

第一部 研究の位置づけと概要

研究課題について

本報告書の構成について

聾学校における手話の活用をめぐって

研究課題について

本研究は平成16年度と平成17年度の2年間にわたり独立行政法人国立特殊教育総合研究所の課題別研究として行われた研究である。

課題名は本報告書の標題と同じく「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究－教職員の手話活用能力の向上とこれを用いた指導のあり方の検討－」であり、研究の趣旨は近年多様なコミュニケーション手段の活用が進みつつある聾学校において、特に大きな課題となっている聾学校教職員の手話の活用能力の育成を取り上げ、聾学校教職員の手話活用能力の向上を目指すとともに、聾学校における手話を活用した授業や教材活用の実態を踏まえ、効果的なプログラムの開発や指導方法等の検討を行うことを目的としたものである。

聾学校における手話の活用については、多様なコミュニケーション手段の一つとして行われてきたが、近年、より早期から手話活用を試みる実践が見られるようになってきたことにより、幅の広い手話の機能を生かした授業方法等の検討の具体的な研究がなされるようになってきた。とりわけ、言語習得やコミュニケーションにかかわる機能面、障害認識に関連する機能等が手話の活用能力と深くかかわって論じられてきており、手話活用能力向上にかかわる様々な社会資源の活用の背景を踏まえ、手話コミュニケーションに関する指導方法や、聾学校教職員の手話活用能力が重要とされている。

具体的には

- ① 聾学校教職員の手話活用能力向上のための研修プログラムの開発
- ② 手話コミュニケーションを用いた言語や教科の指導方法のあり方の検討

等について研究を進めることを目的とした。

このような目的を受けて研究のために以下の組織を立ち上げた。

研究協力者

我妻 敏博（上越教育大学）
浅野 史行（筑波大学付属聾学校）
市橋 詮司（東海医療福祉専門学校）
遠藤 良博（宮城県立ろう学校）
大杉 豊（全日本ろうあ連盟）
武居 渡（金沢大学）

研究協力機関

神奈川県立平塚ろう学校（協力代表者 佐渡雅人）
全国手話研修センター（協力代表者 高田英一）
聴力障害者情報文化センター（協力代表者 石原茂樹）
奈良県立ろう学校（協力代表者 宮木郷子）
(*この他に正式な研究協力機関ではなかったが熊本県立熊本聾学校には多大な協力をいただいた。)

所内研究分担者

小田 侯朗（研究代表者）

佐藤 正幸（平成17年10月より筑波技術大学へ異動し、その後研究協力者として参加）

藤本 裕人

牧野 泰美

横尾 俊

本研究は上記の目的と研究組織に於いて遂行された。

本報告書の構成について

本報告書は大きく分けると研究の全体を概括した第一部と、各々の重要なテーマについて研究協力者、研究機関代表者等にまとめていただいた実践・調査研究報告の第二部からなる。一部では研究代表者がこれまでの二年間の研究で討議されたことや本テーマに関わる最近の情報等を総合的にまとめると同時に、第二部の各々の論文を概説しつつ本研究全体の中でどう位置づけられるかを解説した。二部では特に焦点化された課題について聾学校での教育実践を中心にながら研究協力者・研究協力機関代表者等の方々にまとめていただいた。ここではそれぞれのテーマの特徴や著者の意図を考慮し、一つ一つの論文を独立したものと考えて、あえて文体等を統一しなかった。文献や注釈の表記についても同様にそれぞれのスタイルに任せた。そのため使用する用語の意味等が論文ごとで異なる場合もみられる。基本的にはそれぞれの筆者による用語の定義や、解説を進める文脈に沿って理解していただきたい。

聾学校における手話の活用をめぐって

研究代表者

小田 侯朗

1. テーマについて

1) テーマの背景について

本研究は聾学校という聴覚障害教育の中心的な機関で、幼児児童生徒同士のまたは教師と幼児児童生徒のコミュニケーションに用いられている手段に焦点を当てたものである。中でも近年我が国の聴覚障害教育においてその具体的な使用方法について議論が盛んになっている手話を中心的な課題として取り上げた。後述するように手話を教育的に活用するためにはいくつかの基本的な条件が必要になる。その条件の主要なものとして教職員の手話活用能力が上げられる。本研究ではこの教職員の手話活用能力を核としながら、聾学校の教職員が授業やその他の場面で子どもたちとコミュニケーションを円滑に進めるための条件や具体的な方法、そして課題などについて検討を進めた。

我が国の組織的な聾学校教育は1878年の京都盲啞院における教育実践をもってその始まりとされる。当時の校長である古河太四郎はこの教育の先駆者として様々な工夫を行ったが、手話の活用もその一つであった。聴覚障害者同士の互談を元に取り入れられた手話(古河の手話活用は「手勢」と呼ばれていた)ではあるが、教育的には日本語との対応関係に気を配ったものであった。その後世界的な口話法の普及と軌を一にするように我が国の聴覚障害教育も口話法、そして聴覚口話法を中心とするコミュニケーションおよび指導法が用いられるようになつた。しかし1970年代あたりからアメリカの聾教育における「トータルコミュニケーション」の理念および実践の情報が我が国にももたらされたこと、さらには国際障害者年などをきっかけに成人聴覚障害者の社会的な発言が活発になってきたことなど、いくつかの要因により手話の教育的活用に対する関心が高まるようになってきた。1993年には文部省が委嘱した「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議」が報告書を作成し、手話の教育的活用について言及した。近年は聴覚障害児のためのバイリンガル教育への関心の高まりから言語として独自の体系をもつ手話の教育的利用が議論されるようになっている。

このような背景のもと、現在は多くの聾学校において手話が授業の中で用いられている。国立特殊教育総合研究所における調査においても、幼稚部、小学部のおよそ7割、そして中学部の9割、高等部のほぼ10割が幼児児童生徒のコミュニケーション手段の一つとして手話を用いていると述べている(小田・他, 2004)。また我妻は聾学校の各学部を対象に所属する教員のうち半数以上の教員が手話を利用している割合をアンケート調査し、平成9年と平成14年の間に手話使用の割合が大きく変化していることを指摘した(我妻, 2004)。この調査では同時に手話活用の技術的水準や使用方針等についてたずねられているが、十分な条件整備や議論を経ていないことが指摘されている。

以上のように手話の教育的活用に対する要請が高まりつつある現状ではあるが、必ずしも教職員の手話活用能力が十分な水準に達していないことも一方の現実である。そこには様々な要因が介在しているのではあるが、聴覚障害教育が多様性を保ちつつも質の高いものであるためには、手話研修の充実をはじめとする教職員研修のあり方や、指導法の検討などが不可欠なものになる。

本研究はこのような背景から、聾学校教職員の手話活用能力の向上と、これを用いた指導法のあり方を検討したものである。

2) 聾学校における手話

聾学校において手話の教育的な活用の要請が高まっていることを述べたが、それでは我々が活用すべき手話とはどのようなものであろうか。また我々は手話に対してどのような教育的意義を見いだしているのだろうか。

前述したように我が国の聴覚障害教育において手話は言語習得やコミュニケーションをめぐる議論の大きな柱とされてきたものであり、教育的価値観や目標との関係においてその扱いが大きく揺れ動いてきたものもある。一方、社会的には聴覚障害者の社会参加が進む中で、手話は聴覚障害者集団の活動の核となり、その機能をより深く、より広く発展させてきた。その意味で聴覚障害教育における手話の議論は、その時々の手話の社会的な位置づけを反映するものでもあった。従って手話をめぐる議論は聴覚障害教育内の、指導法を中心とする専門性に関する議論であったとともに、聴覚障害教育自体の社会的位置づけをめぐる議論でもあった。

また聾学校は聴覚障害児・者の安定した集団として、手話が引き継がれ、発展することに大きな貢献を果たしてきた。聾学校の存在と手話の発展は切り離せないものでもあった。特に寄宿制の聾学校において、手話は幼児児童生徒の学習と生活を支え、年齢や世代を超える交流を支えるものでもあった。ここで手話は幼児児童生徒にとり学習の一手段をこえて、自己概念の発達や集団帰属などの心理的、社会的な面と深く関わるものであった。

これらのことを考えると、現在我々が念頭に置かなければならない手話とは単に教科指導や言語指導の手段にとどまらず、幼児児童生徒によって現実に使用されている手話の総体であることがわかる。もちろん本研究においては聴覚障害教育に科せられた使命の一つである効果的授業のための手話活用に焦点を当てることは当然であるが、それらを考える基盤として、現在聴覚障害児・者が用いている手話の総体を考慮しつつ、研究や実践を進めることが必要である。

本報告書に掲載される実践報告にもみられることであるが、現在聾学校に通う幼児児童生徒の手話表現は多様な生育歴や集団帰属、そして人間関係などに支えられるものである。そこには幼児児童生徒自身の言語発達の段階的な特徴もあるだろうし、本人が用いる他のコミュニケーション手段との相互影響過程からくる手話使用の特徴もみられる。手話を積極的に使用しない幼児児童生徒の存在も含め、その表現は実に多様である。

これらの多様性は現実にはその成長の過程で聴覚障害者集団との交わりを増すことにより、日本の社会で通用する手話表現へ近づいていくことになる。日本の聴覚障害者が用いる手話については言語学的な立場や社会学的な立場などから研究が進められているところである。これらの研究の成果、他の国で用いられている手話との比較、日本の手話の解説として出版されている語彙集や用例集への評価、そして手話通訳活動の中で積み上げられてきたコミュニケーション手段としての社会的機能、また手話を用いる聴覚障害者集団のコミュニケーションの状況などから、そこには一定の表現の幅を持ちつつも独自の発展を遂げてきた日本の手話としての統一感と共通性が認められている。本報告書の目的は日本での手話使用の分類や用語の定義を行うことではない。現実に聾学校で用いられている手話を取り上げながら、聾学校教職員の手話活用能力の向上にむけて、手話の教育的な機能、手話研修や手話を活用した指導のあり方、そして今後の課題等について議論するところにある。もちろんこの過程で、便宜的に手話の種類や機能を分類したり定義したりする必要性が出てくる場合はある。本報告書の実践研究には、一定の手話の定義や分類のもとに論を進めているものもある。これらについてはその論旨との関係で用語や分類の意図を理解していただきたい。本報告書自体では統一した手話の定義を提示するものではないが、個々の報告から聾学校で用いられている手話の実態を理解していただけるとありがたい。

聾学校の手話の特徴としてもう一つ付け加えておかなければならぬのが、教育的な意図で開発された手指表現である。アメリカにはトータルコミュニケーションの理念や実践の普及とともに英語を表す

ことを意図して開発されたいいくつかの手指表現システムがあることが知られている。SEE I, SEE IIなどがその代表といえる。日本においても同様の意図で開発された手指表現システムがいくつかみられる。栃木県立聾学校が1960年代に開発した同時法的手話・指文字はその代表的なものといえる。これらは英語や日本語などの音声言語を手指で表現することを強く意図して開発されたものである。しかし現在多くの日本の聾学校で用いられている日本語の表現を意図した手話は、十分に厳密な表現規則をあらかじめ設定せず、一般に用いられている手話単語を利用しつつ、助詞を指文字で付け加える程度の表現であることが一般的であろう。その他にも聾学校での使用は多くないが、いくつかの国でその国の手話の語彙から体系化されているマカトン法も、日本版として開発・使用されている。さらに広げるなら、視覚障害と聴覚障害を合わせる盲聾児・者が用いる触手話も聾学校の手話といえるが、本報告書の中では十分に扱われなかった。

3) 手話の活用意義と課題

本研究では2年間にわたり各種の調査や聾学校の実践について議論をする中で、手話の活用が予想以上の領域で期待されていることがわかった。それは単に手話がコミュニケーション手段としての日本語の手指表現であったり、教科指導のための言語的な手段にとどまらないものであった。具体的には、

- ・心理的に安定した人間関係
- ・円滑なコミュニケーション
- ・学習の推進
- ・積極的な社会参加
- ・自己概念の形成や集団帰属意識の発達

などであった。人にとってことばが果たす役割を考えるとこれらのこととは当然のことのように思える。ことばはそれを共通に用いる人々にとって自分の居場所を確保し、心理的なストレスの少ない安心・安定した人間関係を確保し、具体的な情報のやりとりを支え、様々なことを考え、その考えを交わし合うための大切なものとなる。聾学校において手話は、幼児児童生徒に対してのみではなく、幼児児童生徒とともに学び活動する教職員にとっても上記のような働きを持つことが考えられる。もちろんそれはことばのみが機能すれば実現されるものでもない。その他の様々な条件と本人の成長などによってもたらされるものであり、また手話という言語・手段に限定されるものでもない。重要なことは音声言語であれ、書記言語であれ、あるいは日本語以外の言語であれ、ことばのもつ働きは辞書的な意味の理解と伝達にとどまるわけではなく、それを共有する人々の社会的な関係や活動と密接に関わることを理解することである。

しかしながら、このことばは共有されなければその役割を十分に果たすことはできない。聾学校における手話も幼児児童生徒と教職員の間に共有されなければ、その効果を十分に発揮することはできない。それでは手話をより効果的に活用するための条件とはどのようなものであろうか？ 本研究での議論を通して明らかになった条件の主要なものをあげると以下のようになる。

- ・教職員の手話活用能力
- ・幼児児童生徒の手話活用能力
- ・教科や教育活動の内容に即した手話教材および手話表現の開発
- ・手話を活用した指導法の開発
- ・手話活用能力を習得・維持・評価するシステム
- ・手話の活用が支援される言語・コミュニケーション環境
- ・他のコミュニケーション手段等との円滑な関係

手話が上述した「心理的に安定した人間関係」等の様々な機能を支えるために、特に聾学校という教

育の場での活動を支えるためにはこのような項目の充実が必要になってくる。しかしながら二年間という限られた期間でもあり、本研究ではこのうち「教職員の手話活用能力の向上」とこれに関わる指導法や教材の検討に焦点があてられた。次にこの焦点化された課題について解説を行う。

2. 本研究で焦点化された課題

聾学校教職員の手話活用能力の向上とこれを用いた指導法の検討が本研究で焦点化された課題であるが、これらは実際には次のような流れで議論された。

聾学校教職員の手話研修についてはすでに2003年に全国聾学校長会が全国調査を行い、研修の有無、研修プログラムの内容、聾学校教職員の手話能力などについて広く調査を行っていた。この調査は本研究開始時点で報告書にまとめられたものであり、現状を知る上で貴重な資料であったため、まずはこの調査の分析から作業を進めた。その後協力機関を中心に実際の手話研修プログラムの紹介と検討を進めるとともに、聾学校の教職員に求められる手話活用能力の構造についての議論をおこなった。聾学校の教職員の手話活用能力を考える上では、本研究の研究協力機関である聴力障害者情報文化センターおよび全国手話研修センターでの取り組みが参考になった。これらは手話通訳者の養成や技能評価を行う機関であり、直接聾学校の教職員の手話活用に関わる業務を行っているわけではない。しかし共通する部分も多く、また比較によって聾学校での手話活用の特徴が浮き彫りになることも期待された。なお聾学校での手話研修を考える上では、大学における教員養成プログラムのあり方も深く関連してくるために、聾学校教員養成課程を持つ大学に対する調査も新たに行った。さらに付け加えて、聴覚障害者の高等教育機関における教員への手話研修についても筑波技術短期大学（現筑波技术大学）での取り組みを紹介した。

手話を活用した指導法の検討については、授業の進め方とともにそこで用いられる手話教材や教科に対応した対応した手話語彙の検討を行った。具体的には研究協力機関である奈良県立ろう学校の幼稚部と小学部における手話活用授業の実践を報告した。手話活用授業を支える手話教材については、現在日本の聾学校において授業を意識した手話教材が十分開発されているわけではない。しかしこの先駆的な例として全日本ろうあ連盟日本手話研究所が国語教科書に対応した手話ビデオを作成しており、この授業における活用例とそのための教員セミナーの様子が本研究においてまとめられた。教科に対応した手話語彙に関しては聴覚障害教員が中心となって開発された「理科の手話」の開発方針とその活用実践例を紹介した。

手話研修も手話活用授業も、それらが独立した最終目的としてあるのではなく、聾学校の教育活動全体が目標に向って円滑に、着実に進展することをささえるものである。これらは学校運営の中でしっかりと位置づけられて、初めて期待される効果を上げるものと考える。このような意味から本報告書では学校運営の視点から手話の活用がどのように捉えられるかについても、実践に基づく一つの提言を行っている。

最後に手話活用の今後についていくつかの課題を整理するとともに、国立特殊教育総合研究所における手話研修プログラム（案）についても言及した。

1) 聾学校における手話研修の現状と課題

前述したように、本研究に先だち全国聾学校長会は2004年に聾学校における手話研修の実態を報告書にまとめた。質問項目などに十分整理されないところがあったとして、傾向を知る程度のものと注釈がつけられてはいるが、整理のしにくさも含めて日本の聾学校における手話研修の現状をよく表した調査として貴重なものであった（聾学校長会、2004）。本研究では、研究を進めるにあたり、まずこの調査

の分析からはじめることにした。

はじめに手話を使用する（できる）教職員の割合についての調査であるが、どのような手話であれ授業において手話を使用している教員等の割合は乳幼児教育相談担当者を含めすべての学部の平均で81.9%となる。しかしながら授業に支障がない程度のレベルかどうかを問われた場合には、支障がない教員等の割合が53.2%となる。同様に授業以外での活動で手話を使用している教員等の割合は82.2%、そのうち支障のないレベルで使用する教員等の割合が52.0%となる。ここからは、現在の聾学校ではすべての学部において手話がかなりの割合で使用されており、また同時に約半数の教員が自分自身の用いる手話が授業等で十分な機能を発揮していないことを感じていることがわかる。さらにこれらの手話を「日本語対応手話」および「日本手話」という名称で授業での機能的な活用を尋ねた設問に対しては、「授業で使用できるレベルである」と答えたものの割合がそれぞれ20.5%、3.2%となる。上述の「手話」が授業で使えるレベルであると答えた割合であるおよそ50%の数値が、「日本語対応手話」という名称での問い合わせに20.5%と減少し、「日本手話」という名称での問い合わせにはさらに3.2%と激減する理由としては、聾学校の教員の手話に対する意識が「日本語対応手話」「日本手話」といった枠組みに沿っていないこと、これらの呼称を持つ手話を限定的にとらえていること、そして特定の枠組みの手話を自分自身が身につけているかどうかの判断ができないことなどがあげられよう。

前述したように手話の統一的な定義を行うのは本報告書の目的ではない。またこの調査においてもこれらの呼称の詳細な定義は行われておらず、回答者の理解に任せられている。従ってここではこれらの呼称に対応する表現について厳密に論することはできないが、結論として現在聾学校で使用されている手話は積極的に定義されたものではなく各人の判断に任せられたものであり、かつ「日本手話」という呼称に対してはそれが自分の使用する手話とは異なるという意識を持つ教員等が非常に多いと言うことができよう。

この調査では聾学校における手話研修の実態が詳しく述べられている。

106校の聾学校のうち88校が何らかのかたちで手話研修を行っている。これは同時に尋ねられた「手話以外のコミュニケーション手段の研修」が47校であることからも、手話は学校が意図的に取り組む必要のあるコミュニケーション手段であるとの意識の高さが伺える。形式としては朝礼時の短い時間に継続して学習する学校が多くみられた。また手話研修のレベルについても「新単語学習」「会話入門レベル」「授業使用レベル」「通訳レベル」の4段階を設けそれぞれ54、76、51、18のプログラムが紹介されている。具体的な記述をみると、必ずしもこの4段階に分けることが適切とはいえない面もあるが、対象者の能力や研修のために確保できる時間帯や講師などの条件を考慮しながら、それぞれ工夫を凝らしていることがわかる。研修における講師に関しては聴覚障害教職員あるいは手話通訳士の役割が重要になっている。上記4段階のプログラムの各22、44、26、10に、講師が聴覚障害者あるいは手話通訳士であることが明記されている。

この調査では聾学校における手話研修の現状を明らかにしているのだが、結果として同時に研修の限界について触れることになっている。「教師・講師」「実習助手」「寄宿舎指導員」のそれぞれに手話習得方法を尋ねた設問では、上位二つのカテゴリーは共通しており、もっとも割合の多いカテゴリーが「生徒と」のおよそ40%であり、つぎに「校内研修」の約30%であった。その他に「聴覚障害者」「大学」「外部」「サークル」「その他」のカテゴリーがあり、「実習助手」の「聴覚障害者」というカテゴリーに対する回答が22%であったほかはいずれも低率であった。さらに「手話が堪能になるための習得方法」という自由記述の設問には、積極的で日常的な聴覚障害者とのコミュニケーションが手話の習得を支えたとの回答が多くみられた。この二つの設問に対する回答からわることは、校内研修（典型的には全校あるいは学部の一斉研修）は手話習得に一定の役割を果たしてはいるが、それだけではなく、生徒とのコミュニケーションや成人聴覚障害者との積極的な交流などを通して、はじめて機能的な手話

活用能力を身につけることができるということであろう。

最後にふれておきたいのは学校間の格差である。日本語対応手話堪能者の数を学校ごとに示した図では、全教員数に対し0%の学校と100%の学校を両極としてその割合は大きくばらつきを示している。前述したように、この設問への解釈に幅があることや、学校の規模により小規模校での数値が極端な割合になりやすいこと、そしてこの回答は必ずしも実際の手話活用能力を示すものではないなどの要因があるものの、この格差は手話活用の今後の課題となるものであろう。

2) 本研究における手話研修への実際的取り組み

上述のような聾学校における手話研修の現状をふまえつつ、本研究では手話研修のあり方についてより実際的な検討を重ねてきた。具体的には研究協力者および研究協力機関の代表者等との会議を中心にして、これらの協力者と連携しながら本研究自体が各機関の手話研修プログラムの実施や改変を支援してきた。本報告書の後半部分に掲載される研究協力者、研究機関代表者等の論文はこのような実践の詳細な報告である。ここではこれらの報告の意義や研究全体の中の位置づけを解説しながら本研究で明らかになった手話研修の実際や課題についてその概要をまとめていく。

奈良ろう学校からは各学部での手話研修の概要と課題、そして具体的な研修例等を紹介していただいた。コミュニケーション環境としては幼児児童生徒の好むコミュニケーション手段が多様で教員の対応に工夫が必要であるが、共通する手段として手話が用いられていることが述べられている。また研修の講師として聴覚障害教員の役割が大きいにもかかわらず、聴覚障害教員の数が少ないと、音声言語と手話の同時表現に関する実態の検証などが課題としてあげられている。

神奈川県立平塚ろう学校からは、聾学校として手話の活用を含めたコミュニケーション方法の方針やプログラムを議論してきたここ数年の経過と現在取り組んでいる手話研修の内容について紹介していただいた。幼児児童生徒のコミュニケーションの多様性や、教員の専門性向上・維持の問題など、多くの聾学校が抱えている課題がここにはみられる。

熊本県立熊本聾学校は2004年度より熊本県のプロジェクトを利用して、教職員の手話力向上に向けて積極的な取り組みを開始した学校である。この取り組みは本研究にも有益な示唆を与えてくれるために、実践報告をお願いした。ここでは手話力に一定の基準と目標を設定して研修プログラムを実施したり、寄宿舎指導員や厨房の職員を対象にした手話研修を企画するなど独自の活動が繰り広げられている。講師も外部の聴覚障害者を積極的に活用し、手話研修が地域や他の機関との連携の働きを兼ねている様子がわかる。

これらの聾学校の実践に共通するのは時代の変化にともなう聾学校における言語指導とコミュニケーション手段の多様化に直面しつつ、旧来の専門性の維持とともに新しい専門性の獲得に苦慮していることである。このことは学校がこれらの手段に対する使用方針を教育目標、教育内容にてらして変化させてきたことを表すとともに、幼児児童生徒、保護者や成人聴覚障害者等の利用者個々のニーズに対する対応力を高めようとしていることの現れでもある。従来、聾学校が力を入れてきた読話や発話を核とする口話法の技術あるいはコミュニケーションのスタイル、そして補聴器等を活用するための知識や技術と音環境を配慮した聴覚法の技術やコミュニケーションスタイルを一定のレベルで教職員が習得・維持するとともに、手話や学校独自のコミュニケーション手段（キュードスピーチ等）についても機能的なレベルで習得・維持できるようにするにはかなりの努力が必要になる。特に教員の異動が活発になっている近年、新任者や転任者を含め多様なコミュニケーション手段の使用能力を機能的なレベルで学校全体が維持していくことは容易ではない。多くの聾学校は手話研修を手話そのものの習得というよりも幼児児童生徒の多様性に応える総合的なコミュニケーション力を構築する取り組みのひとつとして位置づけているのが現状といえよう。

また手話研修に関しては学内の聴覚障害教職員や外部の聴覚障害者の果たす役割が大きいこともこれらの学校に共通するところである。逆の見方をするなら、聴覚障害教職員が在籍しないか少ない学校で、外部の聴覚障害者の支援を得られないところでは手話研修の質を保ちにくく、その結果として学校間の格差が出てくることも考えられる。ちなみに先の聾学校長会の調査では、調査時点で聾学校に在籍する手話通訳士の資格を持つ教職員の数は45人（全体の0.8%）、同一校では3人が最多となっている。教職員の手話活用能力向上の問題には同時に研修のプログラム編成担当者や指導者の確保や養成という問題が関連している。

手話研修の形式をみると、全校研修、学部研修、自主研修などの様々な形式がみられ、また教員対象、寄宿舎指導員対象、保護者対象など狭い意味の教員研修にとどまらず様々な関係者向けの手話研修が企画されている。コミュニケーションの問題は学校全体の問題であり、さらには家庭や地域と深くつながる問題である。様々な対象を考慮した手話研修の企画が必要になるのは、コミュニケーションが様々な活動を支える基盤になることを表すとともに、幼児児童生徒と接する教員以外の職員や保護者等も手話に関しては意図的な学習の場に対するニーズを持っていることの表れであろう。

手話研修の内容に関しては、一般的には聾学校長会の調査からもわかるように日常生活で用いられる基本語彙や会話のための文例、学校行事や教科に関する手話語彙の学習から始めることが多い。しかしこれだけでは幼児児童生徒とのやりとりを深めることは難しい。本研究の研究協力機関での手話研修を概観すると、手話独自の表現の規則（手話の文法）を理解するために手話言語学や地域の手話などの講義や実習を用意している。また幼児児童生徒の手話表現の理解を目指したプログラムも見られる。これらの内容は聾学校教職員の手話活用能力として求められているものと深く関わり、「聾学校教職員に求められる手話活用能力の構造」で改めてふれる。

本研究では聾学校のほかに聴覚障害者の高等教育機関である筑波技術短期大学（現筑波技術大学）の教員対象手話研修についても議論の参考とした。本報告書に掲載したのは基礎的な手話の理解とコミュニケーション技術の習得を目指すものであるが、多様なコミュニケーション手段や方法の理解とあわせて行われている。指導者を補佐する役割で学生が参加しているのは、高等教育機関の特徴といえるかもしれない。

さらに本研究では聾学校教職員の手話研修の基盤となる条件を明らかにするために新しく一つの調査を試みた。12の国立大学における聴覚障害児教育関連授業についての調査である。これらの大学は聾学校教員を養成している大学であるが、学部を持つ9の大学ではそれらの学部すべてにおいて手話に関する講義が行われていた。また大学院に関しては明らかになった範囲では4つの大学院で手話に関する授業科目が設置されていた。そして全大学から大学での手話指導の必要性が回答されていた。講義内容等の詳細は十分に把握できないが聾学校教員が手話をあらかじめ学ぶことの必要性についてはこれらの大学の一貫した意見といえよう。

3) 聾学校教職員に求められる手話活用能力の構造

それでは聾学校の教職員に求められる手話活用能力とはどのようなものであろうか。これらを考える前に、手話活用能力を業務として身につける必要のある手話通訳者や手話通訳士の養成・評価について考えてみたい。本研究では研究協力機関として聴力障害者情報文化センターと全国手話研修センターに参加いただいた。聴力障害者情報文化センターは手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）の実施機関であり、長年手話通訳士に必要な知識や技能の範囲を定め、その技能評価に当たってきた。全国手話研修センターは全日本ろうあ連盟、全国手話通訳問題研究会、日本手話通訳士協会の三団体が運営に当たり、2002年に設立された機関である。この全国手話研修センターも手話通訳者統一登録試験を実施しており、本年から全国手話検定試験の実施を計画している。

これらの機関が考える手話通訳者の能力には共通する部分がある。一つは日本の聴覚障害者に用いられている手話を細分化せず統一的にとらえていることである。もう一つは手話通訳者の業務に関わることであるが、単に手話の表現と理解の技術を評価するのみではなく聴覚障害者のコミュニケーションを支える視点を大事にし、結果として福祉やコミュニケーションに関する理解を求めていることである。本報告書では全国手話研修センターの立場から、手話の位置づけと手話通訳の養成および評価の実について報告していただいた。また聴力障害者情報センターが実施する手話通訳士試験の試験科目についても資料として掲載した。

手話通訳者の業務と聾学校の教職員の業務は異なったものであり、当然のことながら手話の活用の視点においても異なる部分が強調されることになる。

その一つは発達の途上にある幼児児童生徒とのコミュニケーションという側面である。本報告書に掲載されている聾学校における手話研修のなかでは、彼らの手話表現の読み取りが重要な課題となっている。通常の教育においても幼児児童生徒の発言や行為の理解は教育の基本の一つになる。彼らがその時点で何を知り何を考えているのかを理解し、彼らの発言をその表現自体とそこに込められたメッセージの二つの側面から受け止めることは、教育的な関わりを進める上の基本となる。これまで述べてきたように聾学校の幼児児童生徒は多様なコミュニケーション環境の中でそれぞれのコミュニケーション手段を発達させている。手話についても当然聾学校やその他の場所で手話を用いる他の子どもたちや聴覚障害者を中心とする成人と交流する中で徐々に成人聴覚障害者が用いる手話使用に近づいていく。幼児児童生徒、特に年少の聴覚障害児の手指表現は成人聴覚障害者のそれとは異なり、独特の表現の省略や変容がみられる。それらは手話の言語発達の過程で一般的にみられる表現の場合もあるし、個人の特徴的な表現の場合もある。成人聴覚障害者が用いる手話を学習しただけでは理解が十分ではない聾学校特有の困難さがここにはある。また読み取りだけではなく、手話の伝達を考えた場合にも、幼児児童生徒の理解の仕方に合わせた手話表現を心がける必要性がある。そこでは彼らの発達段階や生活の基盤に合わせた手話表現の工夫や他の手段との併用などが大切になる。学校教育の場で行われる生徒指導やカウンセリングなどに関しても、幼児児童生徒にとって使いやすく理解しやすいコミュニケーション手段が必要になる。このような意味で幼児児童生徒の実態に合わせたコミュニケーションの能力は聾学校の教職員にとって目標なのではなく出発点であると考えるべきであろう。

幼児児童生徒の理解という側面で、二つめに聴覚障害児・者の心理や生活についての理解があげられる。本研究を通じた研究協力者との討議や聴覚障害教育関係者の意見の中では、教職員の手話研修においては聴覚障害児の手話の読み取りができることとあわせて聴覚障害児の心理や聴覚障害者の生活全般について理解することが重要であるとの主張が繰り返しなされた。言い換えるなら一人ひとりの聴覚障害児の心理や生活の背景の理解と、それを超えた聴覚障害児・者一般の障害認識やろう文化にかかわる理解の必要性である。これらについては現在聾学校の教育課程においては自立活動を中心に検討されているところであるが、手話ということばがそれを用いる人々の社会生活や文化と深く結びついていることを示す主張といえる。

三つめには教えるべき教育内容にそった概念と用語を手話で表現できる体系を用意しなければならないことがあげられる。現在一般に知られている手話の語彙集には日常生活で用いられる語や福祉に関わる概念や制度に関する用語が多く掲載されている。しかし学校教育の場、特に授業においては教科書で用いる専門的な用語や学校生活や教育分野で用いられる用語に対応する手話表現が求められる。指文字などで一時的に代用することもあるが、発信の効率や同音異義語の表現などを考えると、教科書で用いられる語句の適切な手話表現の開発が望まれる。そして聾学校の教職員には、このように開発された手話表現を理解し適切に使用する技術が求められる。

四つ目には学習内容の評価の際に多くの場合日本語での理解が求められるため、手話表現が日本語と

の対応関係を意識したものになりがちである点が上げられる。学校教育、特に教科教育においては教科書を中心的な教材として学習が進められる。そこでは日本語で書かれた内容の理解と、日本語を通した理解の確認が重要になる。しかしながら実質的な学習内容の評価については幼児児童生徒の用いる様々な表現を適切に受け止める必要があり、指導においても彼らの理解しやすい方法で学習を進めることは重要なことである。そして現実に聾学校に在籍する幼児児童生徒は日本語の形式のみで学習内容、ひいては様々な社会的体験を理解しているわけではなく、それらが彼らの手話で表された時に、教師がそれを即書記日本語に代表されるような日本語の形式で受け止めようすると、彼らのメッセージを誤読する可能性がある。また教師が表現する手話の理解についても幼児児童生徒の手話経験や手話への意識等により受け止められ方が異なることが予想される。このようなことは一般的な手話通訳場面でも起こりうることではあるが、学校という学習場面では上述したように、特に日本語の形式での理解や評価が問われやすい状況にあり、日本語が常に意識されている場である。それだけに教職員は、手話表現と日本語の関係について自覚的であることが求められているといえよう。

五つ目には幼児児童生徒の集団に対して授業という形式で手話を活用することに関連する視覚的コミュニケーションへの配慮である。このことは口話法にも共通することであるが、集団のすべての幼児児童生徒にとって見やすい位置に立つ工夫をすることや、視線が授業者に向いているのを確認した上で説明や質問を始めること等は聾学校における授業の工夫の基本とされてきた。また指示棒や指さしなどで参考すべき場所を示しながら同時に口頭で説明をすると、視線をどちらに向けてよいかわからなくなり、必要な情報を見落とすことがあるので、注視すべき場所を一点に絞ること等も一般的な授業の配慮といえよう。手話に関しては、片手に印刷物やチョーク等を持ちながら不明瞭な表現を行ったり、視線を集める前に話し始めるなどの問題が授業研究会などでしばしば話題に上る。手話は視覚的な言語であり、手話を活用する際には当然のことながら幼児児童生徒の視覚を十分意識する必要がある。また近年の聾学校では視覚あるいは視覚的な情報処理に困難を示す幼児児童生徒への配慮も大切な課題となりつつある。このような意味で、視覚的なコミュニケーション環境への配慮は手話の効果的使用の大切な一部といえる。

以上幼児児童生徒に対する教育者としての教職員にとって、手話活用上どのような特徴があるかを述べてきたが、このほかにも聴覚障害のある保護者とのコミュニケーションや、同僚である聴覚障害教職員とのコミュニケーションなどにおいても聾学校教職員の手話活用能力が求められる。

これらのことまとめると、聾学校教職員には手話活用に関する幅広い知識と技術が求められていることがわかる。基本としてはまず幼児児童生徒のコミュニケーション環境とコミュニケーションを成立させるための条件についての知識と理解が必要になる。これは一般的な意味での幼児児童生徒理解であるとともに聴覚障害児の障害認識についての理解でもある。さらには幼児児童生徒が将来帰属する成人聴覚障害者集団のコミュニケーション環境やコミュニケーションを成立させるための様々な取り組みについての知識や理解が必要になるであろう。手話活用の技術的な側面としては、成人聴覚障害者との基本的で日常的なコミュニケーションが可能な程度の手話能力が求められる。その上で、幼児児童生徒の手話表現を読み取る力、教科内容を解説する表現能力などが充実していくよう期待される。授業という視点では視覚的な授業展開、日本語との対応関係の整理などが手話の活用に欠かせないことがわかる。

本報告書の中の実践報告には、それぞれの学校の手話研修における具体的な研修項目等が掲載されていると同時に、上述した様々な要因に対する学校の取り組みが紹介されている。聾学校教職員の手話活用に必要な内容として参考にしていただきたい。

4) 今後の手話研修に向けて

これまで聾学校教職員の手話研修や手話活用能力に関する全国調査や聾学校の実践を紹介し、また手

話活用をめぐる様々な議論についても概括してきた。それでは手話研修の充実のために今後どのような取り組みが必要となるであろうか。第一には各学校内のコミュニケーション環境を分析的に評価することが重要になる。教職員と幼児児童生徒、あるいは幼児児童生徒間等のコミュニケーションがどのように成立しているのかを知ることから始めるべきであろう。そこで課題を解決するために、他校での手話研修の情報を集めるなどの情報交換が有効になってくる。学校規模や在籍児童のコミュニケーションスタイル、そして教職員の経験年数や聴覚障害教職員の有無など、手話研修を行うに当たり聾学校間の差異は小さくない。自校に適合した手話研修のノウハウを積み重ねるために、情報の収集と率直な意見交換が必要になる。また適切な指導者やプログラム編成担当者が欠かせない。これには聴覚障害者団体等との連携が有効である。本研究の研究協力機関である全国手話研修センターも聾学校教員支援プログラムを企画しているが、このような学校外の資源の活用や機関間の連携で自校にあった研修プログラムを編成していくことも期待される。

今回本研究を契機に国立特殊教育総合研究所が手話研修担当者向けの講習会を行なう場合のモデルプログラム（案）を試作してみた（表1）。この試案は現在国立特殊教育総合研究所の短期研修（聴覚障害教育コース）で行っている手話に関する講義題目等を中心に編成したものである。ここには手話を理解するための基本的な知識や技術と、聾学校という学校教育の場で特に必要とされる手話活用に関連した知識と技術を盛り込んだ。また学校に於いて手話研修会を企画する上で必要な手話教授法についての知識や演習も加えてみた。しかしながら現時点で2週間の手話研修に特化した講習会を当研究所において開催することは困難なため、実際には平成18年度の短期研修の中で1週間に縮小した手話研修プログラムを実行する。本研究で得られた知見をこの集中手話研修プログラムに適応し、その成果を継続して検証していく予定である。

表1 手話研修担当者向けモデルプログラム

18コマ（1コマ半日：月曜午後より次週金曜午前）	
開講式・閉講式・オリエンテーション・総括	2コマ
講義	6コマ
手話の歴史と教育における位置づけ	2コマ
手話の言語学	2コマ
聴覚障害児（者）と手話コミュニケーションの理解	2コマ
実地見学（2機関）	4コマ
教育機関・手話通訳者養成機関等	
実習	6コマ
手話教授法	2コマ
日本語と手話の対照表現	2コマ
手話活用授業における配慮	2コマ
研究協議	2コマ

5) 手話を活用した授業の実際

本研究では手話を活用した授業についても検討を進めてきた。結果として報告書には視点の異なる4つの報告を掲載した。

奈良県立ろう学校幼稚部からは手話を活用した絵本の読み聞かせを報告していただいた。幼稚部とい

う発達段階から、内容の理解と物語の楽しさを味わうことに焦点を当てた実践といえる。ここでは手話の豊かな表現とともに視覚的な情報提示に様々な配慮がなされている。

奈良県立ろう学校小学部からは説明文教材を用いた国語の指導について報告していただいた。小学部段階では日本語の理解や使用が学習の重要な柱になる。従って児童の学習内容の理解を確かめる場合でも、「日本手話」と言われる日本語を意識した表現ではない手話による理解や、日本語の手指表現に対する理解、そして書記日本語に対する理解などを丁寧に確認しなければならない。本報告ではこのような手順について詳しく述べられている。

武居渡氏には日本手話研究所が作成した手話ビデオ教材を用いた授業実践とその意義についてまとめていただいた。上述の奈良県立ろう学校小学部の実践で用いた手話教材ビデオはここで紹介されている日本手話研究所が作成したものである。本報告書では手話ビデオ教材の活用方法の実際や、それを用いるための教員向けセミナーの様子について触れていただいた。

遠藤良博氏には中学部での理科の授業実践を報告していただいた。ここで紹介された理科の手話語彙は現場の聴覚障害教職員を中心とした集まりによって開発されたものである。報告の中ではそれぞれの教科に特有の用語や概念をどのように理解させ、またそれを生徒自身が教科学習の中でどれだけ有効に使用できるかについて、具体的な用語例を示しながら解説し、その成果についてもふれていだいた。

これらの実践からは、手話の活用の様子が幼児児童生徒の発達段階によって異なることがわかる。また彼らの実態に合わせて幅広い手話活用能力が要求されることもこれらの実践から見てとれる。授業において手話が効果的に使用されるためには、授業そのものの工夫とともに教材等の開発が欠かせないことがこれらの実践から伺える。また近年の聴覚障害児教育における手話利用をめぐっては「日本手話」か「日本語対応手話」かといった二分法的な対立的議論がみられるが、現実には幼児児童生徒の手話による理解や表現はこのような枠組みを超えており、教職員はその都度の目的に沿って幅広い手話活用能力を適切に使用していかなければならないことも重要な知見の一つである。

手話を活用した効果的な授業についてはさらに継続した研究が必要と考える。

6) 手話活用を支えるもの

本報告書では聾学校における手話活用の実際や課題について様々な視点から検討してきた。しかし決して十分なものではない。本研究で焦点化された課題については、実践を含めそれらの位置づけについて一定の議論を進めることができた。先駆的な実践を行う学校からの報告には今後他校においても適用できる活動が多く述べられていたと考える。また現状の分析から、手話活用のために必要な条件等を整理することもできた。これらが今後の聾学校の手話研修等に役立つことを祈念している。

次に本研究で十分にふれられなかった課題について若干解説を加えたい。

まず教職員の手話活用能力の評価の課題があげられる。本研究でも熊本県立熊本聾学校の実践において、教職員が自己の手話能力を「学校生活における会話の成立」や「授業の成立」を指標に自己評価する試みが紹介されている。他の聾学校でもこのような自己評価はいくつかみられる。しかし総合的に教職員の手話能力を評価するシステムは現在のところ日本にはみられない。

このような試みはアメリカにおいても1980年代あたりから活発になり、手話そのものあるいは手話コミュニケーションについての評価法が報告されるようになっていた。SCPI (Sign Communication Proficiency Interview) はその代表的なものといえる。1980年、教育テストサービス (ETS) のProtase Woodford が第三回全米手話研究・指導シンポジウムで言語・口頭能力インタビュー (Language/Oral Proficiency Interview) を発表したのがきっかけで、個人やグループが ASL 評価インタビュー技法の開発に着手し始めた。その後様々な大学の手話関係者がこの研究に参画し、SLPI (Sign Language Proficiency Interview) との名称で開発が進められていった。やがてこれを元に NTID (National

Technical Institute for the Deaf) のスタッフが SCPI (Sign Communication Proficiency Interview) と改称して評価尺度を作成したこと等から、現在はこの流れをくんだギャロデット大学 (Gallaudet University) 版の評価法と NTID 版の評価法がある。

またこれらに加えて ASL (American Sign Language) の能力を評価する二つのタイプの ASLPI (ASL Performance Interview) が存在する。一つは CSUN にいた Mel Carter が L/OPI に直接準拠して作成したもの、もう一つはカリフォルニアリハビリテーション部、聴覚障害サービス担当の Ed Rogers が SCPI に準拠して作成したものである。アメリカにおいても前者のようなコミュニケーションの機能に重きを置いた評価法と、言語としての手話の独自な表現規則その理解に焦点を当てた評価法との違いは折に触れて議論の種となる。ちなみに NIID 版の SLPI においては、コミュニケーションの機能 (Communicative Functioning) について「通じ合う自然な会話 (shared and natural conversation)」が重要であると述べられている。一例を挙げるなら、話しかけられたときに中級レベル (Intermediate) では 3 ~ 5 の文で反応できるような力、入門レベル (Novice-Survival) では一語、あるいは単文や 1 ~ 3 文の限られた反応が想定されている。

日本においても今後この SLPI と同様の統一的な評価法に対する期待が高まってくるのであろうが、評価についてはこのような一定の基準に沿ったランク付けのものも意義があるが、一人ひとりの教員の手話表現の特徴や欠点、そしてその改善方法を指摘してもらうようなクリニック的な評価のシステムも必要であろう。

次に、幼児児童生徒の手話能力についても本研究ではふれられなかった課題の一つである。国立特殊教育研究所では1996年に「聴覚障害児教育における言語指導とコミュニケーションの評価法に関する調査」を行い、全国の聾学校を対象に児童生徒の「コミュニケーション」「日本語」「手話」の力を評価する方法を有しているか尋ねた (小田・横尾, 1998)。この際に幼稚部から 4 種、小学部から 6 種、中学部から 14 種、高等部から 13 種の評価法が報告された。これらのほとんどは学部独自の評価法であり、学校として統一したものではなかった。また内容的には使用可能な手話語彙のチェックを中心であった。その後十年がたち、この間聾学校の教員や研究者から試作的な児童生徒の手話力評価法が提案されたことはあるが、全国の聾学校全体として活用できる幼児児童生徒の手話力評価法は現在みられない。アメリカにおいては聴覚障害児の手話の発達を評価するシステムの開発に早い時期から関心が持たれ、観察形式 (チェックリスト形式) やインタビュー形式の試作システムが報告されている (小田, 1995)。この課題についても今後ますます研究やその実践的適用が期待されるところである。

今回の研究でふれられなかった三つ目の重要な課題として、他のコミュニケーション手段との関係についての検討があげられる。聾学校に在籍する幼児児童生徒のコミュニケーション手段は多様であり、同様に保護者のコミュニケーション手段の選択に関する要望も多様である。個人の心理的な安定や学習効果を損なわず、安定した人間関係をはぐくみ、かつ集団としてのコミュニケーションをしっかりと確保するためのコミュニケーションに関する学校指針は現在の聾学校における大きな課題である。本報告書では市橋詮司氏に聾学校長として学校運営に当たった経験等をふまえながら、聾学校における手話やコミュニケーションの位置づけ、そして学校全体としてこれらの課題にどのように取り組むべきかをまくかについてまとめていただいた。ここにはこの課題に対して聾学校全体として取り組むことの必要性が述べられている。このまとめが本研究メンバーの手話活用への取り組みに対する統一見解と言うことではないが、ここから現在の聾学校が置かれている立場を改めて確認するとともに、手話の活用を一つのコミュニケーション手段の有効活用としてのみとらえるのではなく、聾教育の本質と深く関係する課題であると認識し、聾学校での教育のさらなる改善に積極的に取り組む際の参考にしていただければありがたい。

我妻敏博（2004）

聾学校における手話の使用と障害認識

一般研究報告書「聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究－様々な連携と評価を中心に－」

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 43-47.

小田侯朗（1995）

手話の言語発達とその評価に関する研究

国立特殊教育総合研究所研究紀要 第22号 85-92. 小田侯朗・横尾俊・宍戸和成・小田侯朗・

横尾俊（1998）

聴覚障害教育における言語とコミュニケーションの評価法に関する調査

一般研究報告書「聴覚障害字音コミュニケーションと言語発達に関する研究」

国立特殊教育総合研究所 34-39.

小田侯朗・横尾俊・宍戸和成・市場裕子（2004）

聴覚障害児の障害認識に関する全国聾学校調査

一般研究報告書「聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究－様々な連携と評価を中心に－」

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 48-62.

全国聾学校長会編集委員会（2004）

聴覚障害児教育の現状と課題 1

全国聾学校長会

