

第二部 調査研究・実践報告

1. 手話研修について
2. 手話通訳者の養成・研修に学ぶ
3. 手話を活用した授業について
4. 手話活用への学校全体としての取り組み

1. 手話研修について

奈良県立ろう学校における教職員の手話研修について	宮木 郷子
神奈川県立平塚ろう学校におけるコミュニケーション方法の検討と 手話研修の取り組み	佐渡 雅人
熊本県立熊本聾学校における教職員の手話力向上の取り組み	茶園 浩志
高等教育機関（国立大学法人筑波技術大学）における 教職員の手話実技研修	佐藤 正幸
国立12大学における聴覚障害児教育関連授業に関する調査 ～手話に関する授業に焦点を当てて～	我妻 敏博

奈良県立ろう学校における教職員の手話研修について

奈良県立ろう学校
宮木郷子

○ 本校のコミュニケーション環境

・中学部・高等部

高等部に聴覚障害教員が2名所属している。生徒は、聴覚口話優先の生徒と、キュードスピーチでの情報交換が優先の生徒が多い。手話コミュニケーションも理解するが、苦手感覚をもつ生徒もいて、幼稚部児童との交流の際に躊躇する姿も見られる。手話コミュニケーションが困難なわけではないがコミュニケーション手段としては優先するものをほかに持っている。

教職員は、手話研修の機会も持つが聴覚優先生徒を介したコミュニケーションになっている場合も結果的には考えられる。手話を活用した授業については、教材の工夫などを行ないながらも個々の意欲や力量によりばらつきが出る。

・小学校部

聴覚障害教員が2名所属している。児童は聴覚優先の児童も手話を共通のコミュニケーション手段としている。声を伴う、伴わないのスイッチングを相手に合わせて行なっている児童が多い。

教職員は、授業時は手話を使用し、ねらいによって声の併用を選択している。発信部分の工夫・検討は、全日聾研担当の関係もあり統一されてきたが、受信面では自由な活動場面の児童間の会話の読み取りが課題である。

・幼稚部・早期教育部

聴覚障害教員が1名所属している。共通のコミュニケーション手段は、身振りと手話であり、指文字での音韻確認も行なう。相手によって声のスイッチングを行う児童もいる。保護者の理解と協力が不可欠で、手話学習会等も実施している。また、子どもによって情報の届き方がまちまちにならないよう、声を伴わない手話での保育をしてほしいという主張を持つ保護者もいる。

教職員は、声を伴う手話コミュニケーションで日常の活動を行い、あきらかに個別の会話の場合は、声を伴わない手話での会話を進めることもある。

学部ごとに児童・生徒の状況には、少々違いがあるが、説明やコミュニケーションにおける共通の手段は手話である。教育技術は勿論だが、教職員の発信・受信の手話力が子どもたちの身につけるべき力に反映していくともいえる。

○ 手話研修状況

・研究部担当研修

校内新任研修 新任・転勤者対象

5月に2回実施。ろう教員が担当し、基本的手話理論を講演したうえで実技講習を行う。

日本語・手話学習会 全教職員対象・有志参加

学期に1回程度、研究大会参加者や発表者の報告会、話題性の高いテーマでの議論、校内研究会などの会議で物足りない部分の掘り下げなどの場として設定している。

・各部担当研修

手話研修

各部ごとに研究担当が中心になって部の実態に応じた内容で、手話研修を進める。

授業研・保育研

各部の事情に合わせ、授業・保育を公開し、事後の研究会で指導技術に加え、手話や指文字の使い方、示し方などの研修を行う。

○ 各部手話研修内容

中学部・高等部 合同研修

実 施 日	月1回 考査中などを利用の場合は90分 その他の場合は60分
参 加 者	中・高教職員有志
担 当 者	3名　　聴覚障害教員　2名　　聴教員　1名
研修項目・内容	<ul style="list-style-type: none">・手話の読み取り ろう教員、生徒の日本手話表現をビデオ撮りし内容を読み取る。・日本語の意味にあった手話表現 職員朝礼や部会の際の内容伝達力につける。手話表現における文構成、表現の工夫、使用手話の選択などを研修。・表情の工夫とそのポイントについて・新しい手話について表現、意味理解の確認・ろう教員の職場環境について、共に働く職場環境について・その他 指文字表現練習・ろうあ者問題・ディベート、模擬授業
課 題	<ul style="list-style-type: none">・研修の機会をより多くの教員に啓発していきたい。・ろう教員と聴教員が共に働く平等な職場環境を目指し、互いの状況の理解に努める。・手話力向上の意識を高めたい。

小 学 部

ね ら い	対応的表現からの脱却～手話文法を意識した表現力を育てる～
実 施 日	毎週木曜日（14：30～15：30） 主に部研日に実施 学期に6～8回
参 加 者	小学部教師24名
学 習 形 態	2 グループに分ける（1,3,5年グループ・2,4,6年グループ）
進 行	<ul style="list-style-type: none"> 研究部担当が中心になって内容を考える それぞれのグループにろうの教師・難聴の教師が1名ずつ入り、アドバイザー的役割をする
手話研修への期待	<ul style="list-style-type: none"> 子ども同士の会話などにおける手話をしっかり読み取りたい 身振り・対応手話・日本手話それぞれの違いをきちんと意識できるようになりたい 微妙にニュアンスが違う日本語を、手話でどのように表現すればよいのかを知りたい 手話にコードスイッチする感覚を養う 日本手話を読み取り、内容をつかむ 簡単な通訳ができるようになる
学習内容（概要）	<p>(1,3,5年グループ)</p> <p>表現 「身振りで表そう」「1分間スピーチ」「手話で相談」「絵を見て伝えよう」 いずれもテーマ設定したり経験を説明したりする</p> <p>読み取り：手話ビデオから会話の読み取り、会話文の筆記</p> <p>(2,4,6年グループ)</p> <p>表現 「1分間スピーチ」「単語・ことわざの意味概念を手話で説明する」「手話の選択」「通訳練習」</p> <p>読み取り：成人ろう者の日本手話を見て、内容を理解する</p>
問題点・その他	<ul style="list-style-type: none"> 放課後いっせいに集まりにくい グループ内で手話力に差があり、より充実した内容の検討が必要 アドバイザーまたは相談役となるろう者の不足 週1回でさえ時間確保が困難で積み上げができない 手話の文法事項をまとめたもの、またそれを手話で「解説」（字幕付）したビデオ（表情に注目しやすいようなもの・登場したろう者と会話ができるように編集したビデオ）などがあれば学習し易い ろう学校の教師が一律に受けられる手話検定のような独自のものがほしい。 自分の手話力を把握できる何か。語彙数、文章表現、読み取りなど総合的に手話研修の成果が分かるようなものがほしい。

早期・幼稚部

ね ら い	様々な保育場面につながる豊かな表現力・理解力を身につける 保護者との連携に支障のない手話力（表現力・読み取り力）を磨く
実 施 日	毎週金曜日（15：00～15：40） 部研日に引き続いて実施（各学期10～14回程度）
参 加 者	早期教育部・幼稚部教員13名
研 修 形 態	テーマにより全員が順番に行ったり、グループに分かれて行ったりする
進 行	各学年および自立活動担当から1名ずつ係を出し、テーマを担当し教材や、内容を考えて進める
手話研修への期待	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭で日本手話の生活をする子どもが多くいるため、日本手話の読み取りができるようにしたい ・保育場面において幼児とのコミュニケーションがスムーズに運ぶようにしたい ・書き言葉につなぐ段階での有効な手話コミュニケーションの深め方を学びたい
研修内容（概要）	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本の読み聞かせ その時期にちなんだ題材の絵本を選び、対象年齢を指定したり、強調するポイントを指定したりして、2～3人のグループで相談し、代表の表現をチェックし合う。又ビデオ取りして自己チェックする ・通訳練習 職員朝礼の際の連絡事項を書きとめておき、同時通訳を行う。手指の動きの方向や語順の組み換えなどポイントをはっきりさせて表現練習をする ・保育内容に関連した説明の仕方 折り紙の折り方やあそびのルール説明など対象年齢を想定した表現練習をする。 ・ろう者の会話表現の読み取り ・日本手話独特の表現の使い方の練習と日本語への変換練習など ・指文字表現の練習と手話単語への変換練習
課題・困難点・その他	<ul style="list-style-type: none"> ・手話力の開きが大きく、2段階3段階の課題や例文の準備が必要になり、進行担当の事前準備が難しい ・アドバイザーであり、モデルであるべき、ろう教員の不足 ・雰囲気が捉えられても日本語に変換できないことも多く、会話表現の読み取り解説や、独特の手話表現の例文などの紹介はろう教員に委ねる事になる。ろう教員の不足が補えるような教材がほしい。 ・手話理論をふまえた学習表が整理されれば進めやすくなる。

○ 具体的研修事例

・幼稚部

- 絵本の読み聞かせ ①「なかよしのいす」 位置決め
②「ぐりとぐらのおきゃくさま」 ロールシフト
③「かさじぞう」 位置関係・基線の意識
- ① ・・できた できた。 どこにおこうか？ ここがいいわ。・・・
手話単語のみに頼らず見渡す動きを加える。見渡す行為の「間」と文に示されていない「さがす」という言語意識作りが自然に与えられていくことが大切。
・・おにんぎょうのいすに おにんぎょうが、おおきいいすに うさこと こぐまとこんたと こりすと ゆきがならんですわりました。
大きい椅子から始めた方が、お人形の小さい椅子の表現がしやすい。はじめに示した椅子の大きさと位置取りの維持に注意。
- ② ロールシフトが有効な場面を考えて表現しよう。
ぐりとぐらの雪投げ遊びの場面 一瞬の切り替えのタイミング練習
雪にできた穴を探る 覗きこみのさいの目線の角度による浅さの表現
深さを確かめながらの落とし穴か足跡かの主張の会話におけるロールシフト表現
- ③ ・・かみちょうからしもちょうへ、しもちょうからかみちょうへ、いくどもあるいた。・・
上町、下町の位置決めはそれぞれにできてきているが、顔の角度、目線の向きなどによる距離感の表現が足りない。
お地蔵様にかさをかぶせる場面
かさの大きさが背中からおろしたときと地蔵にかぶせるときで変わってしまう。手元にあるとき、差し出すとき、大きさの維持を意識すること。

手話表現の対比

- ① ニュアンスの違いによる表現の区別 例文「行事予定が重なっている」
たまたま目を通してみると重なっていた。
これまでにもよく重なっていて困っていたのだがまた今回重なった。
- ② 状況の違いによる表情の区別 例文「明日晴れたら散歩に行くけれど、雨なら絵を描く」
今日が雨か晴れかによって表情が変わる。
(あごの動きを加えることで「晴れなら散歩、雨なら描画」の条件を示す。) など

担当者による最近の検討会項目

- ・声をどのように伴うか一個々の課題に沿った取捨選択を行なうこととする。
- ・自己の研修課題が個々に明確になってきているだろうか。

○ 今後に向けて

学部により手話力向上に対する意識には温度差がある。また、手話そのものの技術に加え、ろう文化の理解、情報保障のあり方などの意識を育てることも手話力に含めて考える必要がある。各部の事情により研修内容に偏りが生じがちだが、研修状況の紹介や情報交換により互いに学びあい、工夫が加えら

れることが必要である。

幼稚部では、研修の際ビデオ撮りを積極的に利用し、個々の研修ポイントについて自己評価を行なったり、手話表現についての解説を学んだ後に、ろう者の手話を再度繰り返し見るようになった。このことにより目がなじんできて読み取りが楽になったりする場合などもある。また新着任者の表現力も、身振り、実物、指差しなどをうまく活用し表現する工夫力が備わってきた。しかしこれもあくまで個々の意識と努力による。これに対し、どのラインまでできるようになろうとか、どの段階まで来ていると言いうような目安を具体的に持てるようなものがあると、もっと主体的に進められる部分ができるだろう。

今年度末には、手話読み取りクイズとして、ろう教員の手話表現を読み取り、その内容に関してのクイズを行うことにしている。目標ラインの作成ではないが、到達ラインの自己確認はある程度できるのではないかと考えている。

また、ろう教員が我々の研修の軸になってくれているが、ろう教員の数が少なく、欠席のときは研修時間を確保していても、一方的な研修でアドバイスなしに感想を出し合う程度のものになってしまふ。身近なろう者に頼るばかりではなく、地域のろう者の力、映像の力などがもっと自由に活用できるような工夫も必要と感じる。

最近、部内では手話表現の際に声を伴うかどうかについての意見交換も多い。声を伴うことで手話が省かれてしまうと言う主張があるが、本当にそうだろうか。声を伴わないことで手話表現が省かれずになされるのだろうか。我々の手話力、言語感覚の確認が必要になる。声を伴う手話表現と伴わない手話表現の違いをビデオで検証するなどの希望も出ており、日本手話への対応にあたって必要なこと、落としてはいけないことの再検討にもつなげていく必要がある。

これらの研修を重ね、日本語の微妙なニュアンスの違いと、手話のそれとが理解でき、つなげて考えられるようになったら、手話を第1言語として育った幼児の第2言語習得に役立つ力となるだろう。また、その上で、日本語習得に向けての道筋の整理も急ぎたい課題であり、今年度から取り組み始めていく。

神奈川県立平塚ろう学校における コミュニケーション方法の検討と手話研修の取り組み

神奈川県立平塚ろう学校
佐 渡 雅 人

神奈川県立平塚ろう学校（以下本校）では、幼稚部においては1997年度（平成9年度）、小学部においては2000年度（平成12年度）から手話がそれぞれ1学年から導入されることになった。手話を導入するしないに関わらずそれ以前から教員の聴覚障害児に対する指導技術の低下が危惧され、校内でも手話導入だけでなくろう学校の教員にはどのような技術が必要なのかについて活発に話し合われる機会が多くなってきていた中での改革であった。

ただし手話を導入したとは言っても、従来の口話法的アプローチにあわせて手話が使われていることが多く、家庭でのコミュニケーション環境が手話であってその中で育ってきた児童に対する「ことばの指導」（手話⇒日本語）についての検討はまだまだ不足であることは否めない。この課題を克服するために校内をどのように組織し研修を行うべきか、また実際に手話からことばへの移行をどのようにすればよいのか、聴覚障害教員からの手話授業ならびに健聴職員に対する手話研修をどのように展開することが望ましいのか、など問題・課題も多く試行錯誤で行われているのが実際である。

本報告は、平成14年から田村順一前校長の発案により分掌に設置された自立活動指導部の活動と全校に発信してきた取り組みの様子をまとめたものである。

手話を幼稚部で導入した後、どのような学校一貫での指導をしていくことが望ましいのかについて検討するために学校長の諮問委員会としてまず一貫教育検討委員会が発足した。本来ならば手話導入とその後の指導について学校全体で議論があつてしかるべきであったが、まず幼稚部での手話導入という形で平塚校での取り組みは始まってしまったというのが実際であった。以下にこれまでの議論を年度ごとにまとめて紹介する。

1. 一貫教育検討委員会でのまとめ（平成14年度）

1) 本校のコミュニケーション方法に関する現状

(1) 各学部で使用されているコミュニケーション方法

平成9～10年度にかけて幼稚部での手話（日本語対応手話）導入を受け、小学部でも平成13年度入学児童から同様に手話導入を行った。現在、小学部は3年生～6年生がキュード・スピーチをコミュニケーション手段として使用している。（おそらく、キュード・スピーチは、中学部以上の生徒やそのご家族にとっても重要な手段として現在でも使われていることが予想される。）

中学部では、小学部から進学してくる生徒の実態に合わせ1年間はキュードを使用して授業を行い、徐々に手話にコミュニケーション方法を切り替えるような配慮（学校行事に関係する手話語彙を積極的に生徒に提示し身につけさせるような配慮）を従来からとっている。さらに高等部では、積極的に手話を使用し「内容を深める」よう努力している。

(2) 幼児児童生徒が使用するコミュニケーション方法

幼稚部 日本語対応手話、音声、（文字）

小学部 日本語対応手話、音声、文字（1,2年生と、3～6年の若干名）

キュード・スピーチ、音声（3～6年生）
身振り、手話単語、（文字）（重複学級）

中学部 キュード・スピーチ、音声、文字、日本語対応手話（1年生）
キュード・スピーチ、音声、身振り、文字、日本語対応手話（2年生）
音声、日本語対応手話、キュード・スピーチ、文字（3年生）

高等部 音声、手話、日本語対応手話、文字

* 幼・小・中学部においても家庭で手話を主要なコミュニケーションの方法と捉えている場合、手話を使用できる例も多い。

2) コミュニケーションの方法の統一によって期待されること

数年前に当時の研究指導部学校学部研究係が各学部に検討を依頼してまとめた本校のコミュニケーション指導における目標は、「最終的に（高等部卒業あるいは専攻科修了）日本語と手話の力を十分に身につけさせる」というものであった。しかし、この話し合いは以後進展がなく、一貫教育の中での指導法の検討まではいたらなかった。各学部での検討に終始してしまったことが大きな原因であった。

(1) 目標の設定

幼稚部から高等部（専攻科）までの15年間（17年間）一貫した指導を行うことにより、幼児・児童・生徒に日本語と手話の力を十分に身につけさせる。

(2) 目標達成のための方法について

全学部コミュニケーションの方法として幼稚部から提案されている日本語対応手話（シムコム、Sim-com; simultaneous communication）で行われることが望ましいと考える。

日本語対応手話は、基本的には手話ではなく文法構成や音韻など日本語を基礎として構築されるコミュニケーション方法である。

（しかし、指導者は子どもたちから発信される日本手話を正確に受信する必要があり、また、日本手話を使用して日本語指導を行う例も出てくるものと予想されることから、手話単語だけの研修ではなく言語として日本手話を理解しておく必要があるだろう。）

(3) 期待されることと問題点

効果として次のことが考えられた。

- ・現在、学部によって様々であるコミュニケーションの方法を統一することにより、手話指導と日本語指導の問題について全校で共通した問題解決のための話し合いが期待できる。
- * 学部を越えた各教科の段階別目標が明らかにでき、学年ごと或いは個人の発達段階ごとのしっかりした評価基準を設けることができる。
- * 自立活動の言語（手話、日本語）分野についても、課題別指導方法が明らかにされ、評価基準を作成することが可能となる。
- ・幼児、児童、生徒が躊躇無く自然にコミュニケーションできる場が設定できる。

次に問題点としては以下のことが考えられた。

<手話指導について>

- ・日本語対応手話は、基本的に日本語である。ゆえに日本語の形態については一貫した指導を行うことにより、幼児児童生徒に定着させることができると期待できる。しかし、手話のしっかりとした文法指導は難しい。カリキュラムの中に（自立活動の分野として）「日本手話」を設けることが望ましい。日本手話担当の指導員は、基本的に聴覚障害を持ち日本手話を第一言語としていることが望ましいと思われる。

<聴覚活用について>

- 手話を導入することにより聴覚活用がおろそかになるという危険性が以前から問題にされていた。しかし、実際に指導してみて手話を使用することは発信者を注視することにつながり、注視しながら発せられる音声を傾聴する場面が多くなることで、より聴覚活用は活性化されると実感している。問題点は、幼児児童生徒に対して注視させることなく手話を発信している指導者側にあり、手話が問題なのではない。

<発声、発語、発音について>

- 自立活動指導部内での話し合いの様子では、高等部生徒において卒業した先輩などからの情報により発音の重要性を感じているものが多いという報告を受けている。現在、本校の発音指導の実態としては、幼稚部3年での個人指導から発音指導が始まり、小学部1,2年で週2~3時間（5回）と個人指導（週1回）、3年以上でも週3回の発音指導の時間がとられる。おそらく小学部において発音の清音、濁音、半濁音、拗音、撥音、促音についての基礎的な指導が行われているものと推測される。中学部では、個人の目標により課題別で発音指導が行われているが、小学部の指導を受けて単語、文章中のイントネーションやアクセントについての指導や場合によっては個人的に単音の指導を受けていることが予想される。高等部では、学部会で発音指導を行わないことを決定したという報告を受けている。このように発音に関しても全校一貫した見解を持たずに指導を行っていることがわかる。この分野についても、手話同様にカリキュラムの自立活動時に指導を行うべきではないか。また、学部の方針として「発音指導は何歳からはじめる」とか「発音指導は行わない」と考えるのは、個人の実態を考えに入れていない、つまり自立活動的な発想ではない。また、小学部で行っているような学級単位での指導もまた個人の実態に合っているとは言い難い。発音分野の一貫した指導体制については、専門教員の配備がもっとも望ましく、専門教員による個別指導がこれから必要であると考える。

<教科指導について>

- 現在、「学校研究において教科指導の研究は各学部に分かれて行われており、年度末に各学部から研究のまとめが発表され、全体に流される」という方法が唯一学部間を越えた連絡会である（近接した学部の連絡会は年数会実施されている）。これは、コミュニケーションの方法が学部間においてばらばらであったことが大きく原因し、これを看過してきたキード・スピーチ導入後の過去の運営委員会などの幹部の責任は大きい。コミュニケーションの方法の統一により学部の教科ごとの研究が学校の教科ごとの話し合いにつながり、一貫性を持たせることができると期待できる。

3) 具体的な方策

	コミュニケーションの方法	教科指導（前教科指導）	留意点
幼稚部	Sim-com 発達段階或いは個人の実態に合わせて、聴覚を重視したSim-com、手話単語重視であることなどIEPの中に個人の実態から導き	個人の実態（聴力、集中力など）に応じて幼稚部入学と同時に発音指導を行う。 「設定遊び」など小学部入学後から始まる教科指導の前段階（しっかり話を見るなどのしつけの育成）	<発音>必要な児童においては単音の発音要領を理解させ、ことばの中で練習。 清音の発音要領を知っておくことが望まれる。

	<p>出された方法を記入。</p> <p>口形をしっかりと提示するよう促す。それらしく発語発声できるよう促す。</p>	<p>(指文字と文字の対応－文字を指文字に変換できる、またその逆変換)</p> <p>(数遊び－順番、まとめた数、足す・引く、何時長さ、重さなど) の指導を行う。</p>	<p><しつけ>ルールが守れることが必要最低限の目標である。</p>
小学部	<p>Sim-com</p> <p>一斉指導の際、原則として Sim-com を使用するが、児童の受容実態に合わせ、音声重視、単語中心であるなど配慮する。口形とともに音声もできる範囲で表せるよう指導する。</p> <p>文章の読解を発達段階に応じて指導する。</p> <p>文章表現を発達段階に応じて指導する。</p> <p>提示は手話、音声だけでなく、文字の提示も必ず行うことを徹底する。</p> <p>発音指導は個別に行う。ただし、発声練習（息）などの練習は短時間で毎日行なうことが望ましい。</p>	<p>低学年：学年に対応した教科書使用にこだわらず、日本語の生活言語を、手話から指文字へ、さらに文字の読み書きというように学習する。季節、行事や学校生活全般についての事柄いわゆる身近な事柄について簡単な文章の読解や、文章表現を学習する。算数については、加減算をしっかりと定着させる（文章題や、数の概念についてもじっくり指導し、生活で使えるような配慮をした指導計画を作成することが必要）。</p> <p>中学年：接続詞のつかい方や、日本語の熟語・慣用句を簡単な日本語で書かれた絵や写真など思考の手掛りになるような教材文を探し（作成し）読解練習を行う。文章表現については、毎日の生活で出てくることばや言い回し（教材文からも）で短文を作る、短歌を作るなど言葉遊びを中心に行う。</p> <p>算数は、乗法除法の練習を徹底して行い定着させる。また加減算同様生活の中で使えるようになる方法を考え指導する。</p> <p>高学年：重文、複文を含む文章読解の練習。読書力テスト読解力については（低）で8割以上、（中）で6割以上の正答が望まれる。</p> <p>算数は分数、小数についての理解をさまざまな単位（g, kg mm, cm, m, kmなど）を使って理解させる。</p> <p>四則計算の問題（具体的な生活に密着した問題）が理解でき、計算もすばやく正確にできる。</p>	<p>教科ごとに、低中高での指導について検討する。全校の教科研での意見を参考にすることが必要である（学部だけでの検討ではいけない）。</p> <p>教科書にこだわらずに児童の実態に応じた教材文を作成することが必要である。</p> <p>評価の目安として教科研でどんなものが考えられるか検討すべきである（読書力テスト、教科研で作成したリストなど）。</p> <p>算数教科研で小学部では四則計算と単位変換を理解できる程度の小数分数の指導を徹底して行うことを理解してもらい、中学以降の指導につなげていく。</p> <p>社会、理科についてはコミュニケーションの中での理解に努め、「なぜなのか」という理由説明を求めたり、状態を知り今後の結果を予想させるなどの思考力を育てるべきである。</p>

中学部 高等部	Sim-com 小学部同様であるが、日本手話について個別の自立活動に時間を設ける。 (発音も同様)	それぞれの教科研で、単元を設定し指導を行う。ただし、教科書にこだわらず生徒の実態に合わせた形で題材設定を行うことが必要である。 聴覚障害生徒にとって必要な教科(カリキュラム)の検討	小学部からの個人情報提示を受けて、中学部入学時に高等部卒業時までの目標が設定されることが望ましい。これは特殊教育諸学校の中・高等部に勤務する上での最低条件ではないか。
------------	---	---	---

2. 「コミュニケーション方法に関する検討委員会」の報告について（平成15年度）

校長の指示により、各学部の代表者が集まり話し合いを行ったものである。委員会の報告内容は以下のようであった。

- ・平塚ろう学校における幼児児童生徒に対しての教育目標は、「日本語の力とともに手話の力を身に付けさせること」に主眼を置く。
- ・コミュニケーションの概念としては「確実に伝え合う力」とする。
- ・全校一貫して本校幼児児童生徒に対して「確実に伝え合う」力を育成するために力を注ぐ必要がある。
- ・ろう学校の使命として、教育目標にあげたように「日本語の力」「手話の力」の育成に努めなければならないが、日本語の力については「読む」「書く」ことに指導の主眼がおかされることになる。
- ・全校のコミュニケーションの方法としてなるべく共通のものとして考えられるのは日本語対応手話である。
- ・ただし、本校の基本的な姿勢は上記のとおりであるが、最も基本的には幼児児童生徒の一人ひとりの実態に合わせた指導方法がとられることが必要であり、コミュニケーションの方法を無理に押し付けるべきではない。一人ひとりが身につけている方法を尊重して指導にあたるべきである（個人指導計画の作成）。

3. 小学部における集会等での共通コミュニケーション方法の変化に関するまとめ

（平成15年度）

- ・13年度：集会など全体の場面ではキュードスピーチ。1年生に対しては1年生担当が手話で提示してきた。

入学児童のコミュニケーションの方法がさまざまであったことから日本語対応手話とした。
(児童によって中間型手話、具体的身振りも使用)
- ・14年度：小学部のグループを1, 2年の小低グループ（手話グループ）と、3年生以上の小高グループ（キュードスピーチ・グループ）にわけた。

小低の集会では日本語対応手話あるいは、具体的身振り、文字、絵、VTRなど全体が理解できる方法を模索し提示するよう配慮した。

学年、学級の実態によって多少表現は異なっているが、授業では日本語対応手話（ただしコミュニケーション場面では方法にこだわらない、児童が理解したことを自分なりの表現方

法で表すよう配慮する）を基本的に提示した。

生活場面ではやり取りの正確さを狙って会話することが多いために、グループや学級の実態に合わせた方法である。

- ・15年度：1，2，3年生を小低グループ（手話グループ）、4，5年生を小高グループ（キュードスピーチグループ）としたが、日常生活場面や集会場面で小高グループでも手話を使用することが増えてきた。ただし、手話を理解しにくい児童もいるために、全体場面では手話とキュードスピーチの同時提示（2名提示）を心がけた。

小学部として「コミュニケーションの方法」については以下のようにとらえた。

小学部においては毎年幼稚部段階を（他の施設保育園幼稚園などを経ていて）、手話を使用しないで入学してくる児童がいること、幼稚部を経ていても個人の様子によって手話がどちらかというと苦手である児童がいることなど、コミュニケーションの方法についてさまざまな実態を持つ児童が入学してくることを考えると、日本語対応手話ひとつに方法を固定することは難しい。集団の場面では基本的に日本語対応手話での提示となることが予想されるが、授業場面生活場面での「やり取り」（コミュニケーション）場面ではさまざまな方法を駆使することが指導するすべての子どもを授業に参加させることができるとなる方法と思われる。むしろ方法を固定させることは好ましくはない。

また小学部の自立活動については学習指導要領の「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション（意思の伝達）」の5内容を基本に個別の指導計画を作成することを確認した。聴覚口話法およびキュードスピーチ法による自立活動から手話法を含めた自立活動への移行を以下にまとめてみる。

＜聴覚口話法、キュードスピーチ法での自立活動＞

聴能：「環境の把握」に関わる課題だが、ことばの学習との関係でコミュニケーションに必要な力である。

発音：聴能と同様に、音声日本語（話し言葉コミュニケーション）において非常に大切な力である。

言語：日本語の力のことだが、聴覚口話法では話し言葉に重点が置かれるために音声日本語でコミュニケーションが取れること（受容—読話、表現—発音、内容）が重要課題であった。

＜手話法における自立活動＞

コミュニケーション

基本姿勢…児童個々の実態に合わせた言語の設定（児童にとって最も自分が表現できるコミュニケーションスタイルの見極め、認知、積極的使用）、個々の児童の実態把握（アセスメント）が重要課題である。

指導の実際…個々のコミュニケーションスタイルを認め、全体にそれぞれのスタイルを認め合い確認しあいながら、共通のコミュニケーションの方法である手話（対応手話）を書記日本語とともに提示していきながら、手話単語と書記日本語について学習を進めるべきである。
(コミュニケーションの方法は、過去の事例から手話、口話、身振り、ホームサイン、絵が考えられる。)

聴能：「環境の認知」内容で、個々に必要度は違ってくる。個人指導計画で個々にどのような指導方法をとるかは明らかにされるべきである。

発音：音声日本語をコミュニケーションの方法としている児童にとり重要な項目である。個々に重要度は違うが発声により「健康の保持」の内容との関係も出てくることが考えられるし、呼吸法とい

う観点では水泳における「身体の動き」の内容との関係も出てくる。口の形は手話法の中でも重要なコミュニケーション方法となっていて、ろうの保護者からも口形だけは確実にしてほしいとの要望が多く出されている。

心理的な安定

周囲とのコミュニケーションを正確に行うことができるようになることにより、自己表現力が増し積極性・意欲が生まれてくることが予想される。自己の表現方法が学校でひとつに限定されると規制が働くことが考えられ、表現したいことが思うように表現できなくなることが予想される（実際に過去に数多くそのような事例が見受けられた）。児童の表現はそのまま受け入れることを前提とすることが個人的心理的安定につながると我々小学部の教員は考える。

このような取り組みの変化にともない教職員からはその成果や問題点についていくつかの意見が示された。それらを以下に箇条書きにする。

- * 入学時に読字、書字が完璧にできていることが条件ではないか？
- ・学力、読解力については指導の方法により年齢相当まで伸ばすことが可能
- ・発音、聴能については小学部で初めて指導を受けるため、なかなか上達しない
- ・文字を書く、読むことが入学時点である程度できていることが望ましい。ただし、できなくてもその後十分に伸びる可能性はありそう
- ・口話（読話）力は、聴覚口話法を知っている教師の指導により開発される。ことばの指導も同様（聴覚口話法について教師が熟知していることが条件ではないか）。

経験のある教師とない教師が同じ手話をつかって指導した場合、クラス間に差が出てきていることから

- ・音韻の不正確さはあるが、低気圧、高気圧、上昇気流などの概念を知っている児童もいる。教科指導において心配は無さそうである。
- ・教科指導のスムーズさに較べ、文章表現・読解に問題がある。小低段階はクリアできてもかなり無理をさせているので穴があることが十分予想される。中学年以降9歳の壁を突破できるかどうかは今後の結果報告を待ってほしい。
- ・キュードスピーチ導入でも問題とされたことが手話でも問題になりそう

また、教師、児童、家庭のそれぞれで問題になると思われる点についても意見が述べられたので以下に記述する。

<教師側の問題>

手話（キューサイン）を使用できない。

自分の発する文章にただサインをつけてだらだらと話続ける

提示する文章が長すぎる

子どもの反応を確認せずに自分本位に話し続ける

たどたどしい手話、指文字（キュードスピーチ）

入れるべきアクセント（強調など）がない提示

口頭提示のみ（文章提示して確認しない）

聾教育の指導の基本を知らず（私は昔からの方法が今のところことばの指導にとってベストであると考えている）手話だけ流暢に提示している。

<児童の問題>

個々に違うサイン（表現方法が若干違う）

発音（発声）意識の希薄さ

手話ができるとの優越感、できないとの劣等感　　聴覚口話法との逆転

両親聾家庭の児童は日本手話（声を出すと手話の語順が乱れる）、ことばで話して手話を提示することは難しい

<家庭の問題>

聴者の両親の場合、手話を覚えることは非常に難しい

両親ともに手話で育児をしていくとする強固な意志が必要

さらに教師が配慮すべきこととして

- ・日本語対応手話にこだわらないこと（子どもの表現を認めること）
- ・訂正は書記表現の際、どこがどうして間違っているのかクラス全体で確認しながら
- ・個人の客観的実態把握をもとに指導計画を立てること

などがあげられた。

以上のことまとめると学校として15年度に行ない、確認したことは以下のようになる。

- ・新分掌が発足し、自立活動支援部が支援部自立活動支援係となることになった。
- ・言語指導と一貫教育についての検討会が発足し、学校全体で考える場ができた。
- ・校内プロジェクトが発足（新教育機器、高等部学科再編、個別教育推進）
- ・特に検討会とプロジェクトでは活発な意見交換が行われた。
- ・コミュニケーションの方法としては、教科指導、ことばの指導を考えると従来の対応手話が妥当であるという話の結果となった。
- ・実際に手話をどのように使用して日本語指導を進めることができるか　という問題については表面化しなかった。

4. 本校における統一したコミュニケーション手段について（平成16年度）

1) 学校長諮詢による「言語指導と一貫教育についての検討会」報告

学部主事、研究指導部と自立活動指導部主任副主任、及び教務主任が学校長より召集を受け、本校における一貫した言語指導とコミュニケーション手段についてどのような方向性が望ましいであろうかという内容で話し合いが持たれた。

検討会においては、在籍する幼児児童生徒一人ひとりに社会に出て行く際に必要な力を身につけさせるために、①日本語指導について②コミュニケーション手段の統合③検査体制の確立　以上3点について一貫した考え方で指導が行われる必要性があることが話し合われた。（もちろん以上の3点は言語という狭い範囲での視点であり、個別教育支援計画をすべて掌握できるものではないし、あくまでも日本語の習得－特に書記日本語　読み書きの力－を念頭に置いたものに過ぎない）

①については現在国語科教科研究会において検討されているものであり、今後研究会を中心にして全校で話し合われる機会が持たれることになった。

②については、本来本校のコミュニケーション・モードについて指導的な立場に立ち、考えるべき分掌であるコミュニケーション指導係が全校に発信していくべきであるが現在そのような動きが全くない。コミュニケーション指導係がリーダーシップを發揮し全校で考える機会をつくり、検討すべきであるということが望ましいという結論となった。

③は、研究指導部が中心になって現在も検討が行われており、今後も継続して当部が任に当たる。

2) コミュニケーション手段の統合について

コミュニケーション手段の統合問題については、今後当該係が各学部また全校組織の中でリーダーシップを取っていかねばならないと考えている。しかし、学部や実際に指導に当たっている指導者の意見を聞かずに検討することは難しい。まず学部の中で、(具体的にコミュニケーション手段について場面ごと教科指導ごとによっても考え方方が違うことが予想されるので) どのような形が望ましいのか係が中心となって検討していくことが確認された。

3) 検討内容と結果について

ここでは以下の項目について検討された。

- ① 本校の一貫したコミュニケーション・モードについて
- ② コミュニケーション・モードと日本語指導・教科指導との関連
- ③ コミュニケーション・モードによるグループ編成指導
- ④ 自分が考える 聾学校における教育目標

このような項目について検討を重ねた結果、16年度に確認されたのは以下のようのことであった。

- ・「言語指導と一貫教育についての検討会」が実施され、検討内容まで提示されたものの学部ごとに検討されることとなり、学校全体の委員会として継続して話し合うことができなかった。
- ・学校教育目標については、学校長と教務係（各学部主事）が検討し、幼稚部小学部での連動、小学部中学部との連動性など配慮が見られるようになってきた。
- ・コミュニケーションの方法については、小学部以降については音声対応手話使用が圧倒的多数意見であり、日本語の習得のためには対応手話を使うことが絶対条件であるという意見が多数を占めた。
- ・具体的な手話を有効活用した事例的研究がまだ出てきていない。

5. 本校における職員研修計画について（平成17年度）

以上のような経過をふまえて平成17年度には職員研修の見直しをはかった。

近年、本校では職員の頻繁な転出入により長い間継承されてきた「ろう学校の教員」としての専門的な技術・指導力が極端に低下している。この理由としては、職員の入れ替わりの激しさによるベテランの教員の減少を挙げることができるが、ここ10年ほどの指導に用いられるコミュニケーションの方法の変遷も大きな要因となっていると思われる。筆者の私見を述べるならそこには以下のようないくつかの理由がある。

聴覚口話法を探っていた時代には、この方法では理解が難しい子どもも多く存在したために発音サインをコミュニケーションに利用したり、クラス独自のコミュニケーションサインを考案して授業を行うこともあった。つまり学習内容を伝え、さらにそのことについて話し合うことを必要と考える教師が多く存在していたことを示している。ことの良し悪しは別として、基本的にどのような話かけをしたら伝わるのか（語文はどの長さが適当なのかを考察し、音数が多い場合や拗音濁音促音を含む場合の受け取りの困難さを補うために常に携帯用の黒板を持ち歩く、など）という現在基本的な専門性といわれる技術が必ず方法は異なっても存在していたように思う。

しかし、キュード・スピーチ、手話とコミュニケーションの方法が変わるにつれ基本的な専門性よりも、サインを覚えたり手話を覚えたりすることのほうに重点がおかれるようになった。子どもの理解力などおかまいなしに、教師はただ自分の伝えたいことを話すことばで補助的にサインや手話をつけて提示する授業が増えてしまった。ベテラン教師たちはそれを危惧し、授業研究などで指摘し、自分たちが

授業を行うときには必ず基本的な技術を提示するようにし、子どもたちも授業の中でその教師と良質の授業（平板でなく内容の深い授業）を作り上げていた。しかし、経験の浅い教師らにはその違いに気づくことが少なく、「なぜ、そのような日本語的ではない話し方をするのか」「日本語とは言えない文を提示していては正確な日本語を身につけられないのではないか」という疑問を投げかけてきた。正論はあるが、ある意味での外れな疑問でもあった。なぜこのような話し方をするのか、なぜ日本語といえないような不自然な文を提示するのか？そこには子どもの受容・理解の実態に合わせた配慮がある。自分のクラスの子どもにとって最もわかりやすい日本語の提示方法を考えるがゆえの表現なのである。だからそのときはおかしな表現でもいざれは正確なものに変化していく（「いつから？」という質問にはその担当教師しか答えることはできないであろうが）。つまり、聾教育とは、音声日本語の面において様々な実態を抱える子どもたちの集団に対して日本語指導と同時に教科指導を試みるために様々な模索をしてきた教育であるといつても良いであろうと私は考える。その積み重ねの中に、日本語指導のヒントが隠されている（実際に先輩から学んだ方法が非常に有効であったという経験を私は何度もしてきた）。すべてが正しい方法であるとは思わないが、日本語指導におけるヒント・基本的な指導法が聴覚口話法にはある。しかし、現在本校の教壇に立っている多くの教師は、日本語指導に必要な聴覚口話法についてまったく知らない。日本語指導や、ましては聞こえの厳しい子どもの側に立って教師と子どもが授業を作り上げていくという深さ・内容のある授業の創造という問題があるという点で、今回保護者の方々から批判がでてきたのもうなづける。

手話はもちろん必要ではあるが、現在の問題はそれだけではなく、聞こえない子どもの側に立ってどれだけ配慮をしながら指導が行えるかという大きな問題を解決しなければ平塚ろう学校の指導はいつまでも変わらない。また、小学部だけが変わればよいという問題でももちろんない。今回の問題提起は幼稚部のある1学年の保護者の方々からの指摘ではあったが、他の学部に在籍している保護者の方々も表には出していないものの同様な感想を抱いているのではないだろうか。

このような専門性の問題をさらに整理すると、下記のような領域についての改善が必要になるであろう。

- ① 教師の専門性の低さ1（聞こえが厳しい子どもと接するための最低限の配慮）
- ② 教師の専門性の低さ2（子どもが表現していることを理解するためにその背景などの情報を常に取り入れる）
- ③ 教師の専門性の低さ3（実態把握）
- ④ 教師の専門性の低さ4（指導目標、指導計画、指導内容、指導方法、評価）
- ⑤ 教師の専門性の低さ5（実際の指導—保育・教科・生活指導など 研究授業の徹底）
- ⑥ 教師の専門性の低さ6（手話力）

これらは、授業を行うための基本的な専門性の問題点であると思われる。

そしてこのような問題の改善には、「職員研修の充実」と「研究授業の徹底」が必要な手立てであろう。

平成17年度のはなしあいの中では、以上のような経緯から下記の5つの改革案が提示された。

<改革案（1）職員研修について（新転任者及び希望者）>

平成17年度

①	②	③	④	⑤	⑥
基本問題	実態把握1	実態把握2	指導計画	保育・授業	手話力
4／7から5月末 計11回 初歩的な授業に必要な知識・技術について講義、授業参観 講師（本校教諭、外部講師）					
学部主事、自立活動指導部主任	観察法について 小学部教諭	客観的検査法について ITPA K-ABC Y大学院	IEP作成について 自立活動支援係	2学期研究授業 主事、自立係が指導	聾文化、手話概論 通訳の方法 読み取り

- * 従来学校規則などの研修であった内容を大幅に変更し、実際の指導のために年度始めに集中して講義することとする。 合計11回 担当 係主任
- * 手話研修については、1年間継続して行う。 担当 係
- * アセスメントについての講義（より正確に子どもを捉えるために）も行う。Y大学院に検査協力をお願いし、講義もお願いする。

18～20年度（3年計画）

新転任者については17年度同様に行う。

2年目以降の教職員の研修としては、授業研究会・手話研修の2本立てで行う。

授業研の際*コミュニケーション・チェックリストを使用して評価に役立てる。

<改革案（2）授業の評価>

授業研の際の「コミュニケーション・チェックリスト」の作成

* 子どもの表現を実態に照らして把握し、その後の授業に活かせたか。

* 有効な手段を使って授業をスムーズに進めることができたかなど。

* 授業研は「指導内容の検討」「コミュニケーションの深まり」について話し合われる。

* 授業研は各学部で開催され、必ず年に一度は担当する。方法は学部に任せること。

* 学校全体授業研を年間2回設定（担当学部代表が行う）

（検討中）

<改革案（3）手話リストの作成>

授業に必要な手話リストの作成 平成17年度～18年度（平成19年3月末完成）

幼稚部	小低部	小高部
<p>小低部 1年生教科書語彙の抽出を受けて、保育の中で積極的に使用し、教科指導についての準備を図る。 (小低部の情報を受け、準備を17年度中に始める)</p>	<p>1年生教科書から、使用される語彙・文型をすべて抽出。 (国、生活、算、音、図) 1年生段階手話辞典作成 2年生段階手話辞典作成 3年生段階手話辞典作成 (17年度終了が努力目標)</p>	<p>4年生段階手話辞典作成 5年生段階手話辞典作成 6年生段階手話辞典作成 (18年度終了が目標) 中学部・高等部は、各教科研究会において手話辞典を作成する。 (18年度終了が目標)</p>

<改革案（4）充実した効果ある手話研修の創造>

- * 現在、自立活動指導係を中心に検討
- * 教科手話リスト（改革案3）を使用した手話研修

<改革案（5）教科用手話ビデオ、研修用手話ビデオの作製>

- * 神奈川県内の手話研修機関、国立特殊教育総合研究所等と連携し、教材・研修手話DVDを作成する。
- * 研修プログラムに使用できる内容にする。

この他にも手話研修に焦点をあてた改革案と専門職員の配置に焦点をあてた以下のA、B案なども提案された。

<提案A 職員研修の機会を多くしていく>

<具体的な活動>

- 本年度より新転任者研修会において基礎的な知識についての概論
- 手話研修会の活性化（手話サロン）…自主的な学習会へと展開
- 発音研修会の実施 夏季休業中に開催（母音）、筑波大学講義参加者が講師となる
- 手話文法講義 日程調整が必要 1回の開催 特総研に依頼
- 授業研究会の活性化（学校学部研究係との連携）

<提案B 専門職員の配置（自立活動エリアの有効活用）>

<具体的提案>

- 現在の自立活動エリア（聴能エリア）に「聴能」「発音」「手話」における専門職員を配置し、本校の幼小中高一貫した自立活動に取り組む。また、専門職員は教員の聾教育基礎研修の計画推進に携わり、本校の教育活動における支援を行う。
- 専門職員は「聴能」「発音」「手話」にそれぞれ本校常勤教員をリーダーとして配置する。その3部

門それぞれに実習助手的な職員を配置する。「聴能」「発音」部門担当者については、ST（聴能言語士、言語聴覚士など）、自立活動担当教員などの有資格者を採用する。できれば大学病院などの人工内耳リハビリなど実務経験がある職員が望ましい。「聴能」部門はリオンなどの補聴器関連会社からの出向も考えられる。「手話」部門担当は、日本手話・聾文化・カウンセリング・バイリンガル（日本手話、対応手話問題）などに関する専門家を幅広く配置する必要がある。表1は専門職員配置例として提案されたものである。現在、改革案(1)～(5)については可能な部分から実行にうつされている。提案Aについては教務部研修係との連携で、18年度、指導方法に関する基礎講座を5回、発音講座を2回、手話講座・聾教育・聾文化講座を5回実施することになった。手話サロンは、長期休暇中などを中心に自由参加で行ってきたが自立活動支援係が企画運営し、手話文法学習会などの内容をもりこむことになった。提案Bについては検討中である。

6. これまでの取り組みの総括と今後の課題

報告してきたように年度が変わるたびに聾教育の専門性については多くの提案がなされ、様々な議論がつみかさねられてきた。これらの活動と思いは長年の大きな懸案であった学校内の連携・校内での一貫性を持った指導体制、内容、評価の構築という形で少しづつではあるが実現されつつある。これまで個々の教員がこの活動に大変な労力（様々な提案やそれについての会議の設定や意見のまとめ、さらに実践・事例研究と評価など）をさいてきただが、これからはそれに加えて「コミュニケーション方法が日本手話である子どもたちの力を活かした日本語指導」という大きな課題のために、さらに全力を尽くすことになる。

時に話し合いの中でふと漏れる同僚たちの声の中には「一教員として学校を支えていける幸せを感じないわけではないが、子どもたちの現在、そして将来のためにもう少し指導・授業に割ける時間が欲しい」という意見も聞かれる。今年度毎月の会議（12回）を8期に分けた設定で年間計画が組まれたが、結局は学校改革に関わる仲間たちにとってはさらに委員会などの会議が増える状態である。このような時であるからこそ学校内の連携という課題が一番の大きな課題ではないかと思う。最後に本校の今後の課題として考えられるものを列記して報告を終える。

<今後の課題>

- ◎コミュニケーション方法が日本手話である子どもたちの力を活かした日本語指導
 - ・上記目標を達成するための学部間の連携、指導の一貫性
- ◎個々の実態に対応した指導技術の向上
 - ・実態把握、評価についてのアセスメントの向上
 - ・指導技術向上のための授業研究会の充実
- ◎校内はもとより、卒業生など地域の聴覚障害児者に対する支援
 - ・カウンセリング、各種相談（補聴器、発音指導、手話、子育て、学習など）
- ◎県内ろう学校、聴覚障害者団体、ろうあセンターとの連携

表1 専門職員を活用した指導例（幼児児童生徒人数は想定値）

学部	学年	人数	聴能・発音 想定指導	手話
幼稚部	1	10	各幼児 週1回ずつ聴能・発音するとして 聴能30h 2名 発音30h 2名 計60h	本の読み聞かせ ・日本手話的 ・対応手話的 日本手話授業 学年読み聞かせ週1で3h 自由遊び参加など2×5=10h 計13h 1名
	2	10		
	3	10		
小学校部	1	15	<1,2年>自立活動週2h *個人指導1(担当、担当) 聴能 週2h×3学級=6h 1hに児童2名とすると 発音 週2h×3学級=6h 1週4人指導可能	本の読み聞かせ ・日本手話的 ・対応手話的 日本手話授業
	2	15	<3,4年>自立指導週1h *個人指導1(担当、担当) 聴能 週1h×3学級=3h 1hに児童2名とすると 発音 週1h×3学級=3h 1人 1回／2～3週	聾文化 経験談(障害理解)
	3	15	<5,6年>自立指導週1h *個人指導1(担当、担当) 聴能 週1h×3学級=3h 1hに児童2名とすると 発音 週1h×3学級=3h 1人 1回／2～3週 聴能12h 発音12h 各1名	カウンセリング 自立活動各学級週1として 18h 1名
	4	15		
	5	15		
	6	15		
中学部	1	15	自立活動週1h *個人指導1(担当、担当)	日本手話授業
	2	15	聴能：1名	聾文化
	3	15	発音：1名 中学部 学年3h×3学年=9h 一人 1回／4週	経験談(障害理解) カウンセリング
高等部	1	20		
	2	20	高等部 学年3h×3学年=9h 一人 1回／4週	中学部学年2クラス 高等部学年3クラスとして 15h
	3	20		
専攻科	1	10		専攻科4h 合計19h 1名
	2	10		

想定専門職員数 合計14名（最低必要限度）

「聴能」部門 リーダー教員1名 S T 4名 合計5名

「発音」部門 リーダー教員1名 S T 4名 合計5名

「手話」部門 リーダー教員1名 教員3名 合計4名

*各部門リーダー教員は、各種アセスメントも実施可能な教員が望ましい。

熊本県立熊本聾学校における教職員の手話力向上の取り組み

熊本県立熊本聾学校
茶園 浩志

1 はじめに

本校の児童・生徒数は、幼稚部14名、小学部25名、中学部21名、高等部・専攻科29名、計89名である。教職員数は、校長1名、教頭2名、教諭43名、講師・非常勤講師28名、寄宿舎指導員10名、他職員33名、計117名である。

平成15年度12月、全国聾学校長会を通して、聾学校教職員の手話力調査が実施された。本校では、それまで、朝の職員会議時手話学習会（週3回）、講師を招いての手話講座（週1回）等を年間通して計画的に実施し、教職員の手話力向上に努めてきていた。しかし、本校で授業に支障のないレベルの教員は、54人中16名約30%という結果であった。

近年まで、本校では、日本語の獲得を阻害するとして、手話は積極的には用いられてこなかった。平成15年度、学校全体で、一年間を通してコミュニケーション手段の検討を行った。その結果、平成16年度より、コミュニケーション手段を原則として手話・指文字に位置づけた。現在では、学校生活場面だけでなく、授業場面においても、手話が積極的に用いられているが、授業に支障のないレベルにまで手話の知識・技術を教職員が身につけるためには、早くても数年を必要とし、今後も継続した取組が必要があると考えた。

そして現在「くまもと教育改革支援事業（予算は、1年間60万程度）」という県の事業の一環として、平成16・17・18年度の3年間でこの教職員の手話力向上に向けて取り組んでいる。

2 目的

手話力向上の目標として当面以下のような数値を設定し、これを実現することを目的とした。

第1年次（平成16年度）

授業に支障のないレベルの教員の割合、50%以上を目指す。

第2年次（平成17年度）

授業に支障のないレベルの教員の割合、65%以上を目指す。

第3年次（平成18年度）

授業に支障のないレベルの教員の割合、80%以上を目指す。

3 内容及び方法

取り組み	16年度	17年度
手話研修会 (会議室)	毎週金曜日 17：00～18：00 対象：全職員 講師：松永 朗氏 (県聴覚障害者情報提供センター所長) 内 容： 教育現場における手話	毎週金曜日 奇数週16:00～17:00 偶数週17:00～18:00 1学期のみ初心者コースを設置、2学期より合同 対象：全職員 講師：継続者コース 松永 朗氏 初心者コース 聾職員 内 容： 教育現場における手話

寄宿舎・厨房 手話研修会 (寄宿舎)	未実施	毎週水曜日 13:30~14:20 対象：寄宿舎・厨房職員 講師：聾職員 内容：家、学校、舎生活に関わる手話
朝の手話学習会 (会議室)	週2回(職員会議時) 講師：聾職員、研修部員 内容：学校生活に関わる基本的な手話	週3回(職員会議時) 講師：聾職員、研修部員 内容：学校生活に関わる基本的な手話
手話サークル (寄宿舎)	毎週木曜日 18:30~20:00 講師：聾職員、聾保護者 参加者：教職員、大学生、地域の方等 内容：手話実技や交流、会話を楽しむよ うな自由な会	毎週木曜日 18:30~20:00 講師：聾職員 参加者：教職員、大学生、地域の方等 内容：手話実技や交流、会話を楽しむよ うな自由な会
講師招聘	国立特殊教育総合研究所小田侯朗氏	滋賀県立聾話学校 西垣正展氏 国立特殊教育総合研究所 小田侯朗氏 兵庫教育大学 烏越隆士氏 久留米聾学校 小野藍子氏 ろう者福祉協会 福島華子氏
研修会派遣	「聴覚と手話の併用による日本語獲得について」 高知女子大 長南浩人氏(佐賀聾研修会) 「乳幼児期からの手話活用と日本語獲得」 金沢大学 武居 渡氏(大分フォーラム)	全日本聾教育研究会コミュニケーション 分科会レポート報告 悅 秀美教諭
手話教材	手話ビデオ・DVD購入 10万円	貸し出し体制確立 実績(12月現在 延べ40人)
評価	アンケートによる自己評価(5段階) 学校生活場面 授業場面	<ul style="list-style-type: none"> アンケートによる自己評価(5段階) 学校生活場面 授業場面 全教員の授業場面VTRに基づく評価 (手話講座講師: 松永 朗氏)
絵本の読み聞かせ	幼稚部対象(8回実施) 講師: 野田尚子氏(成人聴覚障害者)	幼稚部対象(12回実施予定) 講師: 野田尚子氏 福島華子氏 手話サークル会員(健聴者)
保護者手話学習会	週1回10:00~11:00 講師: 成人聴覚障害者数名(保護者他)	木曜日10:00~11:00 講師: 成人聴覚障害者数名(保護者他)

4 結 果

1) 平成16年度

平成16年度は、対象教員（教諭および講師）全員にアンケートを実施し、学校生活場面と授業場面における手話力を、それぞれ以下の5段階で自己評価した。

学校生活場面

- 1 学校生活に関する会話が全くできない。
- 2 学校生活に関する会話がほとんどできない。
- 3 学校生活に関する会話がどうにかできる
- 4 学校生活に関する会話が大体できる
- 5 学校生活に関する会話ができる

授業場面

- 1 授業成立が困難である
- 2 授業にかなり支障をきたす
- 3 授業がどうにか成立する
- 4 授業にほとんど支障がない
- 5 授業に全く支障がない

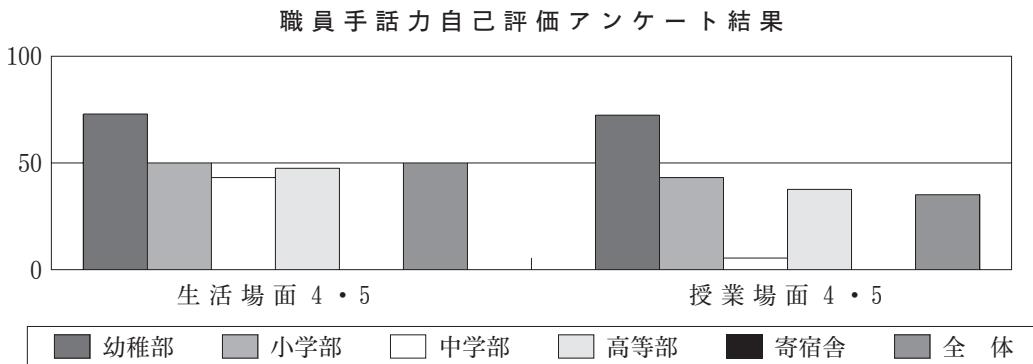
ア 対象教員の在籍平均年数

	在籍数	在籍平均年数	1年未満	2~4年	5年以上	生活場面4・5	学校場面4・5
幼稚部	7人	4.0年	0人	5人	2人	5人	5人
小学部	16人	4.1年	4人	7人	5人	8人	7人
中学部	14人	2.4年	7人	5人	2人	6人	1人
高等部	23人	2.6年	7人	13人	3人	11人	9人
合計	60人	3.1年	18人	30人	12人	30人	22人

*聴覚障害の教員は除く。

*高等部の在籍平均年数で、在籍24年の教員は除く。

イ 自己評価の結果（平成17年3月実施）



ウ 結果について

16年度の授業に支障のないレベル4以上の教員は、60人中22人で全体の37%。前年度に比較して6%の増加（前年度54人中17人）。16年度は、授業に支障のないレベル50%を目指としていたが、達成できなかった。

原因として、講座参加人数の少なさが考えられた。そこで、17年度は、講座を月2回勤務時間内

に設定し、勤務時間内の講座は原則全員参加とした。

2) 平成17年度

17年度は、学校生活場面における手話表現力・読み取り能力と授業場面における手話表現力を、5段階で自己評価するとともに、対象教員全員の授業場面をVTR撮影し、その分析を専門的な知識、技能を有する関係機関に依頼し、第3者の評価を導入した。寄宿舎職員は、学校生活場面のみ手話表現力と読み取り能力の自己評価を行った。

今年度6月実施の自己評価では、段階4以上の教員の割合は、学校生活場面・授業場面ともに38%であり、段階3の割合が約56%であった。年度末の3月に実施予定の手話力調査では、段階3の教員のレベルアップが期待され、段階4以上の教員65%という目標達成は十分可能と予想している。

ア 対象教職員の経験年数と自己評価（平成17年7月実施）

(ア) 幼稚部（7人）

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1	4	4	4	5	5	3	3	3	4
2	3	3	4	2	6	3	3	4	2
3	4	3	4	2	7※	4	4	4	7
4	4	3	4	2	平均	3.6	3.3		3.4

(イ) 小学部（17人）

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1	3	3	3	5	10	4	4	4	
2	4	3	3	4	11	3	3	3	2
3	3	2	3	0	12	5	5	4	3
4	4	4	4	7	13	3	3	2	0
5	3	4	3	2	14	3	3	3	4
6	4	4	4	5	15	3	4	4	1
7	4	4	4	4	16	5	4	4	10
8	4	4	4	11	17	3	3	3	0
9	4	4	3	4	平均	3.6	3.6		3.6

(ウ) 中学部（12人）

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1	2	2	3	0	7	4	4	4	9
2	4	3	3	有	8	3	4	3	3
3	3	3	3	1	9	4	3	3	5
4	3	3	3	13	10	3	3	3	1
5	4	3	4	3	11	3	2	3	0
6	3	3	3	2	12	3	3	3	4
					平均	3.3	3	3.2	3.4

(エ) 高等部 (30人: 聴覚障害職員及び非常勤講師は除く)

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1※	3	3	3	7	17	3	3	2	有
2	3	3	3	0	19	4	3	4	1
3	3	3	3	2	20	3	3	3	2
4	4	3	4	有	21	3	3	3	3
6	3	3	3	6	22	3	3	3	1
7	3	3	3	3	23	3	3	3	1
8	3	3	3	3	25	3	3	3	2
9	2	2	2	2	26	4	4	4	24
10	3	3	3	1	27	3	3	3	0
11	3	3	4	4	28	3	3	3	4
12	2	2	2	0	33	3.5	3	3	1
13	3	3	3	1	34	4	4	4	1
14	3	3	3	1	35	4	4	4	3
15	4	3	4	5	36	4	3.5	4	7
16	2	1	2	0	37	3	2	3	0
					平均	3.3	3.1	3.1	2.1

※経験年数24年の教員は除いて平均を計算 ※1は高等部として自己評価

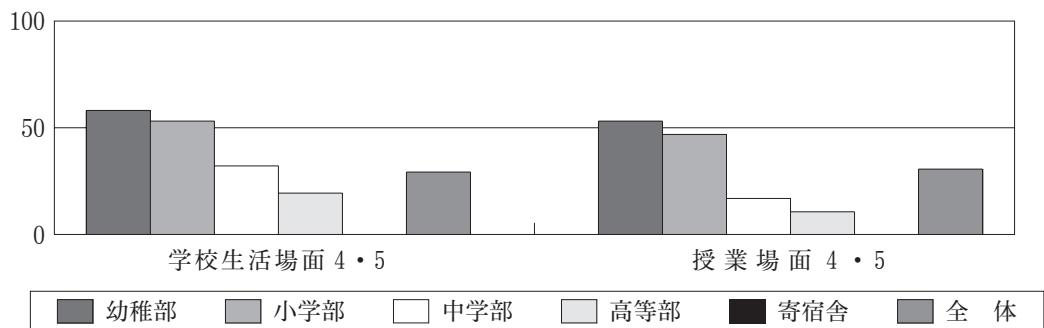
(オ) 教員全体 (65人中)

評価	手話表現	読み取り	授業場面
1	0	1	0
2	4	6	5
3	3.7	4.1	3.6
4・5	2.4	1.7	2.4

(カ) 寄宿舎職員 (10人)

No.	学校生活場面		経験年数	No.	学校生活場面		経験年数
	手話表現	読み取り			手話表現	読み取り	
1	2	2	0	6	3	3	1
2	3	2	1	7	3	3	6
3	2	2	2	8	3	3	8
4	3	3	10	9	1	1	0
5	2	2	3	10	3		22
					平均	2.5	

自己評価グラフ（平成17年6月）



イ 手話講習会参加状況および内容

実施時間 奇数週〔16：00～17：00〕 偶数週〔17：00～18：00〕

1学期（活動回数：奇数7回、偶数6回） 2学期（活動回数：奇数9回、偶数6回）

活動日：毎週金曜日			具体的な活動内容
4／15	キ	77人	開校式・手話表現の基本（強弱・相手に合わせた使い方）
4／22		32人	初心者・経験者コース開始／手話表現の基本（遠近感など）
5／6	キ	59人	手話表現（方向に注意して）
5／13		—	講師の都合により中止
5／20	キ	36人	【ない】の5つの表現方法
5／27		27人	
6／3	キ	45人	【ない】の手話表現
6／10		29人	【ない】の手話表現
6／17	キ	51人	【ない】の手話表現
6／24		—	講師の都合により中止
7／1	キ	40人	【ない】の手話表現
7／8		31人	【よい】の手話表現
7／15	キ	43人	【よい】の手話表現
初心者コースは、聴覚障害職員3人＋福泉T 『初めての手話』利用			

活動日・時：毎週金曜日			具 体 的 な 活 動 内 容
9／2	キ	60人	購入した手話教材の紹介
9／9		34人	【よい】の手話表現
9／16	キ	46人	例「わがままをするとお父さんが困ります」の表現3種他
9／30	キ	35人	初任者・経験者合同／手の動きの重要さ
10／7	キ	27人	数字の表現・重さや長さ、広さ等の表現
10／14		28人	数字に関する手話（○+○=など）
10／21	キ	37人	数字に関する手話・計算の仕方など
10／28		22人	数字に関する手話・かけ算など
11／4	キ	34人	数字に関する手話・時間の計算に関する例文から
11／11		13人	手話のとらえ方について
11／18	キ	—	文化祭前中止
11／25		23人	「誰が誰に」「何が何に」、両手を使って表現、位置の確認
12／2	キ	57人	言葉の意味に適した手話表現、（指さし、強弱）
12／9		—	講師の都合により中止
12／16	キ	40人	先生方からの質問に答えて
9／30より合同グループ			

※表中、キは奇数週、空欄は偶数週を表す。

※12月現在参加者平均

奇数週（勤務時間内）45人

偶数週（勤務終了後）27人

5 考 察

17年度は、月2回、勤務時間内に研修会を実施した。その結果、参加者がかなり増加した。このことが、職員の手話力向上に大きく寄与したと考えられる。来年度も同様に実施していく予定である。

手話力向上に関しては、経験年数や研修会への参加状況が結果に大きく影響する。経験年数が長く、研修への参加回数が多い教職員は、手話力において、大半が4以上のレベルにある。本取り組みを評価するときには、教員の人事異動を考慮に入れなければならないと考える。

手話教材（ビデオ・DVD）・書籍は12月現在で延べ40人が活用した。月1回の学部研修会においても、それらの教材を活用している。このことも、手話力の向上につながっていると考える。

また、評価に関しては、自己評価に加え、17年度は、職員の授業時の様子を2分程度ビデオ撮影後、研修会の講師を中心に専門家に依頼し、分析してもらった。その結果、間違いやすい表現の訂正やわかりやすい表現等の指導・助言を受けた。これらの指導・助言を手話研修会に取り入れて充実した内容にしていくことができた。第3者の評価を導入したことが、手話力向上につながったと考えている。

これまでの2年間の取り組みで、職員の手話力向上において一定の成果を確認できた。18年度も、過去2年間の取り組みを継続・発展させる方向で取り組んでいく予定である。

高等教育機関（国立大学法人筑波技術大学） における教職員の手話実技研修

国立大学法人筑波技術大学
障害者高等教育研究支援センター

佐 藤 正 幸

1. はじめに

筑波技術大学は、その前身である筑波技術短期大学として昭和62年10月に開学し、平成2年4月より聴覚障害のある学生を受け入れるようになってから、16年が経過した。平成17年10月には、国立大学法人筑波技術大学として改組され、平成18年4月より4年制大学として初めての学生を受け入れる予定となっている。本学は、聴覚障害及び視覚障害のある学生のための大学として位置づけられているのが特徴である。特に産業技術学部（天久保地区）は聴覚障害のある学生の教育を担うことから、産業技術学部に在籍する教育系職員、産業技術学部のある天久保地区に勤務する事務系職員は着任と同時に手話実技研修が義務づけられている。本稿では、筑波技術大学における教職員手話実技研修について紹介する。

2. 手話実技研修の実施状況

手話実技研修は、教育系職員及び事務系職員に対して、基礎的な手話実技を習得させ、もって聴覚障害者についての見識を高めるとともに、聴覚障害者（学生）との円滑なコミュニケーションを図ることをその目的としている。期間は毎年9月の前半を利用し、一日2時間の10日間、合計20時間である。研修を担当する講師は、主として障害者高等教育研究支援センターの教育系職員が中心となり、必要に応じて産業技術学部の教育系職員が担当している。また、実技内容によっては、現在、在学する聴覚障害学生が補助に入ることもある。なお、研修修了者には、修了証書が与えられ、人事記録に記載される。

3. 手話実技研修内容

前項で述べたように、手話実技研修は、10日間、10回のプログラムが構築されている。その内容は、理論から始まり、様々な場面における手話コミュニケーションの実技からなっている。以下にそれぞれのプログラムについて解説する。

1) 聴覚障害者とのコミュニケーション（理論）

聴覚障害者のコミュニケーション手段（手話、口話、聴覚の活用など）のそれぞれの特徴について紹介し、利点、欠点などを概説するものである。また、コミュニケーション手段だけではなく、相手の理解の程度の確認の方法についても触れている。

2) 学生とのコミュニケーションにおける方略 一確認、復唱、補助手段等一（実技）

これは手話でコミュニケーションを行う場合の基礎知識を学ぶものであり、まず、手話そのものの基礎知識を学ぶ。その内容としては以下のものがある。

- ・手話とは？
- ・手話と日本語の関係（手話と日本語は基本的に異なることばであること、手話は日本語を身振りで表すものではない。）
- ・手話は世界中で通じるものですか（手話は基本的に国によって異なる。）
- ・手話は手だけで表すものですか（手話は手だけではなく、頭、顔など身体を使って表現する）
- ・学生は皆、手話ができるのですか（新入生については入学当初概ね3割から5割程度はほとんど手話がわからない。しかし、1年生の2学期が終わるころには基本的な手話会話のスキルは習得する。）
- ・同じ手型でも向きが違うと意味も違いますか（手が同じかたちであっても、向き、位置、動きの方向、動き方により、意味が変わってくる。）
- ・指文字とは何ですか。

そこで、一通りの理論の説明のあと、聴覚障害学生との手話会話の際の状況をシミュレーションし、呼びかけ、指示の方法（手話に限定しない）、及び確認の方法などの実際に実習する。この場合、手話の他に筆談で伝える方法もあることを解説する。

3) 基本的な疑問詞と応答、頷きと首振り、表情（実技）

手話表現をする時の疑問詞、表情などを実習する。
特に表情などは、手話表現には大事な要素の1つである。
下記の例文などを使って実技を行う。

「空が暗くなってきたから、早く帰ろう」
「こわーい！ 今、ピカッて光ったよ」

「ぼく、電車に乗るの、大好き」
「だって、外の景色がびゅーんと走るのがおもしろいんだ」

4) 指文字・数詞・人物・人称（実技）

指文字・数詞・人物・人称について、それぞれの指文字・手話がどのような成り立ちで使われているのかを理解しながら、実習を行う。

5) 日常生活の表現（聴覚障害者の一日の動き）（実技）

6) 感情や動作に関する表現（実技）

7) 寄宿舎における非常時、避難誘導に関する表現（実技）

8) 業務と関連して想定される学生との会話（実技）

9) 手話の文法、手話学習のポイント（理論・実技）

これらのコマでは、学生が実際に補助として入り、例文などを示しながら、手話表現の実習を行う。

10) 聴覚障害者に関する法律、福祉、雇用、まとめと復習（理論）

ここでは、聴覚障害者に関する法律など、歴史的変遷をふまえながら解説し、その背景にある手話、福祉、コミュニケーションを理解する。

4. 今日的課題

このように、初任者に対しては手話研修が義務づけられているが、これだけでは本学の特色である工学系の専門講義が手話で担当できるとは限らない。手話に限らず、教材の提示方法、字幕などの情報保障も必要となっている。さらに手話表現については、特にＩＴ関連は用語の入れ替わりが激しく、筆者が10年前、情報工学専攻に助手として在籍した時の手話表現はほとんど使われていない。また、新しいＩＴ関連の用語についても手話表現の開発が追いつかず、ほとんどが指文字か板書などに頼っているのが現状である。教育系職員及び事務系職員の中には、自分の手話表現が学生に伝わっているかどうか不安になる場合もあり、障害者高等教育研究支援センターでは手話相談室を設置し、手話表現などに関する個人的な相談に応じている。

国立12大学における聴覚障害児教育関連授業に関する調査 ～手話に関する授業に焦点を当てて～

上越教育大学

我妻敏博

I. はじめに

聴学校教員免許状取得に必要な単位を出している教員養成系の大学においては、聴学校教員としての専門性を習得させるためのカリキュラムが組まれているが、その科目区分は免許法施行規則に従っている（表1）。

表1 一種免許状取得に必要な単位数

	免許法施行規則に定める科目区分	最低修得単位数
第一欄	教育の基礎理論に関する科目	4 単位
第二欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	6 単位
第三欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目	6 単位
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習	3 単位
	計	23 単位

注) 各欄ごとに最低修得単位数以上の単位を修得し、合計では23単位以上修得しなければならない

表1のように大きな枠は決められているが、該当する個別の授業科目の名称、内容、開設科目数などは各大学に任されている。そこで、聴学校教員を養成している国立の大学を対象に、手話に関する授業がどのようにになっているのかに焦点を当てつつ、他の聴覚障害児教育関係の授業科目とあわせてアンケートによる調査を実施した。

II. 調査対象、調査時期及び回収率

- 1) 調査対象 聴学校教員を養成している国立の大学12大学
- 2) 調査時期 平成17年10月
- 3) 回 収 率 100%

*我が国では聴学校教員免許状の課程認定を受けている大学は上記12大学のみであり、他の公立大学、私立大学で聴学校免許状を出せる大学は存在しない（平成16. 4. 1現在）

III. 調査内容

- * 障害児教育専任の全教員数、聴覚障害児教育専任の教員数と非常勤講師の人数
- * 聴覚障害あるいは聴覚障害児教育に焦点を当てた授業科目
- * 手話に関連する授業の内容、工夫点、問題点など
- * 大学の授業として「手話」を取り扱うことの是非
- * 実施の可能性など

IV. 調査結果

1. 教員数（表2の人数の欄）

上記の表には示されていないが、聾学校の教員免許が取得できる大学の障害児教育専任の全教員数は6人から40人で、12大学中8大学は 10 ± 2 人であった。国立の大学で障害児教育講座を持っている大学はおよそ50大学あるが、その中で聾学校教員免許状を出せる大学は12大学しかなく、比較的障害児教育専任の教員が多い大学に限られている。

聴覚障害児教育を専門とする教員の数は12大学中10大学が2人であった。大学教員にはそれぞれに研究の専門領域があり、得意な領域が限られているので、この2人で聾学校一種の授業科目区分（表1）全部をカバーすることは事実上不可能であり、非常勤講師による集中講義や障害児教育の他の教員による授業科目で補っているのが現状である。

聴覚障害関係の非常勤講師数（聴覚障害児教育に特化していない大学も含まれている）は年平均で0.5人から11人で、大学によってバラツキがある。無理やり平均値を出せば約5人ということになるが、概して総合大学（○○大学）では非常勤講師の数が多く、教員養成系の単科大学（○○教育大学）では非常勤講師の数は少ない。大学は外部評価対策として「費用対効果」を重んじているため、受講生が少ない授業の非常勤講師枠は年々縮小されている。もとより単科大学は学生数が少なく、の中でも障害児教育を志す学生の数は少ない。その障害児教育の中でもさらに、盲学校、聾学校の教員免許状取得をめざす学生は養護学校教員免許状取得をめざす学生より圧倒的に少ないと、視覚障害および聴覚障害関係の非常勤講師枠を必要なだけ確保するのは困難である。

表2. 聾教育専任の教員数、聴覚障害関係の授業科目数、手話関連の科目数

大 学	人 数		科 目 数 (手話は内数)				
	専 任	非 常 勤	学 部	手 話	大 学 院	手 話	
①	6	8.5	1 2	1	7	0	
②	2	2	8	1	8	0	
③	2	7	8	1	2	0	
④	2	2.5	1 0	1	8	0	
⑤	2	0.5	—	—	1 1	0	
⑥	2	1	—	—	9	1	
⑦	2	5	9	4	3	2	
⑧	2	5	1 7	2	1 1	?	
⑨	2	1 1	1 5	3	5	0	
⑩	2	2	7	0	1	1	
⑪	2	3.5	1 9	3	7	2	
⑫	1	1 1	—	—	1 1	?	

注1) 非常勤講師の人数は最近2年間の延べ人数を回答してもらい、それを2で割った数である

注2) 手話に関する授業科目かどうかは授業内容の記述から判断したが、記述の仕方が大学によってまちまちであったので判断に悩む場合も多くあり、一定の基準で集計することができなかった。したがって、表2の科目数はあまり厳密なものではない。

2. 学部での授業科目

1) 授業科目数（表2の科目数の欄、母数9大学）

12大学中、学部を持っていたのは9大学であった。授業科目名や授業内容から聴覚障害あるいは聴覚障害児教育に焦点が当てられた授業科目と思われた科目の数を調べたところ、科目数は7科目から19科目で、平均で12科目弱であったが、大学によってずいぶん違っていた。大学の規模（つまり、教員数）や非常勤講師数が開設授業科目数に大きく影響している。

2) 授業内容と授業科目名

大学間で授業科目名に統一性はなく、各大学内で他の授業科目との関係で科目の名称が与えられているものと思われる。しかし、カリキュラムは免許法に沿って表1の枠組みで組まれてあるので、授業内容には大学間で共通のものがある。以下、免許法とは別に授業内容をカテゴリーに分類し、そのカテゴリーに属する授業科目名（「」書き）をいくつか例示する。

注1) 学部のある大学は9大学あったが、1大学は講義名からは内容が類推不可能であり、内容の説明も記述されていなかったので集計からはずした。ただし、手話に関する回答からその大学には手話を教える授業があることはわかった。

注2) 以下に挙げるカテゴリーは筆者が便宜上設けた分類であり、例示してある授業科目の内容は複数のカテゴリーにまたがることが多い。

* 手話関係：9大学中8大学に該当科目あり

「手話の実際」「手話学習の基礎」「聴覚言語障害児研究法」「コミュニケーション方法論」

「手話指導法」「聴覚言語障害児の理解と指導」「手話コミュニケーション論」「聴覚障害指導法」

* 聴覚障害児教育概論：8大学中7大学に該当科目あり

「聴覚障害教育特講」「聴覚障害児教育」「聴覚障害児の指導」

* 聴覚障害児言語指導：8大学中8大学に該当科目あり

「聴覚障害言語指導法」「言語指導」「聴覚障害児指導法」「聴覚言語障害児教育特論」「聴覚障害言語指導法」「言語指導の理論と実際」

* 聴覚障害生理・病理：8大学中8大学に該当科目あり

「聴覚障害心理・生理特講」「聴覚音声生理・病理」「聴覚障害児病理」「聴覚の生理と病理」

* 聴覚障害検査診断法：8大学中7大学に該当科目あり

「聴力検査法」「聴覚検査法」「聴力検査と聴覚学習」「聴覚障害検査法」「聴覚障害心理検査法」

* 聴能、発音、音・音声：8大学中7大学に該当科目あり

「音声病理概論」「聴覚言語障害児研究法」「音響音声学」「聴覚音声生理・病理」「聴覚学習指導法」「聴覚の発達とその障害」「心理音響学特講」

* 補聴器、聴覚補償：8大学中7大学に該当科目あり

「聴覚障害児指導法」「聴力検査と聴覚学習」「聴覚補償方法論」「教育聴能学」

* 聴覚障害児の学力、教科指導：8大学中7大学に該当科目あり

「聴覚障害児教育学」「聴覚障害教育課程論」「聴覚障害児指導法」「聴覚言語障害児指導法」

「聴覚障害教育授業論」「聴覚障害児教育課程論」

*聴覚障害児心理・発達：8大学中4大学に該当科目あり

「聴覚障害心理」「聴覚障害児心理」「聴覚障害心理学」

*聾教育の歴史・制度、ろう文化：8大学中3大学に該当科目あり

「聴覚障害児教育学論」

*聴覚障害児自立活動：8大学中3大学に該当科目あり

「聴覚障害自立活動」「聾学校『自立活動』」

*聴覚障害児臨床：8大学中2大学に該当科目あり

「聴覚障害児教育指導実習」「聴覚言語障害児臨床実地研究」「臨床聴能学実習」

1大学で表面上手話の授業はないが教員1名が自分の授業の中で手話を教えている。したがって、学部のある9大学全部が手話を扱っている。

上記は聴覚障害児教育に焦点が当てられている科目であるが、一般的には他に障害児教育歴史、教育行政制度、教育課程、心理検査法、障害児生理病理学などが障害児教育共通の科目として開設されており、その中に聴覚障害児教育関連の内容も含まれている。

3. 大学院での授業科目

1) 授業科目数（表2の科目数の欄、母数12大学）

科目数は1科目から11科目で、大学によって違う。大学院では専修免許状取得に必要な24単位以上が履修できるカリキュラムを持っているはずなので、科目数の少ない大学では授業科目名には「聴覚障害」ということばを使っていないだけで実際は授業を行っているはずである。

2) 授業内容・方法と授業科目名

大学院の授業科目名には特講、特論、演習、臨床、セミナー、実習などのことばが最後につくことが多い。一般的な講義の他に、文献講読、ディスカッション、レポート発表、実習など、様々な方法や形態で授業が行われているのが大学院の授業である。臨床実習科目が多いのも大学院の特徴である。専修免許状取得には24単位必要だが、表1の一種免許のように授業科目区分が指定されてはいないので、聴覚障害に特化した授業ばかりではなく、院生自らがテーマを持って研究するために必要な知識やスキルを与えるための授業も組まれている。また、指導する大学教員の得意とする領域についての演習やセミナーが多くなるのは仕方ないことであろうし、それがその大学の特徴ともなっている。

大学院は学部よりもずっと多様な授業編成が可能なので、同じ基準で大学間を比較したり分類するのは困難である。大学院での授業内容・方法とそれに対応する科目名の例を以下にいくつか示すが、これは筆者の主観によって勝手に分類したものなので、各授業科目を担当している教員の意図とは必ずしも一致していないかもしれない。

* 学部と同様な項目についてより専門的な内容での授業

「聴覚障害教育特講」「聴覚障害児教育学特講」「聴覚障害児心理学特講」「聴覚障害児指導法特論・演習」「聴覚障害学特論」「コミュニケーション障害特論・演習」「発達臨床特論・演習」

* 文献講読を中心とした授業

「聴覚障害演習」「障害児研究法」「聴覚障害児教育学演習」「聴覚障害児心理学演習」「障害児教育実践学研究セミナー」

* 臨床実習を中心とした授業

「聴覚障害自立活動特講」「言語・聴覚障害指導実習」「障害児臨床実習」「実践場面分析演習」

「聴覚障害児教育臨床研究」「聴覚言語障害児実地指導研究」

* 研究を実施するための授業

「障害児研究法演習」「聴覚障害教育課題研究」「実践学研究セミナー」

3) 手話関係の授業

大学院で手話についての授業科目があるのは、わかった範囲で4大学と少ない。手話の授業は主に学部で開かれていると言える。

学部では講義形式の授業が多いが、大学院では講義形式の授業が少なくなり、演習や実習形式の授業が増える。手話についても他の授業と同様に、「手話」を研究対象とするような演習が各大学にあってしかるべきであろう。問題は大学院レベルで「手話」を対象に授業できる程度に手話を知っている大学教員が少ないと想される。筆者の印象では現在は聴覚口話法の立場の研究者の方が多いように思われる。今後は聴覚障害児教育の分野で手話を研究対象とする研究者を増やしていく必要があるが、そのような研究者を養成する土壤となるのが主に大学であることを考えると、今現在大学で手話の研究に携わっている教員の役割は大きい。

4. 手話に関する授業の担当者、内容、工夫点、問題点など

1) 誰が授業を行っているか（重複を許してある。2) 以下も同様）

大学教員（3大学）、非常勤講師（4大学）、ろう者（非常勤）（4大学）、手話通訳士（2大学）という結果であった。大学教員が自分で手話関連の授業を担当できればいいのだが、現実はそうはない。そもそも聴覚障害児教育を担当する大学教員の数が1大学当たり2人と少なく、その中でも手話関係の研究をしている、あるいは手話に詳しい教員はさらに少なくなる。その結果、外部の人を非常勤講師として雇っているのである。

2) 手話に関する授業の内容と形態について

実習（3大学）、手話ビデオ使用（2大学）、手話のCD-ROM使用、ろう者の話を聞く、講義、文献講読などが主な内容と教材である。手話は知識として知っているだけでは不十分なので実技の時間を設けている。大学の授業は科目ごとに週1回が原則で、90分の授業を15回実施して単位を出すのが標準的であろう。大学の年間スケジュールの関係で、通年あるいは2年以上にまたがる授業科目はなかなか組めないので、大学における手話実技といってもそこで習得できる手話技能のレベルには限界があるので実情であろう。

各大学では、効率よく手話の学習を進めたり不足を補ったり実経験の場を設けたりと、工夫や配慮をしている。以下に紹介する。

3) 授業上の工夫点、配慮点

- ・映像を使用している
- ・手話サークルを利用している
- ・実技試験を実施している
- ・ろう者の非常勤講師なので読み取り通訳（有資格者）2名を配置している
- ・研究協力者（ろう者）に授業の補助を依頼している
- ・手話・指文字を使って授業している科目がある

1人の大学教員が担当する授業科目は多岐にわたっており、数多くの科目それぞれについて工夫や配慮をして授業を行っている。手話関係の授業に対しても、不十分とは知りつつもできる限りの工夫や配慮をしているのである。

4) 授業を運営する上での問題点

- ・非常勤講師の予算や人材の確保・採用の困難性（4大学）
- ・手話専門教員の不在
- ・技能評価の困難性（2大学）
- ・学外での活動の時間的制限
- ・他コースの学生も聽講しているので学生の人数が多すぎて実習が困難
- ・学生の個人差が大きい
- ・総合免許になった時、手話の授業が残れるか不安

以上のように、授業を運営する上での問題点や壁はたくさんある。

まず、非常勤講師を雇う予算がどの大学でも少ないため、十分な人員配置ができていないという問題がある。これは手話に関する授業だけの問題ではない。各講座に割り振られた予算枠の中から様々な授業科目に対する非常勤講師を雇うので、聴覚障害の分野だけ特別扱いはされない。表2に非常勤講師の人数が大学ごとに示されているが、総合大学の場合は単科大学に比べて非常勤講師の数が多い傾向がある。費用対効果の原理でいくと、単科大学の場合は受講生が少ないので、他の科目に比べて不利な状況にある。また、大学での授業を担当できる人材を見つけるのも大変である。大学の附属聾学校や協力協定を結んだ聾学校や機関でも持っていないければ、なかなか人が見つからない。さらに、非常勤講師を雇う場合は大学の採用基準があるので誰でも講師になれるわけではない。それなりの実務実績や研究業績が問われる。特に大学院での非常勤講師の採用基準は非常に厳しい。

受講生にしても、かなり手話ができる学生から全く初めてという学生まで同じ教室にいるわけで、どのレベルに焦点を当てればよいのかという難しさがある。手話のレベルでグルーピングしても十分な対応が困難である。手話の知識や技術の到達目標があいまいなので、学生の手話能力をどのように評価するかという問題もある。

このように、授業で手話を扱っている大学は多いが、授業科目としてはまだ未熟であり、不備な面が多々ある。今後、手話の授業に関する研究を行っていかなければ実りの少ない授業となってしまう恐れがある。

5. 大学で手話を教えることの是非

全大学から大学でも手話を教える必要があると回答があった。内容は「あった方がいい」というではなく「必要不可欠である」「絶対必要」という強い調子の回答が多かった。大学教員は、聴覚障害児教育に携わる教師の資質として手話ができることが必要であり、たとえ自分では授業ができなくても手話の授業は必要だと考えている。では、各大学で今後どのようなことを考えていかなければならないのか、どのようなことであれば実行可能なのか。この点について、各大学からの回答を次に紹介する。

6. 大学での手話の授業や実習実施の可能性を求めての提案

回答の要約を列挙すると以下のようになる。

- ・手話に熟達した教員を継続的に採用する（2大学）
- ・非常勤枠の確保に努める（2大学）
- ・手話サークルでの実習を単位化する

- ・手話の授業を必修科目としてしまえば非常勤講師枠が確保しやすい
- ・大学間で単位互換協定を結んで集中講義による授業を開設する
- ・放送大学で「手話」の講義を実施し大学の単位とする
- ・公開講座や一般向けの継続講義を開く
- ・地元のろうあ協会などに依頼する
- ・障害学生支援の視点から全学的に取り組むプロジェクトを立ち上げる
- ・実地指導講師としてろう者を採用する
 - * 実地指導講師とは、実務経験が十分あり、その授業の何割かだけを担当するという条件で雇う講師。単位認定権は与えられない。

各大学から様々なアイディアが出された。それぞれ大学には個別の事情があるので、実行困難な提案もあるが、できそうなものもある。これらを実現させるためには、必要性を説くだけでは大学や行政は動かないでの、どれだけのニーズがあるかやどれだけの効果があるかを数値で示していかなければなるまい。ある大学では「学生が多く採用される都道府県の聾学校の現状から手話に関する講義を開講した」という実績がある。今後は基礎的な調査を行ってデータを溜めていくことも必要である。

7. さいごに

国立大学が法人化され、予算が縮小された代わりに大学の自由裁量によって決められることが多くなった。各国立大学では自由裁量権を使って予算縮小への対応や特色ある大学作りを図っているが、切り捨ての対象になりやすいのが産学連携が取りにくく少子化の影響も受けている学校教育学部であり、その中でも障害児教育が真っ先に予算削減の有力候補として挙げられている。

また、特別支援教育構築へ向けての大きな変化が免許法の上にも現れようとしている。これまでの特殊教育の教員免許状は盲・聾・養護学校それについて設定されていたが、近い将来（多分平成19年度から）、盲・聾・養護の枠組みがなくなり、「特別支援学校教諭免許状」（仮称）として一本化される見通しである。

これらの変化が障害児教育の教員を養成をしている大学の教員人事や教育課程にどのような影響を及ぼすかは具体的にはまだわからないが、大きな変化が生じてくることは間違いない。

一方で、障害児教育に携わる教師にはますます多様な専門性が求められており、教員養成大学はそのニーズに応えるべく体制を強化しなければならなくなっている。大学の予算縮小に伴う常勤教員や非常勤講師などの人員削減、総合免許状に対応したカリキュラムの再編成など、教育現場だけではなく、大学も結構大変なことになりつつあるのである。

このような時代背景の中で、あれもこれもうまくいくような教員養成の構想は現実的には描きにくい。我々大学教員は他大学や他機関あるいは教育現場との連携を深め、互いに補い合ったり助け合ったりしながら対処していくよう、また、教員養成の分野から障害児教育講座が無くならないよう、努力したり工夫したりするのみである。

2. 手話通訳者の養成・研修に学ぶ

社会福祉法人全国研修センターの事業

高田 英一・坂井田美代子

社会福祉法人全国手話研修センターの事業

社会福祉法人全国手話研修センター

高田英一
坂井田美代子

1. はじめに

「手話は言語である」。このことはことさら新しい考え方ではない。

戦前の著名な大阪市立ろう学校高橋潔校長も、ろう運動の先達であり、戦後に全日本ろうあ連盟創立の中心的人物となった藤本敏文氏も、それぞれの文献で語っている。^(註1)

言語には、音声による言語すなわち音声言語（以下音声語、日本では国語）と動作による言語すなわち動作言語、一般的には手話（以下手話、日本で使われている手話を特定する場合は日本手話）の二つの言語があることが今では理解されるようになった。結論的には、この二つの言語は人類にとってただ二つだけの言語である。

彼ら先駆者は手話が言語であることを本質的に理解していた。ただ、当時では現代のように、言語の定義あるいは条件とは何かを仔細に追求しなかったし、することもできなかったように思われる。

しかし、国連がその人権規約（B）で言語の平等権を国際的に、条約という国際法の形で明確に規定してから、手話を言語と認定すること、例えば現在国連で審議中の「障害者権利条約」（案）に明確に定義することが、非常に重要な課題となった。なぜなら、既に言語の平等権は規定されているので、手話を言語と定義すれば、各国国内で音声語と同等に手話による表現の自由を保障し、ろう学校などで手話教育を保障し、手話通訳の自由な利用を万人に保障するなど、手話と音声語の同権を認める根本的な法的根拠を提供することができるからである。

2. なぜ手話か

コミュニケーション手段としての音声語は音声と聴覚に依存する。それゆえそれを使いこなすには、まず聴覚が必要である。ところが聴覚に障害のある聴覚障害者またはろう者（以下ろう者）は音声語を使うことが困難なので、動作と視覚に依存する手話を自然的に選択することになる。人は聴覚に障害のある、なしによって自らに最適のコミュニケーション手段を選択する。

手話は見なれない人から見れば身振りやジェスチャーとは区別はつかないだろう。しかし、それ手話は必要な語彙を備えている点で身振りやジェスチャーからは截然と区別される。

今までのろう教育は転倒していた。口話教育にせよ、手話教育にせよそれらはリテラシー獲得の前提であり、リテラシー獲得のための手段としてしか見なかった。課題はこのように建てるべくなく「ろう者は手話を身につける権利がある」ことを前提とすべきであったのである。それは健聴者が音声語を身につける権利があることと同断であろう。

いいかえれば、手話がろう教育に役立つか否かは問題でなく、手話を身につけることこそ無条件の前提であり、次いでリテラシーの獲得はいかにあるべきかを問題とすべきであったのである。リテラシー獲得に口話教育か、手話教育の何れが有効かと、という議論はろう者の人権を無視して初めて可能な議論である。

健聴者が幼児から音声語コミュニケーションを身につけ、それに基づいてリテラシーを獲得するなら、ろう幼児が手話コミュニケーションを身につけリテラシーを獲得する権利があり、それに筋道をつけることがろう教育に関わる専門家の責任といえる。

3. 手話の成立

手話が成立するためには、宗教伝導あるいは教育などの目的で、ろう者あるいはろうの子どもが人為的に集められ、子どもの間だけでなく、その子ども達が大人になっても集団生活、少なくとも交際、交流を持続させる機会すなわちコミュニティが必要である。そのようなコミュニティがあつて初めて、動作と視覚に依るコミュニケーション手段は、手話として発達、成立することができる。その時期は、国際的には各国毎に異なるとはいえ、ろう学校の誕生と機をほぼ同じくし、各国の手話の成立はろう学校の誕生に応じた年代とみなすことが妥当であろう。

わが国のろう学校の誕生は明治11（1878）年の京都盲啞院（現京都府立ろう学校）が最初で、これにより初めて持続的なる者集団が形成された。京都盲啞院を創設した古河太四郎は、ろう者、ろうの子ども達のコミュニケーションを観察し、ろう者のコミュニケーション手段は動作・視覚によることが必然、かつ必要と理解したに違いない。それゆえ、この子ども達の教育に手話、正確には前（段階的な）手話の利用を思い立ったと思われる。

4. 初期の手話

古河太四郎氏のろう教育起源の記録ともいえる「古川氏盲啞教育法」^(註2)には、当時の手話を知る貴重な手話イラスト資料が掲載されている。今では、手話はイラストで表すことが普通だが、この本に掲載されているのはわが国最古の手話イラスト集であろう。

古川氏が手話を創作あるいは考案しようとしたのはろうの子どもを教育するためには手話語彙が不足していたからであろう。ただ、それはろうの子どもたちを教育する立場、ろう者から知的に抜きんでいた立場からの判断だったからで、ろう者の立場からみれば当時の手話語彙は十分だったといえるかも知れない。しかし、当時の考えられるろう者集団の歴史的な浅さ、貧弱な規模、社会参加のレベルからみれば、前手話の時代と考えるのが妥当であろう。この明治時代は、健聴の教育者が関与することによって、手話と音声語の接点が生まれ、ろう者の社会参加が始まり、前手話が言語である手話として飛躍する手話搖籃の時代とみることができる。

5. 大阪市立ろう学校の貢献

いわゆる純粋口話教育が全国を席巻し始めた昭和10年前後の時期に、わが国で唯一手話教育を推進した大阪市立盲啞学校（現大阪市立ろう学校 以下市立ろう学校）は手話の造語に努めた。それらの成果には〈北〉や〈川〉など漢字をアレンジした手話名詞などに多くみられる。

重要なことは、当時の市立ろう学校の高橋潔校長が「手真似（手話）というものは、研究して見れば見るほど一般人が言われるような単純なもので無ければ、普通人にも解る、解らぬは別として、聾啞者同志の間に何の不便もなく、随分デリケートな、そして複雑した話もなお自由にする事が出来得るものであり、その手真似は普通人に難しいものであるかも知れないけれども、聾啞者には非常に覚え易いものである事を知りました（後略）」^(註1)と述べていることである。

この発言は、遅くとも昭和一桁のこの時期に手話は搖籃期を脱して、言語としての手話が成立したこ

との証言とみることができるだろう。何の不便もなく、自由に話しができること、これが言語の基本的な条件ではないか。

6. 戦後の発展・共通手話の成立

第二次世界大戦後には、新憲法のもと、これまでの教育に関わるの管理職の健聴者教師などによる頸木を逃れて自主自立の組織として財団法人全日本ろうあ連盟（以下連盟）を立ち上げた。この組織的自立こそろう者自身による手話発展を保障したのである。

全国的なろう者の統一組織、連盟の成立は当然のこと全国的なろう者の結集あるいは交流を発展させたが、問題となったのは、手話の地域性、すなわち手話方言の存在であった。手話はろう学校、またはろう学校の卒業生を核としてその地域ごとに発達したので、ろう学校の異なる地域が交流しようとするば、その地域ごとに制約された手話がコミュニケーションの障害となる。

そこで、連盟は全国的な標準的手話の整備に取り組み、その成果が昭和44（1969）年に刊行された「わたしたちの手話」初版第1巻（以下第1巻）である。

連盟は第1巻に記載された手話単語を絶対的なものとして全国的な使用を強制せず、地域の手話単語（手話方言）と共に存させながら普及を図った。この方針によって、この標準手話は手話方言と発展的競合をしながら、ごく自然に全国にとけ込んでいった。

時を経て、平成9（1997）年、8,320語という豊富な見出し語を採録し、用例も加えた我が国で初めての本格的な手話辞典「日本語－手話辞典」が、連盟日本手話研究所により刊行された。それは誤字、脱字、印刷ミス、イラストや動作説明の誤り、その他部分的な誤りなどの指摘は多く出されたが、この手話単語は違うといった手話そのものに対する批判、抗議はただの一つもなかった。このことは、第1巻刊行以後に続いた第10巻までの「わたしたちの手話」などの普及を通じ、ろう者はもとより手話サークルを含めて標準手話に対する理解と使用は広がり、手話は地域的な差異を保存しながら全国的な共通性を備えていったことを証明する。

7. 手話の今日的課題

手話の語彙を増やす必要、特に語彙のうち名詞を増強することは重要な課題である。樺島忠夫氏^(註3)は名詞の重要性を主張し、国語自体が変遷の過程にあることを示している。彼は今の日本社会を前提として次のように国語文の現状を説明する。

「文章に含まれる大半の語は和語である。和語は基本的な語であるが、その働きは文章の中で、文の骨組みを作ったり、文章の切れ続きを維持する役割を果たしている。一方、文章の内容を作りあげる、意味的に重要な語は外来語であり、もはや日本語に帰化していると考えられる漢語であり、日本で漢字を使って生み出された和製漢語である」

ここでは、詳しくは説明できないが「文の骨組みを作ったり、文章の切れ続きを維持する役割を果たしている」というのは、名詞以外の品詞、同時に文法のことだが、それらは変化しなくとも、日本語の名詞は意味的に重要な外来語、漢語、和製漢語にどんどんとて代わられている。例えば、国語では葡萄酒はワインに、魔法瓶はポットに代わり、またオリジナル、パック、トレイといった外来語が盛んに登場するが、国語文の構成（文法）はたいして変化しない。

手話も同様にその文法を説明し解釈する文法論の必要はあっても、文法そのものの変更などは必要なく、またできない。

語彙増強の課題についていえば、単に語を増やすということでなく、日常の社会生活の変化に伴う事

物の名称、「完全参加と平等」に向かうろう者によって開かれた世界の事物の名称、すなわち主に手話名詞の増強が課題となっているのである。

言語の生命は造語能力、それに伴うメッセージの生産性であるが、それはW・ストーキ (William C. Stokoe) が証明した手話の分節構造が立派に造語能力を示すであろう。現に日本手話研究所に全国から続々と寄せられる新しい手話、さらに手話研究所がオリジナルに創作した新しい手話、またそれら新しい手話の普及がそれを物語っている。

8. 手話通訳の課題

全国的な手話通訳者養成は昭和45（1970）年に始まった厚生労働省（当時厚生省）の「手話奉仕員養成事業」が最初であるが、これは都道府県、指定都市を実施主体とする国の補助事業であった。この事業によって手話通訳者が徐々に増加したこともあり、それ以前に手話通訳者であった人も含め、同年に全国手話通訳問題研究会（全通研）が発足した。

やがて問題となったのは都道府県、指定都市単位に実施され、実施主体毎に異なる手話通訳者の技術レベルのばらつきである。この克服のために連盟は全通研と協力して昭和59（1984）年に全国統一の手話通訳者養成のテキスト「初級手話教室」を発行するなど技術レベルの齊一に努めた。

平成元（1989）年には厚生労働大臣認定になる手話通訳士制度が発足、このレベルでは全国的な齊一性は達成された。しかし、日常の手話通訳活動の中心となる手話通訳者のレベルでは都道府県ごとに依然としてばらつきがあった。手話通訳者の活動が都道府県単位を越えた全国的なものになるにしたがって、これら手話通訳者、手話奉仕員等の名称に関わらず実質的に手話通訳を行う人の技術レベルの全国的な齊一性の必要は増した。

そこで、厚生労働省は平成10（1998）年に「手話奉仕員及び手話通訳者養成のカリキュラム」を策定、次いで平成11（1999）年に「手話奉仕員及び手話通訳者の学習指導要領」を発表、全国一斉に「手話奉仕員及び手話通訳者養成のカリキュラム」に基づく手話奉仕員及び手話通訳者の養成研修を行うこととした。さらに平成12（2000）年に社会福祉法及び身体障害者法は手話通訳事業を社会福祉事業として位置づけ、これにより手話通訳は法的根拠を獲得したのである。

社会福祉法人全国手話研修センター（以下研修センター）は、このような手話奉仕員及び手話通訳者の養成研修、テキスト出版、統一登録試験（以下統一試験）等の実施を目的として連盟、全通研、日本手話通訳士協会の3者によって（2002）年1月に設立されたものである。

手話通訳者・奉仕員養成カリキュラムの策定と普及により養成内容の地域格差は是正されつつあるが、その評価基準の地域格差を生じさせないこと、手話通訳者の資質の齊一化を図ることを目的に平成14年12月に第2回（前年にモデル事業として第1回目を実施している）手話通訳者統一試験を、研修センターが実施した。統一試験は平成17（2005）年の今年度で5回目を迎える35県で実施されている。過去4回の受験者数は2,517名となっており、本試験を通して、手話通訳者養成研修受講者の目的意識、養成の課題も明確になってきている。

9. 手話通訳者統一試験の概要

筆記試験ではカリキュラムに定められた「聴覚障害の基礎知識」「手話の基礎知識」「聴覚障害者の生活」「障害者福祉の基礎」「聴覚障害者活動と聴覚障害者福祉制度」「ボランティア活動」「手話通訳の心構え」「身体障害者福祉概論」「ソーシャルワーク概論」「手話通訳の理念と仕事I・II」「ことばの仕組み」「手話通訳者の健康管理」および「聴覚障害児の言語発達」の科目から出題をし、手話通訳者に

必要な知識を問うている。

実技については受験者の能力を多面的に評価するために2つの試験を実施している。一つは場面通訳試験、通訳場面における手話通訳を評価する試験、例えば介護についての相談窓口、学習会の場面等、実際の通訳場面に近い状況を設定し同時通訳をする、聞き取り通訳、読み取り通訳の技術を評価している。

もう一つは手話の要約試験、3分ほどの手話を見て指定された文字数に日本語要約をするもので、手話の理解、読解力、表現力を評価している。筆記については全国手話研修センター作成テキストの中から出題している。実技については手話通訳者養成実践課程の到達度を測るレベルのものを出題している。

10. 評価の基準

手話通訳者の仕事は、手話通訳を必要とするろう者と健聴者双方へのコミュニケーション保障と双方への情報提供に整理されている。手話通訳者養成ではその目標を「身体障害者福祉の概要や手話通訳の役割・責務について理解と認識を深めるとともに、手話通訳に必要な手話語彙、手話表現技術及び基本技術を習得する」とし養成の最終カリキュラムでは到達目標を「聴覚障害者の理解力に応じた手話通訳が可能なレベル」と定めている。

通訳者として必要な知識としては上記内容で十分とは思われるが、研修センターではあらゆる聴覚障害者の理解に応じた……と言うことを考えると「聴覚障害児の言語発達」についての知識も必要と考え講義を追加した。

またここで言う通訳者は実際に活動する登録通訳者であるところから、通訳依頼から報告までを「コーディネーターの役割」の中で整理し通訳者が担う役割をさらに明確に学んで貰うために指導書に追記している。本試験では以上のことが達成されているかどうかに評価の基準をおいている。

〔技術の評価〕

☆ 場面通訳試験

長文の読み取り通訳・聞き取り通訳と単文の読み取り・聞き取り通訳の単文で構成した場面を設定し、全体評価と個別評価を実施している。

- ① 全体評価は会話のスムーズさ・通訳者の姿勢・話し手の雰囲気の伝達・日本語や手話表現の明確さ等を評価の基準としている。
- ② 個別評価では基本的に、話し手の伝えたい内容が伝えられているかを評価し、さらに、より的確に伝える工夫ができているかと2段構えの評価基準を策定している。

☆ 手話要約試験

手話の要約試験は3分ほどの手話表現を与えられた字数に日本語でまとめる、ここでは手話を見てわざることや話のポイントを把握する読解力と手話を日本語にまとめる表現力を全体評価と個別評価をしている。

- ① 全体評価は主に日本語表記について評価する。
- ② 個別評価は話のまとまりごとのポイントが要約されているかを評価する。

手話表現や読み取り表現の学習の中で取り扱う手話は「日本の手話」と整理している。養成カリキュラムの到達目標である「あらゆる聴覚障害者の理解に応じた……」からでも明確なように手話を使う人々は多様であり、またその人々は対象者や場によっても手話を様々に使い分けている。

厚生労働省策定指導要領において、このカリキュラムで言う手話とは「現在日本の聴覚障害者が日常生活において一般的に使用している手話」を「日本の手話」としている。

また養成の学習過程で取り扱う手話は「日本語に即した手話（日本語に即して表現された手話の意味）や手話文法に則した表現（手話文法に則して表現された手話表現の意味）」の技術を習得するとなっている。また、ここで言う基本文法とは「現在日本の聴覚障害者が日常生活において一般的に使用している手話の共通的な特徴」と整理している。

研修センターは、発足して日も未だ短く、折からの社会福祉基礎構造改革のあおりを受けて公的助成は限られている。そのため、計画され予定された本格的事業の展開にはまだ日がかかるだろう。しかし、平成18（2006）年には、連盟所属の日本手話研究所（以下研究所）の研修センターへの移管が決まっている。そこで研究所の事業を若干紹介する。

11. 日本手話研究所の事業

研究所の前身は「わたしたちの手話」を発行した手話法研究委員会である。その後手話が単にろう者を越えて社会的課題となるに及んで、それに相応しい研究体制の整備を目的として昭和62（1987）年に連盟組織として研究所が発足した。研究所は日本手話確定普及研究部、外国手話研究部、ろう教育研究部、「日本語・手話辞典」編集室に分かれて手話研究などを進めた。

ろう教育研究部はろう教育に関する文献資料を収集し、手話教育の実践や評価を紹介、専門家との連携を通じ、手話教育の世論喚起に努めた。また奈良、三重、大分等の幼稚部担当者を招いて、幼児期からの手話導入に関する検討を行った。さらにスウェーデンなど外国から手話教育の専門家を招いて講演会を実施し、次いで手話で音声書記語を教えるビデオ付き教材「アダムスブック」を参考に「日本語版アダムスブック」を目指すワークショップを実施するなど、ろう学校における手話教育の発展を目指した。

その後ろう学校の先生方との話し合いの中で独自の教材を開発するより、現在日本で使用されている国語科教科書を手話に翻訳した教材の方が学校現場で使いやすいとの意見を得た。

そこで独自教材の開発は長期目標とし、当面教科書を手話に翻訳した教材開発にとりかかり、平成13（2001）年には小学校国語科の低学年用手話教材ビデオを試作、希望するろう学校での試用を行った。手話教材ビデオは光村図書発行の「こくごー下・くじらぐも」などで手話語りは手話に堪能なろう者を起用、各校の担当者から概ね好評を得た。

その後小学校国語科2年までの手話教材ビデオを作成し、引き続き3年の手話教材ビデオを福島県立ろう学校教諭の協力を得て試作品を完成、指導計画作成などのワークショップを開催した。3年の手話教材ビデオは平成17（2006）年4月に完成予定である。

しかし、既刊の手話教材ビデオは当初予定を大幅に越える本数を増刷しているため、教科書発行会社より助言を受けて、海外在住者も含む著作権使用許諾手続きを改めて行った。

また、手話教材ビデオの使用を広げるために、「ろう学校の先生のための手話ワークショップ」など実践的な研修会を開催、多数のろう学校先生の参加を得た。さらに、単に教材を提供するだけでなく、どのように教室で使用するか、手話と国語を具体的にどう結びつけるかなどを学ぶために「ろう学校の先生のためのワークショップ」を毎年開催、それらの成果は平成14（2002）年3月の「手話ビデオを活用した実践事例検討会」によって報告され、成果が共有された。

研究所の研修センター移管後も手話教材ビデオの著作権処理を光村図書など教科書発行会社の協力を得て進め、手話教材ビデオの拡充、実践的な手話教育の開発に努める方針である。なお、手話研究所よりこれまでの経過などをまとめた報告書「手話を活用したろう教育実践」が2005年春に発行されている。

12. 「全国手話検定試験」

致命的な問題はろう学校でこれら手話教材ビデオを活用できるだけの手話能力をもった先生が決定的に少ないとある。またろうの子どもを教えるだけの手話能力は短期間では身に付かず、熱意をもって長期のトレーニングに耐えてしか身に付けることができない。中途半端の手話は子どもを惑わせ、先生と子どもの間に不信を植え付けることにもなり得る。

しかし、ろう学校の先生に求められるのは手話通訳とは違った能力、ろうの子どもたちとの直接の手話コミュニケーション能力である。これは、手話通訳者とは違ったレベルで手話能力の習得を図らなければならぬ。それはろう学校の先生だけでなく、福祉事務所のカウンセラー、病院の看護婦や医師、銀行など窓口でろう者と接触する社員、電車・バス・航空機の乗務員など手話通訳を介さないで直接ろう者とコミュニケーションしなければならない人にとって必要な能力である。

また、ろう者の側からも手話が広く国民に普及し、多くの人達と自由にコミュニケーションできることとは「完全参加と平等」への布石として重要である。

そこで手話通訳者でなく、ろう者と手話コミュニケーションのできることを目指してテキスト、カリキュラムを整備しながら「手話学習者の到達レベルを評価」するために2006年度に「全国手話検定試験」を発足させる方針である。

今のところ5級からスタートして4級、3級、2級、準1級、1級の6段階の資格を設け、5級で手話単語200～300程度、1級で3,000語程度を習得することを目標としている。

そして、手話通訳制度との関連性も考え、「全国手話検定試験」2級以上の資格を取得した上級者が希望するなら手話通訳者に必要な知識、技術を修得することによって、手話通訳者登録試験に合格できるようにプログラムを組み立てる方針である。

手話を学習し、その到達レベルを知ることができるなら、学習者にとって励みとなることであろう。ろう学校に少なくとも2級以上の先生を十分揃えることが必要だが、それは長期的な課題となるが、目標は明確にみえる。

近い将来研修センターは健聴の先生方が手話を身につける研修コースを設けると共に、ろう者の先生も含め手話を通じてリテラシーの獲得を目指す調査、研究する部門を用意できるように努めたい。

(註1) 川渕依子編著 (2000) 「手話賛美—手話を守り抜いた高橋潔の信念—」 サンライズ出版

那須英彰・須崎純一編著 (1998) 「藤本敏文」 筑波大学付属ろう学校同窓会

(註2) 京都府立盲学校創立百周年記念事業委員会 (1978) 「古川氏盲啞教育法」^{マニ}

(註3) 横島忠夫 (2003) 「日本語はどう変わるか」(岩波新書) 岩波書店

3. 手話を活用した授業について

幼稚部における絵本の手話読みきかせ	吉本 努・宮木 郷子
手話を活用して日本語の力を育てるために	
～小学部における説明文教材を用いた指導～	勝村 多絵
実践例：説明文「たんぽぽのちえ」を取り組んで	勝村 多絵
手話を用いた授業－手話ビデオ教材を用いた実践を中心に－	武居 渡
ろう学校教師のための「理科の手話 用例集」	
－わかりやすい理科の授業をめざして－	遠藤 良博

幼稚部における絵本の手話読みきかせ

奈良県立ろう学校

吉 本 努
宮 木 郷 子

奈良県立ろう学校幼稚部において7冊の絵本を題材に手話読みきかせの実践を行った。
その概要と今後の課題等について以下にまとめる。

対 象 4・5歳児 15名

回 数 週1回 30分程度

ねらい 聴覚障害教員による手話読みによって、内容を理解する。手話表現を学ぶ。

表現の工夫

(ビデオ撮りの上、子どもたちに伝わりやすかったもの、模倣の多く現れたものを挙げる)

「ももたろう」

遠近感：目を細める・桃の大きさの変化（川上から流れてくる）

ロールシフト：ももを切るおじいさんと生まれる桃太郎

動物の特徴の表現—鬼との戦い方

会話の視線角度・方向

「うらしまたろう」

海中の生き物の特徴表現

会話時の視線角度

亀が海に帰っていく：目で追う、見えなくなっていく表現

気持ちの変化：帰りたい、家がない、悲しい、懐かしい

時間経過の早さの気づき

「さんまいのおふだ」

ばける：山姥～おばあさん、巨大化・小人化、

ロールシフト：弱気な小僧と強気な山姥の駆け引き場面

山姥のイメージつくり：細かな雰囲気の表現をひとつずつ丁寧におこなう

「てんぐのはうちわ」

羽うちわの扇ぎ方と鼻の伸び縮み
雷と小僧の位置関係
鼻を固定された後の鼻の伸び縮みに伴う体の移動（難）挿絵利用

「きんのがちょう」

木を切る—誤って足を切る：基準位置を動かさない
ひつ付いて離れない・長い列になる：基準のライン、基準位置に留意
笑った瞬間に一斉に離れる：写像的表現の工夫
ロールシフト：就寝中の主人公と宿の娘の行為、ガチョウの様子

「みにくいアヒルのこ」

ロールシフト：仲間はずれの様子
美しい周囲の白鳥・変身後のアヒルのこの対比 位置決め

「きんのおのとぎんのおの」

うっかり落とす・わざと落とすの区別
金・銀・銅の値打ちの違いの理解
ロールシフト：きこりと女神のやりとり

読みきかせにおける幼児の反応傾向、その他

- ・ページを開いたときの絵への集中時間は、4歳児5～6秒、5歳児3～4秒。
- ・話し手が無意図的に止まると4歳児は意識がそれやすいが、5歳児は「なに？ なに？」と話の継続を求める。
- ・疑問に対し、4歳児はその場で質問してくる。5歳児の場合は、途中で「○○って何のこと？」などと独り言を示すが、最後に質問をしてくる場合が多く、全体の流れをつかむことを優先する姿が見られる。
- ・「ガリバーの冒険」「一寸法師」などの表現でガリバーのサイズは特別のものではないが、小人たちにとっては巨人に見えている。挿絵の利用と本来のサイズの理解がどの程度できているだろうか。小人の側の感覚でガリバーを受止めている傾向が強い。
- ・一寸法師の最後の場面の挿絵に徐々に大きくなっていく一寸法師がいくつもの段階にして描かれており、一寸法師が増えていくように受止めがち。
- ・既知の内容の場合、4歳児はそれを話者より先に伝えようとするが5歳児になると話者の表現を楽

しもうとする。

- ・事後のあそびにお話あそびが現れることが多く、そこでは話の展開上必要なせりふや動きをはずすことなく子ども同士で発展させる姿が見られる。

使用手話表現について

- ・絵本に沿った話の展開のため、素話とは少し違った表現パターンがある。話の筋を追って展開していくことを優先し、物の説明などは挿絵の利用が多い。
- ・ページのめくり方や、戻し方などにより、説明的な挿絵の使い方も多用する。(時間経過など理解しやすい。)
- ・ロールシフトは読みきかせの際必ず使っている。切り替えの巧みさなどを幼児は即座に学ぶ。聴教員も様々な表現方法を見逃さず取り込めるような意識が必要。
- ・内容理解のための読み聞かせ方、内容確認のための読み方、言語化のための読み方、それぞれに違った工夫が必要。
- ・幼児も表現の強弱、目線の動かし方、表情の工夫などによる表現内容の区別が理解でき、日常よく活用している。幼児の言語力では表現しきれない状況や心理面を幼児自身で工夫して伝えることが可能になる。

今後に向けて

手話読みは聴覚障害幼児にとって、なじみやすく理解しやすいものであり、幼い段階から手話コミュニケーションに親しんで育ってきている幼児は、ろう教員の手話読みを集中して見ている。しかし、手話に親しむ経験の少なかった幼児は、手話読みに集中しづらく、理解困難なところもあるようだ。生育環境によって手話表現の中のルールが理解できていると言える。

手話の読みきかせの機会をたびたび経験することにより、内容を把握したお話遊びが幼児自身から発展していくこともある。その様子を観察すると、話者である教師の表現をうまく真似ていたり、位置決めがうまく構成できていたりというように、内容の理解度が見えてくる。また、その中のやりとりを見ていると、内容の理解に加え、受け止め方(可愛そうだ、そんなことはしなくていいのに、こうしたらうまくいくのに、こう言ったらいいのに…など)なども見えてくる。

行間を読み取るとよく言われるが、手話による絵本の時間の設定を重ねることで、与えられる話の流れの陰に含まれた周辺の状況などを捉えていると感じられる場合も見られる。

しかし、その様子を捉えることのできる読み取りの力がスタッフ全員に必要であり保護者からも平均した手話力が求められている。

聴教員も日常保育では、絵本の読みきかせを行なう。多くの人から読み聞かせの機会を受けることは大切なことであると考えるが、複数の聴覚障害者による読み聞かせの機会は特に今後求めたい環境である。

校内においては、幼稚部の絵本の時間から、小学部の国語の授業へのわたりについて、合同研究の場を設けることを検討しており、それに向けて、手話をベースに生活する幼児の日本語習得への道筋の整理も始めている。

手話を活用して日本語の力を育てるために ～小学部における説明文教材を用いた指導～

奈良県立ろう学校
勝 村 多 絵

手話（以下、基本的には「日本手話」をさす）を活用した国語科の学習は、集団でのやりとりや内容、心情理解において、かなりの効果をあげている。今求められているのは、手話で学習することが、日本語の習得にいかに役立っているのか、必要であるのかを立証することである。しかし手話で語ることができたら、即日本語の読み書きができるのかというと、決してそうではない。手話と日本語教育について考えてきた本校小学部国語科グループの見解と、低学年の説明文教材での実践を報告する。

キーワード：日本手話　日本語　説明文

1 はじめに

小学部全体の研究テーマ『一人ひとりの力をのばす授業のあり方を探る』を基に、国語科グループは、「日本語の力を育てるための効果的な指導と教材作り」という観点で2年間研究に取り組んでいる。その中で、国語科の学習時間における手話の捉え方が、以前のような日本語学習のための補助的手段として扱った段階から、手話言語そのものの高まりを求める考え方へと発展してきた。しかしそこには、課題もある。

小学部で毎年実施している国語学力診断テスト（名称「国語のちから」奈良県国語教育研究会作成）を分析してみると、読解力や語彙数、文法や言い回しの乏しさ、問題文の意図が把握できない、答え方がわからないなどの児童の実態が改めて浮き彫りにされた。そこで読み書きの力を伸ばすために話し合い活動や読み取り、短文作りなど、各学年日々の練習を積み重ねながら、より具体的でわかりやすい指導を探らなければならない。

本稿では、日本語習得のために日本手話を活用することの有効性を見いだすとともに、しかしそれは「日本語と結びつける」と単に言えるような容易なものではないことを認識した上で取り組みについて検討していきたい。

2 国語科における手話　～手話を高めることの必要性～

日本語の力をつけるために手話言語そのものも高める必要がある。自由に使いこなせる言語をもち、概念を形成させておくことで、2つ目の言語の学習が助けられることは聴者も同じである。そして自分の意見や気持ちを語れることが大事である。そして集団での話し合いが深まり、お互いに刺激を受けながら思考が練られていく。手話が第1言語であるならば、このような活動を満足に行えない児童に、日本語でそれ以上のことを望めない。

手話でやりとりをする中で論理的思考力や表現力が養われていく。自分の意見を相手にわかりやすく伝える、またその手話を読み取り意見を述べるという力は、国語科の領域「話す」「聞く」に相当する。

3 日本語の学習

国語の時間に「手話」と「日本語」2つの言語が存在する。教科名としてではなく、児童が学んでいる言語名として「日本語」という言葉を使っている。手話を高める一方で、低学年のうちから文の構造や語形変化などを指導していく必要がある。それには物語文よりも事実を端的な表現でまとめた説明文教材の方が児童にわかりやすいと考えた。その取り組みを報告する。

説明文「たんぽぽのちえ」(光村2年上 ろうあ連盟作成の手話ビデオ使用)

(1) 手話ビデオの活用………内容理解 手話の文法 手話の表現 意見や感想を語る

(2) 教科書の文章を読む

春になると、たんぽぽの 黄色い きれいな 花が 咲きます。
二、三日 たつと、その 花は しほんで、だんだん くろっぽい 色に かわってい
きます。
そして、たんぽぽの 花の じくは、ぐったりと じめんに たおれて しまいます。
けれども、たんぽぽは、かれて しまったのでは ありません。花と じくを しづか
に 休ませて、たねに、たくさんのがいようを おくって いるのです。こうして、た
んぽぽは、たねを どんどん 太らせるのです。
やがて、花は、すっかり かれて、その あとに、白い わた毛が できて きます。
この わた毛の 一つ一つは、ひろがると、ちょうど らっかさんのように なります。
たんぽぽは、この わた毛に ついて いる たねを、ふわふわと とばすのです。
この ころに なると、それまで たおれて いた 花の じくが、また おき上がります。
そうして、せのびを するように、ぐんぐん のびて いきます。
なぜ、こんな ことを するのでしょうか。それは、せいを 高く する ほうが、わた
毛に 風が よく あたって、たねを とおくまで とばす ことが できるからです。
<以下省略>

(ア) 音韻をおさえる

(イ) 言葉の意味、ニュアンスをおさえる

- ・わからない語句は手話ビデオで、手話のスピードや強弱、表情など細部に至るまでを丁寧に見
て読み取る。
- ・既に獲得している児童が、手話で友達に説明したり、使い方の例を表現したりする。
- ・概念を共有する。

だんだん ぐったりと しまった すっかり 一つ一つ など

(ウ) 文法について学ぶ

(語尾変化 指示語 助詞 その他手話ビデオではもれ落ちる部分を補充補強)

① 動詞は様々に変化することに気づく。

本文中の形	言い切りの形	本文中の形	言い切りの形
さきます	さく	しほん	しほむ
かわって	かわる	かれ	かる
休ませて	休ませる	おく	くる
のびて	のびる	あた	たる

② 指示語が指し示す言葉や文章を読み取り、使われ方を知る。

その花 「なんの花?」「どんな花?」 前に書かれてある!

その後に 「なにのあとに?」

このわた毛 目の前の具体的なものを指していることに気づく。

このころになると 手話ビデオの表現を確認 「たおれていたじく わた毛ができる」
文章から抜き出す。

③ 時の経過を表す語句について知る。

④ 様子を表す文、問題提起している文、理由を説明している文、それぞれの文頭文末の言い方を知り、文章から探し出す。

様子を表す文	問題提起している文	理由を説明している文
～ます。	なぜ、～でしょう。	～のです。 それは、～からです。

⑤ 助詞

本文を読み込む。

(エ) 日本語での発問と答え

ビデオを基に手話でやりとりしていた時とは異なり、日本語対応手話で声も出して尋ねられたことに対して正しく答える。答えは文中から抜き出し、文末を整える。板書された文章を読む。

(オ) 質問文作り

「いつ」「なに」「どんな」「どのように」「どうなりますか」「どうして」「なぜ」などの疑問詞を使って本文を疑問文に変える練習をする。

友達に答えさせたいところを疑問詞カードで隠し、文末を「～か」に変える。

(3) 学習のまとめ

ワークシートに書いたり、宿題で練習プリントをしたりする。

音読（口読み）と手話語りをする。

市販のテストをする。

(4) 考察

手話と日本語は異なる言語であるということを幼い段階から意識させることが大事である。2年生の児童にとって手話でやりとりする時間は、とても楽しそうで、誰もが積極的に意見を述べることができ、思考が停滞する間がない。一方「さあ、文章を読もう」と紙板書を掲示した途端、そこに表れる表情は個々に異なる。日本語としての正確さが要求され、容易には進まず、苦痛を感じる児童がいることも事実だろう。しかし、今どちらの言語で思考しているのか、どちらの言語を学んでいるのかということを区別することで、逆に双方の行き来がスムーズになる。

学習の(イ)は共通の言語として手話があるからこそ集団で児童自ら展開できる活動である。(ウ)はまさしく日本語として習得すべき課題である。手話を見ていただけでは自然と入ってはこない。語尾変化の学習についてはグループ別自立活動の時間にさらに深めていかねばならない。指示語については日本手話と日本語とのルールの違いを知ることになる。最終的にテストでは、「いつさきますか」「どうなりますか」「なにをするためですか」「なにができますか」などの文章を読み取り、問われている内容を理解して、答える力が求められる。今回、(エ)がほぼできる児童であっても(オ)の質問文作りは最初戸惑っていた。質問文作りの練習をする中で、問われている部分と答えるべき語や文の関係に気づき、どんな文章も自動的にどんどん問い合わせの文に変えることができた児童がいる。また、手話で問われたら答えられるのに、日本語だとわからなかった児童が、カードで隠されたところが答えだということを理解し、積極的に手を挙げるようになった。そして実際の筆記テストでも「いつ」「なに」には迷わず解答できた。

しかしこの学習でまだまだ日本語として押さえきれていないところがある。「太らせる」のような使役の表現や、「できます」ではなく「できてきます」と表される微妙なニュアンスなどである。

日本語の習得や定着のために、手話を大いに活用する部分と、文法などを理解して練習する部分がある。どちらも大事な国語の時間である。

4 課題

(1) カリキュラムや人的体制

聴こえる児童が国語で日本語を学ぶのと同様、聴こえない児童が手話を学ぶ時間をカリキュラムに組み込めたらよい。国語以外の教科や生活全般で手話を言語として学び、十分に高められる場が確保され、その目的を達することができるなら、国語科は日本語対応手話や指文字を使った日本語による日本語の学習が展開できる。しかし現状のカリキュラムや人的体制を見るとすぐに解決は困難な課題である。そのため国語科の中で日本語と分けて手話で語り合い、文法的な内容にまで触れた指導を行っている。

(2) 教師の手話力

児童は集団の中でごく自然に手話文法を獲得し表現できるようになる。それを見落とさず強化し、手話言語についてきちんと整理して上達させるためには、教師自ら手話の十分な使い手であり、知識をもつことが必要となる。そうでなければ児童を高めることは難しい。手話による発問を投げ掛け、児童の発言を読み取り、個々の語りのレベルや、全体の話の質をさらに次の段階へと導いていかねば手話を取り入れる意味がない。この目標に向かってより一層の努力が求められる。

(3) 教師の日本語文法の知識と指導の工夫

語尾変化の規則性や助詞の使い分けなどを、児童にいかにわかりやすく教えるかが、ろう学校の教師の大きな役割のひとつである。そのためには日本語文法における規則やパターン、使い方などをきちん

と把握しておかなければならぬ。それを児童が理解しやすい形で伝えていくことが大事である。国語の教科書に掲載されていることだけでは不十分であるし、指導の順や年齢なども考えなくてはならない。ろう学校ならではの文法指導についてもっと研究を深めたい。

実践例：説明文「たんぽぽのちえ」に取り組んで

奈良ろう学校
勝 村 多 紅

さきに述べた説明文「たんぽぽのちえ」（光村図書2年上）の取り組みと若干詳しく解説する。

1 授業の流れ

- (1) 手話ビデオの活用
- (2) 教科書の文章を読む
- (3) 学習のまとめ

45分の中で、あるいは1時限交互に(1)(2)を繰り返す。(3)は段落ごとに行う内容と全体が終了した時点で取り組むことの両方がある。

2 取り組みの内容

(1) について

内容理解⇒今回本文に書かれてある内容理解は手話ビデオを基に手話で進めた。児童がお互いに語り合う中で述べられる意見や感想は、この単元の学習のねらいにせまるものであった。

手話文法⇒児童が自然に使っている手話文法を強化し、さらに高度な手話を知るためにビデオを活用した。

手話表現⇒成人ろう者の豊かな手話表現を見て、児童が吸収していく。

(2) について

日本語の音韻や言葉の意味、ニュアンスをおさえる。

⇒学び、覚え続けなければならないのは当然である。

音韻のおさえは指文字です。

手話があるので、友達同士意味概念を教え合うことができる。友達の説明を見て理解する。

日本語の文法を知る

⇒手話なら理解でき表現できることを日本語で表す。手話言語との違いに気付く。

日本語でやりとりをし、質問文を作る。

⇒文の構造を理解して5W1Hの問い合わせに正しく答えられるようになることを目指した。

練習の積み重ねが必要である。

(3) について

段落ごとのあらすじや、(2)で作った質問文をワークシートに書く。

内容について教師が作ったプリントをする。(宿題)

段落ごとに音読と手話語りを行う。

⇒音読は声のきれいさを求めるものではない。口形に気をつけさせている。

対応的に手話をつける児童には自由にさせているが、全文に指文字をつける指示はしていない。日本語のリズムを大事にしている。友達の前で立って発表する。

一斉読みでも日本語を学んでいるという意識を持つために立たせることが多い。

手話語りは、本を閉じ、理解した内容を自分の手話でまとめて話させる。

どちらの活動も子ども達は1年生から慣れ親しんでいて積極的に行える。

市販のテストをする。

3 考 察

- ・日本語の力にかなりの差がある4名で学習している。手話ビデオがなくても本文から授業を進められる児童がいるのは事実である。しかし一緒に学習する意義は大きい。国語の授業だけでは全てを指導し定着させることは難しいので、個人の課題にあった内容をグループ別自立活動で補っている。
- ・日本手話での展開を求めつつ、児童ができているのに自分が中途半端な音声日本語を表出している。まだまだ自分の手話の力不足を感じる。
- ・単元の時間数は一般に比べ若干多くはなるが、2言語とも大事なのでカットはできない。
- ・このような授業をしていると、はたして日本語の力につながっているのか、分析をして数的に検証し表明することを求められる。確かにその点では今すぐ出せるものはない。しかし児童の得意とする手話言語で思考を練り心情面でも豊かにしてやることで、次の言語の学習へとモチベーションが高まるのではないかと考える。この土台の上に日本語を学び練習を繰り返すことで書記日本語の定着につながるのではないだろうか。たくさん練習し使い慣れることだと思う。
- ・説明文と物語文では、注目する語彙や練習内容が変わる。

手話を用いた授業

—手話ビデオ教材を用いた実践を中心に—

金沢大学
武居 渡

1. 手話ビデオ教材の必要性

近年、ろう学校では手話を用いた指導がなされるようになり、特により早期の教育相談や幼稚部段階から手話を用いた指導に用いるろう学校も増えてきた。早期から手話を用いた指導の成果として、「子ども同士の会話が広がった」「親子間のコミュニケーションが早期から可能になり、親子関係が改善された」などの点が挙げられ、手話が導入されることにより、教師一子どもも問及び子どもの集団内のコミュニケーションがスムーズになり、コミュニケーションを通して学ぶ社会性や物事の概念などが、比較的容易に形成できるようになった。教師や同年齢集団の聞こえない友達などと手話で自由に会話できるようになり、手話と日本語というようにコミュニケーションのモードは違っていても、通常の幼稚園や保育園の保育に近い活動をすることができるようになった。このように、幼稚部段階から手話が導入されることによる利点や効果が多く報告されている。

手話を第一言語として獲得し、同じ言語を共有している集団が保障されているろう児は、教師が一つ一つ手話を教えることをしなくとも、聞こえない子ども達の集団の中で手話は深まり、子どもたちが使う手話は、成人ろう者が使っているような文法を備えた手話になっていく。聞こえない子どもたちの集団が保障され、ある程度の手話入力があれば、個人差はあるにしても、幼稚部卒業時には、手話で説明すればたいていのことは理解でき、手話で自分の考えや思いを話すことができるほどの手話力をつけていると考えられる。

しかし、このように手話を第一言語として獲得したろう児が幼稚部を卒業し、小学部に入学したとき、一番はじめに手渡されるのは、すべて日本語で書かれた教科書である。これは、日本語でのコミュニケーションが十分育った子どもたちが小学校に入ったら、すべて英語で書かれたテキストが渡されるのと同じ状況である。手話で育ったろう児がすべて日本語で書かれた教科書を使って授業を進めていくことは、彼らを指導する教員にとっても子どもたちにとっても厳しい状況である。そのため、手話は流暢であり、手話で説明刷れば理解でき、手話によって何がわからないかが説明できるようになっているが、日本語の読み書きにまだ困難を覚える小学校低学年の段階は特に、手話から日本語への橋渡しをする副教材が必要である。

一方、手話を第一言語として獲得し、第一言語を使いながら第二言語として音声言語の読み書きを学ぶバイリンガル教育の先駆的な実践をしているスウェーデンでは、手話から音声言語の読み書きにつなげるための橋渡しとしての教材がすでに作られている。アダムスブックと呼ばれているその教材は、第一言語として獲得した手話で培われたメタ言語的知識を基盤に、手話とスウェーデン語を比較しながら、スウェーデン語の獲得を促すものであり、鳥越・クリスター・ソン（2002）に詳しく述べられている。バイリンガル教育を実践しているろう学校では、アダムスブックのような独自の教科書を使って、手話と音声言語を学ぶことになる。しかし、日本の場合、ろう学校では、ろう学校の教育課程は通常学校に準ずるものとされているため、教科書や教育課程、教科の内容については、原則として通常学校で使われ

ているものと同じものを使うことが求められている。そのため、手話を第一言語として獲得したろう学校幼稚部の子どもたちも、通常学校で用いられている教科書を使って国語の勉強をしなければならない。そのため、アダムスブックのような教材をわが国で作ったとしても、それがろう学校で使われる可能性は低く、むしろ通常学校で使われている国語の教科書の副教材としての手話教材を作りたいというニーズのほうが多いと考えられた。

2. 日本手話研究所ろう教育部作成の手話ビデオ教材とは

手話を第一言語として育ったろう児が、小学部以降、国語の授業を受ける上で、手話の力を原動力として、日本語の読み書きをそれほど抵抗なく学べるような副教材が必要であることが予想された。全日本ろうあ連盟日本手話研究所（平成18年より手話研修センター内に改組される予定）の中のろう教育研究部では、ろう学校小学部低学年の国語科について、手話ビデオのような副教材を作ることによって、手話と日本語の橋渡しができるようになるのではないかと考えた。日本手話研究所ろう教育研究部は、ろう学校教員の養成に関わっている大学教員とろう学校で働くろうの教員や聴者の教員から構成されており、現職教員が構成員の中に含まれていることから、ろう学校の現場の声を聞きながら、手話を基盤にしたろう教育に関する研究や教材開発を行える環境にあった。

そこでろう教育研究部では、比較的多くのろう学校で使用されている光村出版の小学校1年及び2年の国語科教科書の中から、「くじらぐも」と「スイミー」を取り上げ、手話ネイティブのろう者にその内容を手話で表現してもらい、それをビデオに収録した手話ビデオ教材を試作した。このビデオは、教科書に書かれた内容をなるべく忠実に翻訳したものであるが、日本語一つ一つに対応した手話を表現するのではなく、手話の文法を意識した表現となっている。この手話ビデオ教材の試作品を、早期から手話が導入されているいくつかのろう学校に配布し、実際に使ってもらった上で、どのような授業を行い、どのような事柄が課題であったのかについて意見をいただいた。

その中で、この2つの作品だけではなく教科書に掲載されている他の単元についても作って欲しいという声が強かった一方で、手話ビデオ教材をどのように使ったらよいのかについてのマニュアルやガイドが必要であるとか、手話ビデオの中で使われている手話についての解説が必要であるなどの声も寄せられた。教科書に書かれた日本語をすぐには理解できなかった子どもたちも、手話ビデオを通して教科書の内容を楽しく理解することができ、手話を通して理解した内容がどのように日本語で書かれているかという日本語の学習につなげることができたという報告もあり、2つの作品だけでなく、説明文や他の物語文も手話ビデオ教材を作りたいという声が寄せられた。

そのため、ろう教育研究部では、その後、光村出版の小学校国語科教科書の1年上・下及び2年上・下のうち、比較的長い物語文や説明文をそれぞれ3つほど選択し、それらを手話翻訳した合計4本の手話ビデオ教材を作成した。ビデオの作成に関しては、光村出版とも相談しながら、著作権の問題も処理をし、ろうあ連盟手話研究所で1本1,000円という比較的手ごろな値段で購入できるようにした。その結果、ろう学校で予想以上に使われることとなり、実際に使ってもらった上の問題点や課題等も現在蓄積されつつある。

また、この手話教材ビデオは、幼稚部から手話を第一言語として獲得し、日常的に手話を使っている子どもたちの手話から日本語への橋渡しの教材を意図して作られたものであるが、手話をそれほど流暢に使うことができない子どもたちにとっても、日本語による読みを補うという点で、手話が第一言語である子どもたちとは違った使い方をして成果を挙げた実践も報告された。

当初、1、2年生の段階で手話から日本語への橋渡しの教材を作れば、3年生以降は、日本語そのものを読んでいくことができるようになり、手話教材ビデオはいらなくなるのではないかと考え、1、2

年生の国語の教科書だけを手話翻訳した。しかし、ろう学校現場からは、小学校3年生の教材にも手話ビデオ教材が欲しいという声が強かった。そこで、小学校3年生の上下2冊の教科書から、比較的長い教材である「三年とうげ」と初めての戦争教材である「ちいちゃんのかげおくり」の2つの単元を手話翻訳したビデオも作成した。そのため、現在、日本手話研究所ろう教育研究部では、合計5本の手話ビデオ教材を作成し、教育現場に使ってもらっているという状況である。

3. 手話教材ビデオを活用しようとするろう学校の先生のためのワークショップ

日本手話研究所ろう教育研究部では、手話ビデオ教材を作るだけではなく、手話ビデオ教材をろう学校の現場でどのように使っていただくかを考えていくために、ろう学校の先生のためのワークショップを何度か開いてきた。これは、単に手話ビデオ教材を作るだけでなく、それを実際に使って指導を行った先生方の実践報告や経験などを共有する機会を提供することも必要であると考えたからである。また、ろう教育研究部には、聴覚障害教員である構成員もいるので、聴覚障害教員を交えながら、実際に手話ビデオ教材を使ってどのように授業作りをしているのかについて、全国のろう学校から参加していただいた先生方と模擬授業をするというワークショップを開いた。その中で、手話ビデオを先に見せてから教科書を開くのか、あるいは教科書を読んだ後、内容を確認する意味で手話ビデオを見るのかなどの議論が、ろう学校の先生方から出た。また、手話ビデオの手話をどのように日本語につなげていくのかについても、唯一絶対の方法があるわけではないので、ワークショップの中の模擬授業で、他校の先生方と議論しながら手話ビデオの使い方についてワークショップの参加者で考えるよい機会となった。

しかし、日本手話のネイティブであるろう者が教科書の内容を日本手話で表現したビデオであるにもかかわらず、教科書の内容を理解するためだけに手話ビデオ教材を使い、手話ビデオ教材で使われた手話単語と教科書に書かれた日本語を安易に結び付け、結果として独自の文法構造を持った日本手話で表現したことを生かしきれていないという反省もあった。その理由として、手話ビデオ教材を使用する教員が、日本手話の文法についての知識がなく、手話ビデオ教材の手話表現を文法的に理解し、それを日本語の文法の指導につなげ切れていないことが考えられた。そのため、翌年のワークショップでは、日本手話の文法についてかなり丁寧に解説する講義と、それをふまえて手話ビデオ教材の手話表現をグループに分かれて文法分析するという内容に変えた。

まず、「手話の音韻」「C L」「動詞の屈折」「アスペクト」「指さし」「指示登録」「非手指動作」などに焦点を当て、日本手話の具体例を挙げながら、手話文法について解説を行った。その上で、1年下の教科書にある「くじらぐも」を使って、日本手話の文法について具体的な手話表現を見ながら解説を加えた。最後に、ワークショップの参加者がいくつかのグループに分かれて、手話ビデオ教材の手話表現を自分たちで文法分析するという内容であった。このワークショップにより、手話単語と日本語を単語レベルで結びつけるのではなく、手話の文法に目が向き、ある手話の文法事項が日本語のどのような表現と似ているのか、あるいは手話表現にはあるが日本語にはない文法、手話にはないが日本語には存在する文法などを意識させ、手話と日本語を比較させながら国語の授業の展開を考えることができるようになったと考えられる。

以下、ろう学校の現場で手話ビデオ教材がどのように使用されているのかについて、実践例を紹介したい。

4. ろう学校における手話教材ビデオを使った実践

手話ビデオ教材を使った授業実践の報告がいくつか始め、その効果とともに課題もまた浮き彫りに

なってきた。例えば、大山（2002）は、幼稚部で聴覚口話法の指導を受け、小学部に入ってから多少の手話を使用するようになった児童に対して、手話ビデオ教材を活用した小学校2年生国語「スイミー」の授業実践について報告している。最初は、ビデオ内の手話表現も理解できず、誤って解釈した手話単語なども多くあったが、繰り返し授業中にビデオを見ることにより、一つの流れとしてあらすじを理解し、手の動きや表情などにも注意を払って、感情移入をしながら見ることができるようになってきたという。手話ビデオは毎日児童に持たせ、家でビデオを見るなどを音読練習の代わりにすることで、子どもたちはビデオ内の手話表現を覚え、学習に対する意欲が高まったとしている。従来、教科書内のことばの説明に多くの時間を使っていた国語の授業が、手話ビデオ教材の活用により、心情の変化を中心とした授業の展開が可能になり、友達の意見や手話表現などに関心を持ち、自分の意見や手話表現と比較できるようになってきたことを、手話ビデオ教材を使用してよかったですとしてあげている。一方で、日本語の単語数を増やす、文を書く、音韻に気をつけて読むなどの目標は、国語の時間ではなく自立活動の時間で行ったことが述べられており、書く活動や音韻については、手話ビデオ教材では解決し切れない問題があることが推測された。

中山（2002）も、小学校1年生国語「くじらぐも」の手話ビデオ教材を活用した授業実践について報告している。幼児期から手話を取り入れた指導を受けてきた小学部1年生の児童3名に対して、手話ビデオ教材を使った国語の授業を行った。まず、教科書を見せず、手話ビデオのみを見ることであらすじをつかませた。その後、場面ごとに手話ビデオを細かく見せ、劇化させるなどして細かな理解を深め、手話表現と対比させながら日本語を読むという授業の構成であった。中山もまた、児童にビデオを持たせ、家庭学習としてビデオを繰り返し見ることを課していた。学習が進むに連れて、児童が手話を意識的に対比させながら日本語を読むようになり、手話ビデオ教材が積極的な日本語の読みにつながっていったことを報告している。しかし、手話できけば教師の発問に答えられるが、日本語ではどのように言うかわからないということも多くかったことも指摘しており、音韻や日本語の単語数などについては大山（2002）同様、課題が残ると考えられた。

説明文についての報告もある。本畠（2003）は、小学校1年国語「どうぶつの赤ちゃん」という説明文の授業実践について報告している。本畠は、手話ビデオ教材を活用した指導を行う前と指導後に内容理解を評価するテストを行い、ビデオを使うことにより内容を理解でき、文章を正しく読めるようになったことを報告している。

また、勝村（2003）は、日常的に手話を使う環境にある小学部2年生5名の小学校国語「スーソの白い馬」の授業実践について報告している。まず、第一次で手話教材ビデオを見てあらすじを理解し、第二次でも、教科書は使わず、手話ビデオを細かく見て、動作化などもさせながら、児童と教師が手話で十分話し合うことを中心に物語を読む学習を行った。そして第三次に、教科書の本文を読み、理解した手話と日本語を結びつけたり、日本語で理解できないことを手話ビデオで確認したりするなど、日本語を読む学習を行った。指導者である勝村は、この授業を振り返って、手話ビデオ教材を使うことによって、児童が本来持つ考える力や想像する力を十分引き出すことができ、手話によって日本語への興味が強まる児童もいたことを学習成果として挙げている。

このように、手話ビデオ教材は、あらすじや内容を理解する上で、子どもたちにとっては日本語で書かれた教科書を最初から読んでいくよりは負荷が小さく、日本語の単語理解にかけなければならなかっただ時間を、心情面の理解などに使うことができ、楽しい国語の授業を展開できるようになったことは、どの授業者も報告しているところである。また、手話により理解した内容が日本語でどのように書かれているかを学ぶため、手話と日本語を比較しながら、日本語の表現や単語について学ぶことができることも成果の一つとして挙げられよう。このように、単語の意味や文章の意味の理解については、手話は大きな役割を果たすことができるが、日本語の音韻については、手話ビデオだけでは不十分であり、教

師が様々な工夫をしながら積み上げていく必要があると考えられる。{魚} という手話を理解し、「魚」の意味も十分理解していても、それが「さ・か・な」という音韻で表されているということは覚えるしかない。手話を用いることによって、いわゆる国語らしい国語の授業の展開が可能になり、それは手話を用いたことによる一つの成果であるといえる。しかし、手話だけで解決し得ない部分もまたあることもまた、知っておく必要があろう。

5. 手話を授業でどのように使うのか

上記の教育実践から、国語の授業の中で手話そして手話ビデオ教材を使うことの利点として、児童が教材文の内容を理解する上で大きな役割を果たすという点が考えられた。まだ自分の語彙になっていない単語が並ぶ教科書を、単語一つ一つを理解しながら文章全体の内容を理解し、さらにその面白さを体験するということは、多くの聴覚障害児にとっては容易な作業ではない。手話によってまず内容を理解し、理解した内容が日本語でどのようにかかれているかについて学ぶほうが、子どもにとっての負荷は低くなる。また、物語や文章を楽しんだり、登場人物に思いを寄せたりするような授業も可能になる。手話が国語の授業中に入ることにより、教科書の表現一つ一つを理解しながら全体の話を理解するボトムアップの授業から内容を理解したうえでそこから一つ一つの表現を類推していくトップダウンの授業へ転換することが可能になったともいえる。

しかし、「手話が音声言語とは異なる独自の言語である」という点から考えると、内容理解だけではなく、手話の文法こそが日本語の習得につながっていくと考えている。子どもにとって手話が自由に使いこなせる第一言語になっているならば、手話とこれから学ぶ日本語を比較しながら日本語の学習をしていくことは、子どもの日本語学習の武器になると考えられる。手話の文法を有効に使いながら、日本語の指導を考えるためにには、教師が手話の文法的知識を知った上で、授業を構成していくことが必要になってくる。

では、手話の文法を有効に使いながら、日本語の指導を考えるはどういうことだろうか。例えば、手話の中で C L (classifier : 類別) と呼ばれるものがある。C L は、ものの形状や材質などを手で表して、そこに運動を伴わせることによって動詞を形成するというものである。両手を広げた形から親指を内旋させ、「C」の形を作るこの手型は、{車} という意味を表す。しかし、この単語は名詞として使われることはほとんどなく、様々な手の動きを伴って、「ジグザグに車が走る」「車が急に止まる」「車が人をはねる」などの動詞を作る。このような手型を C L という。

この C L には、大きく 2 つの種類がある。第一に、手の形が人間がものを操作する手の形を表すもので、ハンドルと呼ばれている。例えば、手を握って口元で左右に動かすことによって「歯を磨く」という意味を表すとき、手を握ったこの手型は、歯ブラシを握っている手の形を表しているため、ハンドルということになる。第二に、手の形がものそのものを表しているもので、サスと呼ばれている。例えば、人さし指のみを伸ばし、口元で左右に動かすことによっても「歯を磨く」という意味を表すが、この時の人さし指は歯ブラシを操作している他の形ではなく、歯ブラシそのものを表しているためサスということになる。

このハンドルとサスは手話を特徴付ける文法の一つであるが、このハンドルとサスが、日本語の自動詞と他動詞にかなり対応している。つまり、「ドアを開ける」と手話で他動詞を表現する際には、「ドアノブをひねる」動作など、ドアを開ける手の形すなわちハンドルを用いることが多い。一方、「ドアが開く」と手話で自動詞を表現する場合には、手をドアに見立て、横に動かしたり前へ動かしたりするなど、手がものそのものを表すサスがよく使われる。子どもが C L 表現のハンドルとサスを手話の中で間違えることなく使っているならば、この C L と日本語の自動詞、他動詞を結びつける指導をすることに

よって、自動詞、他動詞の区別を子どもは学ぶことができるのではないだろうか。

このように、手話の形式や文法に着目し、それを日本語につなげていく指導は、これまでそれほど実践されているわけではない。手話を用いることによって意味を理解するという側面だけではなく、手話の形式に着目して、それを日本語の形式と比較しながら日本語の学習を進めていくような視点も今後必要なのではないかと考えている。そのためには、手話がどのような言語であるかについて体系的に整理する必要があり、その上で手話のどの部分が日本語のどの部分の指導にいかせるのかという実践の蓄積が重要であろう。

文 献

- 1) 勝村多絵 (2003) 手話ビデオ教材を使った実践報告最終回 気づき、考え、語り合う子どもたちとともにー「スーソの白い馬」を使ってー
手話コミュニケーション研究 Vol. 48, 60-66.
- 2) 本畠朋子 (2003) 手話ビデオ教材を使った実践報告 3 幼児期より手話を取り入れてきた児童に日本語を定着させるためにー「どうぶつの赤ちゃん」を使ってー
手話コミュニケーション研究 Vol. 47, 46-49.
- 3) 中山育美 (2002) 手話ビデオ教材を使った実践報告 2 物語の内容を理解し、読みを深めるためにー「くじらぐも」を使ってー
手話コミュニケーション研究 Vol. 46, 36-41.
- 4) 大山聰美 (2002) 初期言語がスムーズに獲得できなかった児童の国語科指導ー「スイミー」を使用して
手話コミュニケーション研究 Vol. 45, 40-45.
- 5) 鳥越隆士・グニラ・クリスター・ソーン (2003) バイリンガルろう教育の実践ースウェーデンからの報告ー
全日本ろうあ連盟出版局

ろう学校教師のための『理科の手話 用例集』

－わかりやすい理科の授業をめざして－

宮城県立ろう学校
遠 藤 良 博

1 はじめに

宮城県立ろう学校は、口話の学校として長い歴史のあるろう学校ですが、近年は手話の導入をはじめ、ろう学校としての活性化を進めています。平成11年に当時の平間康弘校長を中心に学校全体で手話についての研究が始まり、全校の研究テーマにはじめて「手話」が取り上げられました。平成12年にはろう学校はもとよりろうあ協会や手話通訳士の協力も得て、「手話校歌」が制定され、長い間の念願だった自分たちの手話校歌が完成したことはN H Kで全国放送されました。平成13年には「宮ろうの教育目標」に「手話を含めた多様なコミュニケーション手段を」使うことが明記され、同年、中学部では「手話辞典」を作成し、平成15年には全校で「手話C D」の作成が始まり、平成17年には約1,000語の手話C Dが完成しました。生徒が主役のろう学校作りを目指して、手話を教育の中にきちんと位置づけようと学校全体が取り組んできたものです。

2 宮城県立ろう学校 中学部理科の変遷

筆者は聴覚障害のある教職員で、現在本校勤務21年目ですが、平成元年に担当した生徒の苦情が今でもはっきり胸に残っています。当時一般の小学校から本校中学部1年に入学してきたこの生徒さんは、初めて受けたろう学校の理科の授業の後、こう言って来たのです。「中1なのに小6の教科書を使うのは、なぜですか？」 教員になって4年目。自分も疑問に思っていたところでしたので、翌年本校中学部で先駆けて理科だけ学年対応の教科書を使い始めました。そして平成4年には宮ろう理科部会の共同研究として生徒の『実態調査』を行い、中学部の他の教科でも少しづつ「学年対応の教科書」を使い始めました。平成7年には「第一回ろう教育を考えるつどい in 宮城」((社)宮城県ろうあ協会主催)が開催され、意見交換がありましたが、「授業で手話を使ってほしかった」「進学したかったのに授業が遅いので…」等、卒業生から数多くの苦情と要望を受け、手話の導入と学年対応の指導の必要性をより強く意識していました。平成9年には東北地区聾学校研究大会(福島大会)で福島聾学校の聴覚障害教職員が理科で研究授業をするということで、これに合わせて筆者はそれまで考えてきた理科手話をまとめて、「ろう学校教師のための教科手話 中学理科(案)(296語)」を発表しました。そして平成13年には「ろう教育の明日を考える連絡協議会」から「理科の手話チーム」に参加を要請され、以後5年間、理科の聴覚障害教職員を中心に理科手話の研究を続けてきました。そして平成17年7月によく『理科の手話 用例集』(608語)を発行したわけです。全国に散らばる理科の聴覚障害教職員が集まるのは容易ではなく、チーム発足当時の宮城での2回の合宿以外は夏の全聴教シンポジウムとろう教育を考える全国討論集会での徹夜の理科手話会議がメインになる辛い作業を経てのことでした。

3 生徒がわかる理科にするために、理科手話をきちんと整理・活用しよう

宮城県立ろう学校中学理科の当初の「学年対応」の教科書を使う考えは次のとおりでした。

<理由>

- ① 生徒たちの「遅れないで学びたい」という精神面の欲求に応えたい。
- ② 小学校理科の高学年（特に6年）で学ぶ内容は、中学校理科でも取り上げられているので、仮に小学校で未学習部分があっても、中学校理科の3年間で履修することで補うことができる。『らせん型教育』としての理科の特性を利用する。
- ③ 高等部の高度な職業教育に応える理科の知識をつけたい。願わくば、「高校受験の力」をつけたい。

4 「学年対応」の教科書を使う理科の考え方

まず、筆者が考える<教師の工夫>は次のとおりでした。

- ① 「共通のコミュニケーション」 = 手話を使う。
 - ② 視覚的に「わかりやすい授業」 = 字幕ビデオ、デジカメ、パソコン
 - ③ 実験・観察は「イメージ」できるものを。
 - ④ 言葉のおさえ = 絵カード、文字カード、文章でのまとめ
 - ⑤ 「イメージ」が残るように『理科の手話』を使う。

しかし、<生徒の工夫>も必要です。それは次のように考えました。

- ① 基本的な授業態度の育成 = 時間、忘れ物、約束など
 - ② 予習する = 教科書や参考書を読んで、予備知識をもって授業に参加。
 - ③ 復習する = 「家庭学習用」プリントは必ずやってくる。

筆者は特に「理科の専門用語を理科手話で」と考えましたが、他教科の専門用語の手話化はまだまだながら、「学年対応」の教科書を使う考えは本校全体に広がって行ったようです。

その<結果>は、次のような成果として表れました。

- ① 能力別グループ編成の広がり
 - ② 一般高校への進学
自分の夢への挑戦のため
図書館司書、病院事務、調理師、農業、酪農、トリマーなど
 - ③ 大学、短大、専門学校への進学
ろう学校の教師を目標にする生徒も

在校生や卒業生からの注文である「手話を使った授業」と「学年対応の授業」を行うことで、生徒の夢の実現が少しづつ叶ってきていることを実感します。

5 『理科の手話 用例集』の内容

学習指導要領から重要語句や使用頻度の高い語句「608語」を選び、手話化してみました。

●基本19語 ●生物205語 ●地学170語 ●化学105語 ●物理109語

その中でも ◎印のついた144語は【標準手話】で、全日本ろうあ連盟・日本手話研究所において確定されたものです。また、※印のついた24語は【確定手話】で、2005年に日本手話研究所が新たに確定したものです。つまり608語中168語だけが公に認められている手話です。したがって現在のところこの『理科の手話 用例集』はその名前のとおり、辞典ではなく用例集なのです。今後多くの方々に使用していただき改善しながらよりよい『理科の手話 用例集』を作っていく、早い時期に『辞典』になるように努力したいと思います。

◎印のついた144語は【標準手話】で、全日本ろうあ連盟・日本手話研究所において確定されたもの

科学、自然、研究、実験、目的、準備、注意、方法、操作、予想、変化、結果、原因分析、生物、成長、進化、植物、動物、顕微鏡、ピント、ピンセット、花、めしへ、細菌類、ウイルス、肥料、米、果実、じゃがいも、誕生、子宮、遺伝子、遺伝、毛虫、さなぎ、胎児、消化、食道、胃、小腸、肛門、腎臓、尿、心臓、皮膚、筋肉、骨、脳、神経、刺激、反応、鼓膜、ホルモン、月経（生理）、栄養、脂肪、ビタミン、ミネラル、観測、石、火山、鉱物、恐竜、地震、震度、マグニチュード、断層、土石流、火碎流、津波、気象、天気予報、晴れ、快晴、曇、雨、雷、霧、雲、雪、霧、風、季節、梅雨、台風、竜巻、虹、日なた、日かけ、空気、乾燥、湿気、気温、湿度、低気圧、高気圧、温暖前線、寒冷前線、気球、災害、宇宙、地球、北極、南極太陽、月、星、星座、流れ星、日の出、日の入り、衛星、人工衛星、隕石、化学、溶ける、金属、氷、水、食塩水、酢、アルミニウム、カルシウム、鉄、金、銀、銅、圧力、原子、原子力、仕事、摩擦力、エネルギー、赤外線、紫外線、電気、電流、電圧、カロリー、電力、発電所、電池（乾電池）、方位磁針（コンパス）

※印のついた24語は【確定手話】で、2005年に日本手話研究所が新たに確定したもの

双葉、茎、幹、デンブン、えら、せき臍、ひとみ、網膜、タンパク質、震源、噴火、ひょう（天気）、赤道、春分の日、夏至、秋分の日、冬至、日食、月食、クレーター、彗星、温度、炭酸水、てこ

6 『理科の手話 用例集』の編集方針

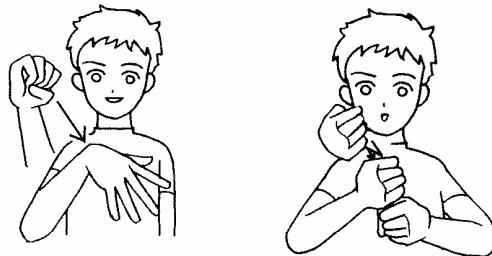
編集の方針は、次のように決めました。

- ① 日本語の音韻（リズム）はあまり重視しない。
- ② イメージできる手話
- ③ 意味やはたらきがわかる手話
- ④ 説明するのに便利な手話

7 「理科の手話」の例

<例① 光合成>

「光合成」は生徒に理解させるのがなかなか難しい理科用語のひとつでした。しかし、手話化したことでいつもどこでも使えることもあり、理解することが格段に向上した理科用語でもあります。これは「水と二酸化炭素を取り入れ、デンプンと酸素を作り出すはたらき」ですが、右のような「光+作る」という表現になります。



光合成

筆者がはじめに提案した表現は「光+葉+作る」です。私が理科手話を作ろうと考えたきっかけが「光合成をいかにわかりやすく手話を使って指導するか」でした。「葉」を入れることで、「葉」に水と二酸化炭素を取り入れ、「葉」でデンプンと酸素を作り出すという概念を上手に指導できたことが引き続き理科手話考案の原動力でした。その後監修と意見をいただいた日本手話研究所の方針もあり、より簡潔なものに確定されました。しかし「電気を作る」などと誤解されやすいのではないかとの指摘もあり、さらに検討が必要と考えます。

<例② 気体の性質>

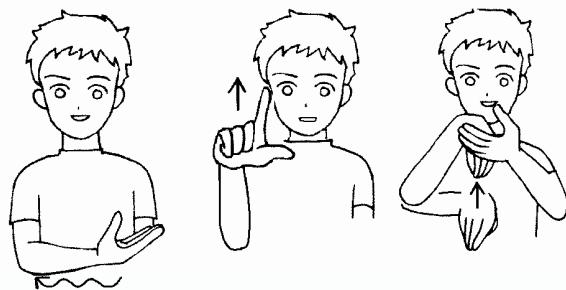
「気体」には二酸化炭素や酸素などさまざまな種類があり、これまたさまざまな手話表現がありました。指文字が浮かぶようすで統一しました。二酸化炭素は指文字「に」が空中に浮かぶようすで表し、水素は指文字「す」が、酸素は指文字「さ」が、窒素は指文字「ち」が、アンモニアは指文字「あ」が浮かぶようすで表しました。これにより、重さや水に溶けやすさなど、その性質を説明することが、たいへん容易になりました。

ただし、「酸素」など多くの気体は大丈夫ですが、「二酸化炭素」だけは、指文字「に」だけで「二酸化炭素」とわかりイメージはできても、「にさんかたんそ」とはなかなか言えない生徒や書けない生徒もいますので、このあたりの指導は必要になります。



気体の手話表現ができると、次は「気体の集め方とその理由」の説明です。

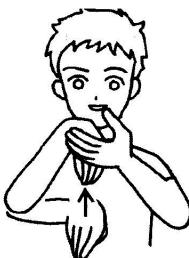
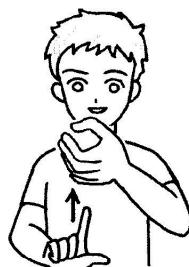
右の手話表現は「水上置換法」です。「水上」の表現は一般的ですが、この場合の「置換法」は「左手に持った容器に集める」という表現になります。イメージとしてはわかりやすいでしょう。しかし、生徒が答える時、日本語の「水上置換法」がなかなか出てこない場合があります。そこで、筆者は「置換」は「左右の人差し指を向かい合わせたまま立てて、横に反転させる=交替の手話」を使うことも多いのですが、こちらの方法だと生徒は容易に「水上置換法」と書くことができました。下方置換法や上方置換法でも同様でした。イメージをとるか、日本語をとるか、意見の分かれるところです。が、私はまずはイメージを大事にした手話表現を見せ、概念を作り、その後、日本語対応手話で書き言葉を指導しています。



水上置換法



下方置換法



上方置換法

<例③ 花のつくりと生殖>

花のつくりを説明する時、「花にも男と女があるんだよ」という話から始めると生徒の興味がわき上がり、授業が活性化します。そして、「めしべ」「おしべ」「がく」「子房」「胚珠」等を下のように表します。



めしべ



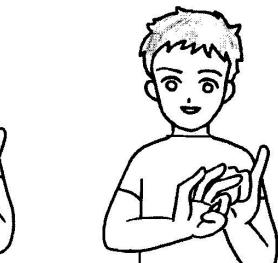
おしべ



がく

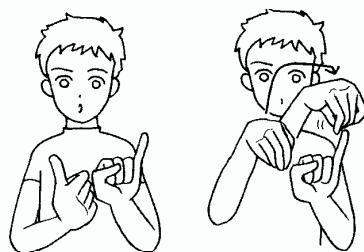


子房

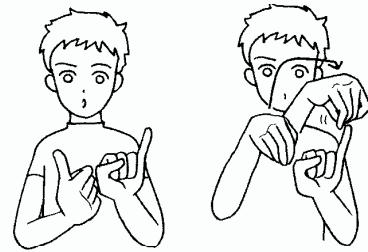


胚珠

そうすると「受粉」と「受精」の表し方も容易です。「受粉」は「親指（おしべ）の先（やく）の花粉が小指（めしべの先=柱頭）につく」と表現し、「受精」は「小指（めしべの先=柱頭）についた花粉が小指を伝わって握りこぶし（子房）の中（胚珠）に入していく」と表現します。「受粉」は花の結婚、「受精」は花の子ども作りとイメージできます。



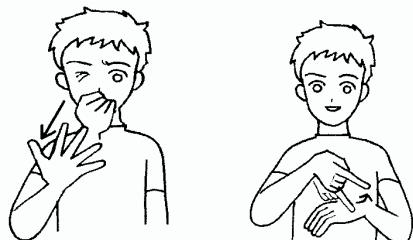
受 粉



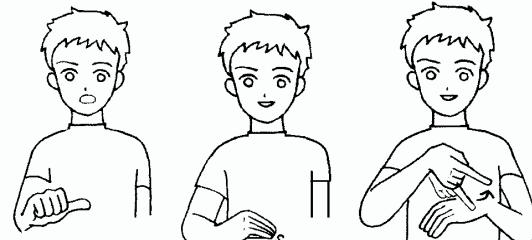
受 精

<例④ 水溶液の性質>

水溶液の性質そのままに、「酸性」は「指文字「さ」を口元にもって行き、すっぱい+性質」、「中性」は「中+性質」、「アルカリ性」は「指文字「あ」+ぬるぬる+性質」と表します。宮城ろう学校では生徒に十分定着している手話です。水溶液の性質が手話自体に込められているのでわかりやすいようで、好評です。



酸 性



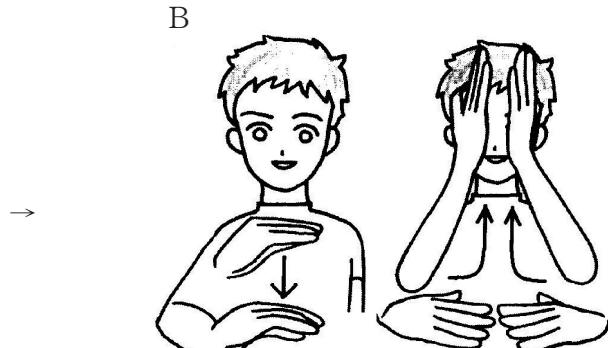
アルカリ性

<例⑤ 低気圧と高気圧 >

「低気圧」と「高気圧」はどちらも標準手話がありますが、標準手話ではその意味が十分理解できませんでした。そこで、下のような手話を考えました。「低気圧」では「上昇気流」がおきて雲ができやすくなり、天気が悪い。「高気圧」では「下降気流」がおきて雲ができず、天気がよい。このような意味が容易に理解できるようになります。



標準手話「低気圧」



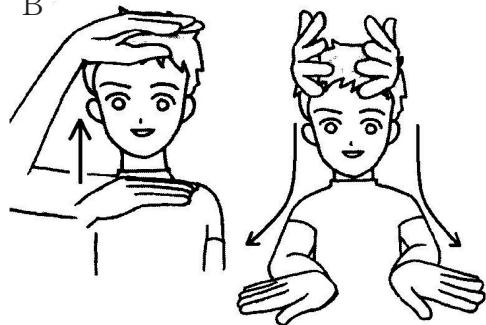
意味がわかりやすい「低気圧」

A



標準手話「高気圧」

B



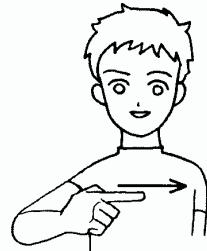
意味がわかりやすい「高気圧」

<例⑥ 電流と磁界>

「電流」「電圧」「抵抗」はそれぞれ下のような表現を考えました。目に見えない電流の世界をイメージし、オームの法則を理解するための手助けになればと考えたのです。この学習は直列回路と並列回路の場合の電流・電圧・抵抗のちがいにまで発展しなければなりませんが、まだ完全にうまくイメージを作って指導できるまでには至っていません。つまり、まだ絵や図の表示やパターンの暗記が必要だというわけです。手話で表すだけで理解し合えるような段階までに指導できる手話表現を考えたいものです。



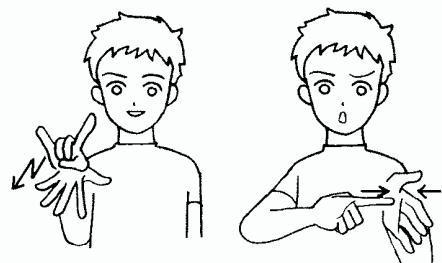
電 流



電 圧



電 流



抵 抗

8 「理科の手話」の有用性

理科の手話を使うようになって、次のような<生徒の変容>が見られました。

- ①「相互コミュニケーション」が可能になった。
話し合い活動や生徒同士で教えあうことができる
- ②「専門用語」が定着した。
光合成、酸性、アルカリ性、電流、電圧、抵抗、受粉、その他
- ③「理科」＝「理由を説明する教科」
説明することができる生徒が増えた。
- ④理科の「学力」が伸びた。
標準学力テストの偏差値が大幅UP、校外模擬テストでも高得点

9 「中学理科」の学力アップ

学力が伸びたかどうかを見るために、毎年4月に教研式NRT標準学力テストを行っています。理科の手話を使って指導している筆者のクラスの場合、現在中学2年生5名の学力偏差値は小学6年生の時と比較して偏差値が平均11点も伸びたことがわかりました。

また、現在中学3年生3名の学力偏差値は小6のときより中1で平均14点伸びましたが、中2ではあまり伸びが見られませんでした。「電気」は目に見えないため理解しにくく、伸び悩んでしまう傾向があるかがえます。電気のような抽象的な分野の理解度をあげる理科手話の工夫が必要なようです。

いずれにしても、この結果から、理科の手話を活用した指導は学力アップに効果的であると筆者は考えています。

下は（表1）（表2）は筆者が担当し、理科手話を使用して指導した生徒の一例です。

（表1）中学2学年5名の

教研式NRT標準学力テストの結果（偏差値、○：5段階評価、偏差値の伸び）

生徒	小6 偏差値	中1 偏差値	伸び
A	5 7 ④	6 3 ④	+ 6
B	4 8 ③	6 2 ④	+ 1 4
C	5 0 ③	6 5 ⑤	+ 1 5
D	4 3 ②	5 2 ③	+ 9
E	4 3 ③	5 6 ④	+ 8
平均	4 9 ③	6 0 ④	+ 1 1

(表2) 中学3学年3名の

教研式NRT標準学力テストの結果（偏差値、○：5段階評価、偏差値の伸び）

生徒	小6 偏差値	中1 偏差値	小6～ 伸び	中2 偏差値	小6～ 伸び	中3 偏差値	小6～ 伸び
F	4 9 ③	7 1 ⑤	+ 2 2	5 8 ④	+ 9	6 4 ④	+ 1 5
G	5 3 ③	5 8 ④	+ 5	5 7 ④	+ 4	6 1 ④	+ 8
H	4 3 ②	5 6 ④	+ 1 3	4 8 ③	+ 5	5 0 ③	+ 7
平均	4 8 ③	6 2 ④	+ 1 4	5 4 ④	+ 6	5 8 ④	+ 1 0

10 「理科の手話」の課題

「理科の手話」を作成してみましたが、さまざまな課題も見えてきました。

- ① 理科の手話はできても、なかなか日本語でいえなかったり、書けなかったりする生徒が見られました。たとえば、前述した「二酸化炭素」だけでなく、「顕微鏡」などもそうです。また「双眼実体顕微鏡」など長くて読みにくい理科用語は、さらに苦手な生徒が多いようです。これに対しては、手話と一緒に言わせることや書かせることを試みにやっていますが、劇的な効果というまでには至っていません。日本語の音韻ができないと、話せない・書けないような傾向が見られ、そのような生徒をどう指導していくか、手話から日本語への橋渡しの大きな課題が見られます。
- ② 「水上置換法」のように、イメージを主にした手話、日本語の音韻を主にした手話と2つの手話の作り方があります。初めにイメージを主にした手話を指導し、概念をつかませてから、日本語の音韻を主にした手話で指導すると、読める・書けることはわかってきていますが、さらに研究が必要です。
- ③ 中学理科では、イメージが難しい「物理」の手話の工夫が特に必要ですが、聴覚障害者には電気関係やパソコン関係の仕事についている方も多く、「電気関係の手話」は特に充実しなければなりません。

11 最後に

今後の目標は、理科手話のDVD作りをと思っています。「現在608語」ですが、これは小学校・中学校レベルです。将来は高校・大学レベルまで上げていき、「3,000語以上の理科手話辞典」にしていければと期待しています。また、「理科の手話のDVD 専門用語編」や「理科の手話のDVD 授業活用編(文章例)」のように、動きを入れて、すぐに授業で使えるまでに発展させることができればと望んでいます。ご紹介しましたこれらの用語を多くの方々に使用していただき、それに対する批判や意見をもとに、よりよいものを開発していきたいと思っております。

4. 手話活用への学校全体としての取り組み

学校全体としての心構え

市橋 詮司

学校全体としての心構え

東海医療福祉専門学校
市 橋 詮 司

聾学校として、コミュニケーションや言語のことを考えるに当たって気をつけることや学校全体として共通理解しておかなければならぬこと、公立の聾学校の学校経営的側面、問題点などについて述べます。

1 聾学校としてのアカウンタビリティ

コミュニケーションの方法等に関して基本的に注意すべきことは、①学校全体で意思統一した考え方で臨むこと、②学校がきちんとした方針をつくり、保護者や地域等に対して、聾学校としてのアカウンタビリティを果たすこと、です。

2 価値観の多様化に対応し、違いを認め合う学校に

公立の聾学校として立脚すべき点は、子どもには一人一人異なる実態やニーズがあるし、保護者の価値観も様々であることを前提に、違いを認め合う学校でなければならないし、そうした教育を行う必要があるということです。特定のコミュニケーション方法や特定の言語を主張することはいいことですが、他を認めなかつたり排除したりするのは公教育の方針としてふさわしくありません。

価値観の多様化が根底にあり、ありのままの生き方を求める人もおれば、科学、医療の進歩の恩恵を得ようとする人もいます。手話を使う子どもと人工内耳をつけた子どもとの両方が満足し、共存し合える聾学校づくりが必要になっています。

3 押し付けではなくインフォームドコンセントで

これまで、聾学校の多くは良かれと思って聴覚・口話法とかキュード・スピーチ法とかを聽こえの不自由な子どもとその親に指導してきました。しかし、情報も豊富になり、親としてもいろいろなモードやメディアについて真剣に勉強し、我が子に最も適した方法やモードなどを選ぼうとする人が増えてきました。中には、聾学校が一方的に押し付けたとか、十分に説明されないまま特定の方法をしいられたとかの不満も出るようになりました。医学の世界では少し前からインフォームドコンセントの考え方が普及しています。障害児の教育の場においても同様の考え方が必要になってきています。

4 聰学校としての魅力はピア集団の保障

聰学校としての魅力は、聞こえない子どもたちにとって、手話を中心にリラックスして、楽しく豊かにコミュニケーションできる仲間がいることです。補聴器にしても人工内耳にしても同じような立場で話し合え、学び合える友達がいてこそ聰学校としての意義と魅力になります。ピア集団の保障が学校としての子どもたちに対する責務であることを重視することです。手話をはじめとするコミュニケーション

ンモードや言語は集団の中でこそ意味をもつものであることを肝に銘じる必要があります。障害認識、アイデンティティの形成という点からも、帰属集団の大切さを聾学校全体が認識すべきでしょう。

5 手話の研修、手話教材の開発は聾学校の責務

手話の研修、技術の向上は聾学校としては当然のことですが、手話に関する必要な教材、新しい手話の開発、導入、普及に力を入れることも必然的に伴ってくる責務です。同時に、聴こえない子どもや人に対する当然の情報保障やコミュニケーション保障が日常的に当たり前に行われているようにしていかなければなりません。

6 反省を生かし、社会の情勢や関係者のニーズに応える

従来の反省を生かすとともに社会の情勢や関係者のニーズに応える姿勢で臨むことが大切です。一部には成果も上げたけれど様々な問題を引き起こし、聴覚障害者自身の多くからその不自然さ、習得の難しさなどが指摘されている口話法の轍を踏まないようにすることも一つの教訓として活かさなければなりません。

7 日本語教育に大きな責任がある

聾学校は聴こえの自由な子どもの日本語教育に大きな責任をもつことを自覚して取り組むことです。日本語が習得できるような指導・支援方法を確立して、子どもたちに自然で豊かな日本語が身に付き、活用できるようにしていかなければなりません。そのための環境作りと指導法開発と指導力向上が重要になってきます。

8 日本語教育に積極的に手話の活用を

日本語教育のために積極的に手話を活用する姿勢が重要になります。聴覚障害児の日本語の形成には、聴覚音声やキュードスピーチだけでなく、手話記号も用いるのが効果的です。かつ自然なコミュニケーションや言語活動もできます。その場合、日本語対応手話の使い方をすることです。手話を使えば使うほど、日本語への組込みをしっかりと行う必要があり、その組み込み方法について授業研究などで工夫・改善すべきでしょう。

9 日本手話も大切に

聾学校として、日本手話もよく理解するようにし、大切にすることです。必要な子どもには日本手話が獲得されるような環境を保障すべきです。教員が日本手話を理解し、使えるようになることも大事な使命です。日本手話は日本手話として、自然に獲得できる環境作りを積極的に行って、自然獲得を目指す支援も大切です。

10 自由意志での一人一人に合ったコミュニケーションモードの選択

様々なタイプの子どもや多様なニーズに対応するため、いろいろなコミュニケーションモードを用意

し、自由意志での選択により一人一人に合ったコミュニケーションモードを選んでもらうようにすることがこれからの聾学校の基本になります。

聴覚・口話法、キュード・スピーチ法など、学校が決めた特定の方法に合わせるというのでは、憲法や児童の権利条約で保障されている言論やコミュニケーションの自由が軽視されてしまいます。希望するコミュニケーションモードや言語で教育を受けられない状況に対して、人権侵害の申立もなされました。

次の図のようなスタンスでコミュニケーションに関する対応をしていく必要があります。基本的スタンス（踏まえるべき順序）として、下から上へ、第Ⅰステップから第Ⅳステップまであります。

第Ⅰステップ……最も基礎的なステップです。人権尊重を第一にすることです。

第Ⅱステップ……一人一人のニーズへの対応

第Ⅲステップ……自由意志によるコミュニケーションモードの選択

第Ⅳステップ……それぞれのモードの子どものピア集団、環境の保障

当然、バイリンガル教育の要望についても、選択肢の一つとして真剣に取り組んでニーズに近づけるように努力すべきでしょう。

コミュニケーションに関する聾学校の基本的スタンス

05. 4R 1843104

コミュニケーション対応																
※下 （基礎） から順々に （Ⅰ～Ⅳ） 尊重、 対応、 保障を 積み重ね る方 向	ニーズ、モードに応じた集団の保障															
	モード対応集団															
	手話モード集団			トータルモード集団			聴覚・音声モード集団									
	異モード集団															
	（志向性）	ろう者志向														
		○日本手話	○日本語対応手話	○指文字	○文字	○キューク	○口話法（読話・発話）	○補聴器	○人工内耳							
	（言語体系）	手指法		筆談		聴覚口話法										
		日本手話		日本語		バイリンガル										
	II ニーズへの対応	<ul style="list-style-type: none"> ○自己実現、個性發揮 ○可能性の追求、夢・希望の実現 ○アイデンティティの確立 ○バイリンガル、日本語力の培いなどのニーズへの対応 														
		表現・コミュニケーション等の自由の保障														
	I 人権尊重（基本原則）	<ul style="list-style-type: none"> (基本的人権の保障) 憲法、児童の権利条約の遵守 														

