

資料

我が国の聴覚障害教育における手話の活用に関する文献的考察

雁丸 新一*・鄭 仁豪**

本研究では、我が国の聴覚障害教育におけるコミュニケーション手段の全国調査と手話の活用に関する研究を概観し、手話の活用に関する研究の意義と今後の課題について文献的に考察した。その結果、教育の場において手話は中学部・高等部では1990年代、幼稚部・小学部では2000年代以降活用され始め、現在では多様なコミュニケーション手段の1つとして重要な役割を果たしていることが示された。また、手話の活用に関する研究では、幼稚部や小学部の授業、教科では国語科を対象とした実践報告が多いことが明らかとなった。これらのことから、聴覚障害教育における手話の活用、特に、中学部以降のより多くの教科における手話の活用による効果や課題についての研究の蓄積の必要性が示唆された。

キー・ワード：聴覚障害教育 特別支援学校（聴覚障害） 手話 全国調査

I. はじめに

現在、特別支援学校（聴覚障害）（以下、聾学校）では、在籍する幼児児童生徒数の減少や障害の重度・重複化が指摘されている。そのような中で、多くの聾学校では、一方で聴覚を活用しながら、他方では発達段階、教育内容、場面、相手に応じて多様化した視覚的な手段が併用されている（齋藤, 2018）。

齋藤（2018）は我が国での明治期からの聴覚障害教育におけるコミュニケーション手段と言語指導法の変遷について、4期に分けて示している。第1期の明治～大正期（1880～1910年代）には、京都盲啞学院の古河太四郎による手勢法（手話法）と筆談によるコミュニケーションが中心であったが、第2期の大正期後半～昭和30年代（1920～1960年代）には口話法が導入され、急速に普及した。第3期の昭和40年代以降（1965～1990年頃）には口話法は聴覚

口話法へと変化し、指文字やキュード・スピーチ¹⁾との併用、第4期の平成期（1990年代以降）には人工内耳の普及による聴覚活用の進展の一方、多様なコミュニケーション手段の活用・併用の時代へと変化している。

このような聴覚障害教育の流れの中で、多様なコミュニケーション手段のうち、特に、聴覚障害教育における手話の活用については、従来から大きな課題の1つとして、実践や研究が試みられている。

本研究では、主に全国紙レベルの学会誌及び大学研究所等の研究報告書を基に、我が国の聴覚障害教育の場における手話の活用が本格的に議論され始めた1990年代以降の聾学校におけるコミュニケーション手段の全国調査と手話の活用に関する研究について概観し、聴覚障害教育における手話の活用に関する研究の意義と今後の課題について文献的に考察することを目的とする。また、手話については、発達段階等を考慮して活用することが示されていることから（文部省, 1995；文部科学省, 2009, 2020；齋藤,

* 横浜国立大学教育学部

** 筑波大学人間系

2018；四日市，2020など）、本研究では、特に、幼稚園、小学部、中学部・高等部に分けて概観する。

なお、我が国で用いられている手話は、日本手話、日本語対応手話、中間型手話に大別されるが（文部省，1993；文部科学省，2020など）、本研究では、これらすべてを手話として捉え、これらの手話をすべて含む場合には「手話」、それぞれの手話について区別する場合には「日本手話」、「日本語対応手話」、「中間型手話」を用いる。

Ⅱ. 聾学校におけるコミュニケーション手段の全国調査

聾学校のコミュニケーション手段に関する全国調査の概要を Table 1 に示した。

草薙・上野（1990）は全国の聾学校を対象とし、コミュニケーション手段の実態について調査した。その結果、1989年の調査時点で口話はすべての聾学校で用いられているものの、手話も74校（68.5%）の学校で使用されていること、また学部別では幼稚園・小学部では口話を中心とし、中学部・高等部では指文字・手話を用いる学校が多いことから、聾学校で手指が使用されている状況が報告されている。

我妻（1998）の調査では、学校全体で手話を導入している聾学校の小学部・中学部は全体の約25%、一部の教師や幼児児童生徒が使用している聾学校も含めると、その割合は約65%となることが報告されている。しかしながら、幼稚園については、手話を使用していない聾学校が全体の約7割であり、手話を使用している学校は3割弱であることも示されている。

また、我妻（2004）は、手話の使用状況とともに、手話使用による改善点と課題についても調査した。その結果、手話の使用状況については授業中、半数以上の教師が手話を使用している幼稚園は70.5%、小学部は75.6%、中学部は77.3%であること、また手話使用によって改善した点ではコミュニケーション上の改善が最も多く、課題としては幼児児童生徒の音声に対す

る意識の低下や教師の手話研修の充実などが報告されている。

さらに、我妻（2008）の調査では、ほとんどの聾学校で手話が使用されているものの、3～4割の聾学校では音声との併用であること、学部別では幼稚園は約4割、小学部・中学部では約3割が聴覚口話を基本としていることが示されている。また、我妻（2004）の調査と同様、手話使用によってコミュニケーションが改善される一方、音声言語への影響や日本語学習上の課題なども指摘されている。

一方、小田・横尾・宍戸・市場（2003）は、聴覚障害児の障害認識に関する調査の中で、教師と幼児児童生徒のコミュニケーション手段、また、主要な手段について調査した。全体的には聴覚口話と手話付きスピーチ²⁾の使用頻度の割合が高く、学部別では学部が上がるにつれて聴覚口話の割合が減少するとともに、手話付きスピーチの割合が高くなることが報告されている。また、日本手話については、幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段としては示されたが、教師と幼児児童生徒間の主要な手段としての回答はほとんどみられなかったことも報告されている。

また、小田・原田・牧野（2007）の調査では、幼児児童生徒と教師のコミュニケーション手段について、各学部において聴覚口話と手話付きスピーチが約80～90%の使用率を占めていること、小田ら（2003）の調査結果と同様、学部が上がるにつれて聴覚口話の割合が減少し、手話付きスピーチの割合が増加していること、日本手話については、学部が上がるにつれて増加はしているが、主要なコミュニケーション手段ではないことが報告されている。また、幼児児童生徒同士のコミュニケーション手段については、使用と主要な使用とともに幼稚園から一貫して、手話付きスピーチが聴覚口話を上回っていることも報告されている。

さらに、小田・原田・藤本・横尾・高濱・後藤（2010）による国語の授業で用いられるコミュニケーション手段についての調査において

Table 1 コミュニケーション手段の全国調査

報告者	年	主な調査結果
草薙 上野	1990	口話を使用している学校は108校(100%)、手話を使用している学校は74校(68.5%)であった。また、幼稚園部・小学部・中学部の22校のうち12校(54.5%)は口話のみ、高等部のみ6校のうち5校(83.3%)は口話、指文字、手話であった。
我妻	1998	学校全体で手話を導入している学校は全体の約25%、一部の教師や幼児児童生徒が手話を使用している学校を含めると全体の約65%であった。また、手話を多かれ少なかれ使用している幼稚園部は28.1%、小学部では45.7%、中学部では61.8%であった。
我妻	2004	手話を導入している学校の割合は全体の7割以上、半数以上の教師が手話を使用している幼稚園部は70.5%、小学部は75.6%、中学部は77.3%であった。また、手話使用による改善点としてはコミュニケーション上の改善、手話使用による課題では、幼児児童生徒の音声に対する意識の低下や教師の手話研修の充実などであった。
我妻	2008	ほとんどの聾学校で手話が使用され、半数以上の教師が手話を使用している幼稚園部は86.3%、小学部は88.6%、中学部は93.0%であった。また、聴覚口話を基本としている幼稚園部は43.8%、小学部は35.5%、中学部は31.4%であった。さらに、手話使用によるコミュニケーションの改善、手話使用による音声言語への影響や日本語学習の課題が挙げられた。
小田 横尾 宍戸 市場	2003	主要なコミュニケーション手段では聴覚口話(58.2%)と手話付きスピーチ(40.0%)が多く、幼稚園部では聴覚口話(70.7%)、小学部では聴覚口話(69.0%)、中学部では聴覚口話(54.9%)と手話付きスピーチ(43.7%)、高等部では手話付きスピーチ(70.4%)が多かった。
小田 原田 牧野	2007	幼児児童生徒と教師のコミュニケーションでは聴覚口話と手話付きスピーチが各学部で約80~90%であった。また、主要なコミュニケーション手段は、幼稚園部では聴覚口話と手話付きスピーチがそれぞれ約40%、小学部では手話付きスピーチが約40%、中学部では手話付きスピーチが約50%、高等部では手話付きスピーチが約60%であった。
小田 原田 藤本 横尾 高濱 後藤	2010	授業で用いられるコミュニケーション手段では幼稚園部では聴覚・音声活用主体が47.8%、日本語ベースの視覚活用主体が33.5%、小学部では聴覚・音声活用主体が35.4%、日本語ベースの視覚活用主体が43.7%、中学部では聴覚・音声活用主体が22.5%、日本語ベースの視覚活用主体が69.3%。高等部では聴覚・音声活用主体が18.3%、日本語ベースの視覚活用主体が71.0%であった。
庄司	2014	国語科で使用されるコミュニケーション手段では手話付きスピーチと聴覚口話が多く、小学部では手話付きスピーチが78.0%、聴覚口話が62.7%、中学部では手話付きスピーチが89.2%、聴覚口話が60.0%、高等部では手話付きスピーチが93.8%、聴覚口話が56.3%であった。また、日本手話は小学部では14.0%、中学部では12.5%、高等部では10.4%であった。
横倉 山本 宇野	2018	学部内のコミュニケーション手段では手話付きスピーチと聴覚口話が多く、幼稚園部では手話付きスピーチが38.7%、聴覚口話が32.8%、小学部では手話付きスピーチが38.2%、聴覚口話が27.7%、中学部では手話付きスピーチが41.4%、聴覚口話が27.8%、高等部では手話付きスピーチが44.4%、聴覚口話が27.6%であった。

は、聴覚・音声活用主体、日本語ベースの視覚活用主体、日本手話ベースの視覚活用主体、その他の4つで分析した結果、学部が上がるにつれて日本語ベースの視覚活用中心モードが使用される傾向にあることが報告されている。

近年では、庄司(2014)によるコミュニケーション手段と教材活用に関する調査において、手話付きスピーチが小学部では78.0%、中学部では89.2%、高等部では93.8%であったが、日本手話についてはいずれの学部においても1割ほどであったことも報告されている。

最近の横倉・山本・宇野(2018)の調査においても、教師と幼児児童生徒間と幼児児童生徒間ともに手話付きスピーチと聴覚口話の割合が高く、各学部ともに手話付きスピーチの割合が最も多いことが報告されている。また、幼稚部の話し合い活動、小学部以降の教科指導等におけるコミュニケーション手段においても、手話付きスピーチの割合が高いことが報告されている。

これらのコミュニケーション手段の全国調査の結果から、聴覚障害教育の場における手話の活用が本格的に議論され始めた1990年代以降、聾学校では口話や聴覚口話を基本としつつ、手話が導入されていく状況が示された。草薙ら(1990)と我妻(1998)の調査時点では、手話は程度の差はあるものの7割弱の学校で用いられている。その後、2000年代前半には7割以上(我妻, 2004)、2000年代後半にはほとんどの学校で手話が用いられている(我妻, 2008)。この背景には、平成5(1993)年の「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告」(文部省, 1993)などにおいて、手話がコミュニケーション手段の1つとして明記されたことなどがあると推察される。また、小田ら(2003, 2007, 2010)、庄司(2014)、横倉ら(2018)の調査では、コミュニケーション手段として、手話付きスピーチ、日本手話などが加えられ、これらの調査結果では全体的に聴覚口話と手話付きスピーチの使用が高い割合であることが示されている。特に、コミュニケー

ション手段の1つとして日本手話が加えられた背景には、齋藤(2018)が指摘しているように、1990年頃からの「ろう文化」の考え方が広まったことによって(木村・市田, 1995)、社会や教育の場における手話に対する認識が大きく変化したことによる影響が窺える。

学部別では、中学部と高等部は1989年の調査時点で既に手話が多く为学校において活用され(草薙・上野, 1990)、幼稚部については、我妻(1998)の調査時点では手話を導入している学校が3割弱であったが、我妻(2004)の調査では約7割の学校で手話を使用されている。また、学部が上がるにつれて、聴覚口話の割合が減少し、手話付きスピーチの割合が増加していることが示されている(小田ら, 2003, 2007; 庄司, 2014; 横倉ら, 2018)。

従って、聴覚障害教育の場において手話は、佐伯・立入(2012)が指摘しているとおり、多くの中学部・高等部では1990年代、幼稚部・小学部では2000年代に活用され始めていることが窺える。また、現在では、いずれの学部においても聴覚を活用しながら、多様なコミュニケーション手段の1つとして(齋藤, 2018; 庄司, 2014; 横倉ら, 2018など)、手話が重要な役割を果たしていることが示された。

Ⅲ. 幼稚部段階の手話の活用に関する研究

幼稚部段階の手話の活用については、幼稚部のみを対象とした調査が実施されている。

聴覚障害に関わる実践や教育を掲載している「聴覚障害」誌の編集部(以下、聴覚障害編集部)(1993)は、幼稚部が設置されている全国の聾学校を対象とし、言語指導において用いられている言語メディアについて調査した。その結果、口話法は54校であったのに対し、手話法は1校のみであったことが報告されている。また、複数メディアの組み合わせも8校あったことから、手話や指文字の重要性が高まっているが、その程度が一様ではないことが指摘されている。

その一方、1990年代には手話を導入しようと

する動きが見られ始めている（日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会，2005；野本・都築，2002など）。

広島県立広島ろう学校早期教育班（1992）は身振り、手話とキューサインを併用した結果、親子間や幼児と教師とのコミュニケーションの成立が早まったこと、幼児の話す内容が拡充していること、身振りや手話とことばは互いに相互補完的であること、概念の習得が促進されること、また課題として音声言語の音韻を確実に指導することを報告している。

香川県立聾学校聾教育研究会（1992）は、幼児の心理的影響や表情や会話に変化がみられたことを報告しているが、課題として授業で使える手話や日本語の習得の面から、手話の工夫の必要性と日本語対応手話を含む手指メディアの活用による学力向上を指摘している。

阿部（1998）は聴覚と手話の併用による聴覚手話法の成果として、コミュニケーションが成立しやすくなること、幼児の言語力や概念形成の促進など、また課題として教師や親の手話・指文字の技能向上、聴覚活用や口話の指導技術の向上、手話を日本語に置き換える指導法の確立などを報告している。また、川崎・草薙（1998）は聴覚手話法による授業の分析の結果、幼児が多様なコミュニケーション手段を併用していること、1発話当たりの構成要素が年齢に伴って増加していること、表出の機能が広がっていくことを報告している。

八木（1998）は手話を口話に併用して用い始めた結果、幼児や保護者の表情が明るくなったこと、幼児の活動が活発になったこと、親子関係の変容などを報告する一方、課題として教師の手話能力の問題、また幼児の集団が小規模であることや聾者の言語モデルが少ないことなどを指摘している。また、草薙（1999）は、八木（1998）などの実践から、聴覚活用への配慮がある場合には手話は聴覚口話の阻害要因にはならないこと、聴覚口話と手話の同時使用は相互補完によってコミュニケーションを確実にすることを示唆している。

森井（2001）も手話を積極的に活用した結果、親子関係が言葉を共有する関係へ変化したこと、保護者の関心や意識が言語獲得のみではなく、学力や社会参加などに広がったことを報告している。その一方、手話環境の中で育った児童の教科指導に大きな変化はみられないこと、手話と日本語あるいは指文字や文字との関係などについて検討する必要性を指摘している。

さらに、近年の幼稚部におけるコミュニケーション手段に関する調査の結果では（井口・原島・田原・堅田，2018）、大多数の教師は聴覚口話を基盤として手指を用いていること、そのうち手話は8割以上の教師が用いていることから、幼稚部の主なコミュニケーション手段として定着していることが報告されている。また、呈示方法として、教員の大多数は聴覚口話と手指の同時呈示であったが、一部の教員は逐次的呈示を用いていることが報告されている。

これらのことから、幼稚部段階については1990年代から手話導入の試みが始められているが（日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会，2005；野本・都築，2002）、中学部・高等部段階での手話使用の状況と比較すると、約10年が経過していることが窺える。また、幼稚部のみを対象としたコミュニケーション手段の全国調査（聴覚障害編集部，1993；井口・原島・原・堅田，2018）が実施されている。聴覚障害教育では黎明期を除いて（齋藤，2018）、口話法や聴覚口話法が基本とされ（草薙，1996a）、手話の使用に関しては、従来から音声言語獲得への影響などが危惧されていたことが、全国調査の結果（我妻，2004，2008）や実践報告（広島県立広島ろう学校早期教育班，1992；香川県立聾学校聾教育研究会，1992，阿部，1998など）においても示されている。このように幼稚部段階での手話の導入については、特に、幼児期が日本語や音韻意識の獲得においてきわめて重要な時期であることから、聾学校では早期の段階での手話の導入について、より慎重な検討がなされ、中学部や高等部よりも約10年が経過した2000年代から徐々に手話が活用され始めたものと推

察される。幼稚部段階の手話の活用については、聴覚活用への配慮がある場合には、聴覚口話の阻害要因にはならないこと(草薙, 1999)、聴覚口話と手話の併用によって、コミュニケーションの成立だけではなく、言語力や概念形成がより促進されることなどが報告されている(阿部, 1998; 広島県立広島ろう学校早期教育班, 1992)。また、幼稚部段階の手話活用については、幼児と教師にとってともに有効なコミュニケーションであり(都築, 2008)、手話が幼児と教師の相互作用を助長していること(都築, 2001)、幼稚部段階からの手話を用いた指導によって幼児の語彙獲得が促されたことなどが報告されている(井坂, 2011)。従って、幼児部段階における手話の活用については、聴覚口話と手話を併用することによって、音声言語も手話言語もより発達する可能性が推測される。今後、聴覚口話と手話の併用による聴覚障害幼児の音声言語と手話言語の発達過程も視野に入れた実践研究が望まれる。

IV. 小学部段階の手話の活用に関する研究

栃木県立栃木聾学校(1989)は小学部3年後半より手話を併用する同時法の結果、手指法と口話は相互に効果を助長しあえること、学習成果を期待できる面が多いとする一方、手指法の使用については、適切な計画によって指導する必要があることを指摘している。

また、藤谷・草薙(1995)は同時法による小学部の教師を含む国語科の授業について分析した。その結果、スピーチと手指が完全に一致した文は平均23.1%と低率の一方、何らかの手指を併用した文は54.5%~78.4%の範囲にあり、教師はコミュニケーションの効率的な内容伝達を目指し、同時法におけるスピーチと手指の相互補完の原理に従って適切な一致を図っていることが報告されている。

勝村(2001)は、国語科指導における手話利用の実践から、得られるイメージや想像力、また即座に情報を得られることなどから、手話の必要性を示している。また、日本語対応手話で

は的確に答えられない児童が、語順の変更や映像的な表現によって、全員が即座に答えることができたことを報告している。一方で課題として、手話を利用した国語の学習においては、日本語でおさえていくことの必要性、手話で言葉の概念が育つに十分な集団作りと手話の使用によって全てが伝わるわけではないことを指摘している。

鳥越(2003)は国語科の授業における手話ビデオ教材の利用について聾学校10校と難聴学級1学級の計23学級を対象とし、質問紙調査を実施した。その結果、国語科のさまざまな授業場面で手話ビデオ教材が用いられていること、手話によって児童の理解が深まっていること、また、手話を手がかりとした日本語学習への意欲の向上が報告されている。

内藤・加藤・中西・藤原・井坂(2007)は、国語科の授業における教師2名と児童4名のコミュニケーション過程について分析した。その結果、教師は手話を併用して発問、指示、説明を中心に授業を展開していること、手話の併用によって児童は授業に積極的に参加していることが報告されている。

阿部(2013)は国語科の授業において、手話に堪能な教師が手話や指文字などのコミュニケーション手段と視覚教材をどのように活用しているのかについて分析した。その結果、手話に堪能な教師は音声発話の8割弱~9割に手話・指文字を併用していること、また、指さしを多用し、かつ効果的に用いていることが報告されている。

また、阿部(2014)はバイリンガル・アプローチによる小学部を対象とし、日本手話が母語話者であるろう者の教師による理科及び社会科、日本手話に堪能な聴者の教師による日本語科の授業についても分析した。その結果、教師は授業で日本語の文字を示すとともに、その意味を日本手話で提示し、その日本語と日本手話を指さしによって結び付けていることが報告されている。

増谷・阿部・手塚・田中・鹿内(2017)は、

小学部日本手話クラスの児童3名を対象として、絵図等の観察を通した看图作文による日本語指導(国語科)の授業について分析した。その結果、看图作文は日本手話を主なコミュニケーション手段としている児童には適していること、またこれによって、児童同士の協同学習がより効果的になることなどが示唆されている。

小学部の手話の活用についても、栃木県立聾学校による同時法による実践を除くと(栃木県立栃木聾学校, 1989)、2000年代以降に報告がみられるようになってきている。小学部の手話の導入についても幼稚部の手話活用と同様、小学部の段階も日本語や音韻意識の獲得において重要な時期であることから、中学部や高等部での手話使用の状況と比較すると、より慎重な検討を経て、手話が使用され始めたものと推察される。しかしながら、2009年の学習指導要領改訂(文部科学省, 2009)では、小学部でも手話が多様なコミュニケーション手段の1つとして示されていることから、小学部段階における手話活用については、今後、さらに広まっていくものと推測される。また、小学部段階の手話の活用に関する研究では、阿部(2014)の研究で対象とした理科と社会科を除くと、すべて国語科の授業を分析対象としていた。聴覚障害教育では従来から日本語の獲得が中核の1つであること(草薙, 1996b)や手話の活用による音声や日本語学習への影響があること(我妻, 2004, 2008)などが要因と推察される。教科指導における手話の活用に関しては、教科の特性に応じた指導法や配慮も推察されることから、小学部以降の手話の活用に関する研究については、国語科以外の教科における手話活用に関する研究成果を蓄積することによって、手話の活用についてより具体的な知見が示されると考えられる。

V. 中学部・高等部段階の手話の活用に関する研究

中学部・高等部段階については、各校において程度の差はあるものの(四日市, 1994)、従来

から手話が使用されていることが報告されている(日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会, 2005; 野本・都築, 2002; 齋藤, 2018; 鳥越, 1999; 四日市, 1994)。

森(1986)は、同時法の成果として中学部・高等部では、相手や場面などに応じたメディアの使い分けができるようになること、指文字の使用が多いこと、3つのタイプの手話が言語生活を支える役割を果たしていること、補聴器を装着している生徒では、聴覚からの情報と他の手段を相互補完する習慣があることを報告している。

細倉(1990)は、手指法を併用した実践について、生徒の理解の促進や学習に対する意欲の向上がみられた一方、生徒の手指の利用における個人差が大きいこと、言語力や思考力の向上に直結する効果がみられないことを報告している。また、手指法自体の課題として、語彙数の不足、口話法との両立が困難な語彙の検討、活用語の活用部分の表現法、修辞法の検討、表現と受容の迅速化や効率化の検討を指摘している。

根本(1991)は高等部の授業場面を対象とし、教師の発話における手指メディアの付加の状況について、品詞別に分析した。その結果、手指メディアが付加されていた分節は全体の30～50%であったこと、品詞別では名詞、動詞、形容詞、形容動詞により多くの手指メディアが付加されていること、また助詞が省略された中間型手話と同様の使用がされていたことが報告されている。

また、根本(1992)は高等部のコミュニケーションモードについても調査した。その結果、口話と手話を併用した時の方が理解できる生徒の割合が多いこと、手話や指文字の付加は付属語では少ないが、自立語では多いことから、根本(1991)と同様に、中間型手話に近いかたちで使用されていることを報告している。また、高等部の教科指導では、書き言葉や口形が重要であること、手話の写像性の側面から、生徒が手話の意味をどのように捉えているのかについて

課題として指摘している。

栗原(1994)は高等部の国語科担当教師136名を対象として調査した結果、約82%の教師が手話を使用していること、またそのうち約63%が、手話を口話の補助的手段として使用していること、さらに、手話使用者の78%が日本語対応手話を使用していることを報告している。

一方、「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査協力者会議報告」(文部省, 1993)では、中学部・高等部での手話活用の必要性が示されたことなどによって、聾学校の養護・訓練における手話学習カリキュラムについて検討されている(竹村・細田・佐坂・唯野・中野・四日市・佐藤・根本・松藤・長南, 1995)。また、聾学校の中学部や高等部などの教科指導を効率的に進める場合に、どのような手話を使えばよいのかということが検討され(浅野・中野・細田・佐坂・鈴木・竹村・唯野・長南・四日市・根本・松藤・奈良・佐藤, 1997; 細田・四日市・佐坂・鈴木・唯野・竹村・長南・根本・松藤・鈴木, 1998)、教科の中で使われる基本的な単語を表す手話表現と、授業で用いられる代表的な例文についての手話の使い方をまとめたテキストも作成されている(佐坂・鈴木・細田・浅野・四日市・竹村・唯野・長南・根本・鈴木・松藤, 1998)。しかしながら、これらの教科の手話の使用について、細田ら(1998)は生徒の教育歴やコミュニケーション手段に関する個人差が大きいことから、教科指導において手話をどのようなかたちで、いつごろ導入すべきなのかといった研究の必要性を指摘している。また、手話の使用は生徒の教科の理解に直結するものではなく、生徒の教科内容の理解の制限や手話の写像性による誤った理解などが危惧されるため、生徒の理解を促すための効果的な手話の在り方や表現方法等を考える必要性も指摘されている(細田ら, 1998)。

これらの手話の活用に関する検討や実践の中で、中学部や高等部の教科指導においては手話の活用について、以下のような研究も報告されている。

西垣(2001)は聾学校中学部社会科において、生徒が主体的に授業に参加するためには手話の導入が必要であること、教師が専門用語の表現について整理すること、授業の展開を系統的かつ計画的に進めることを指摘している。また、その具体的な方法の1つとして、手話によってことばの形(手話表現と文字)をおさえ、次にことばの意味を手話で説明し、最後にことばの形とことばの意味をつなげる過程の重要性についても指摘している。

脇中(2001)は数学の実践から、手話の活用については生徒の理解を促すために多様な手話表現やコミュニケーション手段を使い分ける工夫などを報告している。また、課題として教科指導では手話によって概念を理解することができても読み方が定着しないこと、手話表現の一部から誤ったイメージが生じる場合があること、適切な日本語に接する機会が少なくなることを指摘している。

中熊(2003)は教科指導の経験が長く、かつ手話に堪能なろう者の教師がどのように手話活用しているのかについて、公民科の授業について分析した。その結果、ろう者の教師は、基本的には日本語に沿った手話を用いているが、生徒の理解を促すために、日本手話の文法的要素が多く含まれた手話表現に変化させていることが報告されている。また、ろう者の教師はあらゆる場面で指さしを活用していることが報告されている。

中学部・高等部段階については、幼稚部・小学部と比較すると、手話の活用についての研究は少ないようである。これは、「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告」(文部省, 1993)において中学部・高等部のコミュニケーション手段の1つとして位置づけられる以前から手話使用が一般的であったことが背景にあると推察される(日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会, 2005; 野本・都築, 2002; 齋藤, 2018; 鳥越, 1999; 四日市, 1994)。従って、中学部・高等部段階については、コミュニケーション手段よりも教

科指導の内容に重点が置かれていたことによって(馬場, 1991)、同時法による実践(森, 1986)を除くと、研究や実践報告が散見されるのは1990年代以降であると考えられる。また、中学部・高等部では手話の使用が一般的であったことから、幼稚部や小学部段階の研究において示されている手話使用による効果や課題に着目した研究以外にも、手話などの手指がどのように付加されているのか(根本, 1991)、また、手話の種類について、例えば、中間型手話が使用されている実態があることなどが報告されている(都築, 1998)。

さらに、中学部・高等部段階の研究では、手話の活用について具体的な方法や配慮も報告されているが(西垣, 2001; 脇中2001, 中熊, 2003)、中学部・高等部の教科指導では、より高度な内容の知識や技能などが求められることから、手話を生徒がどのように理解しているのか(細倉, 1990; 根本, 1991, 1992)、また、手話の写像性の課題(細田ら, 1998; 根本, 1992; 脇中, 2001)についての検討を要する。従って、聴覚障害教育における手話の活用については、教師の手話活用とともに、教師の手話を生徒がどのように読み取り、また、その手話をどのように理解しているのかという点についても今後検討を進める必要がある。

VI. 聴覚障害教育の手話の種類に関する見解

近年、聴覚障害教育の場における手話の種類についても議論されているが(都築, 1991; 鳥越, 1998)、本研究で概観した研究においても、中間型手話が使用されている実態が指摘されている中で(都築, 1998; 根本, 1991, 1992)、活用されるべき手話としては日本語対应手話とする見解がある一方(香川県立聾学校聾教育研究会, 1992; 栗原, 1994; 前田, 1994; 根本, 1994)、日本手話とする見解もみられ(伊藤, 1997; 八木, 1998)、野本・都築(2000)による調査結果と同様、多様であることが示された。

また、本研究で概観した研究では、必要に応じて日本手話的な表現と日本語対应手話的な表

現を用いること(脇中, 2001)、日本手話から日本語対应手話へと変化させることの有用性を示唆する報告がある一方(内藤ら, 2007)、日本語対应手話から日本手話へ変化させることの有用性を示唆する報告もみられることから(中熊, 2003)、手話の種類による活用方法がきわめて多様であることが示された。

さらに、従来から手話の種類によって、生徒の理解が異なることが報告されている(長南, 2001; 細田ら, 1998; 根本, 1992; 脇中, 2001)。

一方、手話の種類に関する海外の研究では、聴覚障害者の多くがその国の手話言語を十分に身につけていないこと(Borgna, Conventio, Marschark, Morrison, & Rizzolo, 2011)など、ろう教師の多くは熟練した手話使用者でないこと、聾学校の教師の多くは聴者であることなどが指摘されている(Moores, 1999)。また、Ansell and Pagliaro(2006)も細田ら(1998)や根本(1992)などと同様、手話の図像的な手掛かりが問題の難易度を変化させる可能性があることを指摘している。これらのことから、例えば、Akamatsu, Stewart, and Mayer(2002)は、手話の種類の使い分けについての研究の必要性を指摘している。

以上のことから、聴覚障害教育における手話の種類についての議論は、鳥越(1998)や都築(1998)が指摘しているように、現時点では現実的ではないと考えられる。また、特に、日本手話については知識や技能の習得に相当な時間を要する。従って、四日市(2020)が指摘しているとおり、発達段階や幼児児童生徒の実態に応じて、手話をどのように用いるのか、また、それによってどのような効果が得られるのかといった知見を蓄積する必要があると考えられる。

VII. まとめと今後の課題

本研究では、我が国の聴覚障害教育におけるコミュニケーション手段の全国調査と手話の活用に関する研究について概観し、聴覚障害教育における手話の活用に関する研究の意義と今後

の課題について文献的に考察した。

コミュニケーション手段の全国調査の概観から、聴覚障害教育の場において手話は中学部・高等部では1990年代、幼稚部・小学部では2000年代以降活用され始め、現在では多様なコミュニケーション手段の1つとして重要な役割を果たしていることが示された。また、学部別では学部が上がるにつれ、聴覚口話の割合が減少し、手話付きスピーチの割合が増加していくことが示された。特に、手話の活用によって幼児児童生徒とのコミュニケーションの改善、また、概念形成や心理的安定が促進されることは明らかであるが、手話の活用による効果や課題については実践報告に留まり、詳細に検討している研究は、我妻 (2004, 2008) 以外にはほとんどみられなかった。

また、手話の活用に関する研究では、幼稚部や小学部の授業を対象としたものが多く、学部が上がるにつれて少なくなること、また教科では国語科が多く、他の教科が少ないこと、さらに手話の活用に関する研究の多くは実践報告であることなど、教育の場における手話の活用について、客観的に分析している研究がきわめて少ないことも明らかとなった。従って、中学部以降のより多くの教科における手話の活用による効果や課題についての研究の蓄積の必要性が示唆された。

さらに、聴覚障害教育における手話の活用については、教師の手話活用とともに、教師の手話を生徒がどのように読み取り、その手話をどのように理解しているのかについても今後検討することが、聾学校の幼児児童生徒と教師において、また、喫緊の課題とされている聴覚障害教育の専門性においても (雁丸・鄭, 2017; 四日市, 2014 など)、きわめて重要な課題であり、今後の研究の蓄積が必要であろう。

註

- 1) キュード・スピーチ、キューサイン等は引用文献と同様の表記を用いている。
- 2) 手話付きスピーチとは発話を主として日本語

コードの手話を同時表現するものである (小田ら, 2003, 2007; 庄司, 2014; 横倉ら, 2018)。

文献

- 阿部敬信 (2013) 特別支援学校 (聴覚障害) の授業における手話・指文字の活用 - 小学部国語科における授業分析から - . 聴覚言語障害, 41 (2), 65-75.
- 阿部敬信 (2014) 聴覚障害教育における日本手話・日本語バイリンガル・アプローチによる授業 - 授業の中で二つの言語をどのように用いているのか - . 別府大学短期大学部紀要, 33, 29-38.
- 阿部善子 (1998) 聴覚手話法の実践とその成果. ろう教育科学, 40 (1), 11-18.
- 我妻敏博 (1998) 聾学校における手話の使用状況に関する研究. 上越教育大学研究紀要, 17 (2), 653-664.
- 我妻敏博 (2004) 聾学校における手話の使用状況に関する研究 (2). ろう教育科学, 45 (4), 273-285.
- 我妻敏博 (2008) 聾学校における手話の使用状況に関する研究 (3). ろう教育科学, 50 (2), 77-91.
- Akamatsu, C. T., Stewart, D. A., & Mayer, C. (2002) Is it time to look beyond teachers' signing behavior?. *Sign Language Studies*, 2 (3), 230-254.
- Ansell, E., & Pagliaro, C. M. (2006) The relative difficulty of signed arithmetic story problems for primary level deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 153-170.
- 浅野史行・中野善達・細田和久・佐坂佳晃・鈴木牧子・竹村茂・唯野玲子・長南浩人・四日市章・根本匡文・松藤みどり・奈良初美・佐藤至英 (1997) 聴覚障害生徒の教科学習における手話表現 - 聾学校における数学科の場合 - . 筑波大学養護・訓練研究, 10, 29-33.
- 馬場顕 (1991) 口話と手話 - 附属聾学校の場合 - . 聴覚障害, 487, 34-38.
- Borgna, G., Conversiono, C., Marschark, M., Morrison, C., & Rizzolo, K. (2011). Enhancing deaf student's learning from sign language and text: Metacognition, Modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 79-100.
- 聴覚障害編集部 (1993) 幼稚部における言語メディアについてのアンケート. 聴覚障害, 513, 5-17.

- 長南浩人 (2001) 日本手話, 中間型手話, 日本語対応手話の構造の違いが聴覚障害者の手話の理解に与える影響. 教育心理学研究, 49 (4), 417-426.
- 藤丸新一・鄭仁豪 (2017) 聴覚障害教育の専門性の構成要素の変遷とその背景. 聴覚言語障害, 46 (2), 95-106.
- 藤谷朋宏・草薙進郎 (1995) 聾学校における同時コミュニケーションの分析－教師のスピーチと手指の一致について－. 心身障害学, 19, 1-12.
- 広島県立広島ろう学校早期教育班 (1992) 幼稚部における身振り, 手話とキュー・サインの併用について. 聴覚障害, 495, 19-26.
- 細倉哲穂 (1990) 沼津聾学校中学部における手指法教育の理論と実践. 聴覚障害, 473, 8-48.
- 細田和久・四日市章・佐坂佳晃・鈴木牧子・唯野玲子・竹村茂・長南浩人・根本匡文・松藤みどり・鈴木初美 (1998) 学習場面で使う手話に関するテキストの概要について. 筑波大学養護・訓練研究, 11, 9-16.
- 井坂行男 (2011) 絵画語い発達検査を用いた聾学校児童生徒の語彙能力検査. 特殊教育学研究, 49 (1), 11-19.
- 伊藤雋祐 (1997) 聾学校における手話導入について. ろう教育科学, 39 (1), 25-36.
- 井口亜希子・原島恒夫・田原敬・堅田明義 (2018) 特別支援学校 (聴覚障害) 幼稚部におけるコミュニケーション手段に関する研究－手指の使用に関する質問紙調査を通して. コミュニケーション障害学, 35, 64-72.
- 香川県立聾学校聾教育委員会 (1992) 手指メディアを併用した教育方法への取り組み. 聴覚障害, 495, 27-32.
- 勝村多絵 (2001) 小学部国語指導における手話の使用－課題と展望－. 手話コミュニケーション研究, 41, 16-23.
- 川崎億子・草薙進郎 (1998) 聴覚障害幼児のコミュニケーション手段の実際. 「聴覚手話」による指導について. 特殊教育学研究, 36 (2), 11-19.
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) ろう文化宣言－言語的少数者としてのろう者. 現代思想, 23 (3), 354-362.
- 草薙進郎 (1996a) コミュニケーションと言語の指導. 草薙進郎・四日市章編, 聴覚障害児の教育と方法. コレール社. 95-106.
- 草薙進郎 (1996b) 学力の養成と教科指導. 草薙進郎・四日市章編, 聴覚障害児の教育と方法. コレール社. 135-152.
- 草薙進郎 (1999) 手話の早期導入を考える. 聴覚障害, 579, 10-13.
- 草薙進郎・上野益雄 (1990) 聾学校におけるコミュニケーション方法. 日本特殊教育学会第28回大会発表論文集, 92-93.
- 栗原和弘 (1994) 聾学校高等部国語科授業における手話の使用状況. ろう教育科学, 36 (1), 1-8.
- 前田芳弘 (1994) 幼児期の言語・コミュニケーションの指導における手話・指文字活用の長所と課題. 聴覚障害, 520, 19-24.
- 増谷梓・阿部ゆかり・手塚清貴・田中瑞穂・鹿内信善 (2017) 聾学校小学部での看图作文の実践－日本手話を活用した日本語指導－. 福岡女学院大学紀要 人間関係学部編, 18, 99-109.
- 文部省 (1993) 聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告.
- 文部省 (1995) 聴覚障害教育の手引き－多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部).
- 文部科学省 (2020) 聴覚障害教育の手引き－言語に関する指導の充実を目指して.
- Moore (1999) Total Communication and Bi-Bi, *American Annals of the Deaf*, 144,3.
- 森明子 (1986) 本校中高部生徒の手指メディアの使用. 聴覚障害, 429, 32-39.
- 森井結美 (2001) 乳幼児期からの手話使用－その成果と課題. 手話コミュニケーション研究, 41, 10-15.
- 内藤志津香・加藤愛・中西梓・藤原新・井坂行男 (2007) 手話を併用する聾学校小学部第一学年の国語科における授業分析. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 30, 57-64.
- 中熊朋也 (2003) ろう学校の教科指導におけるろう教師の手話使用の特徴－教師の発問と生徒の対応の分析を通じて－. 平成14年度筑波大学大学院修士課程教育研究科障害児教育専攻修士論文.
- 根本匡文 (1991) 聾学校高等部の授業の場における教師の手指メディアの使用について. 筑波大学養護・訓練研究, 4, 29-40.
- 根本匡文 (1992) 附属聾学校高等部におけるコミュニケーションモード. 聴覚障害, 495, 4-8.

- 根本匡文 (1994) 聴覚障害者の中等・高等教育の場
で使われる手話について. 筑波技術短期大学テ
クノレポート, 1, 4-6.
- 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会 (2005)
日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告
書.
- 西垣正展 (2001) 手話で社会科を学ぶ-中学歴史の
授業から-. 手話コミュニケーション研究, 41,
24-31.
- 野本裕子・都築繁幸 (2000) 手話の聾学校導入に対
する聾学校教師の意識について. ろう教育科学
会第42回大会資料集, 33-36.
- 野本裕子・都築繁幸 (2002) 聴覚障害児教育への
手話導入に関する一考察. 治療教育学研究, 22,
75-84.
- 小田候朗・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.
- 小田候朗・原田公人・牧野泰美 (2007) 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.
- 小田候朗・原田公人・藤本裕人・横尾俊・高濱由
美・後藤純子 (2010) 「聾学校における授業とそ
の評価に関する研究」にかかる全国聾学校調査.
- 佐伯秋浩・立入哉 (2012) ろう学校の聴者教員が使用
する手話の表出について-手話表現と併用する
音声・口形の関連を中心に-. 特殊教育学研究,
50 (3), 217-226.
- 齋藤佐和 (2018) 日本の聴覚障害教育の変化-言語
指導法を中心に-. 聴覚言語障害, 47 (1), 1-20.
- 佐坂佳晃・鈴木牧子・細田和久・浅野史行・四日市
章・竹村茂・唯野玲子・長南浩人・根本匡文・鈴
木初美・松藤みどり (1998) 中野善達監, 根本匡
文・細田和久・四日市章編, 学習場面で使う手話
-国語・数学・社会・理科・英語-. 東峰書房.
- 庄司美千代 (2014) 聴覚障害教育における教科指導
の充実資する教材活用に関する研究 (B-286).
特別支援教育総合研究所報告書.
- 竹村茂・細田和久・佐坂佳晃・唯野玲子・中野善
達・四日市章・佐藤至英・根本匡文・松藤みど
り・長南浩人 (1995) 聾学校の養護・訓練におけ
る手話学習カリキュラムの検討. 筑波大学養護・
訓練研究, 8, 1-10.
- 栃木県立栃木聾学校 (1989) 同時法について-手指
指導法の実例-. 聴覚障害, 463, 17-25.
- 鳥越隆士 (1998) 聴覚障害児の心の成長とアイデン
ティティをめぐって. 手話コミュニケーション
研究, 27, 27-31.
- 鳥越隆士 (1999) ろう教育における手話の導入. 兵
庫教育大学研究紀要第1分冊 学校教育・幼児教
育・障害児教育, 19, 163-170.
- 鳥越隆士 (2003) ろう学校小学部での手話を利用した
国語科の指導-手話と日本語との関りを中心に-.
第41回日本特殊教育学会発表論文集, 669.
- 都築繁幸 (1991) アメリカ聴覚障害児教育における
トータル・コミュニケーションの発展過程に関
する一考察 (2). ろう教育科学, 33 (2), 81-95.
- 都築繁幸 (1998) 発達臨床的観点に基づく聴覚障害
児のコミュニケーション指導類型論の試案. 手
話コミュニケーション研究, 27, 9-17.
- 都築繁幸 (2001) 早期段階から手話を導入した聾学
校幼稚園における教師-聴覚障害幼児の相互作
用の分析. 日本教育心理学会第43回総会発表論
文集, 713.
- 都築繁幸 (2008) 聾学校幼稚園の個別指導場面にお
ける教師と幼児の会話成立状況に関する一考察
-早期手話導入の効果検証の試み-. 障害者教
育・福祉学研究, 4, 19-26.
- 脇中起代子 (2001) 手話で数学を指導する-教科指
導の実例と課題-. 手話コミュニケーション研
究, 41, 32-39.
- 八木治 (1998) 手話早期導入の実例とその成果-幼
稚部教育の刷新と手話の導入-. ろう教育科学,
40 (1), 19-24.
- 四日市章 (1994) 聴覚障害児教育と手話-「聴覚障
害児のコミュニケーション手段に関する調査研
究協力者会議報告 (文部省) をめぐって-. 筑波
大学リハビリテーション研究, 3 (1), 74-76.
- 四日市章 (2014) 聴覚障害教育における教師の専門
性の形成. 障害者問題研究, 41 (4), 18-23.
- 四日市章 (2020) 重度聴覚障害児と学習言語. 聴覚
言語障害, 49 (1), 1-12.
- 横倉久・山本見・宇野宏之祐 (2018) 特別支援学校
(聴覚障害) におけるコミュニケーションと言語
に関する実態調査 (経年調査) 報告書.

A Review on the Research of Sign Language Usage in the Education of the Deaf in Japan

Shinichi GANMARU* and Inho CHUNG**

This study reviewed the research into the usage of sign language and communication methods through nationwide investigations into the education of the deaf in Japan. It also discussed the significance of that research and future issues. Sign language usage in special needs schools for the deaf started in the 1990s at junior and senior high schools, and in the 2000s at preschools and elementary schools. Since then, sign language has been playing an important role as one of various communication tools. Moreover, most of the research into the sign language was in the form of practical reports from preschools and elementary schools and in teaching Japanese. It is suggested that an accumulation of research on various subjects, especially after junior high school, would be necessary to clarify the effects and challenges of sign language usage in special needs schools for the deaf.

Key words: education for the deaf, special needs school for the deaf, sign language, nationwide investigation

* College of Education, Yokohama National University

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba