語彙を対応させ、NM、指さし（PT ; Pointing）や空間活用などがかなり少ない読み聞かせとなっており、CL の不適切な使用もあった。絵本の図版を説明するような読み聞かせもあった。しかし、ろう講師の助言を得たり、参加者同士で練習やフィードバックを行ったり、自主的に繰り返し練習をしたりすることによって、NM、CL や RS を多用する読み聞かせに変容していった。参加者が互いにその変容ぶりを目の当たりにすることで、それがまた相互の刺激となって、参加者の読み聞かせが視覚的かつ空間的な表出となってイメージが直接スムーズに伝わってくるようになっていった。

参加者は、この合宿形式の WS を経験す

ることで、視覚言語である日本手話の視覚的かつ空間的な文法要素を、乳幼児向けのレジスターとして有効に活用するというメタ認知を伴った学習言語レベルの使用にまで向上させようとし、ろう者の思考スタイルへの気づきが促されていったようである。このように、絵本読み聞かせの研修は、ろう者の参加者が自らの言語使用を客観視し、ろう者としてのアイデンティティを支える手話の表現力に気づき、その気づきを礎にろう者の大人としてろう・難聴児に接するかというロールモデルとしての自覚につながる兆しが観察できた。したがって本 WS は、「ろう者としてのロールモデルであり日本手話の言語モデルであるデフメンター」の養成研修のプレ研修として十二分に機能していたと考えられた。

(3) 子育て支援としての位置づけと子育て支援の基礎研修のデフメンター研修版について（伊藤）

デフメンターは、家庭と地域を“つなぐ”という子育て支援を担っている。そのため、「心をつなぐ子育て支援の専門性」の習得を目的とした。日本版デフメンター研修における「子育て支援の基礎研修」のカリキュラムを開発するにあたり、こども家庭庁の「子育て支援研修 基本研修」の内容に加え、デフメンターが保育者・教育者と連携する役割を担う可能性が高いことを考慮し、テキストを作成した（参考資料を参照のこと）。研修内容は、基礎知識を習得するオンライン研修と対面での総合演習で構成し、総合演習では事例検討を通して、子育て支援の基礎を学ぶ内容とした。

こども家庭庁の「子育て支援研修 基本研修」は計 8 科目で構成されており、科目 1～7 が「子ども・子育て家庭の現状」「子ども家庭福祉」「子どもの発達」「保育の原理」「対人援助の価値と倫理」「児童虐待と社会的養護」「子どもの障害」、科目 8 が「総合演習」となっている。そのため、合宿研修で「総合演習」を行い、科目 1～7 に該当する内容はワーク付のオンライン研修で事前に学習して臨めるようにした。オンライン研修で扱う内容は、乳児保育の基本と発達と遊びをふまえた保育の理解、保護者支援（障害児保育・保護者とのコミュ

ニケーション)、地域における子育て支援、児童虐待、関係機関との連携、地域資源の活用、子どもの人権、個人情報保護とし、研修動画は保育のデザイン研究所より協力を得た。

総合演習の目的と内容は、以下の通りである。当日は、くじでグループ分けを行い、1 グループ 4 名、計 5 グループで行った。なお、講師は聴者であるため、手話通訳者と事前に研修内容を共有した上で、音声日本語で行った。

目的

- ① オンライン研修で学んだ「子育て支援の基本」の振り返りを図るためのグループ討議と発表
- ② デフメンターに求められる資質についての理解の確認
- ③ 「子育て支援の基本」で学んだ内容の総括と今後の課題認識の確認

内容

テキストの演習問題(p. 10)を通して、子ども・子育て家庭の現状を考察し、心をつなぐ子育て支援(テキスト p. 1)とデフメンターの役割について検討する。

以上の研修内容から、テキストに基づいてデフメンターの子育て支援としての位置づけをまとめる。

① 親支援・メンタリング

心をつなぐ子育て支援は、保護者を一方的に支えることではない。一人一人の保護者を尊重し、ありのままを受け止める受容的態度でコミュニケーションを積み重ねていくことが重要である。保護者自身の主体性や自己決定を尊重した上で、保護者と協働し、保護者自身のなかに子育ての力があることを信じて、保護者自身が本来もっている力を発揮できるように支援する。

② 地域での活動可能性

デフメンターが、保護者の子育てに対する自信や意欲の支えとなる場を紹介することで、当事者の親同士が交流することもあるだろう。特別な配慮を必要とする子どもにとって、発達過程に応じた切れ目のない

連続性をもった支援は、特に重要である。そのため、デフメンターと園が連携することで、親同士が子育てを支え合う関係を築き、乳幼児期以降もその関係が継続する関係になれるかもしれない。保護者主体の子育て支援ネットワークが構築できるように、デフメンターとして、地域の社会資源を把握し、必要に応じて情報提供できることも大切な支援である。その際、デフメンターだけでなく、保護者に対しても個人情報保護に関する周知徹底を図ることを忘れてはならない。

③ 家族理解・地域資源活用の視点

家族にとっての支援は一律ではない。家族とデフメンターとの相互理解と信頼関係が希薄であるほど、デフメンターによる支援が押しつけになることもある。例えば、親自身の病気やおかれた状況など、何らかの事情がある場合、子どもの成長を他人であるデフメンターと共に喜ぶことが辛いときがあるかもしれない。

どのような子育て支援をすることで、子ども一家庭一園・学校がつながり、切れ目のない支援が可能になるかを考え、実践することは、「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン(はじめの100か月の育ちビジョン)」(こども家庭庁, 令和5年12月22日)の理念の実現でもある。デフメンターは自身の経験や専門性を過大評価せず、自分が支援できることとできないことの限界を自覚し、他の専門職や関係機関と連携できることが求められている。

(4) 言語モデルとしての専門性(前川・高嶋・阿部・池田)

・手話言語学の知識(前川・高嶋)

デフメンターは、文化を体現するロールモデルとしてだけでなく、手話を使用する言語モデルとしての役割を果たすことが期待される。従来、聴者の親が使う「手話」は、手話辞典を片手に、単語を覚えて音声といっしょに視覚的に表示する形式が想定されてきた。子どもの手話に関する本も辞典形式や、指文字を覚えて多用するものが多く、親が自力で手話にたどり着くとき、その「手話」は、視覚的な単語の意味でしかなかった。

一方で、デフメンターが果たす役割は、前言語期からの手話コミュニケーションの支援である。ここでいう「手話」は、視覚的な意思疎通の手段であり、ろう者コミュニティが共有している身体性に基づいた、音声言語と独立した様式を持つものである。この様式の基礎は、音声の前触れなしに行われるターンテーキングや、共同注意のあり方である。こうした視覚的コミュニケーションは、ろう者にとっては当たり前のことであるが、聴者には習得しにくいものでもあり、まずそれを客観的に説明することを試みた。

特に、共同注意は、言語獲得のマイルストーンにおいて、初語の前に通過するものとして重要である。定型発達児であれば、親子が同じものに視線を向け、親が音声でそのものの名を呼んだり、説明をしたりすることによって、指示対象に名があることを認識するようになる。この二者が同じものを見て、親がそれを指示して名指し、子がその注意の共有と名指しを理解するという「三項関係」の成立が言語の基礎をなす。ろう児にとっては異なる様式を持つ。すなわち、親子が同じものに視線を向けたあと、「名指す」行為のとき、子どもの視界の中で、手話で名前を言う必要がある。聴者の親は子どもの視線がこちらに向いてから「名指して見せる」必要があることが直感的にわからない。この点が、ろう者の支援者の介入が必要となる理由である。一方で、ろう者はそれが当たり前になっているため、これがろう者と聴者の違いであることを、明示的に理解する必要があることを共有した。

ろう児が自然習得しやすい手話言語は、ろう・難聴児の集団的な相互作用の中で生まれた言語であり、ニカラグア手話でその成り立ちが観察された (Senghas, Kita, and Özyürek 2004)。日本手話も同様の成立過程を持つと考えられている。日本では音声日本語に手指単語を付加する日本語対応手話（手話つきスピーチ）と、ろう者コミュニティで発達・継承されてきた日本手話との違いが十分に理解されていない。そのため、手話が本来の言語としてではなく補助的手段として扱われる傾向にある。このため、子どもの言語習得の足場がけとし

て有効な「言語」として入力すべき日本手話と、日本語対応手話の違いについて理解する必要がある。

「手話」という名称から、手指単語に注目してしまう人も多いが、日本手話等の手話言語では、顔や身体の動き（非手指要素：Non Manuals, NM）を明確に示すことで、文や情報の構造が示される。また、CL表現 (classifier construction) と呼ばれる、物や動きを視覚的に表す独自の表現体系をもつ。

現状の「手話」に対する理解の不足に対し、デフメンターは手話言語の特徴を体現し、「手話は言語である」という視点を伝える役割を担わなければならない。このため、手話の言語モデルとしてのデフメンターが知っておくべき基礎知識について、改めてまとめ、提示し、それ以降の講座の基礎となる知識を共有した。

・手話指導との違い（手話専門家のニーズについて）（前川）

デフメンターは家庭におけるコミュニケーションの成立を支える入口の支援者として位置づけている。このため手話についての知識は基礎的なものでとどめた。手話療育にはさらに、手話での言語発達の評価や言語指導などが必要となる。つまり言語聴覚士が音声言語発達の評価や指導をするような役割を担うのであれば、今回の研修では当然、不十分である。

ここで我々が想定しているのは、テキサス聾学校等でのデフメンターの役割と手話専門家（アメリカでは ASL specialist）の棲み分けである。手話専門家は手話言語の体系的習得と発達評価を担う専門職である。この役割は高度な言語指導の技能や日本手話の文法への理解が必要となり、現在まで大人対象に手話を教えている人達に追加研修をすることで養成することが想定される。手話専門家とデフメンターは手話療育の質を支える相互補完的な役割として位置づけられる必要がある。ただ、今回の研究では、デフメンターの養成までしか行っていないため、手話専門家が提供すべき領域と考えられている部分があることを示すにとどめた。今後、日本手話を第二言語と

して成人に教えている手話教師に、上乘せ研修を提供するなどして、手話専門家を養成し、デフメンターとの相互補完的役割について整備していく必要がある。

・ろう児にあった手話（池田・阿部）

オンデマンド研修で提供した池田講演の動画研修の内容で、特に手話の言語発達過程とろう乳幼児の特性に合わせた手話に関する部分について以下にまとめる。

ろう乳幼児、とりわけろう乳児には、NMがまず必要であるといえる。程度を表す副詞の役割を果たす目の開き方と口型「イ」「オ」、そして、それに伴って動く頭の動き（顎の位置）がその代表であるといえる。ろう乳幼児の発達初期には NM によるメッセージの理解がまず先行すると経験的に考えている（池田，2020，2022；狩野・玉田，2022）。手話語彙としては、指さし（PT；Pointing）が最初に必要と考える。指さしは、聴児も三項関係の成立とともに生後 7～8 ヶ月辺りから表出され、言語習得初期の重要な発達の指標となっている。その場にある人や物を指す現場指示的な使われ方をしている。しかし、ろう乳幼児にとっての指さしは、形としての指さしは聴児と同じように見えるが、手話の語彙として習得される。人称代名詞として用いられ、Index という現場にない人・物・コトを参照できる用法をもったりする手話の語彙となって習得されることが知られている（武居・鳥越，2000；Takei & Torigoe，2001）。手話語彙で用いる手型としては手を広げた形が、視覚的にとらえやすい上に、ろう乳幼児にも扱いやすいことから適していると考えている。次に CL で表出することが挙げられる。CL では、物の形をそのまま手の形で図像的に表出することできるため、身近な物や直近の様子を伝えることができる。また、CL 述部（Classifier predicate）といわれる CL を動詞として用いることも挙げられる。CL 述部には NM が同時に表出され、行為型 RS となる（市田，2005）。行為型 RS による CL 述部は、行為そのものを再現することである。ろう乳幼児は身近に起こっている人や生き物の動作や行動を、そのまま視覚的なイメージとしてとらえることができる。加えて、空間活用について

は、乳幼児の目の追視の発達に合わせて、表出する位置を工夫する必要もある（池田，2022）。

聴者の親は、まず手話単語から始めることが多いため、それだけではろう乳幼児に伝わらず、親子のコミュニケーションとして成立していないこともある。つまり、「手話単語を覚えれば、すぐに親子コミュニケーションができる」というわけではないことに気付く必要があるだろう。そして、目で見る世界に生きるろう乳幼児の視線で見ると、日本手話の視覚的かつ空間的な文法要素や言語使用である NM、PT、CL、RS、そして空間利用があることでコミュニケーションが成立することに気付ける。その上で、今、この場の気持ちを伝え合いたい、共有したい、通じ合いたいという親としての思いを大切に、まずやってみてほしいと考える。

（5）技術習得

a. ビデオ分析（松崎）

ろう・難聴児および家族に対する家庭訪問支援において、家族が直面する実際的課題の 1 つに、家族内の様々な場面における共同注意からはじまる三項関係コミュニケーションをろう・難聴児といかに共創し、手話言語獲得につなげるかという点があげられる。

場面特性の観点から見れば、絵本読み聞かせ場面のように絵本内の情報を事前に把握し、様々な係わりのバリエーションを複数用意しておく場合と、食事や風呂などの生活場面や遊ぶ場面において玩具や生活用品等に対する子どものその時々々の興味関心をその場で把握し、その興味関心に即した様々な係わりを瞬時に考えておく場合がある。特に、後者の場面においては、次のような事柄が支援者に求められる。すなわち、以下の①→②→③→④の実践的プロセスである。

- ① 微視的分析：子どもの行動やその時々々の状況の相互作用を微視的に観察・分析する
- ② 仮説生成：子どもの行動から興味関心はこれではないか、そうであればこの係わりをすれば両者のコミュニ

ケーションが作れるのではないかと仮説する

- ③ 実行：仮説を検証するために実際に係わる
- ④ 省察：仮説検証の結果から観察、仮説生成、実行のありかたを省み、次の係わりにつながる知見と課題を見出す

もちろん、こうした実践的プロセスは、前者の絵本読み聞かせ場面でも子どもの反応によって読み聞かせではない活動に変わり、臨機応変で対応することが求められることがある。こうした実践的プロセスの重要性を理解し、実践力の基礎を育成することを目的に「ビデオ分析」のセッションを設けた。

具体的には、ビデオ分析に用いる映像教材として、ろう乳児1事例とろう幼児1事例で各事例の動画を1つずつ取り上げた。いずれも映像で用いられているのが絵本であるが、絵本読み聞かせではない活動に変わった内容であり、いかに対応できるかがテーマになっている。2つの映像教材を使って上記の実践的プロセス①②を進める計画であったが、当日予定していた時間が短縮されたことにより、実践プロセス①のみに絞った内容に変更せざるをえなかった。

進め方は、まず3名1グループに分け、トライアングル型レイアウトにした。2つの映像教材をYouTube 限定公開の設定で共有した。各映像教材は約1分程度である。一人ひとりが自分のペースで視聴した上で、グループ内で映像の子どもの行動観察から、どのような興味関心があるのか微視的分析した。グループ発表で分析結果を報告し、講師から新たに分析の視点や方法を提供し、再分析した。これが1つの映像教材を使った一連の流れである。

実際に行った結果、最初の分析では、参加者全員、子どもの行動で目につきやすい部分を断片的に拾い、この部分から興味関心を捉える傾向があることがうかがえた。そこで講師から2つの分析の視点を提供した。1つは、行動を別々に断片で捉えるのではなく視線の動き、手指の動き、顔の動きの状態変化を全体的に捉えること。もう1つは、行動とは、単独で起こるのではない

くその時々周囲の状況の変化に対して調整した姿として現れたものと捉えること。これら視点を踏まえて、視線・手指・顔の動きを中心に細部まで観察することと、その時々周囲の状況と行動とを交互に観察することの2点の方法を提供した。その結果、再分析では、映像内の子どもの興味関心の中心が全グループほぼ共通するものになった。

まとめとして、子どもの行動の意味や興味関心の内容を正確に見出すことができなくても良いこと、ただし意味や興味関心の内容について積極的に仮説を作ることが大事であること、仮説の検証はその後の支援活動確かめることになることなどを述べ、観察や省察をあきらめずに続けて子どもを理解しようと係わる姿勢の重要性を確認した。ろう者はいわゆる視覚が優れていると言われがちだが、そこに行動観察法および行動に関する理論的見識を加えることによって、ろう支援者として自身の視覚をより有効活用できるようになるのではないかと思われる。

今後は、実践的プロセス②③④をOJTを中心としたオンサイト研修でデフメンターを育成する環境の整備が課題である。

b ロールプレイ(阿部・武田)

今回のデフメンター養成研修における「ロールプレイ」で目指したい方向性を次のとおりとした。

-
- デフメンターは「聴者の親にとって、最も身近なろう者」であり、聴者の親の「ロールモデル」となり、「言語モデル」である。
 - 「聴者の親にとって、最も身近なろう者」として、聴者の親の気持ちの理解に努め、悩みを共有しようと寄り添ってくれる人である。
 - 今回の「ロールプレイ」は、「デフメンター」として、聴者の親の不安や悩みを聞き、共に悩み、答えを見つけようとする模擬面談とする。
-

これに基づき、最初に「デフメンターである前にメンターであること」というテーマで講義を設定した。「親の不安や悩みを聞き、共に悩み、答えを見つけようとする

る」、「信頼できる相談者」というメンターの核となる役割について理解を図る講義を行った。講義においては、そのために次の3点のスキルを習得することを提案した。

-
1. 対人的距離：コミュニケーションをとる際の距離と座り方
 2. 傾聴的態度：親の話を聴く際の「うなずき」と「あいづち」
 3. 受容と共感：親の話を聴く態度、そして「繰り返し」と「要約」
-

これらは、発達障害のある子どもの親を支援する「ペアレントメンター」の養成から得られた知見を参考にした。「ペアレントメンター」は、2005年より自閉症本人と親の団体である日本自閉症協会が「ペアレントメンター養成講座」を開始したことに淵源がある。その後、全国各地にある発達障害者支援センターと日本自閉症協会の支部が共同で、自閉症のある子どもの親のメンター養成を始めた。さらに、2010年から厚生労働省の「発達障害者支援体制整備事業」の中に位置づけられて、今も「ペアレントメンター」の養成は行われている。この「ペアレントメンター」の養成から援用した。

次に、「メンターであることに加えてデフメンターであること」というテーマでグループセッションを行った。令和7年7月に実施したデフメンター研修プレ講演「ろう・難聴児の保護者への支援のあり方」（講師：テキサス州立聾学校幼稚部教員・デフメンター山田茉侑氏）の講義動画の事前視聴課題があったので、それを参加者個人に返却し、「デフメンターの役割とは何であったのか」「デフメンターになるために、自分にとって必要なことは何か」を討議してもらい、共有した。

次に、ロールプレイセッションを実施した。ロールプレイは3人1グループになり、親役、メンター役、そして観察者役の役割分担を行い、最初の15分で親役とメンター役の模擬面談を行う。模擬面談が終了した後は、観察者役とメンター役で5分間の振り返りを行い、最後に、親役が5分間

で模擬面談を受けた時の気持ちを話すという25分間のセッションを行った。これを模擬面談のテーマを換えて3セッション実施した。それぞれのセッションでは次のテーマに基づいた設定情報が紙面にて与えられ、模擬面談が実施されえた（テーマに関する詳細な設定情報については割愛する）。

SESSION①

「人工内耳手術に対する不安」（25分）

SESSION②

「音声日本語と手話に対する不安」（25分）

SESSION③

「聴兄弟との関係に関する悩み」（25分）

また、セッションの振り返りの観点は次のように提示した。

● 「メンター」として

- ・「開始」と「終了」が明確であったか。対人的距離は、親が親しみをもちながら話しやすい距離感であったか。
- ・親の話に対して「うなずき」「あいづち」などで、親の話がスムーズに引き出せていたか。
- ・「繰り返し」「要約」などで、親に対して「受容」と「共感」の態度を示していたか。

● 「デフメンター」として

- ・親の不安に対して、共に悩み、親自身が答えを見つけることができるように励ましていたか。
 - ・聴親の音声日本語を大切にしたい思いを認めながらも、ろう児にとっては日本手話が最も大切であることを示していたか。
 - ・家族の中に、聞こえない子どもがいることを否定的に受け止めるのではなく、むしろ新しい世界との出会いがあることに期待できるように話していたか。
-

このロールプレイをとおして「メンター」としての最も基本となる役割の理解と、その理解に基づいたろう児の聴者の親と接する際の振る舞いや態度を経験できたのではないかと考える。「メンター」としての基本的な役割理解と、それに基づいた振る舞いや態度があつてこそ「デフメンターは「聴者の親にとって、最も身近なろう者」であり、聴者の親の「ロールモデル」となり、「言語モデル」となることができる」と考える。今回は、時間の都合で、3回のセッションのテーマにある設定情報の理解

や経験できたことを全体で共有することができなかったのは課題である。

c 視覚的コミュニケーションとアイデンティティ（武田・賀屋・澤田・松崎）

デフメンターはろう・難聴児の家族に手話やろう文化に対する知識や技術に基づいた長期的な相談や助言を行う中で、自分自身の経験を共有したり、家族と一緒にろうコミュニティの活動に参加したりすることで、ろう文化やろう者コミュニティについて家族に教える役割も担っている。つまり、デフメンターは自分自身のこれまでの育ちやアイデンティティ、デフコミュニティや聴者との関わり方について自覚しながら活動に当たる必要がある。

自己の体験を聴者、特にろう・難聴児の家族に共有することは、デフメンターにとって非常に繊細な作業で、心構えなしに活動を始めると体験の押し付けになりがちだったり過去の自身の親子関係と重ね合わせたりする可能性がある。

本パートではまずワークシートを用いて、参加者自身のこれまでと現在について振り返る事前課題を課した。ワークシートという他者から干渉されることがない状況で振り返る作業を行った後、対面研修を実施した。アイデンティティに関わるパートは2回に分け、1日目はアメリカ版デフメンターテキストに基づいた役割の整理とろう者としてのアイデンティティのつながり、また、家族のアイデンティティ発達にふれながら、なぜろう児を持つ家族にとってデフメンター活動が重要であるかの外観に触れた。次にろう当事者の講師のライフストーリーを例示し、自己開示やバウンダリーのイメージを持たせることを目的とした。

これらのテーマは参加者によってはややセンシティブな可能性があったため、トラウマインフォームドケアの観点から発表や話し合いのためのルールを設定し、聴者講師（役割の確認と概念説明）とろう者講師（事例紹介）とで役割分担をしながら、参加者自身の体験も整理し、安全な形で相互交流をできるような形で進行した。加えて、長期的な伴走者であるデフメンターの活動内での人との距離感、つまりバウンダリーや守秘義務の大切さがデフメンターや利用

する家族の安全にかかわることなどにも繰り返し触れ、伴走者としてのデフメンターの自己開示について認識を深めた。

手話療育においてろう・難聴の乳幼児を育てる家族にとって重要なことは、絵本読み聞かせなどの手話スキルを身につけ、手話でのコミュニケーションをただ成立させることだけではない。ろう・難聴の乳幼児が今後どのような価値基準を持って生きていくのかを考えると、家族はその価値基準を最初に子どもへ内在化させる重要な他者となる。ろう・難聴の乳幼児にどのような価値基準を持って係わるのかを考えると、家族アイデンティティをどのように形成するのかを考えることでもある。それゆえにデフメンターは、ろう・難聴に関わる知識や経験がほぼ皆無に近い家族にとって参考になる価値基準をどのように提供できる存在となるかが問われるといえる。さらに、デフメンターとなるろう者もまた、個々の経験や環境等によって「ろう者としてのアイデンティティ」と一括りにはできない様々な価値基準を内在化している。家族に自己開示するにあたってデフメンターとしてどのような価値基準を公開するかを考えねばならない。

そこで今回のセッションでは、こうした問題意識に基づいて、自己形成やアイデンティティに関する発達心理学、精神医学的知見からデフメンターに関連する事柄を取り上げ、グループでデフメンターとしてのアイデンティティ基準（＝価値基準）をどうするかについて議論した。特に、「ろう者としてのアイデンティティ」と一括りにはできない様々な価値基準を内在化していることについては、位置づけのアイデンティティ（社会的アイデンティティに相当）と、宣言としてのアイデンティティ（個人的アイデンティティに相当）の概念をとりあげ、ろう支援者集団としてのデフメンターに必要とされる価値基準は前者に相当し、個人的にろう者として保有している価値基準は後者に相当すると述べ、グループ内で出される様々な価値基準について前者と後者のどちらなのかを確認しながら議論するように指示した。例えば、手話やジェスチャーなど一貫して手指でコミュニケーションをはかるという価値基準はデフメンター

のそれになりうるが、補聴器で音声や音楽を聴くことは個人的な価値基準になるのではないかと確認しながら整理する。

以下、全グループから発表されたデフメンターとしてのアイデンティティ基準（価値基準）の一部を列挙する。

- ・ 守秘義務を遂行する
- ・ 社会人経験があり、社会人としての自覚・責務を持っている
- ・ 手話・視覚的コミュニケーション環境を整備する
- ・ ろう者の様々な生き方を紹介する
- ・ なぜ手話が必要かを説明する
- ・ 親子の間に割り込むのではなく親を後方から支える
- ・ アイコンタクトなどろう文化を適切に伝える
- ・ 親が使う手話の選択肢を尊重する
- ・ 身だしなみ、仕草や服装を適切に整える
- ・ 笑顔など表情を意図的にコントロールする
- ・ 個人の考えか、共通の考えかを先に伝えて説明する
- ・ 親の考えを完全否定せず受容的に接する
- ・ ろう文化だけでなく聴文化についても理解している
- ・ デフメンターとして挨拶など基本行動を示しつつ、他の例もあると伝える
- ・ 第三者目線で親の話を聞き、対応する
- ・ 親の考え方・価値観が子どものアイデンティティ形成に影響することを伝える

以上から、デフメンターとして心しておく必要があると考えられるアイデンティティ基準は多岐にわたることが確認され、その中には非常に実践的で支援者にとっては参考になる具体的な内容も見られた。今後はこれらを体系的に整理し、日本版デフメンターとしての心得のようなものとして共有・更新していくことが求められる。

(6) 研修試行の全体的な結果

・ 研修設計プロセス

アメリカのデフメンター・カリキュラム（Pittman ed. 2001）を参考に、デフメンター研修の核となる、ビデオ分析・ロールプレイ・自己開示を中心とし、日本の文脈でできること、日本的な発想でやりにくいことを研究班で検討し、それぞれの研修を組み立てた。

・ 参加者の応募状況

絵本読み聞かせワークショップは、講師がマンツーマンで実技指導をする限界から、8名定員にした。20名の応募があり、実施した関西学院大学の近隣に住む人でオブザーバーとして参加してもらった人がさらに3名おり、直接指導は受けなかったものの、知見を共有することができた。

デフメンター研修は、20名の参加枠に設定した。これに対し資格保持・現職者を含む54名のろう者の応募があった。応募者の居住地域は北陸地方を除いて全国各地域であり、情報がまあまあ行き渡っていたことが確認できた。属性にできるだけ偏りがでないよう参加者を選定し、様々な参加者が集まることで、どのような研修が可能か検討を進めることができた。

特に、放課後等デイサービス・児童発達支援事業所、聾学校教員から、強い受講動機が寄せられ、研修ニーズがあったことが可視化された。

・ 参加者の属性

研修参加者は、現在、聾学校教諭や、放課後等デイサービス勤務をしている資格保持者等、現場を持つ人と、大学生に大別された。ワークショップでの話し合い活動では、経験の差が大きく、現職者と学生では、異なる研修内容が必要であるという示唆を得た。

・ 研修の内容の評価

講師・受講生双方から、内容は良かったが、集合研修の時間がタイトで、内容が多すぎる、詰め込みすぎでは、という感想が多かった。特にロールプレイ等の実習は、児童発達支援管理責任者等の研修では数日間に渡ってロールプレイのみを行うなど、通常時間をかけて行われているものである

ため、もっと時間が必要であるように思われた。

今後 OJT を行うにしても、指導者がついた状態で開始し、振り返り等を丁寧に行う必要がある。

・情報保障体制について

「保育のデザイン研究所」のオンデマンド研修には、字幕を付与して提供した。字幕つき講座で十分に理解はできたが、直感的に理解するためには、手話翻訳版があるとよりよいだろうという意見もあった。「子育て支援の基礎」講座については、各自治体でも提供されており、毎年内容の更新もあるため、今後、この部分については、それぞれが各地域で受講することも可能ではないだろうか。この際、合理的配慮として、文字通訳・動画講座への字幕付与・手話通訳を依頼するかもしれない。一方、保育用語の手話訳には定訳がないものも多いため、一度、専門家の監修をつけて手話翻訳をつけた学習教材を作成することも検討課題である。内容が更新されて、地域での受講に手話通訳を付けるとしても、その通訳の参考資料として活用が可能であり、今後の課題である。

また、デフメンター研修合宿においては、ろう者の講師と聴者の手話ができる講師は手話で、手話ができない講師のみ手話通訳をつけて行ったが、第二言語として日本手話を扱う聴者の講師には皆、質の高い手話通訳をつけるか、直接ろう者の講師から教わりたかったという声上がり、通じる言語での効果的な知識体系の伝達とディスカッションの実施については継続的に検討する必要がある。

D. 考察

(1)得られた知見

デフメンター研修の試行研修を実施したことにより、

- ・ 地域に手話療育を担っているろう者が存在していること
- ・ 制度化されていないにもかかわらず、現場には高い研修ニーズが存在していたこと
- ・ 聾学校、放課後等デイサービス、児童

発達支援事業所等において、手話による親子支援を担いいる人材が潜在的に存在していたこと

- ・ 一方で、それらの人材を体系的に養成・継続支援する仕組みが日本には存在していないこと

が明らかになった。

特に、応募者の中には既に乳幼児支援や教育実践に関与している者が複数含まれており、現場側では、ろう・難聴児と家族への視覚的コミュニケーション支援方法や、ロールモデルとしての振る舞い方に関する専門的な知識が必要とされていることがわかった。現場でのこれらの実践は個人の経験や努力に依存しており、知識や技術の共有・継承の機会は極めて限られていた。

また、研修を実施したことにより、以下の課題が明らかになった。

- ・ 自己開示の重要性と心理的安全性確保の難しさ
- ・ 仲間形成（職能集団の萌芽）としての合宿形式の意義
- ・ 継続研修およびスーパービジョン体制の必要性
- ・ OJT を担う実践現場の不足
- ・ 手話言語学・発達・心理・家族支援を横断的に扱える指導者層の不足
- ・ 情報保障を前提とした専門研修設計の必要性

今回の研修は、短期間の試行研修であり、参加者が即座に家庭訪問支援を担える段階には至っていない。特にロールプレイやビデオ分析については、短時間では十分な振り返りや検討が困難であり、継続的な訓練とスーパービジョンが必要であることが確認された。

本研修では、特に親への心理的な支援の内容が多く含まれた。例えば、親の心理状態への配慮、親子関係への介入の仕方、自己開示の範囲、ろう文化の提示の仕方などは、対人援助職としての倫理的判断を伴う実践である。このため、デフメンター養成は、座学での知識の補充だけでなく、事例検討、ロールプレイ、観察が必要であつ

た。さらにOJTを行い、振り返りを組み合わせた研修として構築される必要がある。

(2) 日本における手話療育体制の構造的課題

日本では、手話が言語として十分に位置づけられてこなかった歴史的経緯がある。特に、音声日本語に手指単語を付加した日本語対応手話と、日本手話のような自然言語としての手話との違いが曖昧なまま、支援や教育が行われてきた。

その結果、ろう・難聴児に対して、視覚的に自然習得しやすい言語環境が十分に保障されない状況が生じている。これは単に語彙量や表現力の問題ではなく、共同注意、ターンテーク、視線調整といったコミュニケーションの基盤形成に影響する問題であり、親子関係や社会性形成にも関わる。

特に、聴者の親は、音声による呼びかけや注意喚起を前提としたコミュニケーション様式を自然なものとして身につけている。そのため、ろう・難聴児とのコミュニケーションの成立に必要な「子どもの視界の中で言語を提示する」「視線共有を成立させてから情報を提示する」といった視覚的コミュニケーションの原理を直感的に理解することが難しい。

しかし、現行の支援体制では、このような家庭内コミュニケーションの成立そのものを支援する専門職がほとんど存在していない。親たちは補聴デバイスをできるだけ長く装用させることに興味があり、この傾向は支援者の支援が「早期診断・早期装用開始」に偏ってきたことと一致している。医療機関や聾学校の乳幼児相談はあるが、それらはいずれも家庭の日常的コミュニケーション形成を直接支援する仕組みにはなっていない。

この意味で、デフメンターは単なる「相談員」ではなく、家庭内に視覚的コミュニケーション環境を形成する伴走者として位置づけられる必要がある。

(3) デフメンターと手話専門家の役割分担

本研究を通して、デフメンターと手話専門家（アメリカでのASL specialistに相

当する専門職）は区別して制度設計する必要性が改めて確認された。

デフメンターは、家庭内における視覚的コミュニケーション成立の支援、親への心理的支援、ろう文化やろう者コミュニティとの橋渡し、ロールモデル機能を主として担う存在である。一方、手話専門家は、日本手話の体系的指導、言語発達評価、手話言語発達支援を担う高度専門職として位置づけられる必要がある。

音声言語領域において、言語聴覚士が言語評価・言語訓練を担っており、この役割は手話専門家のものとして別に用意し、デフメンターは、親子コミュニケーションの成立や、親の障害理解を助けるものと理解する必要がある。

現状、日本では手話を専門的に評価・指導できる専門職養成の仕組みが十分に存在していない。そのため、デフメンターに過度な役割が期待される危険性もある。しかし、デフメンターは万能な専門職ではなく、自らの役割の限界を理解し、必要に応じて他職種につなぐことが求められる。

したがって、今後は、

- ・ デフメンター養成
- ・ 手話専門家養成
- ・ 両者の連携モデル構築
- ・ スーパービジョン体制整備
- ・ OJT 環境整備

を相互に接続しながら制度設計していく必要がある。

(4) 合宿形式とコミュニティ形成の意義

今回の研修では、合宿形式を採用したことで、講義時間外も含めた参加者同士の交流が活発に行われた。これは単なる受講者間交流ではなく、「デフメンターとは何か」を相互に模索し合う専門職コミュニティ形成の萌芽として重要であった。

特に、ろう者同士であっても、育った地域、教育歴、使用言語、家族背景によって価値観やコミュニケーション様式が異なることが共有され、「ろう者としての経験」を単純化できないことが確認された。

同時に、そうした多様性があるからこそ、デフメンターには、自己の経験を絶対

化せず、親子ごとの状況を理解しながら支援を行う姿勢が求められることも共有された。

また、研修参加者からは、「初めて同じ問題意識を持つろう者と出会えた」「自分だけで悩んでいたわけではないと感じた」という感想も見られた。これは、日本では手話療育や乳幼児支援を専門的に議論できる場が極めて少ないことを示している。

したがって、デフメンター研修は、単なる技術研修ではなく、実践共同体を形成する場として継続的に整備される必要がある。

(5) 今後の課題

今後の課題として、まず実際の家庭訪問支援を含む OJT 体制の整備が挙げられる。今回の研修では、模擬事例や映像教材を用いた訓練は実施できたが、その後の継続研修については必要性が確認できたにすぎず、実施計画もまだない。

OJT だけでなく、現職者や今後デフメンターとして活動する人々のための継続的な支援の体制の必要性も確認できた。デフメンター活動は、家庭との長期的関係性の中で行われ、自己開示など本人の心理的負担が大きな活動も含まれるため、継続的な振り返りやスーパービジョンが必要になる。

また、情報保障を前提とした研修教材整備が必要である。特に、保育・心理・発達支援領域の専門用語については、日本手話による体系的な翻訳や概念共有が十分ではなく、専門教育を進める上での大きな課題となっている。

さらに、制度的位置づけの検討と整備が必要である。現時点では、日本においてデフメンターを位置づける公的制度は存在していない。今後、子育て支援、障害児支援、地域支援など既存制度との接続可能性を検討しながら、日本の制度文化に適合した形を模索する必要がある。

本研究は、日本においてデフメンター養成が実施可能であること、また、その社会的ニーズが既に存在していることを示した点に意義がある。一方で、今回の試行は出発点に過ぎず、今後は OJT、専門職連携、制度設計、教材整備、継続研修体制などを

含めた中長期的構築が必要であることが明らかとなった。

F. 研究発表

1. 論文発表

伊藤理絵（2026）「学校」について考え、議論する思春期・青年期の道德教育についての一考：自分のことば “Logo-Melody” を奏でられる学校になるために。常葉大学保育学部紀要, 13, pp. 67-78

2. 学会発表

伊藤理絵. 聴者保育者・教育者を対象とした日本手話による絵本読み聞かせ研修の提案. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第6回研究大会, オンライン及びオンデマンド開催, 2025 年 12 月 20 日

3 その他 なし

G. 知的財産権の出願・登録状況 なし

【参考文献】

- 市田泰弘（2005）手話の言語学（7）話し手の身体と視線—日本手話の文法（3）「動詞の一致（再考）」と指示対象のシフト. 言語, 34(7), 92-99, 大修館書店.
- 池田亜希子（2022）明晴プレススクールめだかの実践報告—生後 5 ヶ月から YES/NO 疑問文、10 ヶ月で幼児語が見られる. 聞こえなくても大丈夫！—人工内耳も手話も, 27-38, ココ出版.
- 池田亜希子（2020）遊びを深めて概念を育てる～「かずの概念」と「植物（やさい）の概念」～. 第 54 回全日本聾教育研究大会埼玉大会研究集録, 14-15.
- 狩野桂子・玉田さとみ（2022）ろう児の思考スタイル—ろう児は「聞こえない聴児」ではない, 聞こえなくても大丈夫！—人工内耳も手話も, 81-129, ココ出版.
- 狩野桂子・森田明（2023）手話に関心があるすべての人のための知る・学ぶ・教える日本手話—明晴学園メソッド, 学事出版.
- 武居渡・鳥越隆士（2000）聾児の手話言語獲得過程における非指示ジェスチャーの役割. 発達心理学研究, 11(1), 12-22.
- Pittman, Paula(ed.) (2001) The Deaf Mentor Curriculum: A Resource Manual for Home-based Bilingual-bicultural Programming for Young Children Who are Deaf. Hope, Inc.
- Senghas, A., Kita, S., & Ozyurek, A. (2004). Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua. Science, 305(5697), 1779-1782.

Takei, Wataru and Torigoe, Takashi (2001) The Role of Pointing Gestures in the Acquisition of Japanese Sign Language. 特殊教育学研究, 38 (6), 51-63.

デフメンター基本研修「子育て支援の基本」総合演習

講師：伊藤理絵（常葉大学）

子育て支援は、子どもが育つ家庭に対して行われる支援です。デフメンターには、子どもの育ちを保護者と共に支えていく関係を築くことが求められています。総合演習では、保護者との相互理解と信頼関係の形成について、“つなぐ（繋ぐ）”という視点から、事例を通して考えていきます。

1 保護者との相互理解と信頼関係の重要性

(1) “つなぐ”という専門性

保護者にとって、悩みを抱えているときや、心のなかで助けを求めているとき、「この人になら話せる」「この人ならわかってくれる」と思える人は、どのような人でしょうか。柏女¹⁾は、「子どもや保護者の行動の意味や思いをしっかりと受信できて初めて、子どもの発達促進や保護者支援、保護者の理解や協力を得るための発信ができる(p.78)」ことを強調しています。心を“つなぐ”子育て支援には、「受信型の子育て支援」と「発信型の子育て支援」という双方の専門性が求められるのです（図1）。

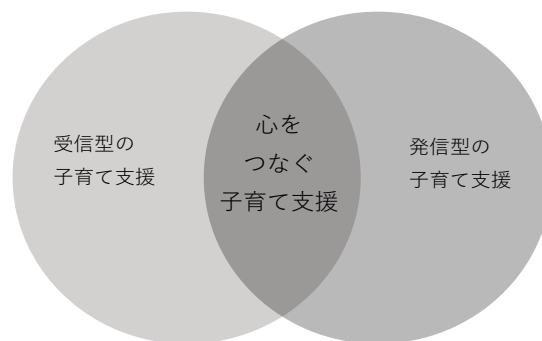


図1 子育て支援の専門性（筆者作成）

「受信型の子育て支援」とは、保護者を受容し、保護者の不安や悩みに寄り添い、保護者の気持ちを共感的に受け止める子育て支援です。一方、「発信型の子育て支援」とは、保護者が子育てを楽しめるように働きかけたり、環境づくりをしたりする子育て支援です。心をつなぐ子育て支援は、保護者を一方的に支えることではないのです。

(2) 保護者に対する受容的態度とコミュニケーション

バイステック (F.P. Biestek) ²⁾ は、支援を必要とする人が望む要求 (例：一人の人間としてありのままを受け入れてほしい、思いは伝えたいけれど非難はされたくない、自分のことは自分で決めたい、秘密は守ってほしい) に基づき、支援者が守らなければならない原則を挙げました。バイステックの 7 原則に対応させて、保護者に対する基本的態度を表 1 にまとめました ³⁾。

表 1 バイステックの 7 原則と保護者に対する受容的態度

バイステックの7原則		保護者に対する基本的態度
原則Ⅰ	個別化	一人ひとりの保護者を尊重する。
原則Ⅱ	意図的な感情の表出	保護者の置かれている状況を把握し、思いを受け止め、自由に思いを表現できるようにする。ただし、園や保育者に対する過度の依存や敵意の表現は、その言動を理解しようと努めながらも、奨励しないことも必要である。
原則Ⅲ	統御された情緒関与	保護者の不安や悩みに寄り添い、子どもへの愛情や成長を喜ぶ気持ちを共感し合うなど、保護者の感情に対する感受性をもち、子どもと家庭の実態や保護者の心情を理解した上で応答する。表面的な言葉かけはしない。
原則Ⅳ	受容	ありのままを受け止める。ただし、不適切と思われる行動等を無条件に肯定することではなく、園の保育の意図を理解できるよう説明し、疑問や要望には対話を通して誠実に対応する。
原則Ⅴ	非審判的態度	一方的に非難せず、そのような行動も相手を理解する手がかりとする姿勢を保ち、敬意をもって、より深く理解しようとする。
原則Ⅵ	クライアントの自己決定	保護者自らが選択、決定していくことを支援する。保護者自身が納得して解決に至ることができるようにする。
原則Ⅶ	秘密保持	児童福祉法第18条の22等を遵守し、プライバシーの保護・守秘義務を前提として、安心して話すことができる状態を保障する。※虐待等の通告義務（児童福祉法第25条，児童虐待防止法第6条）は守秘義務違反に当たらない。

子育て支援におけるコミュニケーションの基本は、一人一人の保護者を尊重し、ありのままを受け止める受容的態度です。受容的態度でコミュニケーションを積み重ねていくことを通して、保護者との信頼関係は築かれ、相互理解が深まっていきます。子どもの育ちを保護者と共に支える伴走者になるためには、保護者自身の主体性や自己決定を尊重したうえで、保護者と協働することが欠かせません。保護者自身のなかに子育ての力があることを信じて、保護者自身が本来もっている力を発揮できるように支援します。保護者自身に安心感が生まれ、子育てを自分の人生において肯定的にとらえることができれば、子どもの幸せ (well-being) を最優先するように生活全般が活性化していきます。

また、近年は、インターネットを活用したやりとりが一般的になりました。デフメンターも、子どもの育ちを記録・分析するために、家庭で撮影した画像や動画を保存・管理したり、保護者と同意の上でネットを経由して共有したりすることがあるでしょう。しかし、事前の許可なく写真などが流出してしまえば、今まで築いてきた保護者との信頼関係は容易に壊れます。秘密保持の原則を守ることは、現代社会の実態をふまえて取り組むべき課題でもあります。

デフメンターが、日々の子育てに対する自信や意欲を支えられるような場を保護者に紹介することもあるでしょう。そのことをきっかけに、当事者の保護者同士が交流するようになり、子育てへの新たな考えに出会い、互いに気づき合える関係へと発展していくことがあります。特別な配慮を必要とする子どもにとって、乳児期・幼児期・児童期・・・と発達過程に応じた切れ目のない連続性をもった支援は、特に重要です。例えば、デフメンターと連携している園で出会った保護者同士が子育てを支え合う関係を築いていき、幼児期以降も継続することで、保護者主体の子育て支援ネットワークが構築されることが期待できます。そのため、デフメンターとして、地域の社会資源を把握し、必要に応じて情報提供できることも大切な支援です。その際、保護者への個人情報保護に関する周知徹底を図ることも忘れてはいけません。

2 園における子育て支援の実例 ―愛知県蒲郡市の例

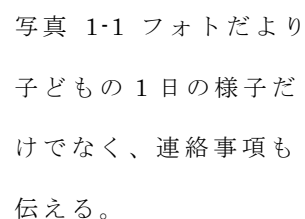
デフメンターと連携する可能性の高い社会資源の一つに、子どもが通う園（幼稚園・認定こども園・保育所）が挙げられます。園では、どのような子育て支援が行われているのでしょうか。本節では、デフメンターと保育者の専門性の共通点と、それぞれの独自の専門性を考える手がかりとして、愛知県蒲郡市の例をご紹介します。愛知県蒲郡市は、市全体で保育の質の向上を目指しています。

例えば、市内の全園で保護者を対象に「利用者アンケート」を実施し、その結果を公立園でも私立園でも共有することで、市内の保育者同士が対話する場をつくっています。公立・私立の垣根を越えて、互いに学び続ける保育者を目指しています。

(1) 子どもの日々の様子を伝え合う場をつくる

保護者とのコミュニケーションの代表的なツールの一つである連絡帳は、子

例えば、保育ドキュメンテーション⁴⁾の考えを活用した「フォトだより」(写真 1-1)があります。



保育ドキュメンテーションは、おたよりとは異なり、子どもの具体的なエピソードと保育者の読み取り（気づき）などを書いた記録です。この園の「フォトだより」（写真 1-1）では、その日の出来事に加えて、保護者への連絡事項を書くときもあり、保育ドキュメンテーションにおたよりの要素を加えています。保護者と保育者だけでなく、保護者同士のやりとりの場ができ、さらには、お迎えに来た祖父母が写真を撮っていき、家庭で子どものその日の様子を共有するツールにもなっているそうです。過去の「フォトだより」は、クラス別のファイルにして正面玄関に置いているため、いつでも自由に閲覧できます。

もちろん、個人情報の管理は徹底しており、記録を公表する際の保護者の同意は欠かせません。家庭に対しても個人情報の扱い方について説明し、個人の SNS へのアップを希望する場合は、自分の子どものみにするか、映っている全員の子どもの保護者から許可を得るようにしています。

（2）保育の意図を伝える

子どもの周りにいる大人全員で子どもの育ちを支えているという、家庭と園が共通認識をもてるように園文化を醸成していくことも大切です。例えば、園長が毎月の園だよりに加えて、不定期で保育の魅力を伝える「げんきなこだより」の発行を始めた公立園もあります。

きっかけは、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）でした。公立園として子どもを預かる使命とともに、保護者の不安を少しでも取り除きたいという思い、そして、保護者から「安心して園に預けていいんだ」と思ってもらえるように自園の保育を伝えたいという保育者たちの思いから始まりました。「げんきなこだより」では、担任だけでは伝えきれない保育のエピソードを園長が発信します。園長が日々の保育に共感し、保育者を肯定的に受け止めていることが表れているため、保護者に園の保育の魅力が伝わるだけでなく、保育者にとっても「園長が自分の保育を理解してくれる」という安心と自信につながっています。

通常、園では、定期的に保護者との面談や保育参観、運動会や発表会の行事などがあります。このような行事は、保護者の思いを受け止めながら保育の意図を直接伝え、子どもについて相互に語り合える場です。そのため、個人面談（個人懇談）を希望者全員ができるように面談期間をできる限り長く設けたり、

子育て懇談会を入園式後 1 か月間にわたって毎週設けたりすることで、保護者との信頼関係の形成に配慮する園もあります。保育参観や行事を計画する際には、仕事をもつ保護者になるべく足を運べるように考え、小学校に通う兄弟の授業参観日と合わせるなど、日程を工夫したりもします。

保護者に依頼したアンケート調査の結果は、必ずおたより等でフィードバックし、園からの一方的な発信型の子育て支援にならないようにもしています。また、特別な配慮を必要とする子どもについては、定期的に保護者との面談を行い、家庭での様子や日々の生活で困っていること、園に対する要望などを丁寧に聞き、相互理解を図るようにします。

鹿島こども園 (<https://www.meiboku.ed.jp/kashima/>) は、2008 年に蒲郡市立鹿島保育園民営化の移管先となり、子どもと保護者と保育者と共に育ち合う「^{ともぞだ}共育ち」を地域にも開いていく努力を重ねています。地域の子育て家庭の交流の場でもある「子育て広場」には、園児の保護者が、子育てに困っている親を連れてくることもあり、地域を越えた家族支援の場にもなっているそうです。

また、「子育て懇談会」を開き、保育者が保護者に日々の保育で大切にしていることを伝えています。写真 1-2 は、アタッチメントについて解説するために保育者が作成したイラストの一例です。

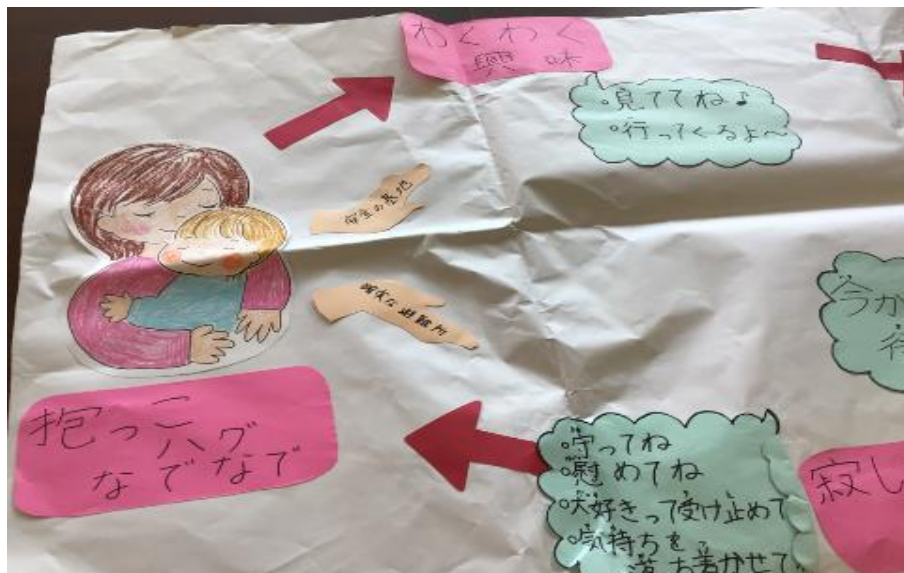


写真 1-2

「アタッチメント」について保護者に分かりやすく説明する。

就学前の時期になると、安心して小学校生活を迎えられる支援も行います。例えば、5 歳児（年長児）クラスの懇談会では、2017 年の保育所保育指針等の改定（訂）で示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下、「10 の

姿」という)について保護者に伝えるため、「10の姿クイズ」を行いました。そのことをきっかけに、小学校教育に携わっている保護者と10の姿を共通言語に情報交換ができるようになったり、保護者から小学校や地域に、園では何を育てているのかを説明してくれるようになったりもしたそうです。

3 心をつなぐ子育て支援をめざして

(1) 保護者の心の声に気づく

次の場面を思い浮かべてみましょう。もうすぐ寝返りをするかもしれないことを保護者と話していたところ、あなたが初めての寝返りを目にしたとします。その子どもにとって、人生で初めての寝返りをした瞬間を目の当たりにしたら、あなたは、とても感動するでしょう。保護者に、真っ先に伝えたくもなるでしょう。特に乳児期は、生まれてから毎日が初めての経験であり、子どもの成長を見守るおとなは、たくさんの「初めて」に出会います。子どもの「初めて」に出会う度に、おとなが喜びを感じる時期であり、デフメンターとしても、保護者とたくさんの「初めて」を共有したくなるでしょう。

しかし、専門職としては、ここで一呼吸おいてほしいのです。子どもの成長の喜びを伝えなくなった気持ちは、一見すると、子どもの成長を保護者と共に喜ぶ専門性の表れのようにも思えます。もちろん、「子どもが、どのようなことができるようになったか詳しく教えてほしい」と希望する保護者もいます。しかし、保護者が抱えている背景によっては、他者から報告されたわが子の成長の喜びを素直に受け止められないこともあるのです。

例えば、自身の病気やおかれた状況など、何らかの事情により園に預けなければいけない状況にある保護者にとっては、「自分が元気だったら、子どもの初めての寝返りの瞬間を見られたかもしれないのに……」などと、思いたくなくても思ってしまうことがあります。保護者との相互理解と信頼関係が希薄であるほど、子どもの育ちを共に喜ぶことが専門職者の押しつけになってしまうかもしれないのです。

(2) 心をつなぐ子育て支援と自己覚知

既述した例のように、困難な状況にあるために子育てに自信がもてなくなっている保護者に対しては、どのような支援が保護者自身の力が発揮されること

につながる支援かを考えてみるといいでしょう。例えば、「大好きなおもちゃに、ぐーっと手を伸ばしていましたよ」と、寝返りにつながった行動を具体的に伝えることで、子どもの行動に保護者が今までよりも注目したり、寝返りを見ようとおもちゃを介して子どもとのかかわりが増えたりすることで、保護者自身の目を見た子どもの成長を喜ぶことができるようになるかもしれません。

対人援助職が身につけるべき専門性の一つに、「自己覚知(self-awareness)」があります。「自己覚知」とは、自分自身のもっている価値観を自覚的に問うことを通して、自分自身を深く知ることです。子どもも保護者もデフメンターも、一人一人が豊かな個性をもった人間です。そのため、時に、思いのすれ違いも生じます。すれ違いが起きたときほど、「相互理解」「信頼関係」「受容的態度」といった子育て支援の原則に自覚的に立ち返り、デフメンターとしての自分自身を問うことが大切になります。答えが見つからないときほど、答えのない中に身を置き、自身の子育てに対する価値観を問うことも専門性の一つです。

自分の専門性を過大評価せずに、自分ができることと限界を自覚し、他の専門職や関係機関とつながることができれば、心をつなぐ子育て支援はさらに充実していきます。子どもを中心に据えて、子どもの幸せ(well-being)のためのネットワークを築くことも、「子ども－家庭－地域」の心をつなぐ子育て支援に求められる専門性と言えるでしょう。

【注】

- 1) 柏女霊峰『これからの子ども・子育て支援を考える－共生社会の創出をめざして－』ミネルヴァ書房，2017，pp.78-90
- 2) F.P. バイステック，田代不二夫・村越芳男訳『ケースワークの原則－よりよき援助を与えるために－』1965（初版）／1980（新装版），誠信書房（尾崎新・福田俊子・原田和幸訳『ケースワークの原則〔新訳改訂版〕援助関係を形成する技法』2006，誠信書房）
- 3) 表1を作成するにあたり，特に，笠師千恵・小橋明子『相談援助 保育相談支援』中山書店，2014，pp.54-57，厚生労働省『保育所保育指針解説』フレール館，2018，pp.328-342を参照した。
- 4) 大豆生田啓友・おおえだけいこ『日本版保育ドキュメンテーションのすすめ』小学館，2020，pp.2-3

【付記】

本テキストは、『乳幼児 教育・保育シリーズ 子育て支援—より豊かに育つ支援を目指して—』（大方美香・齊藤崇(編著)，光生館，2019 年）に所収された「日常的・継続的な関わりを通じた保護者との相互理解と信頼関係の形成」（伊藤理絵，pp.11-21）を加筆・修正し、デフメンター研修「子育て支援の基本（総合演習）」のテキストとして改変した。

【参考文献】

荒牧美佐子「14. 子育て支援」，無藤隆編『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10 の 姿）と重要事項（プラス 5）を見える化！ 10 の姿プラス 5・実践解説書』ひかりのくに，2018

笠師千恵・小橋明子『相談援助 保育相談支援』中山書店，2014

厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館，2018

内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館，2018

立花直樹・安田誠人編『保育現場で役立つ相談援助・相談支援』晃洋書店，2013

無藤隆・安藤智子編『子育て支援の心理学—家庭・園・地域で育てる』有斐閣，2008

『保育ナビ 2016 8 月号』フレーベル館，2016

【協力（所属は 2023 年 10 月現在）】

名古屋短期大学	准教授 畠田弘子 先生
学校法人明睦学園鹿島こども園	園長 栗名記子 先生
愛知県蒲郡市立南部保育園	園長 牧原乙子 先生

【演習問題】 以下に示すエピソードは、ある保育者による語りです。デフメ
ンターが、ろう者の方の活躍できる場でもあり、ろう者と聴者をつなぐ機会に
なることに希望を感じ、私立保育所で難聴児を初めて受け入れた経験をお話し
てくださいました。エピソードを読み、この子の育ちを支えるために、どのよ
うな子育て支援が必要だと思いますか？ オンライン研修で学んだことを生か
して、思いつく限りの支援を考えてください。

<エピソード>

2020年頃のことです。当時、1歳児の男の子でした。補聴器をつけてい
ましたので、その管理や園生活としてその子自身とどう向き合うか、全職員
で話し合ったり、保護者の方と相談したりしました。

入所するに至った背景として、母親が子どもの将来を心配するあまり、心
身のバランスを崩し苦しんでいたことがありました。父親と祖母が協力して
子育てをしながら入園先を探していましたが、公立園も含めて他園での受け
入れを断られ続け、本園に相談にみえたのでした。私は、責任ある立場にあ
りましたので、迷うことなく、入所を受け入れました。入所後、しばらくし
て母親は入院することになりました。

難聴の子どもさんをお預かりするにあたり、園では早速、研修をすること
にしました。知り合いの方に耳の不自由な方がいたので、その方に協力を
をお願いしたところ、快く引き受けてくださいました。困り感やしてほしい
ことを伺い、助言をいただきながら、保育者としてお預かりする子どもが、
園で楽しく、そして安全に過ごすにはどうしたらいいか、職員全員で考えま
した。年齢的にも預かるのは難しいのではないかと懸念する職員もいました
が、研修を継続する中で、その家庭には園が必要であること、支える役割が
保育者にはあることを共通理解できるように話し合いを重ねていきました。

園では2歳児までお預かりをし、3歳児になって幼稚部に入学しました。

この経験を通して、私自身の中に、支える側と支えられる側への先入観が
あったことに気付かされました。耳の不自由な彼女を招いての研修を受けた
時、私たちが支えられていることに気付かされたのです。また、男の子のお
母さんに彼女を紹介したかったのですが、実現はできませんでした。「人と
人をつなぐ」ことも保育者の大切な役割だからこそ、何をしてもらうのでは
なく、まずは、つながってほしかったと、今も思っています。

研究成果の刊行に関する一覧表

書籍

著者氏名	論文タイトル名	書籍全体の編集者名	書 籍 名	出版社名	出版地	出版年	ページ
松崎 丈	—	—	ろう重複障害の子どもたちとのコミュニケーション	明石書店	東京	2025	

雑誌

発表者氏名	論文タイトル名	発表誌名	巻号	ページ	出版年
伊藤理絵	「学校」について考え、議論する思春期・青年期の道德教育についての一考：自分のことば “Logo-Melody” を奏でられる学校になるために	常葉大学保育学部紀要	13	67-78	2026

厚生労働大臣 殿

機関名 国立障害者リハビリテーションセンター

所属研究機関長 職 名 総長

氏 名 芳賀 信彦

次の職員の令和7年度厚生労働科学研究費の調査研究における、倫理審査状況及び利益相反等の管理については以下のとおりです。

1. 研究事業名 障害者政策総合研究事業
2. 研究課題名 難聴児の手話療育体制整備に関する研究
3. 研究者名 (所属部署・職名) 研究所・室長
(氏名・フリガナ) 今橋 久美子 (イマハシ クミコ)

4. 倫理審査の状況

	該当性の有無 有 無	左記で該当がある場合のみ記入 (※1)		
		審査済み	審査した機関	未審査 (※2)
人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針 (※3)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
遺伝子治療等臨床研究に関する指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
厚生労働省の所管する実施機関における動物実験等の実施に関する基本指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
その他、該当する倫理指針があれば記入すること (指針の名称：)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐

(※1) 当該研究者が当該研究を実施するに当たり遵守すべき倫理指針に関する倫理委員会の審査が済んでいる場合は、「審査済み」にチェックし一部若しくは全部の審査が完了していない場合は、「未審査」にチェックすること。

その他 (特記事項)

- (※2) 未審査の場合は、その理由を記載すること。
- (※3) 廃止前の「疫学研究に関する倫理指針」、「臨床研究に関する倫理指針」、「ヒトゲノム・遺伝子解析研究に関する倫理指針」、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に準拠する場合は、当該項目に記入すること。

5. 厚生労働分野の研究活動における不正行為への対応について

研究倫理教育の受講状況	受講 ☒ 未受講 ☐
-------------	---

6. 利益相反の管理

当研究機関におけるCOIの管理に関する規定の策定	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究機関におけるCOI委員会設置の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合は委託先機関:)
当研究に係るCOIについての報告・審査の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究に係るCOIについての指導・管理の有無	有 ☐ 無 ☒ (有の場合はその内容:)

- (留意事項)
- ・該当する□にチェックを入れること。

・分担研究者の所属する機関の長も作成すること。

厚生労働大臣 殿

機関名 国立障害者リハビリテーションセンター

所属研究機関長 職 名 総長

氏 名 芳賀 信彦

次の職員の令和7年度厚生労働科学研究費の調査研究における、倫理審査状況及び利益相反等の管理については以下のとおりです。

1. 研究事業名 障害者政策総合研究事業
2. 研究課題名 難聴児の手話療育体制整備に関する研究
3. 研究者名 (所属部署・職名) 研究所・研究員
(氏名・フリガナ) 高嶋 由布子 (タカシマ ユフコ)

4. 倫理審査の状況

	該当性の有無 有 無	左記で該当がある場合のみ記入 (※1)		
		審査済み	審査した機関	未審査 (※2)
人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針 (※3)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
遺伝子治療等臨床研究に関する指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
厚生労働省の所管する実施機関における動物実験等の実施に関する基本指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
その他、該当する倫理指針があれば記入すること (指針の名称：)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐

(※1) 当該研究者が当該研究を実施するに当たり遵守すべき倫理指針に関する倫理委員会の審査が済んでいる場合は、「審査済み」にチェックし一部若しくは全部の審査が完了していない場合は、「未審査」にチェックすること。

その他 (特記事項)

- (※2) 未審査の場合は、その理由を記載すること。
- (※3) 廃止前の「疫学研究に関する倫理指針」、「臨床研究に関する倫理指針」、「ヒトゲノム・遺伝子解析研究に関する倫理指針」、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に準拠する場合は、当該項目に記入すること。

5. 厚生労働分野の研究活動における不正行為への対応について

研究倫理教育の受講状況	受講 ☒ 未受講 ☐
-------------	---

6. 利益相反の管理

当研究機関におけるCOIの管理に関する規定の策定	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究機関におけるCOI委員会設置の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合は委託先機関:)
当研究に係るCOIについての報告・審査の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究に係るCOIについての指導・管理の有無	有 ☐ 無 ☒ (有の場合はその内容:)

- (留意事項)
- ・該当する□にチェックを入れること。

・分担研究者の所属する機関の長も作成すること。

厚生労働大臣 殿

機関名 九州産業大学

所属研究機関長 職 名 学長

氏 名 北島 己佐吉

次の職員の令和7年度厚生労働科学研究費の調査研究における、倫理審査状況及び利益相反等の管理については以下のとおりです。

1. 研究事業名 障害者政策総合研究事業
2. 研究課題名 難聴児の手話療育体制整備に関する研究
3. 研究者名 (所属部署・職名) 人間科学部・教授
(氏名・フリガナ) 阿部 敬信・アベ タカノブ

4. 倫理審査の状況

	該当性の有無 有 無	左記で該当がある場合のみ記入 (※1)		
		審査済み	審査した機関	未審査 (※2)
人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針 (※3)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
遺伝子治療等臨床研究に関する指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
厚生労働省の所管する実施機関における動物実験等の実施に関する基本指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
その他、該当する倫理指針があれば記入すること (指針の名称：)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐

(※1) 当該研究者が当該研究を実施するに当たり遵守すべき倫理指針に関する倫理委員会の審査が済んでいる場合は、「審査済み」にチェックし一部若しくは全部の審査が完了していない場合は、「未審査」にチェックすること。

その他 (特記事項)

- (※2) 未審査の場合は、その理由を記載すること。
- (※3) 廃止前の「疫学研究に関する倫理指針」、「臨床研究に関する倫理指針」、「ヒトゲノム・遺伝子解析研究に関する倫理指針」、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に準拠する場合は、当該項目に記入すること。

5. 厚生労働分野の研究活動における不正行為への対応について

研究倫理教育の受講状況	受講 ☒ 未受講 ☐
-------------	---

6. 利益相反の管理

当研究機関におけるCOIの管理に関する規定の策定	有 ☐ 無 ☒ (無の場合はその理由：COI委員会未設置のため)
当研究機関におけるCOI委員会設置の有無	有 ☐ 無 ☒ (無の場合は委託先機関：国立障害者リハビリテーションセンター)
当研究に係るCOIについての報告・審査の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由：)
当研究に係るCOIについての指導・管理の有無	有 ☐ 無 ☒ (有の場合はその内容：)

- (留意事項)
- ・該当する□にチェックを入れること。

・分担研究者の所属する機関の長も作成すること。

厚生労働大臣 殿

機関名 国立大学法人宮城教育大学

所属研究機関長 職 名 学長

氏 名 松岡 尚敏

次の職員の令和7年度厚生労働科学研究費の調査研究における、倫理審査状況及び利益相反等の管理については以下のとおりです。

1. 研究事業名 障害者政策総合研究事業
2. 研究課題名 難聴児の手話療育体制整備に関する研究
3. 研究者名 (所属部署・職名) 教育学部・教授
(氏名・フリガナ) 松崎 丈 (マツザキ ジョウ)

4. 倫理審査の状況

	該当性の有無 有 無	左記で該当がある場合のみ記入 (※1)		
		審査済み	審査した機関	未審査 (※2)
人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針 (※3)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
遺伝子治療等臨床研究に関する指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
厚生労働省の所管する実施機関における動物実験等の実施に関する基本指針	☐ 有 ☒ 無	☐		☐
その他、該当する倫理指針があれば記入すること (指針の名称：)	☐ 有 ☒ 無	☐		☐

(※1) 当該研究者が当該研究を実施するに当たり遵守すべき倫理指針に関する倫理委員会の審査が済んでいる場合は、「審査済み」にチェックし一部若しくは全部の審査が完了していない場合は、「未審査」にチェックすること。

その他 (特記事項)

- (※2) 未審査の場合は、その理由を記載すること。
- (※3) 廃止前の「疫学研究に関する倫理指針」、「臨床研究に関する倫理指針」、「ヒトゲノム・遺伝子解析研究に関する倫理指針」、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に準拠する場合は、当該項目に記入すること。

5. 厚生労働分野の研究活動における不正行為への対応について

研究倫理教育の受講状況	受講 ☒ 未受講 ☐
-------------	---

6. 利益相反の管理

当研究機関におけるCOIの管理に関する規定の策定	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究機関におけるCOI委員会設置の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合は委託先機関:)
当研究に係るCOIについての報告・審査の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究に係るCOIについての指導・管理の有無	有 ☐ 無 ☒ (有の場合はその内容:)

- (留意事項)
- ・該当する□にチェックを入れること。

・分担研究者の所属する機関の長も作成すること。

厚生労働大臣
—(国立医薬品食品衛生研究所長)— 殿
—(国立保健医療科学院長)—

機関名 関西学院大学
所属研究機関長 職 名 学長
氏 名 森 康俊

次の職員の7年度厚生労働科学研究費の調査研究における、倫理審査状況及び利益相反等の管理については以下のとおりです。

1. 研究事業名 障害者政策総合研究事業
2. 研究課題名 難聴児の手話療育体制整備に関する研究
3. 研究者名 (所属部署・職名) 手話言語研究センター 特別任期制助教
(氏名・フリガナ) 前川 和美 (マエガワ カズミ)

4. 倫理審査の状況

	該当性の有無		左記で該当がある場合のみ記入 (※1)		
	有	無	審査済み	審査した機関	未審査 (※2)
人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針 (※3)	☐	☒	☐		☐
遺伝子治療等臨床研究に関する指針	☐	☒	☐		☐
厚生労働省の所管する実施機関における動物実験等の実施に関する基本指針	☐	☒	☐		☐
その他、該当する倫理指針があれば記入すること (指針の名称:)	☐	☒	☐		☐

(※1) 当該研究者が当該研究を実施するに当たり遵守すべき倫理指針に関する倫理委員会の審査が済んでいる場合は、「審査済み」にチェックし一部若しくは全部の審査が完了していない場合は、「未審査」にチェックすること。

その他 (特記事項)

(※2) 未審査に場合は、その理由を記載すること。
(※3) 廃止前の「疫学研究に関する倫理指針」、「臨床研究に関する倫理指針」、「ヒトゲノム・遺伝子解析研究に関する倫理指針」、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に準拠する場合は、当該項目に記入すること。

5. 厚生労働分野の研究活動における不正行為への対応について

研究倫理教育の受講状況	受講 ☒ 未受講 ☐
-------------	---

6. 利益相反の管理

当研究機関におけるCOIの管理に関する規定の策定	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究機関におけるCOI委員会設置の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合は委託先機関:)
当研究に係るCOIについての報告・審査の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究に係るCOIについての指導・管理の有無	有 ☐ 無 ☒ (有の場合はその内容:)

(留意事項) ・該当する□にチェックを入れること。
・分担研究者の所属する機関の長も作成すること。

厚生労働大臣 殿

機関名 常葉大学

所属研究機関長 職 名 学長

氏 名 安武 伸朗

次の職員の令和7年度厚生労働科学研究費の調査研究における、倫理審査状況及び利益相反等の管理については以下のとおりです。

1. 研究事業名 障害者政策総合研究事業
2. 研究課題名 難聴児の手話療育体制整備に関する研究
3. 研究者名 (所属部署・職名) 保育学部・准教授
(氏名・フリガナ) 伊藤 理絵 (イトウ リエ)

4. 倫理審査の状況

	該当性の有無 有 無	左記で該当がある場合のみ記入 (※1)		
		審査済み	審査した機関	未審査 (※2)
人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針 (※3)	☒ ☐	☒	常葉大学	☐
遺伝子治療等臨床研究に関する指針	☐ ☒	☐		☐
厚生労働省の所管する実施機関における動物実験等の実施に関する基本指針	☐ ☒	☐		☐
その他、該当する倫理指針があれば記入すること (指針の名称：)	☐ ☒	☐		☐

(※1) 当該研究者が当該研究を実施するに当たり遵守すべき倫理指針に関する倫理委員会の審査が済んでいる場合は、「審査済み」にチェックし一部若しくは全部の審査が完了していない場合は、「未審査」にチェックすること。

その他 (特記事項)

(※2) 未審査の場合は、その理由を記載すること。

(※3) 廃止前の「疫学研究に関する倫理指針」、「臨床研究に関する倫理指針」、「ヒトゲノム・遺伝子解析研究に関する倫理指針」、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」に準拠する場合は、当該項目に記入すること。

5. 厚生労働分野の研究活動における不正行為への対応について

研究倫理教育の受講状況	受講 ☒ 未受講 ☐
-------------	---

6. 利益相反の管理

当研究機関におけるCOIの管理に関する規定の策定	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究機関におけるCOI委員会設置の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合は委託先機関:)
当研究に係るCOIについての報告・審査の有無	有 ☒ 無 ☐ (無の場合はその理由:)
当研究に係るCOIについての指導・管理の有無	有 ☐ 無 ☒ (有の場合はその内容:)

(留意事項) ・該当する□にチェックを入れること。
・分担研究者の所属する機関の長も作成すること。