

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成 25 年 5 月 19 日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2010～2012

課題番号：22531066

研究課題名（和文） インクルーシブな聴覚障害児童のための協働学習モデルの構築に関する実践的研究

研究課題名（英文） A practical study on the development of collaborative learning models for inclusive deaf and hard-of-hearing pupils.

研究代表者

鳥越 隆士（TORIGOE TAKASHI）

兵庫教育大学・学校教育研究科・教授

研究者番号：10183881

研究成果の概要（和文）：

本研究では、難聴学級が設置されている公立小学校で3年間にわたり手話導入と活用に関する実践を行った。取組は、難聴児への手話指導、聴児への手話指導、手話に関する教員研修、交流学級での手話通訳の4つから構成され、実践のプロセスがエスノグラフィックな視点から記述・分析された。難聴児に対しての指導で、あるいは通常の教室の中での実践で、成人ろう者の役割が重要となること、また単に新しい言語の導入にとどまらず、新たな関わり方や指導の枠組みなど、まさに文化的実践が重要な契機になることが明らかになった。

研究成果の概要（英文）：

In this research, I tried to implement the signed language into a regular primary school which had the self-contained special classes for deaf and hard-of-hearing (DHH) pupils. The intervention was consisted of 4 parts: Instruction of the signed language to DHH pupils, Instruction of the signed language to teachers, Instruction of the signed language to hearing pupils, and signed language interpretation in the regular classrooms. Results showed that not only a new language but also the new ways of communication and interaction (that is, a new culture) were needed and that the presence of Deaf adults would be a crucial factor for implementing the signed language in the inclusive classrooms.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2010年度	1,100,000	330,000	1,430,000
2011年度	600,000	180,000	780,000
2012年度	700,000	210,000	910,000
年度			
年度			
総計	2,400,000	720,000	3,120,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・特別支援教育

キーワード：聴覚障害児童、インクルージョン、協働学習、手話、文化的実践

1. 研究開始当初の背景

(1) 聴覚障害児教育が大きく変化してきた。1つには、手話の活用が挙げられる。長い間手話はろう教育から排除されてきたが、近年、手話の社会的認知が進み、学校でも教育言語の1つとして手話を活用する取組が進められ

つつある。2つには、通常の学校や学級で教育を受ける聴覚障害児童の増加である。その背景には、人工内耳等、補聴機器・技術の発展により、聴覚活用の可能性が格段に広がってきたことがあろう。ただ聴覚障害児はコミュニケーション等、他の障害児と異なるニ

ズがあり、必ずしもインクルーシブな教育環境が適切とは言えないことやそのことがもたらす様々な課題について議論されてきた。

(2) 近年、欧米で聴覚障害児へのインクルーシブ実践の新たな取組としてコ・エンrollment (co-enrollment) が試みられつつある。教室に聴児と聴覚障害児がともにいること（しかも聴覚障害児が複数人数）、聴児と聴覚障害児の相互のコミュニケーションに十分な配慮がなされていること、そのために手話環境が整備されていること、通常の学級の教師と聴覚障害教育専門の教師が協働的に関わっていることなどがその特徴として挙げられる。いわば、教室環境が聴覚障害児にとってインクルーシブでありながら、同時に手話と音声言語のバイリンガル教育実践がなされる試みと言える。その成果について、断片的ながら肯定的な報告がなされつつある。聴覚障害児のための新たな教育モデルとして、検討を行うことが求められている。

2. 研究の目的

本研究では、欧米での事例を参考に、日本の公立小学校での手話導入と活用の取組を実践した。手話は日本のろう者社会で使用されている自然言語であり、手話の導入は、学校での2言語の使用を意味するとの考えに基づいた。これらの取組をできるだけ詳細に記述し、日本の現状を踏まえた、聴覚障害児のためのインクルーシブな教育実践の在り方を検討することを目的とした。

3. 研究の方法

(1) 対象校

公立小学校（在籍児童数 180 名程度で、1 学年単学級）1 校。市の唯一の難聴学級設置校で、難聴児教育のセンター校と位置付けられている。難聴児は当初 11 名が在籍していた（3 年目には 15 名）。

難聴学級では、10 年ほど前から、難聴学級担当教員により、手話（通常、音声語併用がなされている）の導入が始まった。ただ授業のキーワードとして手話単語を単発的に表現するレベルから、音声語を発話しながら一貫して手話単語を表現するなど、教員による違いはある。通常学級の授業や活動には、行事等を除いて、手話通訳の配置はなされていない。難聴児の多くは高度難聴で、人工内耳あるいはデジタル補聴器を装着しており、通常は音声言語による生活を行っている。ほとんど手話を使用しない者から、難聴児同士で、あるいは難聴学級担任に対して音声語を併用して手話を使用する者までいた。

(2) 手続き

取組は、①難聴児への手話指導（期間：1

年目 2 学期から 3 年目の終了まで）、②通常学級での手話通訳配置（2 年目の 2 学期及び 3 学期）、③手話に関する教員研修（2 年目及び 3 年目の夏期休業中）、④聴児への手話指導（3 年目 1 学期及び 2 学期）の 4 つとした。

①では、概ね 2 週間ごとに、難聴学級で成人ろう者による手話指導が行われた。指導は 2 グループ（上級生と下級生）に分け、1 回の指導時間は 45 分であった。授業の様子をビデオに収録し、これを分析した。

②では、難聴児 2 名（4 年生、6 年生；いずれも補聴器を両耳装着、音声語のみのコミュニケーションに困難さを持っており、また比較的手話を習得しており、手話通訳による支援のニーズが高いと判断された）に対して通常学級での社会と理科の授業に手話通訳が配置された。手話通訳者による業務報告を分析した。

③では、教員全員を対象者とした（また難聴学級が設置されている隣接の中学校の教員にも呼びかけた）。指導は成人ろう者による 3 日間（全 12 時間）のプログラムであった。音声を使用せず、手話のみによる指導が行われた。参加者には、アンケート調査が実施された。内容は、講義に対する感想、要望等で、自由記述形式であった。

④は、3 年生のクラス（児童数は 32 名、うち 4 名が難聴児）を対象とした。手話指導は、成人ろう者（特別支援教育を専攻する大学院生）が行った。指導時間は、隔週で 10 分程度（朝の会）となった。手話使用の機会を増やすため、講師は指導終了後も、1-2 時間目の授業と業間休み時間（20 分）に、教室に滞在した。講師による指導記録を分析した。

4. 研究成果

(1) 難聴児への手話指導

指導の初期の場面を中心にエピソードを抽出した。分析の結果、「声の文化」と「声のない文化」、身振りと言語の拮抗、視覚的ルールなどの 3 つのカテゴリーが出現した。

①「声の文化」と「声のない文化」

難聴児たちは、普段の生活では音声言語環境の中におり、手話を使用する時も、音声語を併用していた。しかしながら、ろう講師の手話に接し、手話表出に声に伴わなくなった。また声が併用される場合にも、ささやき声になったり、口型のみになったりすることがあった（エピソード 1）。これら声のない振る舞いは、ろう講師に対してだけでなく、難聴児同士の関わりでも見られた（エピソード 2）。

エピソード 1：色名の学習のあと、教室内の色を探す課題が与えられる。児童は色（マジック、磁石、貼り紙など）を見つけると、それらを次々に手話で講師に報告する。一人の児童が、自分の服の青いところを見つける。

「青」の手話が分からなかったのであろう。講師に手を振って、そこを指さして、口を大きく開けて(ささやき声で)「!青!青!」と言う。講師は、口形を見て理解し、児童に「青」の手話を教える。

エピソード2: ゲームで順番を決めるため、みんなでジャンケンをする。ジャンケンが、ささやき声でなされる。

ただ学習場面で、「声の文化」がなくなったわけではない。状況に応じて、「声の文化」が再出し、両者の間を行ったり来たりすることもあった(エピソード3)。

エピソード3: 児童と講師で、扇風機やエアコンについての対話。一人の児童は、関連して「うちわもある」と声のみで講師に話しかけるが、講師はそれに気づかない様子。児童は講師に手を振り、自分の方に注意を向け、手話のみで「うちわ ある」と表現し、講師に伝わる。

講師に話しかけたい気持ちが高じたり(エピソード4)、ゲームなどで興奮したりすると、新しい文化での振る舞いが困難になり、声のみで話し続けることもあった。

エピソード4: 色の手話を学んだあと、みんなで色さがしをする。一人の児童が「先生、先生、先生」と声のみで呼びかけ、自分の靴(色)を差し示すが、講師は気づかない。しばらくして、講師は、この児童が呼びかけていることに気付く。児童の指し示している色を見て、「青」の手話を示す。児童はこれを真似る。

「声のない文化」は、難聴児とろう講師との相互交渉の中で産まれた。それはいわゆる「聾文化」と言えるかもしれないが、日本手話だけでなく、音声日本語(ささやき声)、身振り、読話、視覚的工夫などもそこに含まれていた。ろう講師による(日本手話の1つのレジスターとしての)ティーチャーズ・トークと難聴児側のコミュニケーションへの試みとの相互作用によって手話学習場面に新たに創出された「文化」と言えるだろう。

②身振りと手話の拮抗

児童がろう講師と話そうとするとき、手話や指文字、日本語(口型)などで伝えていたが、身振りを使用することもあった。身振りと手話は必ずしも同じ意味を表している(あるいは同じ機能を担っている)のではなく、そのために時にミス・コミュニケーションが生まれた。

エピソード5: 「夏」が学習のテーマ。講師は、エアコンや扇風機について話をしていた。児童の家にそれぞれいくつあるか、講師が一人ひとりにたずねる。ある児童は「エアコン 1つ、扇風機 3つ」と答える。講師は、その隣の児童に同じ質問をする。この児童はまだ手話の表出に自信がないようであったが、(音声語で答えるのではなく)口を開

ざし、左手で1、右手でゼロを示した。「え? 10? 家にエアコンが10個もあるの?」と講師が確認すると、児童は手を振って(「違う」)、また同様に1とゼロを示した。他児が「エアコンが1個だよ」と講師に教える。講師はこの児童の数字の表現の仕方が間違っていると判断して、1から10まで順番に手話を示した。本人は(納得していないふう)に首をかしげたまま、今度は「5(片手を広げる)」を表現。講師は、本人が少し前うちわの話をしていたので、それと関連付けることができ「あ、うちわは5つあるんだ」と確認して、そのことを他の児童にも伝えた。

このエピソードでは、児童は「(家にエアコンは)1つ、(扇風機は)ない」と伝えたかったのであろう。両手を使って2つの情報を対比的に示す手話の文法的な表現形式も学びつつあり、この表現方法を使ったのであろう。しかしながら、講師は、この児童が以前に自分の年齢を身振りで10(左手で1、右手でゼロを示す)と示していたことから、手話でなく、身振りと考えて、10を表現したと判断した。その後、「5」を表現するとき、児童は手話でなく身振りで表現している。このように児童の示す表現には、身振りと手話が入り混じっており、これにより誤解が生まれていた。身振りと手話は互いに補い合うこともあるが、時にそれらが拮抗することもあることを示している。

エピソード6: 講師が、過去の体験について語っている。その語りの中で、教室の後ろで見学している教師のことにも話がおよび、その際、後ろの教師への指さしがたびたび生じる(手話の代名詞として)。すると、児童はろう講師から後ろの教師の方に視線を移してしまう。教師への指さしがあると、みんなそっちを見てしまうので、手話の語りが途絶えてしまう。講師はあわてて、こっちをみてと言って話を続けようとする。

手話では、指さしは以前に示された名詞句に照応するための代名詞として使用される。通常指さしがあったからと言って、受け手は視線をそちらに移すことはない。しかしながら、身振りでは、指さしは、指さした方向に何かが生じることを示している。従って、聞き手は指さしの方向に視線を向けるであろう。このエピソードでは、指さしは、ろう講師にとっては手話の一部であるが、児童にとっては身振りとして機能していて、その間に拮抗が生じていたことを示している。

③視覚的注意の利用

手話は視覚的言語であり、視覚的な注意が話者と聞き手の間で共有されていることが、コミュニケーションの成立の前提となる。それに対する気づきがないと、たとえ手話を使っている、あるいは「声のない文化」で振る舞っていても、誤解やミス・コミュニケー

ションが生じる。

エピソード7:誕生日がテーマで、講師は、黒板に男の子とケーキ(ローソクが3本)の絵を貼り付ける。「男の子は何歳?」とたずねる。ある児童が黒板の方に歩いて行き、絵を見て、席に戻るとき、さっと「3」を手で示し、「3」と発声する。手をすぐに引こめたため、講師には彼の回答がわからなかった。「いくつ?わからない?」と再度たずねられるが、児童は黙ったまま。他児が「3歳」と答えた。

この児童は、自分の発した手話を相手が見ているかどうか十分に注意を払っていない。彼にとって手話をするのは単に手を動かすことであって、それを他者が見ているかどうか考慮がなされていない。日常の生活場面であれば、それでも周りは声に反応して、うまく伝わることもあるだろうが、「声のない文化」では、それがうまく機能せず、その結果、ミス・コミュニケーションが生じる。

④まとめ

難聴児は普段、音声中心の言語コミュニケーション環境にある。そのような難聴児が音声に依存しない手話言語に接し、それを学ぶことで、様々な社会・文化的な葛藤やコミュニケーション方略がもたらされた。ここでは、これを1つ1つの行動としてとらえるより、まさに手話学習場面で現れた、新たな「文化」と分析した。この「声のない文化」は、まず音声を使用しない振る舞いや態度に現れた。難聴児にとっての日本手話の学習は、新たな言語の学習というより、まずは声を使わずコミュニケーションをすることであった。手話の指導・学習は、単に新しい言語を取り扱うにとどまらず、新たな文化の学習と実践という意味も持つことが、本分析から明らかになった。

(2) 通常学級での手話通訳配置

手話通訳記録から、特に、手話通訳の困難な状況やそれに関連するエピソードを抽出した。手話通訳が困難となる原因として、①難聴児本人に関わるもの、②手話通訳者に関わるもの、③授業形態に関わるものの3つに大きく分けることができた。

①難聴児本人に関わる困難

これには、本人の手話運用能力に関するものと本人の手話通訳利用経験が乏しいことに関するものがあった。前者は、手話そのものの習得が十分でなく、手話通訳を見ても手話が分からないという状況があった。

後者は、手話通訳を利用する経験が乏しいため、通訳を十分に生かせなかった状況である。例えば、通訳を見るのか、発言者を見るのか、戸惑う場面があった。まず発言者を見て、途中で理解できなくなると、通訳者を見ることがもたびたびあった。難聴児が通

訳者を見た段階で、その前の発言内容も合わせて、通訳を行っていたが、通訳が遅れ気味になった。

②通訳者に関わる困難

これは主として、手話通訳者の能力に関するものである。通訳者の手話通訳能力そのものの課題もあるが、学校の授業という特殊な状況に不慣れなために十分に通訳ができなかった場合もある。例えば、社会や理科で使用する専門的な用語(例えば、水溶液、リトマス試験紙、アルカリ性など)に手話単語がなかったり、あったとしても難聴児と共有されていないなかったりする場合には通訳が困難となった。その場合には指文字を使用したり、書いて示したりした。

③授業形態に関わる困難

授業の形態によって、通訳が困難となった場合である。授業の形態としては、(i)一斉指導場面、(ii)小グループ学習場面、(iii)個別作業場面があった。

(i)一斉授業場面では、しばしば複数の児童の同時的な発言やつぶやきがあり、発言内容をすべて手話で表現すると、通訳が時間的に難しくなった。つぶやきの通訳に関して、聴児であれば、重要でない(と思われる)他児の発言やつぶやきは聞き流すことも可能であるが、通訳者が教師の発言と同じように通訳を行うと、直接関係のない話が含まれ、時に難聴児が混乱することもあった。同様に同時的な発言が多くあるとすべてを手話通訳することができないが、教師が時にそれらに反応して、授業を展開させることもあり、その場合、通訳内容が断片的になってしまった。

教師の示す視覚的情報と通訳者の手話が競合することがあった。授業でプロジェクターやビデオなど視覚的教材が用いられ、教師がそれらを参照しながら発言をすると難聴児は通訳者の手話と視覚的教材と両方を見なければならず、注意の配分が困難になった。また教師が解説しながら児童の教科書に下線を引かせたり、ノートに記録させたりする場合も、通訳が困難となった。教師が教科書を朗読したり、児童に朗読させたりするとき、難聴児は自分の教科書と通訳を同時に見ることもできないため、基本的には手話通訳せず、読む部分を手話で示し、あとは本人が自分のペースで教科書を読んだ。ただ途中で教師が解説を追加したりする場合、それを通訳することが難しかった。児童にノートを記入させる時に教師が追加の指示を与える場合も、聴児はノートに記入しながら、これを聞くことができるが、難聴児はできない。通訳者は、状況を判断して、作業を中断させて通訳をしたり、ある程度作業をした後、少し前に遡って通訳をしたりしていた。

(ii)小グループ学習場面では、教室が狭く、なかなか難聴児とともにグループに入って

の通訳が困難であった。グループでは、比較的よく手話ができる児童がいる場合もあり、その時は十分でないにしても、手話や指文字で話し合った内容を難聴児に通訳していた。難聴児自身も積極的に聴児に情報を求め、聴児が簡単な手話や指文字、口話で支援をすることもたびたび見られた。ただ、教室での話し合い場面では、他グループの声も入り、教室全体がざわざわとなり、音環境が悪く、必ずしも友達の発言を聞き取っていると思われない状況も多々あった。また結果だけ教えられ、そのプロセスは伝わっていなかったり、伝えられる情報も断片的になりがちであったりしていた。聴児からの情報が断片化し、学習全体の流れが見えない中、難聴児はなかなか主体的に学習活動に参加することができないとの印象を受けた。

(iii) 児童がそれぞれ個別に学習を進める場面である。教師が教室内を机間巡視しながら個別に指導を行う。その際、難聴児に直接指導するとき、通訳者が間に入って通訳したり、教師が直接口話等で指導し通訳者が関わらなかつたりした。他児を指導している場合その内容を難聴児に通訳するかどうか、判断が難しかった。また聴児同士のインフォーマルな発言などもある。聴児であれば、それらをオーバーヒアリングでき、自分の判断でそれらを取り入れたり、聞き流したりすることができる。難聴児の場合、それらを通訳すると、本人の作業を中断させてしまう。しかしそれらには時に重要な情報を含んでいるかもしれない。実際には、通訳者の工夫として、難聴児が作業を終えたり、作業が一段落して、途中で顔を上げたとき、それまでの話しを要約して、難聴児に伝えた。

④まとめ

本取組に対して、難聴学級の担任より、本人からインフォーマルに「手話があるのでわかりやすかった」「教師の話だけでなく、友達の発言なども分かるようになった」と断片的ながら、肯定的な感想が得られている。また本取組では、手話通訳は音声語を手話に変換するのみであった。対象児の特性によって、例えば、発語が不明瞭な場合、本人の発話した手話を音声語に変換することも必要だろう。そのような作業がさらに加わった場合、手話通訳者が情報の流れに関わる場面が上述したものより増え、通訳作業はより複雑になる。今後の検討課題である。

難聴児本人が手話通訳を積極的に活用するための力量の形成が必要であろう。自身の聴覚のみによる授業参加の度合いと手話通訳を利用することによる利点は、個々の難聴児によって異なるだろう。どの程度、手話通訳を利用するのか、それにより本人が主体的に授業に参加するための手立てとなっているか等から検討が必要だろう。

(3) 手話に関する教員研修

学校行事等の関係で、全日程の出席が困難な者もいたが、研修参加者は、1年目は24名(小学校14名、中学校10名)、2年目は12名(小学校9名、中学校3名、うち8名は2回とも参加)となった。

自由記述の内容を質的に分析した結果、指導方法や講習全般に対する感想、手話への理解の深まり、難聴児とのコミュニケーションについての内省、今後についての4つに分けることができた。

講習全般に関しては、「会話を中心に、自然な流れで学ぶことができ、手話を覚えるのが速かった」「楽しみながら覚えることができた」「音声を使わず、集中して学ぶことができた」等、音声を使わず、手話による手話指導に関して肯定的な感想が多く述べられていた。

講習を通して、手話そのものへの理解が深まった。「手話は手だけでなく、体を使って表現する・・・」「手話の内容は手元だけでは理解できない・・・口元、表情を見ていると次第に理解できるようになった」「(単語だけでなく)手話にもしっかりと文法がある・・・」等の感想が記された。これまで学校では、あくまでも音声語を補完するものとしての手話であり、言語としての手話ではなかったと予想される。ろう講師による手話に接して、単に日本語を手話単語に置き換えた手話でなく、言語としての手話への理解が深まっていたことがうかがえる。

手話そのものの学習だけでなく、ろう講師とのコミュニケーション経験により、普段の教育活動や難聴児との関わりへの振り返りにもなっていた。「しゃべることができず、戸惑った」「集中して目が疲れた・・・難聴の人は大変だなあと思った」等、普段とは違う関わりに、必ずしも肯定的でない経験や感情が語られている。ただ学習が進む中で、「日本語音声禁止という状況の中、表情や口型の大切さを実感できた」「手話にこだわらず、表情やしぐさからも理解しあえることが分かり・・・」「伝えようという気持ちが大切・・・」「見ることが大切・・・」等、コミュニケーション全体へと気づきが広がっていることがうかがえた。

今後の取組として、継続して学びたいとの要望も多く寄せられた。また手話の活用に関しても、「1つのツールとして相互理解の礎を築いていきたい」「生徒との日常の会話から使うことができたらいいい」「表情豊かにすることを意識して生徒と関わっていきたい」などと語られている。ただ時間的な制約もあり、手話の運用能力を身に着けるころまでは行っていないのだろう。学習場面での手話活用でなく、日常の生活場面での使用について多く語られていた。

本取組は、時間的な制約の中での手話指導の試みであったが、手話への理解の深まり、難聴児とのコミュニケーションへの内省等、肯定的な影響を示唆する感想が得られた。今後は手話運用能力に結びつく講習時間の確保や難聴児に関わる教員に特化した講習カリキュラムや指導内容に関しての検討が必要だろう。

(4) 聴児への手話指導

9回の指導が行われた。児童は全般的に積極的に学習に参加していたようだ。「興味を持ちながら、前を見てくれる児童が多かった」(2回目)や「『この手話わかる人?』の質問に、積極的に挙手する児童も増えてきた」(3回目)と記している。また休み時間等に「難聴、聴を問わず、私に対して積極的に話しかけてくれる子供も増えてきた」(5回目)と児童が手話を使うことに興味をもってきていることを実感している。また対講師のみならず、例えば、朝の会の手話の指導が始まる前に、児童が簡単な手話をつけて話す様子が報告される(6回目)等、教室の中での手話の拡がりも見られるようになった。ジェスチャーで表現をする指導(8回目)では、児童が、手話がわからず、ろう講師に口話で回答していたが、ろう講師の分からない様子を見て、周りの子ども同士が助け合ったり、あらゆる可能な方法で何とか伝えようとしたエピソードが記されている。単に手話運用能力を高めるだけでなく、それまでのコミュニケーションのあり様を修正するきっかけを提供していたことが示唆された。

教師にも変化が見られた。手話指導への支援が見られたり、ろう講師が参加していた教科指導の中で、教科(理科)担当教員がろう講師に手話の単語をたずねる(7回目)等、教員の手話への姿勢の変化も記されていた。

最終回では、「学習の10分間以外にも、自発的に手話を表現しようとする子供は確実に増えた」「わからないなりに手話を読み取ろうとする姿勢が回を重ねるごとに増えてきた」「以前はろう児と子どもたちの会話は口話を中心であったが、手話や指文字を用いて会話する場面もたびたび見られるようになった」と理解や表現、コミュニケーション全般に手話の学習の影響を認めている。

指導時間が少ないため、児童の手話運用能力への効果は限定的ではあるが、通常の学級にろう講師がいることにより、様々な肯定的な影響があったことが示唆された。

(5) 全般的考察

取組はなお試行的であり、また限定的であったが、教室環境を手話と音声言語のバイリンガル環境に近づけるという観点から、いくつかの効果と課題が明らかになった。まず難

聴児自身が手話の学習に意欲的に取り組んだことである。通常的生活では音声言語環境にあり、手話も音声言語の補完する役割であったが、手話学習場面では、ろう講師との関わりの中で「声のない文化」が生まれ、必要に応じて「声の文化」にも柔軟に移行しながら、声に頼らない様々なコミュニケーション方略を創出していた。

バイリンガル環境の整備には、難聴児自身の手話の活用だけでは十分でない。そのために、教員や聴児への手話学習の支援と手話通訳の配置を行った。ただ時間的に十分でないため、その効果を認めるまでにいかなかった。一つには、単に言語の問題だけでなく、「声のない文化」の受容と活用への考慮が必要であろう。難聴児の手話学習で生まれた「声のない文化」をいかに通常の学級の中で意味のある1つの方略として機能させるかの取組が必要であろう。手話が十分に機能するためには、単に言語だけの問題でなく、二文化併用が可能な、教室活動全般の取組、ユニバーサルデザインの構築が重要であることが示唆された。バイリンガル教育環境の中で、聴覚障害児が聴児と同レベルの情報や言語の入力を得るだけでなく、質的に高い相互交渉や言語活動が重要となろう。それを可能にする条件の整備やそのための支援のあり方についての検討がさらに必要であろう。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計3件)

鳥越隆士「聴覚障害児へのインクルーシブな教育実践に関する研究動向」特殊教育学研究, 50巻1号, 87-96頁, 2012年(査読有)

鳥越隆士「聴覚障害児のインクルーシブ教育の展開」(2)兵庫教育大学研究紀要, 41巻, 15-25頁, 2012年(査読無)

鳥越隆士「聴覚障害児のインクルーシブ教育の展開」(1)兵庫教育大学研究紀要, 39巻, 47-58頁, 2011年(査読無)

〔学会発表〕(計2件)

Torigoe, T. Signed language learning by hard-of-hearing pupils. 3rd International Conference on Sign linguistics and Deaf education in Asia, Chinese University of Hong Kong (China), 2013.1.

鳥越隆士「難聴児は日本手話指導場面で何を学んでいるか?」日本特殊教育学会第50回大会, 筑波大学, 2012年9月

6. 研究組織

(1) 研究代表者

鳥越 隆士 (TORIGOE TAKASHI)
兵庫教育大学・学校教育研究科・教授
研究者番号: 10183881

(2) 研究分担者 なし

(3) 連携研究者 なし