

課題別研究報告書（平成18年度～19年度）

## 聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究

－手話を用いた指導法と教材の検討を中心に－

平成 20 年 3 月

独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所

# 目 次

## <第一部 研究の位置づけと概要>

1. 研究課題について
2. 本報告書の構成について
3. 聾学校での指導と手話の活用を考える 小田侯朗…………… 1

## <第二部 実践を通して考える>

1. 聾学校での実践から
  - 幼稚部における手話の活用  
－言語力を高める取り組みの事例を中心に－ 中森礼美…………… 11
  - 手話を含めた言語環境の整備 高島志保・添田美恵子…………… 26
  - 効果的に日本語を獲得させるための授業を考える  
－手話とリライト文を使って－ 安田美佐子…………… 36
  - 平塚ろう学校小学部における「手話を有効活用した授業設計」 佐渡雅人…………… 47
  - 中学部段階での手話を活用した授業と教材  
－自立活動と理科を中心に－ 遠藤良博…………… 61
2. 高等教育機関での実践から
  - 筑波技術大学における講義での情報保障の現状と課題 佐藤正幸…………… 73
  - 筑波技術大学の一授業における手話の使用状況について 大杉 豊…………… 76
3. 聾学校経営から  
聾学校における授業と手話活用 市橋詮司…………… 83

## <第三部 調査・研究を通して考える>

1. 「聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査」  
小田侯朗・原田公人・牧野泰美…………… 91
2. 「聴覚障害者情報提供施設調査」 原田公人・牧野泰美・小田侯朗…………… 115
3. 「聾学校における手話使用の調査」 我妻敏博…………… 139
4. 子どもの手話力をどのように評価するか 武居 渡…………… 148



## <第一部 研究の位置づけと概要>

1. 研究課題について
2. 本報告書の構成について
3. 聾学校での指導と手話の活用を考える



## 研究課題について

本研究は平成16年度から平成17年度の二年間で行われた課題別研究「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法の検討－」に引き続く研究であり、手話を活用した効果的な授業やその他の活動の検討に加え、手話を活用した授業に必要な教材の検討等を行なうことを目的とした。

平成16年度～17年度の上記研究から、近年の聾教育において手話の活用能力が重要な課題となり、各聾学校が手話研修等に様々な工夫を行っている一方、手話を用いた指導法については試行的な取り組みが多く、実践的な情報交換が求められていることが分かった。このような中で手話を活用した指導が円滑に進むためには、聾学校における様々なコミュニケーション手段の位置づけや活用の状態を知るとともに、実際の授業実践をもとに指導法や教材について検討していくことが重要であると考えた。このようなことから本研究では以下のことに焦点を当て研究が進められた。

- ① 聾教育における多様なコミュニケーション手段の位置づけ及び活用状況の把握
- ② 手話を活用した授業実践と、それを支える幼児児童生徒の言語・コミュニケーション力の評価についての検討
- ③ 手話を活用した教材の使用状況や、教材作成・使用の際の他機関（聴覚障害者情報提供施設等）との連携についての現状・課題の把握

## 研究組織

上記目的遂行のために本研究では研究所内の研究分担者に加えて、研究協力機関および研究協力者を委嘱した。

### 研究協力者

我妻敏博（上越教育大学）  
遠藤良博（宮城県立ろう学校）  
大杉 豊（筑波技術大学）  
市橋詮司（東海医療福祉専門学校）  
武居 渡（金沢大学）  
日向大吾（山形県立山形聾学校）  
佐藤正幸（筑波技術大学）

### 研究協力機関

神奈川県立平塚ろう学校（機関代表者 佐渡雅人）  
奈良県立ろう学校（機関代表者 宮木郷子）  
聴力障害者情報文化センター（機関代表者 森本行雄）

### 所内研究分担者

小田侯朗（教育支援研究部：研究代表者）  
原田公人（教育支援研究部）  
牧野泰美（企画部）

## 本書の構成

本書は大きく三つの部分からなる。第一部は本課題別研究の趣旨や枠組みと、第二部、第三部にある研究協力者等による論文の本書における位置づけを解説する部分である。第二部は聾学校や聴覚障害者の高等教育機関での教育実践について書かれた論文をまとめた。第三部では当研究所が実施した各種全国調査、そして手話使用に関する調査や研究などを集めた。

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、各々の論文を独立したものと考え、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。そのために使用する用語の意味等が論文毎で異なる場合があるかもしれない。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をして頂くようお願いする。また本書の中では「特別支援学校（聴覚）」ではなく「聾学校」という名称を用いている。これは平成18年度に開始された本研究課題が「聾学校」の名称を用いたものであったこと、研究協力機関及び研究協力者が所属する学校がこれまでに引き続き「聾学校」の名称を用いていること、そして過去の研究成果や他の資料の利用等を考えた場合、「聾学校」の名称を用いることが本研究報告書の表記として最も適切であると判断した事による。これについてもご理解をお願いする。



# 聾学校での指導と手話の活用を考える

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

小 田 侯 朗 (研究代表者)

この研究は国立特殊教育総合研究所課題別研究「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－」（平成16年度から17年度）を引き継ぐかたちで実施された。前研究課題の開始と同時期、平成16年に全国聾学校長会による手話研修に関する調査報告からは、当時全聾学校の8割が手話研修を行っていることが分かる。この調査から五年ほど経つ現在、さらに多くの聾学校が手話の研修を学校として行っていることが推測される。聾学校における手話の活用は日本の多くの聾学校においてもはや特別なことではなく、むしろ本研究で行った全国聾学校調査の結果からは、聾学校で用いられる様々なコミュニケーション手段の中でも、主要な役割をなすものとなってきたことが分かる。しかしながら、この手話が聾学校の教師やそこで学ぶ幼児児童生徒にとって充分機能するものであり、教科学習を含め様々な活動を満足のものにしているかと言えば、必ずしもそうではない。

手話の使用をめぐる議論は聾教育の古くて新しい議論の典型である。聾者同士が日常的に用いている独自の語彙や統語の体系をもつ手話表現（自然手話）と、その国の主要な言語を手指で表現しようとする手話表現（方法的手話）を対立的に論じることは18世紀のヨーロッパでもすでに見られた。また手話法と口話法の対立的議論もある意味では聾教育の開始とともに始まり、現在も継続する議論となっている。このように完全な結論を見ないまま長い時間にわたり議論が続く背景には、対象となる方法自体の変化、聾教育の変化、聾教育を支える社会の変化など様々な要因が推測される。手話を使用する聾者の社会参加の進展や交通・通信システムの進化などに伴い、手話の語彙の増加や異質な表現の接触による表現規則の変化などが繰り返されてきた。もちろんその言語の核となる固有の表現規則は維持されるだろうが、多くの言語と同様に手話も時代とともに変化している。また聾教育も歴史の中でその姿を変化させてきた。200年ほど前の聾教育において児童の一般的な入学年齢は十代であったとの記述も見られるが、日本における現在の聾教育開始年齢は0歳代といってよい。手話に関する議論に関しても、教育開始年齢が0歳代であれば言語獲得の臨界期や第一言語・第二言語の習得過程が大きな課題となる。しかし教育開始が十代ならこれらの課題は学校での指導方法と直接結びつけるものとはなりにくくなる。また聾教育の核となる聾学校に在籍する児童の変化も手話使用に影響を与えるものである。補聴器や人工内耳を使用する聴覚障害児や軽度・中等度の難聴児が聾学校の在籍児として割合を増やしていったり、聴覚障害以外の障害を合わせ有する児童生徒が多く在籍するようになると、聾学校における指導方法に多様性への配慮が必要となり、手話の使用についてもそれぞれの児童生徒の特徴に配慮した対応が求められる。一方、指導者側の専門性も聾教育の変化に伴う大きな課題の一つとなっている。戦前はともかく、聾教育が義務教育制度の中に位置づけられて以来、我が国では教員採用のシステムや人事異動のシステムも当然のごとく小学校・中学校等の教員と一体となって実施されるのが基本となる。聾教育に従事する教員が、定年まで聾学校に在職する事は非常にまれであろうし、特に初任の場合には短い期間での異動が一般的となっている。このことを手話使用と関連させてみると、教員の手話習得の問題が顕著に表れてくる。手話が点字のように日本語を表現する手段の一つとしたならば、その方法の習得に要する時間が必要になる。また手

話が独立した言語であるならば新たに一つの言語を習得する覚悟と時間が必要となる。いずれも簡単に習得できるものではないが、特に後者の場合には多くの時間を有す。長い時間をかけて手話を習得した教師が人事異動で他の障害種あるいは小・中学校へ異動するのは、手話を活用する聾教育全体としては大きな損失となる。その逆に手話を母語とする聴覚障害教員の採用は、手話活用という意味においては大きな意義を持つものである。

社会システム全体の変化も聾学校での手話使用を左右する大きな要因としてあげることができる。まずはその社会がいわゆる「障害」あるいは「障害を通して発展してきたもの（点字・手話やろう文化といわれるものがこれに当たる）」をシステムの常態として、さらには重要な一部として受け入れるか否かが障害児教育のあり方を左右する大きな要因となる。近年のノーマライゼーション思想は、障害があるままでの社会参加の具体的な姿を明らかにしつつある。手話という言語あるいは方法の教育的位置づけは、このような社会の障害観に影響される。また基本的に対面のコミュニケーションとして発展してきた手話が、その通用性を拡げるためには、交通・通信手段や他の主要な言語との間の翻訳システムの発達・整備が重要になる。これらは手話の効用や弊害を長い間論じてきた聾教育内の議論を、その時代時代で規定してきたものであり、現在の手話議論は現在の社会システムを反映している。そしてその時代・地域における社会システム全体の障害者観とテクノロジーの発展のバランスも聾教育のあり方を左右する。近年の補聴器や人工内耳に代表されるテクノロジーの発展が手話の活用と対立的に論じられるか融合的に論じられるかは、それぞれがもつ現状での教育効果と社会の障害観を反映するものである。

今回本研究が対象としたのは、ここ数年の聾学校を中心とする聾教育における手話活用の現状と課題の分析である。ここには上述したような様々な要因が影響を与えているわけであるが、様々な要因があることを考慮しつつも限られた部分に焦点を当てることによって明確になることと、そこから全体へ還元していける知見があることを、この研究を通して実感している。

研究課題でも述べたように本研究は三つの点に焦点を当てて実施された。

- ①聾教育における多様なコミュニケーション手段の位置づけ及び活用状況の把握
- ②手話を活用した授業実践と、それを支える幼児児童生徒の言語・コミュニケーション力の評価についての検討
- ③手話を活用した教材の使用状況や、教材作成・使用の際の他機関（聴覚障害者情報提供施設等）との連携についての現状・課題の把握

以下、この三つについてそれぞれ研究を概観してみたい。

## 1. 聾教育におけるコミュニケーション手段の活用状況について

近年の聾教育の特徴としてコミュニケーション手段の多様化があげられる。これにはコミュニケーションの重要性に対する意識が高まってきたこと、また聾学校在籍児の中に聴覚障害以外の多様な障害を合わせ有する幼児児童生徒の割合が増加してきたことなどが考えられる。さらには保護者をはじめとする聾教育の利用者・関係者が以前よりも多様なコミュニケーション手段に対する知識や理解を有するようになったことや、個別の指導計画の策定などの関係もあり、多様なコミュニケーション手段の使用に関して保護者と聾学校が話し合う機会が増えたことなどもその要因となろう。

聾学校のコミュニケーション手段の活用に関しては、本研究の中で二つの全国聾学校調査がな

された。一つは国立特別支援教育総合研究所が行った「聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査」の中の「A.コミュニケーションの実態に関する調査」であり、もう一つは我妻敏博氏の行った「聾学校における手話使用に関する調査」である。これらは本年度の調査であるとともに、過去に行われた調査のフォローアップの意味も含まれていた。前者は平成13年度と同種調査を引き継ぐものであり、後者は平成9年、14年と行われた同種調査を引き継ぐものであった。これら全体を通していえることは、聾教育における手話の活用がここ10年ほどの間に進展していることである。幼稚部、小学部、中学部、高等部と学年が上がるにつれ手話使用の割合が増える傾向は過去の結果と同様であるが、使用の意識に関しては時代的变化があることも確認出来た。

我妻氏の調査からは次のことがいえる。手話の使用が増加した平成14年の結果からはコミュニケーションの円滑化が手話導入のメリットとして大きく述べられているのに対し、平成19年の結果ではコミュニケーションの円滑化を前提とした上での他のメリットや課題が具体的に記述されるようになってきている。これは調査間隔の5年間に各学校が手話利用に関する具体的な経験を積み重ねてきたことを意味する。

研究所が実施した「コミュニケーションの実態に関する調査」においては手話を主要なコミュニケーション手段として使用する割合が6年前の調査に比較して増えていることなどが確認された。

これらの調査からは、手話利用が日本の聾学校の基本の一つとなっていることと、具体的な活用レベルの議論が深まりつつあることを示しているといえよう。一方、本研究でも授業実践報告などで述べられるいわゆる「日本手話」の使用については、本年度の「コミュニケーションの実態に関する調査」結果と6年前の結果との間に大きな変化は見られていない。このことから「日本手話」の使用については今後の実践の積み重ねや情報交換がさらに必要になるであろうし、本研究における実践報告はそのための事例として貴重なものであると考える。

## 2. 聾教育における手話を活用した指導について

近年の聾学校教育ではコミュニケーション手段の多様化とともに、在籍児の減少及び多様化もその特徴としてあげられることが多い。また冒頭でも述べたように、教職員の人事異動等により学校全体としての専門性の維持・向上が大きな課題となる。指導を考える場合には、現在の幼児児童生徒個々の特徴や集団の特徴と、教師の専門性を考慮しながら、指導の目標に近づけることが重要になる。また手話の活用という意味ではその目的にそって、コミュニケーション手段としての手話を幼児児童生徒と教師がどの程度円滑に使用出来るか、また一つの独立した言語としての手話を幼児児童生徒と教師がどの程度円滑にかつ有効に使用出来るかが課題になる。

このようなことから本研究では「手話を活用した指導」を考える上で二つの視点からアプローチを行った。一つは授業実践そのものの積み重ねと分析であり、もう一つは授業を支える幼児児童生徒の言語及びコミュニケーション力の評価に関する検討である。まずこの前者について研究の概要を解説する。

### 1) 手話を活用した授業実践から

本研究では手話のコミュニケーション手段としての側面と言語としての側面を含めて授業での活用について検討している。また手話の活用に関しては幼児児童生徒の発達段階や、指導内容、指導体制などによって異なることを、この研究を通して確認してきた。そのようなことから本研

究では聾学校の異なった学部からの実践報告を用意した。さらには聾学校卒業生が学ぶ高等教育機関での授業についても報告を用意し、聾学校での指導や授業を考える一助とした。

まず研究協力機関の二校からは幼稚部と小学部での授業実践を報告して頂いた。また中学部に所属する研究協力者からは、聾学校中学部での手話活用の実践例を報告して頂いた。これらはともに手話の活用を始めて一定の積み重ねを経ている学校ではあるが、その中でも試行錯誤を繰り返しながら、よりよい指導法を模索しているところである。今回の報告は指導の到達点としてよりは、指導から見えてくる手話使用にかかわる様々な効果や課題を示すものとして活用してほしい。

具体的にはこれらの実践から次のことが述べられよう。

幼稚部の実践報告からは、手話が学部の様々なコミュニケーションの基本にあり、その上で手話を日本語の読み書きにつなげるプレリテラシーへの取り組みが紹介されている。二つの学校からは、手話の音韻構造に対する意識を高める手形カード・サイコロ等の教材や、それらを用いた活動等が紹介された。日本語と手話をそれぞれ言語として意識するための様々な遊具や活動は幼稚部段階で今後さらに検討される必要があるだろう。

小学部の実践からは手話と日本語をつなぐより広範な活動が紹介された。奈良ろう学校から報告された手話とライト作文を活用する実践は、児童の言語能力の特性によって指導の展開が変化するものであり、他の多くの聾学校でも同様の活動が可能かもしれない。平塚ろう学校からの報告では、授業そのものの報告とともに小学部全体が手話を含めた多様なコミュニケーション手段や言語について議論を深めていく過程が示されている。決して最終的な結論が示されているわけではないが、手話使用の成果や課題を確認する意味で多くの聾学校にも参考になる取り組みと言えよう。また平塚ろう学校の取り組みでは聴者と聾者の教員のチームティーチングが報告されている。このような取り組みも今後ますます重要になる活動であろう。

中学校段階の手話活用授業に関しては遠藤良博氏より実践が紹介されている。ここでは中学部の手話活用状況とともに「理科」の授業での専門用語に対応した手話語彙の活用が報告された。このような語彙の開発も教科学習を支えるものとしてますます期待されるものと思われる。

本報告書では筑波技術大学における情報保障と授業についての報告を佐藤正幸氏及び大杉豊氏にお願いした。高等学校出身の聴覚障害学生と聾学校出身の学生の間コミュニケーション手段に対する意識の異なりが見られることなど、学生への調査結果から得られた知見も示されている。聾学校においても卒業生その後の進路や学習環境等を配慮した指導を検討する上で、貴重な報告となるであろう。

これらの実践報告に見られるもう一つの特徴を最後に加えるなら、それぞれの授業がいわゆる「日本手話」を含めた手話活用授業として進められていることである。かつての当研究所における手話に関する研究としては「手指法等の評価と適応に関する研究」(1983)、「聾児、聾精神薄弱児の言語習得と多様なコミュニケーションの応用に関する研究」(1986)等が挙げられるが、これらの中で教育実践として扱われた手話は日本語を手指で表現する、いわゆる「日本語対応手話(手指日本語)」が中心であった。それに対して本研究での教育実践報告では、独自の言語としての手話の教育的活用を重要な課題の一つとして紹介している。この点についても、今語の聾学校における手話活用の取り組みを考える上で示唆を与えるものであると考える。

## 2) 言語とコミュニケーションの評価から

聾学校における手話を活用した指導を考える上で、本研究が検討したもう一つの視点は幼児児

童生徒の実態評価と、評価に基づく指導への流れである。次にこの「評価」に関する本研究での取り組みを解説する。

本研究では「聾学校における言語とコミュニケーション手段に関する調査」の一つとして、「言語及びコミュニケーションの評価法に関する調査」が実施された。この調査は平成8年に行われた同種調査の経年比較の意味合いもかねる。調査では聾学校の各学部で現在用いている各種評価法（コミュニケーション、日本語、手話に関する評価法）について詳細に記述して頂いた。報告された評価法の総数から三種類の評価法それぞれの割合を経年比較すると平成8年から平成19年の間で、日本語評価法の割合が増加していることに気がつく。この傾向は特に小学部、中学部、高等部において大きい。また日本語評価法の評価対象モード（活動）を見ると、「聞く」「話す」の割合が減少し「読む」「書く」の割合が増加していることが分かる。コミュニケーション評価においても評価対象モード全体に占める割合として「話す」の割合が減少し、「書き言葉」の割合が増加していることも合わせて考えるなら、近年の聾教育では日本語、特にその「読み」「書き」に対する関心が高まっていることを裏付ける結果と推測できる。しかしながら「聞く」についてはその割合を大きく伸ばしており、幼児児童生徒の聴覚的コミュニケーション能力の把握は聾教育において以前にも増して重要とされていることも分かる。一方手話に関しては、報告された評価法の数は11年前とほぼ同数との結果を得た。ここからは聾学校における手話の活用は進展したが、子どもの手話言語力を評価する試みはこの十年間あまり進展を見せていないことがわかる。この点に関して本研究では、武居渡氏に手話言語力評価法開発の試みに関する研究成果の報告をお願いした。武居氏は各国の手話言語力評価法の概観とともに、日本の聾学校で使用可能な手話言語力評価法の試作について解説してくれた。今後の展開が期待される試みと言える。

評価法の調査の自由記述を通じていえることは、幼児児童生徒の言語やコミュニケーションの力を評価することの重要性と、一方で聴覚障害児の能力を適切に評価する評価法がないこと、評価を指導に結びつけることが簡単ではないことなどであった。本報告書では報告された主要な評価法を一覧のかたちで掲載した。このことにより評価法についての情報交換や議論が活性化されることを望むものである。

### 3. 手話・字幕教材等の作成・活用とそのための連携について

手話の活用を支える要因の一つとして、本研究では手話付き教材の開発や使用に焦点を当てた。手話は基本的に対面のコミュニケーション手段として発達してきた。映像の記録手段が限られていたり普及していなかった時代には、手話はその場限りの表現であり、各地の多くの人が同じ表現を共有する事は困難であった。また一般には記号などに変換する表記システムが普及してこなかった手話は、その意味を日本語として記述されたり、手話単語の日本語ラベル列記のかたちがとられたりした。近年ビデオ、DVDなどの普及により手話はそのままたちで記録され、社会に流通するように変化してきた。また映像や字幕の編集も特殊な技術や機器を必要とせず可能になってきた。現在各地にある聴覚障害者情報提供施設を中心として、手話や字幕が挿入されたビデオ・DVD類が作成・所蔵され、容易に使用出来る体制が整ってきた。一方聾教育においても、手話活用の進展に伴い手話付き教材の需要が高まってきた。そして近年授業と直結した教材がいくつか開発され多くの学校で活用されている。小学部「国語」の題材を手話で表現した教材や各教科の専門用語に対応した手話単語を収録した手話語彙集などがそれである。このような背景から本研究では手話付き教材や字幕付き教材の使用の実際を把握するために二つの調査を

用意した。ひとつは聾学校を対象とした調査であり、もう一つは情報提供施設を対象とした調査であった。この二つの調査結果について概要を以下に紹介する。

当研究所の聾学校全国調査「聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査の」一つとして実施された「聾学校における手話教材の活用状況に関する調査」からは、各学部での手話付き教材や字幕付き教材の活用状況が明らかにされた。手話付き教材の使用は小学部以降の段階で多く見られ、報告された教材の内容からは幼稚部では歌に手話をつけた教材、小学部では教科書（国語等）の題材を手話で翻訳した教材、中学部以降では英語学習のためのアメリカ手話教材、社会情勢等の理解のための手話付きニュース番組等の利用が特徴的であった。また自由記述からは手話付き教材や字幕付き教材の意義を理解し充実を望むが、指導に適切な教材が少なく自作には時間がかかる等の意見が多く寄せられていた。

一方、聴覚障害者情報提供施設調査では、これらの施設のライブラリー機能を中心とした活動状況とともに、聾学校との連携の様子が調査された。この調査からはこれらの機関が教育分野でも使用可能なビデオ・DVD等のソフトを所蔵しており、聾学校と連携して教材開発を行っている機関もあることなどが確認された。手話付き教材に関する聾学校調査において、その必要性が意識されながら確保や作成に困難を感じていることが述べられたが、情報提供施設調査からはこのような施設と聾学校が連携することにより教材開発や共有という課題の解決に向かう方向が示唆された。

#### 4. 聾学校における手話活用の課題

以上本研究の中で明らかにすることができた知見の概要を述べてきたが、聾学校の教育が高い目標を持って円滑に進むために、手話を活用した取り組みが効果的にその役割を果たすには様々な課題がある。

市橋詮司氏にはかつて聾学校長として手話の活用を考慮した学校運営を行ってきた経験から、学校全体としての取り組みのあり方について述べて頂いた。市橋氏は手話を活用した聾教育を考える際には、学校全体として取り組むことが必要であること、手話の概念整理をしっかりと行い、それにそった教員研修や幼児児童生徒の言語環境整備を進めていくことが必要であること等を述べている。市橋氏の論がそのまま本研究報告書における今後の課題のまとめを示すものではないが、今後の聾学校における手話活用の方向性に多くの示唆を与える提案と考える。

最後に、残されたあるいは継続する課題のいくつかに焦点を当てて本研究の概説を終えたい。

本研究ではいわゆる「日本手話」と「日本語に対応した手指表現」が聾学校で用いられていることを前提にして、これらを含む手話活用について検討してきた。しかしながら、市橋氏も述べるように多くの聾学校においてはこのような概念の整理を十分には行っていない。これには近年の聾学校における手話導入のプロセスがコミュニケーションの改善を中心としたものであり、手話は「言語」としてよりもコミュニケーション手段の一つとして活用されてきた背景もあるだろう。また「日本手話」の概念や実際を広く一般に解説する書籍や教材等が不十分であることも理由の一つであろう。しかしそれ以上に聾学校における手話の概念整理を困難にしているのは「日本語対応手話」の実際の姿といえよう。トータルコミュニケーション思潮の展開の中、アメリカでは多くの手話システムが考案され聾学校でも広く用いられてきた。これらは英語に対応させるためのルールや語彙をあらかじめ制定したシステムであった。しかしながら日本の聾学校においては、このような明確なルールを持って手話使用を行う学校はわずかであり、多くの聾学校やその教師

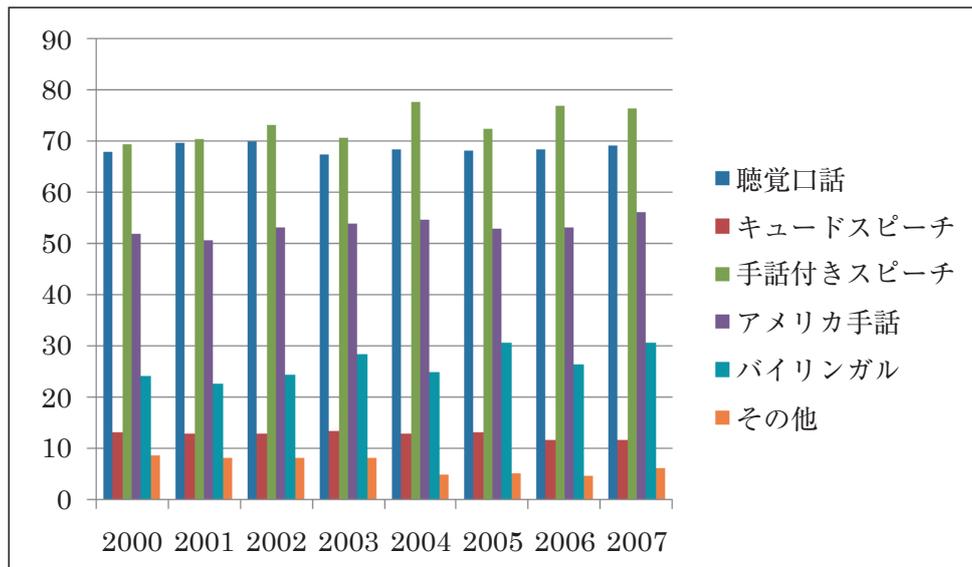


図1-1 アメリカ聾教育プログラムにおける使用コミュニケーションモードの経年比較 (%)

はその時々判断や自分自身が知る手話語彙の範囲で、日本語とともに手話を使用している。すなわち「日本語への対応が不十分な手話」が「日本語対応手話」の概念のもとで用いられている状況が少なからずある。本研究で行われた調査の中で「手話付きスピーチ」の用語を用いたのは、後述するAAD (American Annals of the Deaf) の表記に対応させるという側面もあるが、「日本語対応手話」という用語が現在の聾学校で用いられている手話の実態を上手く表していない可能性があるからでもある。聾学校における手話活用が、コミュニケーション手段と共に「言語」としての役割をより大きく担って進む中で、実際的な手話概念の整理は聾学校の今後の大きな課題と言える。

当初本研究では国外の聾教育との比較を可能な範囲で行うことも、計画の一つであった。しかしながらこの点については十分な検討がなされなかった。ここでは限られた範囲ではあるがアメリカにおける聾教育プログラムと日本の聾学校を対比させることで、日本の聾学校における手話活用の課題を考える一助としたい。

全米的な聴覚障害教育の研究誌であるAAD (American Annals of the Deaf) には1991年より年に一度全米の聴覚障害教育プログラム一覧が掲載されるようになった。そしてこの中の項目の一つに「教室内のコミュニケーションモード」があり、「聴覚口話 (Auditory/oral)」「キュードスピーチ (Cued Speech)」「アメリカ手話 (ASL)」「スピーチ付き手話/その後:手話とスピーチ (Sign with Speech/Sign and Speech)」「その他 (Others)」の各項目が掲示され、プログラム一覧表に加えられた。2000年からはこれに「バイリンガル (Bilingual)」が加えられた。回答は教室におけるコミュニケーションとして使用しているモード(複数選択可)にチェックするものである。また教育プログラムは大きくSchool or Center (residentialとday onlyを区別)とLocal Programに分けられる(ここに入らないものはその他として記述)。Local Programは大枠として日本での難聴学級や通級による指導等に対応するものと考えられる。

この中から2000年から2007年までのコミュニケーションモード使用状況推移をアメリカ聴覚障害教育プログラム全体についてまとめてみたのが図1-1である。またその中から日本の聾学校に対応すると思われる寄宿制の聾学校やセンターを中心に選択して、同様にコミュニケーション

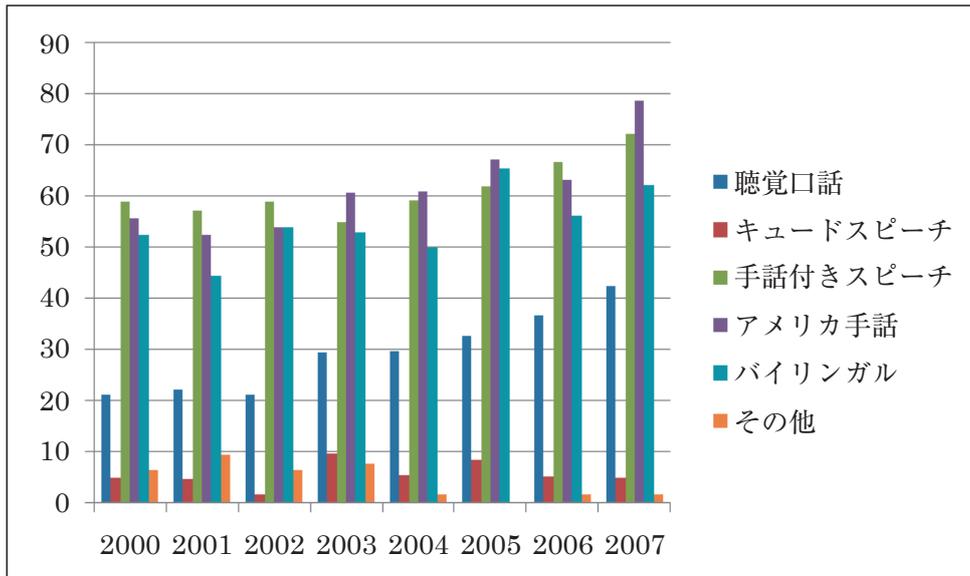


図1-2 アメリカ聾学校・センターにおける使用コミュニケーションモードの経年比較 (%)

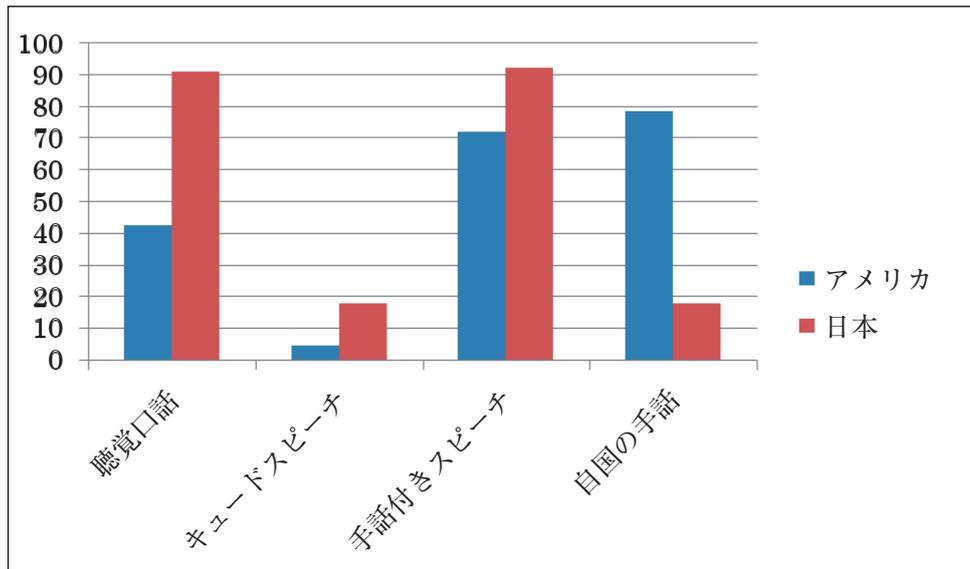


図1-3 日米の聾学校で用いられるコミュニケーションモードの割合

モード使用の推移をまとめたものが図1-2になる。そして2007年の寄宿制の聾学校やセンターのコミュニケーションモードの使用状況と、同年本研究において日本の聾学校を対象に行われた「コミュニケーションの実態に関する調査」のほぼ対応する部分を並べたものが図1-3となる。日本のデータについては上記調査における「幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段」への回答で、各学部からそれぞれのモード（聴覚口話、日本手話等）について報告された使用総数（「使用」と「主要な使用」）の二つを合わせたものを回答学部総数（306学部）で割った値が用いられている。従って厳密には日米両者の数値は同じ基準で比較されるものではないことを述べておく。これらの対比から次のことが推測される。

アメリカの聴覚障害教育プログラム全体を見るとこの8年間の間に、各コミュニケーションモードの使用傾向にさほど変化は見られない。聴覚口話と手話付きスピーチの使用が他よりも多い点は日本の聾学校と共通する部分である。ただアメリカ手話の使用と日本手話の使用について

は異なった傾向を見せている。一方寄宿制の聾学校やセンターを抽出した場合には聴覚口話モードの使用が減少し、アメリカ手話・手話付きスピーチ・バイリンガルの三つがほぼ同程度の出現率となっている。また聴覚口話モードについては若干の増加傾向が見られ。この結果を本研究での調査結果と対比すると、手話付きスピーチがコミュニケーションモードとして主要な位置を占めるのは同様であるが、聴覚口話と自国の自然手話（アメリカ手話及び日本手話）について使用の割合が大きく異なることが分かる。もちろん同じ用語を用いたとしても、使用の背景が異なるため同一の概念とは言い切れない。さきに「日本語対应手話」という用語の使用について述べたことも、概念のずれを示す一例である。また調査に回答する学校関係者が「アメリカ手話」や「日本手話」をそれぞれどのように受け取っているかについても、必ずしも一致するものではない。このように調査の目的や条件も異なり、単純にこれらの調査結果を比較することは出来ないが、それを理解した上で日本の聾学校の特徴を考えたり議論する手だての一つとなると考える。

その国や地方の教育制度・体制全般、一つの聾学校がカバーする教育対象地域の広さ、在籍児数、管理職の権限やリーダーシップのあり方、教員の専門性や異動のシステム、公立校・私立校など設立母体の違い等、これら様々な点で両国の聾学校の間には異なりが見られる。それぞれの国の聾学校及び聾教育はこれら様々な条件の下で、独自の方向を模索している。

特別支援教育という体制のもとで、さらにはそこに至る過程の中で聾学校は様々な変化を経験してきている。在籍児の多様な障害やニーズ、そしてコミュニケーション手段への対応に加えて、地域の聴覚障害教育センターとしての役割などが聾学校には期待されている。手話の活用は多様性への対応でもあるが、それ以上に聾教育の専門性の深化、すなわち教育力の向上とつながるものでなければならない。

本研究とこの報告書が、この教育の発展に寄与するものであることを望む。



## <第二部 実践を通して考える>

1. 聾学校での実践から
2. 高等教育機関での実践から
3. 聾学校経営を通して



## 1. 聾学校での実践から

幼稚部における手話の活用

－言語力を高める取り組みの事例を中心に－

中森礼美

手話を含めた言語環境の整備

高島志保・添田美恵子

効果的に日本語を獲得させるための授業を考える

－手話とリライト文を使って－

安田美佐子

平塚ろう学校小学部における「手話を有効活用した授業設計」

佐渡雅人

中学部段階での手話を活用した授業と教材

－自立活動と理科を中心に－

遠藤良博



# 幼稚部における手話の活用

## —言語の力を高める取り組みの事例を中心に—

奈良県立ろう学校

中 森 礼 美

### 1. はじめに

本校幼稚部で手話が導入されて13年が経過した。その間、我々は一貫して幼稚園教育要領に示された内容に基本を置きながら、幼児の活動に即したコミュニケーション環境の充実、日本語の習得に向けた基礎的な力の育成に取り組んでいる。本稿では、本校幼稚部において手話が果たしてきた役割を整理し、手話を活用して言語の力を高める取り組みの題材例を中心に紹介していきたい。

### 2. 本校幼稚部教育について

#### (1) 保育に対する考え方

本校幼稚部は今年度、年少12名、年中5名、年長8名、全25名の集団からなる。

本校では幼稚園教育要領に示された内容を基本に、集団での関わりを大切に、コミュニケーション環境を充実させることで、生きる力の基礎となる言語力・思考力の育成に取り組んでいる。保育時間の構成は大きく分けると「自由遊び」「全体で行う活動」「個別指導」である。これらは、相互に影響を及ぼしながら、幼稚園教育要領に示された5領域を配慮して組み立てられ、その中にろう教育に必要な特別な支援が組み込まれている。

子どもたちのよりよい成長・発達に向けて、次のようなことをきめ細かく丁寧育てたいと考えている。

- ・円滑なコミュニケーションを通して、心が通じ合う経験を重ねながらコミュニケーションの基礎を育て、身近な大人や友達と信頼関係を築く。
- ・ことばやコミュニケーションの力を活用し、集団での関わり合いを通して社会性を身につけ、さらなる人間関係や学習へ展開していく力を育てる。
- ・問題や課題について、自分達で考え、相談し、解決していこうとする集団形成。
- ・日本語の基礎を理解し、興味を持って学習を進めていこうとする意欲を育てる。

#### (2) 手話の環境

本校幼稚部で実際に使用されているコミュニケーション手段は非常に多岐にわたっている。自分が言いたいことを、一番表現しやすい方法という観点で見ると、日本手話という子もいれば、聴覚や人工内耳を活用して音声で表す方がスムーズだという子もいる。だが、集団場面では、円滑なコミュニケーションが成立しやすいということで、自然と手話が使用されることが多い。

幼稚部教員は非常勤を含めて、2名のろう教員がおり、子どもたちの手話発達に大きく貢献している。ろう、聴関係なく、教員は子どもたちに話しかける時に

- ①今一番何を重視し、何を伝えたいのか。(内容をきちんと伝えたいのか、ことばの形を教えたいのか)
- ②話しかける対象が個人であるか、集団であるか。あるいは個人を対象にしても、近くに

いる他の子ども達をどの程度意識する必要があるのか。  
を考えながら、その場で一番適切な手段を選択するよう心がけている。

聴の教員は手話を一通り表せる者は多いが、そのレベルはまちまちで、日本手話をきちんと意識して使える教員は非常に少ない。手話を読み取るレベルもまちまちであるが、ここ数年でレベルはあがってきている。特に子どもの手話を読み取る際に、読み取る力量が増したことに加え、わからないときに、ただ「もう一度言って」というだけでなく、多彩なやりとりの中で、子どもから言いたいことを引き出せるようになってきている。

現在、デフファミリーが25名中9名と割合的に多く、保護者や教員の手話習得や子どもの手話発達など幼稚部全体の手話環境にも影響を与えている存在である。

### 3. 手話の役割

#### (1) 全体を通しての手話の役割

本校幼稚部では、日常場面における手話でのやりとりが当たり前になり、子どもたちは様々な手段を活用しながらも、集団場面では主に手話を用いて活発にコミュニケーションしている。

その中で、手話での会話が深まることにより、共同注意、状況の把握力、自分の言いたいことが相手に伝わっているか確認する力など、全ての言語発達において共通する部分に影響を与えている。また、特に自由遊びの中では、様々な話し合いや交渉が必要となる場面が出てくる。そこでは、友達とのやりとりを通して、コミュニケーション態度が形成され、伝達能力や語用能力、社会的交渉力なども育ってくる。これらの力は、どの言語にも共通する部分であり、日本語を習得する際にも転用可能な力であろう。

また、心が通じ合う経験を通しての信頼関係や、集団での関わり合いを通して育てる社会性や、人間関係などの面でも手話は大きく寄与している。

#### (2) 日本語を習得する際の手話の役割

本校幼稚部でも、日本語の習得は大きな教育目標の一つである。だがその目標に向けてのアプローチの方法は一様ではない。子どもの個々の実態や、家庭の事情、クラスの集団の状態など、様々なことを考慮に入れながら、いろいろなアプローチを組み合わせで行っている。その中で、手話を日本語習得に活かす取り組みも行っている。

具体的には、手話によって形成された概念の利用、あるいは十分に理解できる手話で説明を受けることにより、日本語がより深く理解できることがある。手話と日本語の形の違いに気づかせながら、ことばの学習をするなど、メタ言語能力を活用した指導も可能である。また、手話でやりとりが十分に成立し、信頼関係が持てる大人との間で、学習を進めることにより、子どもの意欲が増す可能性も高い。年齢が上がってくると、友達との関係が深まるが、そこでも手話を用いた集団でのやりとりが日本語学習の動機づけとなりやすい。

ただ、ここで注意しなければならないのは、手話言語の力が高まっても、その力が日本語に自動的に転化することはないということである。特に音韻や語彙の獲得の際には、手話からのアプローチだけでは不十分であるので、指文字や聴覚の活用、音声や口形なども積極的に活用していく必要があるだろう。

## 4. 手話を活用して言語の力を高めた題材の例

### (1) 手話を活用して音韻意識を育てた例

#### － 手形カードの坊主めくり －

#### ①対象児と指導者について

手話の語彙数がある程度持っていて、手形の意識が高まっている子どもを対象に行った。主に年少3学期～年中にかけて扱うことが多い。手話単語がある程度知っている教員なら誰でも行えるが、その手話単語について子どもとやりとりができると、いっそう楽しめる。

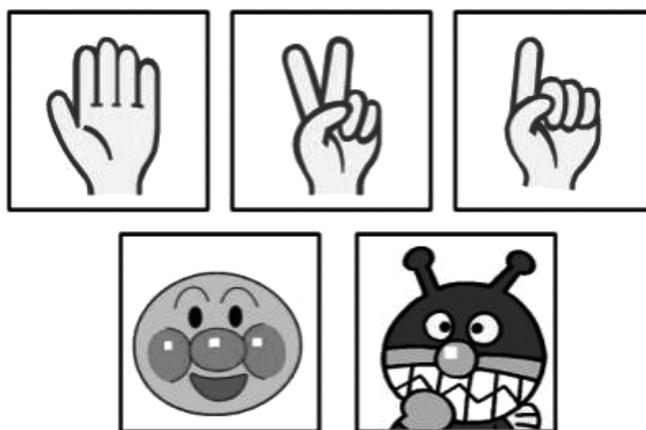
#### ②この題材の位置づけ

年少クラスでは、まだまだ手形が曖昧で意識できていない子も多いが、指文字模倣などを通して、手形への意識が徐々に高まってくる。その頃に、この題材を扱うことによって、手話の音韻意識（\*注）の形成につながると考えた。またゲームの形にすることで、子どもも楽しめ、家に持ち帰ってもらうことで、家族の手話語彙数を増やす機会にも成り得る教材である。

（注\*）手話の音韻の元となる音素には、手の形、向き、位置、運動があるとされる。

例）手話の「思う」と「うそ」は、手の位置という音素が対立している。

#### \*手形やアンパンマンカードの例



#### ③指導方法

いろいろな手形カードと、アンパンマン、バイキンマンのカードをとり混ぜて用意しておく。教師と対象児が交代で、カードをめくる。カードに描かれている手形を使って手話単語を考えると、そのカードが手元にもらえる。ただし、めくったカードがバイキンマンであれば、自分の手元のカードを差し出し、アンパンマンならそれをもらえる。ゲームのルールをきちんと把握させるため、導入は個人指導で扱うことが多い。

#### ④子どもの様子

坊主めくりのルールは、クラスでも扱うことからすぐに理解できる子が多い。手形から手話を考えることについては、はじめは、指文字と混乱してしまう子もいるが、例を挙げるうちに要領をつかんでいく子が多い。

## ⑤考察

このゲームだけで、手話の音韻を意識させることは難しいが、こういった取り組みを繰り返すことにより、言葉への分析的関心が出てくるように思われる。日本語で音韻を意識させるような題材を扱う際に、手話で音韻遊びができるかどうかを目安にすることもできる。

## (2) 手話での話し合いを利用して、語彙の理解を深めた例

### － ことばの概念やイメージについての話し合い －

#### ①対象児と指導者について

年長の集団場面で扱った題材である。単語をきっかけに文を自分たちで考えることができ、それについて、教師を介しながらも手話でやりとりができる段階の子どもたちと行った。子どもの表出が読み取れる手話レベルの教師が進めた。

#### ②この題材の位置づけ

日常生活場面の手話のやりとりの中で、「きれいな」など様子を表すことばは、頻繁に使われる。名詞の上につくことで、名詞そのものの状態が変化することは、感覚的には理解できていても、正確には把握できていない子が多い。「きれい＝花、星」など固定したイメージを持っている子どもも多い。ことばは発する者により、イメージが違っていたり意味が違っていることがあるが、それらのズレが最も表れやすい「様子を表すことば」について話し合うことにより、個々に持つイメージの違いがあることを実感する経験になればと思って取り組んだ。

#### ②指導方法

手話で得られている概念を利用して、「きれいな」の後に続く名詞を考えさせ、簡単な文を作って発表させる。その際に、意図的に揺さぶりをかけるような例「きれいな水」「きれいなトイレ」などをあげて、意味的に合っているかを考えさせ、前にそのことばがつくことで、状態が変わってくることや、個人個人により感じ方が違うことなどもおさえる。

#### ③子どもの様子

はじめは、予想していたように、固定したイメージである「きれいな花」「きれいな花火」などの例があげられた。そこで、教師の側から「きれいな水」を提示すると、「それは合わない」「変な言い方」と受け入れられなかった。そこで以下の話しをしてみた。

- T 「先生は汚い水は飲みたくないけど、きれいな水は飲めるよ」  
A 「本当だ。水道から出る水はきれいだから飲める。川の水は汚い」  
B 「川でも、山の一番上の水はきれいってお母さんが言った」  
C 「メダカはきれいな水に住んでいるって、前にきいたことがある」

など、様々な意見が出された。

そこで、「みず」と書いた上に「きれいな」「きたない」の二つのことばを貼って、手話で確認し、上につくことばで水の状態が変わることをおさえた。

きれいな 水  
きたない 水

また、「きれいなトイレ」の例では、「トイレは汚い」とみんなが決めつけたため、また質問して話し合いを持たせた。

T 「みんなの家のトイレは？」  
D 「うちのトイレはいつもお母さんが掃除してるからきれい」  
A 「けど、掃除してもトイレはやっぱりばい菌がいるから汚いと思う」

等の発言があり、様子を表すことばは、観点や人によって感じ方が違うことをおさえた。

#### ④考察

手話を共通のコミュニケーション手段として、話し合いが十分にできるからこそ、一つのことばについて、深く話し合い、理解できた事例であると思う。この題材を通して、

- ・様子を表すことばが前につくことによって、ものの状態が変わることがある。
- ・人によって、ことばの捉え方や感じ方がちがうことがある。

ということを感じる経験ができたように思う。

日常生活の中で、表面的には意味が通じていても、自分の言いたいことが伝わらない経験を繰り返しながら、子どもたちはことばの使い方や、言語コミュニケーションに対する知識を獲得していている。この題材を扱ったからといって、即、日常会話で活かせるわけではないが、こういった「ことばの捉え方や感じ方の違い」など言語の性質について、少しでも実感できたのではないかと思う。

### (3) 指文字から日本語の習得につなげた例

#### － 指文字フォントを活用して －

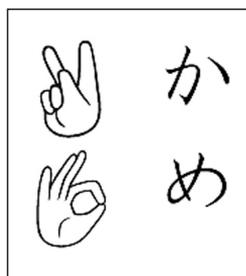
##### ①対象児と指導者について

環境としては、指文字フォントは2才児頃から使用している。その子の文字や指文字への興味に合わせながら、提示の機会を調節しながら、平仮名に移行していく。

##### ②この題材の位置づけ

本校では2才児段階から指文字フォントという、手話の指文字と、平仮名の中間段階に位置づけられる絵的な文字を利用することで、早くから読む活動に取り組ませている。指文字フォントは、平仮名より早くから読めることが多いので、年少児でも自分にも読めるという自信につながりやすい。

#### \*指文字フォント



- ・左右どちらから読むか混乱しないよう縦書きにする。
- ・必ず平仮名を添える。
- ・平仮名は「ち」「き」などの字体が読みやすいので、「教科書体」のフォントを使用する。

## ②指導方法

指文字フォントは平仮名と同様、掲示や日本語語彙を確認、定着させるために使用されることが多い。ただし、初期の段階ではただ、掲示するだけでは子どもも関心を持たない。そこで、掲示する際には、以下のことに注意している。

- ・教室などの掲示では、子どもの関心のあること（欠席児のこと、今日の予定、自分の写真など）を掲示することで、自分で読みたいという意欲を引き出し、読めばわかるという経験を積み重ねるようにする。
- ・文字（指文字フォント）にふれる初期の段階では、「親しい大人と一緒に日本語を読んで楽しかった（その日本語に関するエピソードを話し合うことなどを通して）」という経験を多く積み、次への意欲につなげる。

## ③子どもの様子

日本語の定着のためにカードを持ち帰らせると、自分で見て確認できることから、家に帰ってからも自分で覚えようとする子が出てきた。また、平仮名と比べると、読むことで精一杯にならず、記憶につながりやすい面が見られた。「指文字フォントが示される＝覚える」という暗黙の約束もできた。

掲示に使う際には、手話と絵で理解できる内容（今日の予定など）のものや、写真などを添えることで、理解しやすい工夫をすることで、自分たちに向けて書かれてあるものという意識が芽生えた。またその結果、自分で読もうとする姿が見られた。

## ④考察

表すとその場で消えていく指文字と違って、指文字フォントは、後で見て確認できるというメリットがあるので、それを活かした取り組みを行うと日本語の定着に効果がある。

子どもにとって、指文字フォントは取っつきやすいものであるが、ただ掲示をするだけ、見せただけでは、その効果を発揮できない。自分にとって意味あるものとして、認識できるような働きかけ、子どもたちの理解の段階に応じた語彙の選択、読みたくなるような内容や掲示の仕方などの細かい配慮があってこそ、読みたいという意欲や読もうとする姿勢へとつながる。

## （４）手話と日本語の意味のズレを知ることにより、言語の違いを実感させた例

### － 動詞「切る」を扱った例 －

#### ①対象児と指導者について

日本語で身近な名詞を相当数知っており、日本語と手話がほぼ1対1対応の動詞の指導を終えている子どもに行う。指導者は指導する語彙の様々な手話表現を知っておく必要がある。

#### ②この題材の位置づけ

日本語を指導していく際に、動詞と名詞がちがうのは次の点である。

- ・名詞は絵で表しやすいが、動詞は絵で表しにくい。
- ・名詞以上に、一つの動詞に対して持つイメージが子どもによって違う可能性がある。
- ・手話がより具体的な言語であるため、日本語と1対1対応でないものが多い。

普段のやりとりの中で、手話では動詞を自然に使っていることが多い。動詞を日本語で指導する際には、まずは手話と日本語が1対1対応であり、生活の中で頻繁に使われる「歩く」「書く」などから取り扱っている。動詞のイメージがだいたいつかめたころから、日本語と手話の表現が1対1ではないものを扱うが、一人でじっくりと考えて表現させたいので、個人指導場面で多く扱っている。

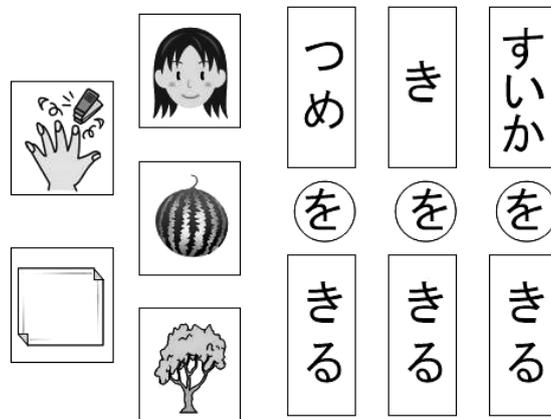
### ③指導方法

実際にリンゴを切らせて食べた後、リンゴの切り方を再現させると共に、

りんご を きる

という文字カードを見せ、手話で表現させる。

次に「木」「紙」「髪の毛」「つめ」「すいか」などのことばを、平仮名と絵で示し、切り方を話し合う。考えるのがむずかしい時には、実物や模型を用意しておき、実際に切るまねをさせてみる。



先ほど提示した りんご を きる の りんご の部分を き や おりがみ などに変えて口声や指文字で読ませた後、手話で表現させる。

### ④子どもの様子

普段から手話を使っている子どもはもちろんのこと、音声ベースになっている子どもも、手話表現の前に身体表現をはさんだことで、「切る」における手話表現の使い分けができた。そして、日本語はそのままだが、手話表現だけが変わると自ら気づくことで、日本語と手話の違いを楽しんでいた。

### ⑤考察

この課題は、言語の違いに気づかせ、メタ言語知識を育てる一環として行った。年中クラスの4月に行ったので、まだまだ楽しむだけで終わってしまうことが多かったが、このような課題を他にも「あらう」「たべる」「あける」などいろいろな語彙で扱うことで、少しずつ言語の違いを実感しているように思う。

## (5) 手話で得た概念を利用して、日本語文の読みを楽しむ指導の例

### － 名詞と動詞の組み合わせで文作り －

#### ①対象児と指導者について

(4)の例で扱った動詞について、日本語と手話の違いを何となく理解できている段階の子どもに行う題材である。指導者は文脈によって表現が変化する手話単語を把握し、自ら表現できる必要がある。

#### ②この題材の位置づけ

日本語の動詞が理解できてくる段階になると、手話で育った概念を活用して、既知の単語を組み合わせれば、二語程度を読んで理解できることが増えてくる。この題材は、名詞と動詞を組み合わせ、文を作らせた後、意味を考えさせる題材である。

#### ③指導方法

ほぼ理解できている名詞と動詞の平仮名カードと絵カードを準備しておく。名詞から1枚、動詞から1枚カードを選び、組み合わせて文章を作る（助詞は教師の方で補う）そして、その文章を手話で表し、実際にあり得る状況かどうか、またそれに関するエピソードなどを話し合っ楽しむ。

例) ① 

|     |
|-----|
| くるま |
|-----|

|   |
|---|
| を |
|---|

|     |
|-----|
| あらう |
|-----|

    ② 

|     |
|-----|
| くるま |
|-----|

|   |
|---|
| を |
|---|

|    |
|----|
| きる |
|----|

#### ④子どもの様子

手話で概念の育っている子どもたちは、文ができあがった段階で、起こりうる状況かどうかを判断できる。また、予想外の文章ができることが楽しいようで、「ありえない」と楽しんだり、逆に 

|     |
|-----|
| くるま |
|-----|

|   |
|---|
| を |
|---|

|    |
|----|
| きる |
|----|

 という文章では「ありえないよね」という教師に対して、「でも、前にテレビで、事故でつぶれた車の中の人を助けるために、車を切っているのを見たよ」など、自分なりの意見を述べる姿が見られた。

#### ⑤考察

手話で育った概念を利用すると共に、表記して、カードにできる日本語だからこそ、くじ引きのようにして、偶然性を楽しめる題材でもある。既知の概念を利用しながら、いろいろな文を読ませ、組み合わせにより文が表す状況が変わることを楽しむと共に、文を読む力への足がかりとしていきたい。また推察を加えて理解していく読みの力へとつなげることができればと思う。

## (6) 様々なアプローチで日本語を理解させた例

### － 助詞の理解を促す取り組み －

#### ①対象児と指導者

日本手話を含めて手話による説明が十分に理解できる子どもと、日本手話も多少理解できるが、音声言語や音声に対応した手話の方が理解しやすい子どもがいるクラスで、個別と集団で扱った。指導者は、③の指導方法に記してある説明が手話でできることが必要である。その他、日本手話での指導が効果的と判断した場合、指導者はその助詞に関する表現だけでも日本手話で表し分けられるよう、あらかじめ練習しておいた。

## ②この題材の位置づけ

二語文を扱い始めても、初期には助詞は存在のみを意識させるだけで、使い分けなどはあまり意識させないまま進めるが、文に慣れてきた段階で、助詞の指導も始める。普段、日本手話を使用している子どもたちにとってはもちろん、口声を主に使用する子どもも、会話の中で助詞まではっきりと使用していないことが多いため、助詞は意図的に指導しなければならない。同じ助詞でも、機能や意味が違ってくるものがたくさんあることも、混乱を招きやすい原因である。

やみくもに与えても混乱するばかりであるため、はじめは手話で使い分けたり、説明のしやすい助詞、主語を表す「が」、目的を表す「を」、道具の使用「で」、などから与えた。そして、文の中の一つめの名詞によって、動詞とつながる助詞が変わることを知らせた。

## ③指導方法

何となく把握するよりも、きちんと把握してほしい課題であるため、はじめは個人指導で説明し、文作りをさせた。その際

が → 人の名前や、動物などの後につく。「誰」のあとにつく。

を → 働きかけるもの（身振りなど）の後につく。指さしも用いた。

で → 「使って」するものや、手に持って使用するものの後につく。

という説明が、一番効果的であったように思う。

クラス全体で扱う際には、何度も繰り返し与えやすいということで、描画や工作の場面で必ず助詞を確認するようにした。手話で作業内容の説明をした後、日本語をカードにして示した。

例) 

|      |   |    |
|------|---|----|
| あおぐみ | ○ | かく |
| え    | ○ | かく |
| くればす | ○ | かく |

改めて、「が」「で」「を」の使い方について、手話で説明した後、どの助詞が入るのかを考えさせた。

## ④子どもの様子

その場では、説明を理解し、助詞を当てはめることができた。文を少し変えてみた（あおぐみ→個人の名前、くればす→えのぐ）時点で、日本手話を日常的に使う子どもの方が理解がスムーズであった。

その他 

|      |   |    |
|------|---|----|
| Nちゃん | の | ママ |
|------|---|----|

、 

|      |   |    |
|------|---|----|
| Nちゃん | と | ママ |
|------|---|----|

 などの課題では、日本手話を日常的に使用する子どもは理解が早かった。

## ④考察

助詞は一度で覚えて使えるようになるものではない。宿題プリントを繰り返し配布し、家庭でも口声や指文字で助詞を意図的に与えて下さるようお願いした。理解は日本手話を日常的に使っている子どもの方がよくできていたが、数ヶ月たって定着の様子を見ると、聴覚を活用している子どもの方が、定着してきている傾向がある。家庭で日本語を利用していると、助詞も強調して言うだけで与えることができるが、日本手話を使用している家庭の場合、かなり意図的なス

イッチングが必要となり、助詞にふれる機会が少なかったためと思われる。

## (7) 手話で知っている内容を日本語の文にして読む練習を積み重ねた例

### － 絵日記発表を利用して －

#### ①対象児と指導者について

友達の様々な手話表現を読み取ることができ、友達が話すことに対し関心を寄せて見ることができ、自らも手話で経験の話を時系列で語ることができること、日本語については簡単な文で読んで理解できる子どもが多数を占めるようになった頃にこの形にして行った。指導者は話のテーマがわかっているという条件下で、子どもの手話がある程度読み取れ、やりとりができることが必要となってくる。

#### ②この題材の位置づけ

(5) の教材を用いたり、普段の保育の中で、経験したことを文章化して示すことにより、文章を読む経験を積み重ねていくのだが、その際に大切に考えていることは、

- ・既知の単語を多くしたり、徐々に文を長くするなどスモールステップを心がける。
- ・子どもたちが、自ら読んで知りたいと思う内容にする。

の2点である。

この題材でも、「友達が経験したこと」という、子どもたちがもっとも関心を持つことを文にすることで、読みたいという意欲を利用しながら、文を読ませて理解させるようにしている。

#### ③指導方法

絵日記発表の前に、発表する内容を手話でのやりとりで子どもから引き出し、子どもの力に応じて、一緒に日本語で簡単な文章を作る。それについては口声を伴った手話や指文字で読むことができるように練習しておく。次に発表したい内容について、どの部分を中心に発表するかを話し合い、ただ時系列でできごとを話すだけでなく、詳しい描写や気持ちを盛り込めるよう誘導する。

発表の際には、まず日本語を文で示し発表者が口声を伴って読む。その時に、教師が意味を考えさせたり、絵を見せたりして日本語の内容を理解させた後、子どもがその内容について手話で説明する。その際、みんなに伝わる形（手話の表し方など）を考えながら発表させる。

#### ④子どもの様子

発表者としての変化は、絵日記の語りが教師と確認してから行えるため、背景をきちんと話すことができ、話す内容も豊かになってきた。またそれに伴って、他の子が興味を持って見てくれることが増え、友達の前で話す意欲が増した。聞き手としては、はじめは、日本語で示される文への興味が薄かったが、それが今から話す内容のテーマであることが理解できると、積極的に読もうとする姿が見られた。

書かれた日本語のカードは、誰が発表した内容かわかるようにして部屋に掲示している。友達への興味から繰り返し読んだり、その掲示をきっかけに、内容を思い出して改めて友達に質問したり、他の友達と話題を共有する姿が見られた。

\*教室に掲示してある  
絵日記発表の内容



## ⑤考察

この取り組みは

- ・友達への興味を動機付けに、日本語の文章を自分で読んで理解しようとする。
- ・発表内容や発表方法を教師と事前に話し合うことで発表する内容の質を高める。

という2つのねらいを持って行った。日常から十分にやりとりが成立し、子ども同士通じる、相手の話すことをきけばわかるはず、もっと知りたいという気持ちの前提条件があるからこそ、さらに発表の質を高めたり、日本語を読みたいという動機付けになったと思われる。また内容がよく理解し合えることで、発表後の子ども同士の質疑応答も、スムーズになった。

## (8) 日本手話や、日本語に対応した手話を活用した動詞の語尾変化の理解の例

ー 丁寧な言い方を知る ー

### ①対象児と指導者について

日本手話を含めて手話による説明が十分に理解できる子ども(両親や祖父母が聾である子)と、日本手話も多少理解できるが、音声言語や音声に対応した手話の方が理解しやすい子どもがいるクラスで扱った。指導者は、丁寧な言い方と普通の言い方を日本手話で表し分けられるよう、何人かの聾者に見てもらいながら、あらかじめ練習をしておいた。

### ②この題材の位置づけ

音声、口形などが積極的に活用できている子どもは、教師の話し方などから経験的に丁寧な言い方の存在を知っている。しかしそうでない子どもの場合、動詞は辞書形から与えているため、意図的に与えなければ、丁寧な言い方に接する機会は少ない。しかし、教科書は丁寧な言い方で書かれていることが多く、辞書形のみを習得して小学校へあがった子どもの場合、混乱したり、読むことが難しいという気持ちを持たせるおそれがある。

この題材を扱った時、子どもたちは過去形や否定形など動詞が変化すると言うことは知っていた。ただ、子どもたちの実態が様々であることから、日本手話だけで指導することは困難であることが予想された。そこで、実態の差を逆に利用し、わかったことを話し合ったり、例をあげさせることで理解させた方がよいと判断し、集団場面で扱うことにした。

### ③指導方法

既知の動詞で、語幹の部分が二文字以上のものということで、「食べる」を選んだ。

辞書形の文「おやつを食べる」と丁寧な言い方の文「おやつを食べます」を並べて提示し、まずは日本語の形の違うところを考えさせた。次に、2つの表現の違いを教師が日本手話で提示、自分が理解できたことを発表させた。

#### ④子どもの様子

まずは、日本手話の提示（首や肩の角度、表情などNMSで使い分けるようにした）だけで両親ろうで祖父母もろうであるAが、

「こっち（丁寧な言い方）は、おばあちゃんが、先生と話す時に使う」

と発言した。（NMS：non manual signal 非手指表現）

その祖母はしょっちゅう学校に送り迎えしていたため、その一言で数人が理解できたようであったので、「先生や年上の人に話す時に使うことがある」と説明した。

他にも以下のような意見が出た

B （聴覚がかなり活用でき健聴の両親とは対応手話で話すことが多い）

「『ます』とか『です』は、こう表すよね」

↑ 日本語対応手話で用いられることの多い表現

手の平を下にしたb手形で上からおさえるような表現

C 「校長先生が、式でお話する時に（その手話を）使っていた」

D （聴覚をかなり活用している子ども）

「N先生（担任）も口で『ます』って言ってる」

これらの話し合いを受けて、「人前で話す時に使うことがある」と説明した。

日本語の文に書かれているのを見たという例は子どもから挙がらなかったため、絵本（短文で書かれているもの）を提示し、「です」「ます」を探させた。子どもたちはすぐに見つけることができ、本にはたくさん丁寧な言い方が使われていることが多いことを実感したようだ。

#### ⑤考察

日本手話と日本語対応手話の2つがある環境を利用することにより、丁寧な言い方は、どんなときに使われるのか理解することができた。その日に宿題として、辞書形で書かれた文を、丁寧な言い方に変えるプリントを持って帰らせた。このことにより家庭でも、子どもたちが2つの文を手話で区別して表現したり、どんなときに使うのか親子で話し合い、よりいっそう理解が深まった。

ただ、この單元では、こういう形があるという提示だけで終わっている。特に日本語に関しては、自分で使えるようになるために、様々な例で練習を積み重ねなければならない。

### （9）手話のCLを活用して数詞を理解した例

#### ①対象児と指導者について

手話のCL（classifier：分類辞、類別辞などの訳語あり）が理解でき、類似するものを集められる子どもたちを対象に行った。指導者も手話のCLについて知識として知り、自分で表現ができるようにしておく必要がある。

## ②この題材の位置づけ

数詞そのものは、日本手話で表す場合、省かれることが多い。聴覚や口声を活用している子どもは、なんとなく数詞の存在を知ってはいるものの、きちんとした形で与えられていない。聴児の場合、数詞をきちんとした形で学習するのは小1であるが、普段から耳にしていることとしての扱いであるため、一つ一つを丁寧に取り上げる時間を十分に確保していないのが現状である。

そこで、代表的な数詞をいくつかとりあげ、手話のCLと関連づけて指導した。(ここでは『1本、2本』の『本』を例に挙げる)

## ③指導方法

はじめに手話でも数詞として表れやすい、人の数え方を手話と日本語で表した。「1人、2人」は読み方が違うので省き、各クラスの子どもの人数を数えさせ、日本語で書き表す。鉛筆の形をCL(筒型)で表し、こういった形状のものが「本」と数えると指導、他に本で数えるものを考えさせる。

## ④子どもの様子

人数の数詞「○人」については、使い慣れている手話なので、すぐに理解できた。次に鉛筆を見せて数えさせると、口声を伴う子の中に、数詞を伴って数える子がいたため、その口の形に注目させ、日本語で書き表してみた。「○本」という数え方は、CLのO手形で表し筒型のものが含まれると言うことを説明し、他にどんなものがあるかを考えさせた。子どもたちは「棒」「蛍光灯(指さしで)」などの例をあげることができた。他にそのまま手形を細くしたり、太くしたりして表して、これらも「本」にあてはまると説明すると、「針」「ペン」「木」「髪の毛」などの例があがった。

## ⑤考察

他の数詞(こ、枚など)についても、CLを活用することで子どもたちはすんなりと受け入れられた。またCLを用いずに手話で得た概念を利用して、説明することで理解できたものもあった(EX:匹(動物の数え方)、冊(本やノートなど))一方で、範囲が広すぎることで、CLや手話による説明でも、なかなか理解できなかったのが「台」である。車などの乗り物というところまではすぐにわかったが、電化製品など共通項が理解しにくいものについては手こずった。だが、そのような場合でも、子ども同士で説明したり、例を挙げ合ったりすることで、理解が進んだように思う。

ただ、数詞は一つ一つ読み方がちがうなど、まだまだ丁寧にやさえなければならないことがあるので、この題材はあくまで数詞の導入の扱い程度の位置づけである。

## 5. 事例全体に対する考察

ここまで、手話や日本語を含めた言語力を高める取り組みの事例を紹介してきた。

いずれの事例でも、私たちが大切にしていることは以下の点である。

- ・スモールステップを心がけることで、子どもに自信を持たせながら進めていく。
- ・個々の子どもの実態だけでなく、学習や記憶の特性を見極め、それぞれに合った方法を用いる。

- ・子どもたちが自分自身で気づくプロセスを大切にする。
- ・集団と個別場面を上手く使い分け、集団場面では手話による話し合いを中心に、できるだけ集団をプラスに活用できる方法を模索する。

特に日本語は、習得スピードの個人差が大きく、親子共に躓いたり苦手意識を持ちやすい分野である。そこで、よりきめ細かく丁寧な取り組みと配慮が必要となってくる。日本語習得については、現在、これまでの取り組みを整理し、目的や使い方を明記した教材をそれぞれの内容により配置している途中である。その際に以下のことを念頭に置きながら、学習教材を配したり、日本語の環境を整えたりしている。

年少クラスなどの低年齢では、

- ・大人と一緒に学習を進めたり、情報を共有することで楽しいと感じさせる。
- ・学習に対して、子どもが意欲的に楽しく学習できるような工夫やしかけを多くする。(外発的な動機付けを重視)
- ・手話で直接説明されたり、手話と日本語1対1対応の単語を中心に学ぶ

年中～年長クラスになるにつれ、

- ・子ども同士の情報や話題を共有する楽しさを感じさせるようにする。
- ・自分で情報を得たり、日本語を読んで理解することで、メリットがあると感じさせるような取り組みや、知的好奇心を満たしていくような取り組みを中心にしていく。(内発的な動機付けを重視)
- ・日本語について、手話で説明を受けたり、話し合いに参加することで、自分で考え推測しながら学ぶ。

## 6. まとめと今後の課題

ここまで、手話を活用した様々な取り組みについてまとめてきた。心理的に安定した人間関係、円滑なコミュニケーションができることによる集団での会話の成立、またそれらを利用して様々な取り組みや学習がスムーズに行えるようになったことなど、手話をもたらしたものは非常に大きい。だが、我々は「まず手話ありき」とは考えていない。我々の目指す子ども像と、そこに到達させるアプローチを考えた場合、手話というコミュニケーション手段が有効である子どもが多いように感じる。また集団での活動を重視している取り組みに、手話が非常に合っていると実感するからこそ、手話を活用した取り組みを積極的に行っているのである。

一方、手話が中心になりすぎて、聴覚活用や発音がおろそかになったり、何となく通じることだけで満足してしまい、手話や日本語の言語としての押さえが甘くなったりしてしまう現状も出てきている。日本語へのアプローチは聴覚活用が非常に有効であると感じる今、我々は意識していろいろなアプローチを組み合わせることの大切さを実感している。

手話や日本語はあくまでコミュニケーションや思考の手段であり、手話を通して、あるいは日本語を通して、子どもたちが何を学び、どんなことを身につけていくかが非常に重要であると考えている。

そして手話を活用する際、教員や保護者の手話力の問題が常について回る。現在本校は、両親ろうの在籍児の割合が多いため、ろうの保護者の方達と積極的にコミュニケーションをとることで、保護者の手話習得がスムーズにいくケースが多い。だが、常にこの状態が保たれる訳ではな

い。そのためにも両親の手話習得プログラムなども、きちりとしたものを作っていかなければならない。

また、手話も日本語も幼稚部で完結する課題ではない。今後さらに、小学部と連携を深め、小学校生活や教科学習に期待感と興味・関心をもってスムーズに入れるよう、検討していく必要性を感じている。

# 手話を含めた言語環境の整備

神奈川県立平塚ろう学校

高島 志保・添田 美恵子

## 1. はじめに

本校幼稚部では、長年「好きな遊びを楽しみながら、友だち同士関わり合い、伝え合う中でこそ生き生きとした言語をもった子どもが育つ」という考えのもと、「豊かなやりとりを通して、楽しく遊べる子どもを育てる」というテーマで研究が進められてきた。その流れの中でコミュニケーション手段についても検討され、2000年度より、幼稚部でのコミュニケーション手段の一つとして手話・指文字を導入した。

その後も同じテーマのもと「保育環境のあり方・保育の中での教師のかかわり方、発信の仕方」について、また2005年度より「日本語の読み書き能力の習得に向けた、文字・指文字を取り入れた語彙指導のあり方」を重点課題としてとり組んできている。

幼児期は様々な人や出来事に出会うことにより自分の世界を広げ、豊かにし、人間として成長していく大切な時期である。また知識や技能を一方向的に教えられて身につく時期ではなく、自分が興味を持った人や物事に関わることにより可能性や力を伸ばしていく時期でもある。生活や遊びの中で心を揺さぶるようないろいろな体験をさせことばと結びつけることが必要と思われる。そこで幼稚部ではこのような幼児の特性を念頭に置き、「遊びの中で育てていく」ことを大切に、手話を土台としたコミュニケーションのあり方、そこからどのようにして日本語の習得につながることができるか研究を進めていくこととした。当初は「教室環境としてことばを扱う掲示物等の工夫」、「日常のクラス活動（設定保育）の中でのことばの提示の仕方」等の取り組みが主であったが、もっと積極的にことばを取り扱っていくというところから、「子どもがどのように、ことばの教材を用いて遊ぶことができるか、またそれに教師としてどのように関わるか」という視点からも研究していこうということになった。その取り組みの一つとして、5歳児クラスの昨年度からの実践を報告する。

## 2. 5歳児クラスの取り組み

### 1) 子どもたちの様子と保育の方向性

#### 【昨年度】

在籍児10名（男児3名、女児7名、デフファミリー4組）の学級である。ことば（手話、指文字、ひらがな、単語、文章等）に関する力は非常に個人差が大きく、聴覚以外の障害のある子どもを除いても、まだ指文字とひらがなのマッチングが難しい子どももいれば、3語文を読んで理解し行動に移せる子どももいる。

自由遊びでは、一人で黙々と自分の好きな遊びに没頭する子どももいれば、友達と数人でやりとりをしながら遊んでいる子どももいる。しかし、少し前に流行った「さめごっこ」（いわゆるおにごっこ）をきっかけに、皆が友達と一緒にルールを理解して遊ぶこともできるようになってきた。

そこで、学校全体の研究の中で幼稚部として考えた重点課題「日本語の読み書き能力の習得」に向け、まず遊びながら楽しめるような教材を準備し、主体的に遊ぶ中でことばの力につながっていくような時間をクラス活動の中に設定してみることにした。その後も年間を通し、クラスの設定保育の一つの活動として計画していった。

## 【今年度】

今年度は男児1名が加わり、11名の学級になった。子どもたちのことば（手話、指文字、ひらがな、単語、文章等）に関する力は依然非常に個人差が大きい。まだ指文字とひらがなのマッチングができる程度の子どももいれば、文章を理解し、読んだり書いたりできる子どももいる。

自由遊びでは、おにごっこ、かくれんぼ、大なわとび、泥だんご作りなど、友だち同士で誘い合ったり、ルールを自分たちで決めたりして遊ぶことができるようになってきている。

昨年度同様、遊びを基盤としてことばの力を楽しんで身に付けることを第一とし、覚えて使える事を強制するのではなく、「日本語に触れる機会を生活の中にたくさん取り入れる」ことを考え、クラス活動や環境を考えている。

## 2) 全体的なプログラムの工夫

昨年度から教室環境（例：新出単語や自分で気になったことばをいつでも「ことば絵事典」で調べられるようにする）や日常の活動（例：朝の会で「今日のことば」として毎日一つの単語をキーワードとして覚える）に少しずつ工夫をしてきた。教材もさまざまな段階の子どもが遊べるようなものを用意し、また自分ひとりで楽しむものだけでなく、他人と一緒に遊べる教材も用意した。特にクラス活動で「ことば遊び」を扱う時は、意図的なねらいもあるので、本来の「自由遊び」ではないが、子どもたちにとっては、あくまで自由に遊べるような雰囲気作りに心がけた。その後はいつでも（自由あそびの時間等）教材を使えるような環境整備をしていった。

今年度も、読み書きが難しい子どもも、少しでも毎日ことばに親しみ、ことばや文字への興味を引き出せるように、1学期からさまざまな取り組みを重ねてきた。引き続きクラス活動でことば遊びの時間を設けて、教室にあることばに関するいろいろな教材を活用したり、ことばを使ってみんなでパズルのピース探しを行ったりした。新たな取り組みとして、当番のときにはその子どもが日付を黒板に書くようにし、数字の読み方を意識できるようにした。また、毎朝、子どもたちに、「今日のことば」を含んだ文章で黒板にメッセージを書くようにした。さらに、ことばの概念や手話表現がまだ十分理解できていない子どものために、その日の当番の子どもが「今日のことば」を手話表現している写真を撮って、教室正面のことばカードの隣に掲示する試みを始めた。毎朝の絵日記を通したやりとりでは、その時の手話での会話を文章化して書き足したり、質問を書いて示したりした。また、その日の当番の絵日記の発表の際は、子どもの手話表現を、日本語の文章にして黒板に書いて、「日本語を見る」機会を増やすようにした。また普段の活動の中でも、提示する絵に文章を加えたり、ちょっとした待ち時間などに、文字やことばを使ったあそびを取り入れたりして、生活の中にできるだけたくさん文字やことば、日本語に触れる機会を設けるようにしてきた。

今年度の例として、クラス活動に初めてしりとりを取り上げるに当たっての取り組みを挙げる。

**【クラスとして】** 教室環境として、しりとりができるパズル、絵カード、書きつなげられるカードや紙と、ことばを調べられる「ことばノート」を準備した。朝の会や帰りの会などの短い待ち時間も使って、「○がつくことば」を集めたり、子どもの名前を頭文字にした単語を集めたりしてしりとりにつながる取り組みもした。

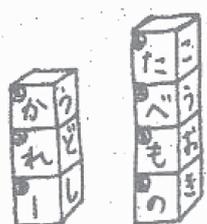
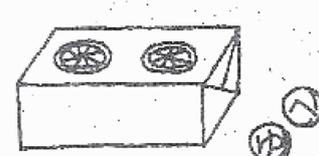
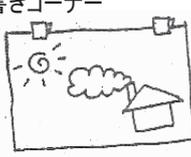
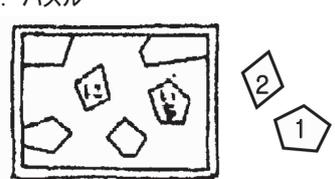
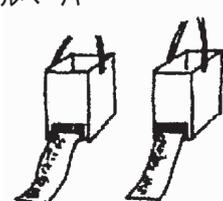
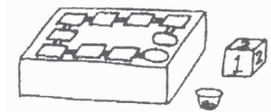
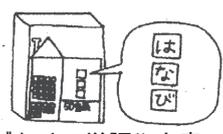
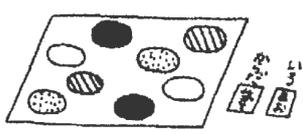
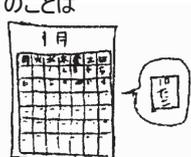
**【個々の対応として】** まだルールを理解していない子どもには、上記の教材を個人指導の時間にも使って個々のペースに合わせて遊んでみた。理解している子どもには、「る」「り」など、なかなか思いつかない文字の単語をいろいろな本を使って探してみたり

して語彙の拡充に努めた。

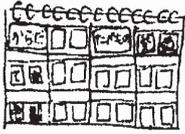
### 3) 教材開発への取り組み

読み書きにつなげる環境に加えて、子ども同士のコミュニケーションを豊かにする環境づくりも以下に紹介する。

#### 【昨年度準備した主なもの】

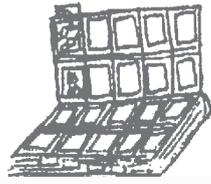
|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>a. ひらがなさいころ</p>  <p>3-4 個のさいころを回しながら文字を変えて違う単語を作る。</p>                                      | <p>b. ひらがなピンポン玉</p>  <p>箱から取り出したピンポン玉に表示された文字を見て指文字表現する。ロールペーパーや単語集めノートと一緒に使う。</p>                              | <p>c. 落書きコーナー</p>  <p>絵や文字など自由に書ける白い大きな紙で、カレンダーなどの裏をつなぎ合わせたもの。自由に想像して絵を描いたり、字を書いたりする。紙に書く場所がなくなったら、廊下の空いているスペースに貼る。</p> |
| <p>d. パズル</p>  <p>2ピースから15ピースほどのパズルがある。数字の読み方をヒントにマッチングさせるものもある。</p>                          | <p>e. ロールペーパー</p>  <p>長い紙の中にある文字の中から指定された単語や文字を見つける。ピンポン玉と一緒に活用もできる。</p>                                       | <p>f. おはじきすごろく</p>  <p>さいころを振ってでた目の数だけ進む。止まった箇所に表示されている。その数のおはじきをとっていき、ゴールを目指す。</p>                                    |
| <p>g. ひらがなのおうち</p>  <p>50音マグネットで単語や文章、50音表を作る。「今日のことば」の説明のときにも使用する。使った後は、50音順に並べる</p>        | <p>h. 「○からはじまることば」ノート</p>  <p>「あ」からはじまる言葉などを見つけたら書き加えていく。</p>   | <p>i. ツイスターゲーム</p>  <p>カードに指示された色と体の部位をマッチングさせて遊ぶ。友だちと一緒に遊ぶように誘う。</p>   |
| <p>j. 文章作りノート</p>  <p>主語、目的語、動詞を変えながらいろいろな文章を作って行動する。これで遊べる子は限られているが、遊びたいときに遊べるように置いておく。</p> | <p>k. 今日のことば</p>  <p>カレンダーにその日の活動に関連した言葉の一つ書いていく。言葉は朝の会で紹介し、帰りの会でできるだけ一人ひとり表現する時間を設ける。指文字だけでなく手話と一緒に確認する。</p> | <p>l. 絵カード</p>  <p>名刺サイズの紙に絵とことばを書いたカード。クラスで使った新しいことばなどをカードに書いていく。「今日のことば」の説明にも使用する。</p>                              |

m. ウォールポケット



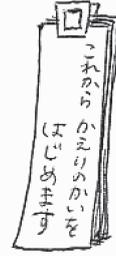
最近使った「絵カード」をウォールポケットに入れる。日常的に見やすい環境に置く。黒板近くには最近使ったことばを、教室横には「たべもの」「からだ」など、分野別に入れる。

n. ことばノート



「絵カード」ファイルし、クラスのことば辞典のようにしたもの。個人指導ではカルタや買い物ごっこなど幅広く活用している。

o. めくり



朝の会、帰りの会で進行するときのセリフを文章にして、めくりをつくった。

【発展させたもの】

- ・1-②. 「絵カード」の提示の仕方をかえる。わかりやすい上位概念で色分ける。  
食食物（野菜・果物） 着るもの 履くもの 乗り物 色 体 生き物（虫、動物、魚）など
- ・o-②. 「めくり」の文末表現の統一にむけての見直し。  
例：～です。～ます。調に変える。・・・体言止め「おはようの歌」⇒おはようの歌を歌います
- ・c-③. 「書きコーナー」をつくる。書き順カードなどを用意して遊びのように使えるような場所作り

【今年度新しく加えた主なもの】

p. 手形サイコロ



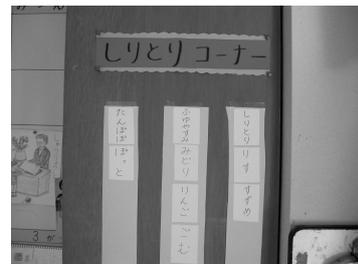
振ったサイコロの目の手形を使った手話を考える。

q. 形サイコロ



振ったサイコロの目の形を使って絵を描く。

r. しりとりコーナー



カードに単語を書きつけてつなげていく。

s. 写真①



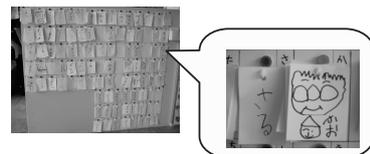
・今日のことばを当日の当番の子どもが手話表現をして写真をとる。  
・「今日のことば」アルバムに写真を入れていく。

t. 写真②



・手形サイコロの手話例を写真にし、日常的に掲示し、自分で考え付くのが難しい子どもへのヒントにした。

u. 手作り50音表



・自分で気づいた「○からはじまることば」を自由にカードに書き、50音表にどんどん加えていく。

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>v. 気持ちを表すことばのカレンダー</p>  <p>・子どもたちの手話で出てきた感情や、日常的に理解しやすく使いやすいことばを絵や様子を加えて掲示する。</p> | <p>w. 吹き出し</p>  <p>行事の後に、楽しかったことや感想を発表してもらい、それを文章にして書く。</p> | <p>k. 「今日のことば」を発展させて</p>  <p>「今日のことば」のうち、月曜日には動詞を取り上げ、他の曜日の名詞と合わせて使えるようにした。</p> |
|---|--|--|

### 【発展させたもの】

- ・ k-②「今日のことば」のうち、月曜日には動詞を取り上げ、他の曜日の名詞と合わせて使えるようにした。
- ・ ことば絵カードも動詞、形容詞などを加え、反対語も組み合わせていった。

### 4) 取り組みの成果や課題

昨年度から「ことば」を意識した保育を更に工夫することにより、クラスとして全体的にひらがなや日本語への興味を持ち始めてきた。それと同時に、手話でのコミュニケーションの輪にこれまで入りづらかった子どもも、楽しそうに友だちとコミュニケーションをとれるようになってきている。聴覚以外の障害のある子どもにおいても、形や色への興味が高まり、手話の模倣や、指文字をしてみようという動き、声を出すことが増えてきた。

昨年度から取り組んでいる「今日のことば」では、その日の活動に関係したことばを選んできたが、朝の会や帰りの会で、手話と指文字で表し、写真の補助教材を加え、また文章のなかでも扱うようにしたところ、日本語と手話を結びつけて覚えられるようになってきている。子どもたちは自分たちの写真なのでよく見ていた。

「○からはじまることば」を50音表にして掲示したものには、その後も子どもたちがいろいろなことばをカードに書き加えていけるようにした。それぞれの実態に応じて、自分で考えて書いたり、友だちを真似て書いたりしている。子どもたち同士で、「ことばノートにあるよ」など教え合ったりする様子も見られる。

手形サイコロの手話例の写真では、静止画なので見方によっていろいろな手話に見えることなどが、子どもたちから話題としてあがってきた。例えば、「はさみ」として撮影したつもりの写真を、子どもたちは「『また』に見える」などと言ってきた。写真が静止画であることのマイナス面もあったが、これをきっかけに手話の音韻意識にもつながるような話題で話ができただことは、思わぬ成果となった。

今後の課題としてあげられることは、更なる教材開発と「ことば遊び」の環境作り、個に合わせた対応と指導法などである。

### 3. 保育研究（授業研究）

#### 1) 平成19年11月27日の指導案

【日 時】平成19年11月27日（火） 11：00～11：45

【場 所】 教室

【指 導 者】 4名

【活 動 名】 ことば遊び ～形サイコロ・手形サイコロ・しりとり～

【対 象 者】 幼稚部5歳児クラス 11名

【設定の理由】

これまでのことばカードの活用を考え、また一部の子どもはしりとりに興味を持っている様子も見られることから、クラスとしてさらにことばの力を伸ばすきっかけとして、文字遊びのおもしろさに気づけるように、しりとり遊びができる環境を作ってみた。しりとり遊びでは、まだことばをあまり知らない子どもについては、ことばとしてだけでなく、文字を形として見て、つなげて遊ぶことも含めて考えている。

一方、形を意識して想像することが苦手な子どもが楽しく遊べるように、手形のサイコロと合わせて、形のサイコロも作り遊んでみた。設定した時間だけでなく、朝や給食後の遊びの時間にも、自由に遊んでいる様子が見られる。

保育研究にあたり、今年度の研究の重点課題「日本語の読み書き能力の習得」に向けた取り組みということで、「ことば遊び」の時間を取り上げ、普段遊んでいる教材の中から、形サイコロ、手形サイコロ、しり通りの3つを選んだ。前日にもしりとりについては、小グループで遊んだ。今回は少し大きいグループで、子ども同士影響しあい、一緒に楽しく遊ぶ中で、ことばの力につなげていきたいと考えている。補助の教材も用意し、子どもたちができるだけ主体的に取り組めるようにしていきたい。

【ねらい】 ことばや文字、形、手形などに興味を持って主体的に遊び、ことばへの関心を広げる。

※主な個別のねらいに関しては、それぞれ以下のようなものをあげた。

①全体を通して

- ・話し手に注目する。
- ・落ち着いて活動する。
- ・友だちが考えているときは、少し待つ。
- ・教員や友だちの様子に注目し、一緒に参加する。

②形サイコロ

- ・自分で想像して絵を描く。自分の絵を手話表現する。
- ・自分の絵に自分でことばを書く。わからない時は教員の指文字を見て、ひらがなを書く。
- ・自分の絵に自分でことばを書く。相手に伝わるように説明する。
- ・友だちの絵を見る。空いているところに絵を描く。

③手形サイコロ

- ・自分で考えて手話で表現する。
- ・自分で考えて手話と指文字で表現する。
- ・自分で考えて手話と音声で表現する。
- ・自分で考えて手話と指文字、音声で表現する。
- ・手形に注目する。教員の手話を模倣する。

#### ④しりとり

- ・文字に注目しながら、積極的に教材を活用してことばを探す。
- ・分かっていることばから自分で考えて書く。わからない時は自分で教材を活用して探す。
- ・分かっていることばから自分で考えて書く。友達の番の時でもことばを考えてみる。
- ・文字を意識してみる。教員が提示した絵カードの中から一枚取る。教員が書いた文字カードを貼る。

#### 【本時の展開】

| 時程    | 子どもの活動  | 指導上の留意点  | 備考  |
|-------|---|--|---|
| 11:00 | 当番が前に出て、始まりの挨拶をする。<br>席に座り、話を聞く<br>・昨日の活動を思い出す。<br>・グループ分けと活動を知る。   | 子どもが教員を見ている事を確認してから話を始める。<br>前日行った、しりとり遊びを思い出させる。<br>これから行う3つの活動について、教材を示して理解を促す。  | 手形サイコロ<br>形サイコロ<br>手形がはってある紙  |
| 11:10 | オレンジと緑のグループに分かれて「ことば遊び」をする。<br>緑グループは、先にサイコロ遊びをする。<br>・形サイコロで、形から連想するものを絵に描き、何かを手話で表現したり、ことばで書いたりする。<br>・手形サイコロで、手話を考えて発表する。指文字で表現できる子どもは、指文字で表す。<br>オレンジグループは、先にしりとり遊びをする。 | ・自分でことばを書くのが難しい時には、教員が援助して書く。<br>・手話を自分で思いつくのが難しい子どもには、補助の教員が、友だちや教員の手話を模倣するといった活動を促す。<br>・知っていることばが少ない子どもには、「○からはじまることば」の表や、ことばノートから探せるように援助する。 | 白い紙<br>ことばノート<br>ことば絵辞典<br>白カード<br>カードを貼っていく長い紙のり<br>鉛筆・消しゴム<br>絵カード<br>写真カード<br>書き順カード |
| 11:25 | ・しりとりを行い、カードに自分で書いて順番に貼っていく。<br>太鼓の合図でグループが交替する。  | ・しりとりがまだ難しい子どもには、絵カードから好きな方を選んで参加できるように援助する。   |   |
| 11:40 | サイコロとしりとりの場所を交替する。  | 黒板の前の席に集まるように促す。   | 太鼓  |
| 11:45 | 太鼓の合図で終了し、席に戻る。<br>遊びの様子をグループごとに発表する。<br>当番が前に出て、終わりの挨拶をする。   | グループでの様子を発表できるように、必要に応じて援助する。  |   |

【評価の観点】 個々のねらいが達成できたか

## 2) 担当者の授業の振り返りと参観者の意見

### 【たんぽぽ組より】

- ・しりとりに関して・・・個人指導で取り上げたことがあったが、クラス活動に取り入れるのは初めてだったので、昨日も二つのグループに分けて行った。昨日のグループは、①しりとりの経験がある子ども（比較的語彙数の多い子ども）と、②初めての子ども（比較的語彙数が少ない、丁寧な対応が必要な子ども）とに分けた。①の方では、考えつきにくい難しい文字のときでも、自分で考えようとする様子が見られた。②の方では、全員がほぼルールを理解し、考えつかないときの自分の解決法として、ことばノートから見つけるとか、50音表から探すなど、探し方を知ることができた。これまでの繰り返しの中で、ことばノートの活用法に子どもも慣れてきたように思う。子どもによっては音韻意識も育ち、文字の探し方がスムーズになった子どももいる。これをきっかけにもっとことばノートに興味を持って欲しい。
- ・サイコロに関して・・・これまでも繰り返し扱ってきた。以前は絵を描くだけだったが、ことばも添えて書くようにした。重複の子どもには、振ったサイコロの面と写真カードをマッチングしながら参加できるようにした。今回、絵を描くとき、周りの意見に左右されず、自分の考えた事を描けるようになっていた。絵の横にことばを書き加えることも、子どもたちは積極的だったように思う。今日扱った教材や遊びは、時間を設定しなくても遊べるもの。そういうものを子どもたちに提供できたのはよかった。個々の課題については、個人指導等で対応していきたい。個々に応じた対応の工夫は今後も検討していく。

### 【参観者より】

- ・しりとりの時の子ども同士の関わりが少なかった。リーダー以外の教員の対応と机の配置には要検討。
- ・重複障害の子どもの対応について。集団の中でずっと一緒に活動というのはどうなのか。他の子どもも含めて、集団活動のあり方を、再度考える必要はあるのではないか。
- ・しりとりに向かう子どものことばの力はまちまち。でも、自分で調べる力は、これまでの3年間の積み重ねだったかなと思う。サイコロは普段から使えるようにしているようだが、今後どんどん活用していくとよいと思う。

## 4. まとめと今後の課題

保育研究で扱った課題や幼稚部のテーマを考えると、子どもに合わせて我々教員が「どう準備して、子どもをどう伸ばしていきたいのか」という強い課題意識を持つことがより必要になっていくように思う。

まず、教材制作においては、例えば、形サイコロでは、形から想像することが弱い子どもが楽しく遊べるような対応を考え作ったが、ことばを書くことや豊かに想像すること、そして絵を描くことなど、子どものいろいろな「得意」を発揮できる物としても使えるよう準備した。以前は友だちに助けられて描いていたり、真似をして描いていたりした絵が多かったが、今では個々にストーリーのある絵やイメージ豊かな絵で表現できるようになっている。そしてその絵を理解し

やすくし、またことばの力につなげやすくするためにも、文字を書き加えるようにした。今後、教材の発展としては、例えば手は二つあり手話は両手で表現するものも多いので、手形サイコロを二つにするなど、音韻意識をより高めるような工夫をしていく必要がある。また文法を意識したり、文を作ったりすることを目標にした教材の工夫も考えていくべきである。

次に、これらの提示の方法の面から考えてみる。これまでの取り組みの中で、クラスとしても文字や日本語に対する興味が高まってきたように思う。これらの教材を教室の言語環境の一つとして提示するだけでなく、クラス活動の一つとして継続してことば遊びを取り入れてきた。個々の課題の違いはあるが、みんなで遊べる遊びとして発展していった。文章の読み書きができる、ことばの力もまだまだ、などそれぞれの子どもの実態がまちまちの中、子どもたちはお互いを刺激しあって遊べてきている。文字やことばへの意識が集団の中で育てられた面もある。しりとりで参考にすることばノートは、「今日のことば」、普段の活動に関連したことばなどが入っている。これまで興味を持てなかった子どもはほとんど見ることもなかったが、しりとりをきっかけに見始めており、さらに興味を持ってもらえるようにしたい。これ知っている、あっ前にやった、など感じてくれるとよい。

また、例えば個々の対応として、しりとりではことばの数が少なかったりルールを理解がまだ厳しかったりする子どもには、事前に個人指導で対応したことにより、自分で探す方法を知ることができた。これまでは、小学部へ入学する子どもたちの課題として、座ってきちんと見る姿勢を身につけることを大事にしてきたが、それに加え上記のように、自分で考えてわからない時には、何かで調べることができる力をつけていきたいと思う。

一方、特に、言語環境の系統性という点では、充分整備されなかったのが現実であった。個々の子どもの実態はまちまちであっても、年齢に応じた教室の言語環境の整備の仕方や、教材の工夫はまだまだ検討すべきところであると思われる。

今回の取り組みの中で、ことば遊びが「日本語の読み書き能力の習得」につながっていく事を確認した。また、ことば遊びの主要な目標の一つに、「日本語につながる力」を養うことがあげられることも共通理解した。そしてそのための課題を具体的に5つあげることができた。まず『語彙数を増やす』ことがあげられる。これまで幼稚部が「豊かなやりとりを通して、楽しく遊べる子ども」を目指してやってきたように、いろいろな体験をさせ、たくさんお話をすることで「生きたことば」になり、それを日本語に結びつけることである。例えば、雪を使って遊んだことで、「雪」は「寒い」時にしか降らないことを知り、触ると「冷たい」「痛い」など感じる事ができた。そのような経験があれば、雪に関する話も、経験を通して理解しやすい。また、「見る」「じっと見る」「きょろきょろ見る」など動きで変わることばを作れる力にもつながる。次に『音韻意識を高める』『辞書を引いたり、ことばを調べる力をつける』ことがあげられる。今回のしりとりあそびもその一例だが、その他の例でも「逆さ文字集め（例：いか⇔かい）」や「一文変えて違う意味の単語作り（例：いす⇒いぬ）」などは、語彙数も増え文字に親しみはじめた子どもには音韻を意識した遊びとしてどんどん紹介して一緒に楽しみたい内容である。そして分からないことば、新しいことばを見つけた時に「調べてみる」ことを教えていきたい。四番目に上げられるのは『手話を日本語とつなげる、手話を書き言葉に変える力をつける』ことである。今年度も取り組んだが例えば吹き出し教材の活用のように、子どもの手話表現をはじめは教員が日本語に変えて書いていたが、3学期には子どもたち自身が書くようにした。日常的にも自分で文を書く経験を重ねることによって日本語に変える力を養っていきたい。そして最後に、『形（部

分)を使って全体(意味)を作り概念形成する力をつける』ことがあげられる。このことはことばを考える上で、とても大切な力である。今回の二種類のサイコロ遊びは、部分を一つの概念につなげていく力を育てる教材である。経験を通してことばをたくさん投げかけると同時に、このような遊びの中ででてきたことばを、また実際の生活の中で使わせていく必要がある。

これら今年度までに取り組み始められたものも、まだまだ子どもたちの課題に添った環境、教材の整備には工夫が必要である。今後も「日本語の読み書き能力の習得に向けた、文字・指文字を取り入れた語彙指導のあり方」について子どもたちの成長の様子を検証し、今後に生かしていきたい。

# 効果的に日本語を獲得させるための授業を考える

## －手話とリライト文を使って－

奈良県立ろう学校

安田 美佐子

### 1. はじめに

小学部低学年の子ども達が「国語の学習に意欲的に取り組み、できる、読めると思う」ためには授業にどんな工夫が必要かとこれまで考えてきた。授業の形式としては、手話ビデオを使って概要をつかませた後、本文の細かな文法や、表現について知っていくという方法をとってきた。これまでの実践からは、子ども達が概要を理解したり、調べたことを元にして話し合ったりするときに手話が有効に活かされると考えている。しかしながら子どもの有する日本語や手話の力によっても学習は左右される。日本語と手話の両方を獲得するのが得意な子ども達にとっては、手話を使って日本語を獲得するという学習のスタイルは効果があったと考える。しかし手話での理解と日本語での理解の差がかなり開いている子ども達にとっては、「手話は得意。でも日本語はできない」という思いにしまっているのではないかという不安があった。このような子ども達が、意欲的に長文を読んで解る力を付けるために必要な教材や授業の組み立てについて考えてきた。その取り組みについて以下に報告する。

### 2. 研究の目的

小学部2年生の国語で、担任が作成したリライト文と手話を使って指導を行うことで、日本語の理解が深まり、学習に対する意欲の向上と結びついているかを探る。

### 3. 研究の方法

- (1) 「サンゴの海の生きものたち」のリライト文や本文の学習の流れと子どもの反応を記述し、考察する。
- (2) 単元全授業をビデオ撮りし、意図的に手話を使用している場面を取り出し、教師と、子ども達の会話の進み方や手話の表現についてビデオ分析をする。

### 4. 授業について

#### (1) 子どもの実態

対象児は早期教育部から本校に通う3名の小学部2年生で、早期から手話での会話になれてきている。1年生の時に、手話ビデオを使って物語文や説明文の学習を進める一方で、言葉集めや文作りなど日本語の語彙を増やす学習を積み重ねた。2年生になると、手話による話し合い活動も活発で、手話ビデオの模倣だけでなく概要を簡単にまとめて話したり、心情を考えるときに自分の経験を交えてわかりやすく説明したりする力もついてきた。ただ日本語の読み書きとなると、「手話ビデオですごくよくわかったのに、まだ文も読むの？」と文章への興味が持てないことが多い子ども達だった。日本語の理解と手話の理解の差が大きい子ども達だと感じた。

## (2) 教材について (手話ビデオと、リライト文)

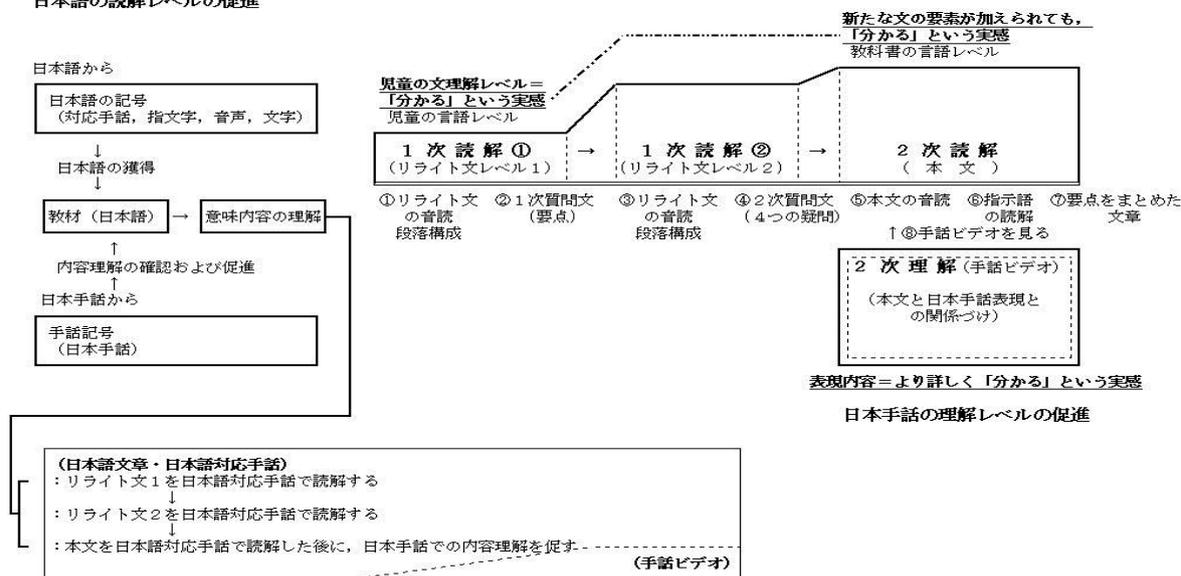
日本語と手話の理解に大きな差がある子ども達に、1年生の3学期から、手話で理解した内容を即本文のような高度な日本語に変換していくのではなく、本文と手話との間に、もう一つのステップを加えてみるという考えでリライト文を使用してきた。

2年生になって、手話からではなく日本語から日本語を学ぶスタイルに移行させたいという意図もあって、徐々にリライト文を先に使い、手話ビデオでまとめをするという流れにしていった。

リライト教材については様々な加工の仕方があるが、今回は、リライト文で、文の構成や概略がわかること以外に、リライト文だけを読んでいては、内容に疑問がわくような部分を意図的に作り、本文への興味を持たせるような内容に加工してみた。

## (3) 授業の流れ

奈良塾学校小学部第2学年国語科 授業分析のまとめ(安田先生)  
日本語の読解レベルの促進



【大阪教育大学 井坂行男准教授 作成の図】

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| リライト1の学習<br>(4時間)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* 文章の構成や大まかな内容把握</li> <li>* 文章に対する疑問を持つ</li> <li>* 文中のキーワード (名詞、動詞) の意味がわかる。</li> <li>* 手話で (何、どこ、どんな) 問われたことに手話で答える</li> </ul>       |
| ↓                                |  |
| リライト2の学習<br>(5時間)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* 理由の文の探し方、形容詞、副詞を知る。</li> <li>* 文で問われたことに文で答える。</li> </ul>   |
| ↓                                |  |
| 本文の学習<br>(6時間 そのうち<br>1時間は手話ビデオ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>* 指示語のさす言葉を考える。</li> <li>* 文章の要点を、手話で話し、絵や文でまとめる。</li> <li>* 助詞の使い方、主語、述語の関係に注意して文を構成する。</li> <li>* 手話ビデオを見て自分の手話表現の確認をする。</li> </ul> |

①単元の導入：リライト文1での指導（4時間）

サンゴの海の生きものたち

- ① サンゴの海には、たくさんの生きものたちが すんでいます。
- ② 生きものたちは、どんな かかり合いをしているのでしょうか？
- ③ イソギンチャクが います。イソギンチャクの しよく手の 間にクマノミが います。
- ④ イソギンチャクの しよく手には、どくの はりが あります。でも、クマノミは さされません。
- ⑤ クマノミは、イソギンチャクの中にいれば あんぜんです。
- ⑥ クマノミは、イソギンチャクを食べる魚をおいはらいます。
- ⑦ ホンソメワケベラは、体に黒いすじがある小さな 魚です。
- ⑧ ホンソメワケベラは、大きな魚の口の中に入ります。でも、大きな魚に 食べられません。
- ⑨ ホンソメワケベラは、大きな魚に ついた虫を 食べます。
- ⑩ このように、サンゴの海には たくさんの生きものたちが、かかわり合っています。

**\*学習の流れと子どもの反応**

話題に上がる生きものの紹介をすると、映画でも見たことのあるクマノミやイソギンチャクの話だとわかって、すぐに興味を持った。知らない言葉を確認させ、簡単にその言葉の説明を行うと、自分で読みはじめた。10語程度知らない単語があると予想していたが、教師に質問しながら読み続け、途中であきらめたりする様子がなかった。

はじめ、中、終わりという段落分けについては、文章全体をA4の用紙1枚にまとめたこともあり、生きものの名前を見付けやすかったのか、ここまでが、クマノミの話、ここからが、ホンソメワケベラの話と区切ることができた。

リライト1の中で、紹介される生きものの色や体の模様などを文から読み取れる範囲で話し合っ、ペープサートを作っていた。

リライト1の文を読んだ子どもからは、「どうしてクマノミはさされないのか」や、「どうやって小さな魚を追い払うのか」といった疑問が出された。その理由については、リライト2にあるということを伝え、つぎのくわしい文章への期待を持たせた。

リライト1での学習は、下のワークシートで確認をした。

- サンゴの海の生きものたち①
- 一、サンゴの海には どんな生きものたちが いますか？
  - 二、クマノミは、どこに いますか？  
の  の間
  - 三、クマノミは、何色の 魚ですか？
  - 四、イソギンチャクのしよく手には 何が、 ありますか？  の
  - 五、クマノミは、何を おいはらいますか？  
イソギンチャクを食べにくる
  - 六、ホンソメワケベラは、どんな魚ですか？  
体に黒いすじがある小さな
  - 七、ホンソメワケベラは、どこに 入りますか？  
大きな魚の
  - 八、ホンソメワケベラは、何を 食べますか？  
大きな魚についた

② 単元の展開：リライト2での指導（6時間）

サンゴの海の生きものたち

サンゴの海には、たくさんの生きものたちが すんでいます。どんな 生きものたちが どんな かかわ合いを しているのでしょうか。大きなイソギンチャクが、クマノミが、イソギンチャクの、細長い、たくさんの、しよく手の、間に うかんでいます。クマノミは、きれいな オレンジ色の魚です。イソギンチャクの、しよく手には、どくの、はりがあります。イソギンチャクは、しよく手のはりで、小さな どうぶつを、つかまえて、食べているのです。でも、クマノミは、さされることはありません。クマノミの体は、ねばねばしたえきでおおわれているからです。クマノミは、イソギンチャクの中にいれば、あんぜんです。クマノミを食べる、大きな魚が、イソギンチャクを、こわがって、近づいてこないからです。クマノミは、イソギンチャクを、食べにくる魚を、カチカチと、音を立てて、おいほらいます。

サンゴの海には、うつくしい魚が、たくさんいます。

ホンソメワケベラは、うつくしい、小さな魚です。

ホンソメワケベラは、明るい青色の、体、頭からしっぽにかけて、黒いですが、一本あります。

体の長さは、十二センチメートルほどです。

ホンソメワケベラは、大きな魚の、口の中に、入ります。

でも、食べられることは、ありません。

大きな魚たちは、体や、口の中に、ついた虫を、ホンソメワケベラが、きれいに、そうじしてくれることを、知っているからです。

ホンソメワケベラは、そうじ魚と、よばれています。

そうじして、とった虫は、ホンソメワケベラの、食べものになります。

このように、サンゴの、うつくしい海には、たくさんの、生きものたちが、かかわり合って、くらしています。

このように、サンゴの、うつくしい海には、たくさんの、生きものたちが、かかわり合って、くらしています。

\*学習の流れと子どもの反応

長文であったにもかかわらず、家で、自主的に読んでくるようになった。

リライト2でも、10語ほど新しい言葉を入れて作ってみたが、知らない言葉は、5語ほどだと答えた。文章全体の内容から言葉を類推して読むことができているように思う。

以前、説明文で、問いかけの文と、理由の文の文末表現の学習が済んでいるので、リライト1で持った疑問に対する理由がすぐに文中から探しだせ、その疑問を文章化して聞いてみても、リライト文を引用して文章で答えることができた。

リライト1よりもさらに詳しくなった生きものの様子を読み取り、ペープサートを完成させていき、それぞれの生きものの関係をそれを使って表現した。リライト2では、ペープサートを動かしながら頭を整理した後は自分の手話でその関係を話できるようになっていた。リライト2の文では、指示語を一切使わず、同じ言葉でも繰り返し使う文の形にした。本文で、指示語を強調して指導するために、あえてそのような文を与えることにした。リライト2の学習は、以下のワークシートで確認した。

サンゴの海の生きものたち②

一、クマノミは、イソギンチャクに  
さされません。どうしてですか  
クマノミの体が [ ] した  
[ ] で [ ] から。

二、クマノミは、イソギンチャクの  
中にいれば、あんぜんです。  
どうしてですか？  
大きな魚は [ ] を  
こわがって [ ] から。

三、クマノミは、どうやって、魚を  
おいほらうのですか？  
クマノミは、 [ ] と  
[ ] 魚をおいほらいま  
す。

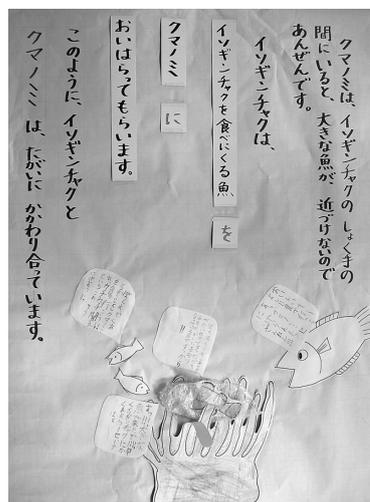
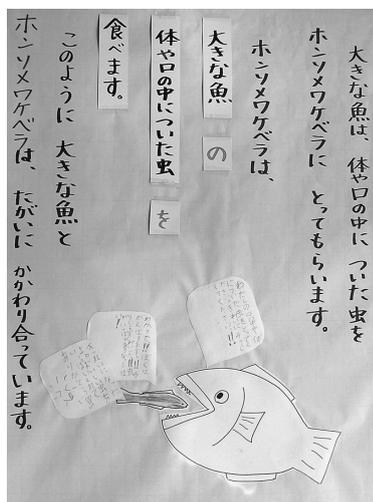
四、ホンソメワケベラは、大きな魚  
の口の中に、入っても、食べられ  
ません。どうしてですか？  
大きな魚たちは、体や、口の中に  
いた [ ] が  
きれいな [ ] ことを  
[ ] から。

### ③単元のまとめ：本文での指導（6時間）

#### \*学習の流れと子どもの反応

本文を「はじめ、中、終わり」に分ける。友だちと、手話で読みながら、内容によって分けることを話し合せてさせる。指示語については、指示語がさす言葉を、短冊にたくさん書き、適している物を選ばせる方法をとったが、かなりスムーズに当てはめることができた。指示語の部分に言葉を入れて、自分たちで手話で読み意味が通るか確認し合っていた。指示語を使った文と、そうでない文を比べてどちらが読みやすいかというような質問をした。すると、指示語があった方が短くて読みやすいという子どもと、指示語を使わないで、具体的な言葉で書いてある文の方が意味がわかりやすいという意見に分かれた。

話の要点をまとめるということは、手話ではおおむねできるが、それを文章化することは難しかった。要点を文章化するとき、選ぶべきキーワードはわかっているが、それを文にするときの動詞の語尾変化がわからなかったり、助詞が適切に当てはめられなかった。教師の手話表現の違いを見て、語尾変化や助詞に意味があることに気づくことはできた。子ども達と作ったペーパークラフトと要点をまとめた文を模造紙に貼り教室に掲示した。

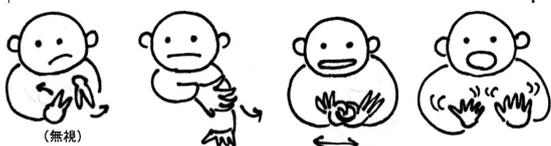


最後の授業で手話ビデオを見て、日本語で知った表現を手話ではどう表すのか子どもが自主的に調べることができた。日本語と手話の違いを見つけることができた。

## 5、意図的に手話を使用した場面の分析結果

### (1) リライト文や本文で扱った新出語の意味の説明の場面

言葉によって、意味の説明の方法も様々な工夫が必要である。手話の単語を教える場合と、子どもに意味を考えさせる場合がある。日本語の文脈から想像できにくい場合、下のような工夫をして意味を考えさせている。また、子ども達はその言葉の意味を理解しているかをはかるために、手話で子ども達に自分の知っている言葉を使って説明させたり、その言葉を使って例文を作らせたりしている。

|  |  |
|--|--|
| <p><b>辞書形の手話のみ提示</b></p> <p>* 辞書形の手話を提示してやることで、ニュアンスを伝えた言葉。</p> <p>例) &lt;暮らす&gt;&lt;追い払う&gt;&lt;刺す&gt;</p>  | <p>&lt;暮らす&gt;</p>  <p>教師：手話は、暮らす<br/>     児童：住んでいると同じ。くらす<br/>     (文中の文字をゆび指して)</p>   |
| <p><b>言葉を使った例文を手話で提示</b></p> <p>* 言葉そのものの意味を説明すると、ややこしくなるので、その言葉を使って教師が例文を作りそれを手話で表すことで言葉の使い方から、意味を伝えた言葉。</p> <p>例) &lt;安全&gt;&lt;やくに立つ&gt;&lt;ひみつ&gt;<br/>     &lt;たがいに&gt;</p> | <p>&lt;安全&gt;</p> <p>教師：この道は、車が走らない、車とぶつからないから<b>安全</b>です。</p>   |
| <p><b>簡単な手話で言い換えて提示</b></p> <p>* 子どもが知っている簡単な手話を使って、言い換えることで、意味を伝えた言葉</p> <p>例) &lt;毒&gt;&lt;秘密&gt;&lt;音を立てる&gt;</p>   | <p>&lt;音を立てる&gt;</p> <p>児童：音を立てる？(自分が音になって立っている。)</p> <p>教師：音は立ちません。<b>音を出す</b>と同じ意味です。</p>  |
| <p><b>実物提示や動作の後、手話を提示</b></p> <p>* 実物や、写真などを見せたり、言葉の意味を動作で表したりした後、辞書形ではない、前後の文脈にあった手話を教師が提示したり、子どもに考えさせた言葉。</p> <p>例) &lt;覆う&gt;&lt;すじ&gt;&lt;間&gt;</p>                          | <p>&lt;覆う&gt;</p> <p>教師：(ハンカチで、ものを覆う)<br/>     つぎは、Aちゃんの顔を覆ってください。<br/>     (「覆う」という言葉を使った動作を繰り返しさせる。)</p> <p>では、魚の体を覆うという手話は？</p>  <p>児童：<br/>     魚の体をおおう</p>   |
| <p><b>手話の対義語をあげて意味の違いを強調して提示</b></p> <p>* 関わるという言葉は、その言葉の意味だけを2年生の子どもに伝えるのは難しいが、「関わりがある」と、「関わりがない」を同時に取り上げ、対比させて、意味の違いがはっきり分かるような手話表現をすると、関わるという言葉のニュアンスも伝わりやすい。</p>             | <p>&lt;関わる&gt;</p> <p>教師：いっしょに遊ばない、友だちじゃない。無視。関わりがない。</p>  <p>関わりない</p> <p>いっしょに遊ぶ。友だちで、いっしょに助け合う。関わりがある。</p>  <p>関わりがある</p> |

\* 上の表の中の<>の言葉は、リライト文や本文の中で扱った言葉である。

## (2) 発問や、説明の内容の具体的な状況、状態をCLを多く使った手話で表した場面

日本語に対応した手話での質問や、説明の後に、その質問や説明に関する具体的な例などを補足したりする。その場合にCL (classifier: 分類辞・類別辞等の訳あり) を多く使う手話を利用している。

教師：クマノミがイソギンチャクを助けてあげたことは何ですか？ (対応手話)

大きな魚が来ました。クマノミはイソギンチャクの中に隠れます。逃げられて安全でした。食べられなかったね。よかったよかった……。

それで、自分だけ助けてもらって、ほっとして終わり？クマノミが助けてあげることって何？ (CLの多い手話)

教師：どうして、ホンソメワケベラは、大きな魚の口の中に入るのですか？ (対応手話)

ホンソメワケベラは、大きな魚が好き！って、自分は死んでもいい！！って、思って、自分から大きな魚に食べられようと思って、口の中に入って行くの？

ホンソメワケベラが、大きな魚の口の中に入るのはどうして？ (CLの多い手話)

その後の、ワークシートや、市販のテストにおいても、簡単な質問に関しては、日本語対応手話で読んで答えを書いていたが、理由を問われるような質問に関しては、自分で答えを手話でまとめてから本文からさがすような方法をとっていた。また、文頭や文中の疑問詞を文末に矢印で移動させ、自分がわかりやすい語順に変えて工夫して読む子どももいた。

## (3) 適切な手話を子どもに考えさせる場面

手話ビデオを見る前に文章を読むと、子ども達の読みは日本語に対応した手話単語をだ羅列しただけの表出になることが多い。したがって文脈で言葉の意味を考えさせ、適切な手話に置き換えることで、本当の意味を理解しながら読めるようになって考えている。ただ、2年生ではすべての言葉をきちんと自分たちで話し合っけて置き換えることは難しい。そのため挿絵や写真、手話ビデオも部分的に使用しながら、手話を考えさせている。

児童：小さなどうぶつを食べます。

教師：小さなどうぶつって何？

児童：ねずみとか？

教師：海の中の小さなどうぶつってねずみ？

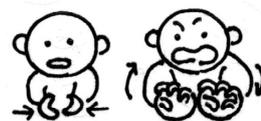
児童：ねずみだったら、死んじゃう！

教師：イソギンチャクは何を食べるかな？図鑑で調べてみよう。

児童：(イソギンチャクが小魚を食べる写真を見て) 小さな魚。

教師：イソギンチャクは、小さな魚とか、小さな虫を食べます。どんな風に食べるかな？

児童：小さなどうぶつを食べます。(動物と口ではいいながら、手話は、左手で魚を表わし、イソギンチャクが触手を動かして食べる様子を右手で表現する。)



小さいどうぶつ



小さいどうぶつを食べる

意味を考えてつけた手話も、文章がすらすら読めるようになると、また文字通りの手話（上の例でいうと、「動物」という手話に戻る）になる子もいる。言葉の意味はわかっているが、日本語で読もうとする子どもにその傾向がある。また、反対に、すらすら読めるようになって、意味を重視した手話表現（上の例でいうと、「小さな魚」）の子どももいる。それぞれの読み方が子どもの理解とどう結びついているのかを知る必要がある。

#### （４）助詞や、文末表現の違いを手話で表現し分けて見せる場面

自動詞や他動詞につく助詞（が、を）を考えたり、「くれる」「もらう」のように主語がはっきりしないと手話になってしまうような文例では、手話がかなり有効である。

自分たちでは違いがわかるように手話で表せなくても、教師が正しく表現をしてやれば、それを見分けて違いに気づくことができる。教師が２つの似たような文章を見せて手話で表現し、子どもが２つの文の違いを見つけて模倣し、正しい文章を書くという流れで押さえている。

教師：２つの文章ができてしまったね。どっちが、（本文の要約として）正しいのかな？

\*クマノミが小さな魚を追い払ってくれます。

\*クマノミが小さな魚を追い払ってもらいます。

児童：（\*の二つの文を同じ手話で表す）

教師：あれ？みんなのは、両方とも手話が同じ？違う意味の文だよ・・・。

児童：（いろいろ手話を考える）

教師：先生の手話を見てね。

（\*の二つの文章を、違いがわかるように指さしや、方向を使って手話で表現してみせる）

児童：クマノミが小さな魚を追い払ってくれます。の文が正しい！

#### （５）手話ビデオを使って学習のまとめをしたりよりよい表現を学ばせる場面

日本手話と日本語に対応した手話の違いに気づいたり、意識的にそれらを使い分けようとする力が大切だと考える。２年生の子どもは、「手話ビデオの手話と、自分たちが文章を読むときに使う手話は違う。」という言い方をしていた。学習のまとめで手話ビデオを使用した時の、子ども達の反応（子どもの意見の要約）を以下に記す。

##### \*指示語がわかりやすい

児童：サンゴの海にはたくさんのうつくしい魚がいます。

ホンソメワケベラも その一つです。「その」って、うつくしい魚のこと。

魚を指さしているから解る。

指示語に関しては、今回はリライト教材の加工によって（リライト２の文には指示語を使わず、本文で指示語を見つけてその言葉を探した）その学習を行ったが、手話ビデオから本文に学習を進めると、どんな言葉を指しているのかは解りやすい。指示語を詳しく学習するのは３年生からではあるが、２年生でも教科書の説明文にはたくさん指示語が出てくる。２年生であっても、手話ビデオやリライト教材をうまく使えば、どんなときに指示語が使われているのかも見つけさせることができる。

**\*手話と日本語の違いに気づくことができる**

児童：「手話ビデオの最初に出てくる『生きものたち』という言葉に対応する手話の表現の中には、生きものという手話以外に、魚やたこのような具体的な生きものの手話がついていた。」

児童：「イソギンチャクの触手の毒ばりの付き方が自分たちのイメージと違っていた。自分たちは、しょく手の全体に針がついていると思っていたが、手話ビデオでは、しょく手の先にもみついているような表現だった。」

手話ビデオから学習すると、手話の表現はどの言葉に対応するかをさがす。今回は、日本語文から学習したので、覚えた日本語に対応する手話をさがす様子が見られた。一つの日本語にたくさんの手話がつくという場合があることに少し驚きながらも、「わかりやすいから手話が好き！」と満足そうだった。イソギンチャクの触手に関する手話については、先に手話ビデオを与えなかったことによる発見だったように思う。触手がどのようにしているのかは、子ども達は手話を考える際に図鑑でいろいろ調べてイメージしたので、手話ビデオの手話に対しても、自分たちで疑問を持つことができた。

**\*学習した日本語と意味に対応する手話を見つける。**

児童：「大きなイソギンチャクだから手話も大きい！」「あんぜんがあった！」「おいはらうがあった！」「ただ～ではない。があった！」

自分で覚えた単語を思い出し、手話を見つけるたびに指文字で発表していた。手話ビデオから学習を始めたときは、「手話の表現を日本語ではこう書くよ」と教師が伝えると、子ども達は、「なるほど」と安心したような表情をしていたことが印象に残っている。

今回のようにリライト教材や本文の学習の後に手話ビデオを見ると、自分で覚えた言葉を友だちと競争しながら手話で確認する様子が見られ、言葉を指文字で覚えることが苦手だった子ども達に変化が見られたように思う。

**\*手話の表現の仕方を知る。**

児童：「頭からしっぽにかけて」というところが自分たちが考えた手話と違う。

児童 自分の頭から、おしりの部分までを指でなぞるような表現をする。

ビデオ 右手で、魚の手話をし、魚の頭の部分を指さしてから、両手で長さのような手話を表す。

このとき教師は、「頭からおしりまで使う大きな手話は、テレビに映りません。テレビに映るように手話を小さく表すとカッコいいです。テレビに映るような手話ができると、大人の手話です。小さい手話で表すにはどうしたらいいか、考えましょう。」と子ども達に伝えた。

## 6. 考察

文章を、ある程度のスピードでスラスラ躓かないで読める力は、日本語を読んで理解する上でとても大切なことだと考えている。そのためには、読むことの抵抗を減らし、自分で読んでみたいという意欲が大切だと考える。今回、リライト教材を作成し、手話で言葉の意味を考えたり、内容について話し合ったりしたことで次のような効果が現れた。

**①キーワードを探すのが早くなった。**

文章のまとまりに気づかせてから読み進めていくので、教師の質問の答えがどこに書いているのかを探すのも、抵抗がなく、楽しんで友達と競い合いながらでき、わかるという経験を重ねることができた。

**②わかりにくい言葉があっても、前後の文脈から想像して読める力がついてきた。**

リライト教材文を2段階に分けて提示したが、リライト文1に本文のキーワードを入れておいたので、リライト文2、本文においては、新出の単語があるにもかかわらず自分たちで文脈からその言葉の意味を考えて読んでいた姿も見られた。

**③読める文が長くなること、詳しくなっていくことに期待をするようになっていた。**

家でも、宿題でない日も繰り返し読んでいたということをお母さんから聞いている。

長文を読むことが苦手で、手話ビデオが大好きな2年生。リライト教材を使うことで、子どもたちの文章の読み方や、読む活動に対する意欲が変化してきていると感じた。

リライト文というのは、単に簡単にした文ではなく、教師が授業の意図を含めた文として加工するという考えを持っていればかなり効果が上がると思う。

予想外に子ども達自身での学習が進み、教師の説明が少なかったような気がしている。

また、リライト文を作るという教材準備の中で、教師も授業の計画がしやすかったように思う。

国語科の中では日本語を指導するための一つの手段として手話を使う。言葉の意味を押さえるにしても、辞書形の手話を表すだけでわかるもの、手話を使って例文を作った方がわかりやすいもの、同じ意味の簡単な手話に置き換えたらわかるもの、対義語の手話を使って意味の違いをつかませた方がわかりやすいものなど、言葉によって手話の使い方を工夫することで、その効果が増すと考える。手話は、使い方によっては意味をわからせすぎて、子ども達が自発的に考えることを遮ってしまうおそれもある。しかし、子ども達に考えさせるような問いかけや説明の手段として使うと、言葉の意味をより深く考える手だてとなると思う。

また、子ども達が、手話と日本語には、違いがあると意識して学習を始めているということも、大切なことだと感じている。例えば日本語には、「生きものたち」としか書かれていないのに、手話にはたこや魚などの具体的な手話がついているとか、「音を立てる」といった慣用句の使い方も日本語にはあって、手話で意味を知るとおもしろいなどが、それである。2つの言葉の違いを認識した上で、それぞれの違いを比較しながら学習を進めるとより効果が上がるのではないかと考える。

## 7. おわりに

今回は、手話から日本語へスムーズなわたりができるようにと低学年のリライト教材を考え、読むことが苦手な子ども達に意欲的に読むという姿が現れた。しかしどんな子どもにも同じリライト文が適しているとは限らない。リライト教材を使用する必要のない子どもも多くいる。リライト文がいつまでも必要だとも思っていない。どういう課題を持つ子どもにどんなリライト教材が適しているのかは今後も引き続き検討する必要がある。また、リライト教材は、読みの力に効果があった一方で、文の構成を意識した「書きの力」とどう結びついているのかも今後検証する必要がある。

手話ビデオについては、低学年では本文の内容をすべて翻訳した形の物を使用しているが、年

齡が上がるにつれて、徐々に日本語は日本語で考えていける力を付けていく必要がある。その中でも手話で言葉や文章の意味を考えたり、友だちと意見を交換し合ったりする活動は常に必要だと考える。今後も引き続き、手話が子ども達にとって意味がわかりやすいという面だけで使用するだけでなく、子ども自身が考えを深めながら日本語を獲得するための手段としても使用していきたい。

**付記：**本論文中に用いられた授業分析の結果は大阪教育大学の井坂行男准教授と奈良ろう学校小学部との共同研究という形で進められたものである。井坂准教授及びそのもとで研究に協力してくださった方々に感謝の意を表す。

# 平塚ろう学校小学部における「手話を有効活用した授業設計」

神奈川県立平塚ろう学校

佐 渡 雅 人

## 1. はじめに

神奈川県立平塚ろう学校（以下本校）小学部では、これまで国立特殊教育総合研究所課題別研究「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究－教職員の手話か活用能力の向上とこれを用いた指導のあり方の検討－」（平成16年度～17年度）の研究協力機関として、「職員手話能力向上のための研修」をテーマとした取り組みを行い、その後も校内の職員の手話技術を主に中心とした研修会の設定、運営について検討し、研究を進めてきた（佐渡2006）。

その結果、手話環境としては聴覚障害教員の増加という理由もあるが、授業での手話の使用のみならず、会議はもちろんのこと普段の生活の中でも校内のあらゆるコミュニケーション活動場面で自然と手話を使用するようになりつつある。

しかし、前回の報告書でも今後の課題として指摘したように、

- ・コミュニケーションの成立から読み書きを中心とした日本語の獲得へのプロセスの検討
- ・幼児児童生徒個々の実態に対応した指導技術の向上についての検討
- ・カウンセリング、相談などの支援についての検討
- ・聴覚障害者団体や、県内聾学校との連携についての検討

など、まだまだなすべき課題は多い。特に、聾学校における専門性・指導技術に関しては、保護者や地域の難聴学級や居住地交流校からの期待も大きく、ベテラン教員の転出などが原因で専門性の低下が考えられる中、授業研究会などで授業技術の向上に取り組んできたし、今後も取り組む必要があると考えている。

今回の報告は「手話を有効活用した授業設計について」というテーマであるが、手話を実際に使用して指導してみた指導者側の実感・導きだされた課題、日本語指導との関連、それとともに小学部で取り組んできた本校教育の基本となる指導者にとっての聾教育の専門性・指導技術の向上についての話し合われた内容についても合わせて報告する。

## 2. 小学部における「基本的なコミュニケーションの方法」

平成15年度小学部学部会において確認された事項は次のとおりである。

「小学部においては、幼稚部から手話で指導を受けてきた子どもたちを受け入れるのにあたり、幼稚部から引き続いて指導が必要であると思われる概念形成・コミュニケーションについては手話で指導することを原則とする。（特に、近年小学部入学児童の実態は幼稚部からの入学者だけでなく外部からの入学者が増加し、他の障害も併せ持つことがあるなどの多様化から、トータルコミュニケーションもありうる）

手話は、概念形成・コミュニケーションにとって重要である。同時に、日本語の獲得まで考えなければならぬことを考えると日本語対応手話で日本語の語順に則り、音声も同時に提示することも必要である。

子どもによっては単語レベル、文章でも語文の短いレベルから重文・複文を理解できる子どもまで実態はさまざまであるが、子どもたちの実態に合わせて提示されなければならない。」

手話を導入することにより、最も期待されたことはそれまでの「やりとりの曖昧さ」の解消というコミュニケーション面での課題であった。しかし、家庭環境（両親が聴覚障害なのか、聴者なのか）や一人ひとりの特性（聴力、性格、得意なコミュニケーション方法の違いなど）が原因で手話表現が微妙に違っていたり、手話よりも音声でのコミュニケーションを強く求めてきたり、絵画での理解や身振り・ホームサインを得意としている子どもも存在しているなど、手話導入だけでコミュニケーションのすべてが解決されるわけではないということを感じている。

聾学校の目標は、小学部からの教科指導、更に大学などの進学や就職を考えると日常会話ぐらいの音声でのやりとり、年齢相当の読み書きと学力、社会性などをあげることができる。ここで問題となるのは、従来のようにコミュニケーションの方法も教科指導も同じ音声で行うのなら一貫性もあり積み重ねが可能であるが、小学部入学から教科指導を始める際にそれぞれの得意とするコミュニケーションの方法が異なる場合が多くあるということである。基本は読み書きの力と捉えるとしても、入学してくる子どもたちが全員6歳レベルの読み書きの力があるわけではない。実際には自分ですらすら正確な文で表現できる子どもから、自分の名前がやっとわかる子どもまで様々な状況で入学してくる。手話しかわからない子どももいれば、手話がわからず音声に頼っている子どももいる。手話に限って言えば伝統的な手話を使いこなせる子どももいれば、日本語と対応した手話を使う子どももいる。学級や学年などで話の内容を深めるためにはやはり共通したコミュニケーションの方法が必要である。学校は集団生活の場であることを考えるとコミュニケーションの確立が従来どおり聾教育の重要な課題である。聾学校の最低限の目標としては将来社会にでたときに困らない一定レベルの読み書きの力をつけることである。しかし、読み書きができてコミュニケーションができていなければ社会性も育たなければ他者の意見を聞いて自分の思考をさらに発展させていくという人間として必要な力も自ら開発していくことが難しい。小学部に入学してくる子ども一人ひとりが幼稚部で培ったコミュニケーション能力を集団でそれぞれが駆使し、ある課題について全体で話し合いながら深めていくことは小低（特に1年生）の課題となる。指導者はこの時期、集団のコミュニケーションの力を高めていく必要がある。コミュニケーション上の課題がクリアできれば、次の段階として日本語あるいは教科指導を日本語で行う、つまり日本語対应手話（音声+手話）でのやりとりを通して日本語の獲得を促すことが目標となる。

ただし、日本語対应手話をただ聴者が話す音声日本語のように提示するのではなく、初期の指導においては聾教育の基本的な提示方法（語文を短くするなど子どもの受け取り・日本語能力に合わせた提示）が必要である。

### 3. 児童のコミュニケーションにおける実情

本校小学部においては、毎年入学してくる子どもたち全員を対象にした入学調査を実施している。遊びなどの設定場面で子どもたちのコミュニケーションの様子を調べていて感じることだが、本校幼稚部あるいは他の聾学校幼稚部を経て1年に入学してくる子どもたちにとって「手話が伝達方法の重要な役割を担っている」と最近強く感じる。手話が小さかったり、提示しなかったりするとひどく不安そうな様子を見せたりする。また同時に手話だけではなく音声もコミュニケーションの重要な要素となっている子どもたちも依然としてかなり多い。このことから考えられることは、本校では手話と音声の同時提示が全体での提示では最も望ましいスタイルであるといえよう。

子どもたちの日常生活における基本的なコミュニケーションの様子を観察してみると、実態により音声と手話・あるいは身振りや絵など多少の比重の違いはあるが、やりとりに関してはおおよそ成立している。しかし、書記日本語の「読む」「書く」に関して実態に大きなばらつきがある。音声日本語に関しての状況としては、受け取りについて読話（口形の読み取り）、聞こえについては人工内耳を装着している子どもも多いが、音声日本語についての反応は子どもそれぞれ大きく異なる。音声日本語表現については、明瞭な口形表現が曖昧である場合が多い。日常的なやりとりは手話の使用により成立していると考えてよいだろう。

ただし、最近「子どもたち同士のコミュニケーションが成立しない」「コミュニケーションの面で遅れている子どもが存在している」という問題もいわれることがある。原因として考えられることとしては、コミュニケーションについては手話導入で解決されたとして、日本語指導を最優先にした課題別学習グループの導入がある。聴こえる子どもたちの教育でも同様だが、聴こえていても話し方についての練習や、発表の方法、話の聞き方など話し合いのルールやマナーについて幼少時から幼稚園や小学校低学年において指導されるはずである。学習中心のグループも必要であるが、まず学級や学年全体のコミュニケーション・ルールの確立とコミュニケーション場面の設定が必要ではないかと思われる。

#### 4. 手話導入に関する現状と課題

小学部に、幼稚部から手話が導入されて始めて入学してきた児童を受け入れたとき、最も賞賛されたことは「コミュニケーションの充実」であり、最も問題とされたことは、「口形の曖昧さ」「書記表現あるいは指文字表現したときの日本語の音韻の曖昧さ」であった。

小学部ではじめて手話を基本的なコミュニケーション手段としている子どもたちを受け入れ卒業させるまでの間、我々が最も力を注いできたことは問題点であった「正しい日本語の獲得」であった。手話から、指文字・書記日本語で毎回指導のたびに必ずといってよいほど日本語の音で子どもたちにフィードバックさせ、また指導者は子どもたちの表現に誤りがないか確認してきた。その結果、名詞単語においてはそれなりの成果が現れたが、活用形のある形容詞・動詞では高学年になってもなかなかうまく表現できていない子どもたちがいることから考えるとまだ指導としてうまくいっていないことが分かる。つまり、子どもたちのコミュニケーションの力を日本語力へとうまくつなげていけていないということがいえるだろう。「正しい日本語の獲得」これが小学部の現在の一番の課題であり、これからも課題として追求しなければならないことである。

一方、日本語指導に重点をおいた指導のために子どもたちを日本語力で類型化したグループ指導も実験的に行われた結果、同学年において子どもたち同士のコミュニケーションが成立しないという実態も明らかになってきた。これは子どもたちの手話コミュニケーションがそれぞれその家庭環境や条件によって微妙に異なることから発生したものと思われる。聾学校では本来そのコミュニケーション方法のずれを集団指導（口話法時代の「相互読話」「相互会話」に相当する）で補ってきたが、グループ指導の導入で子どもたちが独自であるいは指導者が介入してコミュニケーションのすり合わせをする機会が失われたことも大きな原因と思われる。その結果、コミュニケーションの際最も必要なお互いに見合うという習慣（ルールやマナー）が身につけていないという問題も明らかになった。手話導入で最も期待された「コミュニケーションの力」が活かされていない、有効に活用されていないという反省も出されている。

平成19年度の研究学部会では、このような状況を学部全体で討議するために研究の大きな柱である研究授業会の設定のほかに、手話を導入して子どもたちがどのように変化したのか良かった点と問題点などについてA、B、Cの三つのグループごとに検討したあと全体で話し合った。また、日本語力の育成という面において手話がどのように関わっているかという問題についても意見交換を行った。

以下の表は話し合われた内容について記したものである。

**<手話導入に関する現状と課題>**  
**ーコミュニケーション面と日本語能力の育成ー**

|           | Aグループ  | Bグループ  | Cグループ   |
|-----------|--|--|---|
| 手話導入のメリット | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小学部入学児童は、手話でのやりとりが年々正確になりつつある。</li> <li>・ 幼稚部3年間在籍した子どものやりとりは、ある程度正確になってきている。</li> <li>・ やりとりで内容を深められる。</li> <li>・ 教科内容をことばに頼らずに教えることができる。</li> </ul> <p>(理科)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ やりとりができるということは、学習の基礎である。</li> <li>・ 年々やりとりが正確で活発になってきている。</li> <li>・ 学習言語らしい高度な手話表現も見られる (低)</li> <li>・ 保護者は手話環境が確保され、認知されたという思いが強い</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業内のやりとりでは、手話が非常に有効で深めることができる</li> <li>・ 子どもが自分の思いを手話で表現できるようになった (授業内容が理解できるようになった)</li> </ul>  |
| 手話導入の問題点  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 手話が母語であると言い切れない子どももいる。</li> <li>・ 手話の生活言語から、手話の学習言語の移行 (日本語を参考にするだけでよいのか)</li> <li>・ 手話を学ぶ時間も必要</li> <li>・ コミュニケーション面での教師の役割 (通訳から、内容を深めるための先導)</li> <li>・ 児童個々の実態の多様化から、やりとりで内容を深めていくことは年々難しくなる。</li> <li>・ 聾教員の人数が少ない。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指導者が、子どもからの表現を理解できるかどうか (理解しているという思い込みはないか)</li> <li>・ 手話と日本語指導とは別に考えるべきではないか</li> <li>・ 文章表現が難しい子どもが多い。</li> <li>・ 手話が先にあるのではなく、実際に子どもの状況を把握すべき</li> <li>・ 小学部からコミュニケーション指導をするのでは遅い。</li> <li>・ 聾学校の目的は、社会生活での自立のための日本語力と学力である</li> <li>・ 今後、手話指導も必要</li> <li>・ 保護者からの口話法への嫌悪感 (必要なことなのに)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 手話は、コミュニケーションの方法であって、日本語を教えるための方法ではない。</li> <li>・ 手話で十分に内容を理解したことについて表現できても、文章化が難しい。日本語への移行ができない</li> <li>・ 個人の資質を無視して手話一辺倒の指導はどうか</li> <li>・ 手話でのコミュニケーションや日本語指導に目が行って、人間として日本人としての社会性・つきあい方・マナーなど、自立に必要な指導が充分ではない気がする</li> </ul> |

|           |  |  |   |
|-----------|--|--|---|
| 日本語指導との関係 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科指導を考えると、小学部からはしっかり日本語指導をすることが望ましい。</li> <li>・[本を読める子]は手話と日本語を一致することができる。</li> <li>・学校全体で「日本語をどう考えて指導を行っていくのか」まとまっていない。学部間論争ではなく全体での共通理解が必要。</li> <li>・システマチックな日本語指導の検討が必要</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語の力を身につけさせるためには日本語のコミュニケーション環境が必要</li> <li>・子どもたちは、上の学年の子どもを見ていて日本語の必要性を感じている</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・手話を指文字化（日本語への移行）すること</li> <li>・日本語の文やことばを、手話だけでなく、口頭、指文字、空書などで記憶させてから書かせる。（むやみに書かせても誤りは減らない）</li> <li>・日本語指導のために手話は、必ずしも重要ではない</li> </ul> |
|-----------|--|--|---|

## <まとめ>

### (1) 手話導入の良かった点

- ・指導者の問いかけに正確に答えられるようになった。
- ・子ども同士のやりとりが正確になり、内容も深められているように見受けられる。
- ・教科内容についての話し合いにおいて理解を深めることができている。
- ・手話環境の充実・聾教員の配置などが原因で、保護者からのクレームが減った。

### (2) 手話導入後の問題点

#### a.手話に関する事柄

- ・聴覚優位で手話を母語であると言い切れない子どもも多い。手話が先にあると、一番必要な実態の把握がなおざりにされていないだろうか。
- ・手話指導（生活言語から学習言語、マナー、集団での会話のルールなど）が必要である。（今はまだコミュニケーションのルールやマナーなどが身につけられていない）
- ・指導者の役割が以前の方法と異なるのに、いまだに通訳をしてしまっている現実。（内容を深めていく話し合いのさせ方の工夫不足、指導者の手話力不足）
- ・生活レベルの手話から学習レベルの手話への対応（手話指導、自立活動）

#### b.手話から日本語への課題

- ・手話のやりとりで内容を深めることが聾学校の指導の中心ではない。問題は内容を理解した先に、どのように日本語指導へと結び付けていくかである。

### (3) 日本語指導に関して、

- ・小学部入学後すぐに日本語指導が始まることを全校一致で確認すべきだ。（幼稚部との連携が今後さらに重要となる）
- ・日本語を身につけるためには日本語環境が必要である。
- ・手話は日本語を教えるためにあるわけではない。手話は手話、日本語は日本語を教える場面が必要である。（自立活動の有効活用、聾教員の活用）
- ・システマチックな日本語指導の導入（マニュアル化）

- ・理解した内容を指文字などで記憶させ、文章化していく（書記表現指導）指導の徹底。
- ・文章読解力の育成

#### (4) その他

- ・学校全体での、日本語指導（指導目標、指導内容、指導方法）についての共通見解が必要である。

#### <考察>

##### 「手話に関して」

小学部職員の意識としては、子どもたちのコミュニケーションの様子から、手話導入以前のようやりとりの行き違いや日本語力の出来不出来による差別意識は全くないという感想が大方のようである。かつて聾学校では学級一斉指導の中である児童が発言した場合、教師が他の児童へ通訳すること（場合によって、理解できない子どもや受け取れなかった子どものために簡単な言い回しで再提示する）も重要な専門性の一つであったが、現在は見ていないことが原因である場合を除き子ども同士はおおかた通じ合っているという評価をしていることが伺われる。

しかし、問題として挙げられていることに「コミュニケーションの際のルールやマナーが身につけていない」、すなわち発表者が受け取り側の反応を見て理解しやすい提示方法を考えたり、受け取り側が発表者を注視するなど「集団でのコミュニケーション・マナーやルール」に関して手話導入以前から考えると子どもたちの力が落ちてきているようである。そして、その対応策として、手話指導・コミュニケーション指導が提案されている。この意見は特に低学年の担当教員から出されており、今後幼稚部との話し合いが必要であろう。集団である課題について話し合う場面の設定保育あるいは、低学年の授業として生活場面（友だちの作文や日記、行事－季節・学校・学部、カレンダー）の話し合いの充実も検討されるべき課題となる。日本語指導も重要だが、コミュニケーションなくして手話導入の意味はない。集団でのコミュニケーションの力の育成なくして子どもらの自立もありえないのではないだろうか。「話し合う」ことの重要性が多く提案されたことは、それだけ子どもたちがうまく通じ合えていないという現実を表している。

これらの改善策として、手話指導の重要性が出されている。手話の一貫した指導もまた今後重要な課題となるだろう。この分野の担い手として近年小学部に採用されてきている聾・難聴教員の存在は大きい。現在4名いるが、彼らに自立活動の一分野として手話指導を担当してもらい、1年生から6年生までの指導内容や実際の指導に当たってもらうことも、彼らが子どもたちにとってのロールモデルとして、また聾文化などについても詳しい情報や実体験を語るることができる先輩として活躍できる最も相応しい、そして期待される場面なのではないか。この事項については、今後検討を重ねていく。

本校では近年様々な実態の子どもたちが入学しており、学年で一斉に指導を行うことが難しい状況が数多い。ただし、手話に対応できる子どもたちが多くは事実であり、全体での欠かせない配慮としてもうすでに手話は当然あるべきものである。反面、手話も理解しているが音声日本語が優位な子どももまた多く存在している。つまり、情報提示の際、手話（特に声を止めての手話）だけであるとその子たちにとっては不利な条件となってしまう。やはり様々な形での提示方法を用意しておく必要があると考えている職員が多い。聴覚口話法や手話法など一つの方法に長けているのではなく、今後本校においては子どもたちが持つ様々なコミュニケーション方法について対応できるということが最も必要な専門性となるのではないだろうか。

保護者の意識の変化という点が話し合いの中で出てきたということは、以前の保護者からの要求の激しさをものがたっている。手話導入後の指導について様々な意見交換もここ最近ようやく落ち着きを見せているが、聾教員が指導の場に加わり子どもたちの言わんとしていることを正確につかみ指導に活かすことができるようになったことが大きな原因ではないかと思われる。グループ討議の中で「子どもが表現していることを本当に我々は理解できているのか（できていると思っただけではないか）」という反省が出されているが、保護者からの不安もまさにそこにあったように感じる。聾教員が子どもたちの表現を誤りなくつかんでいるかどうかはまた別の問題として、保護者にとっては聴教員が子どもについて語るより聾教員の方が信頼できる場所もあったのだろう。ただ、聴教員が本当に自分は子どものことが分かっているのだろうかという疑問を感じさらに追及しようとしていることは、子どもの実態把握という点で非常に良い傾向であろう。保護者の意識の変化はこのような聴教員の意識の変化を敏感に汲み取った結果なのかもしれない。

### 「日本語指導との関わりについて」

小学部では残念ながらまだ手話を使用した日本語指導という点では有効な方法は確立できたわけではない。「何とかしたい、確立して欲しい、しかしどうしてよいか分からない」という叫びが話し合いのまとめからは聞こえてくる。

ただし、聴覚活用・日本語でのコミュニケーションが有効である子どもたちにとっては、本校がこれまで進めてきた聴覚口話法・キュードスピーチ法時代の日本語指導法を用いたベテラン教員の指導で子どもの日本語力が著しく伸展していることから、その有効性が全体で確認されている。手話をコミュニケーションとして使用している場合でも、基本的な日本語指導の部分を従来の方法で徹底して行えばある程度の成果は得られる。特に人工内耳装用児も最近では多くなっているので彼らの指導にとっても従来のアプローチは不可欠である。つまり子どもたちの多くにとっては従来の日本語指導方法の継承・掘り返し・獲得が今後最も必要となるという意識の職員が多い。そのことから、本年度はベテラン教員による模範授業を設定し、助言者から「口声模倣」「語彙の拡充」「確認の方法」などの専門用語の提示、説明、指導の実際などを話していただいた。ベテラン教員が存在する中で切磋琢磨して「10年経って一人前」といわれた指導技術が現在のように経験が5年未満の教員がほとんどである中でどれほど浸透していくかは未知数であるが、取り組みは始めている。本年度はまた「自立活動指導事例集」を教員それぞれが日頃実践している日本語指導について具体的な実践例をまとめてみたが、かなり「読む・書く」指導についてはそれぞれが工夫研究して指導にあたっていることが分かった。普段の授業の中でどれだけ従来の指導技術を使って、子どもたちに合った新たな指導法を考え実践できるかということについてはまだまだ課題として残るであろうし、システムチックな日本語指導（マニュアル化）も大きな懸案である。

基本的に手話をコミュニケーションの方法としている子ども達の指導に関してはさらに複雑である。現在、手話が堪能な聴教員が担当するグループと聾教員が担当するグループの計3グループで手話を使用した指導が行われている。聾教員が担当している1グループは幼稚部で十分に日本語を身につけて入学してきており、また家庭が手話環境であるため手話から日本語へという課題の対象にはならないが、他の2グループについてはそれぞれ独自のスタイルで指導が進められている。年に1回は指導について学部の検討が行われているが、まだ報告できるような成果が挙げられていないため今回は報告を見送ることとした。今後の成果に期待したい。

## 5. 指導の実際 一手話活用授業の具体的事例一

### <3年生の取り組み 合同国語（自立活動的国語）>

#### (1) 3年生学年指導者グループ（5名）の手話に関する基本的な考え

手話導入の最も期待されることは、児童がどの子どもお互いに手話によって意思疎通ができることである。しかし、実際には本学年は、1年生から課題別グループでの指導が行われたこともあり、4月担当当初の様子としては全体での話し合いが成立しないという状況であった。具体的には、課題別学習において基本的な日本語の学習を行っているグループの子どもたちは初めから話し合いに関してわからないとあきらめて見ようとしない、日本語の力を有し実年齢相応の教科学習を行っているグループの子どもは一方的に表現しているだけで聞き手に理解できているかどうか確認すらしない、または教員にだけ話しかける、という様子が多かった。つまり、同じ学年として同じ場所において同じ内容で話が出来にくかった。また、課題別でのグループ指導が多かったためコミュニケーション・モードである手話表現が若干異なる、まだ「すりあわせ」ができておらず学年としての共通の表現やルールができていないことも大きな課題としてあった。

個々の児童はコミュニケーションが成立すればかなり深くまで思考が可能であることが担当後3ヶ月過ぎてわかるようになった。その結果、学年として共に行動をする場面（特に国語で）を設定し、内容について話し合うことを通して

「お互いに認め合う」

「わかるように表現する」

「相手をしっかり見る」

という聾学校での基本を再度身につけさせる必要があると感じ、全体での指導を試みる必要があるとの結論に至った。

#### (2) 目標

|   |
|---|
| 設定したコミュニケーションの基本的なルール<br>「あきらめないで『会話』しよう」           |
| <表現><br>友だちがわかるように説明すること<br>分かってもらえるような方法（手段）を考えること |
| <受容><br>発言者を必ず見ること<br>何を伝えようとしているのか考える              |

目標の達成のためには、生活の中での自然な会話だけでは不十分であると思われる。設定された課題の中で全体で考えを出し合いながら内容を深めて行く必要がある。特に、教科学習（国語科）の中でのコミュニケーション活動は、読み物題材の中での活動であるから効果的ではないだろうか。

#### <仮説 1>

学年として共に行動をする場面（特に国語で）を設定し、内容について話し合うことを通して

「お互いに認め合う」

「わかるように表現する」

「相手をしっかり見る」

というコミュニケーションの基本を身につけさせることは、学年全体での話し合いも可能になるのではないかと。

## <仮説 2>

やりとり（コミュニケーション）の活性化は、個々の思考力だけでなく、日本語への興味関心・読み書き能力の発展に結びつくのではないか。

### (3) 指導の流れ ・は子どもたちの活動、\*は指導者側の目標・配慮

- 1、子どもたちが自ら、自信を持って表現し合い、内容について考えを出し合い深める。
  - ・各自の表現方法をお互いに認め合う
  - \*はじめから諦めたり、一方的な提示にならないよう注意して見て行く
  - ・発表者は、全体に向かって表現し、全体の理解を確認しながら話を進める
  - \*指導者は発表の方法などを考えさせながら指導を進める
  - ・見ている側は、発表がわかりにくいときは質問する
  - \*サポート教員はコミュニケーション面で問題がある児童についてサポートし、話し合いに参加できるよう配慮する
  - \*リードする教員は単に意見の交通整理をするだけでなく、あるいは通訳をするだけでなく、子どもたちが子どもたち同士で話し合うような進め方をしていく。発表者や見ている子どもの態度についても常に注意し、指導する
- 2、内容に沿った日本語文を子ども全体で考える。（トータル・コミュニケーション）
  - \*子どもから発せられた内容を、子どもたちに考えさせ書き言葉に直していく
  - \*新しい語彙を文章中に入れて行くなど「語彙の拡充」をはかる
  - \*構文の指導（助詞、活用、接続詞）も行う
  - \*場面ごとに作成した文章について「読み取り問題」を作成し、読解指導を行う
  - ・考えた文章を各自ノートにまとめる
  - ・自分たちで考えた文章を使って、読み取り練習をする
- 3、題材の本文を読む。＜読解指導＞（対应手話、書き言葉）
  - \*作成した文（理解している文）と本文（新しい表現）を対比させながら読解指導を行う
- 4、劇を考えて発表する
  - ・自分たちで台詞（手話、日本語）や演技を考える

表のように学習活動と指導の流れについて設定し、2学期9月から題材を3つ設定し、グループの教員全体で対応することとした。

#### (4) 合同国語（自立活動的国語）の設定

合同国語は、国語と総合・自立活動を合わせて週3単位時間（朝の自立活動は2コマで1時間として計算）設定した。下の表は1週間の大まかな流れである。

|  | 月             | 火             | 水          | 木          | 金             |
|--|---------------|---------------|------------|------------|---------------|
| 自立活動   | 生活文指導<br>ニュース | 生活文指導<br>ニュース | 合同国語       | 合同国語       | 生活文指導<br>ニュース |
| 1  | 国語<br>グループ    | 国語<br>グループ    |            |            | 国語<br>グループ    |
| 2  | 自立活動<br>グループ  | 自立活動<br>グループ  |            |            |               |
| 3  |               |               | 国語<br>グループ | 国語<br>グループ | 自立活動<br>グループ  |
| 4  |               |               |            |            |               |
| 国語、自立活動のみ表記、算数はグループごと 午後日課は省略<br>社会・理科・図工・体育・総合・特別活動は、学年一斉<br>音楽・道徳は人数の都合で学年ごと |               |               |            |            |               |

#### (5) 学年の実態

日本語力が実年齢相応にあり手話が堪能であるこどもたち、手話は堪能であるが日本語力については年齢よりも低いレベルにあるこどもたち、手話も日本語も曖昧なレベルにあるこどもたち、視覚的に課題を抱えているこどもたち、手話が全くわからないが日本語であるなら少しは理解できるこどもたちなど、様々な実態を抱えている。

低学年での指導として、課題別グループと設定されてきたグループは、

- ・実年齢対応日本語学習グループ（学年対応教科書を使用して指導）
- ・下学年教科書対応学習グループ（実年齢よりも下の学年の教科書を使用した学習指導）
- ・日本語基礎学習グループA（教科書よりも生活文、カレンダーワークなどが中心）
- ・日本語基礎学習グループB（視覚的な配慮を行いながら、総合的な学習を進める）

とされていた。

確かに日本語力を考えると上記のとおり類型化できると考えられた。しかし、新しく担当した指導者集団がそれぞれこどもたちと実際にコミュニケーションしたときにこども個々のコミュニケーション力をそれぞれ見て行くと、個別の対応をした場合一つの課題について内容を深める際には特に問題はないという結論であった。本学年が全体での話し合いに至らない原因は、

- ・集団コミュニケーション経験の不足
- ・お互いのコミュニケーション方法の微妙な違い（例：手話語彙表現の違いなど）
- ・聾学校の基本的なルール（見る、わかるように表現する）の理解不足
- ・相手を思いやりのコミュニケーションの理解不足

などが考えられた。

## (6) 指導の実際

<指導1> 文化祭の劇をみんなで作ろう

題材名「ニャーゴ」(光村2年上)(リーダーA聴T)(サブB手話提示 聾T)

<指導2> 題材名「名前を見てちょうだい」(東京書籍2年下)(リーダーC聴T)(サブB)

\*校内新採用教員授業研究会

<指導3> 題材名「りんごがひとつ」(絵本)(リーダーD聴T)(サブB)

\*国立特殊教育研究所課題別研究・研究協議会のための指定授業

<実際に指導した絵 作成した文> 平成19年1学期「大工とおに」



## (7) 子どもたちの変化

- ・指導当初、子どもたちは課題別に編成されたグループ同士で会話を交わすことが多く、他のグループの子どもとはあまり話をしている様子は見られなかった。しかし、9月から指導を開始し、合同国語の中で子どもそれぞれが内容について発表する中で、お互いにお互いの長所・表現の特徴・理解の方法などに気づいていった。(認め合う気持ちの芽生え)
- ・授業の中で話し合うことが多くなった。また、<指導3>の中では全体に話がわかるよう配慮をしながら議論をたたかわせるような場面もみられた。  
(自然発生的なコミュニケーション)
- ・今までは、話し合いの中でわからなくても無関心でいることがほとんどであったグループの子どもたちの中でも「これはことばでどういうのか」と尋ねてくるようになり、発表してい

る仲間や周りの様子に目を配るようになった。

(受容能力の向上、日本語に対する興味関心の芽生え、授業への参加意欲)

- ・日本語力のある程度身につけているグループの子ども達には、他のグループの子ども達と積極的に関わろう、コミュニケーションしようという様子が見られるようになった。

(相手を尊重する気持ちの芽生え)

- ・手話表現は得意だが日本語力に課題を持つ子どものグループでは、全体の場面で間違いを恐れず自信を持って表現するようになった。

(自信を持てる表現活動の場、認め合う気持ち)

- ・重複障害学級児童も同様に話し合いに参加できるようになった。(認め合い)

## (8) 考察と今後の課題

手話を共通化し、学年のコミュニケーションを確かなものにするという目標のもとにこのような態勢が取れたのは、実際に聾の教員が学年に配置されたことが大きい。子どもが発する微妙なわかりにくい表現についても教師集団リーダーとサブ全員で細部にわたり聞き出し、子ども全体にわかるように提示していくという方法を取ったが、聾教員の見る力の支援があり『推測』が『確信』に変わり、指導に自信が持てたことは大きかった。ただし、はじめ教師は通訳的な存在でしかなかった。例えば手話表現の小さなA児の表現が実は深い内容を表していることを全体で確認させたり、手話があまり得意でないと思われていたB児が実は身振りにおいては分かりやすい表現ができ、しかも冗談も付加したような表現であることを、他の子どもたちにわかりやすく表現していった。教師同士のアドリブを入れた劇もあった。単に通訳だけでなく、子どもたちが考えていることを引き出すための様々な方法を実際のコミュニケーションの場面を通して伝えていった。このことが、子ども達それぞれの表現は違っても表そうという気持ちや考えていることは同じなんだという『認め合う気持ち』へつながっていったのだと思う。子どもに任せておいたままではこのような『お互いの認め合いの気持ち』は芽生えなかったであろう。

教師集団のチームワーク(阿吽の呼吸、臨機応変な対応)も大きな原因であったと思う。指導者の様子を見ていてお互いに「会話」技術が高まってきたのだと思う。こうした技術と気持ちは小学入学前に身につけておくと、国語という教科指導に入りやすい。聴の教員の言語指導と聾の教員の手話力の有効な協力体制(チームティーチング)が今後の課題となるが、指導についての事前の話し合いが重要な鍵であると思う。

最後に今後の課題としては以下のような項目を検討しているところである。

- ・コミュニケーション力の評価について(現在検討中)
- ・手話力から日本語力へのステップ
- ・国語力(読む力、語彙力、文法力、書記表現力、音声表現力など)の育成  
細かいステップの作成、国語力の評価(読み取りテストの分析)
- ・算数力の育成 算数力テストの分析
- ・自立活動指導事例集(19年度が第1版)の継続発行

## 6. 総合考察

### ・手話について

手話導入校としてまだ日も浅く、実績も残せていない本校が現在ではどこの教室をのぞいても

ごく普通に自然に手話での「会話」が見られるようになってきている。教員も子どもたちも冗談を言い合い、楽しそうにテレビの話題やスポーツの話題に興じている。手話導入以前にも明るい雰囲気はあるにはあったが、会話を楽しむことができるのはごく一部の子どもたちの場合が多く、課題は学力というよりコミュニケーション（いかにして伝え合うか）であったように記憶している。小学部では職員全体が会議の場でも、朝の打ち合わせでも、普通の会話の中でも手話を使っている。これは、平成16年度より国立特別支援教育総合研究所主催の課題別研究に研究協力校として参画し研究を進めてきたことが非常に大きい。長年懸案であった子どもたちとのコミュニケーションのふれあいが今現実に行き届いていることに感謝している。

今まで小学部の教員は、子どもたちに伝えたいことが「通じない」ことが原因で、様々な教材を作成したり、絵を描いたりして「通じ合う」「わからせる」ための作戦を考えてきた。しかし、それがまるでそのように手話を使えば簡単に通じてしまう。改めて手話というコミュニケーション手段のすばらしさを感じている。

### ・手話と日本語

ただし、手話を使ってもなかなか理解させることが難しい課題もたくさんある。例えば、いくらコミュニケーションで内容を深められても教科、特に国語科での読解指導や書記表現指導では課題の達成のための方法は一通りではない。それは以前の聴覚口話法やキュードスピーチ法でも同様であったが、聾教育における日本語指導は、やはり子ども個々の実態を考えた指導が最も必要なのであろう。方法に子どもを合わせる愚は繰り返すべきではない。コミュニケーションと教科指導との関係は、聴覚口話法の『話す』から『書く』へのシフトの難しさと似ている。しかし、違うことは聴覚口話法では話すのも書くのも日本語であったが、手話法では手話から日本語へのシフトとなる。全く違う言語での翻訳作業ということである。ここに現在の聾教育の難しさがある。

小学部では「手話導入のメリットと問題点」の検討の中で

- ・手話はコミュニケーションのために
- ・日本語は教科学習のために

という意見が出され始めている。手話ではなかなか日本語を指導することは難しい。日本語環境、つまり日本語に対応した手話を使用した指導で日本語を指導したほうが良いのではないかという意見である。さらに手話を日本語に当てはめた方法を小学部の言語環境にすべきでは（つまり、従来のように日本語を日本語で教える）という意見も多い。

だが、手話が第1言語である子どもたちも実際に存在している。低学年では手話環境での指導も必要ではないかと思われる。手話に関しては今後も様々な取り組みがなされるであろうと考えられるが子ども一人ひとりに対応した教育の推進を掲げる本校としては、方法を一つに限定することはないだろう。しかし、学年や学級など学習の基本となる集団では「コミュニケーション方法の統一」という問題は大きな課題である。3年生の実践報告は今後の小学部のコミュニケーション指導に大きな影響を与えた。次々に集団コミュニケーションの実践が始まっている。学級、学年から小低、小高グループへ、そして小学部全体がコミュニケーションのすりあわせができるようになると子どもたちも委員会活動などで自分たちだけで話し合いができるようになっていくだろうことに今後期待したい。

### ・コミュニケーション指導の必要性

子どもたちのコミュニケーションを考えると、必ずしも手話を導入すればすべて通じ合うということはないようである。やはり、日本における日本語を使用した幼稚園・保育園のように日本語での会話やコミュニケーションの中で会話のルールや日本語の使い方を大人の表現を聞きながら覚えて行くように、手話でも設定した場面の中での指導が必要であろう。本論では3年生の事例を提示したが、小学部では教科指導という絡みがあるために教科指導を日本語指導と平行して行いがちである。しかし子どもの実態を考えるとまだ日本語力も乏しい中で曖昧なまま指導が行われ、結局、教科内容も日本語も身に付かず学年だけが上がって行ってしまうという問題が起こっている。また、日本語力でグループ分けされることでさらにコミュニケーションのすりあわせができていく環境になっていることも、教科指導のしがらみが原因となっている。

### ・聾教育の基礎的知識、基礎的指導法

聞こえに頼っている子どもの存在の多さを考えると従来の方法の踏襲もまた重要な要素である。従来の聾教育の基本を学ぶことは今後も必要な事項である。子どもたちに求めることとしては情報を受け取る際の基本的な態度である「話者（発表者）に注目する」「絵など視覚的な情報に対して敏感で、関連を考えて見ることができる」、さらに発展した形として「相互読話（相互会話）」などがあげられるが、これはコミュニケーションの方法が手話法となっても変わらずに必要な事柄である。また、指導者側の配慮として日本語の指導では「語彙の拡充」「拡充模倣」「概念形成」「理解の確認の方法」などは授業に活かすことができ、習得すべき技術であると思われる。

従来の方法の利点について述べてきたが、手話に頼っている子どもの存在を見ると新しい方法の開発もまた必要である。この分野では、本校で最近採用数が増加している聾教員の存在がクローズアップされる。彼らが今後言語指導の中でどのような手法で日本語と手話をすりあわせて行くかが手話法発展の「鍵」になるのではないだろうか。

### 引用文献

佐渡雅人 2006年

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  
独立行政法人国立特殊教育総合研究所課題別研究報告書（平成16年度～17年度）「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－」 p21-34.

# 中学部段階での手話を活用した授業と教材

## －自立活動と理科を中心に－

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、平成11年に全校研究テーマとして手話を導入し、平成12年には手話校歌を制定、平成13年には学校要覧に「手話」を使用することを明記するなど、手話を学校に導入してから8年程の期間がたっており、手話に関する研究も学校として進めてきている。1000語収録の「手話CD」も作成した。

また、平成6年宮城県で全国聴覚障害教職員連絡協議会（略して全聴教）が設立された時には、本校には聴覚障害教職員の在籍が10名を数え、全国のろう学校でも1.2の聴覚障害教職員数を誇っていた。最近では年配の聴覚障害教職員が定年退職し、現在は7名であるが、小学部に1名、中学部に1名、高等部に1名、専攻科に2名、寄宿舎に1名、事務室に1名と、聴覚障害教職員が在籍しない部署は幼稚部だけという特有の形態を見せている。そのため、どの部署でも手話を使える教職員が増えてきて、聴覚障害教職員への情報保障としての手話通訳は当たり前になっており、学校全体の手話通訳団もある。学部内の話し合いでは手話を使って発言する教職員も多くなっている。

さて、将来、生徒たちは聞こえる世界（健聴者の世界）と聞こえない世界（聴覚障害者の世界）の両方で生きていかなければならない。従って聞こえる世界のことばである日本語と聞こえない世界のことばである手話（日本手話）の両方を身に付けていく必要がある。しかし、生徒の様子を見ていると、日本語の力も手話の力もまだまだ不十分である。そのために、読む、聞く（見る）、話す、書くという言語活動に苦手意識をもち、さらにコミュニケーションに消極的になる生徒もいる。

### 2. ろう学校中学部という発達段階と手話

全国のろう学校中学部には、ろう学校小学部卒業者、一般の小学校経験者（Uターン）、ろう学校幼稚部から一般の小学校卒業者（Jターン）が混在していると思われる。

宮城県立ろう学校の場合も同様である。過去5年間の宮城県立ろう学校中学部入学者の卒業小学についてのデータは次の通りである。

|          | 本校小学部卒業 | 小牛田校卒業 | 他ろう学校 | 他一般小学校(ろう学校経験) |
|----------|---------|--------|-------|----------------|
| 平成15年度入学 | 1       |        | 2     | 4 (2)          |
| 平成16年度入学 | 6       |        |       | 4 (4)          |
| 平成17年度入学 | 5       | 2      |       | 3 (3)          |
| 平成18年度入学 | 1       | 2      | 1     | 1              |
| 平成19年度入学 | 1       | 3      |       | 1              |
|          | 14      | 8      | 3     | 13 (8)         |

過去5年間の宮城県立ろう学校中学部入学者全36名中、ろう学校小学部卒業者は23名、一般の小学校卒業者は13名であった。また、一般の小学校卒業者13名のうち、ろう学校幼稚部の経験者

は8名、全くのろう学校経験のない生徒は4名であり、この4名はどちらかという軽度聴覚障害者であった。そして、中学部入学当初のコミュニケーション手段はまちまちであり、共通のコミュニケーション手段としての手話を使用して授業することはもとより、その前段階での手話やその他のコミュの習得と指導が必要になっている。

そこで、宮城県立ろう学校中学部では次のような指導を行っている。

### 3. 手話を使った指導の形態や方法の具体例

(1) 平成12年に「中学部段階での手話辞典の作成」をした。約400語。毎年中学部に入学した新1年生の生徒とその家庭に配布する。

#### (2) 手話の指導

自立活動の中に「手話指導の時間」を設けて、共通の手話の活用がスムーズになるように次のような内容で指導した。

##### ①学年ごとの指導内容例

- 中1
- ・自己紹介をビデオ撮影し、自他の表現を評価しあう
  - ・教科名、教室名などの表現を考える
  - ・空間を使った手話表現（ロールシフト）について考える
  - ・意見発表会の手話表現を考える
  - ・やりもらい（使役・受容）の手話表現を考える
  - ・子ども手話ウィークリーの読み取り
- 中2
- ・他者紹介
  - ・行事に関する手話の読み取り
  - ・手話表現の読み取り（手話技能検定5級程度）
  - ・CLを意識した手話表現を考える
  - ・意見発表会の手話表現を考える
  - ・4コマ漫画に手話でコメントを入れる
  - ・ろう成人の手話の読み取り
- 中3
- ・手話表現の読み取り（手話技能検定4級程度）
  - ・行事に関する手話の読み取り
  - ・まちがしやすい日本語を知り、その手話表現を考える

##### ②生徒の変容

中1…本校小学部出身生徒が7名、他校出身が4名で入学時は手話力にかなりのバラつきが見られたので中学生活に必要な言葉について学習した。指文字に慣れたり、基本的な手話を覚えて使うようになってきた。2学期に入ると初めての意見発表があり、自分の書いた意見文の内容に沿った手話表現を学習した。意見文の場合、自分の体験した事柄が書かれているので、会話の場面が多く、自分と他者の話を区別するための技法（ロールシフト）を使って表現できるように指導したが、スムーズに表現するのは難しい様子だった。

中2…昨年度に比べると手話表現がかなり豊かになり、スムーズに使えるようになってきた。自分が考えて手話表現したものと教師に指導されたあとの表現の違いを生徒自身が比較する時間が取れなかったため生徒が納得できるところまで至らなかった。

中3…3年間手話指導を続けてきた結果一人ひとりの手話の力がそれぞれ伸びてきた。入学時に

はほとんど手話が分からなかったのに、手話の特徴をよく理解し、日本語から手話への翻訳（意識）ができるまでに力がついた生徒もいた。

### (3) コミュニケーション力を高める指導例（中1の取り組み）

#### ①ねらい

- ア 伝え合う活動には分かりあおうとする気持ちと共通のコミュニケーション手段の獲得が必要であることを実感する。
- イ 日々の活動を通し、分かりあうためのコミュニケーション手段の獲得を図る。
- ウ 分かりあえた喜びを味わい、より質の高いコミュニケーションを目指す態度を養う。

#### ②指導時間：朝の会の中で設定（ニュース発表）

#### ③指導内容

- ア 自分が伝えたいことを探す、見つける。（身近なニュースを中心に。）
- イ 発表する内容をまとめる。（聴く相手の顔を思い描きながら。）
- ウ 朝の会で発表する。もしくは発表を聴き情報を共有する。
- エ 気付いたことを話し合う。  
（発表した内容について、コミュニケーション手段について、文章についてなど）
- オ 気付いたことについてどうすればいいかを話したり考えたりする。  
（分からないことは辞書で調べたり、尋ねたりする。）
- カ 理想的な発表の仕方を学習し、次の活動に生かす。

#### ④個別の目標と変容

| 生徒 | 個別目標   | 変容   |
|----|--|--|
| A  | ・身近なニュースに関心をもつ。<br>・落ち着いて相手の話を聞く。              | 発表者の手話や言葉を手がかりに自分で見たニュースと情報を共有する姿がみられた。前もって家でニュースを見て、積極的に話題を提供する姿もみられた。                  |
| B  | ・やり取りの内容を正しく理解する。<br>・助詞の矯正。                   | 助詞の正しい使い方の習得を目指し、書くこと話すことに取り組んでいた。周りからのアドバイスにも素直に耳を傾け、定着度が増している。                         |
| C  | ・やりとりの内容を正しく理解する。<br>・視野を広げる。                  | スポーツの勝ち負けのみにとどまっていた話題も広がりが見られた。相手が自分の話を分かっているかを確認し、ゆっくり話す、手話で表現するなどの工夫をするようになった。         |
| D  | ・言葉、出来事に対する無関心からの脱却。<br>・言葉で伝える必要性を感じる。        | 興味関心のあることに耳を傾ける姿がみられた。パターン化した二語文程度の内容で繰り返し話すことを通し、少しずつ話しをする姿勢が身に付いてきた。                   |
| E  | ・手話の獲得<br>・場の状況を理解して聴く、話す。                     | 手話で表現できる言葉が増えた。分からないときはすぐ周りに尋ねるなどの積極さもみられた。相手にあうコミュニケーション手段を選択し、絵を描いて吹きだしをつけるなどの工夫もみられた。 |
| F  | ・身近なニュースに関心をもつ。<br>・相手に合わせたコミュニケーション手段は何かを考える。 | 経験したことを中心に発表をした。説明しにくいことを黒板に書くなどの工夫もみられた。知りたいことを積極的に質問するなどの様子もみられた。                      |

## ⑤全体的な生徒の変容

入学当初コミュニケーション手段について戸惑う姿がみられたが、指導を通してお互いに分かりあうことの大切さに気付くことができた。コミュニケーション手段の獲得に努力し、相手に合わせた言葉を選ぶなどの工夫もみられた。

## (4) 意見発表の手話指導について

### ①指導の流れ

- ・意見文を暗記する
- ・感情を込めて心情や場面を表現する
- ・山場を自分で作り表現を工夫する
- ・言葉のアクセント、文章の抑揚、文節の区切り方に注意して読む

### ②生徒の変容

- ・最初は口話・手話とも棒読みのような単調な表現方法だったが、練習を重ねるうちにより良い表現になった。
- ・感情の変化や話の山場がどこなのかについて考え、そこを強調するようになった。
- ・視線の向きを変えることで主語を明確にするという手話の手法を取り入れることができた。
- ・「必死に太鼓を叩きました。」という手話表現は「必死に」＋「叩く」と表現するのではなく、「叩く」という手話表現の中に「必死に」という副詞を含めて表現できるようになった。
- ・手話表現は同じでも強弱や速さによって程度や感情を表すこと、口元や目などの顔使いに意味があることなどを理解できるようになった。
- ・最初は息切れしてしまい、発音と手話を一緒に5分間発表し続けることが難しい様子だったが、練習を重ねるにつれて息切れしなくなっていった。

③本校の中学部の意見発表会で最優秀賞を得た生徒は、仙台市中学校弁論大会ブロック大会に出場するが、過去には仙台市中学校弁論大会最優秀賞、宮城県中学校弁論大会最優秀賞を獲得した生徒もいる。口話と手話を使った表情豊かな弁論発表で、健常者の大会で仙台市と宮城県の中学校弁論大会の1位に輝いたのである。

#### 4. わかりにくい日本語と手話の活用

中学部の研究を進める中で、これまでのろう教育でなかなか指導が難しくわかりにくい日本語の表現をどう指導するかの議論が始まった。わかりにくい日本語の例は次のとおりであり、手話を使うことで日本語の意味の説明や理解させることは可能であると考えられる。

##### わかりにくい日本語

- ① **日本語の二重否定** → 意味は強い「肯定」  
「～しない～はない」
- ② **日本語の強調** → 意味は強い「肯定」  
「～さえ～ない」  
「～しか～ない」  
「～する～はない」  
「みんな～ない」
- ③ **日本語の「ねばならない」** → 意味は「必要」  
「～しなければならない」
- ④ **自動詞 ・ 他動詞** をはっきりさせよう → 「CL」「指さし」で表現できる
- ⑤ **「やり ・ もらい」** をはっきりさせよう → 「指さし」
- ⑥ **助詞「て・に・を・は」の使い方**
- ⑦ **婉曲的な表現** → 手話表現を

口話を中心の時代の卒業生を見ると、自動車の運転免許をとる時、生徒が難儀したことは遣いがあった。それは「～しなければならない」であった。本来の意味は「必要」という意味であるが、生徒や卒業生は「～してはダメ」と反対の意味にとってしまい、日本語の難解さもあり、なかなか合格することができないまま、自動車学校を途中で辞めたり、受験を断念したりする例が多かった。手話を導入してからは、この混同は少なくなり、以前は少なかった一発合格という生徒もかなりの数になってきた。ただし、日本語がなかなかうまく入っていない生徒はやはり、苦労している。このような生徒に対しての配慮が必要だろう。

①漢字の読みがほとんどできない。言葉が覚えられない。

②言葉の意味があいまいで、わからない。

しかし、このような生徒でもWISC-Ⅲなどの知能テストをすると、動作性の知能は普通以上に高く、生活力も高い場合が多い。言語力の知能のみ落ち込みが顕著なのである。

例えば、読み取りをすると、

・生徒Aが口話（音声）のみで「今の気持ちは、恐竜に会いたい！」と話す。

→生徒Bの聞き取り…「今の気持ちは恐竜に会いたい」

→生徒Cの聞き取り…「・・・」（全くわからない）

・生徒Aが手話のみで「福島の山の紅葉は美しい。」（手話単語で「福島」「山」「赤」「きれい」と表現。

→生徒Bの読み取り…「福島の山のもみじはきれい。」

→生徒Cの読み取り…「福島 山 赤 山 きれい！」

・生徒Bが手話・口話で「晴れているときの青空はいいですね。」（手話単語で「晴れ」「時」「青」「空」「良い」指文字で「ね」と表現。

→生徒Aの読み取り…「晴れているときの青空は、いいですね～」

→生徒Cの読み取り…「はれのときあおそらいいですね」

また、漢字の読み方の間違いは、口話の時代も手話の時代も傾向は同じである。これは、「さ行」の発音が難しいことに由来しているようである。

#### <日常生活用語の漢字の読み方の間違いの例>

|     |        |            |        |         |
|-----|--------|------------|--------|---------|
| 道徳  | ×とうとく  | ×どうどく      | ×とうどく  | 「どうとく」  |
| 小児科 | ×こじか   | …小鹿ではないよ   | ×しょうじか | 「しょうにか」 |
| 外科  | ×がいか   | ×そとか       | ×けが    | 「げか」    |
| 歯科  | ×はか    | …墓ではありません  |        | 「しか」    |
| 耳鼻科 | ×みみはなか | …そのまま読まないで |        | 「じびか」   |
| 内科  | ×うちか   |            |        | 「ないか」   |
| 眼科  | ×めか    |            |        | 「がんか」   |

漢字が読めないということは、中学ではワープロができない、ケータイが正確に打てないなど、自分の考えを正しく伝えられないことにつながることもあり、注意が必要である。

手話の正確さは別にして、日本語の意味があいまいな場合が見られる。例えば、次のようなものがある。

#### <意味の混同>

「最も」…「もっと」との混同が見られる

「ただし」…「正しい」との混同が見られる

「しだいに」「わずかに」「なるべく」などの副詞…わかりにくいようだ

「半分」… $1/2$ とは理解していない。2つに割ればすべて半分だと思っているらしい。

#### <日本手話の活用例>

【手話にも尊敬語、謙譲語、丁寧語がある】日本語を理解するために有用

先生や目上の人から、物をもらった時、何か教えてもらった時、何かしてもらった時

×～して「くれて」ありがとうございました。

○～して「くださって」ありがとうございました

×校長先生が「来た」

○校長先生が「いらっしゃいました」

「おいでになりました」

「お見えになりました」

先生にメールで、

×今、宮城野原に「いる」

○今、宮城野原に「います」

## 5. 中学部の教科指導場面での手話使用例～理科の研究授業2例～

### (1) 気体の作り方と性質 「窒素の性質 気体の集め方の理由」

#### ①題材観

生徒は小学6年生で気体の作り方と集め方・性質について学んでいる。しかし、塩酸を「しおさん」と呼んだり、酸素の性質を「燃えるもの」と誤って覚えていたり、理解があやふやな部分が多い。中学1年のこの単位では、化学の基本になる気体の作り方と性質についてしっかり身につけさせたい。

#### ②指導観

指導方法について、次のような工夫で行っている。

- a 授業者が中心となって作成した『理科の手話用例集』の中には化学変化に関する手話が88語ある。理科用語の手話を使って指導することが生徒にとってどの程度の有効性があるか？生徒たちに定着するか？理科手話用語を使うことで、学習はどの程度わかりやすくなるか？学習のスピードはどうか？指導者の説明はわかりやすいか？生徒の相互コミュニケーションはどうか？話し合い活動は可能か？活性化しているか？などの検証が必要である。
- b 『学習プリント』作りを工夫している。右半分は「授業用」で、左半分は「家庭学習用」である。本時の学習プリントと復習・予習プリントを一体としているわけである。毎時間の家庭学習を期待しているが、この効果はどの程度か？なお、復習・予習プリントは授業の始めに教師が一人一人に点検している。

#### ③題材の目標

「理科用語の手話」を使って指導することで、生徒にどのような学習効果があるかを把握する。

- ア 理科用語の手話は定着するか？また生徒共通のコミュニケーション媒体になっているか？
- イ 理科用語の手話を使うことで、理科用語の理解がスムーズになり、学習内容が定着するか？（理科手話を見て理科用語を正しく言ったり書いたりできるか？）
- ウ 理科用語を使うことで、理科の論理的な考え方ができるようになるか？

#### ④本時のねらい

- ア 理科用語の手話を定着させる（手話表現は妥当か？）

気体の名前・・・「気体」「二酸化炭素」「酸素」「水素」「アンモニア」「窒素」

気体の集め方・・・「水上置換法」「上方置換法」「下方置換法」

気体の性質・・・「無色透明」「無臭」「刺激臭」「石灰水」「線香」「爆発」

- イ 理科用語を定着させる

書ける・・・水上置換法、上方置換法、下方置換法、無色透明、無臭、刺激臭

- ウ 気体の集め方の理由を理解させる

言える・・・水上置換法の理由、下方置換法の理由、上方置換法の理由

#### ⑤授業検討会の記録から

- ア 授業者より

- ・理科用語の手話を使うことで、理科用語の理解がスムーズになり、学習内容が定着するか？理科用語を使うことで、理科の論理的な考え方ができるようになるか？意見をいただきたい。

- ・実物の近くで手話表現すべきであるが、離れて表現しているときがあり、生徒が分かりにくかったと思う。

#### イ 話し合いの内容

- ・「酸素」「水素」「窒素」などの気体名の手話はほぼ定着していた。
- ・「水上置換法」の手話については覚えている生徒もいれば覚えていない生徒もいた。また、手話ではきちんと表現できるがそれを日本語にうまく置き換えられなかったり、漢字で書けないという生徒もいた。「読める、書ける、意味が分かる、手話表現ができる」ということが必要である。
- ・イメージがつかみやすいという意味では手話を使うことは有効である。
- ・理科用語を漢字だけで覚えるより手話つきで覚えた方が理解につながる。
- ・口話中心の生徒にとっても理科用語の手話表現は有効なのではないか。
- ・理科用語ではないが、「冷たい」という手話表現のとき顔の表情もつけると「とても冷たい」「少し冷たい」などの程度の違いを生徒が理解できるのではないか。

## (2) 動物のなかま 「ほ乳類」

前回の研究授業で、実物から離れて手話表現したことという反省を元に、パワーポイントを使って視覚的な表示をしながら、教科手話も使うことで、生徒の理解を深めることはできないかと考え、研究授業を行った。

### ①題材観

生徒は小学3年生で「昆虫のからだのつくり」、小学5年生で「めだかの成長」、小学6年生で「ヒトのからだのつくりとはたらき」を学んでいる。また、この単元の最初に「動物の行動とからだのしくみ」「動物のからだのはたらき」を学んでいる。しかし、「動物のなかま分け」は初めてである。新しい理科用語である「セキツイ動物」「無セキツイ動物」「変温動物」「恒温動物」「卵生」「胎生」などもでてくるが、どちらかというとなら理科の中ではわかりやすい題材ではある。それだけに安易に流してしまいがちであるが、視聴覚教材をふんだんに使って、ダイナミックに展開したい単元でもある。

### ②指導観

指導方法について、これまで次のような工夫をしてきた。

- 『理科の手話 用例集』を使用する。生物の分野では205語の理科用語の手話をイラストつきで作成してある。理科用語の手話を使って指導することが生徒にとって共通のコミュニケーションを使うことになり、教師と生徒の間だけでなく、生徒と生徒の間でも話し合いが可能になっている。
- 『学習プリント』作りを工夫している。右半分は「授業用」で、左半分は「家庭学習用」である。本時の学習プリントと復習・予習プリントを一体としているわけである。毎時間の家庭学習を期待しているが、この効果はかなりあると思われる。なお、復習・予習プリントは授業の始めに教師が一人一人に点検している。
- 忘れ物が多い生徒に『意識づけ』をしている。生徒数が少ないので、学年を越えて、黒板に忘れ物調べを書いている。また学期毎に集計して結果を出している。

そして、今回は『視覚にうったえる教材作り』として、パワーポイントを使い、プロジェ

クターで投影することにした。これは、目で見える授業の展開につながり、また容易に保存しておけるので、教師同士で相互交換が可能であると共に、次年度の担当教員に渡すことも可能で、ろう学校の専門性が継承されやすい。

ただし、見せるスライドの枚数を制限し、1時間あたり6枚を限度としたい。これは、生徒に見せる場合の情報量の適正化を図るためである。プリントして配布する場合のA4版1枚に収まる程度にしたいという筆者の意図もある。

### ③題材の目標

『視覚にうったえる教材作り』として「パワーポイント」を使って指導することで、生徒にどのような学習効果があるかを把握する。

パワーポイントを使う視覚的な有効性は何か？次の観点から考えていきたい。

- a 視覚的に訴えることで、言葉や手話で伝えられない部分を効果的に伝えられる。
- b 生徒とのコミュニケーションの有効な媒体となる。
- c 正確な日本語を読むことで、日本語指導に役立つ。

しいては、学力向上にどのような効果があるかを調べたい。また、教科書にはないが、私が生徒に伝えたい雑学（一般常識）を効果的に伝えることができるのではないかと考える。

### ④本時のねらい

ア 理科用語の手話を定着させる（手話表現は妥当か？）

ほ乳類の特徴・・・「恒温動物」「胎生」「胎児」

イ パワーポイントで視覚的に理解させる

- ・コウモリはほ乳類である（前時 鳥類の時間に見せている）
- ・クジラやイルカ、シャチはほ乳類である
- ・ほ乳類は胎児を生み、胎生である
- ・ほ乳類は恒温動物である
- ・セキツイ動物の一回の産卵数と産卵場所・育て方とその理由

鯨にはおっぱいがある？

クジラは胎生？

クジラも胎生??

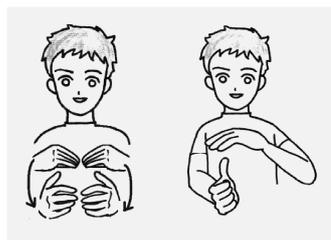
・クジラのお母さんもお腹の中で赤ちゃん(胎児)を育てるのです!!

クジラも胎生

クジラ類の腹面(性別)



「卵生」



「胎児」



「胎生」

## ⑤授業検討会

### 【授業者自評】

- ろう学校の場合、その専門性のために、はじめて赴任してきた教師が指導にとまどうといったことが多く、こういったデジタル教材があれば、新しく赴任した先生方が授業をしやすくなるということを示したかった。
- 板書等の場合、時間などの問題で教科書の内容をすべて書くわけにもいかず、ポイントになる語句や簡易な図示だけで説明することとなる。そのため長文を読む（本来は予習などで自己学習の時に教科書を読むことが有効であるが・・・）といった機会が少ない。また、生徒が読めるか確認も難しい。しかし、今回のような教材であれば図、写真などでイメージしやすい教材を提示できるのみならず、文章を提示しポイントの語句のみではなく、その意味を解説している前後の文章を読ませることにこだわることもできると考えた。
- 今回の提示授業はあくまでも一つの形を提示したにすぎない。理科では、「実際に物や現象を見る、体験する」＝「実験」が非常に重要であり、これだけで完結するわけではないと考える。

### 【検討内容】

- ・文章にこだわる意味～語句だけ覚えても意味がない、その前後の文章全体を論理立てて覚え、自分で文章で表現することができてはじめて理解できたこととなる。特に、ろう学校の場合、言語面でのハンディキャップが大きく、ぜひ、その点の力をつけさせたい。
- ・一斉指導において、みんなで一緒に文書を見ることに適している。また、生徒の表情を観察することが容易で、見ているかどうかの確認もしやすい（板書と教科書の併用の一斉授業の場合、教科書を読んでいるかどうかの確認が難しい）。
- ・提示と消去の繰り返しが容易で、語句を見る、覚える訓練に適している。
- ・板書の場合、書く、消すの繰り返して煩雑になりやすい。今回のような授業のほうが視覚情報としては優れている。
- ・すべての授業が今回のような内容で完結するわけではなく、この掲示方法がどういった内容に適しているか、例えば、導入時の説明、宿題プリントへの利用など有効的な利用方法について研究する余地がある。
- ・今回は写真だけだったが、動画などの動きがあるものも取り入れていきたい。

## ⑥まとめ

一斉指導において視覚情報の重要性は周知のところである。特に、本校のように聴覚に障害のある児童・生徒にとっては視覚による情報は健聴者のそれとは比較にならないほど重要である。今回の研究はその点について、非常に有用であることがわかったといえる。このことは研究授業に参加した職員による以下のアンケート結果からもうかがい知ることが出来る。

- ・すべての教科でこのような形の授業展開が日常行われていればよいと感じた。
- ・視覚に訴える教材は大変有効だと思う。いい視覚教材を見つけ出す努力が必要である。
- ・イメージと用語が一致して、知識定着に大変有効であると思う。
- ・視覚からの情報入力で印象に残る内容だった。
- ・教師が教科手話を使い、共通の表現を用いるのはよいことだと思う。

教師、児童・生徒ともに、このような授業提示方法に対する興味関心は高く、本校は、率先してこのような授業形態を推進すべきだと考える。

問題点としては、以下の点が揚げられる。

- ・設備の整備，拡充が必要であること。
- ・教材の作成には専門性と多大な労力が必要であり，通常の授業と併行して準備，研究していくための方策を個人ではなく全体として確認，推進していく必要があること。

教科の学力向上についての評価は、書記日本語である。日本語の問題文が読める、意味がつかめる、答えられる、などが必要である。

パワーポイントを使った授業では、生徒に問題文や説明文を読ませるのには、非常に使いやすい。また、日本語の指導、手話での説明をするのに効果的である。下位の生徒の中には、漢字の読み方がなかなか習得できない、日本語の言葉の意味がなかなかつかめない者がいる。漢字の読み方が習得できない生徒の中には、発音明瞭度がよくない生徒が多い。また、手話を使って会話できるが日本語に結びついていないなどがあるが、この授業では教師と生徒が対面しての授業形式で、授業内容も表示されることから、教師が説明するだけでなく、生徒に発言させることで、生徒の間違いや理解不足の部分が一目でわかり、指導するにあたって非常に有用であったと考える。

## 6. 終わりにあたって

宮城県立ろう学校では手話を導入して約8年が過ぎた。手話の力を教育の場で正当に活用していこうという取り組みであるが、手話を導入しての成果や課題を以上に挙げてみる。

### <教員にとっての成果>

- ①口だけで話すことはなくなり、ほとんどの教員が手話を使って授業するようになった。
- ②手話を使うことで、集団への指示や指導が容易になった。
- ③生徒の話がわかる教員が増え、うまく読み書きできない生徒の考えや気持ちを引き出すことができるようになった。
- ④生徒が嫌がる言語指導ばかりの授業は確実に減った。本当の意味の教科指導ができるようになってきた。また、「教科の手話」を使って指導することで、教えやすくなり、授業の進度が上がった。

### <生徒にとっての成果>

- ①自分の気持ちを伝えることができるようになった・相手の話がわかるようになって、口話の時代に多かったコミュニケーションの不満がたまって先生や物に向かって切れる・爆発する生徒、読み取り間違いの誤解や言った・言わないの関係からけんかになる生徒はほとんどいなくなった。
- ②同じコミュニケーションを使うことで、コミュニケーションの輪が広がった。
- ③口話の時代には難しかった話し合い活動が活発になった。

## <課題>

- 手話を活用することで、授業内容が増えて、生徒が覚える内容が増え、たいへんにも見える。さらに最近はパワーポイントを使った授業も始まり、あれもこれもと情報過多かなと思う時がある。そのため、授業の中心があいまいになってきたかもしれない。
- 手話を表現することで通じたと思ってしまい、手話に頼りすぎて、細かい日本語の指導がおろそかになってきた。手話でごまかす？とは言い過ぎだが、専門用語や日本語の指導が弱くなってきたように思う。やはり、日本語は書いたり、カードなどを作ったりなどする教員の労力を使った指導がこれからも必要だろう。
- 口話の時代も同じだが、教員によっては使う言葉が簡単になりやすい。これは、手話を導入しても教員のもっている手話の数が少ない場合である。日常的手話や教科手話を覚えることはもちろん、授業で困らないように、教員が「教科の手話」の本を常備していることや生徒にも買わせて使えるようにするなどの工夫が必要である。
- 日本語が身に付いている生徒ばかりではない。日本語があいまいになったという意見を散見するが、口話の時代と同様に、日本語の習得や学力の上位組と下位組の二極化は相変わらずある。手話でのコミュニケーションはよいのだが、日本語の漢字が書けない、意味がわからないなどの課題が出てきた。

今後もこれらの課題の解決に取り組みながら、こどもたちを主役にしよう学校作りを目指していきたい。

## 2. 高等教育機関での実践から

筑波技術大学における講義での情報保障の現状と課題

佐藤正幸

筑波技術大学の一授業における手話の使用状況について

大杉 豊



# 筑波技術大学における講義での情報保障の現状と課題

## ー産業技術学部基礎教育課程での情報保障を中心にー

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. 在籍学生のコミュニケーション環境

本学における聴覚障がいのある学生のコミュニケーション環境は手話が中心であるが、学生の半数は通常の高校から進学してくるため、手話を知らないことが多い。そこで、ある学年（50名）における学生のプロフィールについて調べてみると以下ようになる。

#### ・聴力について

良聴耳の平均聴力レベル79～130dB（HL）高音障がい型28名 平坦型15名 谷型3名、全周波数スケールアウト3名 低音障がい型 1名

#### ・コミュニケーションにおける手話活用状況

手話について、「ほとんど相手の手話がわかる」15名（31%）、「友人の手話がわかる」9名（18%）、「手話がわからない」25名（50%）無回答1名であった。「ほとんどの手話がわかる」と答えた学生については、講義時及び普段の生活を問わず、自分のコミュニケーション手段として手話を活用しており、大半が聾学校出身である。「友人の手話ならわかる」と答えた学生については、友人など慣れた相手とのコミュニケーションの場合に限っては手話で可能であるが、講義時はパソコン要約筆記、補聴援助システムの活用を必要としている。これらの学生は、聾学校出身者、通常の高校出身者ともにみられる。さらに、「手話はほとんどわからない」と答えた学生は大半が通常の高校出身であり、これらの学生にあっても、入学後友人とのコミュニケーションの中で、手話に接し徐々に習得していく。しかしながら、現在、障害者高等教育研究支援センターで担っている聴覚障がい学関係の講義の中では手話の習得を目的とした講義は開講されていない。また、これらの講義の中で部分的に手話について取り入れているものの、それだけでは友人が出来るまでのレベルに達することは困難である。それだけに寄宿舍など普段の生活の中でのコミュニケーションの存在は、手話を習得する面で大きな意味合いを持つ。

#### ・補聴器の状況

一方、補聴器の活用については、無回答を除いて「相手と向かい合った会話で役に立つ」が31名（63%）で最も多く、「ことばは聴き取れないが話しの流れや音声の有無を知るのに役に立つ」が13名（27%）、「電話をかけるのに役に立つ」が3名（6%）、「集団での話し合い」「音がきこえないので活用しない」がそれぞれ1名（2%）であった。補聴器を活用することに抵抗があるかといことに関しては、「ない」39名（80%）、「少しある」9名（18%）、「その他」1名（2%）であった。このように、補聴器の活用も必要であると考えている学生が大半を占めているが、補聴器の活用のみでは講義時の情報保障が十分でないことも事実であり、補聴器以外の方法（例えば、パソコン要約筆記など）も必要とされる。

### 2. 基礎教育課程における情報保障

本学の専任教員は、手話、音声、必要に応じてパワーポイント等のプレゼンテーションを用い

て講義を行うことを基本としているが、非常勤講師についてはこれら全ての方法を要求することは難しい。須藤ら（2007）は、本学英語講義について手話通訳者、パソコン要約筆記を導入し、講義時の講師から学生への説明及び学生から講師に対する質問の場面について情報保障支援を行ったことについて報告した。その中で留意事項としては、講義を行うにあたって、講師と手話通訳者、パソコン要約筆記者との入念な打ち合わせ（例えば、手話通訳者の位置、資料の投影（実物投影機による）の位置、パソコン要約文字の投影の位置など）、資料の事前の配布（情報保障担当者に対して）、負担のない提示方法の検討が重要であると結論した。特に、講師側が用意した資料の投影の位置とパソコン要約文字の投影の位置については、中央に既存のホワイトボードを挟むようにして両方の投影位置が離れてしまうと学生にとって見づらいものとなってしまう、それを解消するためには、ホワイトボードの前にスクリーンを置き、パソコン要約文字の投影位置と講師側の資料の投影位置を隣接させ、学生にとって同時に見ることができるよう配慮する必要がある。

### 3. 高等部から基礎教育課程への移行

佐藤（2008）は、聾学校高等部教育課程での国語、英語、数学における教育内容および到達の状況について訪問調査を行い、大学基礎教育課程への移行についての考察を行った。

これは、情報保障が必要であると同時に学生の学力保障についても情報保障の在り方と併せて考える必要がある問題とも言える。そこで、以下のように3つの項目について考察した。

#### 1) 教科学習における到達状況の差

国語、数学、英語とも生徒間における到達状況、学力の差はかなり著しい傾向がみられた。このことについて担当者との話にも出てきたが、この差は、特に聾学校中学部から進学してきた生徒と通常の中学校から戻る形で進学してきた生徒間で顕著であり、中学校時代を含めこれまでの生徒の学習環境によることが大きいものと考えられる。また、この問題は情報保障及び学力保障の両面から検討する必要もある。

#### 2) 躓きの原因

今回調査を進める中で、国語、数学、英語の3教科において様々な躓きの形が出された。国語は文章を読んでまとめることができない、数学は文章題が理解できない、英語は長文解釈が難しいというように出されたが、全体的に生徒それぞれの言語力によるところが大きいと思われる。そのような背景で、ある聾学校ではリテラシーの学習に時間をかけ、それを他の学習（英語、社会、理解、数学など）に繋がるように指導している様子がみられた。すなわち、国語の授業であっても理科、科学に関する説明文を取り上げるか、時事的な話題を材料として取り上げるかということである。

それぞれの教科について考えてみると、数学について文章題はもとより、数学で使われる表現（例えば「X軸となす角度」、「 $y=2X$ に平行な直線」）の理解が困難であることが見受けられ、この文章表現に対応した図を用いながら、この文章表現の意味の理解に繋げる必要がある。

英語においては、長文解釈について辞書の引き方で苦勞していることも原因の1つとして考えられる。すなわち、辞書に掲載されている単語の意味について、多数ある中の最初の単語の意味に固執してしまい、訳す際に文章が構成できず、生徒の中に苦手意識が生じてしまう。また、英

語の文章が長くなればなるほど、関係代名詞が入るなどして文章の構造が複雑となりこのことも躓きの原因として考えられる。

さらに、国語において通常ならば1年程度で終わる国語総合が3年かかるという点では、生徒それぞれの学力という問題だけではなく教科書通りに進めなければならないのかと考えることが考えられる。すなわち、国語については物語文、説明文というように独立している場合が多いので、最初からというよりも生徒の興味関心、わかりやすい単元から始めるのが効果的である。順番に進めていって苦手なところにつかかった時、その単元学習に時間がかかってしまうので、それだけ履修年数が増えてしまうことと思われる。

### 3) 大学基礎教育課程への移行において検討すべきこと

まず、到達状況に関連した学力の差については、すでに基礎教育実践部門（聴覚系）では一部始められているが、個別の補習体制が必要となってくる。そのためには、それぞれの学生について入学時点での学力を把握する必要があると考える。特に、センター入試に転向した今、それぞれの学生の基礎学力が明確にみえなくなってしまうという懸念がある。

さらに、聾学校（聴覚特別支援学校）高等部の担当教員の中にも自身の指導における力量について不安であるという声も聴かれた。現在、公開講座で国語、数学、英語に関する講義の中でも取り上げられているが、状況によっては聾学校高等部における教科指導法を中心としたワークショップ、情報交換会などの場を設ける必要があると考える。また、このことについては、授業教材の提示の方法、資料の投影など情報保障に関わる面も含める必要があるものと思われる。

### 文献

1. 須藤正彦・松藤みどり・白澤麻弓・能美由希子：聴覚障害学生に対する英語指導時の情報保障—筑波技術大学における実践例—,日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 791, 2007.
2. 佐藤正幸：聾学校高等部から大学基礎教育課程への移行に関する調査研究,筑波技術大学テクノレポート掲載予定, 2008.

# 筑波技術大学の一授業における手話の使用状況について

筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター

大 杉 豊

## 1. 新入生の手話に関する意識について

筆者が筑波技術大学障害者高等教育研究支援センターに赴任したのは平成19年4月であり、主として同大学産業技術学部の1年次及び2年次の学生を対象とする授業を担当してきた。授業における手話の使用状況について述べる前に、学生の手話に対する意識について入学時に調査した結果があるので、ここに紹介する。

本学では、障害者高等教育研究支援センターが新入生に対して入学時にコミュニケーション調査を実施している。大別して、周囲の人とのコミュニケーション方法、自己の手話・聴覚活用・発音・読話の実用性（スキル）に関する意識、手話・聴覚活用・発音・読話に対する抵抗感の三項目が調査内容となっている。この内、手話の実用性に関する意識及び手話に対する抵抗感に関する調査の結果を取り上げてみる。なお、平成18年度及び平成19年度の調査は全て同じ内容・形式で実施されており、平成18年度の対象が現在の2年次学生、平成19年度の対象は現在の1年次学生に該当する。学生数はそれぞれ50名、51名であり、回答率は100パーセントであった。

手話の実用性に関する意識は「手話の理解度について、当てはまるもの1つに○をつけてください。」という質問文に、「ほとんどの相手の手話がわかる」「友人の手話ならわかる」「手話はほとんどわからない」の選択肢が用意されている。一方、手話に対する抵抗感に関しては、「手話に対して抵抗感がありますか。当てはまるもの1つに○をつけなさい。」という質問文に、「強い抵抗感がある」「少しだけ抵抗感がある」「抵抗感はない」「その他」の選択肢が用意されている。これら二つの質問への回答結果を表1で示す。

(表1)

|                | H18 | H19 | 合計  |
|----------------|-----|-----|-----|
| 学生の数           | 50  | 51  | 101 |
| 手話の理解度について     |     |     |     |
| ほとんどの相手の手話がわかる | 15  | 25  | 40  |
| 友人の手話ならわかる     | 9   | 5   | 14  |
| 手話はほとんどわからない   | 25  | 21  | 46  |
| 無回答            | 1   | 0   | 1   |
| 手話に対する抵抗感について  |     |     |     |
| 強い抵抗感がある       | 1   | 1   | 2   |
| 少しだけ抵抗感がある     | 12  | 7   | 19  |
| 抵抗感はない         | 34  | 42  | 76  |
| その他            | 3   | 1   | 4   |

表1によると、手話の実用性に関する意識については、手話をほとんど理解できると意識している学生と手話をほとんど理解できないと意識している学生に分かれている状況が傾向としてうかがえる一方、平成19年度調査において「ほとんどの相手の手話がわかる」と回答した学生数が平成18年度調査と比して10名も増加している点が特記される。手話に対する抵抗感については、抵抗感を感じない学生が多く、強い抵抗感を感じる学生が各年1名のみと少ないことがわかる。年度別に見ると、「少しだけ抵抗感がある」と回答した学生数に5名の減少が見られ、「抵抗感はない」と回答した学生数は逆に8名増加している。

筑波技術大学産業技術学部は平成18年度及び19年度の入学資格（条件）を、大学入学資格（聾学校高等部や高等学校を卒業した者等）のほかに両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもの又は補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能若しくは著しく困難な程度のもものと定めており、手話力の有無は入学資格においても、入学試験においても問われてはいない。

大学入学資格が聾学校高等部や高等学校を卒業した者等とされている点に注目し、表1に聾学校高等部卒業と高等学校卒業の項目を新しく加えたものを表2として示す。

(表2)

|                | H18 |      | H19 |      | 合計  |
|----------------|-----|------|-----|------|-----|
|                | 聾学校 | 高等学校 | 聾学校 | 高等学校 |     |
| 学生の数           | 17  | 33   | 26  | 25   | 101 |
| 手話の理解度について     |     |      |     |      |     |
| ほとんどの相手の手話がわかる | 11  | 4    | 22  | 3    | 40  |
| 友人の手話ならわかる     | 5   | 4    | 4   | 1    | 14  |
| 手話はほとんどわからない   | 0   | 25   | 0   | 21   | 46  |
| 無回答            | 1   | 0    | 0   | 0    | 1   |
| 手話に対する抵抗感について  |     |      |     |      |     |
| 強い抵抗感がある       | 0   | 1    | 0   | 1    | 2   |
| 少しだけ抵抗感がある     | 1   | 11   | 4   | 3    | 19  |
| 抵抗感はない         | 13  | 21   | 21  | 21   | 76  |
| その他            | 2   | 1    | 1   | 0    | 4   |

表2に新たないくつかの特徴が見出される。まず、平成19年度では聾学校高等部と高等学校の卒業生がほぼ同じ数であるのに対し、平成18年度においては高等学校を卒業した学生が多く、比率はほぼ2：1となっている点があげられる。この比率は今までも年毎に変動しており、以下に記述するようにコミュニケーション調査の結果に影響を与える要素となっている。

手話の実用性に関する意識を見ると、聾学校高等部を卒業した学生については、「ほとんどの相手の手話がわかる」と回答した学生が圧倒的に多く、「手話はほとんどわからない」と回答した学生が各年度ともにゼロである。一方、高等学校を卒業した学生については、「手話はほとん

どわからない」と回答した学生が圧倒的に多いが、「ほとんどの相手の手話がわかる」と回答した学生はゼロではなく数名存在する。

手話に対する抵抗感をみると、卒業した学校の種別による違いが少なくなっているものの、聾学校高等部を卒業した学生に「強い抵抗感がある」と回答した学生が各年度ともゼロである点が注目されて良いかと考える。

表2から導かれる点は二つある。一つは聾学校高等部を卒業した学生のほとんどが手話を理解できると意識しているが、高等学校を卒業した学生のほとんどは手話が理解できないと意識している点である。もうひとつは、高等学校を卒業した学生が聾学校を卒業した学生と比して、手話に対する抵抗感の意識がやや強い傾向にある点である。これらの事実により、卒業した学校の種別と手話に関する意識の間に相関性があると結論できよう。表1の分析で注目された年度別の増減についても、この相関性で説明できる。すなわち、聾学校高等部を卒業した学生が増加した平成19年度の調査において、手話を理解すると意識する学生が増加し、手話に対する抵抗感を持つ学生が減少したということである。

次に、手話の実用性に関する意識と手話に対する抵抗感の相関性を見るために作成したのが次の表3, 4, 5である。

(表3) 「ほとんどの相手の手話がわかる」と回答した学生の手話に対する抵抗感について

| 手話に対する抵抗感について | ほとんどの相手の手話がわかる |     |
|---------------|----------------|-----|
|               | H18            | H19 |
| 強い抵抗感がある      | 0              | 0   |
| 少しだけ抵抗感がある    | 1              | 3   |
| 抵抗感はない        | 13             | 21  |
| その他           | 1              | 1   |

(表4) 「友人の手話ならわかる」と回答した学生の手話に対する抵抗感について

| 手話に対する抵抗感について | 友人の手話ならわかる |     |
|---------------|------------|-----|
|               | H18        | H19 |
| 強い抵抗感がある      | 0          | 0   |
| 少しだけ抵抗感がある    | 2          | 1   |
| 抵抗感はない        | 7          | 4   |
| その他           | 0          | 0   |

(表5)「手話はほとんどわからない」と回答した学生の手話に対する抵抗感について

| 手話に対する抵抗感について | 手話はほとんどわからない |     |
|---------------|--------------|-----|
|               | H18          | H19 |
| 強い抵抗感がある      | 1            | 1   |
| 少しだけ抵抗感がある    | 9            | 5   |
| 抵抗感はない        | 14           | 15  |
| その他           | 1            | 0   |

表3および表4に共通して、手話を理解できると意識する学生であっても抵抗感を少し持つ学生が見出される。そして表5から見出される点は、手話を理解できないと意識する学生であっても全員が抵抗感を持っているとは限らず、むしろ「抵抗感はない」と回答した学生が全体の半数を上回る点である。

以上、産業技術学部1年次と2年次の学生が入学時にコミュニケーション調査で回答した内容を手話の実用性に関する意識と手話に対する抵抗感の項目に絞って概観し、卒業した学校の種別との相関性を確認した。

## 2. 授業における手話の使用状況について

筆者は日常生活において補聴器は装用せず、発音もせず、手話を主なコミュニケーション手段としている。読話は意識すれば可能であるが誤って読み取ってしまうことが多いため、手話通訳がない時は筆談によるコミュニケーションを取るようになっている。

本学に赴任してからも教職員との間では上記の方法を取っている。平成16年度～17年度報告書「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－」において佐藤正幸が報告しているように、筑波技術大学では産業技術学部のある天久保キャンパスの事務系職員を対象に手話実技研修が毎年開催されており、職員間のコミュニケーションに対する配慮は一般大学と比して高い方である。

筆者は担当する授業においても上記と同様に手話の使用を中心としているが、前章で概観したように手話の実用性に関しての意識に二極性が見られる学生を対象とする中で、筆者の使用する手話を通じる学生と通じない学生に分かれる状況が生じている。ここで注意しておきたいことは、手話の実用性に関しての意識がそのまま手話力として評価されるものではないという点である。本学産業技術学部に在籍する学生に対して手話力を評価する試みはされていない。しかし、筆者が観察するに、手話を理解できると回答する学生は手話力が高く、手話を理解できないと回答する学生は手話力が低い傾向にあると思われる。

さて、筆者の使用する手話を通じる学生と通じない学生に分かれる状況にあることは学期の最後に実施される学生を対象とするアンケート調査の結果にも自由記述の形で見出される。1年次の学生を対象とする平成19年度（前期）授業に関するアンケート調査の回答より、手話使用に関する記述を拾ってみる。

- ・わかりやすい手話
- ・手話が上手
- ・手話を大切にしている

- ・手話を覚えてほしいという気持ちが伝わった
- ・手話を用いてわかりやすく説明していた

筆者の手話使用について否定的な意見は見られなかった。しかし、2年次の学生を対象とする平成19年度（前期）授業に関するアンケート調査の回答を見ると、肯定的な意見とともに否定的な意見もみられる。

- ・発音がなかったので手話だけではわかりにくい
- ・たまに手話がわからないときには苦労する
- ・説明がわかりにくかった
- ・声なしだったので、手話もわからないので内容がわかりにくかった
- ・手話が早くてわからない
- ・手話を中心に講義したから良かった
- ・手話の上手な教員でよかった
- ・手話がわかりやすく身振りもあってよかった

このアンケート調査に対する回答は任意的なものであるが、上記のように自由記述欄に肯定的な意見と否定的な意見両方が見られることは、手話の実用性に関する意識の二極性と無関係とは言えないだろう。なお、1年次学生の回答に否定的な意見が見られない点が、聾学校高等部卒業の学生が多いという学年全体の特徴と関係しているかどうかについては、授業科目の内容の違いなど影響を与えることが予想される要素がいくつかあるため、ここで断定することは避けたい。

この結果を踏まえて、筆者は後期の授業を開始するにあたって二つの方針を考えた。ひとつは手話の表現方法に関わるものであり、二つ目は授業の進め方に関わるものである。

手話の表現方法については、ゆっくりと話す、同じ表現をくり返して表現する、初めて紹介する単語や専門用語については指文字で丁寧に表現する、手話の表現に差し支えない範囲で日本語を口の形で表現するといった点で留意をしている。授業の進め方については、板書をした後は学生全員がノートに写し取るのを待って話を始める、学生の発言があればその内容を手話でコピーして手話で学生全員に伝わるようにするなどの留意事項を設定した。

### 3. これからの実践的な課題について

筑波技術大学産業技術学部の1年次及び2年次学生が入学時に持っていた手話の実用性に関する意識と手話に対する抵抗感を概観した上で、筆者が現在担当している授業における筆者の自己観察及び学生の評価を記述した。新入生のコミュニケーション調査は来年度以降も障害者高等教育研究支援センターで実施される予定であるが、学生が本学キャンパスで学生生活を送る中で手話の実用性に関する意識や手話に対する抵抗感に変化が見られるかどうか、もし見られる場合はその変化内容を把握しておくことは有用と思われるので、3年次もしくは4年次の開始時期に同じ内容と形式にてアンケートを実施することを検討しても良いと考える。これは学生のコミュニケーションに関する意識をデータとして把握しておく実践的な課題である。

大学のカリキュラムにおいて学生の手話力の向上を支援する方法としては、1年次学生が1学期最初より履修する「フレッシュマンセミナー」や「聴覚障害補償演習」などの授業において、手話を理解できると意識する学生がそうではない学生とチームを組む形などを基本としての手話指導を体系的に図っていくことが考えられる。手話に対する抵抗感を有する学生への配慮が必要であるが、授業において学生一人ひとりが他の学生に理解できるような発言を行えるよう支援し

ていく中で、また手話を主な手段とする聴覚障害者のコミュニティで製作される手話コンテンツの映像で日本語字幕付きのものを教材として多く活用するなどして、手話が卒業後の生活をも広げてくれる大事なコミュニケーションツールであり、言語の一つでもあることを学生が理解する機会を増やしていくことが、実践的な課題として求められる。この点は、聴覚障害を持つ学生が自己認識の形成とともに聴覚障害者としての社会認識を深めていく教育の最終段階に位置づけられる高等教育機関に従事する者として、聾学校を含む高等学校階段の教員などと議論を積み重ねていく必要がある。

最後にあげる実践的な課題は、手話を使用する聴覚障害教員が聴覚障害学生を対象として行う授業において最大限の効果をあげるための教室のデザインである。教壇の高さ、教壇と机の間の距離、机の配置、学生の定員、黒板及びホワイトボードの位置、窓ガラスの陽光遮断機能、天井灯の位置、LAN、プロジェクター及びスクリーンの位置などの各項目において、視覚及び手話優位の視点による再検討が必要である。



### 3. 聾学校経営から

聾学校における授業と手話活用

市橋詮司



# 聾学校における授業と手話活用

東海医療福祉専門学校

市橋 詮司

## 1. 学校としてどのように指導法に取り組むか

### (1) 学校としての理念、方針を明確に

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ないこと、公立の聾学校の学校経営的側面、問題点などについて本研究プロジェクトの前の報告（課題別研究報告書平成16年度～17年度）で述べました。

願いとしては、一方では日本語を使用し、日本語対应手話も使いこなし、他方では日本手話を自然に使えるという子どもになってほしいものです。

前回記述した公立の聾学校としての基本的な立場を踏まえて、さらに学校としてどのように取り組んでいくことが求められるかを経験を通して提起しておきます。

### ア 学校としてのコンセプト（理念）、方針をしっかりともつこと

聾学校のアカウンタビリティ（説明責任）の最大のもは、「コミュニケーション・言語の在り方」についてです。学校としての考え方と方法を、冊子として用意しておくことが必要です。

### イ 聾学校自身のアイデンティティをもつ

学問的な知見、教育行政の法的根拠、生徒や保護者のニーズなどを踏まえ、具体的な対応策、現実的な手立てなどを構築していくことが必要です。聾学校自身のアイデンティティでもあり同時に子どもたちのアイデンティティにも影響を与えるものです。

### ウ 教育言語を何にするかの方針をもつ

日本語教育及び日本語で展開される国語をはじめとする各教科等の教育は、日本語を習得していることを前提とした教育です。特に、日本語教育には、より正確でより伝わりやすい言語メディアやメソッドを用いることが大切です。

### エ 方針の土台としては

①自由意志での選択を尊重することです（憲法、児童の権利条約などに基づく）。②手話を活用しないのは論外です（障害者の権利条約、世の中の流れなど）。③日本語の形成の保障をきちんとするべきです。④多様な実態やニーズに対応することです。

また、聞こえないことを特性ととらえ、伸長し、発揮する方向です。日本手話を活用し、ろう文化を追求して、ろう者として誇りをもった生き方を尊重することです。一方で、補聴器や人工内耳などでより良い聴覚補償の在り方を追求したり、口話法、キュードスピーチ法、筆談、日本語対应手話などを活用したりする生き方も尊重することです。

### オ 学年対応の教育（準ずる教育）の保障を前提に

聾学校は、小・中学校、高校に準ずる教育を行う学校です。目標、内容は小・中学校、高校と同じで、方法を変えて行うことであり、聾学校では小学1年生から中学3年生までの9年間で義務教育の内容を教えなければなりません。

## (2) 全校の体制と校長のリーダーシップ

### ア 校長のリーダーシップと全校の協力、分担の体制

校長は、ろう教育の経験者の意見をよく聞き、学校としてのビジョンを確立するとともに生徒や保護者の要望、ニーズに学校挙げて積極的に応えるリーダーシップを発揮してほしいものです。そして、全校が統一した考え、職員の協力と分担の体制、使命の自覚とフレキシブルな考え方によって、多様なものを融合し合う効果を上げる必要があります。

### イ 人事上の配慮

聾教育の経験者を育て、配置することが手話をはじめとする専門性の確保に最も重要なことで、特に手話や言語指導法の理論と技術に経験豊かな教員を確保することが不可欠のことです。

## 2. 手話導入により明らかになってきたこと

### (1) 従来への反省と手話導入

聴覚口話法による教育により、もてる力が十分発揮できたのは、聴覚障害児の一部であり、かなりの人数の聴覚障害児は、聴者に比して学力の点などで劣ったまま成人せざるを得ませんでした。こうした状況への批判から手話法の再評価がなされるようになりました。1975年ごろから手話による教育の要望が出始め、口話法からの脱皮の兆しが各地でみられ、80年以降手話導入の要望が活発化してきました。2003年には、ろう児を持つ親たちが日弁連に人権救済申立をしました。2004年と2005年には参議院で聾学校における手話の在り方などについての質問もなされました。

### (2) 手話導入で、コミュニケーションは活発に、言語は中途半端の傾向

#### ア いくつかの聾学校での取り組み上の迷い

中途半端に手話を取り入れている聾学校では、「あいまい病」状態になっているところもあります。「あいまい病」とは、手話を導入しているが、子どもたちの日本語が十分に育ってなく、手話そのものも、日本手話を使いこなせるところまではいかず、中途半端な状態、いわゆるセミリンガル状況を生み出していることを筆者が呼んでいるものです。

かつての口話法が日本語を完全に習得させることができずにたくさん子どもたちをセミリンガル状態にしてしまったという反省がなされて、その解決手段の一つとして手話の導入が期待されたわけですが、結果としては同じような状況になってしまっているのが現実ではないでしょうか。

#### イ 実績、プログラム、展望のない実験的なとりくみ

日本手話が日本語の習得に役立つとか、欧米でバイリンガルが上手くいっているとかいう紹介に期待した傾向がありました。日本手話と書き言葉とのバイリンガルを進めてきた実績のある学校もありますが、結果として完全な日本語を育てることになっていないと言わざるを得ません。その内容は、単語レベルにとどまっているとの指摘もあり（ウィキペディア、2008,1）、日本語として肝心の文法（統語）レベルでは必ずしも十分ではないと考えられます。その原因は、主として、日本語対应手話を導入し、次のような「あいまい病」になっていることが考えられます。

- ①聾学校が手話に自信がなくてあいまいな対応をしてきた。
- ②日本語対应手話そのものがあいまいな手話、あいまいな日本語である。
- ③手話の活用により日本語を育成する見通しもプログラムもあいまいである。

#### ウ コミュニケーションと言語とのずれが発生

手話の導入に積極的に取り組んできた聾学校の中には、コミュニケーションは活発になったけ

れど、日本語の力はいまいちの状態という報告があります。一般的には、コミュニケーションが活発になれば、言語能力も向上するはずですが、それはコミュニケーションの中で日本語が盛んに使われるからです。積極的に日本語を使わないコミュニケーション活動の中では、日本語の力が育っていくことは考えられません。

### 3. 手話活用にあたって学校として必要な配慮や条件整備

#### (1) 今後の聾学校等のスタンスとして、踏まえるべきこと

- ①聴覚に障害のある子どもたちの教育に手話を取り入れるのは当然のこと（障害者の権利条約など）。
- ②目的を明確にした手話の活用・・・日本手話と日本語対应手話などの概念区別をして臨む。
- ③情報保障とともにコミュニケーション保障する。
- ④聾学校としてのアイデンティティを・・・子どもたちのアイデンティティ、障害認識にも影響。
- ⑤3バイ（バイリンガル、バイカルチャー、バイコミュニティ）の立場をとる。
- ⑥特別支援教育の方向・・・一人一人の教育的ニーズに応えるようにし、一律な対応をしない。
- ⑦日本語習得の保障のスタンス・・・日本語の確実な習得を図る（特に、統語面において）。
- ⑧日本手話の尊重と奨励をする。ろう文化の理解、啓発をする。
- ⑨学力保障のスタンス・・・学習指導要領、生徒や保護者のニーズ
- ⑩価値観多様化への対応・・・あるがままの生き方、ありたい生き方、その中間の生き方など

#### (2) 日本語と手話（日本手話、日本語対应手話など）との関係をきちんと把握すること

##### ア 手話活用の目的の明確化と使い方の共通認識

手話の使用の方向、目的などの違いを踏まえ、聾学校は、二つの方向性の融合が必要になります。

| 観点 | 方向 | ろう者としての生き方のために   | 日本語の習得のために    |
|----|----|------------------|---------------|
| 目的 |    | 手話によるコミュニケーションなど | 日本語の視覚的なインプット |
| 方略 |    | 日本手話の生活の場・環境づくり  | 組込み式手指法の徹底    |
| 特徴 |    | 自然な獲得            | 意図的な習得        |

手話について、日本手話と日本語対应手話といった概念上の区別をはっきりせずに、ただ手話の導入を考える受け止めは、聾学校等における「あいまい病」をひきおこしてしまいます。

次の頁（イ 日本語対应手話の受け止め）で示す図のように、日本語と日本手話と日本語対应手話との関係を把握しておくことが大切です。

##### イ 日本語対应手話の受け止め

日本語対应手話は日本語の正しいモデルにはならないと思われます。日本語対应手話は、日本語に対応した手話記号を用いているだけのことです。日本語の手話で表現可能な部分のみを手話で表しているのにすぎず、ピジン言語のレベルのものです。日本語に対応というより日本語の周辺をなぞっているといったほうがいいかもしれません。音声を伴わずに使われることもあります。音節分解もされていないし、意味対応も不完全だし、統語整合も不十分なことがよくあります。



## ウ 組み込み式手指法の活用

日本語対応手話は、日本語に沿った手話がベースであり、そこに、完全な日本語にはなれない限界があります。そうした問題点や限界を解決するためには、組み込み式手指法が必要となります。組み込み式手指法は、日本語（音声、口形、指文字、文字）がベースであり、そこに手指記号が日本語を阻害しない形で組み込まれるものであり、完全な日本語のモデル提示が可能です。

組み込み式手指法の基本的な考え方は次の通りです。

- ① 正確な日本語のやり取りを目的とする。
- ② 手指言語記号を中心とした視覚言語記号を用いる。
- ③ 特別なサインや特別なルールを用いず、一般的な言語記号を用いる。
- ④ できるだけ、簡単にやりとりができ、負担が軽いようにする。
- ⑤ 聴覚障害児の日本語レベルに合わせて、具体的な使用方法を変えて対応する。

また、日本語の文の中に、次の3つのレベルできちんと組み込んで使うことになります。

- ① 音韻レベルで、日本語の音節に分解できるようにする。
- ② 単語レベルで、日本語の意味と対応できるようにする。
- ③ 構文レベルで、日本語の統語法に整合できるようにする。

### (3) 言語指導の重要性の再確認

手話による自然な言語活動では、コミュニケーションはスムーズにいくが日本語は育たないこと、少しばかりの書記言語の指導では日本語は不十分なものとなるおそれがあります。日本語はやはり、日本語として言語指導を本格的に行わなければ身につけにくいものです。

口話法の時代の執拗なぐらゐの言語指導は、人権面などで問題がありましたが、日本語への変形指導を必死になって行おうとしていたことは事実です。そうした指導の技術やコツを身につけ

た教員はほとんど退職、転勤してしまっています。聾学校自身が日本語指導の在り方を真剣に学び直して、理論的にも技術的にも再構築しなければならない状況にあるといえます。

#### (4) 子どもたちの置かれている時間条件などをよく考えて臨むこと

##### ア 時間条件などをよく考えて臨むこと

日本では小学1年生で義務教育が始まり、中学3年生で義務教育が終わらなければなりません。聴覚障害で中枢的な障害がほとんどない子どもの場合、こうした年齢相応の教育を保障することが当然とされます。聴覚口話法にしる、日本手話・バイリンガルにしる、聾学校での現実問題として、このような義務教育を受ける権利の保障と時間条件の考慮が大切となってきます。

乳児期、幼児期、学童期など子どもにとって二度とない成長過程の時間を慎重に考慮することです。うまくいかなかったからといっても時間を取り戻すことはできません。また、発達上の臨界期を逃さないようにすることや、他の学習課題等（教科学習、高校進学、大学進学、就職などの各ライフステージ上の課題）との時間的な調整も必要です。

##### イ 日本語の骨格（日本語の統語力）を早い時期に習得できるようにすること

さらに、一次的言語のうちに日本語の骨格（日本語の統語の力）ができてしまいますから、二次的言語になってからでは日本語の骨格作りは大変になります。したがって、手話の一次言語と日本語の一次言語とを平行して獲得できるようにしていくことも大事になってきます。日本語が一度不完全なものになってしまうと、特に構文の誤りの修正は容易ではありません。

##### ウ 条件のよい子だけを考えてはいけない

能力の高い子や条件のいい子どもだけを対象にした方法ではいけません。能力の高い子どもはどんな方法でもクリアしていく力をもっています。かつての口話法がその典型でした。手話においても、本人の能力が高くて、家庭で日本手話の環境があり、日本語への取り組みも熱心な保護者の下ではバイリンガルも可能となる現実がありますが、どの子もそのようになれるとは限りません。

#### (5) 手話活用による二重の渡りの指導の覚悟

これまでは、生活言語中心の指導から学習言語への転換の指導を「渡りの指導」と言ってきましたが、手話から日本語への変換の指導、つまり「第二の渡りの指導・支援」も必要になってきました。そのため、教科の内容の学習とともに子どもにとっても親や教師にとってもかなり大きな二重、三重の負担がのしかかってくることになります。

| 渡りの指導    | 渡りの内容（何から何へ） | 性 格        |
|----------|--------------|------------|
| 第一の渡りの指導 | 生活言語 ⇒ 学習言語  | 同言語間の転換・発展 |
| 第二の渡りの指導 | 手話 ⇒ 日本語     | 異言語間の変換    |

#### (6) 手話活用、日本語教育についての展望と具体的プログラムの明示

手話の活用による将来の予測、日本語の習得見込み、展望、プログラムが重要です。①コミュニケーションの基本方針、②手話活用の基本方針、③日本手話への対応方針、④日本語育成への手話活用の方針（組み込み式手指法など）、⑤バイリンガル、デュアルリンガルのプログラムなどをしっかりと作成して保護者、関係者に示すことです。手話を導入しても言語力、学力が低下しないように、むしろそれらが向上するように指導プログラムや見通しを提示することです。

## (7) 保護者の納得、保護者との協力体制

コミュニケーション力、言語力、学力向上への道は、教師と親との連携が鍵を握るといっても過言ではありません。そのためには、保護者にわかりやすく説明していくことが欠かせません。

## 4. 授業にどのように生かしていくか

聴覚障害児の言語の問題の問題点は次のような悪循環によります。手話を活用することにより、こうした問題をクリアすることが期待されます

厚いメディア障壁・高い情緒フィルター ⇒ インプットの不足・不確実⇒変形（こね回し）の失敗と不足 ⇒ 化石化（聾文・不完全日本語）

### (1) メディア障壁を取り払い、モード不一致をなくす

聴覚障害、視覚優位の特性を踏まえ、リラックスしてコミュニケーションができるメディアを基本として考えることが重要です。視覚的にわかりやすいものを使い、心理的な抵抗が少しでも小さく、より正しく、より豊かな日本語のやりとりができるようにすることを考える必要があります。

### (2) 手話の日本語習得への活用＝日本語へ組み込む活用

特に、授業中においては日本語への組み込みを徹底するようにしたいものです。研修、殊に授業研究においては一人一人の子どもへの組み込みの在り方を大きなポイントにしていくことが大切になってきます。組み込み式手指法は、日本語対应手話よりもさらに日本語としての正確さを求めていくものです。授業で教師が使い、家庭で親が使うことによって、より有効なものとなっていきます。

そのためには、教師や親が、聴覚障害児にとって習得されにくい日本語の課題をはっきりと把握し、各個人の日本語能力と日本語活動との問題点、実態を意識して臨むことが重要です。

### (3) 「言葉のこね回し」(変形活動) を盛んに

#### ア 聴覚障害児の言語の変形活動の促進の重要性

「言葉のこね回し」(変形活動) を盛んにすることこそ、聾・難聴教育の使命の真髄とも言えます。どんな方法でも中途半端がいけません。音声でも、口話でも、手話でも同様です。日本語への変形を促す組み込みを徹底しないとだめです。単なる併用、単なる手話つき口話では、中途半端になりやすく、セミリンガルになってしまう可能性が大きくなります。

聞こえる子が音声言語にさらされ、使う頻度に匹敵する言葉の投げかけが必要です。頻度の少なさを要領のよさでカバーする方法が必要となります。聴覚障害児の言語習得がうまくいくかどうかはひとえにこの変形（こね回し）にあるといってよいでしょう。特に、手話の場合は日本語に組み込むこね回しをきめ細かく、個に応じて徹底的に行うことです。

#### イ 分からない言葉が伝わるようにする

話しかけた場合に、子どもが分からなさそうな顔をするととかく分かりやすい言葉にしてしまう傾向がありますが、このことが子どもの言語発達には考えてみる必要があります。大切なことは、よく伝わり、子どもにとって新しい言葉（教科で出てくる分からない言葉など）が投げかけられているかどうかです。

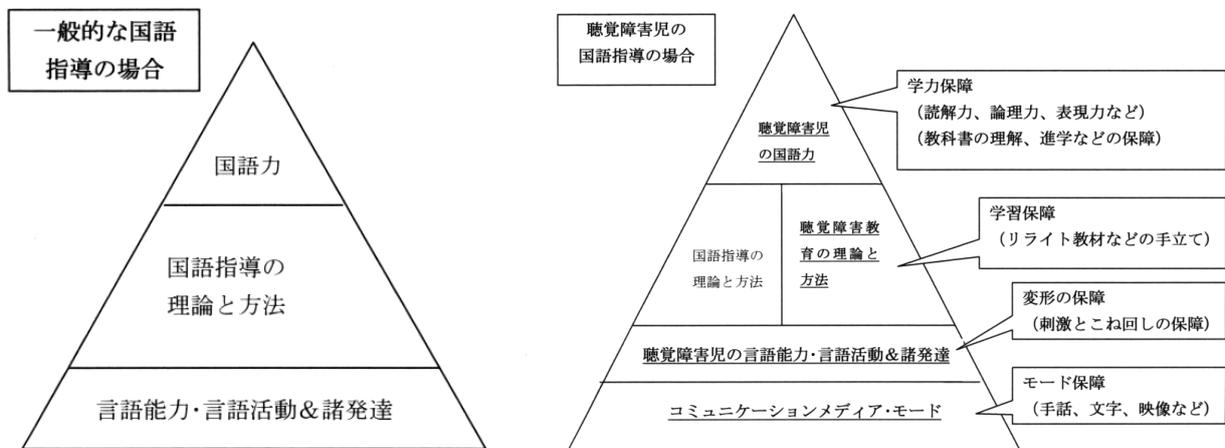
## ウ 教師の役割

全教師が、聴覚障害児の言語の課題を熟知し、日本語教師になることが必要となります。子ども一人一人について何が問題（課題）かを把握して、日々、子どもの言葉の変形支援作業（こね回し）にそのことを念頭において取り組むことです。

### （４）日本手話の日本語習得への活用

日本語習得への効用として、題材である日本語の物語や説明文のイメージづくりやストーリーづくりなどトップダウン的に有効だろうと思われます。このことによって、日本語が推測しやすい、意味理解しやすい、構文把握しやすいということがいえます。しかし、習う言語（日本語）は日本語でマスターするしかありません。いくら手話で桃太郎やごんぎつねが分かったとしても、日本語が分かったことではありません。

### （５）聴覚障害児の場合の国語指導の在り方



一般的な国語指導の理論と方法（左図）として、「聞く・話す、読む・書く」の4領域の指導方法があります。しかし、それらは言語（日本語）をマスターしたことが前提の上での指導です。聴覚障害児の場合（右図）は、モード保障（手話、文字、映像など）、変形の保障（日本語獲得への刺激とこね回しの保障）、学習保障（リライト教材などの手立て）などを懸命にかつ丹念に行うしかありません。

## 5. 手話などの研修について

### （１）手話教材を整える

ろう教育の明日を考える連絡協議会作成の「国語、算数・数学、理科、社会の手話用例集」など現在テキスト化されている手話単語を学年配当することがまず第一に必要となります。一般用語の手話だけでなく、各教科ごとに専門用語の手話の研修を積み重ねることが重要です。日本手話による、イメージ作りやストーリー把握のためのビデオやDVDなどの教材の開発をしていくことも大切です。

### （２）日本手話研修

日本手話のネイティブな運用に触れることが一番いい方法です。そのためには、教師が聴覚障害成人の集まりなどに積極的に参加して活動する中で生きた日本手話を学ぶことがとても重要です。

また、卒業生などの成人ろう者に学校に積極的に関わってもらうようにすることが必要になります。

### (3) 組み込み式手指法の研修

日本語対応手話を基礎として、組み込み式手指法を考えることです。そのことは、一人一人の子どもの日本語の習得実態、課題を細かに把握していません。そのためには、日本語の形成状況のチェック・評価が必要です。各発達段階や個人の実態に合った組み込みの仕方を研鑽することです。

### (4) 聾教育は、もう一面では日本語教育

日本語教育についての研鑽が必要となります。聾学校の教師は日本語の習得を支援する方策をマスターしなければなりません。聾学校教師のすべてが手話使用者であり、日本語教育のスペシャリストであることが求められます。

### (5) 全職員が手話と日本語との研修を

教員、寄宿舎指導員はもちろん、事務室や給食室の係の人も手話研修を受けて、子どもたちとのコミュニケーションができるようになることが聾学校に勤めた者の任務ととらえることが大切です。

## 6. 学校としてのコミュニケーション方法のモデル

学校としての考え方と方法を構築して、コミュニケーション方法のモデルが提示できるようにしておくことが求められます。そのサンプルを挙げておきます。各聾学校で、学校としての全体的な枠組みや方法を示すためにも共通理念として作るとよいのではないのでしょうか。

聴覚障害児のコミュニケーションモードのパターン

※ 使用する時期(段階)も個人により異なることもある。

| 区別              | 感覚運動回路     | 段階記号              | 乳幼児期  | 幼児期   | 小学生期                        |                             | 中学生期 | 高学年期 |  |
|-----------------|------------|-------------------|---|---|-----------------------------|-----------------------------|------|------|--|
|                 |            |                   |   |   | 低学年期                        | 高学年期                        |      |      |  |
| 日本語の運用          | 受容過程       | 視覚・運動・触覚          | 絵画・図像   | 絵カード  | 絵日記                         |                             |      |      |  |
|                 |            | 身振り               | 身振り   |   |                             |                             |      |      |  |
|                 |            | 手話<br>指文字         | 日本語に対応した手話<br>指文字   |   |                             |                             |      |      |  |
|                 |            | 文字                | 文字呈示<br>(かな文字)  | 筆談<br>(漢字)  | (ローマ字)                      | (アルファベット)                   |      |      |  |
|                 |            | 聴覚・口話             | キューサイン<br>(口形・口構)   | (移行言語記号として) (読話補助サインとして)                                | ※キュード・スピーチ                  |                             |      |      |  |
|                 | 聴覚         | 音韻                | 統合  | 補聴器   | (人工内耳)                      |                             |      |      |  |
|                 | 日本語体系      | 記号体系<br>統語体系      | 未文化な言語体系→日本語基本体系完成→言語体系の意識化(充実)<br>→言語体系の客観的把握(異言語体系との翻訳)<br>グローバルな音韻 → 文節した音韻→自覚的音韻<br>シンプルな単語→グローバルな単語→分節化した単語→自覚的な単語→グレードアップした単語<br>シンプルな文→グローバルな文→分節化した文→自覚的な文→複雑な文 |   |                             |                             |      |      |  |
|                 | 表出過程       | 音声                | 聴覚・口話   | 音韻  | 統合                          | 発音・発語                       |      |      |  |
|                 |            | 巧緻運動              | キューサイン  | (移行言語記号として) (読話補助サインとして)                                | ※キュード・スピーチ                  |                             |      |      |  |
|                 |            | 文字                | 絵日記<br>(かな文字)   | 日記<br>(漢字)  | 筆談<br>(ローマ字)                | (アルファベット)                   |      |      |  |
| 手話<br>指文字       |            | 日本語に対応した手話<br>指文字 |   |   |                             |                             |      |      |  |
| 身振り             |            | 身振り               |   |   |                             |                             |      |      |  |
|                 |            | 絵画・図像             | 絵日記   |   |                             |                             |      |      |  |
|                 |            |                   | 日本語をベースとした段階的多回路法   |   | 日本語の形成と運用を目的とした学習的コミュニケーション |                             |      |      |  |
| 日本語非対応          | 受容組織<br>表出 | 各回路               | ホームサイン<br>グループサインなど   | ※ 日本語非対応の個人手話など<br>(ホームサイン、グループサイン、場面サインなどによるコミュニケーション) |                             |                             |      |      |  |
|                 |            | 日本語手話             | グローバルな日本語手話体系   | 日本語手話体系の基本の完成   | 日本語手話体系の意識化                 | ※ 日本語手話の環境のある場合<br>日本語手話の体系 |      |      |  |
| 生活一般でのコミュニケーション |            |                   |   |   |                             |                             |      |      |  |
| 基本的には自由         |            |                   |   |   |                             |                             |      |      |  |

## ＜第三部 調査・研究を通して考える＞

1. 「聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査」
2. 「聴覚障害者情報提供施設調査」
3. 「聾学校における手話使用の調査」
4. 子どもの手話力をどのように評価するか



# 聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

小田 侯朗・原田 公人・牧野 泰美

本調査は全体調査名を「聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査」とし、その中に三つの内容の調査（A.「コミュニケーションの実態に関する調査」B.「言語及びコミュニケーション力の評価法に関する調査」C.「聾学校における手話教材の活用状況に関する調査」）を含むものであった。

調査期間は2007年11月15日から、2007年12月15日までの1ヶ月間であった。記入者については、各学部の実態については学部主事を中心に、学校全体に関わることについては教務部長等を中心にお願いした。

調査対象は全国聾学校102校の各学部であり、結果的に91校306学部（幼稚部84学部,小学部84学部,中学部78学部,高等部60学部）からの回答があった。回収率（学校数を基準として）は89.23%であった。以下A、B、C、それぞれの調査について結果を解説していく

## 1. A.「コミュニケーションの実態に関する調査」について

### 1) コミュニケーション手段使用の方針について

コミュニケーション手段使用の方針については、「学部内」「授業」ともに全ての学部が明文化していると答えた学校が19校、「学部内」「授業」ともに全ての学部が「ない」と答えた学校が30校であった。多くの学校では学部毎の回答に異なりが見られた。明文化については学校教育目標、学校経営計画、教育課程編成方針等において定める場合や学校長の学校運営ビジョンに記述される場合等が見られた。また年度の初めに学部として確認し文章化するという記述も見られた。使用方針の内容に関しては「聴覚口話法を中心としながら多様なコミュニケーション手段を用いる」という記述や「児童の実態に合わせて使用する」といった記述が比較的多く見られた。

「学部内」と「授業」を比較すると、使用方針を明文化したり慣習的方針があるのは前者の方が多かった。また幼・小・中・高と学部が上がるにつれ「使用方針なし」の割合が増加する傾向が見られた（図1-1）。

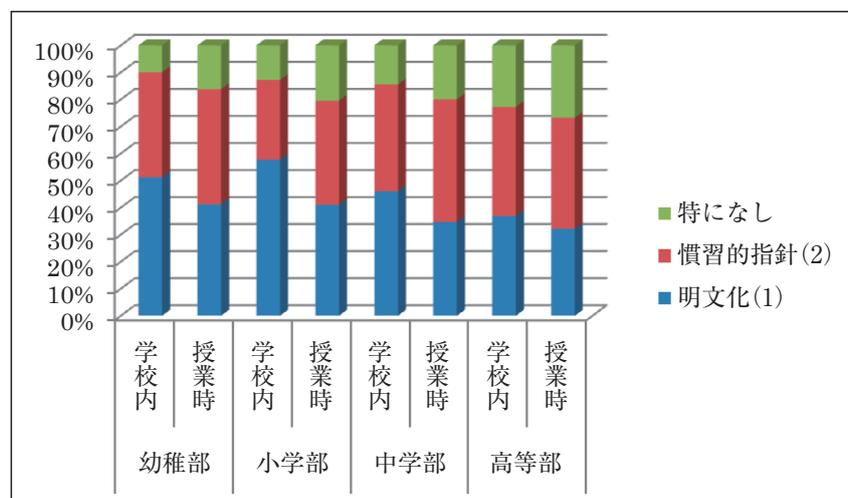


図1-1 コミュニケーション手段使用に関する学部方針

## 2) 使用手段について

幼児児童生徒と教師のコミュニケーションについては「聴覚口話」と「手話付きスピーチ」がそれぞれの学部で80%～90%の使用率をしめ、他の手段を引き離している。また主要使用手段としての割合については、学部が上がるにつれて聴覚口話の割合が減り、手話付きスピーチの割合が増える傾向が見られた。「その他」の割合は学部が上がるにつれて減少する傾向があった。「その他」の内容としては身振り・指文字・発音サイン・写真カード・絵カードなどが多く記述された。キュードスピーチの使用率は小学部（25%）を頂点にして減少する傾向にあり、その重要度は学部が上がるにつれ減少している。「日本手話」に関しては学部が上がるにつれ増加するが、主要使用手段とはなっていない（図2-1から図2-4）。

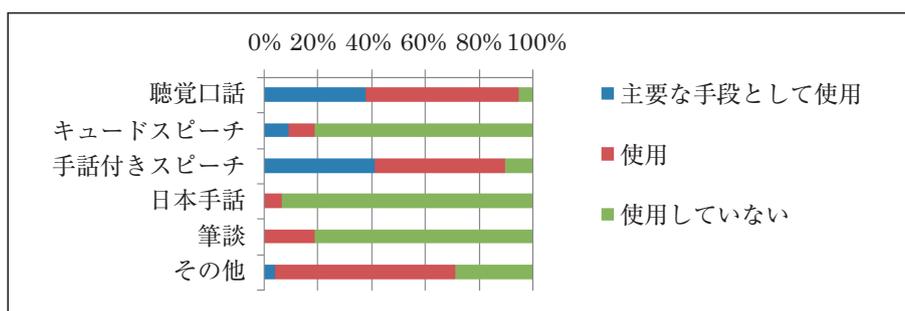


図2-1 幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段（幼稚部）



図2-2 幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段（小学部）

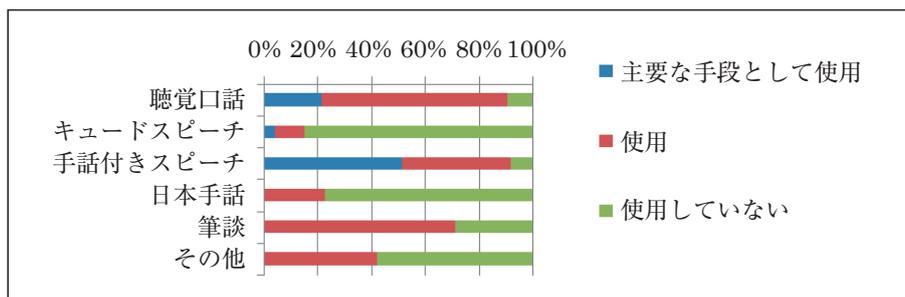


図2-3 幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段（中学部）

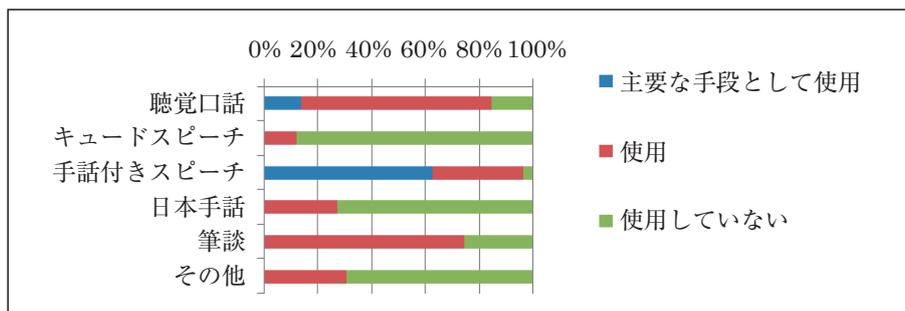


図2-4 幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段（高等部）

幼児児童生徒同士のコミュニケーションについては「手話付きスピーチ」の使用割合が最も多く、ついで「聴覚口話」が続く。「聴覚口話」については学部が上がるにつれその重要度が減少し、全体の割合も低下していく。キョードスピーチに関しては小学部と高等部で比較的高い割合を示しているが、回答数では学部を通じて一定の数が報告されている（幼、中、高が14、小が20）。「日本手話」については学部が上がるにつれて使用率が増加している。「その他」に関しては幼児児童生徒と教師のコミュニケーションと同様に、学部が上がるにつれ減少していく（図2-5から図2-8）。「幼児児童生徒と教師のコミュニケーション」を学校全体で見ると、使用している割合としては「聴覚口話」と「手話付きスピーチ」がほぼ同じであるが、主要使用手段の割合を比べると「手話付きスピーチ」が「聴覚口話」の約二倍となっている。一方「幼児児童生徒のコミュニ

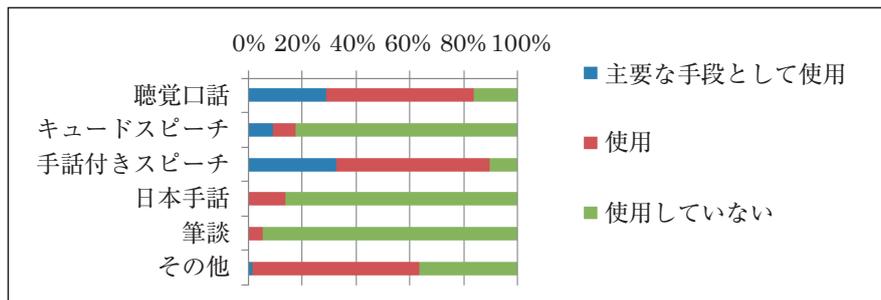


図2-5 幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段 (幼稚部)

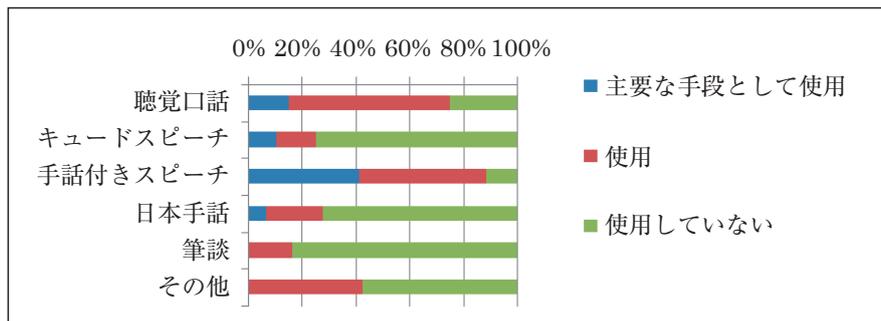


図2-6 幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段 (小学部)

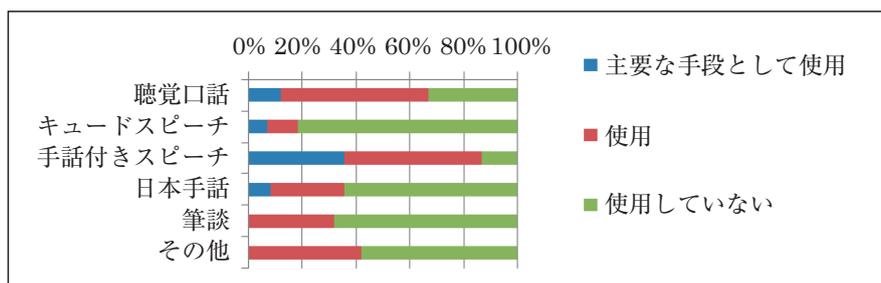


図2-7 幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段 (中学部)

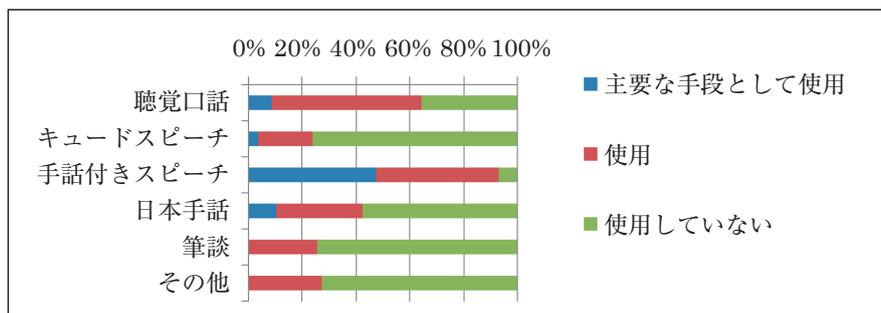


図2-8 幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段 (高等部)

ケーション」を学校全体で見ると手話付きスピーチが聴覚口話の割合を上回っていることが分かる。そして「幼児児童生徒と教師のコミュニケーション」と「幼児児童生徒同士のコミュニケーション」を比べると、前者では「筆談」と「聴覚口話」を用いる割合が若干多く、後者では「日本手話」の割合が多くなることも特徴と言える（図2-9及び図2-10）。

### 3) 経年比較について

本調査の結果を2001年から2002年にかけて行われた「聴覚障害児の障害認識に関する全国調査」(小田・横尾2003)の中でのコミュニケーション手段使用実態に関する結果と比較すると以下のようになる。「幼児児童生徒と教師のコミュニケーション」については、「使用」「主要な使用」の両者を併せると「聴覚口話」と「手話付きスピーチ」の割合が大きく、キュードスピーチと日本手話の割合が小さく、この全体的な傾向に変わりはない。ただし「主要な使用」の割合を比較すると、平成13年の調査では幼稚部から中学部まで「聴覚口話」が「手話付きスピーチ」を上回っ

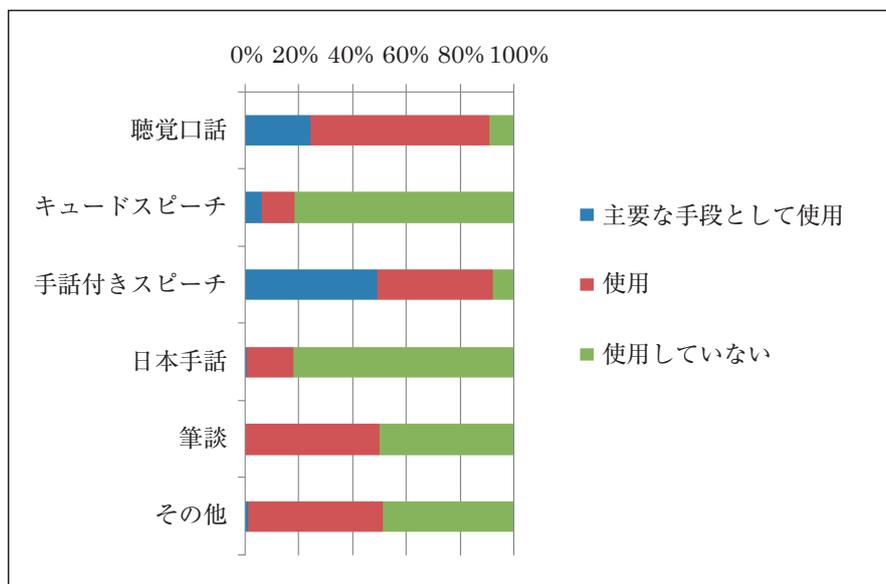


図2-9 幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段(全体)

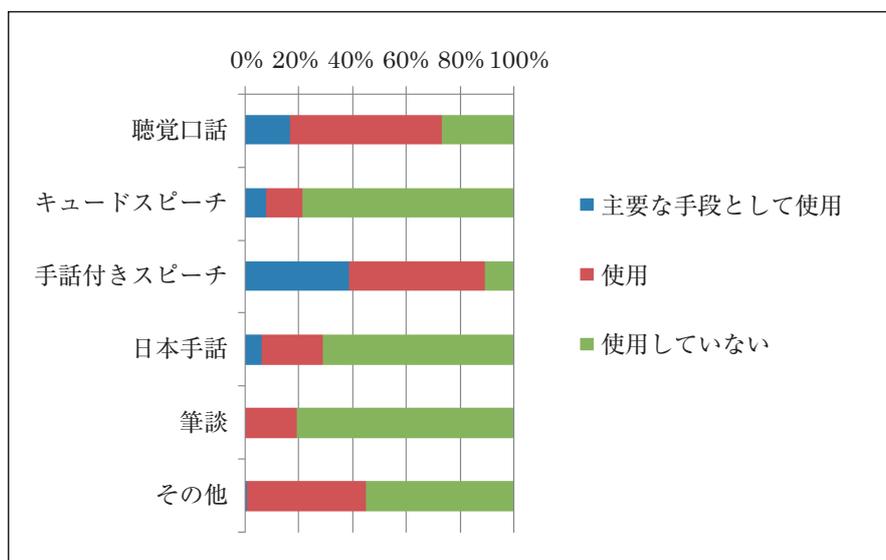


図2-10 幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段(全体)

ていたのに対し、今回の調査では幼稚部の段階から「手話付きスピーチ」の割合が上回る結果となった。またキュードスピーチの割合については「使用」「主要な使用」の両者を併せて若干の減少、日本手話の使用については若干の増加が見られた（図2-11）。

幼児児童生徒同士のコミュニケーションについても「聴覚口話」と「手話付きスピーチ」の割合が大きく、キュードスピーチと「日本手話」の割合が少ない傾向は2001年と本年度の調査に共通する点である。しかし2001年では小学部までは「聴覚口話」が「使用」「主要な使用」ともに「手話付きスピーチ」のそれぞれの割合を上回り、中学部からは「手話付きスピーチ」の割合が「聴覚口話」を上回っていきののだが、本年度の調査では「使用」「主要な使用」のどちらも幼稚部から一貫して「手話付きスピーチ」が「聴覚口話」を上回る結果を示した。またキュードスピーチの使用率に関しては平成13年と比較し若干の減少傾向にあると考えられる。「日本手話」の使用率については大きな変化が見られなかった（図2-12）。

これらを総合すると、この6年間で「使用」「主要な使用」の両方を含めて、手話を使用する幼児児童生徒の在籍を報告する学部の割合が増えたことが確認される。

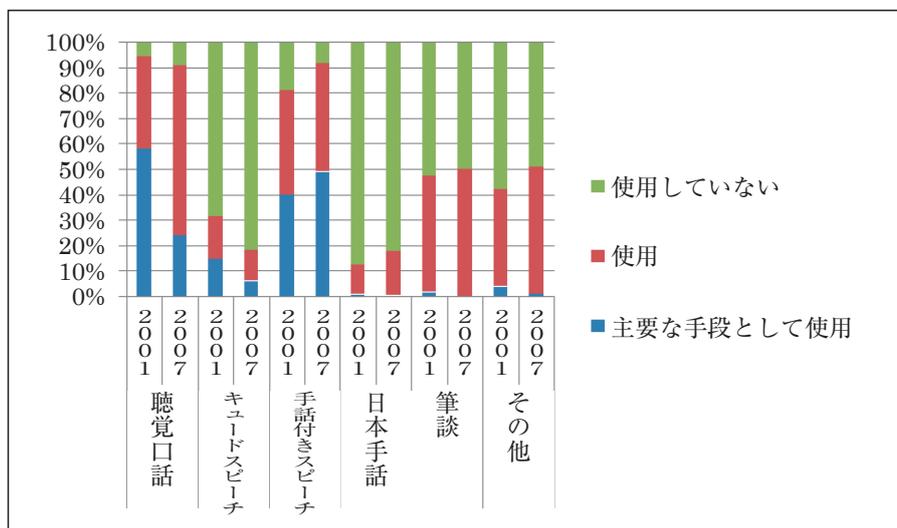


図2-11 幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段(全体:経年比較)

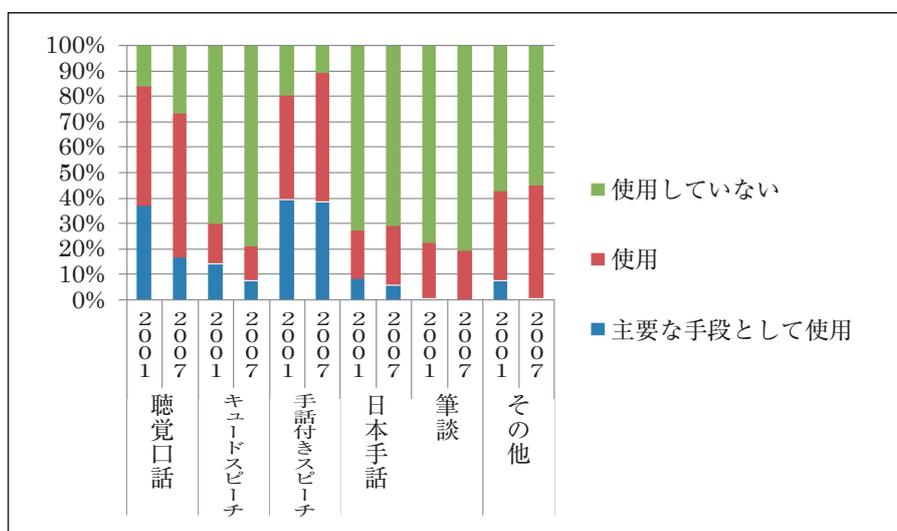


図2-12 幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段(全体:経年比較)

## 2. B. 「言語及びコミュニケーション力の評価法に関する調査」について

### 1) 全体を通して

コミュニケーション評価法、日本語評価法、手話評価法の三種を比較すると、日本語評価法の報告数が最も多く、ついでコミュニケーション評価法、そして手話評価法はごくわずかだった(全体で38)。これを学部毎に比較すると、三種評価法の総数は小学部、中学部、高等部、幼稚部の順に多く(図3-1)、内容的に見ると幼稚部は発達検査、小学部は言語力検査、高等部は各種検定、中学部はこれらの混合という特徴が見られた。また学部を超えた評価法使用の連携としては小学部と中学部の連携が比較的多く見られた。使用目的で見ると、学部が上がるにつれて実態把握から指導への重点化が推測される。

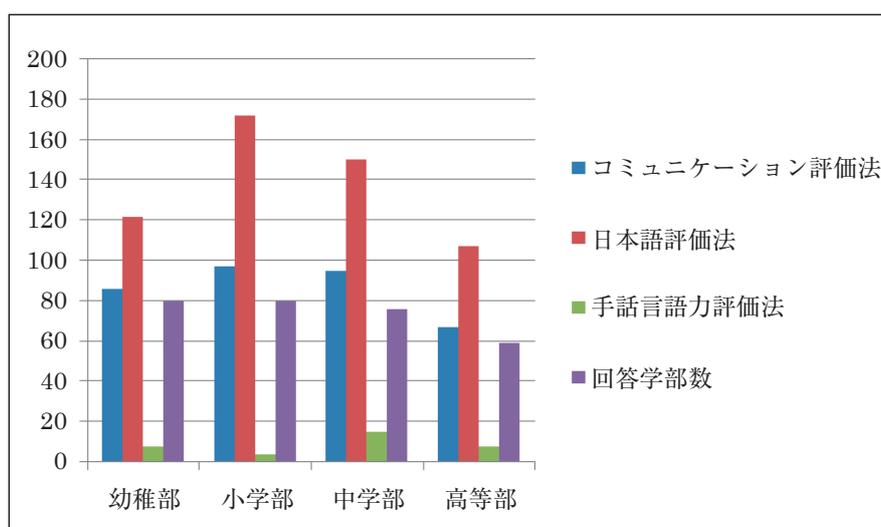


図3-1 各種評価法数と回答学部数

### 2) コミュニケーション評価法について

ここでは幼稚部、小学部、中学部、高等部合わせて364の評価法が報告された。

コミュニケーションの評価法としては市販の標準化された発達検査類、聴力検査のように統一された規格の機器等を用いて行う検査、各種協会が実施する検定等を利用する場合、聴覚障害教育専門家が独自に開発した検査法等を共同利用する場合、そして自校や自学部で独自に開発された評価法を使用する場合などが多様であった。本調査において評価法の種別(市販、自作、その他)について記述があったものを集計すると、自作の評価法は全体の32.8%に及んだ(図3-2)。

次に使用目的について記述された回答の中で最も多かったのは、幼稚部・小学部・中学部が「実態把握及び指導」、高等部では「実態把握」であった。これに関連して自由記述では、客観的評価の必要性を認めつつ、それを指導に結びつけることの困難さを述べるものが多かった(図3-3)。

評価の対象モードについては、全体として「聴覚」「口話」が多く、そのあとに「手話」「書きことば」等が続く。また学部が上がるにつれて「聴覚」「口話」の割合が減少し、一方「書きことば」の割合が増加する傾向も見られた(図3-4)。

次に評価法の学部間共通使用をたずねる「使用範囲」の設問では小学部と中学部での「学部を超えた使用」が幼稚部、高等部に比べわずかに多く報告された(図3-5)。

実施の周期については、ほとんどの評価法が定期的に実施されていたが、幼稚部においては不

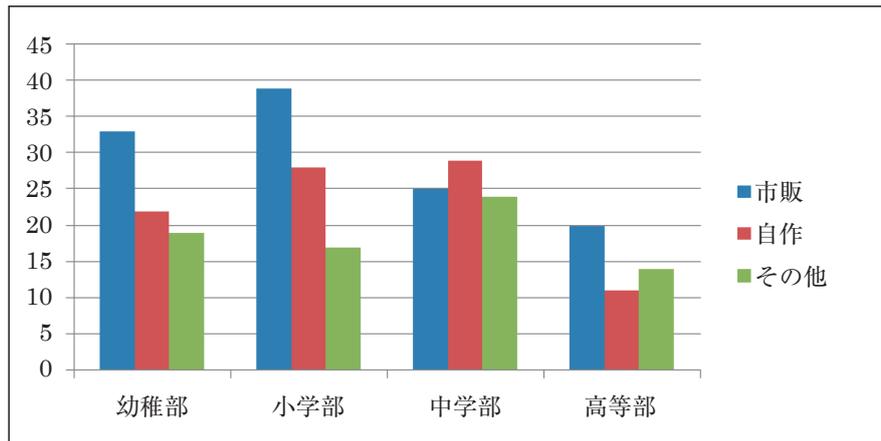


図3-2 コミュニケーション評価法の種類

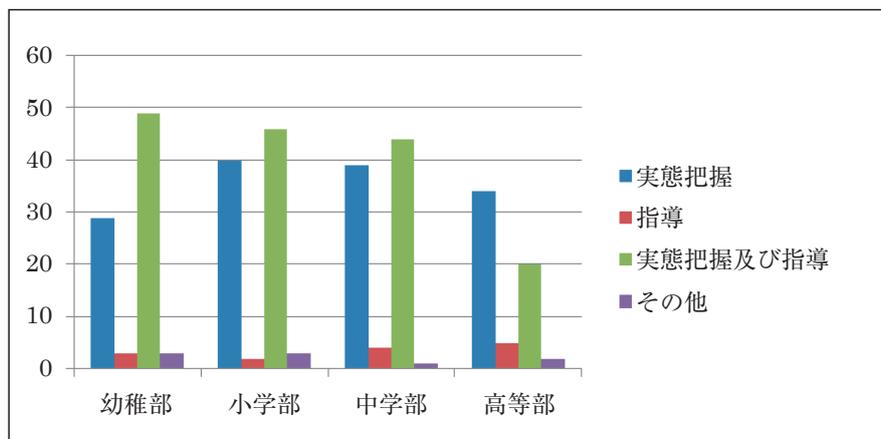


図3-3 コミュニケーション評価法の使用目的

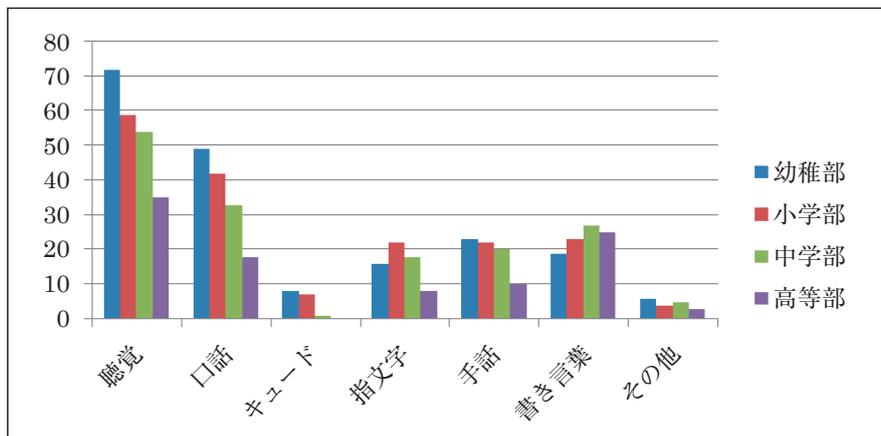


図3-4 コミュニケーション評価法の評価対象モード

定期的割合が他部に比べて若干高い傾向を示した（図3-6）。また対象児については高等部、幼稚園部、小学部、中学部の順に選択の割合が多い結果となった。高等部の場合には検定試験（漢字、英語、ワープロ等）の場合に「希望者」に行うという記述が多く、このことが「選択」の割合の高さに起因していると考えられる（図3-7）。

以下にコミュニケーションの評価として報告された評価法の中から聾学校で比較よく用いられる評価法と、その使用学部数を幼稚園部・小学部・中学部・高等部の学部毎に一覧にした（表1-1）。

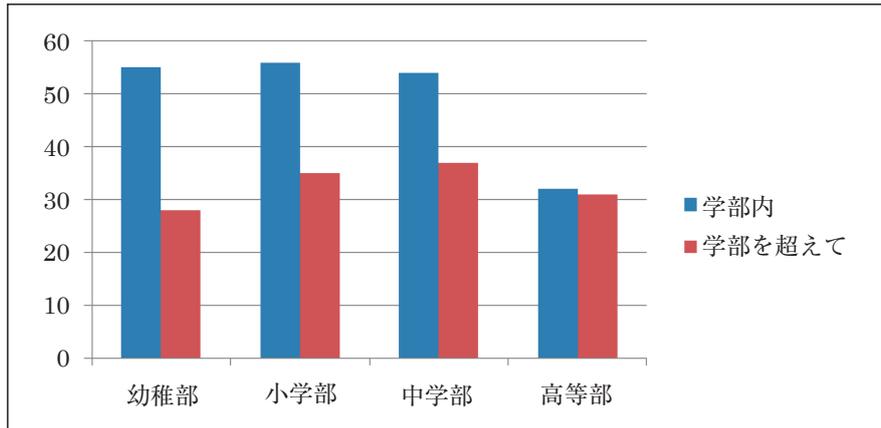


図3-5 コミュニケーション評価法の対象学部

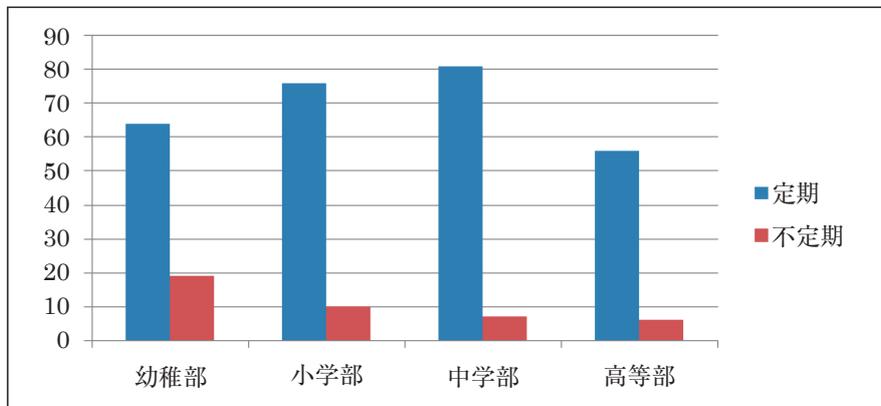


図3-6 コミュニケーション評価法の実施周期

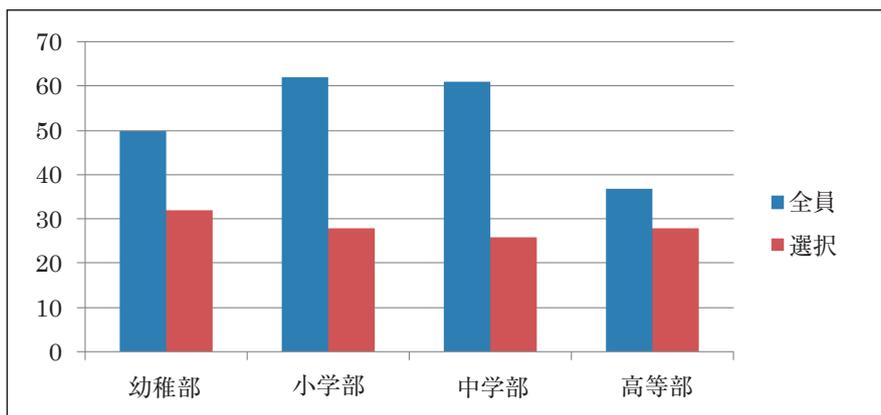


図3-7 コミュニケーション評価法の実施対象児

表1-1 主要なコミュニケーション評価法一覧

|               | 幼稚部 | 小学部 | 中学部 | 高等部 |
|---------------|-----|-----|-----|-----|
| 聴力検査(聴力測定)    | 18  | 19  | 20  | 22  |
| 発音明瞭度検査       | 9   | 14  | 7   | 2   |
| 語音聴覚検査(各種)    | 11  | 5   | 5   | 1   |
| S-M社会生活能力検査   | 5   | 4   | 1   | 0   |
| WPPSI知能診断検査   | 4   | 0   | 0   | 0   |
| K-ABC発達検査     | 2   | 2   | 0   | 0   |
| ITPA言語能力診断テスト | 2   | 1   | 1   | 0   |
| 絵画語彙発達検査      | 2   | 3   | 0   | 0   |
| KIDS乳幼児発達スケール | 1   | 1   | 1   | 0   |
| K式発達検査(新版)    | 1   | 1   | 3   | 1   |
| 読書力診断検査(一括)   | 0   | 4   | 2   | 1   |
| 英語検定          | 0   | 0   | 4   | 5   |
| 漢字力検定         | 0   | 3   | 4   | 6   |
| ワープロ検定        | 0   | 0   | 0   | 3   |

### 3) 日本語評価法について

ここでは幼稚部、小学部、中学部、高等部合わせて延べ571の評価法が報告された。

日本語評価法としては市販の標準化された読書力診断検査や学力検査類、漢字や読字力等の検定試験類、それに言語関連の発達検査類が中心となった。そしてコミュニケーション評価法と同様に、自校や自学部で独自に開発された評価法も使用されており、「市販」「自作」「その他」の記述のあったものから自作率を求めると14.6%になった。このことは聾学校での日本語の評価がコミュニケーション評価に比べ、より客観性や標準との比較に焦点化されていることを示すものと言えるかもしれない(図4-1)。

使用目的に関しては各学部ともに「実態把握及び指導」が最も多い割合を占めた(図4-2)。

評価の対象領域については二つの観点でたずねた。一つは言語活動の質に関するもので、「聞く」「話す」「読む」「書く」の各活動である。幼稚部では「聞く」「話す」を対象とした評価法の割合が高いが、小学部以降は「読む」「書く」の割合が圧倒的に多くなる(図4-3)。またもう一つの観点である言語構造に関するものでは、「語彙」に関する評価が「文法」に対するそれを大きく上回っていた(図4-4)。

使用範囲に関しては中学部の「学部を超えて」の割合が最も多く、言語力診断検査の小学部・中学部そして高等部の共通使用、各種検定の中学部・高等部共通使用をうかがい知ることが出来る(図4-5)。

使用周期については幼稚部で用いる評価法の約6割が定期的に行われ、小学部、中学部、高等部では全体のおよそ8割の評価法が定期的実施されていた(図4-6)。

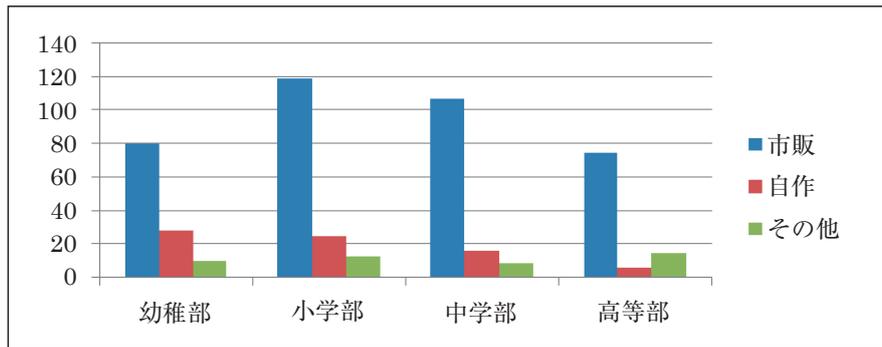


図4-1 日本語評価法の種類

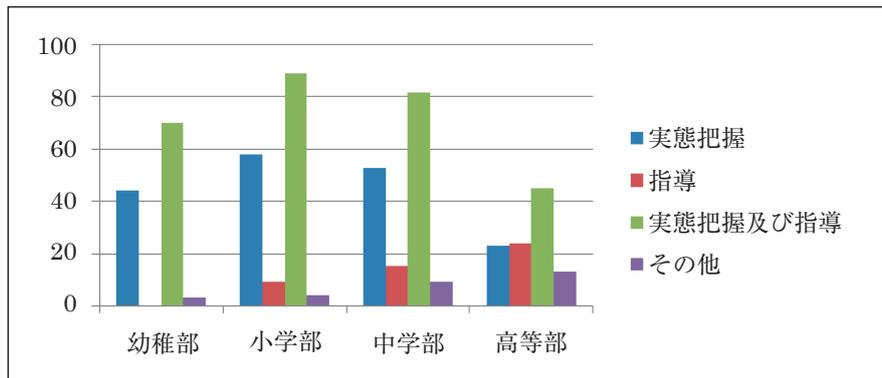


図4-2 日本語評価法の使用目的

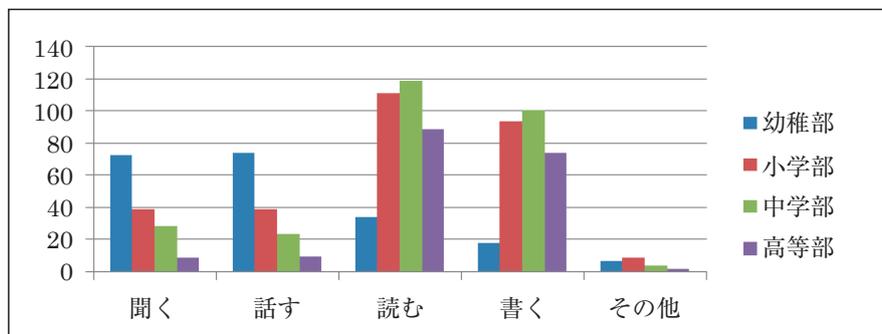


図4-3 日本語評価法の評価対象モード(A)

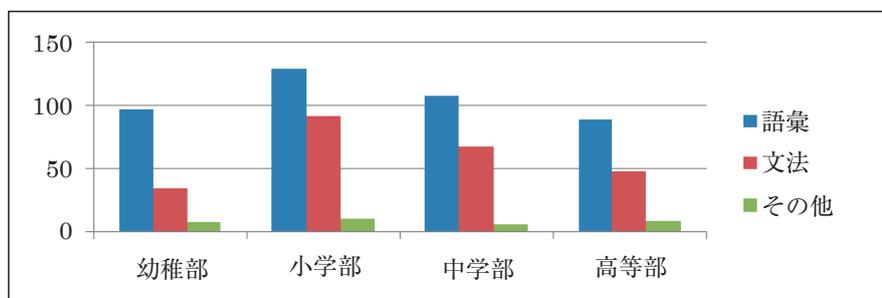


図4-4 日本語評価法の評価対象モード(B)

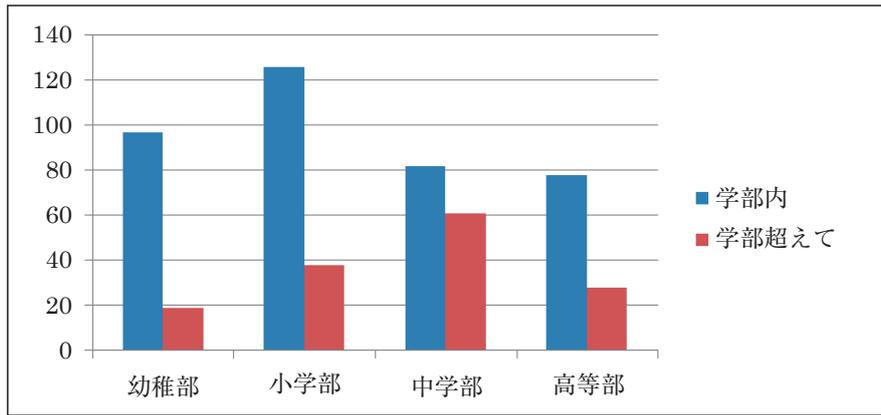


図4-5 日本語評価法の実施対象学部

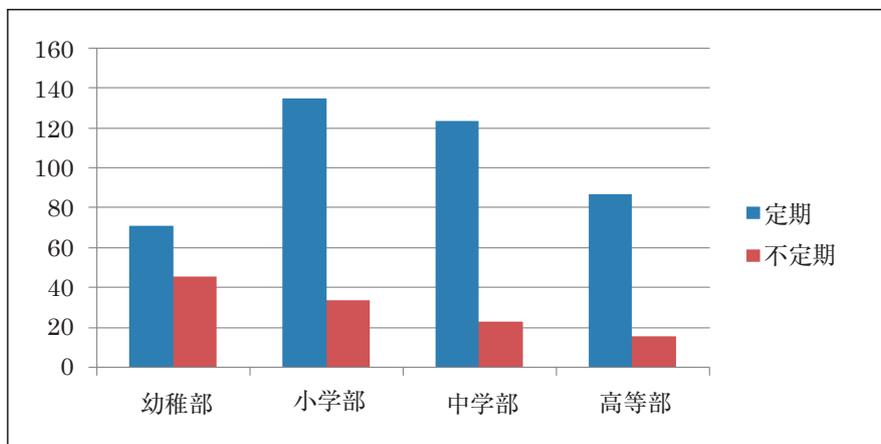


図4-6 日本語評価法の実施周期

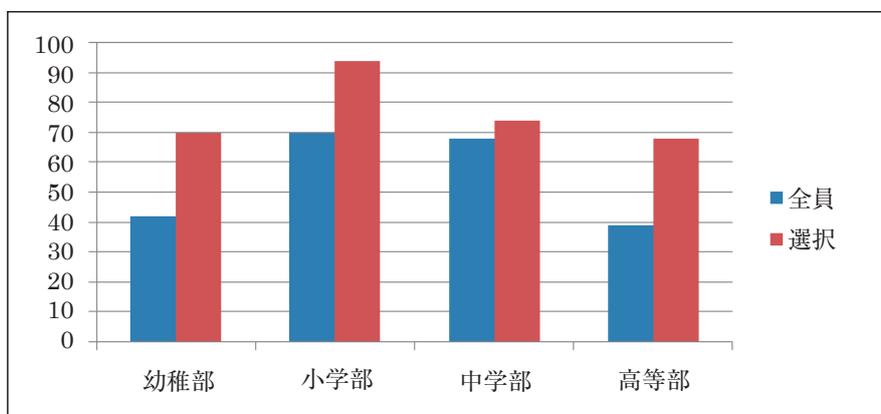


図4-7 日本語評価法の実施対象児

表1-2 主要な日本語評価法一覧

|               | 幼稚部 | 小学部 | 中学部 | 高等部 |
|---------------|-----|-----|-----|-----|
| 絵画語彙発達検査      | 23  | 16  | 2   | 0   |
| WPPSI知能診断検査   | 11  | 0   | 0   | 0   |
| ITPA言語能力診断テスト | 11  | 7   | 2   | 0   |
| 読書力診断検査(一括)   | 9   | 55  | 42  | 21  |
| WISC-III      | 5   | 5   | 4   | 0   |
| 語音聴覚検査        | 5   | 2   | 2   | 1   |
| KIDS乳幼児発達スケール | 3   | 2   | 0   | 0   |
| K-ABC発達検査     | 3   | 1   | 0   | 0   |
| ことばのテストえほん    | 2   | 0   | 0   | 0   |
| 言語発達診断検査(田研)  | 2   | 1   | 1   | 0   |
| S-M社会生活能力検査   | 1   | 1   | 1   | 0   |
| 学力検査          | 0   | 13  | 4   | 1   |
| 読字力検定         | 0   | 15  | 23  | 21  |
| 漢字力検定         | 0   | 11  | 24  | 24  |
| ワープロ検定        | 0   | 0   | 0   | 14  |

実施対象児に関してはいずれの学部でも「全員」を「選択」が上回っていた。ここでは「検査可能児のみ」「聴覚以外の障害がない児童」等の条件で実施されることが多く、言語力評価法実施の特徴の一つが現れているといえよう（図4-7）。

以下に言語力の評価として報告された評価法の中から聾学校で比較的良好に用いられる評価法と、その使用学部数を幼稚部・小学部・中学部・高等部の学部毎に一覧にした（表1-2）。

#### 4) 手話の言語力評価法について

手話の言語力評価法については全体で38の報告があった。そしてこれらのほとんどが自校あるいは自学部開発のものであった。またそれぞれの評価法の特徴に関しては記述数が少ないために傾向と言えるものも認めがたい。ただ評価対象について述べるなら「手話語彙」「手話文法（日本手話）」「手話文法（日本語）」のうち、文法を対象にしたものはほとんど無く、多くは語彙を対象にしたものであった（図5-1から図5-4）。

手話の言語力評価法の設問の中には教職員の手話力評価法の有無をたずねるものもあった。これに対する記述はほとんど見られなかったが、「手話検定を自主的に受験する教職員がいる」との記述が4校から、「校内で手話力の自己評価を実施している」との報告が2校からあった。

ここでは記述された評価法名を学部毎に一覧で提示するにとどめる（表1-3）。

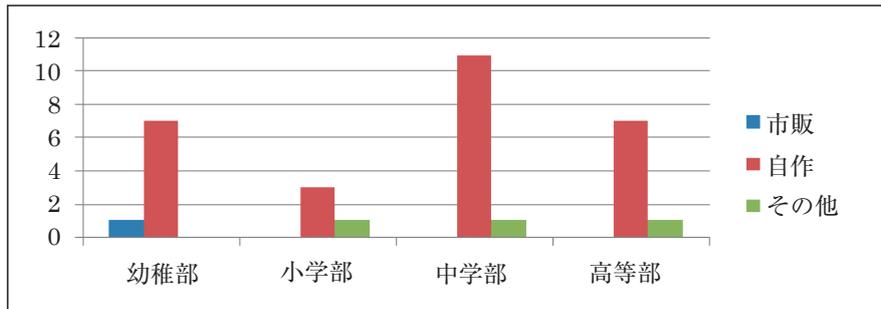


図5-1 手話言語力評価法の種類

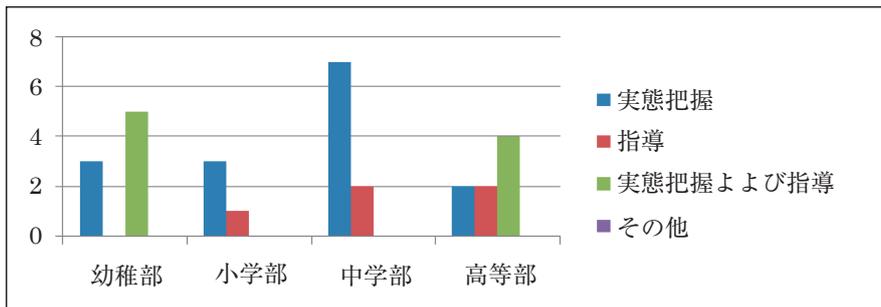


図5-2 手話言語力評価法の使用目的

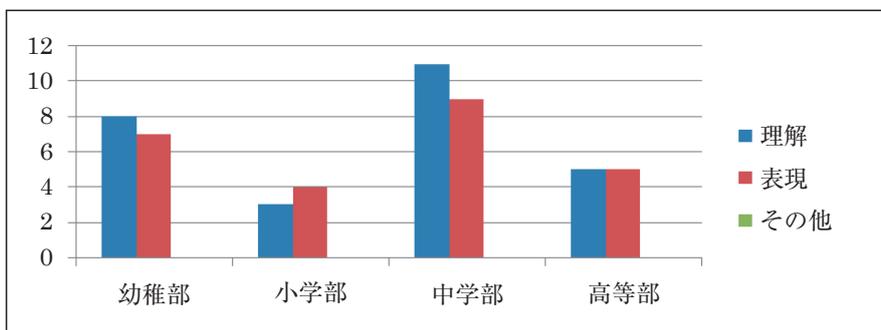


図5-3 手話言語力評価法の評価対象 (A)

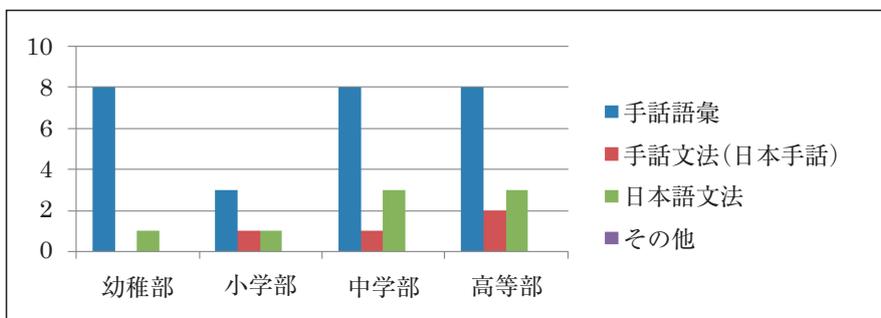


図5-4 手話言語力評価法の評価対象 (B)

表1-3 手話評価法一覧

|     |                   |
|-----|-------------------|
| 幼稚部 | 「言語」に関する子どもの様子    |
| 幼稚部 | 語彙チェック            |
| 幼稚部 | 語彙チェックリスト         |
| 幼稚部 | 語彙調査              |
| 幼稚部 | ことばテスト            |
| 幼稚部 | 幼児手話辞典利用          |
| 幼稚部 | 絵画語彙発達検査          |
| 幼稚部 | 指導段階表             |
| 小学部 | 言語テスト             |
| 小学部 | 指導段階表             |
| 小学部 | 手指メディア習得状況テスト     |
| 小学部 | 手話文法テスト(金沢大作成)    |
| 中学部 | 聞き取り・読話・手指メディアテスト |
| 中学部 | 言語テスト             |
| 中学部 | コミュニケーション能力検査     |
| 中学部 | 指導段階表             |
| 中学部 | 手話アセスメント          |
| 中学部 | 手話学習              |
| 中学部 | 手話や指文字による語句や意味の定着 |
| 中学部 | 自立活動定期テスト         |
| 中学部 | チェックリスト           |
| 中学部 | チェックリスト           |
| 中学部 | 中学部基礎語彙           |
| 中学部 | 中学部手話語彙表          |
| 中学部 | トークタイム            |
| 中学部 | 指文字検査             |
| 中学部 | 手指メディア習得状況テスト     |
| 高等部 | 〇〇                |
| 高等部 | 一斉テスト             |
| 高等部 | 校内弁論大会            |
| 高等部 | 手話テスト             |
| 高等部 | 手話読み取り            |
| 高等部 | 自立活動発表会           |
| 高等部 | 読み取りテスト           |
| 高等部 | 総合的な学習発表会         |

## 5) 経年比較について

本調査は1996年に実施された「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」の結果との経年比較を意図したのもであった（小田・横尾1998）。

前回、今回ともに「コミュニケーション」「日本語」「手話」それぞれの評価法が報告されたが、各種評価法の全体に占める割合を比較すると、各学部ともに前回よりも日本語評価に関する評価法の割合が増加していることが分かる（図6-1及び図6-2）。この傾向は特に小学部、中学部において顕著に見られた。これはこの10年ほどで日本語習得・評価への関心がより高まっていることを表すものかもしれない。コミュニケーション評価法のモードについては、今回は前回（1996年）の選択肢の中から「身振り」を除外したため、「その他」を含め選択肢の数が若干異なっ

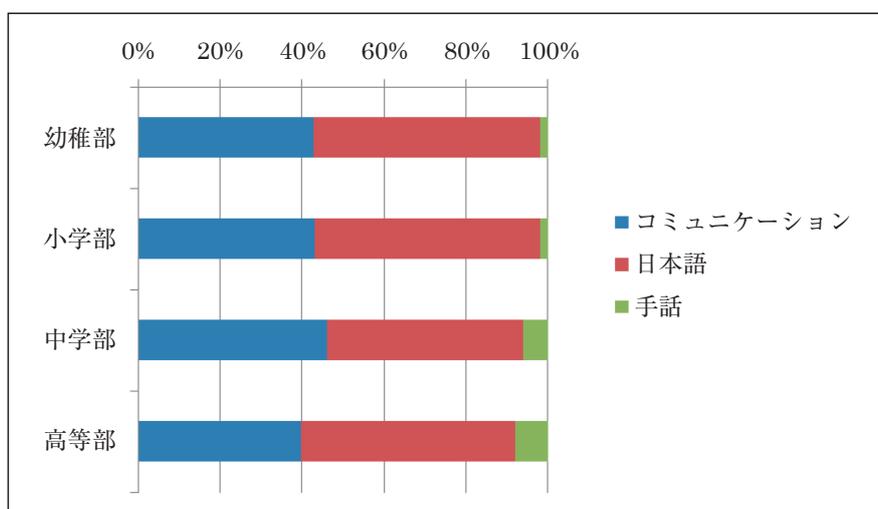


図6-1 学部毎の三つの評価法数の割合（1996）

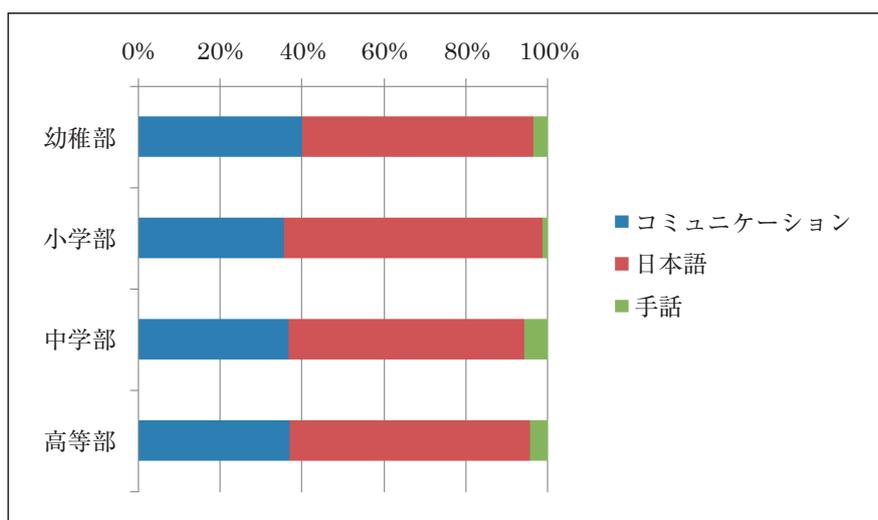


図6-2 学部毎の三つの評価法数の割合（2007）

ている。前回の調査と比較すると、評価対象モードとして最も多かった口話の割合が今回は減少して、聴覚が最も割合の多いモードとなった。またキュードスピーチの割合が減り手話や指文字の割合が若干増加した(図6-3及び図6-4)。前回の「手話」「身振り」を合計した割合が、今回の「手話」の割合とほぼ同数となっている。日本語評価法では、前回と同様「読む」「書く」「話す」「聞く」の順に高い割合を示したが、「読む」「書く」と「話す」「聞く」の差がより顕著になり、「読み書き」に対する関心が増加している様子がうかがわれた(図6-5及び図6-6)。手話の評価法に関しては大きな変化はなく、前回も今回も自作がほとんどであり、報告された評価法の数も前回は32、今回は38とそれほど変化はなかった。また市販される評価法の使用を見ると、前回報告されていた遠城寺式乳幼児分析発達検査法、WISC-R等が姿を消し、絵画語彙発達検査を幼稚園・小学部で使用するケースが増大したことなどが特徴と言える。また1996年では報告されなかった検査法としてはK-ABC,KIDS乳幼児発達スケールなどが挙げられる。

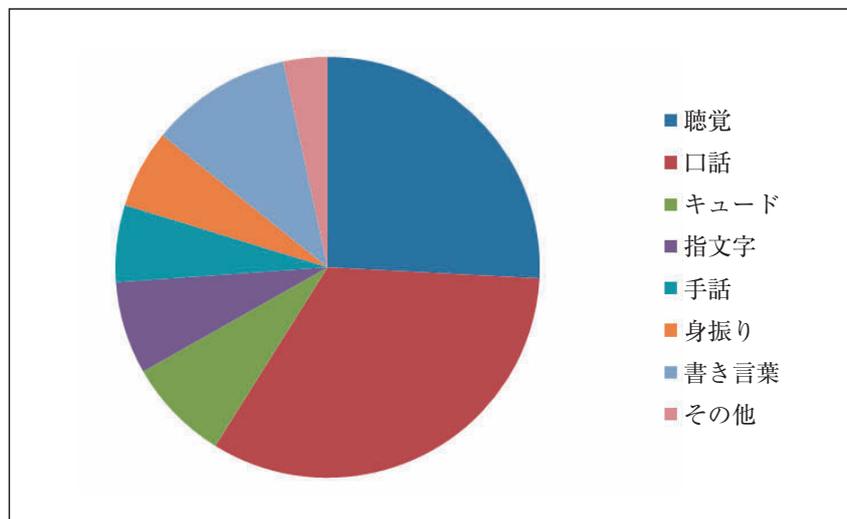


図6-3 コミュニケーション評価法における評価対象モードの割合 (1996年)

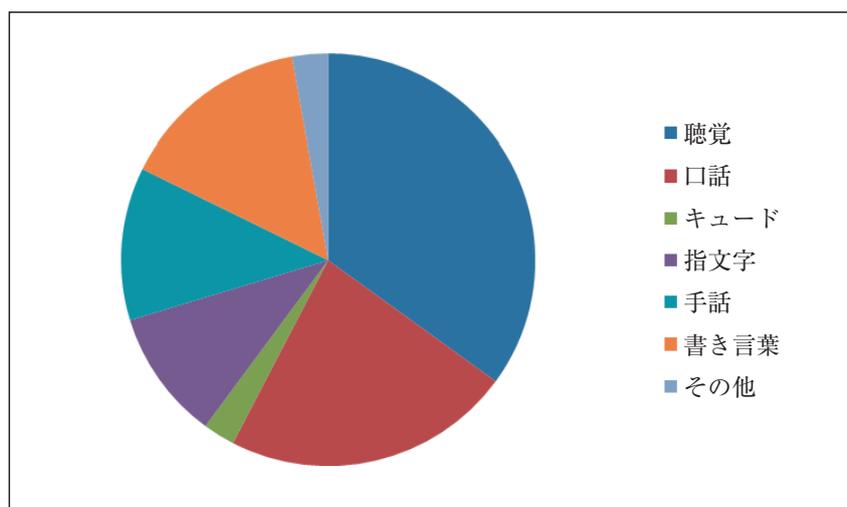


図6-4 コミュニケーション評価法における評価対象モードの割合 (2007年)

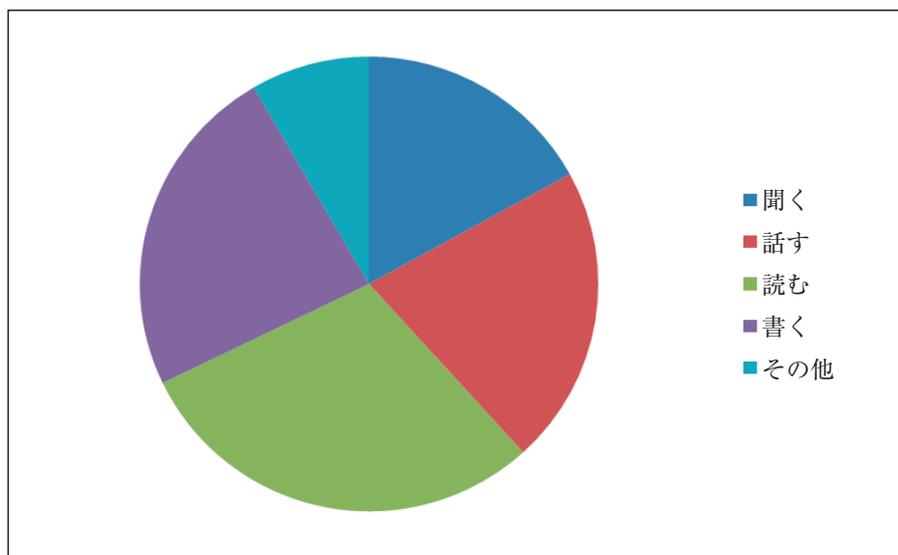


図6-5 日本語評価法における評価対象モード(活動)の割合 (1996)

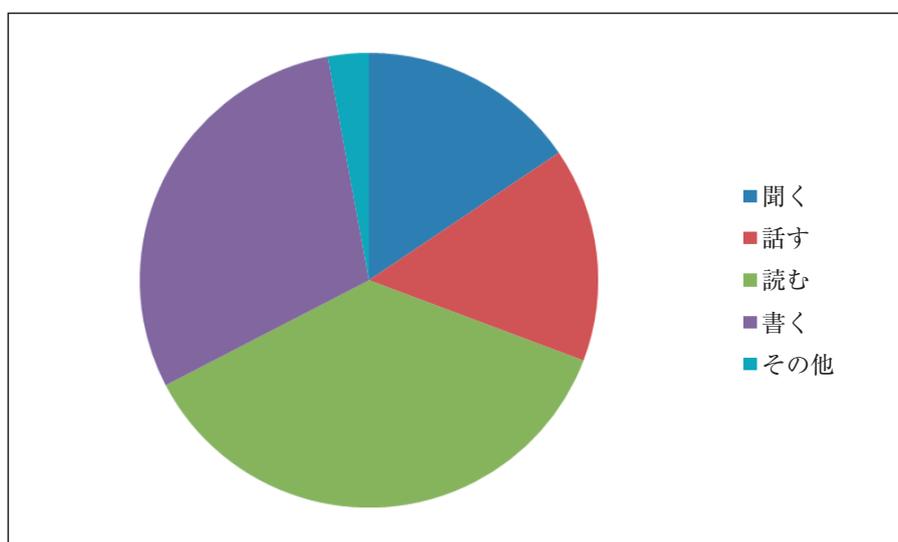


図6-6 日本語評価法における評価対象モード(活動)の割合 (2007)

### 3. C. 「聾学校における手話教材の活用状況に関する調査」について

回答を寄せた全学部で45%が手話付き教材を「使用している」と答えた。学部では高等部、小学部、中学部、幼稚部の順にその割合が大きかった(図7-1)。

教材の種類としては市販ビデオが最も多く、ついで自作ビデオと手話付きテレビ放映の録画教材などになる。手話付きテレビ放映の録画教材は学部が上がるにつれ多くなる(図7-2)。

使用目的としては教職員の手話学習、及び幼児児童生徒の手話学習が各学部を通じて比較的多くの割合を占める。幼児児童生徒の手話学習では学部が上がるにつれその数が多くなっている。教科学習については、特に小学部の使用が多く目的全体の中でも突出したものになっている。ろう難聴の理解については、幼稚部・小学部ではあまり見られず、中学部・高等部で割合が多くなる。保護者の手話学習については学部が上がるにつれその数が少なくなっていく傾向が見られる。(図7-3)。

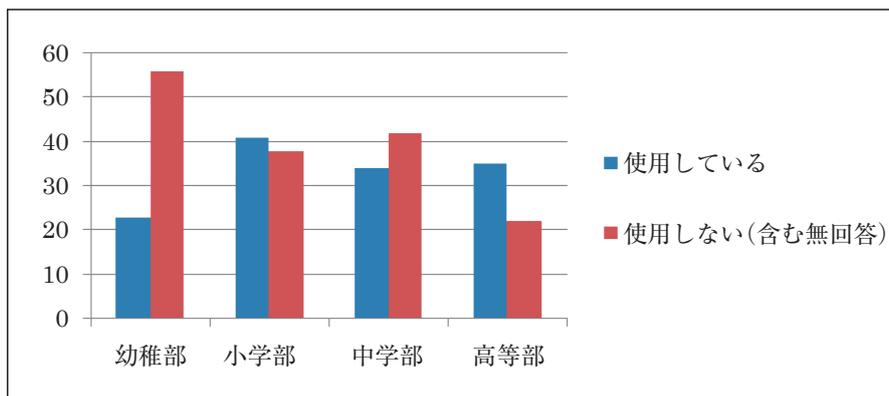


図7-1 手話付き教材の使用学部数

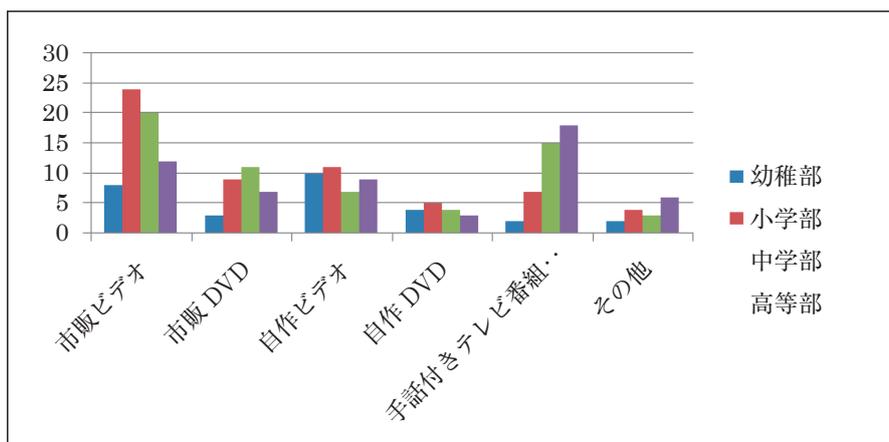


図7-2 手話付き教材の種類

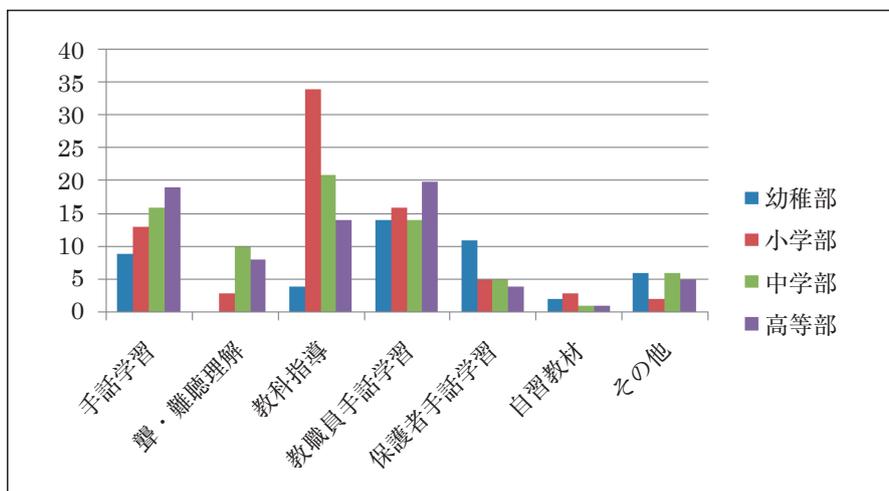


図7-3 手話付き教材の使用目的

教材の所属については自校ライブラリと個人が多く、情報提供施設からの借用は学部が上がるにつれてその割合が高くなる。また割合としては多くないが、「その他」の中で「各学部で所蔵している」との回答が見られた（図7-4）。

教材開発のために他機関との連携の有無をたずねた項目には全体で19の学部から「連携あり」との回答が寄せられた。しかしながらその連携機関や具体的な教材名などが記述された例は少なく、回答の多くは教材の借用等に関する連携と考えられた。その中で実際に教材開発に関わった例としては、日本手話研究所と協力して国語教材（光村書店）の手話ビデオ化を行った聾学校の

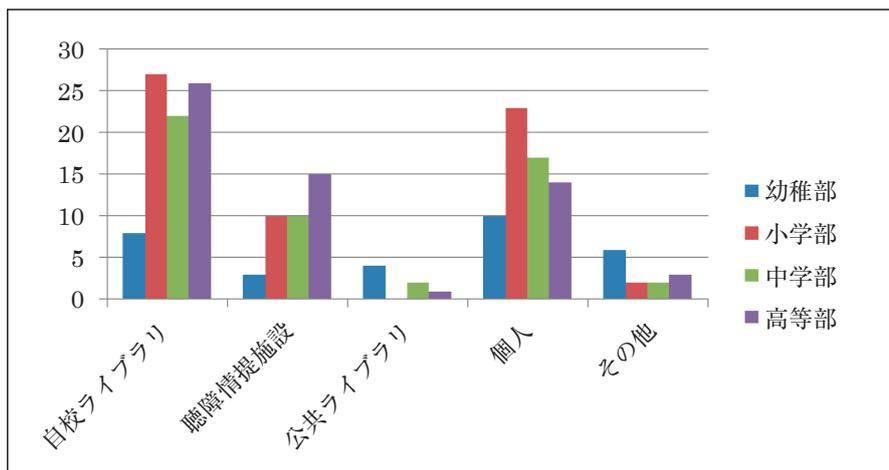


図7-4 手話付き教材の所属

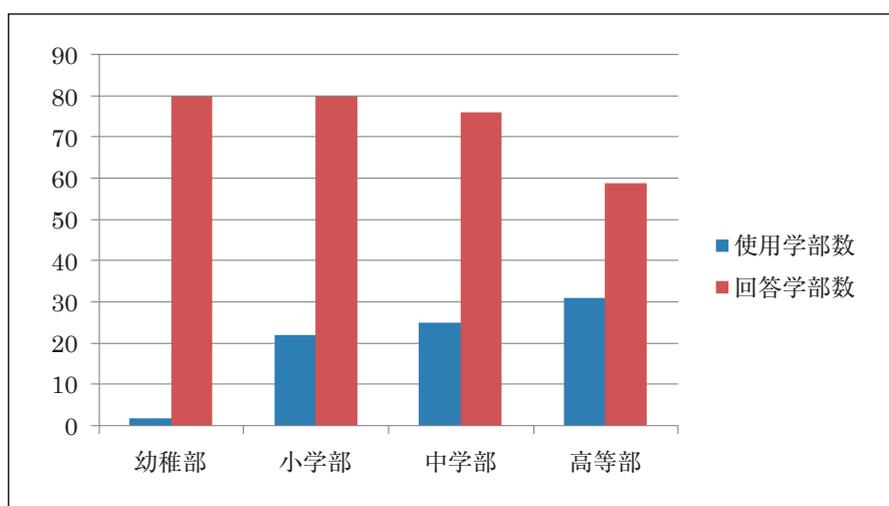


図7-5 字幕付き教材「使用あり」回答の数

例や、地元情報提供施設や大学、IT企業等と委員会を設立して国語教材（「ごんぎつね」）のCD-ROMを作成した聾学校の例等があげられる。さらに、大学との連携で聴覚障害者向けe-ラーニング教材を作成している聾学校も見られた。

字幕教材の使用に関する設問では未記入が多く見られたが、「使用あり」と回答した学部をアンケート回収学部数全体と比較すると図7-5のようになる。ここからは学部が上がるにつれて使用の割合が多くなる傾向が見られる。

自作教材については全体でおよそ60の学部からその使用及び所有が報告された。その多くは学校行事や活動を録画したものを編集して教材として用いたり、テレビ放送の手話付き番組を録画し活用するものであった。また校歌の手話付きビデオ作成は比較的多くの学校から報告され、さらに教科書を独自に手話化した小学校国語教材を作成した例も報告された。自作手話付き教材の使用に関する意見の自由記述からは、作成に時間を要することが多く述べられた。

調査の中には「よく使用する手話付き教材」を具体的に記入する項目が設けられていた。これに対して幼稚部からは29、小学部からは69、中学部からは56、高等部からは46の具体的な教材名が報告された。これらには幼児児童生徒に対して使用されるものと、教職員・保護者等に使用されるものの二種類が含まれる。幼児児童生徒に対して使用される教材としては以下のようなものが上げられた。幼稚部でよく使用される手話付き教材としては手話の歌や手遊びが見られた。こ

こには自作のものも多い。小学部でよく使用する手話付き教材としては、国語教材が挙げられる。69の教材のうち、23は日本手話研究所発行の小学校国語の手話ビデオであり、6つはCD-ROM教材「ごんぎつね」であった。その他記述が不備であるが国語教材であることが確認されるものも含めると全体で44に及ぶ。この他としては手話の歌やNHKの「手話ニュース」「みんなの手話」などの利用が若干見られた。

中学部では「NHK手話ニュース」「手話ウィークリー」「わたしたちの手話」など手話付き放送を活用する例が多く報告された。またASL（アメリカ手話）教材が用いられるようになるのも中学部からで、5つの教材が報告された。この他にも市販の日本手話学習ビデオ、聾者の生活を伝えるビデオ、手話の歌を解説するビデオなどが報告された。

高等部で最も多く報告された手話付き教材は「手話ニュース」で、8つの学部から使用報告が寄せられた。この他にも放送された番組を使用する例がいくつか見られた。高等部では一般社会に対する理解を深める教材がよく用いられるようであり、「金融・IT関連用語手話DVD」「こうすればよい就職ができる」「職場で役立つ新しい手話」「沖縄戦の聾者」「四文字熟語」などの教材も報告されている。

一方教職員・保護者の学習用としては市販の手話学習ビデオ、手話検定試験の基本単語集などの他に、学部の行事で用いる手話を自作ビデオにしたものなど、実際の活動に合わせた手話語彙集・ビデオがあげられた。

これらの教材の使用に関して思うところを記述して頂いた自由記述からは、手話付き教材や字幕付き教材の必要性を述べる意見と、目的にあう教材の少なさや自作にかかる時間や労力が課題であるという意見等が多く寄せられた。

これらの教材については現在各学校が独自に開発や使用している状況であるが、情報交換や教材の共有などについてさらに検討することが求められているといえよう。

## 引用文献

小田侯朗・横尾俊 1998

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  
一般研究報告書「聴覚障害児のコミュニケーションと言語発達に関する研究」（平成6年度～平成9年度）国立特殊教育総合研究所

小田侯朗・横尾俊・宍戸和成・市場裕子 2003

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-」（平成13年度～平成15年度）独立行政法人国立特殊教育総合研究所

# 「聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査」

## 調査用紙

以下のA, B, Cそれぞれの質問項目にご回答いただき、別紙回答用紙にご記入ください。

### A. 「コミュニケーションの実態に関する調査」

ここではそれぞれの学部でのコミュニケーションに関する実態をおたずねいたします。回答は別紙回答用紙にご記入ください。

1. 学部の中での幼児児童生徒同士及び教師と幼児児童生徒とのコミュニケーション手段の使用方針について、以下の3つから該当するものを一つ選択してください。またア、イを選択した場合にはその内容を具体的にお書きください。

①学校での活動全体について

- ア 明文化されたものがある（学校全体で定められたものの一部である場合にはその旨を回答欄にご記入ください）
- イ 慣習的なものがある
- ウ ない

②特に授業での使用について

- ア 明文化されたものがある（学校全体で定められたものの一部である場合にはその旨を回答欄にご記入ください）
- イ 慣習的なものがある
- ウ ない

2. 学部の中でのコミュニケーション手段の使用状況について

①教師と幼児児童生徒の間で用いられるコミュニケーション手段のうち以下の項目の当てはまるものすべてに○を付けてください。またそのうち主要なものに◎を付けてください。（主要なものも複数選択可です）

- a. 聴覚口話 b. キュードスピーチ c. 手話付スピーチ d. 日本手話 e. 筆談 f. その他

②幼児児童生徒間で用いられるコミュニケーション手段のうち以下の項目の当てはまるものすべてに○を付けてください。またそのうち主要なものに◎を付けてください。（主要なものも複数選択可です）

- a. 聴覚口話 b. キュードスピーチ c. 手話付スピーチ d. 日本手話 e. 筆談 f. その他

\*各選択肢について以下に簡単に説明いたしますので、これを参考にお選びください。

聴覚口話：読話・発話と聴覚活用を中心とするコミュニケーション

キュードスピーチ：口形に子音部の弁別を中心とするキューサインを組み合わせたもの

手話付きスピーチ：発話と主として日本語コードの手話を同時表現するもの

日本手話：音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話

筆談：書きことばによるコミュニケーション  
その他：絵カード、身振り、発音サイン等

## B. 「言語及びコミュニケーションの評価法に関する調査」

ここでは以下の三つの評価法についてお尋ねします。

- I. コミュニケーションの評価法
- II. 日本語の言語力評価法
- III. 手話の言語力評価法

\*ここで言う評価法とは市販テスト（発達検査、言語力検査等）、市販されないが流通・共有されているテスト、自作テスト、チェックリスト（市販・自作を含めて。自校作成の自立活動評価項目等も）、検定（漢字・英語・ワープロ等）、検査（聴力検査等）などを含みます。また同一の評価法を異なった評価（たとえばコミュニケーション評価と日本語力評価）用いる場合には、当てはまるところにそれぞれ記述してください。

### I. コミュニケーションの評価法について

現在使用している幼児児童生徒のコミュニケーション評価法のそれぞれについて以下の各項目にご記入をお願いいたします。市販の評価法の場合にはその名称（出来れば発行所、版等も）の記述を、また自校等で開発した評価法は通称、仮称を記述してください（複数の学部で用いられている場合には仮称・通称の統一を）。回答用紙への記入に当たっては当てはまる選択肢（番号）に○をつけ、「その他」や自由記述の欄には具体的に内容をお書きください。

1. 評価法名称 名称の後に①市販②自作③その他のどれかに○を記入してください。
2. 使用目的 ①幼児児童生徒の実態把握 ②指導への活用 ③その他（ ）
3. 評価の内容 コミュニケーションの評価内容を簡単にお書きください。  
例：流暢さ、内容の豊富さ、相手に合わせる力、表現・理解の正確さ等
4. 使用範囲 ①学部内 ②学部を超えて使用（ ）  
①②のどちらかに○をつけてください。複数の学部に渡る一貫した評価法の当該学部部分を用いている場合には②に○をつけその旨を付記してください
5. 評価対象のコミュニケーションモード  
①聴覚 ②口話 ③キュードスピーチ ④指文字 ⑤手話 ⑥書きことば ⑦その他  
対象となるモード全てに○をつけてください。またその他の場合には具体的にお書きください。
6. 実施の周期 ①定期的（ ） ②不定期  
①②のどちらかに○をつけてください。定期的場合には「年に一度」「学期に一度」などの頻度を記入ください。
7. 実施対象児 ①学部の幼児児童生徒全部に実施 ②選択的に実施（ ）  
①②のどちらかに○をつけてください。②の場合にはどのような対象児か簡単にお書きください。
8. コミュニケーションの評価について、その必要性や課題など自由にお書きください。

## Ⅱ. 日本語の言語力評価法について

現在使用している幼児児童生徒の日本語力評価法のそれぞれについて以下の各項目にご記入をお願いいたします。市販の評価法の場合にはその名称（出来れば発行所、版等も）の記述を、また自校等で開発した評価法は通称、仮称を記述してください（複数の学部で用いられている場合には仮称・通称の統一を）。回答用紙への記入に当たっては当てはまる選択肢（番号）に○をつけ、「その他」や自由記述の欄には具体的に内容をお書きください。

1. 評価法名称 名称の後に①市販②自作③その他のどれかに○を記入してください。
2. 使用目的 ①. 幼児児童生徒の実態把握 ②. 指導への活用 ③. その他（ ）
3. 評価対象となる領域 下記a,b,それぞれの選択肢で当てはまるものに○をつけてください  
a. 言語活動 ①聞く ②話す ③読む ④書く ⑤その他（ ）  
b. 言語構造 ①日本語語彙 ②日本語文法 ③その他（ ）
4. 使用範囲 ①学部内 ②学部を超えて使用（ ）  
①②のどちらかに○をつけてください。複数の学部に渡る一貫した評価法の当該学部部分を用いている場合には②に○をつけその旨を付記してください。
5. 実施の周期 ①. 定期的 ②. 不定期  
①②のどちらかに○を。定期的場合には「年に一度」「学期に一度」などの頻度を記入ください。
6. 実施対象児 ①学部の幼児児童生徒全部に実施 ②選択的に実施（ ）  
①②のどちらかに○をつけてください。②の場合にはどのような対象児かお書きください。
7. 日本語力の評価について、その必要性や課題など自由にお書きください。

## Ⅲ. 手話の言語力評価法について

現在使用している幼児児童生徒の手話力評価法のそれぞれについて以下の各項目にそってご記入をお願いいたします。自校で開発した評価法などで名称のないものは仮称として記述し、それが複数の学部で用いられている場合には仮称の統一をお願いいたします。

1. 評価法名称 名称の後に①市販②自作③その他のどれかに○を記入してください。
2. 使用目的 ①幼児児童生徒の実態把握 ②指導への活用 ③その他  
上記選択肢のうち当てはまるものに○を、その他の場合には具体的に内容をお書きください
3. 評価対象となる領域 以下のa,b,領域について当てはまるものに○を、「その他」は具体的に  
a. 言語活動 ①理解 ②表現 ③その他（ ）  
b. 言語構造 ①手話語彙 ②手話の文法（日本手話）③日本語文法 ④その他（ ）
4. 使用範囲 ①学部内 ②学部を超えて使用（ ）  
①②のどちらかに○をつけてください。複数の学部に渡る一貫した評価法の当該学部部分を用いている場合には②に○をつけその旨を付記してください
5. 実施の周期 ①定期的 ②不定期  
①②のどちらかに○をつけてください。定期的場合には「年に一度」「学期に一度」などの頻度を記入ください。
6. 実施対象児 ①学部の幼児児童生徒全部に実施 ②選択的に実施（ ）  
①②のどちらかに○をつけてください。②の場合にはどのような対象児かお書きください。
7. 教職員の手話力の評価法を用いている場合には概要をお書きください
8. 幼児児童生徒の手話力評価について、必要性や課題など自由にお書きください。

## C. 聾学校における手話教材の活用状況に関する調査

現在授業等で使用している手話付き教材についてお書きください。

### 1. 現在学部で手話付き教材を使用していますか？ ①はい ②いいえ

上記①②の当てはまるものに○を記入してください

①の場合その種類本数等を以下に記入し、さらに2.以降の設問にもお答えください。

- a. 市販ビデオ（約 本） b. 市販DVD（約 本） c. 自作ビデオ（約 本）  
d. 自作DVD（約 本） e. 手話付きテレビ番組（約 本） f. その他（約 本）

### 2. 手話付き教材の使用目的 以下の当てはまる番号に○を記入してください。

- ①幼児児童生徒の手話の学習 ②幼児児童生徒の聾・難聴理解 ③教科指導の教材  
④教職員の手話学習 ⑤保護者の手話学習 ⑥幼児児童生徒の自習教材  
⑦その他（具体的にお書きください→ ）

### 3. 使用する手話付き教材の所属（所蔵及び借用先）についてお書きください。

- ①自校のライブラリー所蔵 ②聴覚障害者情報提供施設のライブラリーから借用  
③市立図書館等の公的機関のライブラリーから借用 ④個人的な所有物 ⑤その他（ ）  
当てはまる選択肢に○を記入してください。「その他」の場合には具体的にお書きください。

### 4. 手話付き教材開発のため外部の機関と連携した活動がありましたらお書きください。

### 5. 学部でよく用いる手話付き教材を3つ程度あげ、以下の項目についてお書きください。

- ①手話付き教材名 名称の後に①市販②自作③その他のどれかに○を記入してください。  
②教材の種類 a. 市販・自作・その他（←3つの選択肢のいずれかに○を）  
b. ビデオ・DVD・その他（←3つの選択肢のいずれかに○を）  
③使用目的 a. 手話の学習 b. 聾・難聴の理解 c. 教科等の学習（具体的に ）  
d. その他  
④教材の概要（内容のあらましや時間）  
⑤使用の頻度 a. 年に 回  
⑥使用対象児 a. 学部の幼児児童生徒全部に使用 b. 選択的に使用（具体的に ）

### 6. 上記5. で記入した以外に自作の手話付き教材がありましたらその概要をお書きください。

### 7. 字幕付き教材についてもご使用の場合には概要（本数、主要教材や使用目的等）をお書きください。

### 8. 手話付き教材について、意義や課題など自由にお書きください。

\* 7. 8. につきましては1. で②とお答えくださった方もご記入をお願いいたします。

\* ここでの「手話付き教材」とは手話のみの教材を含めた、手話が挿入されている教材全体を指します。

# 聴覚障害者情報提供施設調査

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

原田 公人・牧野 泰美・小田 侯朗

## 1. 「聴覚障害者情報提供施設」について

「聴覚障害者情報提供施設」は、平成2年の身体障害者福祉法の改正に伴い、聴覚障害者福祉の向上のために、同法第34条に設置が規定された。「障害者基本計画」（平成14年）では、聴覚障害者情報提供施設について全都道府県での整備を促進することとされ、現在各地で設置に向けての準備が進められている。各自治体においては、〇〇県聴覚障害者情報センター等の名称で認可を受けている。

多くの聴覚障害者情報提供施設は、公立民営で、聴覚障害者が中心となって設立された社会福祉法人により運営されている。全国に現在、37の聴覚障害者情報提供施設があり様々な事業を行っている。

聴覚障害者情報提供施設においては、聴覚障害者用字幕（手話）入ビデオカセットの製作および貸出業務を主たる業務とし、併せて聴覚・言語に障害のある人のコミュニケーション支援、相談支援、人材育成等を行うこととされており、以下のような事業を行っている。

- (1) 字幕入り映像ライブラリー事業・・・放映されたテレビ番組、映画等に字幕を付けたビデオ製作、手話ビデオ（VHS、DVD）の製作と貸出
- (2) コミュニケーション支援活動・・・手話通訳者の要請と派遣、要約筆記者の要請と派遣、コミュニケーション機器の貸出
- (3) 相談支援・・・日常生活上の各種の情報提供と相談、難聴や吃音に関する検査・相談、補聴器に関するアドバイス等
- (4) その他・・・各種講座等の開催による聴覚障害に関する啓発、盲ろう者に対する支援

この他、独自の事業に取り組んでいる施設もある。

字幕入り映像ライブラリー事業とは、聴覚障害者が無料または低額な料金で利用できる字幕付きまたは手話付き映像作品の製作と貸出を行なう事業である。この映像作品の殆どは、社会福祉法人聴覚障害者情報文化センター（東京：新宿）により運用・管理が行われており、地域生活支援事業に基づき、各都道府県等が開設しているライブラリー貸出機関に提供している。

聴覚障害者情報文化センターが提供する聴覚障害者向け映像ライブラリー作品は、各種事業によって制作する作品のほか、委託制作作品、全国の情報提供施設からの寄贈作品、各種団体や企業などからの寄贈作品など、年間約150～170作品程度の提供を行なっている。

## 2. 「聴覚障害者情報提供施設」と「聾学校」との連携について

上述したように、聴覚障害者情報提供施設は、主に成人聴覚障害者を対象とした施設であり、行政的には福祉部門が管轄している。一方、聾学校は都道府県教育委員会が管轄し、2者間の直接的な関係性は低いと思われる。しかし、聴覚障害者情報提供施設が行っている各種事業のうち、特にライブラリー事業に関しては、聾学校児童生徒に対する教育活動を支えるための有益な情報を提供できる可能性が考えられる。このため、聴覚障害者情報提供施設と聾学校との連携の現状について調査することが重要であると捉え、「聴覚障害者情報提供施設ライブラリー及び地方ラ

「ライブラリーの教育的利用に関する実態調査」を実施した。

## 「聴覚障害者情報提供施設ライブラリー及び地方ライブラリーの教育的利用に関する実態調査」

- 1 目 的 聾学校と聴覚障害者情報提供施設（ライブラリー事業）との連携の実態を明らかにするための基礎資料を得る。
- 2 調査対象 全国聴覚障害者情報提供施設ライブラリー機関担当者
- 3 調査票送付先 全国聴覚障害者情報提供施設ライブラリー機関（63施設）  
※調査票送付先については、各聴覚障害者情報提供施設がライブラリー事業に特化した機関か判別不明な点もあり調査段階では上記63施設に送付した。）
- 4 調査期間 平成19年9月10日～平成19年10月5日
- 5 調査方法 郵送による自記記入式質問紙調査法
- 6 調査内容

調査票は、Ⅰ聴覚障害者情報提供部門の組織、事業、Ⅱ利用者、Ⅲライブラリー機能に関する聾学校との連携等の3カテゴリーで構成し、各カテゴリーについて、10項目程度の質問項目を設定した。回答形式は、該当項目の選択及び自由記述とした。質問項目は以下の通りである。

### I 聴覚障害者情報提供施設の組織、事業について（該当項目選択及び自由記述）

#### 1. 聴覚障害者情報提供部門の組織

- (1) ライブラリー部門の職員数
- (2) うち専任職員数

#### 2. 聴覚障害者情報提供部門が行っている事業内容（該当項目選択）

- (1) 手話通訳派遣
- (2) 筆記通訳派遣
- (3) 相談事業
- (4) 講習会（手話教室等）の開催
- (5) 字幕・手話ビデオ・DVD等の貸出
- (6) 字幕・手話ビデオ・DVD等の制作
- (7) 広報活動（自由記述）
- (8) その他（自由記述）

### II 利用者について（該当項目選択）

1. 聴覚障害者本人
2. 教育機関（聾学校）
  - (1) 聾学校保護者
  - (2) 聾学校児童生徒
  - (3) 聾学校教員
3. 教育機関（聾学校以外）
  - (1) 保護者
  - (2) 児童生徒
  - (3) 教員
4. 地域関係者
  - (1) 地域住民
  - (2) 公共機関関係者
  - (3) その他（自由記述）

### III ライブラリー機能に関する聾学校との連携等について

1. 近隣の聾学校からビデオ等の利用（3択）

2. ライブラリー部門に関して、近隣の聾学校との連携（3択）

聾学校との連携を行っている場合、具体的な連携内容（自由記述）

3. ライブラリー部門以外の近隣の聾学校との連携（3択）

ライブラリー部門以外に聾学校との連携を行っている場合、具体的な連携内容

（自由記述）

4. 聾学校に関する担当部署（部局）の有無（2択）

5. 貸出し対象コンテンツ（ビデオ・DVD、書籍等）の本数

- (1) ビデオ
- (2) DVD
- (3) その他

6. 貴機関で貸し出し対象のコンテンツ（ビデオ・DVD）の検索方法（自由記述）

7. 聾学校に対して貸出しの基準（規定）の有無・内容（自由記述）

8. 聾学校の教員に推奨するコンテンツ（自由記述）

9. 聾学校の児童生徒に推奨するコンテンツ（自由記述）

7 回答数：43施設 回答率：68.3%（記載不備のため1施設を除いた）

## 8 結果と考察

カテゴリⅠでは、聴覚障害者情報提供施設（以下情提施設と記す）の組織、事業等について尋ねた。図1に情提施設にライブラリー部門の職員数及び専任職員数を尋ねた結果を示した。ライブラリー部門の職員数は111名、このうち専任職員数は41名であった。職員数は1施設当たり2.58名、専任職員は0.95名であり、少人数で対応している現状であった。なお、職員に関しては、「他業務と兼務している」、「全職員で対応」、「アルバイト」といった記述があった。

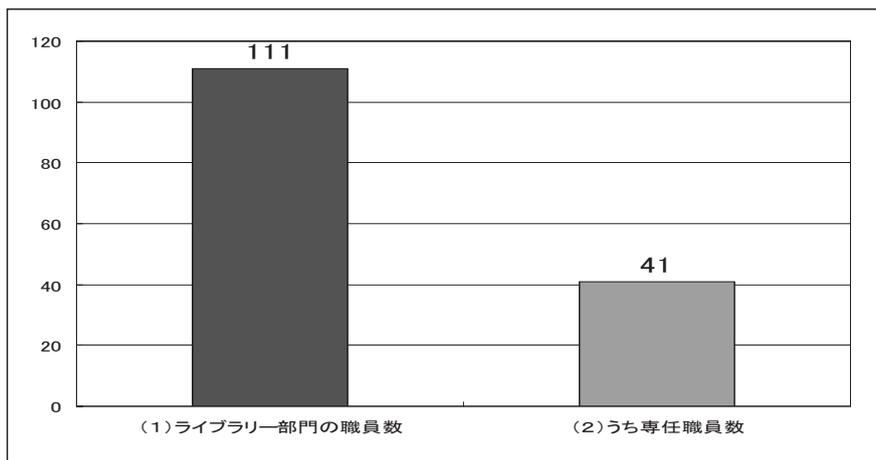


図1 聴覚障害者情報提供施設ライブラリー部門の職員数、専任職員数

図2に情提施設が行っている事業内容について尋ねた結果を示す。字幕・手話ビデオ・DVD等の貸出しは97.6%、字幕・手話ビデオ・DVD等の制作は67.4%と主要な事業として位置付けていた。手話教室等の講習会は、79.1%と高い割合で開催されていた。相談事業が69.8%、手話通訳派遣は65.1%、筆記通訳派遣58.1%と続いた。

他の事業内容として、手話通訳者・要約筆記奉仕員の養成講座を行っている施設もあった。また、手話通訳派遣や筆記通訳事業などの事業実施主体は全面的に市町村へ移行し、実施体制が未整備の市町村については市町村の要請により一部業務（コーディネート業務）を受託しているという施設もあった。

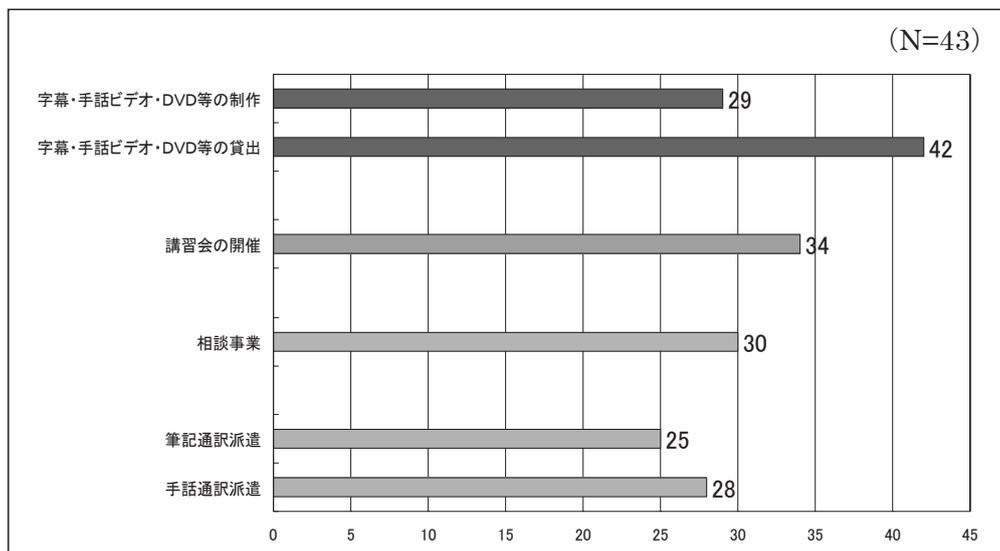


図2 聴覚障害者情報提供施設が行っている事業内容

図3に広報活動の内容をまとめたものを示す。広報活動としては、機関紙や年報の発行が67.4%、ホームページの公表34.9%、巡回ビデオライブラリー、映画会等があげられた。図中の「その他」では、登録された携帯電話に発信、ビデオマガジンなどの記載があった。このように、関係機関（者）だけではなく、広く一般への広報活動を展開していることが示された。

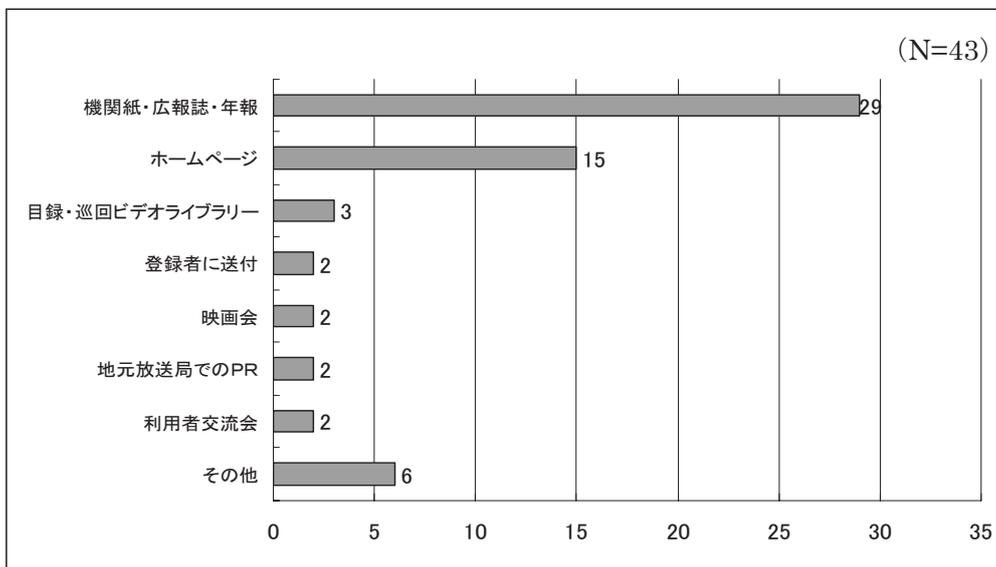


図3 聴覚障害者情報提供施設が行っている広報活動

カテゴリーIの最後に「その他」として、情報提供施設が行っている活動について自由記述による回答を求めた。図4にその結果を示す。6施設（14%）でビデオだけではなく情報機器を貸出していると記載があった。その他、社会生活教室やIT教室、防災ネットワーク等、今日的な課題を背景とした事業を行っている施設も見られた。

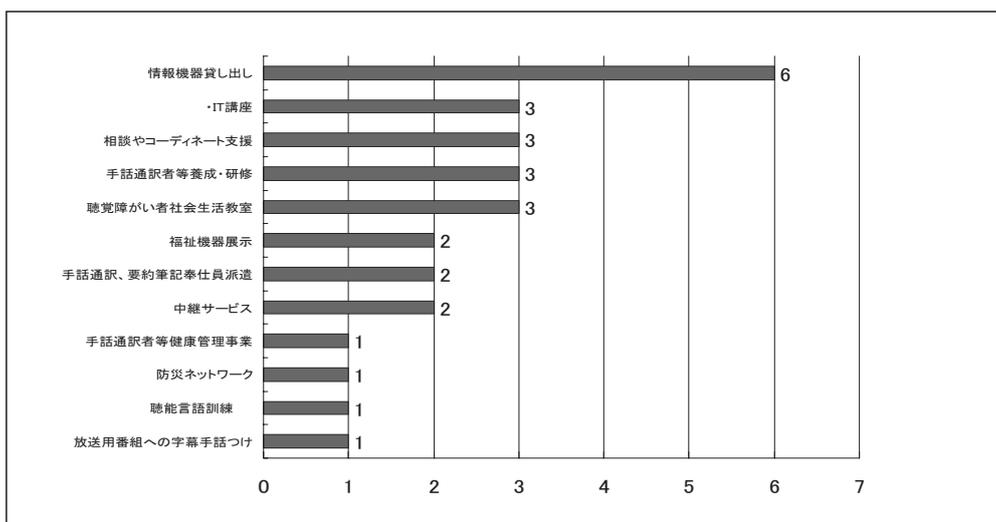


図4 聴覚障害者情報提供施設が行っている活動（自由記述）

カテゴリーIIでは、施設の利用者について尋ねた。図5に利用者の結果を示す。

当然のことながら、聴覚障害者本人が施設利用をしている場合が100%であった。聾学校関係では教員が88.3%、聾学校児童生徒が86%、聾学校保護者が76.7%で、教員の利用が最も多かつ

た。聾学校以外では教員（普通学校）が60.5%、児童生徒、保護者が48.8%であった。また、公共機関関係者が利用している割合が65.1%、地域住民が55.8%と言う結果であった。聾学校関係者の方の利用率が多いものの、一般の利用率の割合も多いと言える。特に、教員の利用率が高く、今後の連携を考える際、教員が重要なキーパーソンとなると思われる。

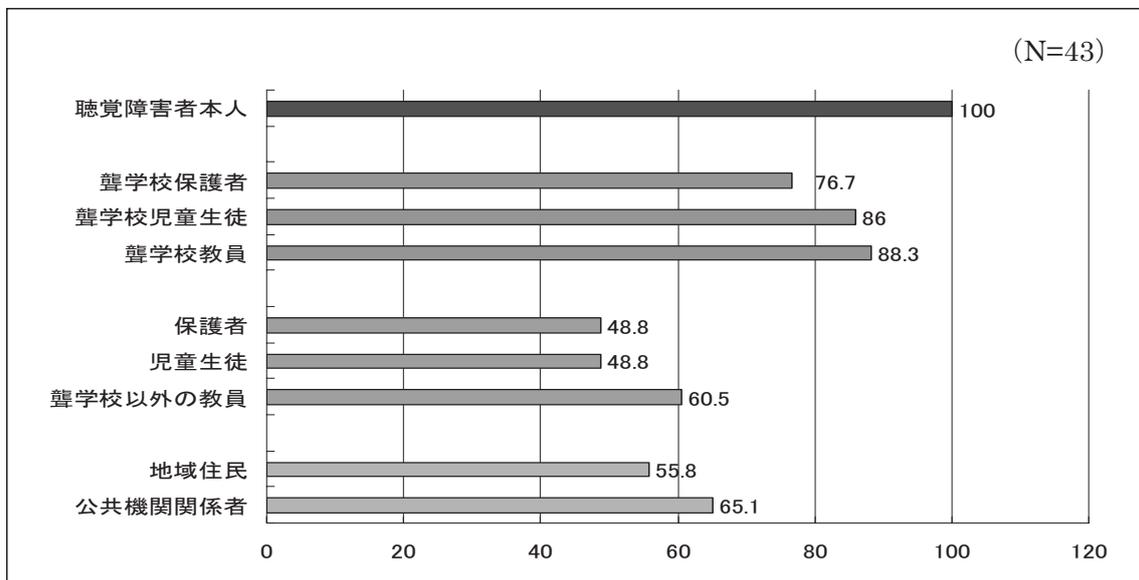


図5 聴覚障害者情報提供施設の利用者

この他、施設の利用者として、手話サークル関係者、聴覚障害者・関係施設、手話通訳者要約筆記者、聴覚障害児をもつ親の会、中途失聴者・難聴者協会、社会福祉協議会、高齢者施設等の記載があった。全体的には、個人から団体まで、幅広く利用されている状況があった。

カテゴリーⅢでは、情提施設のライブラリー機能に関する聾学校との連携等について尋ねた。まず、近隣の聾学校からビデオ等の利用の有無について尋ねたところ、「ある」が84%、「ない」が16%との回答があり、ライブラリーのビデオ等を利用している聾学校の割合が高かった。

また、情提施設のライブラリー部門に関して、近隣の聾学校との連携について、「恒常的にある」「時々ある」「ない」の3者択一で回答を求めた。「恒常的にある」が20.9%、「時々ある」が27.9%、「ない」が51.2%であった。

「恒常的にある」と「時々ある」を併せると48.8%となり、約半数の聾学校がライブラリーに関しての連携が認められた。カテゴリーⅡで、利用者について尋ねた結果と比較すると、個人利用が学校という機関利用に上回るが、今回の調査では、聾学校との連携と個人的な利用に関係があるかは不明であった。

聾学校との連携を行っている場合、具体的な連携内容について自由記述により回答を求めた。巡回ライブラリーによる作品紹介をはじめ、希望番組のアンケート調査、ビデオ制作の協力、職員研修時のビデオ貸出し、寄宿舎生徒へのビデオ貸出し、行事等の取材などの記述があり、積極的な取り組みが伺われた。

次に、ライブラリー部門以外に近隣の聾学校との連携について、「恒常的にある」「時々ある」「ない」の3者択一で回答を求めた。「恒常的にある」が25.6%、「時々ある」が46.5%、「ない」

が25.6%であった。「恒常的にある」と「時々ある」を併せると72.1%と多数を占め、ライブラリー部門以外で聾学校との連携が認められた。

図6にライブラリー部門以外に近隣の聾学校との具体的連携の内容について自由記述を求めた結果を示す。学校行事への出席を始め、手話通訳の派遣、職場体験の受け入れ等、多岐にわたる連携の実際が示された。以上のことから、情提施設と聾学校とは様々な形で双方向の連携を行っている割合が高いことが示された。

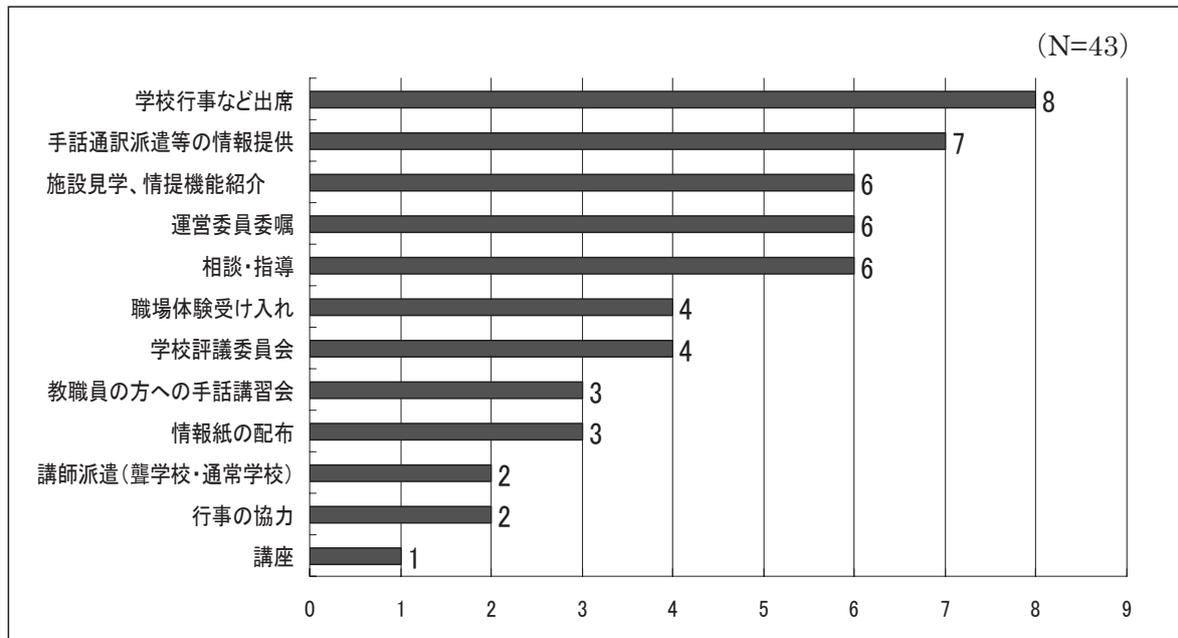


図6 ライブラリー部門以外の近隣の聾学校との具体的連携内容

次に、情提施設に聾学校に関する担当部署（部局）の有無を尋ねたところ、担当部署（部局）があると回答したのは10%に過ぎず（教育対策部を設置している施設があった）、90%は「ない」と回答した。

カテゴリⅠにおいて職員数を尋ねたが、1施設平均2.58人、うち専門職員が1名に満たない状況があった。このため、現状では聾学校に特化した部局を設置することは難しいと思われる。従って、聾学校の側から、連携を進めるためのマンパワーが必要になるとと思われる。

次に、情提施設で貸し出し対象となっているビデオ・DVD、書籍等のコンテンツの本数を尋ねた。各情提施設で保有している総ビデオ本数は140,428本、DVDが1,495本、その他（書籍等）は10,139冊という回答があった。情提施設が保有するコンテンツのうち、ビデオが92%と圧倒的に多く、DVDは僅かであった。また、それぞれのコンテンツを平均すると、ビデオは3266本、DVDが35本、その他（書籍等）は236冊程になる。但し、これらのコンテンツにはタイトルが同タイトルのものが共有されている場合が多いと思われる。

今回の調査では、情提施設が保有しているコンテンツの詳細については尋ねておらず、情提施設の規模や事業内容に違いがあることを踏まえると、それぞれの情提施設の保有コンテンツが利用者の満足のいくものであるかどうかは不明であり、今後の調査が待たれる。

次に、情報施設において貸出し対象となっているコンテンツの検索方法の記入を求めた。記述された内容を、FAX・メール・TV電話等の直接問い合わせ、ホームページからの検索システムの利用、作品リスト（目録）からの検索、その他（広報紙等）に分類した。図7に結果を示す。直接問い合わせが54.5%と全体の半数を占めた。次いで、ホームページからの検索が22.7%、作品リスト（目録）からの検索が19.7%、その他（広報紙等）が3%と続いた。

直接に問い合わせが多いものの、インターネット等で利用するケースも見られ、今後、ホームページの整備により、利用者層の拡大や利用率を高めることが期待される。

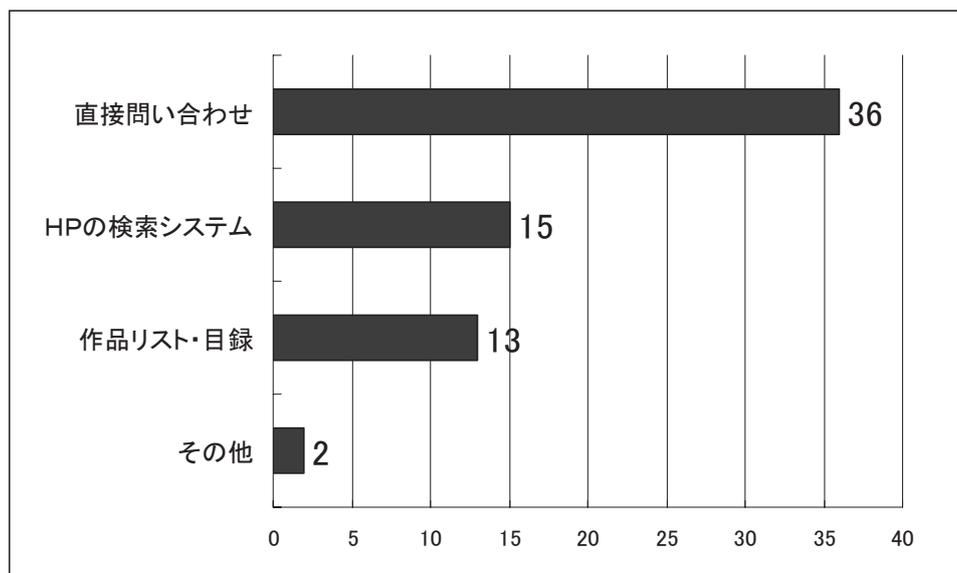


図7 コンテンツの検索方法

次に、聾学校に対してビデオ等のコンテンツ貸出しの基準（規定）について尋ねた。各情報提供施設で定めていると回答したのは17施設で、特に定めていないと回答したのは、僅か4施設であった。貸出しの基準（規定）としては、「団体として貸し出し対象」、「聾学校と覚え書きを締結」、「1回に3本、期間は2週間」、「児童生徒1人4本まで、教職員1人2本」、「1回に2本、期間は1週間」、「貸出本数50本まで、期間は学期単位」、「1回10本、1～2か月」、「1回5本、期間は10日間」と様々であった。

聾学校に対しての貸出しの基準（規定）は、特に厳しいものではなく、今後、利用頻度の変化によって、基準の改定も予想される。情報提供施設に聾学校対象の窓口が少ない状況においては、聾学校が担当者を明確にするなどし、組織として責任をもって利用することが円滑な施設利用になり、連携にも繋がると考えられる。

表1に情報提供施設が、聾学校の教員に対して推奨できる（したい）コンテンツ（ビデオ教材等）の記入を求めた回答を示す。

表1 情報提供施設が聾学校教員に対して推奨するコンテンツ

- ・きらっといきる 明日につながれ ちいさな「できた!」～聴覚障害～
- ・くまもと聴覚障害ビデオマガジン「みるっく」(月刊ビデオ)
- ・みんな社会に生きている～聴覚障害者とそのコミュニケーションについての理解を広げるために～
- ・災害時の様子がわかるビデオ
- ・「手話ビデオ」シリーズ(手話のみ、手話+字幕付きの選択が可能)
- ・新入社員のマナー講座
- ・壁を拓く社会を開く－昭和30年～40年代のろうあ運動－
- ・広島、長崎～ろう者の語る戦争体験～
- ・東京大空襲～ろう者の語る戦争体験～
- ・スケッチ入門 ・絵手紙入門 ・楽しいウォーキング
- ・大学における聴覚障害学生サポート
- ・聴覚障害とそのコミュニケーションを知るために「みんな社会に生きている」

(原文のまま)

表2に、聾学校の児童生徒に対して推奨できる(したい)コンテンツ(ビデオ教材等)の記入を求めた回答を示す。

表2 情報提供施設が聾学校児童生徒に対して推奨するコンテンツ

- ・広島・原爆 ～ろう者の語る戦争体験～ (制作)聴覚障害者情報文化センター
- ・みんな社会に生きている～聴覚障害者とそのコミュニケーションについての理解を広げるために～
- ・聴覚障害者と災害 聴覚障害者災害対策マニュアル参考ビデオ
- ・わかりやすい職場で役立つ新しい手話DVD ～労働に関する手話～
- ・福祉ネットワーク 障害者も狙われる～悪徳商法トラブルQ & A～
- ・大学における聴覚障害学生サポート
- ・子ぎつねヘレン
- ・ろうを生きる 難聴を生きる
- ・日本聴導犬協会ビデオ
- ・低学年用には、手話かみしばい、高学年用には、NHK放映番組
- ・日本アニメーション制作の「世界名作劇場」シリーズ(字幕付きDVD)  
「家なき子レミ」「名犬ラッシー」(全文字幕、要約字幕の選択、難解用語の解説等の機能付き。)
- ・各界で活躍する聴覚障害者を取り上げたテレビ番組  
「徹子の部屋 早瀬久美さん」「きらっといきる」シリーズ、
- ・「ろうを生きる 難聴を生きる」シリーズ
- ・聴覚障害者の生活の記録映画  
「音のない時を刻んで」(東京都聴覚障害者生活支援センター)
- ・映画「名もなく貧しく美しく」「父と子 続・名もなく貧しく美しく」
- ・おはなしのくに(字幕、手話付きビデオ)
- ・わかる国語 読み書きのツボ3、4年
- ・やってみようなんでも実験
- ・世界一受けたい授業
- ・災害についてや交通事故、悪徳商法など一般社会についてのマナーについてのビデオやDVD

(原文のまま)

## 9 まとめ

聾学校と聴覚障害情報提供施設（ライブラリー事業）との連携の実態の基礎資料を得ることを目的として、全国聴覚障害者情報提供施設ライブラリー機関（63施設）のライブラリー担当者を対象とし、郵送による自記記入式質問紙法を用いた調査を行った。回答数は43施設、回答率68.3%であった。

調査票は、聴覚障害者情報提供部門の組織、事業、利用者、ライブラリー機能に関する聾学校との連携等の3カテゴリーで構成した。

1. ライブラリー部門の職員数は、1施設当たり2.58名、専任職員は0.95名と少人数で業務を行っていた。
2. 聴覚障害者情報提供施設が行っている事業内容は、字幕・手話ビデオ・DVD等の貸出業務を主として、講習会の開催、相談事業、手話通訳派遣を行っていた。しかし、全ての情報提供施設でこれらの事業を実施しているわけではなかった。
3. 聴覚障害者情報提供施設が行っている広報活動としては、機関紙や年報の発行が最も多く、ホームページの公表等、様々な形態の活動を行っていた。
4. どの聴覚障害者情報提供施設においても聴覚障害者本人が利用しており、役割を果たしていた。施設を利用している地域住民は半数を超え、幅広い利用があることがわかった。聾学校関係では教員、児童生徒、保護者の利用率が75%を越えていた。今回の調査では年間の利用実数を調査していないため、利用者の詳細は不明である。特に、聾学校との連携において、聾学校教員の利用者について検討する必要がある。
5. ライブラリーのビデオ等を利用する聾学校の割合が高かった。
6. 約半数の聾学校が情報提供施設のライブラリー部門と連携していた。具体的な連携内容として、巡回ライブラリーによる作品紹介、行事等の取材などがあった。
7. ライブラリー部門以外の近隣の聾学校との連携は、ライブラリー部門との連携を上回っていた。具体的な連携内容として、学校行事への出席を始め、手話通訳の派遣、職場体験の受け入れなどがあった。
8. 殆どの情報提供施設において、聾学校に関する担当部署（部局）は「ない」と回答した。
9. 情報提供施設で保有している貸出し対象コンテンツは、1施設平均ビデオが3266本、DVDが35本、その他（書籍等）は236冊程であった。また、コンテンツの検索方法として、直接に問い合わせする方法が半数以上であったが、インターネットが利用できる施設もあった。
10. 聾学校に対して貸出しの基準（規定）を定めていると回答した施設は17あったが、その基準は極めて妥当性のあるものであり、聾学校が利用するに際して課題になるものとは考えにくい。
11. 聾学校の教員や児童生徒に推奨するコンテンツとして、回答があった。これらは教科指導のみならず、自立活動や進路指導等にも活用が期待される。
12. この他、情報提供施設からは、「ろう学校において字幕付き映画の上映、CS障害者放送の受信等、社会参加の分野を進めている取り組みを授業に位置づけてはどうか」、「全聴情協、全国ろう学校組織、CS障害者放送統一機構等、全国レベルでの連携、取り組みも必要だと感じている」、「聴覚障害専門施設として、『児』ではろう学校、『者』では当センターが核の役割を果たせるよう今後も連携していく方向です。」等の記述があった。今後、各地域における聾学校と聴覚障害者情報提供施設との連携を考える上で、貴重な意見として受け止める必要がある。

**「聴覚障害者情報提供施設ライブラリー及び地方ライブラリーの教育的利用に関する実態調査」  
調査票及び回答用紙**

|           |  |
|-----------|--|
| 機 関 名     |  |
| 記入された方の氏名 |  |
| 職 名       |  |

※ 回答の数字や記号は、調査票の右側にある回答欄に記入してください。記述は[ ]に記入してください。  
 ※ 回答いただく内容は平成19年度の活動とし、数値等は、平成19年8月を目安にご回答ください。

**I 聴覚障害者情報提供部門の組織、事業等についてお尋ねします。**

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| <b>1. 聴覚障害者情報提供部門の組織</b>        | 回答欄 |
| (1) ライブラリー部門の職員数は何人ですか<br>..... |     |
| (2) うち専任職員は何人ですか                |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>2. 事業内容</b>                          | 回答欄 |
| (1) 貴施設の聴覚障害者情報提供部門が行っている事業内容に○を付けてください |     |
| 1. 手話通訳派遣<br>.....                      |     |
| 2. 筆記通訳派遣<br>.....                      |     |
| 3. 相談支援<br>.....                        |     |
| 4. 講習会(啓発講座や、手話・要約筆記要請含む)の開催            |     |
| 5. 字幕・手話ビデオ・DVD等の貸し出し                   |     |
| 6. 字幕・手話ビデオ・DVD等の制作                     |     |
| 7. 広報活動 (具体的にご記入下さい)                    |     |
| 8. その他[ ]                               |     |

II 貴機関の利用者についてお尋ねします。

| 3. 貴機関にはどのような方の利用がありますか(該当する項目に○をご記入ください) | 回答欄 |
|---|-----|
| (1) 聴覚障害者本人                               |     |
| (2) 手話・要約筆記学習者、手話・要約筆記サークル員等              |     |
| <b>教育機関(聾学校)</b>                          |     |
| (3) 聾学校保護者                                |     |
| (4) 聾学校児童生徒                               |     |
| (5) 聾学校教員                                 |     |
| <b>教育機関(聾学校以外)</b>                        |     |
| (6) 保護者                                   |     |
| (7) 児童生徒                                  |     |
| (8) 教員                                    |     |
| <b>地域関係者</b>                              |     |
| (9) 地域住民                                  |     |
| (10) 公共機関関係者                              |     |
| (11) その他                                  |     |



9. 貴機関で貸し出し対象のコンテンツ(ビデオ・DVD)の検索方法をご記入ください。(記入例:直接問い合わせをする、メール等で調べる等)

10. 聾学校に対して貸し出しの基準(規定)がありましたら、ご記入ください。

11. 聾学校の教員に対して推奨できる(したい)コンテンツ(ビデオ教材等)がありましたら、ご記入ください。

12. 聾学校の児童生徒に対して推奨できる(したい)コンテンツ(ビデオ教材等)がありましたら、ご記入ください。

以上で終わります。 ご協力いただきありがとうございました。

「聴覚障害者情報提供施設ライブラリー及び地方ライブラリーの教育的利用に関する実態調査」二次調査

- 1 目 的 主な（特徴ある）聴覚障害者情報提供施設における現状及び課題についての基礎資料を得る。
- 2 調査対象 川崎市聴覚障害者情報文化センター、聴覚障害者情報文化センター、熊本県聴覚障害者情報提供センター、新潟県聴覚障害者情報センター、京都市聴覚言語障害センター
- 3 調査期間 平成19年11月14日～平成19年12月27日
- 4 調査方法 訪問による面接調査法
- 5 調査内容

一次調査で回答のあった聴覚障害情報提供施設から、上記の5施設を特徴ある聴覚障害上位法定協施設として選定し、以下の4領域15項目について、現状及び課題について文書による回答を求めた。

- 1) 概要 地理的状況、施設の位置づけ、歴史、地域との関係、規模（職員数、部局、担当者の職域、権限）、運営費用（補助金）、利用者の状況、年齢層
- 2) 事業内容 相談、主な施設備品、他の関係機関との連携、通信ライブラリーの利用状況
- 3) 情報文化 機器貸出、自主制作、著作権
- 4) 聾学校とのアクセス

以下に、回答のあった項目、内容を表で示す。

主な(特徴ある) 聴覚障害者情報提供施設における現状及び課題

| 新潟県聴覚障害者情報センター |                          |  |  |
|----------------|--------------------------|--|--|
|                | 項目                       | 現 状  | 課 題  |
| 概<br>要         | 地理的状況                    | 縦に 300K m <sup>2</sup> と広く、離島（佐渡、粟島）、豪雪地帯を抱える新潟県(上、中、下越地域)の下越地域に位置し、17年度は新潟市に合併、19年度に政令市移行の新潟市に設置。   | ・佐渡・上越・魚沼・県北地域等、遠隔地に居住する利用者の利用促進を図るため、地域機関と連携した事業拡大を図ること。  |
|                | 施設の位置づけ                  | 県内発の聴覚障害者支援の専門施設   | ・情報提供のほかに、地域・関係団体等と連携した事業の拡大を図ること。<br>・関係団体実施事業と棲み分けしながら、限られた事業予算・施設機能・職員体制のもと、多様な利用者ニーズに応え、センターの専門性・独自性・効果的な良質のサービス提供が求められる。    |
|                | 歴史                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>平成9年4月1日、障害者複合施設(新潟ふれ愛プラザ)内に、情報提供施設として県立民営で中蒲原郡亀田町（現：新潟市江南区亀田）に開設。</li> <li>設置：新潟県、運営主体：(福)新潟県身体障害者団体連合会 聴覚障害者の社会参加と自立支援を目指し、情報提供、コミュニケーション支援、相談、広報・啓発等を柱に、各種事業を実施。</li> <li>新潟市と合併 (H17年度)して新潟市に、新潟市の政令市移行 (H19年度)により住居表示変更。</li> <li>平成19年4月1日から指定管理者制度に移行。</li> <li>委託期間 平成18年度から平成21年度(3年間) それ以降は、再公募の予定</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>指定管理者制度は、期間が区切れ雇用形態の不安定要素であり、資質の高い職員の採用が難しいこと。</li> <li>3年ごとの再公募は、事業の継続が困難なこと。</li> </ul> |
|                | 地域との関係                   | 新潟ふれ愛プラザ内施設間の相互協力はもとより、少ない職員で遠隔地・在宅の聴覚障害者支援等を効率的・効果的に実施するためには、地域の施設・団体・学校・行政機関等を社会資源とし、相互協力して事業を実施している。  | 教育・福祉ゾーン、新興住宅地の中に位置する複合施設であるため、聴覚障害者に限らず、多様な利用者に対応が必要。一体管理面で、周辺自治会等と連携した防犯・災害時対策の構築が求められる。                                       |
|                | 規模<br>(職員数、部局、担当者の職域、権限) | 職員数:6名 所長1名(新潟県障害者交流センター兼務)、総括責任1名、指導員2名、主事1名(新潟県障害者交流センター兼務)、事務員1名(新潟県障害者交流センター兼務)<br>部局性はなし<br>担当者の職域：事務分掌は主任(副任)制とし、実務は職員3名によるスタッフ制で行う。 権限：人事 指定管理者の法人会長<br>施設予算 施設長(最終承認は理事会、評議委員会)  |  |
|                | 運営費用(補助金)                | 平成18年度～平成20年度(補助金なし)<br>指定管理者受託金総額 約7,827万円<br>年度平均 約2,610万円 内訳：運営費(人件・事務・維持管理費) 約2,375万円、事業費 235万円)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>予算縮減 事業費は平成10年度351万円をピークに年度ごとに圧縮されている。</li> <li>緊急災害時の活動予算措置</li> </ul>                   |

|      |               |   |   |
|------|---------------|---|---|
|      | 利用者の状況<br>年齢層 | 平成18年度 施設利用者 3,928人(前年対比 94人増) 内聴覚障害者数 688人(施設利用者の約31%) 利用数は施設見学(1,728人)・施設利用(328件、746人) ライブラリー事業(669件 1,372本)、講座等主催事業(30件 656人) 相談(81件 延べ83人)、情報伝達機器の貸出(24件 45台) ほか                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ビデオライブラリーの利用者減少が継続している。</li> <li>・減少化対策に対して、地域に出向いての相談事業を実施する。</li> </ul>   |
|      | 重点としている事業     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・字幕(手話付き)ビデオ制作</li> <li>・ビデオライブラリー(新潟・長岡聾学校定期巡回ビデオライブラリー、佐渡市常設ビデオライブラリー)</li> <li>・コミュニケーション支援者養成(手話・要約筆記)</li> <li>・地域交流事業(字幕付き映写会)</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・全国の動きを視野に、利用者ニーズ、地域性をアピールするDVDビデオ等の制作</li> <li>・2009年全国障害者スポーツ大会新潟大会への協力(教材用DVD制作等)</li> <li>・ビデオライブラリーをメイン事業としていたが、情報メディアの発達により、情報センターの役割も変化する必要がある。</li> <li>・コミュニケーション支援、広報・啓発のため、聴覚障害者にとって必要な情報をリアルタイムに提供・収集していくこと</li> <li>・わからないこと、心配なことなどの相談を行う</li> </ul> |
| 事業内容 | 相談            | 関係機関と連携し、聴覚障害者の日常生活に関する相談を行う。平成19年6月から毎月第一水曜日を「聴こえの相談日」とし、聴こえや補聴器相談を実施。   | 相談は全員が担うため、相談技術の習得と研鑽が必要である   |
|      | 主な施設備品        | <ul style="list-style-type: none"> <li>【字幕制作関連】パソコン、調整機器、ビデオカメラほか</li> <li>【視聴コーナー】TV、アイドラゴンII、文字チューナーほか</li> <li>【情報伝達機器貸出用】液晶プロジェクター、赤外線補聴システム、磁気ループほか</li> <li>【施設設備】来所者訪問灯</li> </ul> | 地上デジタル放送対応テレビの購入、DVDビデオ制作機器の整備、パソコン使用による情報危機管理の徹底を図る。   |
|      | 他の関係機関との連携    | 事業運営においては、関係機関、団体等と相互に社会福祉資源を活用している。(例) 県及び市町村行政、相談機関・施設、社協、聴覚障害団体・関係団体、事業所、聾学校・保護者会、職安・障害者職業センター、点字図書館、障害者社会参加推進センターほか   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・事業は相互利用を進め、ネットワークにより行い、原則、自己完結を行わない。</li> <li>・他のところが事業を行う場合、専門性を活かしコーディネートを行う。</li> </ul>  |
|      | ライブラリーの利用状況   | ビデオライブラリー<br>来所、郵送、新潟・長岡聾学校定期巡回ビデオライブラリー、佐渡市常設ライブラリー 【圏域別利用順位】 ①新潟(411) ②長岡(74) ③三条(51) ④魚沼(40) 【年齢層別順位】 ①～19(824人) ②40～59(176人) ③20～39(109人) ④60～(82人)                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・上越地域での常設ライブラリーの開設</li> <li>・利用拡大のための高齢者施設等を対象とした新規開拓事業の実施</li> </ul>  |

|      |           |   |   |
|------|-----------|---|---|
| 情報文化 | 機器貸出      | 24 件(45 台) ①ビデオカメラ・三脚 ②プロジェクター ③可動スクリーン ④ビデオ・DVD デッキほか  |   |
|      | 自主制作      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自主制作(2 本)、CS 障害者放送 目で聴くテレビ提供作品(2 本)</li> <li>・字幕ボランティアの制作(市町村の提供ビデオ 3 本、映写会投影用 1 本)</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・業務用カメラによる画像処理、利用者の関心の高い企画内容によるビデオ制作を行い、利用促進を図る。</li> </ul>  |
|      | 著作権       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・制作・著作権をもつ県・市町村等の提供ビデオに、字幕制作し、貸出を行う。</li> <li>・ 県提供ビデオの広報テレビへの字幕挿入は、放送権の問題から実現しなかった。</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・情報提供施設の立場で、著作権が視覚障害者との比較において差があり、是正が必要である。</li> <li>・郵便物の送料においても、視覚障害者用は無料などの差別化の廃止が求められる。</li> </ul> |
|      | 聾学校とのアクセス | <ul style="list-style-type: none"> <li>・センター事業(ライブラリー、利用団体懇談会、相談、事業共催等) や聾学校・保護者(職員の評議委員派遣、施設利用、学校行事参加等) と連携を図っている。また、ホームページによる相互利用を行っている。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・聾学校の特別支援学校移行、生徒数の減少による統廃合問題等、ろう教育や法制度の変化を視野に入れて、これからのあり方を学校関係者と検討する必要がある。</li> </ul>                  |

主な(特徴ある)聴覚障害者情報提供施設における現状及び課題

| 社会福祉法人聴覚障害者情報文化センター      |   |
|--------------------------|---|
| 地理的状況                    | 東京都新宿区の新宿御苑の北側に位置し、新宿駅から地下鉄で2駅5分、最寄の地下鉄駅から徒歩5分の至近距離   |
| 施設の位置づけ                  | 国立民営  |
| 歴史                       | <p>《法人》</p> <p>昭和55年3月に、テレビ番組等の映像作品に字幕を入れた「字幕入りビデオ」を制作し、貸し出しすることで、聴覚障害者の方々の社会的自立を図る事を目的に設立。</p> <p>昭和56年3月 社会福祉法人認可（厚生省社第340号）</p> <p>昭和60年4月 字幕ビデオ制作・貸出事業開始</p> <p>昭和62年8月 「字幕ライブラリー共同機構」が発足</p> <p>平成元年5月 手話通訳を行う者の知識及び技能の審査・証明事業の認定に関する規定（厚生省告示第108号）が定められ、手話通訳士試験を実施する法人に認定され、同年10月 第1回手話通訳士試験を実施。</p> <p>平成2年6月 身体障害者福祉法（平成3年1月施行）の改正が行われ「聴覚障害者情報提供施設」が規定された。</p> <p>《聴覚障害者情報提供施設》</p> <p>平成3年9月 聴覚障害者情報提供施設を設置。</p> <p>平成4年 生け花教室、手話講習会（いずれも聴覚障害者対象）を開講。</p> <p>平成5年 絵画教室（聴覚障害者対象）を開講。</p> <p>平成12年3月 「聴覚障害者情報提供システム」の運用開始（インターネットによる情報提供）</p> <p>平成12年 補聴器相談事業（現きこえの相談事業）を開始。</p> <p>平成14年 英語教室（聴覚障害者対象）を開講。</p> |
| 地域との関係                   | 施設所在地の周辺地域との関わりは現在のところない。   |
| 規模<br>(職員数、部局、担当者の職域、権限) | 所長1(常勤正職員)、相談員3(常勤正職員)、映像ライブラリー貸出2(非常勤パート職員、1名は相談員を兼務)、映像制作1、事務1  |
| 運営費用(補助金)                | 東京都からの補助金と委託費で運営  |
| 利用者の状況<br>年齢層            | 2,008年1月時点での利用登録者数 1,340件(個人1,170人、団体170)個人利用登録者の半数が50才以上。65歳以上は全体の2割強。   |
| 重点としている事業                | <p>映像ライブラリー運営事業(聴覚障害者向け字幕・手話付映像の制作と貸出)、日本語字幕付16ミリフィルム貸出事業。</p> <p>更生相談事業、きこえの相談</p> <p>定期講習会(絵画教室、英語教室、生け花講習会、手話講習会)と短期講習会の開催、聴覚障害児(者)福祉講座開催事業。</p> <p>広域の要約筆記者の派遣事業。</p>   |
| 事業内容<br>相談               | 聴覚障害者とその関係者を対象とした更生相談(社会福祉士、精神保健福祉士、手話通訳士有資格職員による)、精神保健相談(精神保健福祉士有資格職員を中心とした20年度からの新規事業)、きこえの相談(精神保健福祉士有資格職員と補聴器会社勤務の難聴の技術者による)を実施している。   |

|      |               |   |
|------|---------------|---|
|      | 主な施設備品        | <p>研修室(磁気誘導ループ、床全面ボディソニック、文字電光表示装置、ビデオデッキ、テレビモニター)</p> <p>会議室(磁気誘導ループ、ビデオデッキ、テレビモニター)</p> <p>ライブラリースペース(文字電光表示装置、アイドラゴンII、個人視聴用のビデオ・DVDデッキ・テレビモニターセット2台、閲覧・文書作成用パソコン2台、閲覧・貸出用図書・資料約2,000冊)</p> <p>映像制作室(業務用ビデオカメラ、編集システム、字幕制作システム)</p> <p>その他、移動可能な備品として液晶プロジェクター、OHP、スクリーン、ビデオカメラ、パソコンなど</p> |
|      | 他の関係機関との連携・通信 | <p>都内での相談支援事業について、聴覚障害者団体(東京都聴覚障害者連盟、東京都中途失聴・難聴者協会)、施設(東京都聴覚障害者生活支援センター、金町学園、トット文化館、東京聴覚障害者自立支援センター)と定期協議。</p> <p>全国聴覚障害者情報提供施設協議会に加盟。</p> <p>東京都難聴児を持つ親の会に聴覚障害児(者)福祉講座開催事業を委託。</p> <p>広報誌『聴覚障害者の情報と文化 GRAPEVINE』を定期(季刊)発行し、関係機関、個人に1,800部配布。</p> <p>FAX通信を定期(毎月)で利用登録者中の希望者約900人に送付。</p>     |
|      | ライブラリーの利用状況   | 字幕入り映像ライブラリーの利用は、1,926件5,350本(平成18年度実績)   |
| 情報文化 | 機器貸出          | 行なっていない。  |
|      | 自主制作          | 字幕ビデオライブラリー共同事業、厚生労働省・東京都の各委託による字幕・手話付映像の制作が主。  |
|      | 著作権           | 字幕ビデオライブラリー共同事業等の著作権の許諾については、当センターで一括して著作権利権者への申請を行なっている。   |
|      | ろう学校とのアクセス    | <p>都内のろう学校で教材としての映像ライブラリー作品の利用と、希望番組調査への協力を得ている。</p> <p>また、都立中央ろう学校の学校運営連絡協議会に委員を派遣。</p>  |

主な(特徴ある) 聴覚障害者情報提供施設における現状及び課題

| 川崎市聴覚障害者情報文化センター |   |  |   |
|------------------|---|--|---|
|                  | 項目                                      | 現 状  | 課 題   |
| 概<br><br>要       | 施設の位置づけ                                 | 公立民営   |   |
|                  | 歴史                                      | S50 ろうあ者相談員設置 S56 相談員正職員化署名運動(S58 正職員化) S60 情文センター設置要求開始 S60 川崎市「聴覚障害者の情報保障」調査報告 S63 手話通訳等準備委員会開始 H2 情報保障事業開始 H12 情文センター設置 |   |
|                  | 規模<br>(職員数、部局、担当者の職域、権限)                | 所長1、ろうあ者相談員②、難聴者相談員①、手話通訳派遣コーディネーター②、要約筆記派遣コーディネーター1、ビデオ・管理担当1、夜間管理2(丸数字=正職員)  | 職員の身分格差、H19年度難聴相談員等職員体制の改善に伴う手話通訳業務担当職員の不在、事務員・人材養成担当職員の不在、その他聴覚障害者総合福祉センターに向けた職員体制全体の見直し |
|                  | 運営費用(補助金)                               | 指定管理(平成18年度～平成22年度)  | 5年間の予算が固定   |
|                  | 利用者の状況<br>年齢層                           | センター利用状況(相談・コミュニケーション支援事業関係を除く)来所者数18,355人(平成18年度)(年齢層別のデータは取っていません)   |   |
| 重点としている事業        | 1. コミュニケーション支援事業(相談、手話・要約筆記派遣事業、人材養成事業) |  |   |
| 事業<br>内<br>容     | 相談                                      | 1、平成19年度から新たに難聴者相談を開始<br>2、ろう者・難聴者への生活支援、ろう者・難聴者が抱える課題の整理<br>3、聴覚障害側からの情報発信  |   |
|                  | 主な施設備品                                  | ロビー<テレビ・ビデオ(アイドラゴンII付き)、ボディソニック、試写用テレビ・ビデオ>、研修室<テレビ・ビデオ、液晶プロジェクター、磁気ループ(床埋め込み式)>、スタジオ<ビデオカメラ大・小、照明機器>、調整室<ビデオ編集機器>         |   |
|                  | 他の関係機関との連携・通信                           | 1. 中原区保健福祉センター(健康対策での連携) 2. 川崎市立ろう学校<br>3. 川崎市消防局 4. 全国聴覚障害者情報提供施設協議会 5. CS 障害者放送統一機構                                      |   |

|      |             |  |  |
|------|-------------|--|--|
|      | ライブラリーの利用状況 | 1. 聴覚障害者 546件 2. ボランティア等 1,446件 (年間1,992件/H18年度)   | 公共放送の字幕番組普及に伴うライブラリー事業の見直し                           |
| 情報文化 | 機器貸出        | 年間貸出件数 576 件/H18 年度) 貸出機器=OHP (エルモ 4 台)、スクリーン大 2・小 2、OHC 4 台、磁気ループ、液晶プロジェクター、ビデオカメラ小、三脚      |  |
|      | 自主制作        | 1. センター主催講座等の収録ビデオ<br>2. CS 障害者放送統一機構「目で聴くテレビ」への提供ビデオ 3. 手話奉仕員・通訳者養成講座の収録ビデオ                 | 専任職員の確保、ビデオ制作技術の習熟、コミュニケーション支援部門との連携、聴覚障害側からの情報発信の検討 |
|      | 著作権         | 聴覚障害者情報文化センター（東京）がまとめて処理   |  |
|      | 聾学校とのアクセス   | 1. 学校教育推進会議へ委員として参加<br>2. ビデオライブラリー分室設置 3. 手話研修への講師派遣 4. 行事への参加・協力 5. ろう学校行事への通訳派遣<br>6. その他 |  |

主な(特徴ある) 聴覚障害者情報提供施設における現状及び課題

| 京都市聴覚言語障害センター |                                    |   |
|---------------|------------------------------------|---|
|               | 項目                                 | 現 状   |
| 概 要           | 地理的状況                              | 立地は京都市西部の交通便利な地域<br>(至近距離にバス、地下鉄、JR駅あり)   |
|               | 施設の位置づけ                            | 公立民営  |
|               | 歴史                                 | 1969(昭和44)年10月京都市ろうあセンター開所(社団法人京都府ろうあ協会が運営)1978(昭和53)年6月社会福祉法人京都聴覚言語障害者福祉協会設立認可同年7月京都市聴言センター開所(条例により設置)                                       |
|               | 地域との関係                             | 地元自治会と利用団体とで毎年「センターまつり」を開催し交流<br>地域女性会等のサークル活動や会議に部屋の貸出しを実施   |
|               | 規模<br>(職員数、部局、担当者の職域、権限)           | 所長 コミュニケーション支援係21名(内正職員10人) 情報支援係4人(内正職員3人) 地域活動支援係11人(内正職員2人) 生活支援係22人(内正職員2人) 聴言支援係9人(内正職員4人 地域4センター職員含む)                                   |
|               | 運営費用(補助金)                          | 指定管理(平成18年度～22年度)   |
|               | 利用者の状況<br>年齢層                      | 地域4センターを除く利用者の状況<br>生活相談関係252件 手話通訳関係6423件 要約筆記関係772件<br>盲ろう介助関係64件 ビデオ貸出339件 ホームヘルプ2456人<br>ディサービス1440人 研修室等会議室利用者多数(数字はいずれも平成18年度)          |
| 重点としている事業     | コミュニケーション支援 相談支援 地域活動支援 訪問介護 ビデオ制作 |   |
| 事業内容          | 相談                                 | ソーシャルワーク(ケアマネジメント含む)やピアカウンセリングを導入<br>地域生活支援事業の拡充  |
|               | 主な施設備品                             | 「ロビー」ー「目で聴くテレビ」受信のテレビ ビデオ試聴ブース<br>「聴言訓練室」ーテレビ ビデオ等再生機 スクリーン 床一面にボディソニック「研修室」ー磁気ループ テレビ ビデオデッキ スクリーン 持ち込みプロジェクター<br>「スタジオ」「編集室」「生活相談室」         |
|               | 他の関係機関との連携 通信                      | 全国聴覚障害者情報提供施設協議会 全国手話研修センター CS障害者放送統一機構<br>京都府、京都市の機関・施設 聴覚障害者の豊かな暮らしを築くネットワーク等関係17団体 ろう学校 難聴学級 京都府緊急災害情報の聴覚障害者向け発信 消防・警察 緊急ファクス センターホームページ開設 |
|               | ライブラリーの利用状況                        | ビデオ貸出339件(平成18年度)   |
| 情報文化          | 機器貸出                               | 貸出機器ーOHP 台 筆記具 磁気ループ プロジェクター スクリーン ビデオカメラ ビデオデッキ テレビ  |
|               | 自主制作                               | CS障害者放送統一機構へ月2本の番組提供<br>京都府12本 京都市6本<br>手話通訳者養成教材ビデオ等制作   |
|               | 著作権                                | 京都府、京都市「共同事業」から離脱   |
|               | 聾学校とのアクセス                          | 学校地域評議員会への参加 お互いの行事への職員の参加交流 生徒の見学対応・進路相談   |

主な(特徴ある) 聴覚障害者情報提供施設における現状及び課題

| 熊本県聴覚障害者情報提供センター |  |  |   |
|------------------|--|--|---|
|                  | 項目   | 現 状  | 課 題   |
| 概<br>要           | 地理的状況  | 熊本市の中心街より東にバスで20～30分   | 公共交通機関がバスしか利用できない。  |
|                  | 施設の位置づけ  | 身体障害者福祉法34条に定められている聴覚障害者情報提供施設で、身体障害者更生援護施設(利用施設)の一形態                                |   |
|                  | 歴史   | 平成4年11月に県立施設としてオープン。但し、平成3年10月より、ろうあ団体所有の建物「熊本聴覚障害者福祉センター」で情報提供施設の事業を開始していた。         | 熊本には、左記のように聴覚障害者情報提供施設とろうあ団体所有の建物があり、その2か所で聴覚障害者に対する福祉事業を行っているが、効率的な事業運営に問題が生じている。  |
|                  | 地域との関係   | 9年前に、センター近辺在住の高齢聴覚障害者の生活実態調査を行い冊子にまとめた。それをきっかけに地域民生委員との交流が一定程度できている。                 | さらに地域に開かれた施設として機能すべき。来年度より施設運営委員に地域代表を加える計画がある。                                     |
|                  | 規模<br>(職員数、部局、担当者の職域、権限)   | 職員数は11人、但し正職員は6人、非常勤職員2人、アルバイト3人。担当者は業務主任で、事業全体の統括を行っている。                            | 正職員のうち1人は、もう一つの建物である聴覚障害者福祉センターに出向している。施設長もそのセンター所長を兼務しているため、情報提供センター事業への関わり合いが少ない。 |
|                  | 運営費用(補助金)  | 平成18年度のセンター管理運営委託事業費(補助金)は総額26,467,285円。そのほかの事業収入等が14,237,970円。                      | 補助金だけでは、人件費もままならない状態である。  |
|                  | 利用者の状況<br>年齢層  | 約8500人<br>(聴覚障害者・聴者の利用は6:4程度)  | ビデオライブラリーの利用者が減少している。   |
| 重点としている事業        | 映像制作・供給事業が主な事業になっている。<br>平成18年度実績では、1年間に237種の番組(自主制作・字幕付加・手話付加等合計)を制作している。 | コミュニケーション支援や相談との有機的連携ができていない。  |   |
| 事<br>業<br>内<br>容 | 相談   | 年間約50件の相談を受けている。   | 専任の相談員がいない。   |
|                  | 主な施設備品   | スタジオ・制作室の主な映像制作機器<br>・業務用ビデオカメラ5台、リニア編集システム(1セット)、ノンリニア編集システム(3セット)、字幕制作システム(3セット)ほか | 放送用番組を制作提供しているので、放送局の地デジ(HD化)に応じたHD制作システムの導入が必要となっている。                              |

|      |               |   |   |
|------|---------------|---|---|
| 事業内容 | 他の関係機関との連携・通信 | 特別支援学校（聾学校）、特別支援（難聴）教室、難聴幼児通園施設との連携はとれている。<br>数年前から、マルチメディア企業との連携ができた。                              | 医療機関との連携がとれていない。  |
|      | ライブラリーの利用状況   | ライブラリー利用数は、平成18年度で3128。聾学校へ毎月30本預け、利用していただいている。<br>既製番組への字幕・手話付加よりも、自主制作番組の利用が高まっている。               | ライブラリーの利用は年を追うごとに漸減している。（特に既製番組への字幕・手話付加ライブラリー）                               |
| 情報文化 | 機器貸出          | 平成18年度は151回の貸出。<br>内訳は、情報保障のためのPCによる要約筆記機材関連機器が多くを占め、磁気誘導ループなどの音響機器がそれに続く。                          |   |
|      | 自主制作          | 平成18年度、映像制作237種のうち、100種が自主制作。特に、毎月制作している熊本聴障ビデオマガジン「みるっく」は、ケーブルテレビでも週に2回放送されており、ライブラリーでの貸出も群を抜いている。 | 制作のための予算がほとんどない。  |
|      | 著作権           | 二次利用としての既製番組への字幕・手話付加は東京にある聴力障害者情報文化センターを通して著作権処理を行うことになっており、その手続きのための費用と時間がかかる。                    | もともと公表された著作物（映像を含む）を利用できない人のために利用可能とする作業については著作権を制限すべきである。<br>著作権法改正が早急に望まれる。 |
|      | 聾学校とのアクセス     | 車で10分ほど。  | 公共交通機関利用は不便。  |

# 聾学校における手話使用の調査

上越教育大学

我妻敏博

## はじめに

この十数年の間、手話を導入する聾学校が増加の一途をたどっている。聾学校での手話の使用状況、手話使用によるメリットや課題と対策などについて平成9年、14年、19年の3回調査したので、その結果の概要を平成14年と19年の結果を中心に報告する。

## I 調査の概要

### 1. 調査方法、対象、時期

平成9年、14年、19年の夏から秋にかけて郵送によるアンケート調査を実施した。対象は全国の聾学校で、幼稚部、小学部、中学部を別々に調査した。回答のあった学校数は調査実施年や学部によって若干異なるが、各回とも7割前後の回収率であった。

### 2. 調査内容

幼・小・中学部それぞれにほぼ同じような調査内容を設定した。さらに、1回目から3回目とも、これも同じような内容で調査項目を設定したが、平成19年の調査では手話使用で生じた課題への対策も尋ねた。以下に平成19年に実施した調査の質問項目を示す。

- ①指導中に手話を使用している教師の割合について（選択肢）
- ②指導以外の時間に手話を使用している在籍児の割合について（選択肢）
- ③教師が指導で用いている手話の種類について（選択肢）
- ④個別指導以外の場面で使われている言語モードについて（選択肢）
- ⑤手話を使用することによるメリットについて（自由記述）
- ⑥手話を使用することによって生じた課題と対策について（自由記述）
- ⑦手話使用に対する考え（自由記述）

本報告書では上記の内①③④⑤⑥を中心に結果の概要を紹介する。

## II 結果

### 1. 指導中に教師が手話を使用している学校の割合

結果を表1に示す。表の学校割合は半数以上の教師が授業で手話を使用している聾学校及び教師全員が手話を使用している聾学校の割合である。この調査では「どの程度であれ、授業中に手話を使用している」場合は全て手話使用として集計してある。

表1 授業中における教師の手話使用（学校割合）

|           | 平成9年  | 平成14年 | 平成19年 |
|-----------|-------|-------|-------|
| 幼稚園教師     | 回答71校 | 回答74校 | 回答80校 |
| 半数以上が手話使用 | 22.5% | 70.5% | 86.3% |
| 教師全員が手話使用 | －     | 55.1% | 77.5% |
| 小学部教師     | 回答70校 | 回答78校 | 回答79  |
| 半数以上が手話使用 | 27.1% | 75.6% | 88.6% |
| 教師全員が手話使用 | －     | 41.0% | 69.6% |
| 中学部教師     | 回答64校 | 回答75校 | 回答71校 |
| 半数以上が手話使用 | 50.0% | 77.3% | 93.0% |
| 教師全員手話使用  | －     | 46.7% | 71.8% |

どの学部においても教師が手話を使用している学校の割合が増加している。平成9年から平成14年の5年の間に全聾学校の約半数が手話を導入した。本報告書には記載されていないが、子どもが手話を使用している学校の割合も同様に増加していた。平成19年の手話使用状況を表1以外のデータも加えてまとめると以下のようである。

幼稚園で教師全員が手話を使用している聾学校の割合は8割弱であり、手話を使用している教師が一人もいないあるいは半数未満しかいない聾学校は1割を切っていた。小学部では教師全員が手話を使用している聾学校の割合は7割であり、手話を使用している教師が一人もいないあるいは半数未満しかいない聾学校は1割弱であった。中学部では教師全員が手話を使用している聾学校の割合は7割であり、手話を使用している教師が一人もいないあるいは半数未満しかいない聾学校は5%程度に過ぎなかった。以上の結果から、現在、ほとんどの聾学校でどの程度であれ教師が手話を使っていると言える。

## 2. 個別指導以外の場面で使われている言語モード（平成19年の調査）

平成19年の調査では幼稚園、小学部、中学部それぞれに対して、個別指導以外の時間に使われている言語モード全体について選択肢を設けて尋ねた。この質問に対する各校からの回答結果を図1に示す。図のA～Dは以下のような内容である。

- A. 聴覚口話法が中心で基本的には手話は使わない
- B. どちらかという聴覚口話法が基本であり、手話は補助的に使用している
- C. 音声と手話を同時併用しており、どちらが中心ということは決めていない
- D. 音声も使っているが、どちらかという手話中心である

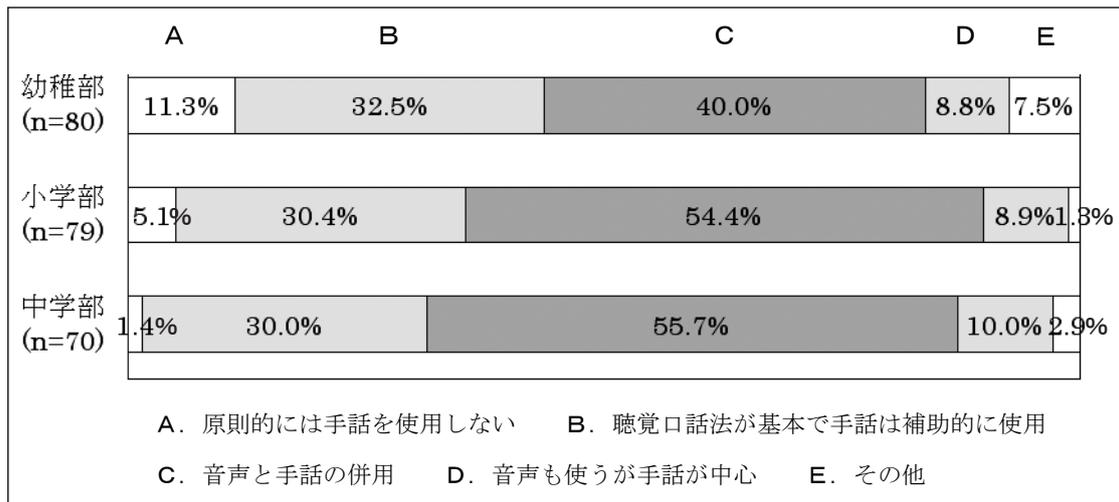


図1 手話が使われている状況（平成19年度）

図1に示された結果は授業や自由時間などで日常的に使われている言語モードの様子をある程度表していると考えられる。「原則的には手話を使っていない」と「聴覚口話法を基本とし手話は補助的に使っている」の割合を合計すると、幼稚部で4割以上、小・中学部で3割以上の聾学校が聴覚口話法を基本方針としており、音声言語を重要視している聾学校が数多く存在していることがわかる。また、「音声と手話を併用しており、どれが中心ということはない」と回答した聾学校が半数前後あった。これらの結果から、現在、ほとんどの聾学校で手話を使用しているが、我が国の聾学校が音声中心から手話中心に移行したわけではないと言える。「音声と手話の併用」と回答した学校の中には、方針として両方とも使うという学校もあるだろうし、教室の中に1人でも手話が必要な子どもがいれば手話を使用する、その結果「音声と手話の併用」になっている聾学校も含まれていると推測される。

### 3. 教師が指導中に使用している手話の種類

選択肢を設けて回答してもらった。どの学部においても日本語対応手話の使用が圧倒的に多く、全聾学校のおよそ9割が対応手話を用いている。ほかに、日本語対応手話と日本手話を区別せずに使用している聾学校が数パーセント、「その他・無記入」が数パーセントであった。日本手話のみを使用している聾学校は今回の調査回答の中では1校も見られなかった。日本語対応手話が多かったのは、前述の結果（図1）で「音声と手話」を同時に使っている聾学校が多かったことから、当然の結果であろう。

### 4. 手話使用によるメリット

手話使用によりどのようなメリットや改善が見られたかについて、子ども側と教師側に分けて調査した。手話を導入してまだ日が浅い聾学校からの回答が多く含まれている平成14年の調査結果と、手話を導入して5年以上経過した聾学校からの回答が多く含まれている平成19年の調査結果について述べる。

#### (1) 平成14年の結果

幼・小・中学部に共通して「コミュニケーションがスムーズになった」という回答が圧倒的に

多かった。その他はコミュニケーションの改善から派生的に生じた内容が多く、在籍児については「コミュニケーションへの意欲の増加」「心理状態の安定」「学習が進む」などが挙げられ、教師については「子どもとのコミュニケーションの改善」「子どもの理解や認識が深まった」「授業しやすくなった」「手話に対する認識が肯定的に変わった」などであった。

この時期は聴覚口話法であった聾学校が手話を導入し始めた時期なので、手話を使っていなかった時との比較で手話使用のメリットが捉えられている。

## (2) 平成19年の結果

平成14年の調査以降、新たに出てきたメリットについて回答を求めた。

子ども側におけるメリットとして多く見られた回答は、聴力や学年を越えてのコミュニケーション、成人聴覚障害者とのコミュニケーション、子ども同士だけのコミュニケーションなど、コミュニケーション相手の広がり、さらに、コミュニケーションの内容が以前より高度になったことであった。また、手話によって言葉のイメージが持ちやすいことや指文字の使用によって日本語の学習に有効であることも多くの聾学校から挙げられた。それに加えて、小学部では手話を契機に通常校との交流が活発化し、中学部においては手話使用が生徒の「障害認識、自己肯定感」につながるという回答も複数校に見られた。手話使用が子どもたちに定着した結果、様々な面で手話使用の効用と言うべき状況が展開している。コミュニケーションがスムーズに行われることは当たり前のこととなっている。

子ども側の回答はいくつかの内容に集中する傾向があったが、教師側における新たなメリットについての回答は多くの内容にちらばっていた。その中でも特徴的な内容を挙げると、幼稚部では手話使用によって概念形成をさせやすくなったこと、指文字や手話の動きを利用して発音や発話が指導しやすくなったことなどが挙げられる。小学部や中学部では授業がしやすくなったことに加えて、言葉のイメージを持たせやすくなったこと、理解できたかどうかを確認しやすくなったこと、学校全体で手話を使うことにより手話やろう者に対する理解が深まったことなどが挙げられる。

この時期になると口話と手話の比較から手話使用のメリットを捉えるだけではなく、口話と手話の両方をうまく使い分けたり使い合わせたりした結果としての手話使用のメリットや、手話、特に指文字を利用した日本語の指導における有効性などが挙げられている。

## 5. 手話を使用することによって生じた課題と対策

手話使用によりどのようなデメリットや課題が生じたかについて、子ども側と教師側に分けて調査した。平成14年の調査結果と、手話を導入して5年以上経過し、手話使用が定着した聾学校が多くなってきた平成19年の調査結果について述べる。

### (1) 平成14年の結果

子ども側の課題として「発音が不明瞭になった」「声を出さなくなった」などの音声言語への影響や「手話を日本語に置き換えられない」という日本語の学習上の課題などが幼・小・中学部に共通して挙げられた。さらに小・中学部では「手話に頼りすぎる」「自分達だけに通じる手話の使用」などが問題点として挙げられた。教師側については「手話のスキルアップ」「手話研修」が各部共通の最大の課題であった。「手話を日本語に結びつける指導法がはっきりしない」という課題も挙げられた。

この時期は、手話を導入してあまり年数が経っていない聾学校が多く、手話はコミュニケー

ション手段としての位置づけがなされていたと思われ、手話や指文字が指導にまで十分に活かされていないことに起因する課題、問題点が挙げられたと推測される。

## (2) 平成19年の結果

平成14年の調査では課題や問題点のみを挙げてもらったが、平成19年の調査では課題や問題に対する対策まで記述してもらった。

子ども側の課題としては、平成14年の調査結果と同じ課題に加えて、さらに様々な課題が挙げられた。以下、聾学校から出された課題・問題点とその対策例を紹介する。対策の例を矢印で示す。

- ①手話を日本語に置き換える困難さ、手話を書きことばに結びつける困難さ。
  - (幼) 文字や指文字を利用する
  - (小) 文字、指文字、音声で確認する
  - (中) 文字、指文字、音声で確認するほか、書かせて確認する
- ②手話だけで伝達しようとする、声を出さない。
  - (幼・小・中) その都度注意して音声言語でも表出させる
- ③発音、読話に注意しなくなった。
  - (幼・小) その都度注意する、指文字を使って音韻意識を育てる、口声模倣を促す、個別指導で発音の練習を充実させる、聴覚活用を促す。
- ④口話中心の子どもと手話中心の子どものコミュニケーション上の問題、手話がわかる者同士だけで会話してしまう。
  - (幼) 共通のコミュニケーション手段としては手話を用い、個別指導では子どもに合わせてコミュニケーション手段を選ぶ
  - (小・中) 時と場と相手を考えてコミュニケーション手段を考えるように指導、手話の大切さを教える
- ⑤子どもの手話力のばらつき、間違った手話の使用、手話の学習、手話語彙の不足、自分達だけが使用している手話がある (中)
  - (小) その都度正しい手話を教える、自立活動の時間に手話を指導、手話検定を用いて子どもの手話力を把握する、教師の手話力のアップ。
  - (中) (上記に加えて) 先輩や聴覚障害教員、成人ろう者を招いて手話学習会を開く、発表する機会を多く持って手話表現を学ばせる。
- ⑥手話と日本語の言語力にギャップがある (小・中)、手話では表現や理解ができて日本語で書けない、理解できない (小・中)
  - 日本語の言語指導 (読み書き、文法) の充実、文字、指文字を使っての指導、活用語の指導を行う (毎日20分)、書きことばの指導をする (毎日20分)。

以上のように、手話が定着してくると、いろいろな課題や問題が見えてきた。各聾学校では上記の例のような様々な対策を講じているが、まだまだ教員個々の工夫や力量に頼っている状態である。

教師側の課題として、平成14年の調査結果と同じ課題に加えて、さらに様々な課題が挙げられた。以下、聾学校から出された課題・問題点とその対策例を紹介する。対策の例を矢印で示す。

- ①教師の手話スキル向上、手話研修は毎年の課題になっている、教師の手話力の問題 (特に小・中学部における授業で手話力が問われる)

→ 自己研修. 校内・学部内の手話研修会. 外部講師を招いての学習会. 長期休業中の手話講座. 初級、中級、上級に分けての研修.

→ 毎朝の「ワンポイント手話」「ミニ手話講座」

平成14年の調査で課題となった「手話スキル向上」「手話研修」が平成19年でも最大の課題になっている。これは人事異動が大きな原因である。学校全体での研修会は年数回が多いようだが、年十数回や毎週1回という学校もあった。校内研修会では聴覚障害教員が講師になっている。学校全体の他に学部ごとの手話研修も実施されている。しかし校内研修を実施せず、自己研修に任されている学校もあった。

## ②手話を日本語に置き換える困難さ

→ (幼・小・中) 音声言語、視覚的な手がかり、具体物、文字などを使って指導する

→ (幼) 絵日記の活用

手話を日本語に置き換えるための直接的・具体的な方法はほとんど提案されなかった。代わりに日本語の指導方法が対策として各学校から多く出された。以下の③④に示す。

## ③手話だけで伝えてしまう。手話を使えば正しく伝わると思い込んでしまう。手話ができれば聾学校で教えることができると思ってしまう。

→ (幼) 早い段階から指文字や文字で指導を始める

→ (幼) 手話だけで終わらせず、視覚的教材を多く活用する

→ (幼) 日記指導、個別指導を充実させる

→ (小) 日本語指導の方法や教材の工夫

→ (小) 小学校教育の基本を押さえた教材教具の工夫、教師の指導力の向上を図る

→ (中) 日本語の確実な読み書きにつながる指導を手話以外の方法で工夫する

→ (中) 書記日本語の指導時間を設けている (毎朝20分程度)

教師の間で手話使用が定着してくると、子どもたちとコミュニケーションできるようになることで教育がスムーズに行えると思ひ込む教員もいるようである。しかし、多くの聾学校教員はおそらく、手話ができることは教育できる環境が整ったということだけであり、その上に日本語を習得させたり教科指導を成り立たせるための「ろう教育の専門性」が必要であると感じているものと思われる。手話使用を契機に日本語の言語指導力が改めて教師に問われているようにも見える。教師の専門性や資質に関する課題と対策も多くの聾学校から出された。以下に示す。

## ④手話だけでなく、日本語指導、聴覚口話、発音等の指導技術の習得が教師の課題

→ (幼) 発音・発語・聴覚活用・コミュニケーションに関する「基礎研修」を始めた

→ (幼) 先輩教員の指導を見学したり校内研修を行う

→ (幼) 毎日幼稚部全教師で情報交換、指導法、指導内容などについて話し合っている

→ (小) 授業研を実施している

→ (小) 日本語獲得の方法、子どもの理解方法について改めて学び始めている

→ (小) 毎月1～2回、発音指導の研修も兼ねて小学部全体で発音指導をしている

→ (小) 長期休業中に「発音・発語、聴覚活用、コミュニケーション、構文指導」を自立活動の研修として行っている

→ (中) 学部研修で生徒の実態等について話し合いを持ち、共通理解の上で指導に当たれるようにしている

→ (中) 幼稚部・小学部の教師を講師として発音・発語のスキルを学習している

⑤使う手話について統一されていない。教師が自己流の手話を使っている。

- (幼) 幼稚部内で、使う手話表現を統一している
- (幼) 使用する手話を「幼児手話」として辞典を作り、その辞典を見て研修している
- (幼) 幼稚部で使う言葉を1300語抽出し、成人ろう者に手話で表現してもらい、DVDを作った
- (小) 共通に使う手話を確認した
- (小) 授業を見合い、話し合っている
- (小) 今月の手話（その月によく使うと思われる言葉や行事に関する言葉など）を小学部全職員で確認している
- (中) 誤りやすい手話表現の研修をしている
- (中) 中学部の朝の打ち合わせで手話単語を研修している

### Ⅲ まとめ

以上、聾学校の手話の使用状況、および、主として手話使用に起因するメリット、課題とその対策などを、アンケート調査の回答からいくつか抽出して紹介した。最後にこの3回の調査のまとめと感想を述べる。

#### 1. 手話の使用状況について

第1回目の調査を実施した平成9年の時点では授業で手話を使用している聾学校の割合は幼稚部2割、小学部で3割弱程度であったが、5年後の平成14年の調査では幼稚部で7割、小学部で7割半にまで増加、さらに5年後の平成19年の時点では幼・小・中とも9割近くにまで達していた。どの程度であれ、ほとんどの聾学校で手話を使用するようになったと言える（表1）。

手話の位置づけについては、「原則的には手話は使わない」という聾学校と「手話を中心」という聾学校は非常に少なく、大半の聾学校は「音声と手話の併用」あるいは「聴覚口話法が基本で手話は補助的に使う」のどちらかに属する（図1）。

手話を使っているか使っていないかという分け方をすると、ほとんどの聾学校で手話を使っているということになるが、幼稚部の4割強、小学部の3割半、中学部の3割は、従来通り聴覚口話法を基本とし、口話によるコミュニケーションや音声言語による日本語学習をめざしている（図1のAとB）。

#### 2. 拡大・成長する手話使用のメリット

手話の導入を開始してまだ5年以内の聾学校が多かった平成14年の調査結果では、コミュニケーションがスムーズになったことが手話使用の最大のメリットと捉えられていた。この時期は「口話」中心から「口話+手話」への移行時期にあったと推測される。それからさらに5年経過し、コミュニケーションがスムーズに行われることが普通のこととなった平成19年の調査結果からは、手話使用によって自然発生的に様々なメリットが生じている様子、あるいは人為的に様々なメリットを引き出している様子がうかがえる。また、聾学校教員は手話使用により生じたと思われる課題や問題点を解決するために、むしろ手話や指文字を指導に活かす工夫をしている様子がうかがえる。例えば平成14年調査では「手話を日本語に置き換える困難さ」が課題として挙げられたが、平成19年調査ではその課題が減少し、「手話を使って日本語を教える」が増加している。これは手話の方が先に学習されるという現実があり、それを日本語にどう置き換えるかとい

う発想なのだが、平成19年では手話を日本語へではなく、概念やイメージを持たせやすいという手話のメリットを活かして、日本語を手話で教えるという具合に発想が置き換わっているのである。

### 3. 多様化する課題

平成14年の調査で示された手話使用によって生じたと思われる課題や問題点については、平成19年の調査でも引き続き課題・問題点として挙げられている。その代表的なものは手話を日本語に置き換える手だてと教師の手話スキル・手話研修である。

手話を日本語に置き換える具体的な指導法については、調査結果からはこれと思われるような対応策は見い出せなかった。各校から出された対応策はむしろ、従来の言語指導の充実を図るというものであった。平成19年の調査結果は「手話を日本語に置き換える」という課題が「子どもに日本語を教える」という、ろう教育の基本的な課題に立ち返った様相を示している。その延長線上に、教師の資質や専門性の不足が課題としてあげられた。教師の専門性にはまた、教師の手話のスキル向上の課題が関連している。毎年人事異動があるため、手話ができない教師が毎年転入あるいは採用されてかなりの人数で聾学校に入ってくる。各学校ではいろいろな形態で手話研修を行ってそれに対応しているが、時間の確保、講師の確保、手話力の違いすぎる教師集団に対する研修の方法など、なかなか解決できない問題がある。同時に、聾学校教育経験の豊富な教師が聾学校から毎年転出あるいは退職していくわけで、「学校としてのろう教育の専門性」を維持することは容易ではない。これに対しては、各聾学校で手話研修だけでなく、聴覚口話法に関する研修、聾学校在籍児に対する指導についての研修も盛んに行われている。

平成14年の調査では子ども側の課題として音声言語獲得へのデメリットが挙げられたが、平成19年の調査ではその対策として、子どもに対する発音・発語の指導が以前にも増して充実してきているようである。音韻意識を育てる方法として指文字の利用を挙げた聾学校も多かった。指文字は正確な日本語を教える際にも多用されている。ただし、指文字と口話を同時に示すと読話の妨げになるであろう。時間差を設けて指文字を使うという回答もあったが、通常のコミュニケーションでは使えない方法であろう。さて、音声と手話を併用するのであれば、聴覚口話法と手話の両方の専門家であることが望ましい。校内研修が充実し、手話ができるだけでなく、聴覚口話法にもたけた教師が増加することは好ましいことであるし、口話と手話を併用するのであれば必要なことである。

平成19年の調査では、以前に見られなかった課題も挙げられている。子どもたちの間に手話が定着してくると、手話だけで伝えようとする子どもの出現、自分たちだけに通じる手話の使用、手話ができる者同士だけの会話、手話ができない教師への偏見など、様々な問題が子どもたちの中で生じている。それへの対応策としては、その場で教師が注意するというのが中心であり、組織だった対応が現段階ではあまり取られていない。これらの問題に対しては今後何らかの対策が必要であろう。

授業や指導で手話を使うことが定着してくると、使う手話単語や手話表現の統一の必要性が出てくる。この問題に対しては学校全体の他に、学部ごとに統一を図っている学校が散見された。手話表現の統一や子どもにわかりやすい授業を行うための手話表現の工夫は今後も各学校で検討されるであろう。

以上、大雑把に調査結果を概観した。筆者の推測をつけ加えるなら、口話中心でいくのか、手

話中心でいくのかがはっきりしている学校では、音声や手話に対する基本方針が明確なので、問題への対策や指導方法もその方針に沿って立てやすいと思われる。問題なのは図1のCに属する「音声と手話を同時併用しており、どちらが中心ということは決めていない」という学校で、音声と手話の両方のメリットを感じつつ、両方のデメリットに対する策に苦しんでもいるのではなかろうか。

## 参考

- 「聾学校における手話の使用状況に関する研究」 我妻敏博、上越教育大学研究紀要17(2)、653-664、1998.
- 「聾学校における手話の使用状況に関する研究(2)」 我妻敏博、ろう教育科学45(4)、273-285、2004.
- 「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－」 国立特殊教育総合研究所（現国立特別支援教育総合研究所）、一般研究報告書、2004.

# 子どもの手話力をどのように評価するのか

金沢大学教育学部

武 居 渡

## 1. はじめに

手話言語は、主に聾者によって用いられ、独自の語彙体系や文法構造をもつ音声言語とは異なる自然言語である。手話言語に関する内外の言語学的研究から、手話言語が音声言語に匹敵するほど複雑な文法構造を有した言語であることが明らかになってきた。

しかし、わが国の聾教育の中では、手話は口話教育による日本語習得の妨げになるとして、従来積極的な評価をされてこなかった。近年では、口話による指導に限界のある子どもが現実問題として存在すること、手話が社会的に認知されてきたこと、アメリカや北欧の聾教育において手話言語の早期導入による教育的成果が報告されてきたことなどから、わが国でも、幼稚部段階から手話を用いて教育を行う聾学校が増えてきた。手話を導入する上で、子どもの手話能力を評価する必要があるにもかかわらず、子どもの手話習得がどの程度できているのかを測定する手話言語評価バッテリーは、まだ作られていない。既存の手話言語評価バッテリーが存在しないため、手話能力評価テストを各聾学校独自で作成したり、チェックリストを各聾学校で作成したりしているという（小田，1995）。

一方、手話通訳の領域では、手話能力を評価する実践がなされている。厚生省（現厚生労働省）が社会福祉法人聴力障害者情報文化センターを手話通訳士の認定試験（手話通訳技能認定試験）の実施法人として認定し、平成元年より行われている。その認定試験のうち、手話実技にかかわるものとして、「聞き取り通訳」「読み取り通訳」がある。聴力障害者情報文化センターから出されている受験の手引きによると、「聞き取り通訳」とは、聞こえてくる音声語を手話に変換するもので、評価の視点として、「表現力」「円滑性」「速さ」「態度」が挙げられている。「読み取り口頭通訳」とは、手話表現を口頭で音声語に通訳するもので、「表現力」「速さ」「明瞭性」が評価項目として挙げられている。また、「読み取り筆記通訳」とは、手話表現を書記言語に変換するもので、「表現力」「記述力」が評価項目となっている。

また、全日本ろうあ連盟の下部組織である手話通訳士育成指導者養成委員会が手話通訳技術を評価する際のチェックポイントとして、「①豊かな語彙とその選択」「②表情」「③主語の明確化」「④代名詞化」「⑤時間・空間表現」「⑥写像的表現」「⑦同時的表現」を提起している（手話通訳士育成指導者養成委員会，1998）。

しかし、これらの評価項目を手話能力の評価基準として使用するには2つの点で慎重にならざるを得ない。第一に、上記の評価項目は、あくまで日本語から手話、あるいは手話から日本語への変換作業に対する評価であり、手話能力そのものを評価するにはふさわしくないとされること、第二に、評価項目が抽象的で、評価項目が挙がっていても、最終的には手話熟達者の主観的な評価に頼らざるを得ないこと、が問題であると考えられる。

わが国のろう学校でろう児の手話評価を行う際には、その方法として以下の点を満たす必要がある。第一に、子どもの手話評価に多くの時間がかからないことが大切である。忙しい学校現場やろう学校教員に、1人あたり10時間もかかるようなテストは、それがどれほど子どもの手話力を正確に測定できるとしても、実施は不可能である。そのため、短時間で効率的にできるテスト

バッテリーが望まれる。第二に、客観的で誰にでも評価ができることが必要事項として挙げられよう。子どもの手話をネイティブのろう者がチェックするようなテストは、手話に堪能で手話言語学にも明るい人しか検査者になれないため、日本のろう学校での実用性は低くなる。検査者が手話に堪能でなくとも、子どもの手話を客観的に評価できるようなテストが必要になってくる。

手話評価法に関するレビューは、小田（1995）や武居（2001）、Tobias Haug（2005）などにまとめられているが、ここでは、まず、内外の手話評価法をいくつか紹介し、それをふまえて筆者が現在作成している日本手話文法テストについてその概要を説明する。その上で、手話評価をどのように指導につなげていくのかについて述べたい。

## 2. 内外の手話評価法

ここでは、7つの現在使用可能な手話テストバッテリーについて、その特徴を紹介したい。7つの手話テストバッテリーの名称については、Table 1に示した。

Table 1 現在使用可能な手話評価法

| 略称                         | 正式名称  | 日本語訳              |
|----------------------------|---|-------------------|
| ASL-AI                     | American Sign Language Assessment Instrument                                | アメリカ手話評価検査        |
| ASL-PA                     | American Sign Language-Proficiency Assessment                               | アメリカ手話言語流暢性評価法    |
| ATG                        | Aachen Test for Basic German Sign Language Competence                       | ドイツ手話基本能力検査       |
| BSL Receptive Skills Tests | British Sign Language Receptive Skills Test                                 | イギリス手話理解技能テスト     |
| NGT-OP                     | The Developmental Assessment Checklist for Sign Language of the Netherlands | オランダ手話発達評価チェックリスト |
| PARST                      | Australian Sign Language Receptive Skills Test                              | オーストラリア手話理解技能テスト  |
| TASL                       | Test of American Sign Language  | アメリカ手話テスト         |

### 1) アメリカ手話評価検査 (ASL-AI : American Sign Language Assessment Instrument)

ASL-AIは、教育的な目的でHoffmeister（1999）によって開発されたアメリカ手話のテストであり、4つの理解下位テストと5つの表現下位テストの合計9つの下位テストから構成されている。適用年齢は8歳から16歳である。運動動詞や類辞（CL）、複文、語彙、複数形などアメリカ手話の種々の文法の理解と表現を評価している。理解に関わる下位テストは優れたものであるが、表現に関わるものはまだ実用されていない。また、テストの実施に膨大な時間がかかるため、教育の中での評価にはほとんど使えないという問題点が指摘されている。

### 2) アメリカ手話言語流暢性評価法 (ASL-PA : American Sign Language-Proficiency Assessment)

このテストは、Maller, Singleton, Supalla and Wix（1999）によって開発されたアメリカ手話のテストであり、手話力を深く評価するというよりは、スクリーニングに使われることを意図し

て作られたものである。被験者に3つの手話課題（インタビュー、子ども同士の会話、物語の再生）を課し、得られた手話表現を分析することによって、非手指動作や指さし、指示登録と代名詞、運動動詞、複数性、アスペクト、動詞の屈折、動詞の派生など、主に手話の形態的構造の習得状況について評価することができる。テストの実施に30分、手話表現のコーディングに2時間程度かかる。手話言語獲得過程に関する研究で得られた知見を反映させた評価法であり、比較的短時間で実施可能であるが、コーディングの際、手話に堪能で手話言語学についての知識を有した検査者が必要になる。

### 3) ドイツ手話基本能力検査 (ATG : Aachen Test for Basic German Sign Language Competence)

このテストは、9つの下位テストから構成されるドイツ手話の評価テストバッテリーであり、子どもの手話力をかなり細かく評価することができる。このテストにより、ドイツ手話の文法の理解や表現、語彙やコミュニケーションなど広範囲の観点から手話力を算出することができる。ただし、子どもの場合、テストの実施には2時間以上の時間を要し、分析にはそれ以上の膨大な時間がかかることが難点である。

### 4) イギリス手話理解技能テスト (British Sign Language Receptive Skills Test)

このテストは、Herman, Holmes and Woll (1999) によって開発されたイギリス手話理解技能テストである。このテストは主に、手話の形態構造と統語テストであり、語彙チェックテストとビデオを用いた手話文法理解テストの2部構成からなっている。1部の語彙テストによって、2部の語彙テストで用いられている手話単語を既に知っていることを確認することによって、2部での誤りが手話語彙を知らないことによるものではなく、手話文法の理解に問題があるという解釈が可能になる。また、2部の手話文法理解テストは、イギリス手話のネイティブのろう者によって短文がビデオによって提示され、その内容に最もふさわしい絵を4択の中から指さして選ぶという形で検査は実施される。Figure 1に選択肢となる絵を示した、手話文法理解テストは、40問から構成されており、実施時間は20分程度と非常に短時間で評価できる。また、子どもの応答はすべて指さしによって行われるため、検査者に高い手話力や手話言語学の知識を求める必要もなく、他のテストのように子どもの応答のトランスクリプションを作ったり、分析をしたりする時間もこのテストでは不要である。その意味では、非常に簡易に子どもの手話力を測定できるテストである。簡易にできるテストであるにもかかわらず、類辞や動詞の屈折、複数性、位置関係、否定など、手話文法の下位項目を評価できる。またイギリスのろう児のデータを用いて標準化もされているため、各問題の年齢ごとの通過率がわかっている。ゆえにその子どもの手話力を相対的に評価することが可能である。なお、このテストは、唯一販売されているテストであり、誰でも入手することが可能である。

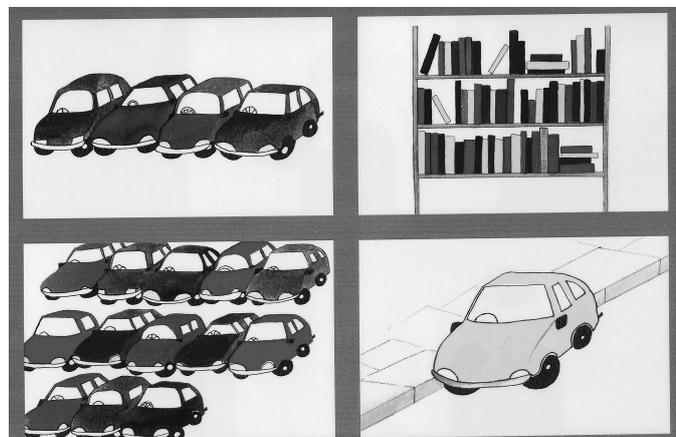


Figure 1 イギリス手話理解技能テストの選択肢の例  
{CAR ROW ROW ROW : 車が3列並んでいる}

### 5) オランダ手話発達評価チェックリスト (NGT-OP : The Developmental Assessment Checklist for Sign Language of the Netherlands)

この手話評価チェックリストは、アムステルダム大学で長い期間かけて開発され、オランダの幾つかのろう学校で実際に使用されている手話発達チェックリストである。これは、2歳から4歳の子どもの手話評価に試用することを意図して作られている。このチェックリストは、文法面だけでなくコミュニケーション能力や創造的な言語の使用など、文法や統語だけでなく語用面も含めた総合的な手話言語力を評価しようとしたものである。被験児と3ヶ月以上接している教師が、ハンドブックを読みながら子どもの手話力をチェックリストに即して評価していく形で、ハンドブックと評価表への記述を含めると2時間程度かかる。このテストは、チェックリスト形式であるため、評価者の言語学的な知識やその子どもに対する先入観が結果に影響する可能性があり、評価者によって同一被験児でも得られた結果が異なるということもおきうることになる。

### 6) オーストラリア手話理解技能テスト (PARST : Australian Sign Language Receptive Skills Test)

このテストは、イギリス手話理解技能テストをオーストラリア手話に翻訳したものである。イギリス手話とオーストラリア手話は歴史的に非常に近い言語であり、その形態も類似している。そのため、それほど大きな変更をしなくても、イギリス手話理解技能テストのオーストラリア手話への翻訳が可能だったと考えられる。

### 7) アメリカ手話テスト (TASL : Test of American Sign Language)

このテストは、簡易に多くの子どもを評価するようなスクリーニング目的のものではなく、子どもの手話言語力をかなり深く細かく記述、分析することを意図してアメリカで作られたテストである。また、このテストは、手話と英語の読み書きの関係を検討するサンフランシスコ州立大学とカリフォルニアサンタクルーズ大学が合同で行った大きなプロジェクトの中で開発された。6つの下位テストから構成されており、類辞の理解と生成、談話理解、時制、位置関係などを評価する。被験者が子どもにビデオを見せたり、絵を見せたりしながら、子どもに質問をし、その応答をビデオ収録して、収録されたビデオをアメリカ手話に堪能なろう者が分析することでスコアリングを行う。テストの実施には1時間を要し、分析には30分程度かかると言われている。手話に堪能なろう者がいなくては評価ができないため、教室場面での評価は困難であり、また適用年齢が8歳以上であるため、幼児や小学校低学年の子どもの手話評価が出来ないことが難点である。

## 3. 日本手話文法理解テストの開発

このように様々な手話評価テストバッテリーが開発されているが、ろう学校の教員でも行うことができ、短時間で評価が可能であり、検査者に高い手話力と手話言語学の知識を求めないテストと言うのは、それほど多くない。また、わが国では、小田 (1995) が述べているように、手話評価テストとして共通に用いられているものは皆無であり、各ろう学校の中で作成されたチェックリストや語彙チェックリストによって子どもの手話を評価しているのが現状である。そのため、ある子の手話力が高いことを証明しようとしても、それを客観的に評価できるツールがわが国にはない。また、日本語指導や教科指導を行う際、その前提としてどの程度の手話力を求められるのかについても、現在のところ子どもの手話力を測定できる客観的な基準がないために、教

師の主観で子どもの手話を評価せざるを得ない。

このように、子どもの手話を評価するテストバッテリーの開発に対するニーズは決して低くないが、現在のところ、手話を評価するテストバッテリーが皆無であり、早々の開発が強く望まれている。そこで、筆者は子どもの手話を評価するテストの試行版をまず開発し、その信頼性と妥当性を検討することから始めることとした（高嶋, 2008）。

### 1) イギリス手話理解技能テストの分析

まず、イギリス手話技能理解テスト40問について、日本手話で表現できるのかどうかを検討した。イギリス手話技能理解テスト40問の内訳はTable 2のとおりである。Table 2には40問の手話表現と、それぞれの問題が手話文法の何を評価しているかをまとめたものを示した。イギリス手話理解技能テストでは、「空間動詞」、「数」、「否定」、「CL : SASS」、「名詞／動詞区別」、「CL : Handle」の6つの文法的観点から子どもの文法理解を評価するべく作られている。

Table 2 イギリス手話技術理解テストの課題文と評価観点

| 課題文                              | 空間動詞 | 数 | 評価観点 |      |       |        |
|----------------------------------|------|---|------|------|-------|--------|
|                                  |      |   | 否定   | SASS | 名/動区別 | Handle |
| 1 LOTS APPLE                     |      | ○ |      |      |       |        |
| 2 CAR ROW ROW ROW                | ○    | ○ |      |      |       |        |
| 3 ICE-CREAM NOTHING              |      |   | ○    |      |       |        |
| 4 NOT-LIKE EAT                   |      |   | ○    |      |       |        |
| 5 BOOK ON                        | ○    |   |      |      |       |        |
| 6 ONE- TEDDY                     |      | ○ |      |      |       |        |
| 7 DRIVE                          |      |   |      |      | ○     |        |
| 8 HAT NOTHING                    |      |   | ○    |      |       |        |
| 9 BALL TABLE ON                  | ○    |   |      |      |       |        |
| 10 TWO-PEOPLE-MEET               | ○    |   |      |      |       |        |
| 11 DOG IN                        | ○    |   |      |      |       |        |
| 12 PERSON-GO-DOWN-ESCALATOR      | ○    | ○ |      |      |       |        |
| 13 CHILD LOOK-UP                 | ○    |   |      |      |       |        |
| 14 FEW-CUP                       |      | ○ |      |      |       |        |
| 15 CAR BEHIND                    | ○    |   |      |      |       |        |
| 16 CURLY-HAIR                    |      |   |      | ○    |       |        |
| 17 BOX UNDER BED                 | ○    |   |      |      |       |        |
| 18 BOOK-GIVE-TO-CHILD            | ○    |   |      |      |       |        |
| 19 BOY-DRINK                     |      |   |      |      | ○     |        |
| 20 BOY HIT-GIRL FACE-HURT        | ○    |   |      |      |       |        |
| 21 PENCIL THICK                  |      |   |      | ○    |       |        |
| 22 THICK-STRIPES-DOWN-TROUSERS   |      |   |      | ○    |       |        |
| 23 NOT-SLEEP                     |      |   | ○    |      |       |        |
| 24 QUEUE                         |      | ○ |      |      |       |        |
| 25 HOLD-UMBRELLA-OPEN-WALK       |      |   |      |      |       | ○      |
| 26 PENCIL                        |      |   |      |      | ○     |        |
| 27 POUR-WATER-OTHER-BOY HAIR-WET | ○    |   |      |      |       |        |
| 28 HEADPHONES NOTHING            |      |   | ○    |      |       |        |
| 29 MOTHER LETTER GIVE            | ○    |   |      |      |       |        |
| 30 CHILD COAT RAIN NOTHING       |      |   | ○    |      |       |        |
| 31 CAN'T-REACH                   |      |   | ○    |      |       |        |
| 32 CHILD BOOK-SHOW-TO-SIDE       | ○    |   |      |      |       |        |
| 33 DOG NO COLLAR EAT-BIG-BONE    |      |   | ○    |      |       |        |
| 34 DOG-IN-FRONT                  | ○    |   |      |      |       |        |
| 35 NOT-DROP-CUP                  |      |   | ○    |      |       | ○      |
| 36 HEARING-AID NOTHING           |      |   | ○    |      |       |        |
| 37 EAT-THIN-SANDWICH             |      |   |      |      |       | ○      |
| 38 ROW-CAR-BOTTOM-LEFT           | ○    | ○ |      |      |       |        |
| 39 DOG-LIE-INSIDE-RIGHT          | ○    |   |      |      |       |        |
| 40 HOUSE-TOP-RIGHT               | ○    |   |      |      |       |        |

40問のうち、37問は日本手話で表現することが可能であったが、3問は日本手話の評価には使いにくいことが判明した。表中の7、19、26の3問である。これは、動詞と名詞の区別を見る課題文である。イギリス手話では、動詞と名詞を区別する際、動詞は粗大運動を1回行うことによって表され、名詞は同じ動きを小さく繰り返して数回行うことによって表す。例えば、{CAR}と{DRIVE}というような名詞と動詞の区別を、イギリス手話では運動の違いによって表現している。ところが日本手話では、名詞と動詞の区別を運動の違いによって表すことはないため、このような課題文は日本手話版を作る際には削除する必要があった。

また、イギリス手話理解技能テストの項目の中で、選択肢としてはイギリス版と同じものを使用するが、手話表現や評価する文法項目をイギリス手話と変えなければならないものがいくつかあった。例えば、課題文27のようにイギリス手話では位置動詞（動詞の屈折）によって行為者と被行為者を表す課題については、日本手話では、手話表現者が行為者あるいは被行為者にロールシフトして表現することが多いため、ロールシフトを評価する課題文としてこの文を使った方がいい場合などである。このような場合、選択肢や課題文はイギリス版と同様のものを使用するが、課題文の手話表現をロールシフトを用いた表現に変え、評価する文法項目も位置動詞ではなく、ロールシフトの理解を見ているものとして扱う必要があると考えられる。

このように、イギリス版の課題文を一文一文検討し、課題分7、19、26の3文を除く37の課題文については日本手話の文法理解テストにも使用可能であることが明らかになった。

## 2) 新たな課題文の追加

さらに、イギリス手話技能理解テストの中では評価できなかった文法について、新たな課題文を追加することにより、日本手話版ではさらに多くの文法項目について評価できるテストを作ることができると考えられた。そのため、イギリス手話理解技能テストでは6つの文法項目であったのを、日本版では評価すべき文法項目を11と設定した。Table 3に、日本手話評価に必要なだと考えられる文法項目を示した。

Table 3 日本手話評価に必要な文法項目

|          |           |           |           |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1) 数     | 4) 空間     | 7) 意味類辞   | 10) NMS   |
| 2) 否定    | 5) SASS   | 8) ロールシフト | 11) アスペクト |
| 3) 動詞の屈折 | 6) HANDLE | 9) 指さし    |           |

新たに増やした文法項目として、「意味類辞」「ロールシフト」「指さし」「NMS（非手指信号）」「アスペクト」を加えた。新たに加えた5つの文法項目を評価するにあたって、課題文を新たに10文追加し、合計47課題文によって日本手話を評価するものとした。また、イギリス手話版にもあった37課題文についても、日本手話による表現がイギリス手話とは異なるため、日本手話による表現が上記の11の文法項目のどれを使用しているのかについても再検討した。Table 4は、筆者らが試作した日本手話版文法理解テストにおける47の課題文とそれぞれの課題文で評価する文法項目について示したものである。課題文38から47までは筆者らが新たに作った課題文である。

Table 4 日本手話版文法理解テストの課題文と評価観点

| 課題文の日本語訳                | 評価観点 |    |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
|-------------------------|------|----|----|----|------|--------|------|--------|-----|-----|------------------|
|                         | 数    | 否定 | 屈折 | 空間 | SASS | Handle | 意味類辞 | ロールシフト | 指差し | NMS | 7スベ <sup>外</sup> |
| 1 りんごがたくさんある            | ○    |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 2 車が3列に並んでいる            | ○    |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 3 アイスクリームがない            |      | ○  |    |    |      |        | ○    |        |     |     |                  |
| 4 食べたくない                |      | ○  |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 5 ベッドの上に本がある            |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 6 ティーペアがひとつある           | ○    |    |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 7 帽子がない                 |      | ○  |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 8 テーブルの上にボールがある         |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 9 2人が出会う                |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 10 箱の中に犬がいる             |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 11 1人でエスカレーターを降りる       | ○    |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 12 子どもが鼻上げる             |      |    |    |    |      |        |      |        | ○   |     |                  |
| 13 グラスが3つある             | ○    |    |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 14 家の後ろに車がある            |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 15 カーリーヘア               |      |    |    |    |      | ○      |      |        |     |     |                  |
| 16 ベッドの下に箱がある           |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 17 本を子どもに渡す             |      |    |    |    |      |        |      |        | ○   |     |                  |
| 18 男の子が女の子をなぐる          |      |    | ○  |    |      |        | ○    |        |     |     |                  |
| 19 太い鉛筆                 |      |    |    |    |      | ○      |      |        |     |     |                  |
| 20 太い縦縞のパンツ             |      |    |    |    |      | ○      |      |        |     |     |                  |
| 21 寝ていない                |      | ○  |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 22 人が並んでいる              | ○    |    |    |    |      |        | ○    |        |     |     |                  |
| 23 傘を差して歩く              |      |    |    |    |      |        | ○    |        |     |     |                  |
| 24 男の子が隣の子どもの頭に水をかける    |      |    |    |    |      |        |      |        | ○   |     |                  |
| 25 ヘッドフォンがない            |      | ○  |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 26 男の人に手紙を渡す            |      |    |    | ○  |      |        |      |        | ○   |     |                  |
| 27 レインコートを着ているが雨は降っていない |      | ○  |    |    |      |        |      |        | ○   |     |                  |
| 28 届かない                 |      | ○  |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 29 2人が並んで本を読む           |      |    |    | ○  |      |        |      |        |     |     |                  |
| 30 首輪のない犬が大きい骨を食べている    |      | ○  |    |    |      | ○      |      |        |     |     |                  |
| 31 犬が箱の前にいる             |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 32 割れていないグラス            |      | ○  |    |    |      |        | ○    |        |     |     |                  |
| 33 補聴器がない               |      | ○  |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 34 薄いサンドイッチを食べる         |      |    |    |    |      |        | ○    |        |     |     |                  |
| 35 車が手前に並んでいる           | ○    |    |    |    |      | ○      |      |        |     |     |                  |
| 36 犬が箱の中の右側にいる          |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 37 家が右上にある              |      |    |    |    | ○    |        |      |        |     |     |                  |
| 38 5人が行く                | ○    |    |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 39 5月12日                | ○    |    |    |    |      |        |      |        |     |     |                  |
| 40 右の鉛筆が赤い              |      |    |    |    |      |        |      |        |     | ○   |                  |
| 41 真ん中の男の子の背が高い         |      |    |    |    |      |        |      |        | ○   | ○   |                  |
| 42 君がグラスを割った            |      |    |    |    |      |        |      |        | ○   | ○   |                  |
| 43 快適に運転する              |      |    |    |    |      |        |      |        |     |     | ○                |
| 44 雨だったら出かける            |      |    |    |    |      |        |      |        |     |     | ○                |
| 45 お母さんが作った弁当を食べる       |      |    |    |    |      |        |      |        |     |     | ○                |
| 46 雪がだんだん溶けていく          |      |    |    |    |      |        |      |        |     |     | ○                |
| 47 同じ男の子に3回本を渡す         |      |    |    |    |      |        |      |        |     |     | ○                |

### 3) 日本手話文法理解テスト試行版の作成

Table 4に示した47の課題文を、日本手話を第一言語とするろう者1名に手話表現してもらい、あわせて選択肢となる絵が手話表現のディストラクターとして適当であるかどうかについても意見を求めた。ディストラクターとは、手話表現に対して最も適した絵以外の選択肢であり、手話文法の何が理解できていないかを検討するための引っかけとなる絵である。各課題文について、このろう者と手話表現やディストラクターなどについて細かく話し合い、最終的な手話表現を決めた上で、47の課題文を日本手話で表現してもらい、それをビデオ収録した。収録した手話表現は、テスト実施の際に扱いやすいにDVD編集した。

また、選択肢の絵については、課題文1から37まではイギリス手話理解技能テストの絵をそのまま使った。ただし、日本手話の表現では2つの絵が選べてしまうものについては絵を書き換えたり、4つ絵からなる選択肢のうち1つの絵を削除したりした。また、課題文38から47までについては、新たに選択肢となる絵を作った。

47の課題文からなるDVDを1文ずつろう児に見せ、その手話表現に最も合った絵を3つまたは4つの選択肢の中から指さしで答えることをろう児に求めた。子どもの回答は、検査者が別紙

の記録用紙にチェックすることとした。

#### 4) 日本手話文法理解テスト試行版の実施

完成した日本手話文法理解テストは、その信頼性と妥当性を検討するために、幼稚部段階から手話が共通のコミュニケーションとなっている2つのろう学校の幼稚部及び小学部のろう児88人について実施された。なお幼稚部では、1対1の対面式でテストを実施した。小学部では、手話刺激をテレビに映し出し、パソコンを通してプロジェクターに映し出された3つまたは4つの絵からなる選択肢の中から最も適した絵を選び、選んだ絵についている記号を手元の解答用紙に子ども自ら記入する集団実施で行われた。

なお、テストの結果の詳細については本稿に記すスペースがないため、高嶋（2008）を参照されたい。ここでは、テストを実施することによって明らかになったことについていくつか列挙するにとどめたい。

第一に、生活年齢とテストの正解数の間には、それほどはっきりした関係は見出されなかった。生活年齢が低くても正解数が多い子どももいれば、生活年齢が高いにもかかわらず、正解数が少ない子どももいた。本研究の対象となったろう児の中には、両親がろう者であるろう児もいれば、難聴の程度が軽く、主たるコミュニケーション手段が音声である子どももいる。そのため、横断研究の中では年齢が上がると得られる得点も上がるわけではなく、かなり個人差が大きいという結果が得られた。今後、同一被験児について縦断的に追跡し、テストを実施することにより、生活年齢が上がることに伴う手話の発達を追うことができると考えられる。

第二に、各課題文の通過率を見ると階層性があることが考えられた。課題文の中には、もっとも初期に通過できるものから難易度の高いものまであり、課題文を難易度によっていくつかのグループに分類することが可能であると考えられた。今後、さらに被験児を増やして実施することにより、手話獲得段階を明らかにすることができると考えられた。

第三に、テストは30分程度で実施することが可能であり、検査者に高い手話力や手話言語学的知識が求められることもないので、ろう学校の現場で使いやすいということがあげられる。小学部以降であれば集団での実施も可能になるので、短時間で容易に子どもの手話力の評価が可能であり、ろう学校の現場でも使いやすい評価法であるといえる。

#### 5) まとめと課題

日本手話文法理解テストを試作したが、課題もいくつか残った。第一に、選択肢の絵が分かりにくいものがいくつかあった。特に集団で実施する場合、プロジェクターを通して提示すると絵の細かいところがよく見えず、成績に影響を与えてしまうこともあった。そのため、選択肢の絵については今後改良していく必要があると考えられた。第二に、88人のろう児に対して本テストを実施したが、個人差が非常に大きかった。手話の発達と年齢の関係を見ていくためには、手話環境が生まれつき保障されている、ろうの両親から生まれたろう児を対象に検討していく必要があると考えられた。第三に、日本語の指導との関係で本テストを使う場合、手話の二次的ことば（鳥越, 2001）といわれる段階が本テストではどの程度の得点に対応するのかを検討していくことが望まれる。手話の力を活用して日本語を学習する場合、その前提条件として、手話でどんなことでも理解でき、論理的に話すことができる手話の二次的ことばの段階に達していることが挙げられる。本テストで手話二次的ことばの段階に達しているかどうかを評価できるとしたら、日本

語の指導をいつ頃から始めたらよいかについての示唆を得られると考えられる。

#### 4. おわりに

本稿では、手話の評価法について中心に述べてきた。ろう学校において手話の評価が必要な点として、日本語の指導との関係がある。「手話による十分なコミュニケーションの力」なしで、手話を活用した日本語の指導はあり得ない。では、「手話による十分なコミュニケーションの力」とは、どの程度の手話力なのか。それを客観的な手話評価法によって明らかにすることができるのではないかと筆者は考えている。コミュニケーションという語用的な側面は、チェックリストのような評価法は考えられても、客観的な評価はしにくい。もし手話の語用的側面と文法的側面が、相互作用的に発達することがわかれば、文法面の発達をテストによってみていくことにより、「手話による十分なコミュニケーションの力」がついたかどうかを見ていくことが可能になる。手話の語用的側面と文法的側面の関係について今後明らかにしていくとともに、手話の力にあわせてろう児の日本語指導のあり方について、ろう学校現場の実践とすり合わせながら、提案していくことが望まれる。

#### 5. 文献

- Herman, R., Holmes, S. and B. Woll (1999) Assessing BSL Development- Receptive Skills Test. The Forest Bookshop.
- Hoffmeister, R.J. (1999) American Sign Language Assessment Instruments (ASLAI). Manuscripts, Center for the Study of Communication and the Deaf, Boston University.
- Maller, S. J., J.L.Singleton, S.J.Supalla and T. Wix (1999) The Development and Psychometric Properties of the American Sign Language Proficiency Assessment (ASL-PA). Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 4, 4, 249-269.
- 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, 22, 85-92.
- 手話通訳士育成指導者養成委員会 (1995) 手話通訳の理論と実践－手話通訳者養成のために. 全日本ろうあ連盟出版局.
- 高嶋紗帆 (2008) ろう児の手話評価法作成の試みとその妥当性の検討. 金沢大学大学院教育学研究科修士論文. 未公刊.
- 武居 渡 (2001) 手話能力評価に必要な尺度に関する文献的考察. 金沢大学教育学部紀要教育科学編, 50, 1-10.
- Tobias, Haug (2005) Review of Sign language Assessment Instruments. Sign Language and Linguistics. 8, 59-96.
- 鳥越隆士 (2001) 手話・ことば・ろう教育. 日本手話研究所ブックレット, 1. 全日本ろうあ連盟日本手話研究所.

課題別研究報告書  
聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究  
－手話を用いた指導法と教材の検討を中心に－  
(平成18年度～19年度)

---

平成20年3月

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所  
〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1  
U R L <http://www.nise.go.jp>

---

